

Somlai Péter

A szocializáció elmélete

(Doktori disszertáció)

TARTALOM

	Oldalszám
Bevezetés	3
I. rész: A KULTÚRA ÁTÖRÖKÍTÉSE.	18
IA. A TANULÁS MODELLJEI	21
1. Gyerekké válás a modern társadalmakban	21
2. A felvilágosodás programja és a tanulás két modellje	46
3. Öröklés és tanulás	69
IB. AZ ÁTÖRÖKÍTÉS MECHANIZMUSAI	89
4. Az utánzástól az internalizációig	91
5. Az áthagyományozás kollektív mintázatai	123
6. A kultúrák sokfélesége és az emberi természet	145
II. RÉSZ: A SZOCIÁLIS INTEGRÁCIÓ VILÁGA	167
IIA. ELSŐDLEGES SZEREPEK	172
7. Társadalmi pozíció és szerep	172
8. Életkori szerepek	178
9. Nemi különbségek szocializációja	191
IIB. A NORMÁK RENDJE	207
10. Rend és anómia	209
11. A szociális integrációk változatai	216
12. Szabályalkotástól szabálykövetésig	232
13. A devianciák : a címkézés eredményei	246
14. Az identitás kialakítása és a szabálytudat fejlődése	265
IIC. AZ ELSŐDLEGES SZOCIALIZÁCIÓ INTÉZMÉNYEI	280
15. A család	282
16. A kortárs-kapcsolatok világa	294
17. Az iskolarendszer és a nevelés	306
Szakirodalom	322

Bevezetés

Ebben a tanulmányban a gyerekkori szocializáció elsődleges intézményei, a család, iskola és a kortárs csoport közötti kapcsolatokat vizsgálom, illetve e kapcsolatokon keresztül próbálom megfogalmazni a szocializáció általános összefüggéseit. Ezek arra vonatkoznak, hogyan válik társadalmi lényé a biológiai egyed, s miként kapcsolódnak egymásba az emberi személyiségben társas viszonyok, társadalmi erők és kulturális jelentésrendszerek¹.

Ezt a jelenségvilágot a modern társadalomtudományok fedezték fel. A korábbi évszázadok filozófusai, utazói, nevelői vallási, etikai vagy pedagógiai kérdéssé fogalmazták az öröklött és szerzett vonások összefüggéseit s így elkerülték mind az "akkulturáció", mind pedig a szocializáció kérdéseit. A polgári társadalmak kora ezzel szemben az értékek, kulturális és szociális mintázatok történelmi, tehát

¹. A szocializáció különféle témaköreinek áttekintésére sokféle megoldást és tematikát tartok jogosultnak. Például azt, amelyik "saját jogán", külön-külön veszi sorra például a vallásos és erkölcsi szocializáció, a jogérzék és jogtudat, az esztétikai érzék és az ízlés, az előítéletek, a közéleti motivációk, a politikai vélemények és magatartások szocializációját, stb. Ugyancsak célja lehet egy, a szocializációról szóló kézikönyvnek, hogy áttekintse az osztály- és rétegspecifikus szocializáció problémakörét, illetve az etnikai, vallási, nemzeti, illetve a foglalkozási, munkahelyi, gazdálkodási, politikai csoportokban folyó szocializációt, vagy a civil és katonai, vallásos és világi csoportok, erőszakszervezetek, mozgalmak életének, tevékenységének szocializációs vonatkozásait. És ez a felsorolás még távolról sem teljes. Több kézikönyv áll rendelkezésre annak, aki ilyen munkák iránt érdeklődik. Lásd: Goslin, 1969; Hurrelmann, 1976; White, 1977; Hurrelmann/Ulich, 1980; Hurrelmann, 1986.

időleges és viszonylagos jellegére irányítja a figyelmet. De arra is, hogy van választási lehetőség: elsajátíthatók vagy elutasíthatók az eszmék és értékek, s nem feltétlenül érvényesek vagy szentek az általuk megkövetelt és igazolt magatartásszabályok sem. Sőt, további gyakorlati lehetőségek is előfordulnak abban a szélesebb vagy keskenyebb sávban, ami az azonosulás és a megtagadás pólusai között húzódik s ami a mintakövetés sokféle fokozatát, a tartózkodás, visszahúzódás, illetve az elutasítás számos fajtáját, változatát engedi meg.

A "szocializáció" terminusát a tizenkilencedik század végén kezdik használni a társadalomtudományokban². Ekkortól számítható néhány rendkívül fontos új társadalomtudományi kezdeményezés, mely a magatartásmódok szociokulturális hátterére, fajtáira és eredetére vonatkozott³. Ilyenek voltak például az áthagyományozás kollektív módjairól szóló vagy az utánzásos tanulásról szóló elméletek, s még inkább E. Durkheim munkái a társadalmiság létformájáról, mint az egyéntől

független, de az egyénre kényszerítő erővel ható kollektív

². 1896-ban megjelent tanulmányában valószínűleg E. A. Ross jelölte először a "szocializáció" terminusával a "szociális ellenőrzés" folyamatát, azt, hogy "az egyének a csoport szükségleteinek megfelelően formálják érzéseiket és vágyaikat" (idézi Geulen, 1980: 31). De ugyanígy használja a terminust már G. Simmel is egy, eredetileg 1890-ben kiadott tanulmányában a társadalmi differenciálódásról (lásd: Simmel, 1989). A két világháború között kevesen, az 1940-es évektől viszont mind többen ilyen jelentéssel kezdik használni ezt a kifejezést Amerikában, majd Európában (ehhez lásd Clausen, 1968). Csakhogy a terminus eredetileg, a tizenkilencedik század közepétől nem ezt jelentette, hanem azt, hogy kisajátítják a magán-vagyont és társadalmivá tesznek magán-intézményeket /Megjegyzendő azonban, hogy ezt a jelentést gyakran nem a "szocializáció" - németben "Sozialisation" -, hanem a "szocializálás" - németben: "Sozialisierung" - terminussal fejezték ki, mint például a húszas években Lukács György (lásd: Lukács, 1923: 255 és Lukács, 1971: 546)/. A "társadalmi" itt mint a priváttal, a partikulárisal ellentétes jelent meg s így használták a szocialista mozgalmakban, a politikai gazdaságtanban, a gyakorlati politikában és sokáig a szociológiában is. A "kisajátítás"-hoz járult a "közszolgálat" jelentése. Az tehát, hogy bizonyos szolgáltatásokat teljes egészében vagy részben közpénzekből támogatott üzemek, hivatalok, intézmények látnak el. Erre utalt pl. Max Weber: "Ma a növekvő 'szocializálás' egyben elkerülhetetlenül növekvő bürokratizálást is jelent" (Weber, 1970:387.) Az "ész csele" vajon, hogy a huszadik század végén, az államszocialista rendszerek bukását követően Kelet-Európában az "államtalanítás" és privatizáció jelölésére kezdték használni a "társadalmisítás" kifejezését?

³. A szocializációs elméletekhez lásd Pataki, 1976; Tillmann, 1989; Geulen, 1989; Somlai 1996.

reprezentációkról. Szociológiai elemzéseiben E. Durkheim újra és újra amellet érvel, hogy az emberi magatartásformák magyarázatát nem a természeti tényezők megértésétől, de nem is egyéni életkörülmények vagy döntések általánosításától kell várunk. Az öngyilkosságot és a nevelést, a bűnözést és a vallásos hitet, a nyelvhasználatot és a fogyasztási szokásokat kollektív erők és lelkiállapotok szabályozzák, ezek pedig állandóbbak és nagyobb hatásúak minden másnál. A társadalmi tények dologi jellegére vonatkozó módszertani és ismeretelméleti fejtegetései mellett azonban kifejti nézetét a "bennünk levő társadalmi"-ról, arról, hogy "a társadalom műve vagyunk"⁴, hogy a társadalom egyidejűleg transzcendens és immanens az egyén számára, "lényünk jobbik része"⁶ és arról, hogy "a társadalmi ember az, amiért érdemes élni"⁶.

E. Durkheim fejtegetéseiben többször olvashatunk olyan megállapításokat, melyeket S. Freud talán szó szerint elfogadott volna⁷. Például az öngyilkosság magyarázata során, amikor kifejti, hogy hiába játszanak az egyéni életkörülmények annyira fontos szerepet az döntések meghozatalában, így érvel: "Hiszen tudjuk, hogy az emberi döntések a gondolkodó tudatban megjelenő alakjukban gyakran csupán merő formák, és nincs más

⁴. Durkheim, 1967: 218.

⁵. Durkheim, 1978b:186.

⁶. Durkheim, 1967: 217.

⁷. Kettejük egybevetéséhez lásd Adorno, 1972.

funkciójuk, mint szentesíteni azt az elhatározást, amely a tudat előtt ismeretlen indokból már megszületett"⁸.

E hasonlóság ellenére S. Freudnak nem a társadalmi tudat vizsgálatát, hanem a szocializáció másik aspektusának felfedezését köszönhetjük. Ebből a nézőpontból a lélek keletkezését és dinamikáját figyelhetjük meg, azt, hogy személyiségünk ott készül családjunkban, csecsemőkori és gyerekkori kapcsolatainkban. A lélek rendkívüli erejét, támogató és romboló munkáját a születéstől eredezteti Freud s ezeket a személyiségformáló hatásokat az "én" kifejlődésén, illetve azon méri, hogyan kapcsolódik az ösztön-én ("id") és a felettes én követelményeihez a tudatos én ("ego"). Ezért kell keresni a sokféle kór okát, a pusztító és önpusztító viselkedés vagy lelkiállapot, például az agresszió és az öngyilkosság eredetét is a személyiség múltjában, énjének egymásra rakódott rétegeiben, a lélek viharos történetében.

Ezáltal Freud olyan koncepciót és fogalmakat tudott kialakítani az emberi indítékok és magatartásformák magyarázatára, melyekben egybekapcsolódtak a személyközi és személyen belüli történések, a társas és lelki szerveződések. De elméletének csak a peremén jelennek meg a szociálpszichológia kérdései és még ott sem a társadalom makroszerkezetével összefüggő problémák, mint például gazdagság és szegénység, így azután másokra várt a feladat, hogy megpróbálják felkutatni, milyen összefüggések vannak a

⁸. Durkheim, 1967: 303.

jelenségek három csoportja - egyfelől a személyiség szerkezete és fejlődése, másfelől a társas világ, harmadikként pedig a modern társadalom szerkezete, rendszerének működése - között.

A 30-as évektől főként a frankfurti iskola tagjai végeztek ilyen kutatásokat. Ők abból indultak ki, hogy a freudizmus az "azonosulás", az elfojtás és más lelki mechanizmusok révén alapvető szempontokat nyújt a társadalomkutatóknak is. Olyan szempontokat, melyekben nem válik szét személyiségfejlődés és személyközi kapcsolat, s melyek új oldalról mutatják meg a szocializáció menetét például a tekintélyelv és az előítéletek keletkezésében vagy a családi nevelés és a szexualitás hatásában. De ugyanitt, a társadalomalakulás és a személyiségstruktúra összefüggéseinek kutatási kezdeményeinél említendő N. Elias civilizációtörténeti munkássága is. Az emberek közötti egymásra utaltságok és függőségek szövetének, illetve az egyéni habitusok megváltozásának folyamatát ő az erőszak állami monopóliumainak kialakulásával magyarázta. Szerinte így vált "...az állandó önkontroll révén egyre mindenoldalúbbá, egyöntetűbbé és szilárdabbá az egész ösztön- és affektusélet szabályozása"⁹. Hiszen az újabb nemzedékek tagjainak nemcsak ismeretei és tudáskészlete változott a civilizáció története során, hanem érzékenysége és szükségletei is, vagyis az, hogy mit vettek észre, mitől tartózkodtak és mit kívántak meg. A kulturális átörökítés a kényszerek külső és belső fajtáin keresztül teremt

⁹. Elias, 1990: 678.

összefüggést a személyiségstruktúrával és a társadalmi viszonylatok világával-

A pszichoanalízis mellett a pszichológia több más modern irányzata járul hozzá a szocializáció jelenségvilágának felfedezéséhez. Később még alkalom lesz bemutatni például az ide vonatkozó tanuláselméleteket, J. Piaget fejlődéslélektanát és többször fogok hivatkozni G. H. Mead elemzéseire is szerep-átvételről, énről és identitásról. Ideje azonban megemlíteni, hogy a szocializációs kutatások kibontakoztatásában meghatározó szerepe volt a kulturális és szociális antropológiának, illetve etnológiának is. Ezek a tudományágak a tárgyi és szellemi kultúra mintázatainak szelekciójával, elsajátításával és átörökítésével foglalkoznak. Ezért kezdettől fogva intenzíven érdeklődtek a népszokások és hagyományok, népi hiedelemvilág, illetve a közösségi szervezetek tevékenységei és formái iránt egyrészt az u. n. "primitív népek" (bennszülöttek, törzsi társadalmak tagjai), másrészt az európai és ázsiai agrártársadalmak parasztságának körében.

A szocializáció jelenségvilágát tehát főként a szociológia, a pszichológia és az antropológia (etnológia) - tematikai átfedéseiben fedezték fel s kezdték elemezni társadalomkutatók. Ilyen kutatásokat a 30-as évektől már sokféle területen folytattak. Ekkoriban főként a "társadalmi ellenőrzés" elméletének fényében kezdték vizsgálni a devianciákat, lakóhelyi csoportok, fiatalok és idősebbek, etnikai és felekezeti kisebbségek életmódját. Ugyancsak az

egyéni magatartásokban munkálkodó társas hatásokat, társadalmi kényszereket és kulturális mintázatokat keresték a szervezeteken belüli vezetési stílusokban vagy a tömegpropaganda jelenségeiben.

A második világháború után tovább tágult a szocializációs kutatások témaköre az étkezés, szexualitás, öltözködés szokásaitól kezdve az ismeretek és vélemények, szükségletek és ízlésformák alakulásán át az alkoholizmusig, bűnözésig, illetve az életvitel vagy a szubkultúrák sajátosságaiig. Az 1960-as évektől változások figyelhetők meg az érdeklődésben. Ekkor került előtérbe például a tömegkultúra, illetve a tömegkommunikációs médiumok, főként a televízió szocializációs hatásainak vizsgálata. Emellett az 1968-as nemzedék tagjait elsősorban az kezdte intenzíven foglalkoztatni, hogy az anyagi és kulturális javak, a társadalmi esélyek egyenlőtlenségét miként konzerválja és örökíti át a társadalom a családokon, a nevelésen, az iskolarendszeren át.

Minél inkább gazdagodtak a személyiség, a társadalom és kultúra egymásrahatásairól szerzett ismeretek, annál több területen valószínűsítették a szocializációs folyamatok erejét és jelentőségét. Három idevágó példa említésével próbálom érzékeltetni az új felismerések jelentőségét. Az egyik a felnőttkori szocializációra vonatkozik¹⁰. Arra tehát, hogy a gyerekkor befejeztével nem ér véget a tanulás és alkalmazkodás, s hogy még az öregkor is tartogat

¹⁰ Brim - Wheeler, 1966.

szocializációs feladatokat - például az életformák átrendeződésével a nyugdíjas életszakaszban, vagy új érdeklődéssel, új magatartásmódokkal és személyközi kapcsolatokkal a tartós betegségek során.

A második példa a reszocializáció kérdéskörét érinti. A huszadik század második felében egyre inkább elterjedt az a gondolat, hogy a bűnözést, az alkoholizmust és más devianciákat új módon kellene kezelni a korábban megszokott - főként büntetéssel járó - szankciók helyett. A jóléti politika térhódításával mindinkább a reszocializáció és rehabilitáció céljai, a gondozás, kezelés és oktatás módszerei s ezeken belül is a társas önszabályozás fejlesztésének eljárásai és intézményei kerültek előtérbe. Különösen a hetvenes évektől terjedtek el önsegítő csoportok, amiket maguk az alkoholisták, drogosok vagy másfajta szenvedélybetegek - például szerencsejátékoktól függő emberek -, illetve a gyógyításukkal foglalkozó orvosok szerveznek. E csoportok szabályozó és integratív ereje a közössé tett önismeretből és az együttes élményből fakad¹¹.

A harmadik példa a tudásszociológia területéről származik, ahol a "naturalizált" és "szocializált" ismeretelmélet szembeállításával alkották meg a modern tudományelmélet "erős program"-ját¹². Ennek tételei (kauzalitás, pártatlanság, szimmetria - az igaz és hamis vélekedések magyarázatában - és

¹¹. Buda, 1995: 209-229. Az együttes élményhez lásd Mérei, 1989A.

¹². Bloor, 1976; Fehér, 1986.

reflexivitás) azt az igényt fejezik ki, hogy a tudományelmélet végezzen tapasztalati vizsgálódásokat a tudományos kutatás szerkezetéről és egész folyamatáról. Ennek során abból induljon ki, hogy a tudományos paradigmákat nemcsak belülről kell értelmezni (a benne használt fogalmaik és a kifejtett téziseik koherenciája szerint), hanem "kívülről" is, mint egy társadalom szerkezetének megjelenítéseit. Hiszen a tudományos megismerés során alkalmazott fogalmak és terminusok, logikai műveletek, módszerek és ismereti szelekciók mindig társadalmi eredetűek. Társadalmi erők szabályozzák kognitív sztenderdeken, intézményeken és közösségileg elfogadott életmódokon keresztül a megismerés célját és módját, azt, hogy mi tekintendő tudományos módszernek és helyes gondolkodásnak s azt is, hogy milyen kritériumok szerint minősítsünk valamit igaznak vagy hamisnak.

A hetvenes évek végétől aztán újabb változás figyelhető meg a szocializáció iránti érdeklődésben. A feléledő és megerősödő konzervatív szellemiség már nem annyira a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésének mechanizmusát és a társadalmi kényszerek személyivé válásának módját kutatja a szocializációban, mint inkább partikuláris értékek érvényességéhez keres igazolást. Ennek megfelelően ez az új érdeklődés főként a "gyökerek"-re, a kollektív hagyományokra és identitásra, a faji, etnikai, nemzeti, felekezeti közösségekre és kisebbségekre, illetve ezek sajátosságaira, semmi máshoz nem hasonlítható eredetiségére irányul. Az érdeklődés ilyen megváltozását és a partikularitások új

kultuszának kialakulását talán a globális gazdasági, politikai és kulturális hatalmak ellenhatásaként magyarázhatjuk. De akárhogy is van, a szocializáció elmélete nem arra szolgál, hogy a partikularitás kultuszát támassza alá. A társadalmivá válás folyamata során, egy-egy sajátos kultúra mintázatát elsajátítva egyetemes értékekhez is hozzá jutunk. A kulturális átörökítés és szociális integráció folyamatai ezért túlmutatnak a sajátosságok és különösségek határain¹³.

Szocializáció és társadalomelmélet

Szocializációs vizsgálatok ma is nagyon sok területen folynak. Ennek egyik fontos következménye a növekvő specializáció lett, de nemcsak az empirikus kutatásokban, hanem a szocializációs elméletekben is. A folyamat eredményét pontosan vontta meg N. Luhmann: "Saját hátrányára a kutatási szakterületek egyikévé változott a szocializáció kutatása napjainkra"¹⁴.

Magam is egy kutatási szakterület kérdései felől, mégis egy elmélet körvonalazásának igényével fogok közeledni a szocializáció jelenségvilágához. Ehhez a legtöbb ösztönzést és tanulságot J. Habermas munkásságából, s főként kommunikatív cselekvéseméletéből nyertem¹⁵, melynek középpontjában rendszer és életvilág megkülönböztetése áll. Eszerint a

¹³. Douglas, 1970.

¹⁴. Luhmann, 1984: 326.

¹⁵. Habermas, 1981.

társadalmi rendszerek - mint a gazdaság, a jogi és politikai rendszer - szervezetszerűen, saját közegeiken át mind differenciáltabban működő, önfenntartó egységek. Az életvilág viszont a megértésre irányuló nyelvi kommunikáción és az emberi együttműködés közvetlen formáin alapul: "Az életvilág szimbolikus szerkezetei az érvényes tudás meghosszabbításának, a csoportszolidaritás megszilárdításának és felelősen cselekvő személyek felnevelésének útján teremtik újjá önmagukat"¹⁶.

Az így értelmezett életvilág kategoriális vázát T. Parsons cselekvéseméleti kezdeményezései nyomán^{1,7} vázolta fel J. Habermas. Eszerint a szociális világ elemzésének három vonatkoztatási rendszere van: a társadalom, a kultúra és a személyiség rendszerei. A szocializáció fogalma az emberi személyiség alakulására irányuló nézőpontból fogja át az életvilágot, mert a szocializáció legfontosabb funkciója a személyi identitás formálása. Ezt úgy éri el, hogy egyrészt értelmezési teljesítményeket nyújt a kultúra elsajátítása révén, másrészt - az értékek belsővé tétele útján - motivál arra, hogy normakonform módon cselekedjünk. A kultúra újratermelése elsősorban áthagyományozással jár, a társadalomé pedig a cselekvések olyan összehangolásával, hogy az megfeleljen a normatív rendnek, vagyis az interszjektíven elismert érvényességi igényeknek. Ennek megfelelően értelmezhetők azok a válságjelenségek is, melyek az életvilág

¹⁶. Habermas, é. N.:166.

¹⁷. lásd Parsons, 1966A.

újratermelésének zavarait idézik elő. Az értelemvesztést eszerint a kulturális reprodukciók zavaraként, az anómiát a szociális integráció válságaként, míg a pszichopatológiákat a szocializáció torzulásaként lehet értelmezni.

Ennek megfelelően fogom két részben kifejteni a szocializáció elméletét. Előbb (I. rész) a kulturális átörökítés jelenségeit - a tanulást, illetve a szimbolikus mintázatok és kollektív jelentésrendszerek áthagyományozásának folyamatait - veszem sorra, majd (II. rész) a szociális integráció témaköreit - a szerepek és intézmények, illetve a társas és társadalmi világ normatív rendjének kérdéseit - tárgyalom. E két rész összefüggése hasonlítható az idő és a tér összefüggéseihez. Próbáljuk meg a szocializációs jelenségeket (például a családi ünnepek megtartásának vagy a rokonok közötti megszólításnak a módját) előbb időbeli folyamatként, idősek és fiatalok között zajló áthagyományozásként, a kulturális jelentésrendszerek folyamatos fennmaradásaként tekinteni, aztán viszont jelen kiterjedésében olyan erőként, mely összetart egy csoportot vagy nagyobb társadalmat. Az első nézőpont a nemzedékek egymásutániságát láttatja, s innen tekintve a folyamatosság okai válnak kérdésessé. Az tehát, hogy miként "nőnek bele" a gyerekek észrevétlenül a szülők világába, miért maradnak fenn egy országban vagy régióban az értékirányultságok és a világszemlélet formái, vagy hogyan terjednek el új szükségletek és beállítódások. A második nézőpont viszont a szerepekre és intézményekre, a normatív rend kialakulására,

magatartásszabályok betartására vagy megsértésére irányítva a figyelmet a társadalom integratív erői felől mutatja a szocializációt.

A szocializáció folyamatában az interakciós képességek megszerzése révén lesz a biológiai egyedből szociokulturális szubjektum. Az interakciós képességek (melyeknek együttesét nevezhetjük személyes identitásnak) magatartásmintáknak látszanak akkor, ha a kulturális újratermelés felől vizsgáljuk a folyamatot, nevelési céloknak pedig akkor, ha a benne résztvevő felnőttek döntéseit vesszük figyelembe. Ez megkülönböztetés különösen fontos lesz az I. részben, ahol a modernizáció szociokulturális folyamataival összefüggésben fogom megközelíteni a tanulás értelmét és módjait. A közoktatás bevezetése nem vezetett a felvilágosodás programjának megvalósulásához. A gyerekek iskolai tanulására vonatkozó pedagógiai terveket keresztezik a szocializáció folyamatai: egyrészt az iskolán belüli "rejtett tanterv"-ek, másrészt az iskolán kívüli kulturális minták és kollektív beidegződések elsajátításai. De a modernizáció más fejleményeit is figyelembe kell venni a szociális és kommunikatív kompetenciák gyerekkori fejlődésének értelmezésekor. E fejlemények közül kiemelem a szocializációs intézmények, illetve médiumok közötti egyenetlenségeket. Ezek a család és iskola közötti munkamegosztásból, illetve azoknak a mintázatoknak, magatartási modelleknek és cselekvési motívumoknak az eltéréséből fakadnak, melyeket kortársi kapcsolataikban, a tömegkommunikációból és más intézményekben

ismernek meg a gyerekek. A II. részben kifejtem, hogy az ilyen egyenetlenségek nem szükségképp járnak anómiával, hanem lehetővé teszik az identitás alakításához és a szociális kreativitáshoz nélkülözhetetlen játéktér megőrzését. A magatartásszabályok és a játéktér kihasználásának lehetőségéhez mérem majd az identitás alakításának követelményeit a szocializáció elsődleges intézményeit és ezek együttműködését vizsgálva is.

I. rész: A KULTÚRA ÁTÖRÖKÍTÉSE.

18

A kulturális átörökítés egy szimbolikus világ fenntartását és folyamatos átadását jelenti. Az átörökítés alanyai és hordozói az emberi nemzedékek. A fiatal nemzedék tagjai nem előzmények nélkül, egyszerre váltják fel az idősebbeket, hanem együtt élnek velük, fokozatosan illeszkedve egymáshoz és alakítva egymást, így nem tudnak, de nem is kényszerülnek mindig mindent előről megtanulni, mert az idősebbektől értékeket és eszméket, tudáskészletet és kifejezési formákat, ízlésmintákat és magatartásnormákat kapnak.

Ezt a folyamatot a tanulás, majd pedig a kollektív áthagyományozás témakörei szerint tárgyalom. Előbb (IA) áttekintem azt a folyamatot, amit "a gyermekiség modernizációjá"-nak nevezek, s ami a 16. századtól az egyedfejlődés és a korcsoportok új képzeteinek kialakulásához, a családi élet és a nevelés átalakulásához, a közoktatás elterjedéséhez, s a gyerekkori szocializáció új szervezeti módjaihoz és feszültségeihez vezetett. A szocializáció menetét és hatásait ahhoz a koncepcióhoz képest fedezték fel, amit a felvilágosodás pedagógiai programjaként fogok összefoglalni, úgy látom, hogy ennek a gondolatnak megfelelően alakult ki az iskolai tanulás modellje, amely a tanulók értelmi fejlődését a tudományos gondolkodás szempontjainak és a dekontextualizált ismeretek elsajátításának révén próbálja elérni. Ez a program azonban nem számolt egy sor akadállyal, például a társadalmi egyenlőtlenségeket fenntartó osztályszerkezetű szocializációval. Ezzel a modellel állítható szembe a tanulás

másik, "sztenderd" modellje, mely az iskolai, u. n. "rejtett tanterv"-en, illetve az iskolán kívüli szocializáción alapul. Ennek elemzéséhez előbb az öröklés és tanulás néhány összefüggését kívánom felvázolni oly módon, hogy egybevetem az etológia és a társadalomtudományok vizsgálódási szempontjait. Az emberi tanulás sajátosságai közül a genetikai kód nyitottságát és a nyelvi kommunikáció társas-társadalmi természetét emelem ki.

A "sztenderd modell"-t a kulturális átörökítés mechanizmusainak feltárásával közelítem meg az I. rész második felében (IB). Itt előbb az utánzás, az azonosulás, a mintakövetés és az internalizáció menetét próbálom kifejtteni, majd pedig azt, hogy miként öröklődnek át nemzedékről-nemzedékre a kultúra kollektív mintázatai és szimbolikus jelentésrendszerei, az életvilág szocio-kulturális sztenderdjei, szokások, beállítódások és társadalmi habitusok. Ennek során többféle pszichológiai és szociológiai elméletet fogok érinteni, s külön teret szánok majd annak, hogy bemutathassam "kultúra és személyiség" antropológiai elméletének eredményeit és szempontjait. Hangsúlyozni fogom, hogy a szocializáció kulturális determinista koncepciója passzívnak mutatja a társadalom alanyait s nem tudja megmagyarázni a mintázatok keletkezését és a jelentésvilág változásait. Ezekre a kérdésekre az I. rész végén fogok - az interakcionista szociológia és más szociál-konstruktivista áramlatok irányából - kitérni.

IA. A TANULÁS MODELLJEI

1. Gyerekké válás a modern társadalmakban

A gyermekiség modernizációja

A gyerekkor társadalmi és kulturális változását az 1960-as évektől kezdték kutatni. Ekkoriban mutatta ki Ph. Aries, hogy a gyermekiség modern képzete csak a 16. századtól jött létre s terjedt el fokozatosan Európában¹⁸. A középkori kultúra "miniatűr felnőtteket" látott a gyerekekben, akik rövid ideig tartó gondozás és tanítás során mintegy "belenőttek" a felnőtt szerepekbe.

A premodern társadalmakban a cselekvési kompetenciák és munkafeladatok elosztása hagyományokon, főleg a nemi, nemzedéki és rendi különbségekre vonatkozó, a lokális közösségek által fenntartott és szankcionált szabályokon alapult. Ezek a különbségek férfi és nő, felnőtt és gyerek, úr és szolga között "természetes"-nek számítottak s ekként határozták meg például azt, hogy milyen feladatai vannak a gazdának egyfelől a gazdaasszonyhoz, másfelől a magasabb vagy alacsonyabb rangú szolgákhoz, harmadsorban pedig urához vagy uralkodójához képest.

A birtokos rétegek tagjainak háztartásai többségükben családi üzemek voltak. A birtoktalanok viszont állandó

¹⁸. Aries, 1987.

szolgaként vagy alkalmi napszámosként éltek az úri vagy parasztbirtokon, céhes polgárok, kereskedők, kocsmabérlők és más rétegek háztartásaiban. Ebben a társadalmi struktúrában helyezkedtek el a gyerekek is, mint szolgák és szolgálólányok, tanoncok és apródok. Az ő munkaerejük nélkülözhetetlen volt a hagyományos háztartásokban - s nem véletlen, hogy a gyermekmunka és cselédmunka volt az egyéni bérmunka első megjelenése az európai agrártársadalmakban¹⁹.

Az ilyen családháztartásokban összefonódtak a gyerekek és felnőttek életének tér- és időbeli zónái. A munkateendők ismerete, a velük kapcsolatos tudások, jártasságok elsajátítása közvetlen és személyes módon, a teendők végzése közben történt. A gyerekek így tanulták meg a mezőgazdasági munkákat vagy a kézművességet, a ház körüli vagy konyhai teendőket. Ugyanez érvényes a rendi reprezentáció szabályainak és a velük kapcsolatos magatartásformáknak az elsajátítására a nemesek, főként pedig az arisztokraták háztartásaiban. A tanulás folyamata tehát nem különült el rendszeresen, hanem "beágyazódott" a háztartás tagjainak köznapi tevékenységeibe, melyeknek elosztása a tagok között hagyományokon alapult. E hagyományokat főleg nemi és nemzedéki különbségekre vonatkozó szabályok foglalták egybe s ezek alapozták meg a szociabilitás szempontjait is. Ezek a szabályok és tevékenységek töltötték ki a hagyományos háztartások szervezetét.

¹⁹. Mitterauer, 1986:126 és k.

A családok társadalmi helyzetének és funkciókörének megváltozása jól magyarázható a vázolt elméleti keretben. Korábban a háztartás és a lokális közösség egybefogta a családtagok tevékenységeit, s ezért ezeket a tevékenységeket nem lehetett szétválasztani a modern értelemben vett magánéleti és hivatásszerű összetevőkre. Ilyen szétválasztáshoz, munkahely és otthon, munkaidő és szabadidő elkülönítéséhez éppen a modernizáció vezetett. A differenciálódásnak számos fontosabb eredménye volt, így a magán- és közszférák határozottabb elválása, a polgári nyilvánosság kialakulása, vele párhuzamosan pedig a család visszahúzódása a magánszféra centrumába²⁰. Ezzel egyidejűleg az egyháztól a kiépülő jogállamok vettek át egy sor feladatot, például az anyakönyvezést, a közoktatást, a közegészségügy vagy a szegénygondozás ellátását. A házasság, család, iskola és más intézmények szervezeti helye, társadalmi "beágyazottságának" módja is egy bonyolult szerkezetváltozás keretében változott meg. A szabad párválasztástól, családalapítástól, letelepedéstől és az elköltözés jogától kezdve az életmód megválasztásának, majd a házastársak elválásának és végrendelkezésének jogáig sok irányban tágult a magánélet szabadságának köre és sokféle új norma támadt.

A gyermeki lét képzete is a modernizáció folyamatában változott meg. Az európai társadalmakban elterjedt az a felfogás, hogy a gyerek gondolkodása "ártatlan" vagy "naiv",
²⁰. Habermas, 1971.

erkölcsei még "vadak", szervezete ápolásra, szelleme művelésre, egész lényre vezetésre és iránymutatásra szorul. A felnőttek, főként pedig a szülők feladata lett, hogy óvják meg gyerekeiket kártékony környezeti hatásoktól, betegségektől, ártalmas felnőttek és kortársak hatásaitól, s eközben szoktassák, neveljék, tanítsák és taníttassák őket. Ebben segítséget kaptak gondozó- és felvigyázónőktől, gyermekorvosoktól, főként pedig a pedagógusoktól. A tanítók és tanárok feladata lett az oktatás, az egyre gyarapodó ismeretek átadása, közben pedig a fegyelmezés, a helyes magatartás fejlesztése.

Család és nyilvánosság elkülönülése során formálódik ki az "intimitás kultusza". Ez mindenekelőtt a gyerekek és felnőttek, illetve fiúk és lányok, valamint az eltérő életkorú gyerekek (a "nagyok" és "kicsik") fokozottabb elválasztásával, sajátosságainak, jogainak és kötelességeinek hangsúlyozásával jár. A "polgári intimitás" normái új szülői feladatokat jelöltek ki: például higiéniai követelmények betartását a csecsemők, kisebb és nagyobb gyerekek gondozása során, a gyerekszoba, gyerekruhák, játékok szükségességét.

Ezeket a felismeréseket is a szülők nevelési kompetenciájának teljeskörű megváltozásával összefüggésben kell értelmezni. Azzal tehát, hogy a közoktatás kiépülésének évszázados folyamatában a szülők maguk is egyre inkább igényelni kezdik gyerekeik iskolai - majd pedig óvodai - nevelését. A gyermekkori szocializáció munkamegosztása tehát úgy következik be, hogy ennek során megváltozik a társadalmi

környezet, a család, megváltoznak a gyerekek és felnőttek életkori, családi szerepi s a szülő-gyerek kapcsolatok is. A "gyermekiség" ettől kezdve már nem mértékbeli eltérést jelentett a felnőttkori sztenderdektől, hanem fejlesztésre, felügyeletre és nevelésre váró életszakaszok sorát, az emberi fejlődés önálló minőségét.

Ez a felfogás új elhatárolódásokhoz vezetett és olyan normákhoz, melyek a gyerekek elkülönítését célozták a felnőttek életszféráitól. Az új normák sokféle egészségügyi követelményre vonatkoznak, például az alvásidő betartására, a rendszeres testnevelésre, tisztálkodásra, a táplálkozás racionális szabályozására, egyes élelmiszerek, élvezeti cikkek (pl. alkohol, dohányzás) tilalmára, továbbá a gyerekek távoltartására mindattól, ami csak a felnőttekre tartozik, így a szexualitástól, politikától, pénzügyektől. "Ne a gyerek előtt!" ("Nicht vor dem Kind!") - ez lett a felnőttek jelszava, mert ettől kezdve elrejtteni akarták saját világuk veszélyesnek ítélt információit, témáit, szempontjait a gyerekek előtt²¹.

A gyermekiség új képzete készítette megkülönböztető kommunikációra a felnőtteket. A megkülönböztetés többek között a témakörök, kontextusok és kifejezések megválogatásával jár gyerekek jelenlétében, azzal, hogy szavakkal és metakommunikatív eszközökkel is határokat húznak a felnőttekre és gyerekekre, illetve a köztes életkori csoportokra tartozó

²¹. A rejtegetés közelmúltbeli politikai összefüggéseiről Magyarországon lásd Szabó, 1987.

jelenségek között, így például nem beszélnek kisgyerekek előtt szexualitásról, de kamaszoknak már tehetnek ilyen utalásokat. Jellegzetes lett a kisgyerekekkel folytatott kommunikáció módja is, az a stílus, amit Karinthy Frigyes írt meg a "Gügyögés"-ben.

A gyermekiség új kultuszát a polgárság hirdette és főként a középosztály valósította meg²². Ennek jegyében alakulnak át a 18. századtól a lakóterek, így terjednek majd el a következő századokban a gyerekszobák, bennük a gyerekek számára készített használati tárgyak, ruhák, cipők, bútorok, játékok. Ugyanezen normák hatására alakult ki Európában egy sajátos gyerekcultúra: gyermek- és ifjúsági irodalom, tankönyvek, gyerekeknek szánt szórakozások, gyerekszínház, játszótérek, stb. A szegényebb proletár- és paraszt-családokban persze sokáig szó sem lehetett gyerekszobáról és hasonlókról. Az ide tartozó gyerekek közül sokan dolgoztak napi nyolc órát vagy annál is többet, minimális bérért, embertelen viszonyok között²³. A gyermekvédelem programjaiban azóta is első helyen szerepel gyermekmunka betiltása. De az idő múlásával ilyen családokban is egyre inkább tudták, hogy a gyereknek tanulásra, műveltségre, egészséges táplálkozásra és játékra van szüksége. Az új szülői és iskolai feladatok felismerése és a gyermekiség új szemlélete fokozatosan elterjedt a modern társadalmak népességének teljes körében.

²². Sommerville, 1982.

²³. A 19. századi gyermekmunkához lásd pl. Engels, 1958: 346 és köv. old.

Feladatmegosztás a család és iskola között

A szocializáció új modelljének kialakulása ebbe a fejlődési sorba illeszkedik. Megpróbálom itt összefoglalni a változás legfontosabb tendenciáit, azokat a történeti folyamatokat, melyeknek során kialakult a gyermekkori szocializáció új modellje. Nem tudom részletesen tárgyalni a vázolt jelenségeket, s meg kell elégednem a szocializáció legfontosabb társadalom- és mentalitástörténeti tendenciáinak kiemelésével²⁴.

A gyermekiség új tartalmai akkor bontakoztak ki, amikor alaposan megváltozott a háztartások és családok szervezete, illetve funkcióköre. Az idevágó legfontosabb történeti folyamatokra csak címszavakban utalhatok: ipari forradalom és a kapitalista termelési viszonyok kibontakozása, polgárosodás és individualizmus, a jogállam és az általános jogképeség kimunkálása. E folyamatok során mentek végbe további szociokulturális változások a tudományban, művészetekben s a szociális mikrostruktúrákban is, ideértve a természetes beállítódásokat és köznapi rutinokat, az értékorientációkat és magatartásnormákat.

Mindehhez figyelembe kellene venni természetesen a szocializáció szempontjából is különösen fontos népesedési változásokat is - azokat, amiket a "demográfiai átmenet"

elmélete foglalt össze. Például a halandósági, majd azt

²⁴. A továbbiakban főként a következő áttekintő munkákra támaszkodom: Mitterauer, 1986; Fend, 1988; Faragó, 1994.

követően a születési arányszámok csökkenését (a járványok visszaszorulásának, a közegészségi viszonyok és szttenderdek javulásának, a születéskorlátozás új módjainak elterjedése és egyéb okok nyomán), az átlagos élettartam meghosszabbodását. Az átmenet hatására egyre korábban kezdődött a nemi eres, lerövidültek a pubertás előtti évek, viszont meghosszabbodott a kamaszkor, a felnőttkor és az öregkor. Vagyis megváltoztak az életút társadalmi szakaszai s ebben szerepe volt az általános tankötelezettségnek, illetve annak, hogy előbb az elemi, majd a középoktatás, míg a huszadik század második felében a felsőoktatás is tömegessé vált a fejlett országokban.

A népesedési változások együttjártak az úgynevezett "alapszerepek" történeti megújulásával is. A II. részben, az életkori és nemi szerepek kapcsán alkalmmal lesz bővebben tárgyalni a modernizáció hatásait és a szerepelvárások történeti változásait. Itt csak egyetlen utalással próbálom illusztrálni ezt. Az iparosodás előtt a kamaszlányok anyjuktól vagy cselédként a gazdaasszonytól, esetleg idősebb és rangosabb társaiktól a munka végzése közben tanulták meg a háztartási teendőket az élelmiszerek ismeretétől és elkészítésük módjaitól kezdve a szabáson-varráson, mosáson át a gyerekek gondozásáig. Ezek a teendők feleltek meg hagyományosan nemi és várható családi szerepüknek. A modernizáció tárgyszerűvé tette és elkülönítette az élet egyéb szféráitól a munka világát, annak státuszait és funkcióköreit, a benne folytatott tevékenységeket, együttműködési és kommunikációs formákat. Ez egyaránt vonatkozik a férfiak és

nők családon kívüli munkájára. Az ipari és hivatali munkavégzés egyre kevésbé szokásoktól és egyéni ügyességtől, partikuláris jellegzetességektől függött. A kapitalista gazdaságban a bérmunka-rendszer egyéni munkavállaláshoz (nem pedig családok szerződtetéséhez), egyéni munkavégzéshez és munkabérhez, személyes önállósághoz és felelősséghez vezetett. Mindez egyre kevésbé lehetett összeegyeztetni azokkal a hagyományos magatartásnormákkal, melyek a lányokra vonatkoztak. A magatartásformák, szerepelvárások átalakulásai egyre kibogozhatatlanabb összefüggéseket adtak témául mind a köznapi beszéd és a tömegkommunikáció, mind pedig a realista szépirodalom és művészet számára.

A modernizáció folyamatában tehát mind élesebb ellentétek alakultak ki a családi élet tevékenységkörei, ritmusa, szerepei, illetve a munkahelyek funkciói, szervezeti formái között. Ezzel párhuzamosan különültek el egymástól a kulturális értékek érvényességi területei és intézményes szférái. A vallásosság nem szűnt meg, de a vallásos világek és a vallásos élet sokszorosán megváltozott²⁰. Tudomány, művészet, vallás, erkölcs és jog érvényességi szférájának fokozódó elkülönülése nyomán átalakultak a vallásos és világi jelentések, illetve motivációk: a hit és vallásosság új formái alakultak ki, módosult a hagyományos hitelvek világmagyarázó funkciója és ismereti struktúrája, megváltozott az egyházak szerepe. Felnőttek és gyerekek világa kitágult, a vallásos

²⁰. Bellah, 1970.

világkép összetöredezett, a normák érvényességi igénye pluralizálódott.

E folyamat átfogó értelmezésére a "funkcionális differenciálódás" elméletét fogom használni. Ez az elmélet A. Smith "A nemzetek gazdagsága" című műve óta a társadalomszervezet és a társadalmi munkamegosztás változásaiból indul ki. Eszerint minél modernebb egy társadalom, szervezete annál komplexebb, e szervezet működése pedig annál dinamikusabb. A differenciálódással egyidejűleg új módjai és intézményes közegei alakulnak ki a társadalmi alrendszerek működésének és kölcsönhatásainak²⁶. Mindennek eredményeként az alrendszerek és szervezeteik még

működőképesebbek lesznek, még jobban alkalmazkodnak a környezeti kihívásokhoz. Ugyanakkor új feszültségek keletkeznek. N. Luhmann szerint elsősorban a társadalmi rendszer komplexitásának növekedése, a teljes rendszer "saját valóságának megsokszorozódása" és a körkörösén képződő

önreflexió (autopoiesis) kialakulása figyelhető meg a

²⁶. A funkcionális differenciálódás újabb elméletei főként a társadalmi alrendszerek szabályozási módjának változásaival foglalkoznak. A tevékenységek, intézmények és szervezeti szerepek szakosodását, illetve koordinálását azonban - a régebbi organikus szociológiától eltérően - nem sejtfelfőrdési analógiákkal, hanem inkább a gazdasági, politikai, jogi és más alrendszerek működési szabályszerúségeinek változásával magyarázzák. Mindegyik ilyen alrendszer specifikus szabályozási közeget (médiomot), szerveződési módot és szerep-készletét fejleszt ki, vagyis sajátlagos módon határozza meg a lehetőségek szféráját és a valóságot. Ez azzal jár, hogy alrendrendszerekként más- és másfajta választások, döntési helyzetek alakulnak ki, másfajta lesz a szereplők cselekvési lehetősége, kompetenciája és másfajta "racionalitás" jellemzi az alrendszer működését. Lásd: Parsons, 1966B; Luhmann, 1984.

funkcionális differenciálódás folyamán²⁷. Ennek során a részrendszerekkel együtt alakulnak át, specializálódnak és kapcsolódnak új módon más részrendszerekhez az önreflexió új tematikái, elméletei, tudományágai.

A differenciálódás folyamata elkülöníti és funkcionálisan újraszabályozza a szocializáció intézményeit (család, iskola, egyház, kortárs-csoport, stb.) is. A funkcionális újraszabályozás kiterjed

- az intézményekbe foglalt társadalmi státuszokra és szerepekre (például tanulók/gyerekek, szülők, pedagógusok, lelkeszek, tanügyi vezetők, politikusok, hivatalnokok),
- a szereplők kapcsolataira és kölcsön-viszonyaira,
- az emberi tevékenységekre, együttműködésekre, a tevékenységek társas és csoportos koordinációira,
- a tevékenységekbe foglalt "kognitív készletek"-re, illetve arra az információ- és tudásanyagra, szempontokra (pedagógiai, neveléslélektani képzetek, fogalmak, elméletek, viták), valamint a vele folytatott kommunikációra, amit az elkülönülő részrendszerek és intézmények "önreflexió"-jaként a nyilvánosságban, a tudományban és másutt felhasználnak
- az egyének magatartását, illetve együttműködésük rendjét szabályozó értékek és normák tartalmaira, a cselekvések és döntések motivációira.

A funkcionális differenciálódás változásokat idéz elő a társadalom szervezetében és a kulturális átörökítés

²⁷. Luhmann, 1984: 262.

folyamatában. Ezek a változások egybekapcsolódva eredményezik a szocializáció új modelljének kiformalódását. Minderre nagyon jó példa az oktatás, gyereknevelés és gyerekgondozás alakulása.

A közoktatás szocializációs hatásai

A gyermekiség új világának egyik kiváltó oka az volt, hogy bevezették az általános tankötelezettséget és kezdett kialakulni a modern iskolarendszer. Elterjedt a közoktatás, de ezalatt megváltozott az otthoni élet, a családok szervezete és funkcióköre, szülők és gyerekek napi kapcsolata is. Elkezdődött a gyerekkori szocializációs feladatok munkamegosztása iskola és a család között, ezek a folyamatok pedig felszámolták a tapasztalás, tanulás és az életút hagyományos rendjét.

Most némileg részletesebben fogom tárgyalni ezt a folyamatot. De természetesen ezúttal is csak a szocializáció szempontjából fontosabb részleteket és mozzanatokot hangsúlyozhatom. El kell tekintenem számos egyéb összefüggéstől és áttételtől, például a modern iskolarendszerek faj tától, szervezeti és regionális sajátosságaitól²⁸.

A közoktatás megszervezése azon az elven alapult, hogy az ipar, a tudomány és a polgárosodás századában kiművelt emberfőkre van szükség. Premodern társadalmakban is működtek

²⁸. A következőkhöz lásd Archer, 1979; Halász 1981.

iskolák városokban és kolostorokban, folyt például rendszeres vallási és lovagi nevelés, voltak vasárnapi iskolák, különféle egyetemek és akadémiák. Található tehát munkamegosztás egyfelől családok, lokális közösségek, másfelől oktatási szervezetek között. De ez csak a népesség kis részére, főként a magasabb rendekhez tartozó családokra vonatkozott. Alig érintette a falusi lakosságot és a városok alsóbbrendű népességét. A reformációval módosult ez a helyzet, de Európa nagyobb részén a falvakból még sokáig hiányzott az állandó tanító és az iskola.

Csak a tizennyolcadik század végétől jelennek meg Európában az államok és helyi szervezeteik a közoktatás szervezésében központi tantervekkel, tankerületek kijelölésével, városi és falusi iskolák építésével, tanítók és tanárok képzésével, minősítésükkel, a gyermekvédelem megszervezésével. Ezzel a folyamattal párhuzamosan államilag szabályozzák az iskolai végzettség fokozatait s illesztik ezeket a katonai rendfokozatok eléréséhez, illetve a civil hatóságokon belüli állások betöltéséhez.

A modern állam

- előbb fejleszteni kezdte a népoktatást, majd bevezette az általános tankötelezettséget,

- oktatási törvényeivel és jogszabályaival szervezeti és működési kereteket, tanterveivel és előírásaival pedig normákat adott a tömeges oktatáshoz,

- intézmények hálózatát építette ki a műveltségként meghatározott tudásanyag oktatására, készségek gyakorlására

illetve mindennek infrastuktúrájára (az iskolai egészségügytől, étkeztetéstől és a gyereksport intézményeitől kezdve a gyógypedagógián és nevelési tanácsadáson át a felnőttoktatásig, átképzésig, stb.)

- hivatásszerűvé tette az általános és szakoktatást, a pedagógiát és megindította a pedagógusképzést,

- kialakította a gyermek- és ifjúkor szakaszaira vonatkozó curriculum (iskolai pályafutás) szerkezetét és típusait, illetve a vele összefüggő iskolatípusokat.

Mindez nem egy csapásra történt, hanem hosszú történelmi folyamat során különböző tempóban ment végbe Európa egyes régióiban, majd más világrészeken. A közoktatás terjedése aligha jelezhető jobb adattal, mint amit E. Hobsbawm közöl társadalomtörténeti monográfiájában: a múlt század középső harmadában Európa lakossága 33 %-kal nőtt, de az iskolások

száma viszont 145 %-kal²⁹. A legtöbb pedagógiatörténet szűkös, "nevelésügyi" perspektívából tárgyalja ezeket a változásokat. Pedig a közoktatás révén átalakult a kulturális átörökítés egész rendszere "Ezekben az oktatási rendszerekben válik a szocializáció vagy a kulturális újratermelés társadalmi méreteiben racionalizált tevékenységgé egy olyan pedagógiai rend és testület által, amelynek önmagát is újra kell termelnie"³⁰.

²⁹. Hobsbawm, 1978:83. Európa országaiban nem egyszerre kezdődött s nem egyformán zajlott le ez a folyamat. Például Franciaországban már a direktórium alatt bevezették az általános tankötelezettséget, s Poroszországban is az állam felügyeleti jogát írja elő valamennyi iskolában az 1794-es törvény - az "Allgemeines Landrecht für die Preussischen Staaten"- . Ott az 1860-as évek táján a gyerekek többsége iskolába járt. Nagy-Britanniában viszont később kezdődött s lassabban terjedt el az elemi oktatás (Landes, 1986:473). Magyarországon is csak a tizenkilencedik század második felében figyelhető meg áttörés a népoktatásban. A századfordulón már a 80 %-ot éri el a 6-15 éves korosztályból rendszeresen iskolába járók aránya - lásd Magyar Statisztikai Évkönyv, 1889. Országoként különbözött az a poétikai cél is, ami az általános tankötelezettség bevezetését eredményezte. Fontos volt ez egyes felekezetek számára - főként a protestánsok tartoztak ide régóta, ezért terjedt a közoktatás hamarabb és gyorsabban protestáns felekezetű országokban, például Hollandiában, Poroszországban, mint a katolikus felekezetűekben, illetve mint a keleti kereszténység elmaradott vidékein (Archer, 1979). Ugyancsak fontos az általános képzés a nemzetállamok uralkodó osztályai számára, mint a legitimáció és a nemzeti ideológia eszköze például a közhivatalok és a hadsereg személyzetének ellátására. A kapitalista gazdaságban is növekedett az igény szakmunkások, illetve írni-olvasni munkaerők iránt. D. Landes egy "látens funkció"-t említ az erre vonatkozó brit törvénykezéssel kapcsolatban: "...arra szolgált, hogy a proletariátus növekvő számú elidegenedett tömegét fegyelmezze és a brit társadalomba integrálja. A feladat a barbárok civilizálása volt; amint Őfelsége londoni felügyelője megjegyezte, 'ha nem lenne Londonnak ötszáz elemi iskolája, barbár fiatalok hordái árasztanák el a várost.' "(Landes, 1986:474).

³⁰. Halász, 1981: 282.

Nem célokom itt nyomon követni a modern iskolarendszerek változatait és kialakulásukat. Inkább a legfontosabb társadalomtörténeti következményeket emelem ki, azokat, amelyek erős hatással voltak és vannak a szocializáció menetére³¹.

A tizenkilencedik századi Európában kialakuló új iskolarendszer megtörte az egyházak művelődési egyeduralmát az oktatásban és a kiváltságok rendies szerkezetét. Ez az iskolarendszer plurális jellegű lett, mert egyházi, állami és magániskolákból állt, s mert a képzés több szintjét és típusát fogta egybe, sokféle szervezettel, tantervvel és módszerrel. Feladata ettől kezdve elsősorban a világi tudás és műveltség, az érettséghez, felnőttiséghez szükséges készségek kialakítása, ismeretek megtanítása, jártasságok gyakoroltatása lett.

A modern társadalmakban az iskolai előrejutás és szakképzettség vált a társadalmi mobilitás fő csatornájává- Ez a képzés azonban hozzájárult új fajta egyenlőtlenségek megalapozásához és átörökítéséhez. Minél fontosabbá váltak a szakképzettségek és diplomák a pályaválasztásban, az egyének pályafutásában és hivatalszerzésében, s minél elismertebb lett az iskolák és egyetemek funkciója abban, hogy ők tanúsítsák (bizonyítvánnyal, mestervizsgával, érettségivel, diploma-munkával, stb.) a szakmai jogosultságot, annál nagyobb szerepe lett a tanuláshoz az egyenlőtlenségekben. A család és rokonság

³¹. Ilyen összefüggéseket kezdett kidolgozni az újabb társadalom- és mentalitástörténetírás keretében pl. Herrmann, 1984.

mellett az iskola lett a kulturális tőke képzésének és átörökítésének másik fontos intézménye.

A társadalmi modernizáció és a modern nemzetállami intézmények kiépülésének folyamatában különült el az oktatási rendszer a társadalom más alrendszeraitől és alakította újra kapcsolatát más szférákkal (például a gazdasággal, a politikai és jogrendszerrel, a hadüggyel)³². A közoktatás kiépítése mindenütt növelte az állami iskolák és a világi tárgyak arányát, visszaszorítva az egyházi iskolákat és a vallásoktatást. Az új pedagógia terve már nem egy örök rendet igazoló valláserkölcstekintélyelvű normáiból, hanem a gyerekek képzésének szempontjaiból indult ki, a csecsemők igényeitől kezdve az ifjak képességeiig. Herbart szerint az etika (mint "gyakorlati filozófia") csak a nevelés célját jelölheti ki. A cél elérését, "...az utat, az eszközöket és akadályokat"³³ viszont már nem etikától, hanem egy másik, ugyancsak a 19. Században keletkező tudománytól, a pszichológiától várták a nevelés új teoretikusai.

³². Az elkülönülés kapcsán főként az egyházat és a családot szokás említeni, de a társadalmi rendszer alakulásának szempontjából fontos kiemelni a gazdasági intézményekkel szembeni autonómiát is. Gondoljunk például a szakoktatás és szakiskolák kialakulására. Jellegzetesen patriarchális volt az a kapcsolat és életvitel, amiben és ahogyan még a huszadik század elején is éltek az ipari és kereskedelmi tanoncok. De amíg nem volt közoktatás, addig az igénye sem merülhetett fel annak, hogy a mesterek műhelyétől vagy boltjától független szervezetekben tanítsák és minősítsék a fiatalokat.

³³. Herbart, 1948.

A szocializáció modernizált változata az életút átrendezésével, új életkori szakaszokkal és nemzedéki határokkal járt. Ennek kialakulása során egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a testi és lelki képességek életkori sajátosságainak, s a fizikai és szellemi fejlődés folyamatának. A modern társadalmak másként előlegzik a gyerek gondolkodásának és magatartásának fejlődését, mást kívánnak meg egy-egy életkori szinten. Elvárják például, hogy hét-nyolc év körüli gyerek tudjon már írni és olvasni, ismerje a számtani alaplőveleteket. S ilyen elvárásokat nemcsak az iskola, a szőlők és más felnőttek támasztanak, hanem a gyerekek maguk is. Ők is számonkérlik egymástól az életkorukhoz illő ügyességet, tapasztalatokat, képességeket és tudást. Sok kamasz számára nincs súlyosabb szégyen annál, mintha a többiek előtt "dedősnek" bizonyul.

Szűlők és pedagógusok nevelési törekvéseinek fókuszába így került a gyerekek fejlődésének elősegítése. A gyermekiség új képe és a nevelés új szempontjai alapján jelölték ki a gyermekiség szakértői a gyógyítás, gondozás, szoktatás, nevelés, oktatás új feladatait. Ezek a feladatok osztódtak a

későbbiekben az erre szakosodott hivatásoknak megfelelően³⁴. A differenciálódás így szakosodással, új feladatok, új tevékenységekörök és tudáskörök azonosításával járt. Ez a folyamat tehát a gyerekkori problémák felismerésének és kijelölésének keletkezéstörténete is. Az ekként támasztott érdeklődés hívta életre a fejlődés és az oktatás lélektani szabályszerűségeinek tanulmányozását. Ennek során fedezték fel a gyermekiség újabb jelenségeit és így keletkeztek újabb szakterületek és hivatások a csecsemőgondozástól, az óvodai pedagógiától és az iskolai szaktárgyi pedagógiától kezdve az illem-, tánc- és zenepedagógián, a testedzésen és a sport pedagógiáján át a gyógypedagógusok, gyermekpszichológusok és gyermekpszichiáterek, világi és egyházi ifjúsági vezetők hivatásáig.

Az eddig leírtakhoz persze megszorításokat kellene tenni. Utalni kellene például arra, hogy sokáig tartott az állami oktatás elterjedése, iskolák építése, felszerelése, az alpműveltség elterjesztése, hogy ezt nem mindenütt segítették egyházi és világi hatóságok, hogy a szülők sok helyen és

³⁴. A funkcionális differenciálódás menete jól nyomon követhető például a gyerekgyógyászat fejlődésén. Az első gyerekkórházakat a tizenkilencedik század elején alapítják Európában. Magyarországon 1839-ben Schöpf-Mérei Ágost hozta létre a Szegény Kisdedek Kórházát Pesten (lásd Miltényi - Cserhádi - Székely, 1989). Ebben a kórházban, illetve a Bókai János által vezetett Pesti Szegény Gyermekek-kórházban eleinte minden feladatot elláttak az orvosok, de már néhány évtized alatt elkezdődött a szakosodás. Ennek hatására speciális részlegeket alakítanak ki, így a szemészetet (1858-tól), fülészetet (1869-től), sebészetet (1870-től), kórbonctant. Később, a századfordulótól ezekhez csatlakozott az ideggyógyászati rendelés, a gyermek-orthopedia, majd a gyermek-radiológia.

sokáig visszatartották gyerekeiket az iskolától. Mindez azonban olyan részletkérdéseket érint, melyek nem változtatnak az összhatáson. A gyerekkori szocializáció modernizált változatát az elsődleges intézmények megváltozott szerkezete, differenciálódott működése és átalakult kapcsolatrendszere hozta létre.

Életvitel, időfelhasználás, írásbeliség

Talán a köznapi életvitel változásai mutatják legnyomatékosabban, hogy mennyire szerteágazó hatása volt a szocializáció modern mintázatainak és normáinak. Nézzük meg példaként, hogyan alakult át a gyerekek mindennapi tevékenységeinek térbeli és időbeli rendje!

A premodern társadalmak családjainak többségében valamennyi korosztály által használt "osztatlan" otthoni tereket találunk. A modern családok otthonaiban viszont elkülönülnek egymástól a felnőttek és gyerekek tevékenységi terei; így lesz a jól neveltség egyik feltétele a gyerekszoba a gyerekek hétköznapijainak jellegzetes fizikai zónáihoz tartoznak az iskolák és óvodák tartermei, folyosói, udvarai is, melyek viszont már elkülönülnek a pedagógusok lakhelyeitől. Míg különböző korú fiúcsoportok meghatározott tereket, grundokat, utcarészleteket, illetve zárt vagy nyilvános klubokat, kocsmákat, foglalnak el, addig a lányoknak sokáig nem illik tartózkodniuk nyilvános tereken.

Az iskolába járás új rendet adott a gyerekek (s általuk a szülők) hétköznapi életének és időfelhasználásának. A

premodern társadalmak háztartásaiban hagyományoszerű módon folyt a tevékenységek időbeosztása³⁰. Ennek is volt kötött rendje napszakok szerint, illetve aszerint, hogy a hétköznapi és ünnepnapok, valamint az egyes évszakok milyen tevékenységeket jelöltek ki. A modernizáció megváltoztatta egyrészt az idő jelentését, számon tartásának módját, szempontjait és kezelését³⁶, másrészt az idő beosztását. Sem a kereső munka, sem az iskolai tanulás hosszát, szakaszait, tartamát, szüneteit nem hagyományadta módon, hanem formálisan szabályozták. Ez érintette a felnőttek és gyerekek sorsát egyaránt. Mind több családban kezdődött azzal a reggel, hogy az apa munkába ment (nem pedig a családi birtokra vagy műhelybe), a gyerekek pedig iskolába (nem pedig szüleiknek segíteni, a még kisebbekre vigyázni, esetleg cselédként állatokra felügyelni).

A közoktatás már nem a lokális vagy rendi hagyományok szerint rendezte át a családok időbeosztását. Már nem egyedül az iskolamester döntötte el a tanítás idejét, tartamát, tárgyát, hanem tantervek készültek, világi hatóságok és iskolai testületek szabták meg a tanév és a vakáció hosszát, a

³⁵. Ehhez lásd Gurevics, 1974.

³⁶. "A fejlettebb társadalmakban például szinte magától értetődő, hogy az ember tisztában van saját életkorával. E társadalmak tagjai csodálkozva, olykor talán értetlen fejcsóválással hallgatják azokat a beszámolókat, hogy egyszerűbb társadalmakban akadnak emberek, akik nem tudnak határozott választ adni az életkorukat firtató kérdésre. De ha a naptár nem tartozik egy csoport szociális tudáskészletéhez, akkor az ember nehezen tudja meghatározni éveit számát" (Elias, 1990: 19).

heti órarendet és a napi időbeosztást, az egyes órák és szünetek hosszát. Ugyanezek a hatóságok ellenőrizték a hiányzást és csoportosították évfáratok szerint osztályokba a gyerekeket, rendelték el a tantárgyakat és a tanmenetet, az osztályzás módját, adtak bizonyítványt.

Az új tér- és időbeli zónákon kívül további szempontokból is értelmezhetnénk az életvitel megváltozását. Fontos újdonságokat fedezhetnénk fel a személyközi kapcsolatok fajtáiban és a kapcsolathálózat jellegében is, új szereplőt jelent a gyerekek számára a pedagógus, és az eddigiekhez képest a kortársi kapcsolatoknak is új keretet ad az iskola. Változik a gyerekek szerepkészlete és identitása is. A modernizálódó társadalmak teremtik meg az "iskolás" gyerek életkori szerepét. Ezzel fontos elhatárolások történtek az egyének életrajzában, amit továbbiak követtek: az "óvodás" kategóriája, majd a "kisiskolás", "alsó -és felső tagozatos", "tanonc", "középiszkolás", "gimnazista", "főiskolás", "egyetemista", stb. Ezek a szerepek is új kapcsolatokra, s a gyermekkori identitás új összetevőire és szerkezetére utalnak. Valószínűleg újfajta konfliktusokra is a "tanult" gyerekek és az "elmaradott", kevésbé képzett szülők, illetve más felnőttek között. Alig találunk erre vonatkozó kutatásokat. Mégis valószínűsíthetjük, hogy másfajta kapcsolatai, énje és szerepei vannak annak a gyereknek, aki nem járt iskolába, mint egy olyanak, akinek kortársait iskolai évfáratokon ("elsősek", "negyedikesek") keresztül határozza meg a

társadalom s aki napjait e kortársak körében és egy vagy több pedagógus felügyelete alatt tölti.

Végül, fontos lenne számbavenni azt is, mennyire változtatta meg a gyerekek és felnőttek tudását, ismereteit, illetve világszemléletét az a hatás-sorozat, mely a közoktatás elterjedésével járt. Itt is hiányoznak az előmunkálatok. Tantervi és iskolatörténeti feldolgozások találhatóak ugyan, de szinte semmit sem tudunk arról, hogyan hatott az iskola a gyerekek tudáskészletének, gondolkodásmódjának rövid- és hosszútávú alakulására, a köznapi, munkahelyi, lakóhelyi ismeretekre és beállítódásokra, a személyközi kapcsolatokra, ismeretcsereire, szóbeli kommunikációira és az írásbeliség elterjedésére.

Az írás, a könyv, a nyomtatás útján sokszorosított szöveg elolvasása és felhasználása is része lett a történelmileg új szocializációs modellnek. A szóbeliség, a folklóré közvetlen, kétirányú emberi kommunikáción - s benne improvizáción vagy begyakorolt, illetve ritualizált válaszokon - alapul³⁷. Ezzel szemben egy könyv, újság elolvasása, esetleg újraolvasása, s még inkább a tömegmédiák "fogyasztása" egyirányú kommunikáció. Más lesz a megértés és reflexió, s megváltozik a szellemi tartalmak rögzítésének és tárolásának módja is. A szóbeliségen alapuló kultúrákban sajátos formái voltak a memorizálásnak, a törvények és szabályok, hiedelmek és történetek megőrzésének, felidézésének, továbbfűzésének és újraértelmezésének. Csakis

³⁷. lásd Havelock, 1986.

az írás-olvasás tette lehetővé a modern értelemben vett iskolai tanulást, az emlékezet tehermentesítésére a könyvekbe és füzetekbe rögzített ismeretek elsajátítását, jegyzetek készítését, a naptár, a napló és jegyzettömb, illetve sok másfajta eszköz használatát. E folyamat érzékeltetésére érdemes arra utalni, hogy néhány évszázaddal korábban az európai népességnek csak egy töredéke tudott írni-olvasni. Még a renaissance-korabeli Velencében vagy Firenzében sem lépte túli az olvasó polgárok számaránya a 40 %-ot. 1900 körül viszont ennek az arányszámnak az értéke már 90 % körül volt a nyugat-európai országok többségében³⁸.

A tanulás új tárgyai, módjai, eszközei így a szocializáció intézményes rendszerének változása során alakultak ki. A családi nevelés továbbra is diffúz maradt, s egyre markánsabbak lettek azok a határok, melyek elválasztották ezt a szférát a műveltség, szaktudás, a tudományok és a művészetek hivatásszerű műhelyeitől. Az iskolák viszont mind inkább olyan tudások és készségek átadására specializálódtak, melyeket a szülők és rokonok, barátok és szomszédok egyre kevésbé tudtak volna megtanítani. A modernizáció egyik döntő fejleménye lett tehát az, hogy új módon határozták meg mind az elsajátítandó kultúrát, mind pedig a gyerekek világát. A következő szembeállítások jelzik e meghatározásokat: az iskola és az élet ("ÉLET", ahova majd "ki kell lépni"); az iskolában modellált valóság és az "igazi" valóság - ez a felnőtteké, az

³⁸. Mitch, 1992 állította idősorba az írni-olvasni tudók adatait régiók és s országok szerint.

iskolán kívüli világé; iskolai tudás (a leckék, tantárgyak, tankönyvek ismeretanyaga) és a valódi tudás (az, "ami gyakorlati", "amivel meg lehet élni", stb.); iskolai eredmények (osztályzatok, iskolai elismerések, jutalmak és büntetések) és a felnőtt élet értékei, szankciói.

Az ilyen szembeállításokból fakadó szemlélet áthatotta a közoktatás terveiről és a végrehajtásukhoz szükséges módszerekről formálódó pedagógiai eszméket³⁹. Mindennek hatására nemcsak új megkülönböztetések és értelmezési szempontok, hanem egyúttal új, addig nem létező feszültségek is támadtak a tanulás általános menetében az iskolai pedagógia, illetve a szocializáció más intézményei és másfajta folyamatai között. Ettől kezdve az iskola képviselőinek kellett eldönteniük, nem pedig a szülőknek azt, hogy mit, mikor és hogyan tanítsanak a gyerekeknek. S miután a közoktatás hálózatának elterjedésével nem ért véget, hanem folyamatosan tovább tartott a funkciókörök differenciálódása, így az említett döntések tárgya, módja és szervezete is egyre bonyolultabb lett. Az oktatási szakigazgatás kiépülésével párhuzamosan a szülők és gyerekeik jogainál talán csak hozzáértésük lett csekélyebb. Erre vallanak a későbbi tapasztalatok. A szülők "beleszólhatnak" ugyan néhány iskolai döntésbe (pl. a tankönyv megválasztásába), de a legtöbb szülő még ezzel a jogával sem él, mondván, hogy úgysem ért hozzá. (A

³⁹. Ehhez lásd Faragó, 1948.

nevelési kompetenciák problémáira majd e tanulmány végén fogok visszatérni.)

