

Doktori (Ph.D.) értekezés

ÉLETVILÁGOK ÉS A NEVELÉS

Kísérlet az intézményes nevelés modellezésére

Szilágyiné dr. Szemkeő Judit

**Debreceni Egyetem
BTK
2007**

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	2
1. Életvilág elméletek	3
Az életvilág struktúrái és az életvilág újratermelése	3
A kommunikatív életvilágok elmélete.....	3
Az életvilág újratermelésének modellje	3
2. Családi és iskolai életvilágok.....	3
Családi életvilágok	3
A családi életvilágok és az óvoda, iskola találkozása.....	3
Iskolai életvilágok	3
A családi és iskolai életvilágok kapcsolata.....	3
Az iskola értelmezése a kommunikatív életvilág fogalom alapján.....	3
3. Nevelés a családi és iskolai életvilágokban.....	3
Nevelés a családi életvilágban.....	3
Nevelés az iskolavilágban	3
Nevelés és emberkép	3
4. Az életvilágok működése és az életvilágok kapcsolatai	3
Az iskolai életvilág újratermelésének áttekintő modellje.....	3
Az oktatáspolitikai döntések hatása a kultúra újratermelési folyamatára.....	3
Az intézmények újratermelésének folyamata.....	3
Az egyén szocializációja.	3
5. Esettanulmányok az iskolai életvilágok újratermelésének modelljéhez.....	3
A kisebbségi életvilágok újratermelésének problémái	3
Célorientált iskolák életvilága	3
Cigány tanulókkal is foglalkozó óvodák és iskolák életvilága.....	3
Konszenzus lehetősége az oktatáspolitikai szintjén.....	3
A konszenzusteremtés problémái helyi szinten.....	3
6. Óvoda- és iskolaválasztási, pályaválasztási döntések empirikus vizsgálata	3
Az óvodások és iskolások szüleinek elvárásai az óvodával, illetve iskolával szemben	3
A családi életvilágok elvárásai a szakképzéssel szemben	3
Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán (AVKF) végzett beiskolázási felmérések eredményei	3
Összefoglaló értékelés	3
A kiinduló feltevések értékelése.....	3
A kutatások folytathatósága.....	3
Irodalomjegyzék	3
Ábrák és táblázatok jegyzéke.....	3
Mellékletek	3
1. melléklet: Családi időmérlegek	3
2. melléklet: Társadalmi mobilitás	3
3. melléklet: Szülők elvárásai az óvoda, iskola irányában	3
4. melléklet: A magyar és ausztrál alapelvekben megfogalmazott értékek összehasonlítása.....	3
5. melléklet Hivatkozott segédanyagok.....	3

Bevezetés

1. A dolgozat célkitűzése

A dolgozat célja olyan **szociológiai modell bemutatása és adaptálása**, amely a nevelésszociológiai problémák új típusú megközelítését teszi lehetővé, amely nem vitatja a különböző iskolaelméletek létjogosultságát, hanem – az iskolarendszert és az iskolák működését átfogó társadalomképbe ágyazva – rámutat a sokszínűség fontosságára, a konszenzus lehetőségére és szükségességére. A cél egy olyan modell ismertetése, **amely segítségével az oktatási és nevelési folyamatok mind makro** (iskolarendszer), **mind a mikro** (intézmények) **szinten bemutathatók**, és amellyel a szintek közti átlépés, illetve a szintek közti kapcsolatok tudományos megalapozottsággal modellezhetők, és amely segít a helyi problémák alapján a rendszer-szintű következtetések levonásában.

A dolgozat nevelésszociológiai elemzés, amely több tudományterület eredményeit használja fel. A dolgozat keretei között nincs lehetőség a más tudományterületeken megfogalmazott eredmények részletes kifejtésére. A dolgozatban az életvilágok elméletének szociológiai rendszere eszközként kerül bemutatásra. Rá kívánunk világítani arra, hogy az életvilágok elméletének szociológiai eredményei segítik az oktatáspolitikai aktuális kérdéseinek megválaszolását, ugyanakkor a dolgozat az életvilágok elméletének részletes elemzésével nem foglalkozik. A kommunikatív cselekvés, a kommunikatív etika és az életvilágok elméletének segítségével új megvilágításba kerülnek az oktatási rendszer működésének problémái.

Az életvilág elméletek adaptálásával mind az iskolarendszer, mind az egyes nevelési, oktatási intézmények szintjén vizsgáljuk a kohézió lehetőségét, ugyanakkor a kohéziót megteremtő konszenzus hiányának következményei is bemutatásra kerülnek. Az állami oktatáspolitikai szintjén a legtöbb európai országban egyre inkább érződik a konszenzus hiánya. Az államok ellenállnak az oktatás tényleges pluralizálásának. Az oktatás

kontinentális rendszerében az új közösségek öndefiníciós kísérleteire adott válasz az állami intézmények semlegessége, kiemelten a vallási semlegessége. Ezért minden intézményes öndefiníció illegitim, csak az egyre pluralizálódó kulturális szférában valósítható meg (kulturális autonómia, Európa nyelvi és kulturális sokszínűsége). Az állami oktatásnak egységesnek kell maradnia – az érvényes jogszabályok alapján –, mivel ez az állami lét egyik kifejeződése (Kozma 2005). A különös szükségletek – így a közösségek saját igényei szerint folyó oktatás – megvalósításának jogosságáról morális, illetve gyakorlati vita folyik. A vita lényegét Apel abban az észelvben foglalja össze, hogy „az emberek minden szükségletét a kommunikációs közösség ügyévé kell tenni, és összhangba kell hozni a többiek szükségleteivel” (Habermas 2001, 19.), ugyanis a szükségletek „egyetemesíthetősége” csak eszményi körülmények között dönthető el. Az állami szint – a kommunikatív etika szerint – a helyi döntések szabadságáról, a helyi döntési mechanizmusok szabályozásáról határozhat. Hogyan lehet a rendszerszintű egység és a plurális elvárásoknak megfelelés egyensúlyát megteremteni? Az életvilág elméletek és a kommunikatív etika válasza: kulturális, rendszerszintű konszenzussal, konszenzusos értelmezési sémák alapján.

A dolgozat középpontjában olyan iskolakép áll, amelynek meghatározó jellemzője az iskolahasználók (Setényi 1998) és pedagógusok közös életvilága. Ennek megfelelően a rendszerszintű konszenzuson alapuló, iskolaszintű belső kohézió, az iskolákhoz kapcsolódó lojalitások lehetősége és szükségszerűsége vizsgálataink tárgya.

Az iskola és a családok kapcsolatát és közös életviláguk kialakításának lehetőségét keressük. Az iskolai oktatás hatékonyságának új típusú megközelítése érdekében kiemelten foglalkozunk a kommunikatív életvilág megközelítéssel. A kommunikatív életvilágok elméletéből kiolvasható a hiteles közlésre vonatkozó igény és a hiteles közlésre vonatkozó kötelezettség, amely a plurális iskolarendszer konszenzuson alapuló kohéziójának, összehangolt működtetésének feltételének tekinthető. A kommunikatív életvilágok elmélete a kommunikatív etika alapján rávilágít a közös értékek és a hiteles közlés fontosságára.

A nevelésszociológia szerint az iskola szervezetszociológiai elemzésekor az iskolát egyrészt az iskolarendszer elemeként, másrészt a környezeti szükségletek által létrehívott funkciók teljesítőjeként, harmadrészt formális és informális szervezatként vizsgálhatjuk (Kozma 1985). A szociológiai életvilág elméletek jellemzője, hogy a személyiséget a környezetével szoros összhangban vizsgálják. Az egyén fejlődését nem vonatkoztatják el a környezetének hatásaitól, miközben a rendszerhez tartozó mechanizmusok egyre inkább leválnak azokról a társadalmi szerkezetekről, amelyek révén a társadalmi integráció végbemegy. Az életvilág elméletek az elmúlt ötven évben (Parsons, Luckmann, Schütz, Habermas és mások) többféle megközelítés segítségével törekedtek a társadalmi folyamatokban a társadalmi rendszer egységeinek és a társadalmi rendszer egészének leírására, a társadalmi rendszerek belső differenciálódásának és lehetséges kohéziójának feltárására.

Az életvilág elméleteket a családi, helyi, és/vagy etnikai, nemzetiségi és iskolai közösségekre adaptálva hasznosíthatjuk a nevelés hatásának feltárásához. Az iskola működését a környezet elvárásainak tükrében vizsgáljuk, ha az iskolai életvilágok működését elemezzük. A kommunikatív életvilág modellt az oktatáspolitikai rendszerére adaptáljuk, ezzel lehetővé válik, hogy az iskolát egyúttal az iskolarendszer részének tekintve is elemezzük. Az **adaptációval** nem kapunk általános megoldást az oktatáspolitikai problémákra, ugyanakkor **olyan eszközhez jutunk, amely két nevelésszociológiai megközelítést egy modellben kapcsol össze**. A két megközelítés összekapcsolásával rávilágít azon tényezőkre fontosságára, amelyeket jelenleg az egyes iskolák eredményességének vizsgálata során az értékelések készítői gyakran figyelmen kívül hagynak. Az oktatási rendszer és a nevelési-oktatási intézmény eredményességét azért sem vizsgálják egy kutatásban, mivel a két – mikro (iskolai) és makro (állami) szintű – megközelítés közti átjárásra nincs általános elméleti módszer. A makro és mikro szintek közti átjárás módszertani problémáit több kutató is hangsúlyozza (Coleman 2000). A nevelés problémájának – a kommunikatív életvilágok elméletére alapozott – leírását makro- és mikroszintű áttekintését mutatja az 1. ábra. Az életvilágok újratermelésének elmélete a rendszer (kultúra) és az intézményi szint (társadalom), továbbá az egyén

kölcsönhatásait írja le, ad általános kapaszkodókat ahhoz, hogy részrendszerek vizsgálatát is le lehessen írni a segítségével.

A kommunikatív életvilágok elméletének alkalmazása rámutat azokra a problémákra, amelyek abból következnek, hogy az iskolák döntő többségének nincs sem lehetősége, sem megfelelő tudása arra, hogy az iskolahasználók és az iskola szoros együttműködésével kialakítsa az iskolai életvilág belső kohézióját. Az elmélet alapján leírt modellből kiolvashatók az iskolai kohézió pozitív hatásai és a kohézió hiányából fakadó problémák. Az elmélet a nevelés problémáját új megközelítéssel mutatja be, hangsúlyozza a kultúrát és a társadalmat összetartó közös célok, közös érdekek és értékek fontosságát. A nevelést az életvilágok újratermelésének fontos eszközeként mutatja be, ezért az adaptációból levonható az a következtetés, hogy az iskolai életvilágokban sem hagyható el a nevelés. A pedagógusok nevelésben betöltött szerepe és az egyén életében a korai fejlesztés fontossága ellenére, a kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok társadalmi megbecsülése alacsony, méltó elismerésük hiányzik. A felhasznált szociológiai elmélet rámutat arra is, hogy a pedagógusok munkájának társadalmi megbecsülése a kultúra szintjén elvárt oktatáspolitikai konszenzus eredménye, illetve a megbecsülés hiánya a kultúra szintjén elvárt konszenzus hiányából fakadó zavar jele.

Miért foglalkozik a dolgozat a családi életvilágok működésének vizsgálatával? Az óvodapedagógusok és tanítók hétköznapi gyakorlatában kihívásként jelentkezik a korai fejlesztés iránti igény. Egyre több tudományág eredményei bizonyítják a korai fejlesztés és az ehhez szükséges szaktudás jelentőségét. A korai fejlesztésben a családi életvilágok szerepe meghatározó. Másrészt a kisgyermekkel foglalkozó pedagógusoknak – a társadalmi változások, és ennek következtében fellépő bonyolult elvárások, továbbá az oktatási rendszer komplexitása miatt – összetett kihívásokkal kell megbirkóznuk. A homogén csoportok helyett egyre gyakrabban kell szembenéznük a belső kohéziót nehezítő heterogén elvárásrendszer kihívásaival, szükségük van új – például inkluzív – pedagógiai módszertani eszközökre. A megfelelő eszközök kiválasztásához és alkalmazásához a heterogenitás okainak felismerésére szükség van, és ehhez a családi életvilágok szerepének, jelentőségének felismerése, a családi életvilágok

működési mechanizmusainak megismerése segítséget ad. A dolgozat a felsorolt napi problémák elvi hátterét kívánja új eszközzel megvilágítani olyan esettanulmányok segítségével, amelyeket az életvilágok újratemtésének elmélete alapján elemezhetünk.

2. A téma aktualitása

Az intézményes oktatás befogadta a felnövekvő generációk minden rétegét, ezért gyökeresen megváltozott az iskolák és óvodák feladata. A feladatok bővüléséhez, átrétegződéséhez vezetett **a családi nevelés lehetőségének beszűkülése**, hiszen a szülők napközben dolgoznak, vagy ha nem is dolgoznak, a gyermekükkel, aki tőlük távol, óvodában, iskolában van, akkor sem tudnak foglalkozni. A társadalmi struktúrák változása, kiemelten a nők iskolai végzettségének növekedése a család intézményének változását vonta maga után. A család szerepét olyan társadalmi egységek veszik át, amelyek a jogi családfogalommal nehezen írhatók le, de amelyekre a nevelés meghatározó folyamata hárul.

A globalizálódó és multikulturális világban az iskolák helyzete megváltozott. Az iskolákat meghatározó környezeti összetevők leírása egyre nehezebb. A világ országainak döntő többségében a nevelési és az oktatási intézmények multikulturális környezetben működnek. Az Európai Unió legtöbb országában a migráció következtében nagyon eltérő kultúrákból érkeznek tanulók egy-egy iskolába, sőt egy-egy osztályba is. A családi normák, a családi nevelés és az iskolai elvárások ütközése az iskolák szintjén napi probléma. A konfliktusok egy része helyi rendezéssel lezárható, de egyre több ellentét kerül bíróság, többek között az Európai Bíróság elé (Berger 1999).

A tudományos-technikai fejlődés, a globális információs társadalom alapvetően megváltoztatta a társadalmi struktúrákat, rányomja bélyegét az oktatást meghatározó folyamatokra. A kulturális és társadalmi tőke szerepe egyre jelentősebb a gazdaságítóke-képzésben („a tudás társadalmát”, „az információs társadalom korát” éljük). Lényegesen megváltozott az iskolahasználók és -megrendelők összetétele, megváltoztak azok az

elvárások, amelyekkel a nevelési és oktatási intézményeknek szembe kell nézniük. Az állami oktatáspolitikai az uniós országok többségében – a migráció következtében – szembesül a multikulturális környezet kihívásaival, többek között az interkulturális nevelés iránt egyre növekvő igénytel. A globalizációs problémák következtében szükség van az iskolák – társadalmi esélyegyenlőség megteremtésében betöltött – szerepének újragondolására. Apel szerint a mindenkori közösség életében megkerülhetetlen a kommunikációs közösség létrehozása, a reális kommunikációs közösség emancipálódásának alapja a túlélés stratégiája (Habermas 2001, 19.). Az iskola a kommunikációs közösség egyik intézményesített formája, ez magyarázza a bevándorlók közösségeinek saját iskolák létesítésére megfogalmazódó elvárásait. A multikulturális környezet közösségei tehát a saját kommunikációs közösségeik létrehozásában törekszenek a saját kultúrájuk, nyelvük továbbadását vállaló iskolák működtetésére, legalább az iskolák működésébe való beleszólásra. A társadalmi esélyegyenlőség – e megfogalmazás szerint – az iskolák, és az iskolahasználók helyi és országos diskurzusát feltételezi.

Az állami oktatási rendszer működésére is hatással van az állam és a gazdaság összefonódása, amely kihúzza a talajt a polgári magánjog és a liberális alkotmányértelmezés társadalmi modellje alól (Habermas 1993, 19.), ezáltal az aktív állam intervencionista politikájának befolyásolási körébe kerül az oktatáspolitikai, csökkentve a helyi konszenzus lehetőségét. Az irodalmi nyilvánosság – a kultúrán okoskodó közönségtől kultúrát fogyasztó közönséghez vezető úton – elvesztette sajátos jellegzetességét. A gazdasági érdekek által befolyásolt tömegközlelési eszközökkel terjesztett „kultúra” meghatározóvá vált, alapvetően befolyásolva az oktatási rendszer környezetét és értékelését.

Az iskola célja, értéke, értelme, közösséget szolgáló munkája napjaink neveléstudományi, nevelésszociológiai írásainak fontos, gyakran központi kérdése. Az elmúlt években megjelent tudományos munkák más-más megközelítéssel keresik a választ arra az alapvető kérdésre, hogy a személy fejlődésében milyen szerepet tölt be az iskola, illetve, hogy milyen iskolaértelmezés felelne meg a jelenkor társadalmi elvárásainak. Az elemzések kisebb-nagyobb mértékben foglalkoznak a család és iskola

kapcsolatával, a család megfogalmazott és látens elvárásaival is, de elsődlegesen az iskola kognitív funkciója, illetve működése és értelmezése áll a kutatómunkák középpontjában.

Az ember születésétől fogva interszubjektív lény, aki másokkal való kapcsolatában ismeri meg önmagát, és az őt körülvevő világot. Az iskolának – amely a gyermeket körülvevő világba csak a gyermek korai fejlődésének meghatározó szakasza után lép be –, saját küldetést és célokat megvalósító társadalmi szervezatként kell működnie, ugyanakkor közösséggé kell integrálnia a nagyon eltérő családi közösségi kultúrákból érkező gyermekeket. El kell látnia azt a feladatot, amelyet az iskolától a működtető szervezet a kultúra újrateremtésének folyamatában elvár. Az iskola ezen összetett feladatának többféle módon próbál megfelelni (Zrinszky 2000, Perjés 2003, Meleg 2006a). Az iskolák a heterogén környezeti elvárás-rendszer és eltérő lehetőségek mellett meg kell, hogy feleljenek az állam egységesítési törekvéseinek, amelyek általában nem csak az oktatandó tananyag vonatkozásában fogalmaznak meg egységesen elvárásokat.

Az iskola legitimitásának kérdésköre. Az iskola legitimitásáról, a megfelelési kényszer következményeiről nagyon eltérő nézetek alakultak ki. A konnekcionista modellek (Pléh 1996) az iskola bürokratikus világát életben tartó szervezeti és kapcsolati hálózatok segítségével értelmezik az iskola fogalmát. A konnekcionista álláspont belsőleg kontrollált tudásszervezésről beszél, amelyben a tanuló maga állítja be az értelmezési súlypontokat, amelyek egy sajátos mintázatban nyernek értelmet, s válnak további tanulásszervezési algoritmusainak csomópontjává (Perjés 2003, 12). Ezzel szemben áll a hagyományosnak tekinthető felfogás, amely a tanári kontrollt, a kontrollált tanulást tekinti az iskolai munka fontos elemének.

Bármelyik iskolaértelmezést elemezzük, az intézményesített oktatásra, az azt meghatározó társadalmi rendszerre továbbra is jellemzőnek tekinthető Bourdieu húsz évvel ezelőtti megállapítása. A tanulmányi beruházási stratégiákat nem hozzák összefüggésbe más nevelési stratégiákkal és a reprodukciós stratégiák rendszerével. Ebből törvényszerűen adódik az a paradoxon, hogy a humán tőke teoretikusai arra kárhoztatják magukat, hogy figyelmen kívül hagyják a legrejtettebb, és

társadalmilag leghatékonyabb nevelési beruházást, nevezetesen a kulturális tőke transzmisszióját a családban. Amikor a művelődési „képesség” és a képzési beruházás közötti összefüggést kutatják, ezzel elárulják, hogy figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a „képesség” vagy a „tehetség” is idő és kulturális beruházás terméke (Bourdieu 2000a, 433.), amely beruházás alapjait a családi nevelés rakja le. Ha nevelésről beszélünk, a családi nevelést – kiemelten az első életévek fontosságát – nem hagyhatjuk figyelmen kívül. A dolgozat a kisgyermekkorai nevelés fontosságát több oldalról is megvilágítja.

Az iskola többféle megoldással igyekezhethet az elvárásoknak megfelelni – vár; város; kastély; panoptikum jelleggel (Perjés 2003) –, teszi ezt több-kevesebb sikerrel, mint azt az iskolák eredményességére vonatkozó vizsgálatok mutatják (Coleman, Dronkers, Pusztai, Róbert és sokan mások több cikke). A családi háttér vizsgálata, és annak a multikulturális környezetben az iskolai oktatás sikerességére gyakorolt hatása egyre fontosabbá válik (Angelusz, Wielmanns és mások cikkei). Az iskolai életvilágokat bemutató fejezetben részletesebben foglalkozunk e témával.

Aktuális kérdések.

A dolgozat az életvilágok elméletének szociológiai rendszerét eszközként mutatja be, és az elmélet eredményeinek ismertetésével nyújt segítséget az alábbi aktuális kérdések megválaszolásához.

Milyen módon lehet állami oktatáspolitikát biztosítani úgy, hogy nagyon eltérő kulturális és vallási közösségek igényeinek is megfeleljen, eleget tegyen az eltérő nevelési igényű gyermekek felzárkóztatásával kapcsolatos elvárásoknak?

Ki és milyen módon nevel a multikulturális, globalizálódó világban?

Kezelhetők-e és hogyan a családi és iskolai nevelés ütközéséből fakadó problémák?

Hogyan őrizhető meg az államok oktatási rendszerének egysége úgy, hogy a növekvő migráció következtében felmerülő szülői igényeket, amelyek egyben jogokat is jelentenek, teljesíteni tudja?

3. A kutatás problémái

Az indító feltevések a következők:

1. A kommunikatív életvilágok elméletének adaptálása mind az oktatási rendszer, mind az intézmények szintjén rámutat azokra a kritikus elemekre, amelyek az iskolai működés eredményességét, vagy eredménytelenségét előidézik.
2. A nyilvánosságra hozott, egyértelműen megfogalmazott iskolai célok segítik azokat a családokat, amelyekben a hatékony átadás feltételeit nem biztosítja családban a felhalmozott kulturális tőke, de amelyek gyermekeik számára hosszabb távú terveket szeretnének készíteni. A befogadó és integráló iskola eredményes működését elősegítik az egyértelmű iskolai elvárások, ha csoport szinten közösségi célokat és értékeket megfogalmazó – szocietális – közösségek alakulnak ki.
3. Megfogalmazhatók olyan elvárások és értékek, amelyeket a gyermekeknek óvodát, illetve iskolát választó szülők döntő többsége a gyermeke számára biztosítani szeretne.
4. Az iskolai életvilág belső kohéziójához olyan egyértelmű célok, és ezekre alapozott értékek megfogalmazására van szükség, amelyeket az iskolai életvilághoz csatlakozó családi életvilágok elfogadnak.

Előzmények

A családok és az iskola kapcsolatát elemző kutatások többségében a család, vagy az iskola szempontja dominánsan jelenik meg. A társadalomkutatók és oktatásszociológusok többsége nem vitatja, hogy a tanulók iskolai karrierjében és teljesítményében a szülői ház szerepe meghatározó jelentőségű. Sokkal inkább megoszlanak a vélemények abban, hogy ez az iskolaválasztás mely szintjein és milyen mértékben érezteti hatását. Szociológusok, nevelésszociológusok közül Magyarországon is sokan a társadalmimobilitás-vizsgálatokhoz, a pályaválasztási aspirációk kutatásához kapcsolódva vizsgálják a kulturális tőke szerepét (Bukodi, Csepeli, Gázsó, Kozma, Lannert, Liskó, Nagy Tibor Gyula, Pásztor, Pusztai,

Róbert, Szemerszki és sokan mások). Egyre több kutató vizsgálja a kulturális tőke mellett a család társadalmi és gazdasági tőkájének jelentőségét. A társadalmi cselekvést – az óvoda- és iskolaválasztással, az iskolai közösségekhez csatlakozással kapcsolatos döntéseket joggal tekinthetjük ilyennek – a szociológia klasszikus irányzatai szerint elsősorban a társadalmi normák, értékek befolyásolják. Az egyén – közösségi lény és a társadalom része – ezekből fakadó strukturális meghatározottságával cselekszik. A szociológiai elemzések az egyéni cselekvést hangsúlyozottan a társadalmi cselekvés részeként, az egyéni szabadság erőteljes figyelmen kívül hagyásával vizsgálják makro szinten, míg a mikroszintű megközelítésre a személyi szabadság túlhangsúlyozása jellemző. A politikai, így az oktatáspolitikai döntések makro szinten jönnek létre, hatásuk társadalmi szinten elemezhető. Az oktatásirányítási döntések (iskolaszerkezet, tantervi előírások stb.) hatására gyakran országos mérések statisztikai adataiból következtetnek a döntéshozók, vagy döntéseiket az egyes iskolák szintjén mért eredményekkel alapozzák meg. Szociológusok gyakran figyelmeztetnek arra a hibára, hogy a mikro szinten (például iskolákban) elemzett folyamatokból csak nagyon ritka esetben lehet visszakövetkeztetni a makro szintre (Coleman 2000, 200.), azaz az egyes iskolák és a családok kapcsolatának vizsgálata kevés ahhoz, hogy az oktatáspolitikai elvi problémáit megfelelően kezelni lehessen.

1. ábra *A nevelés szerepe*

a kultúra mikro- és makroszintű újratерemtésében

Makro szint	Kultúra <i>Objektív világ, Társadalmi világ</i>	Újratерemtett kultúra <i>Objektív világ, Társadalmi világ</i>
↓↑	↓	↑
Mikro szint	Családi életvilágok <i>Családi nevelés, Családi értékek Szubjektív világ ↔</i>	Iskolai életvilágok <i>Iskolai nevelés Közösségi értékek Társadalmi világ</i>

Forrás: (Coleman 2000, 201.) adaptáció

A kommunikatív életvilágok újratermelési modellje a makro szintre történő átlépésnek a rendszerben kidolgozott általános szabályai alapján lehetőséget biztosít arra, hogy az intézményekben érzékelhető folyamatokból az oktatáspolitikára fontos következtetéseket lehessen levonni. Ezzel a kérdéssel a dolgozatban részletesen foglalkozunk.

Az iskola szerepét, legitimitását, az iskola belső világát többféle társadalom-felfogás keretei között elemzik a kutatók (Meleg, Oelkers, Pléh, Perjés, Zrinszky, Zsolnai és sokan mások) a publikációikban. Az iskolai életvilág fogalmának bevezetése az iskolát egyrészt az iskolahasználók – a közvetlen környezet – igényeihez és céljaihoz kapcsolja, másrészt hangsúlyozza, hogy az iskola egy nagyobb rendszer részeként működik, tehát működése nem szakítható ki a kultúrából, a különböző hatásokból, amelyek a kor és ország kultúráját jellemzik. (A kultúra fogalmának az életvilágok elméletében használt értelmezésére a vonatkozó fejezetben részletesen kitérünk.)

Az iskolák eredményességét elemző kutatások országos és nemzetközi szinten folynak. Az iskolarendszer belső zavarai, a tudás értékvesztése és az iskolák belső zavarai olvashatók ki a nemzetközi (PISA), továbbá a helyi és országos tudásszint felmérésekből (Csapó, Nagy J., Dronkers, Róbert és mások publikációi), olvasásvizsgálatokból (Nagy A. és mások publikációi), és szociológiai felmérésekből (Ferge, Róbert, Lawton, Mollenhauer és más kutatók publikációi).

A felmérések nagy része az érzékelt problémákat a családi neveléssel is összefüggésbe hozza. A családok és az egyes intézmények, illetve a családok és az oktatási rendszer kapcsolatának elemzése minden szinten fontos aktuális feladatnak tekinthető (Kaplan, Kumar, Mead, Midgley, Passy és más kutatók publikációi). A családi életvilágoknak a családi nevelésben, a családi kulturális tőkének az iskolai nevelésben betöltött szerepére vonatkozóan teljes körű nevelésszociológiai követővizsgálatokra támaszkodó elemzések nincsenek. A szakemberek szociológiai felmérések adataira támaszkodhatnak, s ezek – a felvétel módjától, céljától, körülményeitől függően – gyakran részben ellentmondásos eredményekre

vezetnek. Ezek az ellentmondások a kommunikációs életvilág elméletéből, annak adaptációja alapján természetesnek és előrevivőnek tűnnek.

Az iskola szerepét és jelentőségét vizsgáló kutatások a rejtett tanterv és az iskolai milió egyre fontosabb szerepére mutatnak rá. Milyen módon lehet a plurális iskolarendszerben, az egyes iskolák szintjén elérni azt, hogy az egyén szocializációja, az egyén képességeinek minél teljesebb kibontakozása mind az egyén, mind a közösség szintjén optimális módon történjen? Kutatások vizsgálják az iskolák eredményességét, kiemelten a felekezeti iskolák helyzetét, eredményeit (Coleman, Dronkers, Carbonaro, Glenn, Green, Groof, Pusztai, Róbert és mások publikációi). Az iskola fogalmát, célját, a társadalomban betöltött szerepét (Perjés, Pléh, Wielmanns és sokan mások), a rejtett tanterv fontosságát (Szabó L. 2006), az iskolai milió hatását (Bacskai, Grunder, Meleg és mások publikációi), továbbá azt, hogyan függ össze az iskolai klíma és az iskola eredményessége, különböző megközelítésből világítják meg a kutatások.

Az iskolarendszer nevelő hatása és az egyéni szocializáció kapcsolata vizsgálható makro és mikro szinten egyaránt. Kutatások sora elemzi az iskolarendszer mint rendszer hatékonyságát, és sok kutatóműhelyben, intézményben folyik az egyes intézmények tanító és oktató munkájának eredményességvizsgálata. Az iskolák eredményességének elemzése egyrészt az iskolarendszeren belüli teljesítményt vizsgálja, azaz a továbbtanulási mutatókat, másrészt a rendszer és gazdasági, társadalmi kapcsolatának eredményességét. A hatékonysági vizsgálatok kérdések sorát vetik fel. Az eredményesség vizsgálata csak az iskola egy-egy kiragadott célja szempontjából értelmezhető, hiszen az iskola céljának, feladatának, jelentőségének több, nagyon eltérő értelmezését ismerjük.

A nevelési folyamat fontosságának leírása során **a szociológiai tőke elméletek és az életvilágok elmélete** összekapcsolható. A kulturális tőke felhalmozásának folyamata, a családi kulturális tőke hatása a családon belüli nevelés korai korszakában meghatározó jelentőségű. A család szerepe és a családi nevelés hatékonysága annál jelentősebb, minél kisebb a gyermek. A

család és a nevelési-oktatási intézmény együttes hatása, illetve a hatások eltéréséből fakadó problémák az óvodákban és általános iskolákban beazonosíthatóak. A tőkeelméletekről, a mezők elméletéről, a nevelés és oktatás szerepének szociológiai vizsgálatairól Bourdieu és Coleman munkásságának említése nélkül nem lehet beszélni.

A közösségek szerepének, az életvilágok elméletének feldolgozása során elsősorban Habermas, Luckmann, Parsons, Schmidt, Thomas és Tönnies munkáira támaszkodhatunk.

A neveléselméletek közül a kompetenciaelmélet irányzata a korai fejlesztés és a szocializáció kérdéseire is választ keres, foglalkozik a családi nevelés szerepével is. Vizsgálja a családi nevelés iskolai munkára gyakorolt hatását is, ennek megfelelően segíti a családi és iskolai életvilágok találkozási felületének megértését, lehetővé teszi bizonyos jelenségek magyarázatát. A személyiségfejlődés elemzése során a nevelés szerepét is elemzi. A korai fejlesztés jelentőségét a mérésekkel és vizsgálati eredményekkel alátámasztott elméletre (Nagy J. 2000) támaszkodva érthetjük meg.

4. A kutatás szemlélete és módszerei

A kiinduló feltevések pontos megfogalmazásához és értékeléséhez szükséges volt a **szakirodalmi elemzések felkutatása**, történeti, tudománytörténeti, neveléstörténeti munkák tanulmányozása alapján a nevelési célok és elvek vizsgálata, elemzése a társadalmi elvárások tükrében.

A kiinduló feltevéseket konkrét helyi és oktatáspolitikai problémák megismerése alapján fogalmaztuk meg. A konkrét problémák alapján a dolgozat összeállítása érdekében célirányosan folyt az **esettanulmányok** anyagának gyűjtése és rendezése. A konkrét problémák feldolgozásának célja kettős. Az esettanulmányok leírásával egyrészt a kiinduló feltevéseket értékeljük – támasztjuk alá, vagy kérdőjelezzük meg –, másrészt a kommunikatív életvilágok elméletének adaptálhatóságát elemezzük.

Kérdőíves kutatások és statisztikai adatok alapján bemutatjuk és elemezzük a szülők óvoda- és iskolaválasztási elvárásainak jellemzőit. A kérdőíves vizsgálat előkészítő vizsgálat, amely alapján – a kérdőívek utólagos elemzését is felhasználva – arra következtethetünk, hogy átfogó vizsgálatokra alkalmas eszközt dolgoztunk ki. A kérdőívek kitöltését vállaló intézmények között a tényleges arányoknál jóval magasabban reprezentáltak az egyházi intézmények. Az óvodák esetében az önkormányzati kontrollcsoport megfelelő méretűnek bizonyult, az iskolák esetében a kontrollcsoport adatai nem adtak értékelhető eredményt.

A téma feldolgozása három részből áll.

Az előkészítő elméleti rész (1–4. fejezet) az életvilágok elméletét ismerteti, és bemutatja a szociológiai elméletnek az oktatási rendszerre történő adaptálását. Az adaptáció azt jelenti, hogy az életvilág elméletek segítségével megfogalmazzuk a családi és iskolai életvilágok fogalmát, majd az életvilágok újratermelésének elemzéséhez kidolgozott szociológiai modellbe a megfelelő fogalmakat behelyettesítjük. Az adaptációra építve az iskolák, az iskolarendszer működésével kapcsolatosan kísérletet teszünk egy új elmélet csíráinak bemutatására. Az új elmélet alapja az, hogy az életvilágok újratereptési elmélete segítségével az iskolák hagyományos nevelésszociológiai megközelítései összekapcsolhatók, és megfogalmazható a külső környezet – kultúra, értékrend, normák – oktatáspolitikai jelentősége. A kommunikatív etika fogalmának az iskolarendszerhez kapcsolása az adaptáció segítségével lehetővé válik. Az iskolai életvilág modell elemzése során lehetőség nyílik a konszenzusos rendszer lehetőségének bemutatására. Az iskola legitimitását elemző elméleti megközelítések – legyenek azok más tudományterületről érkező vélemények, vagy történelmi utalások, vagy más neveléstudományi elméletek – az iskolai életvilágok elméletéhez kapcsolhatók. A nevelésszociológiától távolabb eső tudományterületekről átvett idézetek az érvelés eszközei, szerepük a téma fontosságának aláhúzása. A neveléstörténeti idézetek nem a kiinduló feltevések bizonyítását célozzák, hanem a feldolgozott problémák jelentőségét, időtlen időszerűségét támasztják alá.

A második rész (5. fejezet) az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának lehetőségét mutatja be, esettanulmányok segítségével. A bemutatott esettanulmányok az életvilágok újrateremtési folyamatának kiemelt fontosságú elemeire vonatkoznak. Az oktatáspolitikai konszenzus lehetőségét az ausztrál oktatási rendszerben elfogadott nevelési célok elfogadásának folyamatával mutatjuk be. A kiragadott példa jelentősége a folyamat ismertetése, és nem a célok bemutatása. Az esettanulmányok nagy része iskoláknak (és óvodáknak) cigány közösségek életvilágaival kialakult kapcsolatát írja le. Az esettanulmányok a problémák mellett megoldási lehetőségeket ismertetnek.

A harmadik rész (6. fejezet) kérdőíves felmérések és statisztikai adatok segítségével rámutat a családi és iskolai életvilágok kapcsolatában legfontosabbnak ítélt problémáira. Az óvodások és kisiskolások szüleinek óvoda- illetve iskolaválasztási szokásait mértük fel. A családi és iskolai életvilágok találkozása, azaz a kisgyermek intézményi elhelyezése hosszú távra meghatározhatja az egyes családi életvilágok és az iskolák közti kommunikációs felületet. A kérdőíves vizsgálatok középpontjában ezért az óvoda, illetve általános iskola választásának elemzése áll. A kutatás vizsgálja azt a találkozási felületet, amelyet az óvoda- és iskolaválasztás folyamatával lehet jellemezni. Az iskolaválasztási motivációk hatásának elemzése néhány intézményre korlátozódik, ismételt idősoros adatok nem állnak rendelkezésre. Tudományosan általánosítható következtetéseket a vizsgálatból nem tudunk levonni, de kérdőívek és a minta vizsgálata alapján megállapítható, hogy az adatok továbblépésre alkalmasak. A klaszteranalízis további kutatásokra megfelelőnek minősítette a vizsgálatokat. Az eredmények a szülői elvárások összehasonlíthatóságára, reprezentatív és követéses felmérések szükségességére hívják fel a figyelmet.

A szülők – óvoda- és iskolaválasztással kapcsolatos – elvárásai kitöltött kérdőívekből ismerhetők meg. A felmérésekből levonhatók következtetések, amelyek megfogalmazhatók a kérdőívek feldolgozásával, összefoglaló táblázatokra és grafikonokra támaszkodva. A kérdőívek bemutatása, továbbá a vizsgálatok részeredményei 3. mellékletekben szerepelnek.

A felekezeti iskolák eredményességére vonatkozó hazai és nemzetközi eredmények (kiemelve Coleman, Dronkers, Glenn, Green,

Pusztai, Róbert munkái) összefüggésbe hozhatók a családi és iskolai életvilágok kapcsolatának elemzéséből levonható következtetésekkel, annak ellenére, hogy az iskolaválasztási elvárásokhoz nem kapcsolódnak az iskolák eredményességére vonatkozó felmérések. Bemutatjuk a szakképző iskolák választásával kapcsolatban azokat a jellemzőket, amelyek az életvilágok újratermelési folyamatának elméletéből a szakképzésre vonatkozóan megállapíthatók és adatokkal alátámaszthatók. Ehhez fűződik egy katolikus főiskola (AVKF) választásának folyamatáról szóló felmérés is. A felekezeti felsőoktatási intézmény választására vonatkozó felmérés alapján elemezzük, hogy mennyire számít a családi értékrendszer még a felsőoktatási intézmény választása során is.

Az összefoglalás a kiinduló feltevések értékelésére támaszkodva értékeli a bemutatott kutatást és felhívja a figyelmet arra, hogy milyen irányban lenne érdemes további kutatásokat végezni.

A dolgozatban alkalmazott **feldolgozás módszerének ellentmondássonossága** nem hallgatható el. A dolgozat interdiszciplináris jellege miatt széles tudományterületről dolgoz fel szakirodalmat. A **dolgozat keretei és a kutatás korlátozottsága nem tették lehetővé, hogy egy-egy elmélet alapos kifejtésre kerüljön**. Ennek következtében előfordulhat, hogy mivel egy-egy szociológiai, esetleg filozófiai elmélet bemutatása nem tematikus és nem részletes, ezért a terület szakemberei hiányosnak minősíthetik. Másrészt előfordul, hogy **több olyan elmélet kapcsolódik össze** a leírásban, **amelyek** csak az oktatáspolitikai megközelítése alapján kapcsolhatók össze, ezért azon szakemberek számára, akik az adott területtel részletesen foglalkoznak, az elméletek **összekapcsolása nem tűnik eléggé megalapozottnak**. Az összekapcsolás a dolgozatban éppen azért szerepel, hogy a nevelés kérdésének jelentőségét az egyébként távol eső elméletek összekapcsolásával is aláhúzzuk. E kategóriába kell sorolnunk, hogy a dolgozat – a családi és iskolai életvilágok bemutatása, és a két világot összekötő nevelési folyamat értelmezése során – tematizálás nélkül összekapcsolja és párhuzamosan tárgyalja a nemzetközi és hazai elméleteket, értelmezéseket. Harmadrészt, gondot okozhat a fogalmak

értelmezése. Az egyes tudományterületek ugyanazt a fogalmat más-más értelmezéssel használják, ezért feltétlenül **szükséges a fogalmak meghatározása a dolgozatban.** A kulcsfogalmakat – a definiálandó fogalmak nagy száma miatt – a tartalmi feldolgozáshoz kapcsolódóan határozzuk meg.

A feldolgozás eredményének tekinthető az új szemléletű megközelítés, amely aláhúzza a kulturális konszenzus (a kultúrát az életvilágok elméletében használt meghatározás alapján értelmezve) jelentőségét. A kulturális konszenzus hiányában fellépő orientációs nevelési válságok okaként – az elmélet alapján – az iskolák felelőssége csak a helyi konszenzus megteremtésének lehetőségéig terjed. Az elmélet felhívja ugyanakkor a figyelmet arra is, hogy a családi életvilágok jelentősége miatt a multikulturális környezetben működő intézményeknek fel kell tenniük a kérdést, hogyan felelnek meg annak az elvárásnak, hogy a „környezeti szükségletek által létrehívott funkciókat” teljesítsék, azaz keresniük kell a helyi konszenzust. A feldolgozás eredményeként értékelhető, hogy rámutat a kommunikatív etikai iskolai alkalmazhatóságára és jelentőségére, és ebből fakadóan a multikulturális környezetben alkalmazható értékalapú pedagógia megfogalmazásának lehetőségére.

