

Somlai Péter

Kölcsönhatások az elsődleges szocializáció intézményei között
/Elméleti és kutatómódszertani megfontolások/

Az itt következő esettanulmányok általános iskolai 7. osztályos gyerekekről, családjukról, iskolai életükről és kortársi kapcsolataikról szólnak. Pontosabban arról, milyen együttműködések és konfliktusok zajlanak e három intézmény között.

Kutatásunk azért irányul erre, mert a szocializáció szabályszerűségeire, torzulásainak forrásaira és e torzulások kialakulásának intézményes mechanizmusaira voltunk kíváncsiak. Gyerekeket választottunk ki, de azért, hogy rajtuk keresztül az intézményekhez férjünk. Azokhoz az intézményekhez, amelyeknek együttműködését régóta firtatják az emberrel és társadalommal foglalkozó tudományok, mert a gyerekek életének legfontosabb szociális keretei, tehát felelősek a "bennük élő társadalom"-ért.

1.

Valahányszor az új nemzedékekre ható legfontosabb erők felől közelednek egy társadalom értékrendjéhez, az anémia jelenségéhez, a devianciákhoz mindig felmerül a család, a kortárs-csoportok és az iskola közötti kapcsolatok problémája. Többnyire előfeltevésként, kiadatlan tételezéseként annak, hogy szükség van az egységre - egységes értékrendre, összehangolt nevelésre, biztonságot adó és stabilitást szavatoló egyeztetésre. Ilyen követelményt elsősorban a vallásos erkölcsstanok támasztottak és támasztanak, amikor a nevelést az emberi élet értelmével, azt pedig az alapvető üdvjavak és elsődleges hitértékek megszerzésével hozzák összefüggésbe.

Ugyancsak egységet követelnek meg és próbálnak kikényszeríteni szülőktől, nevelőktől, gyerekektől egyes modern nevelés-politikai ideológiák. Közép-, Kelet- és Dél-Európa 20. századi történelme számos változatát teremtette meg ezeknek, melyek főként evilági értékekből, például egy nemzet, faj vagy az emberiség jövőjére utaló, "tudományosan" vagy voluntarisztikusan "megalapozott" elvekből vezetik le a szocializációs intézmények egységének - központi irányításának és ellenőrzésének - szükségességét. Társadalomtörténeti és szociológiai elemzéssel jól kimutatható, hogy miként hivatott szolgálni ez az egység uralmi rendszereket, s milyen torzításokat ered-

ményez mind a kényszerített nevelők és neveltek személyiségében, kapcsolataikban, mind pedig a társadalmasodás folyamataiban. Kimutathatók tehát azok az uralmi funkciók, melyeket az egység jegyében töltenek be az egyedül helyesnek mondott szocializációs minták a családban, kortárs-csoportban s főként az iskolában.

Elméletileg feltétlenül igényesebb kérdések adódnak az értékrendek egységéről szóló funkcionalista elméletekből, mint amilyen például E.Durkheimé, B.Malinowskié vagy T.Parsonsé. Ezek mintegy megfordítják az előbb jelzett összefüggéseket s abból indulnak ki, hogy "normál helyzetben" mindig fennáll az egység. Egy-egy kultúra folyamatos reprodukciója, a tudások és magatartás-minták átörökítése, továbbá a társadalmak integrációja és a személyiség épsége csakis azáltal lehetséges, hogy az intézmények összehangoltan működnek, s hogy az egyének elfogadják az uralkodó értékrendet. Ezért a devianciák is funkcionálisak: "A bűn tehát szükségszerű. Elválaszthatatlan a társadalmi lét alapvető körülményeitől, de épp ezáltal hasznos is, mert azok a körülmények, amelyekkel a bűn összefügg, nélkülözhetetlenek az erkölcs és jog normális fejlődése szempontjából."

A funkcionalizmus nézőpontjából a társadalmi válságot vagy a kulturális reprodukció zavarát az anómia jelzi. Az tehát, amikor megbomlik az értékrend egysége s emiatt az egyének nem tudhatják, hogy valójában mi az elsődleges és mi a másodlagos, miben higgyenek, mire törekedjenek. Ilyenkor megszűnik az összhang egyfelől az értelmessé váló tehető értékek, másfelől a rendelkezésre álló eszközök között) s emiatt bizonytalanává válik a jövő. A szabályozatlanság ilyen korszakaiban vagy helyzeteiben a szocializációs intézmények meg-inognak, mert tagjaik magatartása kiszámíthatatlanná válik, ugyanakkor az egyének nem tudnak igazodni sztenderd elvárásokhoz és mintákhoz, mert életviláguk legfőbb szociális keretei, az intézmények már nem tudnak ilyen mintákat és sztenderdeket nyújtani. A válságok és változások nyomán újabb kultúrának és a társadalmi integráció újabb módjának, ezáltal pedig az értékrend újabb egységének kell kialakulnia, hiszen csakis ez eredményezheti a szocializáció normális menetét, egyén és társadalom összhangjának megújulását.

Ez a nézőpont igen elterjedt a modern szociológiában és rajta keresztül a huszadik századi társadalomszemléletben. Nem kívánom részletesen elemezni ebben a bevezető Írásában a szocializáció funkcionalista szemléletét. Kritikai szempontjaimra azonban utalnom kell, legalább néhány említés erejéig. Azért szükséges ez, hogy összefoglalhassam az intézmények együttműködésének módjáról és a szociali-

zációs konfliktusok érteléről vallott felfogásomat.