2. A felvilágosodás programja és a tanulás két modellje

Az iskolai tanítás és tanulás az alapműveltség közvetítésének és megszerzésének modelljét nyújtja az egész társadalomnak. Ennek rendező elveit azonban nem lehet kényszer- és torzulásmentesen beilleszteni a gyerekkori szocializáció menetébe. Pedagógia és szocializáció ellentéteit főként a szándékolt és spontán tanulás rendszereinek illesztési problémáira tanúsítják. Hamarosan meg kell fogalmaznunk ezeket a problémákat. Ahhoz azonban, hogy ezt megtehessük, előbb tisztáznunk kell a tanulásnak a szocializáció szempontjából legfontosabb összefüggéseit. Olyan összefüggések ezek, melyeket az iskolarendszerrel együtt munkáltak ki a modern társadalmak.

A közoktatás céljai az értelem és a megismerés egyetemes képességén, illetve a tanulás és a műveltség társadalomalakító hatásának feltételezésén alapulnak. Ezeket a pedagógiai és politikai elveket a felvilágosodás hívei fogták egybe és fejlesztették programmá. A felvilágosodás kora óta sokat változtak az iskolai pedagógia eljárásai és képzési módjai, de a szóbanforgó elvek adják meg továbbra is a közoktatás és általános képzés értelmét. Éppen ezzel kapcsolatosak a gyerekkori szocializáció feszültségei s azok a kételyek,

melyeket a pedagógia értelméről és lehetőségeiről a közoktatás kiépülése óta minden nemzedék újra és újra megfogalmaz.

Ezt a témakört sok ponton világították meg az utóbbi évtizedek szocializációs kutatásai. Közülük többet majd később tárgyalok. Ebben a fejezetben főként az iskolai tanulás programját próbálom egybevetni társadalmi közegével és társas hálózatával. Érdeklődésem itt arra irányul, miként kell értelmeznünk a képzés tartalmát és a tanulás jelentését azoknak a szempontoknak megfelelően, melyek az iskolán belüli kommunikáció és az iskolán kívüli világ, illetve a manifeszt és rejtett tantervek összevetéséből nyerhetők.

A pedagógia értelme

A tanulás intézményeinek, szereplőinek és folyamatainak tizenkilencedik századi átalakulása egy olyan szellemi hagyományhoz kapcsolódott, mely az antikvitástól kezdve rányomta bélyegét az európai kultúra történetére. Ez a hagyomány a képzés humanista eszméiben foglalható össze, s az ember méltóságára, teljességére és értékeire vonatkozott. Ezt követve, de az értelem és a tanulás értékeit előtérbe helyezve formálták írók, filozófusok, tudósok és nevelők a felvilágosodás oktatási programját is, mely azután célokat és irányító szempontokat nyújtott a közoktatás szervezetének kiépítéséhez.

A nevelés antik eszményének középpontjában a "paideia", a testi-lelki kiválóság és az erény elérése állt a jellem

formálásán keresztül⁴⁰. Ez az eszmény olyan potenciák, képességek és tulajdonságok kifejlesztését tűzte ki a tanulók elé, melyek az embert az állatoktól, a szabad embert pedig a rabszolgáktól különböztetik meg. Amíg azokat "házasítani", megtörni és idomítani kellett, addig a szabad ember képességei nem eszközök, hanem öncélok, melyek a nevelés feltételét jelentik s egyszersmind annak eredményét adják. Sophoklész "Antigoné"-jének Kórusa fejezte ki legszebben ezt a gondolatot: "Az embernél nincs csodálatosabb". A pedagógia végső mércéje éppen ezért nem bizonyos ismeretek, készségek vagy viselkedések elérése, hanem az emberi teljesség megközelítése.

E pedagógiai eszme tartalma alaposan változni kezdett az antikvitás után, a kereszténység győzelmével, méginkább pedig a polgári értékek és a kapitalizmus térhódításával. A felvilágosodás hívei átértelmezték az erényt: az emberi nem képzésének, mint tanulási folyamatnak kell magában foglalnia az erkölcsök és a magatartás humanizálását is. Azért van erre szükség, hogy a babonák és tévhitek helyébe igazságok kerülhessenek s azok az értelem fényében pallérozhassák az ízlést, a morált és a társas kapcsolatokat. I. Kant a kötelesség utasításairól mutatta ki, hogy azokat is "eredetileg az ész róttá az emberi szívekbe"⁴¹, Helvetius pedig így foglalta össze a erkölcsök függését a tudástól:

⁴⁰. Jaeger, 1936; Balassa, 1995.

⁴¹. Kant, 1974: 221.

"...ahhoz, hogy igazságosak legyünk, felvilágosultnak kell lennünk"⁴². A nevelés tehát a felvilágosodás eszköze lesz az emberiség önfelszabadítására.

A felvilágosodás programja szerint a közoktatássá váló új nevelésnek nem a hiten, hanem az értelmi utón igazolható és bizonyítható igazságokon kell alapulnia. A nevelésnek nem a megszokott világot kell átörökítenie, hanem a világ megismerésére és megváltoztatására kell ösztönöznie. Csakis a tudományok eredményeire, illetve az ezeket felismerő és általuk motivált emberi értelemre épülhet a jövő humánusabb társadalma. "A lassanként felvirradó igazság bágyadt fénysugarainak világosságában ismerjük fel végre, mennyire hóbortosak azok az agyrémek és dajkamesék, melyeket oly sok évszázad óta az emberi nem gyermekkorának állandósítására felhasználtak"⁴³. A népoktatás eszméje is ezt fejezte ki: az emberek gyerekkoruktól fogva ismerjék meg a természeti törvényeket s ezeknek megfelelően műveljék ki és vegyék birtokukba a világ és a társadalom erőit. A pedagógia így válik világot formáló erővé, hiszen általa lehet kibontakoztatni a természet eddig elnyomott erőit: a tanítás nem más, "...mint segítséget nyújtani a természet önkibontakozásra irányuló törekvésének"⁴⁴.

⁴². Helvetius, 1960: 175.

⁴³. Holbach, 1966:282.

⁴⁴. Pestalozzi, 1959:75.

Ez a társadalmi program politikai és pedagógiai tartalmakat ötvözött egybe⁴⁵. Politikailag a felvilágosodás az előretörő polgárság és az antifeudális értelmiség értékeit képviselte: a rendi kiváltságokkal és megkülönböztetésekkel szemben az egyenlőséget és a demokráciát. Az értelem és a tudományok - evilági hatalmak - egyetemességét hirdette, azt, hogy a természet, a történelem és a társadalom törvényei az egész emberi világra érvényesek és mindannyiunkéi, származásától függetlenül minden gyerek nyitott a világra, s csak a sötétség erői, a klerikalizmus és az elmaradottság térítik el elméjüket a helyes irányból. Hiszen születésétől fogva minden ember tehetséges, eszes és tanulékony lény, rendelkezik a tudás megszerzésének, a tudományok művelésének alapvető képességével. Ezeket a képességeit kell pallérozni, az iskolai oktatásnak pedig éppen ez a dolga. A felvilágosodás hívei abban bíztak, hogy az értelem ereje fogja elősegíteni a szükségletek és érdekek, az erkölcsök és az ízlés, a magatartás és a jellem humanizálását is, a nagykorú emberiség pedig majd új módon, az igazság ismeretében, a természet és a társadalom törvényei szerint szervezi meg életét.

"Képzés révén felemelkedni a humanitásig" - Herder

fogalmazta így meg a felvilágosodás egyik célját⁴⁶. Az iskolai

⁴⁵. lásd H. Marcuse, 1982; Ludassy, 1972.

⁴⁶. Ezt a megfogalmazást Gadamer idézi (Gadamer, 1984:31), aki a képzést a "humanista vezérfogalmak" elejére helyezte s ebből kiindulva, a *sensus communis*-on, majd pedig az ítélőerőn át jut el a Ízlésig, mint a szociabilitás nélkülözhetetlen kötőanyagáig.

pedagógia középpontjába így került a tudás gyarapítása. A pedagógus rendszeres tanulást kíván a gyerektől, ami csak állandó gyakorlással, és előre kitűzött feladatok megoldásával érhető el. Ez a legfontosabb cél, amihez mérni kell ma is az oktatás eredményét, s aminek elérése értelmet ad a pedagógusok tevékenységének. Németh László fogalmazta meg szépen ezt a gondolatot: "...a gyerek, mint kabátját akasztja beléptekor sorsát a fogasra... Az iskolának bizonyára épp ez a személytelenség a legnagyobb szépsége. Az igazi tanárt, ha az osztályba belép, mindig a megfélekedés és játék öröme fogja el. Ő és diákjai is elszakadnak egyéni sorsuktól, s itt lebegnek egy tisztább közegben, az okoskodó szó és a jegyző kréta körül"⁴⁷.

Ezek a mondatok pontosan fejezik ki az iskolai pedagógiának a felvilágosodás programjából fakadó értelmét: elszakadás a hétköznapoktól, az egyéni sorstól, átkerülve egy "tisztább közegbe", s ott a tudás megszerzése, "megfélekedés és játék" révén. Miért hangzanak mégis annyira valóságidegennek és megszépítően ideálisnak ezek a sorok? Németh László ugyan nem azt állította, hogy ténylegesen így folyik az iskolai tanulás, hanem azt, hogy ilyen legyen, mert erre, tudásnak, értelmi feladatoknak és megoldásuknak ilyen "tisztta közegé"-re van szükség. Sorai elérendő célról szólnak, mégis a közoktatás kontrasztját villantják fel. Szűk körben,
⁴⁷. Németh, 1973:45.

kivételesen talán lehet így tanítani, de az iskolai órák valósága egyáltalán nem ilyen egyik modern társadalomban sem.

Milyen okok térítik el ettől a céljától az iskolai, pedagógiát? A leggyakrabban emlegetett tényezők között szerepel a zsúfoltság és a tanítás szegényes tárgyi feltételei sok iskolában, a közoktatás bürokratikus szabályozása, az alacsony pedagógus-bérek, az elnőiesedés és a pálya alacsony presztizse. A hetvenes évektől szerte a világon egyre többet irnak az iskolaügy kapcsán az oktatás minőségének romlásáról, az iskolai vandalizmusról, a növekvő számú lemorzsolódásról, az iskolát hiányos alapismeretekkel befejező gyerekekről. Az ilyen, "makroszociológiai" tényezők egy részével majd később foglalkozom. Itt két olyan kérdésre térek ki bővebben, melyek szorosan kapcsolódnak a felvilágosodás programjának sorsához és a tanulás iskolai modelljének értelmezéséhez. Előbb azt vizsgálom meg, hogy a nyelvi kommunikáción keresztül hogyan járul hozzá a modern iskolarendszer a társadalmi egyenlőtlenségekhez. Ezután pedig a "rejtett tanterv" mikroszociológiai jelenségeit fogom áttekinteni, hogy szembeállíthassam a tanulás "iskolai modelljé"-vel a tanulás "sztenderd modelljé"-t.

Kommunikációs kódok és társadalmi viszonyok

A művelődési egyenlőtlenségek felszámolása kezdettől fogva a közoktatás legfontosabb céljai között szerepelt. Ez a cél egybecsengett a demokratikus államalakulás elveivel. A haladó társadalmi és kulturális mozgalmak zászlajára pedig mindig is

oda volt írva az "esélyegyenlőség" jelszava. Ennek megközelítésére többféle utat javasoltak és próbáltak ki a közoktatás elterjedése óta, főként pedig a huszadik században.

Az uralomra jutott kommunista pártok mindenütt "kulturális forradalommal" akarták megszüntetni a kulturális egyenlőtlenségeket. De a mobilitási esélyek (például a középiskolai és egyetemi felvételi esélyek) hatalmi úton végrehajtott szabályozása nem vezetett valódi egyenlőséghez a kultúra elsajátításában és teremtésében. Az egyenlősítés - például az alsó fokú oktatás szigorú központosításával - nem tudtamegakadályozni sem az iskolákon belüli szelekciót⁴⁸, sem az intézmények, tagozatok, települések, iskolai osztályok közötti egyenlőtlenségek kialakulását. Magyarországon például az történt, hogy a gyerekek szelekciója egyre korábbi életkorra, s végül már az általános iskola megválasztásának időszakára húzódott vissza, másrészt a középfokú és felsőfokú oktatásban főként az iskolafajták (gimnázium versus szakközépiskola, illetve egyetem versus főiskola) és a tagozatok (nappali versus esti és levelező tagozat) közötti különbség reprodukálta az egyenlőtlenségeket⁴⁹.

De a nyugati demokráciákban sem tudták felszámolni a gyerekek iskolai és tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit - amit ugyancsak egyértelműen mutatnak az utóbbi fél évszázad köznevelési programjai. E programok egyik célja mindenütt az

⁴⁸. Középiskolások kimaradását vizsgálva ezt mutatta ki például Liskó, 1986.

⁴⁹. lásd Ladányi, 1994.

volt, hogy az iskolába kulturális hátrányokkal érkező tanulóknak hatékonyan tudjanak segíteni a felzárkózásban⁶⁰. Ezt próbálták elérni sokféle szociálpolitikai intézkedéssel, tehetségek támogatását célzó szervezetekkel és nevelési célzatú segélyekkel éppúgy, mint különféle pedagógiai kísérletek kezdeményezésével. Indítottak például speciális, kisebb létszámú iskolai osztályokat az írás és olvasás oktatására, külön csoportokat a matematikáéra vagy a művészetek tanítására. Külön képezték a kísérletekben résztvevő pedagógusokat és megpróbálták bevonni a szülőket is a munkába. Tanácsadó intézeteket alapítottak és neveléslélektani szolgálatokat vezettek be a lakóközrzetekben és az iskolákban.

Gyakorlati szempontból voltak eredményei e programoknak, hiszen néhány, hátrányos családból kikerülő gyereket sikerült így felzárkóztatni előnyösebb kortársaihoz. Tudományos szempontból is értékesek voltak, mert a kísérletek újabb és újabb kérdésekhez vezettek, például a tanulási motivációk jellegéről és hatásairól, a motivációk és az intelligencia összefüggéseiről. Ezek a kérdések aztán további kutatásokra sarkalltak - s mindezek alapján azt kellene megállapítani, hogy az oktatási kísérletekkel együtt folytatott kutatási programok elérték azt, ami egyáltalán elvárható a szervezett tudománytól.

⁶⁰. lásd Lawton, 1974.

Az említett eredmények azonban nem palástolhatják e programok átfogó gyakorlati kudarcát⁵¹. Vonatkozik ez nemcsak az iskoláskorúak programjaira, hanem a kisebbekkel folytatott iskolaelőkészítő munkákra is. Voltak olyan pedagógiai programok, melyekben egy éves koruktól egészen az általános iskola kezdetéig vettek részt gyerekek. S még ezek hatása is elenyészett idővel, egy-két iskolai év múltán éppen azoknál a gyerekeknél, akik a szociálisan leghátrányosabb helyzetű családból származtak. E programok végső eredménye tehát az volt, 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.

De éppen az ilyen "felzárkóztató" vagy "kiegyenlítő" ("kompenzatórikus") oktatási programok kudarcai vezettek új kérdésekhez és új vizsgálati szempontok kimunkálásához. Ekkor kezdődött például az un. "IQ-vita", amit a következő fejezetben fogok ismertetni. Ugyancsak ekkor kezdte megfogalmazni elméletét P. Bourdieu az egyenlőtlenségek újratermeléséről és a "kulturális tőké"-ről. S ugyancsak a hatvanas években alakult ki az a szociológiai elmélet, amely radikálisan megújította az egyenlőtlenségek iskolai és családi

⁵¹. lásd Bronfenbrenner, 1974.

átörökítésének értelmezését és a rétegspecifikus szocializáció egész folyamatának elemzését⁵².

Az elmélet B. Bernstein, angol kutató nevéhez fűződik⁵³. Ő abból indult ki, hogy az iskolai teljesítmények szempontjából nem az otthon szerzett ismeretek mennyisége a legfontosabb, hanem az otthoni világban folyó nyelvi érintkezés módja. Ez kétféle kommunikációs kódrendszerben folyhat. 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. A kidolgozott kódban elsődleges a

⁶². Az osztály- és rétegspecifikus szocializáció elemzése a hatvanas évektől került az érdeklődések középpontjába. A társadalomkutatás java részét áthatotta ekkoriban az a nagy igényű remény, hogy az egyenlőtlenségek átörökítésének szisztematikus megismerésével jobban megalapozható lesznek a progresszív politikai és kulturális mozgalmak, s ennek révén kialakítható lesz egy igazságosabb társadalom. Ezt a reményt egy baloldali korszellem fogalmazta meg. De a rétegspecifikus szocializáció témaköre módszertanilag is nagyon fontos volt. úgy tűnt, hogy a politológia, szociológia, szociálpszichológia, fejlődéslélektan, kommunikáció-kutatás, és további tudományágak egyesíthetők a szocializáció rétegspecifikus folyamatainak, működésének és hatásainak vizsgálatával. Ez pedig megoldást ígért arra a régi nehézségre, hogy a szaktudományok "elbeszéltek egymás mellett", ahelyett, hogy termékenyen érintkeztek volna egymással. Jól látszott ez például az iskolai oktatás kutatásának területén. A hatvanas évekig még csak elvétve keresték fejlődéslélektani problémák összefüggéseit a társadalmi mobilitással, s ugyancsak alig volt érdemleges elemzés a gyerekek iskolai nyelvhasználatáról, illetve ennek kapcsolatáról szülei osztályheztével. A rétegspecifikus szocializáció kutatása ablakot nyitott az ilyen összefüggésekre is - ehhez lásd Somlai, 1991.

⁵³ Bernstein, 1971; Bernstein, 1975.

nyelv és a beszéd, míg a korlátozott kódban döntővé válnak a kommunikáció nem verbális eszközei. A kettő közötti különbségek nem a nyelvi kompetenciára, hanem a performanciára vonatkoznak és főként a szintaxisban mutatkoznak meg.

Ez a kétféle kódrendszer osztályszerűen fordul elő a társadalomban B. Bernstein szerint. Amíg a középosztály tagjai főként kidolgozott kódban kommunikálnak, addig a munkások korlátozott kódrendszerben érintkeznek egymással. Az iskolák ugyancsak a kidolgozott kódot használják, hiszen erre van szükség a tanulás iskolai modelljében a dekontextualizált tudásátadásához és megszerzéséhez. Az iskolai tanulás ezért arra kényszeríti a gyereket, hogy vonatkoztasson el azoktól az összefüggésektől és kontextusoktól, melyek jelentést adnak hétköznapi életvilágának. Ezeket a jól ismert, nyilvánvalónak és természetesnek tűnő összefüggéseket legfeljebb illusztrációként használhatja, amikor meg kell oldania egy nyelvtani, matematikai vagy természettudományos példát, vagy meg kell értenie egy tételt. Egyébként ugyanazt az "Archimedesz-tétel"-t vagy az angol igeidők ugyanolyan használatát kell tudnia a minden gyereknek.

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 hipotézisekkel, melyek a családi szereprendszerekre és szocializációs hatásukra vonatkoznak. Itt is kétféle típus előfordulását feltételezi, és pedig a munkások körében a pozicionális családokét, a középosztályban

pedig a személy orientációjú családokét. A pozicionális típusú családokban formális státuszok (nem, életkor, rokoni helyzet) szerint különülnek el a szerepek. Ezek tehát zárt kommunikációs rendszert alkotnak, ami nem arra motiválja a gyerekeket, hogy beszélgetések révén tárják fel helyzetüket és oldják meg konfliktusaikat. A személyi orientációjú típusban inkább felcserélődhetnek a szerepek, mert nem a formális státuszok, hanem a tagok személyiségvonásai szerint oszlanak meg a jogok, követelmények, döntések. A középosztálybeli családokban ebből támad állandó késztetés arra, hogy nyelvi eszközökkel próbálják a tagok meghatározni helyzeteiket, 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"⁶⁴.

Ez az elmélet széleskörű visszhangot váltott ki. Az ellenőrző vizsgálatok és kritikák nyomán a cáfolatok és új kérdések egész sora merült fel⁶⁵. Többen felvetették, hogy sem a két családtípus, sem a duális struktúra-modell nem magyarázza meg a nyelvi kommunikáció és az iskolai teljesítmény sokféleségét. B. Bernstein több kritikusa tagadja azt is, hogy nyelvileg korlátozott jellegű a munkásosztálybeli vagy az alsóbb rétegekbeli családokban folyó kommunikáció. W.

⁶⁴. Bernstein, 1975:410.

⁶⁵. Archer, 1986; Pap, 1982; Reger, 1990.

Labov, szerint pl. a városi néger gettókban erősebb a gyerekek verbális késztetése, mint a középosztálybeli gyerekeké⁶⁶. Az egyik legfontosabb kritikai szempont arra vonatkozott, hogy a vizsgálati eljárás egy mesterséges beszédhelyzetet teremtett, s ezáltal a tanulás iskolai modelljét, a dekontextualizált tudás megszerzését szimulálták abban a hiszemben, hogy ebből következtethetnek a tanulás sztenderd modelljére, a kommunikációs és tudás köznapi világára, a szocializáció menetére. Ilymódon elszakították például a gondolkodás folyamatait az iskolai megjelenítés (a "számonkérés", "felelet", stb.), illetve a gyerekek közötti kooperáció szociális, morális és más tényezőitől. Éppúgy jártak el tehát, mint a tanárok: eltekintettek attól, hogy a gyerekek az iskolában sem csak instrumentális célzattal kommunikálnak egymás között, s hogy verbális megnyilatkozásaiknak egyidejűleg vannak célszerűségi, stratégiai, erkölcsi, esztétikai és dramaturgiai (önmegjelenítési) funkciói.

A felsorolt bírálatok és cáfolatok véleményem szerint mégsem csökkentik az elmélet heurisztikus jelentőségét. Elsősorban B. Bernstein volt az, aki a nyelvi kommunikációt állította a rétegspecifikus szocializáció kutatásának középpontjába. S ettől kezdve még fontosabb lett az az gondolat, hogy a személyközi kommunikációban nemcsak "kifejeződik", hanem újrateremtődik a társadalmi struktúra: "A különböző beszédformák vagy kódok szimbolizálják a társadalmi

⁵⁶ kritikáját idézi Dámon, 1983: 195.

viszony formáját, szabályozzák a beszédkölcsönhatások természetét, különböző fontossági sorrendeket és viszonyrendszereket teremtenek a beszélők számára"⁶⁷.

De az iskolán belüli nyelvhasználatot és nyelvi szocializációt nem korlátozhatjuk a dekontextualizált tananyag elsajátításának kérdéskörére. A tanulás iskolai modelljének kommunikációs kódjától nemcsak a gyerekek iskolán kívüli nyelvhasználatának módja különbözik. B. Bernstein nem vette figyelembe, hogy az iskolai életnek van egy rejtett tanterve is, s ennek tanulási módja döntő jelentőségű a gyerekkori szocializációban.

A rejtett tanterv

Az iskolai oktatás mindig valamilyen pedagógiai elképzelés szerint folyik, melynek végrehajtását többnyire tanterv szabályozza. Ez határozza meg a nevelési és oktatási célok elérésének útját, műveleteit és szakaszait. A tantervek és iskolai követelmények megállapítása során figyelembe kell venni az elektori sajátosságokat és fejlettségi szinteket. Egy-egy fejlődési szakasznak megfelelő nehézségű tanmenetet és feladatokat kell összeállítani, gyakoroltatni és ellenőrizni. A tervek kidolgozói tehát rendszerint számolnak a tanulók addig szerzett tudásával, de csak bizonytalan tényezőkként vehetnek figyelembe minden egyebet. Például a

tömegkommunikáció révén, otthon, az utcán, kortársak között

⁶⁷. Bernstein, 1971:47-48.

vagy az iskolán kívüli extra oktatásban szerzett ismereteket, illetve azt a "rejtett tanterv"-et, aminek keretében az iskola falain belül jutnak új tudáshoz, szempontokhoz, készségekhez és magatartásformákhoz a tanulók.

Az oktatási hatóságok és tanterv-készítők nem ismerik eléggé a rejtett tanulás folyamatát és eredményeit, s ezért nem is tudják figyelembe venni ezeket a tanítás és tanulás tervezésekor. A pedagógus viszont nem háríthatja el ezeket a folyamatokat és eredményeket, a gyerekek állandó tanulását, hiszen munkája során, a tanítás minden mozzanatában beléjük ütközik. El kell döntenie tehát, hogy e tényezők közül mit és mennyire vegyen figyelembe. Döntései részben nyíltak és tudatosak, többet közülük már előzetesen beilleszthet óratervébe. Szempontjainak, szelekciójának és döntéseinek másik, valószínűleg nagyobb hányada - amikor előad, kérdez, irányít, segít, tanácsol, fegyelmez és osztályoz - viszont rejtett marad, éppen úgy, ahogyan a gyerekek tanulása az iskolában.

Oktatáskutatók a hatvanas évektől kezdetek behatóbban érdeklődni a gyerekcsoportok dinamikája, a gyerekkori kortárs-kapcsolatok alakulása, szocializációs jelentősége iránt s ekkoriban kezdték feldolgozni a gyerekek cselekvési és társas kompetenciáinak problémáit, illetve azt, hogy miként tudják előlegezni és befolyásolni a gyerekek a felnőttek elvárásait, gondozóik, nevelőik, szüleik magatartását. Ilyen érdeklődésből

nőtt ki a pedagógiai kutatások egyik legígéretesebb területe, a "rejtett tanterv" témaköre is⁵⁸.

A "rejtett tanterv"-ben a tanulók nem latint vagy matematikát, hanem például önmaguk igazolásának módját, ízlést, erkölcsi szabályokat, viselkedést, meggyőzési módszereket és sok minden mást tanulnak. Mindezt természetesen nemcsak saját tanítóiktól, tanáraiktól és másokéitól, hanem egymástól is. Ez a tanulás állandóan folyik s eredményeként sokkal többet sajátítanak el a gyerekek, mint amennyiről explicit módon, egy felelet formájában számot tudnak adni akár önmaguknak, akár pedig másoknak. Hiszen a tanulmányi feladatok rendszerint keverednek olyan szociális jelenségekkel, együttműködési formákkal, versengési módokkal, konfliktusokkal, a gyerekek közötti hierarchia fenntartásának vagy megváltoztatásának, a szereplők én-megjelenítésének indítékaival, amelyeket csak a külső megfigyelők gondolhatnak külsődlegesnek, a résztvevő gyerekek viszont nem, mert az ő számukra ezek többnyire nagyon is hangsúlyos elemei a szóbanforgó helyzetnek.

Igen keveset tudunk még a rejtett tanterv menetéről, tartalmairól és elsajátításnak módjairól. De azt tudjuk, hogy ez a tanulás állandóan folyik. Nemcsak a tanórán tanulnak a gyerekek, hanem a "napközi"-ben és a szünetben, a folyosón, a tornateremben és az öltözőben, a WC-ben, iskolai kiránduláson is. A "rejtett tanterv" keretében sajátítják el például az

⁵⁸. Szabó, 1985; Szabó, 1993.

iskolai hierarchiák sokféleségét, s ezen keresztül a hatalom gyakorlásának, a szociális befolyásolásnak, konfliktusok megelőzésének, kikerülésének, megoldásának fajtáit, az alkukat, szövetségkötéseket, személyközi taktikákat. Hiszen nemcsak jól megfogalmazható ismeretekhez és készségekhez, szemléleti és értékelő mintákhoz jutnak hozzá, hanem a saját magatartásukra és másokéire vonatkozó implicit szabályokhoz is.

Ezeket a szabályokat mindig az iskola intézményes kerete fogja egybe, s így illeszkednek más, explicit és implicit szabályokhoz. Explicit szabály vonatkozhat a pedagógusok tekintélyére, például arra, hogy a tanulóknak felállva kell köszönteniük tanáraikat, amikor szünet után kezdődik az óra. Esetleg arra is, hogy a tanári szobába tanuló csak engedéllyel léphet be. Arra azonban már implicit szabályok fognak vonatkozni, hogy "X"-tanárt megszólítani is alig szabad, míg "Y"-hoz bizalommal lehet fordulni. Másik példa: a pedagógusok kifejezhetik, hogy mennyit, mikor és hogyan kell tanulni, de azt már tapasztalati úton, a "rejtett tanterv" fogja megérteni valamennyi diák, hogy melyik pedagógus óráján érdemes és melyiknél nem érdemes sokat jelentkezni, kérdéseket feltenni, érdeklődőnek látszani. Ugyanígy tanulják meg, hogyan kell az osztályban, a többiek között megjeleníteni saját tudásukat, hogyan rejthetik el tudatlanságukat, milyen súlya van osztályzaskor a tartalomnak és a külalaknak.

Az iskolába lépő gyereket új magatartásnormák fogadják. Ezeket R. Dreeben, a rejtett tanterv elemzésének egyik

kezdeményezője rendszerezte⁵⁹. Elsőként említi a függetlenség normáját, mely abban áll, hogy a tanuló maga felel tetteiért, az ő munkáját értékelik, őt vonják kérdőre, őt jutalmaznak és büntetik - nem pedig szüleit vagy idősebb testvérét. A szülők is nevelhetik önállóságra gyerekeiket, de az iskola lesz az első olyan intézmény, amely független egyénként számít a gyerekekre. A második norma az önálló teljesítmény (a demonstrált tudás, ismeretek, ügyesség) követelményére vonatkozik. Ettől fogva azzal és csak azzal igazolhatja a gyerek, hogy megfelel életkora fejlődési követelményeinek, ha elvégzi az ennek megfelelő teljesítményeket. A harmadik norma az egyetemességé, ami azt jelenti, hogy az egyén, mint egy csoport - például az iskolai osztály - egyenlő tagja jön számításba, s hogy ilyenkor nem személyére, hanem csoportbeli tagságára szabják a teendőket, az elérendő tudásszintet vagy a magatartásnormát. Ezt tanulják meg, amikor közös házfeladatot vagy ellenőrző kérdést kapnak, amikor egyöntetűen kell mozogniuk, viselkedniük, amikor tanítójuk arra hivatkozik, hogy "nem tehetek veled kivételt", stb. Végül, a negyedik norma, a különösségé azt jelenti, hogy meghatározott feltételek közepette különös szabályok érvényesek. Például a beteg tanuló felmentést kérhet a tornaórán, a vallásos gyerekeknek pedig nem kell iskolába mennie egyes ünnepeken. A rejtett tanterv a nyilvános tervezethez, a tananyag megtanításának egyházi vagy állami tervezetéhez és annak

⁵⁹ Dreeben, 1968.

számonkérhető elemeihez képest nevezhető "rejtett"-nek, mert annak végrehajtását támogatja vagy akadályozza, azt egészíti ki, bővíti, módosítja, torzítja el. A gyerekek megtanulják és egymást között is érvényesítik ezeket a normákat.

"Beletanulnak" s azután érteni fogják azt, milyen jogok illetik meg hivatalosan és nem-hivatalosan egyik vagy másik tanárt, gyereket, érteni fogják a diszkriminációt, megkülönböztetést, a szabályokat és azok kijátszásának módját. Érteni fogják azt is, hogy mennyire fontosak a helyzetek, mennyire függ éppen a helyzetek milyenségétől, például hivatalos vagy bizalmas jellegétől a követendő szabálysorozat. Megtanulnak eligazodni az elvárások és szabályok mind bonyolultabb rendjében. Az ide vonatkozó kutatások megdöbbentő következtetése az volt, hogy a pedagógusok (de a szülők is) alig tudnak számot adni a tanulók tényleges szociális tudásáról és tapasztalatairól, s mindarról, amit a gyerekek óróluk, más pedagógusokról, az iskoláról, a tanításról, és a szaktárgyakról tudnak.

A "rejtett tanterv" elmélete felől új nézőpontból tűnik elő a tanítás és nevelés egész folyamata. Innen nézve nem annyira a pedagógus explicit céljai számítanak, nem is írásban rögzített nevelési és oktatási tervei, mint inkább a gyerekekkel kialakított kapcsolata, s az a mód, ahogyan közeledik hozzájuk és kommunikál velük. Hiába mondja azt, hogy csak a teljesítmény számít, ha figyelembe vesz mást is, mert a gyerekek éppen ezt, a "figyelembe vett" szempontot fogják majd maguk is figyelembe venni. Hiába hangsúlyozza a pedagógus,

hogy mennyire fontos a tudás, ha a szünetekben, óra után mindig más érdekli, ha érdeklődésével és magatartásával azt tanúsítja, hogy nem is annyira fontos az általa tanított és számonkért a tudás. Hiába szónokol bátorságról, egyenességről és erkölcsről, ha a gyerekek tapasztalják, hogy gyáva és igazságtalan.

Pedagógia és szocializáció: a paradoxon.

Az eddigi fejtegetésekből már kitűnnek azok az ellentmondások, melyek egyfelől az iskolai pedagógiának és közoktatásnak a felvilágosodás programján alapuló céljai, másfelől az iskolán kívüli szocializáció és a "rejtett tanterv" keretében folyó szociális tanulás között húzódnak. Az iskolának hivatásszerű feladata az, hogy a tudások és készségek meghatározott készletét örökítse át, s ezért az iskolai nevelés mindig célzatos tevékenység⁶⁰. A pedagógia abból indul ki, hogy a gyerek nevelésre és tanításra szorul, mert nem elég az, amit spontán elsajátít. A szocializációs kutatások viszont arról tanúskodnak, hogy a gyerekek folyamatosan tanulnak, mintákat követnek, értékeket és normákat sajátítanak el. Az iskola olyan gondolkodásmódot kíván meg, melynek fogalmai egyetemes igazságokra vonatkoznak, s melynek kötött logikai szintaxtisa van. Ennek elsajátítása a tanulás iskolai modelljében folyik, amit Németh László

⁶⁰. N. Luhmann szerint éppen ebben különbözik a szocializációtól, lásd Luhmann, 1984: 330.

soraival kívántam érzékeltetni. A gyerekkori szocializáció felől mindez másként fest, hiszen a "rejtett tanterv"-ben a gyerekek mindig mást (is) tanul, mint amiről szó van. A pedagógia egyik régi problémája az, hogyan lehet közelebb hozni az életet az iskolához. Ha viszont figyelembe vesszük a "rejtett tanterv" és az iskolai szocializáció jelenségvilágát, akkor észrevesszük, hogy mindegyik "iskola a határon" van, mert tanulók és pedagógusok az életvilág szimbolikus és normatív szerkezeteit teremtik újjá, illetve hozzák létre benne.

A pedagógia nézőpontjából a szocializáció adottságnak látszik, a nevelés egyik körülményének, ("családi háttér", "nézzük meg, honnan jön a gyerek") amit legfeljebb befolyásolni, fejleszteni, változtatni kell a gyerek képzése révén. A jó tanulóknál ez lesz az iskolai nevelés támasza, a lemaradók esetében pedig olyan akadályként lehet erre hivatkozni, amin keresztül kellene törni ahhoz, hogy a pedagógus elérhesse céljait. A gyerekek életvilága felől viszont az iskolái; látszik a szocializáció egyik összetevőjének, tananyagával, a tanítás módszerével és szervezetével, intézményi szereplőivel. Innen nézve a gyerek szerepkapcsolataiba, személyközi hálózatába tartozó interakciós partnereknek tűnnek a pedagógusok és a tanulók.

Ezek az ellentmondások mélyen áthatják a gyerekkort, az iskolákat és pedagógusok tevékenységét a modern társadalmakban. A nevelés egységét leginkább az óvoda, legkevésbé pedig a felsőoktatás őrizte meg. Az óvodai

pedagógia elvileg is "univerzális" jellegű, a gyerek személyiségének egészére irányul. Az óvónő még a rábízott gyerek tanulásának teljes folyamatával, egész testi-lelki fejlődésével, személyiségével foglalkozik, ezzel szemben a "felső tagozatos" vagy a középiskolai tanár, s még inkább a főiskolai, egyetemi oktató már csak egy-egy tárgy szakembere. Az ő nézőpontjából a gyerek jelleme és személyisége már csak az oktatás externáliája. Amíg a máshol tanultak, az iskolán kívüli tapasztalatok nem zavarják a tanítást, addig figyelmen kívül lehet hagyni azokat. Csak a rendszeres magatartási, beilleszkedési zavarok, a szabálytalan és deviáns esetek késztetik arra a pedagógust, hogy velük foglalkozzék.

A társadalomtudományok továbbra is nagyon keveset tudnak a gyerekek szociális tanulásáról. Nincsenek rendszerezett ismereteink arról, mi mindent tanul meg egy gyerek reggeltől estig otthon, az utcán, az iskolában. Nem mérték fel még esetszerűen sem ezt a folyamatot és eredményeit. Nincs rendszerezett tudomásunk a tanulás nyomán nyert ismeretek és tapasztalatok, benyomások és sejtések, összefüggések, vélemények fajtajáról. Egy ilyen felmérés során persze a tanulásnak nem az iskolai modelljét kellene használni, hanem azt, amit "sztenderd modell"-nek nevezhetünk, s ami a szocializáció alapjául szolgál. Ez a modell nem a dekontextualizált tudásra, hanem szocio-kulturális és személyközi kontextusok ismeretére vonatkozik, logikai szintaxisa gyenge, nem a tudományok nyelvét, hanem a természetes nyelvet vagy nyelveket használja, s ezekben a

hétköznapi kommunikáció formalizálhatatlan előfeltevéseire és a tudás, illetve a készségek megszerzésének a mindennapi életben érvényes módszereire épít. A tanulás ilyen, sztenderd modelljét kell leírnunk ahhoz tehát, hogy olyan fogalomrendszerünk legyen, mely megfelel a modern kultúra áthagyományozási folyamatainak a gyerekkori szocializáció során. Ebben a fogalomrendszerben helyet kell kapnia a szociális tanulás különböző módjainak, az azonosulás és az internalizáció folyamatainak, majd a kultúra kollektív sztenderdjeit, illetve mintázatait átörökítő mechnizmusoknak.

Van azonban még egy kérdéskör, amit feltétlenül érinteni kell a szimbolikus jelentésrendszerek szocializációjának tisztázásakor. Ez a kérdéskör az öröklés és tanulás, "természet és kultúra", biológiai és társadalmi tényezők közötti összefüggések tartalmazza.

3. öröklés és tanulás

A biológiai öröklődés tényét régóta ismerjük, és tudjuk azt is, hogy az ajak formájától a zenei tehetségig, a süketségtől a testi erőig sok minden öröklődhet. A szocializáció elmélete sem kerülheti meg azt a kérdést, hogy milyen szerepe van az öröklődésnek a kulturális átörökítés folyamataiban. Ebben a fejezetben rövid kitérőt teszek, s ilyen kérdésekkel foglalkozom. De nem azt tekintem célomnak, hogy szisztematikusan egybevegyem a szociológia és biológia tárgyát, szempontjait, módszereit és ismeretanyagát. Arra sem

töreksem, hogy összefoglaljam az emberi magatartás biológiai tudománya, a humánétológia eredményeit- Mindehhez hiányoznak ismereteim, úgy látom viszont, hogy a szocializáció jelenségei felől is érdemes átgondolni társadalom- és természettudomány kapcsolatát. Mindenesetre a kulturális átörökítés megismerésében csak nyerhetünk, ha szembesítjük saját szempontjainkat a genetika és etológia megismerési szempontjaival⁶³-.

A szociológusok gyanakvása

Az elmúlt száz-százötven évben sokféle tényező vezetett a biológusok és társadalomkutatók kölcsönös gyanakvásához. Ilyen fejlemény volt például a szociáldarwinizmus, majd a századforduló idején a biológia eredményeire hivatkozó fajelméletek és az eugenika, az emberi fajták ("race") harcának, védelmének és tervszerű nemesítésének eszméi. A század elején főként jobboldali politikusok, filozófusok és társadalomtudósok használták fel ezeket az eszméket érvként s később is a fasizmus hivatkozott leggyakrabban politikai célzattal a fajnemesítés eredményeire. Sok biológus fogadta el, sőt, dicsőítette Hitler mozgalmát és államát, azt az államot, mely a nemzetiszocialista "új rend" jegyében embercsoportok faji minőség szerinti besorolásához, azután

⁶¹ Az alábbi gondolatmenethez elsősorban a következő munkákra támaszkodtam: Goldsmith, 1991; Bereczkei, 1992; Csányi, 1994; Újhelyi, 1995.

pedig a haláltáborokhoz és bennük Dr. Mengele genetikai kísérleteihez vezetett.

Volt tehát elegendő ok a "balos obskurantizmus"-ra⁶², olyan ok, mely szította a gyanakvást az örökletes tényezők felhasználásával, az öröklődést vizsgáló tudomány, illetve általánosságban a biológia társadalomtudományi alkalmazásával szemben. Sőt, már azzal a gondolattal szemben is, hogy társadalmi vagy kulturális jelenségek elemzésekor egyáltalán figyelembe kellene venni a modern biológia eredményeit. Az anti-rasszizmus a biológia ellen fordította a társadalomkutatókat, s mint a korábban utaltam rá, éppen a "szocializáció" lett az egyik kulcsfogalom azokban a vitákban, amiket a "biológiai determinizmus" ellen folytattak.

De nemcsak szociológusok és más társadalomkutatók, hanem a biológusok is gyanakodnak. Az ő gyanakvásuk fő oka is "...az emberi élet redukcionista magyarázata, melyben az okozatiság nyilal a génektől az ember felé, az embertől pedig az emberiség felé irányulnak"⁶³. Az ilyen redukcionizmus érvei politikailag nagyon is hatásosak voltak. Az öröklődésre hivatkozva sok politikai rendszerben próbáltak és próbálnak igazolni társadalmi intézményeket, alátámasztani az uralomból fakadó egyenlőtlenségeket és hierarchiákat.

Az öröklődés molekuláris alapjaival a biológia foglalkozik. Eredményei felől nézve - amennyire ezt az

⁶² Zazzo, 1983.

⁶³ Lewontin - Rose - Kamin, 1984:18.

élettudományok érdemi kérdéseiben tudatlan szociológusként megítélhetem - egyre nyilvánvalóbb, hogy genetikai folyamatokból nem lehet levezetni szociokulturális normákat és magatartásmódokat. Hajlamokat örökölhetünk, s ennek vizsgálata - mint bizonyos szervi működésre, illetve viselkedés- vagy tevékenységformákra, például sportolásra vagy muzikalitásra irányuló késztetések öröklődéséé - nagyon is belevág a biológus érdeklődésébe. De semmi köze a modern genetikához az olyan elméleteknek, mint amilyenek például a bűnözés vagy a politikai nézetek öröklődéséről szólnak. Sokkal inkább tudásszociológiai kérdés az, hogy kik és milyen összefüggésben akarják hajlamként definiálni például a bűnözést, illetve a bűnözés milyen változatait akarják így értelmezni.

De tudásszociológiai szempontból azok az érvek is érdekesek, melyek az etológiával és humángenetikával szemben hangzottak el a huszadik században például a kulturális determinizmus jegyében. Korábban láthattuk, hogy innen nézve mindenhatónak tűnik a szociokulturális környezet és csak a mintakövetés mechanizmusait lehet figyelembe venni. Ez is kiszolgáltatottságot sugall, csak éppen nem a géneknek, hanem a kultúrának.

A huszadik század második felében azután sokféle olyan vita és témakör bontakozott ki, melyre ez a beszédmód - a süketek párbeszéde - nyomta rá bélyegét. Az ezek során használt előfeltevések és érvek megismerése azonban hasznos lehet a szocializáció elméletének kifejtéséhez is. Ezért most

egy példán, az intelligencia-kutatás és az u. n. IQ-viták kapcsán ezt az érvelésmódot igyekszem bemutatni.

Az IQ-viták

Az 1960-as évek végén válságba kerültek a nyugati társadalmak. A válság érintette az oktatási rendszert is. Az iskolaügy amúgy is a fejlett országok közéletének és intézményrendszerének egyik legzaklatottabb területe lett. Ez nemcsak a tömegessé váló felsőoktatásra vonatkozott, s nemcsak a diákmozgalmak jelezték, hanem az elemi oktatás színvonala, a közoktatási és u. n. kiegyenlítő oktatási programok eredménytelensége is. Ekkoriban kezdték emlegetni például a "funkcionális analfabétákat".

E kudarcok okát sokfelé kutatták pszichológusok és szociológusok, de a tudományos és közéleti viták résztvevői visszakanyarodtak olyan kérdésekhez is, melyek megválaszolatlanul maradtak a szocializációs kutatások kialakulása óta. Ilyen visszakanyarodások során kezdték vizsgálni újra, milyen tényezőkkel magyarázhatók a gyerekek iskolai eredményei. S ezek a vizsgálatok vezettek az IQ-vitához.

A vitát egy, 1969-ben az Egyesült Államokban közzétett tanulmány váltotta ki, melynek első sora így hangzik:

"Megkíséreltük a kompenzáló oktatás bevezetését, és nyilvánvaló, hogy megbuktunk vele".⁶⁴ De a vitát nem az

⁶⁴ Jensen, 1979:9.

robbantotta ki, hogy az amerikai fehérek körében rendre magasabb intellektuális teljesítményeket találtak, mint a feketéknél. Ilyen teszt-eredmények ismertek voltak már korábban is. Az IQ-vita akkor robbant ki, amikor az intelligencia rendszeres kutatási eredményeit tudósok kezdték használni az értelmi képességek örökletességének bizonyítására.

Az "örökléselvűek" (a gyerekek képességeiben és iskolai teljesítményében öröklött jegyeket hangsúlyozók) főként testvérek, különösen pedig ikrek IQ-eredményeinek összehasonlítására hivatkoztak- A leggyakrabban hangoztatott állítások szerint az IQ-eredmények.

- nem korrelálnak az együtt nevelkedő (adoptált), de nem vér szerint rokon gyerekeknél (ezeknél 0.3 alatti értékeket találtak)

- gyengén (0.35 körül) korrelálnak féltestvérek esetében,
- közepes erővel korrelálnak (0.45-0.50) testvérek esetében (az ő genetikai állományuknak fele azonos)

- rendkívül erősen (0.75 érték felett) korrelálnak egypetéjű ikreknél (az ő genetikai állományuk teljesen azonos). Külösen meggyőző eredményt tulajdonítanak az u. n. minnesotai iker-vizsgálatnak, melyben 100 olyan egypetéjű iker IQ-ját hasonlították össze, akik hosszú ideje külön nevelkedtek. Az eredmények az átlagosnál sokkal gyakoribb megegyezést mutattak.

Sokszor szoktak hivatkozni az örökléselvűek azokra a gyerekekre is, akiket nem sokkal születésük után biológiai

szüleiktől elválasztottak és örökbefogadó szülőknél nőttek fel. Ezeknek IQ-ja legtöbbször éppen olyan fokú korrelációt mutat biológiai szüleik intelligenciájával, mint azokéi, akiket biológiai szüleik neveltek. Mindennek alapján jelentette ki Jensen, hogy "...a genetikai tényezőknek erőteljes részük van abban, hogy az átlagos néger és az átlagos fehér ember intelligenciája különbözik"⁶⁶.

Ebben a tézisben sokak szerint a "különbözik" eufemizmus, mert a mondat szándékolt jelentése az, hogy az átlagos néger butább. Midenesetre A. R. Jensen, H. Eysenck és az örökléselvet képviselő más kutatók következtetései nem arra vonatkoztak, hogy az egyenlő esélyek kialakítása érdekében javítani kell a kiegyenlítő pedagógia addigi módszerein. Ellenkezőleg, ők a közoktatáshoz fűződő értékek módosítását javasolták, azt, hogy el kell ismerni a fehérek és színesbőrűek közötti örökletes egyenlőtlenségeket és fel kell hagyni a különböző bőrszínű gyerekek egyenlő oktatási esélyének elvével.

Az "örökléselvéek"-kel szemben sokféle érvet fogalmaztak meg. A vita nem a biológia és a szociológia, hanem a társadalom kétfajta szemléletmódja között, illetve e szemléletmódokat képviselő tudósok között folyt. Mindkét oldalon találni természet- és társadalomtudósokat. Az érvek fókuszába az intelligencia fogalma, mérésnek módja és a fő vizsgálati eszköz, az IQ-teszt került.

⁶⁵ Jensen, 1979:158.

A vitázók egyik csoportja szerint az intelligencia mérésére szolgáló eszközök lehetnek éppen annyira objektívek, mint például a testsúly vagy a testmagasság mérésére szolgálók, míg a másik csoportba tartozó kutatók ezt nem fogadják el. Az utóbbiak kiemelik, hogy a használatos tesztek nem általános érvényű, egyetemes mentális képességeket és teljesítményeket mérnek, hanem olyanokat, melyek a fejlett nyugati országok középosztályi kultúrájának felelnek meg. így főként a matematikai és verbális képességek mérésére irányuló kérdésekből állnak, s anyagukból (miként az iskolai képzésből is) kimaradnak azok a kérdések, melyekkel például a térbeli tájékozódást, a kommunikatív és zenei képességet, az önmegjelenítést és a szociális intelligenciát lehetne mérni.

Az örökletes különbségek sokféle módon rendeződnek el az újszülöttekben. Az mindig az adott kultúrától és társadalomtól függ, hogy közülük melyiket mennyire fontosnak minősítik (vagyis mit állítanak az "emberi természet"-ről) s az is szemlélet (módszertani döntés) kérdése, hogyan próbálják gyakorlati szakemberek vagy tudósok, varázslók vagy pedagógusok megállapítani, illetve mérni őket. A meghatározás során mindig kiválasztanak és rangsorolnak több-kevesebb öröklött jellegzetességet az emberek tulajdonságainak sokféleségéből. Ehhez járul a modern társadalmak és a modern tudomány kvantifikáló hajlama, a teszt-készítés kényszere. Ezáltal a kiválasztott tulajdonságot, mint fokozatokban vagy szintekben mérhető entitást határozzák meg, s eltekintenek egyéb tartalmaitól, minőségi jellegétől.

Mindennek alapján megállapítható, hogy az intelligencia-vizsgálatok azokat a képességeket mérik, amelyek az iskolai tanulás modelljének legfontosabb összetevői. Ilyen például a matematikai probléma-megoldás képessége. Erről az újabb kutatások is azt mutatják, hogy jelentékenyen eltér a két nem tagjainál s nagy mértékben vezethető vissza örökletes tényezőkre⁶⁶. Elvileg is sokkal nehezebben mérhetők azonban azok a kognitív, szociális és kommunikatív képességek, melyek az előbbiekkal keveredve alkotják a rejtett tantervnek, a tanulás sztenderd modelljének alapvető tényezőit, lehetővé téve a kulturális átörökítés egész folyamatát.

Az amerikai vita után több évvel Magyarországon is kibontakozott egy vita hasonló kérdésekről⁶⁷. Itt a cigánykérdés állt a "kisegítő iskolák" pedagógiai problémájának háttérében. Ennek az intézménynek a feladata az iskolai tanulásra még éretlennek, enyhén károsodottnak minősített tanulók "felzárkóztatása" lenne, ténylegesen azonban a leghátrányosabb helyzetű rétegek, főként a legszegényebb és az iskolai követelményektől leginkább elmaradott családok, többnyire cigányok gyerekeit szűri ki a sztenderd általános oktatásból. A "felzárkóztató program" itt is ellenkezőjét éri el céljának, hiszen megakadályozza, hogy ezek a gyerekek valaha is együtt tanulhassanak s ezáltal felzárkózhassanak a többiekhez.

⁶⁶ Ilyen kutatásokra hivatkozik például Kimura, 1992.

⁶⁷. Ladányi - Csanádi, 1983.

Az intelligencia öröklődése körüli polémia 1994-ben (Ch. Murray - R.J. Herrnstein "The Bell Curve" című munkája kapcsán) újra fellángolt az USA-ban, de ez a folytatás sem mélyítette el ismereteinket a tanulás és az értelmi képességek keletkezésének és alakulásának szabályszerűségeiről. E szabályszerűségek megismerése attól is függ, mennyire sikerül tisztázni az idevágó tudományelméleti problémákat, például a társadalomtudományi és természettudományi nézőpontok, fogalmak, módszertani elvek különbségeit.

Rátermettség és siker

A genetika érdeklődése mindenekelőtt a rátermettségre vagy alkalmasságra ("fitness") irányul. Ez azonban olyan biológiai fogalom, mely nem mérhető az egyedek vagy csoportok valamilyen testi ügyességével, mentális képességével vagy bármi egyébvel, hanem kizárólag a reprodukív sikerrel. Azzal tehát, hogy az utódok között milyen génváltozatok, illetve tulajdonságok maradnak fenn, sokszorozódnak meg. A szelekció és adaptáció vizsgálata is emiatt, a reprodukív sikerként meghatározott rátermettség miatt fontos. A szociobiológus azt kutatja az önzetlenség, a párválasztás, a rokoni kapcsolatok vagy más jelenségek kapcsán, hogy azok mennyire növelték vagy csökkentették egy népesség egyedeinek szaporodási esélyeit.

A "szaporodási siker" biológiai értelmezése jól mutatja a természet- és társadalomtudományi szempontok különbségét. A társadalmi adaptációnak és szelekciónak nem lehet jó kritériuma a szaporodási siker. Ez esetben ugyanis

rátermettebbnek kellene tartani a nagyobb termékenységű népeket (például az indiaiakat), mint az alacsony termékenységűeket (például a svédeket vagy magyarokat), és fejlettebbnek kellene tekinteni a többnejűség intézményét (a férfiak reprodukív sikereinek magasabb esélye révén), mint a monogám házasságot. Ugyancsak rátermettebbnek kellene tekinteni a sok gyerekes embereket, mint azokat, akiknek kevés gyerekük van.

A kultúrák és társadalmak azonban a maguk módján határozzák meg, mit tekintenek sikernek. S éppen ebből, a kulturális definíció hatalmából fakadnak lényeges eltérések a biológia - s annak egyik szakterülete, a humán etológia - illetve a társadalomtudományok között. Ezeket a különbségeket világosan fogalmazta meg a biológus Bereczkei Tamás: "Adaptív viselkedésbeli univerzálék, genetikai predispozíciók, evolúciós folyamatok egyfelől; társadalmilag kialakított magatartásminták, kulturális szimbólumok, gazdasági átalakulások másfelől. Az egyik az emberi természet állandóságát keresi a történelemben, a másik a történelmi változást követi nyomon az emberi természetben (kiemelés tőlem S.P.)⁶⁸. A "siker" előbb vázolt értelmezési különbségei jól mutatják, hogy a biológia és a társadalomtudományok mást látnak akkor is, ha ugyanazzal a terminussal írják körül a látnivalót. A biológus a magatartás genetikai szabályozása után kutat, a társadalomtudóst viszont a jelentések

⁶⁸ Bereczkei, 1992:30.

előlegzése, az elvárások szimbolikus meghatározása és megválaszolásának módjai foglalkoztatják. A magatartás etológiai értelemben a szervezet olyan változásaira vonatkozik, amelyek például izommozgással és mirigyműködéssel járnak. Amikor az etológus "viselkedés"-t kutat, akkor biológiai funkciójú tevékenységekre gondol, például ivadék gondozásra vagy táplálékszerzésre. A szociológus mást nevez magatartásnak: a csecsemő gondozást és etetést emberi kapcsolatokban és kommunikációban gondolja el, intencionált cselekvésként, melyben keverednek a célkövetés és az eszközválasztás mozzanat normatív tényezőkkel (elvárásokhoz igazodás, szabálykövetés) és "dramaturgiai" elemekkel (az én kifejezése, az identitás reprodukciója, stb.).

Ha ez így van, akkor mit mondhat az etológus és a szocializáció kutatója egymásnak? Összetalálkozhat-e tudományos értelemben termékenyen, újabb ismereteket nyújtva a biológus és a szociológus kutatói érdeklődése? Nem tudok erre határozott választ adni. Óvakodnék ilyen választól azért is, mert nem értek a biológiához, s mert a dilettantizmus sok kárt okozott már a tudománytörténetben. De a szocializáció elmélete szempontjából mindenképp hasznos lesz összefoglalni a tévutakat, azokat az ismereteket, melyeket örökletesség és tanulás összefüggéseinek hibás értelmezéséről szerezhettünk.

Öröklés és környezeti hatások: se nem "vagy-vagy", se nem is-is-l .

Az örökletesség és tanulás összefüggéseinek, illetve a magatartások erre vonatkozó magyarázatának kétféle rossz típusa van. Mindkettő a biológiai és társadalomtudományi szempontokat állítja szembe, de másképpen. Az egyik típusú magyarázat a "vagy-vagy" feltevését követi, azt tehát, hogy egy magatartásmód, viselkedésforma vagy öröklött vagy tanult. Ez azért rossz értelmezés, mert a magatartás komplex jelenségeinek egyaránt vannak öröklött és tanult összetevői. Ezek arányát feltételezi állandónak a második fajta rossz magyarázat. Eszerint egy populációban talált viselkedésformáról azt kell megállapítanunk, hogy mekkora hányadát teszik ki benne az öröklött tényezők, mert ezek után teljes joggal mondhatjuk minden egyébre, hogy az a tanult tényezőkhöz tartozik. E kétféle rossz magyarázattal szemben érvelt így I. Eibl-Eibesfeldt: "Nyomatékosítani kell, hogy az egész öröklött-szerzett problémát nem lehet a vagy-vagy szellemében megoldani, sem pedig úgy, hogy az arányok számértékeiben kiporciózzuk e két komponens részesedését"⁶⁰. Azért rossz mindkét fajta magyarázat, mert az öröklődés és tanulás nem vagylagos és nem is egymástól elkülönülő, illetve elkülönítve vizsgálható folyamata az egyedfejlődésnek⁷⁰.

Vagyis az örökletes és környezeti tényezők hatása nem összegeződik, hanem bonyolultabb módon korrelál egymással.

Például azoknak a kognitív képességeknek örökletes hatása,

⁶⁹ I. Eibl-Eibesfeldt, 1979-ből idézi Bereczkei, 1992: 12.

⁷⁰ lásd Goldsmith, 1991.

melyek döntő szerepet kaptak a tanulás iskolai modelljében elvont gondolkodás, intelligens probléma-megoldás, választékos nyelvhasználat - különösen nyomatékos lehet értelmiségi környezetben, ott, ahol az emberek ezek használatát várják el egymástól. Az ilyen elvárások együttesen magas kognitív teljesítményre ösztönözhetnek. Ugyanez a hatás lappanghat viszont olyan szubkultúrában, ahol sokkal alacsonyabb értéke van az ilyen kognitív képességeknek. De akkor hogyan értelmezzük az örökletes tényezők és környezeti hatások összefüggéseit?

"Is-is-2". Az emberi tanulás sajátosságai

Az emberi magatartást olyan, integrált rendszerek szabályozzák, melyeknek hierarchikus szintjein újra és újra egymásbakapcsolódnak a genetikai és kulturális tényezők. A modern biológia a tulajdonságok molekuláris alapjaiból (nukleinsavak, fehérjeszerkezetek, enzimek, hormonok) és az ezek felépítését szabályozó DNS-molekulák működéséből indul ki. Az élettevékenységeket is olyan rendszerek működéseként értelmezi, melyeket a kromoszómákba kódolt programok szabályoznak. Ez a szabályozás azonban prediszpozíciós jellegű, s nem zárt, hanem nyitott rendszerekben zajlik. Minél fejlettebb egy élő faj, annál nyitottabb a genetikai szabályozása. Pl. a látást örökletes tényezők teszik lehetővé és szükségessé, de abban már a kultúrának és a szocializációnak van döntő szerepe, hogy az ember mit akar és mit nem akar meglátni, mire figyel oda és mire nem.

Az emberek cselekvéseinek, megnyilvánulásainak, társas kapcsolatainak jelentései nincsenek biológiailag programozva, nincsenek beleírva a gének kódjaiba. A kultúráknak azonban vannak természeti forrásai és genetikai alapjai. S ez nemcsak az emberek szükségleteire, hajlamaira, nemi vagy életkori tulajdonságaira vonatkozik. A modern biológia egyik fontos kutatási területe, az etológia (s benne a humánetológia) az emberi viselkedést és a társas rendszereket is genetikai programok alapján értelmezi.

Az etológia nem korlátozza az emberi tanulás és a kultúra sajátosságainak elismerését. Sőt, a viselkedésgenetika eredményei felől még határozottabban tűnik ki ezek evolúciós jelentősége. Az emberi faj "nyitott" a nyelvhasználatra, az együttműködésen és szerepátvételen alapuló kommunikációra, illetve arra, hogy a kultúra elsajátítása és megújítása révén alakítsa társas viszonyait.

Ez a nyitottság teszi lehetővé az emberi tanulás sajátosságait. Láttuk, hogy a tanulás iskolai modellje egyes kognitív képességek fejlődésén és fejlesztésén alapul. Ehhez képest a kulturális átörökítés egész folyamatának értelmezése sokkal komplexebb modellt kíván. A szocializáció ilyen "sztenderd" tanulási modelljében szerepelnie kell a motorikus, kognitív és instrumentális tanulásnak, de az esztétikai és erkölcsi érzékenység, az empátia és társas irányítókészség megszerzésének, a szerepek, normák, önkifejezési formák és kommunikatív képességek elsajátításának és más tényezőknek is. Ugyanitt kell helyet kapnia az akulturációnak, a szokások és

hagyományok átvételén keresztül zajló tanulásnak, de azoknak a kulturális sztenderdeknek is (magátólérttetődőségek, természetes beállítódás, s ezek interszubjektív érvényességének igénye), amit a következő fejezetben kívánok sorra venni.

Csakis ilyen komplex modell teszi lehetővé, hogy ne egymást kizáró ellentétként, hanem egymással összefüggő folyamatként értelmezhesük tanulás és kreativitás, elsajátítás és újítás folyamatait, mint az emberi cselekvés vonatkozásait.⁷¹.

Nem rendelkezünk még ezzel a modellel, de tudjuk, hogy csakis a jelzett komplexitás szintjén lehetne túlhaladni a szocializáció elméletének különféle egyoldalúságait: a normatív pedagógia vakságát (mely nem engedi figyelembe venni sem a "rejtett tanterv"-et, sem az iskolán kívüli világot), a pszichoanalízis korlátait (melyek nem engedik figyelembe venni a lelki működésen túlmutató tényezőket és intézményeket), a konzervatív etnológia és társadalomelméletek korlátait (melyek nem engedik figyelembe venni a hagyományok konstruáltságát).

Az ilyen sztenderd szocializációs modell kifejlesztésében a társadalomelmélet hasznára lehet a humánétológia, mely ugyancsak az emberi tanulás sajátosságát, más élőlényeknél nem fellelhető vonásait hangsúlyozza. Ahhoz, hogy ennek jelentőségét helyesen tudjuk értékelni, induljunk ki egy korábbi elméletből, mely az emberi újszülött retardációjára vonatkozott. Eszerint a tanulás azért fontosabb az emberek, mint az állatok számára, mert az emberi csecsemő sokkal tovább

⁷¹. E cselekvésmodellhez lásd Joas, 1992.

szorul gondozásra, sokkal tovább önállótlan, mint bármely más faj újszülöttje.

Ezt a felismerést az evolucionista elméletek sokáig úgy értelmezték, hogy "általánosságban összefüggés van egy faj magatartás-lehetőségeinek komplexitása és a magatartás azon része között, amit a születés utáni tanulással sajátítanak el az adott faj egyedei. Az emberi csecsemő az, aki majdani készségeiből a legkisebb részarányt nyeri öröklés révén; születésekor kevésbé fejlett, mint más fajok újszülöttjei, s egy hosszú periódus áll előtte, melynek során képlékenyen kell megtanulnia mindazt, amit fajtájára jellemző"^{7,2}. A korszerű biológia azonban nem ebből, hanem az ember faj-specifikus tanulási képességéből s ennek evolúciós programjából indul ki. A régebbi állásponttal szemben nem fontosabbnak, hanem elvileg másmilyennek, másként szabályozottnak látja az ember tanulását, mint más élőlényekét. Ez természetesen összefügg az emberi gondolkodással és a nyelvi kommunikációval. De a gondolkodó és beszélő lény nemcsak kognitív képességeiben más, nemcsak ismereteket tanul másként, hanem szükségleteket, tevékenységeket, magatartásnormákat és önkifejezést is. Az ember tanulásának genetikai programja tehát nem a tanulás kognitív modelljére vonatkozik, hanem az előbb jelzett komplexebb tanulási modellre, melyben együtt értelmezhetők a nyelvi kommunikáció és problémamegoldás összefüggései az

⁷² Hofstadter, 1955:94.

azonosulás, mintakövetés folyamataival, a szokásokkal és hagyományokkal, tehát a szocializáció menetével.

A modern evolúciós biológia így fontos tanulságokat tartogat a szocializáció elmélete és egy ilyen tanulási modell kidolgozása számára. E tanulságok közül legfontosabbaknak a következőket tartom:

- Nincs egyetemes tanulási képesség az élővilágban.

Állatok az embereknél sok tekintetben ügyesebbek, sokféle ingerre érzékenyebbek, sok mindent könnyebben tanulnak meg. Vannak olyan információk, amikhez sokkal könnyebben jutnak hozzá és amiket jobban tárolhatnak morfológiailag alacsonyabb rendű fajok, mint a náluk magasabb rendűek. A természetes szelekció hatására mindegyik faj rendelkezik olyan specifikus programmal, mely irányítja a környezet elsajátításához szükséges hajlamokat és képességeket⁷³.

- Mereven szabályozott, "ösztönvezérelt" képességek helyett az emberi tanulás a genetikai kód nyitottságán és olyan prediszpozíciókon alapul, melyek egészen újfajta problémák meghatározását és megoldását teszik lehetővé. Az emberré válás folyamatának szelekciós sikere éppen a problémamegoldás új módjainak kialakulásából, illetve a hozzájuk vezető szociokulturális szerveződésekből és közegekből fakadt. Ezek együttese alkothatja az emberi

⁷³ Ha pl. egyes pintyfajokhoz tartozó fiókáknak, akiket szüleiktől elválasztanak és izoláltan gondoznak, lejátszák különböző fajú madarak énekét, akkor megfigyelhető a következő: a fiókák képesek szelektálni és idővel megismételni ezekből néhányat, de csakis a saját fajukra jellemző énekeket (lásd Csányi, 1977).

kifejezni egy tényállást, eleget tenni bizonyos normatív elvárásoknak, ezzel tudjuk jelezni kommunikációs partnerünkhöz fűződő kapcsolatunkat és megjeleníteni szociális identitásunkat⁷⁶.

Az elvárásokban, a magatartásnormákban kifejezett szociális késztetések, gátlások, illetve az ezeket közvetítő szimbolikus szabályozás hatálya kiterjed a tanulás minden fajtájára, a szociális tanulásnak megszokáson alapuló legegyszerűbb módjaitól a tudományos megismerésig és a felfedezésig. Az ember szociabilitása evolúciós jellegként tör át valamennyi kultúrán s nyomja rá saját, fajta-specifikus bélyegét az egyedek magatartására és megnyilvánulásaira. Ezért is kell a kulturális átörökítés fogalmát kiegészítenünk olyan összefüggésekkel, amelyek túlmutatnak a tanulás iskolai modelljén, illetve annak viselkedés-elméleti dimenzióin.

⁷⁶. Az emberi nyelv ilyen kommunikációs sajátosságainak társadalomelméleti összefüggéseihez lásd Habermas, 1981.

IB. AZ ÁTÖRÖKÍTÉS MECHANIZMUSAI

A kultúra kollektív mintázatai tárgyak, eszmék, hitek, normák sokaságát jelentik. Ezeket mutatják be és értelmezik a vallások, a tudományok, a művészetek. Ahhoz, hogy képet kapjunk akár egy ókori civilizáció, akár egy modern ország embercsoportjának szocializációjáról, nemcsak rokonsági szervezetüket vagy jogrendszerüket kell ismernünk, hanem gondolkodásuk vallási és világi szempontjait, művészi világukat is. Sok példán lehetne kimutatni, hogy a szocializáció jelensége nélkülözhetetlenek szempontokat nyújt a vallás szociológiája számára. Ugyanez mondható el a tudományról. A Bevezetőben már utaltam a tudományelmélet "erős program"-jára, mely éppen az ilyen jelenségek felkutatására ösztönöz. De *nem* az a célom a soron következő fejezetben, hogy az ilyen példák számát szaporítsam. Nem külön-külön kívánom sorra venni a vallásos hitek, tudományos ismeretek vagy az esztétikai ízlés átörökítésének problémáit, hanem a hagyományozás világával és a kultúra elsajátításának kérdéseivel foglalkozom.

Ennek során előbb a szocializáció mechanizmusait veszem sorra. Kezdem az utánzással, ami azonban még nem feltétlenül irányul interszubjektív tartalmakra. Márpedig éppen ezt teszi lehetővé az emberi tanulás közege, a nyelvi kommunikáció. Ezért kell a szociális mintakövetés komplexebb módjait, az azonosulást és az internalizációt számításba vennünk, így

tudjuk kellőképp értelmezni a gyerekek személyközi kötődéseinek és szociális kompetenciájának jelentőségét is.