1. Életvilág elméletek

Az életvilág struktúrái és az életvilág újratermelése

Az életvilág fogalma. Mindennapi életvilágon azt a valóságterületet kell értenünk, amelyet az ébren lévő és normálisnak tartott felnőtt ember, a józan emberi értelem egyszerűen adottnak, illetve készen talál. A természetes közegben olyan világban létezünk, amely számunkra magától értetődő és kétségbevonhatatlan valóság. Beleszülettem, és mint adottságot fogadom el. Természetesnek tartom, hogy előttem is létezett, és hogy rajtam kívül is léteznek benne más emberek is. Életvilágom tehát kezdettől fogva köznapi értelemben sem a magánvilágom, hanem interszubjektív világ (Habermas 2000), amelynek meghatározó tényezője én vagyok. Életvilágom tehát szorosan kötődik hozzám, az életvilágomból nem tudok kiszakadni, csak az életvilágom horizontja változik a külső hatások, kapcsolatok hatására. Az életvilág fogalom alkalmasnak tűnik arra is, hogy a családértelmezésekkel kapcsolatos vitát a nevelés vonatkozásában ne kelljen lefolytatnunk, hiszen a család összetételétől függetlenül az életvilág az a környezet, amelybe beleszületünk, amely életünk kezdeti időszakának meghatározó valóságát jelenti. A csecsemőotthonban felnövő gyermek életvilága – hiányaival, problémáival együtt – éppúgy meghatározó eleme az egyén életének, mint a harmonikus, hagyományos családban felnövő gyermek esetében az áthagyományozott családi kulturális tőke.

Az életvilágra vonatkozó elméletek az életvilág fogalmat egyaránt alkalmazzák az egyén szűken vett környezetére (például család), és tágabb, társadalmi környezetére (például intézményi környezet, település, ország). A társadalmat egyszerre tekinthetjük rendszernek és életvilágnak (Habermas 2000, 503.). A társadalom egészének szerkezetváltozása révén az életvilág mint látóhatár határolódik le, olyan tér, amelyben a kommunikatív módon cselekvők mindig is mozogtak (Habermas 2000, 502.). Az életvilág határán

kezdenek a dolgok problematikusává válni, az életvilág határa: a normák problematikusává válásának „síkjá”.

Az életvilágra vonatkozó elméletek többféle társadalomfilozófiai megközelítést tükröznek. A „megértő szociológiában” elterjedt és a hétköznapi gondolkodáshoz közel álló megközelítés közérthetően világít rá arra, hogy az egyén nem választható le teljesen arról a közösségről, amelybe beleszületett. Azoknak a tudományoknak, amelyek az emberi cselekvést és gondolkodást akarják értelmezni és megmagyarázni, először a tudomány előtti, a természetes beállítódásban leledző ember számára magától értetődő valóság alapstruktúráit kell leírniuk. Ez a valóság a mindennapi életvilág (Schütz–Luckmann 2000, 272.).

Az általánosan értelmezett életvilág fontos jellemzője, hogy közösségi jellegű. Közösségi jellege az életvilágba tartozók által osztott, egyetértéssel alapuló kulturális tudáskészleten nyugszik (Parsons 2000, Habermas 2000), tehát a családi életvilág működésében a család kulturális tőkéje meghatározó (Bourdieu 2000a). A család mint közösség az a társadalmi közeg, amelyben a „világok” (Habermas 2000) megismerése megindul, amelyben kialakulnak azok a fogalmak, érzékelések, érzelmi motivációk, amelyekkel az egyén az élettér elemeihez viszonyul. Az életvilág hatására alakul ki az egyén saját szubjektív világa. Az életvilág mindennapi valósága nemcsak az általam tapasztalt természeti környezetet foglalja magában, hanem azt a társadalmi, illetve kultúrvilágot is, amelyben fellelem és értelmezem magam. A környezetet jellemző tárgyak, események mellett az életvilágnak fontos alkotóelemei azok az értelmezések és felfogások, amelyek a dolgokat az adott kultúrában értelmezik, „kultúrobjektummá” teszik. Kultúrobjektummá a dolgok a szülők, tanítók közvetítésével válnak.

Érzékelhető, hogy az életvilág értelmezése ezen a ponton szervesen kapcsolódik a kulturális tőke és a mezők elméletéhez (Bourdieu 2000a, Bourdieu 2000b), annak ellenére, hogy a két elmélet más-más szociológiai iskolát képvisel. Az elméletek közös vonása, hogy a korai fejlesztés és nevelés témakörében azonos fontosságúnak minősítik a családot. Az elméletek összehasonlítására a dolgozat keretei között nem vállalkozhatunk,

a két elmélet kizárólag a családi nevelés folyamatának többoldalú megközelítése érdekében kerül összekapcsolásra.

A bemutatott elméletek egységesen felhívják a figyelmet arra, hogy az elsajátított és tárgyiasult tudásnak csak meghatározott kulturális környezetben van értéke. Példaként említhető, hogy a kábakő a mohamedán kultúrkörben kiemelkedő jelentőséggel bír, míg a kultúrkörön kívüliek számára egyszerű, csiszolt kődarab. Egy-egy keresztény ereklje fontos szimbólum a hívők számára, akik ismerik az „üzenetet”, amelyet az ereklje hordoz. Ismeretek és hitbéli elkötelezettség hiányában, a nem hívők táborába tartozókat el is riaszthatja egy-egy féltve őrzött emlékeztető jel, jelkép. Ide sorolhatók a modern tudomány eredményei is, hiszen egy matematikai sejtés bizonyítása, egy atomfizikai vagy kémiai elméleti kutatási eredmény közvetlenül csak az adott tudomány művelői körében számíthat érdeklődésre. A későbbiek során a tudományok művelőinek életvilágát is a kommunikatív életvilág fogalmára építve értelmezzük.

A kulturális tőke továbbadásának folyamatában a tárgyiasult tudásnak, vagy más kifejezéssel „szellemi készleteink közraktárának” kiemelkedő szerepe van, azonban minél inkább ragaszkodunk a „kizárólag itt és most” hasznos tudásának iskolai közvetítéséhez, annál haszontalanabb és reményvesztettebb embereket látunk az iskola határain belül, majd az iskola határain kívül (Perjés 2003, 3.). Az értelemvesztés és reményvesztés abban az esetben kerülhető el, ha a tudás átadása az életvilágban közösen elfogadott célokat szolgálja.

Az életvilág egyszerre színtere és célja a magam és mások kölcsönös cselekvésének. Életvilágomat addig a szintig kell megértenem, hogy cselekedhessem benne, és hassak rá. A világot magyarázva minden lépés mindig korábbi tapasztalatokon alapul, ezek lehetnek közvetlen tapasztalataim, de lehetnek másoktól átvett tapasztalatok is. Az életvilágom részét alkotják azok a kapcsolatok, amelyek elősegítik a megértés folyamatát. Az iskola az a szervezet, amely ahhoz segít minket, hogy életünk környezetét megismerjük, és megtanuljuk, képessé váljunk az alkalmazkodás stratégiáinak alkalmazására, és ezzel növeljük a túlélési esélyeinket (Perjés 2003, 1.), és meg is tudjuk változtatni a környezetünket. Az iskola az egyéni életvilágunk meghatározó részét jelenti, ha valóban

életvilágunk részévé tud válni. Mi a feltétele annak, hogy az iskola az egyén életvilágának valóban részévé váljon? Az iskola által közvetített célok és értékek az egyén szubjektív életvilágának részévé váljanak, az egyén eredeti – családi – élet-világával összhangba kerüljenek, az egyén életvilágában alkotott fogalmak érvényessége megmaradjon.

A személyes életvilág kialakulását a kulturális mintaátadás (nevelés) teszi lehetővé. Az egyén számára az életvilág mintáinak megismerése és átvétele teremti meg annak feltételeit, hogy egy adott közösségben élni tudjon, hogy képessé váljon arra, hogy értelmezze a közösség – szűkebb és tágabb – cselekedeteit. A mintaátadási folyamat fontossága a szociálpszichológiai szemlélet térhódításának egyik oka (Pataki F. 1991). A nevelés eszköz, amely segítségével az egyén a környezetét meg tudja ismerni, ismereteit fel tudja dolgozni, amely lehetővé teszi a számára, hogy az életvilágban tájékozódni tudjon, felismerje a számára értéket képviselő dolgokat, szellemi értékeket. Az életvilág elmélet szerint a nevelés fontos feladata, hogy a gyermek képessé váljon a tipizálásra. A tipizálás az az eszköz, amely segítségével az egyén fogalmakat alkot, döntésekre válik képessé (Habermas 2000). Az életvilághoz fűződő minden magyarázat – alapvető és típusosságában ismert valóságon belül – megadott környezethez köthető, ilyen módon kapcsolódik az életvilág a mezők (Bourdieu 2000b) elméletéhez. Az egyén bízik abban, hogy a világ továbbra is olyan marad, amilyennek megismerte, és hogy a saját tapasztalatai és a környezetétől, embertársaitól átvett tudáskészlete érvényes. Az egyén az általa megismert világban tud tájékozódni, ez az a világ, amelyre hatni is tud. A kisgyermek és az idős ember biztonságban érzi magát a megszokott környezetében, elbizonytalanodik, akár fél is, ha a megszokott környezetéből kiszakítják. A közösség életvilágát formáló jelentőségére a cigány gyermekek helyzetét bemutató esettanulmányokban is kitérünk.

Az egyén konzervativizmusához hasonló elemek fedezhetők fel az intézmények működésében is. Az iskola konzervativizmusára jellemző, hogy mindaddig, amíg semmi nem zavarja belső harmóniáját, kívül helyezi magát a történelmen (Bourdieu 2006a, 26.), azaz nem alkalmazkodik a külső elvárásokhoz. Az iskolák nagy részére érvényes, hogy annak ellenére,

hogyan az iskolahasználók összetétele megváltozott, ennek következtében az iskolahasználók számára az iskola idegen környezetet jelent, nem változik a pedagógiai program. Az adottnak tartott dolgok halmaza azonban nem tekinthető zártnak, meghatározatlanságok vesznek körül, amelyek a biztos ismeretek felől a bizonytalan horizontja felé haladva erősödnek. Az életvilág elmélet szerint a tanulási folyamat az adott, azaz megismert elemektől a problematikus új dolgok felé vezet, a problémák megoldásával, az ismeretek megszerzésével bővül az adottnak (természetesen elfogadottnak) tartott elemek köre, azaz a problematikus adottá, elfogadottá válik. A tanulási folyamat során előfordulhat, hogy a szűkebb életvilágban (család, helyi közösség) adottnak, azaz biztosnak tartott dolgok is problematikusokká válnak. Szemléletes példa erre a zárt kisebbségi környezetből, vagy más vallási környezetből az óvodába vagy iskolába érkező gyermekek helyzete. Erre a problémára az esettanulmányok keretei között részletesen visszatérünk.

A közösen osztott homogén életvilág vázlata bizonyára idealizáció. Az archaikus társadalmak azonban – családi, társadalom- és mitikus tudásszerkezeteik alapján – többé-kevésbé megközelítik ezt az ideáltípust (Habermas 2000, 531.). Az európai cigányságkutatások növekvő számának egyik lehetséges indoka az, hogy a cigányság Európában az egyetlen olyan népcsoport, amely nemcsak továbbadja, hanem valóban megéli a saját kultúráját (Forray–Hegedűs 2003). A társadalom életvilág koncepciója leginkább az archaikus társadalmak példájával szemléltethető, ahol a nyelviileg közvetített funkciók, normavezérelt interakciók egyúttal a társadalom szerkezetét is hordozzák. Az archaikus társadalmak leegyszerűsített képe az intézmény, a világszemlélet és személy viszonyában felismerhető nagyfokú egyezéssel jellemezhető. Az ókori család intézménye példaként említhető. Az ókori kultúrákra jellemző a családok meghatározó szerepe, és ezért, a családok mint életvilágok működésének tudatos segítése, az erős „mi-kapcsolat”-ok kialakulása. A gyermekek családon belüli nevelésére – az erős „mi-kapcsolat” kialakítására – a rómaiak akkor is nagy hangsúlyt fektettek, amikor már általánossá vált az intézményes oktatás.

Az életvilágok értelmezéséhez az életvilágokra jellemző kapcsolat-képzési folyamatok elemzésével is közelíthetünk. A tényleges és elérhető világgal, a közvetlen társadalmi környezettel, az élő „mi-kapcsolat” hozható analógiába (Schütz–Luckmann 1979). A megismerési folyamat lényeges eleme a személy élő kapcsolata a közvetlen környezetében élőkkal. A „mi-kapcsolat” (a továbbiakban idézőjel nélkül) jellemző példái a családi és a baráti kapcsolatok. Ezen közvetlen kapcsolatok jellege és hatása a későbbi, illetve a tágabb körben létrejövő kapcsolatokat is befolyásolja. Vannak társadalmi kapcsolatok, amelyek csak az élő mi-kapcsolatból jönnek létre, ezek egy része élettörténetünk része (szülő–gyermek kapcsolat), mások választott kapcsolatok (barátság, házasság). Léteznek olyan mi-kapcsolatok, amelyek a társadalmi struktúrából következően jönnek létre (felettes–beosztott, tanár–diák), amelyek nem személyes kapcsolatok, de amelyekre a személyes mi-kapcsolatok befolyással vannak. A nem személyes mi-kapcsolatok vezetnek át azokhoz a kapcsolatokhoz, amelyeket kortárs- (ti-) kapcsolatoknak nevezhetünk, amelyek az adott kor és hely társadalmi-környezeti jellemzőit fogják össze (Thomas 2000). A típusosság több fajtáját is megkülönbözteti a szociológia, ezek csoportképzési jellemzőként befolyásolják egy közösség – például iskolai osztály, iskolai közösség – életét. A „ti” kapcsolatok gyakorta a „mi” kapcsolatok értelmezésének alapját is adják. Az ellenséggép, mint kirekesztő meghatározás az „ők”, egyúttal az összetartozók „mi” kapcsolatát is értelmezi. A csoportképzésben fontos elemet jelent a személyesség, az, hogy egy-egy típusba sorolt személyekkel a kapcsolat milyen könnyen alakítható mi-kapcsolattá.

A tanár–diák viszony jellege az iskola – társadalmi struktúrafelfogást tükröző – jellemzője, amelyre az iskolai életvilágok bemutatása során visszatérünk. Az iskola életvilággá alakulásában a mi-kapcsolat kialakulási formáinak meghatározó jelentősége van. Ha a tanulók az osztályközösséget mi-kapcsolatként élik meg, és ebbe sorolják legalább az osztályfőnököt, akkor beszélhetünk az iskolai életvilág személyiségformáló erejéről. Az életvilág közösségi szintű konszenzusához szükségesek azok a közösségképző szimbólumok, amelyek a társadalmi kultúr- és életvilágnak kérdőre nem vont adottságaivá válnak, olyan adottságokká, mint amilyenekbe az egyén a családban beleszületik. A hagyományokban

rögzített tipizálási sémák a kortárs kapcsolatokban addig maradnak változatlanok, ameddig változatlan az érdeklődéshelyzet, amely megszabta a tipizálási séma eredeti alkalmazását (Schütz–Luckmann 2000, 281.).

A múlt és jövő képe az életvilágban az életvilág elméletek fontos részét képviseli. Az elmélet az életvilág struktúrái közé sorolja az elővilágot és az utóvilágot. Az elővilág jelenti azt a múltbeli életvilágot, amelyből a jelenlegi kifejlődött, az utóvilág pedig az előre jelezhető jövő képe, amely egyúttal célt ad az életvilág újratermelési folyamatainak. A hagyományos családi életvilágok fontos részét képezte mindig a család története, azaz az elővilág és az életvilág szoros kapcsolata. Az elővilág tapasztalatait közvetítő családtagok a napi életben – a „mában” – megélve adták tovább a hagyományt, értékessé téve az elővilágot az életvilág számára. Az utóvilág az életvilág jövője, az a közös cél, amelyért az életvilág tagjai a jelenben tevékenykednek. A közös cél a közösség megmaradása, amelynek elérése az életvilág újratermelésével lehetséges.

Az értékek és normák az életvilágok összetartó elemei, ezért az életvilágok fogalmát az értékekre alapuló közösségek korábban megfogalmazott elméleteivel is érdemes közelíteni. Az életvilág fogalma előzményének tekinthető a homogén közösség fogalma, amely már Tönniesnél is megjelenik. A közösség tagjait a közös kultúra, a közös nyelv, a közös múlt, a közös hit és a közös létezni akarás (Tönnies 1935, 86.) – közös jövő – kapcsolja össze. Parsonsnál a szocietális közösség (Parsons 2000) fogalma kerül középpontba, a szocietális közösség legfontosabb funkciójának azt tartja, hogy összeilleszti a normák rendszerét – egységes és kohézióval bíró –, szerveződésre alapozva. A szocietális közösség meghatározásában a kollektív aspektust az jelenti, hogy összefűzött kollektivitásnak tekinthető. A szocietális rend világos és meghatározott integrációt kíván meg egyfelől a normatív koherencia, másfelől a szocietális harmónia és koordináció értelmében. Ezen túl a normatív módon meghatározott kötelezettségeknek egészében elfogadottaknak kell lenniük, míg a kollektivitásoknak szankciók felett kell rendelkezniük funkciójuk betöltése és jogos érdekeik előmozdítása során (Parsons 2000, 45.). A szocietális közösséget közös célok és lojalitások tartják össze. A szocietális közösség a társadalom olyan

alrendszere, amely integratív jellegű, amelyben él a kollektivitás iránti lojalitás kötelezettsége. A szocietális közösség az egymást átható kollektivitások és kollektív lojalitások bonyolult hálózata, egy olyan rendszer, amelyre a funkcionális differenciáció és a szegmentálódás is jellemző. A lojalitások a hatásukat elsősorban – a szocietális és a kulturális rendszernek egyaránt részét képező – értékrendszerek érvényesülésén keresztül fejtik ki. A lojalitásokat integráló normák rendszerének tehát a különböző kollektivitások és azok tagjainak jogait és kötelezettségeit nemcsak egymással, hanem a rend mint egész legitimációja alapjaival is összhangba kell hoznia. A kulturális legitimitás alapján a befolyás, az érdekek és a szolidaritás, a véletlen fordulatain túl vannak, szocietális szinten értékelkötelezettségben gyökereznek. Az iskola szocietális életvilág jellegével az iskolavilágok elemzése kapcsán foglalkozunk. A kollektivitásokhoz fűződő lojalitásokhoz képest az értékelkötelezettséget az jellemzi, hogy nagymértékben független a költségek, a viszonylagos előnyök vagy hátrányok és kötelezettségteljesítésnél felmerülő társadalmi és környezeti kényszerűségének figyelembevételétől (Parsons 2000, 46–47.). A megállapítás tehát értékrendszerről és normákról beszél, amelyek az alrendszerek – a szocietális rendszerek – belső kohézióját jelentik. Az életvilág és a szocietális közösség meghatározása Habermas szerint is átfedésben van.

A kommunikatív etika a konszenzuson alapuló társadalmi integráció elméletének meghatározó területe, szervesen kapcsolódik az életvilágok elméletéhez. Az életvilágok újratermelési kérdéseinek vizsgálatához szükséges, hogy megismerjük a kommunikatív etika néhány fogalmát. Habermas munkássága paradigmaváltás a tudatfilozófiáról a nyelvfilozófiára. A cselekvés és kommunikáció, az életvilági háttér megfogalmazásával filozófiai rangra emelkedik. A modern tapasztalati tudomány és az autonómmá vált morál csakis saját módszerének és eljárásának racionalitásában bíz, ennek az igénynek tesz eleget Habermas a kommunikatív etika összefoglalásával.

Habermas weberi ihletésű racionalizációs elméletének egyik legfontosabb állítása az, hogy a történelemben ésszerűsítési folyamatok mennek végbe. (1) A társadalom anyagi újratermelése (célracionális

cselekvés illetékességi köre) (2) intézményes keret (3) a legitimáló világképek (4) és az egyén erkölcsi fejlődése szintjén egyaránt. Ezt mutatja a kommunikáció elé gördített akadályok felszámolódása, azaz a mindenkit érintő ügyek egyre szélesebb fórumon történő megvitathatósága. Weberrel szemben Habermas határozott különbséget tesz a munka világának racionalizálódása és a kommunikatív racionalizálódás folyamatai között, arra utalva, hogy a gazdasági-technológiai fejlődés semmiképp sem vonja maga után, nem eredményezi az emancipációt, illetve az ember szabadságának növekedését (Habermas 2001, 29.). Az iskola feladatainak leszűkítése, a nevelés háttérbe szorítása a gazdasági-technológiai fejlődés szolgálatában állnak. A tudás átadása önmagában tehát – Habermas logikája alapján – nem eredményezi az esélyegyenlőséget. Habermas egy másik dolgozatában azt állítja, hogy a gazdaság és az állam egyre erősebb kapcsolata (Habermas 2001) a családi életvilágok életét – a kommunikatív életvilágokra jellemző módon – a gazdaság érdekeinek megfelelően befolyásolja. Az államilag szervezett társadalmak keretében a javak olyan piacai jönnek létre, amelyeket szimbolikusan irányított, általánosított csereviszonyokon keresztül, azaz a pénz médiumán keresztül vezérelnek. A piacgazdaság és a modern igazgatás kölcsönösen egymásra utalt alrendszerein belül találja meg az irányító médium a neki megfelelő társadalomszerkezetet, amelyet intézményi komplexumok által „horgonyoz le” a társadalom életvilágában (Habermas 2000, 538–539.). A megállapítások összekapcsolása elgondolkodtató az oktatáspolitikai szempontjából, ezért az életvilágok újrateremtési elméletét vizsgálva, erre a kérdésre részletesebben visszatérünk.

A **nevelés szükségességét** támasztja alá az alábbi megfogalmazás (Felkai G. in Habermas 2001, 30.): „Habermas 1973-ban úgy látta, hogy a kommunikatív etikában formalizált univerzális erkölcsre való átmenet feltartóztatásához a demokráciaellenes körök számára – elvi lehetőségként – már csak egyetlen, bízvást ördöginek nevezhető eljárás kínálkozik. Arról a kísérletről van szó, hogy a szocializáció folyamatát leválasszák az erkölcsi normák és a kultúra rendszeréről. Ennek következtében azonban a felnövekvő nemzedékek elveszítenék szolidaritásra való képességüket és a társadalmi folyamatok, jelenségek iránti felelősségteljes fogékonyságukat.”

Habermas az 1980-as években kifejtette, hogy **a negatív folyamatok fékeződésére reményt ad, hogy a nézetegyeztetésre, konszenzusra, kölcsönös megértésre szoruló életvilágok olyan sajátos racionalitás-potenciál hordozói**, amelyek – ha nehezen is – irányultságukat tekintve **képesek ellenállni** a gazdasági-technikai, valamint közigazgatási szféra azon eljárásainak, amelyek egyrészt mentesíteni akarják működésük egyre bővülő körét az emberi közösségek morális megítélésétől, és bürokratikus-jogi eszközökkel kívánják (kívről és felülről) kezelni az érzékeny emberi viszonyokat. Állítja, hogy továbbra is van igény arra, hogy a rendszer-imperatívuszokat jogilag az életvilágokban rögzítsük és fogadjuk el. Ennek köszönhető, hogy a politika nem rendelte teljesen maga alá az emberi kapcsolatok és kezdeményezések finom szövésű rendszerét (Habermas 2001). Érdekes összevetni a megállapítást a késő Római Birodalom iskoláztatásának helyzetével (Fináczy 1984, 227.). „Miközben a közoktatási állami rendszer erősödik, mindenütt mutatkozik a feloszlás. A politikai szabadság rég pusztá fogalommá vált, s helyébe lépett a tompa megadással túrt szolgaság, mely mást nem szülhetett, mint az eszmény kiveszését, a teremtő munka forrásainak elapadását.” Habermas tehát a homogénnek tekinthető közösségek – meghatározó életvilágok – jogainak növelését kiemelten fontosnak tartja. Az iskolafogalom értelmezésében visszaköszön az iskolafelfogás, amelynek alapja az, hogy a homogén közösség (életvilág) biztosítsa önmaga újrateremtését. Ennek felelt meg már az ókori városok azon törekvése, hogy rendelkezzenek saját iskolával, amelyben a tanítók – a szülők erkölcsi elvárásainak megfelelő – erkölcsöt tanítanak, amelyben a közösség választ tanítókat.

A nevelés folyamatának elemzéséhez Habermas kommunikatív cselekvés elmélete és kommunikatív etikája új megközelítési lehetőséget ad. Az alkalmazás első feltétele annak elfogadása, hogy a nevelés folyamata kommunikatív cselekvés. A kommunikatív cselekvésnek a nevelés szempontjából kiemelhető értelmezésére Habermas – a kommunikációs patológiákról írt – megjegyzései között találunk (Habermas 2001, 84–85.) példákat. Habermas vizsgálja a nyelvhasználat előtti időszakot, és rámutat a gyermekek első „nem”-jének jelentőségére is, Spitz munkája (Spitz 1967) alapján. A személyes életvilág kialakulásának folyamatában fontos a leválás

az anyáról, ugyanakkor a leválás folyamatában az anya–gyermek kapcsolat korábbi elemei meghatározóak. A gyermek először a fejét rázó anyával való azonosulás útján tanulja meg a fejrázás mozdulatát, később olyan szituációkban is alkalmazza, amelyekben már ő maga utasít el valamit, önállósul, leválik az anyáról. Az első „Nem!” konstitutív minden szimbolikusan közvetített személyközi viszony előállítása szempontjából, lehetővé téve az első nyelvi kommunikáció parancsok köré szerveződő formáját. A nyelvi kommunikáció ezen első fokán újrastrukturálhatók azok a nyelvhasználatot megelőzően kialakított fogalmak, amelyek az interakciók területét súrolták, a nyelvi kommunikáció kialakulásával együtt alakul a gyermek személyes életvilága. A kommunikáció második fokához vezető fejlődést a nyelv, mint sajátosságos valóságtartomány elkülönülése szempontjából kísérhetjük figyelemmel. Felkai Gábor szerint (Habermas 2001) Habermas Piaget személyiségfelfogásához nyúl vissza, a kommunikáció által közvetített szocializáció fontosságának megfogalmazásakor. Az individuum egy nyelvi közösség felhalmozott tapasztalataiból, hagyományaiból és szokásaiból építheti fel a saját terveit, elképzeléseit, és mielőtt önálló, egyéni meglátásai, elképzelései lehetnének, azt teszi, vagy gondolja, amit mások tesznek, gondolnak, mondanak. A szociálisan áthagyományozott megoldások megéléséhez azonban folyamatos, egyéni megújítás, megújulás szükséges.

A kommunikatív életvilágokat a kommunikáció tartja össze, a kommunikáció alkalmazott formái jellemzik. A kommunikáció speciális értelmezésével a kommunikatív életvilágok elméletének leírása során foglalkozunk. A kommunikatív életvilágok elmélete a konszenzuseresés folyamatát a köznyelvtől eltérően értelmezi, ezért elemezzük a konszenzus fogalmának a habermasi rendszerben alkalmazott meghatározását. A látszatmegegyezés – amelynek alapja egy uralmon lévő csoport vagy érdekszervezet akaratának érvényesítése egyensúlyi helyzet nélkül – nem konszenzus. **Konszenzusról akkor beszélhetünk, ha a felek a vitában egyenrangúak, és a megegyezés érdekében a felek a saját elképzelésükről egy „áthidaló elv” alapján lemondanak.**

Az iskolarendszer és az egyes iskolák működésének vizsgálata – a dolgozat keretei között – a konszenzus szükségességével és lehetőségével

részletesen foglalkozik. Kérdés tehát, hogyan születhet – a habermasi elv szerint – konszenzussal pedagógiai program? A nevelési elvekkel kapcsolatos kérdéseket az iskolahasználók számára olyan nyelven kell megfogalmazni, hogy az iskolahasználók is egyenrangú partnerként vehessenek részt a vitában. Mivel a kompromisszumhoz szükséges lehet egy áthidaló elv is, ezért szükséges a konszenzuskeresés folyamatát az iskolát meghatározó környezetben vizsgálni. Ez azt jelenti, hogy a kimeneti követelményeket megfogalmazó igazgatási környezet (jogszabályok), gazdasági környezet (a potenciális munkáltatók, esetleg az iskolahasználók közössége) és a következő iskolai szint (középiskola, felsőoktatás), továbbá az iskolahasználók elvárásainak ismeretében célszerű az előnyök és hátrányok bemutatása a kommunikáció során. Ezek után jöhet az érdemi vita, amelyben az iskolahasználók, a pedagógusok és az iskola vezetése egyenrangú félként hallgatja meg a másikat, és közösen keresik a megoldást. Van-e lehetőség valódi kompromisszumra? Habermas úgy látja filozófiailag megalapozhatónak a morális érvelés logikáját, hogy feltesszük, az életvilágok tengerén feltérképezhetők olyan szigetek (homogénnek tekinthető életvilágok), amelyeken már minden reflexió előtt felmerülnek érvényességi igények. Ilyen „szigetek” lehetnek az iskolai életvilágok szempontjából a zárt etnikai vagy kisebbségi közösségek, társadalmilag, vagy lakóhely szerint azonos helyzetű csoportok, tehát első megközelítésben a javaslat a szegregáció veszélyét hordozza. Ugyanakkor a kommunikatív cselekvés az a ritka interakciós forma, amely szempontjainkat és motivációinkat a másik fél racionális motiválása révén szeretné elfogadtatni. Ilyenkor nem stratégiai magatartásunk eszköztárával próbálunk célt érni, hanem azzal az erővel, amelyre mondandónk szert tesz azáltal, hogy amit mondunk, bizonyíthatóan igaz, amit tenni akarunk, egyfajta normarendszer fényében érvényes, és önmagunkban is úgy gondoljuk, hogy fenntartás nélkül azonosulni tudunk annak értelmével, amit hallgatóságunkkal közlünk. Ez a definíció a hiteles közlés fogalmának alapja. A hiteles közlés kérdéskörével a későbbiek során még foglalkozunk. *A konszenzus alapján történő együttműködés, és az elkülönülés igényének és lehetőségének felvetésével az oktatáspolitikai jelenleg kiemelten fontos kérdésköréhez*

érkeztünk. A dolgozatban ezt a kérdéskört járjuk körül elméleti alapok és esettanulmányok felhasználásával.

A gyakorlati ész erkölcsi törvényeken alapuló kanti felfogásával szemben Habermas az ún. egyesítő elvet fogalmazza meg. *Az egyesítő elv olyan eljárás, amelynek során az érdekek, a normák és javaslatok interszubjektív általánosíthatóságát, és igazságos vagy igazságtalan voltát teszik vita tárgyává.* Ezzel Habermas a kategorikus imperativust normákat megalapozó elvként tekinti példaértékűnek, ezzel lehetővé teszi, hogy a kanti erkölcsi törvények az árnyalt emberi igények és érdekek szükségletstruktúrájának alapjaként legyenek értelmezhetők (Habermas 2001, 20–24.). Érdemes a filozófiai megfogalmazást összevetni Giussani gyakorlati nevelési javaslataival (Giussani 2005). Giussani saját nevelési tapasztalatai alapján írt összefoglaló művében az erkölcsi alapelveket a hagyomány részének tekinti. *A hagyomány tényleges elfogadásáról – véleménye szerint – csak az adott környezetben, adott korban megélt, megvitatott állapotban beszélhetünk.* Kiemeli, hogy *az áthagyományozás csak megélt tapasztalatok, értelmezések alapján lehetséges.*

Habermas elméletével szemben megfogalmazódtak olyan ellenvetések (Habermas 2001, 32–42.), hogy a kommunikatív etika – a közösségi elv, valamint a feltétlenül létrehozandó konszenzus követelményei miatt – komoly veszélyt jelenthet a személyes szabadság védelmének elveire nézve, következésképp etatista implikációkat hordoz. A vitával nem foglalkozunk, mivel az adaptáció lehetősége szempontjából ez a kérdés nem releváns. Sem az ellenvéleményeket, sem az elméletet nem tudjuk a dolgozat keretei között részletesen feldolgozni.

A kommunikatív életvilágok elmélete

A személyes világot – amelyet az egyén életvilágának tekintünk – kapcsolatok, és a kapcsolatokat jelentő és jellemző kommunikáció fogja össze. A kommunikatív cselekvést olyan körfolyamatként érthetjük meg, amelyben a cselekvő egyben kezdeményező, aki számon kérhető

cselekvések révén birkózik meg a szituációkkal, ugyanakkor hagyományok terméke is, olyanoké, amelyekben benne él, valamint amelyek olyan csoportok sajátjai, amelyekhez tartozik, azon szocializációs folyamatoké, amelyekben felnő. A mindenkori közös életvilág a kulturális evidenciák olyan készletét kínálja, amelyből a kommunikáció résztvevői interpretációs erőfeszítéseik közben lehetséges mintákat merítenek.

A kommunikatív életvilág meghatározásához először a háromféle „világ” – háromféle értelmezési szint – fogalmát kell definiálnunk, illetve elfogadnunk. *(A továbbiakban a „világ” kiemelés helyett csak egyszerűen a – világ – írásmódot használjuk.)*

Az **objektív világ** azon entitások összessége, amelyekről az „igaz” kijelentés tehető. Ide sorolhatók vallási közösségekben a hitigazságok, a profán környezetben az elismert (legitimált) tudományos tételek, a családokban a szokások, felfogások.

A **társadalmi világ** a személyközi viszonyok legitim módon szabályozott összessége. A legitimáció az átláthatóság biztosítója.

A kommunikatív életvilág elmélet harmadik fontos tényezője a **szubjektív világ**, amely a privilegizált módon hozzáférhető élmények összessége, amelyekről a beszélő valamely közönség előtt hitelesen megnyilatkozhat. A szubjektív világ elemei a személy kulturális tőkéjének részét képezik. A szubjektív világ látóhatára nem más, mint a szubjektív világ kapcsolata az objektív és társadalmi világgal. A szubjektív világ látóhatára függ a „beszélő” személyiségétől, a személyiség fejlettségi szintjétől.

Kommunikáció az életvilágban. A kommunikáció nem a hétköznapi értelemben használt és leszűkített fogalmat jelöli. Az életvilág újratermelési modelljében a kommunikáció fogalmába tartozik minden típusú közlés, például a jogalkotás is.

A közlés értelmezése. Az iskolai nevelés és oktatás feladata a diákok személyiségének fejlesztése, a látóhatárunk szisztematikus bővítése. A látóhatár bővítésére a hiteles kommunikáció ad lehetőséget, a személyiség fejlesztésében a személyes példaadás szükségességét húzza alá mind a tapasztalat, mind a szakirodalom. A kommunikatív életvilág elmélet hiteles-

séggel kapcsolatos elvárásai az értékek és normák belső összhangjának fontosságára hívják fel a figyelmet.

A nyelvhasználat módjai alapján megállapítható a beszélő viszonya a kommunikatív életvilág elemeihez. A beszélő viszonyul valamihez az objektív világban, vagy viszonyul valamihez a társadalmi világban, vagy valamihez a szubjektív világban, miközben a nyelvi cselekvés a beszélő számára objektívnek, normatívnak vagy szubjektívnek tűnik (Habermas 2000, 503.).

A közlés megítélésében a közlő és a megszólított gyakran eltérő véleményen vannak. A viszony megítélése a „közönség”, illetve „hallgató” saját kulturális tőkéjétől függ. A tantervekkel kapcsolatos viták lényeges elemének alapja olvasható ki ebből a megállapításból. A tanár, aki objektív igazságokat tanít, milyen módon tudja hitelesíteni az objektív világ elemeit? Milyen szinten kapcsolható az egyéni vélemény (szubjektív világ) a közlésbe? Mi a társadalmi világ – a viszonyok – szerepe a közlésben?

Az oktatás és az iskolai nevelés kapcsolatában ***a tanár cselekvése viszonyulást jelent valamihez az objektív világban.*** A közlés jellegét elemezve a pedagógia fontos kérdéseire jutunk. A hallgató számára a megnyilvánulás értéke a viszonytól függ. ***A tanítvány az objektív közlést is értelmezheti – értelmezi – a saját szubjektív világában.***

A kommunikatív megnyilvánulások során egyidejűleg többféle viszony van jelen, amellelt, hogy általában csak az egyik hangsúlyos. A megnyilvánuló és a hallgató a három világ vonatkoztatási rendszerét használja keretként annak érdekében, hogy a cselekvési helyzetet közösen meghatározzák. Megnyilatkozásukat az a lehetőség teszi viszonylagossá, hogy egy másik cselekvő személy elvitathatja megnyilvánulásuk érvényességét. A kölcsönös megértés a kommunikációban résztvevők megegyezését jelenti egy megnyilatkozás érvényességét illetően, az egyetértés pedig annak az igénynek az interszubjektív elismerését jelenti, amit a beszélő jelent be (Habermas 2000, 504.).

A kommunikatív interakció azt jelenti, hogy a résztvevők a cselekvési terveiket előzetesen összehangolják (Habermas, 2001, 134.). A nézetegyeztetés nyelvi folyamata során a cselekvők beszédcselekvéseikkel érvényességi igényeket jelentenek be az objektív világban, vagy a közös

társadalmi (szociális) világban, vagy a saját szubjektív világukban. A beszélő ebben a kommunikációs formában diszkurzív módon az igazság- és helyességigények alapján tudja meggyőzni a hallgatót. A stratégiai egyeztetés során az egyik fél szankciókat és kárpótlásokat kilátásba helyezve hat a másikra, hogy annak cselekvését magához kapcsolja. Ajánlata elfogadására a beszélő abban az esetben tudja racionálisan motiválni a hallgatót, ha vállalásainak hitelességéről meg tudja győzni a hallgatót. A beszélő a hitelességigények esetén konzisztens viselkedéssel tudja meggyőzni a beszélőt.

A hiteles közlés. A hiteles közlés feltétele az objektív „igazságok” hiteles továbbítása a hallgatóság felé (Habermas 2000). **Az életvilág kommunikációelméleti megközelítésének egyik tétele az, hogy a közlő személy, a „beszélő” a kijelentéseit csak abban az esetben tudja elfogadtatni a hallgatóságával, ha a kijelentését hitelesen teszi, és a „hallgató” szubjektív világa a közlést be tudja fogadni.**

A hitelesség nem értelmezhető közös viszonyítási alapok nélkül. Az objektív világ elemei definíció szerint azok az entitások, amelyekre kimondható, hogy „igaz”. Más megközelítéssel az „igaz” kijelentés ítélet, azaz egy adott közösségben, mezőben (Bourdieu 2000), adott feltétel-rendszerben értelmezhető állítás. **A kijelentés logikai értéke, a logika szabályai szerint, két értéket vehet fel: igaz, vagy hamis, de a kommunikációban, a társadalmi közegben, az iskolai életvilágban, a befogadók szubjektív világától függ a közlés értékelése.**

Visszatérve a cselekvéseméleti életvilág-megközelítéshez, az egyén számára az adott életvilág, az adott ismeretek és a külső környezet ütközéséből fakadó problémák megoldása akkor lehetséges, ha a megoldás az egyénben adottként rögzült ismeretekkel magyarázható, le tud üledni, és adottá válik.

Habermas szerint az ésszerű beszéd elkerülhetetlen alapfelvetéseit nem lehet végleg megalapozni. A vita alapszabályait nem feltétlenül fogadja el a vitázó, csak ha vállalja, hogy belép a nyelvjátékba. A kommunikatív és a gyakorlati ész szétválasztható. A kommunikatív ész nem per se forrása a

helyes cselekvés normáinak. **A kommunikációs feltételek elfogadása attól függ, hogy milyen kommunikatív életformába (életvilágba) születünk bele.**

Habermas különbséget tesz az absztrakt tényállások igazságára és a tapasztalat tárgyainak evidenciájára irányuló kérdések között. Az ideális beszédhelyzet a tiszta kommunikatív cselekvés modelljében írható le. Feltételezi, hogy a beszélő kompetens, hogy a diskurzusban részt akar venni (Habermas 2001). Az iskolákban feltételezzük, hogy nem csak a beszélő (tanár), hanem a hallgató (diák, szülő) is részt akar venni a kommunikációban. A kommunikatív életvilágok elmélete világosan rámutat, hogy a részvétel egyáltalában nem természetes. Ha összekapcsoljuk elméleti fejtegetésünket a neveléstudomány motívumokra és ingerszükségletre vonatkozó empirikus vizsgálati eredményeivel, akkor több oldalról közelítjük a tanítás eredményességének összetett kérdéskörét. Az esettanulmányok között foglalkozunk néhány speciális helyzet elemzésével.

Az iskolák pedagógiai programjával kapcsolatban két újabb fontos megállapítás szerepel a fent idézett elméletben. A diskurzusban való részvétel iránti igény és a kommunikációs feltételek elfogadása is nehézségekbe ütközhet abban az esetben, ha a családi életvilágok nagy része a hagyományos iskolai szemlélet „polgári” családvilágától eltérő. Először fel kell kelteni az igényt, azaz be kell mutatni, hogy a diskurzusban való aktív részvétel segítheti a megegyezést. Ha az igény megszületik, akkor az első egyeztetésekre a kommunikációs feltételek elfogadása érdekében van szükség. Ha megnézzük a „szülői értekezletek” látogatottságát, számokkal, statisztikákkal tudjuk alátámasztani az elméletből levont következtetéseket. A későbbiekben vizsgált és szakképző iskolákban készített statisztikák jól mutatják, hogy a leszakadó családokból a szülők alig fele jár a szülői értekezletekre. A szülői értekezleteken az érdemi megbeszélések hiánya pedig általánosnak tekinthető. A pedagógusképzésnek ma nem része a diskurzusok elmélete. A konszenzus diskurzus keretei közötti megteremtésének sem elméleti, sem gyakorlati eszközei nem szerepelnek a pedagógusképzésben.