Úgy látom, hogy az értékrendek egységének funkcionális szükségességéről szóló elméletek nem számolnak a következő összefüggésekkel:

- szociális kreativitás: a szocializáció már gyerekkorban sem pusztán "alkalmazkodás", "szabály- és mintakövetés", szereptanulás", stb., hanem ezekkel egyidejűleg a társas világ és az én folyamatos megalkotása: az egyén nemcsak "beilleszkedik" a társadalomba /családba, szomszédságba, kortársak közé/, hanem a szocializáció során maga is teremti a társadalmat és intézményeit;
- torzulások: az előbbieket miatt a szocializációs torzulások nem mindig a "beilleszkedés zavaraiából" és a devianciának nyilvánított magatartásmódokból fakadnak, hanem fakadhatnak a beilleszkedés kényszeréből és szorosságából, a konformitásából is, abból, hogy az egyénnek nincs kellő autonómiája, nem mutathatja meg kilétét, nem szabad "távolságot tartania" szerepeitől, az azokra vonatkozó elvárásoktól,
- intézmények és integrációs minőségek: a funkcionalista szemlélet nem tud különbséget tenni a szociális integrációk eltérő minőségei között az autonómia egyidejű követelményei nélkül a beilleszkedés és az integráció követelményei nem elégséges /sőt, magukban véve torzító/ szempontok ahhoz, hogy megkülönböztethessük a "túlszervezett" kényszeren alapuló és kizárólag a tekintélyelv alapján szervezett/ intézményeket az önállóságon és választáson alapuló integrációktól. Mindkét minőségű közösségek lehetnek összehangoltak és kohézióval, de bennük alapvetően eltérő a tagok együttműködésének és konfliktusainak természete, jellege. Emiatt másmilyen az értékek összehangolása is. Amíg az előbbieken tudomásul kell venni a mások által rögzített és kikényszerített értékeket, kötelező magatartásnormákat, szankciókat, valamint az együttműködés szervezett kereteit, addig az utóbbiak inkább az öngazgatáson alapulnak, s tagjaik kommunikatív módon járulhatnak hozzá az elfogadandó és számonkérő cselekvési szabályok, minták meghatározásaihoz.

Mindezt figyelembe véve a szocializációs intézményekben olyan kereteket kell látnunk, melyek folyamatosan módosulnak változásuk olyan együttműködési módoké kivan, melyek feltételezik az alkalmazkodást - de nem a kényszeres konformizmust egységük és kohéziójuk tehát többféle minőségű lehet.

Egység és változékonyság, integráció és dinamika eltérő, de

nem mindig összeférhetetlen követelményei abból is fakadnak, hogy egyidejűleg többféle dimenzióban fejlődik a gyerek tudása, magatartása, személyisége, társadalmisága. A szocializáció nemcsak normatív tanulást jelent, hanem kognitív és kommunikatív folyamatokat is; nemcsak magatartásszabályok elsajátítását, hanem ismeretek, tudások, nyelvi és nyelven kívüli kódok, képességek, fogások, beállítódások, vélemények megismerését és elsajátítását is. nemcsak szerepek átvetelét, hanem az én megjelenítésének lehetőségeit és kényszereit is.⁵ E fejlődési folyamatok többnyire önkéntelenül folynak, úgy, hogy a résztvevők nehezen tudnak számot adni róluk, de annál határozottabban alakítják az embereket és kölcsönviszonyaikat.

A funkcionalizmussal szemben felhozott érvek többségét a szimbolikus interakcionizmus szempontjai alapján fogalmaztam meg. Az interakcionizmus jellegzetessége az, hogy a résztvevők nézőpontjából próbálja érzékelni és elemezni a szocializációt. Nem a mintába ellenállás nélkül illeszkedő anyagnak, hanem cselekvő és együttműködő szubjektumnak tekinti tehát az egyéneket, akik "csinálják"¹¹ társas világukat. Ebből fakad a szemlélet erénye: keletkezésükben értelmezi az interakciók szabályosságait, a társadalmat pedig nem az embereken^ együttműködéseiken és konfliktusaikon kívüli világnak mutatja. Ugyanebből érthetjük meg az interakcionizmus szemléleti korlátait is.

E korlátok kapcsán az interakcionista elemzésekről - szintén csak utalásszerűen - megállapítható, hogy "öntörvényű"-nek láttatják a cselekvések és együttműködések világát} nem számolnak azokkal az erőkkel és viszonyokkal, a társadalmi és kulturális rendszerek olyan tényezőivel, amelyek előkészítették az interakciókat, a meghatározásra váró helyzeteket és státuszokat, az előfeltevések tárgyait és módját; nem veszik figyelembe azt, hogy a társas valóság teremtése során mindig újra teremődnek a társadalmi viszonyok is, mert a résztvevőknek kapcsolódniuk kell olyan tényezőkhöz, amik kívül esnek az interakció közvetlen keretén és horizontján.

A "formális" szervezetekben folyó szocializációt elemezve különösen nyomatékosnak érzékeljük az interakcionizmus szempontjainak szűköségét. A témába vágó példaként - s csupán azért, hogy érzékeljük a problémák sokaságát - vessük össze egymással a családi és az iskolai életet, azt, ahogyan egyik és másik intézményben zajlanak a cselekvések, cselekvéskoordinációk és konfliktusok! Anélkül, hogy a részleteket érintenénk, azonnal kiviláglanak azok a különbségek, amik a kétfajta intézmény, család és iskola társadalmi funkcióiból, feladatköréből, tehát a társadalmi rendszerekben elfoglalt helyéből

fakadnak. A szociológia joggal hivatkozik ezeknek kapcsán a "funkcionális differenciáció" jelenségére. Arra tehát, hogy az iskolák a modernizáció évszázadai során különültek el a magánháztartásoktól, szakosodtak az oktatás, képzés bizonyos szakaszaira és módjaira, váltak a kulturális közélet, az egyház, majd az állam intézményeivé; ezzel szemben a család nem szakosodott így, hanem a magánszféra centruma lett, visszahúzódva a társadalmi nyilvánosság és közélet elől; az iskolák szervezetek, melyeknek életében és tagjaik tevékenységében nagyon fontosak a "formális-Informális" státuszok, csoportok közötti különbségek, a családok viszont magánháztartási keretben, a vérségi és házassági kapcsolatok alapján szerveződnek a szocializáció - s főként a gyerekkori szocializáció - szempontjából "elsődlegesek" a családi kapcsolatok és "másodlagosak" az iskolai szerepek, teljesítmények stb.