Ezután az átörökítés néhány intézményes formáján - mint a beavatási rítus, az illem vagy a divat - tekintem át a hagyományok, szokások és szokásszerű mintázatok elsajátításának funkcióit, majd a fenomenológia fogalmaival írom körül a kulturális sztenderdeket és a rajtuk alapuló természetes beállítódást. Felvetem azt a kérdést is, hogy milyen hatása volt a modernizációnak a hagyományok funkcióira az átörökítésben.

A kultúra elsajátításának jellegzetes elméletét dolgozták ki a "kultúra és személyiség" antropológiai irányzatának kutatói. Ismertetni fogom ezt a determinista elméletet, mely szerint a szocializáció nem más, mint a biológiai egyed megformázása kulturális és társadalmi lényé. A kollektív mintázatok így belül maradnak az egyén választásainak és döntéseinek hatókörén, de kívül kerülnek kreatív hajlamainak és alkotóképességeinek, valóságteremtő aktivitásának szféráján. Ezért fogok az I. rész végén utalni azokra a társadalomtudományi irányzatokra, melyek a mintázatok modellált jellegére és szociális eredetére hívják fel a figyelmet.

4. Az utánzástól az intemalizációig.

Nyelvi kommunikáció és interszubsjektivitás

Az emberi nyelv egyik evolúciós sajátossága a társas érintkezés új formáinak, köztük a párbeszédnek a kialakulásával együtt fejlődött ki. A kollektív nyelvhasználat újfajta szellemi objektívációkat hozott létre (vallást, művészetet, tudományt), a tanulás és a kultúra átörökítésének új, csak az emberre jellemző módjait tette lehetővé. Az állatok kommunikációjától eltérően az emberi nyelv és a beszéd egy új jelképrendszer alapjává vált. Éppen ezért tekintik a nyelvek kialakulását a kulturális evolúció legfontosabb feltételének. A nyelvi kommunikáció intencionális jellege és az emberi kultúra dialogikus szerkezete felel meg az ember társadalmi természetének, szociabilitásának és a valóság szociális konstrukciójának⁷⁶.

A kultúra antropoid jellegét legélesebben talán a nyelv és a szimbólum-használat egymásra-utaltsága, illetve a kognitív képességek szocializációs összefüggése fejezi ki. Ennek az összefüggésnek a lényegét G. H. Mead, L. Sz. Vigotszkij, J. Piaget, J. Habermas elméletei, illetve az ő kutatásaikat továbbfejlesztő kommunikációs elméletek alapján foglalhatjuk össze⁷⁷. Eszerint az emberi egyed gondolkodásának fejlődése döntő módon függ beszédképességétől, illetve a vele kommunikáló

⁷⁶. Berger - Luckmann, 1967.

⁷⁷. Lásd Vigotszkij 1971; Mead, 1973; Habermas, 1981; Piaget, 1993

felnőttek és gyerekek beszédétől. A környezet jelentésvilágát, s vele a kultúra szimbólumkincsét a gyerek az elsődleges szocializáció folyamatában sajátítja el. De a beszédkésztség, a gondolkodás, az érzelmek és motivációk egyidejű fejlesztésével hozzájut társas és társadalmi szerepeihez, illetve én-identitásához is. Az ember evolúciós örökségének, természete plaszticitásának ezáltal a nyelvi kommunikáció révén egy nemileg specifikus médium felel meg. A nyelvtanulás folyamatának lényege abból áll, hogy kommunikatív szándékait újra és újra a kínált anyanyelvi formákban fejezi ki a gyerek s vele született képességeit kifejlesztve kapcsolja a nyelvet a megismeréshez. Ebben a folyamatban van döntő szerepe a felnőtteknek (szülőknek, családtagoknak vagy/és másoknak), illetve a nagyobb gyerekeknek. A nyelv elsajátításával és használatával a "társas lény" egybekapcsolja a kommunikáció különböző funkcióit - a jelölést, a személyközi megértést, a normatív cselekvést, az én-megjelenítést - s így fejlődik gondolkodása és szociális kompetenciája.

A nyelv és gondolkodás fejlődése során fogadja el köznapi valóságát természetesként a gyerek, miközben egyre inkább felismeri azt a kategoriális különbséget, ami az emberi kultúra valóságát választja el a természet valóságától. Érteni kezdi például, hogy a szél nem haragos, mert abból kell kiindulnia, hogy a természet jelenségei nem intencionáltak, míg a kultúráé azok. Így a bajért nem a kést kell okolnia, hanem az azzal vágó embert. A jelentések szándékoltságát kell

előfeltételeznie ahhoz, hogy megértesse magát és megértse másokat⁷⁸.

Az együttműködő személyek nézőpontjainak kölcsönösségén, illetve tudásuk és motivációik szocializáltságán alapul az interszubsztivitás⁷⁹. Amikor azt látjuk, hogy egy test eldől a járdán, akkor ezt a mozgást természeti eseményként vesszük tudomásul, melynek megértéséhez elegendő a kauzális magyarázat. Azt viszont, hogy egy ember esik el a jeges járdán, s utána karjával segítséget kér vagy pedig elhárítja azt, ezt a mozdulatot már interszubsztív módon érthetjük meg. Ekkor ugyanis már céljait és szándékait, illetve ezek kifejezésének módját, továbbá a helyzetet s benne szerepeinket kell figyelembe vennünk. Ezért fogunk attól függően cselekedni, hogy megszánjuk-e őt vagy sem, vajon súlyos balesetnek minősítjük az esést, vagy pedig kisebb botlásnak, esetleg szándékos dülöngélésnek, stb.

Az interakciók alapmodellje tehát a kölcsönösségnek az emberi kommunikációból kifejlődött s azt állandó újraindító folyamatát foglalja magában. Olyan folyamatot, mely a nézőpontok, attitűdök kölcsönös átvételéből, ennek elvárásából, az elvárások előlegezésének ismeretéből s további

⁷⁸ Kísérleti úton valószínűsítették, hogy már egy éves csecsemők is képesek intencionális jelentést tulajdonítani a velük érintkező emberek cselekvéseinek, lásd Gergely - Nádasz - Csibra - Bíró, 1995.

⁷⁹ Ennek lényege A. Schütz szerint az interakció szereplőinek az a feltételezése, hogy "...a cselekvő 'azért, hogy indítéka társa 'azért, mert' indítékává fog válni és megfordítva" (Schütz, 1984A: 200).

használó kommunikatív aktusokból áll. Együttműködéseik és konfliktusaik során a cselekvő személyek szándékot tulajdonítanak egymásnak, kölcsönösen előlegezik egymás ilyen irányú tulajdonításait, előlegezésükbe pedig belefoglalják, beleszámítják azt, hogy a másik is ugyanígy tesz: "Tudom, hogy te azt hiszed, hogy én azt hiszem, hogy te...". Az interakciók résztvevői így előlegezik kölcsönösen egymás elvárásait és attitűdjeit. Ezt nevezte T. Parsons "kettős kontingenciá"-nak, s azt jelezte ezzel a nehezen lefordítható terminussal, hogy két ember közötti kommunikáció és együttműködés mindig kettejükön múlik⁸⁰.

A beszélt és írott nyelv teszi lehetővé az emberi kommunikáció ilyen sajátosságát, vele a szerepátvételt és az én kialakulását. E folyamat legalaposabb elemzését G. H. Mead végezte el. Ő hangsúlyozta először azt, hogy a partner attitűdjének átvétele, s ennek belső, "néma" felhasználása alapozza meg mind társas világot, mint pedig az egyedfejlődés humán tartalmait: "Ha át tudom venni egyik barátom attitűdjét, akivel meg akarok vitatni valamit, akkor azzal, hogy átvettem ezt az attitűdöt, saját magamra tudom alkalmazni és úgy válaszolhatok, ahogyan ő válaszol"⁸¹-.

De az interszubsztívitás nemcsak az interakciók ilyen közvetlen tartalmait formálja, hanem az emberi kultúra már

⁸⁰. Parsons, 1966A.

⁸¹. Mead, 1973 :213. H. Joas ezért teljes joggal emeli ki azt, hogy G. H. Mead "...magát az emberi természetet gondolta lényegileg társadalmi" (Joas, 1980: 112).

"objektíválódott", eszmékké, formákká, hitekké és hagyományokká lett jelentéseit is. A tudás szocializáltsága az intencionált jelentések kialakulását, rögzülését és átörökítését foglalja magába. A kulturális átörökítés folyamatát és módjait kutatva ezért van szükségünk a tanulás sztenderd modelljére, mely az emberi kommunikáció sajátosságain alapul és magába foglalja a jelentések interszubjektív tartalmait.

Utánzás

Régi tapasztalat az, hogy a gyerek tanuló lény, aki minduntalan ismereteket és gyakorlatokat szerez. Arra is felfigyeltek régen, hogy ez a tanulás időben megelőzi az oktatást⁸². Ebből a felismerésből kezdték kibontani a szociális tanulás elméletét a tizenkilencedik-huszedik század fordulóján. A szocializáció megértésének kulcsfogalmaként ettől kezdve használták sokan az utánzást.

Az utánzás elméletét a századforduló táján kezdte kidolgozni W. Bagehot, M. Baldwin, W. James, G. Tarde és W. McDougall⁸³. Közülük többen (mint pl. W. James) ösztönös, velünk született hajlamot láttak az utánzásban, ami mágnesként hat gyerekekre és felnőttekre. Ezzel megmagyarázhatónak látszottak alapvető fejlődési és tanulási folyamatok, például

⁸² "...az ember nevelése születésekor kezdődik. Még beszélni sem tud, még nem is hall, máris tanul. A tapasztalás előtte jár a leckének" (Rousseau, 1965: 41).

⁸³ lásd Allport, 1971.

testmozgások vagy a beszéd megtanulása. Ezért főként a kisgyerekek tanulásának, fejlődésének és viselkedésének értelmezésére használták az utánzás fogalmát még a feltételes reflexek felfedezése és a viselkedés kísérleti vizsgálatai, kialakulása előtt. Ekkoriban népszerű volt az a gondolat is, hogy az utánzás az ösztönök egyik fajtája, s ebből kiindulva a gyerekkori tanuláshoz jóval tágabb jelenséggé lehet vele megmagyarázni, melybe beletartozik például a közvélemény és a divat, a hírek, vélemények, értékítéletek és ízlésformák terjedése és sok minden más. A "tömegek lélektaná"-nak kutatói, társadalomtörténészek, kriminológusok, a reklám első szakemberei, vallási és politikai mozgalmak elemzői közül sokan gondolták azt, hogy az utánzáson alapul a konform viselkedés, a társas kohézió, sőt, talán a kulturális áthagyományozás egész menete is, hiszen "...egyedül és kizárólag rajta nyugszik a kultúrának nemzedékről nemzedékre való, már nem fizikai, hanem csupán 'társadalmi' átöröklődése"⁸⁴.

G. Tarde a hipnózishoz hasonlította az utánzás hatását, amit univerzális törvényekben foglalt össze. E. Durkheim is újra és újra visszatért az utánzás problémájára, de azt hangsúlyozva, hogy ez nem a társadalmasodás általános érvényű mechanizmusa, hanem pszichológiai jelenség. Az utánzás-elméletek szerinte is egyéni megnyilvánulásokat kötöttek össze kollektív mintázatokkal, tehát érveket szolgáltatottak a

⁸⁴ Groos, 1978: 100.

szociális integráció keletkezésére. Álláspontja szerint azonban ezek az érvek rossz irányba tartottak: egyének cselekvéseiből a társadalmi szféra felé. Márpedig a szociológusnak a kollektív tények kötelező jellegéből kell kiindulnia, hogy megérthessük, miért is utánoznak valamilyen magatartásformát az emberek. Ezért választotta el élesen E. Durkheim az utánczást, mint "majmolást" a jelenségek másik két csoportjától, nevezetesen a tömegjelenségektől és az alkalmazkodástól, így foglalta össze érveit: "Más dolog közösen érezni, megint más meghajolni a közvélemény tekintélye előtt, és egészen más automatikusan megismételni azt, amit mások tettek"⁸⁶.

E. Durkheim megkülönböztetése rendkívül fontos. Az utánczás lehet értékközömbös másolás (például egy mozdulat utánczása), de olyan magatartás is, amikor választásainkban tudatosan vagy öntudatlanul értékre irányulunk. Ilyenkor egy izlésformát vagy véleményt, szerepet vagy erkölcsi normát fogadunk el, azzal próbálunk azonosulni. Az értékek követése a mintakövetésnek magasabb szerveződési szintjein megy végbe, mint az értékközömbös "majmolás". Két példa jól érzékeltetheti a különbséget. Értékközömbös utánczás történik, amikor a gyerekek elvétik az utat például egy iskolai kiránduláson, mert a hátul levők öntudatlanul követik az előttük járókat s velük együtt rossz irányba tévednek. Értékre irányuló mintakövetés viszont az, amikor fiatalabb fiúk egy idősebb társuk testtartását,

⁸⁶. Durkheim, 1967: 125 (kiemelés tőlem - S.P.).

mozgását, öltözködését, hanghordozását, szavait kezdik követni, amikor akaratlanul próbálnak "olyanok lenni, mint ő". Ebben a második esetben sokféle utánzás figyelhető meg, de nemcsak utánzás, hanem azonosulás, kulturális szabályozás és mintakövetés, szerep-átvétel, így az egész folyamat a tanulás magasabb szerveződési szintjén megy végbe és komplexebb szocializációs jelenségekbe illeszkedik.

Szociális tanulás modellkövetéssel

A tanulás sztenderd modelljének egyik legfontosabb összetevője a szocio-kulturális mintázatok követése. A mintakövetés fogalma igen fontos a társadalomtudomány különböző területein, például a társadalomtörténet-írásban. A hosszú távú történeti folyamatok, a "long durée" kutatói azokat az eszméket, formákat vagy technikákat emelik ki történelmileg érvényesülőként, amikből "tömegfeldolgozás" lett. Később, a szokások és a hagyomány kapcsán némileg részletesebben tárgyalom majd a "tömegfeldolgozás" módozatait. Itt az a kérdés foglalkoztat inkább, hogyan ismerték fel ennek mechanizmusait.

A 20-as évektől a pszichológia - főként annak kísérleti módszerekkel dolgozó, tehát a fogalmak és vizsgálati műveletek pontosabb megfeleltetésére törekedő irányzatai - elfordultak a korai utánzás-elméletek ködös elképzeléseitől. Ekkor már többen rámutatattak, hogy az utánzás sikerének és hatásának esélye az utánzó személy mentális fejlettségének fokától függ. Vagyis magát az utánzást is tanulni kell, hiszen annak

eljárásait sem kapjuk készen. E felfogás szerint az utánzás csak egyik eleme az érzékszervi-mozgásos tevékenységeknek, a kognitív fejlődés és az adaptáció egész folyamatának. J. Piaget ezért az utánzást nem önálló mechanizmusként, hanem a mozgás, érzékelés, felidézés, megértés folyamatain belüli műveletként, a játék és az értelmes alkalmazkodás egyik alternatívájaként értelmezte: "...az utánzás létrejöttének lényege a minták állandó asszimilációja olyan sémákhoz, melyek alkalmasak arra, hogy a mintákhoz akkomodálódjanak"⁸⁶, úgy látta, hogy a lelki fejlődés bonyolult kölcsönhatásaiból az utánzás-elméletek csakis a folyamatosságot tudják megmagyarázni, azt viszont nem, hogyan tud a gyerek eljutni egyre magasabbszintű kognitív struktúrákhoz.

A szociális tanulás elméletét is főként a megfigyeléses mintakövetés vizsgálatára fejlesztette ki a behaviorista lélektan. A minta vagy modell alkotása úgy megy végbe, hogy az ingereket előbb képekben vagy/és szavakban kódoljuk, s ezek emlékezeti reprezentációvá, s ezáltal reaktiválhatóvá válnak a vonatkozó viselkedés felidézése révén. Eszerint az ember megfigyel valakit és tanulni tud tőle úgy, hogy a megfigyelt személy modullé válik, akinek tevékenységét, viselkedését és reakcióit rögzíti s azután reprodukálja magában. Ez nagyon sokféle tevékenységre és magatartásformára lehet érvényes, egyszerűbb cselekvési formáktól kognitív minták és standardok megváltozásán át a deviáns magatartásokig. Ezzel kapcsolatban

⁸⁶ Piaget, 1978: 166.

szoktak említeni az öngyilkosságok kutatói különféle szindrómákat, például a Werther-hatást, illetve Magyarországon a Széchenyi-Teleki modellt és a József Attilát követő "Szárszó-i elenséget"⁸⁷.

Az ilyen megfigyelések nagy hányada spontánul zajlik mindenütt, például barátok között, kortárs-csoportokban, de a családban is. Az akaratlanul végzett megfigyelések keveredhetnek a szülők tudatos instrukcióival. Amikor például egy étel elkészítését vagy egy konyhai eszköz használatát tanítja az anya, akkor gyereke megfigyelheti - mintegy "mellesleg", tanulás közben - anyja hanghordozását, óvatos mozdulatait, vagy valami egészen mást is, például aznapi hajviseletét, aminek semmi köze a szülő által tanítani szánt tevékenységhez, ismerethez.

A szociális tanulás feltételei közül fontos a figyelem, a modellel kapcsolatos motiváció és a modell szociális hatalma. Ezeknél is fontosabb azonban a rögzítés-megőrzés folyamata. Innen tekintve a gyerekkori szocializáció sem más, mint a megfelelő és nem megfelelő viselkedésmódokra vonatkozó különbségtétel megtanulása a felnőttek mintáján. A modell-személyek gátolják és büntetik a nem kívánatos viselkedéseket, illetve jutalmazásokkal ösztönözik a kívánatos viselkedéseket⁸⁸.

⁸⁷ Fekete - Kelemen, 1989.

⁸⁸ lásd Parké, 1976.

Érdekes ellentmondásokat találunk a behaviorizmus pedagógiai alkalmazásainak problémái között. Ez a szemlélet mindenhatónak mutatja a nevelést. Ebben rejlik demokratizmusa és társadalompolitikai optimizmusa is, amit legszélsőségesebben egyik vezéralakja, J.B. Watson fejezett ki: "Adjatok nekem egy tucat egészséges, ép gyereket és az általam megjelölt környezetet felnevelésükre, s garantálom, hogy bármelyiket véletlenszerűen kiválasztva olyan szakembert nevelek belőle, amelyet csak akarok - orvost, ügyvédet, művészt, kereskedőt, főnököt s akár koldust vagy tolvajt is, függetlenül elődei tehetségétől, hajlamitól, képességeitől, foglalkozásától és fajától"⁸⁹.

A nevelés mindenhatóságába vetett hit azonban egészen másfajta célokat is igazolhat. Megalapozhatja például azt, hogy a nevelés alanyait pusztán tárgyként kezeljék és idomítsák valamilyen cél elérésének érdekében. Ezt tették és teszik ma is az u. n. "totális intézmények" egész sorában, például egyházi, katonai és politikai iskolákban. Sokféle "anti-utópia" alapul a behaviorista tanulás-elméleteken⁹⁰, a huszadik századi társadalmakban pedig gazdag tapasztalatok gyűltek s gyűlnek továbbra is össze a sikeres kondicionálás elrettentő hatásairól, gyerekek és felnőttek viselkedésének pedagógiai irányíthatóságáról. Fanatikus vallási és politikai

⁸⁹ idézi Pléh, 1992: 151.

⁹⁰ Ide tartozik például A. Huxley, Szép új világ és G. Orwell, Ezerkilencszáznolcvannégy című regénye s néhány más munka.

vezetők neveltek eszközöket céljaik érdekében szabadságuktól megfosztott és engedelmességre kényszerített fiatalokból, így azután a jutalmazás és büntetés, illetve az általuk kifejlesztett önfegyelem, az állhatatos gyakorlás és szorgalom sem az egyéni hajlamok és tehetségek sokoldalú kiművelését, hanem az elvakultságot és engedelmességet készítette elő.

A tanulás viselkedéstudományi fogalmát széleskörűen használják szocializációs kutatásokban. Pedig az emberi kommunikációt, ami a kultúra átörökítésének központi jelensége, ez a fogalom csak pótlólagosan tartalmazza. Ezzel függ össze, hogy a behavioristák legtöbbször az állatok - vagy az emberi csecsemők - érzékszervi-motorikus tanulásából, mint ontogenetikus alapformából indulnak ki s ennek fejlettebb változataiként sorolják be a nyelv és beszéd, a fogalmi gondolkodás megtanulását, illetve az ezeken alapuló tanulásokat. Ennek oka az, hogy a viselkedéskutatás perspektívájából nem értelmezhetők a lelki élet és a magatartás hajtóerői, a motivációk és spontán megnyilvánulások, s a személyközi kapcsolatok ereje⁰¹.

Mindennek jelentőségére akkor figyelhetünk fel, ha megértjük a különbséget utánczás és azonosulás között. A behaviorizmus nézőpontjából nem látható ez a különbség, mert ez a szemlélet egy individualista cselekvésmodellből indul ki, s ezen belül, speciális esetként értelmezi a szociális tanulást, így elvonatkoztat a szociális tanulás

⁹¹. lásd James - Prout, 1990.

interszubjektív jellegétől, az ingerek szelekcióját meghatározó szimbolikus előlegzésektől. A. Bandura egyformának is tartja az "utánzás"-t az "azonosulás"-sal "...mivel lényegét tekintve mindkettő ugyanarra a viselkedésre vonatkozik, nevezetesen az egyénnek arra a törekvésére, hogy a viselkedését és attitűdjeit valódi vagy szimbolikus modellek viselkedésével, illetve attitűdjeivel megfeleltesse"⁹². Pedig e különbségek megvilágítása nélkül homályban maradnak a szocializáció további tárgykörei, például a szerepviselkedés és az identitás összefüggése, illetve a személyiségfejlődésnek azok a feszültségei, melyek a társadalmi és társas kényszerek elfogadásából fakadnak.

A kulturális átörökítés a tanulás társas folyamataiba ágyazódik- A másik személyt (szülőt, rokont, barátot, tanítót, stb.) vagy a személyek egy csoportját mint "ágenst" intuitíven beleértjük a szocializáció menetébe, amikor azt vizsgáljuk, hogyan sajátít el valaki egy magatartásmódot vagy szokást. Ahhoz azonban, hogy a szociális tanulás és egymásrahatás menetét értelmezzük, olyan elméletre lesz szükség, mely nem pótlólagosan, a tanulásnak csak egyik eseteként, hivatkozik az interakciós partnerek elvárásaira, hanem amely kiinduló pontul választja az én és másik kölcsönhatását. Egy ilyen elmélet látókörébe bele kell tartoznia a szereplők interszubjektivitásának, (kölcsönös elvárásainak, szándéktulajdonításainak), illetve az azonosulás és az

⁹² Bandura, 1976:85-86.

internalizáció folyamatainak, melyek ennek alapján mennek végbe.

Konformitás azonosulás és kényszer révén.

Az azonosulás fogalma logikai metaforával érzékelteti azokat a mechanizmusokat, melyek alapvető jelentőségűek a személyiség fejlődése és a szocializáció menetében. Utánozni sok mindent lehet, például a szél zúgását, lovak mozgását vagy a dübörgő vasutat. Azonosulni viszont csak emberrel tudunk. Az utánzás korlátozódhat egy mozdulatra vagy testtartásra, míg az azonosulásban a kötődés és az emberi személy hasonulása a döntő mozzanat, így az utánzásnak csak közvetve és eszközszerűen van jelentősége a szocializációban, míg az azonosulásnak, illetve a társadalmi kényszereknek közvetlenül is.

Az azonosulás fogalmának használata S. Freudtól származik⁹³, aki több ponton is éles különbséget tett tanulás és azonosulás között⁹⁴. Egyrészt rámutatott, hogy a gyerek nemcsak utánozza szüleit és tanul tőlük, hanem késztetés él benne, hogy szülőjéhez hasonlóvá legyen. Másrészt ez a késztetés nem izolált elemekre irányul, hanem a szülő egész személyére. Az utánzás tehát külsődleges marad, míg az

⁹³ S. Freud "Das Ich und das Es" című munkájában (lásd Freud, 1967; magyarul "Az ősválami és az én" címmel - Freud, 1971) fejti ki részletesen az azonosulás lényegét.

⁹⁴ A következőkhöz lásd Bronfenbrenner, 1971.

azonosulás során eggyé próbál válni az egyik személy egy másik személlyel.

A pszichoanalitikus elmélet szerint két szakaszban megy végbe az azonosulás. Az elsődleges azonosulás azzal veszi kezdetét, hogy a csecsemő leválik anyjáról s ráébred arra, hogy anyja egy másik személy, míg a másodlagos azonosulás folyamata az óvodáskorban zajlik. Ugyanez a folyamat Ego és Altér, én és másik szétválásának, egyúttal a szorongások, a szülőktől igényelt biztonság és a "felettes én" kialakulásának folyamata. A "felettes én" a fizikailag távollevő szülő belső képe, a lelkiismeret hangja lesz. Olyan hatóság a lélek bensőjében, mely ezentúl egész élete során szembenéz a gyerek énjével, kényszerítő erővel tilt vagy korlátoz, s úgy jutalmazza vagy bünteti, mintha a jelenlevő szülő maga tenné. "Tudattalan büntudatot"⁹⁶ idéz majd elő, Ego agresszív energiáit önmagafelé irányítja s eközben a tiltott vágyakat, fantáziákat, szándékokat erősebben bünteti, mint a tudatos cselekvést⁹⁵.

A vágyak elfojtásai vagy a kielégüléssel rendszeresen együttjáró büntudat a forrása sokféle lelki torzulásnak, neurózisnak és más betegségnek. A pszichoanalízis mutatott rá először, hogy a nevelés nemcsak a jellemet formálja, hanem felelős az ember mentális állapotáért, egészségéért és

⁹⁵. Freud, 1971:151.

⁹⁶. "Az én rendszerint a tudattalan 'bűnös' fantázia miatt lakol" - olvashatjuk erről egy érdekes tanulmányban, mely J. Piaget elméletével hasonlítja össze a pszichoanalízist (Nemes, 1985: 35)

betegségeiért is. Ferenczi Sándor már 1908-ban azt emelte ki egyik tanulmányában, hogy a különféle neurózisok nagy mértékben fakadnak a gyerekkori elfojtásokból. Az emberek, akiket "introspektív vakságra" nevelnek, csak úgy tudnak eleget tenni a normakonform gondolkodás és magatartás követelményeinek, hogy természetes önzésüket és vágyaikat elfojtják, s "...a lelki cenzúra az öntudatlan vágyképzetek felett őröködik"⁹⁷.

A gyerek magatartását csecsemőkortól kezdve ellenőrzi és irányítja környezete. Rendszeres kényszerítéssel jár az, amikor enni tanítják és elveszik előle például a keze ügyébe akadt üvegpooharat vagy golyóstollat, vagy amikor a két év körüli, járnivaló tanuló gyereket visszahúzzák, nehogy megégesse magát a tűzhelynél vagy nehogy a forgalmas úttestre lépjen. De a kényszer személyközi és szociális funkciói közül mindig is az egyik legfontosabb volt a szülői hatalom és tekintély fenntartása, illetve helyreállítása. A szülői hatalom főként nevelési kompetenciát és kötelességet jelent, vele tekintélyt, mintát, az identitás forrását, emellett viszont különféle jogokat, melyeknek feltétlen elismertetése száz szállal kapcsolódhat vallási képzetekhez és erkölcsi parancsolatokhoz, a jellem acélozásához, a cím és a név méltóságához, a becsület és tisztesség megőrzésének szükségességéhez, tehát politikai hatalomhoz, a vagyon gyarapításához és más tényezőkhöz.

⁹⁷. Ferenczi, 1982: 45. Túlmutat e tanulmány tárgyán azoknak a torzulásoknak és patológiáknak jelenségköre, melyeket a modern pszichiátria összefüggésbe hoz a korai azonosulás folyamataival és a felettes-én hatalmával.

Ilyen értékek körében találjuk a hagyományos, főként a rendies társadalmakban folyó nevelés hivatkozási alapját. Ezeket hangsúlyozták szülők és nevelők, mesterek és gazdák, amikor az engedelmesség és kemény büntetés üdvös, jellemformáló hatásáról szóltak. Tekintély és engedelmesség az uralom fenntartását, tehát a rendet szolgálja, s ezt kényszerítik ki sokféle módon az iskolákban is. A gyerekek különféle testi sanyargatásai között Európában elterjedt volt és maradt a kukoricára vagy hegyes kavicsokra térdepeltetés, a "körmös" (például nádpálcával), főként pedig a verés (puszta kézzel, ököllel, fakanállal és lapáttal, bottal, nadrágszíjjal). A puritánok fedezték fel a gyerekek "akaratosságát", aminek megtörésével azután mindenütt próbálkoztak⁹⁸. Legmódszeresebben talán a kiszolgált altisztekből lett iskolamesterek. Hiszen a gyakoroltatásnak, mint fegyelmező eszköznek a kolostorok után a hadseregek lettek klasszikus intézményei.

Az erőszak igazi kohója azonban valószínűleg a család és a szűkebb környezet volt mindig, bár tudomásom szerint ennek történetét szisztematikus formában nem dolgozták fel és talán nem is lehet feldolgozni. Hiszen a gyerekeknek még jelenkori veszélyeztettségéről is csak elszórt adataink vannak. Főként a hivatásos gyermekvédelmi szervezetek szokták összesíteni ezeket, de valószínűleg még a súlyosan megkínzott gyerekeknek, illetve a róluk szóló információknak is csak töredéke jut el

⁹⁸. lásd Foucault, 1990.

hozzájuk. Ugyanez vonatkozik a megvert és megkínzott gyerekeket ellátó orvosokra. Az ide vonatkozó orvosi közlemények megdöbbenőek⁹⁹. De a fizikai és lelki bántalmazások nyomairól és hatásairól nemcsak a gyerekorvosoknak van személyes tapasztalatuk, hanem a gyerek legtöbb felnőtt ismerősének, rokonnak, szomszédnak, pedagógusnak is. Ők azonban rendszerint csak a legszélsőségesebb esetben hozzák ezt nyilvánosságra, hiszen a gyerekek bántalmazása a szülők magánügyének számít.

A közvélemény többnyire csak egy-egy, a tömegkommunikációban felkapott és rendkívülivé szerkesztett eset kapcsán foglalkozik a szülői agresszivitással. Ez még inkább vonatkozik az incesztus tabu megsértésére, ami valószínűleg nem kivételes esemény, s aminek feldolgozásához és gyógyításához sokkal tisztultabb kommunikációra, a köznapi tapasztalatok nyíltabb egybevetésére lenne szükség¹⁰⁰. De

éppen ezt akadályozza a modern társadalmak nyilvánossága. Az⁹⁹. Egy észak-magyarországi, statisztikailag reprezentatív gyermekorvosi vizsgálat a 0-14 éves gyerekek 5.7 %-ánál talált súlyos bántalmazásokat 1986-1990-ben. Dr. Velkey László, a vizsgálat szerzője többek között a következő tüneteket sorolja fel a bántalmazó szülőkről: gyerekeket lehűlt állapotban, éheztetve vagy leromlottan, a betegség előrehaladott szakaszában viszik orvoshoz; a körzeti orvos véleménye ellenére csak későn viszik kórházba a gyereket, kezelés közben nem érdeklődnek utána, későn viszik haza; az otthon kezelt gyerekeknek csak későn vagy egyáltalán nem adják oda a gyógyszert, lásd: Velkey, 1994.

¹⁰⁰. Russel, 1986; Kassai, 1995.

érintetteket ugyanis álcázásra készíti a jog, a család, rokonság és a szűkebb környezet, de a közvélemény is¹⁰¹.

Kényszer és tekintély, mint közvetítő mechanizmus, mint a társadalmi rendszer és a személyiségfejlődés egymásba nyúló mechanizmusának problémájára a frankfurti iskola művei világítottak rá. Általuk lett a társadalomkutatás egyik fontos tárgyköre a tekintély személyiségalkító hatása és a tekintélyelvű karakter¹⁰². A tekintélyelvűség lényege az, hogy az emberek feladják szabadságukat és alávetik magukat bizonyos személyeknek, szervezetnek vagy személytelen erőknek. Max Horkheimernek és munkatársainak érdeklődését az 1930-as években a fasizmus terjedése, tömeges térhódítása irányította erre a jelenségre. Miért fogadják el emberek tömegei a fasiszta vezéreket, miért áhítoznak a tekintélyre és miért hódoltak be az agresszív nacionalizmusnak és fajelméletnek - kérdezték a frankfurti társadalomkutatók s kérdésüket nem válaszolták meg a Komintern határozatai a fasizmus imperialista természetéről. Ezek a határozatok csak az uralkodó osztályok

¹⁰¹. Gelles - Straus, 1988.

¹⁰². Nagyon szerteágazó az ide tartozó publikációk köre. Nemcsak a szűkebben vett szocializációs elemzések tartoznak ide, hanem irodalom- és művészetszociológiai vizsgálódások, az ideológia és tömegkultúra kritikája, etikai és tudományelméleti fejtegetések. Érdeemes mégis kiemelni két nagyobb, gyűjteményes munkát, a M. Horkheimer által szerkesztett "Autorität und Familie"-t és a Th-W. Adorno és mások által írt "The Authoritarian Personality"-t, valamint egy közbülső esszét, E. Fromm, "Escape from freedom" című munkáját. Megjelenése után sokan bírálták ezeket munkákat, szemléletüket és kutatási módszertanukat, ennek ellenére nagy hatással voltak mind a beállítódásokkal és jellemstruktúrákkal kapcsolatos újabb kutatásokra, mind pedig a hatvanas-hetvenes évek tekintélyellenes pedagógiai szemléletére és mozgalmaira.

érdekeiről és osztályharcról szóltak, de hallgattak a Mussolinit, Hitlert, Francot támogató, sőt, értük rajongó munkásokról, parasztokról, hivatalnokokról. A válaszhoz olyan elméletre volt szükség, amely számot tud adni a lélek mechanizmusait és a személyiséget rejtett módon irányító társadalmi erőkről.

Ilyen elméletért egyidejűleg a történelmi materializmushoz és S. Freudhoz fordultak a frankfurti társadalomkutatók¹⁰³. Lukács Györgynek az eldologiasodásról megfogalmazott gondolatait követve.¹⁰⁴ Úgy látták, hogy a kapitalizmusban az áruk féttisserű jellege, dologi alakja elleplezi az emberek közötti társadalmi viszonyokat (a tulajdont, az uralmat, az egyenlőtlenségeket és a kizsákmányolást). Az ilyen társadalomban nem a születési kiváltságokból és évszázados hagyományokból fakad a tekintély, hanem a tőke személytelen erejének hatalmából. Ennek áldozzák fel szabadságukat az embereket. A marxizmus azonban idegenkedett a lélek és a személyiség problémáitól. A történelmi materializmus a szocializációból csak az osztályérdekek által meghatározott tudatot, erkölcsöt, ízlést és nevelést ismerte el s így elzárta az utat az eldologiasodás továbbgyűrűző hatásainak vizsgálata felé a szükségletek és vélemények formálásában, a magatartásmódok és beállítódások, a lélek és személyiség alakulásában. A termelési viszonyok és az eldologiasodás

¹⁰³. lásd Erős, 1986.

¹⁰⁴. Lukács, 1971-

kérdéskörének perspektívájából felhasznált freudizmussal viszont értelmezhetőnek tűntek ezek a hatások.

Konformizmus és jellemképződés összefüggéseit E. Fromm foglalta össze. Ő hívta fel a figyelmet a mintakövetés tudattalan mechanizmusaira s a nevelés szerepére abban, hogy az emberekben észrevétlenül kialakuljanak az ehhez szükséges beállítódások és készségek: "A jellemnek azt kell elérnie, hogy úgy akarjanak cselekedni, ahogyan cselekedniük kell s ugyanakkor kielégülést leljenek abban, hogy a kultúra által felállított követelményeknek megfelelően cselekedtek"¹⁰⁶. Innen nézve a konformizmus nem más, mint egyik fajtája a menekülési mechanizmusoknak. E kényszeres azonosulás eredményeként az egyén olyan lesz, mint mindenki más, s így megszabadul attól az állandó szorongástól, amit saját tehetetlensége okozott. De nagy árat kell fizetnie ezért: "énjének elvesztését adja cserébe"¹⁰⁷.

De mi köze a fasizmus elfogadásának a konformizmushoz? A frankfurtiak szerint a konformizmus elleplezheti azt az antidemokratikus potenciált, melyet a tekintélyelvű nevelés alakított ki az emberek tömegeiben. A nevelésben és a személyiség formálásában a családnak van kulcsszerepe. A polgári család legfontosabb társadalmi funkciója az, hogy ösztönzi tagjainak társadalmi beilleszkedését. Ez nélkülözhetetlen a szociális integrációhoz, mert csakis a

¹⁰⁶. Fromm, 1971:365 (kiemelés tőlem S.P.).

¹⁰⁷. Fromm, 1993: 155.

családban megtestesülő tekintély tud kellő erőt adni ahhoz, hogy az egyének - mint termelő eszközeiktől elválasztott, bémunkára ítélt emberek - azonosulni tudjanak társadalmi szerepeikkel. A tekintélyelvű nevelés révén tanulja meg a gyerek, hogy nem a bizalom és a türelem, hanem a hatalom és az engedelmesség szabályozza a kapcsolatokat, s hogy a társadalom szerkezetének lényege a hierarchia. A család ilyen, két irányú szocializációs funkcióját M. Horkheimer fogalmazta meg legtömörebben: az egyén felé elsődlegesen a család közvetíti a kultúrát és a társadalmi szabályozás erőit, a másik irányba, a társadalom felé viszont gondoskodik a szociális integrációhoz szükséges jellemek, személyiségek, attitűdök és magatartások kialakításáról.¹⁰⁷

Eszerint személyiségük és jellemük motivált arra sokakat, hogy önként alávéssék magukat a vezérnek és hatalmi szervezetének, s hogy odaadják magukat a fasizmusnak. Konformizmus és előítéletesség személyiségtorzító hatásainak problémái azonban túlmutattak az eredeti kérdésem, a fasizmus európai elfogadásának okain és arra ösztönöztek, hogy e szempontokkal vizsgálják meg az etnocentrizmust, mint az idegenekkel szembeni előítéletesség általánosabb érvényű jelenségkörét. Ebbéli kutatásaikat már az 1940-es években az Egyesült Államokban végezték az oda emigrált frankfurti társadalomkutatók. Itt született meg a "tekintélyelvű

¹⁰⁷. Horkheimer, 1992.

személyiség" típusának leírása¹⁰⁸. Ennek összegezésében is azt hangsúlyozta Th. W. Adorno, hogy a csecsemőkori kényszeres azonosulás formálja ki ezt a beállítódást: "Az "autoriter személyiség" lelki mozgásterében a korábbi agresszivitás egy része felszívódik, és mazochizmussá alakul, maradéka pedig szadizmusként él tovább - szadizmusként, amely kielégülésének tárgyát azokban találja meg, akikkel az egyén nem azonosítja magát: végső soron az idegen csoportban"¹⁰⁹.

Kötődés és szociális kompetencia az internalizáció útján.

A behaviorizmushoz képest a pszichoanalízis szemlélete tehát új vonásait láttatja annak a folyamatnak, melynek során társadalmi lényé válik a biológiai egyed. De hasonlóságok is kitűnnek e két pszichológiai irányzat között. Erre főként azoknak a fejlődéslélektani irányzatoknak a hívei figyeltek fel, amelyeknek nézőpontjából élesen kitűnt a gyerekek spontaneitása, kreativitása, kommunikatív és szociális kompetenciája. Ezért hangsúlyozhatta J. Piaget egyik követője, W. Damon, hogy "Bandurának a szociális tanulásról kialakított elméletéhez hasonlóan az azonosulás freudi elmélete is abból a feltételezésből indul ki, hogy a szocializáció során a gyerek passzív módon adoptálódik mások morális nézeteihez"¹¹⁰. Ezzel szemben a korszerű gyermeklélektan abból indul ki, hogy a

¹⁰⁸ Adorno, T. W. - E. Frenkel-Brunswik - D. J. Levinson - R. N. Sanford, 1969.

¹⁰⁹ Adorno, 1980: 248.

¹¹⁰ Dámon, 1983:173.

gyerek nem tárgya, hanem résztvevője a szocializáció folyamatának. Ezt tanúsítják a csecsemőkori fejlődésről folytatott vizsgálatok is.

Korábban említettük már, hogy a tizenkilencedik századi evolúciós biológia és antropológia behatóan foglalkozott azzal, hogy milyen hosszúra nyúlik az emberek gyerekkora valamennyi emlős fajhoz, sőt, a szubhumán főemlősökhöz képest is. Ez ráirányította a figyelmet az ontogenezis jelentőségére az emberi faj fejlődésében s így vezetett a "retardáció-elmélet" megfogalmazásához, melynek fontos magyarázó szerepe lett a pszichoanalitikus elméletében. Az emberi újszülöttnél - valószínűleg az endokrin tényezők miatt - feltűnően lassan zajlik a testi evolúciója, minden más élőlény egyedeinél hosszabb időre van szüksége az önálló életképességek (mozgás, táplálkozás, stb.) begyakorlásához és megszerzéséhez. Emiatt életben maradása más fajoknál sokkal hosszabb ideig függ felnőttektől. A tanulás-elméletek felől nézve az látszik, hogy az újszülöttek öröklött magatartásprogramja szoros kapcsolat kialakítására sarkall. Ennek eredménye az "imprinting", az idegrendszerben kiformált lenyomat a szülőről, a gondozóról, arról az élőlényről vagy akár élettelen tárgyról, mely a kezdeti kötődést kiváltotta.

A gyerek és szülő közötti kapcsolat személyiségalkító jelentőségét vizsgálták a csecsemők szeparációjának kísérleti elemzésével is. A fő kérdés itt az, hogy a csecsemőkori depriváció szükségképp eltorzítja-e az egyedfejlődést, s helyrehozhatatlanul gátolja-e a szociális kapcsolatteremtés

készségeinek s ezek révén a kötődésre alkalmas személyiség kiformálódását. Pszichonaltikusok kezdeményeztek kutatásokat ennek kapcsán a 2. Világháború okozta traumák tanulságairól. René A. Spitz már 1945-ben a csecsemők két csoportját hasonlította össze¹¹¹. Az egyik csoportba olyan csecsemők kerültek, akiknek anyjai - túlnyomórészt fiatal prostituáltak - börtönbüntetésüket töltötték. A gyerekeket egy, a börtönhöz tartozó, eléggé rosszul ellátott intézményben helyezték el s csak ritkán találkozhattak édesanyjukkal. A másik intézmény egy sokkal jobban felszerelt lelencház volt, melyben szüleik által elhagyott, árva csecsemőket gondoztak hivatásos gondozónők. R. Spitz azt mutatta ki, hogy a harmadik hónaptól kezdve a lelencházi gyerekek fejlődése megállt, míg a börtönben nevelteké folytatódott. Ezt az eredményt aztán főként John Bowlby teljesítette ki még az ötvenes évek elején. Ő csecsemőotthonok gondozottjait vizsgálva, etológiai és pszichonaltikus szempontokat egyesítve valószínűsítette, hogy a csecsemők gyakran az anya elvesztéseként élik át az elkülönítést, a szeparációt, s ez tartós, akár egész életükre is szóló személyiségtorzuláshoz vezethet¹¹². Bowlby elmélete szerint az újszülöttnak olyan örökletes hajlamai vannak, melyek szoros kapcsolatra készítetik őt anyával vagy az őt pótló személlyel. Az egy év körüli gyerek lelki biztonsága és kiegyensúlyozottsága az anyjával folytatott intim kommunikáció

¹¹¹. Spitz, 1946.

¹¹². Bowlby, 1951

és interakció szálaiból szövődik. Élete későbbi szakaszaiban is ez nyújt támaszt és állandó érzelmi erőforrást számára. A gyerekkori lelki bajok viszont főként ennek hiányából, a csecsemőkori kötődés elmaradásából fakadnak.

A modern fejlődéslelektan is a biztonság elsődleges forrását - s ezen keresztül a személyiség- és énefejlődés alapját - látja a kötődésben¹¹³. A gyereket szüleikhez kapcsoló kötelékeknek rendkívül erős hatásuk van a személyiség és a társkapcsolatok fejlődésére is. Ha közelében tudja anyját vagy apját a kisgyerek, akkor tud nyugodtan játszani, elmélyedni valamilyen tevékenységben, s akkor nyugodtan mer másokhoz közeledni vagy idegen útra elindulni. A kötődés az, ami megnöveli bátorságát és ez teszi lehetővé, hogy - akár megnövelt frusztráció árán is - megismerjen új helyzeteket, tevékenységeket és személyeket¹³⁴.

A biztonság iránti szükségletnek és e szükséglet kielégítésének rendkívüli hatása lehet a személyiségfejlődésre. Erre vall, hogy alig találni ideges gyereket olyan szubkultúrákban, ahol sokáig tart a szoptatás és ahol az anyák sokat tartják maguknál, testi közelségben csecsemőiket. Rendszeres szemkontaktus, szoros testi kapcsolat és gyakori érintkezés szükséges ahhoz, hogy a csecsemők akarjanak a tájékozódni tárgyi környezetükben, s ahhoz is, hogy személyiségük kifejlődhessen.

¹¹³. Kulcsár, 1996.

¹¹⁴. lásd Rutter, 1979.

Sokáig félreértették a csecsemők szociabilitását. A lélektan új vizsgálati technikái - főként a videózás - révén lehetőség nyílt arra, hogy pontosabban figyeljék meg az emberi újszülöttek kommunikációjának és szociális kompetenciájának fejlődését. Ma már eléggé egyértelműen bizonyítható, hogy a csecsemő igen korán, már egy-két napos korában egybehangolni próbálja viselkedését az emberi beszéd mintázataival¹¹⁶. Anyjával való interakciói kezdettől fogva sokkal ritmusosabbak és egyenletesebbek, mint az élettelen tárgyakkal és a nem-szociális objektumokkal való érintkezései.

Ezzel függ össze egy további következtetés is. Eszerint minél magasabbrendű egy élőlény, annál változatosabban kötődik társaihoz s annál komplexebbek e kötődés rendszerei. Az 1970-es évek óta folytatott kutatások megerősítették azt az álláspontot, hogy emberi újszülöttek állandó, szeretetteli és biztonságot nyújtó személyközi kapcsolatra van szüksége, különben romlani kezdenek intellektuális és kommunikációs teljesítményei¹¹⁶. Ilyen kapcsolatot teremthet a biológiai (másféle terminussal "természetes") anya, az örökbefogadó szülő, vagy egy olyan gondozó személy, aki figyelmével és szeretetével, teljes empátiájával fordul az újszülött felé. Ezt igazolták az autizmus, illetve más, a csecsemőkorban kifejlődő pszichopatológiák vizsgálatai is.

¹¹⁶ Damon, 1983.

¹¹⁶ Rutter, 1979

Megismerve a gondozó felnőtteknek mindig csak részben azonos cselekvéseit és elvárásait, a csecsemők már a születésüket követő hetek folyamán képesek a maguk módján és a saját eszközeikkel (sírással, az evés vagy más tevékenység megtagadásával) szankcionálni a felnőttek magatartását^{11,7}. A szülői szerepkészlet elemeit a gyerek hívja elő, hiszen csakis a vele formálódó kapcsolatban alakulhatnak ki a felnőtt érzelmeinek, motivációinak, gondolkodásmódjának és egész magatartásának ezek az elemei. Ennek megfelelően a kötődés és szeparáció összefüggései sem csak a csecsemők és gyerekek fejlődését szabják meg, hanem a szülők személyiségét is.

Ezzel kapcsolatban utalnom kell az ember társas természetének egymástól eltérő értelmezéseire. A személyiség pszichológiai és pszichitáriai elméletei a szociabilitást főként a társas készségek fejlettségével és a kapcsolatalkakítási motivációkkal, az extroverzióval, az empátia és altruizmus fokával értelmezik. Ennek alapján a szociábilis egyének tulajdonságaival élesen szembeállíthatók a kapcsolatoktól visszahúzódó egyének megnyilvánulásai, például az autistáké. A mentális egészség nézőpontjából tehát a szociabilitásban a személyiségfejlődés egyik dimenzióját látjuk, amit az érzékeléstől, a mozgástól vagy a gondolkodástól kell megkülönböztetni¹¹⁸. Másfajta értelmezési keretet nyújt a szocializáció társadalomelméleti nézőpontja.

¹¹⁷ Weinstein, 1976.

¹¹⁸ A gyerekkori fejlődés ilyen koncepcióihoz lásd Kulcsár, 1996.

Innen nézve erősebb kontúrokat kapnak az ember társas világának jelentései, s ezek átszínezik a lelki történések és magatartás valamennyi jelenségét. A másoktól visszahúzódó, szorongó, önmagába süllyedő egyén is társas lény, akinek személyisége nem kevésbé, hanem másként szocializált, mint a mentálisan egészségesebb egyéneké.

A szociális kompetenciák fejlődésében döntő szerepe van a gyerekkori internalizáció menetének és eredményeinek. Ennek lényege a normatív önszabályozás: az egyén akkor is engedelmeskedik a normáknak és követi a szabályokat, amikor önmagán kívül nincs jelen senki, aki büntethetné ezek áthágását- Amikor tehát fel sem merül számára, hogy az adott helyzetben mást kívánhatna, mást is tehetne, mint amit kíván és tesz.

Az internalizáció fogalmát T. Parsons állította a szocializáció folyamatának középpontjába¹¹⁹. Az ő felfogása szerint a szocializáció lényege az, hogy átvesszük és bensőkké váltjuk környezetünk tudását és mintáit, szabályait és szempontjait. Az internalizáció kettős folyamat: kognitív szinten jelentések elsajátítása, a motivációk szintjén pedig¹¹⁹. Szocializációs elméletét T. Parsons az 1930-as évek második felétől kidolgozott általános cselekvéseméletének keretei között fejlesztette ki. Előbb, 1951-ben, "The Social System" című munkájában két fejezetet szentelt a gyerekkori szocializáció általános folyamatának, illetve a deviáns magatartásoknak, majd pedig 1955-ben, R. F. Bales-szel és másokkal tanulmánykötetet publikált "Family, Socialization and Interaction Process" címmel, melyben főként a modern nukleáris család felől közelített a szocializáció jelenségeihez. A következőkben főként Parsons, 1955 és Parsons, 1966A: 201 - 325 alapján foglalom össze nézeteit.

szükségletek és diszpozíciók szocializációja. Az internalizációnak ez a kettős, megismerési és készletési "spirálja" köti össze az egyéni cselekvést a közösségi renddel, ez teremt kapcsolatot a cselekvésrendszerek mikro- és makrószintje között- Ekként adható magyarázat kultúra, társadalom és személyiség kölcsönhatásaira. Arra, hogy miként formál emberi egyedekből a kulturális szelekció folyamatosan olyan személyiségeket, akik magatartásukban megjelenítik és kifejezik szocio-kulturális környezetüket, milyen társadalmi erők fogják egybe a versengő embereket, s miként öröklődnek át nemzedékeken keresztül önkéntelenek hirt indítékok és választások.

Ha a szocializáció sikeresen zajlik, akkor az egyén képes felismerni a magatartására vonatkozó elvárásokat, eleget tud tenni azoknak és képes betölteni a rá váró szerepeket. E tanulási folyamatnak a következő öt mechanizmusát különböztette meg T. Parsons¹²⁰:

- megerősítés - kioltás (támogatással és tiltással, ösztönzéssel és akadályoztatással);
- gátlás (a motivációs erők megtörése az önmérsékleten át);
- helyettesítés (a gátolt motivációk átirányítása más objektumokra);
- utánzás (a modell külső jegyeinek átvétele)

¹²⁰ Parsons, 1966A: 209 és k.

- azonosulás (a modell általánosított értelmének és értékének elsajátítása);

Az internalizációt egy hosszú történet epizódjainak sorozataként kell értelmezni- Jól példázza ezt a családi szerepek elsajátítása. A sorozat egyes epizódjaiban nem a szülő teljes személyiségével azonosul a gyerek, hanem mindig csak egy bizonyos reciprok szerep-viszonylatot foglal el. Közben pedig kialakul "mi-tudata" s ez tovább bonyolítja a folyamatot: "...fejlődésének ödipális fázisában a gyerekekre nem egy, hanem három azonosulási folyamat vár. Ebből kettő egyaránt vonatkozik a fiú- és lánygyerekekre, nevezetesen közös családjuk internalizációja a 'mi'-kategória jegyében és benne testvéri helyzetüké, nevezetesen az, hogy 'mi, gyerekek'. A harmadik folyamat, a nemek szerinti azonosulás eltér a két testvér esetében, hiszen a fiú az apjával, a lány pedig az anyjával azonosul"¹²¹.

Ez a cselekvésmodell már nem a mintát kereső vagy magányos aktoron, hanem az interakción és a humán kommunikáción alapul. A szociális tanulás itt mindig interaktív folyamatot jelent, melynek alapszerkezete az elvárások kölcsönös előlegzéséből áll. Emberek együttműködése és kommunikációja tehát legalább "kétszeresen kontingens", mert legalább két személytől függ az elvileg lehetséges célok és eszközök, cselekvési módozatok és helyzetek, kommunikációs tárgyak és magatartásnormák kiválasztása, hiszen az interakciók valamennyi résztvevőjét

szociálisan kompetens személyként kell számításba venni. Sem a tanulás, sem pedig az azonosulás nem egyirányú, hanem a visszacsatolások révén duális vagy bonyolultabb rendszereket megújító folyamat, melyben átalakulnak a szerepek, értékmintázatok és a más, a szociális rendszerekhez tartozó összetevők. Ennek megfelelően nemcsak a "szocializáló" szereplő (a felnőtt, a szülő, a pedagógus, a felügyelő, a tiszt) hat a másokra (a gyerekekre, diákra, alárendeltre), hanem ezalatt az is visszahat órá, így ő is szocializálódik. Ez vonatkozik minden szervezetre, illetve az egyén fejlődésének valamennyi fázisára születésétől fogva³⁻²².

Ez már más értelmezése a szocializációnak, mint ami a behaviorista tanuláselméletekből nyerhető. T. Parsons elméletének legfontosabb érdeme, hogy az internalizáció homályos jelentését szerkezeti és funkcionális szempontok szerint bontotta fel s így sikerült kimutatnia e folyamat komplexitását és dinamikáját a személyiség, a kultúra és a társadalom alakulásában. Az internalizáció fogalma így már alkalmas eszközt nyújt arra, hogy megértsük a szocializációs integráció jelenségvilágát és összefüggéseit. Előbb azonban a kulturális átörökítés mintázatait kell megismernünk. Azokat a kollektív jelentésrendszereket, beállítódásokat és értelmezési sztenderdeket, melyeknek átörökítése a kultúrák fennmaradását eredményezi.

¹²² T. Parsons az elsők között hangsúlyozta a csecsemők aktivitását és szocializációs szerepét, lásd Parsons, 1966A:209.

5. Az áthagyományozás kollektív mintázatai

A hagyománytól a divatig: a szokások világa.

A kultúra átörökítésének talán legjellegzetesebb keretei a hagyományok, melyek mintát nyújtanak a cselekvő egyén számára helyzete értelmezéséhez, bizonyos tipikus helyzetek megoldásához, a helyes viselkedés megválasztásához. Az ilyen mintázatok lehetnek szellemi vagy tárgyi tartalmak, technikai eljárások, kommunikációs eszközök, a csoporttagság vagy az én megjelenítésének módjai. Ezek adják meg egy-egy kultúra, szubkultúra formáit, melyeket észrevétlenül örökítenek át az emberek nemzedékről nemzedékre. A hagyományok érik el azt, hogy egyének, párok, csoportok "második természetévé" válhatnak az ilyen mintázatok.

Az átörökítő és kollektív identitást nyújtó intézmények fogalmi keretében értelmezte s értelmezi ma is a kulturális antropológia és a néprajz a hagyományokat, szokásokat¹²³. A hagyományok funkcióit jól példázzák az u. n. beavatási szokások és szertartások. Ezek alapvető szociálintegratív intézmények, a kötődés és másoktól való elkülönülés erősítésének kollektív aktusai, melyeknek lényege az, hogy a tagjelöltnek próbatételeket kell kiállnia, erőpróbáknak kell eleget tennie, ilyen próbákat kellett s kell ma is teljesítenie például az új diákoknak egy-egy katonaiskolában vagy kollégiumban. A

¹²³. Az inkább angolszász antropológia és az inkább "európai néprajz" érdeklődése, módszertana nem azonos. A különbségekhez lásd: Niedermüller, 1994.

próbatétel gyakran jár veréssel és kínzással. Ezt követően szokott sor kerülni a névadásra vagy a tagságot igazoló más aktusra, melynek során a csoport ünnepélyesen veszi fel sorába az új tagot.

Voltak és vannak másfajta avatási szertartások is. Valamennyi társadalom szervezett formák között emlékezik meg tagjainak születéséről, felnőtté válásáról, eljegyzéséről és házasságáról, illetve haláláról¹²⁴. Ezek a rítusok az életút szakaszolását és az egyes szakaszok átlépését emelik ki: egyik családból vagy csoportból egy másikba történő átváltozás jelentőségét. Az ilyen csoport lehet egyházi vagy világi szervezet (például egy kolostor a novíciusok vagy egy biztosítótársaság az új ügynökök számára), civil vagy katonai intézmény, lehet börtön, büntetőtábor vagy önként választott szervezet (például egy politikai párt vagy világnézeti klub), ahol beavatják az új tagokat¹²⁵.

¹²⁴. A beavatási szertartások jelentőségére is a századfordulón figyeltek fel. Az életút fordulójának rítusait 1909-ben megjelent "Les rites de passage" című munkájában először A. van Gennep rendszerezte szisztematikusan, lásd: Van Gennep, 1986.

¹²⁵. A ceremónia kellékeinek is fontos szerepük van. Például a kendők fajtájának és színének. Egy magyar szólás szerint az esküvőn "kötötték be a lányok fejét" - vagyis ettől kezdve kellett kendőt hordaniuk. E kendők színe az életkor előrehaladtával egyre sötétült, azután pedig, az özvegyülést követően fekete lett, demonstrálván a halálra való készülődést. A különböző színárnyalatú kendőkből érdekes gyűjtemény látható a balassagyarmati Palóc Múzeumban.

A beavatási rítusok nagy nyomatékkal utalnak a szocializációs összefüggésekre. Hadd emeljek ki néhány ilyen összefüggését¹²⁶:

- az avatási szertartások olyan - esetleg titkos, szent vagy korábban annak számított - tudáskészletet adnak át, melynek fennmaradása nélkülözhetetlen az adott közösség integrációjához;

- a beavatás napjától új életszakasz kezdődik az egyén és a csoport történetében, így a szertartás korszakolja az egyéni és kollektív élettörténeteket;

- a rítusok többsége férfivá váló fiúkra vonatkozik, a beavatási rítus tehát megerősíti az életkori és nemi szerepelvárások összefüggéseit;

- a szertartások élesen elkülönítik a tanító (beavató) és tanított (beavatandó) státuszokat, kiemelve ezek kapcsolatait, így érvényesítve és erősítve meg a szóbanforgó státuszokra vonatkozó értékeket és normákat (tekintély, tisztelet, stb);

- a rítus formát adva a tagok egybetartozásának és megjelenítve szervezetüket megerősíti a csoport integráltságát.

A szokások különböző fajtát osztályozva F. Tönnies már a századfordulón megkülönböztette egymástól a kultuszt, a rítust, az illemszabályokat, az etikettet és protokollt, a divatot és a manírt¹²⁷. Legfontosabb különbségekként ő is a

¹²⁶ lásd Eisenstadt, 1956.

¹²⁷ lásd Tönnies, 1909.

szociális integráció jellegét és hatását emelte ki. Eszerint a szokás a beilleszkedés eszköze, s ennyiben hasonlít a hagyományokra is, a konvenciókra is. Gyakran igen nehéz elkülöníteni ezeket egymástól, újabb elemzések szerint szokásban és hagyományban az a közös, hogy létalapjukat az elődök adják, a konvenció viszont lehet önkényes, elszigetelt, partikuláris, "itt és most "-érvényű.¹²⁸

A szokások ellenállóképességét régóta ismerjük. Kevesebbet tudunk viszont mutációikról és alkalmazkodási erejükről, főként pedig alig tudunk valamit keletkezéseikről. Pedig az újítások, a hagyományok eltörlései vagy megszüntetéseik rendszerint új szokások, beállítódások és intézmények kialakulásával párhuzamosan mennek végbe. A kulturális mintázatok csakis begyakorolva maradhatnak fenn. Egy imát vagy egy hiedelmet, egy dallamot vagy ételreceptet, egy köszöntési módot vagy egy jogszabályt megismételt formában őriznek meg a társadalmak. A szokásszerű cselekvések és intézmények tehát nem mások, mint a kultúra replikátív szerveződéseik, melyeknek stabilitása a tanulás és átörökítés nélkülözhetetlen mechanizmusaiban gyökerezik_

A viselkedésmódok társadalmi megformáltságának jó példái az illemszabályok¹²⁹, a kommunikáció és önkifejezés formanyelvei és szabályai. De a stílus is a kulturális

¹²⁰. lásd: Gofman - Lefkovichs, 1978.

¹²¹. Ezek változásának civilizációs jelentőségéről lásd Elias, 1987.

átörökítés alapfogalma¹³⁰. Nem egyedi művészek vagy művek sajátja, hanem valamilyen általános, tehát mintaszerű, melyben egy kollektív művészmagatartás testesül meg.¹³¹ Ez a minta érzékszervi szelekciókon és gondolkodási szempontokon át nyújt formaelveket egy vagy több korszak és társadalom népessége számára, s így szocializálja képzeletvilágukat, érzékeiket és ízlésüket. Minél erősebb szálakkal kötődik valamely stílus egy-egy néphez vagy korhoz, annál kizárólagosabb módon teheti ezt. Annál inkább kelti a szükségszerűség érzését egy, az adott stílusban felhangzó dallam vagy az így előadott történet. Ez a "belső szükségszerűség" ugyanis nem más, mint alkotó(k)nak és befogadó(k)nak egymásra találása annak a mintaszerű szelekciónak az eredményeként, amit az adott stílus szocializált formaelvei nyomán, tehát önkéntelenül vittek végbe.

A művészi stílust is tudattalanul, folyamatos ismerkedések, ismétlődő észlelések során sajátítjuk el, úgy, hogy a szabályokat rendszerint nem is tudjuk megfogalmazni, mégis ezek irányítják szépérzékünket, ízlésünket, esztétikai igényünket. A hivatásos "műértő" más szabályokat is ismerhet, tudatában lehet annak, hogy a szóbanforgó stílus természetesként hat ugyan, de nem a természet, hanem egy

¹³⁰ lásd Radnóti, 1990.

¹³¹ Hauser, 1982: 88.

bizonyos kultúra és történeti fejlődés terméke. A műélvezők többségének viszont nincsenek ilyen szempontjai¹³².

Az uralkodó stílusban sokak szerint kifejeződik egy egész kultúra s annak minden területe a tér alakításától és berendezésétől, parkok és kertek elrendezésétől, épületek és bútorok kialakításától kezdve ritmusokig és dallamokig. A stílus mindig általános, "határérték-fogalom"¹³³, mert egy-egy műből teljesen és maradéktalanul sosem lehet megismerni. "Mintaszerű" tehát, leválasztható az egyedi alkotókról, művekről, akkor is, ha vannak "példamutató" művek (mint Goethe "Werther"-je a szentimentalizmus esetében).

Forma és stílus alakítja tehát az emberek ízlését. Az ízlés eredetileg inkább morális fogalom volt. A "jó ízlés" aztán olyan norma lett, ami egyesítette "a társaság" tagjait, tehát hozzájárult a szabados arisztokrácia és az alantasabb nép közötti középrétegek önmeghatározásához.

Ízlés és divat között lényegi különbség van. Az ízlésben is vannak ugyan társadalmilag általános jegyek, de a döntő valószínűleg mégis a szellemi megkülönböztetés érzéke. Ezzel

¹³². P. Bourdieu, aki sokat foglalkozott a kulturális átörökítés menetével, egyik tanulmányában a zenei érzékek öntudatlan hatásmechanizmusát hozza fel a szocializált stíluszabályok példájaként: "...elképzeltető, hogy a klasszikus zene kedvelője nem tudatosítja és nem is ismeri az általa annyira megszokott zeneművészetben uralkodó törvényeket, de auditív neveltetése olyan volt, hogy egy domináns akkord hallatán nyugtalanul várja a tonikát, amely az ő számára 'természetes módon' oldja fel ezt az akkordot, és nagyon nehezen ismeri fel egy más elveken alapuló zene belső koherenciáját" (Bourdieu, 1978B:188).

¹³³. Hauser, 1982: 85.

szemben "ami pusztán divat dolga, az magában véve nem tartalmaz egyéb normát, mint hogy mindenki így teszi"¹³⁴.

Az újítás és mintakövetés, illetve az elkülönülés és odatartozás együttes folyamatainak ellentétei a divat kapcsán láthatók legélesebben. Erre G. Simmel figyelte fel, aki azt mutatta ki, hogy a divat olyan ízlésforma, mely külsődlegesen végzi az emberek társadalmasítását¹³⁵. Bizonyos minták - például a ruha, a cipő, a haj hosszának, színének, viseleti formájának - átvétele révén az egyének úgy érezhetik: megfelelnek az általuk szemben támasztott követelményeknek, tehát helyük van abban a csoportban, melynek tagjai kívánnak lenni.

A divatnak fontos szerepe van a kereslet és kínálat alakulásában főként a fogyasztási cikkek piacán. Ennek megfelelően az ilyen árucikkek gyártói, például autó- vagy ruhagyárak szakemberei előzetes kísérletek, bemutatók, próbák során válogatják ki a "nagyközönség" elé szánt új "modelleket". A bennfentesek, a tervezők és "divat-kreátorok" döntéseit mindig a piac várható reagálása irányítja. Megpróbálják ezért minél pontosabban előlegezni a fogyasztói preferenciák alakulását. Közben azonban mást is tesznek, hiszen éppen az a dolguk, hogy változtassanak e preferenciák egyik összetevőjén: az ízlésen, s az azt alkotó kulturális

¹³⁴. Gadamer, 1984: 49. Ebben a művében Gadamer a "humanista vezérfogalmakat" a képzésből indítja s a *sensus communis*-on, majd pedig az ítélőerőn át jut el a ízlésig.

¹³⁶. lásd Simmel, 1973a.

mintázatokon. "Az áru égisze alatt a kultúrát pénzért adják és veszik - a divat égisze alatt minden kultúra Önmaga látszataként kavarg" ¹³⁶.

Végül is mindig a társadalom dönt a kulturális mintázatok és stílusok sorsáról. A szocio-kulturális szelekció elutasít és ezáltal feledésre, tehát megsemmisülésre ítél közülük sokat, mások viszont követendő mintává válnak: egy ideig talán ezek is csak furcsálkodást váltanak ki, de aztán meghódítják az emberek ízlését.

Természetes beállítódás kulturális magátólértetődőségek alapján.

A modern tudásszociológia nézőpontjából a kultúra és a társadalom, melybe születünk, megszabja érzékelésünk, gondolkodásunk, érdeklődésünk, tapasztalatunk kereteit, azt a horizontot, ahogyan a világ adottá válik számunkra. A kulturális sztenderdek nyilvánvalónak tűnnek, egy életvilág összetevőit alkotják. "A köznapi életvilág a valóságnak az a tartománya, amit egyszerű adottságként talál maga előtt az egészséges ésszel közlekedő józan és normális felnőtt. Az egyszerű adottság mindarra vonatkozik, amit problémátlan tényállásként, kérdések nélkül élünk át" ¹³⁷.

A kultúra kollektív sztenderdjeinek legfőbb jellegzetessége a szokásszerűség és természetesség, az, hogy

¹³⁶. Baudrillard, 1982: 63.

¹³⁷. Schütz - Luckmann, 1979:25.

tartalmaid adottnak, magátólértetődőnek tartjuk, s nem is gondolunk arra, hogy azok másmilyenek is lehetnek. Éppen ezért csak utalni szoktunk rájuk, s nem fogalmazzuk meg őket. Ez a tudásanyag implicit jelentésű, s egy kulturális közösséget feltételez, melynek tagjai így értik és csakis így érthetik meg egymást, hiszen ugyanazokra a kimondatlan előfeltevésekre utalnak, ugyanazokra támaszkodnak kommunikációjuk során. Az intézményesedés a megszokásnak, a cselekvések és cselekvők típusosságának következménye¹³⁸. Az intézmények hosszabb folyamatok eredményei, olyan folyamatokéi, melyeknek során megszokottá válnak a helyzetek értelmezésének kölcsönös szempontjai, illetve a cselekvés koordinációjának mintázatai. Kisgyerekkorban az otthoni szokások, a szülők értelmezési mintázatai jelentik a magától értetődő és adott rendet, melyeknek még nincs alternatívája. Az évek multával differenciálódik a környezet és gyarapodnak a gyerek tapasztalatai a családon kívüli világból. A szomszédságban, a lakóhelyi környezetben, a rokonok között és az óvodában szerzett tapasztalatok majd módosítják az intézmények otthoni rendjének természetességébe és magától értetődőségébe vetett hitét, de nem rendíti meg. Pluralizálódhat az ismeretek és normák világa, érvényességi köre és az intézmények világa is. Miként a két nyelvű gyerekek más és más körben használják a nyelveket, úgy különülhet el például a család és óvoda világa,¹³⁰. A továbbiakhoz lásd Berger - Luckmann, 1967.

mindegyik a maga vonatkozási és érvényességi rendjével.