Mikor kizárt, hogy konszenzus jön létre a kommunikatív rendszerben?

Ha a hallgató fél elismerni a kijelentés igazságát, de egyidejűleg a beszélő őszinteségét kétségbe vonja.

A konszenzus hiánya fakad abból az állapotból, amikor a hallgató elfogadja a parancs normatív érvényességét, de kételkedik abban, hogy a beszélő komolyan végre akarja hajtani a parancsot (Habermas 2000).

A megállapítások magyarázatára az iskolai életvilágok tárgyalása során visszatérünk.

A kultúra értelmezése az életvilág modellben eltér az általánosan használt kultúraértelmezéstől, a kulturális antropológiában vagy a hétköznapiakban használt kultúra fogalomtól. Egy adott közösség kultúrájának nevezzük mindazon szellemi értékek, tudományos eredmények, tapasztalatok, művészeti alkotások, vallásos hitek és felfogások összességét, amelyeket az adott közösség sajátjának tekint, elfogad, és az objektív világ elemei közé sorol. A kultúra fogalmát a kommunikatív életvilágok elemzése során az objektív világ (Habermas 2000) megközelítéssel kapcsoljuk össze.

A kulturális tőke (Bourdieu 2000a) a kultúra fogalom másik megközelítése, amelyre a neveléshez kapcsolódva a dolgozatban többször utalunk. A **kulturális tőke** transzmissziója egyrészt átöröklést jelent, másrészt újateremtést. A kulturális tőke átadásához szükséges az átadásra fordított idő, amely közvetlen emberi kapcsolatot jelent az „átadó” és „átvevő”, a nevelő és a nevelt között, másrészt jelenti azt a lehetőséget és folyamatot, amellyel az „átvevő” a saját jelenében meg tudja élni az átadott hagyományt. A kulturális tőke transzmissziója ezért aktív együttműködést feltételez minden fél részéről. A kulturális tőke újateremtési folyamatának nevezzük az átvett, megélt, és kritikával megújított kulturális tőke továbbadását. A kulturális tőke transzmissziójának felfogása tehát eltér a pedagógiában használt átadás (a tudás átadásának) értelmezésétől.

Az életvilág újratermelésének modellje

Luckmann–Alfred Schütz kéziratai alapján – 1979-ben írta le az életvilág dolgozatban felhasznált sematikus képét, amely jól szemlélteti a kultúra és a nyelv szerepét (Habermas 2000, 520–522.), a rendszerszintű konszenzus szükségességét, illetve a konszenzus hiányának következményeit. A modellre építve készítette el Habermas az 1. táblázatban összefoglalt elemzést. A modell alkalmas a neveléstudományi és oktatáspolitikai kérdések vizsgálatára. Egyrészt fontos eleme a mikro és makro szint közti átjárás lehetőségének biztosítása (Coleman 2000, 200.), azaz az oktatási rendszerre és az egyes intézményekre vonatkozó elemzések összekapcsolásának lehetősége, másrészt felhasználható az iskola és a társadalom viszonyának elemzéséhez. A világtársadalom irányába lendítő folyamatok nem építhetnek az áthagyományozott értékek megkérdőjelezhetetlenül ható erejére. Ebben a helyzetben, amikor az identitást és az ésszerű motivációt szavatoló hagyományok széthullanak, már csak reflexív úton állíthatók újra elő a személyes és a kollektív identitás motívumai. Mégpedig olyan módon, hogy az önmeghatározás „azon kommunikációs folyamatokban való – általános és egyenlő esélyekkel történő – részvétel során alapozódik meg, amelyekben az identitás kialakulása szakadatlan tanulási folyamatként megy végbe” (Habermas 2001, 46.). Az életvilág újratermelésének konszenzusos lehetőségét mutatja az 1. táblázat.

Az életvilág tagjainak célja a közösség fennmaradása, ezért az életvilág kiemelt feladata az életvilág újratermelése. Ennek az újratermelési folyamatnak az összefüggéseit mutatja az 1. táblázat, amely Luckmann és Schütz által készített, Habermas által átdolgozott táblázatok alapján készült (Habermas 2000, 520–521.). A modell három szinten elemzi a kultúra újratermelésének folyamatát és a szintek kölcsönhatásait. A kölcsönhatások táblázat pontjai, amelyeket a sorok és oszlopok sorszámaival lehet jellemezni. Minden elem két részből áll: az eredmény és a zavar tüneteinek felsorolásából. A konszenzus (eredmény), illetve a konszenzus hiányának (zavar, válság) kultúrára, a közösségre és az egyénre gyakorolt hatását mutatják be

címszavakban. A modell a legfelső szinten (1,x; x lehet 1,2,3) a „kultúra” szintjén – a korábban megadott „kultúra” – definíció alapján értelmezve – létrehozható konszenzus hatását mutatja be. Ezen a szinten nem beszélhetünk egységesen elfogadott normákról, de ezen a szinten már értelmezhető az eltérő kulturális normák konszenzusa. Ez a szint lehet egy állam, lehet esetleg az EU, az USA. A középső szint (2,x; x lehet 1,2,3) a közösségi életvilág, amelyen belül a közös célok és normák működése meghatározó. Ez a szint olyan közösségi életvilágot jelent, amely az egyén fejlődése szempontjából meghatározó jelentőségű. Erre a szintre behelyettesíthető egy kulturális vagy etnikai kisebbség, helyi közösség, vagy hagyományos család, vagy iskola. Az egyén (3,x; x lehet 1,2,3) a saját szubjektív életvilágával szerepel a legalsó sorban.

1. táblázat: *Az életvilág újratermelése*

Szerkezeti összetevők Újratermelési folyamatok	Kultúra		Társadalom		Személyiség		Zavar, válság
	Eredmény	Zavar, válság	Eredmény	Zavar, válság	Eredmény	Zavar, válság	Értékelő dimenzió
Kulturális újratermelés	Konszenzus kialakítására alkalmas értelmezési sémák, érvényes tudás	Értelemvesztés	Legitimációk	Legitimáció megvonás	A nevelés szempontjából hatékony magatartás- minták, nevelési célok	Orientációs nevelési válság	A tudás racionalitása
Társadalmi integráció	Kötelezettségek	A kollektív azonosság elbizony- talanodása	Legitim módon elrendezett személy-közi kapcsolatok	Anómia	A társadalmi hovatartozá- sok	El- idegenedés	A hozzá- tartozók szolidaritása
Szocializáció	Értelmezési teljesítmények	Hagyomány megszakadása	Norma- konform cselekvések iránti moti- vációk	A motiváció megvonása	Az identitás kialakítása: interakciós képességek	Pszicho- patológiák	A személy elszámoltat- hatósága

Forrás: (Habermas 2000, 520–522.)

Az 1. táblázatban szereplő kölcsönhatások értelmezését soronként haladva, cellánként nézzük végig, és értelmezzük. Minden kölcsönhatás esetében

vizsgáljuk a konszenzus eredményét és a konszenzus hiányából fakadó zavarok, válságok jellemzőit. Az elemzéssel azt az adaptációt készítjük elő, amellyel a modellt az iskolai életvilágokra, az oktatási rendszerre kívánjuk alkalmazni.

Az életvilág újratерemтési modelljének elemzése. Az elemzést a rendszerszinttől az individuális szint felé haladva, a szerkezeti összetevők vonatkozásában végezzük el. Az újratерmelési folyamat szintjeit az 1. táblázatban vízszintes irányban haladva, soronként lépve az alacsonyabb szintekre, majd a vizsgálatokat az oszlopokon lefelé haladva is értelmezzük, elemezzük. Az egyes „cellákat” a sor- és oszlopsorszámával jellemezve írjuk le, tehát például az (1,2) az első sor második elemét jelöli. A megfelelő cellákban lévő állításokat a szöveges leírásban idézőjelek között és dőlt betűvel szedve ismételjük meg.

A kultúra újratерemтésének elemzése az 1. táblázat alapján

(A táblázat legfelső sorában lévő megállapítások kifejtése)

(1,1) A kultúra újratерmelése konszenzus kialakítására alkalmas értelmezési sémák, érvényes tudás kialakításának céljából, a vizsgált teljes rendszerre vonatkozó elvárásokkal.

A konszenzus kialakítására alkalmas értelmezési sémák a társadalom szintjén megteremtik annak kötelezettségét, hogy legitimálni kell az érvényes tudást, ki kell alakítani azt a rendszert, amely a kultúra újratерmelésének feladatait a társadalom szintjén elvégzi. Az újratерmelés legmagasabb szinten, a kultúra szintjén (ez az a szint, amelyet az adaptálás során lehet, és kell pontosítani), a rendszer elemeiben létező érvényes tudás transzmissziójára, továbbadására, újratерmelésére, újratерemтésére irányul.

Kommunikatív cselekvésként a kultúra szintjén az objektív világ elemeinek közvetítése a cél. Az 1. táblázatban szereplő megfogalmazás a rendszerelméleti megközelítés alapját adja, lehetőséget biztosít a modell alkalmazására. A modellből az következik, hogy a tudáshalmaz – szellemi készletek közraktára (Perjés 2003) –, az objektív világ közvetítése akkor lehetséges, ha konszenzus segítségével létrejöhet megegyezés a

közvetítésben a „beszélő” és a „hallgató” közt. A konszenzus nem azt jelenti, hogy az objektív világ területén – amelybe a vallások igazsága és a kultúrák által elfogadott, illetve képviselt értékek is beletartoznak – a különböző nézetek közös része maradhat csak benne, hanem azt jelenti, hogy az objektív világban a különböző feltevések melletti igazságok – például különböző vallások által igaznak tartott állítások – összességét az objektivitásnak megfelelően benne kell tartani. Az objektív közlés feltétele a „ha ...akkor” típusú megfogalmazás.

Az életvilágok rendszerelméleti megközelítése lehetővé teszi, hogy a vizsgálandó rendszer legmagasabb szintjét az adaptáció határozza meg. A vizsgálandó rendszer legmagasabb szintje az adaptáció során pontosítható, lehet az EU, egy nemzet, egy állam, vagy az iskolarendszer, de akár annak egy jól körülhatárolt részrendszere.

Mi történik, ha nem jön létre konszenzus? A modell szerint „*értelemvesztés*”. A kultúra legfelsőnek tekintett szintjén a konszenzus hiányából fakadó működési rendellenességek az újratermelés zavarait okozzák. Az újratermelés zavaraként fogható fel a hegemoniára törekvés, kizorítás, a különböző értékek szembeállítása, az értékek semlegesítésére törekvés, a legitimációt biztosító „ha ..., akkor” elv kihagyása. A modell alapján az újratermelés zavarai a rendszer felső szintjén értékek megszűnését eredményezik, ezért értelemvesztéshez vezetnek.

(1,2) A kulturális konszenzus hatása a társadalom újratermelése során legitimációk létrejöttét eredményezi. A táblázatból kiolvasható, hogy a kulturális újratermelés során a rendszer nagyobb egységeiben – országos szinten, a régiókban, az intézményekben – a konszenzus létrejöttének illetve hiányának milyen hatása van. Az objektív világ és a társadalmi világ közti kommunikáció folyamatában, a – „felső szinten” megfogalmazott – kulturális javakat adott társadalmi közösség számára kell továbbítani, intézményesíteni. A helyi, regionális társadalom számára elfogadható, megélhető, hagyományra épülő kommunikáció vezet a kulturális törekvések legitimációjához, elfogadásához, az intézmények elfogadásához. Az oktatáspolitikai konszenzus legitimálja tehát az iskolarendszert, segíti a helyi legitimációt.

Milyen problémákat okoz a konszenzus hiánya az intézményesítésben? A kommunikációs zavarok a legitimáció hiányához vezethetnek, ezzel belső zavarokat eredményezhetnek. Példaként említhető a család fogalmának pontos meghatározása konszenzus alapján a családjogban, és a fogalom konzekvens használata a teljes jogrendszerben. Ha nem jön létre konszenzus, a fogalmat a különböző szaktörvények önállóan értelmezik, zavarokat okozva az alkalmazásban.

A modellben a kommunikáció nem a hétköznapi értelemben használt, leszűkített fogalmat jelöli. A modellben a kommunikáció fogalmába tartozik minden típusú közlés, például a jogalkotás is. A modell szerint helyi szinten jellemzően **zavart okoz** a kívülről – a rendszer szintjéről – **a konszenzus nélkül** a társadalomra erőltetett, a gyökerek nélküli kultúra átvételének előírása, zavart okozhat a hagyományos értékek, normák elvetése, és mesterségesen felgyorsított változtatásuk. A konszenzus figyelembe veszi, hogy a társadalom a hagyományokra tud építkezni, azokat tudja megélni és továbbfejleszteni. A rendszerszintű konszenzus teszi lehetővé, hogy ne csak a hagyományos iskolaértelmezés alapján működő intézmények, hanem az élethosszig tartó tudás formális és informális rendszerei is működjenek.

(1,3) A kultúra konszenzuson alapuló újratermelésének az egyes személyekre gyakorolt hatása leginkább a **személyiség** fejlődésének mutatóival érzékelhető. Mit eredményez a rendszert meghatározó kulturális szintű konszenzus a modell szerint? *A nevelés szempontjából hatékony magatartásmintákat és nevelési célokat.* A nevelés szempontjából hatékony magatartásminták, nevelési célok szerves, és nagyobb zavaroktól mentes kulturális újratermelés esetén alakulnak ki, működtethetők és működőképesekek. Ebben a környezetben értelmezhető az a pozitív szociális értékrend, a segítő magatartás, a cselekvés, a motiváció, amelyre a proszociális nevelés alapozható, amelyben az egyén személyiségrendje, értékrendje harmonikusan alakul. A neveléstudomány is megfogalmazza, hogy a nevelés folyamatában nem kerülhető meg a „jó” és „rossz” kérdésköre (Nagy J. 2000).

Mi történik, ha nincs konszenzus a rendszert működtető „kultúrában”? A modell szerint a *kultúra újratermelésében* a rendszer szintjén törések és válságok mutatkoznak, *orientációs nevelési válság* alakul ki, azaz hiányoznak a megfogalmazható nevelési elvek. Az orientációs válság elsősorban az egyén szintjén érzékelhető. Az objektív világ elfogadása a „beszélő” és a „hallgató” szubjektív világának összehangolatlansága miatt alacsony hatásfokú. A kulturális újratermelés globális válságának elszenvedője az egyén.

A társadalmi integráció újratermelése

(Az 1. táblázat középső sorának elemzése)

(2,1) A társadalmi struktúrák újratermelése a kultúra (a rendszer kulturális) szintjén rendszerszintű konszenzusból fakadó kötelezettségek megfogalmazását eredményezi. A rendszer legitimációs-kulturális szintjén a társadalmi szintű integráció kötelezettségekre épül. A konszenzusra alapozott együttműködésben a társadalmi szintű integráció alapozza meg a konszenzus újratermelését. Tekintsük a kulturális örökség védelmének feladatát. Ha konszenzusus sémák alapján az állam feladata, hogy megőrizze a kulturális örökséget és ennek keretei között vállalja a műemlékek állagmegőrzését az épületek vallási jellegétől függetlenül, akkor a döntésnek megfelelő kötelezettségeket megfogalmazza a parlament, és a területüket érintően megfogalmazzák a helyi közösségek. A konszenzus alapján a jogrendszerben megfogalmazott kötelezettségek megteremtik a jogrendszer működésének képességét, biztonságát, azaz ha konszenzus alapján fogalmazódik meg, hogy a nemzeti örökség védelme közfeladat, amelyhez mindenkinek hozzá kell járulnia, akkor a hozzájárulásban bízni lehet. Ha nincs valódi konszenzus (például stratégiai döntés alapján jött létre a jogszabály), akkor a támogatás könnyen elmarad.

A – köznyelven konszenzussal, a kommunikatív etika szerint nézetegyeztetéssel elfogadott – jogszabályok fogalmazzák meg azokat a kötelezettségeket, amelyekre a rendszer kulturális szintjén a társadalmi integrációhoz szükség van. A közösség a rendszer szintjén legitimált

kultúrából (jogrendszer, elvárások) kapja azokat a normákat, amelyekre a szociális értékrend alapul, amely a társadalmon belüli együttélés alapja. Adaptációnk szempontjából nevezhetjük ezt a szociális értékrendet erkölcsnek, értékelkötelezettségnek, lojalitásnak (Parsons 2000), nevezhetjük a hagyományok megélésének (Giussani 2005). Mi történik, ha a konszenzus elmarad? A kötelezettségek megkérdőjelezése, *a kollektív azonosságtudat elbizonytalanodása*, a legitimáció hiánya. A példákra visszatérve kimondhatjuk, hogy ha a nemzeti örökség megőrzésének kötelességét a közösség egy része nem tartja magára vonatkozóan kötelezőnek, akkor várható, hogy az erőforrások hiányozni fognak mind országos, mind helyi szinten. A modell szerint, ha a kötelezettségvállalás nem működik, elmarad a közfeladatok ellátásához szükséges támogatás, akkor a kollektív azonosság – például nemzettudat – elbizonytalanodik.

(2,2) A társadalmi struktúrák újratermelése. A felső szintű kulturális konszenzus esetén az életvilágként működő társadalmi struktúrákat a *legitim módon rendezett személyközi kapcsolatok* jellemzik. A szociális értékrend egy közösségben legitimált viselkedési forma, amely a kulturális szintű konszenzus miatt alkalmas arra, hogy rendszerben más értékrendekkel együttműködjön. A kulturális szintű konszenzus hiánya, illetve a társadalmi legitimáció hiánya a hagyományok megszakadását, a társadalmon belüli belső kohézió megszűnését eredményezi.

A kulturális újratermelés, a kultúra újratereztetésének belső válsága kulturális szinten legitimációk megvonásához vezet, helyi szinten is zavarokat okoz, mert a társadalmi szinten működő személyközi kapcsolatok legitimációja adja társadalmi szinten a belső rendet. A családok évezredek keresztül a társadalmi fejlődés szempontjából meghatározó, legitimációval rendelkező szerveződések voltak, a házasságnak az volt a funkciója, hogy az újszülötteknek a társadalmilag elismert apákhoz, anyákhoz rendelkezéssel egyértelmű státuszt biztosítson a közösségen belül (Habermas 2000, 531.). A család fogalom konszenzusos értelmezésének hiányából a családi kötelezettségek egy részének eltűnése következik, illetve a családi összetartozás érzése elbizonytalanodik. A szociológiai kutatások a családokra, a párválasztásra alapozva vizsgálják ma is a törzsi jellegű

társadalmakat, és a környezeti és társadalmi rendszer kutatói általános következtetéseket vonnak le a családokkal, a családi neveléssel kapcsolatos ismeretekből. A család társadalmi legitimációjának megváltozásából fakadó anómiát mind a pszichológia, az orvoslás, mind az iskolarendszer kimutatja az egyének, csoportok szintjén. Ha tehát a modellben a társadalmi szintet a családi életvilágokra szűkítve vizsgáljuk, akkor a családi életvilágok újratерemtésének folyamatát elemezhetjük az elmélet felhasználásával. A modellnek az oktatási rendszerre vonatkozó adaptációjában a helyi szintű társadalmi integráció újratерemtésének kiemelt a jelentősége. Ha a vizsgált rendszer a nemzeti oktatási rendszer, a társadalom vizsgált szintjét az oktatási intézmények jelentik. Ez az elem az iskolai működés, az iskolai életvilág újratерmelésének, újratерemtésének feleltethető meg, az iskolai életvilágok újratерmelésének elemzéséhez ad elméleti háttérrel.

A modell szerint az intézményi vagy helyi társadalmi szinten a társadalmi integráció alapja és meghatározója az, hogy *a személyközi kapcsolatok legitim módon rendezettek-e*. A kohézió lényeges eleme tehát a helyi társadalomban a jogrend elfogadása, a jogértelmezés, amely a polgári viszonyokat rendezi. (Ilyen viszonyoknak tekinthetjük például a vagyoni kérdéseket, birtokviszonyokat, a párkapcsolatok legitimált módját, a családi életvilágok jellemzőit, az egyes szaktörvényeket.) A legitimáció kérdéskörébe tartozik az is, hogy az iskolahasználók igénylik az iskola működését, elfogadják és támogatják a működési elveit. Az adaptáció során a kérdés részletesebb vizsgálatára visszatérünk. A modell tehát felhívja a figyelmet arra, hogy az iskola szintjén az iskolahasználók és a pedagógusok közti konszenzus és ehhez kapcsolódóan az intézmény legitimációja fontos. Az iskola a környezetében lévő civil társadalom katalizátora lehet, ha a szülői társadalmat nem hatalomként rendeljük az iskola fölé, hanem együttműködő partnerként, és ha az iskola körül közös érdekek szolgálatában „szerves” fejlődések jönnek létre, amelyek azután a települések más övezeteiben is hatnak (Pataki F. 1991).

Mi következik a modellből, ha a konszenzus alapján létrejövő legitimációs elemek hiányoznak, illetve ha legitimációs zavarok keletkeznek? A modell szerint *anómia*, szétesés, a társadalmi normáktól,

helyi szabályoktól való eltérés, belső zavarok, a jogszabályok, a belső szabályzatok megsértése fakad a konszenzus hiányából.

(2,3) Társadalmi struktúrák konszenzuson alapuló újratermelésének hatása az egyénre, a társadalmi hovatartozások biztonságának kialakulása.

A modell szerint az egyén számára biztonságérzetet adnak a rendezett társadalmi kapcsolatok, ilyennek tekinthetők a családi kapcsolatok. A rendezetlen jogi és társadalmi viszonyok, kapcsolatok az egyén elidegenedéséhez vezetnek.

A társadalmi struktúrák változatlan újratermelése az esélyegyenlőtlenségek újratermelését (Bourdieu 2006c, Mollenhauer 2006, Lawton 2006) jelenti az egyén szintjén, a probléma a kultúra konszenzusos újratermelése nélkül nem orvosolható. Mi következik a modell alapján a konszenzuson alapuló normák hiányából? Az egyén „*elidegenedése*”. Az elidegenedés jellemzőivel, következményeivel, a családi viszonyok rendezetlenségéből fakadó nevelési problémákkal szociálpszichológiai, neveléstudományi, magatartástudományi és gyermekvédelmi tanulmányok sora foglalkozik, a dolgozat keretei között csak utalás szintjén kapcsolódunk a témához. Az elidegenedés iskolai problémáival az adaptációhoz kapcsolódó esettanulmányokban foglalkozunk. A modell minden szinten az életvilágok fontosságát hangsúlyozza, a hozzátartozók, a szülők bevonását javasolja a zavarok elhárítása érdekében az iskolák szintjén.

A szocializációs folyamatok hatása a kulturális újratermelés különböző szintjein.

(Az 1. táblázat legalsó sorának elemzése)

(3,1) A kulturális szintű szocializációs folyamatok hatása az egyénre. Az egyén szocializációját meghatározza a külső kulturális környezet, amelyben alapvető fontosságú a nyelv, a nyelvi kommunikáció, a szimbólumok világa. Ha a kulturális szinten létrejött a konszenzus, akkor az egyén számára világos elvárások fogalmazódnak meg, *értelmezési teljesítmények* befolyásolják a cselekedeteit. A kultúra szintjén megteremtett összhang a

szocializáció szintjén létrehozza a normákat, a normakonform cselekvés motivációját. E megállapítással az iskolai életvilágra történő adaptációban részletesen foglalkozunk.

Mi történik konszenzushiány esetén? Fellép *a hagyományok megszakadása*, azaz a hagyományok megélésének lehetősége. A normák elvetése a rendszer magasabb szintjén – például az állam szintjén – szociológiai eszközökre alapozott statisztikákkal is kimutathatóan zavarokat és válságot okoz. A családok legitimációjával kapcsolatos változások következményeivel számos társadalomtudományi kutatás foglalkozik. Vizsgálhatjuk a házasságkötések és válások számát, a házasságon kívül született gyermekek arányát (ma a születő gyermekek harmada), a házasságkötési életkor kitolódását, valamennyi tényező a legitimációhoz kötött biztonság csökkenésére utal (Vukovich 2001). A nevelés szempontjából kiemelten fontos a személyiség fejlődését befolyásoló tényezők vizsgálata. A belső rend, konszenzus és normák alapján rendezetten és megszakítások nélkül folyó kultúra-újratermelési, újratermelési folyamatban a nevelés szempontjából hatékony magatartásformák és nevelési célok alakulnak ki, amelyek a kultúra, az értékrend szerves részét képezik. A normák és értékek társadalmi szinten rendeződnek, kialakítják a társadalmi hovatartozások legitimációját. Gondolhatunk itt a családon belüli szerepek tartósan hagyományos értékeire, a lányok családon belüli nevelésére. A társadalmi és családon belüli hagyományos szerepek átadására a szerepek elemeinek családon belüli megélése is lehetőséget biztosít. Gondolhatunk az apa–fiú kapcsolatok irodalmi bemutatására, a téma kutatásainak eredményeire, a gyermekek otthoni, testvérekkel kapcsolatos tevékenységének nevelő hatására.

A hagyományok átadhatósága és megélése segíti a szociális nevelést, a személyiség identitásának kialakulását. A kultúra globális és társadalmi zavarainak növekedése a személyiség szintjén identitászavarokat okozhat, jellemzően megnő a pszichopatológias esetek száma. A táblázat (mátrix) vizsgált elemével jellemzett folyamat, azaz a kulturális szintű konszenzus alapján kialakuló társadalmi értékelések jelentősége több szempont alapján vizsgálható. Az egyénnel szemben támasztott külső elvárások és a

teljesítmények értékelése a társadalmi struktúrákból képződik le, azokat tükrözi (Bernstein 2006), ezért az egyén helyzetét befolyásolják a társadalmi struktúrák. Példaként említhető, hogy a címek, rangok, titulusok a társadalmi tőkét tükrözik. Az iskolai végzettségek rangsora visszahat a tőkekonverzió alapján létrehozott értékelési modellre, amely társadalmi szinten értékelő eszközként használja a béreket. A társadalom a szakmunkát alacsonyabbra értékeli, mint a szellemi munkát. A megbízhatóságot és általában az erkölcsnek minősített emberi tulajdonságokat a bértáblák figyelmen kívül hagyják. Ennek megfelelően a szakmunkásképzés értéke csökken, az erkölcsi nevelés kiszorul az iskolákból. Miközben a jogszabályok stratégiai döntések alapján a szakmunkásképzés fontosságát segítik elő, társadalmi konszenzus híján a szakmunkásképzés értéke folyamatosan csökken. Kutatások bizonyítják, hogy a nők helyzetének, kiemelten a politikai nyilvánosságból való kizárásának, az ehhez szükséges nevelésnek struktúraképző ereje van (Habermas 1993, 15.).

(3,2) A helyi és családi életvilág szocializációs folyamatainak hatását tekintjük az egyén fejlődését meghatározó szocializációnak. Ha az életvilág konszenzus alapján működik, annak nevelő hatására *norma-konform cselekvések iránti motivációk kialakulása* várható az egyénben a modell alapján. Tekintsük például a családokat, mint társadalmi struktúrákat. A családokra vonatkozó szociológiai vizsgálatok (Lawton 2006, Mollenhauer 2006) azt mutatják, hogy a hagyományos többgyermekes családokban a normakonform cselekvések iránti hajlam magas. Megállapítható, hogy a családok társadalmi struktúrában elfoglalt helye befolyásolja a családon belüli szocializációt. Mi várható, ha a hagyományos konszenzus megbomlik? A normakövetés mint *motiváció, megszűnik*. A helyi társadalom belső feszültségei az elkülönülő csoportokban ellenséggé alakulásához vezetnek. A társadalmi struktúrák változását idézi elő az egyéni életutak, reprodukciós stratégiák változása. Jó példa erre a nők iskoláztatásának hatása. A nők magasabb iskolai végzettsége, társadalmi helyzetük változása alapvetően változtatta meg a társadalmi csoportok helyzetét (Bourdieu 2006c). Az iskolai beruházás

profitja megnőtt, átrendeződnek a vagyoni struktúrák, változott a családok jelentősége.

(3,3) Az egyén szocializációja. A érvényesnek tekintett normarendszer az egyén szocializációja során kialakítja a normakonform cselekvések iránti motivációkat. A kiszámítható külső viselkedési formák követhetőek, ezért hatnak az egyénre. *Kialakul az identitás, kialakulnak az interakciós képességek.* „Az ember cselekedeteit meghatározza az értékrendszer, amelyet fiatalkora alakít ki. Ha én hetvenhat évemmel még mindig türelmetlenül rohanok reggelente a laboratóriumba, ez azért van, mert mint gyermek megtanultam a szüleimtől, hogy az egyetlen dolog, amiért küzdeni érdemes, az új tudás, vagy új szépségek megteremtése” (Szent-Györgyi, 1983, 254.). Az egyén fejlődését és cselekedeteit befolyásolják azok a normák, amelyek az életvilág jellemzői. „Erények kialakítása és gyakorlása véd meg a hatalom öncélú gyakorlásától” – Szent István intelmeinek megfogalmazása szerint. A szocializáció alakítója a családi közösség, az ott elfogadott és megélt értékek. A családi közösségekben megtapasztalt normák a korai fejlődés során meghatározóak, e folyamat fontosságával a következő fejezet részletesen foglalkozik. A szocializációs zavarok következtében az egyén szintjén fellépő érzékelhető veszélyekkel a társadalom-egészségtani, magatartástudományi kutatások részletesen foglalkoznak (Kopp 2003, Kopp–Skrabski 1999, Meleg 2006). A pszichopatológias jelenségek az egyén bevonásával kezelhetők, a személyiség tudatos fejlesztésével javíthatók.

2. Családi és iskolai életvilágok

Miért lehet **előnyös az életvilág fogalmának bevezetése és használata** az oktatásszociológiában? A „társadalom” vagy „közösség” fogalmát – a meghatározások heterogenitása miatt – gyakran kerülik az oktatáskutatók, helyette egy-egy családra, vagy szomszédságra szűkítik a vizsgálatot (Kozma 1995). A családok szerepének, működésének és legitimációjának változása és a multikulturális környezet miatt ma a család fogalmának használata is vitákat válthat ki (Halstead 1999). Az életvilágok fogalma nem kötődik jogi definícióhoz, ugyanakkor az életvilág meghatározó jellemzője a belső kohézió, a fogalmak és célok azonos értelmezése. A családi életvilág jellemzi a kisgyermek szubjektív életvilágát anélkül, hogy a gyermek életét meghatározó közösség legitimitásának kérdésével foglalkoznánk. A nukleáris család, vagy a hagyományos nagycsalád, egy zárt kulturális közösség, vagy akár intézményes környezet leírása is alapozható az életvilág fogalmára, ezért az iskola és az iskolahasználók kapcsolatainak leírására a családi életvilág fogalmának bevezetése – a hagyományos családfogalom alkalmazásához képest – új lehetőségeket biztosít. Előnyös, hogy az életvilág fogalmának segítségével az iskola életvilág jellege is elemezhető, és így az életvilág fogalma a családok és intézmények közös jellemzőinek összekapcsolására alkalmazható az összetevők részletes leírása nélkül.

A kutatások az iskola és társadalom viszonyát, az iskola szerepét, az iskolai munka hatékonyságát sokféle megközelítéssel és eltérő célokkal vizsgálják. Az iskola jogszabályokban deklarált célja a kognitív képességek fejlesztése, ennek következtében a kognitív kompetenciák fejlődésének mérése sok kutatás középpontjában áll. A dolgozat ezzel a témával csak érintőlegesen foglalkozik. Az iskola feladatai között egyre nagyobb szerepet kap a szocializáció. Az iskola együttműködési felületek és konfliktusok egész tengere, szociális magatartásformák és folyamatok többé-kevésbé rendezett halmaza (Pataki F. 1991).

Az iskola legfontosabb kapcsolati rendszere a családi életvilágok és az iskola találkozásának jellemzőivel írható le. Ha a családi életvilágok működési mechanizmusaitól és nevelési szokásaitól eltekintünk, az iskola és a családok közötti együttműködési felületek kialakítása nehezebbé válik. Együttműködés hiányában az antiszociális viselkedés, valamint a szubkultúrák hatásának kivédésére nem alakíthatók ki közös módszerek. Ha az iskola tudatosan törekszik arra, hogy konszenzust alakítson ki a családi életvilágokkal az értelmezési sémákban – többek között az iskola fontosságáról –, akkor az együttműködési felületek strukturálttá válnak és kialakulhat a kohézióra alapozott iskolai életvilág. A családi életvilágok és az iskola egyaránt nyitott rendszerek, amelyeknek találkozási felületét egyik oldalról a szülői, az iskolahasználoi elvárások és együttműködések jelentik, a másik oldalról az iskola – mint intézmény és konzervatív rendszer – által meghatározott és elfogadott célok és működési szabályok. A kétfajta életvilágot társadalmi konszenzus esetén összeköti a kultúra átörökítési folyamata, amely a családi életvilágban a neveléssel, az iskolai életvilágban a szocializációval, kognitív fejlesztéssel, tanítással segíti a tanulókat, a gyerekeket, fiatalokat. Az iskolai életvilág kialakulásának fontos célja és eredménye, hogy a belső kohézió a külső hatásokkal (például tömegkommunikációval) szemben erősebb külső védelmet biztosít. Az iskolai életvilág újrateremtése eredményes lesz, a jelentkező zavarok és válságok konszenzussal kezelhetővé válnak.

A családi és iskolai életvilágok kapcsolódásával foglalkozva elemezzük az egyes életvilágokban folyó nevelést és oktatást. Fontos kérdés, hogy a családi nevelési gyakorlat értékorientációja hogyan viszonyul az iskolai életvilághoz és fordítva, mennyire tudja az iskola figyelembe venni és elfogadni az egyes családok értékorientációját. Vizsgálatok egész sora bizonyítja, hogy összefüggés áll fenn az értékorientációk és az iskolai teljesítmények között (Mollenhauer 1974), ezért a családi és iskolai életvilágok találkozási felületének elemzése, ennek keretei között az iskolaválasztás és iskolaváltáshoz kapcsolódó döntési folyamat ismerete kulcsfontosságú.

Családi életvilágok

A családi életvilág a gyermek meghatározó életvilágát jelenti, a gyermeket azokhoz a kulturális célokhoz és azokhoz az erkölcsökhöz szoktatja, amelyek erre a szűk csoportra jellemzőek. A szocializáció nem korlátozódik csupán a fegyelmezésre, szoktatásra, a gyermek társadalmi mintákat tapasztal a mindennapi viselkedésben, a szülők beszélgetéseiből (Nagy J. 2000). Az anyanyelv elsajátításának folyamata jól mutatja a gyermekben kialakuló szabályképzést, amely jellemző a viselkedési normák átvételére is. A nyelvi szabályképzésre jó példát látunk, ha megfigyeljük a rendhagyó nyelvi fordulatok „szabályossá” tételét. A magyar anyanyelvűek esetében például az „enyém = tiem”, „sokabb = több” fordulattal gyakran találkoznak a szülők. A nyelvi kommunikáció fejlődésének jelentőségével a pedagógiai és pszichológiai kutatások mellett filozófiai kutatások is foglalkoznak (Habermas 2001). A családon belüli oktatás szakkönyvei között magas a nyelvi nevelést segítő könyvek aránya (Lloyd 1990, Mayberry 1995, Petrie, A. –Windrass, G.–Thomas, A. 1999, Ray 1997). A nyelv elsajátításában is lényeges eltérés mutatkozik a különböző életvilágok között. A hagyományos cigány kultúrákban a gyermek beszédfejlődésének alakításában a közösség szinte minden tagja részt vesz, beszédkapcsolatai az angolszász kultúrákhoz képest igen széles körűek, ugyanakkor a kommunikációra vonatkozó közösségi szabályok is eltérőek (Forray–Hegedűs 2003, 175.).

A családi életvilág az a közösség, amelybe a gyermek beleszületik, amelyben élete első időszakát éli. A szülő(k) és gyermeke(ik) alkotta közösség a társadalom alapvető, természetes, élő sejtje, melyre minden más közösség és a társadalom egésze épül, de családi életvilágként működik bármilyen más életközösség, amelyben a gyermek benne él. A családi életvilágban a gyermekek – a család hétköznapi élete során – válnak érett személyiségekké, szocializálódnak. Ebben a közegben szerezhetik meg a mások iránti tisztelet és együttérzés képességét, feltéve, hogy ezek a családi normák közé tartoznak. Így válhatnak a társadalom egészséges lelkű, másokkal szolidáris, önmaguk és mások sorsáért felelősséget vállalni képes polgáraivá, akik maguk is képesek jól működő családok alapítóivá,

működtetőivé válni, azaz a családi életvilágot újratemteni, vagy innen kerülnek ki orientációs zavarokkal küzdő fiatalok. A családi életvilágok működésének állapota az életvilág újratermelésének nevezett folyamatban szorosan összefügg a nagyobb egység, például egy nemzet társadalmi életvilágának állapotával.

A család szocietális közösség, ami azt jelenti, hogy tagjai lojálisak, a családi értékek iránt elkötelezettek, a család értékvesztésének hatására fogyatkozik a belső lojalitás és értékelkötelezettség. A család szeretetközösség, amelynek alapja a szülők életszövetsége, az élet továbbadásának lehetősége. A családi életvilág esetében a szeretet a kohézió alapját képezi, ugyanakkor a családi életvilág nem feltétlenül szeretetközösség. A családi életvilág konszenzuson alapuló összetartó erők hiánya esetén mutatja azokat a zavarokat és válságokat, amelyek az életvilágok újratermelésének elméletéből kiolvashatók. A családi életvilág az egyén számára a családi közösség esetleges belső zavaraitól függetlenül közvetlen értéket képvisel, ezen érték társadalmi hasznossága azonban a tagok egymásra utaltságának (érdek)csökkenésével együtt csökken. A család szerepét az egyén életében a **családi életvilág szocietális közösség jellege meghatározza**. A családi életvilág meghatározó szerepet játszik a kötődés képességének kialakításában. Néhány neveléstörténeti példa alkalmas arra, hogy a családfelfogás változásaira és egyúttal a család életvilág-jellemzőire felhívjuk a figyelmet. Az ókori társadalmak bizonyos fejlődési szakaszaiban felismerhető a családok kiemelt szerepét elismerő konszenzus. Az ókori Athénben a gyermek első hét évét a családi ház védettségében, lehetőleg – minden rossznak tekintett külső hatástól – védve élte meg a gyermek. Az első évek fontosságára, a szülők felelősségére sok ókori gondolkozó hívta fel a figyelmet. Az a nagy erkölcsi és természeti törvény, mely a gyermek sorsát szülőjéhez köti, a görögökben is mindenkor oly érdeklődést keltett a nevelés iránt, hogy majdnem mindegyik nagy írójuk hosszabb, rövidebb ideig, kitérésekben a gyermeknevelést is érinti, említi. Arisztotelesz szerint „éberül örködjünk, hogy a kis gyermekek semmi olyast ne lássanak, és ne halljanak, ami szabad emberhez nem méltó, illetlen, rút.” (Fináczy 1984, 163.). Az ókori görögök a kisgyermekek nevelését fontosnak ismerték el, és a gyermeknevelés fontosságának

elismerése tekintélyt adott az anyáknak, akikre bízva nevelkedtek a gyermekek. Az ókori társadalmak a gyermeknevelés kezdeti szakaszának fontosságát elismerve jutottak a női szerepek és családi életvilágok fontosságának elismerésére.

A család célelérési funkciót tölt be, ugyanakkor jellemzője az alkalmazkodás kötelezettsége. **A családi életvilág fogalmának bevezetése során** a család hagyományos értelmezéséből indulunk ki. A család a családi nevelésnek mintafenntartási funkciója van, a hagyományok átörökítésének lehetőségét biztosítja, továbbá a nevelés lehetőségének és kötelezettségének legfontosabb színtere (1), kulturális közösség (2), élet- és gazdasági közösség (3), otthont nyújt (4), közös asztalt biztosít (5), közös háztartást és munkamegosztást jelent (6), a szocializáció biztosítója (7).

A családi életvilágok működését a hagyományos családi funkciókra alapozva vizsgáljuk.