Család és iskola különbözőségével nem azt kívántam példázni, hogy elégséges fogalmi kereteket nyújtanak a funkciók, státuszok és szerepek akkor, amikor a formális szervezetekben zajló szocializációval foglalkozunk. Ezt nem hiszem. A korábban jelzett kritika értelmében úgy gondolom, hogy az iskolákban is fontos a szociális kreativitás, itt is folyik önkéntelen tanulás stb., szükséges tehát az iskola kapcsán is figyelembe venni a társas valóság folyamatait és szimbolikus eredményeit.

Az interakcionizmus és a tudásszociológia "szükséges, de nem elégséges" szempontokat nyújt tehát a szocializáció megismeréséhez. S ez persze nemcsak a formális szervezetekre vonatkozik, hanem a családokra és a kortársi kapcsolatokra is. Az intézmények és a személyes kapcsolathálózatok működését értelmezve ezért kell "beszámítanunk" mindazt, amit a résztvevők megjelenítenek érintkezéseik során társadalmunkból egymásnak.

2.

Az esettanulmányokat tanítványaim - Bolyai János, Dávid Judit, Fodor Éva, Nagy Zsuzsa, Skultéty Zelme, Szabó Györgyi, Szűcs Marianna és Varsányi Erika - írták. Valamennyien az ELTE egykori és jelenlegi "szociológia"-szakos hallgatói, akikkel egy - a TS-3/2. számú kutatási irányhoz kapcsolódó - szakkollégium keretében dolgozom együtt. A szerzők közül Bolyai János volt kutatásaink szervezője./ 1986 végén kezdtük el ezt a közös munkát, két feladat megoldását tűzve ki

célul: egyrészt át kellett gondolnunk elméleti problémákat, másrészt empirikus kutatásokat kívántunk folytatni e témakörben.

Ami az első feladatot illeti, tárgykörének egy részét kívántam jelezni az eddigiekben. Kiegészítésül csak utalok néhány további fontos kérdésekre: a szocializáció mint a kulturális újratermelés és mint a szociális integráció folyamata; a tanulás és kreativitás kognitív-instrumentális, nomatív, szubjektív és kommunikatív dimenziói, illetve ezek össze üggyeisei a gyerek-szerepek és a szocializációs intézmények társadalomtörténeti alakulása; a család, a kortárs-csoportok és az iskola helye, állapota a modern társadalmakban, illetve a közöttük lévő "munkamegosztás" változása a szocializációs intézményeken át ható erők médiumok - pl. a tömegkultúra és a tömegkommunikáció - jelentősége stb. Megpróbáltuk tehát átfogni a szocializáció szinte teljes témakörét. Miért van szükség erre?

Magyarázatul elég lesz felidézni, mit értenek például az iskola /vagy óvoda/ és a családok szervezett kapcsolatán. Többnyire "szülői értekezleteket és a "szülői munkaközösség" tevékenységét, a pedagógusok "családlátogatásait" stb. Ebből a nézőpontból úgy tűnik, mintha a két intézmény kapcsolata néhány rituálissá formalizált alkalmából, hatóságilag elrendelt szervezeti érintkezésből állna. Olyan alkalmakból, amelyeknek ritkán, inkább csak határhelyzetekben tulajdonítanak jelentőséget szülők és pedagógusok. A résztvevők számára viszont ez a kapcsolt elsősorban a gyerekek köznapi életét jelenti, azt, hogyan magatartásukban, életformájuk, tevékenységeik, céljaik és emberi viszonyaik alakulásában fonódik össze családi és iskolai életük, kortársi kapcsolataik és a felnőttek világa.

Sokféle tényezőtől és körülménytől függ, hogy egy-egy intézménynek mekkora szocializációs jelentősége van az egyén életében. Alkalmanként egy-egy munkahely, szabadidős közösség vagy lakóhelyi kapcsolat is nélkülözhetetlenné válhat, de gyerekkorban a szóbanforgó három intézményt /a családot, a kortárs-csoportot és az iskolát/ tekintjük a legfontosabbnak. Ezekben munkálnak leghatékonyabban a személyesség erői, melyek értelmező módon definiálják és szelektálják a makro-rendszerek személytelen hatásait is»

Jó példa erre a tömegkommunikáció hatása. Televíziós és rádiós adások, illetve más médiumok mind erősebben formálják egyre több ember véleményét, ízlését. Az egyirányú és tömeges információnyújtás, szórakoztatás, propaganda és reklám az egész világon hat a gyerekek szükségleteinek és tudásának alakulására. Azt azonban már közel fél

évszázada tudjuk szociológiai felismeréséből, hogy a tömegkommunikáció és propaganda befolyását a gyerekek körében is döntő mértékben határozza meg a személyes kommunikáció. A kortársakkal, iskolatársakkal, családtagokkal, rokonokkal, ismerősökkel, pedagógusokkal folytatott kommunikáció sodrában dolgozzák fel, értelmezik és értékelik a gyerekek a tömegkommunikációs tartalmakat, s ez a közeg strukturálja hatékonyra - tanácsok, elutasítások, ösztönzések és tiltások révén - a médiumok üzeneteit.⁷

Arra voltunk tehát kíváncsiak, hogyan zajlik a családok és az iskola önkéntelen, rutinná vált együttműködése, miként tudja /vagy nem tudja/ egy-egy gyerek összeegyeztetni az eltérő elvárásokat, milyen előfeltevésszerű "háttértudásokat", evidenciákat alakít ki ennek során szüleivel, testvéreivel, tanáraival és kortársaival. Ezért kellett feldolgoznunk a szocializáció tágabb körű összefüggéseit, s ezért vált fontossá az értékrend összehangolásának már Jelzett kérdésköre is.