Magától értetődőnek ettől fogva a különbségek számítanak majd.

A kollektív mintázatok elsajátításának eredményét a "természetes beállítódás" fogalmával jelzi a fenomenológiai tudásszociológia. "Természetes" az ilyen beállítódás főként a tudományos gondolkodáshoz képest, mert *nem* a racionalizált kétely, hanem az intuitíven adott és nyilvánvalónak számító, vitán felül álló világ elfogadásán alapul. "Minden tárgy eleve a megszokottság és az előzetes ismertség (pre-acquaintanceship) horizontján belül foglal helyet, s ezt a horizontot, míg csak közbe nem jön valami, magától értetődően kéznél levő, kérdésessé nem tett, noha bármikor kérdőre vonható tudáskészletnek tekintjük" - írta erről A. Schütz¹³⁰. Ez teszi lehetővé azt, hogy az egyén egy nemzedék tagjaként értelmezhesse saját életkori szerepét abban a töretlen folyamatban, mely nála fiatalabbak és öregebbek nemzedékéből áll, s amely folyamatot objektív adottságként kell elfogadnia.

Ez a fogalom azért fontos a szocializáció elmélete számára, mert a normális gondolkodás és magatartás legfontosabb feltételére vonatkozik. Annak, hogy egy társadalom normálisnak tekintse valamely tagját, legfontosabb feltétele éppen az ilyen beállítódás elfogadása. A szubjektív valóság ilymódon igazolja azt, amit a társadalom objektívnak határozott meg, s a természetes beállítódások felől szükségszerűnek látszik az, ami megszokott és mindennapos.

¹³⁰. Schütz, 1984A: 183.

Ezért kell a "természetes" újrameghatározásáért harcolnia a forradalmárnak. Ezt a gondolatot fogalmazta meg "A kivétel és szabály" című munkája prológusában B. Brecht:

"A legkisebb cselekvést, a látszólag egyszerűt is
Gyanakodva figyeljétek! Vizsgáljátok: szükségszerű-e,
Különösen az, ami megszokott!
Nyomatékosan kérünk, ne higgyétek,
Hogy természetes az, ami mindennapos!
Mert e korban, a rendszeresített rendetlenség,
Tervszerű erőszak, embertelen emberség
E véres zűrzavarában semmit se mondjunk
Természetesnek, ha nem akarjuk,
Hogy örökérvényűnek tekintessék"¹⁴⁰

A természetes beállítódás legfontosabb jellegzetességeit a mindennapi élet és gondolkodás elméletei dolgozták ki. Ezek a jellegzetességek így foglalhatók össze¹⁴¹:

- inkoherencia, esetlegesség; az egyén érdeklődései nem szisztematikusak, nem rendeződnek egy állandó szempont szerint; a motivációs rendszerek tartalmi is amorfak; nem várható el, hogy a köznapi helyzetek szereplői szisztematikusan elkülönítsék az eltérő érvényességi igényeket (például a gazdaságilag előnyöst a jogszerűtől, azt viszont erkölcsileg helyestől); az észlelés és a gondolkodás érzelemmel telítődhet, mert nem kell - és nem is lehet -

¹⁴⁰ Brecht, 1964: 721.

¹⁴¹ lásd: Heller, 1970.

rendszeresen különválasztani az érzelmeket, indulatokat a kognitív folyamatoktól; elsősorban ez okozza, hogy a gondolkodás logikai érvényességének és az ismeretek, tudások formális helyességének követelménye állandóan keveredik lélektani szempontokkal; a hétköznapi gondolkodás főként a tudományos tevékenység felől nézve tűnik inkoheregensnek, pedig erős törekvések figyelhetők meg benne a kognitív konzisztencia fenntartására vagy helyreállítására;

- pragmatizmus, a valószínűségekre hagyatkozás; ez is a tudományos gondolkodás ellentétét jelenti, hiszen az a módszeres bizonyításon alapuló igazság elérésére törekszik;

- analógiás gondolkodás, tipizálások, túláltalánosítások ezek a sztereotip gondolkodás alapjai; általuk saját kultúránk sztenderdjei válnak egyetemes viszonyítási alappá, mértékegységekké, új helyzetekben, új feladatok megértésekor ezeket a sztenderdeket fogjuk használni. Az új tapasztalatok feldolgozásakor eleinte mindig hasonlatokból, meglévő tudásunkból indulunk ki. A túláltalánosítás gazdaságos, mert megtakarítja azt a fáradságos utat, ami az önálló tapasztalat megszerzéséhez vezet, de logikája előítéletes gondolkodásra sarkall, mert akadályozhat a tévedés felismerésében, eredeti élmények megszerzésében.

A szocializáltság alapfeltétele, hogy elsajátítsuk környezetünk kulturális magátólértetődőségeit. E magától értetődő jelentések elsajátítása nélkül nem érthetjük meg a többiekét, mert nem tudjuk helyesen előlegezni szándékaikat és nézőpontjaikat, s nem tudjuk jelezni a sajátjainkat számukra.

Ezek révén tudjuk ugyanazt látni és hallani, mint interakciós partnereink, ez teszi lehetővé a konfliktust és a megértést, azt, hogy kölcsönösen helyesen előlegezzük, amit a másik tőlük kíván. A magátólértetődőségek funkciója ezért az értelemadás és a szociális integráció, elsajátításuk ezért alapvető a kultúra átörökítéseként folyó szocializációban.

Hogyan hat a modernizáció az áthagyományozásra ? Két válasz

A természetes beállítódás és a magátólértetődő kulturális sztenderdek fényében másként látjuk az áthagyományozás és a szokászerű cselekvések jelentőségét is. A modernizáció során megváltozott a kulturális átörökítés módja. De hogyan értelmezzük ezeket a változásokat? Vajon csak a hagyományok formái és fajtái módosultak, vagy szocializációs szerepkörük, funkciójuk is?

Úgy látom, hogy e kérdésre kétféle válasz kapható a modern kultúra-elméletekből. A "hagyomány-elv" képviselői szerint a modernizáció nem csökkentette a hagyományok fontosságát és szocializációs funkcióit. A másik (haladáspárti) válasz szerint a modernizáció relativizál, mert a hagyományoknak nemcsak a jelentésük, hanem a funkciójuk is megváltozott. Most megpróbálom ezeket a magyarázatokat összefoglalni, anélkül, hogy elmélyedhetnék ebben a szerteágazó témakörben.

A hagyomány-elv koncepciója alapján világos különbséget kell tenni egyfelől a hagyományos cselekvésmódok formái, másfelől szociokulturális funkciójuk között. Eszerint sokféle

hagyomány megszűnt ugyan, de kialakultak helyettük újabbak, s ezeknek a régiekhez hasonlóan döntő szerepük van a kultúra átörökítésében és a szociális integráció fenntartásában. Ezt az álláspontot képviseli például R. Wuthnow, aki szerint a rítus olyan szimbolikus forma, amit szinte bármely tevékenység felölthet¹⁴². A modern társadalmakban is számtalan rítus van. Így például mindennapi életünket felkelésünktől kezdve a tisztálkodás, öltözés, étkezés, munkábaikindulás ezerféle egyéni és családi rítusaival kezdjük¹⁴³. Még fontosabbak az életút fordulójának jelenkori rítusai, mint például a világi házasságkötés. Az Európában hatályos családjogi törvények nagy része szerint az anyakönyvvezető kérdésére "a felek személyesen kijelentik, hogy egymással szabad akaratukból házasságot kötnek", s ezzel a kijelentéssel "létrejön a házasságkötés". A korábbi státuszok (lány, legény) helyébe így kerülnek a házasemberek újabb státuszai. A világi rítus is határkövé válik ezáltal, befejez egy korszakot és elindít egy másikat, kiemeli a státuszokat, szerepeket és helyzeteket a köznapiságból, kijelző erőt és ünnepélyes hangsúlyt adva a váltásnak. Az ilyen rítusok tehát nem értelmetlen

¹⁴² Wuthnow, 1987.

¹⁴³ Ilyen családi rítusokat derített fel már a 40-es években Bossard - Boll, 1950; egy újabb munka a modern élet világi szimbolikáját rendszerezi, és ennek során többek között a politikai és jogi szféra rítusait, az életszakasz-rítusokat, a sport és a fesztiválok, a fogyasztási javak, az étkezés, a köznapi interakciók és a tömegkommunikáció rítusait különbözteti meg, lásd Gusfield - Michalowicz, 1989.

automatizmusok, hanem a rend és folyamatosság formái egy változó világban.

A "hagyomány-elv" jegyében hangsúlyozni lehet azt is, hogy a felvilágosodás keltette várakozással ellentétben a modernizáció nem vezetett szekularizált kultúrához. A hagyományok funkcióinak megújulása összefügg a vallások ellenállóképességével, s azzal, hogy modern szentségekhez modern rítusok kapcsolódnak. Példaként szoktak hivatkozni a huszadik században megfigyelhető "világi szakralizáció" jeleire, a filmsztárok és rock-énekesek kultuszára, sőt olyan politikai diktátorokéra is (Sztálin és Mao Ce Tung talán a legismertebb példa), akiknek uralma vallásellenes volt.

A másik - talán "haladás párti"-nak vagy "racionalizáció"-elvűnek nevezhető - álláspont szerint a modernizáció relativizál: a hagyományoknak nemcsak a formájuk, hanem jelentésükkel együtt funkciójuk is megváltozott. A funkcióváltozás lényege az, hogy a modernizáció szétrombolja a hagyományok igazolása és a hozzájuk kötődő magatartásformák premodern alapjait. Jól mutatja ezt például a beavatási rítusok funkcióváltozása. M. Mitterauer emelte ki, hogy a középkorig ez egységes volt Európában, utána viszont szétvált tevékenység- és szerepkörök szerint egyházi rítusokra, kortársi csoportrítusokra (ilyenek a fiú-kollégiumok - "fraternitások" - befogadási ceremóniái mindmáig), foglalkozási vagy hivatási avatásra (céhbe történő felvételkor vagy később a segédlevél, a diploma, a doktori cím megszerzésekor), sorozási, fegyverviselési érettségre, majd

pedig az állampolgárság, illetve a jogképeség megszerzésével járó rítusra¹⁴⁴.

Eredetileg minden rítus valamilyen hiedelmet jelenített meg, s e mágikus gyakorlat kifejező ereje adta a rituális cselekvés sajátosságát. M. Mauss kimutatta, hogy a rítusnak, a közösség szertartásának igazi "anyagi hatóerőt" tulajdonítanak, míg a szokásszerű cselekedetek önmagukban nem hatékonyak, pusztán csak szabályok írják elő őket¹⁴⁶. A premodern kultúrákban a vallásos hit, a világmagyarázat szorosán összefonódott a valláserkölcssel s ezek együtt érvényesítették a hagyományokat: "...a vallás az ethosz és a világkép összeolvastásával azt nyújtja a társadalmi értékek számára, amire azoknak kényszerítőerejük fenntartásához talán leginkább szükségük van: az objektivitás látszatát"¹⁴⁶.

A modernizáció során mind nagyobb szerephez jutott a világi tudomány a természet és történelem magyarázatában, de a társadalmi gyakorlatban is - a gazdaságtól a gyógyításon át az igazságszolgáltatásig. A modern kultúra és társadalom kialakulása a normatív szférák, főként a legalitás és a moralitás szférájának elkülönítésével járt. A tudomány művelése elkülönült a vallásos hagyomány által uralt területektől, a tudományos ismeretek pedig, mint a világról szóló autentikus magyarázatok hatnak a közoktatás csatornáin

¹⁴⁴ Mitterauer, 1986 :54 és köv.

¹⁴⁶ Mauss, 1971: 150-151.

¹⁴⁶ Geertz, 1994: 10.

és más utakon át a közgondolkozásra. Rendkívül fontos ebből a szempontból az írásbeliség elterjedése is, hiszen a közoktatás, illetve a kulturális átörökítés és a szocializáció világtörténelmileg új modellje szorosan kapcsolódik ehhez. Nyíri Kristóf pontosan foglalta össze a régebbi modell lényegét: "A hagyomány a szóbeliség viszonyainak tudásmegőrző intézménye"^{3-4*7}.

A hagyományok történelmi funkcióváltása is szorosan kapcsolódik a modern társadalmak funkcionális differenciálódásához, s ennek kulturális következményeihez, főként a racionális reflexió igényeihez. A természetes beállítódások így szembekerültek egyfelől a természettörvényekre alapozott racionalizációval (technikai eljárások vagy szervezeti megoldások követelményeivel, az életvitel tárgyi feltételeivel) másfelől az állam törvényeivel és a joggal. A modern társadalmak egyik fejlődési jellegzetessége az, hogy élesebb különbségeket vonnak az egymástól eltérő érvényességi szférák közé. Ezek a különbségtevések és ellentétek megrendítették a vallásos világképek érvényét és megváltoztatták a hagyomány funkcióit. Ezáltal a szokások és viselkedések sokkal rugalmasabbá, a divatoktól függőbbé és összességükben bizonytalanabbá váltak.

A szokások elbizonytalanodását és változását számtalan példával lehet illusztrálni. Ilyen példa a megszólítás és köszöntés mintázatainak változása Magyarországon az utóbbi fél

¹⁴⁷ Nyíri, 1994: 7

évszázad alatt. 1945 után a feudális társadalomszerkezetet kifejező címeket ("méltóságos", "kegyelmes", "tekintetes", "nagyságos" úr vagy asszony) elhagyták s helyük került az "úr" és a "hölgy" terminusa, majd a negyvenes évek végétől elterjedt az "elvtárs" - "elvtársnő", illetve a "kartárs" - "kartársnő" megszólításának követelménye. A 80-as évektől ezt újra felváltotta az "urazás" és "hölgyezés". Nyilvánvaló, hogy ezt a folyamatot az ország politikai rendszerének átalakulásai szabályozták. De ezek a szabályozó erők csak a közéleti nyilvánosság szféráját tudták uralni. Egy magyar kutatásból kiderül, hogy az informális érintkezésben hatásukat hogyan keresztettk hosszabb távú hagyományok és a megszólítás helyzetei¹⁴⁸.

De a tömegkommunikáció világa is hozzájárult a hagyományok funkcióváltozásához.

Tömegkommunikáció és tömegkultúra

A kulturális átörökítésben és a gyerekkori szocializációban is új korszakot nyitott a modern tömegkommunikációs eszközök elterjedése^{1,40}. Ez a folyamat a

filmezéssel, rádiózással kezdődött, folytatódott a

¹⁴⁸. Angelusz-Tardos, 1995. Ez a tanulmány 1987-ben magyarországi üzemi környezetben gyűjtött adatok elemzésén keresztül mutatja be, hogyan változtak a megszólítások a "formális-informális", illetve a "mozgalmi-polgári" értelmezési dimenziókban

¹⁴⁹. Az itt következő fejtegetések során elsősorban a következő munkákra támaszkodtam: Angelusz, 1983; Meyrowitz, 1985 Williams, 1976.

televíziózással, majd a legutóbbi évtizedben a számítógépek "ikon-kultúrájá"-nak és nemzetközi hálózatának használatával. A huszadik század végére az elektronikus médiumok nemcsak egy-egy társadalmi réteget, népet vagy régiót értek el, hanem rohamosan hódították meg a Föld lakosságának többségét. A fejlett országokban élő gyerekek és felnőttek túlnyomó része a rendszeres tévézőkhöz tartozik, azokhoz, akik naponta átlagosan legalább 2-3 órát töltenek a képernyő előtt. Ehhez járul még a videófilmek nézésére és különféle videojátékok használatára szánt idő.

E médiumok működése teljes egészében a modern technikán alapul. Bennük az információk áramlása elszakad az írásbeliség "Guttenberg-galaxisától", s átkerül a hang és kép elektronikusan szabályozott, tömeges alkotásra és sokszorosításra alkalmas közegébe. Mindennek rendkívüli szocializációs jelentősége és nagyon sokféle kulturális és szociális hatása van. Gondoljunk arra, hogy az írás-olvasás elsajátítása feladat volt a gyerekek számára, s gyakran kellett szülőknek és tanítóknak gyakorlásra és házi feladatok elvégzésére ösztönözniük őket. Televíziózásra nem kell nógatni őket. A 20. század végének gyerekei már óvodáskorban megszokják a családi tévézést és az új médiumokat, melyeknek használata a köznapi kultúra része lett.

Ennek kapcsán csak egyetlen összefüggésre utalnék, arra, ahogyan a televíziós műsorprogram szabályozza a családok időbeosztását. A világ számos országában megfigyelhető, hogy egy-egy népszerű tv-sorozat adásainak idejéhez rendszeresen

igazodnak a családok, amikor úgy osztják be köznapi vagy hétfégi tevékenységeik sorát, hogy a képernyő előtt legyenek a szóbanforgó adást sugárzásakor. Sok helyen egybekapcsolják például az "esti mesé"-t a kisebb gyerekek mosakodásával és vacsorájával.

Az új médiumok rohamos terjedése kapcsán újra meg újra felmerül a kérdés, hogy ezek mennyire hatnak az emberek gondolkodására? A század közepéig óriási hatást tulajdonítottak a filmnek, rádiónak, sajtónak. Akkoriban úgy látták a totalitárius rendszerek vezetői és a piaci marketing-szakemberek egyaránt, hogy az új médiumokon keresztül sugárzott propaganda vagy reklám hatásával semmilyen más tényező sem versenyezhet. Ezt a véleményt főként P.F. Lazarsfeld és munkatársai változtatták meg, amikor a "The People's Choice" című, 1948-ban megjelent munkájukban elemezték az amerikai választók véleményének alakulását¹⁵⁰. Ők arra mutattak rá, hogy az emberek személyes kapcsolataik erősen és hatékonyan szelektálják a tömegkommunikáció üzenetét és így a közvetlen környezetnek van döntő szerepe a vélemények kialakulásában és megváltozásában. Ezért a különböző intézmények hatását együtt kell figyelembe venni, hiszen ezek egyes esetekben összeadódnak, felerősíthetik, máskor viszont kiolthatják egymást.

¹⁵⁰. Ez a munka széleskörű vitát váltott ki a tömegkommunikáció és a személyes környezet véleményalakító erejéről és hatásairól. A vitához lásd: Katz - Lazarsfeld, 1954.

Ilyen kölcsönhatásokat figyelembe véve valószínűleg tisztábban lehet látni egy sor kérdésben, például abban a vitában is, hogy miként hatnak a gyerekekre a tv-filmek erőszakos jelenetei¹⁵¹. Az elemzők többsége szerint a rendszeres tévzés és videózás felfokozza az erőszakos vágyakat, felszabadítja a gyerekek agresszív ösztöneit és mintákat nyújt kiélésükhöz. Mások viszont a katarzis-hipotézissel magyarázzák ezt a hatást. Eszerint az ilyen jelenetek átélése leköti a gyerekek erőszakos energiáit, kioltja agressziós késztetéseit. E hipotézisek közül egyiket sem tudták meggyőzően bizonyítani. Feltehető, hogy az ilyen közvetlen hatásoknál fontosabbak a közevetek, melyek révén a tévzés különféle késztetéseket hoz létre, s végül is ezek alapozzák meg a későbbi magatartást¹⁵². De mitől függ e késztetések milyensége? Sok megfigyelés tanúskodik arról, hogy főként azok a gyerekek követik a tv-filmek erőszakos jeleneteit, akiknek személyes környezetében is gyakori a fizikai erőszak. A 80-as évek közepén egy nemzetközi összehasonlító vizsgálatban például azt találták, hogy az "akció-filmek" motiváló ereje jól kimutatható az agresszív szülők gyerekeinél, illetve azoknál, akik népszerűtlenek az iskolában¹⁵³.

¹⁶¹ Az ide vonatkozó érveket összefoglalja Vetró - Csapó, 1991.

¹⁶² lásd Tannenbaum, 1985.

¹⁵³ Huesmann - Erőn, 1986.

A tömegkommunikáció közvetlen és közvetett hatásainak értelmezésére szolgál a kultivációs elemzés. Ez arra vonatkozik, hogy milyen kollektív előfeltevéseket, nézőpontokat, asszociációkat kultivál a közönség, s hogy ennek révén a tömegkommunikáció hogyan homogenizálja a közönséget. A kultivációs elmélet kidolgozója, G. Gerbner szerint a tömegkommunikáció a modern kor egyháza, mert képes tömegközönséget vonzani közleményei számára.¹⁵⁴ Ezek a közlemények egy jellegzetes szimbolikus környezetbe illeszkednek, mely telítve van sztereotípiákkal (például a nőiségről, a hatalomról, a bűnről és bűnözésről). A gondolkodást és ízlést azonban nemcsak rádió- és tévé-műsorok, videofilmek és képregények homogenizálják, hanem sok minden más is: vásárolható Barbie-babák vagy Nintendo-játékok, sztárok rock-koncertjei és sportversenyei, a tömegturizmus és a gyorsétkezdék kínálata. A tömegkommunikáció ennyiben a tömegkultúra és a modern kultúripar része, ami viszont keresletté formálja a szükségleteket, majd így, árujakav fogyasztására irányuló formájukban elégíti ki őket termékeivel.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Gerbner, 1978.

¹⁵⁵ "...a kultúripar hatalma az általa keltett szükséglettel való egységben rejlik" (Horkheimer - Adorno, 1990: 166). A televíziózásban megnyilvánuló árujelleg J. Meyrowitz foglalja össze szellemesen: "A nézők általában a televíziós programokat gondolják "áru"-nak, önmagukat "fogyasztó"-nak, a hirdetést pedig az "ár"-nak, amit fizetniük kell a program nézéséért. Pedig egészen másról van szó. A tévés üzletben valójában a nézőket adják el a hirdetőknak. Minél több nézőt vonz a program, annál többet hajlandók fizetni a hirdetők" (Meyrowitz, 1985: 73)

A modern tömegkultúra globális jellegű. Áttöri az országhatárokat, az etnikumok és felekezetek, nemzetek és régiók sajátosságait. Ezek kulturális gazdagsága, felcserélhetetlen formavilága helyett kínál egységes "konzerv-kultúrát". Homogenizálva pusztít tehát, de közelebb hozza egymáshoz távoli földrészek tagjait s a maga módján nyújtja az egyetemességet egy olyan világban, melyet továbbra is áthatnak nemcsak a társadalmi egyenlőtlenségek, hanem az etnikai, felekezeti, nemzeti elkülönülések, ellentétek és háborúk.

6. A kultúrák sokfélesége és az emberi természet

A kultúrák sokfélesége

A huszadik század közepéig kétféle koncepciót lehetett megfigyelni a kultúrák mibenlétéről és természetéről¹⁶⁶. Az egyik a világ hierarchikus eszméjén alapult, mely szerint az ember alkotta kultúrát - egyes számban - a természet vak törvényeihez, a néma anyaghoz, nyers erőhöz kell viszonyítanunk. Ezt a "prometheuszi koncepciót" leginkább a humanizmus eszméjéhez kapcsolódó német idealista filozófia és kultúra-elmélet képviselte. Eszerint a kultúra a szellem világára vonatkozott, művészetet, tudományt, vallást, kiműveltséget jelentett, olyan értékeket, melyek alaposan különböztek a "civilizáció"-tól, a materiális életfeltételek

¹⁵⁶ lásd Bauman, 1973.

minőségétől és rendezettségétől. Ezt nevezi F. Tenbruck "representatív kultúra"-nak¹⁵⁷.

A másik koncepciót a kultúra pluralista felfogásának nevezhetjük. Ezt a tizenkilencedik századtól főként brit tudósok alakították ki, azt hangoztatva, hogy amit az európaiak "természetes" szempontnak vagy kívánatos magatartásnak gondolnak, az képtelenül hangozhat egy afrikai törzsben vagy elvetendő lehet egy hívő indiai számára, és viszont. Később, már a huszadik század elejétől F. Boas és tanítványai dolgozták ki alaposabban ezt a koncepciót az Egyesült Államokban. A hely szellemének ebben bizonyára fontos szerepe volt. Az északamerikai társadalomról kialakított "olvasztótégely"-gondolat ösztönzött a sokféleség, a multikulturalizmus elismerésére, s arra is, hogy ennek fényében értelmezzék az egész emberi történelmet és minden társadalmat. Az 1950-es évek óta az angolszász tudományosság terjedésével a kulturális antropológia nemzetközi fórumait is ez a koncepció hódította meg, mely "kultúrák"-ról beszél, többes számban, s a szimbolikus világ mintázataira irányítja a figyelmet.

Eszerint mindegyik kultúra a mintázatoknak egy partikuláris készletét, "szimbolikus univerzuma"-t formálja ki. Ebbe beletartoznak ugyan a nagy "objektívációk", a mítoszok, metafizikai eszmék, tudományos módszertanok és művészetek is, de a mintázatokat elsősorban a köznapi világból

¹⁵⁷ Tenbruck, 1990.

lehet megismerni, szokásokból, hiedelmekből, magatartásmódokból és a beszélt vagy/és írott nyelv mindenki által használt szókészletéből és fordulataiból. Mintázatot találunk a nyilvános és otthoni, hétköznapi és ünnepi, katonai vagy vallásos viselkedésben: testtartásban, mozdulatokban, hajviseletben, öltözködésben, hanghordozásban, szókincsben és szintaxisban, az interakciók rutinjaiban, és pedig az élőbeszédben és a viselkedésben - a bemutatkozástól vagy a köszöntéstől kezdve a hála vagy a rosszallás kifejezéséig és a búcsúig - éppúgy, mint a levelezésben.

A kultúrák sokféleségének gondolata gyakran együtt jár (bár semmiképp nem azonos) a kulturális relativizmus koncepciójával. Eszerint minden emberi intézmény és megnyilvánulás, továbbá minden érték érvényessége kultúrafüggő, mert funkcióját és jelentését nem általános tényezők, hanem egy-egy sajátos kultúra jellege határozza meg. A kultúrák egyenrangúak, mintázataik kategoriálisán, nem pedig fokozatilag különböznek egymástól¹⁵⁸. Ez a gondolatmenet összefügg a kultúrák átörökítésének mentális és társadalmi folyamatairól alkotott elképzelésekkel is¹⁵⁹. Nem kívánok

¹⁵⁸. Ez a tézis sokféle gondolatmenetet és vitát indukált a tizenkilencedik század végétől. Ezekkel kapcsolatban utalni lehetne tudományelméleti és módszertani vitákra, a historizmussal kapcsolatos elméletekre, s például arra a vitára, amit E. Evans-Pritchardnak az 1920-as évek végétől publikált munkái néhány évtized múlva, főként a társadalomelmélet "nyelvfilozófiai fordulata" után váltottak ki. A vita arról szólt, hogy vajon a modern európai tudomány magasabbrendű-e, mint a törzsi mágia - lásd Marwick, 1970.

¹⁵⁹. lásd Jarvie, 1984.

belebonyolódni ebbe a szerteágazó témakörbe. A következő részben inkább egyetlen antropológiai iskolának az eredményeivel és szemléletével foglalkozom. Ezt az iskolát, mely F. Boas tanítványi köréből szerveződött, "kultúra és személyiség"-irányzatként tartják számon, s úgy, mint amelynek köszönhető a kultúra modern szemléletének egyik igen fontos változata¹⁶⁰.

Kultúra és személyiség

A "kultúra és személyiség"-irányzat szemléletmódjának bemutatására Margaret Mead egyik munkájának hosszabb részletét választottam ki. Ebben a művében M. Mead összegezést adott azokról a kutatásokról, amiket óceániai törzsek körében végzett a kultúra szocializációs jelentőségéről, majd így foglalta össze elemzéseinek tanulságait két törzs tagjairól, az arapesekről és a mundugumorokról: "Ha a tipikus arapes férfi vagy nő viselkedését mint a mundugumor 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 növfélben lévő gyermekre¹⁶⁰. A továbbiakhoz főleg a következő munkákra támaszkodtam: Harris, 1968 és Hunt, 1979; magyar nyelven tájékoztat Vörös, 1994.

gyakorolt hatását okolhatjuk az ellentétes típusok kiformalódásáért. Kénytelenek vagyunk arra a következtetésre jutni, hogy az emberi természet szinte hihetetlenül képlékeny és szinte pontosan viszonyul az ellentétes kulturális viszonyokhoz"¹⁶¹. A nemi és családi szerepek tartalmáról szóló tanulságok foglalata pedig, ami kifejezte a szocializáció reprodukív értelmezésének lényegét, így hangzik: "Ezek tehát kulturális alkotások, és minden nemzedéket, nőt, férfit egyaránt megtanítanak hozzájuk alkalmazkodni"¹⁶².

Ezek a sorok mintha Helvetius téziséét fogalmaznák újra a nevelés mindenhatóságáról: "A nevelés tesz bennünket azzá, amik vagyunk"¹⁶³. Találunk azonban egy döntő különbséget: a felvilágosodás hívei a nevelést és művelődést, tehát a pedagógiát gondolták mindenhatónak, míg az összehasonlító antropológia tudósa a kulturális mintázatokat és a szociális tanulást tartotta annak. Ezt fejezte ki az irányzat egyik programadó munkájában a "Patterns of culture" című 1935-ben megjelent művében Ruth Benedict is. Most az által tárgyalt kulcsfogalmakon keresztül fogom összefoglalni az irányzat koncepcióját:

¹⁶¹ Mead, 1972:108-109. Megjegyzendő, hogy a 80-as évek elején D. Freeman kétségbe vonta Margaret Mead terepkutatási módszereinek megbízhatóságát. Az idevonatkozó érvekből és ellenérvekből izgalmas tudománytörténeti vita bontakozott ki. Ehhez lásd Holmes, 1987.

¹⁶² Mead, 1972:109.

¹⁶³ Helvetius, 1960:173.

- mintázat: a kultúrák mind különböznek egymástól, mindegyiknek partikuláris, a másokétól eltérő arculata van; ez többé-kevésbé konzisztens jelentésű szokások, formák, magatartásminták konfigurációjából áll; az adott kultúra jellemzéséhez ezt a konfigurációt kell ismerni;

- kulturális relativizmus : a kultúrák meghatározzák a viselkedések, emberi megnyilvánulások jelentését. Például az öngyilkosság egyes kultúrákban szertartásos, vallásos esemény, másutt - bizonyos körülmények esetén - a rendies becsület és felelősség vállalásának számít és kötelező, megint másutt elmebetegséget vagy normasértést látnak benne;

- szelekció : a kultúrák azért ennyire sokfélék, mert egyik sem kultiválhatja az értékek összességét. Mindegyik kultúra kiválaszt néhány jellegzetest az emberi célok és motivációk közül. Ezeknek együttese adja meg azt a mintázatot, aminek alapján azonosítható az adott kultúra;

- adaptáció : az ember úgy válik egy kultúra és társadalom tagjává, hogy a gyerekkorától kezdve átveszi az adott kultúra mintázatát. Ennek során újratermelődnek az egyéni ismeretek, készségek, szükségletek és magatartások, velük együtt pedig a társadalmi struktúrák, intézmények és kulturális sztenderdek, jelentésrendszerek;

- szociális integráció és "asszimiláció": az egyes kultúrák olyan öntőformák, melyek képesek végső mintát adni a hozzájuk tartozó emberi közösségeknek. A kultúrák társadalmi funkciói közül legfontosabb a szociális integráció. Ennek fenntartásához szükséges az egyének "asszimilációja", ami

főként mintakövetéssel megy vége. A kulturális minták elfogadásának, elsajátításának és rendszeres követésének kikényszerítésében az intézményeknek van fő szerepük.

A kultúra átörökítésének magyarázatát keresve nagy hatással az irányzat tagjainak gondolkodására S. Freud elmélete (Ez nem érvényes R. Benedictre, de pályája érettebb szakaszában S. Freudhoz fordult M. Mead, s még egyértelműbben az analitikus lélektan szempontjait használta fel A. Kardiner, G. Gorer, és E. Erikson.) Közülük többen próbálták rendszerezni a kisgyerekkori történések személyiség-alakító hatását, hosszabb távra szóló jelentőségét. Ezért kezdeményezték olyan jelenségek vizsgálatát törzsi kultúrákban, amiről addig a társadalomkutatók tudomást sem vettek: csecsemő-gondozást, szoptatást, szobatisztaságra szoktatást, testvérek közötti rivalizálást, a korai szexuális viselkedést s annak fegyelmezését, stb. Sokan vették át a személyiség-fejlődés korszakolását és a freudi pszichodinamikának az agresszió - frusztráció összefüggéséről,

a regresszió és büntudat-képzés kapcsolatáról kidolgozott elveit¹⁶⁴.

De a kulturális antropológiának ki kellett tágítania a pszichoanalízis eredeti szempontjait. S. Freud felületi hatást tulajdonított a kultúrának az ösztönök erőihez képest. Ezzel szemben F. Boas és tanítványai abból indultak ki, hogy mindegyik kultúra a maga képére gyúrja a biológiai egyedet¹⁶⁵. A kultúra ilyen, formázó hatását foglalta össze A. Kardiner koncepciója a kulturális konfigurációkról és alapszemélyiségről. Eszerint az egyes kultúrák sajátosságát nemcsak tárgyak, eszmék, hagyományok adják, hanem az a

¹⁶⁴ A 30-as évektől annyira felerősödött a freudista hatás és érdeklődés, hogy gátolhatta a módszeres kutatást. Egy érdekes tudománytörténeti epizódot közöl erről G. Harris. A 2. világháború idején kutatást kezdeményezett a japánok magatartásának pontosabb megértésére G. Gorer. Főként az foglalkoztatta, mivel magyarázható a japánok magatartásának különös ellentéte: a békeidőben mutatott előzékenység és a háborúban tanúsított szadista brutalitás. E brutalitás okait - S. Freud egyik hipotézise alapján - kisgyermekkori frusztrációkra próbálta visszavezetni. Arra nevezetesen, hogy Japánban a szülők túlságosan korán kényszerítik gyerekeiket a végbélzáró izmok akaratos irányítására, "szobatisztaság"-ra. Ez elnyomott bosszúvággal jár, mert anyagcseréjüket még azelőtt kell ellenőrizniük, hogy izomzatuk és értelmük kellő szintre ért volna. Hasonló következtetésekre jutott W. La Barre egy 1945-ben, M. Mead pedig egy 1946-ban közölt elemzésében a japánokról. Csakhogy mindezen megállapítások mögül hiányzott a helyben, Japánban szerzett tapasztalat. Amikor aztán a háború után már lehetőség nyílt terepmunkára a szigetországban, akkor hirtelen összeomlott az egész hipotézis. Kiderült ugyanis, hogy a japán szülők nem kényszerítik idejekorán önellenőrzésre gyerekeiket (lásd Harris, 1968: 444).

¹⁶⁵ Tulajdonképp S. Freud tanainak is ez lett a sorsuk: az amerikai antropológia a maga igényeinek és mintázatának megfelelően gyúrta át őket. Az eredmény: "a mitologizálástól, evolucionizmustól és európaiságtól megfosztott Freud" (Harris, 1968: 432).

személyiségtípus is, mely éppen az adott kultúrára jellemző. Ez a típus a kultúra "alap"- vagy "modális" személyisége. Az alapszemélyiséget az elsődleges társadalmi intézmények formálják ki. "Az elsődleges intézmények között van a családszervezet, a kiscsoportok képződése, olyan alapvető nevelési, gondozási formák, mint a táplálás, az elválasztás, a gyermek intézményes felügyelete vagy elhanyagolása, a székletürítés szabályozása, a szexuális tilalmak...A másodlagos intézmények között találhatóak a taburendszerek, a vallás, a rituálék, a népmesék és a gondolkodási sémák"³⁻⁶⁶. Az elsődleges-másodlagos megkülönböztetése lényegében a biológiai és kulturális szükségletek, illetve az ellátásukra keletkezett intézmények megkülönböztetésén alapul. Ebben keveredik az életkori szempont és az, hogy mennyire fontos a személyes identitás valamely tényezője vagy eleme. Emiatt tartják elsődlegesnek általában a gyerekkori szocializációt, szemben a felnőttkorival, illetve a nemi és életkori szerepeket, magatartást szemben például a lakóhelyi, iskolai szocializáció eredményeivel, a műveltséggel vagy nyelvhasználattal, a foglalkozási vagy a politikai szocializációval. De az is gyakori eljárás, hogy a két szempont keresztezésével a nemi és életkori szerepek, illetve identitás kisgyerekkori szocializációját nevezik elsődlegesnek.

¹⁶⁶ Kardiner, 1971:369.

Ezekkel a tézisekkel megmagyarázhatónak tűnt az, hogy a tanulás és szokásrendszer miként jár együtt az emberi jellem és személyiség, illetve az ismeretek és motivációk reprodukciójával, ezen keresztül pedig a szocio-kulturális szerkezetek újratermelésével. A "kultúra és személyiség"-irányzat etnológiai szempontjai jól illeszkedtek a kulturális fejlődés elméletébe is. A szocializáció eszerint adaptív stratégiák elsajátításából, gyakorlásából, megszokásából áll, az ilyen cselekvések és gondolkodásmódok pedig átfogó mintázatokká állnak össze hosszabb távon. Az egyéni alkalmazkodások nem-szándékolt, folyamatszerű hatásaiként ilyen szelektált mintázatokból épül fel a kultúra, így értelmezték a nagy kultúrák és civilizációk keletkezését, illetve az olyan szocio-kulturális változásokat, mint amelyek például a nomád népek letelepedésekor vagy az ipari forradalom elterjedésekor mentek végbe.

Mindennek alapján úgy látszott tehát, hogy a "mintakövetés", az adaptáció és a hozzájuk csatlakozó fogalmak körében kielégítő magyarázat adható arra, hogyan folyik a magatartás szabályozása a kulturális átörökítés során, s arra is, hogyan épül fel és fejlődik tovább a kultúra a szelekciót érvényesítő egyéni cselekvésekből. Ez a szemléletmód igen közel állt az evolúciós biológiához, s kezdettől fogva domináltak benne a kultúrák egyenrangúságát elismerő demokratikus elvek. Ezt kortörténeti körülmények magyarázzák.

A "kultúra- és személyiség"-irányzat az 1920-as és 1930-as években fejlődött ki Észak-Amerikában, akkor, amikor Európában

előretörtek a jobboldali radikalizmus, a fasizmus és nemzeti szocializmus mozgalmai s általuk népszerűvé váltak a fajelméletek. A "kulturális relativizmus" eszméi humanista választ kínáltak a fajelmélet fasiszta variánsaira. Azt fejezték ki, hogy nem a természet nyers erői, nem a születés és a fajilag örökletes jegyek felelősek az emberi értékekért és normatív rendszerekért, hitekért és balhitekért, hanem kulturális hagyományok, a társadalmak történelmileg kialakult-intézményei, szociális és hatalmi rendje, alkotmányai és nevelési szokásai.

Az irányzat eszmetörténeti és politikai háterét a korszak, s benne egy egész tudományág, az antropológia "elfajzása" alkotja. Ezért nem győzték hangsúlyozni F. Boas tanítványai, hogy a kultúrák mintázatai egyenrangúak, nem fokozati jellegűek, ami pedig a személyiségtípusokat illeti, azok kulturális, nem pedig biológiai kategóriák : "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"³⁻⁶⁷.

A kulturális determinizmustól a társadalmi habitusig.

¹⁶⁷ Benedict, 1961:10.

A "kultúra és személyiség"-irányzat keretében keletkezett munkák mély nyomot hagytak a huszadik századi társadalomtudományokban. Különösen az a gondolat formálta erősen a szocializáció szemléletét, hogy minden kultúra egy-egy önálló egyediség, a mintázatok sajátos konfigurációja révén, s ezt az egyediséget, ennek jellegzetességeit találjuk meg azoknak a személyeknek a hasonlóságában, akik az adott kultúrán nevelkedtek, annak tartalmait sajátították el. Ezt a koncepciót kívánták alátámasztani a 30-as évektől egyre-másra folytatott kultúraközi összehasonlító kutatásokkal, melyek - nem túlságosan meglepő módon - nagyobb különbségeket találtak a különböző, mint az azonos kultúrájú személyek, csoportok népek között¹⁶⁸.

Az irányzat szemléletmódját azonban sokféle bírálat érte. Vitatták értelmezési sztenderjeiket. Azt tehát, hogy bár R. Benedict, M. Mead és mások élesen támadták az etnocentrizmust, s azt az eljárást, mely általános mérceként használja az egész emberiségre egy partikuláris kultúra mintáit, maguk is a nyugati kultúra sztenderdjeit foglalták-e bele elemzéseikbe (mint Margaret Mead, amikor például az egyik óceániai törzs tagjainak "agresszív hajlamairól", a másik törzsbeliek

¹⁶⁸. Az összehasonlító antropológia eredményeinek egyik legismertebb példája a "Human Relations Area File" nevű gyűjtemény a Yale Egyetemen. Ezt G. Murdock vezetésével 1937-től azért alapították, hogy a lehető legteljesebben térképezzék fel az élő és holt, primitív és fejlett kultúrákat, lehetőség szerint minél több információt tárolva egy-egy kultúra mintázataiból, a párválasztási szokásoktól kezdve a hiedelemrendszerekig.

"temperamentumosságáról", ismét mások "passzivitásá"-ról vagy "ösztönösségéről" írt).

Különösen fontosnak tartom a kulturális determinizmus bírálatát. Azét a koncepcióét, mely a kultúrát aktív, formáló erőnek, mintázó mechanizmusnak, az ember személyiségét viszont formálásra alkalmas és mintázásra váró nyersanyagként értelmezi¹⁶⁰. Ennek megfelelően egy-egy kultúrán belül csak egyéni különbségeket lehet találni. Ezeket öröklött adottságoknak tekintették, melyek nem érintik azt az általános érvényű hatást, amivel a kultúrák meghatározzák az emberek szükségleteit és magatartását, amivel második természetünké válnak. De kritikusaik közül többen rámutattak már az ötvenes évektől, hogy egy-egy kultúra "egészéről" vagy "lényegéről" többé-kevésbé önkényes, szubjektív, nem ellenőrizhető általánosságokat lehet csak kijelenteni¹⁷⁰. Az irányzat tagjai ragaszkodtak a "szubsztantív értelmezés"-hez, s megpróbálták a magatartás "belső" tartalmait "lényeg"-nek, míg külső jegyeit

¹⁶⁹ Ezt az összefüggést persze a "kultúra és személyiség"-irányzaton belül is többen próbálták árnyalni. Például B. Kaplan. Q Rohrschach-teszttel vizsgálta meg négy népcsoport kultúráját - a zunikét, a navaho indiánokét, a "spanyol amerikaiak"-nak nevezett latin-amerikai bevándorlókat és az Egyesült Államokban élő mormonokét. A kapott csoportkülönbségek a vártnál sokkal kisebbek voltak, ugyanakkor meglehetősen változatos képet mutattak az egyes népcsoportokon belül. 9 így kommentálta ezeket az eredményeket: "...az emberi lények nem passzív befogadói saját kultúrájuknak. Elfogadhatják vagy megtagadhatják ezt a kultúrát, sőt, fel is lázadhatnak ellene. Több kultúrában figyelhető meg - beleértve a miénket is - az, hogy a külsődleges konformitás belső lázadással és eltérésekkel jár együtt. Az egyének valószínűleg sokkal hasonlóbbnak látszanak, mint amilyenek valójában" (idézi Harris, 1968: 416)

¹⁷⁰. lásd: Lindesmith - Strauss, 1950;

"jelenség"-eknek feltüntetni. Arról azonban nem tudtak meggyőzően számot adni arról, hogy miként igazolhatók ezek a megkülönböztetések.

Korábban utaltam arra, miként változnak meg az áthagyományozás funkciói a modern kultúrában. Ezek a változások, továbbá a szociokulturális nyitottság, mobilitás növekedése különös erővel nyomatékosították a kulturális mintázatok és kollektív beállítódások keletkezésére vonatkozó kérdéseket. A modern társadalmak változásai, normatív rendjük pluralizmusa a korábbi korszakoknál fokozottabban készítet arra, hogy megértsük például az eszmék, hiedelmek, stílusok, magatartásnormák társadalmi és történelmi érvényességét, s hogy ennek érdekében kiderítsük keletkezésük módját, fennmaradásuk okait, változataik jellegét. Számtalan idevágó kutatás folyik főként a tudásszociológia keretében. De nagyon keveset tudunk arról, milyen általános szabályszerűségei vannak az imént tárgyalt kollektív mintázatok, például a szokásszerű cselekvések és intézmények keletkezésének. S meglehetősen homályos körben kell tájékozódnia annak, aki olyan fogalmakhoz és szempontokhoz kíván jutni, melyekkel e mintázatok konstrukcióját, létrehozásának mechanizmusait lehetne megközelíteni.

De néhány újabb társadalomtudományi kezdeményezés és elméleti irányzat ezt a homályt próbálja oszlatni. Ezek szempontjait és téziseit fogom itt felhasználni, hogy közelebb juthassunk a kulturális áthagyományozás szociális jellegének megértéséhez. Először a konstruktivista elméletekre utalok,

melyek a nyolcvanas évektől terjedtek el a humán tudományokban¹⁷¹. Az ide tartozó ismeretelméleti és pszichológiai irányzatok, illetve szociológiai és irodalomtudományi áramlatok közös kiindulópontja az, hogy megismerésünk eredményei mindig a mi modelláló tevékenységünk termékei. A legegyszerűbbnek tartott mentális folyamat - például egy ismert tárgy látványa - sem passzív leképezése, tükrözése valami rajtunk kívüli valóságnak, hanem előzetes szempontok szerint végzett válogatások és szabályozott műveletek eredménye. A megismerés tehát alkotó folyamat, ismereteink pedig mindig konstrukciók, melyeket létrehozásuk programjai, természetes vagy mesterséges "hardvereink és szoftvereink" szabályoznak.

E szempontok kidolgozásában fontos szerepe volt az emberi kommunikáció antropológiai, pszichiátriai és nyelvtudományi vonatkozásairól szerzett újabb ismereteknek¹⁷², illetve a kibernetika és a mesterséges intelligencia kutatásainak. Ez utóbbiak - például az emberi beszéd gépi felismerésével foglalkozó elméletek - új szempontokhoz vezettek a gondolkodás és a természetes nyelvek működésének megismerésében is. így alakult ki az ismeretszerzés és gondolkodás folyamatainak új tudományközi szerveződése, a megismeréstudomány ("cognitive

¹⁷¹ Schmidt, 1987

¹⁷² főként az ezeket vizsgáló "palo altoi" kommunikációs iskola elméletének - lásd: Watzlawick - Beavin - Jackson, 1968.

science")¹⁷³. Ezzel párhuzamosan fejlődött a kognitív reprezentációk szociálpszichológiai kutatása is. Ennek keretében főként sémákat és prototípusokat, tehát olyan mintázatokat vizsgálnak, melyek cselekvés-láncokat és eseményeket formázva tárgyakat, térbeli irányokat és szerveződésekkel modelleznek s így irányítják az érzékelést és gondolkodást¹⁷⁴.

A szimbolikus interakcionizmus is konstruktivista elmélet, de ez már a társas világ, s főként az interakciós helyzetek keletkezésére vonatkozik. A szokásszerű beállítódások gyakran elfedik a szociális helyzetek létrejöttének módját, azt, ahogyan a résztvevők észrevétlenül kijelölik egymás szerepeit, eldöntik a témákat és a választási lehetőségek körét, ahogyan tehát diszkurzív módszerekkel szabályozzák a helyzet és

¹⁷³ Ezt tekinti át Pléh, 1995.

¹⁷⁴ Az ide vonatkozó elemzések sok érdekes eredménnyel jártak. Kiderült például, hogy a természetes nyelveken folyó kategorizálást nemcsak digitális modellben lehet értelmezni - a mesterséges nyelvek és az informatika mintájára -, hanem "analóg modellben" is (lásd Rosch, 1989). Ez a modell egy tagolt szerkezetet rendel a kategóriák jelentése mellé, a szerkezetben pedig mindig van egy prototípus, amit az emlékezet képez egyedi esetekből s ami a legvilágosabban példázza a jelentést. Különböző távolságról számos elem veszi körül a prototípust, s minél közelebb van hozzá egy elem, annál inkább hasonlít rá. Eszerint a kategóriákat az emberek a prototípus és a tőle való távolság keretében észlelik, gondolják el és fejezik ki. Ezt valószínűsítik például a színérzékelésről folytatott vizsgálatok, melyekben különböző nyelvű és kultúrájú emberek ugyanazon területeket különítették el a színtérből, amikor saját anyanyelvük színneveit hallották. Hasonló magyarázat adható a mértani formák vagy az eltérő érzelmek arckifejezéseinek kategorizálására - A kognitív reprezentációk szociálpszichológiai irodalmához lásd László, 1986.

lásd Rosch, 1989.

irányítják annak alakulását. Pedig az interakciós helyzetek nem természeti adottságok, hanem a résztvevők meghatározásától függenek. A "helyzetmeghatározás" fogalmát W. I. Thomasnak köszönheti a társadalomelmélet. Eszerint "ha az emberek bizonyos szituációkat valóságosnak tekintenek, akkor ezek, következményeiket tekintve, valóságosak is lesznek"¹⁷⁶. A cselekvési helyzetek meghatározása mindig döntések eredménye: a résztvevők döntenek céljaikról, megválasztják eszközeiket, magatartásnormáikat, kommunikációjuk módját és médiumait. Ezek a döntések és választások mindig szűkítik, korlátozzák az interakciók elvileg sokféle eshetőségét: azt, hogy miről van szó, mire lehet és mire érdemes törekedni, hogyan kell eljárni, stb. A helyzetek tehát szelektálnak a lehetséges látószögek között, s így kijelölik horizontunkat: helyzetünk észrevétlen változása azonnal módosíthatja ezt, kiszélesítheti vagy összeszűkítheti, eltolhatja más irányba. Ennek megfelelően fog változni értelmezésünk is.

Az interakciók szereplői különféle ösztönözésekkel és korlátozásokkal ellenőrzik a helyzetmeghatározás menetét, illetve annak utólagos felidézését, rekonstrukciós lehetőségeit. A beszélők nemcsak azt próbálják irányítani, hogy mit halljon meg társuk, hanem azt is, hogyan értelmezze a hallottakat, mit kezdjen velük. A közlések felhasználásának előzetes ellenőrzését szolgálják a mutató és vonatkozó névmások, az idézőjelre hivatkozás, továbbá az olyan indexikus

¹⁷⁶ idézi Merton, 1987.

kifejezések, melyeknek jelentése szorosan függ a kommunikációs kontextustól, mint például az "állítólag", "úgymond", "nem utolsósorban"¹⁷⁶. Azt, hogy ezek a köznapi rutin fenntartásához s a viselkedés racionalizálásához nélkülözhetetlen eszközök, az etnometodológusok tárták fel¹⁷⁷. A kulturális sztenderdek eszerint kelthetik egy automatizmus látszatát, de a cselekvő személyek akkor is választanak eshetőségek között és akkor is meghatározzák helyzeteiket, ha sem közben, sem pedig utólag nem képesek számot adni e választásokról és meghatározásokról. Megértés és interpretáció a legtriviálisabb helyzetekben is döntésekkel járó folyamat, hiszen azt, hogy mi számít triviálisnak vagy rendkívülinek, hogy hol nem kell és hol kell helyettesíteni másfajta szempontokkal a természetes beállítódást, mindezt a helyzetet értelmező emberek döntik el.

A szimbolikus interakcionizmus és az etnometodológia társas szinten konstruált világgént értelmezi a valóságot - de nem tudja értelmezni azokat a tényezőket, melyek túlmutatnak az interakciós helyzetek horizontján. Ilyen tényezők feltárására és "A valóság társadalmi konstrukciójá"-nak elemzésére vállalkozott P. Berger és Th. Luckmann¹⁷⁸. Ez a

¹⁷⁶ lásd: Garfinkel, 1967.

¹⁷⁷ H. Garfinkel az etnometodológia célját az indexikus kifejezések és cselekvések elemzésében látta s úgy vélte, hogy az ilyen kutatások a köznapi racionalitás konstruáltságára irányulnak, mely a "mindennapi élet szervezett és ravasz gyakorlatát" jellemzi - lásd Garfinkel, 1978: 182.

¹⁷⁸ Berger - Luckmann, 1967.

tanulmány egy új tudásszociológia megalapítását tűzte ki célul, melynek egyik előfeltevése az, hogy a társadalom kétszeres valóságot jelent. Objektív valóságként intézményeiben és a legitimáció folyamataiban értelmezhetjük a társadalmi világot, míg szubjektív valóságként a szocializáció elődleges és másodlagos folyamatai révén sajátítjuk el. A szerzők elemzik például a legitimációt, mint a szimbolikus jelentésrendszerek fenntartásának szervezetét, de csak tudásszociológiai nézőpontból. S közben elvonatkoztatnak például a különböző érdekektől, érdekcsoportoktól és ezek konfliktusaitól a létfeltételek és a társadalmi intézmények alakításában, így látóköriükből kiszorul az a társadalmi erőter is, melynek elemzése szociológiai magyarázatot nyújthat a jelentésrendszer és a magatartás normatív szabályainak kikényszerítésére.

Az átörökítés ilyen értelmezésére nyújt példát P. Bourdieu munkássága. Az ő művei élesen világítják meg a társadalmi gyakorlatnak azokat a folyamatait, amelyek révén hatékonyá válnak a társadalmi struktúrák kényszerei az érdeklődés, érzékenység, megismerés és ízlés önkéntesnek látszó kulturális jelenségeiben¹⁷⁹. P. Bourdieu szerint a kulturális átörökítés legfontosabb közege a habitus. Ez észlelési, gondolkodási és viselkedési minták beidegződéseiből áll. Mélyebb szinten működik, mint a hagyomány, rugalmasabban talál új eszközöket és észrevétlenül tud beilleszkedni új helyzetekbe. A habitusok

¹⁷⁹ lásd főként Bourdieu, 1979.

az emberi gyakorlatot úgy illesztik a társadalmi struktúrához, hogy tudattalanul hatnak, diszpozíciók egységes rendszereként s természetesként jelenítik meg a társadalmi egyenlőtlenségeket.

A szocializáció folyamata szimbolikus kényszerként gondoskodik a társadalmi struktúra és habitusok egybeillesztéséről. Ebben van döntő szerepe a képzési rendszernek, mint a kulturális tőke intézményes formájának. Ezzel kapcsolatban P. Bourdieu főként az iskolai osztályzásra és minősítésére hivatkozik. Az iskolai teljesítmény mérését a közoktatás kezdetén a rendi kiváltságok ellen és a polgárgyerekek hátrányainak kiegyenlítéséért, tehát a társadalmi egyenlőség jegyében vezették be. A későbbiek folyamán azonban megváltozott az iskolarendszer, és a műveltség társadalmi jellege. A közoktatás egyik funkciója éppen az volna, hogy a maga részéről ellensúlyozza a társadalom más szektoraiban (családban, lakókörnyezetben, regionálisan vagy szubkulturálisán) keletkezett és tartósan fennálló egyenlőtlenségeket. Ehelyett az történik, hogy kiválasztási, értékelési, pályaelőkészítési és egyéb mechanizmusai révén rekonstruálja, sőt, felerősíti azokat. A magasabb társadalmi rétegek gyerekei népességbeli arányaiknál sokkal magasabb arányban teljesítenek jobban és kapnak jó osztályzatot az általános iskolákban, s ennek megfelelően ugyancsak magasabb arányban tanulnak tovább középiskolákban, majd pedig a felsőoktatási intézményekben.

Így az oktatási rendszer a kulturális tőke egyenlőtlen eloszlásának fenntartásához járul hozzá. Ezt azonban elleplezi sokféle intézmény. Közöttük az egyik leghatékonyabb az osztályzás és minősítés, mely a létező egyenlőtlenségi rendszertől függetlennek mutatja a gyerekek egyéni teljesítményének mérését- "Az oktatási rendszer csak azért tehet ily tökéletesen eleget a fennálló rend legitimitására szolgáló ideologikus funkciójának, mert a társadalmi gépezetnek ez a remekműve - mintha egymásba épített kettős fenekű dobozokkal dolgozna - el tudja rejteni azokat a viszonylatokat, amelyek az osztálytársadalomban a besulykolási funkciót (vagyis a szellemi és erkölcsi integrálás funkcióját) és a társadalomra jellemző osztályviszonyok szerkezete megőrzésének funkcióját egyesítik"¹⁸⁰.

Ezzel visszajutottunk ahhoz a kérdéskörhöz, amit az I. rész elején tettem fel. Az iskolai tanulásnak - a felvilágosodás programjában szereplő - modelljével ott szembeállítottam a tanulás sztenderd modelljét. Ez a "rejtett tanterv"-en és az iskolán kívüli szocializáción keresztül kapcsolódik a kultúra kollektív mintázataihoz s azok elsajátításából áll. Az "elsajátítás" és átörökítés, tehát a szocializáció azonban nem passzív folyamat. A társadalom tagjai hozzák létre, tartják fenn, kényszerítik ki a kognitív és normatív mintákat, érzékenységet és motivációkat, tudást és érdeklődést. S éppen e folyamat értelmezéséhez kell figyelembe

¹⁸⁰ Bourdieu, 1974: 73 - 74.

venni a kulturális egyenlőtlenségeket és a jelentésrendszerek uralmi funkcióit. Azokat a szempontokat és összefüggéseket, amiket korábban például B. Bernstein elméletében, az imént pedig P. Bourdieu magyarázatában találtunk. A tanulás iskolai és sztenderd modellje, pedagógia és kollektív beállítódások, iskola és család közötti megkülönböztetés szorosan összefügg tehát a kultúra "kettős fenekű dobozá"-val. A szocializáció elemzése így vezet el az átörökítésben hatékony társadalmi erőkhöz, intézményekhez és a szociális integráció kérdéseihez.

II. RÉSZ: A SZOCIÁLIS INTEGRÁCIÓ VILÁGA

Társadalmi metszetben, a szociológia nézőpontjából integrációs jelenségekre vonatkozik a szocializáció fogalma: egyén és társadalom, egyén és közösség összefüggéseire, különböző szociális struktúrákra, s arra, hogy ezek közül melyikbe tartozik, illetve melyiktől különül el az egyén. Ide tartozik az adaptálódás és beilleszkedés, az egyének közötti együttműködés és konfliktus normatív szabályozása, a normakonform magatartás, illetve a devianciák. Ugyancsak ide sorolhatjuk a szocializációs intézményeket. Korábban többször is utaltam arra, mennyire szorosan kapcsolódik ez a nézőpont a kulturális átörökítésnek az I. részben követett-szempontjaihoz. Most a szubkultúrák példáján keresztül szeretném nyomatékosítani ezt a kapcsolatot, egyúttal élesebben jelezni a II. rész tárgykörének körvonalait.

Sokféle szubkultúrát ismerünk a történelemből és jelenkorból. Ipari vagy mezőgazdasági telepek, elkülönült régiókon élők és jellegzetes foglalkozást végzők közösségeitől kezdve ide sorolhatók különböző rendies életformák, etnikai vagy felekezeti kisebbségek csoportjai¹⁸¹. Magyarországon például szubkultúrát alkotnak az alföldi paprika-termelők vagy a hegyaljai szőlős gazdák, a "beás cigányok" és az újgazdag vállalkozók, illetve a fiatalok közül a punkok vagy a skinhedek.

181. lásd: Schwendter, 1993

A szubkultúrát a benne élők jellegzetességeiről, értékeiről, stílusáról és normáiról ismerjük fel, olyan jegyekről, melyek a másoktól való elkülönülést biztosítják. Ezek az értékek megnyilvánulhatnak szükségletekben és fogyasztásban, a táplálkozás és tisztálkodás, öltözködés és étkezés módjában. De a hajviseletben és testi díszekben, továbbá különféle tárgyi eszközök, csoportjelképek (például jelvények, bizonyos fegyverek, munkaeszközök vagy járművek) használatában is. Azonkívül ízlésben és gondolkodásmódban, a társas kapcsolatok és a kifejezési formák jellegében, a közvetlenség és tartózkodás módjaiban. Például testtartásban, mozdulatokban, hangerőben és hanghordozásban, kifejezésekben, tolvaj-nyelvben vagy szakmai zsargonban, így érzelmeik és indulataik megjelenítési módjában, önkifejezésük stílusában épp annyira lehetnek szocio-kulturális jellegzetességek és csoport hagyományok, mint kognitív síkon, gondolkodásmódjukban, szempontjaik és fogalmaik megválasztásában, vagy akár életvezetésükben és életformájukban.

A szubkultúra tehát egyszerre jelent kulturális sajátosságokat és szociális integrációt. De amíg az előbbi nézőpontból szimbolikus jelenségvilágát látjuk nyomatékosabbnak, addig társadalmi jelenségként főként szervezeti formái, a benne megjelenő szerepek, intézmények és együttélési szabályok tűnnek fel. A kultúra átörökítéséhez és a személyiség fejlődéséhez az egyének közötti együttműködés rendjére, szabályozottságára, tehát szociális integrációra van szükség. A társadalmi integráció fenntartása viszont olyan

szocializációs követelményekkel jár - beilleszkedéssel és az alkalmazkodás szervezeti módjaival -, amelyeknek kikényszerítése szükségképp vezethet zavarokhoz, torzulásokhoz és válságokhoz a társadalom makroszerkezetében, de a személyiségben és a személyközi kapcsolatokban is.

Ezt a problémakört többféleképp közelítik meg a társadalomelméletek. A normatív rend konfliktusos jellege irányította rá a figyelmet egyfelől az interakciós szabályok létrejöttének folyamataira és a minősítő eljárásokra a devianciák kialakulásában, másfelől a szociális kompetenciák megszerzésére, a szerepátvételre és a szereptől való távolságtartásra főként az interakciós képességek kifejlődésében és az identitás megőrzésében. A modern társadalmi konfliktusok és válságok elemzése nyomán pedig újra és újra felmerülnek kérdések a szociális integráció és társadalmi szegregáció összefüggéseiről, illetve a rendszerintegráció és szociális integráció különbségeiről. Ezek a kérdések azt feszegetik, hogy miként torzítják és érvénytelenítik a normatív rend értékeit (civil szabadság, egyenlőség, részvétel és szolidaritás) azok a kényszerek, amelyek az uralom fenntartásából, mint a modern társadalmi szervezet fenntartásának és a kapitalista gazdaság működésének nélkülözhetetlen feltételéből fakadnak.

Gondolatmenetem lényege a következő lesz. Előbb (Ha) a pozíciók és szerepek, főként pedig az életkori és nemi szerepek felől közelítem meg a szociális integráció kérdéskörét. A normatív rend, a szabálykövetés és a

szabálykonstitúció, a devianciák és az identitás alakulásának problémáival a II. rész középső fejezeteiben foglalkozom (IIb). Itt a szabályok létrehozásának és követésének összefüggéseit kívánom tisztázni. A szabályok alakíthatóságának felismerését és az ezzel kapcsolatos erkölcsi képzeteket (felelősségről, jogokról, igazságról) főként kortárs-kapcsolataikból merítik a gyerekek. E kapcsolatoknak másfajta szervezete és szerep-struktúrája van, mint a felnőttekkel lévő családi vagy iskolai kapcsolataiknak. J. Piaget idevágó elméletét az identitás alakításának G. H. Meadtól és L. Krappmanntól származó követelményeivel vetem majd egybe, így próbálom kijelölni azt a mércét, mellyel értékelni lehet a szocializációs intézmények teljesítményét. A család, a kortárs-csoport és az iskolarendszer közötti kölcsönhatás és a nevelés kérdéséhez az utolsó részben (IIc) térek vissza.

IIA. ELSŐDLEGES SZEREPEK

7. Társadalmi pozíció és szerep

Amíg az I. részben a kulturális átörökítés folyamatait főként pszichológiai, pedagógiai és kultúrantropológiai elméletek felől közelítettem meg, addig most, a szociális integráció kérdéseinek értelmezésekor a társadalomtörténet, a szociológia és szociálpszichológia játssza a főszerepet. Azt a jelenségvilágot, ami a vallások, a klasszikus etikák, a társadalom- és történetfilozófiák az "egyén és társadalom", illetve "egyén és közösség" címszava alatt dolgoztak fel, a maguk módján rendezték át ezek a tudományágak. A modern társadalomtudományi kutatások kibontakozását követően az ide tartozó problémákat már olyan szempontok szerint kell elemezni, melyek a társas kapcsolatokról, csoportszervezetekről és a társadalmi szerkezetről megszerzett tapasztalati ismereteken - illetve ilyen ismeretek szisztematikus feldolgozásának igényén - alapulnak. A státuszról és szerepről szóló elméletek is ilyen szempontokat kínálnak a szocializációs folyamatok és követelmények áttekintéséhez.

A szerep fogalma az 1950-es évektől terjedt el a társadalomtudományokban s vált rövid időre a szociológia és a

szociálpszichológia egyik központi kategóriájává¹⁸². Az elméletet legkidolgozottabb, strukturalista-funkcionalista változata szerint a társadalmat pozíciók (státuszok) rendezett halmazaként kell szemlélni. Ezeket a pozíciókat szerkezeti helyük, funkcióik, betöltésük módja és más tényezők különböztetik meg egymástól. Egyidejűleg sokféle pozíciót lehet találni valamennyi társadalomban, például a népesség térbeli eloszlása, a rokonsági rendszer csoportjai, a hatalmi tagozódás vagy a munkatevékenységek megosztása szerint. A pozíciók szerepeken keresztül kapcsolják egybe az egyént a társadalommal. Egy-egy pozíció betöltésére többféle elvárás vonatkozik. R. K. Merton éppen azért dolgozta ki a "szerep-készlet" és a vonatkoztatási csoportok elméletét¹⁸³, hogy keretet adjon az elvárások és szankciók sokféleségéből fakadó kérdéskörnek. 2. említi a pedagógus példáját, akinek foglalkozási pozíciójához kapcsolódó szerep-készletét nemcsak diákjai határozzák meg, hanem mások is, mint például az iskola igazgatója, a szakfelügyelő, a hatóságok, a tantestületi vagy azon kívüli kollégák, a diákok szülei, stb. Ezek a vonatkozási személyek és csoportok sokféle ok miatt lehetnek fontosak a pedagógus számára. S számolni kell a pozíciót betöltő személy azonosság-tudatával, társas és szociális involváltságával is.

A szerep eszerint nem más, mint egy bizonyos pozícióval összefüggő kulturális mintázatok összessége. Mindenkinek több

¹⁸² Dreitzel, 1980.

¹⁸³ Merton, 1980a.

szerepe van, s az egyén szerepei nemcsak kulturális tartalmuk szerint különböznek egymástól, hanem jellegük szerint is. R. Linton a sokféle szerep két fő típusát különböztette meg: az "öröklött" és "elért" szerepeket¹⁰⁴. Az előbbiekre példa a nemi, életkori, faji, etnikai, nemzetségi vagy nemzetiségi szerep, a kaszt-tagság, utóbbira a foglalkozási, munkaköri és sok másfajta szerep, amiről a szociológiai elemzésekben rendszerint kevesebb szó esik: egy-egy párkapcsolaton, családon, iskolai osztályon vagy más közösségen belüli informális szerep (a vezetőé, a gondoskodóé, a tréfamesteré, stb.).

Sokan várták a szociabilitás és a szociális integráció átfogó elméletének kidolgozását a szerepek ilyen rendszerezésétől, például a reciprok szerepekben (férfi-nő, fiatal-öreg, szülő-gyerek, főnök-beosztott, városi-falusi, stb.) kifejeződő együttműködés, kölcsönösség és uralom formáinak elemzésétől. Ezt a várakozást támaszotta alá T. Parsons álláspontja, mely szerint a szerepekben ér össze a személyiség a társadalmi rendszerrel¹⁸⁵. Szerinte azért van ez így, mert

- egy szerep a társadalom és a személyiség rendszereinek mindig csak egyik metszetét jeleníti meg,

¹⁸⁴ Lásd Linton, 1936:115. Az eredeti terminusok: "ascribed positions" és "achieved positions". Többek között R. Dahrendorf mutatott rá Linton elemzésének következetlenségeire és homályos pontjaira, lásd: Dahrendorf, 1958:43k.

¹⁸⁶ Parsons, 1955.

- a személyiség fejlődése és a szociális tanulás a szerepek sokaságán alapul,
- amikor a gyerek megért és elsajátít egy szerepet, akkor az internalizált magatartásnormákon keresztül a szociális rendszerek működését sajátítja el,
- ezért a személyiség és a szociális rendszer kölcsönösen áthatja egymást ("...not only interdependent, but interpenetrate") a szerepben. A szocializált személyről "...nem azt kellene mondanunk, hogy 'szerepe van' vagy 'szerepet játszik', hanem inkább azt, hogy ő maga lett a szerep"³⁰⁶.