(1) A nevelés mintaátadási funkcióját a neveléstudomány, a pszichológia és a szociológia kutatói egyaránt széles körben vizsgálják. A családi életvilágokhoz kapcsolódóan a téma többoldalú megközelítésének összefoglalására törekszünk a továbbiakban. Ahhoz, hogy neveljünk, megfelelő módon kell a hagyományokat, értékeket bemutatnunk. Ha a fiatalokkal nem ismertetjük meg a hagyományt, az átörökíteni kívánt értékeket, tudást, kiegyensúlyozatlanul, szkeptikusan nőnek fel. „Az ókori Rómában belopódzott lelkiületükbe a kételkedés és a dolgok minden oldalú meghányásából eredő határozatlanság, a komoly elmélyedést hátráltató ötletesség, a kellő előkészület nélkül való okoskodás viszketegje” (Fináczy 1984, 35.). Ha semmiféle javaslatot nem kapnak azzal kapcsolatban, hogy milyen munkahipotézist válasszanak, akkor vagy saját kényük-kedvük alapján találnak ki egyet, vagy szkeptikussá válnak. Ez utóbbi sokkal kényelmesebb megoldás, mert így még azt a fáradságot sem kell vállalniuk, hogy következtetések legyenek. A hagyomány az a munkahipotézis, amellyel a természet bevezeti az embert a világ dolgaival történő összehasonlításba (Giussani 2005). A múltban felhalmozott tudás a birtokolt kulturális tőke, egyúttal a kulturális tőke újrateremtésének alapja. Az újrateremtéshez a családi életvilágon belüli hagyományt csak úgy tudjuk

felkínálni a fiataloknak, ha azt a jelenben megélt tapasztalatban tesszük számukra érthetővé. Ha ők maguk meg tudják élni, a hagyomány jelenbeli, számukra jelentőséget hordozó értékét, akkor fogadják be. Másképp fogalmazva: magáért beszélő, magát megalapozni képes, jelenben megélt tapasztalat átadása, illetve megélése során történhet az átörökítés. Ha a hagyományozni kívánt felhalmozott tudás önmagát indokolni nem képes jelenbeli megélt tapasztalatban kerül bemutatásra és javaslatra, akkor a nevelés harmadik szükséges tényezőjét, a továbbépítés, újrateremtés lehetőségét jelentő kritikát sem tesszük lehetővé.

A családon belüli nevelés konfliktusaira hívja fel a figyelmet Mollenhauer megállapítása (Mollenhauer 2006), amely szerint a szülők többségének véleménye szerint a legfontosabb, amit a gyermeknek meg kell tanulnia, az engedelmesség. A gyermekek legfeljebb tízéves korukig fogadják el érvként, hogy igaz, mert egy felnőtt, a szülő mondja. Az elfogadás alapja a szülő és a gyermek közti bizalmi viszony, amelynek kialakulásában az érzelmi nevelésnek fontos szerepe van. A tágabb családi életvilágban, a rokoni kapcsolatok keretei között is fontos a nevelő és nevelt viszony elemzése. A rokoni kapcsolatoknak a szocializációban van nagy szerepe. A többgenerációs családok számának csökkenése gyengíti ezt a családon belüli nevelő hatást. A testvéri kötődés az általános szocializációban játszik kiemelt szerepet. A családon belüli, a ráfordítási idővel arányos határfokú kulturális tőkeátadás hatékonyságát az érzelmi motivációk, kötődések is befolyásolják.

A családok szétesésének folyamata a szeretetkapcsolatok, kötődések sérülését eredményezi. Tudományos vizsgálatok széles skálája, elsősorban a pszichológia területén foglalkozik a családok szétesésének következményeivel (Kopp–Skrabski 1995, Kopp 2003, Cseh–Szombathy 2000, Böszörményi–Krasner 2001 és sokan mások). A problémakör feldolgozására jelen dolgozat keretei között nincs lehetőség, annak ellenére, hogy a családi életvilágok belső problémái a családi és iskolai életvilágok együttműködésére, továbbá a családon belüli nevelésre hatással vannak. A családi életvilágok újratermelésének zavarai az életvilágok elméletében leírt módon hatnak az egyénre, akadályozzák a személyiség kiegyensúlyozott fejlődését.

A család kulturális közösség. Az emberek több tízezer éven keresztül 100 fő alatti csoportokban, csoporttársadalomban éltek a megélhetésüket lehetővé tevő környezetben, amelyből közös munkával teremtték meg létfeltételeik biztosítását. A kis közösségekben a szociális nevelés céljai és lehetőségei követhetők. Az emberek, az emberi történelem során szinte napjainkig, olyan közösségekben éltek, amelyeket összekötött a vérségi kapcsolat, a közös nyelv, a közös hit, és nem utolsósorban a közös létezni akarás (Tönnies 1935). Közösén szereztek az élelmet, közösén védekeztek a természet erői és a külső ellenséges csoportokkal szemben. A közösség javát szolgáló munkákról, feladatokról könnyen be lehetett látni, hogy azok az egyén érdekét is szolgálták. A közösség továbbéléséhez feltétlenül szükség volt az újabb generációra, ezért az árván maradt gyermek felnevelését is megoldották a közösség tagjai. A közösségek, a nagyobb városok kivételével, még a XIX. század végén is megfelelték Tönnies társadalomképének, azaz közös létezni akaráson alapuló közösségek voltak. A szociológia több irányzata törekszik arra, hogy homogénnek tekinthető közösségek működését vizsgálja. Az életvilágok működésének empirikus vizsgálatai is homogén közösségekhez nyúlnak vissza. A nevelés szempontjából fontos és lehetséges, megkülönböztető meghatározás a „közös létezni akaráson alapuló” közösség fogalma. Ebben a környezetben értelmezhető Eötvös József meghatározása is, amely azt mondja ki, hogy a nemzeti, illetve nemzetiségi közösséget összetartó erő a közös nyelv, a közös hit és kultúra, és a közös múlt tudat (Eötvös 1885). Az ilyen közösséget értékek és lojalitások tartják össze, azaz, szocietális közösség. A közös létezni akarás a közösségben szokásként, hitként, egyetértésként, erkölcsként és vallásként hat, míg szabad választás a társadalmakban szerződést, szabályzatot és egyezményt von maga után. A Kohlbergi erkölcsi szintek (Habermas 2001) – amelyek a kommunikatív életvilágokat megalapozó kommunikatív etikában fontos szerepet kapnak – meghatározása is a közösségek szerkezetével hozható szoros kapcsolatba. Az egyes csoporttagokba beépülő kultúra a csoport kohéziós ereje, a csoport túlélésének és a külső veszélyek elleni védekezésnek az eszköze, szabályozója. Az érdek és érték sok esetben nehezen szétválasztható fogalmak. A közösséget az érték–érdek külső rendszerén kívül elsősorban a

kötődési hálók (családi kapcsolatok) kapcsolták össze. Az átlátható közösségben a kötődési hálók és az érték–érdek szabályozó rendszere összhangban volt. A pedagógia szempontjából kiemelten fontos közösségformáló, ugyanakkor nevelő eszköz a kötődés és az érték–érdek rendszerre alapuló motiváció.

A közösségeket az ismertség és idegenség, szimpátia, antipátia, bizalom, bizalmatlanság, összetartozás, kötöttség, kölcsönös függőség jellemzi (Tönnies 2000). Ezek a jellemzők az oktatásban jellemző közösségek (osztály, iskola, nevelőközösség, szülők közössége) szempontjából is kiemelten fontos mutatók. A családi kapcsolatokat a kevert viszony jellemzi, a család a társadalmi kapcsolatok megtanulásának – a szocializációnak, proszocializációnak – színtere. A család mint életközösség biztosítja a legszorosabb érzelmi kapcsolatokat. A nevelés szempontjából a gazdasági közösségi jelleg inkább nevelő eszközként jelentős, a család gazdasági egysége személyiségformáló erő. Korunk egyik fontos problémája az önzés (Freund 2005, Nagy J. 2000) szempontjából is vizsgálható a családnak mint gazdasági egységnek a nevelésben betöltött szerepe. A családi kulturális tőke átadásának folyamatát vizsgálva a nevelés – mint önzetlen viszony – fontosságát Bourdieu is kiemeli (Bourdieu 2000a, 432.). A társadalom lényegi jellemzői közé nem csak az összetartozás és a közös értékmegvalósítás tartozik, hanem a rend és a vezetés (autoritás) is (Höffner 1997). A család diktatórikus, ugyanakkor proszocializációs nevelést biztosít (Nagy J. 2000). Az iskolai lemorzsolódás okait elemző vizsgálatokból (Herczog, 2000) kiolvasható, hogy a gyermekek, tanulók lemorzsolódásának nem elsősorban anyagi okai vannak. A vizsgálatok eredménye a kulturális tőkefelhalmozás időigényét, a családon belüli személyes kapcsolatok fontosságát támasztja alá.

(3) A családi életvilág gazdasági közösség, amelyben a kulturális tőke újratermelése mellett a gazdasági tőke újratermelése is fontos cél. A családi életvilágok nevelő szerepét a család gazdasági közösség jellege befolyásolja. A kis közösségekben a tapasztalatok átadása, az életszabályok közvetítése természetes közegben, érthető céllal a generációs folyamat, szocializáló nevelés részeként valósult meg.

A kommunikatív életvilág egyik jellemzője, hogy „médiuvezérelt világ”, mivel a rendszerdifferenciálódás hatására a társadalmat korábban mozgató erőviszonyok átalakultak, ezért a kommunikatív életvilág konszenzusa a kommunikáció különböző formáira egyaránt vonatkozik. Az intézményi szintű működés jellemzői, szabályai értelemszerűen a kommunikatív életvilágban központi szerepet betöltő irányító médiumra is vonatkoznak, a konszenzus hiányának hatása az irányító médium, azaz önállósult gazdasági érdekrendszer esetén is a különböző szinteken fellépő legitimációs zavarokkal jellemezhetők. A gazdaság és állam közötti szoros kapcsolat és az irányító médium a gazdaság érdekeinek megfelelő struktúrák kialakítására törekszik (Habermas 2000, 538–539.). Mit jelent az iskolarendszer vonatkozásában ez a megállapítás? Az iskolarendszer az egyik intézményi komplexum, amelynek feladata az irányító médiumnak nevezett gazdasági hatalom számára megfelelő társadalmi struktúrák létrehozása. A családi életvilágok egy része számára ezek a struktúrák szerves fejlődést jelentenek, illetve olyanok, amelyek az utóviláguk számára megfelelőek (Pongrácz–S. Molnár 2000, Bourdieu 2006a). Az iskolai életvilágok kialakulása, azaz az iskolák közös érdekekre alapozott működése legitim a családi életvilágok számára is. A családok egy része számára lehetővé válik a közös értékekre alapozott iskolák működése (példa: felekezeti iskolák, nemzetiségi iskolák). Lesznek bizonyos közösségek, amelyek életvilága számára az utóvilágot veszélyeztetik ezek a struktúrák (mohamedánok Európában, hagyományos cigány közösségek Európában), mivel az asszimiláció esetén szétesik a hagyományos életvilág. Ezekkel a közösségekkel köthető kompromisszum (példa: a vándorló cigányság iskolái Európában), de diktatórikus eszközökkel demokratikus körülmények között nem erőltethető rájuk a médium diktálta rendszer (példa: az amerikai iskolabusz-kísérletek kudarcát a néger gettók felszámolására). A hagyományos családi életvilágok gazdasági egységek, amelyek számára gazdasági kényszer is a saját utóvilág megtartása. (példa: a kínai nyugdíjrendszer válsága, amelynek egyik nagyon komoly oka a vidékek zártságának megszűnésével a családi utóvilágot jelentő fiatal munkavállalók elvándorlása. A kínai kommunizmus egyik kevésbé ismert jellemzője volt az a kompromisszum, amely a vidék zártságát, a vidéken élő

családi életvilágok zárt rendszeren belüli viszonylagos szabadságával kötötte össze. Gazdasági előnyei a természeti környezet hagyományos megvédésében is jelentkeztek.) A családi életvilágok és a gazdasági irányító médium kapcsolatának vizsgálatához kapcsolódik a családi életvilágok gazdasági szerepének vizsgálata. Az iskolarendszer és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók kapcsolata a fentiek alapján nem korlátozható a pénzbeli segélyekre, esetleg a tanulmányi eredményességet segítő tantárgyi konzultációkra. A családi életvilágok megértése és az együttműködés lehetőségeinek feltárása nélkül a célok eltérése gazdasági segítséggel nem befolyásolható. A pedagógustársadalom erre a feladatra nincs felkészítve, de arra sincs, hogy a problémát felismerje, ezért asszimilációra törekvő lépéseket tesz kompromisszumkeresés helyett.

(4) A családi otthonra vonatkozó mutató az iskolák eredményességének vizsgálataiban a családi kulturális-kommunikációs index egyik összetevője. (Dronkers–Róbert, 2005).

A család a személy egyik fontos szükségletének, a biztonságának legfőbb garanciája. A biztonság hiánya, mint ezt számtalan lélektani kísérlet bizonyítja, torz lelki fejlődéshez vezet. Szomorú tapasztalatok bizonyítják, hogy a gyermekkori, különösen a kora gyermekkori biztonság hiánya később már behozhatatlan károsodásokhoz vezet (Tringer 1994). A családi otthon sokkal több, mint lakhatási lehetőség. Az igazi otthon szerepére hívják fel a figyelmet dolgozatban részletesebben is bemutatott szakképző iskolai felmérések, amelyekben a tanulási nehézségekkel küzdő fiatalok beszámolójából idézünk. A tanulók válaszai jól mutatják, hogy a lakókörnyezet épületre vonatkozó kedvező adottságai ellenére a fiatalok a döntéseikben – bizalmi hiány miatt – nem a családtagokhoz fordulnak problémáikkal.

A családi életvilágok biztonság utáni vágyát tükrözik az óvoda- és iskolaválasztási törekvések kérdőíves kutatásának eredményei.

A gyermekvédelmi ellátásban felnövő fiatalok számára létrehozott, úgynevezett lakásotthonok minőségileg magas színvonalú környezeti feltételei sem adják meg az igazi otthon megélését, és ezzel az otthonteremtés elsajátításának lehetőségét. A családi otthon hiányát pótoló

megoldások legfeljebb átmenetileg segítik a rászorulókat. A családok átmeneti otthonainak eredményességét vizsgáló statisztikai elemzések mutatják, hogy az otthonukat elvesztett családok számára átmeneti lehetőséget kínáló megoldás, amelyben mind a szülők, mind a gyermekek anyagi és szakmai segítséget is kapnak, sajnos ritkán vezetnek eredményre. Az igazi otthon megteremtésének és megtartásának képességét – a szükséges kulturális, gazdasági és társadalmi tőkét – már a szülők sem kapták meg.

A családokban felhalmozódó kulturális tőke először az átadási és felhalmozási időszak kezdetén okoz különbözőségeket, majd pedig egy hosszadalmas elsajátítási folyamat kulturális igényeinek megfelelés képességében. Ezzel függ össze az a tény is, hogy az egyénnek annyi ideje van a kulturális tőke felhalmozására, amennyit a családja szabad, gazdasági kényszerektől mentes időben biztosítani tud a számára (Bourdieu 2000a, 435.). A családi otthon létrehozásának képessége, a családi otthon megtartása a családi hagyományok átadása és megélése nélkül, intézményi környezetben, nem minősíthető sikeresnek (példák olvashatók ki a gyermekvédelem évenként kiadott statisztikáiból).

(5) A családi életvilágban a közös asztal a közösségi életre, az egészséges életmódra nevelés szimbólumaként fogható fel. **A családi étkezésekre vonatkozó mutató** a családi kulturális-kommunikációs index egyik összetevője a (Dronkers–Róbert, 2005).

Magyarországon a gyermekek közel fele számára a szülők nem tudják biztosítani a családi étkezést, részben a család anyagi helyzete, részben a szülők felkészületlensége miatt. A kulturális tőke azon tulajdonsága, hogy az átadás sikerességéhez szükséges a szülőkben felhalmozott kulturális tőke, a családi étkezési szokások alakulásán jól látszik. A családanyai, gazdasszonyi szerepre felkészített fiatal özvegyek a világháborúk után, keserves körülmények között is biztosították a családi asztalt, a lehetőségek keretei között, de nem éhezve, nevelték fel gyermekeiket. Ma Magyarországon, a második világháború utáni állapotokhoz viszonyítva sokkal jobb külső anyagi körülmények között készülnek felmérések a gyermekek éhezéséről. A felmérések tudományos színvonala, összetettsége eltérő. Minden kutatásból kiolvasható tény, hogy a

gyermekek nagy része érkezik reggeli nélkül az óvodákba, iskolákba, továbbá jellemző, hogy nem is visznek magukkal ennivalót az iskolákba. Sok gyermek csak az óvodában, iskolában intézményesített keretek között kap enni.

A családi étkezési szokások messze túlmutatnak az egészségre nevelés témakörén, a nők iskoláztatásával, munkavállalásával kapcsolatos társadalmi strukturális változások (Bourdieu 2006c) lényeges elemeire mutatnak rá. A családi kohézió megteremtéséhez szükséges hagyományok megszakadása, minták gyors eltűnése érzékelhető. A hagyományos étkezési szokások átalakulásáról, a gyorsétkezésről szóló szakmai irodalom bőséges témát kínál a téma feldolgozásához, de a dolgozat keretei közé ezek nem illeszthetők. A családi és iskolai nevelés szempontjából az étkezés az egészséges életre nevelés fontos eszközeként is felfogható (Meleg, 2006). Mind a személyes, mind a szociális kompetenciák fejlődésében fontos szerepet tölt be a családi étkezés. Hatása – alultápláltság, túltápláltság – pedig a kognitív kompetenciák fejlődésére is hatással vannak. A testi problémákkal küzdő gyermekek iskolai integrációja egyre több tudományos vizsgálat tárgya (Kumar 2005, Midgley–Kaplan–Middleton 2001).

Az iskolai büfék kérdése ma már jogszabályi rendezést igénylő probléma. A jogszabály-alkotási kényszer mögött feszülő nevelési problémákat jól mutatja, hogy a jogszabályt sem alkalmazzák az érintettek. Az egészségnevelés nagyon súlyos – családon belüli, és iskolai – szemléleti gondjai csapódnak le az iskolai büfék problémájában. A gyermekek többsége reggeli nélkül érkezik az iskolába, mivel az anya sem a szervezést, sem a vásárlást, sem a reggeli készítését nem tudja biztosítani, vagy nem tartja fontosnak. A fiatal anyák többsége már maga sem kapott otthon reggelit. A közös asztalra vonatkozó statisztikai adatokat az ifjúsági kutatásokból olvashatunk ki. Az ifjúság 2000 kiadvány szerint a fiatalok kevesebb, mint 20%-a számol be arról, hogy hétvégén közös családi programban, például közös étkezésben vesz részt. Különösen megdöbbentő ez az adat, ha a KSH időmérleg adatai között azt olvassuk (1. melléklet), hogy a nők naponta 200 percnél többet foglalkoznak a háztartásukkal. Az adatok összevetése azt igazolja, hogy a családi nevelés hiányosságai, a

hagyományos tudás élményszerű átadásának hiánya az egyének számára behozhatatlan hátrányt jelent e vonatkozásban is.

(6) A családi nevelés fontos **eleme a munkára, a munkamegosztásra** nevelés. A munkára nevelés e vonatkozásban is csak részben találkozunk a pénz médiahatalmában megfogalmazott elvárásokkal. Azon életvilágokban, amelyekben az idő és a munka fogalma eltér az általánosan használt fogalomtól, a közös nyelv megtalálása nélkül, a családi és az iskolai életvilágok között ellentétre lehet számítani. A családon belüli kultúraátadási folyamat sajátossága, hogy a kultúra átadásának legfontosabb mérési lehetősége az idő mérése. A tanításra, tanulásra tudatosan vagy tudat alatti cselekvésként fordított idő (Bourdieu 2000a). A családi életvilágok működésének elemzéséhez az adatokat a kutatások alapján közölt időmérlegekből nyerhetjük. Az időmérleg adatait összehasonlító elemzésben vizsgáljuk. A családi időmérlegeket bemutató, részletes statisztikák szerint a munkamegosztás a családon belül lassabban változik, mint a családon kívül. Lényeges, hogy a női szerepek módosulása és a szerepváltozások következménye a nők többletterhelését eredményezi.

Az ifjúság 2004. évi gyorsjelentés (Bauer–Szabó 2004) szerint a 15 és 29 év közötti fiatalok 65%-a a szülei háztartásában él, mindössze 20% él önálló háztartásban. A családon belüli munkamegosztás statisztikai alapján nem kapunk képet arról, hogy a fiatalokat milyen mértékig vonják be a szülők a háztartási munkákba. A sokgyermekes családokról készített esettanulmányokból az általános képnél sokkal kedvezőbb helyzet ismerhetünk meg. A sokgyermekes családokban ma is általánosnak tekinthető a munkamegosztás, a családi szerepekre felkészítés. A gyermekek növekvő száma, a gazdasági-társadalmi helyzettől függetlenül, mindig növeli a közös élet szabályszerűségének, fegyelmezésének, s a csekélyebb individualizációnak a jelentőségét a szülői nevelés gyakorlatában (Mollenhauer 2006). A hagyományos cigány közösségek életvilágában a gyermek részt vesz a család és közösség minden tevékenységében. Eleinte kedve szerint, később kötelezettségei lesznek. Észrevétlenül sajátítja el a közösség tevékenységeit, szociális viszonyait (Forray–Hegedűs 2003).

A családon belüli nevelés és oktatás helyzete a huszadik században nagyon sokat változott. Szinte a teljes társadalmat átfogó munkamegosztás jött létre, amelyben kialakultak és általánossá váltak az állami közoktatási rendszerek. A továbbadható társadalmi tudásnak csak egy kis részével rendelkezik az egyén, a felnőttkori szerepek túlmutatnak a családon. A kulturális sokszínűség, a vallás, közerkölcs szempontjából egységesnek tekinthető környezet megváltozott. A család fogalma, szerepe, különösen a világvárosokban, nagyon különböző. Az egyén szerepe a társadalmi munkamegosztáson belül sokat változott. Az utódok nevelésének egyre kevesebb a szerepe az egyéni életút során. A család kulturális tőkéjének továbbadási lehetősége beszűkült, pedig a családi életvilág biztosítja az ún. első interakciós teret a gyermek számára.

(7) A gyermek a családi életvilágban tanul meg először más emberekhez viszonyulni, velük valamiféle kapcsolatot teremteni, **a családi életvilág a gyermek szocializációjában meghatározó jelentőségű.** Ez mindenekelőtt a sajátos családi tevékenységek – magatartásminták, beállítottságok – elsajátítása szempontjából fontos. Ezeken az első példákon keresztül tanulja meg a gyermek, hogyan cselekedjék bizonyos szituációkban, milyen beállítottságok, szokások a jellemzőek bizonyos helyzetekben (Kozma 1984). A nagycsaládokban felnövő gyermekek esetén jól látszik, hogy a többedik gyermekek sokkal több megoldással rendelkeznek a gyermekek közötti természetes problémák megoldására, mint azok, akiknek nincsenek nagyobb testvérei. A családon belül alakul a gyermek éntudata, identitása, ennek fontos mozzanata, a pszichoszexuális identitás is. A családi életvilágok kialakítják a nemi szerepekkel kapcsolatos képet gyermekeikben. Ezen a ponton éles ellentét alakul ki az iskolák és a családok között, ha az iskola nem tartja tiszteletben a családi életvilágok nemi szerepekkel kapcsolatos normáit (Passy 1999, Forray–Hegedűs 2003). A nemi szerepek felfogásával kapcsolatos kompromisszum a téma intimitása miatt különösen nehéz. A többségi társadalom és a kisebbségi társadalom életvilágainak összeegyeztetése ezen a ponton, amely az életvilág folytatásával (utóvilág) kapcsolatban kulcskérdés, a jogrendszerekben sem rendezett pártpolitikai vitákkal könnyen torzítható probléma.

Összefoglalva **a családi életvilágok** – eredményeiktől, esetleges működési zavaraitól függetlenül – a fenti elemzések alapján az egyén számára valóban azt a valóságot képviselik, amelyek kezdettől fogva adottak, amelyek **meghatározzák az egyén számára azt a horizontot, amelytől kezdve a világ értelmezése problémákat vet fel.**

A családi életvilágok és az óvoda, iskola találkozása

Az archaikus és átlátható közösségben a nevelés célja az életvilág újratermelése, újratemtése. A neveléstörténet alapján is világos, hogy az iskola és az iskolahasználók közössége együttesen olyan életvilágot alkotnak, amelyben az iskolahasználók és pedagógusok közös célja az iskolában megvalósuló kulturális mintaátadás. A mintaátadás nem öncélú, nem egyszerűen átadás, hanem a továbblépés lehetőségének megteremtése, a kultúra újratemtése. Az iskolák létesítésére a közösségek azért vállalkoztak az elmúlt évszázadokban, mert a közösség érdekeként élték meg azt, hogy a fiatalok tudását gyarapítja az iskola. Az ókortól a szülők joga és felelőssége illetve lehetősége volt az, hogy – a közösség és a gyermekek megtartása érdekében – iskolát hozzanak létre a saját településükön. A közoktatásban való részvétel ma mindenki számára kötelező a tankötelezettség ideje alatt. Az iskolák létrehozása és működtetése állami feladat. Plurális iskolarendszer esetén az iskolarendszer működtetésében több fenntartó is részt vehet. A családi iskolavilágok és iskolák találkozása az iskola (óvoda) választásának folyamatával kezdődik.

Az óvoda- és iskolaválasztás (továbbiakban iskolaválasztás) általában összetett motiváció alapján történik. A motivációkat befolyásolja a választás célja, a választási kötelezettség jellege, a döntéshozók köre. A választási folyamatot kérdőíves kutatás (3. melléklet) alapján is vizsgáltuk kisgyermek családjai esetében, elemezzük azokat a motivációkat, amelyek alapján a szülő a kisgyermek számára választ óvodát, illetve iskolát. A szülő, aki gyermekének iskolát választ, a gyermek számára saját életvilágának értékrendje szerint kíván jó lehetőségeket teremteni, ezért vélelmezhető, hogy a saját ranglistáját szem előtt tartja.

Az iskolaválasztást meghatározó cselekvéstípusokat a források és érdekek, az egyéni szinten jelentkező szükségletek kielégítésének igénye szabja meg. Az iskolaválasztás célirányos tevékenység, amelyet környezeti hatások befolyásolnak, és amelyekre vonatkozóan a lehetőségek – adott esetben például az, hogy van-e tényleges lehetőség a választásra – jelentik a kontrollt. Ahhoz, hogy megértsük a cselekedeteket, ahhoz, hogy az egyéni szintű döntésekből társadalmi szintű következtetéseket tudjunk levonni, az egyéni és kollektív szándékokat és a környezetet egyaránt vizsgálunk kell. A társadalmi esélyegyenlőségre vonatkozó elemzések és mobilitás-vizsgálatok (Mollenhauer 2006, Andorka–Bukodi–Harcsa 1994, Róbert 1994) a téma feldolgozásához kiindulási háttérrel adnak.

Az iskolaválasztás általános jellemzőinek megfogalmazása során az átfogó vizsgálatok eredményei középiskolák választására vonatkoznak. A középiskolák választásánál a cél a gyermek/tanuló számára megélhetést biztosító tudás és társadalmi elismertség biztosítása. Az iskolaválasztásra, mérlegelésre képes fiatal döntését is befolyásolja a családi életvilág. Az iskolaválasztással kapcsolatos döntések racionális cselekvéseméleti megközelítésével azt feltételezzük, hogy a szülők és a gyermekeik számára rendelkezésre állnak a szükséges információk ahhoz, hogy egy-egy iskolai szintbe való befektetés megtérülési rátáját saját számukra kialakítsák. A szülők nagy része valóban tudja, hogy egy-egy foglalkozási csoporthoz milyen minimális végzettségre van szükség. Az is látható a felmérésekből, hogy a magasabb kulturális státusú szülők bővebb információval rendelkeznek a továbbtanulási lehetőségekről (Sági 2006). A középiskolák választásának elemzésével részletesen foglalkozik a szakirodalom (Andor–Liskó 1999, Róbert 2006, Lannert 2004, Pusztai 2004). A továbbtanulási motivációk a társadalmi elismertség vonatkozásában is elemezhetők (Róbert 1994). Az oktatást mint társadalmi és gazdasági tőkévé konvertálható kulturális tőkét elemzik a szakterületeket választó fiatalok és családjaik (Hrubos 2005, Lengyel–Bartha 1995).

A felekezeti középiskolák választására vonatkozó teljes körű felmérésből levont (Pusztai 2004) következtetések nem csak az iskolaválasztási motivációkat mutatják, hanem az iskolai és családi életvilágok kapcsolatára

is rávilágítanak. A felekezeti szakképző iskolákra vonatkozó elemzések a hátrányos helyzetű családok speciális motivációira mutatnak rá.

A szülői értékorientációkra irányuló amerikai kutatások (Mollenhauer 2006, 132.) az 1960-as években kimutatták, hogy az iskolai oktatásra, teljesítményre törő orientációk – az 59 rangsorolt szempont második, sőt némelyek a skála harmadik harmadában – tűntek fel. A szülők szemében az önállóság, a családi összetartozás, a vallásosság, a felelősségtudat, a jó modor, az engedelmesség és a másokkal való jó kapcsolat (leginkább a kapcsolati tőke mutatói és erkölcsi elvárások) voltak a legfontosabb elvárások. Hasonló eredményeket hoztak az 1960-as években végzett német felmérések. Megállapították, hogy az értékekről vallott nézetek viszonylag ellenállóak a nevelési tapasztalatokkal szemben. A szülői értékorientációk rétegfüggőségét is bizonyították vizsgálatok (Mollenhauer 2006, Lowton 2006, Coleman 2006), de az eltérések nem az iskolai sikerre vonatkoztak (Coleman 2006, 166.).

Az iskolaválasztás célirányos tevékenység. Az iskolaválasztásnak mint célirányos tevékenységnek a vizsgálathoz alapul vehetjük azt a három cselekvési kategóriát, amelyeket Coleman (Coleman 1990b) a célirányos tevékenységek egyéni szintű elemzéséhez javasol. Az első cselekvéstípus jellemzője az, hogy az egyén ellenőrzi azokat a forrásokat, amelyek kihasználásához érdekei fűződnek (a). A második cselekvéstípus jellemzője, hogy az egyén rangsorolja a forrásait, új forrásokhoz jut azáltal, hogy a kevésbé hasznos forrásait elcseréli számára hasznosabbakra (b). A harmadik cselekvéstípus is megjelenik az iskolaválasztás során. A szülő a befolyást átadja valaki másnak, akiben megbízik (c). A három felsorolt cselekvéstípus iskolaválasztásban megjelenő jellemzőit részletesen elemezzük.

(a) Az első cselekvéstípus. Az iskolaválasztás szempontjából a szülőt a gyermekéhez való kapcsolata, a családi életvilág belső kohéziója, a gyermekének átadni kívánt kulturális tőke megerősítése, az átadott kulturális tőke konvertálható tőkévé alakítása vezérli. Ez jelenti egyrészt a kontroll megtartásának lehetőségét, másrészt a gyerek és a családi életvilág érdekeit. *Forrásnak tekinthető a szülő számára elérhető óvodák, iskolák összessége.* A kisebb településen, rossz

közlekedési adottságokkal rendelkező lakóhelyen élő, gépkocsival nem rendelkező szülők számára forrás tehát a településen lévő egyetlen óvoda, illetve iskola, vagy az a kijelölt intézmény, amely közlekedési eszközzel megközelíthető, a nagyobb településeken élő hátrányos helyzetű szülők számára a kijelölt (körzeti) óvoda, illetve iskola. Kiindulásképp – kizárólag a környezeti feltételek elemzésével is – megállapítható, hogy a környezeti adottságok önmagukban is behatárolják az egyén által kihasználható forrásokat. Erre mutatnak rá az önkormányzati óvodákban kitöltött kérdőívek adatai is, ennek részletezésére visszatérünk. Az iskolaválasztás ezen módja a társadalmi struktúrák változatlanságát eredményezi, hiszen nem a bővítés, nem az új keresése a cél. Ez a választási mód mind az értékmotiváció, mind a rétegstruktúrából adódó motiváció esetén járható út (Coleman 1990a).

Megfigyelhető az értékmotiváció a felekezeti középiskolák választásában, a választások során a vallásos nevelés, a lelki fejlődés mint meghatározó motiváció jelenik meg (Pusztai 2004, 210.).

A saját források feltárásának másik elemét mutatja a továbbtanulással kapcsolatos magas arányú elvárás a felekezeti középiskolák választásában (Pusztai 2004).

A rétegstruktúrából fakadó döntések a szakképzési döntéssel kapcsolatos felmérésekből olvashatók ki. Az általánosan képző gimnáziumok iránti igény növekedése részben a pályaválasztás későbbre halasztásával függ össze. A szülők többségének (60%) véleménye alapján legkorábban 16 éves korban kellene a pályaválasztásról dönteni. Ettől eltérő véleményt a kétdiplomás szülők és a szakképzetlen szülők képviseltek. A magasan képzettek a 6 osztályos gimnáziumot tartják megfelelőnek, a szakképzetlenek a szakma választását 14 éves korra hoznák előre (Andor–Liskó 1999).

A források feltárásának, a családi életvilág újrateremtésének igényét figyelhetjük meg a budapesti felekezeti iskolák beiskolázási jellemzőit vizsgálva. Budapesten a felekezeti iskolarendszert egyrészt a szocialista évtizedekben is működtetett középiskolákkal jellemezhetjük, másrészt az újonnan alapított iskolákkal. A szülők

nagy része már a gyermek 6 éves korában választja az egyházi iskolát, tehát az iskolaválasztás egyértelműen szülői döntés, amelyet a szülő a kiskorú gyermeke érdekében, a szülő a saját véleménye, azaz családi életvilága jellemzői alapján hoz meg. Budapesten a folyamatosan működő középiskolák mellett 1990 után újjáalakult több középiskola, amelyek jogfolytonosságon alapuló intézményeknek tekinthetők. Példaként említhető a Budapesti Egyetemi Katolikus Gimnázium, amely 1997-ben, jogelődje alapításának 310. évfordulóján kezdte újra a működését, tehát története sok katolikus családtörténet (családi elővilágok) részét is alkotja. Hasonlóan történelmi gyökerek mutathatók ki más budai (Szent Imre és Szent Margit) középiskolák esetében az évkönyvek tanúsága szerint. A családi elővilágok hatása mutatkozik meg a tradicionális iskola választásában. Hasonló jelenségek figyelhetők meg más felekezetek esetében is. Az evangélikusok a patinás, későbbi Nobel-díjasok oktatásáról híres iskolájukat indították el a fasorban, továbbá egy belvárosi (Deák tér) iskolát (Papp 1998). A református iskolák is hagyományokra épülve indultak újra. Ezen iskolák választásában a családi háttér meghatározó. A középiskolák történetét, évkönyveit áttekintve (Ruppert 1986, Papp 1998, Görbe 2000) az iskolák múltjából is könnyen levezethető – az iskolák körül a felmérésekkel is igazolt – többgenerációs, vallásos, magasan képzett szülői háttér. Ezekben az iskolákban arra a kérdésre, hogy felmenője, testvére járt-e egyházi iskolába, az országos felmérés átlagánál (Pusztai 2004) jóval magasabb értéket, erős kötődést jelentő választ kaphatunk. Az iskolákban a tradicionális, vallásos családok aránya magas, a szülők többsége értelmiségi foglalkozású, a családban nevelt gyerekek számának átlaga közelíti a hármat.

Hasonlóan erős családi kötődést jelent a katolikus középiskolákba jelentkező, nem vallásos háttérű fiatalok esetében az a motiváció, amely abból fakad, hogy a II. világháború után kitelepített, vagy egyéb módon hátrányos helyzetbe került családok gyermekeit, a felekezeti iskolák bezárását túlélő szerzetesiskolák – felekezeti hovatartozástól függetlenül – befogadták. A felekezeti iskolák annak

ellenére ingyen tanították, látták el a hozzájuk forduló fiatalokat, hogy az államtól az iskolák nem kaptak támogatást (Mészáros 1994). A családok, amelyekben ma nagyszülőként élnek a hajdan befogadott és nevelt fiatalok, kitartanak hajdani iskoláik mellett akkor is, ha a felekezeti összetartozás nem jött létre. Számukra az iskolaválasztás értékválasztás és emocionális kötődés. A családok nagy részében tudnak a fiatalok politikai vagy vallási okból üldözött rokonról (Pusztai 2004, 191.).

(b) A második cselekvéstípus abban az esetben értelmezhető az iskolaválasztásra, ha az iskolát választó személy meg tudja határozni, hogy mi az, ami számára hasznosabbnak, illetve kevésbé hasznosnak tűnik. Ezt a motivációt, cselekvési módot találjuk például azok esetében, akik továbbtanulási rangsor alapján választanak gyermekeik számára iskolát, vagy akik a szakma anyagi elismertsége alapján választanak szakmát, háttérbe szorítva a lakóhelytől való távolság és a költség, továbbá a családi életvilághoz kötés szempontjait.

A gyermek iskolai eredményessége olyan forrás, amelynek kihasználásához a szülőnek érdeke fűződik. A szülőnek – saját helyzetétől függően – azonban sok más forrás megtartása és ellenőrzése is az érdekében áll. Az egyik csoportba tartoznak azok a viselkedési normák, amelyek a szülő számára fontosak, és amelyek a gyermeket a családi életvilághoz kapcsolják. A családon belüli nevelés ad lehetőséget a rendszeres találkozásra és kommunikációra, az elszakadás késleltetésére, a gyermek védelmére, ettől függ a mintaátadás intenzitása. Az iskolaválasztási folyamatban új források keresése mint motiváció ismerhető fel azok esetében is, akik nem hívőként felekezeti iskolát választanak. Számukra a választott iskola nagyobb védelmet, biztonságot, remélt kapcsolati tőkét jelent. Tudatos választással – a számukra saját szempontjukból előnyösnek látszó felekezeti iskolához – csatlakoznak egy vallásgyakorló közösséghez. Ez a motiváció a szülők végzettségétől függetlenül megfigyelhető.

Sajnálatos szülői motiváció jelenik meg a hátrányos helyzetű családokban akkor, amikor a szülő a család pillanatnyi előnyeit

előtérbe helyezve szünetelteti, vagy megszünteti a gyermeke tanulói jogviszonyát.

A felekezeti iskolák választásának jelenkori jellemzői közül a családi elővilág hatását már az első választási kategóriában elemeztük, ugyanakkor könnyen belátható, hogy a felekezeti iskolákat a szocializmus évtizedei alatt az iskolaválasztók érték-racionális cselekvésként választották. A mérlegelés során az előnyöket és hátrányokat egyaránt figyelembe kellett venni. A hátrányok még 15-20 évvel ezelőtt is, társadalmi szempontból jelentősek voltak. A felekezeti iskolákban végzőknek a továbbtanulási esélyei alacsonyabbak voltak, bizonyos szakterületeken (például pedagógusképzés) nem tanulhattak tovább. Az egyházi iskolák nem kaptak állami támogatást, ezért az iskolákban a gazdasági kérdések is élesebben vetődtek fel, szükség volt a családok összefogására. Bizonyos állami intézményekben, magasabb beosztásban dolgozó szülők elvesztették beosztásukat, ha a gyermeküket felekezeti iskolába adták. Tehát világos, hogy a döntés önértékebe vetett hit határozta meg a szülők és gyermekeik döntését, a cselekvőket nem tántorította el a cselekedetük várható „költsége”. Ennek megfelelően ma sem lehet nyugati típusú tradicionális választásnak tekinteni azon családok iskolaválasztását, amelyeknek tagjai közül az elmúlt évtizedekben jártak egyházi iskolákba. A családokban felhalmozott kulturális tőke nagyon magas mértékű, emocionális elemekkel is jellemezhető kötődést tartalmaz.

A másik motiváció, amely az értékracionalizáló kategóriába sorolható, az iskolák hírneve, eredményessége. Az iskolákból továbbtanulók magas aránya, a nyelvtudás, és nem utolsósorban a viselkedési normák. Ezen adatok a középiskolákra vonatkozó rangsorok alapján nyilvánosak.

Az iskolákban folyó erkölcsi neveléssel sok nem vallásos szülő is egyetért. A felekezeti iskolákkal kapcsolatos felmérés (Pusztai 2004) szerint nem hívő családból származó tanulók között magas a lányok aránya. A felekezeti iskolákba jelentkező lányok több mint fele állítja magáról, hogy a családja nem vallásos, ezek

közel felének nincs vallásos baráti köre sem. Nem tartozik vallásos kisközösséghez. Mi tehát a választás indoka? Hogyan válik közvetlen személyes kapcsolatok nélkül a lányok több mint negyede (29%), a fiúk negyede (26%) egyházi felekezeti gimnázium tanulóivá? Miért választja ezt az iskolát? A válasz a középiskolai kérdőívek feldolgozásából nem olvasható ki. Az AVKF beiskolázási kérdőíves felmérésének (2. melléklet) eredményéből következtünk lehetséges motivációkra. Szerepet játszhat, hogy a lányokat nevelő szülőikben nagyobb a védelem és a jó közösség iránti igény, az egyházi iskolától védettebb környezetet remélnék a szülők. Szerepet játszik a hagyományos családi értékek tisztelete, a hagyományos női szerepek tisztelete, azaz a „jól” működő családi életvilág, amelynek újrateremtésére törekcszenek a szülők, és amely törekvésükben a felekezeti iskolák életvilágát tartják a család életvilágához hasonlóknak.