Korábbi kutatásaim családi kapcsolatokra vonatkoztak, s már ezekben is felmerült az a kérdés, hogy találtam, hogy sem a "túlszervezett", auteriter módon egységessé kényszerített családok, sem pedig azok nem félelnek meg a tagok szükségleteinek, melyek szünetesek, ahol nem tudják összehangolni magánszféráikat és személyközi kompetenciáikat a házastársak, szülők és gyerekek. A modern családok törekvése ezzel az összehangolási kényszerrel magyarázható - de figyelembe kell venni, hogy történelmileg mennyire új és fontos az a szabad Játéktér, amiből e kényszer fakad. A tradicionális társadalmak, háztartás-szervezetek és kultúrák felszámolásával szabadabban alakíthatókká váltak a közvetlen emberi kapcsolatok /férfiak és nők, rokonok és családtagok, fiatalok és öregek kapcsolatai/, de emiatt lett személyesebb a résztvevők felelőssége is. Szabadabban tudják megválasztani és újraválasztani nemi partnereiket, házastársukat, barátaikat, individualizáltabb lett szülők és gyerekek, testvérek és rokonok kapcsolata, de ezzel egyidejűleg növekedett meg a személyes felelősség súlya. Ez a folyamat egyensúlyozásra készíti az egyént. Arra, hogy összehangolja saját preferenciáit az intézmények funkcióival és elvárásaival, az egyazon intézményen belüli szerepeket, a különböző intézmények eltérő elvárásait stb.

Az összehangolás legfontosabb közege a gyerekek elsődleges kapcsolathálózata, vagyis a hozzájuk legszorosabban kötődő személyek köre. Ez a kapcsolathálózat "zárt"-nak tekinthető a kötődések és a személyesség minőségei alapján, de "nyitott" is, hiszen egyes tagjai változhatnak. Strukturális szempontból is a pozíciók, szerepek és együttműködések személyessége, bizalmassága, rendkívüli ereje a legfontosabb, s az, hogy

a tagok egy sokszorosan differenciált szocio-kulturális környezetet jelenítenek meg egymás számára. Égért is van "belekódolva" az egyensúlyozás szükségessége a gyerek helyzetébe. Egymással sosem tökéletesen egyező, hanem eltérő, néha pedig ellentétes elvárások érik őt, egyúttal pedig az az általánosabb elvárás, hogy legyem helye mindhárom intézményben. Mindez a kamaszkor kezdetén, olyan időszakban, amikor önállósága, teljesítményei, érdeklődése és kapcsolatai is változnak.

Ez az összehangolási modell számolni próbál az intézmények funkcióival /azokkal a követelményekkel tehát, melyek összefűzik a szocializációban a társadalmi és kulturális rendszerek folyamatosságát a személyiségfejlődéssel/ de azzal is, hogy szükségképpen alakulnak ki konfliktusok a családon, iskolán és kortárs-kapcsolatokon belül, illetve ezek között.

A konfliktusok prevenciója elvileg két módon lehetséges:

a./ "túlszervezéssel", tekintélyelvű szabályozással: ez a "tartós" egység" megteremtésére irányulhat - mind az egyes intézményeken belül, mind pedig közöttük; káros a személyiségfejlődésre, deformálja a résztvevők cselekvéskoordinációját, kapcsolatait, és eltorzítja szocializációjukat /természetesen a felnőttekét is/j

b./ az intézményektől való elfordulással, az egymás közti kapcsolatok és kommunikáció redukciójával, elsorvasztásával: ez rendszerint akkor fordul elő, amikor a résztvevők már nem bíznak egymásban; ha ez tartóssá válik, akkor ugyancsak torzító hatású lesz, az intézmény "széteséséhez" vezet s ahhoz, hogy tagjai már nem tudják egymást képviselni a más intézményekkel való kooperációban és kapcsolatokban.

Az összehangolás követelményét tartottuk szem előtt a mostani szocializációs kutatásban is, s olyan gyerekeket kerestünk, akiknek nincs helyük valamelyik intézményben. Az előbbieik alapján intézményekként a következő elvi variánsokkal számolhattunk: vannak

a/ családon kívüliek: akik szülők nélkül nőnek fel, akik elhagyják családjukat, akiket családjuk más tagjai taszítanak ki, illetve akiket elválasztanak családjuktól;

b/ iskolán kívüliek: akik elhagyják az iskolát, illetve akiket az iskola próbál eltanácsolni;

c/ magányosok: akiknek nincs barátjuk, szoros kortárs-kapcsolatuk sem az iskolán belül, sem azon kívül.

Léteznek persze bonyolultabb esetek is e három alaptípusnál. Például az olyan gyerekeké, akiknek sem a családban, sem pedig az iskolában nincs állandó helyük, stabil kapcsolatuk. A fiatalok "galerijeiben" találni ilyen gyerekeket. Bennünket azonban nem a "kirívó" esetek

foglalkoztattak, hanem a sokkal szélesebbkörű torzulások okai. Erről a következő" hipotéziseket és kutatási feladatokat fogalmaztuk meg:

- a gyerek normális esetben képes arra, hogy összeegyeztesse eltérő funkciókat, preferenciákat és szerepeket mind egy-egy intézményen belül, mind pedig azok között;
- ehhez szükséges, hogy az intézményeken belüli partnerei tolerálják az intézményen kívüli, illetve más intézménybeli tagságait
- torzulás keletkezik akkor, ha ehelyett vagylagos választás elé állítják, ha tehát megakadályozzák, hogy helye legyen mindhárom intézményben.

A fent jelzett típusok ilyen választások eredményei.

A szülők /és más családtagok/

- kiközösíthetik a gyereket,
- elutasíthatják az iskola követelményeit, preferenciáit;
- meggátolhatják a gyerek spontán kortárs-kapcsolatait.