Erre az álláspontra később, a normaszabályozás és identitás tárgyalása után még visszatérek. A szerepelmélettel kapcsolatos társadalomelméleti várakozások azonban nem teljesültek. Ennek egyik oka az volt, hogy a vázolt szempontok nem tudták figyelembe venni szociális integráció és szocializáció változásait, nem követték a szerepek és rájuk vonatkozó elvárások történelmi aspektusait. Márpedig ezek a változások egyidejű elemzést kívánnak az *egyén* és a társadalom értelmezési szintjein, illetve éppen azt kívánják meg a kutatótól, hogy vegye figyelembe mind a szerepviselkedések történelmi dinamikáját, mind pedig azoknak a szerkezeteknek módosulását, melyek egybefogják a szerepeket és a rájuk vonatkozó elvárásokat. A modern társadalmak kialakulásával a tizennyolcadik század végétől nemcsak annyi történt, hogy régi

¹⁸⁶ Parsons, 1955: 107.

pozíciók tűntek el és újak keletkeztek. A modernizáció folyamatai alaposan megrendítették a régebbi intézményeket, értékeket és normákat, s összezavarták a szerepekre vonatkozó magatartáselvárások addigi, hagyományos mintázatát is. Ennek során megváltozott mind az öröklött, születéssel elnyerhető, mind pedig a választások és teljesítmények révén elért státuszok és szerepek jelentése. Megváltoztak a csoportszerkezetek, közösség- és identitás-képző mechanizmusok, s így a személyiség és a társadalmi struktúrák közötti összefüggések is.

Az egyes ember többféle integrációba tartozik. Ezt "többszörös csoporthoz tartozás"-nak ("multiple group-affiliation") nevezik a strukturalista elméletek, így mindenkinek számos szerepe van s ez mindig, minden társadalomban szélesítette az egyének szabadságának köreit és területeit, növelte a társadalomszervezet és a szociális identitás bonyolultságát, megsokszorozta az ebből származó egyenetlenségeket, szerepfeszültségeket és szociális konfliktusokat. A modern társadalmak azonban sokkal változékonyabbak, funkcionális szempontból sokkal differenciáltabbak, szerkezetileg sokkal mobilabbak, mint az őket megelőzők. A kapitalizmus, a polgárosodás, a szabadságjogok fokozták az egyének mozgását, földrajzi és társadalmi mobilitását, s ennek révén növekedtek a nemzedékek közötti különbségek, illetve az egyéni életúton belüli különféle változások. Mindez átszerkesztette a társadalmat, benne a pozíciók rendszerét és a szerepviszonylatokat, növelte

a szerep-meghatározások szabadságfokát, előtérbe állítva az "elért szerepek", a választott életformák, magatartásmódok és közösségek jelentőségét.

A modernizáció sodrában a változás lett a modern társadalmak normál-állapota. Ez fokozta a kultúrák nyilvánosságát, bennük az elvárások sokféleségét és érvényességük viszonylagosságát. Ennek révén viszont kitágult e társadalmak tagjainak látószöge, s így többféle szempont egybevetésével értelmezik a szerepeikre vonatkozó elvárásokat. Ez megváltoztatja a közösségek jellegét is, melyek ettől fogva egyre inkább rászorulnak tagjaik jóváhagyására, arra, hogy céljaikat és szabályaikat ne csak a hagyományok, hanem főként az egyéni döntések igazolják.

A szocio-kulturális modernizáció tehát átfogó hatással volt valamennyi szerep-fajtára és szerepkészletre. Ezek a hatásokat kell figyelembe venni most is, amikor az u. n. elsődleges szerepekhez, az életkori és nemi szerepekhez fordulunk. (Terjedelmi okok miatt csak ezekkel foglalkozom ilyen részletesen. A gyerekkor más - például tagsági - szerepeire azonban utalni fogok a későbbiekben).

8. Életkori szerepek

Az életkori szerepek természeti alapját a születések, illetve az életfolyamatok (az egyedfejlődés, érés, felnövekedés) visszafordíthatatlan egymásutánja jelenti. A korosztályok (nemzedékek) elkülönülését és kapcsolatát, a "senioritást", illetve a nemzedéki sorrendet - sokféle más tényezővel egybekapcsolva - jogi és erkölcsi normák érvényesítik alapvető szervező elvként a társadalmakban és személyközi kapcsolatokban, a magán- és közéletben, civil és katonai intézményekben.

Az életkori kategorizálás, nemzedéki csoportba sorolás olyan szocializációs követelmény, mely a társadalmi rendszer zavartalan működését, stabilitását biztosítja. A születések és halálozások révén állandóan cserélődnek az egyének s ez biztosítja a népesség folyamatos fennmaradását. Erre utalt G. Simmel egyik kitűnő megfigyelése: "Az egymásra következő nemzedékek nemzésbeli összefüggése azért bír olyan hasonlíthatatlan jelentőséggel a nagyobb csoportok egységes létének fennmaradása szempontjából, mert az egyik nemzedék felváltása a másik által, az egyiknek a másik helyére kerülése nem egyszerre történik... Tulajdonképpen tehát sohasem mondhatjuk egy csoporton belül, hogy adott pillanatban új nemzedék jön létre"¹⁸⁷

¹⁸⁷ lásd Simmel, 1973b: 354.

Mind a kulturális áthagyományozás folyamatosságát, mind pedig a szociális integrációt védelmezik azok a normák, melyek az egyes életkori fokozatok vagy nemzedékek tagjaira vonatkoznak. Sokféle mintázata van a nemzedéki szerepeknek. Ahogyan a nemi szerepek, úgy ezek is gazdag vizuális és elbeszélő anyagát jelentik a vallásoknak, művészeteknek, irodalomnak. Gyakran idézett illusztrációja ennek Jacques híres monológja W. Shakespeare "Ahogy tetszik" című színművében, ahol hét életkort különböztet meg: a kisdédét, a nebulóét, a szerelmes ifjúét, a katonáét, a bíróét, az öreg emberét és végül az aggét³⁸⁸.

A társadalmak és a személyes mikrovilág történelmének összefüggését élesen villantják meg fontos események egy-egy nemzedék tagjainak közös tapasztalataiban, kollektív emlékezetében, illetve a különböző nemzedékek tagjainak egymástól eltérő tudásában és szempontjaiban. A személyes múlt eseményei hitelesíthetik a nagy történelmi fordulatokat, a háborúk, válságok, társadalmi fordulatok történéseit, ezek viszont értelmező háttérként szolgálhatnak az egyéni életút magyarázatához.

Az életút szakaszai és a történelem

A nemzedékek közötti kapcsolatokra régóta hivatkoznak a szociális integráció és a szocializáció biológiai alapjaiként. Főként az újszülöttek és gondozóik kapcsolatát tekintették és

¹⁸⁸ II. felvonás, 7. szín.

tekintik természetadta egymásrautaltságnak, rámutatva, hogy a csecsemők életbenmaradása az őket gondozó felnőttektől függ. A kisgyerek is a felnőttektől, elsősorban szüleitől sajátítja el a kultúrát, tanulja meg a magatartási szabályokat. A felnövekvő egyed számára tehát nélkülözhetetlen lesz az életkori fokozatok ismerete, s az, hogy másokat és önmagát megfelelő módon, másokkal egybehangzóan helyezze el ezekben fokozatokban. Mindennek alapján terjedt el a klasszikus etikában és politikai filozófiában is az a gondolat, hogy a természetben gyökereznek a nemzedéki szerepek, illetve a nemzedékek közötti kapcsolatok (egyfelől a csecsemő, ill. gyerek szerepe, másfelől a felnőtté), továbbá az elsődleges azonosulás folyamata. A konzervatív társadalomelméletek ebbe a folyamatba ágyazzák a "természetes tekintély" igényét s a magatartás szabályozásának ezzel összefüggő problémáit is.

A modern társadalmakban meghosszabbodott az emberek átlagos élettartama. Ennek s a modernizáció ezzel párhuzamos, társadalom- és mentalitástörténeti tapasztalatai alapján azonban árnyaltabban kell látunk az életkori szerepeket is. Száz-szátötven év alatt nemcsak új szokások és magatartásszabályok alakultak ki, hanem új életszakaszok és új életkori szerepek is megjelentek az egyének és családok életében¹⁸⁹ s ezek alaposan megváltoztatták a korábbi mintázatokat, életformákat és elvárásokat.

¹⁸⁹ Az alábbiakhoz lásd Kohli, 1990.

E folyamat egyik példáját nyújtja a női életutak változása. Faragó Tamás így foglalta össze ennek modelljét a tizenkilencedik, század előtti hagyományos paraszti társadalomban: "...a gyermekkort követően 15-18 éves kor körül kezdődik a menstruáció és a 'nagy lány' vagy 'eladó lány' korszak, melyet rövid idővel később, 16-20 éves kor között a férjhezmenés követ. Az ifjú asszony azután körülbelül két évtizeden keresztül, átlagosan 40-45 éves koráig folyamatosan szül, gyermeket nevel és végzi a parasztgazdaságokban a női munkaerőre osztott feladatokat. Nagyjából 55 éves és rendszerint nagyszülő akkor, amikor utolsó gyermeke is a pubertáskorba lép. Élete várhatóan 60 éves kor körül fejeződik be"¹⁹⁰.

Ehhez képest alapos változások figyelhetők meg a jelenkori modern társadalmakban. A nyugdíjas kor ezekben már nem néhány rövid év, hanem az egész élet harmadát vagy még nagyobb hányadát kitevő periódus, melyet több szakaszra lehet osztani. Egyik ilyen szakasz az úgynevezett "poszt-parentális" periódus. Ez az életszakasz, ami a felnőtt gyerekek elköltözésével, a háztartásból történő kiválásával és azzal kezdődik, hogy a szülők újra ketten maradnak. Húsz év vagy annál is hosszabb lehet a legfejlettebb országokban ennek az - "üres fészek"-nek is elnevezett - életszakasznak a hossza, mely négy-öt nemzedékkal ezelőtt még alig létezett¹⁰¹.

¹⁹⁰ Faragó, 1994: 38.

¹⁹¹ A "történelmi idő" és családi életciklusok összefüggéséhez lásd: Hareven, 1982.

Ezalatt lesznek majd 75-85 éves idősök a most meg 55-60 éves "fiatal nyugdíjasok"-ból. Az ilyen szülők - legalábbis eleinte - a "szendvics-generáció" tagjai. Azért nevezik így őket, mert miközben még segítenek gyerekeiknek, s hamarosan részt vesznek unokáik gondozásában, ezzel egyidejűleg már saját szüleik gondozásával is törődnek. A modern társadalmakban jól lehet érzékelni azokat az identitás-válságokat és szocializációs feszültségeket, melyek a szóban forgó életszakasz előkészületeiből, halogatósaiból és elkezdéséből fakadnak¹⁰².

A népesedési változások tehát együtt jártak az életkori szerepek és a rájuk vonatkozó elvárások változásaival. Ez jól látható például a tanulás vagy a szexualitás értelmezésének megváltozásából, életkori sajátosságainak figyelembe vételéből. De abból is, ahogyan a régebbi életkori szerepek differenciálódnak, átszerveződnek, s velük együtt változnak meg a különböző életkorú nemzedékek tagjainak kapcsolatai. Erre vallanak például a köszöntések és megszólítások változásai. A rendi korszakban itt is voltak egyértelműnek számító, kétségbevonhatatlan szabályok. Főleg az, hogy az úr tegezhetette szolgálait, cselédeit és házanépét, míg azok urazták és "tetszikezték" őt. A polgárosodás egyenlősítette a megszólításokat¹⁹³.

Az etnológiai és társadalomtörténeti kutatásokból egyre nyomatékosabban világlik ki, hogy sokféle szocio-kulturális

¹⁹² Schlesinger, 1995.

¹⁹³ Mitterauer, 1986:53.

erő és intézmény szabja meg az életkori szerepeket, illetve a tartalmukat adó elvárások, jogok és kötelezettségek jelentését. A társadalmak hatékonyan használják fel a kulturális mintázatokat arra, hogy "természeteseként" határozzák meg, mit jelent ifjúnak vagy öregnek lenni s milyen legyen az azonos korúak, illetve az idősebbek és fiatalabbak kapcsolata.

Az I. részben a demográfiai változások kapcsán már utaltam az életút tagolásának társadalomtörténeti meghatározottságára, illetve arra, hogy a közoktatás elterjedése és a modernizáció más folyamatai döntő hatással voltak az ilyen meghatározottságra. Az életút-szakaszok és az életkori szerepek megváltozása a modernizáció során szorosan összefüggött az életpálya tervezésének és felépítésének, az életvezetés racionalizálásának elterjedésével. M. Kohli ennek kapcsán azt állítja, hogy a modern társadalmakban kialakult a standardizált "normál életút"¹⁹⁴, mely az előkészület (gyermekkor/ifjúkor), a kereső szerep (aktív felnőttkor) és a nyugalmi fázis (időskor) egymásutánjából áll, s ami szerinte *az életút történelmi intézményesülésének tekinthető.*

A modern társadalmakban sok szempontból hangsúlyosak lettek a nemzedéki határok, sok területen döntővé vált az életkor, illetve fontossá váltak az egyes életkori szakaszokhoz kapcsolható információk. Ez vonatkozik az életkori határok formális, jogszabályi elrendelésére (például

¹⁹⁴ Kohli, 1990: 177.

egyes állampolgári jogosultságok betöltésénél, illetve különféle kötelességek - pl. honvédelmi szolgálatok - teljesítésénél) éppúgy, mint a szakmai pályafutásra, ahol a munkaerőpiac inkább informálisan szabályozza az életkorok és pozíciók közötti, több dimenzióban érvényesülő kapcsolatot. Ugyanakkor az élet más vonatkozásaiban - például a tanulásban, egyes kulturális minták követésében, a divatban - viszonylagosabbá lettek, s könnyebben átjárhatóak a nemzedéki határok.

Az életút nemzedéki állomásokat, fejlődési szinteket jelöl ki, s ezért fontos kérdés lett az, hogy mennyire zártak ill. nyitottak az életkorilag sajátos fejlődési szakaszok. Ez a probléma a fejlődési területek konzisztenciájának jellegére vonatkozik, amit legtöbben holisztikusan képzelnek el. Például J. Piaget úgy látta, hogy egy-egy fejlődési periódus kognitív, morális és társas jellegzetességei egymással összefüggő egészet alkotnak, a fejlődés menete pedig invariáns: a periódusokat nem lehet átugrani, egymásutánjuk szükségszerű, mindegyik gyereknek ugyanabban a sorrendben kell az alacsonyabbról a magasabbra eljutnia. Ez az út nem megfordítható, de hierarchikusan integrált, ami azzal jár, hogy az alacsonyabb stádiumok jellegzetességeiből több mindent megőriznek a valamiképp magasabbak. Az újabb fejlődéslélektani kutatások azonban nem tudták igazolni ezt az álláspontot¹⁰⁶. J. Piaget kritikussai közül sokan azt hangsúlyozzák, hogy a

¹⁰⁶. E kérdés igen gazdag irodalmához lásd: Dámon, 1984.

"konzisztencia" módszertan-függő fogalom, mert ami szigorúan egybetartozónak vagy állandónak látszik egy bizonyos vizsgálati nézőpontból, az inkonzisztens lehet egy másiktól. Azért van ez így, mert a képességek és a viselkedés változékonysága valószínűleg sokkal erősebb és állandóbb vonása az embereknek, mint azt korábban képzelték.

Mindenesetre a konzisztencia értelmezést összhangba kell hozni mind a nemzedéki szerepek, mind pedig a különböző életkorú személyek közötti megértés követelményével. A magatartás motorikus, kognitív, normatív és szociális elemei között mindig van valamilyen életkori szakasznak megfelelő összefüggés. Ezek az elemek csak patológus határhelyzetekben függetlenedhetnek annyira egymástól, hogy közülük egyesek megfeleljenek, mások viszont egyáltalán ne feleljenek meg az egyén életkorával szemben támasztott elvárásoknak. De az érdeklődés, nyelvhasználat, gondolkodás, erkölcsiség és ízlés közötti összefüggés nem alkothat annyira zárt rendszert sem, hogy teljesen meggátolja a különböző nemzedékek közötti kommunikációt, öregebbek és fiatalabbak megértését és együttműködését. Hiszen az emberek életkori csoportjai egymásra vannak utalva, együtt kell működniük, tehát meg kell érteniük egymást.

E dolgozat keretei között nem haladhatok végig az életkori szerepeken s nem tudom érdemben elemezni az életpálya valamennyi szakaszának szocializációs problémáit. E szakaszok és szerepek közül csak egyet, a serdülőket próbálom részletesebben bemutatni.

A kamaszkor

A kisgyerekek szerepkészlete diffúz, benne nem válnak szét élesen a különféle szerepek, kötelezettségek és tevékenységkörök. Az érettség és a felnőttkor egyik jellegzetessége, hogy a különböző státuszok, szerepek és intézmények szerint már tartósan elkülönülnek egymástól a tevékenységek és kapcsolatok, illetve a velük összefüggő ismeretek és késztetések. A személyes identitásnak, illetve a szociális szerepkészletnek e kétfajta szerveződési módja között képez átmenetet a kamaszkor.

A kamaszkor a modern társadalmakban lett az életút egyik különálló és mind jelentősebb szakasza, mely a biológiai érettséggel kezdődik és a társadalmi érettség (pályaválasztás, a szülőkétől független háztartás, házasság, családalapítás) elérésével ér véget. Ez rövidebb vagy hosszabb folyamatot jelent a gyermekiségnek tulajdonított magatartásjegyeiktől (ártatlanság, gyengeség, éretlenség) a felnőtttség kritériumaiként definiált magatartás (felelősség, erő, érettség) felé.

Szülők és nevelők gyakran figyelnek meg végletes ellentéteket a fiatalok magatartásában, főként a pubertáskor kezdetén. Például intenzív vágyat a kötődésre, önfeltárássra és bizalomra, s ezzel egyidejűleg bezárkózást és bizalmatlanságot. A kamaszkor legfontosabb életkori sajátosságainak tekintik a hirtelen testi növekedést, a másodlagos nemi vonások megjelenését, a rendkívüli

érzékenységet, végletességet, a moralizálást és a radikális erkölcsi választásokat, gyakori képzelődést lehetséges világokról és személyes jövőről, az én és identitás állandó zavarát és intenzív keresését, illetve a nárcizmust. A serdülők számára kiemelten fontos lesz az önállóság. Elutasítják a feltétlen engedelmességet és igyekeznek demonstrálni "leválásukat" szüleikről. Ekkor válik tartóssá a barátkozás, s benne elsődlegessé a lelki közösség, de egymás állandó vizsgálata és próbatétel elé állítása is. A serdülő tájékozódása, fáradhatatlan próbálkozásai, állandó keresése válságok sorozatán keresztül tart az egyéniség kialakulása felesse.

Később, az identitás fejlődésének tárgyalásakor még visszatérek a serdülőkori válságok problémájára. De már most hangsúlyozom, hogy több történész és etnológus szerint a premodern társadalmak nem ismerik ezt az elhúzódó válságot¹⁹⁷. A kulturális antropológusok egy része úgy látta, hogy a törzsi kultúrákban az avatási szertartások a folyamatosság megtörésére szolgáltak, arra, hogy a közösség egyetlen aktus keretében nyilvánítsa felnőttnek, saját tagjának az egyént¹⁹⁸. Mások arra mutatnak rá, hogy a rendi társadalmakban nagyon is materiális kritériumai voltak a felnőttiségnek, a

¹⁹⁶ lásd Oswald - Krappmann - Chowdhuri - von Salisch, 1986; Vikár, 1980.

^{197.} lásd Hareven, 1982.

^{198.} Benedict, 1938.

"gyámolítottak" státuszából való kiemelkedésnek¹⁹⁹. E kritériumok közül a két legfontosabb a pályakezdésre és a házasodásra való képesség volt, s ezek kölcsönösen feltételezték egymást²⁰⁰, így azután ezekben a társadalmakban egy húsz éves parasztgazda érettnek, míg egy harminc éves szolgalegény cselédnek, vagyis önállótlannak számított²⁰¹.

A pubertás már a tizennyolcadik század végétől orvosi vizsgálódások tárgya lett. Ettől kezdve sokat írnak a kamaszok nárcizmusáról, az intenzív önvizsgálat és a felfokozott szexuális érdeklődés, a maszturbáció veszélyeiről, a fiúk brutalitásáról, a kollégiumokban és katonaiskolákban tapasztalható látens homoszexualitásról, a lányok fokozott veszélyeztetettségéről. Mindez fokozott érdeklődést támasztott a kamaszok magatartása, különös lélektana, nevelési problémái és nemzedéki vonásai iránt²⁰².

¹⁹⁹ lásd Laslett, 1971; Mitterauer, 1986.

²⁰⁰ A régi német szokásjog így hangzott: "Heirat macht mündig" ("A házasság éretté tesz") - idézi Mitterauer, 1986:67.

²⁰¹ Protestáns országokban több helyütt csak a konfirmált hívő dohányozhatott, mehetett önállóan vendéglőbe, rendelhetett szeszes ital, hordhatott hosszú nadrágot, kalapot. Az árváknak konfirmálás után már el kellett hagyniuk az árvaházat, a lányokat pedig ettől kezdve "kisasszony"-nak szólították. - Mitterauer, 1986:63 és köv.

²⁰² Ezt az érdeklődést fokozták a fiatalok új mozgalmi, mint pl. Németországban a "Wandervogel"-mozgalom, az egyetemisták gyakori részvétele radikális politikai szervezetekben, főként pedig azok az életforma-kísérletek, ízlésirányok, sportok, játékok és más kulturális újdonságok, melyeknek kialakítását vagy elterjedését fiatalok kezdeményezték.

A modern társadalmakban hosszú, s egyre hosszabb kronológiai szakaszt fog át a serdülés. A biológiai érés mind fiatalabb életkorban következik be²⁰³, a tanulás folyamata és az anyagi önállóság megszerzése viszont egyre tovább tart. A múlt század óta nyolc-tíz évvel vagy még inkább meghosszabbodott a képzési idő, eltolódott és idővel módosítható lett a pályaválasztás, új életformák alakultak ki. Házasságkötés és pályakezdés már nem tartozik többé szorosan egybe.

A huszadik század második felében még inkább a figyelem fókuszába kerültek a serdülés és az ifjúkor sajátosságai. Átütő kulturális, politikai és társadalmi jelentősége az ifjúsági (nem gyerek, nem felnőtt) nemzedéknek mégis csak a

²⁰³ Néhány példaszzerű adat jól mutatja ezt :

1. sz. táblázat: Lányok átlagos életkora az első menstruáció idején a tizenkilencedik és huszadik században egyes országokban

ország	évszám	életkor	évszám	életkor
Németország	1808	16.8	1981	12.5
Dánia	1850	17.3	1968	13.2
Franciaország	1830	15.3	1979	13.0
Anglia	1832	15.7	1973	13.0

(Mitterauer, 1986:12)

Fiúknál a testmagasságról vannak pontos adatok, hiszen a sorozások alkalmával ezt régóta mérik. Hosszabb idősorokból állapították meg, hogy a 20. században évente átlagosan 0.3-0.6 centiméterrel magasabbak az újoncok (Mitterauer, 1986:13). Az akceleráció okai közül legfontosabbnak a gyerekek egészségi állapotának javulását, a gyermekgyógyászat fejlődését, a táplálkozás és az életkörülmények javulását tekintik - lásd Sullerot, 1983:123 -125.

hatvanas évektől lett²⁰⁴. Olyan jelenségek vonták ide a közvélemény figyelmét, mint a rock-zene, a kábítószerfogyasztás elterjedése, az u. n. "ellenkultúra", a diákmozgalmak, a poszt-materiális értékek kultiválása a fiatalok között. Ezek a jelek arról tanúskodtak, hogy egy egész nemzedék tervei, ízlése, kapcsolatformái, értékei változtak meg. De a serdülőkor identitás-válságának felismerése és népszerűsítése időben egybeesett és interferált azzal a válsággal, ami a nyugati társadalmakban alakult ki, s aminek feldolgozását nem tudták hathatósan elősegíteni sem a szülők, sem pedig az iskolák. A serdülőkori identitás válságát kutató E. H. Erikson ezt így kommentálta: "így a nemi érés fiziológiai forradalmával terhelt és az előttük álló felnőtt szerepek bizonytalanságától gyötört fiatalok az utolsó iskolai években mintha azzal lennének elfoglalva, hogy hóbortos próbálkozásokkal serdülő szubkultúrát hozzanak létre, amelyben, bár úgy látszik tartósan megtalálták identitásukat, valójában csak átmenetről, sőt, tulajdonképpen kezdetről van szó"²⁰⁶.

²⁰⁴. J. Coleman már 1960-ban arról írt, hogy az ipari társadalmak kialakítottak egy új szubkultúrát, a serdülőkét. "Az iparosítás s maga a gyors változás jórészt kivette a szülők kezéből a gyerek nevelésének feladatát, készségeit elavulttá tette, s a szülőt kivetette az idő sodrából...Társadalmunk valójában azt tette, hogy a serdülőket saját intézményükbe különítette el, s így számukra az otthon alig több, mint egy hálóterem; életük pedig mindinkább csak rájuk jellemző tevékenységekből illeszkedik össze." - Coleman, 1976:588.

²⁰⁶. Erikson, 1991: 480.

9. Nemi különbségek szocializációja

A kamaszkor társadalomtörténeti összefüggései rávilágítanak az életkori szerepek változékonyságára és arra, hogy mindig szocio-kulturális intézmények határozzák meg, mit tekintsenek "természetesnek" szerep-elvárásaikból az emberek. Ugyanez vonatkozik a nemi szerepekre. Az erre vonatkozó elvárások személyközi erőterét először S. Freud elemezte. De az antropológia, etnológia, szociológia s a társadalomtörténet is hosszabb ideje kutatja a férfiasság és nőiesség szocio-kulturális meghatározottságait.

Patriarchalizmus és feminizmus

A szocializáció egyik legismertebb megnyilvánulása az, hogy a felnövekvő gyerekek fiúként vagy lányként kell viselkednie, vagyis olyan magatartásmintázatokat kell követnie, melyeket nemileg "természetes"-ként határoztak meg környezetében. E témakör tárgyalásában megkülönböztethető az érvelésmódok két jellegzetes fajtája, kognitív stratégiája. Elsőként a "patriarchalizmus"-t említem, aminek alapját a női nem világtörténelmi vereségeként értelmezte J. Bachofen nyomán a múlt századi tudomány. A modern őstörténet nem igazolta a "matriarchátus" szükségszerű fejlődési fokozatáról szóló hipotézist. Az ide vonatkozó kutatások inkább arra engednek következtetni, hogy a közhatalom, a katonai és politikai vezetés mindig a férfiaké volt, s hogy a nőket a legtöbb társadalom jogilag is apjuk, aztán pedig férjük alá

rendelte²⁰⁶. A patriarchalizmus lényegét talán a konzervatív Louis de Bonald fejezte ki legtömörebben : "A férfi az a nőnek, ami a nő a gyerekek..."^{20,7}. Eszerint a férfiak dolga, hogy vezessék és gyámolítsák a nőket, mint gyengébbeket, a nők dolga viszont a "konyha, templom, gyerek" ("Küche, Kinder, Kirche"), tehát a szülés, a kicsik nevelése, a családtagok testi gondozása és lelki üdvük ápolása, valamint az otthon és háztartás ellátása. Ez a szemléletmód ellenállóképesnek bizonyult még a modern társadalmakban is, melyeknek jogszabályai elismerik a nemek egyenjogúságát.

A patriarchális szemlélet- és beszédmód a természet törvényeire hivatkozva próbálja igazolni a nők alávetettségét. A feminizmus éppen ez ellen lép fel. Radikális változatai csakis az uralom és egyenlőtlenség témakörében hajlandók tárgyalni a nemek társadalmi problémáit, patriarchalizmust hallva ki minden olyan érvből, mely férfiasság és nőiesség kategoriális eltérésére, a nemi különbségekre vonatkozik. A feministák szerint a "nőiesség" és a "mátság" fogalmainak használata manipulatív jellegű, hiszen "a nőknek tulajdonított alsóbbrendűség interiorizálását"²⁰⁸ s a nők "másodlagos státuszá"-nak elleplezését szolgálja. A feminista szellemiségű kutatókat éppen azért érdekli behatóan a szocializáció menete, mert a nemi szerepek tanultságára és szokásszerű

²⁰⁶ lásd Lévi-Strauss, 1949.

²⁰⁷ idézi Beauvoir, 1969:143.

²⁰⁸ Kelly-Gadol, 1994: 142.

begyakorlottságára, főként pedig elsajátításuk társadalmi kényszereire kíváncsiak. Hiszen e kényszerítő erők hatását látják mindabban, amire "természetes"-ként hivatkozik a patriarchális érvelés. A feministák közül sokan eleve ilyen érvelést tulajdonítanak a férfiaknak²⁰⁰.

Ezek után aligha kétséges, hogy "férfiasság és nőiesség" tartalmainak kialakulása különösen tanulságos lehet a szocializáció egész elmélete számára.

A problémává avatott kétneműség

Az állatvilágra és az emberre szexuális dimorfizmus jellemző. Jellemző továbbá egy különös ellentmondás. Ennek lényege, hogy a két nem egyedeinek - egy közös szülőpártól származó lánynak és fiúnak - genetikai összetéte, kromoszómaállománya alig tér el egymástól, ugyanakkor nemi jellegük, fenotípusuk eltérése nagyon is szembeötlő. Ezt az ellentmondást evolúciós nézőpontból közelítette meg a nemi különbségek biológiájával foglalkozó S. Ohno. Ő úgy látja, hogy a nemi jellegbeli hangsúlyos különbségek sokban hozzájárultak az ember kifejlődéséhez: "...a nemet meghatározó kromoszómális mechanizmusban a hím és a nőstény közti genetikai különbségnek a minimumra kell csökkennie, de ennek a minimális különbségnek úgy kell befolyásolnia a magzati

²⁰⁰ Számos ilyen érvet közöl Hernádi, 1988.

fejlődés folyamatát, hogy lehetővé tegye az erősen hangsúlyos nemi különbségek kifejeződését"²¹⁰.

Erről a folyamatról egyre többet tud a molekuláris biológia és a humángenetika, újabb és újabb tényezőket valószínűsítve a nemi különbségek hátterében²¹¹. Tudjuk például, hogy a két agyfélteke nem azonos módon fejlődik a két nem tagjainál. Ennek egyik következménye, hogy - főleg a 10. életév után - a térbeli tájékozódást a férfiak, míg a gyors észlelési feladatokat a nők végzik eredményesebben, s általában a nőknek jobb a szóbeli kifejezőképességük, gazdagabb a szókincsük, eredményesebb a grammatikai gyakorlatuk. Fontos örökletes különbségeket találni a hormon-szabályozásban is. A nemi hormonok nemcsak az elsődleges nemi jelleg kialakulására, illetve a szexuális szükségletekre és magatartásra hatnak, hanem a nemi szerepek más területeire is. A férfiasság és nőiesség egyik jellegzetes különbsége az agresszivitásra való hajlam. Márpedig valószínűsíthető, hogy ennek kifejlődésében is hatékony a tesztoszteron, mely segíti a hím-jelleg kialakítását. Ezt bizonyítja, hogy a hormonális beavatkozások erősen módosíthatják gyerekkorban a fiúk vagy lányok fejlődését. Etológusok kimutatták, hogy az a nőstény majom, amelyiknek magzatként emelt adagot adtak ebből a hormonból,

²¹⁰ Ohno, 1983: 70-71 (kiemelés tőlem S.P.)

²¹¹ Gervai, 1995.

születése után a többi nősténynél erőszakosabban viselkedett²¹².

Mindez erősen valószínűsíti azokat az örökletes tényezőket, melyek közrejátszanak a fiúk és lányok hajlamainak különbségében, abban például, hogy a fiúk gyorsabban sajátítják el a verekedés, vetélkedés, illetve az uralom erőszakos megszerzésének és birtoklásának viselkedésmódjait. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a kutatás mai állása szerint ez esetben is a fogékonyság és a hajlamok fokozati jellegéről van szó. Az evolúciós genetika és az etológia nem talált egyetlen kizárólagos nemi tulajdonságot sem, mely csakis a férfiakra vagy csakis a nőkre lenne jellemző.

Újra és újra felmerül tehát a környezeti hatások és a tanulási eredmények kiszűrésének módszertani problémája. Itt nem akarom megismételni mindazt, amit erről a kulturális reprodukció kapcsán foglaltam össze az I. részben. De nem térhetek ki egy fontosnak tűnő összefüggés - a nemi szerepek egyik alapkérdésének - megfogalmazása elől. Ennek lényege az, hogy a nemileg specifikus tulajdonságok különbségei mind fokozati jellegűek, ugyanakkor férfinak és nőnek lenni nem fokozat kérdése. A nemi jellegben rendszerint nincsenek átmenetek. Az egész emberi kultúrára nagyon erősen rányomja bélyegét a nemiség ilyen, kategoriális tartalma. Csakhogy a szexuális dimorfizmus nem antropológiai jegy, hanem az élővilág egyik legáltalánosabb szervezeti vonása. Az ember

²¹² Ezt a kísérletet ismerteti Maccoby, 1983.

egyik sajátossága éppen az, hogy problémává avatja nemiségét, szimbolikusan is megjeleníti nemi szükségleteit, vágyait és szerepeit. A két nem közötti specializáció és szerepcsere megfigyelhető az állatvilágban is, de az emberre nemcsak ez, hanem a nemi minősítések, illetve a nemek közötti határok állandó definiálása és áthágása is jellemző. Ennek fontos bizonyítéka a nemek közötti empátia, például az, ahogyan férfiírók és férfi olvasók élik át nőalakok sorsát s megfordítva.

Ezzel kapcsolatos a szexualitás valamennyi humán vonása is, melyek közül azt emelem ki, hogy az emberek körében megszűnt a nemi ingerek időszakos és ciklusos szabályozása, a párzási időszak. Ezzel párhuzamosan a szaporodás funkciójától függetlenedett a szexualitás. A biológus talán azt mondaná, hogy az evolúció szelektálta, dolgozta ki a nyelvi kommunikációt és jelentésrendszert az emberi faj sajátosságaként. Mindenesetre a szimbolikus késztetések a nemi jelleggel kapcsolatosan is döntő jelentőségűek lettek az emberi kultúrákban és a személyiség fejlődésében. Ezért találunk annyi jellegzetes formát és tartalmat abban, ahogyan az egyes kultúrák és szubkultúrák a maguk módján határozzák meg a nemek közötti viselkedést és kapcsolatokat.

A múlt század óta ezrével készültek a nemi különbségekre vonatkozó antropológiai és társadalomtudományi felmérések²¹³. Ezek alapján kitűnt, hogy minél több tapasztalat gyűlik össze

²¹³ lásd Maccoby, 1966.

férfiak és nők helyzetéről, a nemek közötti munkamegosztásról és döntéshozatalról különböző társadalmakban, annál kevesebb empirikusan érvényes megállapítást lehet tenni a nemi szerepek általános tartalmairól, "szex" és "nemiség" ("sex and gender") összefüggéseiről. Például a legtöbb társadalom erősnek, határozottnak és teljesítmény-orientáltnak kívánja a fiúkat, míg gondoskodónak és engedelmesnek a lányokat, de még ebben is vannak kivételek²¹⁴. Az idevágó elemzések ezért is szokták hangsúlyozni azt, hogy a nemeken belüli - képességekben vagy értékekben, motivációkban vagy teljesítményben mutatkozó - különbségek rendszerint nagyobbak, mint a két nem közöttiek.

A nemi szerepek egyedfejlődése

A nemi szerepek vizsgálata során is sokan próbálkoztak azzal, hogy elkülönítsék egymástól az örökletes és tanult tényezőket. Az ilyen eljárások azonban azért is nagyon kérdéses érvényűek, mert szülők és más felnőttek már az újszülötteket is "fiúk"-ként vagy "lányok"-ként kezelik²³⁻⁶. Több kutatás dokumentálta, hogy miután megtudják egy újszülött gyermek nemét, a felnőttek - főként a szülők - azonnal "észreveszik" azt, ami benne fiús vagy lányos, de rögvest

²¹⁴ Losh-Hesselbart, 1987: 553.

²¹⁵ Damon, 1983: 214 és k.

helyesbíteni tudják önmagukat, mielőtt kiderül, hogy téves információt kaptak²¹⁶.

A nemi identitás kialakulása tehát egyidejűleg és szoros kölcsönhatásban jön létre a nemi különbözőségekre, magatartásmódokra és szerepekre vonatkozó sztereotípiákkal. A szülők másként bánnak fiú-csecsemőjükkel, mint lány-csecsemőjükkel. Ide tartozik a gyerekek mozgásának, növekedésének, képességeinek és érdeklődésének minősítése, táplálékának, öltözékeinek, hajviseletének, játékainak kiválasztása éppúgy, mint a jövőjükre szóló találgatások és tervek. Később, a csecsemőkort követően még gyakoribb, hogy a felnőttek megjegyzései, kérdései vagy utasításai a gyerek nemét hangsúlyozó kontextusban hangzanak el. A kulturális magatartásmódok igen tekintélyes része valamennyi társadalomban a két nemmel kapcsolatos, s ezekre utalnak előfeltevésszerűen a felnőttek, amikor a kisgyerekekkel érintkeznek, amikor nemük szerint dicsérik vagy szidják, jutalmaznak vagy büntetik őket.

Két-három éves korukra kialakul a gyerekek nemi identitás-tudata, s addigra elsajátítják már azokat a különbségeket is, amelyeket környezetük tulajdonít a két nem tagjainak. A

nemileg specifikus viselkedés főként a játékok

²¹⁶. A nemi attribúció és minősítés kezdeteire jó példát szolgáltatott Rubin, Provenzano és Luria vizsgálata. Ők azonos átlagsúlyú, testmagasságú és aktivitású újszülöttek szüleit kérdezték meg, s azt találták, hogy fiaikat a szülők - főként az apák - sokkal gyakrabban mondták erősnek és élénknek, míg lányukat édesnek és kedvesnek. (Erről a vizsgálatról beszámol Losh - Hesselbart, 1987).

megválasztásában figyelhető meg. Az óvodáskor kezdetén a lányok már szívesebben játszanak babákkal a szobákban, míg a fiúk inkább vetélkednek, katonáskodnak az otthon falain kívül, a kertben vagy játszótéren. A szülők, nevelők és más felnőttek arra ösztönzik a fiúkat, hogy ne sírdogáljanak, legyenek bátrak és erősek, a lányoktól viszont inkább gyengédséget és tisztaságot várnak el, azt, hogy öltözkük legyen rendezett és segítsenek többet a háztartásban.

Óvodás koruktól kezdenek a gyerekek intenzíven játszani egymással. Ekkortól számíthatók a nemi viselkedést szabályozó kortárs-hatások is, melyek a felnőttekkel egybehangzóan formálják a nemi szerepeket és ösztönzik egymást nőies illetve férfias magatartásra²¹⁷.

A nemi szerepek és az ezekkel kapcsolatos társadalmi követelmények különbségeit csökkenteni próbálta a modern közoktatás és nevelésügy például a koedukáció bevezetésével. A vegyes óvodai csoportok, iskolai osztályok hozzájárultak ósdi nevelési szokások és magatartás-minták elhagyásához, ahhoz, hogy fiúk és lányok jobban megismerhessék egymást, s felszabadultabban érintkezhessenek. Ennek ellenére még a leginkább liberális szellemű országokban is fontos különbségek maradtak a nemi szocializációban.

Az azonos életkorú gyerekek között hamar kitűnik, hogy a lányok magatartása érettebb, szociális kompetenciája rendszerint magasabb szintű, mint a fiúké. Az iskola szorgalmi

²¹⁷ Jacklin - Maccoby, 1978.

követelményeinek is inkább megfelelnek a lányok. 9-10 éves fiúkat viszont a lányoknál intenzívebben érdeklik a versengő szellemű játékok és szórakozások. Az elmúlt évtizedek tömegkultúrája valószínűleg csökkentette a nemi különbségeket a művelődésben, szabadidő-töltésben, a hobbikban. Mégis megfigyelhető, hogy a fiúk inkább sportversenyek közvetítését és akciófilmeket választanak ki a tv-csatornákon, míg a lányok szívesebben néznek érzelmes történeteket és vonzó személyiségeket.

Iskoláskorban, majd a pubertás idején heves konfliktusokon keresztül folyik a személyes identitás keresése. Ez szorosan összefügg a növekedéssel, a testi változásokkal, a szexuális érettséggel és a párkapcsolatok változásaival. Ilyenkor a nemi szerepeknek és rájuk vonatkozó sztereotípiáknak talán még nagyobb jelentősége van a fiatalok döntéseiben és választásaiban, a továbbtanulási tervekben éppúgy, mint pályaválasztásban. A felnőttkor elérésével, a pályaválasztással, a saját család alapításával sok esetben stabilizálódnak a nemi szerepek.

Huszdik századi változások

A nemi szocializáció változásai közül a legfontosabb az volt, hogy a modernizáció szinte mindenütt a nők jogképességének elismerésével, polgárosodásával és egyenlő jogaik fokozódó biztosításával járt. Megváltozott helyzetük a munkaerőpiacon is. Korábban főként a lányok és egyedül álló nők vállaltak munkát, míg a huszadik század második felétől

egyre több lett az olyan házas nő, aki gyerekének vagy gyerekeinek születése után rövidebb vagy hosszabb idővel folytatta pályafutását. Szakiskolák, középiskolák és egyetemek is megnyíltak a lányok előtt, s mind kevesebb az olyan foglalkozás és állás (az ipartól a fegyveres erőszak-szervezetekig), amit egyáltalán nem töltenek be nők. Új területek nyíltak meg a nők előtt a közélet, a politika, a szabadidő-töltés, a sport világában is. Megváltoztak a jellegzetes női életutak. Lerövidült bennük a gyerekszüléssel kapcsolatos életszakasz, megnövekedett azt az megelőző, főként pedig az azt követő életszakaszok hossza.

Mindennek sokféle következménye lett már a gyerekkori szocializációban is. A huszadik század közepéig sokféle módon próbálták elkülöníteni a fiúkat és lányokat. A nemi különbségeket intézményesítették a családon kívüli oktatási és egyéb intézmények, például a szerzetesrendek és kolostorok, s az erkölcs, mely a szexualitást a bűn forrásaként, a tisztaságot viszont a szüzesség megőrzéseként határozta meg. Fiúk és lányok sok helyen csak jegyesként mutatkozhattak együtt a nyilvánosság előtt, az anyák egyik fontos feladata pedig az volt, hogy ügyeljenek lányaik tisztességére. A kamaszkorú fiúk és lányok érintkezésének polgári illemtanát a tánciskolákban oktatták. Itt érhettek egymáshoz felnőttek felügyelete közepette a fiatalok.

A "polgári intimitás" korszakának normái szerint az "erkölcs" a monogámia szinonimája, "erkölcstelen"-nek pedig elsősorban a prostituáltakat nevezik. Mindez persze a

képmutatás erkölcsse, hiszen "kettős erkölcs" volt. Erről írta A. Bebel, hogy "itt a házasságot többnyire üzletnek, konvencionális köteléknek tekintik, amelyet mindkét fél tiszteletben tart, egyébként mindkét fél nagyon gyakran a maga hajlamait követi"²¹⁸. A hajlamok követésének joga azonban egyenlőtlen maradt, mert a fiúk és férfiek szabadsága sokkal szélesebb körű volt, mint a lányoké és asszonyoké. A férfiek hűtlenségét apróságként, ballépésként vették tudomásul, a férjes asszonyok esetében viszont ez a legsúlyosabb bűnnek számított, amint ezt például Bovaryné vagy Anna Karenina regénybeli sorsa tanúsítja. Főleg az elmaradottabb országokban tartott ez sokáig, így Magyarországon még az 1960-as években is az volt gyakori faluszerte, hogy az asszony csakis a férje nevét viselte, férjét "uram"-nak nevezte, az utcán a férje járt előtte, s bemutatkozáskor egy férfi nem fogott kezét egy idegen nővel²¹⁹.

A huszadik század Európájában közeledett egymáshoz a fiúk és lányok tevékenységköre, ismeretei, feladatai. A "koedukációt" fokozatosan vezették be az egyetemeken, majd az alsóbb szintű oktatási intézményekben²²⁰. Az 1950-es évektől "képzési expanzió" ment végbe a fejlett nyugati országokban. Ennek egyik elemeként a tömegessé váló egyetemeken és

²¹⁸. Bebel, 1957: 118.

²¹⁹. A nemi szerepek korábbi vizsgálataihoz Magyarországon lásd H. Sas, 1984.

²²⁰. Ez egyes országokban és régiókban, pl. Angliában és Skandináviában még a tizenkilencedik század második felében kezdődött el, másutt később.

főiskolákon egyre több lány tanult. A vegyes nemű osztályok és iskolák mellett azt a fontos ténytet kell itt hangsúlyozni, hogy az iskolai tananyagok, vizsgák sem különülnek el többé nemek szerint a legtöbb országban.

Rendkívül fontos változások következtek be a szexuális normákban és magatartásban is. A "törvénytelen"-nek minősített gyerekek születéseinek adatai alapján megállapítható, hogy Európában mindig is széles körben elterjedt volt a házasságon kívüli szexualitás. Csakhogy a huszadik században lezajlott egy erkölcsi és szexuális forradalom, s ennek során normálissá vált az, amit korábban titokban folytattak. A század második felének fiataljai hamarabb kezdik a szexuális életet, mint szüleik és nagyszüleik kezdték. A szexuális kapcsolatok változását nagyban elősegített az orális fogamzásgátlók megjelenése. Ezek a szerek lehetővé tették, hogy a teherbeesés félelme ne szője át állandóan a szexuális kapcsolatokat, férfiak és nők intim együttlétét, így a családtervezés egyszerűbb és megbízhatóbb, a szexuális érintkezés pedig felszabadultabb lett: az ördög birodalmából, melyet a szégyen és büntudat hatalmai ellenőriztek, az újabb nemzedékek tagjai az öröm szabadabb forrásvidéke felé fordulhattak.

Ez megváltoztatta a házasságon belüli és azon kívüli kapcsolatokat. A huszadik század végén az életutak, életformák, kapcsolati és szocializációs minták rendkívüli mértékben pluralizálódtak. Átláthatóbbak lettek a "kettős erkölcs" hazugságai, és megváltoztak a nemi és házastársai szerepek, s a kapcsolatoknak és együttélési formáknak új

mintái, új normái terjedtek el a fejlett országokban. Mindez módosította a családokon belüli döntéshozatal szerkezetét is. Magyar kutatók már az 1960-as évektől megfigyelték, hogy a nők előtérbe kerültek például a családi jövedelmek kezelésében.²²³ Az egyenjogúság kivívása, a válások és újraraházasodások terjedése révén törékenyebbek lettek a házastársi és családi kapcsolatok.

Hogyan értelmezzük ezeket a változásokat? Mindenképp látni kell, hogy a vázolt folyamat nem járt a nemi szerepek régebbi mintázatainak teljes megváltozásával. Jó példa erre a családi munkamegosztás. A nők ma is lényegesen több idő fordítanak háztartási munkákra, mint a férfiak. Az idevágó vizsgálatok tanúsítják, hogy még a legmodernebb társadalmakban is a feleségek azok, akik hagyományosabb és rutinszerű feladatok többségét végzik²²². Véleményem szerint a változás legfontosabb eredménye az, hogy a tabu és represszió megszűntetése, a szexuális forradalom, az egész anti-viktoriánus modernség az életformák pluralizálódásával járt. A magatartásnormák bizonytalanabbak lettek, mert érvényességük kevésbé függ vitathatatlan hagyományoktól és egyre inkább személyes döntésektől, a résztvevők - például a családtagok - kapcsolataiban beigazolódó értékektől, a személyközi kommunikáció erősítőitől. Emiatt elkerülhetetlenül viszonylagossá váltak a nemi szerepek. Jó példája ennek az, ahogyan

²²¹. H. Sas, 1984.

²²². Losh-Hesselbart, 1987.

megváltozott a homoszexualitás, illetve a kamaszok vagy idősek szexuális normáinak értelmezése.

A szóbanforgó változások sokak szerint nem szabadsághoz, hanem anómiához vezettek. Példaként hivatkozni szoktak fiúk és lányok szocializációs zavaraira, súlyos azonosulási nehézségeire, amit az apák tartós távolléte vagy hiánya, illetve az anya váltakozó partnereinek jelenléte idézhet elő. Kétségtelen, hogy a huszadik század folyamán törékenyebbek lettek a házasságok s a mai gyerekek a korábbi nemzedékek tagjainál sokkal többféle férfi- és női sorsot, szerepváltozatot találnak környezetükben. Az is kétségtelen, hogy a legtöbb fejlett országban a szex-business, a pornográfia elárasztja a tömegkommunikációt és a gyerekek szimbolikus környezetét. De vajon korábban a viktoriánus tabuk, a "kettős erkölcs" és a nemi szerepekkel kapcsolatos álszentség nem vezetett szocializációs zavarokhoz és torzulásokhoz? Hiszen az ilyen torzulások nemcsak a beilleszkedés zavaraiából támadhatnak, hanem a kényszeres alkalmazkodásból és konformizmusból, tehát a "kiilleszkedések" nehézségeiből is. De akkor hogyan ismerhetők fel a devianciák, hol kezdődött a modern társadalmak anómiája és hogyan függ össze az anómia a szerepelvárások változásával, illetve a szocializációval ?

Ilyen kérdésekre keresem a választ a következő fejezetekben. Ennek során állandóan szem előtt kell tartani, hogy a szerep-elvárásokat szimbolikusan konstruáljuk, de még nagyon keveset tudunk e konstrukció folyamatáról és

mechanizmusairól. Tudjuk hogy az életkori és nemi szerepek (továbbá etnikai, faji pozícióhoz kötődő szerepek) éppen azért elsődlegesek, mert egyáltalán nem vagy legalábbis nehezebben változtathatók és szorosabban kapcsolódnak az egyén identitásához, mint más szerepek. Ezért látszanak természetesnek, s ez szabja meg érvényességüket és elfogadásuk menetét is. A modern kultúra azonban azzal jár, hogy ráláthatunk a természetesség kulturális mintázatára és meghatározásának alternatíváira. A rálátást látószögét talán tágíthatjuk a magatartásszabályok keletkezésének, elfogadásának és megsértésének tudatosításával.

IIB. A NORMÁK RENDJE

Az egyének magatartását és szociális identitásának kialakulását is nagyban megszabja a szociális integráció módja és ereje. Egyén és társadalom egybekapcsolódására, szocializációs összefüggésére leginkább a magatartásnormák, illetve a normatív rend jelenségeinek vizsgálatából következtet a szociológia.

A magatartás normatív szabályozása több elemből és szakaszból áll. Minden norma

- tartalmaz valamilyen, pozitív vagy negatív formájú előírást,

- megnevez vagy utal szankcióra (jutalomra és/vagy büntetésre), mely az előírás teljesítésekor vagy megsértésekor lép életbe,

- megnevezi a végrehajtás természetes vagy jogi személyeit, csoportjait vagy más ágenseit.

Vannak azonban más feltételek és tényezők is, melyeket ugyancsak figyelembe kell venni a normák elemzésekor. Például a szabályok érvényessége kapcsán tudni kell, hogy az honnan származik, kik szabják meg, kik fogadják el, s milyen feltételekkel. Vagyis a szabályok megalkotását is figyelembe kell venni ahhoz, hogy tájékozódni tudjunk érvényesülésükről és hatékonyságukról, illetve betartásuk és megsértésük kérdéseiről, konformitásról és devianciáról.

Ebben a fejezetben előbb áttekintem az integrációról és anómiáról szóló magyarázatokat, főként pedig E. Durkheim elméletét. Ez az elmélet szolgált alapjául a későbbi deviancia-elméleteknek, illetve a szocializáció "rekonstruktív" szemléletének, mely az alkalmazkodást, beilleszkedést és a szilárd identitást tekinti a társadalmasodás feltételének. A normák és az erőszak, illetve hatalom összefüggései kapcsán rámutatok majd E. Durkheim és követői elméletének homályos pontjaira, s megkísérlem feltárni azokat az integrációs problémákat (rendszerintegráció és szociális integráció; mikro- és makroszintek; szegregáció; "kiilleszkedési zavarok"), melyeknek értelmezésére nem alkalmas a funkcionalista elmélet. Ezután megkülönböztetem a szabályok keletkezésének és követésének problémáját, illetve a konstitutív és regulatív szabályokat. Ez a gondolatmenet és a szabálykonstrukció fogalma vezet át a deviancia tárgyalásához. A címkézés és stigmatizáció folyamatainak, majd az identitás alakulásának elemzésével is amellet fogok érvelni, hogy a szociális konstrukció szempontjaival kell helyettesíteni a devianciák régebbi értelmezését.

10. Rend és anómia

Integráció és anómia: E. Durkheim elméletei

A Bevezetőben említettem már, hogy a századfordulótól kezdtek használni mai jelentésével a "szocializáció" terminusát s ekkor dolgozták ki a társadalomnak, mint "ellenőrző hatalom"-nak a fogalmát. Ennek keretében fogalmazta meg társadalomelméletét E. Durkheim is, melynek fókuszában a társadalomnak, mint az egyéneket korlátok által szabályozó és normák révén közösségé formáló hatalomnak az eszméje áll. A társadalom eszerint nem érdekek egybeeséséből szerveződik, hanem szolidaritáson, "a részek spontán konszenzusán" alapul²²³ s így szabja meg, hogy milyenek legyünk. Az integráció egyrészt "szolidaritás"-t, másrészt kollektív sűrűséget ("densité") jelent: "...egy társadalmi képződmény integrációs állapota csupán a benne folyó kollektív élet intenzitását tükrözi vissza. A képződmény annál egységesebb és annál ellenállóbb, minél aktívabb és folyamatosabb tagjainak érintkezése"²²⁴. Ennek igazolására hasonlította össze E. Durkheim például a különböző létszámú és szervezetű családokat, hogy kimutathassa: a nagyobb létszám, a több rokon intenzívebbé teszi a családi életet, míg a kis családok rövidéletűek, gyengébb életképességűek (vitalitásúak), s ezért

²²³ Durkheim, 1986: 177.

²²⁴ Durkheim, 1967: 206.

bennük a különféle szociális patológiák is gyakrabban fordulnak elő.

De miért fontos a szociális integráció, mi múlik a társadalmak integrációs állapotán? Durkheim válasza egyértelmű: ez ad értelmet az egyéni céloknak, ennek révén vannak érvényes értékeik az embereknek és csak így tudnak tevékenykedni egymással. A társadalmi integráció ellentéte az anómia, a normatív rend tartós zavara, az az állapot, amikor bizonytalanná válnak az értékek és nem lehet tudni, mi jó és mi nem, miért érdemes élni, tevékenykedni egyáltalán. E. Durkheim ennek veszélyét látta a szekularizációban, a válások és különélések számának növekedésében, abban, hogy a gazdagodás és a jólét öncéllá vált a modern európai társadalmakban²²⁶.

Az anómia társadalmi patológiák elterjedésével és a normális állapot ellehetetlenülésével jár együtt. "Normális" és "patologikus" megkülönböztetése nagyon fontos szociológiai kérdéscsoporthoz vezet el. Feltűnő, hogy E. Durkheim rendszerint nem a társadalmi "egészség" attribútumait nevezi meg, hanem a típusosságot, a gyakoriságot, az általánosan elterjedt gyakorlatot nevezi normálisnak: "Normálisnak azokat a tényeket fogjuk nevezni, amelyek a legáltalánosabban elterjedt formákat mutatják, a többi tény pedig betegesnek

²²⁶ lásd Durkheim, 1967:264 és köv.

vagy patológikusnak fogjuk hívni...a normális típus valójában azonos az átlagossal"²²⁶.

Ez a jelentés egyértelműnek tűnik és módszertanilag igen alkalmasnak látszik arra, hogy szempontként használhassák mérések során, mennyiségi adatok elemzésekor a szocializációs kutatásokban. Az átlagos azonban nem feltétlenül azonos az "egészséges"-sel - gondoljunk csak egy fertőzött népességre. Durkheim sem volt maradéktalanul elégedett ezzel a jelentéssel, s ezért a társadalom "normális" állapotát további kritériumokkal látta el: a szociális integráció fokával és a kollektív reprezentációk tekintélyével.

A társadalom egyaránt szabályozza az emberek értelmét, gondolkodását, illetve magatartását. E. Durkheim a társadalmi tények ("faits sociaux") koncepciójával próbálja áthidalni azt a szakadékot, amit a van és a legyen között mélyítettek el idealista filozófiák. A kollektív reprezentációk létszerűen dologiak, épp annyira, mint a természettudományok által vizsgált jelenségek, de a "kellés", amit kifejeznek és végrehajtanak elválaszthatatlan létezésüktől. A normák az egyénekhez képest külsődlegesek, a társadalmaknak viszont lényegét adják és természetét mutatják meg. Rend és norma szabályait a társadalom alkotja, s ez alakítja az egyének magatartását olyanná, amilyenre szükség van az integrációs állapot fenntartásához.

²²⁶ Durkheim, 1978a:76.

Egy szabály érvényessége és elfogadása

Az imént összefoglalt álláspont beilleszhető a "normalitás" pozitivista fogalmába, abba, amely nem firtatja az érvényesség és beigazolódás problémáit, mert azt - és csak azt - tartja érvényesnek, ami pozitív, vagyis hatályban van. Durkheim azonban nem elégedett meg ezzel. A szociális integrációról és a magatartások normatív szabályozásáról szóló elméletében két lényegi ponton mutathatók ki olyan összefüggések, melyek túlmutatnak az integrációnak a beilleszkedéssel azonosítható szempontjain. Az egyik ilyen összefüggés a normák és szabályok szociális konstruáltságát foglalja össze. Ezzel később fogok foglalkozni. Itt csupán arra emlékeztetnék hogy a bűn és szankció kapcsán E. Durkheim már első nagy monográfiájában, "A társadalmi munkamegosztásról" címűben kifejtette ezt az összefüggést. Itt szólt a büntetőjogi minősítésről, mint a tetteket meghatározó tényezőről²²⁷".

A másik Összefüggést egy megkülönböztetés világíthatja meg. Az, ahogyan E. Durkheim szétválasztotta a szabályok érvényességének kérdését azok elfogadásától. Például az anómiás öngyilkosságokat elemezve kitér a válások hatására és kifejti, hogy a modern társadalmakban a válás jogintézménye²²⁷ "...nem szabad azt mondani, hogy egy tett azért sérti a közös tudatot, mert bűnös, hanem azért bűnös, mert sérti a közös tudatot. Nem azért utasítjuk el, mert büntett, hanem azért büntett, mert elutasítjuk." (Durkheim, 1986: 58).

gyengíti a házasság szabályozó erejét²²⁸. Azután az egyik jegyzetben felveti azt a kérdést, hogy a kötelező monogámia és a válást tiltó törvények hatására vajon nem érzik-e gyűlöletesnek helyzetüket azok, akik már mást szeretnek. Ez a lehetőség szükségképp fennáll - válaszolja -, de csak akkor, ha az érintettek "...nem érzik többé erkölcsi jellegűnek a kötelezettséget"²²⁹. Ezért kell megkülönböztetni a szabályok érvényességét és elfogadását: "Mert nemcsak az a fontos, hogy érvényben legyenek a szabályok, hanem az is, hogy az emberek elfogadják azokat. Ha a szabálynak már nincs erkölcsi tekintélye, és csak a tehetetlenségi erő tartja fenn, akkor nem játszhat hasznos szerepet. Csak béklyóba veri az embereket, de nem hasznos a társadalomnak"²³⁰.

Látható tehát, hogy E. Durkheim társadalomelméletének két vonulata van. Az egyikben funkcionalista és pozitivistá, a másikban viszont konstruktivistá értelmezést találunk a normatív rendről és a szocializációról. Az egyik adottnak tekinti a mindenkori integráció módját, a másik viszont alkotást lát ezekben s megpróbálja értelmezni ennek természetét. Ehhez a második vonulathoz kapcsolódik majd az 1960-as évektől több társadalomtudományi irányzat, például a konstruktivistá antropológiai elmélet M. Douglas révén. Erre a

²²⁸ "Ott, ahol a válást bevezették, főleg pedig ahol a jog és az erkölcsi szokások lehetővé teszik nagy gyakoriságát, a házasság csupán árnyéka önmagának" (Durkheim, 1967:277).

²²⁹ . Durkheim, 1967:278.

²³⁰ . Durkheim, 1967:278.

vonulatra nem tartom érvényesnek Adorno értékelését, mely szerint Durkheim számára gyanús "...az, aki nem illeszkedett be eléggé, de sosem lett gyanús maga a beilleszkedés"²³³-. Érvényes azonban ez a megállapítás a korábban tárgyalt vonulatra, arra, amely a normálist "természetes"-ként kezelve segített elfedni a szabályozást meghatározó erőszakot és hatalmat. Ezt a koncepciót képviselte a strukturalista-funkcionalista szociológia, s ezt és árnyalta tovább főként T. Parsons.

Parsons, avagy az integráció, mint stabilitás

Korábban láttuk, hogy T. Parsons S. Freud elméletének hatására az internalizáció folyamatát állította a szocializáció menetének tengelyébe. Ezt a folyamatot azonban nemcsak azonosulásként, hanem kulturális minták átvételeként s egyúttal szociális integrációként értelmezte. Az érték-mintázatok elsajátításával éppen a strukturalista-funkcionalista társadalomelmélet egyik alapelvét fogalmazta meg, mely szerint a társadalmi rend fennmaradásához nélkülözhetetlen az egyének szocializációja, illetve az egyének számára a társadalmi integráció, úgy látta, hogy az internalizáció mozzanataiban (az "azonosulás", a "mintakövetés", a "szerep-átvétel" és a hozzájuk csatlakozó jelenségek körében) ragadható meg legjobban a cselekvés

²³¹ Adorno, 1972:190.

szociális rendszereinek, személyiségnek, kultúrának és társadalomnak az összefüggései.

Parsons álláspontja szerint a szocializációnak elsősorban integratív funkciói vannak. Ezek közül a legfontosabb az, hogy gondoskodik a pozíciók betöltéséhez szükséges magatartásmódok kifejlődéséről, s ezen keresztül a szociális rendszer belső igazolásáról: a különbségek és egyenlőtlenségek elfogadásáról s arról, hogy az egyén tekintse értelmesnek tevékenységét, akarjon eredményes és hatékony lenni. Enélkül nincs kulturális átörökítés és folyamatosság, nincs szociális integráció és stabil személyiség²³².

Az ő munkássága nyomán a funkcionalista szociológiai elméletek az integrációt stabilitással és az általánosan érvényesülő normatív renddel azonosítják, ellentétének pedig a válságot és az anómiát tekintik. Eszerint a normatív rendet az teszi magáévá, aki beilleszkedik. A konformitást kikényszerítve és a devianciákat szankcionálva ellenőrzi a társadalom az egyéneket s tartja fenn az integrációt.

Ezt a koncepciót sokan bírálták főként az 1960-as évek radikálisai közül, s e kritikák egy része elméletileg is döntő szempontokat és érveket vetett fel²³³. Ezek közül legfontosabbnak azokat tartom, melyek a normatív pluralizmusra vonatkoztak. A modernizáció szubjektivizálja és privatizálja a hagyományokat, világképeket. Sem a vallásos világkép és

²³² Parsons, 1966A.

²³³ lásd Alexander, 1987.

erkölcs, sem pedig a normarendszerek világi érvényessége *nem* elég erős ahhoz, hogy már előzetesen, a szereplők egyezkedése előtt összehangolja a szociális integrációt. A normákat mindig is vitatták az emberek, de csak a modern társadalmakban váltak igazán szükségessé ezek az egyezkedések, mert csak ezekben kellett újra és újra összeegyeztetni a magatartásnormákat a gyorsan változó életfeltételekkel és szerepkészletekkel. A funkcionalista magyarázatokból viszont a konzervativizmus levegője árad, mert a stabilitás, az egyensúly és a szociális integráció elmélete nem tudott mit kezdeni a szociokulturális változásokkal, az új értékekkel, azzal a szemléletmóddal és magatartással, mely a normatív pluralizmus és az alternativitás elismeréséből indult ki²³⁴.

Ezeket a szempontokat próbálom továbbgondolni, illetve kiegészíteni a következő fejezetben.

11. A szociális integrációk változatai

A normatív rend integratív jellegének kimunkálásához négy szempontot fogok kiemelni. Az első kettő a társadalmi integráció pluralizmusára, fajtáira és értelmezési szintjeire

²³⁴ Elméletttörténetileg fontosnak tartom, hogy a pluralizmus strukturális elméletei sem kapcsolódtak a szerkezeti változás és megújulás kérdésköréhez. Jó példa erre a "szerep-készletek" előbb említett elmélete - lásd 184. jegyzet -, mely nagyon is alkalmas arra, hogy összefüggésbe hozza a magatartásnormák sokféleségével, illetve a normarendszerek pluralizmusával s az ebből fakadó konfliktusokkal. R. K. Merton azonban elvonatkoztatott e problémakörtől s csakis mikroszociológiai dimenziókban tárgyalta a lehetséges konfliktusokat.

vonatkozik. Ezek a megkülönböztetések szükségessé teszik, hogy a szocializáció folyamatát ne a szociális szerveződések egyetlen dimenziójára, hanem egyidejűleg többféle makro- és mikorszintjére vonatkoztassuk. A harmadik szempont a szegregációval állítja szembe, tehát az eddigiekhez képest új összefüggésbe helyezi az integráció fogalmát. Ezzel az uralomra és egyenlőtlenségekre kívánom irányítani a figyelmet, s azokra az osztályérdekekre, amelyek a normatív rend fenntartásához, illetve megváltoztatásához fűződnek. Végül pedig a beilleszkedés és "kiilleszkedés" paradoxonait próbálom majd megfogalmazni.

Szociális integráció és rendszerintegráció

Egy, eredetileg 1963-ban megjelent tanulmányában D. Lockwood bontotta fel elsőként a társadalmi integráció fogalmát s különböztette meg a rendszerintegrációt a szociális integrációtól²³⁶. Később mások is csatlakoztak ehhez a gondolatmenethez, melynek segítségével elérhetők a funkcionális horizonton túlmutató jelenségek és összefüggések.

A rendszerintegrációban személytelen erők, intézmények és szervezetek fogják egybe a társadalmak működését. Olyan erők, mint például a népesedési és gazdasági folyamatok, s olyan intézmények, mint a jogrendszer jó példái ennek. A funkcionális differenciálódás, a munkamegosztás és

²³⁶ Lockwood, 1963.

specializáció tendenciái kényszerítik ki az integráció ilyen mechnizmusait, melynek alanyai nem annyira a "természetes személyek", mint inkább a szerepek és a szervezetek. A társadalom tagjai állandóan kapcsolatban vannak e személytelen erőkkel és folyamatokkal, s akarva-nem akarva alkalmazkodni kénytelenek hozzájuk. Alkalmazkodásuk azonban csak formális és személytelen lehet, hiszen a társadalmi integráció folyamatai a cselekvők "háta mögött" zajlanak.

A szociális integráció viszont személyes és társas természetű, kötőanyaga a közös kultúra és annak értékei. Ennek szabályait főként az erkölcs és ízlés formálja, legfontosabb közege a közvetlen emberi kommunikáció, fenntartó mechanizmusa pedig a szocializáció. Ez az a világ, amit nem formajegyei és működése, hanem kulturális magátólértetődőséggel különböztetnek meg más, hasonló szerkezetű világoktól. A cselekvők ebben ismerik ki magukat, és ennek vannak kiszolgáltatva. Ilyen világokra példák az etnikai, nemzeti és nemzetiségi, vallási közösségek, illetve a személyközi kapcsolathálózatokból álló kiscsoportok.

A társadalmi integráció két módjának különbségei nemcsak elméletileg fontosak. Most egy példán, a sérült és fogyatékos gyerekek iskolai oktatásának példáján próbálom bemutatni, hogy gyakorlati szempontból is döntőek ezek a különbségek, illetve a különbségtevés szempontjai.

A beteg vagy sérült (például mozgáskorlátozott) gyerekek oktatása speciális problémákat vet fel mindenütt. A fejlettebb országokban vannak különálló, szakosított intézetek, ahol

gyógypedagógusok és más, speciális képzésű szakemberek foglalkoznak velük. A hetvenes évek óta azonban elterjedt az integrált oktatás, az tehát, amikor "normál" általános iskolai osztályokba járnak ilyen gyerekek. Az integrált oktatást sokan kezdeményezhetik, főként azonban szülők, tanárok, gyerekek, tehát az iskolai élet szereplői. Például egy osztály tanárai és diákjai átrendezhetik az osztálytermet és a folyosót úgy, hogy tolókocsival is közlekedni lehessen bennük. Ilyenkor ha egy tolókocsis gyerek kerül ebbe az osztályba, érezheti majd, hogy a többiek nem utasításra és kényszerűségből fogadják be, hanem azért, mert maguk közé valónak tartják. Az ilyen kezdeményezéseket támogathatja az önkormányzat, az állam, vagy más szervezet. (Például valamilyen helyi vagy országos "integrációs alap"-ból részesülhetnek azok az iskolák, ahol az előbbi példához hasonló átalakítások hajtanak végre). Csakhogy egészen más dolog egy általános iskolai osztályban vagy akár az egész iskolában kezdeményezni egy akciót és szövetkezni annak végrehajtására, mint országos érvényű jogszabályokat szövegezni, állami pénzalapot szervezni ehhez, s a hozzájutást szabályozni és ellenőrizni. Az előbbi esetben az integráció a résztvevők műve, az ő döntésükön alapul, de csak az ő szűk körükben valósul meg. A rendeletek és pénzügyi alapok sokkal tágabb körre vonatkozhatnak, viszont formálisan és személytelenül szabályoznak s így kényszerítik ki az integrációt.