A családi életvilág szerepére utal, hogy a felekezeti iskolákban a több gyermekes családokból érkezők aránya magasan az országos átlag feletti értéket mutat. A felekezeti iskolák befogadó jellege erős, a gazdasági, vagy más hátránnyal érkező fiatalok könnyebben integrálódnak, jobban elfogadják őket (Pusztai 2004), ezt egészítik ki a felekezeti szakképző intézmények adatai. A felekezeti iskola választásának alakulásáról mint értékracionalizáló döntésről képet kapunk felekezeti iskolai évkönyveket átnézve. Világosan látszik, hogy erkölcsi nevelés és védelem érdekében, az 1960–1980-as években, a felekezeti középiskolákat pártállami tisztségviselők gyermekei számára is kívánatosnak tartották a szüleik. A felekezeti iskolát kereső, választó, nem vallásos családok aránya az erkölcsi megbecsülés, a felekezeti iskola által képviselt nevelési elvek iránti igény, a felekezeti iskolák vallásos jellegén túlmutat, jó példáját adja annak a döntési mechanizmusnak, amely során **az egyén rangsorol-ja a forrásait, új forrásokhoz jut** azáltal, hogy a számára kevésbé hasznos forrásait elcsereéli számára hasznosabbakra. A felekezeti iskolák választásának elemzése (Pusztai 2004) során kidolgozott kategóriák egy része is az új

források felkutatását jelentő kategóriába sorolható. Vannak, akik azért választják a felekezeti középiskolát, mert rossz társaságból akarnak kitörni, akik menedéket, biztonságot remélnek, akik a béke szigetét keresik, akik meghitt emberi kapcsolatokra vágnak (Pusztai 2004). A forrásaikat mérlegelve e célok érdekében a lakóhelyüktől távolabb eső intézményt választják, feladják a kényelmi szempontokat, korábbi kötődéseket. A gyermekük számára biztonságot jelentő, erkölcsi nevelést biztosító iskola, óvoda elérése érdekében figyelmen kívül hagyják az utazással járó nehézségeket (10. ábra).

A felekezeti középiskolákba járó tanulók családjainak vallásosság szerinti megoszlása azt mutatja, hogy a családok közel fele számára – hitvalló értelmiségi 23,4%, passzív kultúrvallásos 18,7%, polarizálódott vallástalan miliő 16,1% , világias értelmiségi 19,7%, weberi vállalkozó polgár 10%, talajt vesztett paraszt-munkás miliő 12,2% (Pusztai 2004, 186.) – a felekezeti iskola új forrást jelent. Az új forrás a kisgyermekek iskolaválasztása esetén a saját felmérések alapján a biztonság, a befogadó szeretet.

(c) **A harmadik döntési kategóriába** sorolhatók azok a szülők, akik a nevelést, a nevelési elveket nyíltan felvállaló és világos elvek szerinti nevelést biztosító, a családtól egyre több feladatot átvállaló iskolákat keresik. Például az iskolaotthonos nevelést vállaló iskolák iránt növekvő igényből ez a cselekvésmód világosan kiolvasható. A nevelést hátrító, de egyúttal az iskolától nevelést igénylő magatartás a felekezeti szakképző iskolák választásának elemzésével kimutatható. A családi életvilág belső zavarai esetén a szülő gyakran arra vágyik, hogy a gyereke ne okozzon a viselkedésével többlet gondot a családban, vagy kifejezetten arra, hogy kapjon erősebb kapaszkodót jelentő mintát az iskolai életvilágból.

A felekezeti szakképző intézményekben készített felmérésekből megállapítható, hogy a felekezeti szakképző iskolákat választó, nem vallásos tanulók szülei esetében gyakori, hogy a nevelés feladatait áthárítják az intézményes nevelésre. A felekezeti

szakképző iskolába járó tanulók kétharmada nyilatkozott úgy, hogy az iskolát maga választotta, szülei, családtagjai nem vettek részt a döntésben (Pusztai 2004), ugyanakkor a szülők nem is ellenzik, hogy gyermekük felekezeti iskolában nevelkedik, a szülők kétharmada tart szorosabb kapcsolatot az iskolákkal (2. melléklet). A kapcsolattartás a konszenzusteremtés legfontosabb eszköze.

A vizsgált szakképző intézmények dokumentáltan törekszenek arra, hogy a belső kohézió a szülőkkel, a családi életvilágokkal létrejövő konszenzuson alapuljon. Az iskola befogadó jellegének alapját jelenti az iskolai normák és célok elfogadtatása, a hiteles közlés lehetőségének biztosítása. A szülő abban az esetben választja azt az iskolát, amelynek jogokat és felelősséget ad át, ha elfogadja, hogy az iskola céljai gyermeke számára megfelelőek. A vizsgált iskolákban a pedagógusok azért tudnak nevelni, mert a tanulók a pedagógusokat hiteles közlőnek, hiteles személynek tartják. A lojalítások és a belső kohézió megteremtése a hitelességre alapul a vizsgált iskolákban. Kutatásunkban az óvodák és az általános iskolák választására irányuló kérdésekre adott válaszok között a nevelés átadásának igénye nem bizonyult releváns motivációnak. A családi életvilág és az iskolai életvilág ütközéseit egyre több kutató elemzi. Az elszakadástól – a családi életvilág normáival szembefordulástól – való félelemmel is indokolják szociológusok és pedagógusok az iskoláztatás elmaradásának réteg-meghatározottságát (Forray–Hegedűs 2003). A családi életvilág és az iskoláztatás ütközésének kivédése a kisebbségi csoportokhoz tartozó családok iskolaválasztásában megjelenő motiváció (Berger–Luckmann 1998, Halstead 1999).

A Coleman által megfogalmazott döntési mechanizmusok elmélete nem ellentétes azokkal a kutatási eredményekkel, amelyek az iskoláztatás réteg-meghatározottságát állapítják meg (Ferge 2006). Az iskoláztatás réteg-meghatározottságára utalnak azok az eredmények, amelyek a középiskolákba járó tanulók szüleinek végzettségét elemezve arra a következtetésre jutnak, hogy a középiskolába járó tanulók szüleinek végzettsége magasabb az

országos átlagnál. Ezt mutatja az összesített táblázat (14. táblázat), amely Pusztai Gabriella eredményeinek felhasználásával készült (Pusztai 2004, 164–168.), amelyet a 2. melléklet tartalmaz. Általánosan megállapítható, hogy a középiskolába járó diákok szülei a kohorszukban magasan képzettek. A felsőfokú végzettségű szülők a kohorszukban vidéken egyharmados, Budapesten kétharmados arányt képviselnek. (A kohorszukban a felsőfokú végzettségűek aránya 10%-ra becsülhető az MKM statisztikák alapján.) Általánosan igazoltnak tűnik a társadalmi mobilitás alacsony szintje, különösen a strukturális, felfelé lépést eredményező mozgás, a továbbtanulás kérdésében.

Az apák és az anyák iskolai végzettségét összehasonlítva azt találjuk, hogy az egyházi és a nem egyházi középiskolába járók esetében hasonló eltéréseket kapunk, tehát a szülők végzettsége közti eltérés mértéke réteg- és lakóhelyfüggő. Az újabb kutatások visszaigazolják az anyák dominanciáját, amelyre korábbi vizsgálatok (Lengyel–Bartha 1995, 602.) alapján következtetni lehetett, és amelyek a főiskolai (AVKF) felmérésből egyértelműen kimutathatók. A felekezeti főiskolára jelentkezők esetében a családok több mint harmadában az anyák magasabb iskolai végzettségűek, mint az apák, ezeknek közel harmadrésze esetén az anyák iskolai végzettsége legalább két szinttel magasabb, mint az apák végzettsége. A 13. ábra mutatja (2. melléklet), hogy a szakmunkás apák családjában milyen az anyák iskolai végzettség szerinti összetétele.

Budapesten az egyházi iskolát választók között a vidéki egyházi iskolák adataihoz képest (átlag 10%-kal) kevesebb a szakközépiskolát végzett szülők, és magasabb a felsőfokú végzettségűek aránya. A felekezeti iskolákba járó tanulók szülei között Budapesten 13-14%-kal magasabb a felsőfokú végzettségűek aránya, mint a nem felekezeti iskolákban. A felekezeti főiskolára jelentkezők körében a szülők iskolai végzettsége alacsonyabb, mint a felekezeti középiskolákba járó tanulók szüleinek iskolai végzettsége. Az iskolákra évszázadokon keresztül jellemző volt a nevelési célok megfogalmazása, amint erre már a korábbi fejezetekben utaltunk. A nevelési célokat korunkban elsődlegesen az oktatáshoz kapcsolódóan fogalmazzák meg a pedagógiai programok.

Megfigyelhetjük, hogy egyre több nevelési feladat hárul az intézményekre (Szabó L. 1991). Példaként említhető, hogy 50–100 évvel ezelőtt családi életre felkészítést az iskolahasználók nem vártak, sőt, nem is fogadtak el az iskolától, ma pedig sok család hárítaná ezt a feladatot a pedagógusokra. Korábban a családi életvilág zártan, belső ügyként, ugyanakkor természetes feladatként kezelte a családi életre felkészítés feladatát. Ma a családi életvilág hagyományos elveihez ragaszkodó szülők, akik saját értékrendjük továbbadásával újra akarják teremteni saját életvilágukat, a család eszményének vonatkozásban kerülnek szembe az iskolával (Passy 2005, Berger 1999).

Célirányos tevékenység esetében minden cselekvési módra jellemző, hogy céltudatosan, vagy tudatosság nélkül, a hasznosság optimalizálására törekszik. Mi az iskolaválasztás folyamatában a hasznosság jelentése? Az iskolaválasztásban mi az egyén érdeke? A szülőkkel készített interjúkból, felmérésekből kiderül, hogy a szülő többnyire úgy akarja a gyermeke jövőjét építeni, hogy azzal a saját jövőjét is biztosítva lássa – megmutatkozik ebben az életvilág statikus gondolkodása az utóvilágról. A gyermekeket vállaló szülők biztosítani akarják saját családi életviláguk működését, a gyermekhez való hosszú távú kapcsolatukat, hiszen a szülő–gyerek kötődés a szülő részéről nem szűnik meg a gyermek önállósodásával sem, ez is szerepet kap az iskolaválasztási döntésekben. Ugyanakkor a biztosítási rendszerek következtében a személy számára csökkent a gyermekvállalás közvetlen jelentősége (Spéder–Paksi–Elekes 1998), erre utalnak a fejlett országok népesedési statisztikái.

A családi és óvodai, illetve iskolai életvilágok találkozásának elemzése a nevelés szempontjából fontos döntési mechanizmusra vonatkozik. Fontos kérdés, hogy a szülők milyen mértékig várják el, hogy a családi életvilág újrateremtésébe bekapcsolódjon az iskola, az óvoda, illetve milyen mértékig várják el a családi életvilágok tiszteletben tartását az intézményektől. Kérdőíves vizsgálatunkban feltételeztük, hogy a szülők a felekezeti intézmények választása esetén tekintik elsődleges szempontnak azt, hogy az óvodai, illetve iskolai értékrend a családi életvilágra jellemző értékeket fogalmazzon meg. Vizsgálataink csak részben igazolták a feltételezésünket, az elvárások csak közvetetten egyértelműek. A felekezeti

iskoláktól, óvodáktól elsősorban a biztonságot, a védelmet várják el a szülők, akik erős, jól működő családi életvilágban nevelik a gyermeküket. Nem azt szeretnék, hogy helyettük az óvoda, vagy iskola nevelje a gyermeket, hanem azt, hogy ne nevelje más irányba, ennek az állításnak igazolására és részletezésére visszatérünk.

Iskolai életvilágok

Az életvilág fogalmát alkalmazhatjuk az egyes intézményekre, vagy egy állam oktatási rendszerére egyaránt, hiszen az életvilág egyszerre egység és rendszer (Habermas 2000, 502.). Az iskolai életvilágok az egyén számára segítséget nyújtanak abban, hogy a családi életvilágban kialakult horizontját bővíteni tudja.

A filozófia, nevelésszociológia irodalmában az iskola szerepének, fogalmának új megközelítései jelennek meg. A dolgozat nem foglalkozik sem a kultúrantropológiai megközelítések, sem a hagyományos iskolakultúrára vonatkozó nézetek részletes elemzésével. Célunk nem az, hogy az iskola belső világát, működését részletesen elemezzük, vagy a pedagógiai munka technikai részletei (például tantervek) vonatkozásában vizsgáljuk, hanem az iskolarendszer működésére alkalmas modell kiválasztásával új megközelítés lehetőségét bemutassuk.

A Mit? Kinek? Hogyan? Miért? Eredmények? (Mialaret 1993) kérdéskörből négyet teszünk fel. A „Miért? Kinek? Hogyan? Eredmények?” – kérdéseket. Ezeket a kérdéseket sem közvetlenül, a tudás átadásának hatékonysága szempontjából elemzzük. Az iskolai közösség, az iskola belső lojalitásainak kialakulását vizsgáljuk. Az életvilág újratерemтési modelljének adaptációjára támaszkodva az iskolai életvilág működésének vizsgálatával elemezzük az orientációs nevelési válság és az elidegenedés veszélyeit.

Miért? Az iskola a társadalmi életvilágok újratерemтésének legfontosabb eszköze, a közösségek megmaradásának biztosítója. Átadja a közösségben felhalmozott tudást és mintákat, továbbá elősegíti, hogy azok a

mában megélt értékes tudásként továbbéljenek, és a kreativitás és kritika révén megújuljanak.

Kinek? Ez a kérdés vezet a családi és iskolai életvilágok együttműködési igényének, illetve az igény hiányának elemzéséhez. Tud-e az iskola a családi életvilágok felé üzeni arról, hogy mit tart magáról, mi a küldetése, hogyan akar a családokkal együttműködni? Megvalósíthatók-e az iskolai együttműködési elvek az adott iskolahasználói körben? Felmérések alapján kimutatható, hogy abban az esetben, ha az iskolának van megfogalmazott üzenete, és van a családoknak tényleges választási lehetősége, akkor az együttműködés, a belső kohézió lehetősége nagyobb. *(Erre a megállapításra egy későbbi fejezetben visszatérünk.)*

A felekezeti iskolákat, elit iskolákat, pedagógiai paradigmákat megfogalmazó, illetve a célorientált iskolákat választó szülők és diákok élnek a választási lehetőséggel, ezért az ilyen típusú iskolák választ adhatnak üzenetükben a „Kinek?” kérdésre. A tényleges választás alapja tehát a közös cél, amelyet az óvoda, illetve iskola meg kíván valósítani, és amelynek megvalósítását elvárják az intézményt választó szülők. Az iskolai életvilágok konszenzus nélküli újratermelésének következménye a bezárkózás, amely során az intézmények csak önmaguk létének biztosítására törekednek (Bourdieu 2006a), ha nem tudják megszólítani a tanulókat, eredményességük és beiskolázási mutatóik romlanak.

Hogyan? Az életvilágok újratermelésének modellje alapján a kérdésre a válasz az, hogy **együttműködésre, belső kohézióra törekedve**, a közösen elfogadott cél érdekében munkálkodva. Hiteles közléssel továbbítva az objektív világnak a társadalmi, illetve a családi életvilágok szempontjából releváns elemeit, figyelembe véve a tanulók és családi életviláguk szubjektív világát. A kulturális tőke egyéni előrehaladást segítő felhalmozása mellett vizsgálhatjuk a közösségi tőke felhalmozásának folyamatát, a társadalmi tőke felhalmozását. Az iskola fontos szerepet tölthet be a társadalmi tőke képzésében.

Eredmények? Az életvilágok újratermelésének modellje szerint a közösségépítés, a lojalitások kialakulása (az iskola, az iskolai rend elfogadása), a kohézió alapozza meg a működés, a nevelés eredményességét. Az eredményeket csak speciális esetekre alkalmazva

értékeljük az esettanulmányok bemutatása során. Az egyes intézményeket a megfogalmazott célokhoz lehet mérni, eredményességük a közösségformálásban a célokhoz viszonyítva vizsgálható.

Az iskolaelméleteket megalapozó négy kérdés értelmezését a dolgozat az életvilágok vizsgálatára szűkíti. A szélesebb körben elterjedt iskolaértelmezésekhez (Meleg 2006, Perjés 2003, Solcbacher 1988, Zrinszky 2000) képest tehát leegyszerűsített iskolafogalommal dolgozunk.

A kulturális és társadalmi tőke transzmissziójában az iskola szerepe kiemelkedő. Az iskolai életvilág fogalmát alapozhatjuk az iskolának a társadalmi és kulturális tőkének az iskoláztatásra gyakorolt hatására. A társadalmi tőke – ami nem más, mint az emberi kapcsolatok és azok intenzitása, valamint az ebben a kommunikációs rendszerben megszilárduló normák, az elérhető információk mennyisége és relevanciája – fontos szerepet játszik a gyermekek szocializációjában és iskolai előmenetelükben. A társadalmi tőke közjóság jellegű. Míg az anyagi javak és a kulturális tőke egyénhez köthetők, és mások egyértelműen kizárhatóak azok birtoklásából, addig a társadalmi tőke, lévén az emberek közötti viszonyrendszer, az emberi cselekvés melléktermékeként jön létre. Ezáltal igazán kizárni sem lehet belőle valakit, viszont létrejötte sem biztosítható pusztán egyéni elhatározással. Ha valaki többet tanul és magasabb szintű végzettséget ér el, magasabb jövedelemhez, jobb társadalmi pozícióhoz, jobb egészséghez jut. Az, aki befektet a saját iskoláztatásába, általában élvezheti annak gyümölcsét (Lannert 2004).

Az iskolában termelődik társadalmi tőke, hiszen tanulók, szülők és pedagógusok kerülnek egymással folyamatosan kapcsolatba. A társadalmi tőke egyik legfontosabb formája éppen az emberek egymás közötti szoros kapcsolatában kifejlődött normarendszer, amely megkönnyíti a kommunikációt és a cselekvést. Az iskola annál hatékonyabban tud egy ilyen normarendszert működtetni, minél szorosabb az együttműködés, és nagyobb a megértés a felek között. Az iskola világában nem találunk egyetlen zugot sem, amelyik értékmentes volna (Perjés 2003, 16.), ugyanakkor az értékek megosztó hatása is érvényesülhet, ezért előnyös az iskolavilágban belül közös normák elfogadására törekedni. Ez a törekvés

alakítja az iskola típusát, ugyanakkor a társadalmi szintű konszenzussal elfogadott értelmezési sémákhoz minden iskolának tartania kell magát.

Az iskolaértelmezések eltérő társadalomértelmezéseket tükröznek (Perjés 2003, Zrinszky 2000), ugyanakkor az iskola és a környezete kapcsolatának jellegét minden megközelítés meghatározónak tekinti, a kulturális tőke transzmisszióját mint feladatot, egyik sem vitatja. A tanulók iskolai teljesítményére vonatkozó modellek egy része explicit módon foglalkozik a család szerepével. A tanulói teljesítményre ható tényezők kulturális és társadalmi tőkét is tartalmazó, Coleman féle modell (Coleman–Heffer 1987) szerint az iskolatársak családi háttere, viselkedése, azaz a családi életvilága hat az egyes tanulók teljesítményére.

A családi és iskolai életvilágok kapcsolata

Az olyan tanulóközösségekben, amelyekben szoros ugyan a kapcsolat, de az uralkodó szemlélet éppen a hosszú távú szemlélet kialakulása ellen hat (deviancia, drog, alkohol miatt), ott leépül a tanulók társadalmi tőkéje. Olyan kapcsolatrendszer alakulhat ki, ahol nincsenek erős normák, sem tőkeerős személyek, így kevésbé tudnak egymásra támaszkodni (Lannert 2004). Amennyiben a családi és iskolai életvilágok kapcsolata konfliktusos, úgy csökken a társadalmi tőke növelésének esélye. Az olyan iskolákban, ahol a szülő és a pedagógus nem beszél egymással, vagy kapcsolatuk ellentmondásos, ott nem jön létre egy olyan konzekvens normarendszer, amelyben a tanulók nevelése hatékony lehet. Sajnálatos módon ma a magyar iskolarendszerben ez inkább a tipikus (közöny, vagy konfliktus), ezáltal is csökkentve a társadalmi tőke potenciált. Az óvodák választásával kapcsolatos vizsgálatból egyértelműen kiolvasható a lakótelepi óvoda választásában a szülők döntő többségének közönye. Az óvodai nevelés egyáltalában nem foglalkoztatja a szülők nagy részét. Számukra csak az a fontos, hogy a gyermekkel kapcsolatos „gond” minél kisebb legyen. Az óvodai neveléssel kapcsolatos közöny mellett azonban feltűnik, hogy a közös programok, a család bevonása iránti érdeklődés

magas. A közös programok iránti szülői igényre lehetne alapozni a nevelés iránti érdeklődést is.

A családi és iskolai életvilágok eltérésének vizsgálatával egyre több kutatás (Halstead 1999, Forray–Hegedűs 2003, Kumar 2005, Možina 1999, Passy 1999, Wielmanns 1994) foglalkozik. Korábban is megfogalmazódott az a probléma, hogy ritkán fordítanak a pedagógusok figyelmet egy személy viselkedésére egynél több nézőpontból, illetve arra, hogy a különböző nézőpontok hogyan befolyásolják azt, ami benne végbemegy (Bronfenbrenner 1979). A gyermeket, tanulót abban az esetben lehet hatékonyan oktatni, nevelni, ha figyelemmel vagyunk a rá ható környezeti, családi hatásokra (Wielmanns 1994). Ha az iskolai nevelés során figyelemmel vagyunk a családi háttérre, akkor az elvárható figyelmet biztosítjuk. A családon belüli nevelési, tanulási folyamat hat az iskolai nevelésre is, amint azt már az előző fejezetekben is részletesen tárgyaltuk. Az otthon és iskola közötti eltérések befolyásolják a tanulókat, a tanulók munkájának eredményességét.

A családi és iskolai nevelés összhangjának hiánya nehezíti az iskolai életvilágok kialakulását, és akadályozza az iskola eredményes működését. A családi és iskolai nevelés hatásait, a kamaszkori iskolaváltás következményeit elemezve kimutatható, hogy nem elegendő a tanulmányi eredmények összehasonlítása (Kumar 2005). A kamaszok az általános iskolából a középiskolába lépésükkor több szempontból is változást érzékelnek, különösen erősen élik meg a változást, ha az iskolai és a saját, illetve családi értékrendjük között érzékelhető disszonancia. Kimutatható kapcsolat van a disszonancia felerősödése, illetve enyhülése és a középiskola akadémikus, illetve teljesítményközpontú jellege között. A disszonancia kialakulását befolyásolja, hogy a tanulók az iskolai célokkal tudnak-e azonosulni, vagy nem. Az iskolában inkluzív, a közösséget összefogó, közösséggé formáló oktatási eszközök létrehozására van szükség ahhoz, hogy a társadalmi különbségeket minimalizálni lehessen, és a tanulókat önértékük szerint lehessen vizsgálni (Kumar 2005, Szemkeő 2005). Az iskolai nevelés során a tanulók társadalmi és családi háttérét, az értékek disszonanciáját nem lehet az értékek háttérbe szorításával kezelni.

Vizsgálatok világítanak rá arra, hogy a családi és iskolai értékek különbözőségével foglalkozni kell az iskolában, és meg kell találni azt a megoldást, különösen a kamaszok középiskolába lépésekor, amellyel létrehozható a tanulóiban az osztályközösséghez tartozás élménye, érzése.

A tanár által létrehozott, tudással, tanulással kapcsolatos légkör és annak a tanulóiban kiváltott hatása a család és iskola közti disszonanciát attól függően erősíti, vagy sem, hogy a családi háttér, társadalmi helyzet szerepet játszik-e a tanuló tudásának megítélésében. Az objektív minősítésre nem képes pedagógus felerősíti a család és iskola közötti disszonanciától szenvedő tanulóiban a különbség érzetét. A tanuló fejlődésére és tudására figyelve, a közösségépítésre törekvő iskola olyan környezetet képes teremteni, amelyben a közös tevékenységre és egymást elfogadó és segítő közösség létrehozására lehetőség van. Az ilyen környezetben lehetőség van a másik véleményének megismerésére és elfogadására. A célelérési funkció szerint akadémikus kultúrával jellemezhető iskola kisebb rizikót jelent a család és iskola közti disszonancia megélése szempontjából (Kumar 2005). A heterogén családi háttér esetén a közösen elfogadható értékeket vállaló közösség kialakítása eredményre vezethet.

Mit tehet a tanár az osztályközösség megteremtése érdekében, azért, hogy csökkentse a társadalmi különbségeket? Fontos napi problémákat vet fel a kérdés. Az iskolai közösségi célok, az iskola befogadó értékrendje megoldást jelenthet. Erre utalnak a felekezeti iskolák befogadó jellegével kapcsolatos elemzések is (Pusztai 2004). A felekezeti iskolák befogadó értékrendjének tágabb lehetőségére a cigány tanulók integrálásához kapcsolódóan is felhívják kutatók a figyelmet (Forray–Hegedűs 2003, 208–209.). Kutatási eredmények alapján az etnikai identitás megnevezése helyett cigány származású tanulók szívesen nevezik magukat kereszténynek, vallásosnak. A tanulók vallási közösségbe kapaszkodva, magukat más értékrend szerint meghatározva védekeznek az esetleges kirekesztés ellen. Jelzi, hogy az etnikai feszültségek egyik feloldási lehetősége az egyház aktív szerepvállalása, illetve ennek erősítése lenne. A felekezeti iskolákban az értékalapú rejtett tanterv elemeire utal az etnikai különbségeket felülíró közösségformáló és befogadó jelleg.

Az iskolai légkörre és megfogalmazott célokra vonatkozó vizsgálatok nem csak általánosságban, hanem tantárgy, műveltségterület bontásban is folynak. Az „akadémikus” (mastery goals) iskolában a matematika, a társadalomtudományok oktatása hatékony. Ha az iskola teljesítményközpontú (performance approached goals), ugyanakkor az osztályközösség is kialakult, a matematikai versengés világosan megfogalmazott elveken, stratégián alapul. Megállapítható, hogy fiúk esetében a teljesítményorientált célok hatásosabbak, mint a lányok esetében, azaz a módszer hatékonysága a körülményektől és a tanulók összetételétől nagymértékben függ. A teljesítményközpontúság a fiúk esetében alkalmasabb módszer, mint lányok esetében, az idősebb tanulókra jobban hat, mint a fiatalabbakra. Az iskola és család disszonanciáját elemző vizsgálatok fontos eredménye (Midgley–Kaplan–Middleton 2001), hogy a közösség formálására, közösségben megélt tanulási élményekre, ezáltal a nevelésre odafigyelő oktatás általában sikeresebbnek minősül, mint a kizárólag szakmai kompetenciák fejlesztésére törekvő, teljesítményközpontú intézményi működés. Ezt mutatják a PISA-felmérésre alapozott vizsgálatok is.

Az olvasástanításban az államilag támogatott magániskolák – amelyek nagyobb része felekezeti fenntartású, tehát értékelkötelezett iskola – hatékonyabbnak bizonyultak a nem értékorientált állami, sőt a nem támogatott, többnyire üzleti alapon működő magániskoláknál is (Dronkers–Róbert 2005). Az iskolai életvilág értékekre alapuló kohéziója tehát e kutatás szerint eredményesebbnek bizonyult a kisgyermekoktatásban és nevelésében, mint a családi életvilágok részéről érkező jelentős anyagi támogatás segítségével létrejövő kohézió. Ha összekapcsoljuk az értékorientált iskolák sikerességével kapcsolatos eredményeket és a családi életvilágokban kifejlesztett motívumok fontosságát a tanulók motiválhatóságában (Nagy J. 2000), akkor megfogalmazható egy olyan sejtés, hogy az értékalapú közösségekben a nevelési elvek hasonlóak, hasonló ingerszükséglet alakul ki. Mit is jelent ez? Hasonló lehet az élményszükséglet és a kíváncsiság (Nagy J. 2000, 138.). Gondoljunk bele, hogy az értékek alapján választott mesék, játékok e meghatározás szerint mennyivel nagyobb szerepet kaphatnak a hasonló ingerszükséglet

kialakításában, mint a kiemelten jó anyagi helyzetből fakadó, megemelt ingerszükséglet. Ezeknek a nevelési elveknek és a neveléssel kialakított motívumrendszernek a vizsgálata elvezethet ahhoz az eszközhöz, amely az oktatás eredményességét növelni tudja. Természetesen az állítás csak egy hipotézis, amelyre az összefüggésekből következtetni lehet, amelyet empirikus kutatással vizsgálni kell.

Az iskola és a családok közötti véleménykülönbség már 10 éves gyerekek esetében érzékelhető. A migráns, a muzulmán gyerekek és az iskolák kapcsolatában neuralgikus pontként említhető, hogy a családi és iskolai mintában a női szerepek megítélése lényegesen eltér egymástól. A lányok szerepének iskolai erősítése olyan gyermekek esetében, akik családjában erősek a hagyományos nemi szerepek, konfliktushoz vezethet (Halstead 1999, Passy 2005). Magyarországon gyakran áll a cigány és magyar család fogalom, a nemi szerepekkel kapcsolatos elvárások közti különbség és a cigányság kultúrája ismeretének hiánya a tanár és a cigány származású tanulók konfliktusának hátterében (Kállai 2004, Forray–Hegedűs 2003).

A Journal of Moral Education kötetei a családon belüli erkölcsi nevelés problémájának vizsgálatával többféle megközelítésben foglalkoznak. A család fogalom változására, a család különböző értelmezési lehetőségeire tekintettel kell lenni az iskolában. A különféle családmodellekben a gyermek felé az értékeket is más-más módon továbbítja a családi közösség. A családra vonatkozó megállapítások érzelmileg erős hatást váltanak ki. Kérdés, hogy az iskolai nevelés során a családi értékek különböző jellemzőit figyelembe véve, és azokat nem elvetve kell-e értékeket közvetíteni, vagy az értékek divergenciájára hivatkozva vissza kell vonulni az értékközvetítéstől. Plymouthi egyetemi kutatások azt bizonyítják (Halstead 1999), hogy a gyermekek képesek arra, hogy megértsék a hagyományos család modell értékét, miközben a mindennapi életben megtapasztalják a családértelmezések és a gyakorlat közti különbséget.

Az iskolának szembesülnie kell a gyermekek eltérő családi hátteréből fakadó különbségekkel.

Az eltérések egy része az iskolai nevelést gazdagíthatja, a fő problémát az jelenti, ha a családból hozott értékek ellentétesek az iskolában általánosnak tekinthető értékekkel. Közérdeklődésre számot tartó kérdés, hogyan kezelhető az eltérés ebben az esetben. Hogyan található meg az egyensúly a család azon joga, hogy gyermekét a saját erkölcsi rendjének megfelelően nevelje, és az iskolában elfogadott, a társadalom nagyobb részének véleményével egyező értékekhez való jog között. Különösen erős ez a probléma, ha az iskolában elfogadott értékeket nem osztja minden társadalmi csoport, és hogyan kapcsolható be ebbe a kérdéskörbe a gyermek azon joga, hogy autonóm személyiséggé fejlődjön, különösen nagy gond ez, ha a családi értékrendben az autonómia nem elfogadott érték. (Halstead 1999). A kérdéskör átvezet a szülői jogokhoz. A szülőnek a neveléshez, a családi életvilág újratermelésének, újratereztetésének jogához.

A családi életvilág újratereztetésének joga természetjogként elismert, nemzetközileg elfogadott jogi dokumentumokban megfogalmazott lehetőség. Az iskolai és a családi nevelés közti összhang, az iskolai és családi életvilágok konszenzusának fontosságáról már szóltunk. A családi életvilág újratereztetésének fontos feltétele, hogy a szülő, a saját nevelési elveit, kulturális mintaátadási törekvéseit ne csak a családban tudja érvényesíteni. A szülő a nevelési elképzeléseit abban az esetben tudja az iskolai nevelés során is érvényesíteni, ha saját kultúrája, értékei, vallása alapján akar és tud iskolát választani gyermekének. Ha egy szülő nem az otthoni, zárt nevelést választja, akkor az iskolai autonómia (vélt, vagy valós) védelmében nincs a szülőnek mint szülőnek joga arra, hogy bizonyos korláton túl beavatkozzon a gyermeke életébe. A liberális államban a szülőnek kétféle joga van: azok a jogok, amelyek a szülői kötelességeinek teljesítéséhez szükségesek és azok, amelyek minden állampolgárnak járnak egy demokratikus államban, többek között az, hogy megpróbálja mások – köztük saját gyermekei – számára is fontossá tenni saját érdekeit, saját értékeit és vallását (Halstead 1999).

A zárt és értékekhez ragaszkodó közösségek, családok az emberi és gyermeki jogok nyilatkozataiból idézhető paragrafusok szerint jogosan keresik azokat az iskolákat, amelyekben a családi nevelési célokkal

megegyező elvek alapján folyik a nevelés. A családi életvilág újratemtésének céljait az iskolaválasztási motivációk világosan mutatják a felekezeti iskolák, vagy az elit iskolák választásával kapcsolatban. Az elit iskolák választásával kapcsolatban az értelmiségi vezető réteg stabilitását mutatják a társadalmi mobilitásra vonatkozó felmérések (Róbert 1994). Az érdekeiket megfogalmazni nem tudó, anyagi, vagy más okból iskolaválasztás lehetőségével élni nem tudó szülők és gyermekeik hátrányos helyzete növekszik, ha nem kínálnak számukra világosan megfogalmazott célokat. **Az iskola és a család közötti koherenciahiány különösen megnehezíti azon tanulók helyzetét, akik valamilyen okból kisebbségi érzéssel küzdenek** (Kumar 2005). Magyarországon a cigányszármazású tanulók esetében ez a helyzet bizonyíthatóan fennáll. A cigányság oktatásának problémáit esettanulmányokon keresztül mutatjuk be. A liberális állameszme alapján kialakult államokban az oktatáshoz való jog az állami iskolarendszer létrehozását eredményezte a tizenkilencedik-huszedik században. A jóléti államokban az oktatáshoz való jog teljesítése állami feladat.

Az egyéni szabadságjogok és az állami oktatási monopólium szembenállása a szocialista országokban a „kettős” nevelés problémáját vetette fel. A diktatórikus rendszer keretei között a kettős nevelés előnyei is megjelentek. A családon belüli saját értékrend, saját „nyelv”, saját szokások, a „cinkostársi” jellegzetességek az erős családi közösségeket tovább erősítették. A hasonlóan gondolkozó csoportok tagjai, gyermekeik könnyen megértették egymást, könnyen alakultak ki köztük baráti kapcsolatok. Az iskolákban működő rejtett tantervek hatása a kettős nevelés korszakában is működő felekezeti iskolákban koherensebben alakult, mint más iskolákban.

A felekezeti iskolák magyarországi újraindulása mögött is többnyire a közös értékrend alapján kialakult helyi közösségek – életvilágok – találhatók meg. Felekezeti iskolák öregdiákjai, plébániai és más felekezeti csoportok, énekkarok tagjai és más művészeti csoportok voltak az újraalakuló, vagy újonnan alakuló iskolák háttérét adó közösségek. **A nem állami iskolafenntartók** helyzetét a plurális iskolarendszerre vonatkozó konszenzus, illetve annak hiánya befolyásolja. Hollandiában, Belgiumban, ahol 1917-ben alakult ki konszenzus a plurális iskolarendszerről, a nem

állami iskolafenntartók ugyanolyan jogokkal rendelkeznek, mint az állami iskolafenntartók. A civil és egyházi szervezetek, a szülők iskolafenntartói elképzelései és az állam iskolafenntartó monopóliumra törekvése napjainkban részben a bevándorlási célterületeken (Ausztrália, Európa, Észak-Amerika) vetődik fel élesen. Az európai szakértők számára ez az új helyzet azt jelenti, hogy a vallási közösségek oktatási szerepvállalásával foglalkozni kell. A migráció kihívására az egyik válasz az ún. semleges iskola és egységes nemzeti oktatási rendszer. Szinte törvényszerű (Kozma 2005) – legalábbis az oktatáspolitikában –, hogy a nemzetállamok ellenállnak az oktatás pluralizálásának. Az oktatás kontinentális rendszerében az új közösségek öndefiníciós kísérleteire az állami intézmények vallási semlegessége a válasz. Ezért minden intézményes öndefiníció illegitim, az egyre pluralizálódó kulturális szférában valósítható csak meg (kulturális autonómia, Európa nyelvi és kulturális sokszínűsége). Az állami oktatás – ha nem jön létre állami szinten más oktatáspolitikai konszenzus – egységes követelményrendszer szerint működik. Az egységes állami oktatáspolitikát az állami lét egyik kifejeződésének tartják az európai államok.

A kommunikatív életvilág elméletéből kiolvasható az objektív közlésre vonatkozó igény és az objektív közlésre vonatkozó kötelezettség, ugyanakkor a befogadó szubjektív életvilága mint folyamatosan működő szűrő sem hagyható figyelmen kívül. Az állami oktatás – miközben egységes tantárgyi követelményrendszer alapján működik Európában – többnyire nem határoz meg emberképet, nem határoz meg központi nevelési célokat, pontosabban nem mondja ki a célját. Az iskola nevelő funkciója helyett az oktatási, képzési funkció hangsúlyozása a jellemző. Ez a megközelítés olyan személyt jelenít meg, helyez célként az oktatás elé, aki nagyon speciális és korlátozott identitástudattal szocializált, speciális irányokban képzett, aki individuális és autonóm személyiség, olyan személy, akit az iskola individuumnak tekint, akinek képzésében nem a személyiség fejlődésére, hanem a szaktudás fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Ennek megfelelően az iskola a tanulók családi mintáival, kulturális tőkéjével nem akar foglalkozni, annak ellenére, hogy a tanulók erős kulturális közösségből érkeznek (Wielmanns 1994), bár a **multikulturális és**

interkulturális nevelés témakörével egyre több kutató foglalkozik. A terület kiforratlanságát mutatja, hogy az „interkulturális” nevelésnek többféle értelmezése van. Értelmezik úgy, mint az etnikai aktivitások helyzeteit, és ebben az értelemben a fogalom etnikai kisebbségekre, azok gyermekeire vonatkozik (1), értelmezik úgy, hogy a tanárok felkészítése a multikulturális közösségek oktatására (2), értelmezik úgy, mint nevelésfilozófiát, amelynek át kell hatnia az oktatás egész folyamatát (3). Mindegyik értelmezés lényege az, hogy elő kell segíteni a különböző kultúrák fennmaradását, ugyanakkor együttműködését.

Demokratikus körülmények között a „kettős” nevelésnek más következményei lehetnek, mint amelyeket a diktatórikus rendszerben a „kettős” nevelés előidézett. A társadalmi csoportok önazonosságának erősödése következtében felmerül annak veszélye, hogy a társadalom identitása az őt alkotó csoportok identitására esik szét, miközben az egységesülő gazdaság és annak nyomán a politikai és szociális ellátó rendszerek veszik át a társadalmi integrálódás szerepét (Kozma 2005). A társadalmi csoportok kohéziójának elősegítése, életviláguk újrateremtésének lehetősége nélkül megszűnik a társadalom demokratikus jellege, a sokszínű, de érdekek, esetleg értékek mentén összekapcsolódó életvilágok lehetősége. Az egyensúly megteremtésének problémája feszíti a közösségi életvilágok működési lehetőségének biztosítását, és az állami szinten elvárható kompromisszumos sémák létrehozását. Az életvilágok újrateremtésének eredményei, zavarai és válságai az egyensúly megteremtésének folyamatát jellemzik. Az iskolai életvilágokra adaptált elmélet rámutat az eredmények lehetőségére és a zavarok és válságok tüneteire.

Az Európát egyre inkább feszítő **migrációs problémákra** lehetséges és széles körben elterjedt válasz az iskolák semlegessége. Lehetséges választ jelent továbbá a plurális iskolarendszer, amelyet a közérdekből a közösség egységes védelmét szolgáló értékrendszer fog össze. Ez utóbbi megoldásra Ausztrália és Új-Zéland kísérletet tett, Európa több országában is vannak ennek a tantervekben kidolgozott elemei (Horánszky–Kontra–Mann–Vecsy 1991). Ausztráliában több éves kutatási folyamatra építve készült el 2005-ben a konszenzuson alapuló, nevelési elveket megfogalmazó dokumentum, amelynek konszenzuskereső eljárásával az esettanulmányok

között foglalkozunk. A semlegesség oktatáspolitikai értelmezése nem felel meg az objektív világra megfogalmazott elvárásoknak. Az objektív világba válogatás nélkül bekerülnek az igaznak tartott ismeretek, a vallások tanítása is, és a közlés hitelessége – azaz az igazságok részének minősülő feltételrendszer bemutatása – tesz eleget a semlegesség elvárásainak. Az állítást egy napjainkban zajló oktatási vita kapcsán értelmezhetjük. Az Egyesült Államokban nagy vita folyik arról, hogy a darwini fejlődéstudomány és a teremtés-felfogás közül melyiket kell az iskolákban tanítani. Az objektív világnak mindkettő részét képezi. A teremtés felfogás Isten létét feltételezi, ezért az Isten léteire vonatkozó feltevést hozzákapsolva válna hiteles közléssé a teremtés elméletének tanítása, a darwini elmélet esetében pedig Darwin kiinduló feltevéseit kellene ismertetni a hitelességhez. A semlegesnek tekinthető hiteles közlés, amely a konszenzus lehetőségét biztosítaná, mindkét elmélet közlésére vonatkozóan elvárásokat fogalmaz meg.

A multikulturális környezetben a családi életvillagok saját újratemtésük érdekében válladják a különbözőségekre nevelést, vagy az integráció valamilyen formáját. **A családi életvillag újratemtésének egyik lehetősége az elkülönülés, a konszenzus keresése nélküli újratemtés.** A szülőknek az államok többségében jogilag felkínált lehetősége, hogy gyermekeiket otthon taníthassák, de a családok többsége nem kíván élni a lehetőséggel. Ennek egyik oka az, hogy a szülő nem rendelkezik sem idővel, sem megfelelő tudással, gyermeke oktatásához. A másik ok az, hogy az állami, az egyházi és a magánintézmények minőségi oktatást kínáló iskolai lehetőséget adnak a választásra. Az elvi lehetőség országoként változó nehézségű feladatot jelent, ha a szülő a gyakorlatban is élni kíván vele. Németországban az oktatási törvény nem ad lehetőséget az otthoni oktatásra. Bár más országokban a törvény nem olyan szigorú, mint Németországban, nagyon sok szakember ellenzi az otthoni tanítást.