Az iskola és a pedagógusok

- kizárhatják a gyereket az iskolából;
- elutasíthatják vagy lejáráthatják a család követelményeit, preferenciáit;
- gátolhatják a gyerek spontán kortárs-kapcsolatait;

A kortársak

- kiközösíthetik a gyereket;
- elutasíthatják a család vagy/és az iskola követelményeit, preferenciáit.

A felsorolt eshetőségek többféle változatával találkozunk. Az általános iskolák például csak "végső" esetben folyamodhatnak a gyerek át-helyezéséhez, de enélkül is képesek a pedagógusok arra, hogy szegregálják, peremhelyzetbe szorítsák, bűnbakká tegyék a gyereket, illetve arra, hogy érvénytelenítsék a gyerek szubkultúrájának, családi és rokoni környezetének értékvilágát /lásd pl. a 13. és 14. tanulmányt/. A szülők is ritkábban utasítják el egyértelműen és véglegesen az iskolai követelményeket. Sokkal gyakoribb az, hogy, nem is véve tudomást ezekről, képviselnek ellentétes követelményeket /lásd pl. a 3.esetet/. A 12-13 éves gyerekek kortárs-csoportjai is csak kirívó esetekben kényszerítik arra tagjaikat, hogy hagyják el családjukat és/vagy iskolájukat. Annál gyakrabban utasítják el, közösitik ki maguk közül azokat, akik nem tudnak, vagy nem akarnak - az adott életkori és memi normáknak megfeleljen - távolságot tartani e két intézménytől és követelményeitől.

Ilyen esetekre voltunk kíváncsiak. Arra tehát, hogy milyen tapasztalati módozatai vannak az összehangolásnak, illetve miként alakulnak ki a vagylagos választások és hogyan formálódik e késztetések és minták

hatására a gyerekekben élő társadalom.

3.

A jelzett kérdések empirikus feltárásához intenzív vizsgálódásokra volt szükség. Először is azért mert sokkal hosszabb időt kellett szánunk egy-egy gyerekre, mint amennyi egy sztenderdizált adatfelvétel során szükséges. Több alkalommal beszélgettünk vele, hazakísértük az iskolából, találkoztunk vele otthon, az utcán, barátai között stb. De intenzívek voltak vizsgálódásaink abban az értelemben is, hogy megkerestük a szóbanforgó intézmények más tagjait is: családtagokat, pedagógusokat, osztálytársakat, barátokat s esetenként másokat.

Az előbb vázolt egyensúlyi modellt alakította ilyenné érdeklődésünket. Ennek megfelelően nemcsak intézményi helyzeteket kellett megismernünk, hanem különböző perspektívákat is szembesítenünk kellett egymással. Látnunk kellett azt, hogy a gyerekek iskolai helyzetét és teljesítményeit miként értelmezik a szülők, rokonok és a barátok, meg kellett tudnunk azt, hogy a gyerek kortársi kapcsolatait milyen látószögből szemlélik a pedagógusok és a családtagok; s tapasztalatokat kellett szereznünk arról, hogy a gyerek otthoni életéről és viszonyairól hogyan gondolkoznak a pedagógusok, barátok. Eleinte 3.osztályos középiskolások körében vizsgáldtunk, s a szakmunkástanulók kapcsán derült ki az, hogy ebben az életkorban már nem nélkülözhetetlen intézmény az iskola. Akadtak olyan fiatalok, akik az iskolából kimaradva munkavállalóként torzulásmentesen szocializálódtak, vagyis helyük volt családjukban és a korosztályuknak megfelelő intézményekben. Az ilyen esetek győztek meg bennünket arról, hogy fiatalabb korosztályt kell választanunk, ha ragaszkodni kívánunk az iskola intézményéhez. Ezért döntöttünk a 7. osztályosok mellett. /A vizsgált gyerekek többsége tehát 13 év körüli, de a bukottak, illetve a kisegítősek között akadnak idősebbek is./

A gyerekek kiválasztása során először az iskolák között szelektáljunk. Szándékosan eltekintettünk az egyetemi gyakorló iskoláktól, az újabb pedagógiai kísérleteket végző osztályoktól és a gyógypedagógiai iskoláktól. Ezek más irányba téríthették volna kutatási érdeklődésünket. Bevontuk viszont a kutatásba a s-i kisegítő iskola két osztályát /lásd a 13. és 14. tanulmányt/. Nevelési tanácsadók és oktatásügyi hatóságokon keresztül kerestünk kapcsolatot osztályfőnökökhöz Pest egyik munkáskerületébe, egy budai belső kerület két iskolájában, illetve egy nagyváros agglomerációjához tartozó községben. Vidékem egy megyeszékhely kulturális centrumának általános iskolájában és egy kisebb

városban, annak már említett kiegészítő iskolájában vizsgálódunk.

Igyekeztünk olyan osztályfőnököket találni, akik segítőkészek, de legalábbis nem zárkoznak el a vizsgálattól. /Segítségüket ezúton is köszönjük./ Az elzárkozás persze nagyon is érthető, ha figyelembe vesszük a hazai közoktatásügy állapotát, a pedagógusok adminisztrációs terheléseit. De más oka is lehet az elzárkozásnak, a vezetése a tágabb értelemben fölfogott gyermekvédelem. A tanulók körében folytatott vizsgálódások súlyos kutatásetikai problémákkal járnak - s minél behatóbbak, intenzívebbek ezek a kutatások, annál súlyosabbak. A pedagógusok joggal tartattak attól, hogy háttér-kutatások felesleges konfliktusokat idéznek elő, és nehezítik helyzetüket. Bizalmatlanságuk tehát nagyon is érthető. Ezért is fontos, hogy névtelenséget ígértünk a vizsgálatunkba került valamennyi személynek. Az esettanulmányokban közölt személynevek tehát fiktívek. De megváltoztattuk a földrajzi neveket, az intézmények neveit, s megpróbáltuk minden módomból gátolni a személyek azonosíthatóságát.