E példa is mutatja, hogy hiba lenne az integráció egyik módjában csak előnyöket, a másokban viszont csak hátrányokat

látni. A szociális integráció közvetlenségében védtelenné válhatnak egyének, csoportok, kisebbségek. Ilyen integrációk például a maffiák is. De személyesen kiszolgáltatott sok nő, gyerek, fogyatékos vagy beteg ember számos közösségben, szubkultúrákban. Éppen a személyes kiváltságok és rendies alávetettségek ellen indult el a jogbiztonság megszervezése, az "emberi és polgári jogok" intézményesítésének mozgalma az újkorban. A modern jog és a modern piac személytelensége ezért ígért magasabbrendű formát az integrációhoz, olyat, melyben a szabadságot nem csorbítják a szokásjogok és hagyományok, s melyben jól összeegyeztethetők az állampolgári jogok az egyenlőség és szolidaritás értékeivel. Ez az ígéret szolgált s szolgál továbbra is a modern demokráciák legitimációs alapjaként, s ez vezetett az állampolgári jogosultságok körének kiszélesedéséhez és a jóléti állam kialakulásához. De ugyanez a folyamat, a jóléti kapitalizmus és az állami igazgatás növekedése eredményezte a szociális integráció hagyományos kötőanyagainak és "kommunikatív infrastruktúrájának" szétzilálását, a pénzügyi szabályozás kiszélesedését, a bürokráciák, korporációk és más, átláthatatlan szervezetek hatalmát.

A társas és a társadalmi: integráció mikro- és makro-szinten.

A társadalmi integráció egyaránt vonatkozhat a társadalom makro- és mikrovilágára. Jelentheti a szervezetek személytelen és a szereplők személyes világát, a társadalom gazdasági,

politikai, igazgatási rendszereit s ezek öntörvényű működését, de jelentheti a társas kapcsolatokat és hálózatokat, csoportkohéziót és csoportok közötti versengést is.

Makroszinten másfajta erők és másként integrálnak, mint mikroszinten. A jog és törvény más minőségű szabályzó, mint a szeretet és gyűlölet; ha ki kell kényszeríteni valamilyen döntést, akkor a közigazgatás és az igazságszolgáltatás másként működik, mint a rokonság és baráti kör. Mást jelent a szeparáció, szegregáció vagy a bünbakképzés otthonias környezetben, mint egy iskolai vagy munkahelyi szervezetben.

Ez a megkülönböztetés nem azonos a rendszer-integráció és a szociális integráció szétválasztásával. Az ember társas és társadalmi lény, s a "szociális" fogalmában egybemosódik e kétfajta jelenségkör. A "szociális integráció" hatása kapcsán a pszichológusok többnyire az előbbire, a "társas" jelentésre gondolnak, a szociológusok viszont főként az utóbbira.

Társasnak lenni szociabilitást jelent személyközi helyzetekben, a Másikkal folyó interakciókban és kapcsolatokban, egy vagy több személlyel érintkezve alkalmilag vagy rendszeresen, lakóhelyen vagy munkahelyen, baráti körben vagy az utcán. Jelenti szociális kompetenciánkat, azt, hogy hatni tudunk másokra, befolyásolni tudjuk mások döntéseit és választásait többféle személyközi viszonylatban, kapcsolatban, szervezetben. Az egyén "páros lény" és "csoportlény", de lehet "regionális lény" egy falu, város, tájegység, kontinens képviselőjeként, "osztályegyen" egy társadalmi osztály tagjaként. Érdekeiről, szükségleteiről, véleményeiről mások

jelenlétében, a szociális mikrovilágban derül ki, hogy mennyire illeszkednek másokéihoz, illetve mennyire illenek bele a fennálló normák, hiedelmek rendszereibe és hogy ezek alapján hova is tartozik; s a másik irányból, a társadalmi makroszervezetek felől is a társas lét és az informális szféra világán keresztül érik el jelzések és hatások az egyéni szinteket.

A mikroszervezetek maguk is tagoltak. Ennek felismerését főként J. Morenonak köszönheti a társadalomtudomány, aki szociometriai módszerével mutatta ki az egyéni választások nyomán formálódó rejtett mikrohálózatokat, csoportszerkezeteket. A mikrostruktúrák között támadt egyenetlenségek egyik jellegzetes példajaként elemezte Mérei Ferenc is a pár és csoport közötti feszültséget²³⁶.

A társadalomelmélet megkülönbözteti tehát a makro- és mikroszintű jelenségeket, de nem tudjuk szisztematikusan elvégezni ezeket megkülönböztetéseket, illetve megállapítani azokat az összefüggéseket, hatásokat, melyek a jelenségeknek e két szintje között vannak²³⁷. Véleményem szerint három irányban folytak és folynak ígéretes kísérletek erre.

- az egybehangolás egyik iránya az életformák, illetve a szubkultúrák értelmezése felé halad. Többen próbálkoztak azzal, hogy a szocializációt valamely, társadalmilag specifikus életforma vagy életmód (például "munkás-életmód"

²³⁶ Mérei, 1989B.

²³⁷ lásd Alexander - Giesen, 1988.

vagy "polgári életforma") mintázatának elsajátításaként értelmezzék. Az életforma tartalmaival - például a lakáskörülményekkel és a fogyasztással, a családi munkamegosztással, az ízléssel és a szabadidő felhasználásának módjával, a kommunikációs stílussal és nyelvhasználattal - egy olyan jelenségszintet próbáltak leírni szociológusok és szociográfusok, mely "középen", a makro- és mikrostruktúrák között helyezkedik el. Az ilyen munkák legjobbjainak sikerült is elérniük céljukat: hitelesen tudtak számot adni egy-egy osztályról, csoportról, néprétegről, mint például Illyés Gyula "A puszták népe" című irodalmi szociográfiájában a tanyasi cselédekről a két világháború közötti Magyarországon. De e leírások "mini-elméletei" nem illeszkednek egybe, s ezért nem is sikerült az új vizsgálati eredményeket visszacsatolni a társadalmi integráció elméletébe;

- hasonló gondok adódnak az ökológiai elemzésekből. Éppen a szocializáció kutatói próbálkoztak ezzel, például U. Bronfenbrenner, aki a gyerekkori szocializáció ökológiai elméletét dolgozta ki²³⁸. Az ő elmélete három rendszer megkülönböztetésén alapul. Mikroszinten értelmezendők a szemtől-szembe zajló interakciók jelenségvilága, például egy szülő és gyereke vagy pedagógus és tanítványa közötti vita. Makroszinten lehet elemezni a társadalmat átfogó intézményeket - például az iskolarendszert. Közöttük helyezhető el a mezoszint, s itt kell értelmezni a gyerekek családja és

²³⁸ Bronfenbrenner, 1979.

iskolája közötti kapcsolatot. A későbbiekben visszatérek majd ehhez a problémához;

- végül fontos megemlíteni a társadalomkutatásnak egy még újabb és ígéretes irányát. A kapcsolati hálózatok kutatói abból indultak ki, hogy ezek a rendszerek átmetszik a makro- és mikrostruktúrákat, a szervezetek formális egységeinek határait, a települési vagy munkahelyi csoportok vonalát²³⁹. Saját kapcsolatrendszere révén az emberek hozzájuthatnak mások erőforrásaihoz, jogaihoz, információihoz, bepillanthatnak az övéktől eltérő szubkultúrákba, szokásrendszerekbe, a közélet és nyilvánosság rejtettebb szerkezetébe. A kapcsolathálózat az egyén szociális tőkéje lehet: ezen keresztül érvényesítheti befolyását, akaratát, érheti el céljait. Egyes korokban vagy társadalmakban a kapcsolati-szociális tőke ereje elérheti, sőt felülmúlhatja más tőkefajtákét²⁴⁰. Ezért a feladat nem a társadalmi pozíciók és szerepek egyéni tulajdonságainak vizsgálata, hanem a közöttük lévő kapcsolatokról mintázódó társadalmi szöveté. Ennek sajátosságai az integráció és a normatív rend kollektív attribútumairól is többet árulhatnak el, mint a módszertanilag "atomisztikus" vizsgálatok.

Szegregáció és integráció

²³⁹. Ehhez lásd Angelusz - Tardos, 1988 és Tardos, 1995.

²⁴⁰. Például Mozny, 1996 amellett érvel, hogy az 1989 előtti Csehszlovákiában a szociális tőke fontosabb volt a pénztőkénél a családok létfeltételének biztosítására.

T. Parsons a fokozatos és folyamatos inklúzióban látta a modern társadalmak integrációjának egyik fontos vonását - abban tehát, hogy újabb és újabb rétegeket, népcsoportokat vonnak be a polgárosodás folyamatába, az állampolgárok integrációjába. Az inklúzió tendenciájával megférnek a devianciák, s talán megfér az anómia is. De a polgárosodás így értelmezett, táguló körű társadalmi integrációjával nem egyeztethető össze egy másik jelenség, amit pedig éppen az Egyesült Államokban tártak fel először szociológusok. Ez a jelenség a szegregáció.

Aszegregáció is az integráció ellentétét, az elkülönülést jelenti, azt tehát, hogy egy-egy társadalmi csoportot vagy réteget többé-kevésbé állandó határok választanak el másoktól vagy a társadalom többségétől. Sok ilyen szegregált társadalmat találni az indiai kasztrendszerrel s benne az "érintethetetlenek" elkülönítésétől kezdve az egykori dél-Afrikai apartheid-rendszeren át a huszadik század végi Jugoszlávia és Bosznia "etnikailag megtisztított" területein élő népeiig.

Az ide tartozó jelenségvilágot szisztematikus kutatások eredményeként először a chicagói iskola tagjai figyelték meg. 2k mutatták be azokat a spontán, nem tervezett társadalmi folyamatokat, melyek a modern nagyvárosok térszerkezetének alakulását s ezen belül a szegregáció jelenségeit meghatározzák. Jó példa erre A. Burgess tanulmánya a nagyvárosok övezeteiről. Ebben azt állapította meg, hogy "a szegregált területek kiemelnek bizonyos tulajdonságokat,

vonzák és tovább formálják az oda illő egyéneket, s így még tovább differenciálódnak"²⁴³.

Természetesen nem mindig érvényesül ennyire kényszerűen a környezeti tulajdonságok hatása. Ezért az ökológiai szempontok nem mindig alkalmasak arra hogy pontosan lehessen értelmezni a települések társadalmi viszonyait és bennük kialakult szegregációs jelenségeket. De a hosszan tartó lakóhelyi szegregáció rendszerint zártsághoz, gettósodáshoz vezethet és korlátozza a mobilitási esélyeket.

Szegregációs jelenségek felfedezhetők egyes lakónegyedek között, de azokon belül, sőt, még kisebb területi egységeken, akár egy-egy lakóházon vagy iskolán belül is, amikor osztálytermet vagy padsort különítenek el a fogyatékosok, a "nehezen nevelhető", illetve a faji, etnikai, vallási, nemzetiségi kisebbségekhez tartozó gyerekek számára. Magyarországon például ezt kezdték el cigány gyerekekkel az 1960-as évek elejétől. Ettől kezdve alapítottak a többiekől elkülönített cigány-osztályokat, homogén napközis csoportokat, kiegészítő tagozatokat az általános iskolákban²⁴². Ezeket többnyire területileg is szétválasztották a többi osztálytól, napközis csoporttól. Az iskolák így reprodukálták a lakóhelyeken, üzemeken és szabad idős intézményeken belüli etnikai elkülönülést. (Ebben a folyamatban volt és van fontos szerepe a stigmatizációnak, amivel a továbbiakban foglalkozom).

²⁴¹ Burgess, 1973: 155.

²⁴² Csongor, 1991.

A szegregáció gondolatának szociológiai érvényessége tehát túlmutat a települések térbeli szerkezetének kérdésein a társadalmi megkülönböztetések és elkülönítések, kirekesztések általánosabb érvényű jelenségek felé. Ahogyan az integrációnak, úgy a szegregációnak is sokféle mintázatát találni a társadalmak történetében. Ide tartoznak a már említett etnikai vagy felekezeti gettók, települési szegregációk, az iskolarendszeren vagy az egészségügyi ellátáson belüli elkülönítések. Lakóhelyi, iskolai, munkaerőpiaci szegregációk összefügghetnek egymással, erősíthetik vagy keresztezhetik egymást. A társadalmi elkülönítések és egyenlőtlenségek megnyilvánulhatnak a párválasztásban és a baráti kapcsolatok megválasztásában, hatásuk kiterjedhet gondolkodásmódra és ízlésre éppúgy, mint a társas viselkedés fajtáira.

Mindebből kiviláglik, hogy a szociális integráció nemcsak értékek és normák rendjét jelenti, hanem társadalmi harcokat és kompromisszumokat, az uralom fenntartását és intézményeit is. A mindenkori rend szabályainak megállapítása, illetve a részvételi előnyök e szabályok alakításában egyúttal előnyöket jelent egyeseknek és hátrányokat másoknak, hiszen ez a hatalom köznapi és folyamatos gyakorlásával jár az egyik társadalmi csoport vagy osztály számára, míg alávetettséggel a többi csoport és osztály számára. Ezt a gondolatkört legalaposabban a marxizmus dolgozta ki. A történelmi materializmus szerint az erkölcs s főként a jog normái valóban általános érvényűnek

látszanak, de ennek a látszatnak a kialakítása és fenntartása az osztályuralom fenntartásával járhat²⁴³.

Kiilleszkedési zavarok

T. Parsons a szocializációt akkor tekintette sikeresnek, ha az érvényes normák automatizmusa által biztosítja az egyén beilleszkedését. Ez a koncepció azonosítja a sociabilitást a konformizmussal, és így eltünteti azokat a feszültségeket és konfliktusokat, melyek egyén és társadalom mindenkori kapcsolatait jellemzik.

Minderre már a hatvanas évek elején felhívta a figyelmet D. Wrong, aki "túlszocializált"-nak nevezte az embert ("The oversocialized conception of man" című tanulmányában) a T. Parsons által megrajzolt képen. Szerinte eltorzult egyéneket látunk ezen a képen, akiknek egyetlen törekvése a konformizmus, az tehát, hogy megfeleljenek másoknak s ez az indíték teljesen elnyom bennük minden más motivációt, hitet és meggyőződést, de még a "materiális érdek" erőit is. A "státuszáért törekvő ember" képe - más árnyalatokkal ugyan, mint amilyenek Machiavelli, az utilitaristák, a doktriner marxisták vagy a szociáldarwinisták rajzolták az embert, de hozzájuk hasonlóan - egyoldalúnak láttatja a társas lényt. "Az ember túlszocializált képe csak másik oldalát mutatja a társadalom túlintegrált képének"²⁴⁴.

²⁴³ "...az osztálytársadalmak minden intézménye erőszakon alapul" - Lukács, 1971:535.

²⁴⁴ Wrong, 1961: 190.

D. Wrong érvelése szerint T. Parsons kioltotta az internalizáció jelentéséből azt a feszültséget, amit Freud az ösztönök és a felettes én között feltételezett. Az "internalizáció" így a "konformitás" feltétele és a deviancia ellentettje lett. Csakhogy a pszichiátriai tapasztalatok nem erősítik meg azt, hogy a konformitás és beilleszkedés mindenképp megóv a neurózistól vagy másfajta mentális betegségektől, s azt sem erősítik meg, hogy a nonkonformitás az, amivel szükségképp együtt kell járnia lelki sérülésnek vagy torzulásoknak. Például a tekintélyelvű nevelés beilleszkedési sikerei a rigiden fegyelmezett családokban gyakran vezetnek kényszeres neurózishoz, a családtagok közötti "pszeudo-kölcsönösség"-hez, illetve az identitás és személyközi kapcsolatok torzulásainak vagy patológiájának más változataihoz.

Amikor az embereknek maradéktalanul kell feloldódniuk az általuk nem választott elvárások teljesítésében, akkor a beilleszkedés megnyomoríthatja öntudatukat és megterhelheti lelki egészségüket. Ha az érvényes normatív rend nem enged kételyt és konfliktusokat, viszont ígéri az automatikus beilleszkedést és stabilitást, akkor eltorzulhat az ezen alapuló szociális integráció éppúgy, mint a tagok személyes identitása. Vagyis ha a kutató a sikeres szerepteljesítményt és szocializációt a maradéktalan beilleszkedéssel méri, akkor olyan eszményeket követ, melyek a kényszer-integrációnak és a kényszeres konformitásnak, illetve a velük járó mentális és szociális megbetegedések határhelyzeteinek felelnek meg.

E paradox eredmény felismeréséből indultak ki azok a szociálpszichológiai törekvések, melyek a szerepelmélet keretében kísérelték meg visszanyerni a szociális kreativitás és jelentőségét. Ilyen törekvés eredményeként tarthatjuk számon E. Goffman elméletét a "szereptől való távolságtartás"-ról. Ez abból áll, hogy az egyén - miközben nem tagadja meg nyíltan hovatartozását s nem szakít csoportjával vagy közösségével - jelzi valahogyan személyes véleményét szerepéről, megmutatja partikularitását, azt, hogy nem teljesen azonos a helyzetből fakadó és a partnerek által jogosan képviselt meghatározásokkal. A "távolságtartás" képessége a normatív szabályokhoz szükséges játéktér kihasználásán alapul és a személyes identitás alakítását és megőrzését teszi lehetővé. 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"²⁴⁰.

A szereptől való távolságtartás annál inkább nélkülözhetetlen a személyes identitás folyamatos fenntartásához, minél erősebbek az intézményes kényszerek a

²⁴⁵ Goffman, 1981a:100.

szabályok betartására és a minták követésére. Vagyis minél totálisabb az egyént uraló intézmény²⁴⁶. Hiszen a totális intézmények éppen azáltal betegítik meg az embereket, torzítják el személyiségüket, hogy nem elégednek meg a körülhatárolt szerepeik és tevékenységekük ellenőrzésével. Ellenkezőleg, igyekeznek minél teljesebben ellenőrizni a magatartást, a gondolkozást, s a személyiség magját is.

A börtönökben, koncentrációs táborokban, zárt elmeosztályokon az egyének egyáltalán nem vagy alig cserélhetik fel s határozhatják meg önállóan tevékenységeik helyszínét, sorrendjét, eszközeiket, interakciós partnereiket, és "saját magukat" (szerepeiket, feladataikat, külsőjüket, nyelvhasználatukat, stb.). Mindez megszegényítő és megalázó folyamatokkal jár: az egyéntől elveszik saját ruháját, "számot" kap, ellenőrzik levelezését és a neki küldött csomagot, aztán a többiek "beavatják", megverik és szabályaik elfogadására kényszerítik. Mindezzel a totális intézmények tárgyá próbálják változtatni az egyéneket, megfosztva őket attól, hogy személyek lehessenek.

Éppen személyiségét, belső énjét próbálja megóvni az egyén, amikor távolságot tart a kötelező előírásoktól, szerep-követelményektől. Jól mutatja be ezt például egy, az iskolai egyenköpeny használatáról készített magyar tanulmány. A diák többféle magatartásforma között választhat. Áthághatja a köpeny milyenségére és viseletére vonatkozó iskolai

²⁴⁶ Goffman, 1961.

szabályokat, de "...ugyanígy kifejezheti a környezete és önmaga számára, hogy ő, noha a szokásos tanulói viselkedést végrehajtja, nem azonosul az iskola által előírt szereppel"²⁴⁷. Amikor nagyobb lányok megpróbálják felnőtt nőként hordani köpenyüket, akkor viselkedésük egyaránt jelent kihívást önmaguk, diáktársaik és tanáraik számára.

A normakövetés automatizmusa és az általa szavatolt konformitás inkább totális intézményekre és patológikus határhelyzetekre érvényes. Ilyenkor a személyiség védelme, a mentális egészség és a kapcsolatalakítási képesség megőrzése inkább kiilleszkedéseket kíván. Olyan erőfeszítéseket, melyek nem általában a szociális integrációkat, hanem azok patogén formáit tudják szétrombolni.

12. Szabályalkotástól szabálykövetésig.

A modern társadalmak szerkezeti és funkcionális differenciálódása az értékek és szervezetek rendkívüli sokféleségéhez, gyakori változásához, rendszeres konfliktusaihoz vezetett. E történelmi fejlődés és eredménye, a normatív pluralizmus fényében kell újraértelmezni az anómia fogalmát is. Ha figyelembe vesszük a modernizáció ilyen folyamatait, akkor nem tartható fenn sem E. Durkheim elméleti igénye az értékrendszer, sem pedig T. Parsonsé a társadalmi integráció stabil egységéről.

²⁴⁷ Bánfai - Bodor - László, 1986: 445.

A normatív integráció fajtainak és szintjeinek megkülönböztetése sokféle következtetésre és összefüggésre vezethet. A normarendszerek ellentétei nem általában a társadalmi integráció megbomlásából, hanem inkább fokozódó bonyolultságából fakadnak. Az integrációnak és szegregációnak különféle szerkezetei, illetve mintázatai vannak, melyek más és más normatív renddel, a magatartás, a személyközi kapcsolatok és a kommunikáció eltérő módjaival járhatnak együtt. A szocio-kulturális változások során ezek a szerkezetek és mintázatok is módosulnak. A modern társadalmak válságait gyakran idézik elő a változások szerkezeti akadályai és normatív fékjei. Éppen ezért vált fontossá a magatartás szabályozásának, a szabályok keletkezésének és mechanizmusának pontosabb ismerete.

Már a korábbi fejezetben utaltam arra, hogyan különböztette meg E. Durkheim a szabályok érvényességét és elfogadását. Most visszatérek ezek a gondolathoz és megpróbálom közelebbről megvizsgálni a szabályok természetét, illetve érvényesülésük módját.

Konstitutív és regulatív szabályok

A normatív szabályok szocializációs jelentősége kettős: egy szociális integráció tagjává avatják az egyént és kulturális jelentést adnak viselkedésének. Az első mozzanatot G. H. Mead dolgozta ki legvilágosabban, amikor a szabályozó játékokban való részvételből vezette le az én és "általánosított másik" kialakulását és kimutatta, hogy egy

szabály betartásával az egyén átveszi a közösség attitűdjét. Szabály és jelentés összefüggését viszont a kései Wittgensteint követő társadalomelméletek hangsúlyozzák: "...minden jelentéssel bíró (és ezért sajátosan emberi) viselkedés ipso facto szabály irányította"²⁴⁸.

A modern filozófia és az antropológia nagyon sokféle magatartásszabályt különböztet meg funkcióik, szankcióik jellege, állandóságuk, érvényességük módja és más szempontok szerint²⁴⁹. Nem tudom itt részletezni az idevágó osztályozási kísérleteket és megoldásokat. Éppen csak utalni kívánok az erkölcsi, jogi, esztétikai normák, a "formális és informális", illetve az írott és íratlan szabályozások (például a "pozitív jog" és az "élő jog") megkülönböztetésre. Van azonban egy olyan szempontot, amit döntőnek tartok a szociális integráció és a szocializáció összefüggésében. Ez a szempont a konstitutív és regulatív szabályok megkülönböztetése, illetve az ezzel összefüggő kérdések²⁵⁰.

A szabályok kapcsán általában normákra gondolunk, olyan utasításokra, melyek azt mondják meg, hogy bizonyos feltételek fennállása esetén mi a teendő ("ha p, akkor q"). Ezeket nevezzük regulatív szabályoknak. Példának tekinthetjük a sakkjáték valamelyik szabályát, például azt, hogy a futók csak átlósan léphetnek és üthetnek. A konstitutív szabályok viszont

²⁴⁸ Winch, 1988: 61.

²⁴⁹ lásd Collett, 1977; Burns, 1986.

²⁵⁰ Ehhez lásd Searle, 1967; Collett, 1977.

helyzeteket, státuszokat vagy eljárásokat szabnak meg ("x itt y", azaz x itt y-nak tekintendő, annak számít); például azt, hogy a két sakkozó küzdelme, amit most látunk valódi játék-e vagy életre-halálra menő harc, esetleg egy filmforgatás részlete.

A konstitutív szabályok mind logikailag, mind pedig tényszerűen megelőzik a normatív szabályokat. A valóságot először definiálnunk kell, azaz el kell döntenünk, hogy milyen helyzetben kik vagyunk, ahhoz, hogy egyáltalán választhassunk a magatartásszabályok között. Köztudott, hogy a helyzetek hibás megállapításának, elvetésének, a cselekvők felcserélésének sokféle tragikus vagy komikus következménye lehet. A szabályokat lehet automatikusan, rutinszerűen követni, de még a legolajozottabban működő szabály működése is függ előzetes meghatározásoktól, helyzet- és státusz-definícióktól.

Mindez rendkívül fontos a szocializáció értelmezéséhez. Vegyük példaként a megszólítási és köszönési szabályok elsajátításának folyamatát! Amikor szülők és más felnőttek egy 2-3 év körüli kisgyereket köszönésre szoktatnak, rendszerint többféle megszólításra és köszönésre tanítják, így arra is, hogyan köszönjön a felnőtteknek és hogyan a gyerekeknek. Amikor a kisgyerek ezt hallja: "felnőttel találkozáskor mondd azt, hogy 'jó napot' vagy 'jó estét', gyerekekkel találkozáskor viszont azt, hogy 'szia' - akkor regulatív szabályokhoz jut. Csak hogy ahhoz, hogy alkalmazni tudja ezeket a regulákat, bizonyos előzetes döntéseket kell hoznia. Arról például, hogy az interakció találkozásnak

számít-e vagy sem. (Ha néhány percen belül újra látjuk egymást, akkor újra kell köszönni ? Mennyi időnek kell eltelnie az első találkozást követően ahhoz, hogy újra köszöntsük egymást ?) S arról is döntenie kell, hogy "ki számít felnőttnek" és "ki számít gyereknek". Hogyan tudhatna például egy 16-17 éves ifjút besorolni felnőttnek vagy gyereknek a két-hároméves gyerek ? S milyen választ kaphat szüleitől a felnőtttség kritériumaira ? Ezek a válaszok többnyire elutasítások vagy homályos utalások lesznek ("hát nem látod?"; "ezt mindenki tudja", stb).

A regulatív szabályok nagy részét elvileg jól tudjuk explikálni. Gyerekek már két éves korukban beszélgetnek magatartás-szabályokról²⁵¹, például a köszönés és megszólítás módjairól. A konstitutív szabályokat viszont sokkal nehezebb megfogalmazni. Ezeknek logikai szintaxisa gyenge, lélektanilag összeférnek bennük ellentétes követelmények, nincs igazságértékük. A helyzetek és szereplők meghatározásának elveiről és érzelmi motívumairól implicit tudásunk van, s ezekre hivatkozva állapodunk meg egymással interakcióink érvényességi szféráiról. Az implicit tudás kölcsönös előfeltételezésekkel jár, amiket közös életvilágunk, s annak kulturális magatólértetődőséggel tesznek lehetővé.

A helyzetek és státuszok meghatározása során rendszerint valamilyen kontextusokra utalunk. Ezek létrejöttét elfedi az idő és a hatalom. Az idő a hagyományokon keresztül hat

²⁵¹ Dunn, 1986:105.

nemzedékről nemzedékre, s a begyakorlás, megszokás révén normalizálja, köznapivá, természetessé teszi a szabály követését. Közben azonban változhat a "történelmi helyzet" és felmerülhetnek újabb szempontok, olyanok, melyeket egyáltalán nem vagy nem eléggé vettek figyelembe a szabályalkotás folyamán. Az így adódó kétségek, ellenvetések akadályozhatják a már elfogadott szabályok követésének menetét, hiszen ráirányíthatják a figyelmet a hatalmon levők érdekeire. Főként azért van ez így, mert a szabálykövetésben mindig szerepe van a kényszernek is, mely bünteti az ellenkezést és akadályozza, hogy az új nemzedékek tagjai kétségbe vonhassák a szabályok érvényességét. A modern szervezetszociológia igazolja, hogy a vezetők hatalma rendszerint a szabályok értelmezéséből fakad²⁵². Márpedig a szabályok mindig, még a legkötöttebbnek látszó szervezetekben is értelmezésre szorulnak.

A játéktér: norma, szabadság, szabálytalanság

Az értelmezés lehetősége és szükségessége abból adódik, hogy a szabálykonstitúció mindig bizonyos játéktér azonosításával és kihasználásával függ össze. Véleményem szerint ennek felismerése, illetve a szabálykonstitúció és szabálykövetés megkülönböztetése szükséges ahhoz, hogy jobban megérthessük a normatív rend természetét. Az egyénnek autonómiára van szüksége személyisége kifejlesztéséhez, a modern társadalmak tagjainak pedig fokozott autonómiára,

²⁵² Crozier, 1981.

hiszen őseiknél kevésbé támaszkodhatnak hagyományokra. Erre figyelt fel E. Durkheim, de egybemosta a normatív pluralizmust és a személyi autonómia fokozott igényét az anómiával. Anómia és integráció differenciáltabb megközelítésével R. Merton próbálkozott "Társadalmi struktúra és anómia" című híres tanulmányában²⁵³. Ennek elemzése elvezethet a magatartás-szabályozás árnyaltabb összefüggéseihez.

R. K. Merton világos, könnyen áttekinthető tipológiáját adta a devianciákkal kapcsolatos magatartásformáknak. E tipológia alapja az alapvető kulturális célok és értékek, illetve az elérésükre intézményesített normák vagy eszközök elfogadása vagy elutasítása. A funkcionalista elméletnek megfelelően Merton egyfajta adottságot, tovább nem vizsgálendő tényeket látott az értékekben, s ezért szó sem esik tanulmányában arról, hogyan is keletkeznek éppen ezek a "kulturális célok" (főként a vagyon és az anyagi siker), s arról sem, miként választja ki és hogyan intézményesíti a társadalom az ilyen célok elérésére szolgáló eszközöket. Az anómia vizsgálatából ezért ki kellett maradnia az idevágó konfliktusok elemzésének is. De homály borult azokra a kérdésekre is, melyek a magatartásnormák keletkezésére, illetve azokra fokozatokra, köztes jelenségekre, típusokra és feszültségteli ellentmondásokra vonatkoztak, melyek a beilleszkedés és "kiilleszkedés", konformizmus, non-konformizmus és deviancia közötti sokféle átmenetből fakadnak.

²⁶³ Merton, 1974.

Merton elmélete az elfogadás és elutasítás alternatíváját nyújtja mind a célokkal, mind pedig az eszközökkel kapcsolatosan, s figyelmen kívül hagyja a kettő közötti fokozatokat és átmeneteket. Természetesen jogos eljárás egy tipológia kialakításakor az, hogy a felosztás egyértelműsége és tisztasága érdekében világos alternatívákat állapítsanak meg. Ennek azonban mindig vannak elméleti következményei. A szóbanforgó elmélet esetében a fő következmény az lett, hogy koncepciója nem ösztönzött a különböző fokozatok, változatok megfigyelésére elfogadás és elutasítás között. Az elmélet inkább elterelte a figyelmet arról, hogy sokféleképp keveredhet a célok és eszközök feltétlen és feltételes, végleges és ideiglenes elfogadása és elutasítása.

Pedig ennek jelentőségét már régen felismerték a társadalomtudósok. Jó példa erre B. Malinowski elemzése, amit a Trobriand-szigetek egyik törzsében megfigyelt törvényekről, jogsértésről és büntetésekről írt. Ebben a munkájában egy öngyilkosság okaival foglalkozik és leírja, hogyan tudódott ki az egyik fiú kapcsolata egy, saját nemzetségéhez tartozó lány-unokatestvérével. A törzs tagjai nem a szokásos módon, homályosan és pletykák formájában jutottak az eset tudomására, hanem úgy, hogy az egyik vetélytárs az egész közösség előtt nyíltan vádolta meg a fiút vérfertőzéssel. Ez valóban a legsúlyosabb bűn, s Malinowski kiemeli, hogy "...minden válasz megerősíti azt az axiómát, hogy a bennszülöttek borzalommal gondolnak az exogámia szabályainak megsértésére, és hitük szerint a nemzetségi incesztust seb, betegség, sőt halál is

követi"²⁶⁴. De ez az erkölcsi szabály is hagy játékteret a törzs tagjai számára. Az exogámia szabályait ugyanis sokan sértik meg, de - Malinowski szavaival - "sub rosa", "az illendőség bizonyos látszatával" vagyis az íratlan meta-szabályoknak megőrzésével. Az egyik ilyen meta-szabály éppen a nyilvánosságra hozatal módjára vonatkozik: "...ha senki sem kever bajt, a 'közvélemény' fecsegésben nyilvánul meg, de nem kíván szigorú büntetést. Ha viszont kitör a botrány, mindenki a bűnös pár ellen fordul..."²⁶⁵. Majd a következő, általános érvényű megállapítást teszi: "Egy olyan közösségben, amelyben a törvényt nemcsak alkalmilag szegik meg, hanem jól meggyökeresedett módszerekkel rendszeresen megkerülik, szó sem lehet a törvénynek való 'spontán' engedelmességről vagy a hagyományhoz való szolgai alkalmazkodásról"²⁶⁶.

Az eddigiek alapján pontosabban érthetjük, hogyan keletkezik ez a játéktér. A normák pluralizmusa minden társadalomban a regulatív szabályok sokféleségével jár és azzal hogy e szabályok összhangja sosem lehet teljes és maradéktalan. Az interakciókban való részvétel nemcsak cselekvési irányok, kommunikációs módok, eszközök kiválasztásával jár, hanem azzal is, hogy az egyén elfogad vagy megtagad, illetve bizonyos szempontból elfogad és más szempontból megtagad valamilyen magatartási szabályt. Ennek

²⁶⁴ Malinowski, 1972: 275.

²⁶⁵ u.o.

²⁶⁶ u.o.

sokféle módja és változata van. Egyes esetekben például a szabályozás explicit és implicit tartalmai (a törvény "betűje és szelleme") közötti különbséget lehet kihasználni. A korrupciós ügyek során viszont rendszerint az történik, hogy nyilvánosan (közszereplés alkalmával, a bíróság előtt, a sajtóban, stb.) elfogadnak ugyan egy szabályt, de közben nem nyilvánosan ("privát módon", leplezetten) kijátsszák és megsértik azt.

A szabályok választhatósága szorosan összefügg diszkurzív érvényességükkel- Ezen a szabadságon alapul mind az engedelmesség, mind pedig az elutasítás, a szabály megtagadása. Ha nincs mód a választásra, ha nem lehet elutasítani az elvárást vagy a mintát, ha nem lehet megszegni azt, ami intézményesen kívánatos vagy követendő, akkor nem is lehet szabályról beszélni. Szabály nincs "szabálysértés" nélkül²⁶⁷. Ezért válhatnak ki még a legpontosabban és legaprólékosabban szerkesztett szabályzatok is éles vitákat, konfliktusokat, lelkiismereti feszültségeket.

A szabályok létrehozásának és követésének megkülönböztetésével fontos szempontokhoz jutunk. Innen nézve a magatartás szociális szabályozásának kérdése nem korlátozható az értékek elfogadásának és a normák követésének témájára, hanem magában foglalja a normatív rend keletkezésének problémáit is. Ezért kell érdeklődésünket kiterjeszteni a hozzáférés és részvétel esélyeire a

²⁶⁷ lásd Burns, 1986:16.

szabályozással kapcsolatos döntési folyamatokban. A konformitás és deviancia, illetve az integráció és anómia összefüggéseit is e szempontok szerint kell értelmezni. Hiszen amikor normák és magatartás-szabályok társadalmi elfogadottságáról vagy elvetéséről van szó, akkor ebbe bele kell értenünk a szabályozás társadalmi eredetének folyamatait és azt, hogy mennyire volt és mennyire lehetett egyáltalán részük az alternatívák kijelölésében és eldöntésében azoknak, akik érintettek az elfogadásban. A normatív rendet - annak jellegét, stabilitását és ingatagságát, zavarait, elfogadását és elutasítását - ettől kezdve egy önreflexiós folyamat egyik aspektusaként kell értelmezni. (E problémakörnek messzemenő etikai, jog- és politika-elméleti vonatkozásai vannak. Ezekkel nem foglalkozhatok e tanulmány keretei között).

A normák pluralizmusával függnek össze a szabálytalanságból, a szabálytalan emberekből, magatartásmódokból, életutakból fakadó problémák is. Számtalan példát lehetne felsorolni arra, hogy egy-egy közösség, szervezet szabálytalannak tekint és megkülönböztet valakit. A konformitás és deviancia között húzódó keskenyebb vagy szélesebb övezetbe szokták sorolni például egy-egy iskolai osztályban a nehezen nevelhető gyerekeket, de a különleges hajlamúakat vagy képességűeket is, a polgárok civil társadalmában a különcöket és művészeket, a marginális

helyzetű embereket, általában azokat, akik non-konform módon gondolkodnak és élnek, főként pedig az idegeneket²⁵⁸.

A norma értelmezése, mint szociális kreativitás

A szabálytalan helyzetű, gondolkodású és életvitelű emberek felől még inkább kitűnik a normatív rend interpretációs jellege. Az interszubsztívitás és a helyzetek meghatározása kapcsán az I. részben már utaltam arra, hogy a személyközi kommunikációban a résztvevők mindig értelmezik mások szándékait. A normák kapcsán tehát nemcsak a szabályok követésére kell figyelni, hanem a mindenkori helyzetek és státuszok meghatározásának kommunikatív folyamataira, s benne a szereplők szociális kompetenciáira is. Ezeket megismerendő most újra az interpretációs-elméletekhez kell fordulnunk. Ezúttal azonban azért, hogy tisztábban láthassuk a magatartás

²⁵⁸. Az idegenekről G. Simmel írt egy kis "kitérő" fejezetet abban a munkájában, melynek témája a tér társadalmi elrendezése (Simmel, 1968A: 509- 512). Ő itt nem vándorokkal, úton levőkkel, turistákkal foglalkozik, hanem olyan emberekkel, akik huzamosabb ideje tartózkodnak egy városban, országban, de ott továbbra is idegenként kezelik őket. Helyzetük távolságtartást, objektivitást tesz lehetővé az őshonos lakosság beidegződéséhez képest, olyan nézőpontokat, ahonnan könnyebb rálátni a uralkodó normák sajátosságaira. Érdekes párhuzam kínálkozik itt A. Schütz-cel, aki a náciak elől emigrált az Egyesült Államokba, s ott írt hasonló tárgyú tanulmányt. Ebben persze főként a bevándorlókkal foglalkozik. Róluk írva ő is azt hangsúlyozza, hogy a bevándorló nem viheti magával személyes múltját és őseit : "Saját életünkbe alkotóelemként csak apáink és nagyapáink tettei épülhetnek be. A sírokat és emlékeket sem elszállítani, sem meghódítani nem lehet" (Schütz, 1984B: 408.) De Schütz elemzésének középpontjába már a mindennapiság, a természetes beállítódás és az "idegenség" összefüggésének kérdései kerülnek.

szabályozása, mint a szociális integráció jelenségvilágát, illetve a normarendszerek és a deviancia összefüggését.

Ahhoz, hogy egy interakció résztvevői kommunikálni tudjanak, meg kell határozniuk kilétüket és helyzetüket, megállapodásra kell jutniuk cselekvési céljaikról, el kell fogadniuk az alkalmazható eszközöket és eljárási módokat. Az etnometodológia nézőpontjából ezek a meghatározások és egyezségek, mint az interakciók "alapszabályai" elsődlegesek és konkrétak, míg a szocializált magatartásminták és követendő szabályok (a "normatív szabályok") másodlagosak és elvontak²⁵⁹. Ez utóbbi szabályok helyzetről-helyzetre változhatnak, tartalmaik kontextustól függenek, tehát "felületi jellegűek", így azután a normatív szabályok eltakarhatják a mélystruktúrákat, az interpretatív eljárásokat.

De hogyan készülnek az alapszabályok? Ez az a kérdés, ami elsősorban foglalkoztatja az etnometodológusokat. Láttuk, hogy minden normatív szabály alkalmazása a meghatározatlanság valamekkora fokával jár s ennek értelmezési játéktere kihasználható. A játéktér megteremtését, bemérését és felhasználását stratégiai gyakorlatok során végzik el az interakciók szereplői. Ezek a gyakorlatok, melyek a partner vagy a partnerek ellenőrzésére és befolyásolására szolgálnak, a személyközi kapcsolatok kommunikatív alapjain, a kölcsönös szándéktulajdonításokon, azok előlegezésén s az így keletkező

²⁵⁹ lásd Cicourel, 1984.

"kettős kontingencián", tehát az emberi interakció alapszerkezetén alapulnak.

Eszerint Ego mindig figyelembe veszi Alternek - illetve a vele szembenállók csoportjának - Egora, s az ő státuszára, szerepére, cselekvéseire vonatkozó attitűdjeit. Ez a "figyelembe vétel" egyfajta előlegezése a másik szándékának (annak, hogy Altér valamire kíváncsi vagy valamiben közömbös, valamiben segíteni vagy akadályozni próbál, saját motivációit követi vagy valaki másnak a nevében szól, stb.). A szándékok tulajdonítása során a kommunikáció nyelvi és nyelven kívüli csatornáit használják fel a partnerek, főként úgy, hogy minél hatékonyabban hivatkozhatnak környezetük közös kulturális sztenderdjeire és magátólértetődőségeire, értékeire és normáira. Altér értelmezését így, szempontjainak észrevétlen kiválasztása, preferenciáinak irányítása révén ellenőrizheti Ego.

A kommunikáció ilyen stratégiai használatát, a szóbeli és nem szóbeli befolyásolás eljárásait a hetvenes évektől kezdték intenzívebben kutatni a szociológia, szociálpszichológia és nyelvészet határvidékein, így kerültek előtérbe különféle kognitív technikák és stílusok, olyan jelenségek, mint az attribúció, a meggyőzés, a beszámoltatás és számadás²⁶⁰, a szociális kategorizáció módjai, különféle heurisztikák, illetve az etnometodológusok által vizsgált jelenségek: a kölcsönös tudások és interpretációs- sémák, a tipizálások és

²⁶⁰ lásd Síklaki, 1990.

analógiák, "szubrutinok" alkalmazása, a személyközi kommunikáció jelzős (indexikus) eljárásai.

Ebből a tárgykörből időközben nemcsak új szemantikai témaköröket és a nyelvhasználati univerzálisok kutatási programját fejlesztették ki, hanem a társas kompetenciák és a szociális reprezentációk szociálpszichológiai témakörét is²⁶¹. De ugyancsak az utóbbi évtizedek kutatásai irányították rá a figyelmet a szociális minősítő eljárásokra.

13. A devianciák : a címkézés eredményei

A szociális minősítés a normatív rend kialakításának és újraalakításának, fenntartásának egyik jellegzetes eljárása. Ennek során egy vagy több személy, csoport vagy intézmény valamilyen szociális kategóriába sorol mást vagy másokat, illetve azok valamilyen megnyilvánulását, magatartásmódját. A besorolás sokféle módon történhet és különféle eredményekkel járhat. Itt csak a norma-szabályozás menetének szocializációs összefüggései szempontjából foglalkozom ezek az eljárásokkal. Az eddig követett gondolatmenetet kívánom folytatni a deviancia keletkezésének és összefüggéseinek vizsgálatával²⁶².

Deviancia és normalitás

²⁶¹ Forgás, 1981.

²⁶² A továbbiakhoz lásd: Becker, 1973; Andorka - Buda - Cseh-Szombathy, 1974; Dreitzel, 1980.

A deviancia normasértő magatartásmódnak számít, a deviánsokat pedig főként viselkedésük és személyiségjegyeik alapján szokták azonosítani. Például a visszaeső bűnözők személyiségjegyei között tartják számon az éretlenséget, az alacsony szintű feszültségtűrést, illetve azt, hogy magatartásukat agresszív telítettség és az jellemzi, hogy a szabályozó normák hiányosak vagy eltorzultak (ez a "morális defektus", amit gyakran magyaráznak a családi kapcsolataik rendezetlenségével).

Ezekkel a tünetekkel többé-kevésbé jól leírható a bűnözők egy csoportja. De a bűnözés ennél sokkal tágabb körű jelenség s kérdéses, hogy behatárolható-e egyáltalán a bűnözők köre. Hiszen bele kell tartoznia a korrupt politikusoknak és rendőröknek éppúgy, mint a csaló hivatalnokoknak és főtisztéknek, sikkasztó bankároknak és más üzletembereknek, a "fehér galléros" bűnözők sokaságának és mindazoknak, akiknek "vaj van a fején". Tudjuk például, hogy a korrupció "normalizálja a bűnözést"²⁶³. De akkor kik és miért minősülnek bűnösöknek egyáltalán ?

A devianciák kutatói sokáig elfordultak az ilyen kérdések érdemleges elemzésétől, s csak a hatvanas évektől, főként az interakcionizmus hatására kezdtek behatóan érdeklődni ezek iránt. Ekkoriban kezdett kiviláglani az, hogy a devianciák megértéséhez nemcsak eseteket és cselekedeteket, egy vagy több norma megsértését kell figyelembe venni, hanem más tényezőket

²⁶³ Sajó, 1986: 217.

is. Ezek közül kiemelendő a viselkedésforma alkalmi vagy rendszeres jellege és az a szociális kontextus, melyben deviánsnak minősítik az adott viselkedést.

Lássuk előbb az alkalmi versus rendszeres devianciák problémáját! A legtöbb gyerek elkövet valamilyen bűncselekményt élete folyamán²⁶⁴, de közülük csak a kevesen lesznek bűnözők. Ilyen viselkedés - például lopás az üzleti polcról - előfordulhat egy bizonyos élethelyezetben vagy életkorban, s azután, a lebukások hatására vagy anélkül egyszerűen megszűnhet. Ha nem teszünk különbséget az alkalmi, illetve a tartósan visszatérő, állandó jellegű viselkedésformák között, hanem abból indulunk ki, hogy a normasértő ember mindig deviáns személy, akkor paradox következtetésre kell jutnunk. Arra, hogy a modern társadalmak tagjainak túlnyomó többsége deviáns, hiszen fogyaszt alkoholt, hazudik egyszer-máskor, adót csal, s eltulajdonít valamit másoktól vagy az államtól. De ha ezt a következtetés elfogadjuk, akkor mit is jelent a "deviancia" ?

Az alkalmi devianciák inkább arra mutatnak, hogy fejlődése folyamán mindenkinek ki kell próbálnia az eltérést és a bűnt, meg kell ismernie tiltott övezeteket. A szocializáció valószínűleg nem mehet végbe súlyosabb patológiák nélkül abban az esetben, ha az egyén mindig ellenállt a normasértésnek. A gyerekek személyiségét, mentális épségét nem az ilyen kihívások, alkalmi esetek és kalandok veszélyeztetik, hanem

²⁶⁴ Ranschburg, 1987 utal erre vonatkozó vizsgálatokra.

más, tartós hatások. Ezek olyan tényezők, melyek családi környezetükben, lakóhelyükön, tehát abban a szociális közegben találhatóak fel, melynek döntő szerepe van személyiségük és magatartásformáik fejlődésében. S éppen ezeket - például lakóhelyi vagy/és iskolai szegregációjukat - kell figyelembe venni a deviáns minősítés megértéséhez.

Az ilyen minősítések elemzése elsősorban a címkézés-elmélet keretében folyt kutatásoknak köszönhető. Ez az elmélet a magatartás normatív minősítésére és ennek társadalmi következményeire hívja fel a figyelmet. Eszerint "...a deviancia nem az egyén által elkövetett cselekménynek egy kvalitása, hanem annak következménye, hogy a környezet egy 'vétkesre' bizonyos szabályokat vonatkoztat, és vele szemben szankciókat alkalmaz. A deviáns olyan személy, akire a deviáns címkét (label) sikeresen rátették; a deviáns viselkedése az a viselkedés, amelyet az emberek annak minősítenek"²⁶⁵. Az ilyen interakciók ismétlődhetnek, gyakorivá válhatnak, tartósulhatnak s a címke hozzátapadhat a személyhez, mintha testébe vagy bőrébe olvadna. Gondoljunk a faji, vallási, nemzeti előítéletek hatására!

Így új értelmet kap a devianciák és a normatív rend kényszerei közötti összefüggés is. Innen nézve a társadalmi szankciók (ellenőrzés) már nem reakciói vagy válaszlépései, hanem előidézői a devianciáknak : a normatív rend váltja ki a normasértést, a társadalmi ellenőrzés kényszere vezet a

²⁶⁵ Becker, 1974: 87.

devianciák meghatározásához és a deviánsok kiválasztásához. Ezt a szempontot képviselte már E. Durkheim is, amikor arra figyelmeztetett, hogy a cselekmények nem magukban véve bűnösök, "mert nem benső lényegük ruházza fel őket ezzel a jelleggel, hanem az, amit a társadalmi tudat nekik tulajdonít"²⁶⁶.

Hogyan folyik a címkézés ?

A címkéző minősítések jelentőségének felismerése érzékennyé tette a társadalomkutatókat arra, hogy a devianciát ne megállapodásszerű terminusokban értelmezzék (X azért alkoholistá, mert rendszeresen fogyaszt alkoholt, Y pedig azért bűnöző, mert lopott), hanem vizsgálják meg a deviánssá avató interakciókat, személyközi kapcsolatokat és szervezeti működéseket, például a rendőrök, ügyészek, bírók, orvosok, pedagógusok, szociális gondozók, önkormányzati hivatalnokok attitűdjeit, az adott társadalomban vagy kultúrában elterjedt előítéleteket, büntetési, oktatási vagy terápiás ideológiákat. Ez azért fontos, mert a címkézés rendszerint hatalomgyakorlással jár. Értékekre, szabályokra, hagyományokra - explicit vagy implicit módon - hivatkozva kapcsolódni lehet a fennálló hatalmi viszonyokhoz, melyeknek érvényét éppen az ilyen hivatkozások elismertetésével lehet megerősíteni. S az értékelő minősítés többnyire nem különleges eljárás vagy aktus, mint az ítélethirdetés bíróságon. Ellenkezőleg, ez

²⁶⁶ Durkheim, 1978a:89.

rendszerint integráns része a helyzetnek, melynek során a szóbanforgó szervezetek vagy intézmények képviselői professzionális tevékenységüket folytatják. Például az alkohol- vagy drogfogyasztás, illetve a viselkedés mentálisan normálisnak vagy betegnek minősítése erősen függ az egészségügyi kezelőszemélyzet vagy rendőrök számától, "felügyeleti" kapacitásától, az intézmények hálózatától.

A "címkézés"-ben különös jelentősége van az ismertebb címkéknek (pl. "homokos", "paraszt", "zsidó"), melyek mindig kontextus-függőek. Például a "paraszt" szó kiejtése valószínűleg senkit sem minősít deviánssá egy észak-amerikai társadalomtörténeti tanácskozáson, de címkézést jelent, ha egy polgári illemszabály megsértése esetén használják egy magyarországi közhivatalban vagy iskolában. Az ismertebb címkék mellett, azonban a minősítésben szerephez juthatnak speciális címkék és vélemények, illetve metakommunikatív megnyilvánulások (tekintet, hangsúly, távolságtartás, testi érintkezés, stb.)

A címkézésnek vannak tehát speciális eljárásai is. Ilyen a minősített személy szociális identitásának lefokozása ("degradation"). Miután kitudódik róla valami, (hogy tolvaj, hogy homokos, stb.) korábbi lényé mellékesé minősül s ettől kezdve énjét az új felismerés határozza meg. A lefokozás rendszerint "visszavetítésekkel", "retrospektív interpretációk"-kal²⁶⁷ történik. A deviánssá minősített

²⁶⁷ Kitsuse, 1964.

személy környezetéből ilyenkor többen fogják emlegetni azt, hogy "tényleg, ennek már korábban is voltak jelei..." vagy "hiszen ezt lehetett látni - tudni, sejteni, stb. - róla már korábban is

Fontos minősítő eljárás a hitelrontás, megszegényítés, s az a folyamat, amit E. Goffman nyomán stigmatizációnak nevezünk: "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"²⁶⁸. A stigmatizáció így indíthat el embereket a deviáns pályán.

A címkézés tehát alaposan megváltoztathatja az egyének identitását, énjét, s persze egész életútját, környezetét és személyközi kapcsolatait. Ezért annyira fontosak a címkék a szocializáció folyamatában. Szociálisan kreatív ill. destruktív jellegük jól érzékelhető egy magyarországi példán keresztül. A példa azokra a gyerekekre vonatkozik, akiket 6-8 éves koruk között egy áthelyező bizottság "értelmi fogyatékos"-nak minősített és a normál általános iskolából "kisegítő iskolába" utalt²⁶⁰. Az ilyen gyerek a "gyógyóba" kerül, gyógyóssá minősítik. A minősítés itt is döntések

²⁶⁸ Goffman, 1981b:184.

²⁶⁹ lásd Ladányi-Csanádi, 1983; Skultéty - Szabó, 1989; Varsányi, 1989.

sorozata, egy folyamat többszöri eredménye. Kezdődik az iskolában, a pedagógusok minősítéseivel, akik gyakran tekintik és nevezik iskolaéretlennek vagy akár idegbetegnek azokat a gyerekeket, akiknek szülei túlnyomórészt írástudatlan, esetleg a magyar nyelvet is rosszul beszélő, gyakran nyomorúságos körülmények között élő cigányok. A folyamat további állomása az iskolavezetés, a kortársak és mások minősítése, majd pedig az áthelyező bizottságé. Ők (gyógypedagógus, pszichológus, gyermekorvos) különféle teszt-eredmények alapján döntenek, de nem "mechanikusan". Vagyis nem úgy járnak el, hogy például valamennyi hetvenes vagy annál alacsonyabb IQ-eredményt elért gyereket áthelyeznek, de egyetlen 71-et vagy annál magasabb eredményt elérőt sem, hanem többféle eredményt mérlegelnek. A nemzetközi gyakorlatnak megfelelően foglalkoznak a 70-80 pontot elérőkkel is, azokkal, akiket "familiáris értelmi fogyatékos"-nak nevezett egy, genetikusokból és gyógypedagógusokból álló magyar kutató csoport²⁷⁰. Mindennek eredménye az esélyegyenlőség feladása, a gyerekek iskolai szegregációja, s az, amit a jelenség magyarországi kutatói így foglaltak össze: "...a kiegészítő iskolába helyezés 'önmagát megvalósító prófécia' lesz, vagyis a nem szükségképpen erre ítélt gyerekek magatartásukban, szellemi fejlődésükben súlyosan károsodnak pusztán azért, mert ebbe az iskolába járnak".²⁷¹

²⁷⁰ Czeizel- Lányiné - Kátay, 1978.

²⁷¹ Ladányi - Csanádi, 1983: 108.

A folyamat szociális erejét mérlegelve vegyünk figyelembe két körülményt. Egyrészt azt, hogy milyen hatása lehet pusztán már a "címkézési szándék" előlegezésének is (például a börtönviseltre, aki munkát keres) s hogyan kapcsolódhatnak az ilyen előlegezések az önképhez és önértékeléshez. Ehhez járul a másik körülmény, a stigmatizáció szociális dinamikája és társas terjedése, hiszen a folyamat hatása átterjedhet - s mint egyfajta szociális fertőzés igen gyakran át is terjed - rokonokra, barátokra is. A "stigma" metaforája igen szembeötlő utalás: a deviancia nem maszk, hanem bor²"⁷².

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 tagjaikat, 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.

²⁷² Ehhez lásd Allport, 1977; Somlai, 1993.

A címkézés-elmélet szempontjaiból kiindulva régóta ismert összefüggésekre lehet meggyőzőbb magyarázatokat találni. Világossá válhat, hogy például a többségi népeességhez tartozó fiatalok csoportjánál a rendőr akaratlanul is gyanúsabbnak látja azokat, akiknek tagjai a deprivált, hátrányos helyzetű etnikai kisebbségek (például az Egyesült Államokban a színesbőrűek, Magyarországon a cigányok) köréből kerülnek ki. Az ilyen különbségtevés okán egy csoportos cselekedetet lehet csínytevésnek minősítve gyorsan elfeledtetni, vagy pedig, ettől merőben eltérően minősítve, ugyanezt a cselekedetet büntetőjogi "tényállássá" avatni.

Deviancia és szocializáció

De a minősítések aktusain kívül nincs más összefüggés szocializáció és deviancia között ? Vajon csak a címkézéseket kell figyelembe venni, ha azt akarjuk megfigyelni, hogyan lesz valakiből bűnöző ?

Deviancia és szocializáció kapcsolatát ennél bonyolultabb folyamatnak kell látnunk. Az idetartozó kutatások általános előfeltevése az, hogy deviáns személyek élettörténetében magyarázatok találhatóak a későbbi normasértésekre és beilleszkedési zavarokra. Az előzmények magyarázatához további feltevések csatolhatók:

- a közvetlen okokat távolabbi előzmények idézték elő ,
- ezek a személyiségfejlődés legfontosabb konfliktusai körül lokalizálhatók.

- az előzmények közül elsősorban azokat kell kiemelni, melyeknek a deviáns karrier elindításában volt döntő szerepük²⁷³.

Az előzményeket alkotó "háttér-változók" körébe tartoznak materiális életfeltételek, egészségkárosító, családszervezeti vagy nevelési tényezők, regionális vagy szubkulturális okok. Az előzmények hatás-mechanizmusának lényege a mintakövetés. Az tehát, hogy Ego elsajátítja a szülők, nevelők, a rokonság és a lakókörnyezet, a barátok normasértő magatartását, s így illeszkedik be saját közegébe, s erősíti annak összetartozását.

Ezt a folyamatot E. H. Sutherland az ösztönzések és motivációk speciális irányulásaként vizsgálta, s foglalta össze a "differenciális asszociáció" elméletében. Eszerint egyes szubkultúrák inkább serkentenek és tanítanak bűnözésre, mint törvénytiszteletre. "Amikor egyes személyek bűnözőkké válnak, ezt azért teszik, mert bűnöző viselkedés-mintákkal kerülnek érintkezésbe, és mert el vannak szigetelve a bűnöző-ellenes viselkedés-mintáktól"²⁷⁴. "Elszigetelve" ? De akkor honnan veszik például fiatalkorú bűnözők az egymás közötti kapcsolatokra vonatkozó magatartás-mintákat? A fiatalkorúakból álló galeriknak azonosítható kulturális mintázata, saját szimbólumai és nyelvezete, szervezeti hierarchiája, szabályai vannak, s jól megfigyelhető ezek betartatása, elvetésük vagy

²⁷³ Illyés, 1987.

²⁷⁴ Sutherland, 1974: 160.

megsértésük szankcionálása, tehát a tagok közötti szolidaritás, de a magatartásukat szabályozó kényszer és uralom is. Így tehát az "elszigeteltség" vagy szegregáció csak egyik aspektusa a bűnözők szocializációjának, illetve a bűnözők csoportjai és a társadalom kapcsolatának. Legalább ennyire fontos a másik aspektus, a csoportnormák hatása.

Bűn, büntetés, gondozás: a szankciók és a megértés esélyei.

A bűnözés társadalomtudományi vizsgálata, a modern kriminológia annak a felismerésnek nyomán alakult ki, hogy az emberek magatartása másfajta értelmet kap, ha nem a következmények erkölcsi megítélése, hanem a materiális életviszonyok, illetve az életvitel társadalmi összefüggései felől közelednek hozzá. Innen nézve a bűnözést már nemcsak a tolvajok elvetemültségével magyarázták, hanem főként olyan társadalmi tényezőkkel, mint a munkanélküliség és a szegénység, a szegregáció és az esélyegyenlőtlenség.

Ezek az összefüggések a tizenkilencedik században felkeltették a reformerek, filantróp társaságok, szocialisták és természetesen a szociológusok figyelmét is. A század végétől már a civilizáció egyik mutatójává vált az, hogy milyen intézményeket hoznak létre és működtetnek államok, önkormányzatok, egyházi és világi hatóságok a bűnözés megelőzésére, a veszélyeztetett rétegek helyzetének javítására, a "társadalmi patológiák" gyógyítására és gondozására. Mindez együttjárt az orvostudomány, a gyógyítás és a közegészségügy

fejlesztésével, s a terápiás szemlélet kialakulásával. Embereket, akiket korábban nyavalyásoknak vagy megszállottaknak tartottak, most betegnek kezdtek látni és közösségi megalázások vagy büntetés helyett gyógyító kezelésbe vettek. A huszadik században azután újabb magatartásformákra terjedt ki az orvostudomány figyelme s betegségnek kezdték tekinteni például az alkoholizmust, a drog-függőséget, a homoszexualitást, stb. A szociális-jóléti államok széleskörű hálózatát alakították ki a felvilágosító, tanácsadó, gondozó és gyógyító intézményeknek és hivatásoknak a szociális ellátás szervezeteitől kezdve speciális nevelési szervezeteken át olyan orvosi és mentálhigiéniai szolgáltatásokig, melyek a különféle kóros függőségek és megbetegedések megelőzését, kezelését végzik.

Mindez érdekes változásokkal járt mind a magatartásformák értelmezésében, mind pedig a társadalmi beavatkozás módjaiban. Egyrészt megfigyelhető például a mentálhigiéniai szempontok és az önismereti értelmezés előtérbe kerülése az erkölcsi szempontok, a megítélés és a jellembeli kérdések

hátrányára²⁷⁰. Másrészt azt látjuk, hogy a terápiás szemlélet

²⁷⁰ Mintha az etika korábbi szerepét egyre inkább a pszichoterápia vette volna át. Nem kívánok itt belebonyolódni etika és pszichológia (illetve pszichiátria) kapcsolatába, csupán H. Marcuse egyik érdekes megjegyzésére utalok. Q a "boldogtalan tudat legyőzése"-ről ír "Az egy dimenziós ember"-ben, s példaként Bovaryné alakjára utal. Neki nem volt analitikusa, "mert Bovaryné világában nem tudta volna meggyógyítani az asszonyt... Története azért volt 'tragikus', mert egy elmaradott társadalomban játszódtott le, melynek szexuális erkölce még nem liberalizálódott, pszichológiája pedig még nem intézményesült" (Marcuse, 1990:84).

nagy hatással volt egy sor területen, például a büntetőpolitikában. Ennek egyik oka az a felismerés volt, hogy a büntetések nyomán nem az és nem úgy történik, ahogyan a büntetőjog alkotói tervezik. A fejlett országokban sem a halál-, sem pedig a börtönbüntetés elrettentő ereje nem bizonyult elegendőnek a bűnözés visszaszorítására. A bűnözés a század folyamán nem csökkent, az igazságszolgáltatás nevelési eredményei pedig igen szerénynek bizonyultak. De vajon mi akadályozza a büntetőpolitikai célok elérését ?

A kriminológusok közül többen azt válaszolják, hogy a büntetőpolitika nem is érheti el a bűnözés visszaszorítását, így szemlélve a büntetés, mint szankcionáló eljárás "független változó"²⁷⁶, nem pedig csak válaszreakció egy, tőle függetlenül bekövetkezett eseményre (a "bűnre"). A nyolcvanas évek kritikai kriminológiája ezzel kapcsolatban a büntetés valóság-alkító funkcióját emelte ki. Azt tehát, hogy a büntető eljárások a mindenkori normatív rend kialakítását s egy ilyen rendben élő társadalom fenntartását végzik²⁷⁷. E nézőpont egyik legradikálisabb képviselőjeként N. Christie szándékos fájdalomkórosnak tartja a modern börtönt és a büntetésvégrehajtás más módjait²⁷⁸.

Sokféle börtönt találni a modern társadalmakban. Milyen általános tapasztalatok szűrhetők le az elítéltek

²⁷⁶ Lemert, 1967.

²⁷⁷ lásd Garland-Young, 1983.

²⁷⁸ lásd Christie, 1991.

szocializációjából ? Először is az, hogy a börtön nemcsak elrettenthet, hanem ellenkezőleg, ösztönözhet is bűnözésre. A rabok itt egymástól szerezhetnek a bűnözéssel kapcsolatos ismereteket, szempontokat és motivációkat. A börtönök mindenütt kialakítják saját világukat, benne az időszámítás, a tér, a tárgyi eszközök, gazdasági, politikai, szociális és szellemi erőforrások, illetve a személyközi kapcsolatok sajátos mintázatát és használatának rendjét. Ennek a világnak sajátos normái vannak, melyek nem a korábbi normasértések korrekciójából keletkeznek, hanem a börtönszemélyzet és az elítéltek erőviszonyainak felelnek meg. A bűnözés folytatódik a börtönfalakon belül. A börtönök zárt intézmények, erős csoportképző hatásuk van, tehát tartós és jól körülírható tagsági szerepek alakulnak ki a csoportokban. Ilyen például a "menő", a "csicskás", a "vamzer" vagy a "köcsög" szerepe²⁷⁹.

A normakorrekciót azonban nemcsak a börtönön belüli viszonyok akadályozzák. A büntetés letöltése után a "börtönviselt" stigma, a börtönfalakon kívüli környezet megbélyegző magatartása is akadályozza a reszocializációt, például a munkavállalást. Mindez arra indította a büntetőjog reformereit, hogy szorgalmazzák a bűnmegelőzést, a börtönbeli nevelést és a pszicho-szociális támogatást az utólagos felügyelet, a reszocializáció során, illetve hogy keressék a börtönhöz képest alternatív eljárásokat, közöttük a gyógyító jellegű kezeléseket.

²⁷⁹ Végh, 1996.

Ez a gondolkodásmód is együtt alakult ki a szocializációs szemlélettel. Mihelyt a bűnözésben a devianciák egyik fajtáját látták, s magyarázata során olyan érvekhez fordultak, melyek a hátrányos helyzetre és a relatív deprivációra, a szocializációs mintázatokra és munkanélküliségre utaltak, akkor a bűnözés visszaszorításában is új gyakorlatot kezdtek követni. Ennek jegyében az elmebetegségek után "dekriminalizáltak" sokféle más viselkedést és magatartásmódot. A huszadik század első felében talán a válást lehetett legnagyobb sikerrel "normalizálni", s kivonni házasságot a vétkessé nyilvánítás és büntetés hatálya alól. A század második felében is folytatódott ez a tendencia.

A reformerek a humanizmus szellemében próbálják a gyógykezelést, gondozást és tanítást, tehát a megértésen alapuló cselekvés modelljét szembeállítani az ellenmodellel, a hatalmon és kényszeren alapuló büntetéssel²⁸⁰. Ítélet és büntetés mindig a tettre vonatkozik, míg a megértés főként a személyre, magatartására, szándékaira és annak okaira. Az ítélet a szabálysértésről, a cselekvés vagy viselkedés eredményéről szól, míg a megértés a cselekvés szociális kontextusára, létrejöttének és újrateremtésének okaira irányul. E két cselekvési modellnek a normatív rend kétféle

280 Nils Christie, a büntetés-elméletek legradikálisabb kritikusa hívja fel a figyelmet arra, hogy 1945 után Svédországban ez elvezett egy "alternatív büntetőjog" gondolatához: "Egy büntetőjogászokból álló bizottság javasolta, hogy a régi büntetőjogot, úgy, ahogy van, töröljék el, s vele együtt a büntetés fogalmát is." (Christie, 1991: 29)

szemlélete és kétféle társadalomkép feleltethető meg. A megértés modellje (a terápia, kezelés, oktatás és együttműködés gyakorlata) a tolerancia, egyenlőség és szolidaritás értékeire hivatkozik, míg az elítélés modellje (a büntetés és fegyelmezés gyakorlata) a rend és törvényesség értékeire. Az előbbi a civil társadalom állandó megújítását, az állampolgárok közéleti részvételének elvét hangsúlyozza, s ezt tekinti előfeltételnek a normatív rend demokratikus meghatározásához, az utóbbi viszont a jogbiztonságot és a jogállam elismert alapjait védi.

A korrekció hívei a szolidaritás szálaiból akarták szőni a szociális integráció szövetét. A címkézés-elmélet szempontjait használva tudnak rámutatni arra, hogy a zárt elmeosztályokon vagy a börtönökben nem lehet megőrizni az emberi méltóságot, nem lehet elérni a kezelés vagy büntetés manifeszt céljait. A totális intézmények rendje csak fokozza a devianciákat és erősíti a társadalmi szegregációt. Megtorlás és elkülönítés helyett gondozásra és integrációra van szükség s ezt csakis rehabilitációval lehet elérni. A reformerek ezért támogatták az elítéltek vagy marginális csoportokhoz tartozók közösségi ellenőrzését, s a deviánsok családjainak gondozását.