Az USA, Ausztrália, Új-Zéland otthonoktatási lehetőségei mellett Európa több államában is lehetséges, hogy a szülő úgy döntsön, hogy otthon tanítja a gyermekét. Amerikában egymillióra teszik az otthon oktatott gyermekek számát, Új-Zélandon a gyerekek egy százaléka kap támogatást ahhoz, hogy otthon tanuljon (NZ Okt. Min. közlemény, 1999). Az USA 36

állama ad lehetőséget arra, hogy a szülők otthon taníthassák gyermekeiket. Michigan állam volt ezek sorában az utolsó, 1995 óta ad lehetőséget az otthoni oktatásra. Az otthoni oktatást választó családok külföldön három fő csoportba sorolhatók, azok, akik erkölcsi, vallási okból választják ezt a formát (1), akik filozófiai, pedagógiai indokkal (2), illetve, akik gyermekük korábbi negatív tapasztalatai miatt (3) teszik ezt.

Magyarországon létezik egy negyedik típusnak tekinthető változat. A család és az iskola közötti ellentétnek a gyermek számára hátrányos következménye, hogy ha a gyermek, a tanuló nem tud, nem akar az iskolai elvárásokhoz alkalmazkodni, az iskola pedig meg akar szabadulni a gyerektől, megoldásként az iskola felajánlja a magántanulói lehetőséget a szülőknek. A szülő, aki nem tartja fontosnak, hogy gyermeke iskolába járjon, könnyen elfogadja a „magántanulói” lehetőséget. E helyzetnek egyértelmű károsultja rövid és hosszú távon egyaránt a gyerek. A probléma megoldásának feltárása a gyermekvédelmi szakemberek kutatási területe, nem tartozik e dolgozat tárgykörébe.

Az (1) megoldást választók gyermekeiről elmondható, hogy – felmérések alapján, a családi kulturális tőke tudatos továbbadása érdekében otthon oktatásukból adódóan – megelőzik kortársaikat. Ennek magyarázata részben az lehet, hogy ezek a gyerekek egyébként is jobbak lennének az átlagnál, ez azonban csak vélelmezés, a vélelmezésnek nincs tudományos igazolása. A családban felhalmozott kulturális tőke átadásának hatékonysága az átadási időtől és a kapcsolat intenzitásától függ (Bourdieu 2000a). Az otthoni oktatást vállaló családokban vélelmezhető, hogy a nevelés időráfordítása az iskoláskor előtti időszakban is magas volt, ez alátámasztja az „egyébként is jobbak lettek volna” megállapítást. A családi életvilág elmélet alkalmazása abban az esetben ad magyarázatot a jelenségre, ha a családi nevelés céljai a nagyobb közösségek újrateremtésének céljaihoz kapcsolódnak. Keveset tudunk az otthoni nevelés-oktatás folyamatáról, eltekintve azoktól a segédkönyvektől, amelyek az otthoni nevelés-oktatás segítése érdekében jöttek létre, főleg ideológiai szempontokból. Magyarországon kiváló eredményt ért el az otthoni oktatással a nemzetközileg is elismert Polgár család, akik az otthoni oktatás lehetőségét pedagógiai céllal használták ki (2). A kiemelkedő

oktató- és nevelőmunka eredményeit nemzetközi sikerek bizonyítják, módszerei részben tanulmányozhatók kiadványokból.

Az otthoni oktatásra javasolt módszer – a könnyen elérhető, akár interneten keresztül olvasható angol nyelvű kiadványok alapján – a szituációkra épített tanítás. Erre a kis közösségben, folyamatos együttlétben sokkal több alkalom van, mint a tantermi oktatás során. Az otthoni oktatáshoz készített kiadványok, könyvek részletesen foglalkoznak azokkal a lehetőségekkel, amelyekkel a kisgyermek családi közösségben tanítható. Az otthoni oktatást választók összetételére lehet következtetni a kiadványokban javasolt feladatok jellegéből. A feladatok nagycsaládok, több generáció együttéléséből vett mintákat tartalmaznak, legalább középosztálybeli környezetben élőket szólítanak meg (Carraher–Schliemann 2000, Trevarthen 1995, Mayberry–Knowles–Ray–Marlow 1995, Ray 1997, Rudner 1999, Windrass–Thomas 1999). A könyveket kisebb magániskolák is alkalmazzák.

A gyermek születésétől kezdve – több tudományos iskola szerint már előtte is – tanul. Tanulását eleinte elsősorban a példák, a családi viselkedésformák befolyásolják. A kulturális értékek továbbadása a családon belüli és szélesebb közösségen belüli kommunikáció segítségével történik (Szemkeő 2000a). A családi életvilág meghatározó eleme a nyelv, a belső kommunikáció. A kognitív tudás is a családi közösségben alakul ki: a beszéd, a nyelv, a számolás megtanulása, a tudományos megismerési képesség, a játék, a humor, az erkölcsi érzék kialakítása erre az időszakra esik. A tudás képességének kialakításában nagyon fontos a belső világunk szerepe. Ennek kialakításában a kisgyermekkor, a családi környezet meghatározó. Mivel a külvilágból származó információkat sokkal hatékonyabban tárolja el agyunk, ha ahhoz jelentős érzelmi, vagy motivációs impulzusok társulnak, a családi kapcsolatok a nevelési folyamatot elősegítik. Érzelmeink és motivációink határozzák meg a memórianyom tartósságát, előhívhatóságát, érzelmi színezetét, de azt is, hogy bekerül-e olyan mély, akár tudat alatti rekeszekbe, melyekből a kreativitás táplálkozik. Belső világunk fejlesztése, odafigyelés a lélek hangjára nem csak tanulási képességeinket, kreativitásunkat fejleszti, hanem

megtanít az együttműködésre is (Freund 2005). A családi nevelést, az érzelmi kapcsolatok fontosságát, a kötődéseket nem lehet figyelmen kívül hagyni. Az embert nem lehet kapcsolataitól elvonatkoztatni, kapcsolataiból kiszakítva a nevelés hatékonysága csökken (Wielmanns 1994). A családi nevelés és az iskolai nevelés összhangjának pozitív érzelmi hatásaira az agyi működés mechanizmusai is felhívják a figyelmet.

A családon belüli nyelvi tanulásról, az anyanyelv elsajátításáról sok tanulmány jelent meg. A kutatások nagy része azon a feltételezésen alapul, hogy a gyerek azért tanul, mert tanítják. Mások szerint a tanulási folyamat elsődlegesen a hétköznapi szülő–gyermek párbeszéden alapul (Street 1984). Bourdieu a kulturális tőke kialakítása szempontjából húzza alá a szülő–gyerek kommunikáció időfaktorának fontosságát. A szülő–gyermek párbeszédre fordított idő csökkenésének is szerepe lehet a gyermekek iskolai kudarcában. A szülők családon belüli kommunikációjának fontosságát jelzik az olvasástanulás eredményességéről készített tanulmányok (Dronkers–Róbert 2005, Nagy A. 2003).

Az otthoni nevelés, oktatás sikere nem várható abban az esetben, ha a család nem rendelkezik átadásra alkalmas felhalmozott kulturális tőkével. Ennek megfelelően a családon belüli oktatás engedélyezésének – szakmai szervezetek véleménye szerint – feltételt kell szabni. Nem lehet a szülő nevelési szabadságára hivatkozni abban az esetben, ha a szülő maga sem tudna (nem tudott) megfelelni a gyermektől elvárt követelményeknek. A közösség és az egyén, illetve a család jogainak ütközésekor figyelembe kell venni a többségi társadalom érdekeit is. Magyarországon a hátrányos helyzetű, tanulási és magatartási zavarral küzdő tanulók otthoni oktatása, magántanulóvá válása is előfordul. Ez a megoldás csak kisebb részben a családok (3), többnyire az iskolák kezdeményezésére jön létre. A folyamat erősödéséről a családsegítő és gyermekvédelmi szervezetek jelentéseiben olvashatunk. Mivel az iskolából kiszoruló gyerekeket kevés iskola fogadja be, nem lesz hely számukra felnőttként a többségi társadalomban sem. Ha a magántanulói státusz a család kérésére jön létre, akkor is az iskola felelőssége, hogy megvizsgálja, átadható-e az iskolai feladat a családnak. Minden egyes esetben meg kell vizsgálni, hogy valóban a gyermek hosszú

távú érdekét szolgálja-e az otthoni tanulás lehetősége. Az iskola a feladatainak ellátásáért akkor is felelős, ha kötelezettségeit és jogait másra ruházza át. Nagymértékben kifogásolható a gyermekvédelmi szervezetek által jelzett eljárás, amely során a gyerektől, és ezzel a problémától való szabadulás érdekében, a pedagógusok a vizsgákon minimálisra (vagy az alá) szállítják le a követelményeket. A családi életvilág külső kapcsolatok nélkül legfeljebb önmagát tudja újrateremteni, és ezzel a szegregációs folyamatok erősödnek. A szegregációval szembeni fellépés egy példáját a fejezet keretei között részletesebben is tárgyaljuk.

Az iskola értelmezése a kommunikatív életvilág fogalom alapján

Az első kiinduló feltételezésünk az volt, hogy a kommunikatív életvilágok elméletének adaptálása mind az oktatási rendszer, mind az intézmények szintjén rámutat azokra a kritikus elemekre, amelyek az iskolai működés eredményességét, vagy eredménytelenségét előidézik. A továbbiakban keressük azokat az elemeket, amelyek segítségével a feltételezés értékelhető.

Az iskolai életvilágba (a továbbiakban ebbe a kifejezésbe beleértem az óvodai életvilágot) beletartozik az intézmény, a pedagógusok és az iskolahasználók közössége. Az intézmények kulturális mintaátörökítés folyamatának problémái új szempontok figyelembevételére alkalmasan leírhatóvá és elemezhetővé válnak az életvilág jellemzőinek segítségével.

Egy iskolát meghatározó kapcsolatokat a személyek közti kommunikációval is jellemezhetjük. A tanár–diák, diák–diák és tanár–szülő kapcsolatok más-más típusú kommunikációt jelentenek. A kommunikatív életvilágokra jellemző formákat vizsgálhatjuk az iskolai környezetben. Tekintsük át, mit jelent az objektív, a társadalmi és a szubjektív világ fogalma az iskolában, mint kommunikatív életvilágban.

Az **objektív világ szerepe az oktatási folyamatban kiemeltnek tekinthető.** Az iskolai tanítási folyamat legitimált tudás – a konszenzussal elfogadott objektív világ – átadására irányul. A tantervekben

megfogalmazott tudás az iskolát meghatározó környezetben, közösségben legitimált tudáshalmazból merít.

A **társadalmi világ** a személyközi viszonyokat, a legitim módon szabályozott iskolai közösségek működését jelenti. A társadalmi viszonyok az iskolában részben jogszabályok, részben erkölcsi viszonyok alapján szabályozottak. A magyar közoktatási törvény részletesen szabályozza a pedagógusok és az iskolahasználók jogait, azaz egy-egy iskolai közösség belső működését. A részletes jogszabályok azonban nem elegendőek a tanári tekintély kivívásához, annak ellenére, hogy a tanári tekintély mind az objektív, mind a társadalmi világgal kapcsolatos közlések elfogadásához szükséges. A pedagógusi szerepekkel, szerepváltozásokkal foglalkozó tanulmányok és kiadványok világosan mutatják az erkölcsi motiváció szerepét abban, hogyan, milyen eszközökkel, milyen kommunikációval tud a pedagógus hatni a tanítványaira, azaz, hogy milyen határfoka van a cselekvő közlésének (Hunyadi–Nádasi 2006). A szülők, a család, és az iskola viszonyában különösen nagy szerepe van a közösen elfogadott (vagy el nem fogadott) erkölcsi normáknak. A jogszabályok meta szintje a gyakorlati cselekvésben nem elegendő ahhoz az együttműködéshez, amely az iskola életvilág jellegű működéséhez szükséges. Az iskolák belső rendjének, megfogalmazott házirendjének fontos szerepe van az együttműködés szabályozásában. A házirendek nem csak jogi előírásokat, hanem erkölcsi elvárásokat is megfogalmazhatnak. A házirend, illetve az iskolában megvalósuló rend, a pedagógiai programokban megfogalmazott elvek az iskolai szociális nevelés fontos meghatározói. A házirend konszenzussal történő elfogadása az iskola és a családi életvilágok együttműködésének alapja.

A kommunikatív életvilág elmélet harmadik fontos tényezőjének, a **szubjektív világnak** az iskolai életvilághoz kapcsolódó értelmezéséhez vizsgáljuk a szubjektív világ problémáját először a „beszélő” vonatkozásában. Egyrészt, a diák mint közlő, csak arról tud hitelesen (főként a tanár előtt hitelesen) számot adni, amit megtanult. Másrészt, a tanár csak azt tudja átadni a tanítványainak, amit nem csak megtanult, hanem ami a sajátja, amit megélt és kritikával elsajátított.

A szülőnek mint hiteles közlőnek a szerepe különösen sok erkölcsi, és értékrendi elemet tartalmaz. A diákok mind a szülők, mind a tanárok

hitelességét az erkölcsi, értékrendi kérdésekben vizsgálják. A szülő mint közlő nagymértékben befolyásolja a diák mint hallgató, befogadó szubjektív világát, azaz a befogadási képességét, készségét.

A tanár szubjektív világa sem hagyható figyelmen kívül. A tanuló mint közlő hitelessége gyakran függ a tanár szubjektív világától. A gyakran hivatkozott tanár típusok, a pedagógus szerepek vizsgálatát (Mesterházi 2000, Szemkeő 2000c) a tanárok szubjektív világának elemzéseként is felfoghatjuk. Angliai, több alkalommal megismételt vizsgálatok mutattak rá arra, hogy a tanárok módszereit, közlési módját és a közlés hatását az oktatási környezet és tananyag változtatásai nagyon kevésbé befolyásolták (Nagy M. 2000).

A közlés értelmezése. Az iskolai nevelés és oktatás feladata a diákok személyiségének fejlesztése, a látóhatárunk szisztematikus bővítése. A látóhatár bővítésére a hiteles kommunikáció ad lehetőséget, a személyiség fejlesztésében a személyes példaadás szükségességét húzza alá mind a szakirodalom, mind a tapasztalat. A kommunikatív életvilág elmélet hitelességgel kapcsolatos elvárásai az értékek és normák belső összhangjának fontosságára hívják fel a figyelmet.

A nyelvhasználat módjai alapján megállapítható a beszélő viszonya a kommunikatív életvilág elemeihez. A beszélő viszonyul valamihez az objektív világban, vagy viszonyul valamihez a társadalmi világban, vagy valamihez a szubjektív világban, miközben a nyelvi cselekvés a beszélő számára objektívnek, normatívnak, vagy szubjektívnek tűnik (Habermas 2000, 503.).

A közlés megítélésében a közlő és a megszólított gyakran eltérő véleményen vannak. A viszony megítélése a „közönség”, illetve „hallgató” saját kulturális tőkéjétől függ. A tanár, aki objektív igazságokat tanít, milyen módon tudja hitelesíteni az objektív világ elemeit? Milyen szinten kapcsolható az egyéni vélemény (szubjektív világ) a közlésbe? Mi a társadalmi világ – a viszonyok – szerepe a közlésben? Az oktatás és az iskolai nevelés kapcsolatában a tanár cselekvése viszonyulást jelent valamihez az objektív világban. A közlés jellegét elemezve a pedagógia fontos kérdéseihez jutunk. A hallgató számára a megnyilvánulás értéke a

viszonytól függ. A tanítvány tehát az objektív közlést is értelmezheti-értelmezi – a szubjektív világában.

A kommunikatív megnyilvánulások során egyidejűleg többféle viszony jelen van amellet, hogy általában csak az egyik hangsúlyos. A megnyilvánuló és a hallgató a három világ vonatkoztatási rendszerét használja keretként annak érdekében, hogy a cselekvési helyzetet közösen meghatározzák. Megnyilatkozásukat az a lehetőség teszi viszonylagossá, hogy egy másik cselekvő személy elvitathatja megnyilvánulásuk érvényességét. A kölcsönös megértés a kommunikációban résztvevők megegyezését jelenti egy megnyilatkozás érvényességét illetően, az egyetértés pedig annak az igénynek az interszubjektív elismerését jelenti, amit a beszélő jelent be (Habermas 2000, 504.). Az iskolai működés alapja a belső rend, a lojalitás.

A hiteles közlés. A hiteles közlés az oktatás kulcskérdése. A hiteles közlés feltétele az objektív „igazságok” hiteles továbbítása a hallgatóság felé (Habermas 2000). *Az életvilág kommunikációelméleti megközelítésének egyik tétele az, hogy a közlő személy, a „beszélő” a kijelentéseit csak abban az esetben tudja elfogadtatni a hallgatóságával, ha a kijelentését hitelesen teszi, és a „hallgató” szubjektív világa a közlést be tudja fogadni.* A hitelesség nem értelmezhető közös viszonyítási alapok nélkül. Vizsgáljuk a kommunikatív életvilág elmélet alapján a hiteles közlés folyamatát. Mi történhet, ha a tanár az objektív világ valamely eleméről beszél? Közlése tudományos tényeken alapul. A tudományosság fontos eleme a megfogalmazás pontossága. A kommunikáció megfelelő, a kölcsönös megértésre irányul, ha a beszélő érthetően fejezi ki magát, értésünkre ad valamit, eközben megérteti magát és megértetjük magunkat egymással. A tudományos megnyilatkozások érthetőségét a mindenkori funkcionális összefüggésre való tekintettel szabályozhatjuk előírásokkal és a kifejtéssel szemben megfogalmazott igényekkel. A szabályosságokat felfedezhetjük a szaknyelvekben, amelyek pontos fogalomalkotásra törekszenek. A tanárt – a közlőt – kihívás elé állítja az a feladat, hogy a szaknyelveken megfogalmazott pontos állításokat a hétköznapi kommunikáció segítségével úgy közvetítse, hogy a tudományos igazság ne sérüljön, ugyanakkor meg tudja értetni a közlés igazságtartalmát a diákokkal – hallgatókkal.

A matematikai igazságok a matematika formális nyelvén, a feltételeket pontosan megfogalmazva épülnek rendszerré. A megfogalmazások jellemzője a „ha – akkor” típusú megközelítések, tehát egy-egy tétel (igazság) állítása mindig pontosan megfogalmazza, hogy milyen feltételek mellett igaz a felvetés. A matematika, a geometria pontosan definiált fogalmakkal dolgozik. A közlés problémáját egy geometriai példán szemlélhetjük. A geometriai objektív igazságok közléséhez a tapasztalati személyiségi fejlettségi szinten álló diákoknak nem lehet azokra az axiómákra hivatkozni, amelyekre az iskolákban tanított geometria épül. Emiatt a tudományos közlésnek iskolai szinten általában nem része a teljes feltételrendszer ismertetése. Az axiómarendszer tárgyalásának hiánya miatt a tanár nem hívja fel a figyelmet arra, hogy a párhuzamos egyenesekre vonatkozó azon állítás, hogy nincs közös pontjuk, egy olyan feltevésre alapul, amely elhagyása esetén más világszemlélettel elemezhetjük a folyamatokat. A hiányos közlés majd az einsteini világszemlélet tárgyalása során okozhat problémát néhány „hallgatónak”, azaz diáknak.

A látóhatár bővítésének lehetősége később, a személyiség magasabb fejlettségi szintjén attól is függ, hogy a korábbi közlések hitelessége megfelelő volt-e, eljutott-e a diák arra a szintre, amely a kreatív gondolkozást elősegíti.

A mindennapi élet szempontjából veszélyesen lezárulhat a látóhatár a társadalmi, történelmi, tudományos igazságok továbbadása során. Ha a közlés során a feltételrendszer megfogalmazása elmarad. Példaként említhető, hogy egy csata értékelésekor a hiteles közlésnek az felel meg, hogy „mi (magyarok) a csatát a saját nemzetünk szemszögéből vizsgáljuk, ezt tartjuk helyes módszernek, de ebből nem következtetünk arra, hogy a csatát, a szembenállást napjainkban is folytatnunk kell”. A feltételrendszer megfogalmazása iránti igény sem alakul ki, ha az oktatás során az értékelés szempontjait nem fogalmazza meg a tanár. A nem hiteles történelmi közlésnek két szélsőséges következményét is ismerjük. Az egyik a népcsoportok közötti gyűlölködés, amely a feltétlen azonosulásból fakad, a másik a teljes érdektelenség, amely feleslegesnek tartja a történelem oktatását, az érzelmi gyökerek kialakítását. A történelem eseményei

sokféleképp láttathatók, a saját történelmével való azonosulás minden népnek sajátja. Eötvös József ezt a tudást közös múlt-tudatnak nevezi a XIX. század eszméit összefoglaló művében (Eötvös 1885). Az egyoldalú, csak a saját nemzeti múltjával való azonosulás más népektől, nemzetektől eltávolító, azokat megérteni képtelen nacionalizmust szül. A nemzeti múlt valóságával, lényegével való azonosulási képtelenség pedig a nemzeti értékeket elvető, vagy legalábbis lebecsülő liberalizmushoz vezet (Szabolcs 1999, 113.).

A hiteles közlést a „beszélőnek”, a tanárnak, a tudományhoz, az objektív világhoz fűződő lojalitása biztosítja. A pedagógia művészete abban áll, hogy a „közlő”, a tanító a hallgatókhoz, a gyerekekhez az ő feltételezett látóhatárukhoz – ismeretszintjüknek – megfelelően közel tudja vinni a tudományos igazságokat, ugyanakkor nem zárja le a tanulók adott személyiségfejlődési szintjén a látóhatárt. A tanító sikeréhez az iskolai életvilágon belül közös értéknek kell jelen lennie annak a szemléletnek, hogy a gyerek látóhatárának a tantervekben és a pedagógiai programban meghatározott irányú bővítése „jó”, és közös cél. Az iskolai életvilág és a családi életvilágok érintkezési pontjai közül legalább ebben egyet kell érteni.

A hagyományos „mester–tanítvány” viszonyban a közös célnak, és az annak megvalósítása érdekében önként vállalt lojalitásnak meghatározó szerepe volt. A mester–tanítvány szoros kapcsolat, amely a tudomány fejlődését meghatározta, jól mutatja az elv hatékonyságát. 1095-ben a Clermont-i Zsinaton II. Orbán pápa határozatba foglaltatta, hogy klerikusok nem lehetnek laikusok tanítványai. Miért volt ez szükséges? Azért, mert valamely szakmába, stúdiumba belépés bevezető lépcsője a hűségeskü letétele volt. (Erre a gólyák mai esküjével csak emlékezünk, a hajdani jelentés inkább formális szertartási elemmé silányult.) Abban az időben a tanító a mesterét mintegy apjává fogadta, föltétlen engedelmességgel tartozott mesterének, továbbá esküvel fogadta, hogy a birtokába jutott ismereteket megőrzi, avatatlanoknak nem adja át. A klerikusok azért nem lehettek a Clermont-i Zsinat után laikusok tanítványai, hogy ne legyenek laikusokhoz esküvel kötve. Ez a döntés volt az egyházi és világi kultúra

szétválásának megindítója. A beavatások kérdésköre ma ismét megjelenik az iskolaértelmezések között (Kron 2000, Perjés 2003).

A tudás megélése, közös hordozása volt az a kincs, amire a tanítvány vágyott, amely őt is elindította a mesterré válás útján. A hűségesküvel tudatosult benne a hagyomány értéke. Nem hallgassuk el, hogy a tudomány értéke akkor olyan érték volt (gazdasági és társadalmi tőkét jelentett), amely az egyén számára az egzisztenciális biztonság reményét is jelentette. A tudásból meg lehetett élni, éppen ezért a megszerzett tudást titokként kezelték, ez is összekötötte a mestert és a tanítványt. A történelmi hivatkozás érzékelteti a nevelő-tanító munkára jellemző összefonódást az objektív, a társadalmi és a szubjektív világok között.

Miért szükséges a szülők bekapcsolása az oktató-nevelő munkába a kommunikatív életvilág elmélet szerint? Ha a szülő és a tanár nem tudja kialakítani azt a közös **vonatkoztatási** rendszert, amely alapján a gyerek közvetítésével is megértik egymást, a kommunikáció torzít, az objektív közlés a hallgató számára elveszíti objektív jellegét. („Elbeszélnek egymás mellett”). A három „világban” a tanár és a család által közösen elfogadott és használt viszonyítási rendszer segítheti a gyerek fejlődését. A viszonyítási rendszerről történő egyeztetés a kommunikáció minden formájában fontos feladat. Ha egy rakétakilövő állomásról kilőnek egy rakétát, a rakéta útjának leírásához, a földhöz – a rakétakilövő állomáshoz – is rögzíthetik a rakéta mozgását mérő koordinátarendszer origóját, de rögzíthetik a rakétához is. A kétféle eredmény összehasonlítása csak abban az esetben nem okoz problémát, ha az eredményeket elemző szakemberek ismerik a két mérési mód közötti viszonyt. A családi nevelés és az iskolai nevelés origóját tehát célszerű a három világban ugyanoda helyezni, sőt célszerű a mérésre elfogadott egységben is megállapodni. Ha ez nem lehetséges, akkor először is rögzíteni kell az eltérést, ki kell dolgozni a közös viszonyítási alapot. A gyakorló pedagógusok napi problémái a közös értelmezés hiányából adódnak.

Az iskolák eredményességét elemző vizsgálatok, amelyek a család és az iskola közös értékrendjének hatásait vizsgálják a felekezeti iskolák

esetében (Coleman–Hoffer 1987, Dronkers 1996, Pusztai 2004), ennek a megállapodásnak a fontosságát mutatják ki. Az iskolának tehát érdemes arra törekednie, hogy a saját iskolai életvilágában meg tudja határozni a közös cselekvési helyzetet. Erre jó lehetőség, ha az iskola a társadalmi világ területén köt megállapodást a tanulókkal és a tanulók családjával.

A társadalmi világban történő megállapodás szükségességét húzzák alá az iskolai miliőre vonatkozó vizsgálatok (Bacsikai 2006, Meleg 2006, Kumar 2005). Az osztályközösség, az iskolai közösség létrehozása tekinthető a cselekvési helyzet közös meghatározásnak, mondhatnánk, hogy tekinthető a közös nyelvnek is. Ha az a cél az iskolai életvilágban, hogy a szereplők „közösben létezzenek”, hogy közösségként érjenek el eredményt, azaz legyen kölcsönös megértés és közös cél, akkor tudják az erőforrásaikat a legjobban hasznosítani. Az életvilág újratermelésének eredményeit és veszélyeit bemutató táblázat (1. táblázat) rávilágít azokra a problémákra, amelyek e megegyezés hiányából fakadnak.

Az iskolák életvilágában az oktatás és nevelés eredményességének kulcskérdése az, hogy a tanár közléseit a diák befogadja-e. A szubjektív életviláguk nem gátolja-e az információk befogadását.

Mikor kizárt, hogy konszenzus jön létre a kommunikatív életvilágban? A kulcsfogalmak között szereplő meghatározás magyarázata szükséges.

Ha a hallgató fél elismeri a kijelentés igazságát, de egyidejűleg kétségbe vonja a beszélő őszinteségét (Habermas 2000).

Ha az apa a gyereket rá akarja venni, hogy alaposan készüljön fel az órákra és az olvasás fontosságáról tart előadást a gyerekének, aki nagyon jól tudja, hogy az apja szinte soha nem vesz könyvet a kezébe, az objektív igazság hiteltelenné válik. A gyerekben az állítás szubjektív világban képeződik le. A hiteltelen beszélő az objektív igazságokat is a hallgató szubjektív világába képezi le, ezért a közlésen keresztül az objektív igazság hiteltelenné válik. Hasonló helyzetet okoz, ha a tanár a köszönés fontosságáról beszél a diákjainak, de soha nem köszön, amikor belép az osztályba. Az objektív világból a szubjektív világba történő leképezés fontos eleme a hitelesség.

A konszenzus hiánya fakad abból az állapotból, amikor a hallgató elfogadja a parancs normatív érvényességét, de kételkedik abban, hogy a beszélő komolyan végre akarja hajtatni a parancsot (Habermas 2000).

A nevelő és nevelt kapcsolatában ez a viszony gyakran előfordul. Példaként említhető a tanító, aki a szünet végén a gyerekeket tereli befelé a kertből. Hangsúlyozza, hogy az órát pontosan el kell kezdeni, be kell menni, de közben látható, hogy ő még el akarja szívni a cigarettát, és nem fogja pontosan kezdeni az órát. Sem a dohányzásról, sem a késésről ez a tanár nem fogja leszoktatni a tanítványait. A bizonyos helyzetekben hiteltelenné váló tanár, vagy szülő sokkal nehezebben tudja elfogadtatni hitelesen kezelt helyzetekben is a közlését a tanulóval.

Hiteles közlés és iskolai hatékonyság. Az elméletre támaszkodva megállapítható, hogy iskola nem tud olyan közegben (mezőben) eredményesen működni, amelyben az átadott tudás nem érték.

Az iskola nem tud olyan közegben jól teljesíteni, amelyben nincs meg az iskolában átadni kívánt tudás, a tudást képviselő tanárok tisztelete, azaz nincsenek értékek, nincs lojalitás. Az iskola nem tud olyan közegben eredményeket elérni, amely nem érzi az iskolát a magáénak, azaz amelyben az iskolai és a családi életvilágok céljai közti eltérés a családok nagy része esetében kimutatható, és az iskola nem tud konszenzust kialakítani.

A társadalomelmélet egy másfajta, a mezők elméletére alapozott megközelítése jól rávilágít a problémára, amely szerint, meghatározott tőkefajta értéke – például a görögnyelv-tudásé, az integrálszámításé – attól függ, hogy van-e olyan játék, amelyben ezt az adut fel lehet használni (Bourdieu 2000b, 420.). A mezők elmélete alapján **a tanárok tudása abban a közegben jelent hatékony közlést, amelyben a közölt tudásnak van értéke, amelyben a szülők elismerik, hogy az iskola fontos, előnyt biztosít gyermekeik részére.** Ha ez a szülői hozzáállás jellemző az iskolahasználók körében, akkor kialakul a lojalitás. A tudás mint érték, az iskolai normák és

viselkedési minták mint értékek, együttesen alapozzák meg az iskolai életvilág működését. A tanárok társadalmi megbecsültsége visszatükröződik az iskolai életvilágokban. Az iskolai életvilág mint életvilág, szocietális közösség, ezért értelmezhető benne a pozitív irányú nevelés fogalma.

3. Nevelés a családi és iskolai életvilágokban

Nevelés a családi életvilágban

Érzelmi nevelés a családban. A családi érzelmi nevelés alapja a szeretet, amely a szülőt gyermekéhez köti, amely kialakítja benne a kötődéseket, amelyre épül a biztonságérzete, érzelmi fejlődése. A családon belüli érzelmi nevelés, a családban kialakuló kötődések jelentőségét a családon belüli nevelés kiiktatására Platon által javasolt módszer igen jól mutatja. Az indirekt bizonyítás eszközét adja Platon elemzése ahhoz, hogy az érzelmi nevelés jelentőségét megértsük. Mire van elsősorban szüksége a közösségnek? – teszi fel a kérdést. Örökre – válaszolja meg. Platon elméletében az örök nevelése ezért kiemelt fontosságú az állam számára, mert az örök legtehetségesebbjeiből kerülhetnek ki az állam vezetői. Az állam érdekeit előtérbe helyező nevelés során az örök életéből ki kell vonni minden személyes és érzelmi kapcsolatot, kötődést. Az örök család helyett olyan közösségben élnek, amelyben a nők és gyermekek is közösek. Nem lehet vagyonuk. A szerelem, a tartós és biztonságos párkapcsolat az örök osztályában tilos. Az anya–gyermek érzelmi kapcsolatot meg kell tiltani. Nincsenek családi minták, családi szerepek. Az állam a befolyását az állam vezetőinek – ők is az örök közül kerülhetnek ki – döntése szerinti intézményesített nevelésen keresztül fogadtatja el az érzelmi kapcsolatok nélkül felnevelt fiatalokkal. Platon állameszménye nem az egyén boldogságát célozza, hanem a tökéletes állam működésének („boldogságának”) biztosítására törekszik. Az állam akaratának érvényesülése tehát – Platon államelmélete szerint – a családi nevelés teljes kiiktatásával és a szülői akarat érvényesítési lehetőségének megszüntetésével valósulhat meg. Az államelméletek organizmus-analóg változatainak egy része a platonai eszme továbbélésével, a családok háttérbe szorításával a diktatúrák állami nevelési koncepciójához vezetett (Höffner 1997).

A kötődést, a családot, az anya–gyermek kapcsolat fontosságát egyre több tudományos vizsgálat erősíti meg. Az anyaméhen belüli fejlődés – a leginkább rejtett kultúraátadási időszak – jelentőségét egyre több kutató tartja kiemelt fontosságúnak. A családi élet fontosságát alátámasztó tudományos és népszerűsítő irodalom egyaránt felhívja a figyelmet a méhen belüli fejlődési időszak jelentőségére. Kodály Zoltán gyakran idézett kijelentése – amely szerint a zenei nevelés a születés előtt 9 hónappal kezdődik (Kodály 1974) – széles körben ismert. Kodály tapasztalatra alapozott kijelentését sok kutatás, személyes vallomás (pl. Rubinstein) erősíti meg, ezzel az életfejlődési szakasszal kapcsolatban a legerősebb a szakmai viták ideológiai és vallási háttere. A személyiségfejlődési elméletek elemzése nem része a kutatásunknak, az életvilágokra jellemző érzelmi összetartó erő jelentősége miatt utaltunk a kutatásokra.

A kötődést a szakirodalom leggyakrabban az anya–gyermek kapcsolat vonatkozásában elemzi, de vannak kutatók, akik vizsgálják az általánosabb szociális kötődési hálót is. A kétféle kötődésre az elsődleges és másodlagos kötődés kifejezés használatos. Ha a személyiséget komponensrendszerként elemezzük, a kötődést mint öröklött komponenst vizsgálhatjuk. A kötődési hajlam elemei öröklött szociális felismerő mechanizmusok. A kötődési hajlam vizsgálata főleg állatkísérletek alapján történik. A csecsemőotthonokban nevelkedett emberek életútjának vizsgálata képet ad az emberi kötődés hiányának következményeiről. Tudományos elemzésekre e területen még kevésbé építhet a pedagógia annak ellenére, hogy a gyermekvédelmi szakemberek munkaköri kötelességként is készítenek részletes feljegyzéseket, amelyek a személyes életutak pedagógiai értékű elemzéséhez alapot adnak.

A szülői kötődés jellemzője az egyoldalúság, részben ez az egyoldalúság a családon belüli gyermeki kötődések biztonságának alapja. A gyermeki kötődésnek jól ismert időszakai vannak. A kezdeti feltétlen bizalom (ha kialakul) után a lázadási, önállósodási időszak következik. Kamaszkorban a gyermeki kötődés a legszorosabb kapcsolatok esetén is változik, kölcsönössé fejlődhet. A gyakorlat azt igazolja, hogy ehhez a gyereket "egyenrangúvá" kell tenni, azaz önállóságot kell elvárni tőle, és bizalmi viszonyon alapuló önállóságot kell neki adni. Az önállóságra

nevelés azonban nem a gyerek, a fiatal kezének elengedése. A családi életvilágok és egyházi közösségi életvilágok jelentőségére utalnak azok a vizsgálatok, amelyek az egyházi középiskolákban érettségizett és nem egyházi középiskolákban érettségizett egyetemisták családi kötődését is elemzik. Az értékközpontú gyermek életében meghatározó családi életvilágokban felnőtt fiatalok elengedése a családjaik számára kisebb megrázkódtatást jelent, mint a nem egyházi középiskolákban érettségizett diákok esetében (Pusztai 2005b). Összekapcsolhatónak tűnik a családi életvilágok utóvilágra vonatkozó elképzelése az átadott értékrenddel. Ha egy közösség életvilágként tovább akar élni, a nyelvét, szokásait, hitét, érték- és normarendszerét a kisgyermek nevelése során az életvilág közös életében hagyományos formákkal és példával továbbadja (Szemkeő 2000b). A továbbadás a kisgyermekkorban történik, az életvilág újratemtése folyamatosan történik. Ha a folyamat bármilyen okból megtörik, a példaadás lehetősége hiányos (például olyan családokban nevelkedő fiúk esetében, amelyben nincs apa-minta), az életvilág szereplői számára az utóvilág bizonytalan. Hasonló félelemmel találkoztak Mánfán a kollégium munkatársai, akik a szülőket a gyermekeik taníttatásának fontosságáról akarták meggyőzni. Hasonló helyzeteket elemeztek a cigányközösségek kutatói (Forray–Hegedűs 2003). A gyermekek kiszakadása a közösségi normákból és értékrendből a családi életvilágoktól azt a hitet veszi el, hogy az utóvilágukban folytatódik saját életviláguk. Az utóvilággal kapcsolatos problémák ebben az esetben az életvilágon belül és nem annak horizontján jelennek meg, ezzel az életvilág biztonságát veszélyeztetik. Ebből fakad a saját életvilágukat védeni kívánó közösségek félelme és ellenállása a változással szemben.

A családi nevelés mintafenntartási funkciója. A család kulturális közösség, jellemzője a kulturális tőke átadása. A kulturális tőke átadásának folyamata szorosan kapcsolódik a esélyegyenlőség és iskolarendszer kapcsolatának alapkérdéseire. Az esélyegyenlőség problémájának megoldhatósága függ a családi életvilágok nyitottságától és az iskolai életvilághoz fűződő kapcsolatuktól. A nevelés személyiség-fejlesztő hatása a sokgyermekes családokban (Lowton 2006, 98–101.,

Mollenhauer 2006, 137.) a mintakövetés eredményességét mutatja. A zárt csoportokba tartozó családok hajlanak a státuszhelyeslésre.

A család a hagyományok átörökítésének (az életvilág elővilághoz kapcsolódásának) lehetőségét biztosítja. Legfontosabb ajándéka az anyanyelv, amelynek elsajátítása az egyén életében, kognitív fejlődésében meghatározó szerepet kap. A faluközösségekben, ősi társadalmakban nem csak a legkülönbélebb eszközök készítésének fortélyait leshették el így a gyerekek, hanem a közben felhangzó népdalokat és munkadalokat is megtanulhatták. Hasonló jellemzőket állapíthatunk meg a zárt cigány közösségek életéről (Forray–Hegedűs 2003). A zene, amelynek megjelenése megelőzte a beszéd kialakulását, rendkívül fontos szerepet játszott a közösségek életében. Az emberi létet ezer szállal átszövő rítus szerves részét alkotta: a legkülönbözőbb szertartásokon mindig felcsendült a dal, megszólaltak a zeneszerszámok. A gyerekek tehát a mindennapi élet folyamatában sajátították el, szívták magukba mindazt, ami a közösség kultúráját alkotta. A korai római nevelés szinte kizárólagos helye a család, amelyhez kapcsolódóan a fiúk közvetlen példákön tanulják a katonáskodás, illetve a közigazgatás tudományát. A római szónokok, pedagógiai munkák írói szinte kivétel nélkül hangsúlyozzák a szülők felelősségét és kötelességét. Pedagógiai munkák is felhívják a figyelmet a nők családon belüli nevelésének fontosságára, arra, hogy a művelt, a gazdálkodáshoz is értő anya meghatározó szerepet játszik gyermeke életében, nevelésében.

A régi zsidó nevelés fő színhelye is a család. A gyermek igazi nevelője az apa és az anya, amint ezt a törvénykönyvekben olvassuk. A hagyományos zsidó családban a nők tisztelete, az anyák szerepe meghatározó. „Felnőnek fiai és igen boldognak hirdetik...” (Példabeszédek 31.) A hagyományos közösségek családi életvilága úgy készíti fel a fiatalot arra, hogy továbbvigye a családi normákat, mintákat, szerepeket, hogy a mintaátadás pozitív példájával készüljön a hagyományos szerepekre.

A hagyományos közösségekben a kulturális tőke mint közösségi tőke átörökítésében – a közösség belső normái szerint – részt vett a teljes közösség. A hitélet, a vallási közösség, az ünnepek sorozata, ritmusa, a szertartások, szokások a faluközösségek életének szerves részét alkotta. A

családi élet és közösségi kultúra alapformái az élet egészébe integrálódtak. A tánc, a képzőművészet a közösségi élet részeseként, aktív bekapcsolódással vált a gyermekek sajátjává. A gyermek a családban megélte ősei kultúráját, képessé vált annak továbbvitelére.