Ismertetve kutatásunk tárgyát, feladatait és módszereit, az osztályfőnököket kértük meg az elsődleges szelekcióra. Első találkozásunk során rövidem jellemeznie kellett osztálya valamennyi tagját, s elmondania azt, milyen egy-egy gyerek családi és iskolai helyzete, illetve milyenek kortársi kapcsolatai. Ezután azokról a gyerekekről kértünk bővebb tájékoztatást, akik az osztályfőnök szériát leginkább megfeleltek a mi kritériumainknak.

Az osztályfőnök választását azonban több módomból ellenőriztük. Egyrészt óralátogatásokon szereztünk pótlólagos információkat, másrészt pedig szociometriai felvételt készítettünk az osztályról. /A felvétel 5 kérdést tartalmazott, 3-3 válaszlehetőséggel. Alkalmasság bizonyult ez osztályok társas szerkezetének megismerésére és főleg arra, hogy kiszűrjük a leginkább magányos gyerekeket. /Bevontuk a gyerekeket "szerepjátékok"-ba is, amikben általuk ismert történetek /pl. a "Dzsungel könyve" hőseivel kellett azonosulniuk, róluk véleményt formálniuk, illetve más történetek konfliktusait értelmezniük s azokban ítélniük. Ez lehetővé tette a gyerekek társkapcsolatainak mélyebb ismeretét s azt, hogy végleg eldöntsük, kiket választunk közülük.

Eredeti szelekciós elképzelésünk az volt, hogy párokat jelölünk ki: egy-egy problémás gyerek mellé kontroll-esetként választunk az osztályból azonos nemű s lehetőleg azonos demográfiai-szociális hátterű másikat. Szándékunk azonban több ponton is megbicsaklott. A vizsgálat során - a látogatásokon szerzett megfigyelések, a gyerekekkel, szüleikkel, osztálytársaikkal vagy más pedagógusokkal folytatott beszél-

getések eredményeként - ugyanis módosítanunk kellett, néha alaposan, a gyerekek helyzetéről eredetileg kialakított feltevést- Kiderült például, hogy budapesti és nagyvárosi osztályfőnökök közül többes alig ismerik a gyerekek családját, iskolám kívüli tevékenységeit és kartárs-kapcsolatait. Ismerik persze a legveszélyeztetettebb gyerekek "hátterét", de többnyire csak az övékét. Ezért néha "kontra-szelekció"-t végeztek a "kontroll"-ként jelölt gyerekek körében találkoztunk családi eredetű torzulással, míg a pedagógus által "problémás"-nak /magányosnak vagy zűrös családnak/ mondott gyerekek egy része semmiféle torzulást nem mutatott. A párokból így többnyire csak az egyik gyerek maradt meg vizsgálati mintánkban. /De azért tudtunk párokat alakítani hasomló helyzetű és problémájú gyerekekből. Lásd pl. a 8. és 9. tanulmányt./

A gyerekekkel való első beszélgetés célja az volt, hogy felderítsük legfontosabb vonatkozási személyeiket, kapcsolathálózatukat. Néhány, a szociometriai vizsgálatokból ismerős - de a mi kérdőívünkön nem szereplő - kérdést tettünk fel nekik. Kiket vinne magával külföldi útra, kiket vonna be egy közösségi ház tervezésébe stb/, s ezeknek kapcsán értelmezniük kellett azt is, mit jelent számukra az "öröm" és a "baj". Azután végigkérdeztük utolsó hétvégéjük és tanítási napjuk eseményeit, történéseit, interakcióit. Ezek a kérdések azonban már szemtől-szembe hangzottak el, a válaszok számát pedig nem korlátoztuk,,

A végső kiválasztás azokon az információkon alapult, amiket az eddig ismertetett módomban szerestünk be. Hátra volt természetesen a kutatás nehezebb része: a szülők és más fontos vonatkozási személyek hozzájárulásának megszerzése, illetve az, hogy engedélyezzék látogatásainkat és hajlandók legyenek megnyilatkozni a gyerekek otthoni és iskolai életéről, barátjairól és szabadidő-töltéséről, pedagógusairól és osztálytársairól. Néhány gyerek esetét e hajlandóság nyílt megtagadása miatt nem tárhattuk fel. Voltak olyan szülők is, akik hozzájárultak ugyan látogatásainkhoz, immel-ámmal feleltek is kérdéseinkre, de éreztették, hogy nem vagyunk kedvükre. S két csoport együttesen a kiválasztott gyerekek kb. harmadát tette ki.

Miután a kiválasztásnál nem törekedhettünk mennyiségi reprezentativitásra, a hibák értelmezéseméi sem ki várom statisztikai magyarázatokba bonyolódni. Természetesen feltehető, hogy torzíthat a végső "minta", mert valamilyen egységes csoportot képezhetnek a kutatásban való részvételt nyíltan vagy látensan megtagadók. Ez lehetséges. Mindenesetre számunkra és a csoport nem tűnt egységesnek szociális vagy demográfiai változók /pl. foglalkozás, lakáshelyzet, jövedelem, etnikum, gyerek-szám/ szerint. Inkább tartom valószínűnek azt, hogy a kutatók személyé-

rel vagy a nekik tulajdonított funkciókkal kapcsolatos attitűd játszható szerepet az elutasítók egy részénél. Más részük feltehetően azért zárkózott el az érdemi kommunikáció elől, mert hiábavalónak tartotta azt, esetleg zavarónak - például az elhallgatással teremtett békét veszélyeztetőnek. /Ezt az eshetőséget nagyon fontosnak gondolom. Egy ilyen vizsgálat ugyanis nyelvi megnyilatkozást kér azoktól is, akik szándékosan kerülnek a kommunikációt személyközi konfliktusaikról. Ebből nemcsak mintaválasztási nehézségek származnak, hanem számos ismeret-elméleti, kutatásetikai és módszertani probléma is adódik./