A hatvanas évektől a terápiás szemlélet szellemében egy sor reform született a fejlett országokban s ezek új társadalmi konfliktusokat szültek. A népesség egy része készületlenül és értetlenül fogadta például azokat az embereket, akiket egykoron elmebetegként diagnosztizáltak és kezeltek kórházak elmeorvososi osztályain, majd az

osztályok bezárása után hazaengedtek. Az ilyen intézkedések a szegregáció korábbi formái ellen hatottak, de hamarosan ellenreakciókat váltottak ki. A bűnözés nem csökkent. A gondozás sokszor kudarcot vallott, a visszaeső bűnözők száma emelkedett. A nagyvárosokon belül a szegregáció újabb formái alakultak ki. Ráadásul a megkülönböztettek bevonásának folyamata "öngerjesztő"-nek bizonyult, a korai beavatkozások és megelőzések kitágították a "rászorultság" és "veszélyeztetettség" körét, növelte a gyámkodást és bürokráciát²⁸¹.

Ilyen tapasztalatok élesztették újra a legutóbbi évtizedben azokat a vitákat, melyek a beavatkozás módozatairól szóltak, szembeállítva egyfelől a büntetés, másfelől a nevelés, illetve gyógyítás gyakorlatát²⁸². Radikális marxista kriminológusok kezdettől fogva azt állították, hogy a kapitalizmusban a jóléti rendszerek is az osztályviszonyok fenntartását, az értéktöbbletet előállító munkaerő újratermelését szolgálja. De még a szociálpolitika liberális kritikusai is rámutattak, hogy a szolgáltató rendszerek az állampolgárok fölötti gyámkodáshoz és a szakértő-kultúra elterjedéséhez vezetettek. Kimutatták például, hogy a kényszer-gyógykezelés szervezetei is totális jellegűek, önkényesen határozzák meg a "veszélyeztetettek" körét s nem

²⁸¹ lásd Scull, 1983.

²⁸² lásd Garland/Young, 1983; Szabó, 1993.

csökkentik a visszaesők számát. Hamar világossá vált, hogy a gyógykezelés elrendelése is címkézéssel jár.

A legerősebb támadást a konzervatív pártok, mozgalmak és szellemi áramlatok indították a jóléti rendszerek ellen. Ezek keményebb büntetéseket, az igazságszolgáltatás és a jog tekintélyének helyreállítását, a megtorló hatalom erősítését követelték. A 80-es években, a tartós világgazdasági recesszió idején a fejlett országok államai kezdték leépíteni jóléti szolgáltatásaikat. Egyre több zavar támadt a kezelő intézményekben, lassult az igazságszolgáltatás, romlott a közbiztonság. Ennek folyományaként a terápiás szemléletet is felváltotta a "neoklasszikus büntetőjog" és elkezdődött a különféle devianciák újólagos kriminalizálása. Rendőrségek és ügyészségek újra hivatkozhattak a bűnözés növekedésére és modernizálódására, a korszerű bűnüldözés követelményeire s e hivatkozással többet igényelhettek a költségvetésből és hatalomból. Ezzel párhuzamosan a közvélemény is követelni kezdte a súlyosabb büntetéseket, például a halálbüntetés visszaállítását és a hosszabb börtönbüntetések kiszabását. A szegregáció megint kívánatos lett, s a megértés, tanulás és gyógyulás helyett újra az ellenőrzés, fegyelem és büntetés került előtérbe. Találónak tartom a "morális infláció" terminusát²⁸³ e korszakváltás hatására.

²⁸³ Gönczöl, 1995:195.

14. Az identitás kialakítása és a szabálytudat fejlődése

Az eddigiek alapján már jobban tudjuk értelmezni a normatív szabályozás problémáit. De milyen általánosabb jelentőségű következtetésekre juthatunk ebből az "én" kialakításáról, mint a szocializáció eredményéről? Hogyan kapcsolódnak az identitás problémájához azok az összefüggések, amiket korábban ismertünk meg a normatív rendszerek pluralizmusáról, a szerepelvárások és minősítések társadalmi meghatározásáról, a szabályozás módjairól és játékteréről?

Ezeket a kérdéseket sem nyomtalan utakon kell megközelítenünk. Az identitás-elméletek (például E. Eriksoné és L. Krappmané) tematikája egybekapcsolható J. Piaget koncepciójával a gyerekek szabálytudatának fejlődéséről, illetve a kortárs-csoport és más szocializációs tényezők ebbéli jelentőségéről. Tőle és a demokratikus nevelés más teoretikusaitól tanulhatjuk a legtöbbet arról is, hogyan függ össze a gyerekek szabálykonstituáló képessége, társas önszabályozása a kognitív és erkölcsi fejlődéssel, ezen keresztül pedig az iskolai neveléssel. Ezekből az elméleti forrásokból kell kiindulnunk.

Identitás és modernizáció

Az I. részben szó volt az azonosulás menetéről, arról a folyamatról, melynek hatására olyannak érezzük magunkat, mint mások. Az emberek identitásának megállapítása dialektikus eljárás, mert itt a vizsgált tárgy - a személy, az emberpár

vagy a személyek csoportja - maga is foglalkozik azonosságának problémáival. Ebben egyesülnek az objektív meghatározottságok megismerésének folyamatai az önmeghatározással, illetve a "ki vagyok én?"-re jelenleg és aktuálisan adott válaszok azokkal a változásokkal és perspektívákkal, melyek a változó életút során, a történelemben dőlnek el.

Az identitást is a szocio-kulturális modernizáció folyamatai avatták "alapkérdés"-sé²⁸⁴. A premodern társadalmak sokkal statikusabbak voltak, tagjaik identitásának döntő tartalmait rendi különbségek és kétségbevonhatatlan érvényességű normák szabták meg. A nemi és életkori szerepek tartalmi éppúgy öröktől fogva érvényesnek tűntek, mint az erkölcsi törvények vagy a rendies különbségek. A polgárosodás felszámolta az urak és szolgák, uralkodók és alattvalók társadalomszerkezetét s ettől kezdve szabadabban határozhatják meg hovatartozásukat nők és férfiak. (Igaz, hogy az önmeghatározás során döntéseiket továbbra is erősen befolyásolhatják származási tényezők, például etnikai, felekezeti, nemzeti kötődések. Ezt mutatják a legutóbbi évek tapasztalatai is. A jugoszláviai és kaukázusi háborúk, illetve Észak-írország példája egyértelműen e kötődések mozgósító erejére és romboló hatására vall).

Ahogy fejlődni kezd a kapitalizmus és a polgári társadalom, ahogyan megbomlik a hagyományos kultúra struktúrája s benne átláthatóvá kezdenek válni a társadalmi

²⁸⁴ Az identitás modern szakirodalmához lásd Pataki, 1995/1996.

viszonylatok és szerkezetek, úgy formálódik ki az a kérdéscsoport is, ami az "én"-re és az azonosságra vonatkozik. Ennek egyik értelmezési dimenziója az egyediség lesz, az egyén, mint felcserélhetetlen, bárki mástól különböző lény, saját tulajdonságokkal, célokkal, akarattal, úgy, ahogyan például Goethe fogalmazta meg "Hátem és Szulejka" című versében :

"... föld fiának legfőbb üdve
mégis a személyiség.
Túrhető lesz minden élet,
lényeged, ha megmarad;
elbírsz minden veszteséget
amíg az vagy, aki vagy."

(Vas István ford.)

Az egyediség, általánosság és azonosság problémái is az egyén életútjára és fejlődésére utalnak. Az ifjúság eszerint nem más, mint az önálló egyéniség megteremtésének útja. Az életkori szerepek kapcsán már írtam a kamaszkor jellegzetes ellentéteiről, arról, hogy a kamaszok egyidejűleg szeretnének feltárulkozni a másokban, intim kapcsolatra vágnak, de félnek is ettől, autonómiájuk elvesztésétől. Ezért kerülnek válságba sokan ebben az életszakaszban: az intimitás és izoláció közötti ellentétek válságába.

E. Erikson mutatta ki, hogy az egyén élete azért jár szükségképp ilyen krízisekkel, mert az egyes életkori szakaszok lezárása és az újak megkezdése mindig megrendíti az én-t és mindig egy magasabb szinten, egy fejlettebb stádiumon

erősíti meg az egyént²⁸⁵. Az éretlenség viszont azt jelenti, hogy az egyének nem sikerült túljutnia bizonyos frusztrációkon és megoldania azokat a személyiség-problémákat, melyek egy, a biológiai életkoránál korábbi stádiumhoz kötik. A serdülő főként önmagával küzd, saját lényét próbálja kiismerni és megdolgozni annak fényében, amilyenek mások szemével látja önmagát. Ezért érzi nélkülözhetetlenül szükségét eszmények, példaképek, biztos mértékek megtalálásának, a hűség és a bizalom próbáinak. A súlyos válságokat regressziók és patológiák jelzik. Ezekből akkor tud győztesen kikerülni a serdülő, ha felismeri saját adottságait s mozgósítani tudja rejtett képességeit. Mindez kreatív folyamat, az egyén helyzetének és feladatainak új meghatározása, amit Ő maga és környezete is gyakran egy új én megjelenéseként észlel.

A serdülőkori válságokat tanulmányozva E. Erikson azt emelte ki, hogy a serdülés egésze egy válságos életszakasz, melyben állandó küzdelem zajlik. Minél inkább elterjedtek a fejlett országokban új értékirányok, szükségletek és életstílusok, új kulturális, önkifejezési és együttélési formák, annál gyakrabban hivatkoztak pszichológusok arra, hogy történelmi változások következtek be a személyiségfejlődésben. Az én-pszichológia érdeklődése ezért fordult az ösztön-éntől az én-fejlődés irányába, a pszichiátriában pedig ezért veszi át a szexuális elfojtásokra vonatkozó kórképek (hisztéria)

²⁸⁶ Erikson, 1968.

helyét az én-működés zavaraira utalók (nárcizmus).²⁸⁶ Az 1960-as évektől a kamaszkori identitás-válságot is a "nárcizmus"-sal kezdték magyarázni. Erre hivatkoztak a kamaszkor tartamának meghosszabbodása kapcsán s ennek következményeként emelték ki a nárcisztikus személyiség eluralkodását .

A pszichoanalízis irányította rá a figyelmet az Altér szerepére Ego válságaiban és énjének alakulásában. E. Erikson is hangsúlyozza, hogy az "én-identitás" több a saját egyediség érzékelésénél, a "személyi identitás" tudatánál, mert magába foglalja azt a tudást is, amit másoknak róla szóló attitűdje alapján alkotott az egyén önmagáról..

De hogyan alakul ki ez a tudás és milyen szocializációs jelentősége van? E kérdés megválaszolásához az identitás analitikus szemléletétől az interakcionista elmélet felé kell fordulnunk. Az identitás alakulásának szociálpszichológiai értelmezése ráirányítja a figyelmet a szociális összehasonlítás és kategorizáció folyamataira. Az egyén önképe és Öntudata nagyban függ attól, milyen csoportokba tartozik, de attól is, milyen különbségek vannak saját csoportja és a másoké között. Az identitáshoz így nemcsak a hovatarozás "objektív" tényei tartoznak, hanem az is, hogyan értékeli magát az egyén és eközben miként számítja be azt a kategóriát vagy értékelést, amit önmagáról másoknak tulajdonít. Vagyis

²⁸⁶ lásd Lasch, 1984.

miként határozza meg és mihez méri magát, milyen kulturális sémákat, szociális sztereotípiákat vonatkoztat önmagára²⁸⁷".

G. H. Mead is hasonló szempontokat követett az én társadalmiságáról szóló elméletével, melyre már hivatkoztam, de aminek igazi jelentőségére még nem volt alkalmam rámutatni. Azt, hogy individualizáció és szocializáció nem feltétlenül ellentétes eredmény, hanem ugyanazon folyamatnak két oldala, ezt az összefüggést először G. H. Mead dolgozta ki. Próbáljuk most a szerep-elvárások jelenségekére felől megközelíteni ezt a összefüggést!

Az ő elméletének egyik kulcs-fogalma a "szerep-átvétel", ami a szocializáció alapvető mechanizmusát jelöli. Ennek eredménye lehet a konformitás, de a non-konformitás is. Egy-egy szerep rendszerint nem fogja át a teljes egyént, nem tölti ki teljes személyiségét. Inkább arról van szó, hogy az elvárások valamilyen speciális, térben és időben vagy más módon meghatározott helyzetből fakadnak, illetve sajátos szervezeti státuszra, a személyközi viszonyok valamely egységére vonatkoznak. A szerephez tartozó magatartásnormák elfogadása, a vele kapcsolatos tevékenység végzése mindig a társadalmi struktúra bizonyos pozíciójába helyezi el az egyént, olyan pozícióba, melynek határai, kapcsolódásai és megkülönböztető tartalmai vannak. Az átvett szerep így mindig perspektíva-átvételt is jelent, aminek révén Ego képes egy

²⁸⁷ Tajfel-Forgas, 1981.

bizonyos "másik" (például az anyja, apja, idősebb testvére, stb.) nézőpontjából látni a világot s benne önmagát.

De ez még nem a teljes történet. Mások szerepének és perspektívájának átvétele az érvényes normák követésével jár, de ennek során az egyén is tárgygyá válik önmaga számára, "...fölvéve a társadalmi viszonyok szervezett keretében más egyének iránta tanúsított attitűdjeit"²⁸⁸. G. H. Mead egy futballcsapat példájára hivatkozik. Ebben az egyén nemcsak egyik vagy másik játékosársával, mint egyénekkal azonosulhat, nemcsak az ő szerepeiket vagy attitűdjeiket teheti magáévá, hanem a csapat egészéét is. Ennek alapján a szocializációnak, mint általánosító szerepátvételi folyamatnak az eredménye a következőképp értelmezhető: az egyes ember az általánosított másik ("generalized other"), a szervezett közösség egészének attitűdje felől szemlélheti és ellenőrizheti önmagát. Az egyén tehát "...által válik önmaga számára objektummá, hogy fölveszi más egyének ő iránta mutatott attitűdjét egy olyan társadalmi környezetben, vagy tapasztalat és viselkedés összefüggésében, amelynek mind ő, mind a többiek részesei"²⁸⁹.

Szerepeket természetesen nemcsak átvenni lehet, hanem kezdeményezni és elutasítani, változtatni vagy bírálni is. A teljes életút vagy egy hosszú párkapcsolat során rendszerint módosulnak az elvárások s változhatnak a szerepek is. Vegyük figyelembe, hogy mennyire megváltozik évtizedek folyamán

²⁸⁸ Mead, 1973:285.

²⁸⁹ Mead, 1973: 177. Ehhez lásd: Váriné, 1994A.

például Ego szülő-szerepe (illetve gyerek-szerepe) s gondoljunk közben a beilleszkedés és távolságtartás, a szabálytalanság és integráció már megismert, ellentmondásos összefüggéseire. Láttuk, hogy a változás és az alternativitás problémája különösen fontos lett a modern társadalmakban. Erre reagált E. Goffman a "szereptől való távolságtartás", R. Turner pedig a "szerep-készítés" ("role making") jelenségének értelmezésével²⁹⁰.

Ugyancsak a modern társadalmak strukturális összefüggéseiben alkotta meg elméletét L. Krappmann az egyensúlyozó identitásról²⁹¹. E koncepció szerint az egyensúlyozás feladatának lényege két, általános érvényű követelményből fakad. A konzisztencia követelménye arra vonatkozik, hogy az egyén még a legheterogénebb szerepekben, illetve a legváltozatosabb partnerviszonyokban is elkerülhesse énje megkettőzését, szakadását, megőrizhesse egységét. 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 fordulatai során is. Erre azért van szükség, mert a szilárd identitás sosem lehet végleges eredmény, hiszen "...annak kialakítása és bemutatása nem más, mint egy, az új elvárásokat figyelembe vevő, valamint a

²⁹⁰ Turner, 1962.

²⁹¹ Krappmann, 1980B.

cselekvő- és kommunikációs partnerek mindenkor eltérő identitására tekintettel minden helyzetben elvégzendő kreatív aktus"²⁰².

Így az identitás egyensúlya kétfajta határhelyzettel és azoknak patológikus következményeivel állítható szembe: egyik oldalról a kényszeresen rögzült, merev énnel, másik oldalról pedig az én szétesésével szerepekre. Az egyik végleten a konfliktusok kiiktatásának szándékát és ennek következményeit (például zárt és túlszervezett családi életet, kételymentes világszemléletet, sérthetetlen normatív rendet, stabilitást 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, a szerepek összehangolatlansága közepette viszont már nem lehet úgy meghatározni a konfliktusokat, hogy ígéretes legyen valamikori megoldásuk. Mindkét irány beteg személyiség felé mutat.

Mindez arra vall, hogy az identitás alakításának értelmezésekor is a változások és konfliktusok szükségességéből kell kiindulni. E követelménynek megfelelően kell értelmezni a gyerekek szabálytudatának fejlődését s ennek összefüggését a szocializáció elsődleges intézményeivel.

Decentrálás és játék: a szabálytudat fejlődése

²⁹² Krappmann, 1980B:18.

Korábban már többször utaltam a gyerekkori fejlődés menetére és periódusaira, s ezzel összefüggésben J. Piaget elméletére. J. Piaget az értelmi fejlődés immanens erejét a szocializációban látja s elméletének egyik meghatározó elve az, hogy a megismerés szocializáltan fejlődik²⁹³. Legjobb példája ennek talán az hogy számára a gondolkodási szabályok egyúttal szociális normát jelentettek. A fejlődés folyamatában az adaptáció két mechanizmusát különböztette meg: az asszimilációt és az akkomodációt. Az asszimiláció során meglévő érzéki-fogalmi sémáinkba vonjuk be az új tapasztalatokat, míg az akkomodáció során magukat a sémákat is módosítjuk. E két mechanizmus egyensúlyát az intelligencia biztosítja.

J. Piaget "decentrálás"-nak nevezi est a képességet, melynek lényege az, hogy önmagunkban elképzeljük, milyen lehet a másik személy - illetve mások - nézőpontjából egy tárgy, egy jelenség, mit jelent partnerünknek egy vitatott kérdés. Ez teszi lehetővé azt is, hogy mások felől tudjuk nézni saját magunkat, saját helyzetünket. Azért tudunk "decentrálni", mert elhagytuk a születés utáni első periódus énközpontú megismerési módját. Ez az új megismerési mód többféle nézőpont egybevetésével jár. Így a decentrálást, mint mások megértésének és a velük való együttműködésnek nélkülözhetetlen képességét egyúttal a tanulás és a szocializáció meghatározó jelentőségű mechanizmusaként kell

²⁰³ Piaget, 1970; Piaget, 1978.

értelmeznünk. Társas kapcsolatok, együttműködés és kommunikáció teszi lehetővé azt, hogy a gyerek túllépjen az egocentrikus nézőpontra, s a decentralálás, mint többféle nézőpont egybevetésének képessége fejleszti az egyén személyközi kapcsolatait és társas világát.

A decentralálás kialakulása értelmezhető az empátia megjelenéseként is²⁹⁴. Mások megértése szorosan összefügg reakcióik előrejelzésének képességével s ez az összefüggés húzódik meg a személyközi kompetencia fejlődésének hátterében. De az empátia megjelenésével még többről van szó. A fejlődés logikája ugyanis lehetővé teszi, hogy Ego ne csak egyetlen vagy néhány személy helyzetébe tudja beleélni magát, hanem virtuálisan egyre többféle személy többféle helyzetébe. Ez a folyamat generalizálhatja a megértést és előrejelzést, így adva lélektani tartalmat a szociális kötelékek és közösségek képződésének.

Mindez nemcsak az értelmi fejlődés kérdése. J. Piaget már az erkölcsi fejlődésről szóló első, 1932-ben megjelent monográfiájában²⁰⁶ szembeállította egymással az együttműködések két fajtáját: azt a módot, ahogyan a gyerekek a felnőttekkel és azt, ahogyan egymással kooperálnak, úgy gondolta, hogy e kétféle együttműködésnek kétféle szabálytudat, illetve kétféle erkölcsiség felel meg.

Gondolatmenetét így lehet összefoglalni: a gyerekekre

^{294.} lásd Redmond, 1991.

^{295.} lásd Piaget, 1932.

születésétől fogva szabályok sokaságát kényszerítik a felnőttek, s ő a szabályt öröknek, szentnek, vitathatatlannak gondolja körülbelül hat-hét éves koráig. A tekintély, a biztonság és az engedelmesség erőit nem vonja kétségbe, a normatív érvényesség problémái nem foglalkoztatják²⁹⁶. Könnyen túllép a szabályon, ha mást mondanak jónak, helyesnek, kívánatosnak. Az erkölcsiségnek ezen a kezdeti szintjén, a "morális realizmus" stádiumában az engedelmisséget és kötelességteljesítést tekintik a cselekedetek legfontosabb kritériumának. Hat-hét éves kora körül új korszak kezdődik, ekkor indul el a morális autonómia felé. A decentralálás kialakulásának stádiumában kezdi megérteni, hogy a szabály emberi készítmény, hogy megállapodástól függhet érvényessége, hogy változtatható. Ezt a szemléletet kortársaitól, a velük folytatott együttműködésből és vitákból nyeri.

Az 1960-as évek után sokan ellenőrizték és fejlesztették tovább több irányba J. Piaget téziseit. A kutatók egyik csoportja - a tekintélyelvű neveléssel összefüggésben - az erkölcsi szabályok kialakulását és az erkölcsi nevelés kérdéseit állította előtérbe, míg mások inkább az erkölcsi tudat alakulását vizsgálták^{20"}⁷. A morális ítéletek osztályozásáról folytatott vitákban - főleg L. Kohlberg, M. L.

Hoffman és E. Turiel elméletei révén - előtérbe került a

²⁹⁶ Újabb kutatások ezt cáfolják, kimutatva, hogy a gyerekek már tizennyolc hónapos korukban tudnak viccelődni szabály-sértésekkel - Dunn, 1986.

²⁹⁷ Ezeket a kutatásokat ismerteti Ranschburg, 1984.

konvenciók problémája. L. Kohlberg szokás és erkölcs érvényességének különbségét és megkülönböztetését helyezte az erkölcsi fejlődés tengelyébe. A fejlődés három életkori szakaszát különböztette meg: a pre-konvencionális, konvencionális és poszt-konvencionális szakaszt, s azt állította, hogy a harmadik szakasz kezdetén, kamaszkorban a gyerek kezdi felismerni a szokások megállapodásszerű és feltételes jellegét, s azt, hogy elvileg mindegyik szokásnak lehet vagy lehetett valamekkora érvényessége²⁹⁰.

Ezt a felfogás nagy visszhangot keltett és sokan próbálták újratesztelni L. Kohlberg hipotéziseit. Vitapartnereinek munkássága közül itt E. Turielét emelem ki. Ő amellett érvel, hogy az erkölcsi fejlődés nem az elvek feltétlenségének, hanem a szokások szükségességének elfogadásához köthető, hiszen az erkölcsi szabály nem tud a szokásokat kikerülve érvényesülni²⁰⁰. A legfontosabb elvek túlmutatnak a mindenkori szokásokon, de csak a magatartás szabályosságain keresztül válhatnak erkölccsé. E. Turiel koncepciójában az egyén úgy ér fel morális fejlődésének legmagasabb szintjére - s azzal fejeződik be a kamaszkor -, hogy belátja: a szokások önkényesek és elvileg megváltoztathatók ugyan, de ettől még segítségére lehetnek az embereknek.

²⁹⁸ Kohlberg, 1969.

²⁹⁹ Turiel, 1983. Az ide vonatkozó vitákhoz, Kohlberg elméletének pedagógiai és szociálpszichológiai vonatkozásaihoz lásd Váriné, 1994B.

Korábban a modernizáció átfogó hatásait, az értékek inkonzisztenciáját és a szabályozó rendszerek pluralizmusát emeltem ki s úgy érveltem, hogy ezek miatt elkerülhetetlen a normák közötti folyamatos konfliktus és vita. J. Piaget fejlődéslélektani szemlélete felől viszont azért szükségszerű a normatív rendszerek és szabályok konfrontációja, mert a gyerekek egyidejűleg élnek felnőttek és kortársak között, aszimmetrikus és szimmetrikus elvű kapcsolati mintázatok szerint³⁰⁰. Láttuk, hogy a kortársak jelentősége párhuzamosan növekszik a gyerekek életkorának előrehaladtával. A magatartás szabályozásában a kortársak készítenek új eljárásokra: vitára, tárgyalásra, kölcsönös kritikára, kompromisszum-keresésre. A kortársakkal, s főleg a barátokkal folytatott együttműködésben, a viták és egyezkedések révén, a kölcsönös megméretés, viszonyítás és tanulás spontán folyamatain át fejlődik a gyerekek empátiája s így tárul fel a közös tervek és választások, az együttes cselekvések, és felelősségek szociális világa. Mindezek révén juthat el ahhoz a felfedezéshez a gyerek, hogy a megértésnek forrása lehet az egyetértés (konszenzus) is, nemcsak a tekintély.

Ilyen felfedezések és tapasztalatok nyomán megváltozik a gyerekek szabályfelfogása. Ettől kezdve megnyílik az út a tekintélyen és aszimmetrikus kapcsolaton alapuló komplementer kölcsönöségtől a vitán alapuló szimmetrikus kölcsönösség felé. A legfontosabb változás lényege az, hogy ettől fogva a

³⁰⁰ Piaget,1932; Youniss,1984.

szabályoknak elvileg megvitathatók kell lenniük, hiszen érvényességük a vita résztvevőinek egyetértésétől függ.

Hasonló következtetésre juthatunk G. H. Mead gondolatmenetét követve. Ő a szerep-játék és a szabályozó játék modelljeinek különbségén keresztül fogalmazta meg álláspontját. A szerepjáték felnőtt szerepmintázatok követésén alapul s legismertebb példája az, amikor kisgyerekek papásmamást vagy tanítósdit játszanak. Ettől abban térnek el a szabályozó játékok, például a bújócska vagy a kártyajátékok, hogy ott valamennyi résztvevő döntését egy, a többiek cselekvésének feltételezésén alapuló általános elvárás szabja meg³⁰¹. A szerepátvétel folyamata a szabályozó játékban nemcsak az egyén szociális identitását fejleszti ki, hanem az "általános másik" révén megadja az én egységét is.

³⁰¹ lásd Mead, 1973 :196 és k.

IIC. AZ ELSŐDLEGES SZOCIALIZÁCIÓ INTÉZMÉNYEI

A család, iskola és kortárs-csoport alkotja a gyerekek elsődleges kapcsolathálózatát, mert ezekben találjuk a hozzájuk legszorosabban kötődő személyek körét. Kétséggkívül mások is tartozhatnak e körbe - például rokonok, szomszédok, egyházi személyek, az iskolán kívüli világi tanítók, edzők, mozgalmi vezetők is - s figyelembe kell venni a szocializáció egyre fontosabb közegeként a tömegkommunikációt. A következő fejezetekben mégis főként a gyerekek elsődleges kapcsolathálózatára összpontosítok.

A Bevezetőben kifejtettem, hogy a modernizáció folyamatai és a közoktatás bevezetése új típusú szocializációs modellt eredményezett, ami a család és iskola közötti munkamegosztáson, illetve egy funkcionálisan differenciáltabb modern társadalom struktúráján alapul. Az I. részben azt hangsúlyoztam, hogy ebben a modellben - többnyire az iskolai tanulás mintázatát keresztezve - folyik közvetlen módon a kulturális sztenderdek és kollektív beállítódások elsajátítása. A II. részben viszont úgy érveltem, hogy a modernizáció révén változékonyabbak, viszonylagosabb érvényűek és átláthatóbbak lettek a szociálintegratív mintázatok: a szerepek, a magatartást értelmező kategorizációk, szabályozó normák, illetve az identitást alakító tényezők. Kitűnt az is, hogy a kulturális pluralizmus növeli a normakonstitúció jelentőségét és az általa szervezett rend megismerhetőségét.

Ezáltal lehetőség nyílna a kollektív önreflexióra, melynek keretében gyerekek is egyre inkább hozzáférhetnének a szociális integráció szabályozásához.

Ennek több feltétele van. Legfontosabb valószínűleg az, hogy a gyerekkori szocializáció intézményei tegyék lehetővé a normákról szóló decentrált gondolkodást és vitát. Csakis így motiválhatják a gyerekeket - de a felnőtteket is - kommunikációra arról, hogy milyen szabályokat és miért kell elfogadniuk vagy megtagadniuk, s hogy miként értelmezhető és minősíthető a maguk és mások magatartása. További feltétel az, hogy ezeket az intézményeket - a családot, iskolát, a gyerekek kortárs-csoportját - ne előzetes egységesítésre kényszerítse valamilyen hatalom vagy elrendelt világnézet. Az ilyen kényszer a szimbolikus erőszak elfogadásán alapul, merev és törékeny szervezettel jár, tehát nem hagyhat kellő szabad játékteret a felnőttek és gyerek alkudozásai, egyezkedései és szociális kreativitása számára.

A családi, iskolai és kortárs-kapcsolatok együttese sokszorosán differenciált szocio-kulturális környezetet alkot. Ezért is van belekódolva az egyensúlyozás szükségessége a gyerek helyzetébe. Egymással sohasem tökéletesen megegyező, hanem eltérő, néha pedig ellentétes normákat várnak el tőle szülei, kortársai és tanárai, eközben pedig arra kell törekednie, hogy legyen helye a családban, az iskolában és legyenek társai, barátai is. A gyerekek többnyire képesek arra, hogy összeegyeztessenek eltérő szerepelvárásokat, véleményeket, tevékenységi formákat és magatartásnormákat. Az

összeegyeztetéshez azonban az szükséges, hogy az intézményeken belüli partnerei tolerálják az intézményen kívüli, illetve más intézménybeli tagságait. Torzulás akkor keletkezik, ha ehelyett vagylagos választás elé állítják a gyereket, ha tehát megakadályozzák, hogy helye legyen mindhárom intézményben. Ilyen helyzet állhat elő például akkor, ha a szülők gátolják a gyerek spontán választásait és kortárs-kapcsolatait, ha az iskola elutasítja a család értékeit és kultúráját (szubkultúráját) vagy ha barátai állítják élesen szembe a gyereket családjával az iskolai követelményekkel.

Ezeket a szempontokat fogom követni a következő fejezetekben, melyek a szocializációs intézményekről szólnak.

15. A család

A modern család

Az I. rész elején foglalkoztam azzal, hogyan jött létre a családok modern szerkezete és társadalmi funkcióköre, hogyan változtak meg a kapitalizmus és a polgárosodás folyamán a családtagok közös tevékenységeinek formái, és hogyan alakult át mindennek hatására a családi szocializáció. Nem kívánom itt részleteiben sorra venni az elmúlt másfél-két évszázadban végbement változásokat, de a további elemzéshez mégis utalnom kell néhány fontos társadalomtörténeti tendenciára, melyek a fejlett országok családszervezetét jellemzik³⁰².

³⁰². A családszervezet átalakulásához lásd Skolnick - Skolnick, 1992; Peuckert, 1991.

A családok életét és a bennük zajló szocializációt sok oldalúan szabják meg a népesedési viszonyok. A fejlett országok hosszú távú demográfiai változásai közül kiemelendő az, hogy megnövekedett az átlagos élettartam, csökkent a születések száma, s ez együttesen az ezredvégre a népesség előregedéséhez, illetve a nukleáris családok és családháztartások létszámának csökkenéséhez vezetett. Az átlagos élettartam növekedése mellett a huszadik században eleinte csökkent, majd - főként az 1970-es évek óta - újra növekedett az első házasságkötés átlagos életkora. Az együttélések mintája, intézménye és formája viszont egyre tarkább lett. Amíg a múlt században a legtöbb házasság 20-25 évig tartott, addig az ezredvégen Európában, Észak-Amerikában és több más országban 50 évig vagy még tovább tartanak a házasságok - pontosabban, a "fel nem bontott házasságok".

Már az életkori szerepek tárgyalásakor is felmerült a házasságok és családok életciklusainak, s ezen belül a különböző fejlődési szakaszoknak a kérdése. A fiatal, gyerektelen házaspárok családjainak másfajta szerkezete, funkciója, életstílusa van, mint a kisgyerekes családoknak, vagy a gyerekek nevelését már befejező, idősebb szülők családjainak. Sokan élik át egyéni és közös azonosságuk válságát a családi életciklusok szakaszhatárainál, akkor, amikor újakra kell felváltani az adott megszokott feladatokat és életrendet³⁰³. Ezek a válságok is igen intenzívek lehetnek.

³⁰³. Aldous, 1996.

Tartalmukat, a bennük felvetődő döntési lehetőségeket és perspektívákat nagyban meghatározzák szociokulturális makrofolyamatok, például az imént említett népesedési tendenciák vagy a gazdasági szerkezet, s benne a munka társadalmi megosztásának változásai.

A társadalmi munkamegosztás változása együttjárt a nők helyzetének módosulásával. Igaz ugyan, hogy a nők az ipari forradalom kezdetétől végeztek kereső munkát. Ez azonban sokáig kizárólag szakképzetlen segédmunka volt. Változást a lányok iskoláztatása, a művelődési és foglalkoztatási jogok fokozatos kivívása, illetve a jóléti állam egészségügyi és szociális intézményeinek elterjedése hozott. A huszadik században, főként annak második felében a nők egyre inkább bekapcsolódtak a szakoktatásba, majd a felsőoktatásba és ezzel párhuzamosan kiszélesedett a női munkavállalás köre. Az 1950-es évektől Nyugat- és Kelet-Európában egyaránt elterjedt a kétkeresős család.

A nők munkaerőpiaci helyzetével és jogaiak egyenlősítésével párhuzamosan változások történetek a polgári házasság jogintézményében. A huszadik század elejétől fokozatosan lehetőség nyílt a házasságok felbontására, előbb a vétkeességi elv alapján, majd pedig közös megegyezéssel. Csökkent a házasságok száma s a megkötött házasságok közül minden harmadik ér véget válással a század vége felé. Ez összefügg természetesen a szexuális viselkedés és a párkapcsolati normák megváltozásával is. A modern társadalmakban megváltozott a párkapcsolatok alakulása.

változtak a család integratív funkciói és szerkezeti formái, s ezekkel együtt változtak a házassági és családi konfliktusok motívumai, lefolytatásuk formális és informális eljárásai³⁰⁴.

A gyerekek gondozása és nevelése továbbra is főleg a nők, az anyák és nagyanyák dolga maradt. Ez a megállapítás még a legmodernebb társadalmakra is érvényes, és pedig a lányok nevelésére inkább, mint a fiúkéra, illetve annál inkább, minél fiatalabb gyerekekről van szó, minél gyakoribb vagy rendszeresebb a betegség a gyerekek körében és a családban. Ennek ellenére változékonyabb lett a szülői szerepmegosztás a huszadik században. A női munkavállalás elterjedésével, a növekvő szabadidővel és egyéb tényezőkkel párhuzamosan kezdtek a férfiak több háztartási feladatot ellátni, az apák pedig több időt tölteni gyerekeikkel. Módosult tehát a házastársi teendők, jogok és kötelességek köre, a szerepek kölcsönös meghatározása, s változtak a házastársi kapcsolatok is.

A modernizáció nyomán a legtöbb országban megfigyelhető a családszervezet pluralizálódása, az individualizált életformák és alternatív együttélési formák terjedése. A közös háztartásban együttélő, három vagy több nemzedék tagjaiból álló családok már csak töredékét képviselik a népességnek. Az összes háztartások harmada-ötöde viszont egyszemélyes. Ilyen háztartásokban főként idős, özvegy asszonyok találhatók, de a fiatal és középkorú férfiak és nők közül is mind többen élnek egyedül. Növekszik a gyerektelen házaspárok aránya is, s ez

³⁰⁴ Cseh-Szombathy, 1979.

csak részben magyarázható genetikai ártalmakkal. Az 1960-as évek óta mind többen döntenek akaratlagosan úgy, hogy nem akarnak utódokat - főként a nukleáris háború fenyegető veszélyére vagy a jelen és jövő civilizációs ártalmaira hivatkozva.

A gyerekek is sokféle háztartásban élnek. Erre vall, hogy meredeken emelkedik az olyan családok részaránya, melyekben csak az egyik szülő él. De a válások, újraraházasodások, adopción és egyéb események nyomán is egyre vegyesebb képet mutat a családi háztartások összetétele. Ugyancsak egyre nagyobb arányban találni házasságon kívül együttélőket. Ezek közül többen - főként a diákok - nagyobb lakóközösségekben élnek. S mind több olyan, nem házaspárt találni, melynek tagjai egyikük gyerekével vagy/és közös gyerekükkel élnek közös háztartásban.

A modern családpolitikával kapcsolatban is csak utalni tudok különféle szolgáltatásokra a terhesgondozástól, anya- és csecsemővédelemtől kezdve a gyámügyi hatóságok tevékenységén át a családgondozás különböző formáig. Gyermekvédelmi törvények a legtöbb fejlett országban lehetővé teszik például azt, hogy helyi hatóságok fellépjenek a veszélyeztetettnek minősített gyerekek érdekében; a gyerekek jogait ENSZ-határozat és sok országban a kisebbségek védelmére hasonlító

törvények védik³⁰⁵. Az iskoláknak is feladata a gyerekvédelem, például a veszélyeztetett gyerekek nyilvántartására és szükség esetén az állami gondozásba vételük kezdeményezése.

Korábban már említettem a "szakértői kultúra" és a "terápiás szemlélet" kibontakozását s ennek hatását a családi nevelésre. A korábbi jóléti politika ellenhatásaként a családpolitikában is felerősödött az állami beavatkozás kritikája. Többen is amellett érvelnek, hogy ez a politika nem a társadalmi problémák megoldásához, a patológiák orvoslásához, hanem ellenkezőleg, a közösségi élet-elfojtásához, a családok atomizálásához, s ahhoz vezet, hogy a szülők alá vessék magukat a különféle szakértők és állami hivatalnokok előírásainak. Ezért nem csökkent, hanem növekedett például az iskolákból kimaradó gyerekek, a fiatalok által elkövetett bűncselekmények száma és ezért folytatódtak, sőt erősödtek azok a veszélyes tendenciák, melynek háttérében felbomlott házasságokat, meggyengült erejű családokat és elbizonytalanított szülőket találni³⁰⁶.

A jóléti állam elleni érvelésben azonban elsikkad az a fontos szempont, hogy a modernizáció *nyomán* a családok és közösségek funkciója is megváltozott a társadalmi szerkezetben s ezzel összefüggésben változtak meg a magatartásminták.

³⁰⁵ Több európai ország gyermekvédelmi törvénye nemcsak a gyerekek fizikai bántalmazását tiltja meg a szülőknek és más felnőtteknek, hanem olyan büntetéseket - fenyegetés, nyilvános megszégyenítés, stb. - is megtilt, melyek lelkiileg és érzelmileg veszélyeztethetik a gyerek érlelődő személyiségét - lásd Csókay - Domszky - Hazai - Herczog, 1994.

³⁰⁶ Donzelot, 1980.

Nemcsak az történt, hogy különböző állami intézmények sok mindent átvettek azokból a termelési, nevelési, gondozási és egyéb teendőkből, amiket korábban a családok végeztek. Ennél sokkal bonyolultabb történet ez. A gyermekvédelem (és gyermeknyomorítás) korábbi elsődleges intézményei, a falvak vagy városrészek helyi közösségei, illetve az egyházak sem őrizhették meg premodern szervezetüket, szabályozó hatalmukat és erejüket. A szerkezetváltozás és az állami szolgáltatások kiépülésének folyamata módosította a családtagok ezirányú cselekvési kompetenciáit és magatartásnormáit is.

A megváltozott helyzetet elsősorban az életformák már említett pluralizálódása tanúsítja. A kulturális és társadalmi modernizáció új szabadságok és új kényszerek kialakulásával jár. A modern családok és tagjaik sokkal kiszolgáltatottabbak globális gazdasági, politikai, katonai és kulturális erőknek, mint őseik, a hagyományos társadalmak tagjai és családjai voltak. De a funkcionális differenciálódás megállíthatatlan terjedésével párhuzamosan szélesedik az a játéktér is, mely az életformák és személyes kapcsolatok változatainak szabadabb kialakítását teszi lehetővé.

Családvilágok

A szocio-kulturális modernizáció során átalakult a családok kapcsolati világa is. Ez a világ többféleképp értelmezhető. Például úgy, hogy a család miként szabályozza a tevékenységeket és a döntéshozatalt, a tér és az idő beosztását, a pénz és más materiális erőforrások

felhasználását egyéni és közös célokra. A családi szabályozás fontos tárgya a tagok családon kívüli kapcsolatrendszere, a rokonsággal, szomszédokkal, barátokkal és ismerősökkel kialakított egyéni és közös érintkezések módja. De ide tartozik a család belső kapcsolatrendszere is: a tagok kollektív helyzetértelmezése és kommunikációjuk módja, egymásra vonatkozó, az intimitásra és saját "privacy"-jükre irányuló motivációik, kompetencia-viszonyaik, s a mindebből adódó konfliktusok kialakításának és megoldásának, elfojtásának és megkerülésének módozatai³⁰⁷.

A kapcsolatrendszert foglalják jelentéstartalmi egységbe a "családvilágok"³⁰⁸, a rájuk jellemző interakciós sémákkal, illetve az együttműködés és kommunikáció mintázataival. Azzal például, amiről és ahogyan az egymáshoz szóló kérdések és felszólítások folynak, az alkudozások és szankciók fajtáival, a játsszák szabályaival és a felhasználható stratégiai eszközökkel. A családvilágok szelekciós és értelmező rendszerek a maguk jellegzetes témaköreivel és stílusaival, az egybetartozás történeteivel és családi "forgatókönyvek"-kel.

Az intimszféra mikroszerkezeteinek rendkívüli szocializációs erejét érzékelik például az együttélést kezdő párok tagjai. 2k akarva-akaratlanul két szokásrendszert próbálnak összehangolni házasságuk vagy házasságon kívül együttélésük kezdetén. Egymás megértése ilyenkor nagyban függ

³⁰⁶ Somlai, 1986.

³⁰⁷ Hess - Handel, 1971.

attól, mennyire képesek a másik fél törzscsaládjának értékeit, szempontjait és értelmezési mintázatait megérteni. Hiszen a tartós együttélés világa két ember önkéntes elhatározásaként születik meg, de létrejöttével a valóság új objektivációja keletkezik, melynek saját értelmezési dimenziói lesznek. A házasság rendszerint rákényszeríti a házasfeleket, hogy átértelmezzék egyéni és közös múltjukat, jelenüket és jövőjüket, benne szerepeiket, énüket-identitásukat és személyes kapcsolataikat. Ennek egyik gyakori jele az, hogy gyengülni szoktak a régi barátokhoz, illetve korábbi magánéleti partnerekhez fűződő kötelékek, új ismerősök vagy barátok támadnak, de a velük kialakuló kapcsolatuk már kezdettől fogva másmilyenek lesznek.

Sajátos világokat alakítanak ki a deviánsként címkézettek, például az alkoholisták családjai³⁰⁰. Ez a világ olyan játszmákból áll, melyeknek középpontjában az alkoholista áll (ő rendszerint a férj és apa), s őt veszi körül a többi szereplő: a vádló "ügyész" (például a felesége), a megmentéséért küzdő védelmező (a szülő, az orvos, esetleg a gyerek), a "rossz útra csábítók" (barátok, kocsmai ismerősök). Ezek a játszmák gyakran ismétlődhetnek, kényszeres magatartásokat és egyre torzabb kommunikációs gyakorlatot rögzíthetnek. Mindennek hatására bekövetkezhet az az állapot, melyben a házasfelek között már nincs hitele egyetlen szónak

³⁰⁹ Buda, 1986.

sem, s a végletesen hazug világban elfogy a bizalom helyreállításának maradék erőforrása is.

A személyközi kommunikáció kutatásának újabb irányzatai nagy hatással voltak a családpatológia korszerű szemléletére, a párterápiák és családterápiás módszerek kialakítására. A pszichiátria modern elméletei már többnyire a családi kapcsolatok rendszerszerű működéséből indulnak ki s többféle patogén kapcsolati mintát és személyiségtorzító mechanizmust írnak le. A családvilágok szabályozó hatalmáról legnyomatékosabban a személyiséget terhelő és torzító mentális zavarok tanúskodnak. Jól ismert például a "kettős kötés" ("double bind") jelensége, melynek során a szülő ellentmondásos, paradox kötődést kényszerít gyerekére. Skizofrén megbetegedések kórokozójaként többen azonosították ezt a kapcsolati mintát, illetve az "áikölcsönösséget"³¹⁰. S miután a belgyógyászati gyakorlatban is sűrűn fordulnak elő pszichoszomatikus betegségek, a családterápiát ezek gyógyítására is használják³¹¹.

Testvérkapcsolatok

A családi szocializáció körébe nemcsak a házastársak, illetve a szülők és gyerekeik kapcsolata tartozik, hanem a testvérkapcsolatok is. A gyerek saját nemzedékének tagjaként érti meg, fogadja el, próbálja meggyőzni és legyőzni

³¹⁰ Wynne - Ryckoff - Day - Hirsch, é.n.

³¹¹ Hermán - Berlin, 1989.

testvérét. A kis gyerekek felügyelete és gondozása gyakran hárul az idősebb testvérekre. A "nagyobb" testvér taníthat, megvédhet másoktól és élvezhet olyan jogokat (például egyedül lehet, este hosszabb ideig maradhat távol, stb.), amelyek a kisebbet még nem illetik meg.

A testvér rendszerint biztonságot nyújt. Megfigyelték például, hogy bentlakásos bölcsődében elhelyezett gyerekek közül sokkal nyugodtabbak voltak azok, akik ugyanott tudhatták idősebb testvérüket³¹². Ugyanakkor a testvérkapcsolat mindig rivalizálás is, az azonos nemzedékbe tartozók versenye és küzdelme egymással. A testvérek elektori sorrendje, korkülönbsége, nemi azonossága vagy különbsége valószínűleg erősen befolyásolhatja mindezt. Az ide tartozó kutatások azonban eddig kevés érvényes és általánosítható eredményre vezettek³¹³.

A testvér születése rendszerint frusztrációt okoz és agressziót vált ki a gyerekből. Később időszakonként, sőt, egyetlen közös tevékenységen belül váltakozhat testvérek érintkezésének barátságos és ellenséges módja. S ez egyaránt vonatkozik azonos nemű és különemű testvérekre, illetve azokra, akiknek korkülönbsége kicsi és azokra, akiknek nagy. J. Dunn tanulságosan foglalja össze a testvéri szeretet és gyűlölet értékét: "Abban a bosszúszomjban és kiszámítottságban, amellyel a gyermekek testvéreiket kínozzák,

³¹² lásd: Dunn, 1990: 21.

³¹³ Dunn, 1990: 61- 78.

nem csak azt figyelhetjük meg, hogy a konfliktus felfedi a megértésre való igen korai képességet, hanem azt is látnunk kell, hogy az összetűzéseknek olyan érzelmi hajtóereje van, amely maga is fejleszti ezt a megértést"³¹⁴. Ugyanezt tanúsítják a követéses iker-vizsgálatok, melyekből kiderül, hogy egyéniségüket, különbözőségüket és identitásukat gyerekkori konfliktusaik folyamán munkálják ki önmagunkban és a másokban a testvérpár tagjai³¹⁴.

A testvérrel folytatott kommunikáció és együttműködés egészen másfajta elvárások szerint zajlik és másfajta szociális kompetenciákat fejleszt ki a gyerekből, mint amelyeket szüleivel, nagyszüleivel és más felnőttekkel való kapcsolatában érvényesíthet. A szerep-játékok, így például a felnőtt-, s főként a szülő-szerepek játéka ("papás-mamás") nagyban hozzájárulnak az egészséges személyiség-fejlődéshez, s a testvérével folytatott ilyen játékok tudják a legközelebb hozni a gyerek számára a felnőttek világa és saját világa közötti különbségeket, illetve azokat a hidakat, melyeken átjárhatók ezek a világok. Ezért az egyén életkori és nemi szerepeinek, de én-identitása egészének kialakításában is döntő jelentősége lehet annak, hogy gyerekkorában egykeként nőtt fel, aki nem tudott szüleivel szövetkezni testvére érdekében (illetve az ellen), sem pedig testvérével szövetkezni szüleiért (illetve ellenük), vagy pedig

³¹⁴Dunn, 1990: 39.

³¹⁵ Köcski, 1996.

testvérként volt módja minderre. Családtagok közötti szövetkezések történhetnek apró, szinte észrevehetetlen véleményeltérések során, de lehetnek tartósabb kapcsolati formák is. Családban élő testvéreknek szükségképp részük van ezekben az alkalmi és tartós, valaki(k)ért vagy valaki(k) ellen irányuló koalíció-kötésekben, s persze másfajta személyközi kapcsolatokban is, mint amilyenek a család vagy rokonság tagjai közötti közvetítő szerepek³¹⁶.

16. A kortárs-kapcsolatok világa

Barátság és szerelem : a szimmetrikus kapcsolatok mintázata

A kortársi kapcsolat és csoport a társas lét egyik fő szerkezeti egysége mindegyik életkorban. Már a testvérkapcsolatok is azt tanúsították: kortársként könnyebben tanulhatja meg a gyerek azt, hogy az emberi együttműködés alapelvei nem természettörvények, de nem is tetszés szerint választhatók. Nem biológiai erők határozzák meg, hiszen a tekintély kivívható, elérhető, de az idősebbek és fiatalabbak közötti erőviszonyok tanúsítják, hogy azért vannak szabályszerűségei.

A kortársak között szerzett tapasztalatok előkészítenek a felnőtt szerepekre például a másik nemmel való érintkezés szabályozásával, az öltözködés, hajviselet, díszítés

³¹⁶ Ehhez lásd: Somlai, 1986: 212 és köv.

sztenderdjeinek elfogadtatásával, megszólítási és egyéb kommunikációs módok, beszélgetési témák, illetve a testmozgás, arcjáték és más, nem-verbális eszközök alkalmazásának kiválasztásával, a találkozási és érintkezési alkalmak kezdeményezésének és fogadásának elsajátításával.

Sokféle kortársi kapcsolat van. Intenzitásuk szerint elhelyezhetők egy skálán, mely a felületes ismeretségtől ("köszönőviszony") tart a legintimebb kötődésekig. A legtöbb gyerekeknek vannak lazább kapcsolatai: játszótársak, óvodai vagy iskolai csoporttársak és ismerősök, óvodáskorban még inkább csak játszótársakat találni, később viszont, s főként a kamaszoknál már szoros barátságok szövődnek- Ezeknek legfontosabb vonásai a lojalitás és az intimitás, tehát elkötelezettség, kölcsönös megértés, komplementaritás a másik egyediségének, személyes tulajdonságainak elismerésével^{31,7}. Mindennek feltétele és módja a személyes titkok feltárása és azok megőrzése. A bizalom nélkülözhetetlen.

A barátáról feltételeznünk kell, hogy úgy tudja megérteni kérdéseinket, problémáinkat, úgy tud örülni velünk és úgy érzi át nehézségeinket, mint senki más. A barátság annál igazibb, minél teljesebb bizalmon és őszinteségen, minél személyesebb kölcsönösségen alapul. Az ilyen kapcsolat fejleszti az egyén empátiáját, támogatja önbizalmát, növeli biztonságát, így segítve érlelni énjét és kiteljesíteni személyiségét. Az igazi barátok számára egy idő múltán úgy tűnhet, mintha nem is

³¹⁷ Damon, 1983: 252 és k.

preferenciák, döntések és szelekciók eredményeként ismernék egymást, hanem mindig is összetartoztak volna. Ettől kizárólagos a barátság, ezért szolidárisak feltétlenül egymással a barátok s zárkóznak el ketten, hárman, négyen mindenki mástól, ezért különböztetik meg magukat és tartanak távolságot környezetüktől.

A barátság folyamán bensőséges kapcsolat alakul ki. Ez másképpen hat az egyén önismeretére, önértékelésére és énefejlődésére, mint a szülőkkel kialakult kapcsolata. Barátai révén új fény vetül saját érdekeire, képességeire és jellemvonásaira, magatartására, értékeire és gyengéire. Ez a fény az életkori egyenlőségből és az autonóm szabályrendszerek forrásából sugárzik, tehát nélkülözhetetlen a gyerekek erkölcsi érésének folyamatában³¹⁰. A gyerekhez képest a felnőtt rendszerint privilegizált jogokkal rendelkezik, s ezek révén érvényesítheti tekintélyét. A gyerekek egymás között nem függnék ilyen aszimmetrikus viszonyoktól s korábban, J. Piaget elmélete kapcsán már kifejtettem, hogy mindennek rendkívüli előnyei vannak. De hátrányai is akadnak.

Az előnyök és hátrányok ugyanabból fakadnak: az elvileg egyenlő jogokból, az együttműködések reciprocitásából és a kapcsolatok szimmetrikus jellegéből. Mindez értékes lehet valamennyi gyerek számára, főként pedig a tekintély szorításában élő, a saját akaratát elnyomva érző gyerekek számára.

³¹⁸ Youniss, 1984: 58.

A kamaszkor előtt és annak elején a baráti kapcsolatok rendszerint "egyneműek", vagyis egymástól elkülönülve barátkoznak a fiúk és a lányok. A kamaszkor során ez megváltozik. A heteroszexuális érdeklődés intenzívebbé, nyíltabbá válik s ereje gyakran szétrombolja az azonos neműek baráti kapcsolatait³¹⁹. A barátok és/vagy barátnők gyakran szemtanúi, statisztái vagy tevékeny résztvevői a kamaszok kacérkodásainak, ismerkedéseinek, alkalmi találkozásainak. Ők azok, akik a legtöbbet tudják (többet a szülőknél és más felnőtteknél, illetve többi kortársnál) az egyén kísérleteiről, kezdeményezéseiről, sikereiről vagy kudarcairól. A kamaszkori szerelmek és szexuális próbálkozások nagy erővel köthetik le a gyerekek érdeklődését, képzelőerejét, motivációit. Ilyenkor nélkülözhetetlenné válhatnak a bizalmas barátok, akiknek helyzete, érdeklődése és tapasztalati hasonlók.

A társaslét fontos kamaszkori problémája az, hogyan egyeztethető össze a barátok iránti elkötelezettség a másik fajta kötődéssel, az együttjárással, szerelemmel, szorosabb heteroszexuális kapcsolattal. Ez a probléma újra és újra felmerülhet, hiszen ebben az életkorban még ritka kivétel a tartós, heteroszexuális párkapcsolat, gyakori viszont továbbra a tartós barátkozás.

A kortárs-csoport

³¹⁹ lásd Damon, 1983:257 és k.

A gyerekek lokális kortárs-kapcsolatainak és csoportjainak fontos szocializációs, s egyúttal szociálintegratív funkciói vannak³²⁰. Ez jól megfigyelhető például lakóhelyeken, ahol egy-egy beköltöző család esetén a gyerekek gyorsabban találnak hangot szomszédbeli kortársaikkal, könnyebben kezdenek együttműködni velük, kezdenek átjárni egymáshoz, mint a felnőttek. A csoportok rendszerint "helyfoglalók". Rendszeres találkozásukhoz "törzshelyük" van valamelyik utcasarkon, egy parkban vagy másutt. A gyerekeket gyakran egy-egy csoport tagjaként ismeri a környék, s így, a tagok helyi szokásaiban és összehangoltságában is megtestesül egy-egy település társadalmi egysége.

A modernizáció szocializációs hatásai a kortárs-csoportokon keresztül is érvenyesülnek. Előzményeik felől nézve e változás eredményeinek lényege is a pluralizálódás, az önkéntesség és a ritualizáció csökkenése³²¹. A premodern társadalmak sokféle szabállyal illették a kortársi kapcsolatokat és - főként a falvakban - meglehetősen szűkre vonták a választható kortársak körét. Ezek a szabályok elsősorban a csoport-tagság etnikai, vallási, rendies korlátaira vonatkoztak. A csoport-alakítás szempontjai közül a régi időkben a nemi különbségek voltak döntőek, olyannyira.

³²⁰ Pataki, 1977.

³²¹ Mitterauer, 1986 összefoglalja a fiatalok életkori szerepeinek, tevékenységeinek és normáinak történetét a európai társadalmakban, s azokat a legfontosabb vonásokat is, melyek a kortársi kapcsolatokat és csoportokat modern mintázatainak előzményei voltak.

hogy e csoportok fő funkciója talán éppen a nemi kapcsolatok szabályozása és a nemi identitás megalapozása volt. Ezt támogatták az egyházak is, amiknek fontos szerepük volt a fiataalkori szocializációban. A legtöbb templomban térbelileg is különváltak az egyes korcsoportok, illetve a lányok és fiúk csoportjai. Ugyanakkor a templom volt az a hely, ahol a legények és hajadon lányok találkozását mégis eltűrte a közösség. Ezek a vasárnapi és ünnepi alkalmak, az egyházi oktatás, avatás, felszentelés, keresztelés, az eljegyzés kihirdetése, az esküvő eseményei lehetőséget nyújtottak a papoknak is arra, hogy ellenőrizzék a fiatalokat, s hogy csoportjukon vagy egy fontos vonatkozási személyen keresztül férjjenek hozzájuk és befolyásolják őket³²².

A mai társadalmakban sokkal kötetlenebb lett a fiúk és lányok gyerekkori és ifjúkori érintkezése, kommunikációja. Már a koedukáció is ebbe az irányba hatott s a hatvanas évektől kibontakozó szexuális forradalom is a párkapcsolatok új mintázatát hozta létre. Jól mutatja ezt például a modern társastáncok fejlődése. Talán a rock-and-roll volt az utolsó olyan társastánc, melyben a maszkulin jelleg még hagyományos módon a mozgás és irány szabályozásával, a partner

felemelésével fejeződött ki. Azóta viszont a két partner

³²² Voltak persze a fiatalok találkozásainak világi intézményei is, mint pl. a fonó egyes hagyományos társadalmakban. Nagy Olga az erdélyi Széken még az elmúlt évtizedben is megfigyelhette a fonóba járó fiatalokat, ismerkedésüket, közös éneklésüket, táncaikat, tréfáikat és csábításaikat, párkapcsolataik alakulását, az elhelyezkedésre, kommunikációra és fiúkkal folytatott interakciókra vonatkozó szabályokat - lásd: Nagy, 1989: 122-123.

egymástól sokkal függetlenebbül, fizikailag is nagyobb távolságra mozog, s nem demonstrálja az alá- fölérendeltséget. A fiatalok újabb nemzedékeiben megfigyelhetők a szerepcserék, a nemileg vegyes csoportok terjedése, azonos típusú sportok, tevékenységek, szenvedélyek (a károsak közül a dohányzás, drog-fogyasztás, alkoholizmus már régóta nem specifikusan fiús szenvedély).

A gyerekek legtöbb csoportja azonos nemű, életkorú, közös érdeklődésű tagokból áll. Az egyneműség 18-19 éves korig általános. A kortárs-csoportokban megfigyelhető a nemi szerepek kultusza: fiúknál a fizikai erőé, ügyességé, bátorságé, lányoknál a testi szépségé. A kapcsolatok kialakításában és a csoportok fenntartásában a személyes választás és vonzalom a döntő összetartó erő³²³. A modern kortárs-csoportokban főként a tagok akaratától függ a csoportos lét intenzitása és tartama. Szervezetük és esetleges hierarchiájuk is informális alá-, fölérendeltségekből, jogokból és kötelességekből, szerepekből áll³²⁴. De csoport-szimbólumok ma is vannak, s a mai kortárs-csoportok is gyakran

³²³ Ezt támasztják alá F. Tönnies megmondolásai is, mely szerint a barátság eredetileg a közös lakóhelyen alapult, s a közös munkából és mesterségből fakadt. Ezzel szemben a "szellemi barátság" inkább a véletlen és szabad választáson alapul, nem ösztönös jellegű, nem a megszokás határozza meg, hanem "...láthatatlan lakóhellyel rendelkezik" (Tönnies, 1983: 25)

³²⁴ A legtöbb ilyen csoportnak nincs saját helysége, hiszen vagy nyilvános helyen vagy magánlakásban szoktak találkozni; nincs írott alapszabályuk vagy pénztáruk sem, miként még a múlt század végén is, amint erre Molnár Ferenc "A Pál utcai fiúk" című regényének olvasói emlékezhetnek az ottani gitt-egylet példájából.

alakítanak ki saját nyelvet (szavakat, kifejezéseket, köszöntést, indulókat vagy énekes érintkezési elemeket), hordhatnak közös jelképeket (színeket, ruhatárgyakat, hajviseletet, stb.), lehetnek közös kommunikációs, tevékenységi és használati szabályaik, esetleg időpontokhoz, helyzetekhez vagy alkalmakhoz kötődő társas szokásaik.

Csoportszerkezetek

A kortárs-csoportok fontos műhelyei és gyakorlóterepei a gyerekek szociális érésnek. A kapcsolatok alapelve rendszerint a szolidaritás és egyenlőség. Ennek ellenére a legtöbb csoport kifejleszti saját hierarchikus szervezetét, mely informális tekintélyen és hatalmon alapul.

Mindez sokféle csoportra vonatkozik. A szociológusok mégis főként két témakörben foglalkoztak a kortárs-csoportok szocializációs folyamataival. Leggyakrabban a fiataalkorúak bandáit és galerijeit, illetve az iskolai osztályok szervezetét vizsgálták, hiszen ezekben világos funkciója volt a szervezeti tevékenységnek, szerepeknek, szimbólumoknak és kommunikációs formáknak.

A fiatalok bandái sok hasonlóságot mutatnak. A vezérek és hangadók körül állandó kíséretet, segédek körét lehetett találni. Csoportonként változik viszont a rangsor jellege, állandósága, kidolgozottsága, változékonysága, a fiatalabbak oktatása, a szankciók fajtái, a rangokkal járó szimbólumok nyilvánossága és a csoportélet, illetve a csoportszerkezet sok más jellegzetessége. Az ilyen csoportok gyakran bíraskodási,

fegyverviselési, területvédelmi feladatokat látnak el. A csoportidentitást fejezik ki az elnevezések (Európában és az Egyesült Államokban népszerűek pl. az állatnevek, az indián törzsek nevei), színek, egyes ruhadarabok, amivel különböző vonásokat, pl. a férfiasságot, az agresszivitást vagy a szabadságvágyat szimbolizálhatják. Gyakoriak a "becenevek" is, amivel egymást illetik a tagok. Az integráció forrásának tekinthetik a beavatási szertartásokat, a vérszerződést, ill. a csoportot szimbolizáló tetovált jeleket, megkülönböztető öltözködést, hajviseletet, jelvényként viselt tárgyakat, stb. Az identitásukat megalapozó és kohéziójukat erősítő tényezők közül legfontosabb a csoportok közötti konfliktusok, harcok.

Az iskolai osztály is fontos csoportképző intézmény. A legtöbb mai iskolában azonos életkorú gyerekekből álló iskolai osztályokat találunk³²⁵. Ez fontos szervezeti elv, hiszen saját szükségleteiket, teljesítményeiket, magatartásukat mindig kortársakkal tudják egybevetni így a gyerekek, s egyúttal állandóan a fiatalabbakéhoz és idősebbekéhez képest tudják meghatározni teljesítményeik vagy magatartásuk kortársi szintjeit.

Az iskolai osztály része az egész iskolai szervezetnek.

Mindegyik osztálynak rendszerint van valamilyen jelölése (pl. ³²⁵. Ez a szervezeti modell valószínűleg flamand eredetű. A premodern társadalmakban, illetve később, a kisebb települések iskoláiban még nem évfáradatok szerint elkülönítve, hanem vegyesen keveredve, "osztatlanul" tanultak kicsik és nagyok. A régebbi kollégiumokban is idősebb diákok, "tutorok" tanították és felügyelték a fiatalabbakat - lásd Aries, 1987:181 és köv.

egy szám és betű vagy valamilyen más szimbólum) és gyakran azonosítható egy-egy teremmel, ahol a tanítás folyik. Létszámát, órarendjét a többi osztállyal együtt állapítják meg, az iskola vezetése pedig rendszerint megbíz egy osztályért felelős pedagógust (osztályfőnököt), aki dönt az egész szervezetet érintő ügyekben s aki szervezi az osztály életét.

Egy osztály csoportszerkezetet, szociális integrációt is alkot³²⁶, melyet egészként ismerhetnek a többiek. J. Moreno módszere, a szociometria kapcsán említettem már, hogy az ilyen integrációk belső szerkezetét a rokon- és ellenszeneveken alapuló választások formálják ki. Az osztályban kisebb szerkezeti egységeket, párokat, triadokat, bonyolultabb társas alakzatokat találni. Az integráció ilyen módjai spontán kötődésekből szövődnek, melyek rögzítik a csoporton belüli különbségeket az értékrendek, a viselkedés és kapcsolattartás módjaiban^{32,7}. Mindez erősítheti vagy gátolhatja a csoportteljesítményt. Ezt próbálják a tanárok - főként az osztályfőnökök - különféle módszerekkel, például "átültetéssel" ellensúlyozni.

Szülők és barátok

³²⁶ Ehhez lásd Fend, 1988:156k.

³²⁷ Egy magyarországi középiskolákban folytatott vizsgálat például jól kimutatta, hogy az eminensek elszigetelődése szorosan összefügg az iskolai teljesítménykényszerrel - lásd: Járó - Lukácsné, 1989.

Család és kortárs-csoport kölcsönhatásának jelentősége abból fakad, hogy egyidejűleg képviselnek különböző nézőpontokat és ugyancsak egyidejűleg érvényesítenek olyan kulturális sztenderdeket, melyek a megismerés és az erkölcs, az emberi kapcsolatok és szociális szerkezetek egymástól eltérő és gyakran egymással ellentétes szervezeti alapjait fejezik ki. A modern társadalmakban élesebben figyelhetők meg azok az ellentétek, melyek a szülők által átadott és a kortársak körében kultivált értékrend között feszülnek.

A gyerek családi és kortárs-kapcsolatai között sokféle összefüggést fedeztek fel. Idevonatkozó fejlődéslélektani kutatások szerint a kisgyermekkorai családi hatások erősen befolyásolják a gyerekek helyzetét s a társkapcsolatok minőségét a kortárs-csoportban³²⁸. Az életút kezdetén kialakult kötődések jellege és erőssége szorosan összefügg az egyén későbbi választásaival, társas kapcsolataival mintáival. Azoknak vannak jobb társkapcsolataik, akikkel szüleik is szoktak játszani, közös feladatokat végezni. Érdekes eredménye az idevágó kutatásoknak, hogy főként az apákkal folytatott együttműködés ismeretében lehet előrejelezni a kortársi kapcsolatok minőségét. Ez vonatkozik természetesen az otthon elutasított gyerekekre is, az ő tartós izolációjukra, illetve agresszivitásukra társaik körében. Egyik vagy másik szülő személyiségzavara, illetve a szülők destruktív konfliktusai sem csak a családban rontják a gyerek helyzetét, hanem másutt

³²⁸ lásd: Posztos - üzonyi, 1989.

is, főként azáltal, hogy a gyerekek nehezebben vagy egyáltalán nem tudja elfogadtatni magát kortársaival, nem talál barátokra közöttük³²⁰.

Iskoláskorig még döntően a szülők irányítják a gyerekek társkapcsolatait. Az irányítás jellege és technikái sokfélék lehetnek³³⁰. A tervező szülő hosszabb távra veszi figyelembe a társkapcsolatokat. Például költözéskor, lakóhely-választáskor is gondol arra, vannak-e hasonló korú gyerekek, jó iskolák, játszóterek a közelben. A közvetítő szülő szükség esetén megpróbál játszótársat találni gyerekének, s törődik azzal, hogy az ilyen találkozásra legyenek megfelelő alkalmak. A tanácsadó - vagy "jó barát" - szülő előtt feltárhatók a kortársi konfliktusok, a kapcsolati kudarcok, viselkedési problémák.

Az iskoláskortól kezdve már gyengülni kezd a szülők befolyása a gyerekek társválasztásaira, a vonzalmak és ellenszenvek kialakulására. A legtöbb gyerekek tíz éves kora körül már több olyan feladata, tevékenysége, kapcsolata van, melyet megpróbál kivonni a szülői befolyás alól. Az állandó családi ellenőrzés ettől fogva válik terhessé³³¹.

³²⁰ Cohn - Patterson - Christopoulos, 1991.

³³⁰ Ezekhez lásd Ládd, 1991.

³³¹ lásd Krappmann - Oswald, 1990_

17. Az iskolarendszer és a nevelés.

Az I. részben már foglalkoztam azzal, hogyan befolyásolta a kialakuló közoktatás és modern iskolarendszer a gyerekkori szocializáció alakulását. Most újra felveszem ennek a gondolatmenetnek a fonalát. Megjegyzéseim ezúttal sem pótolhatják a modern iskolai oktatás és a nevelés átfogó elemzését. Céljuk nem is ez. A pedagógia és a szocializáció ellentmondásainak téziséét kívánom újrafogalmazni úgy, hogy egybevetem az iskolarendszer működését a nevelés kívánalmaival, illetve a pedagógusok és szülők nevelési kompetenciájával és együttműködésének mintáival.