»Hajdanán az egyes közösségek teljes tudáskészlete beleillett egy – éppen a vallásos eszmékre és értékekre alapozott – szellemi rendszerbe. E szellemi rendszert a közösség legegyszerűbb tagja is megérthette, ha a vallási tanításba foglalt hasonlatokból és példabeszédekből az értékekre és eszmékre vonatkozóan csak a leghalványabb célzásokat is ki tudta kizűrni. Az átlagember értékek szerint akkor tud élni, ha azt hiheti, hogy a szellemi rendszer a társadalom teljes bölcsességét felöleli. Hinni ugyanis nem azt jelenti, hogy „magától értetődőnek tartom”, hanem azt, hogy elfogadom, bízom az értékekben. Ezért a társadalom feltétlenül veszélybe kerül, ha frissen szerzett tudása megsemmisüléssel fenyegeti az ősi szellemi formákat.« (Pauli 1975)

A családi nevelés legfontosabb eleme az anyanyelv elsajátítása és a személyi kötődéseket jelentő gyökerek biztosítása. A pedagógiában egyre inkább elfogadott kötődésméletek alapján a gyermek számára biztonságot jelentő korai kötődés lehetőségének elvetése (még ha a vér szerinti kapcsolatok fontosságára hivatkozva teszik is) nem a gyermek érdekeit védi. A korai fejlődésre a családi környezet sokkal jobb lehetőséget biztosít, mint az intézményi környezet. A gyermeknek ahhoz, hogy éljen a vér szerinti szülők kultúrájához, vallásához tartozás jogával, a hagyományok közösségi megélésére kell lehetőséget biztosítani.

A család a nevelés lehetőségének és kötelezettségének legfontosabb színtere. A személyi és szociális kompetenciák fejlesztését a kutatók hagyományos közösségek tanulmányozásával is vizsgálják. *Játékos keretek között, családi közegben* folyt tehát az életre való felkészülés. A személyiségfejlődési elméletek és a kompetenciamodell elmélete egyaránt nagy jelentőséget tulajdonítanak a játéknak, ezért a tanulási mód a modern pedagógiai elméletek szerint is nagyon hatékonnak tekinthető. A dél- ausztráliai bennszülötteknél figyelték meg, hogy az egészen kis fiúk már elkísérték apjukat zsákmányszerző útra. Az Orinoco partján élő indiánok

két-három éves fiúknak apró íjakat készítettek a hozzávaló nyilakkal. A gyerekek ezekkel az ártalmatlan, de élethű játékszerekkel először a ház körül élő állatokra: kutyákra, tyúkokra "vadásztak". Az Indiai-óceánon levő Andman szigetek lakói öt-hat éves gyerekeknek játékkíjat és -nyilakat adtak, sőt néha játékkenu is. Így segítették elő a felnőttkori foglalatosságok játékszerű gyakorlását (Pukánszky–Németh 2004).

A tanulás módszere a korai fejlesztés során ma is az, hogy a gyerekek anyjuk vagy apjuk munkáját *figyelve és utánozva* sajátítják el a gyakorlati készségeket. A felnőttek, a szülők úgy segítik a gyerekek mintakövetését, hogy az adott munkafolyamatot lassabban, „szemléletesebben” végzik el, a nehezebb részeket esetleg többször ismételve. Az utánpótláshoz itt már a *bemutató* és a *szemléltetés* módszere társul. A háztartási tevékenységen kívül a családi gazdasági kapcsolatok Európában ma nem a közös munkához, közös gazdálkodáshoz, hanem a közös költségekhez (bevásárlóközponti családi bevásárlások és más beszerzések), vagy a pénzhiány miatt fellépő válságok megéléséhez kapcsolódnak. A fiatalok egyre kevésbé találkoznak a családi életvilágukban kreatív problémamegoldással. Egyre később kezdenek önálló életet. Hosszabb ideig tanulnak, később állnak munkába, később alapítanak családot. Egyre hosszabb ideig laknak a szüleikkel, egyre hosszabb ideig kell egy szülőnek a gyermekeiről gondoskodnia. A fiatalok első lakásukhoz is többnyire családi támogatás segítségével jutnak. Ma – az önállósodás folyamatának elhúzódása ellenére – a családjukból kilépő fiatalok a családi szerepekre kevésbé felkészülten lépnek ki a családból, mint korábban.

A családban-lét során sajátíthatja el az egyén azokat a problémamegoldó, konfliktuskezelő stratégiákat, amelyekre saját életében szüksége lesz. Ha ezt a tudást nem tudja a saját családjában, illetve tágabb életvilágában megszerezni, csökken annak esélye, hogy saját családjában élni tud a konfliktuskezelési eszközökkel. Hasonlóan a család ad lehetőséget a nemi szerepek elsajátítására. A családi életvilágok és az iskolai életvilágok ütközésének egyik oka a családi szerepek eltérő felfogása. Az európai iskolák és a muzulmán családok közti ellentét alapja gyakran a nemi szerepek eltérő megítélése (Glenn–Groof 2003, Halstead 1999), amelyet a

muzulmán közösségek Európa több országában saját iskolák létesítésével kívánnak megoldani.

A szülők többsége napjainkban arra törekszik, hogy gyermeküket a külső elvárásoknak megfelelően készítse fel az életre. Ennek érdekében a szülők hajlamosak arra, hogy a gyermeket másképp neveljék, mint ahogyan őket nevelték, azaz a családi hagyományok átadását nem tartják fontosnak. A társadalmi változások nagy része így a szülők közvetítésével jelenik meg. Statisztikai adatok is vallanak arról, hogy a szülők gyermekeik jövője, (vélt) érdeke miatt képesek akár saját családi hagyományaikkal szembenálló nevelési módszereket is alkalmazni. Ilyen jelenségnek tekinthető az 1950-es években a lányok egyenjogúsítása érdekében általánosan vállalt taníttatás (Pongrácz–S. Molnár 2000). A lányok taníttatása, szerepváltozása, a lányok értékének új megítélése (Bourdieu 2006b, 78.) nem csak a családi életvilágokat formálta át, hanem a társadalmi struktúrákban is alapvető változásokat okozott. Az életvilágok újratermelésében észlelt zavarok egy része visszavezethető a női szerepek gyors változására, ugyanis a szerepváltozások elfogadásában csak részben van konszenzus. A családi háztartások időmérlegei (1. melléklet) a hagyományos szerepek továbbélésére utalnak.

A családi nevelés szerepet játszik a szocializációban. A családi kapcsolatok és kötődések alakítják ki az egyénben a külső kapcsolatok kezelésének eszköztárát. A nagyszülők, testvérek, más rokonok nem csak érzelmi kapcsolatok, hanem viselkedési formák kialakítását is elősegítik.

A kisebb közösségek életét pontosan meghatározott belső rend szabályozta. A közösen osztott homogén életvilág vázlata bizonyára idealizáció. Az archaikus társadalmak azonban – családi, társadalom- és mitikus tudatszerkezeteik alapján – többé-kevésbé megközelítik ezt az ideáltípust (Habermas 2000, 531.). A közösség értékes tagja csak az a férfi lehetett, aki képes volt a közösségért veszélyeket is kiállni, aki bátran és ügyesen tudott vadászni, aki jól ismerte ősei történetét, hitét, szertartásait. Ahhoz, hogy egy fiú elfoglalhassa helyét a közösségben, ahhoz a beavatási szertartáson már felnőtt férfiként kellett viselkednie. Meg kellett győznie a törzs többi tagját arról, hogy bátor és ügyes vadász; fegyelmezetten tűri a

megpróbáltatásokat, a fájdalmat; akaratát képes korlátozni, ha a közösség érdeke úgy kívánja. A beavatás rituális szertartására a mindkét nembeli fiatalokat – tehát a lányokat is – felkészítették. A nagy próbatétel előtt rövidebb-hosszabb időre elkülönítették őket, táborokba vagy nagyobb kunyhóba kerültek. Itt mindenekelőtt gyakorlati jellegű képzés folyt: erkölcsi nevelés és fokozatosan nehezedő fizikai erőpróbák sorát kellett kiállniuk. A beavatás pedagógiai jelentőségét napjainkban is elemezni kell (Perjés 2003). Szociológiai vizsgálatok elemzik a „mi” és „ti”, vagy „ők” kapcsolatok jelentőségét. A „mi” kapcsolatok a családi életvilágokban a természet rendje és a legitimáció során jönnek létre. Az iskolai „mi” kapcsolatok adják – közösségformálás és közösségi normák esetén – az iskolai életvilág kohéziójának alapját. **Az iskolai „mi” kapcsolatok konszenzussal elfogadott normák nélkül a kirekesztés veszélyét hordozzák, és az iskolai munka szétesését eredményezik, hiszen a „mi” megfogalmazásának alapja könnyen lehet a „nem ők” megfogalmazás.** A konszenzussal elfogadott normákhoz kapcsolódó beavatási rítusok pedagógiai szerepe a közösségformálásban, az iskolai életvilágok kohéziójának megteremtésében jelentős lehet, ha deklarált célokhoz kapcsolódik, a kiüresedett beavatási rítusok veszélye napi hírekből kiolvasható. Érdekes a mester-tanítvány hűségeskü szerepét is ebből a szempontból vizsgálni, összevetni a tudományos alapon szerveződő életvilágok működésével, például a tudományos akadémiai tagfelvétel folyamatával, annak a fiatal kutatókra gyakorolt pedagógiai hatásával.

A családi kulturális tőke átadásának mérésére alkalmas az átadásra fordított idő. A családokban felhalmozódó különböző társadalmi tőke először az átadási és felhalmozási folyamat kezdetének időpontjában okoz különbözőségeket, majd pedig hosszadalmas elsajátítási folyamatot jelent a kulturális igényeknek való megfelelés képességében. Ezzel szoros összefüggésben van az, hogy az egyénnek csak annyi ideje van a kulturális tőke felhalmozására, amennyit a családja szabad, gazdasági kényszerektől mentes időként számára biztosítani tud (Bourdieu 2000a). Belátható, hogy a gazdasági és társadalmi tőke közötti összekötő kapocs a megszerzésükhöz szükséges idő.

A családon belüli nevelés kérdéseit szociológusok, pedagógusok, teológusok, és egyéb tudományterületek képviselői más-más szempontból tárgyalják. A családról készített tudományos elemzések nagy része a család társadalmi szerepének változását mutatja be. A családi életvilágokról speciális képet kaphatunk a családok életét bemutató statisztikákból, időmérlegekből. Az időmérlegek adatai önmagunkban is fontos jellemzőnek számítanak, egymáshoz való viszonyukat elemezve további információkat kaphatunk. A statisztikákat csak a szülő–gyerek kapcsolatra, a nevelés, a családban létez kötıdő szocializáció kérdésére leszűkítve vizsgáljuk. A magyar családi időmérlegek részletes adatait az 1. melléklet tartalmazza. A családon belüli nevelés helyzete a 10. és 11. táblázat és azokból készült grafikon (12. ábra) alapján rosszabb, mint ami a fiatalok családi értékekre vonatkozó véleményéből (12. táblázat) kiolvasható. 2000-ben az apák tízszer annyi időt fordítottak a televízióra, videóra, mint a gyermekeikre, míg az anyák „mindössze” négyszer annyi időt fordítanak a televízióra, mint a gyerekekre. A családi kulturális tőke átadása tehát lényegesen visszaszorul a virtuális kulturális tőke hatása mögé, erősítve a gazdasági médium irányító szerepét. Az időmérlegek statisztikai adataival érdemes szembeállítani azokat a kutatási eredményeket, amelyek a fiatalok terveiről, az emberek sikeres házasságról alkotott véleményéről szólnak. A sikeres házasság szempontjából mind a nők, mind a férfiak véleménye alapján a gyermekvállalás, a gyermekek nevelése a második legfontosabb elvárás. Felmérések szerint a gyereknevelés sokkal fontosabb – a férfiak véleménye alapján is – mint a jól vezetett háztartás (50, illetve 37 pontot kaptak) (Pongrácz–S. Molnár 2000). A napjainkban mért adatok a család értékeinek csökkenését mutatják.

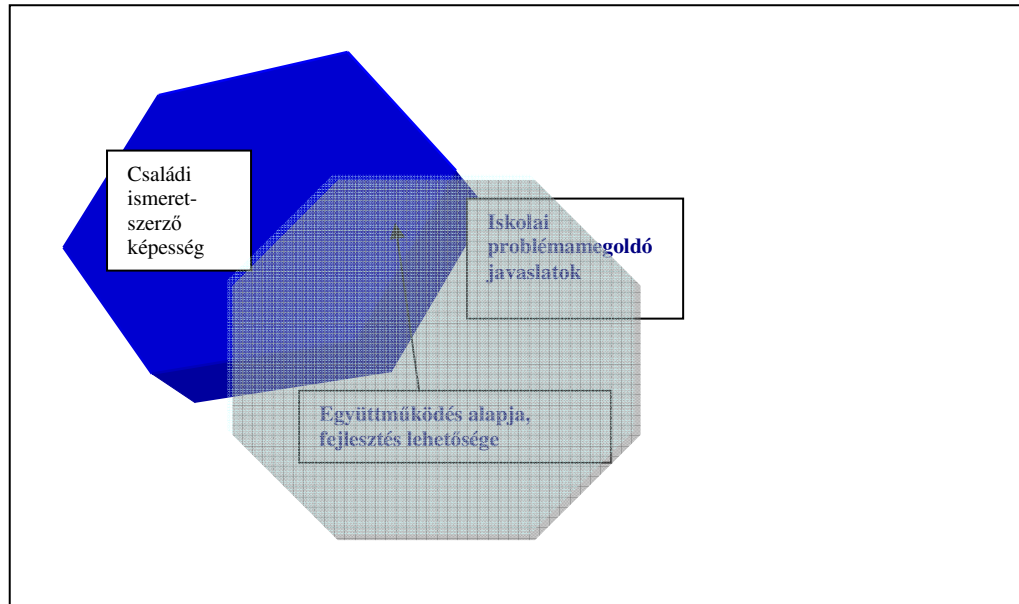
A családi életvilág újratertésének fontos eleme a mintafenntartási funkció (nevelés), ugyanakkor az időmérleg adatai a családi nevelés szerepének erőteljes csökkenését mutatják. A családi életvilágok egyre kevésbé felelnek meg a korábbi fejezetekben bemutatott, tartós párkapcsolatra épülő modellnek. A hagyományos családi kapcsolatok aránya az elmúlt 30 év alatt csökkent. Csökkent a házasságok, a megszületett gyermekek száma. A gyors változások, a hagyományok megszakadása az életvilág elmélet bemutatott modelljének megfelelően

mind a társadalom, mind az egyén szintjén zavarokat okoznak. A családon belüli konszenzus hiánya az életvilágok újrateemtésének modelljéből kiolvasható zavarokkal és válságokkal nehezíti a hagyományos családmmodell újrateemtését, ennek ellenére ugyanezen jelentés szerint a fiatalok értékrendjében ma is a család áll az első helyen. A ranglistájukban (12. táblázat) a családi biztonság, a szerelem és boldogság, igazi barátság, békés világ, belső harmónia és szabadság a szép, a jó és igaz iránti vágyat mutatja, azaz az értékekhez való lojalitást. Hasonló eredményeket hozott egy – a dolgoztában nem részletezett – AVKF felmérés (5. melléklet).

Nevelés az iskolavilágban

Bármiféle aktivitásnak többek között az a feltétele, hogy az ingert az értékelő motívumok ne közömbösnek, érdektelennek, hanem attraktívnek, averzívnek minősítsék (Nagy J. 2000, 47.). Pedagógiai szempontból például az aktivitáshoz, a figyelem, az érdeklődésfelkeltéshez szükséges, hogy legyenek olyan értékelő motívumok a gyermekben, tanulóban, amelyek képesek felfogni a motiválást, hogy létezzen olyan speciális felismerési mechanizmus, amely lehetővé teszi az inger felismerését, képes a fogadására. Az öröklött és tanult motívumokat lehet aktiválni, és az aktivált motívumokra építve lehet az egyént fejleszteni.

2. ábra *A családi és iskolai életvilágok kapcsolata*

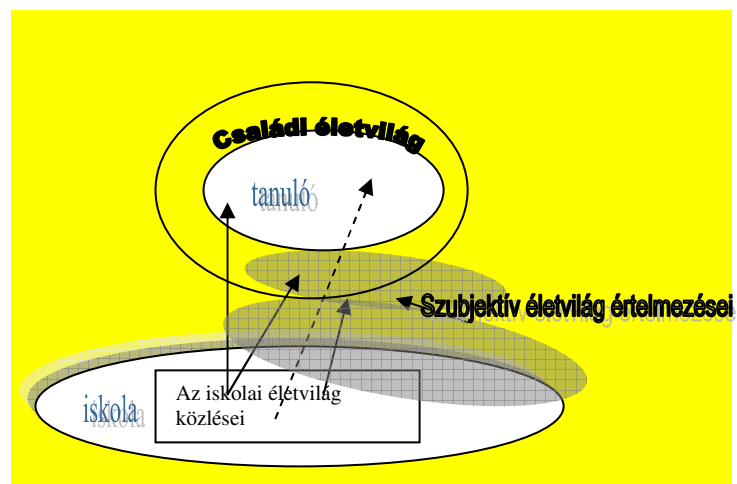


A nevelés egyik alapvető célja a hiányzó motívumok létrejöttének elősegítése, maga a motiváció a nevelés egyik eszköze. Az ingerekben gazdag környezet fontossága elcsépelet tény, amelyre a csecsemőkre, kisgyermekekre szakosodott gazdasági tőke is gyakran hivatkozik. Arra azonban kevés figyelem összpontosul, hogy az ingerek felvételének képességét a fejlődés korai szakaszában, szeretetteljes környezetben, érzelmi neveléssel lehet kialakítani.

Az érzelmi nevelés természetes közege a család, a szoros anya–gyermek kapcsolat. Az információs társadalom számára fontos üzenet, hogy az elsajátíthatóság folyamatos hiánya hasonlóan károsítja az ingerfelvevő rendszert, mint ahogyan károsítja azt az ingerszegénység. A kisgyermekre zúduló, feldolgozhatatlan információtömeg, gyakran változó emberi kapcsolatok hatására, az ingerszükséglet fokozatosan gátlás alá kerül, ellustulás következik be (Nagy J. 2000). A kisgyermek egészséges fejlődéséhez tehát feldolgozható mennyiségű és típusú inger, érzelmi motiváció szükséges, amely kialakítja a gyermekben azt a motivációhalmazt, amelyre a tanulás során építeni lehet.

A családi életvilágban kialakított szubjektív életvilág mint szűrő, leárnyékolja az iskolavilág objektív közléseit. Az objektív közlések abban az esetben törnek át a szubjektív életvilágot, ha érzelmi motivációkkal, hiteles közléssel sikerül feloldani a szubjektív életvilágra vetült árnyékot. A családi tőkefelhalmozás mértéke a társadalmi struktúrák kialakulásának alapja. A társadalmi struktúrák átalakulását nehezíti az iskolateremben „elpazarolt” idő, amelyet elsősorban a családi nevelés hiányaiból fakadó hátrányok okoznak. Az „elvesztegetett idő” csak azért nem tiszta veszteség, mert ez egyúttal a megmerevedett társadalmi struktúrák feszegetésének egy lehetséges eszköze (Bourdieu 2006a, 34.).

3. ábra Az *információfeldolgozás gátlása a családi életvilágban kialakított szubjektív világ szűrése következtében*



A családi nevelés meghatározó szerepet játszik a motivációk és a szubjektív világ kialakításában. Fontos az öröklöttnek tekinthető motivációk szerepe is, erre épülnek a tanult elemek. A családi, kulturális, korai tőkefelhalmozás során alakulnak ki tehát azok a készségek, képességek, amelyekre az óvodában, iskolában a pedagógus építhet, és amelyek hiányában a korai fejlesztés során elmaradt fejlesztési lépcsőket pótolni kell. A családi motivációk ismerete nélkül a nevelés a tervezetthez képest eltérő

hatást válthat ki, ezért a családi és iskolai nevelés összhangja az egyén szintjén, kiemelten a kisgyermekkorban, feltétlenül előnyös.

Az óvodaválasztásra vonatkozó felméréseink szerint ennek jelentőségére a szülők nagy része ráérez. Felméréseinkben arra a kérdésre, hogy „szeretné-e, hogy gyermeke olyan környezetben éljen az óvodában, mint otthon”, a szülők többsége a közepesnél jobb osztályzatot adott. „Célszerűnek mondható a szokásokkal és szoktatással szemben kialakult elutasító pedagógiai magatartás helyességének felülvizsgálata, valamint a viselkedési hajlamokkal és specifikálódásukkal (például a kötődési hajlam egyedi kötődésekké konkretizálódásával) kapcsolatos ismeretek pedagógiai hasznosítása.” (Nagy J. 2000, 156.)

Az óvodai fejlesztés nagy szerepet játszik a motivációs rendszer, a művészi élmények iránti fogékonyság kialakulásában, de már óvodáskorban is mérhető, hogy a korai fejlesztés hiányosságainak pótlása csak részben lehetséges. A korai (csecsemőkori) fejlesztés pedagógiai feladat, annak ellenére, hogy a gyermek hároméves koráig tartó fejlesztésében az egészségügyi intézmények szerepe a meghatározó. A hagyományos, a családon belüli nevelésre fordítható idő a többgenerációs és többgyermekes családok számának közel exponenciális fogyásával együtt csökkent. Ugyanakkor a pedagógiai segítők szerepvállalása szűk keretek közé szorul, a családi autonómia miatt. A korai fejlesztés lehetőségét a gyógypedagógia kiemelten kezeli, de az igazán korai fejlesztés társadalmi elfogadottsága, a kapcsolódó tudományos eredmények száma messze elmarad a korai fejlesztésnek az egyén életében játszott jelentőségétől. Erre a problémára egyre több gyakorló szakember hívja fel a figyelmet. A családi életvilág abban az esetben tud a környezeti kihívásoknak megfelelően nevelni, ha a társadalmi életvilág ehhez segítséget nyújt.

A gyermek életkorának előrehaladtával az ingerszükséglet nő, az iskolai nevelés nincs tudatában annak, hogy a tartalmas művészi élményszükséglet kialakítása a felnövekvő generációk szempontjából milyen jelentős, és hogy e feladat sikertelensége milyen mérhetetlen károkat okoz. (Nagy J. 2000, 48.). Az agykutatók kutatási eredményei és az eredmények alapján megfogalmazott javaslatai (Freund 2005) ezzel teljesen összecsengenek. „Meggyőződésem, hogy (még) a középiskolákban (is)

elsősorban művészetekkel kellene foglalkozniuk a diákoknak, a tanárok fő feladata pedig az erkölcsi érzelmi nevelés kellene, hogy legyen. Irodalmi színpadon, kerámiaszakkörön, énekkarokban, zenekarokban kellene kibontakoztatni a gyermek képességeit, így fejlesztve érzelmvilágukat, erkölcsi érzéküket. A befogadás művészetét is meg kellene tanítani nekik, mert ez folyosót nyit az agyuk és a külvilág között, s ezen a folyosón közlekedik a kreativitás is, csak ellenkező irányban.” (Freund 2005, 57.)

A szociális rendszerek fejlődésének folyamatát evolúciós elméletek is megfogalmazzák. Wielmanns paradigmájában úgy fogalmaz, hogy az ember hálózati kapcsolatok csomópontját jelenti. E felfogás alapján a gyermek környezetének, a gyermek szocializációjának ismerete nélkül az iskolai nevelés nem lesz hatékony (Wielmanns 1994). A korai fejlesztés fontosságára több tudományterület kutatói is felhívják a figyelmet. A személy fejlődését, és kompetenciáinak kialakulását négy fő területre vonatkozóan vizsgálhatjuk. A személyes kompetenciák, amelyek kialakításában a családi környezetnek, kultúrának meghatározó szerepe van. Ezen kompetenciák egy része öröklött, más része a környezeti hatásoktól függően alakul, e körbe sorolhatjuk azt a motívumrendszert, amelyen keresztül az egyénre hatni lehet. A szociális kompetenciák kialakításában is meghatározó szerepe van a családi környezetnek, fontos tényező a kapcsolati rendszerek kialakulásában. Az egyéni érdekek, értékek mások érdekeivel kölcsönhatásban alakulnak. A szociális kompetenciák közé tartoznak a kötődések, szokások, magatartási minták.

A kognitív kompetenciák fejlődése, fejlesztése feltételezi személyes és szociális kompetenciák létezését. A kognitív kompetencia az információfeldolgozást – az információk vételét, kódolását, fogadást, létrehozását, közlését és tárolását – megvalósító pszichikus rendszer (Nagy J. 2000, 35–37.). Az egyén információfeldolgozási rendszerének fejlesztésében, (ki)alakításában nagy szerepe van az iskolának, de az információfeldolgozási alapképességek kialakulása, a közlések értelmezése a „szubjektív világban” a családi életvilágra épül.

A nevelés fogalmának többféle értelmezését ismeri a szakirodalom, többféleképp közelítik meg a szociológia, pszichológia, pedagógia területén.

Az életvilág témakörében a kognitív fejlesztéshez kapcsolódó neveléssel, módszertani kérdésekkel nem foglalkozunk. A nevelés a személyiségfejlődés segítése. A nevelés proszociális viselkedés, segítség, a nevelés szocializáció. Különbséget szokás tenni spontán és szándékos szocializáció között. A családi nevelés részben spontán, részben szándékos szocializáció. Az iskolai nevelés a személyiségfejlődés segítése, szándékos szocializáció. Szándékos kontaktusok révén valósul meg a szocializációs rendszerek szándékos szervezése, működtetése. Nevelésnek csak a pozitív irányú személyiségfejlődés segítése tekinthető. A személyiség fejlődését akadályozó, veszélyeztető, leépülést eredményező szocializáció nem nevelés, nem személyiségfejlesztés, hanem destruálás, személyiség-destrukció. A nevelés nem vezetés, vagy irányítás, hanem az önállóság elősegítésére irányuló tevékenység (Nagy J. 2000, 30.).

Vannak olyan iskola-értelmezések, amelyek a nevelés folyamatát az oktatástól, képzéstől elválasztva kezelik, vannak, amelyek a nevelés folyamatában értelmezik az oktatást és képzést. A továbbiakban **az intézményi nevelés folyamatát a nevelés folyamatába épülő komplex nevelésként értelmezzük.** A nevelés tágabb értelmezése teszi lehetővé, hogy ne csak az iskolai nevelés kérdéseivel foglalkozzunk, továbbá azt is, hogy az **iskola feladatát ne szűkítsük le a kognitív és speciális nevelés területére,** a tanuló szubjektív életvilágának jelentőségére figyelmeztet a kommunikatív életvilág elmélet. Az iskolai életvilágok működését – a kommunikatív életvilág elméletre alapozott értelmezés alapján – vizsgálhatjuk a személyiség fejlődésének szempontjából is. Az iskolai életvilágok vizsgálatának keretei között, az iskolai és családi életvilágok találkozási felületét elemezve, a szociális kompetenciák fejlődésének vizsgálatára koncentrálunk.

A neveléstudomány interdiszciplináris jellegéből fakadóan és a nevelés társadalmi jelentősége miatt, természettudósok és matematikusok írásaiban is meglepően sokat találkozhatunk a nevelés kérdéseivel. Szent-Györgyi Albert a nevelést az emberiség legfontosabb tevékenységének tartja. Amit mi nevelésnek nevezünk – véleménye szerint – az nem egyéb, mint az agy programozása abban a korai időszakban, amelyben még formálható.

Figyelmeztet, hogy az emberiség jövője a neveléstől függ, attól a programozó rendszertől, amely tetszés szerint változtatható. De mi ez a programozó rendszer? Mely elemek programozhatók?

Az informatika fejlődésével megindultak kutatások, amelyek az emberi tanulás folyamatát és a számítógépek információfeldolgozási modelljét próbálták összekapcsolni. Ezek a kutatások azt bizonyították, hogy az emberi gondolkodás egészen másként működik, mint a számítógépes feldolgozás. A mesterségesintelligencia-kutatás, a formális nyelvekkel kapcsolatos elemzések a tanulási folyamat modellezésén alapulnak. Az informatikai és neveléstudományi kutatások összekapcsolására több kezdeményezés történt. Párhuzamok vannak ugyan, az egységes modellek hasznosnak bizonyultak, de sok a különböző elem is (Csapó 2000). A számítástechnika nyelvén az operációs rendszer az alaprendszer, amely a genetikai kódokból, kora gyermekkori hatásokból képződik a gyermekben. Ennek a rendszernek a nyitottsága adja a további nevelés, tanulás alapját. Az agykutatás és pszichológia eredményei a nevelés szempontjából is világosan mutatják az első évek kiemelt fontosságát.

Az iskolában megszerezhető tudás társadalmi hasznossága kapcsolja össze az iskolai és a családi életvilágokat. Ha az iskolai folyamatok általános jellemzőjét – tananyag megtanulása és beszámoló a tanultakról – a nevelésre alkalmazzuk, világossá válik, hogy figyelemmel kellene lennünk arra, hogy a tanulók iskolán kívüli tapasztalatai milyen alapot biztosítanak az iskolai nevelés számára. Azt is figyelni kellene, hogy az iskolában elsajátított ismeretek, magatartásminták, értékek használhatók-e az iskolán kívüli világban (Csapó 2000). A gyakorlati életből vett feladatok lehetővé tették, hogy a szaktárgyak oktatása során az erkölcsi nevelés is megfogalmazásra kerüljön. A huszadik század első felében a népiskolai tankönyvek jellemzője volt, hogy olyan feladatokat tartalmaztak, amelyek a szülők számára is fontosnak mutatták az iskolai munkát, és egyúttal lehetőséget adtak az erkölcsi nevelésre. Ezzel szemben állnak a jelenlegi oktatásra vonatkozóan a cigány gyerekek oktatásával kapcsolatos felmérések, amelyek kimondják, hogy a szülők egy része nem tartja fontosnak azokat az ismereteket, amelyeket a gyermeke az iskolában

megszerezhet. **Az iskolai és családi életvilágok (az objektív közlés és a szubjektív életvilág) összekapcsolását szemlélteti egy egyszerű népiskolai matematikakönyv részlete.** Nézzük, a Csapó által leírt elvek érvényesültek-e a vizsgált tankönyvben (5. melléklet). A feladatok megfogalmazása egyszerű, a korabeli mindennapok kérdéseivel foglalkozik. Minden szó ismerős volt a gyermek számára, a feladatban szereplő árak hitelesek. Mi teszi a szöveges feladatokat még előbbé? Egy általános tanács, amelyet be is keretez a tankönyv összeállítója. A könyv tehát a tanuló *(iskolán kívüli tapasztalatait)* családi ismeretszerző képességét köti össze a *(feladatmegoldással)*, iskolai problémamegoldó javaslattal, a hétköznapiakban általánosan is fontos tanács aláhúzza az ismeretanyag fontosságát. A nevelés az oktatott anyag elmélyítését segíti, a nevelés és oktatás szorosan összefügg, és beleépül a családi tapasztalatokba. A példa bemutatásának indoka nem tantervi elemzés, hanem az iskolai életvilágnak a családi életvilágokkal kialakított, a könyvrészletből kiolvasható, szoros kapcsolata. Az iskola eredményességét befolyásolja a családi és közösségi nevelés és az iskolai oktatás – a családi és iskolai életvilágok, valamint a társadalmi életvilág – között létrejövő összhang (Csapó 2000, Dronkers–Róbert 2005). Az összhangot szolgálja a feladatok alapján megfogalmazható közös érdek.

A nevelés értelmezése a kompetenciamodellben. Az iskolai életvilág megértését segíti a szociális-kompetencia modell, amely a nevelési folyamatot a családi neveléssel összekapcsolva vizsgálja. A négy kompetenciatípus – a személyes, a szociális, a kognitív és a speciális kompetencia – közül kettő fejlesztésében a családi nevelésnek hangsúlyos szerepe van (Nagy J. 2000), ezek a személyes és a szociális képességek.

A **személyes képességek, készségek**, a személyes kompetenciák az egyén, míg a szociális kapcsolatok, képességek, kompetenciák a faj fenntartását szolgálják. A biológia az élőlények két alapfunkcióját jelöli meg. Az egyik az egyed, a másik a faj túlélésének biztosítása. Az ember életében a személyes és szociális kapcsolatok fejlesztése segíti elő az értelmi fejlesztés, továbbá a speciális kompetenciákat jelentő szaktudás megszerzésének lehetőségét. A személyes kompetencia fejlesztése – a kutatók nagy részének véleménye szerint – az anyaméhben belül kezdődik, és az emberi élettel

együtt zárul le. A személyes kompetenciák közül a legfontosabb elem az információk felvétele és feldolgozása. A környezettel való kapcsolat sem elemi szinten, sem a szándékos tanulás során nem lehetséges információk feldolgozása nélkül. A személyes kompetenciák fejlesztése szempontjából a család kiemelt szerepet játszik, hiszen a gyerek kétéves korára kialakulnak azok az idegrendszeri kapcsolatok, amelyekre a későbbi tanulása alapozható. Különösen fontos az érzelmi kapcsolatok kialakulása, a kötődések szerepe, ide tartozik az élmény-, a mozgásszükséglet. Ide tartozik az egészségvédő, önmegvalósítási motívumok kialakításának feladata. A családi nevelés rejtetten folyik, sokszor öntudatlanul. Fontos eleme az anya–gyermek személyes kapcsolat. Érzelmi elemek és kötődések teszik nyomatékossabbá az átadott tudás elmélyülését.

A **szociális kompetenciák fejlődését** is a családi, majd erre épülően egyre bővülő környezeti hatások határozzák meg. A szociális kompetencia teszi lehetővé, hogy az egyén más emberekkel kapcsolatba lépjen, kapcsolatot építsen ki, csoportja, közössége létérdekeivel össze tudja hangolni a saját létérdekeit. Szociális kompetenciának tekintjük a személyes, érzelmi kötődést, a rangsorképzést, a csoportképzést, a meggyőződést. Ezeknek a csoportképzés szempontjából pozitív elemeit, irányultságát tekintjük proszociálisnak. A szociális kompetencia az együttműködési képesség alapja. Az iskolai életvilág belső kohézióját a pedagógusok és iskolahasználók együttműködési képessége határozza meg, ezért az iskolavilágok működése szempontjából is kiemelkedő fontosságú a tanuló szociális kompetenciája.

A kognitív kompetenciák a fentiekre alapozódnak, de a kognitív kompetencia nélkül a személyi és szociális kompetenciák fejlődése is nagymértékben korlátozott. Az iskolai munka tudásszerzés (például megfigyelés, átkódolás, értékelés, értelmezés, bizonyítás), kognitív kommunikáció (például írás, olvasás, beszéd, beszédértés), gondolkodás és tanulás nélkül eredménytelen. A kognitív kompetenciák sem fejleszthetők hatékonyan érzelmi kapcsolatok nélkül.

Közismert, hogy a külvilágból származó információkat agyunk sokkal könnyebben tárolja el, ha ahhoz jelentős érzelmi, vagy motivációs tényezők társulnak. Ma már ennek pontos mechanizmusát is megfejtették

az agykutatók, alátámasztva ezzel az érzelemgazdagság fontosságát a tanulási folyamatokban, illetve a kreatív elme kialakulásában. Érzelmeink és motivációink az emberiség több ezer éves kulturális örökségével egyetemben alkotják belső világunkat, azt a pecsétnyomó szerkezetet, amely az eltárolás során minden, agyunkba érkező információra ráüt egy pecsétet. Ez a pecsét fogja meghatározni a memórianyom tartósságát, érzelmi színezetét, de azt is, hogy bekerül-e olyan mély, tudat alatti rekeszbe, amelyből a kreativitás táplálkozni tud (Freund 2005). **A kognitív kompetenciák fejlesztésének elemzését segíti, ha figyelembe vesszük a kommunikatív életvilág elméletével középpontba helyezett közlési folyamatot. Az objektív közlés jellemzői, a szubjektív világ szerepének jelentősége és a hiteles közlésre vonatkozó elvárások a kompetenciák fejlesztéséhez szükséges feltételeket fogalmazzák meg.**

A köznyelv elsősorban a speciális kompetenciák esetében használja a kompetencia kifejezést. A speciális kompetenciák körébe tartoznak az egyéni képességek, készségek, szakismeret, szakmaszeretet. A speciális kompetenciák elsajátítása is függ a személyi és szociális kompetenciától. Az érzelemsivár környezetben nevelkedő kisgyermek hátrányos helyzetbe kerül, ha kreativitást, érzelmi stabilitást igénylő speciális kompetenciát akar elsajátítani. Az amerikai szülők körében a XX. század közepén végzett felmérés szerint az eredetiséget és a kreativitást a szülők átlaga nem értékelte magasra, a konformizmust sokra tartották (Mollenhauer 2006), ugyanakkor megállapítható, hogy a vélemények a társadalmi helyzet alapján lényegesen eltértek. A szülői elvárások is hozzájárultak a társadalmi esélyegyenlőtlenségek újratermeléséhez.

A kompetenciamodell lehetőséget ad arra, hogy a nevelés folyamatát a személy fejlődése és kapcsolatai szempontjából meghatározható feladatokra bontva fogalmazzuk meg. **A kompetenciamodell egyértelművé teszi, hogy az iskola eredményessége nagymértékben függ a családi életvilágoktól.** Ha a szociális kompetenciamodellt felhasználjuk a pedagógiában, és ha a szociális kompetencia fejlesztése alapvető nevelési feladattá válik, a nevelési folyamatok elemzése új távlatokat kap (Nagy J. 2000). Ha az iskola a szociális kompetencia fejlesztésében figyelembe tudja venni a családi életvilágok elvárásait, és ehhez kapcsolódóan nem a

szelekciós mechanizmusokat erősíti, hanem a korrekciós eljárásokat, akkor tudja az iskolai életvilágon belüli kohéziót erősíteni. A belső kohézióra alapozott lojalítások erősítik az oktatás, mint az objektív világról szóló közlés hitelességét.

Az iskola belső kohéziójának és a nevelés eredményességének összefüggése. Az iskola önmagában nem lehet eredményes. Ha át is vállalja a családi nevelési funkciókat (Coleman 1990b), láthatjuk, hogy azokat érzelmi motívumok hiányában kevésbé sikeresen tudja ellátni. A felekezeti iskolák felvállalják a nevelést, sikerességüket több vizsgálat szerint a keresztény emberképre alapozott érzelmi kapcsolatok is elősegítik. Ez olvasható ki a magyarországi felekezeti szakképző iskolákban e témakörben végzett kutatások (2. melléklet) eredményeiből. A megállapítás nem mond ellent a PISA-felmérés megállapításainak (Dronkers–Róbert, 2005) és a magyar felekezeti középiskolák családi háttéréről készített elemzésnek (Pusztai 2004). A családi kulturális kommunikáció indexe a kulturális tőke mutatójaként is felfogható mérőszám, az államilag támogatott magániskolákban, felekezeti iskolákban az állami iskolákhoz képest szignifikáns eltérést mutat, a nem állami iskolák javára (Dronkers–Róbert 2005).

A kompetenciamodell alkalmazása világosan mutatja az iskolák feladatellátásának határait, a sikeresség lehetséges irányait, kiegészítő lehetőséget ad az iskolák eredményességének vizsgálatát elemző munkához. Az iskolahasználók, kiemelten a szülők és pedagógusok közötti viszony fontosságának felismerésére, a kapcsolatok erősítésére fel kell, fel kellene készíteni a pedagógusokat. Magyarországon az iskolahasználók egyre nagyobb részének kulturális háttérét, kulturális tőkéjét a cigányság kultúrája jelenti. Magyarországon a pedagógusképzés még kevés felsőoktatási intézményben biztosítja a romológia oktatását, a magyarországi legnagyobb kisebbség megértéséhez szükséges tudást.

A családok kulturális miliőjének, a családban kialakuló motívumrendszer megértése nélkül – a vázolt elméletek szerint – a pedagógus eszközrendszere nem lesz hatékony. Az értékorientáció és az intézményes normák néhány dimenzióban kölcsönösen függenek egymástól

(Mollenhauer 2006, 135.). Nem jön létre az iskola életvilágának kohéziója a családi életvilágok és az iskolai életvilág közti konszenzus nélkül. Az iskolai életvilág belső zavarai az életvilág elméletében megfogalmazott tüneteket mutatják, az összetartozás érzését csökkentik, szétesés, anómia, jellemzővé válik az iskolahasználó és pedagógusok elidegenedése. Ezzel szemben a közösségépítésért, közös célok megvalósításáért dolgozó iskolákban az iskolai identitás érzete magas (Grunder 2002, Meleg 2006, 151.).

Nevelés és emberkép

A nevelési célok megfogalmazása korunkban igen sok vitát vált ki. Vannak, akik vallják, hogy az iskola és a nevelés világa mindig és szükségképpen normatív világ (Pataki F. 1991), de sokan vannak, akik ezt elvetik. A normatív mozzanatnak valamilyen konszenzus révén kell legitimálnia (Pataki F. 1991), ezzel egybecseng az életvilágok újratermelésének sémája, amely a társadalmi, intézményi szint belső kohéziójának feltételeként határozza meg a kultúra szintjén létrejövő konszenzust.

A felekezeti iskolák értelemszerűen kivételt képeznek, hiszen nevelési céljaik központi üzenetét a felekezet eszmeiségéből következő emberkép alapján fogalmazzák meg. Az általánosnak tekinthető nevelési célok szerint a keresztény felekezetek iskoláiban az ideál az olyan – teljesen és harmonikusan képzett – személy, aki intellektuális tudással rendelkezik, nyitott a további fejlődés irányában, vallásos, szereti embertársait, és elkötelezte magát az igazságosság megvalósítására, Isten népének önzetlen szolgálatára (Kolvenbach 1998).