Egy-egy gyerek és a hozzá tartozó legfontosabb személyek köre alkotta tehát az adatfelvétel egységét. A látogatások sorrendjét több tényező szabta meg. A beszélgetéseket - a kiválasztás imént ismertetett módja miatt - a gyerekek pedagógusaival és magukkal a gyerekekkel kezdtük. Ezután következtek a szülők, tanárok, illetve az általuk megkérdezett személyek, Mindegyiküket tájékoztattuk vizsgáladásunk témájáról, módszeréről és arról, hogy miért kerültek kiválasztásra. Előfordult, hogy a második vagy harmadik látogatás, beszélgetés során derült fény a kor hiányosságára, arra, hogy van még olyan fontos személy, akit meg kell keresnünk. Ez többnyire a személyes kötődés rejtettségére vallott és alkalmanként szimptomatikusnak bizonyult a szocializációs torzulások értelmezéséhez. /Ilyen volt pl. a tornatanár D. Laci esetében - lásd a 9.tamulmányt -, aki alig ismer másokat a akit nem ismernek a fiú szülei és tanárai,/ Máskor viszont kiderült, hogy a kiválasztásnál feltett a a kötődések erejére vonatkozó kérdéseinkkel magunk kreáltunk "fontos vonatkozású személy"-t.

A beszélgetések általános témáját a gyerek helyzete, annak okai és következményei, illetve az ezekről szóló magyarázatok adták. Emellett fontos volt közvetlenül megismernünk a gyerek életének helyzetét: szobáját /ha volt/, játékait, a lakást, az osztálytermet, a teret és utcákat. Információkat szereztünk be szüleinek társadalmi helyzetéről, otthoni szokásaikról, időbeosztásukról, háztartásuk munkamegosztásáról, fogasztásukról stb. Tudni akartunk a gyerekek iskolai teljesítményeiről, érdeklődésükről, játékaikról, arról, hogy mit szoktak csinálni hétköznapi délután, hétvégén, a szünidőben, milyen rokonaik vannak, miként telnek családi ünnepeik stb.

A látogatások tapasztalatairól megfigyelési jegyzőkönyvek készültek, az interjúkat pedig hangszalagon vagy/és írásban rögzítették munkatársaim. Két látogatás között konzultációt tartattunk. Ennek során igyekeztem megismerni az interjúalanyok nézőpontját, s ehhez kértem pótlólagos információkat. Olyanokat, melyek nem szerepel-

tek a beszámolóban vagy az interjú szövegében. E nézőpontból azután, munkatársaimmal együtt próbáltuk jellemezni, és esetek hiányosságai vagy bizonytalanságai jelölték ki az esetleges újabb látogatás, beszélgetés célját.

Konzultációs feladatomban ilymódon kettős volt. Egyrészt törekednem kellett megjeleníteni a kapcsolathálózat egyik tagjának partikuláris elvárásait, másrészt értelmezni kellett azt, illetve szocializációs jelentőségét. De ugyanez a feladat várt munkatársaimra is a "terepen". Nekik is a kapcsolathálózat más tagjait kellett képviselniük - virtuális résztvevőként - a beszélgetések során. Egyúttal azonban meg kellett őrizniük megfigyelni státuszukat, s ebből szemlélve kellett értelmezniük a szocializációs intézmények működését.

Többször előfordult, hogy megakadt a kapcsolathálózat feltárása, s benne az eltérő nézőpontok megismerése, mert valamelyik tag nem akart vagy nem tudott vállalkozni további reflexiókra. Ilyenkor összegeztük az addig megszerzett információkat, s azt az összegzést bemutattuk az éppen soron következő tagnak. Ez az eljárás néha továbbblendítette munkánkat /mint a 2.esetben/, de azért kockázattal is járt /lásd a 7. esetet/. A látogatások sorozata addig tartott, amíg a kör valamennyi tagjának nézőpontját meg nem ismertük. Ezt követően került sor az esettanulmányok megírására. A bennük található magyarázatok tehát agy többé-kevésbé folyamatáé látogatás- és konzultációs sorozat eredményei.

4.

E kötet elméleti és módszertani bevezetését nem kívánom megterhelni a szocializáció aktuális problémáinak elemzéséről. /Ezt a feladatot másutt igyekszem majd elvégezni./ Befejezésül azonban egyetlen téma, a mérési kompetenciák kapcsán mégsem tudok kitérni néhány idevágó kérdés elől.

A szocializációs intézmények, s főként a család és iskola közötti munkamegosztás történetét már említettem, s utaltam a modern társadalmakban megfigyelhető "funkcionális differenciáció"-ra. Arra tehát, hogy az iskolák szocializálódtak különböző tudások és készségek átadására, míg a családok a nevelésnek kevésbé specializált intézményei maradtak. Többféle ok miatt, amikre itt nem térhetek ki, úgy gondolom, hogy a szocializációs intézmények közötti munkamegosztásnak ez a folyamata történetileg irreverzibilis s egybevág a gyermekkori fejlődés irányával. Ebből fakad az óvodai pedagógia "univerzális" jellege,

szemben például a középiskolai tanárok szakosodásával. Az intézményes nevelés kezdetén a pedagógus még a "teljes gyerekkel" foglalkozik, pontosabban: még az volna a faladata. Minél magasabb szintű az oktatás, annál idősebb gyerekekre irányul, akiknek annál inkább "szakpedagógusokkal" van dolguk.