A modern iskolarendszer

A múlt században Európa valamennyi országában növekedett az írni-olvasni tudók, a szakképzettek, az érettségizettek és diplomások számaránya, a huszadik században pedig folytatódott a modern iskolarendszer expanziója³³². Az elemi szintű képzés általános lett, s előbb a középszintű oktatás, majd mindinkább a felsőoktatás vált tömeges jellegűvé, terjedt ki az illető korosztály nagyobbik részére. A változásokat érzékeltetheti az az adat, hogy a tizenkilencedik század végén a felsőoktatásban résztvevők a legfejlettebb országokban sem haladták meg a vonatkozó korosztály tagjainak 4-5 %-át, míg a huszadik század végén még a legfejletlenebb európai országokban is duplájára

³³² lásd Archer, 1979; Ramirez - Boli-Benett, 1982.

emelkedett ez az arány, az USA-ban pedig már felülmúlja a 60 %-ot.

E folyamat során alaposan átalakult az egész iskolarendszer. Az egyes iskolák méretei megnövekedtek: alap- és középfokon is gyakori a "nagyüzem", ahová több, mint ezer tanuló jár. új képzési területek, intézményfajták, eszközök, módszerek, új pedagógiai szakmák alakultak ki. A nevelési intézmények tananyaga és egész jellege erősen korspecifikus lett. Ennek egyik vonása az, hogy az életkor előrehaladtával az intézmények és a pedagógus-szerepek is mind inkább szakosodnak. Az óvodás és kisiskolás kor személyes kötődéseinek és individualizált nevelési folyamatainak helyébe az évek haladtával mind több személytelen oktatási szerepkör és tanulási helyzet kerül, s az oktatás szervezetei ezzel párhuzamosan bürokratizálódnak. Ezeket a szervezeteket szabályozza az állami oktatáspolitikai nevelésügyi koncepciókkal, törvényekkel, tantervekkel, költségvetéssel, területi és szakmai igazgatással.

A közoktatás elvileg a képzés általános elveit és a tanulók fejlődési követelményeit képviseli. Gyakorlatát ugyanakkor más, ezeknél politikailag nyomatékosabb szempontok is befolyásolják. A közoktatás a tömeglojalitás fenntartására irányuló politikai szocializáció egyik legfontosabb szervezete lett. Ez különösen feltűnik az autokratikus politikai rendszerekben, a diktatúrákban és az olyan országokban, melyek szomszédaikkal vagy más hatalmakkal örökös konfliktusban védik kulturális, nemzeti, vallási identitásukat. Ennek keretében

folyik a központilag szabályozott hazafias és vallási nevelés, a gyerekcsapatok és ifjúsági szervezetek hittani próbái, honvédelmi gyakorlatai, az óvodák, iskolák, egyetemek mozgósítása egyházi és világi ünnepeken, a nemzeti vagy vallási jelképek használatának kikényszerítése.

A politikai stabilitás mellett a modern gazdaság megalapozása is a közoktatás alapvető funkciója. Ez persze nemcsak a szoros értelemben vett szakoktatásra és szakmai képzésre vonatkozik. Az általános iskolák azok, ahol ki kell fejleszteni azokat az elemi ismereteket, készségeket és beállítódásokat, melyek nélkülözhetetlenek a munka világában. A huszadik század gyors és látványos technológiai változásai amúgy is fokozták a munkaerő-képzés, az "emberi tőke" felhalmozásának jelentőségét. Az 1970-es évek óta a munkaerőpiac feszültségei közepette a fejlett országokban még inkább felértékelődött a sokirányú képességek, a rugalmasan "átváltható" szakértelem jelentősége. S ekközben az iskolai pályafutás és végzettség egyre fontosabb lett a státusz-kijelölésben és a társadalmi mobilitásban. A szülők számára egy-egy költségesebb iskola vagy egyetem tandíja a képzés áráként olyan "beruházásnak" számít, ami később sokszorosan megtérülhet³³³.

Az iskolarendszer működése messzemenően meghatározza a gyerekek életének és tevékenységének kereteit. Ennek érzékeltetésre most újra a gyerekek életének időrendjével³³³. lásd Hurrelmann, 1986: 143 és köv.

hozakodom elő. Korábban, a közoktatás kialakulása kapcsán már hivatkoztam arra, hogy az iskolába járás, illetve a tanulás hosszútávú, középtávú és rövidtávú időegységei egyaránt döntő módon befolyásolják a gyerekek életét.

- leghosszabb távon a curriculum rendszere szabja meg ezt (hány éves korig terjed a tankötelezettség, van-e lehetőség, meddig és hol a továbbtanulásra, stb.); a tanév ritmusát a tanítási napok, a hosszabb és rövidebb szünidők, szünnapok váltakozása adja meg;

- középtávon a hét napjainak eloszlása rendezi el a gyerekek életét: a mai európai országokban általában öt napig járnak iskolába, s kevés helyen töltenek négy óránál kevesebbet ott;

- a legrövidebb egység pedig egy-egy tanítási nap az órák számával, egymásutánjával, a tanórák és szünetek váltakozásával, a tanórák utáni foglalkozásokkal (napközi, szakkörök, stb.)? házi feladatokkal.

Az időbeosztásokat több szinten tervezik és döntenek el. Általában országosan szabják meg a tanév menetrendjét, s települési egységenként módosíthatják ezt; újabb módosítások lehetségesek az egyes iskolákban, végül pedig szabályozza a gyerekek idejét az osztályfőnök és minden pedagógus (például azzal, hogy mikor szokta kezdeni óráját, csöngetésig befejezi-e vagy sem). Hasonló módon szabályozza az iskolarendszer a gyerekek térbeli mozgását, személyközi kapcsolatait, kommunikációját, illetve tevékenységeik egyéb vonatkozását.

Ez arra vall, hogy a modern iskolarendszer és a közoktatás szervezetei a modern társadalmak működésének egyik legfontosabb összetevőjét alkotják. Az iskolarendszert minden modern országban állandóan reformálják. Irányítói és pragmatikus szakemberei főként a munkaerőpiac követelményeihez mérik működési bajait és teljesítményeit³³⁴. Eközben "szolgáltatásokat" várnak el az iskoláktól, s azt, hogy megfeleljen "kliensei" elvárásainak³³⁵.

Az iskolák azonban nemcsak szabályozási és elosztási szervezetek, s teljesítményüket nemcsak a rendszer működésének terminusaiban értelmezzük, hanem a nevelés értékeinek és céljainak, illetve a gyerekek szocializációjának kulturális összefüggéseiben is.

Reform-pedagógiák

A nevelés problémáit korábban (4. fejezet) az azonosulás és mintakövetés kapcsán tárgyaltam s ott a tekintély és engedelmesség erőszakos kikényszerítésének szocializációs problémáit vetettem fel - a frankfurti iskola keretében folyt kutatások alapján. A tekintélyelvű pedagógia hatásait persze sokkal korábban felismerték, de csak a századfordulón alakult ki a lélektan modern szemlélete, mely a gyermekkori fejlődés szabályszerűségeiből fogalmazott érveket a reform-pedagógiák számára. Mintha a gyermekiség "második felfedezése" kezdődött

³³⁴ Coombs, 1971.

³³⁵ lásd pl. Trencsényi, 1989.

volna el 1900-ban, amikor Ellen Key kiadta "A gyermek évszázada" című művét, s abban a huszadik század fő feladatául egy új pedagógia elterjesztését jelölte ki. Ettől kezdve számíthatók a reform-pedagógiák új és új változatai is, például E. Claparède funkcionális nevelési programja, C. Freinet "munkaiskola"-ja, John Dewey kísérleti iskolája, a R. Steiner alapította Waldorf-iskolák vagy a Carl E. Rogers önismereti eszméin alapuló nevelési programok.

A reform-pedagógiák közös kiindulási pontja az a felismerés, hogy a gyerekek szívesen tanulnak, tudnak tanulni döntéseik következményeiből s fejlődésük annál alaposabb lesz, minél szabadabban, minél életközeli helyzetekben folyik ez a tanulás³³⁶. Éppen ezért fordultak el ezek az irányzatok a közoktatás bevett szervezeti formáitól. A pedagógiai reformerek abból indultak ki, hogy az állami iskolák többségében nem biztosítják a gyerek egyéniségének szabad kibontakoztatását, hanem inkább béklyókba verik a gyereket, kiölve kezdeményezőkézségét, büntetve spontaneitását, letörve érdeklődését és képzelőerejét, tompítva szellemét. Ennek megfelelően fogalmazták meg saját hitvallásukat és pedagógiai céljaikat. Álláspontjuk szerint a pedagógusnak nem az dolga, hogy külsődleges célokhoz - ideológiákhoz, oktatáspolitikai koncepciókhoz, tantervekhez - igazítsa a gyerekek fejlődő elméjét és magatartását, hanem a gyermekben rejlő képességek szabad kibontakozását kell elősegítenie. Azt kell szülőnek és

³³⁶ Főként az előbb felsorolt pedagógusok munkáira támaszkodtam az itt következő rövid áttekintésben.

pedagógusnak együtt akarnia, amit a gyerek életkori sajátossága tesz lehetővé és kívánatosá. Nem kényszeríteni és elnyomni kell a gyereket, hanem elősegíteni természetes fejlődését, támogatni spontán érdeklődését és törekvéseit, szabadságot adni neki, hogy társaival együtt, játékokon és felfedezéseken keresztül tanulhasson, alkotasson és szabályozhassa önmagát.

A reform-pedagógiák társadalom- és mentalitástörténeti hatása azonban nem korlátozható az ismertebb és kevésbé ismert alternatív pedagógiai műhelyekre vagy iskolákra. Az ilyen műhelyek továbbra is csak szigeteket jelentenek a közoktatás tengerében. Sokkal fontosabbnak tartom azt az általános hatást, a nevelés szempontjainak és légkörének megváltozását, ami e törekvések nyomán ment végbe iskolákban és családokban a huszadik század folyamán. A nevelés gyerekközpontú szemlélete először a középrétegekben terjedt el s tőlük vették át a "kék

galléros" szülők³³"⁷. Ennek során kialakult egy új nevelési stílus, mely az empátián alapult, a gyerekek mentális egészségét és személyiségük szabad kifejlődését helyezve a nevelési célok előterébe, s melyet sokan "permiszív nevelés"-nek neveznek. A folyamat egyik jellegzetes mutatója volt a szülők és gyerekek közötti kölcsönös tegezés elterjedése.

A század vége felé végzett szociológiai vizsgálatok arról vallanak, hogy a permisszív nevelés széles körében terjedt el a szülők között. Az ilyen családokban már kevésbé a tekintélyvel, s inkább a "tárgyaláson" alapulnak a szülők nevelési módszerei. Fontosabbá váltak a viták és gyakori lett a "lélektani hadviselés". Mindez együttjárt a gyerekek

³³⁷ Bronfenbrenner, 1958. A legismertebbek ezen a téren M. Kohn kutatásai (lásd: Kohn, 1976). Szerinte azért kell munka világából kiindulni, mert az itt szerzett tapasztalatok és beállítódások határozzák meg az emberek otthoni életét, így nevelési elképzeléseit és gyakorlatát is. A középosztálybeli apák önállóbbak, mert szellemi munkát végeznek, másokat irányítanak, s ezért fontosabbak számukra a magatartás önszabályozásának értékei (racionális gondolkodás, tervezés, önállóság. A munkásapák viszont izomerejük kifejtéséből élnek, tárgyakkal manipulálnak és nem ők, hanem vezetőik hozzák meg a munkafolyamatra vonatkozó döntéseket. Mindez azt eredményezi, hogy szülőként is csak a cselekedetek közvetlen következményeivel törődnek, s nem tudják figyelembe venni a gyerekek fejlődésének hosszabb távú követelményeit. Minél kevésbé önállóan irányítják és ellenőrzik munkatevékenységüket, annál inkább várnak el konformizmust (a tekintély tiszteletét, fegyelmet, egyértelmű normák és szankciók iránti igényt gyerekeiktől is. Ezeket a hipotéziseket sok országban próbálták empirikusan tesztelni a hatvanas évektől. Alaposabb másodelemzések igen gyenge korrelációt mutattak ki arról, hogy a szocializációs változókból mit magyaráznak meg a munkamegosztásbeli különbségek (Például az említett foglalkozási csoportokhoz való tartozás csak 12 %-ot magyaráz meg a nevelési szempontból releváns értékek varianciájából, lásd Abrahams - Sommerkorn, 1976.)

önállóságának növekedésével³³⁸. A permisszív nevelés elvei arra készítették a szülőket, hogy ne verjék meg gyereküket, ne próbálják legyőzni őt, megtörni akaratát, s lehetőleg ne is büntessék. Amikor ez mégis megtörténik, akkor sok szülő büntudat érez, hiszen ő idézte elő gyereke majdani agresszióit és félelmeit, lázadását és sikertelenségeit.

Az ilyen, gyerekközpontú nevelést főként pszichológusok propagálták, de az ötvenes évektől egyre inkább ezt a szemléletet képviselték a gyerekorvosok, pedagógusok és más, a tömegkommunikációban népszerűsített szakértők is. A szülők új nemzedékei számára egyre fontosabb lett az ilyen szakértők véleménye és egyre többen kezdtek rájuk hallgatni, feladva a korábbi nemzedékek gyereknevelési stílusát³³⁰. E folyamat eredménye mégis kétséges lett-

A mai szülőket sok helyről figyelmeztetik arra, hogy ő műkedvelő, tájékozatlan a gyerek fejlődésének problémáiban, nem ért a helyes táplálkozáshoz, a testi és lelki higiéne követelményeihez, nem tudja, mekkora alvás- és mozgásigénye van a gyereknek, mit és mikor játsszék a fiú és a kislány, mekkora önállóság kívánatos és mekkora veszélyes kamaszkorban. A szülők elbizonytalanodása és a szaktértők

tekintélynövekedése együttjárt a pszichoanalízis

³³⁸ Például a holland és német családok többségében egy felmérés szerint a 12 éves vagy idősebb gyerekek már maguk döntenek ruházatukról és szobáik berendezéséről, maguk választják meg barátaikat, iskoláikat, stb. - lásd Bois-Reymond, 1995a.

³³⁹ Damon, 1983: 188 és k.

vulgarizálásával és a "pszichobiznisz" elterjedésével³⁴⁰. A szakértők tanácsai beilleszkednek abba az üzleti szférába, mely a gyerekkori szocializáció mind több területére terjeszkedett ki a gyerekbútorok és ruhaneműk gyártásától a szórakoztató elektronikán, játékgyártáson, könyvkiadáson, filmiparon át a gyógyszer- és kozmetikai iparig, illetve az élelmiszeriparig. Nagy hatalmú érdekcsoportok próbálják tehát folyamatosan megnyerni a maguk árucikkei és szolgáltatásai számára a gyerekgondozás és nevelés szakértőit, a közoktatás, a gyermekvédelem, az iskolák és ifjúsági szervezetek vezetőit.

A permisszív nevelés elterjedésének mérlege tehát meglehetősen bizonytalan. Amint erre korábban utaltam, sok szülő továbbra is gyerekén rajtuk tölti ki agresszív hajlamait. Ugyanakkor a gyerekek veszélyeztetettsége nemcsak a szülői erőszakból fakadhat, hanem az elhanyagoltságból is. Abból tehát, hogy a gyerekekre nem figyelnek sem a szülők, sem más, hozzá közel álló felnőttek. Az ilyen jelenségek okait (például a "kulcsos gyerekek" veszélyeztetettségét) az iskolai gyerekfelügyelet hiányával, a rokonsági szerkezet megváltozásával, de legfőként a gyerekes nők - s közülük is a gyermeküket egyedül nevelő nők - munkává Hasával³⁴¹-, illetve a házasságok és családok felbomlásával magyarázzák.

³⁴⁰ Ingleby, 1986 többet állít ennél. Szerinte a szakértők a népesség fegyelmezését és szocializációját végzik - például az iskolaérettség megállapításával, gyermeklélektani diagnosztikával vagy szociális igényjogosultságok megállapításával.

³⁴¹ lásd Eckenrode - Gore, 1990.

A nevelési módszerek történelmi változása szorosan összefügg a magánélet, az életformák, a házasság és család szerkezetének változásaival. Ezek közül utalni kell a válások számának növekedésére, s arra, hogy ez egyre több gyereket érint. Ennek hatására a század második felében ugrásszerűen emelkedett az olyan családok száma, melyek az egyik szülőből, többnyire az anyából és egy vagy több gyerekéből állnak³⁴². Gyermeklélektani szakemberek sokféle kapcsolati zavart figyeltek meg ennek kapcsán, ezek azonban nem a válás jogintézményéből vagy az apa pusztai hiányából, hanem szinte mindig a szülők közötti destruktív konfliktusokból, torzult kommunikációs mintákból fakadnak³⁴³. Márpedig a személyközi mintázatoknak ilyen, a gyerek személyiségfejlődését nehezítő vagy károsító hatása időben nagyon is megelőzheti a válást s nem mindig szűnik meg a válás után sem³⁴⁴. A válás akár javíthat is a gyerek helyzetén, ha ezáltal a szülők közötti választás és a vele járó hatások kényszere kevésbé fogja megterhelni őt. Súlyosbíthatja viszont a válás a gyerekek helyzetét, ha a szülők közötti kommunikáció, illetve egyikük és a gyerekek kapcsolatának megszakadását idézi elő. Ilyenkor bizonytalanná válhatnak mind a gyerekeiktől távol került apák,

³⁴² Ezeket nevezik sokan "csonka család"-nak, pedig ez a terminus gyakran megtévesztő. Az ilyen családok részaránya az összes családokon belül Magyarországon harmadával növekedett, 10.2%-ról 13.4%-ra 1970-1990 között - lásd Klinger, 1994 -, míg például az Egyesült Államokban 1960 és 1987 között 9 %-ról 23%-ra emelkedett - lásd: McLanahan, 1991.

³⁴³ Ranschburg, 1994.

³⁴⁴ Mednick, 1992.

mind pedig az apai szerepet pótolni próbáló vagy fiukra ezt kivetítő anyák, esetleg új partnerük. A családon belüli szerepek így összezavarodnak, s ez súlyos azonosulási nehézséggel járhat a gyerekek számára. S nemcsak a fiúk, hanem a lányok számára is, hiszen sem érzelmileg, sem gondolkodásukban és viselkedésükben nem tudják apjukhoz képest kialakítani nemi identitásukat.

Az engedékenység tehát nem mindig a szülői tudatosság velejárója, hanem annak következménye is lehet, hogy különféle okok miatt a szülő szeretne már megszabadulni a számára terhes nevelői feladatoktól. Ez viszont a családi kötődések lazulásához vezethet. Kapcsolatuk így már nem nyújt elegendő támaszt a gyerek én-identitása számára - de gyakran a szülőének sem -, s ezért kötődési szükségleteiket máshol kell kielégíteniük. Ennek lehet folyománya az, hogy a gyerek feleslegesnek érzi magát, s hogy szülő és gyerek eltávolodnak egymástól³⁴⁶.

Szülők, pedagógusok, gyerekek.

Ebben a tanulmányban a közoktatás elterjedésétől eredeztettem azt a folyamatot, melynek során elkülönültek egymástól család és iskola hatáskörei a gyerekkori szocializációban. Az elkülönülés egyidejűleg okoz

³⁴⁵ Többek szerint a családi nevelés ilyen válsága is ott lehetett a hatvanas évek végi diáklázadások hátterében : "Minden egyes diáklázadó és iskolából kimaradt forradalmár mögött ott volt a vétkes szülő, azt hajtogatva: - Persze, kedvesem, persze" (Alvarez, 1987:201).

feszültségeket és teremt koordinációs feladatokat. Szülőnek és pedagógusnak együtt kellene feltárnia és megvitatnia számos olyan konfliktust, mely a gyerek iskolai és iskolán kívüli életének része. Ide tartoznak a családi életéből és társas kapcsolataiból fakadó nehézségek éppúgy, mint tanulás nehézségek és érdeklődésük irányok.

Vegyük példaként a tömegkommunikáció hatását, ami többféle nevelési problémát okozhat. Ezek közül most két olyat emelek ki, melynek feltétlenül ott lenne a helye gyerekek, szülők és pedagógusok kommunikációjában. Az egyik probléma abból fakad, hogy a tévé képernyője, mint egy ablak enged láttatni olyan jeleneteket és helyzeteket is, melyeket megalkotóik nem a gyerekek számára készítettek. Ennek következtében a mai gyerekek könnyebben rálátnak a felnőttek világára, s kevesebb az, amit ott rejtélyes marad számukra. Szülők és pedagógusok mindenestre kevésbé tudják szabályozni és ellenőrizni azt, hogy mit lássanak és halljanak, miről és miként szerezzenek tudomást a gyerekek³⁴⁶. A másik problémakör abból fakad, hogy az elektronikus tömegkommunikáció médiumai átalakítják a gyerekek tudását és érdeklődését. A televíziózás rendszerint tágítja a gyerekek látókörét és tájékozottabbá teszi őket, ugyanakkor sokuknál csökkenti az olvasási készséget. Például egy 1980-as évek közepén végzett vizsgálat adatai szerint a

"funkcionális illiteráció" a felnőtt magyar lakosságnak

³⁴⁶ N. Postman szerint a televíziózás aláássa a gyerekek lelkületének jellegzetes vonásait, a naivitást és ártatlanságot, s így megszünteti a gyermekiséget - lásd Postman, 1982.

legalább egynegyedét érintette, tehát többségükben olyanokat, akik jártak általános iskolába³⁴⁷.

E két probléma mellé sok mást lehetne sorolni, s nemcsak a tömegkultúra hatásairól, hanem a gyerekkori szocializáció más területeiről is. De nem kívánom most szaporítani az ilyen problémák felsorolását, mert céлом az volt, hogy bemutassam, mennyire tág kört kellene átfogni szülők és pedagógusok kommunikációjában. Ha viszont nem az ilyen követelmények, hanem az együttműködés valósága felől vizsgáljuk ezt a kommunikációt, akkor rendkívül korlátozottnak és szűk körűnek találjuk. Többnyire az alkalmi "szülői értekezletek", illetve a pedagógusok "családlátogatásai" sorolhatók az érintkezések körébe. Ebből a nézőpontból úgy tűnik, mintha szülők és pedagógusok kommunikációja néhány kínos alkalomból, hatóságilag elrendelt szervezeti érintkezésből állna³⁴⁸.
Hogyan alakult ez ki?

A szülők - akik a kisgyerek számára még "mindentudók" - az idő haladtával egyre kevésbé tudják követni az iskolai tananyagot.. 3 maguk is mind kevésbé érzik szükségesnek ezt. Hiszen nemcsak azt várják el az iskolától, hogy tanítsa gyereküket, hanem azt is, hogy nélkülük tegye ezt ("hiszen ezért vannak a tanárok", "ők tudják", "az az ő dolguk"). Iskolával való konfliktusaik túlnyomó része a gyerek magatartása vagy tanulmányi érdemjegyei miatt alakul ki.

³⁴⁷ lásd Terestyéni, 1996.

³⁴⁸ család és iskola kapcsolatának e elemzéséhez lásd: Bois-Reymond, 1977.

Kifogásaik és bírázataik élet azonban azért is tompítják, mert nem akarják még inkább nehezíteni gyerekük helyzetét, rontani továbbtanulási esélyeit.

Az ide vonatkozó kutatások szerint a pedagógus és a szülők közötti kommunikáció beszédtemája szinte kizárólag a gyerek iskolai magatartása és teljesítménye³⁴⁹. Ez elsősorban a szülők oktatási kompetenciájának hiányából és háritásából fakad. A tanítás tárgyához a szülők nem értenek, tehát az alkalmazott tanítási módszerekről (mikor, hogyan, miből, mennyit tanítani) sem tudnak nyilatkozni. Többségük legfeljebb az oktatás keretfeltételeiről szóló tanári megjegyzéseket és kérdéseket, az ellenőrző füzetbe írt kéréseket és figyelmeztetéseket kívánja megérteni. Azokat, amik a gyerekek magatartására (fegyelem, figyelem, motivációk), felkészültségére, taneszközeire, illetve gazdasági kérdésekre, technikai feltételekre vonatkoznak.

Másik oldalról, a gyerek személyiségének, életformájának, terveinek, kapcsolatainak alakulása felől viszont a pedagógusok nevelési inkompetenciája és feladat-háritása figyelhető meg. Ez a pedagógus-szerep annak felel meg, hogy a szülők - lemondva oktatási felelőségükről és kompetenciájukról - teljes körű jogokat igényelnek családjuk magánszférájában. Az iskola ezt azzal ismeri el, hogy csak szélsőséges helyzetekben, végső esetben igényel beleszólást a gyerekek iskolán kívüli életébe. Az iskolának hatóságilag kell

³⁴⁹ Ulich, 1989:86.

vállalnia a "veszélyeztetett" gyerekek védelmét, de egyébként tiszteletben kell tartania a szülők jogait. S a modern pedagógus ehhez tartja magát. Tudja ugyan, hogy többnyire családi okok húzódnak meg a gyerekek érdeklődésének és érdektelenségének, kommunikációs problémáinak vagy viselkedészavarainak, kiegyensúlyozatlanságának vagy teljesítményük visszaesésének hátterében, de nem kíván foglalkozni ezekkel.

Az illetékességek ilyen szétválasztása, illetve szülők és pedagógusok ilyen kapcsolata nagyon is megfelel a modern társadalmak funkcionális differenciálódása és a normatív szférák pluralizálódása által kialakult szerkezetnek. De egyáltalán nem felel meg ugyanezen társadalmak tagjai szociális integrációs szükségleteinek. Már az I. rész elején jeleztem, hogy a kulturális beállítódások változásával a képzés eredeti értelme egyre anakronisztikusabb lett a modern társadalmakban. E változások nyomán váltak egyre fontosabbá a szülők beállítódásában a karrier-szemponatok. A képzés eszméjének auráját így mindinkább a végbizonyítványok elérésére irányuló józan pragmatizmus veszi át. Az iskolai tudás ezáltal instrumentalizálódik: eszközzé válik főként az állásszerzésben. A folyamat hátterében ott húzódik az az előfeltevés, hogy résztvevők tudják, miért van ez így. Közben pedig egyre kétségesebbé válik a tudomány és művelődés értéke, a sokféle tanulás és tájékozódás értelme.

Szakirodalom

- Abrahams, Frederick F. - I. N. Sommerkorn
1976 Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation - S. 70-89 in: Hurrelmann (hrsg) Sozialistaion und Lebenslauf - Hamburg, Rowohlt
- Adorno, Theodor W.
1972 Bevezetés E. Durkheim "Szociológia és filozófia" című művének német kiadásához - lásd: E. Durkheim A társadalmi tényről - Bp., "Szociológiai Füzetek", 4. sz. 167 - 217. old.
1980 Típusok és tünetegyüttesek - lásd: Csepeli Gy. (szerk) Előítéletek és csoportközi viszonyok - Bp. Közgazd. és jogi k. 237 - 294. old.
- Adorno, T. W. - E. Frenkel-Brunswik - D. J. Levinson - R. N. Sanford
1969 The Authoritarian Personality - N. Y. Norton and Co.
- Aldous, Joan
1996 Family Careers. Rethinking the Developmental Perspective - Thousand Oaks, etc. Sage.
- Alexander, Jeffrey
1987 Twenty Lectures: Sociological Theory since World War II. - New York, Columbia University Press
- Alexander, Jeffrey - B. Giesen
1988 From Reduction to Linkage: The Long View of the Micro-Macro Debate, Pp. 257-298 in: Action and Its Environments - N.Y. Columbia Univ. Press.
- Allport, Gordon W.
1977 Az előítélet - Bp. Gondolat k.
- Alvarez, A.
1987 Házasság után - Bp. Európa kiadó
- Andorka Rudolf - Buda Béla - Cseh-Szombathy László
1974 (szerk) A deviáns viselkedés szociológiája - Bp. Gondolat k.
- Angelusz Róbert
1983 Kommunikáló társadalom - Bp. Gondolat k.
- Angelusz Róbert - Tardos Róbert
1988 (szerk) Válogatás a kapcsolathálózati elemzés irodalmából - in: "Szociológiai Figyelő" /IV/ 3. sz.
1995 Megszólítások egy átalakuló világban - "Jel-Kép, 3-4. sz. 39 - 49. old.

Archer, Margaret

1979 Social Origins of Educational Systems - Beverly Hills, Sage

1986 The sociology of education - pp. 59-87 in: U. Himmelstrand (ed) The Social Reproduction of Organization and Culture (Sociology: From Crisis to Science ? Vol. 2.) - London, etc. Sage.

Aries, Philippe

1987 Gyermekek, család, halál - Bp. Gondolat k.

Balassa Péter

1995 Paidea, Humanitás, Bildung az irodalomtanításban és - olvasásban - in: Fehér F. - Kardos A. - Radnóti S. (szerk) Majdnem nem lehet másként (Tanulmányok Vajda Mihály 60. születésnapjára) - Bp. Cserépfalvi k. 136 - 145. old.

Bandiira, Albert

1976 Szociális tanulás utánpótlás útján - in: Pataki F. (szerk) Pedagógiai szociálpszichológia - Bp. Gondolat k.: 84-122. old.

Baudrillard, Jean

1982 A divat, avagy a kód elbűvölő képessége - lásd: Klaniczay G. - S Nagy K. (szerk) Divatszociológia, I. k. Bp. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 63 - 76. old.

Bauman, Zygmunt

1973 Culture as Praxis - London, Routledge and Keagan Paul.

Bánfai B.- Bodor P. - László J.

1986 Az iskolaköpeny - lásd: "Pszichológia", 3. sz.

Beauvoir, Simoné de

1969 A második nem - Bp. Gondolat k.

Bebel, August.

1957 A nő és a szocializmus - Bp. Kossuth k.

Becker, Howard S.

1973 Outsiders - New York, The Free Press - Cseh-Szombathy

1974 A kívülállók. - in: Andorka R. - Buda B. - Bp. Gondolat L. (szerk) A deviáns viselkedés szociológiája k. 80 -114.

Bellah, Róbert N.

1970 Beyond Belief - New York, etc. Harper and Row

Benedict, Ruth

1938 Continuities and discontinuities in cultural conditioning - in: "Psychiatry", Nr. 1. P. 161 - 167

1961 Patterns of Culture - London, Routledge and Kegan Paul

Bereczkei Tamás

1992 A génektől a kultúráig - Bp. Cserépfalvi k.

- Berger, Péter L - Thomas Luckmann
1967 The Social Construction of Reality - New York, Anchor books
- Bernstein, Basil
1971 Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció - in: "Valóság", 11. sz. 35-57. old.
1975 Nyelvi szocializáció és oktathatóság - in: Pap M. - Szépe Gy. (szerk) Társadalom és nyelv - Bp. Gondolat k. .393-434. old.
- Bloor, Dávid
1976 Knowledge and Social Imagery - London.
- Bois-Reymond, Manuélia du
1977 Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule - Frankfurt am M. Suhrkamp
1995 The Role of Parents in the Transition Period of Young Children - Pp. 73 - 102, in: Bois-Reymond - Dieskstra - Hurrelmann - Péters (eds) Childhood and Youth in Germany and The Netherlands. Transitions and Coping Strategies of Adolescents - Berlin-New York, Walter de Gruyter.
- Bossard, James H. - E. S. Boll
1950 Ritual in Family Living - Philadelphia, Univ. Press
- Bourdieu, Pierre.
1974 Az oktatási rendszer ideologikus funkciója - in: Férge Zs. - Háber J. (szerk) Az iskola szociológiai problémái - Bp. Közgazdasági és jogi k, 65-92. old.
1978A A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése - Bp. Gondolat k.
1978B A művészi észlelés szociológiai elméletének elemei - lásd: Józsa P. (szerk) Művészetszociológia - Bp. Gondolat k. 175-200. old.
1979 La distinction - Paris, Ed. de Mimiit.
- Bowlby, John
1951 Maternal Care and Mentái Helath - Geneva, WHO
- Brecht, Bertolt
1964 Szinművei - Bp. Magyra Helikon, 1.k.
- Brim, Orville G. - Stanton Wheeler
1966 Socialization after Childhood - New York, etc. John Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, Urie

1958 Socialization and Social Class through Time and Space, - pp. 400 - 424 in: Maccoby - Newcomb - Hartley (eds) Readings in Social Psychology - New York, etc. Holt, Rinehart and Winston.

1971 Az azonosulás Freud-féle elméletei és azok származékai - in: Buda (szerk) A pszichoanalízis és modern irányzatai - Bp. Gondolat k.: 298 - 332. old.

1974 Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung - Stuttgart, Klett

1979 The ecology of human development - Cambridge, Harvard Univ. Press

Buda Béla

1971 (szerk) A pszichoanalízis és modern irányzatai - Bp. Gondolat k.

1995 A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései - Bp. TÁMASZ Alapítvány

1986 Az alkoholizmus családpatológiája és családterápiája - "Alkohológia", 3. sz. 8 - 16. old.

Burgess Ernest W.

1973 A városfejlődés: hipotézisek egy kutatási javaslatához. - in: Szelényi I. (szerk) Városshociológia - Bp. KJK.: 147-160. old.

Burns, Tom R.

1986 Actors, transactions and social structure - pp. 8-37 in: U. Himmelstrand (ed) The Social Reproduction of Organization and Culture (Sociology: From Crisis to Science ? Vol. 2.) - London, etc. Sage.

Christie, Nils

1991 A fájdalom korlátai - Bp. Európa kiadó

Cicourel, Aaron

1984 Interpretatív eljárások és normatív szabályok a státusszal és a szereppel való megbirkózásban - in: Hernádi M. (szerk) A fenomenológia a társadalomtudományban - Bp. Gondolat k. 246 -265. old.

Clausen, J. A.

1968 (ed) Socialization and society - Boston

1968a A historical and comparative view of socialization theory and research - pp. 18-72 in: Clausen, 1968.

Cohn, Deborah A./Charlotte J. Patterson/Christina

Chr istopoulos

1991 The Family and Children's Peer Relations - - "Journal of Social and Personal Relations" Vol. 8, Nr. 3. Pp. 315 - 346.

Collett, Péter

1977 (ed) Social Rules and Social Behaviour - Oxford, Basil Blackwell

Coleman. James S.

1976 A serdülők szubkultúrája és az iskolai teljesítmény - in: Pataki (szerk) Pedagógiai szociálpszichológia - Bp. Gondolat k. : 588 - 600. old.

Coombs, Ph. HL

1971 Az oktatás világválsága - Budapest, Tankönyvkiadó

Crozier, Michel

1981 A bürokrácia jelensége - Bp.

Czeizel Endre - Lányiné - Kátay Csaba

1978 Az értelmi fogyatékoság kóreredete a Budapest-vizsgálat tükrében - Bp. Medicina k.

Csányi Vilmos

1977 Magatartásgenetika - Bp. Akadémia k.

1994 Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés - Bp. Gondolat k.

Cseh-Szombathy László

1979 Családszociológiai problémák és módszerek - Bp. Gondolat k.

Csongor Anna

1991 Cigány osztályok Magyarországon - Bp. Oktatáskutató Intézet

Csóky László - Domszky A. - Hazai V. - Herczog M.

1994 A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata - Bp. Pont kiadó.

Dahrendorf, Ralf

1958 Homo sociologicus - Köln-Opladen, Westdeutscher Verlag

Damon, William

1983 Social and Personality Development. Infancy through Adolescence - N. Y.-London, Norton and Comp.

1984 Struktur, Veränderlichkeit und Prozess in der sozial-kognitiven Entwicklung des Kindes - S. 63-112 in: W. Edelstein -J. Habermas (hrsg) Soziale Interaktion und soziales Verstehen - Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Dobzhansky, Theodosius

1985 örökletes változatosság és emberi egyenlőség - Bukarest, Kriterion Könyvkiadó

Donzelot, J.

1980 The Policing of Families - New York, Pantheon.

Douglas, J. D.

1970 Deviance and Respectability. The Social Construction of Morál Meanings - Pp. 3-30 in: J. D. Douglas (ed) Deviance and Respectability - N.Y.-London, Basic Books.

- Dreeben, Róbert
1968 On What is Learned in School - Reading, Mass., Addison-Wesley
- Dreitzel Hans-Peter
1980 Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft- Stuttgart, Enke.
- Dunn, Judy
1986 Growing up in a family world: issues in the study of social development in young children - Pp. 98 - 115 in: M. Richards - P. Light (eds) Children of Social Worlds - Cambridge, Polity Press.
1990 Testvérek - Bp. Gondolat k.
- Durkheim, Emile
1967 Az öngyilkosság - Bp. Közgazd. és jogi k.
1978 A társadalmi tények magyarázatához - Bp. Közgazgadsági és jogi kiadó
1978a A szociológia módszertani szabályai - 21-160. old.
1978b Az erkölcsi tény meghatározása - 161-196. old.
1986 A társadalmi munkamegosztásról (részletek) - Bp. MTA Szociológiai Kutató Intézete
- Eckenrode, J. - S. Gore
1990 (eds) Stress between work and family - New York, Plénum.
- Eisenstadt, Samuel N.
1956 From Generation to Generation - N.Y. The Macmillan Co.
- Elias, Norbert
1987 A civilizáció folyamata - Bp. Gondolat k.
1990 Az időről - lásd: Gellériné L. M. (szerk) Időben élni. Történeti-szociológiai tanulmányok - Bp. Akadémia k. 15-47. old.
- Engels, Friedrich
1958 A munkásosztály helyzete Angliában - lásd: Marx-Engels Művei, 2. k. Bp. Kossuth k. 211 - 474. old
Erikson, Erik H.
1968 Identity : Youth and Crisis - N. Y. Norton
1991 Az életciklus: az identitás epigenezise - lásd: u.ő A fiatal Luther és más Írások - Bp. Gondolat k.: 437-498.
- Erős Ferenc
1986 Pszichoanalízis, freudizmus, freudomarxizmus. - Bp. Gondolat k.
- Faragó László
1948 Demokrácia és nevelés - Bp.

Faragó Tamás

1994 Nemek, nemzedékek, családok és rokon a 18-20. században -
Doktori értekezés. Kézirat.

Fehér Márta

1986 A tudásszociológia mint tudományelmélet - in: "Janus",
l.k. 45 - 58. old.

Fekete Sándor - Kelemen Gábor

1989 Öngyilkosság és modellhatásai a magyar kultúrában -
"Psychiatria Hungarica" IV. évf. II. sz. 91- 105. old.

Fend, H.

1988 Sozialgeschichte des Aufwachsens - Frankfurt am Main,
Suhrkamp

Ferenczi Sándor

1982 Pszichoanalízis és pedagógia - in: u.ő. Lelki problémák a
pszichoanalízis tükrében. - Bp. Magvető k. 50 - 75. old.

Foucault, Michel

1990 Felügyelet és büntetés - Bp. Gondolat k.

Forgás, Joseph P.

1981 (ed) Social Cognitinion - London, etc. Academic Press.

Freud, Sigmund

1967 Das Ich und das Es - in: Gesammelte Werke, Bánd XIII.

1971 Az ösvalami és az én - in: Buda B. (szerk) A
pszichoanalízis és modern irányzatai - Bp. Gondolat k. 139 -
164. old.

Fromm, Erich

1971 Az egészséges társadalom - in: Pataki (szerk)
Szociálpszichológia. Szöveggyűjtemény. I.k.- Bp.

Tankönyvkiadó, 364-367. old.

1993 Menekülés a szabadságtól - Bp. Akadémia k.

Gadamer, Hans-Georg

1984 Igazság és módszer - Bp. Gondolat k.

Garfinkel, Harold

1967 Studies in Ethnomethodology - Prentice Hall

1978 Mi az etnometodológia ? in: Horányi (szerk) Kommunikáció.
2. k. Budapest, Közgazdasági és jogi k.: 173-202. old.

Garland, Dávid - Peter Young

1983 (eds) The Power to Punish. Contemporary Penalty and
Social Analysis - London, Heinemann - -New Jersey, Humanities
Press.

Geertz, C.

1994 Az ethosz, a világvkép és a szent szimbólumok elemzése -
lásd: u.ő. Az értelmezés hatalma - Bp. Századvég, 5-21. old

- Gelles, Richard J. - Murray A. Straus
1988 Intimate Violence - New York, Simon and Schuster
- Gennep, Arnold van
1986 Übergangsriten (Les rites de passge) - Frankfurt, usw., Campus.
- Gerbner, George
1978 Kommunikáció és társadalmi környezet - lásd: Horányi ö. (szerk) Kommunikáció. 2. k. Budapest, Közgazdasági és jogi k. 247 - 258. old.
- Gergely György - Nádasdy Zoltán- Csibra Gergely - Bíró Szilvia
1995 Intencionalitás tulajdonítása egyéves korban - "Pszichológia" (15), 3. sz. 331 - 367. old.
- Gervai Judit
1995 A nemek közötti biológiai és pszochológiai különbségek: irányuk, nagyságuk, eredetük, funkcióik - "Társadalomkutatás" 32. sz. 13 - 24. old.
- Geulen, Dieter
1980 Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Paradigmen, - S. 15-49 in: K. Hurrelmann - D. Ulich (hrsg) Handbuch der Sozialisationsforschung - Basel, Weinheim
1989 Das vergesellschaftete Subjekt - Frankfurt am Main, Suhrkamp
- Goffman, Erving
1961 Asylums - Anchor books
1981 A hétköznapi élet szociálpszichológiája - Bp. Gondolat k.
1981a Szereptávolítás - 9-102. old.
1981b Stigma és szociális identitás - 179-239. old.
- Goffman, A. B. - V. P. Lefkovic
1978 A szokás, mint a társadalmi szabályozás formája, in: Huszár T. (szerk) : Tudomány, közöség, művészet - Bp. Gondolat: 131 - 153. old.
- Goldsmith, Timothy H.
1991 The Biological Roots of Humán Nature - N.Y. - Oxford, Oxford Univ. Press
- Goslin, Dávid A.
1969 (ed) Handbook of Socialization Theory and Research - Chicago, Rand McNally
- Gönczöl Katalin
1995 Kontrollált devianciák és a bűnmegelőzési stratégia - lásd: Erdei A. (szerk) Tények és kilátások - Bp. 1995, Közgd. és jogi k. 191 - 205. old.

Groos, Karl

1978 Utánzó játékok - in : Zrinszky L. (szerk)
Magatartásminták - azonosulás - Bp. Gondolat k.: 97-131. old.

Gurevics, A. J.

1974 A középkori ember világképe - Bp. Kossuth k.

Gusfield, Joseph R. - Jerzy Michalowicz

1989 Világi szimbolizmus- lásd: "Szociológiai Figyeli", 2. sz.
43 - 59

Habermas, Jürgen

1971 A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása - Bp.

Gondolat k.

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.

Halász Gábor

1981 Iskola és állam - "Világosság" 5-6. sz. 282-289. és 363-
369. old.

Hareven, Tamara K.

1982 Family Time and Industrial Time - Cambridge, University
Press

Harris, Marvin

1968 The Rise of the Anthropological Theory - New York, Thomas
Y. Crowell

Hauser Arnold

1982 A művészet szociológiája - Gondolat k.

Havelock, E. A.

1986 The Muse Learns to Write - New Haven - London, Yale Univ.
Press

Heller Ágnes

1970 A mindennapi élet - Bp. Akadémia k.

Helvetius Cl. A.

1960 "Az emberről" (Részlet) - in: Simon E. (szerk):
Filozófiatörténeti szöveggyűjtemény II. Bp. Tankönyvkiadó,
172-196. old.

Herbart, Friedrich Johann

1948 A pedagógia alapvetése - lásd: Kiss Á. (szerk) Nevelés és
neveléstudomány - Bp. Egyetemi Nyomda - 96 - 106. old.

Hernádi Miklós

1984 (szerk) A fenomenológia a társadalomtudományban - Bp.
Gondolat k.

1988 (szerk) Nemek és igenek. A feminizmus vitaanyagából - Bp. Minerva

Herman Erzsébet/Berlin Iván

1989 Családterápia pszichoszomatikus betegségekben Lásd:
Füredi J. (szerk): Családterápiák - Bp. Akadémia k98 - 124.
old.

Herrmann, Ulrich

1984 Geschichte und Theorie. Ansätze zu neuen Wegen in der
erziehungsgeschichtlichen Forschung von Familie, Kindheit und
Jugendalter. - in: "Zeitschrift für Sozialisationsforschung
und Erziehungssoziologie" 4. Nr. 1. S. 11-28

Hess, Robert D. - Gerald Handel

1971 Family Worlds - Chicago, Univ. of Chicago Press

Hobsbawm, Eric F.

1978 A tőke kora (1848-1875) - Bp. Kossuth k.

Hofstadter, Richard

1955 Social Darwinism in American Thought - Boston, Beacon
Press

Holbach, P. H.

1966 A szentek képtára - Bp. Kossuth

Holmes, Lowell Don

1987 Quest for the real Samoa: assessing the Mead/Freeman
controversy and beyond. South Hadley, Mass. Bergin and Garvey
Publishers.

Horkheimer, Max

1992 Autoritát und Familie - S. 123 - 204 in: Traditionelle
und kritische Theorie - Frankfurt am Main, Fischer Verlag

Horkheimer, Max - Th-W. Adorno

1990 A felvilágosodás dialektikája - Bp. Gondolat- Atlantisz
H. Sas Judit

1984 Nőies nők és férfias férfiak - Bp. Akadémia k.

Huesmann, L. R. - L. D Erőn

1986 (eds) Television and the Agressive Child: A Cross-
National Comparison - Hillsdaie and London, LEA Pubi. -

Hunt, Róbert

1979 (ed) Personalities and cultures - 2. ed. Austin-London,
Univ. of Texas Press, P. 434

Hurrelmann, Klaus

1976 (hrsg) Sozialisation und Lebenslauf - Reinbek, Rowohlt.

1986 Einführung in die Sozialisationstheorie - Basel, Weinheim

Hurrelmann, Klaus - D. Ulich

1980 (hrsg) Handbuch der Sozialisationsforschung - Basel, Weinheim

Huszár Tibor

1978 (szerk) Tudomány, közösség, művészet. - Bp. Gondolat k.

Illyés Sándor

1987 Általános problémák a deviáns magatartás szocializációs előzményeinek kutatásában - in: u.ő (szerk) Szocializáció és deviancia (Vitaanyagok), 3-24. old. - Bp. kézirat

Ingleby, Dávid

1986 Development in Social Context - Pp. 297 - 317 in: Richards ~ Light (eds) Children of Social Worlds - Cambridge, Polity Press

Jacklin, C. N. - E. Maccoby

1978 Social behavior at 33 month in same-sex and mixed-sex dyads. - in: "Child Development", 49, P. 557-569.

Jaeger, Werner

1936 Paideia - Berlin- Leipzig, Walter de Gruyter

James, Allison - Alán Prout

1990 A New Paradigm for the Sociology of Childhood?

Provenance, Promise and Problems - pp. 7-34 in: A. James - A. Prout (eds) Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood - London, etc. The Falmer Press

Jarvie, I. C.

1984 Rationality and Relativism - London, Routledge and Kegan Paul

Járó Katalin - Lukácsné M. Éva

1989 Az iskolai siker ára - lásd: "Neveléstudomány és iskolakutatás", VIII. évf., 2. sz.: 21-66. old.

Jensen, Arthur R.

1979 Mennyiben növelhetjük az IQ-t és az iskolai teljesítményt? - lásd: Vörös L. (szerk) Az IQ-vita. Az örökléselvények argumentációja - Bp. FPK. 5-243. old.

Joas, Hans

1980 Praktische Intersubjektivität - Frankfurt am Main, Suhrkamp

1992 Die Kreativität des Handelns - Frankfurt am Main, Suhrkamp

Kardiner, Abram

1971 Az egyén és társadalma - in: Buda B. (szerk): A pszichoanalízis és modern irányzatai - Bp. Gondolat k. 353 - 376. old.

Kassai Melinda

1995 A gyermekkorban elszenvedett, családon belüli erőszak szerepe az életút későbbi alakulásában - lásd: "Esély", 4. sz. 77 - 91. old.

Katz, Elihu - P. F. Lazarsfeld

1954 Personal Influence - Glencoe, Free Press

Kelly-Gadol, Joan

1994 A nemek társadalmi viszonyai - lásd: "Aetas", 4. sz. 139 -153. old.

Kimura, Doreen

1992 Nemi különbségek az agy működésében - "Tudomány", Nov. 65 - 79. old.

Kiss Árpád

1948 (szerk) Nevelés és neveléstudomány. Pedagógiai olvasókönyv. - Bp. 1948, Egyetemi nyomda

Kitsuse, John I.

1964 Societal Reaction to Deviant Behavior: Problems of Theory and Method, Pp. 87-102 in: Becker (ed) The Other Side - New York, The Free Press.

Kant, Immanuel

1974 A vallás a puszta ész határain belül és más írások - Bp. Gondolat k.

Klinger András

1994 A családok jelenlegi helyzete Magyarországon - "Demográfia", XXXVII. 3.-4. sz. 270 - 287. old.

Kohlberg, Lawrence

1969 Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization - lásd: Pp. 347 - 480 In: Goslin (ed) Handbook of Socialization Theory and Research - Chicago, Rand McNally.

Kohli, Martin

1990 Társadalmi idős és egyéni idő - lásd: Gellériné L. M. (szerk) Időben élni. Történeti-szociológiai tanulmányok - Bp. Akadémia k. 175 - 212. old.

Kohn, M. L.

1976 Social Class and Parental Values: Another Confirmation of the Relationship - "American Sociological Review", Vol. 41.: 538-545.

Köcski Margit

1996 'Egyedüli példány' - az individualitás geneziséről - lásd: Erős F. (szerk) Azonosság és különbözőség. Tanulmányok

az identitásról és az előítéletről - Bp. Scientia Humana.129 - 161. old.

Krappmann, Lothar

1980A Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen - S. 443-468 in: Hurrelmann -D. Ulich (hrsg) Handbuch der Sozialisationsforschung - Basel, Weinheim.

1980B Az identitás szociológiai dimenziói - Bp. Szociológiai Füzetek, 21. sz.

Krappmann, Lothar - H. Oswald

1990 Sozialisation in Familie und Gleichaltrigen. Zur Sozialökologie der Entwicklung in der mittleren Kindheit. - "Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie", Heft 2.

Kulcsár Zsuzsanna

1996 Korai személyiségfejlődés és énfunkciók - Bp. Akadémia k.

Ladányi János

1994 Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban - Bp. Educatio

Ladányi János - Csanádi Gábor

1983 Szelekció az általános iskolában - Bp. Magvető k.

Ládd, Gary W.

1991 Introduction: Family - Peer Relations During Childhood: Pathways to Competence and Pathology ? - "Journal of Social and Personal Relations" Vol. 8, Nr. 3. Pp. 307 - 314.

Landes, Dávid S.

1986 Az elszabadult Prométheusz - Bp. Gondolat k.

Lasch, Christopher

1984 Az önimádat társadalma - Bp. Európa k.

Laslett, Péter

1971 The World we have lost: England before the Industrial Age - London

Lawton, Denis

1974 Társadalmi osztály, nyelv és oktatás - Bp. Gondolat k.

László János

1986 A társas cselekvés értelmezése - lásd "Filozófiai Figyelő", 3-4.sz. 37-55. old.

Lemert, Edwin M.

1967 Humán Deviance, Social Problems and Social Control - Englewoods Cliff, Prentice Hall

Lévi-Strauss, Claude

1949 Les Structures élémentaires de la parenté - Paris, PUF

- Lewontin, R. C. - S. Rose - L. J. Kamin
1984 Not in Our Genes - N.Y. Pantheon books.
- Lindesmith, Alfréd R. - A. Strauss
1950 A critique of culture-personality writing - "American Sociological Review" 15. P. 587-600
- Linton, Ralph
1936 The Study of Man - New York
- Liskó Ilona
1986 Kudarok középokon - Bp. Oktatáskutató Intézet
- Lockwood, Dávid
1963 Social Integration and System Integration - in: G.K. Zollschan - W. Hirsch (eds) Explorations in Social Change - N.Y.
- Losh-Hesselbart, Susan
1987 Development of Gender Roles - Pp. 535 - 563 in: M. Sussman - S. K. Steinmetz (eds) Handbook of Marriage and Family - N.Y. - London, Plénum Press
- Ludassy Mária
1972 Helvetius kortárs kritikái - in: u.ö. Valóra váltjuk a filozófia Ígéreteit - Bp. Magvető, 9-96. old.
- Luhmann, Niklas
1984 Soziale Systeme - Frankfurt, Suhrkamp
- Lukács György
1923 Geschichte und Klassenbewusstsein. Studien über marxistische Dialektik - Berlin, Malik Verlag
1971 Történelem és osztálytudat - Bp. Magvető
- Maccoby, Eleanor E.
1966 (ed) The Development of Sex Differences - London
1983 A nemek lélektana és ennek vonatkozásai a felnőtt szerepekre - lásd Sullerot (szerk) A női nem. - Bp. Gondolat k.: 273 -292. old.
- Malinowski, Bronislaw
1972 Baloma - Bp. Gondolat k.
- Marcuse, Herbert
1982 Ész és forradalom - Bp. Gondolat k.
1990 Az egydimenziós ember - Bp. Kossuth
- Marwick, Max
1970 (ed) Witchcraft and society - Harmondsworth, Penguin
- Mauss, Marcel
1971 Az imádság - in: Férge Zs. (szerk) A francia szociológia - Bp. Közg. és jogi k.: 132 - 160. old.

McLanahan, Sara S.

1991 The Two Faces of Divorces: Women's and Children's Interests - Pp. 193 - 207 in: Huber (ed) Macro-Micro Linkages in Sociology - Newbury Park, etc, Sage.

Mead, George H.

1973 A pszichikum, az én és a társadalom - Bp. Gondolat k.

Mead, Margaret

1972 Nem és temperamentum - in: Kemény I. (szerk) A szexuális élet szociológiája - Bp. Közgazdasági és jogi k. 53-148.

Mednick, Martha T.

1992 Single Mothers: A Review and Critique of Current Research - Pp. 363 -378 in: Skolnick - Skolnick (eds) Family in transition - New York, Harper Collins

Merton, Róbert K.

1974 Társadalmi struktúra és anómia - lásd: Andorka R. - Buda B. - Cseh-Szombathy L. (szerk) A deviáns viselkedés szociológiája - Bp. Gondolat k. 45 - 60. old.

1980 újabb fejlemények a vonatkoztatási csoportok és a társadalmi struktúra elméletében - lásd: u.ö.

Társadalomelmélet és társadalmi struktúra - Bp. Gondolat k. 573 - 762. old.

1987 Az önmagát beteljesítő prófécia - in: Bertalan L. (szerk) Magyarázat, megértés, előrejelzés - Bp. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 221-230. old.

Meyrowitz, Joshua

1985 No sense of place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior - N.Y. - Oxford, Oxford Univ. Press

Mérei Ferenc

1989A Az együttes élmény - lásd u.ö. Társ és csoport - Bp. Akadémia k. 29 - 44. old.

1989B A pár és a csoport. Csoportdinamikai kísérletek gyermekeken - lásd u.ö. Társ és csoport - Bp. Akadémia k. 45 - 49. old.

Miltényi Miklós - Cserhádi E. - Székely Á.

1989 150 éves a Semmelweis Orvostudományi Egyetem I. sz. Gyermekklinikája - lásd: "Gyermekgyógyászat", LX. 2. sz.

Mitch, Dávid

1992 The Rise of Popular Literacy in Europe - Pp. 31-46 in: B. Fuller - R. Robinson (eds) The Political Construction of Education - N.Y., etc. Praeger.

Mitterauer, Michael

1986 Sozialgeschichte der Jugend - Suhrkamp, Frankfurt am M.

Mozny, Ivo

1996 The Czech family in transition from social to economic capital - in: S. Ringen- C. Wallace (eds) Social Policy in the Czech Republic: Prague Papers in Social Transformation. Vol II. Prague, CEU

Nagy Olga

1989 A törvény szorításában - Bp. Gondolat k.

Nemes Livia

1985 A gyermeki morál a pszichoanalízis és Piaget felfogásában, - lásd: Popper P. (szerk) Piaget emlékkötet - Bp. Akadémia k. 25-44. old.

Németh László

1973 Munka közben - lásd: u.ő. A kísérletező ember", Bp. Magvető és Szépirodalmi k. 44-56. old.

Niedermüller Péter

1994 Paradigmák és esélyek avagy a kulturális antropológia lehetőségei Kelet-Európában - lásd: "Replika", 13-14. sz. 89 - 130. old.

Nyíri Kristóf

1994 Előszó, - lásd: u.ő. A hagyomány filozófiája - Bp. T-Twins. 7-9. old.

Ohno, Susumu

1983 A nemi különbségek biológiai alapjai - lásd: Sullerot (szerk) A női nem. - Bp. Gondolat k.: 67 - 80. old.

Oswald, Hans - L. Krappmann - I. Chowdhuri - M. von Salisch, 1986 Grenzen und Brücken. Interaktionén zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter - "Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie", (38) 3. S. 560-580.

Pap Mária

1982 A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez - "Általános Nyelvészeti Tanulmányok", XIV. k. 75-86. old.

Parke, Ross D.

1976 A büntetés szerepe a szocializációs folyamatban - in: Pataki F. (szerk) Pedagógiai szociálpszichológia - Bp. Gondolat k.: 177-211. old.

Parsons, Talcott

1955 Family Structure and the Socialization of the Child - pp. 35-131 in: T. Parsons - R. F. Bales, Family Socialization and Interaction Process - Glencoe, Free Press

1966A The Social System - New York, The Free Press

1966B Societies. Evolutionary and Comparative Perspectives - Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hal.

Pataki Ferenc

- 1976 (szerk) Pedagógiai szociálpszichológia - Bp. Gondolat k.
 1977 A kortárs csoportokról - lásd: u.ő. Társadalomlélektan és társadalmi valóság - Bp. Kossuth k. 250 - 272. old.
 1995/1996 Élettörténet és identitás - "Pszichológia" (15) 4. sz. 405 - 434. old és (16) 1. sz. 3 - 47. old.

Pestalozzi, J. H.

- 1959 Hogyan tanítja Gertrúd gyermekeit ? - in: Válogatott művei. 2. k., Bp. Tankönyvkiadó, 59-220. old.

Peuckert, Rüdiger

- 1991 Familienformen im sozialen Wandel - Opladen, Leske und Budrich

Piaget, Jean

- 1932 Le jugement moral chez l'enfant - Paris, Alcan
 1970 Válogatott tanulmányok - Bp. Gondolat k.
 1978 Szimbólumképzés a gyermekkorban - Bp. Gondolat k.
 1993 Az értelem pszichológiája
 Pléh Csaba
 1992 Pszichológiatörténet - Bp. Gondolat k.
 1995 A mai megismeréstudomány alapkérdései - "Jel-kép" 3-4. sz. 77-98. old.

Postman, Neil

- 1982 The Disappearance of Childhood - New York, Delacorte

Posztos Katalin - Uzonyi Adél

- 1989 A szülői-nevelői attitűd hatása a gyermek szociometriai pozíciójára - lásd: "Magyar Pszichológiai Szemle", XLV. k. 5. sz. 482-500. old.

Radnóti Sándor

- 1990 A stílus - lásd: "Tisztelt közönség, kulcsot te találj..." - Bp. Gondolat k. 7-18. old.

Ramirez, Francisco O. - John Boli-Benett

- 1982 Global Patterns of Educational Institutionalization - in: "Comparative Education" ed. P. G. Altbach and al. N.Y. Macmillan, pp. 15 - 36.

Ranschburg Jenő

- 1984 Szeretet, erkölcs, autonómia - Bp. Gondolat k.
 1994 A családi diszharmónia és a válás hatása a gyermek fejlődésére - lásd: "Demográfia", XXXVII., 3-4.sz. 389 -391. old.

Redmond, Mark V.

- 1991 Az empátia (decentrálás) szerepe az emberi kapcsolatokban - "Szociológiai Figyelő", 1. sz. 105-118. old.

Réger Zita

1990 Utak a nyelvhez - Bp. Akadémia k.

Rosch, Eleanor

1989 Egyetemes és kulturálisan specifikus jegyek az emberi kategorizációban - lásd: Pléh Cs. (szerk) Gondolkodáslélektan (Szöveggyűjtemény) I. k. - Bp. Tankönyvkiadó., 64-100. old.

Rousseau, Jean-Jacques

1965 Emil, avagy a nevelésről - Bp. Tankönyvkiadó

Russel, D.

1986 The Secret Trauma: Incest in the Lives of Girls and Women - New York, Basic Books

Rutter, M.

1979 Maternal deprivation 1972-1978: New findings, new concepts, new approaches - in : Child Development, 50, Pp. 283-305.

Sajó András

1986 Lászat és valóság a jogban - Bp. Akadémia k.

Scheuerl, Hans

1985 Geschichte der Erziehung - Stuttgart, usw., Kohlhammer.

Schlesinger, Benjámín

1995 The Sandwich Generaton as a Growing Cross-Cultural Family Pattern: A Review - Paper prepared for the XXXIIth International Seminar of Committe on Family Research, Murikká, Finniand.

Schmidt, Siegfried J.

1987 (hrsg) Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus - Frankfurt am Main, Suhrkamp

Schütz, Alfréd

1984A A cselekvések köznapi és tudományos értelmezése - lásd: Hernádi M. (szerk) A fenomenológia a társadalomtudományban - Bp. Gondolat k. 178 -228. old.

1984B A Az idegen - lásd: Hernádi M. (szerk) A fenomenológia a társadalomtudományban -- Bp. Gondolat k. 405-413. old

Schütz, Alfréd - Th. Luckmann

1979 Strukturen der Lebenswelt. I. Bánd - Frankfurt am M. Suhrkamp.

Schwendter, Rolf

1993 Theorie der Subkultur - Hamburg, Europäische Verlagsanstalt

- Scull, Andrew
 1983 Community Corrections: Panacea, Progress or Pretence ? - Pp. 146 - 165 in: Garland - Young (eds) The Power to Punish. Contemporary Penalty and Social Analysis - London, Heinemann - New Jersey, Humanities Press.
- Searle, John R.
 1969 Speech Acts - Cambridge, Cambridge Univ. Press
- Síklaki István
 1990 (szerk) A szóbeli befolyásolás alapjai. I -II. Bp. Tankönyvkiadó
- Simmel, Georg
 1968 Soziologie - Berlin, Duncker und Humblot
 1968A Der Raum und die raumliche Ordnungen der Gesellschaft - S. 460 - 526
 1973 Válogatott társadalomelméleti tanulmányok Bp. Gondolat k. 345 - 449. old
 1973a A divat - 473 - 506. old. in: Ders:
 1973b A társadalmi csoport önfenntartása -
 1989 Über soziale Differenzierung. S. 109 - 295
 Gesamtausgabe Bd. 2, Frankfurt, Suhrkamp
 Skolnick, Arlene S. - Jerome H. Skolnick
 1992 (eds) Family in transition - New York, Harper Collins.
- Skultéty Zelma - Szabó György
 1989 öten a fogyatékosok közül - lásd: Somlai P. (szerk)
 Kiilleszkedési zavarok - Bp. ELTE Szociológiai Intézete, 166 - 220
- Somlai Péter
 1975 (szerk) Álláspontok a szocializációról - Bp. "Szociológiai füzetek" 9. szám
 1989 (szerk) Kiilleszkedési zavarok - Bp. ELTE Szociológiai Intézete
 1991 A formázás módjai (összehasonlító elemzés szocializációs elméletekről) - "Társadalomkutatás", 1. sz. 51-70. old; 2-3. sz, .5-28. old;
 1993 Maszk és bőr - "Magyra Tudomány", 8. sz. 978 - 982. old.
 1996 A beilleszkedéstől a címkézésig - lásd: Tausz K. - Várnai Gy. (szerk) Rejtőzködő jelen . Bp. Hilscher R. Szociálpolitikai Egyesület, 315 - 336. old.
- Sommerville, C. John
 1982 The Rise and Fali of Chilhood - Beverly Hills, Sage
- Spitz, Rene A.
 1946 Anaclitic depression; Pp. 313-342 in: R. S. Eissler et al. (eds) The psychoanalytic study of the child. Vol. 2. New York, International Universities Press

Sullerot, Evelyne

1983 (szerk) A női nem. - Bp. Gondolat k.

Sutherland, Edwin H.

1974 () A differenciális asszociáció elmélete - in: Andorka - Buda - Cseh-Szombathy (szerk) A deviáns viselkedés szociológiája - Bp. Gondolat k. 159-163.old.

Szabó András

1993 Igazságosan vagy okosan ? - Bp. Akadémia k.

Szabó Ildikó

1987 "Nicht vor dem Kind". Politikai szocializáció a családban - in: "Ijúsági Szemle", 5. sz. 51 - 60. old.

Szabó László Tamás

1985 Hogyan működik a "rejtett tanterv" ? - "Pedagógiai Szemle", 2. sz. 117-125.

1993 Minőség és minősítés az iskolában - Bp. Keraban k.

Tajfel, Henri - Joseph P. Forgás

1981 Social Categorization: Cognitions, Values and Groups - Pp. 113 -140 in: J. Forgás (ed) Social Cognitinion - London, etc. Academic Press.

Tannenbaum, P. H.

1985 A televíziózás szociáipszhológiája - Bp. Tömegkommunikációs Kutatóközpont

Tardos Róbert

1995 Kapcsolathálózati megközelítés: új paradigma ? - lásd: "Szociológiai Szemle" 4. sz. 73 - 80. old

Tenbruck, Friedrich H

1990 Repräsentative Kuitur - S. 20-53 in: H. Haferkamp (hrsg) Sozialstruktur und Kuitur - Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Terestyéni Tamás

1996 Kommunikációs zavarok a mai magyar társadalomban - "Jek-Kép", 1. sz. 53-78. old.

Tillmann, Klaus-Jürgen

1989 Sozialisationstheorien. - Hamburg, Rowohlt

Tönnies, Ferdinánd

1909 Die Sitté - Frankfurt am M.

1983 Közösség és társadalom - Bp. Gondolat k.

Trencsényi László

1989 Az iskola szervezete, belső világa - lásd: Mihály O.

(szerk) "Iskola és pluralizmus" , Bp. Edukáció, 99 - 132. old.

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) Humán Behavior and Social Processes - Boston,
Houghton Mifflin.

Újhelyi Mária

1995 A biológia illetékessége a társadalomtudományok számára -
lásd: "Valóság", 2. sz. 1-15. old.

Ulich, Klaus

1989 Schule als Familienproblem ? - Frankfurt am Main,
Atheneum

Varsányi Erika

1989 Életesélyek egy bányászváros kiegészítő iskolájában - -
lásd: Somlai P. (szerk) Killieszkedési zavarok - Bp. ELTE
Szociológiai Intézete, 227 - 291. old.

Váriné Szilágyi Ibolya

1994A G. H. Mead eredeti szerepfogalma és későbbi változásai -
"Szociológia" 4. sz. 3 - 20. old.
1994B (szerk) Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből -
Bp. Scientia Humana

Velkey László

1994 A "megvert", "megkínzott", "megrázott", "bántalmazott"
gyermek syndroma - "Gyermekgyógyászat". 4. sz. 267 - 279. old.

Vetró Ágnes - Csapó Ágnes

1991 A televízió és a gyermek - Bp. Animula Egyesület

Végh József

1996 Szégyenbélyegek, A stigmatizáció megítélése
fogvatartottak körében - Mécses Szeretetszolgálat, Magyar
Börtönpasztorizációs Társaság.

Vigotszkij, Lev Sz.

1971 Gondolkodás és beszéd - Bp. Akadémia k.

Vikár György

1980 Az ifjúkor válságai - Bp. Gondolat k.

Vörös Miklós

1994 Határesetek - lásd: "Replika" , 15-16. sz. 239-262. old.

Watzlawick, Paul - J. H. Beavin - D. D. Jackson

1968 Pragmatics of Humán Communication - London, Faber and
Faber

Weber, Max

1970 Állam, politika, tudomány - Bp. Közg. és jogi k.
1982 A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme - Bp.
Gondolat k.

Weinstein, Eugene E.

1976 Az interperszonális kompetencia fejlődése - in: Pataki
(szerk) Pedagógiai szociálpszichológia - Bp. Gondolat k.: 369-
393.old.

White, Graham

1977 Socialisation - London-New York, Longman,

Williams, Raymond

1976 A televízió - technika és kulturális forma - Bp.
Tömegkommunikációs Kutatóközpont

Winch, Péter

1988 A társadalomtudomány eszméje és viszonya a filozófiához -
Bp. Akadémia k.

Wrong, Dennis

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

Wuthnow, Róbert

1987 Meaning and Moral Order - Berkley, etc. Univ. of
California Press

Wynne, Lyman C. - I. M. Ryckoff - J. Day - S. Hirsch

é.n. Álkölcsönösség a skizofrének családi kapcsolataiban -
lásd: Gerevich J. (szerk) Mentáihigiéna - Bp. T-Twins, stb.:
90 - 111. old.

Youniss, James

1984 Morál, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der
Reziprozität - S. 34-60 in: W. Edelstein -J. Habermas (hrsg)
Soziale Interaktion und soziales Verstehen - Frankfurt am
Main, Suhrkamp.

Zazzo, René

1983 Válasz - lásd E. Sullerot (szerk) A női nem. - Bp.
Gondolat k. 138 - 143. old.