Ezzel párhuzamosan alakult az iskolai követelmények "családi sorsa" is. Egyrészt azért, mert a szülők - akik a kisgyerekek számára még "mindentudók" - az idő haladtával egyre kevésbé követhetik a mind speciálisabb tananyagot. Másrészt azért, mert a gyerek növekedésével, önállósodásával a szülők maguk is mind kérdésbe érzik szükségesnek azt. Hiszen nemcsak azt várják el az iskolától, hogy tanítsa gyerekeiket, hanem azt is, hogy nélkülük tegye ezt. A legtöbb szülő" nem igényel szakpedagógiai kompetenciát, sőt, tapasztalataink szerint, abba sem akar beleszólni, hogy mit, mikor, hogyan és miért tanítanak a tanárok, hiszem "azok tudják", az az "ő dolguk". /Iskolával való konfliktusaik túlnyomó része a gyerek magatartása miatt alakul ki, néhányan pedig panaszkodnak arra, hogy nehéz a matematika, nagy valamelyik tanár igazságtalanul osztályoz./

A szülők háritását egészíti ki az iskola azzal, hogy csak szélsőséges helyzetekben igényel beleszólást a gyerekek családi életébe. Hatóságilag kell vállalva a "veszélyeztetett" gyerekek védelmét, illetve annak kezdeményezését, de egyébként tiszteletben kell tartania a szülők Jogait. A "szaktárgyi pedagógusok" ehhez tartják magukat.

A nevelési kompetenciák a "kétirányú háritásának" szerteágazó specializációs következményeit nem tudom itt részletesen elemezni. De a kötetben leírt esetekből néhány részlettel legalább jelezni próbálok. Lássuk például a B. tanulmányban szereplő két falusi fiú esetét! Egyiküket, B.Gergőt figyelmeztette egyszer az orosz tanárnő arra, hogy ne járjon későn moziba és ne biciklizzem az úttesten. Gergő apja nem ismerte el a tanárnő iskolám kívüli illetékességét, mondván: "Én engedtem esti moziba a gyereket, miért ne biciklizzem az utcán?" A tanárnő nem is igen akar többé beleavatkozni a gyerekek életébe, amiatt az a másik gyerek, K. Jóska sorséhoz fűzött megjegyzéseiből kiderül. De még érdekesebb az, ahogyan B.Gergő mamája nyilatkozott. Ő maga ugyanebbe az iskolába járt egykor, s most, fia problémái kapcsán ezt mondta; "Hol vannak azok a régi pedagógusok, akiknek még volt idejük a gyerekekre?"

Az egyik szülő tehát igényelné a "régi pedagógus"-t, aki még idefigyelt a "teljes gyerek"-re - nem pedig csak orosz tudására vagy feladatmegoldó ügyességére. A másik szülő viszont ragaszkodik nevelői

jogaihoz, s nem kíván ezekről egyezkedni a tanárral. Ugyanilyen meghasonlás tapasztalható a pedagógusoknál. Egyrészt szeretnék befolyásolni a gyerekek szükségleteit, magatartását és személyiségét, amihez kooperálniuk kellene a kapcsolathálózat más tagjaival, főként a szülőkkel. De éppen ettől tartják vissza őket tapasztalataik és kényszereik. Elhárítják tehát a várható konfliktusokat, nem szólnak bele a család dolgába, s ezáltal lemondanak arról, hogy hozzáférhessenek a gyerekekhez.

A pedagógia kompetencia-viszonyok zavarait s a szocializációs torzulások nyilvánvaló jegyeit mutatja a az eset is. E.Szilvia egykori tanármője, aki szerette a gyereket, elmesélte nekünk egykori találkozását Szilvia nagymamájával, aki akkor nevelte a kislányt. A nagymama elpanaszolta a tanárnőnek, hogy lánya, Szilvia anyja, nem törődik a gyerekekkel. Szerinte "Szilviától ellopták gyerekkorát". De a nagymama az iskolát is bírálta, nehezményezve, hogy nem értesítették időben a családot a kislány rossz jegyeiről, a bukás veszélyéről. A szóbanforgó tanárnő azzal háritotta el ezt a bírálatot, hogy szerinte Szilvia anyja magától is bejöhett volna az iskolába, hiszen az épület közelében dolgozik. Mondta ezt a tanárnő annak ismeretében, hogy az anya valószínűleg nem is tudott erről, s ha tudott is, nem törődött vele. Ez a tanárnő, aki pedig szerette Szilviát, világosan érzékelte a gyerek családi bajait, mégis elhárította azt, amit valójában a nagymama kívánt: a kooperációt.

Jegyzetek

1. E. Durkheim, A társadalmi tények magyarázatához. Bp. 1978. KJK, 9.old.
2. Lásd K.J., Tillmaam, Sozialisationstheorie - Reinbek, 1989. Rowehlt.
3. K.Hurrelmaaa, D.Ulrich /hrsg/, Haadbuch der Sozialisationsferschuag, Weinheim, Basel, 19Se, Beltz.
4. J.Habermas, Theorie der kommunikativen Handelns, 2 Baade, Frankfurt, 1981. Suhrkamp.
5. Lásd pl. a "rejtett tanterv" témakörébe vágó pedagógiai kutatásokat. Magyarul: Szabó László Tamás, A "rejtett tanterv" című könyve, Bp. 1988. Magvető adott erről tájékoztatást.
6. P.F. Lazarsfeld et alie, The Peoples Choice című, ma már klasszikus műve először 1948-ban jelent meg.
7. Ehhez lásd Angelusz Róbert, Kommunikáló társadalom, Bp. 1983.

Gondolat Kiadó

8. Lásd Somlai Péter, *Konfliktus és magértés*, Bp. 1986.

Gondolat.

9. A kapcsolathálózatokhoz lásd Angelusz R. Tardos H. válogatását a "Szociológiai Figyelő" 1988. 3. számában.

10. v. ö.: L.Krappman, *Az identitás szociológiai dimenziói*. Bp. 1980. *Szociológiai Füzetek*, 21. sz.

11. Ezek az eljárások hasonlítottak a „családmonográfiák” készítésénél alkalmazottakra, lásd: Somlai Péter, *a Családmonográfia kutatási módszere - i. m. u. ó. /szerk./Családmonográfiák*, Bp. 1978, *Szociológiai Füzetek*, 18. sz. 5-28.old.