A nevelési célok megfogalmazását a felekezeti iskolák tanterveinek kutatása alapján ismerhetjük meg. A magyarországi felekezeti iskolák tanterveinek elemzése jól mutatja az állami és felekezeti oktatás évszázadokig jellemző szoros kapcsolatát, jól követhető a népiskolák emberképe. Vannak időszakok, amikor az állami és katolikus tantervek

kevésbé térnek el egymástól, mint a katolikus és a református tantervek (Mészáros 1996). Hasonlóan fontos képet mutat a felekezeti oktatás szerepéről a zsidó iskolák kialakulásának, működésének, tanterveinek elemzése (Felkai L. 1998).

Az egyházi oktatásüggyel kapcsolatos nemzetközi szakirodalomban nem a nevelési célok és azok összhangjának elemzése, hanem az iskolahasználók elvárásainak feltérképezése, az ennek megfelelően formálódó iskolaprofil bemutatása, az iskolák formális és informális szervezetének sajátosságai, valamint azok tanulóira gyakorolt hatásának elemzése áll a kutatások homlokterében (Pusztai 2004).

Nem csak a korábbi évszázadok iskolái, hanem a huszadik század második felének hazai tanügyi dokumentumai is megfogalmaznak emberképet. Az oktatás célja a szocializmus elvárásainak megfelelő ember nevelése, az állami monopólium érvényesülése volt.

Az emberkép nevelési célként történő megfogalmazása ellen, a világ liberális elvek alapján működő országaiban erőteljes ellenérzés tapasztalható, mivel az általános érvényű megfogalmazásokat sokan az emberi szabadság korlátozásának minősítik. Habermas kommunikatív etikájával szemben is a szabadságjogok korlátozására vonatkozóan ellenvetéseket fogalmaznak meg elemzői (Felkai G. 2001, 32–42.) az értékek kiemelt szerepének megfogalmazása miatt. Az iskolai oktatás és nevelés elemzése során nem hallgatható el, hogy felmerül a közösségi feladatellátás és az egyéni szabadság ütközésének problémája. A problémakör elemzése során figyelembe kell venni azt, hogy az iskolai nevelés proszociális nevelés, amely értékek nélkül nem értelmezhető feladat. A proszociális nevelés pozitív, az egyén és a közösség számára hasznos elvekre épül. Eleve feltételezi, hogy létezik olyan általános erkölcsi vagy jogi megalapozottságú rendszer, amely alapján eldönthető, hogy a szocializáció jó, vagy rossz irányba vezet, azaz a szocializáció nevelésnek tekinthető-e (Nagy J. 2000). A proszociális nevelés fogalma az iskolai életvilágban, tehát a kapcsolódó családi életvilágokban is, általánosan elfogadottnak minősíthető erkölcsi értékeket, emberképet feltételez. Minden oktatási folyamat mögött felsejlik az emberkép (Wielmanns 1994).

Az értékekre, az értékek továbbélésére vonatkozó felmérések arra utalnak, hogy a jogrendben megfogalmazott mintákon túl a társadalmat összetartja a „rossz”-tól való félelem is. A nevelési elvek megfogalmazóinak feladatát egyszerűsíthetné az a tény, hogy arra a kérdésre, hogy mi a „rossz”, könnyebb általános elvárásnak tekinthető válaszokat kapni, mint arra, hogy mi a „jó”. A „jó” és a mi-kapcsolat az életvilágokon belül összefonódik, hiszen az, amit a saját életvilágunkban megélünk, természetes és elfogadott számunkra. Az idegen dolgok félelmet kelthetnek, tehát a rossz kategóriába soroljuk azokat. Az értékek a mindenkori társadalom önszabályozó eszközei közé tartoznak, hasonlóan a nyelvhez. Az értéktudatosság minimuma minden társadalomra, közösségre kötelező. Az értékek a társadalmi tájékozódás eredményei és további eszközei. Pszichológiai szempontból az értékek általános motívum-osztályok, amelyek a „kell”, vagy „legyen” normatív minőségével és kíváнатosságával rendelkeznek. Felmerül a kérdés, hogy az érték a társadalom többletakarata-e az egyénnel szemben? Bizonyos értelemben igen, más értelemben nem (Váriné 1987, 73–78.). A „rossz” ebben az értelmezésben a többség védekezése valamilyen, a többség számára nem kíváнатos viselkedési forma ellen. „Rossz” például az erőszak, a deviancia annak a többségnek, amelynek ezt el kell szenvednie. Az erőszak elleni védekezés sokféle, ezért a „jó” fogalmának általános megfogalmazása sokkal több nehézséget okoz. A szülők döntő többsége gyermeke számára biztonságos, erőszakos cselekedeteket kivédő környezetet szeretne biztosítani. Ezt igazolják a bemutatott iskolaválasztási felméréseink is. Az óvoda, az iskola „rossz”, ha a biztonságos környezetet nem tudja biztosítani. Ausztráliában a gyermeküket féltő szülők bekapcsolásával jöttek létre iskolahálózatok. A drogmentes iskolák hálózata és a biztonságos iskolák hálózata gyorsan bővült az elmúlt évtized során. Az iskolák közel 90%-a már valamilyen pozitív célt kitűző, védelmet ígérő intézmény. A biztonság igényére támaszkodva jött létre az oktatáspolitikai elvek megfogalmazásához szükséges kompromisszum, amelyet az esettanulmányok között ismertettünk.

A nevelés proszociális jellege megköveteli, hogy a pozitív nevelési célokat is meg tudja határozni az a közösség, intézmény, amely felvállalja,

amelytől a társadalom jelentős többsége elvárja a nevelést. Az életvilágok újratermelését bemutató modell szerint célokat olyan közösség tud megfogalmazni, amely konszenzussal elfogad, vagy az életvilág folyamatos újratermelési folyamatában átörökölt közös értékeket. Ha a társadalom szerves fejlődése ezt lehetővé teszi, az iskolai életvilágok belső kohéziója, szocietális jellege könnyebben kialakítható. Ha az iskolát bizonytalan, dezorientált, fragmentált társadalom veszi körül, akkor a közös normákat legfeljebb helyi szinten, az iskolavilágban lehet elfogadni. Amennyiben ez sikerül, az iskola a civil társadalom kialakulásának katalizátora lehet. Az életmódkísérleteket, a lelki egészségvédelem programjait (Meleg 2006), helytörténeti, hagyományismereti programokat középpontba állító, azaz küldetésnyilatkozatként kezelő szervezetfejlesztő iskolák az iskolai életvilág belső kohéziójának kialakításában jó lehetőségeket mutatnak be.

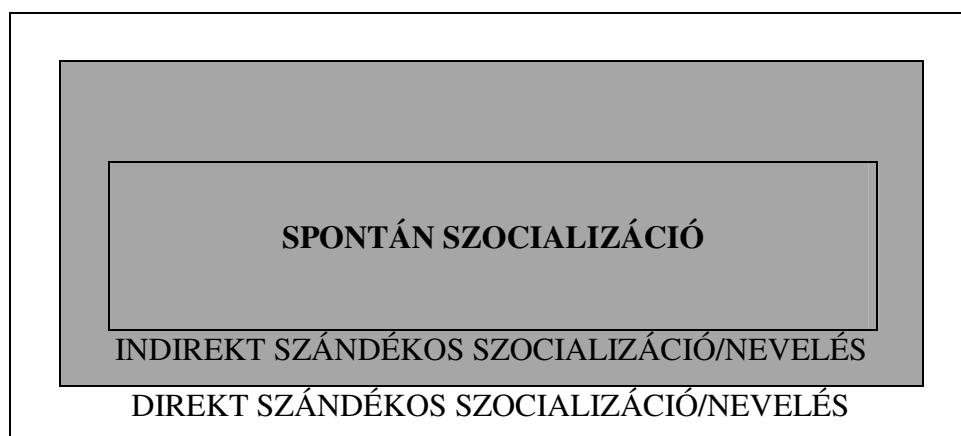
Ha nevelésről és emberképről beszélünk, akkor nem kerülhetjük meg, hogy beszéljünk a személyiség fogalmáról. A személy, személyiség értelmezésére sokféle elmélet született, legalább százféle elméletet tekinthetnénk kiindulásnak. Természetesen nagy az átfedés a különböző elméletek között. A személyiség- és emberkép a specifikus pedagógiákban (vallások, világnézetek emberről, személyiségről vallott felfogása) is nagyon sokféle (Nagy J. 2000). A mai szemmel egységesen keresztény ideológiájúnak, az egyház és állam összefonódásával jellemzett középkori Európában is éles viták alakultak ki a személy fogalmának értelmezéséről. A filozófia történetét tanulmányozva meggyőződhetünk erről. A nevelésre vonatkozó elemzésekhez a továbbiakban olyan személyiségértelmezésekre korlátozom az áttekintést, amelyek pedagógiai szempontból az iskolai életvilág értelmezéséhez kapcsolódnak.

A személyiség fogalma csak az emberre értelmezhető. A kereszténység minden embert személyiségnek tekint. Ugyanakkor egyre terjed az a felfogás, hogy nem minden ember tekinthető személyiségnek. Több személyiségelmélet a gyermeket az önazonosság tudatának megélésétől – legkorábban 2-3 éves korától – tekinti személyiségnek, miközben tudjuk, hogy a magzati időszak és az első két év az értelmi fejlődésben meghatározó (Hámori 2005). Agykutatók hangsúlyozzák, hogy a személyiség kialakulására döntő hatással van a család, a családi környezet,

a családi életvilág. A személyiséget az öröklött és tanult komponensek összessége, egysége jellemzi. Ha a személyiséget komponensrendszernek tekintjük, érvényesek rá azok a szabályok, amelyek a komponensrendszerek elméletében fogalmazódtak meg (Kampis 1991). Kampis elmélete szerint vannak aktuális komponensek, amelyek többsége a működés, viselkedés után lebomlik, nagyobb részük viszont tanult komponensként tárolódik. Az alapvető tanult komponensfajták a tanult motívumok, meggyőződések, szokások, készségek, ismeretek (képzetek, fogalmak, minták, szabályok). A tanult komponensrendszer kialakulása nagymértékben függ a környezettől, ezt mutatják a Maugli-típusú fejlődés után megtalált gyermekek, akik nagyon sok tudást építenek magukba a környezetükből, de az emberi beszédet csak nehezen, minimálisan tanulják meg.

Pedagógiai szempontból a személyiség fejlődésének kiemelten fontos tényezője a motívumrendszer és az ingerszükséglet kialakulása. A motívumrendszer kialakulásában a szociális nevelés szerepe vitathatatlan. A szociális nevelés a személyiségfejlődés korai szakaszában meghatározó, ezért az alapvető motivációs tényezők többnyire a családon belüli nevelés hatására alakulnak ki (ld. 4. ábra). Természetesen az iskolai nevelés, az iskolai életvilág hatása fontos szerepet játszik a személyiség további alakulásában, a személyiség módosulásában, a motívumrendszer alakításában, a kreativitás fejlődésében. A személyiség fejlődésének fent hivatkozott megközelítését az iskolai életvilág szempontjából vizsgálva, láthatjuk az iskolai nevelés lehetőségeit és korlátait. A viselkedés szempontjából a szociális kompetencia alapvető jellemzője az a képesség, amely a szociális viselkedés repertoárjából mozgósítja, felhasználja a cél eléréséhez szükséges elemeket. A szociális kompetencia magában foglalja a kognitív faktorokat is: az elvárásokat, az eredményesség becslését, a szociális funkciójú kognitív képességek, készségek repertoárját. A szociális kompetencia a személy szociális kölcsönhatásainak, a szociális környezettel való együttélésének alapvető, egzisztenciális funkciója (Nagy J. 2000). Az iskolai nevelésben a szociális nevelés, mind a direkt, mind az indirekt szocializáció – rejtett tanterv (Szabó L. 2006) – is fontos szerepet kap.

4. ábra A szocializáció folyamata



Forrás: (Nagy J. 2000, 24.)

Az állam és gazdaság összefonódásának hatására az emberkép a gazdasági irányító médium társadalmi struktúrákkal kapcsolatos igényének megfelelően alakul, ennek tükrözését várja el az intézményeitől, így az oktatási rendszertől is. Milyen elvárások fogalmazódnak meg? Az iskola készítse fel a tanulókat arra, hogy jó munkavállalók legyenek, hogy a gazdaság érdekei alapján motiválhatókká váljanak. Az ember a tapasztalataiból, kapcsolataiból építkezve alakul. A tanult pszichikus komponensek felhalmozódásával kialakul a tanult komponensrendszer, a **tapasztalati személyiség**. A tapasztalati személyiség jellemzője, hogy belső szabályozórendszere – amelynek kialakulásában a családi és iskolai életvilág mellett a médiahatásoknak fontos szerepe van – tapasztalati motívumrendszere befolyásolja a mozgásterét, viselkedését. **Az emberek többsége** a második természetének dominanciájával, **tapasztalati személyiségként éli le életét** (Nagy J. 2000, 56.), ennek megfelelően könnyen befolyásolható, nem alakulnak ki benne a folyamatok elemzéséhez szükséges értelmező funkciók.

Az iskolai életvilágok nevelő tevékenységének eredményességét az értékelő funkciók kialakításának sikerességével is jellemezni lehet. Viszonyítási alapok nélkül értékelés nem képzelhető el. Az értékalapú pedagógiák az értelmező személyiség fejlesztésében jellegük miatt előnyös helyzetben vannak. Az értékalapú pedagógia más dimenziókat is felmutatva képes túllépni a gazdaságirányító médium diktálta elvárásokon. Egy önálló,

képességeinek kiteljesítésére törekvő, ugyanakkor hagyományaihoz ragaszkodó személyiségre az iskola akkor tud hatni, ha a tanuló nem érzel az intézményen belül orientációs válságot, ha el tudja fogadni (családi életvilága is erre ösztönzi) a megfogalmazott célokat. Az értelmező személyiség nyelvi készségei és kreativitása, szabályok és folyamatok felismerésére vonatkozóan kialakuló képességei meghatározóak a hagyományos iskolai munka eredményességében.

A személyiség és környezetének kapcsolata meghatározó szerepet kap a személyiség fogalmának Wielmanns-féle értelmezésében is. Wielmanns értelmezése szerint a személyiség nem vizsgálható a környezete, a közvetlen környezet kultúrájának ismerete nélkül (Wielmanns 1994). Az embert hálózatok csomópontjaként megfogalmazó paradigma (Wielmanns 1994) kapcsolódik a fenti meghatározáshoz, lényege az, hogy a nevelés nem lehet hatékony, ha figyelmen kívül hagyja a családi, korábbi környezeti szocializáció hatásait, azt az emberképet, amely a környezet nevelési elveit és nevelő hatását meghatározza.

A tizenkilencedik század második feléig nem volt vita arról, hogy az oktatáspolitikai mögött felismerhető emberkép és annak változásai meghatározóak az iskolai oktatómunkában is. A tantervek megfogalmazása a nevelési célok, az emberkép meghatározásával kezdődött. A kötelező népiskolai oktatás bevezetésével az állam szerepének, az állam jogainak meghatározása előtérbe került, de nevelési célok meghatározása továbbra is része volt a tanterveknek (Mészáros 1991, Horánszky 1999).

Az iskola nevelő funkciója helyett az oktatási, képzési funkció hangsúlyozása is – bár implicit módon – emberképet határoz meg, a nyugati kultúra emberképét mutatja. Olyan személyt jelenít meg, helyez célként az oktatás elé, aki nagyon speciális és korlátozott módon szocializált, és speciális irányokban képzett, aki individuális és autonóm személyiség (Wielmanns 1994). Olyan személy, akit az iskola individuumnak tekint, akinek képzésében nem a személyiség fejlődésére, hanem a szaktudás fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, akinek „múltjával” (családi kulturális tőkéjével) az iskola nem tud, vagy nem akar foglalkozni.

A szaktudásra koncentráló, személytelenné váló oktatással szemben alakult ki az a felfogás, amely az embert elsődlegesen kapcsolataival,

kapcsolódási pontjaival határozza meg. E felfogás szerint az ember mint individuum, a jelenkori nyugati kultúra által alkotott fogalmi megközelítés. Évezredekken keresztül az ember magát az organikus világ fontos elemeként határozta meg, illetve érzékelte. Az ember individuummá válása a világ azon objektivizálási folyamatának része, amely során a világ mechanikus és objektív „valamivé” vált (Wielmanns 1994). Az ázsiai és afrikai emberképet általában, vallásoktól függetlenül is a „Létezni, annyit jelent, mint másokkal kapcsolatban lenni” elv hatja át. Kevés szó esik arról Európában, hogy a keresztény missziók sikere mögött ezen elv megértése húzódott meg, a siker, az individuális szemlélet, a másik kultúrájának lenézését sikertelenség követte (Nemeshegyi 2002). A kereszténység ázsiai csoportjait megfigyelve láthatjuk, hogy az indiai, vietnámi keresztények a közösséggé alakítás külső jeleit – például olajjal megkenés – minden egyházi szertartás előtt a belépéskor – az ázsiai vallásokból átvéve – alkalmazzák. Hasonlóan van jelen az afrikai keresztény közösségekben az európai felfogástól eltérő közösségi, szertartási elv.

Az emberi kapcsolatok meghatározó voltát hangsúlyozó személyiség-felfogás a multikulturális környezetben fontos szerepet kaphat. A migráció következtében – a családi és iskolai nevelés összhangjának hiányából fakadóan – érzékelhető, hogy az iskolai problémák kutatása nem választható el a családi háttér vizsgálatától. A pedagógiának figyelnie kell arra, hogy – az ember pszichológiai jellemzőinek kettőssége miatt – az egyének társadalmi háttéréből fakadó jellemzői nem hagyhatók figyelmen kívül, ebből következően az óvodában, iskolában – az egyénre szabott, de közösséget formáló fejlesztés szükségességére figyelmeztet ez a személyiségfelfogás (Wielmanns 1994). A fentiek megfelelnek az életvilág konszenzust középpontba állító elméletének, amely szerint az iskolai életvilág belső kohéziója a családi életvilágok és az iskola konszenzusán alapulhat. Konszenzus hiányában az iskola működési zavarait az iskolavilág szintjén elfogadott nevelési elvek teremtik meg.

4. Az életvilágok működése és az életvilágok kapcsolatai

Az iskolai életvilág újrateremtésének áttekintő modellje

Az általános újratermelési folyamat – oktatási rendszerre adaptált – összefüggéseit mutatja a 2. táblázat, amely Luckmann és Schütz által készített, Habermas által átdolgozott táblázatok felhasználásával készült (Habermas 2000, 520., 521.). A modell az iskola közösségformáló szerepét helyezi a vizsgálat középpontjába, az iskolai életvilágokat elemzi. Az adaptált modellben a kultúra, az országos oktatáspolitikai társadalmi szintet jelent, a közösség a vizsgálatunkban az iskolai életvilág, az egyén az iskolai életvilág tagja. Az elemzés tehát azt mutatja, hogyan hat a kulturális konszenzus, illetve annak hiánya az iskolai életvilágokra.

2. táblázat *Az iskolai életvilág újratermelése*

Szerkezeti összetevők Újratermelési folyamatok	Társadalom		Intézmény		Személyiség		Zavar, válság
	Eredmény	Zavar, válság	Eredmény	Zavar, válság	Eredmény	Zavar, válság	Értékelő dimenzió
Kulturális újratermelés	Konszenzus kialakítására alkalmas értelmezési sémák, érvényes tudás, közjó, közérdek konszenzusa	Értelemvesztés, Értékcsonkítás, Széttagoltság, A „közlések” hitelességének csökkenése	Legitimációk, jogok és kötelezettségek összhangja,	Legitimáció Megvonás	A nevelés szempontjából hatékony magatartás- minták, nevelési célok	Orientációs nevelési válság	Az iskola társadalmi értéke, a tudás átadásának hitelessége
Intézményi integráció	Konszenzuson alapuló közös célok, kötelezettségek, közösségi identitás	Az intézményi kollektív azonosság elbizony- talanodása	Legitim módon elrendezett személyközi kapcsolatok, belső kohézió, lojalítások	Anómia, szétesés, Értékvesztés	A társadalmi hovatartozá- sok	El- idegenedés	Együtt- Működés a családi és iskolai életvilágok között
Szocializáció	Elvárások, teljesítmények értelmezése, elismerése	A hagyományok megélésének hiánya, megszakadása	Norma- konform cselekvések iránti motivációk	A motiváció megvonása	Az identitás kialakítása: interakciós képességek	Pszicho- patológiák	A személyi felelősség- tudat

Forrás: adaptáció (Habermas 2000)

Az iskolai életvilág kiemelt feladata – ezt vizsgálja a modell – a társadalmi, és benne a közösségi és az iskolai életvilág újratermelése. A társadalmi életvilág értelmezési problémáiból fakadnak azok az anomáliák, amelyek az iskolák, az iskolarendszer konzervativizmusát hibáztatják a társadalmi esélyegyenlőségek újratermelése miatt (Berstein 2006, Bourdieu 2006a, Bourdieu 2006b, Ferge 2000, Ferge 2006, Mollenhauer 2006, Lawton 2006).

A problémát az iskolák és az esélyegyenlőség kérdéskörét elemző munkák általában két szinten vizsgálják. Az egyik szint az össztársadalmi szint, a másik az egyén szintje. Ezzel szemben áll az adaptált életvilág-modell három szintje: az egyén és a társadalmi szint közé bekerül az intézményi szint. Kérdés, hogy **az intézmény, amely deklarálja saját céljait, ugyanakkor figyelembe veszi az iskolahasználók igényeit, a társadalmi konszenzus alapján képes-e a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket belső kohézióval csökkenteni.** A további elemzések erre az alapkérdésre keresik a választ.

A társadalomkutatók és oktatáskutatók vizsgálatai alapján az iskolák konzervativizmusa, a konzervativizmus értelmezése átfogó társadalmi következményekkel jár. Az iskola a társadalmi rend újratermeléséhez akkor járul a leghatékonyabban, amikor önmaga újratermelésének feladatain kívül semmi másról nem vesz tudomást (Bourdieu 2006a, 26.), tehát abban az esetben, ha az iskola zárt rendszer, amely az iskolahasználók életvilágára nincs tekintettel. Ha ez a fajta konzervativizmus szembesül a külső változásokkal, például a migráció kihívásaival és nincs jó válasza, akkor fennáll a veszélye annak, hogy az állami oktatási rendszerek szétesnek (Kozma 2005), ha nincs rendszerszintű konszenzus, akkor a kisebbségi jogait hangsúlyozó iskolahasználók nem is tudnak csatlakozni rendszerszintű konszenzushoz. A két véglet közötti lehetőségekre rávilágít az életvilág-modell adaptációja, a három szinten folyó elemzés segítségével. A modell jelentősége, hogy az alsóbb (iskolai életvilág, személy) szinteken tapasztalható zavarból és válságból, illetve eredményekből vissza lehet következtetni a makro, azaz oktatáspolitikai szintre, az általános modell alapján.

A továbbiakban az életvilág újratерemтési modelljének elemzése során – a 2. táblázatra támaszkodva – az újratерemлési folyamat szintjeit vizsgáljuk. Vízszintes irányban haladva – soronként lépve az alacsonyabb szintekre – fogalmazzuk meg az egyes cellák értelmezését.

Az oktatáspolitikai döntések hatása a kultúra újratерemтési folyamatára

(A 2. táblázat legfelső sorának elemzése)

(1,1) A kultúra újratерemлése az állami oktatási rendszer szintjén Az újratерemлés a legmagasabb szinten, esetünkben az állami kultúra szintjén a rendszer elemeiben létező érvényes tudás továbbadására, újratерemлésére, pontosabban újratерemтésére irányul. Pozitív megközelítéssel az újratерemтés szót használom, hiszen a kultúrát nem lehet továbbadni, a kultúrát újra kell teremteni (Kodály 1974).

Az iskolai életvilág újratерemтésének legmagasabb szintjén a közvetítendő kultúra, az érvényes tudás tantervekben megfogalmazott, konszenzussal elfogadott, nevelési elvekkel kiegészített elemeit jelenti. Kommunikatív cselekvésként a kultúra szintjén az objektív világ elemeinek konszenzusos elfogadása – szellemi készleteink közraktárainak hasznosítható és hasznosítani kívánt készleteinek összeválogatása (Perjés 2003) – a cél és a feladat. A 2. táblázatban szereplő megfogalmazás – konszenzus kialakítására alkalmas értelmezési sémák, érvényes tudás, közjó, közérdek konszenzusa – a rendszerelméleti megközelítés alapját adja.

Az iskolarendszer működési biztonságát az adja, hogy a rendszerben konszenzus alakul ki arról, hogy az iskolák – mint iskolai életvilágok – szerepe a kultúrában, a közösségek kultúrájának újratерemтésében a közjó részeként szükséges és támogatandó. Ha elfogadjuk, hogy a nemzeti és közösségi kultúrák újratерemтése az iskolai életvilágokon keresztül lehetséges és szükséges, akkor a modell alapján azt is elfogadjuk, hogy az oktatási-nevelési folyamatot a közjó részeként kell és lehet értelmezni. Az oktatáspolitikai döntések konszenzussal akkor jönnek létre – az elmélet

szerint –, ha minden érintett azonos jogosultsággal és felkészültséggel vehet részt az oktatáspolitikai döntések előkészítésében, és véleményük az iskolavilág szintjén érvényesíthető. Az iskolavilágok számára tehát a plurális rendszer jelenthet megoldást, amelyben az iskolavilág a saját belső rendjét kialakíthatja, a plurális rendszerhez tartozik a szabad iskolaválasztás lehetősége is. Erre vonatkozóan az EU megfelelő ajánlásai is megfogalmazódtak. Az iskolarendszer-szintű konszenzus létrehozása bonyolult folyamat, amelyet esettanulmányban az ausztrál oktatási rendszer átalakításának a magyar rendszerváltó folyamat kezdeti időszakával történt összevetésével elemzünk. A példa jelentőségét – a modell adaptációjának elemzéséhez – a konszenzuskereső folyamatok összehasonlítása, a modell alapján levonható konzekvenciák adják.

Az iskolavilágot és az iskolarendszert a kommunikatív életvilágok elméletére alapozva elemezzük. A kommunikatív életvilágokat a „közlés” tartja össze. A közlés hitelessége nem csak a közlőtől (a tanártól, a tanár felkészültségétől, alkalmasságától) függ, hanem a hallgató szubjektív életvilágától és személyiségétől is. Az önmaga újratermelésével foglalkozó iskola, amely nem tud a tanulók családi életvilágával konszenzusos célokat elfogadni, nem tud áttörni a szubjektív világokon, ezért csak az iskola konzervatív újratermelésében érdekelt csoportok körében – adott társadalmi mezőben – (Bourdieu 2000b, Bourdieu 2006a) tud sikeresen működni, újratermeli a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket. Az oktatáspolitikai szintjén is fontos a hiteles közlés igénye a tantervek és kerettantervek összeállítása során. A kerettanterveket összeállító szakemberek a saját szaktudásukat kívánják közvetíteni tantervek összeállításával. A „közlő” tehát az objektív világ egy részéről alkotott képet kívánja közvetíteni a „hallgató”, azaz elsődlegesen a diák felé, nem törődve az iskolahasználók szubjektív életvilágával. Az egyes tantárgyakban összesűrített szaktudás bizonyos tudományterületek művelői által használt nyelven fogalmazódik meg. A közös nyelv és közös látásmód alapján megállapítható, hogy a szakmához, tudományterületekhez kapcsolódóan létrejönnek szakmai életvilágok. A szakmai életvilágok közösségeiként létrejönnek tudományos és pedagógiai csoportok, amelyeknek tagjai közös nyelvet beszélnek, amelyekben a „horizont”, amelyen a problémák felmerülnek, adja a kutatási

témákat. „A tudomány két mozzanatból tevődik össze: a jelenségek megfigyeléséből és az eredmények másokkal való közléséből, hiszen másoknak kell azokat ellenőrizniök. A kölcsönös megértésre csak akkor teremtünk alapot, ha meg tudunk egyezni abban, hogy objektíven mi történik, vagy hogy mi az, ami rendszeresen előfordul. Megtanultuk, hogy ez a nyelv bizony tökéletlen eszköz a pontos kommunikációra és orientációra, mégis ez minden létező tudomány előfeltétele” (Heisenberg 1975). A szakmai csoportok célja az életviláguk újratermelése (tanári munka, tudományos munka, kutatás révén). A tudományok, szakmák művelői a saját életvilágukon belül kommunikációval megteremtik a kommunikatív életvilágukat. Gondoljunk a szaktanárok egyesületeire, például a magyartanárok, történelemtanárok, fizikatanárok, matematikatanárok egyesületeire, amelyeknek egy része a tizenkilencedik században alakult, és formális vagy informális módon folyamatosan működnek, amelyeknek aktív részük volt a közelmúltban a tantervekkel kapcsolatos vitákban és a konszenzuseresésben. Az Oktatáspolitikai Tanács elvi és jogi szinten lehetőséget nyújt szélesebb körben is a konszenzuseresésre, de a tanács – a civil társadalom szervezetlensége miatt, illetve a „hallgatók” életvilágának ismerete hiányában – a valódi konszenzus megteremtéséhez (a kommunikatív etika szabályainak megfelelően) nem rendelkezik elegendő eszközzel. Az oktatáspolitikai jellemzője, hogy nem egyenrangú felek a szakemberek és az iskolahasználók, az egyenrangúság nélkül pedig – a kommunikatív etika elmélete szerint – nincs igazi konszenzusra lehetőség. Az egyoldalúság annak ellenére megmarad, hogy a „hallgatók” szubjektív életvilágának fontosságára a neveléstudomány eredményei is felhívják a figyelmet. Tudományos kutatások bizonyítják, hogy ha a családi életvilágon belül a tanulóban nem fejlődnek ki azok a motívumok, amelyekre alapozva a pedagógus motiválni tudja a gyereket (Nagy J. 2000, 47–48.), a gyerek nem tudja fogadni a „közlést”, azaz sikertelen a tanítás. Erre később visszatérünk. Tehát a tanítás eredményessége csökken a szubjektív életvilágok befogadóképességének hiánya miatt, a sikertelenség a „közlő” minősítésére visszahat, annak ellenére, hogy a zavar – a modell szerint – az oktatáspolitikai szintű, valódi konszenzus hiánya miatt következik be.

A modellből az következik, hogy a tudáshalmaz, az objektív világ közvetítése akkor lehetséges, ha konszenzus segítségével a közvetítésben a „beszélő” és a „hallgató” közt létrejöhet megegyezés, megteremthetők a hiteles közlés feltételei. **A konszenzusnak az objektív világ területén,** amelybe a vallások igazsága és a kultúrák által elfogadott, illetve képviselt értékek is beletartoznak, kell létrejönnie. A szellemi készletek között nem csak a **különböző nézetek közös része maradhat benn. Az objektív világban a különböző feltevések melletti igazságok összességét az objektivitásnak megfelelően benne kell tartani. A konszenzus fenntartásának feltétele a hiteles közlés,** azaz a kiinduló feltevések ismertetése és a „hallgató” nyitottsága, képessége a befogadásra.

Elvi szinten az oktatási törvények – kiemelten a közoktatási törvény – vonatkozó elemei tartalmi vonatkozásban lehetővé teszik a plurális iskolarendszer működését. A gyakorlatban az egyházi oktatás jelentette Közép-Európában azt a felszabadító hatást, amelyet a rendszerváltások teoretikusai általában a nem-kormányzati szervezetektől, civil társadalomtól és a piactól vártak (Kozma 2005, 470.), a konszenzus teszi lehetővé új pedagógiai paradigmák megjelenését, terjedését. A helyi szinten észlelt zavarok, amelyeket a tudásértékelő vizsgálatok kimutatnak – a modell alapján –, valódi konszenzuskeresést igényelnek az oktatáspolitikában, és helyi megoldások lehetőségét az iskolai életvilágok kohéziója érdekében.

A kultúra újratermelési zavarai – például hegemoniára törekvés, kizsorítás, a különböző értékek szembeállítás, az értékek semlegesítésére törekvés, a legitimációt biztosító „ha ... akkor” elv kihagyása – a modell alapján a rendszer felső szintjén értékek megszűnését eredményezik, érték- és értelemvesztéshez vezetnek. A modellből értelemvesztés, értékcsaták, széttagoeltság, a „közlések” hitelességének csökkenése olvasható ki a zavarok következményeként. Az iskolák eredményessége szempontjából ki kell emelni a válságjelek közül a hiteles közlés lehetőségének csökkenését. A tantervek szakmai tartalmának egyoldalúan a tudományos ismeretekből fakadó meghatározása a kommunikatív etika szerint hegemoniára törekvésnek minősül. A tudásszint-mérések a zavar- és válságjeleket mutatják.

A közösség az oktatási rendszerben a legitimált kultúrából (jogrendszer, elvárások) kapja azokat a normákat, amelyekre az iskolák, iskolai életvilágok működése alapul. Az iskolai életvilágok belső kohézióját meghatározó értékek, lojalítások a rendszerszintű konszenzus alapján kapcsolódnak össze. **A működési sémák abban az esetben teszik lehetővé a plurális iskolarendszer működését, ha több értékrend összekapcsolására alkalmasak.** A kulturális szintű konszenzus hiánya, illetve a társadalmi legitimáció hiánya a hagyományok megszakadását, a társadalmat összetartó kohézió megszűnését eredményezi, zavart okoz az egyes iskolai életvilágok szintjén. Az iskolai életvilág belső működését a pedagógusok és az iskolahasználók közötti együttműködés teszi lehetővé. A családok társadalmi legitimációjának változásából fakadó problémákat az iskolai életvilágban fel kell dolgozni (Halstead 1999), és ez a feladat a hagyományos életvilágok számára ismeretlen kihívásokat eredményez. Az önmagát újratermelni kívánó iskolai életvilág, amelynek folyamatosságát a pedagógusok képviselik, szembesül a zavarokkal. Tapasztalja, hogy már nem csak az iskolai életvilág horizontján jelennek meg a közös értelmezés hiánya miatt a problémák, és ha nem alakul ki a közös „nyelv”, akkor a kohézióhiány miatt fellépnek a zavarok, sőt válságok. A kohéziót nem lehet diktatórikus („mi tudjuk”) eszközökkel megteremteni, az oktatáspolitikai konszenzusnak lehetőséget kell biztosítania a konszenzus lokális megteremtésére.

(1,2) A rendszerszintű kultúra újratemtése az intézményekben. A táblázatban megfogalmazott állítások segítségével a modell adaptációjából kiolvasható, hogy milyen hatással van az intézmények belső kohéziójára a kultúra konszenzusos újratemtése, illetve a konszenzus hiánya. Az objektív világ és a társadalmi világ közti kommunikáció folyamatában a kulturális javakat (objektív igazságokat) adott iskolai életvilág számára kell továbbítani. A helyi iskolahasználók számára elfogadható, megélhető, hagyományra épülő hiteles kommunikáció vezet a kulturális törekvések legitimációjához, elfogadásához.

Iskolai szinten legitimációk, jogok és kötelezettségek összhangja alakul ki a külső konszenzus hatására. Mit jelent ez? Lehetővé válik a

plurális iskolarendszer működtetése. Ennek kiemelt feltétele a közhaszon és közjó konszenzusus értelmezése a kultúra szintjén, mivel ez a konszenzus adja az intézmények biztonságos működésének alapját.

Az oktatáspolitikai konszenzus lehetővé teheti, hogy a különböző iskolatípusok közötti hierarchia értelmét veszítse, és lehetővé váljon az esélyegyenlőtlenségek csökkenése. Az általános iskolai életvilág modell elemzéséhez kapcsolódóan megjegyezhető, hogy ha össztársadalmi szinten a szakmunka hasznos és eredményes, akkor ezt az értékelést az iskolarendszernek is el kell fogadnia, ha a társadalmi szintű konszenzus nem jön létre, az esélyegyenlőség érdekében egy-egy iskola keveset tehet. Az iskola vonat metaforája ismert. A vonatra fel lehet valahol szállni, és valahol le lehet szállni. Ritkán hangsúlyozzák azonban a metaforát használó kutatók és pedagógusok, hogy a célállomások nem minősítik a vonatot. Akkor sem minősítik, ha egy nagyobb állomásról nem csak egyetlen vonalon lehet utazni egy célállomás felé, esetenként sokkal hosszabb úton és idő alatt. Az iskolarendszer elágazásai a társadalmi struktúrákat tükrözik, ha a célállomással (például szakma megszerzése, vagy egyetemre bejutás lehetősége) minősítik a vonatot és az arra felszállókat. Az iskolarendszerben akkor is egymás mellé kell rendelni a különböző típusú intézményeket, ha a tudományos kimenet szempontjából eltérnek. Ha **az esélyegyenlőség érdekében** az oktatáspolitikai tenni kíván, akkor – a modell alapján és a kommunikatív etika szabályainak megfelelően – **a kimeneti követelmények meghatározásában az igényeket, köztük a közösségek igényeit is konszenzussal figyelembe veszi, és eltekint a célok társadalmi struktúráknak megfelelő súlyozásától.** Az iskolarendszer a társadalmi struktúrákat tükrözi vissza, ezért a „boldog ember eszményére” alapozott iskola csak egy-egy „iskolamester” személyéhez kötődően tudott eredményesen működni, és erről a típusról az iskola intézménytörténete csak lábjegyzetekben számol be (Perjés, 2003, 16.). A „boldog ember eszméjére” alapuló iskolákat a mesterek (pl. Don Bosco) leszakadó gyerekek, fiatalok számára hozták létre, ugyanakkor alapvetésük az arisztoteleszi boldogság-felfogás, azaz a közösség érdekeit is figyelembe veszi. A magyar felekezeti szakképző intézmények ma is a Don Bosco által megfogalmazott az elveken működnek (KPSZTI dokumentumok).

Arisztotelesz az egyén boldogságának alapját a közösség boldogulásában látja, a boldogságot a közösség érdekével, az egyén jószágával kapcsolja össze. „Az a gyönyörűség, amely legnemesebb lelki tehetségeink gyakorlásából, tehát a jó felé irányuló tevékenységünkől ered. E lelki tehetségeket akkor gyakoroljuk, ha erényesek vagyunk. Erényesek azonban csak akkor leszünk, ha az erényt szeretjük.” (Fináczy 1984, 167.). Az erény – e felfogás szerint – nem öncélú, hanem a közösséget összetartó normákból fakad, azok továbbélését biztosítja. **Az életvilág működésének része a szépség és az egyén szabadsága.** Nem az üres semmittevés, az önmagáért való művelés a cél, hanem az egyén szabadságának megőrzése. Az arisztoteleszi felfogás szerint nem a munka a cél, hanem azért végzünk munkát, hogy életünk célba érjen, azért kell tanulnunk, hogy idősebb korunkra a lélek jobbik, eszes része jusson uralomra, tehát az egyén életcéljának teljesülése adja meg a közösség továbbélésének lehetőségét. Arisztotelesz iskolája szerint az egyén és a közösség harmóniája teszi lehetővé az egyén boldogságát és a közösség boldogulását, továbbélését. Az életvilágok elméletére lefordítva a megállapítás azt jelenti, hogy a családi életvilágok belső kohézióját a külső konszenzus segíti, és fordítva, a harmonikus családi életvilágokra *lehet konszenzust alapozni*.

Az iskolarendszerrel szembeni elvárások között az állam és gazdaság összefonódásából (Habermas 2001, 19.) következő elvárásokat nem hagyhatjuk figyelmen kívül. A gazdaság számára a „jól irányítható” munkavállalók képzése a fontos, akik megnyerhető (befolyásolható) fogyasztók is lesznek. Ez az elvárás egyoldalúan – tehát diktatórikus jelleggel – párosul a tudományterületek szakemberei által meghatározott tantervekkel. Az oktatáspolitikai döntéshozatal újabb vonását ismerhetjük fel ebben az elvárásrendszerben. Az ezredfordulóra jellemző emberkép megfogalmazásával összecseng – „a nyugati kultúra emberképe olyan személyt jelenít meg, aki nagyon speciális és korlátozott módon szocializált és képzett, aki individuális és autonóm személyiség” (Wielmanns 1994) – mindaz, amit az oktatáspolitikai döntéshozatalról a modell alapján megállapítottunk. Célszerű ezzel a képpel szembeállítani a „boldog ember” eszméjét, amely koronként változó. Az óvoda- és iskolaválasztások

elemzése azt mutatja, hogy a szülők iskolai végzettségüktől függetlenül a gyermekük kisgyermekkorában boldogságukat és érzelmi biztonságukat tartják a legfontosabbnak. A pedagógiai kapcsolat-modellből az iskolai életvilág-modellhez hasonló megállapítások olvashatók ki. Kron szóhasználatával (Perjés 2003), a konszenzus a művelődési közösség szintjén jön létre, a bennünk kiérlelt tudás és élettapasztalatok báziskultúrává válásában vállalunk sors-közösséget. Tizenéves korúak esetén a pályaválasztási motivációkban már elsődlegesen a gazdaság elvárásainak történő megfelelés, az egyéni anyagi előnyök elérése játszik meghatározó szerepet. A boldogságkép változását mutatja, hogy a minél gyorsabban és erőfeszítés nélkül elérhető gazdasági előny értéke megnő a tanulás értékéhez viszonyítva. Ezt a megállapítást a szakképzési esettanulmány részletesebben kimutatja. A társadalmi helyzetet befolyásoló tényezők megítélése a boldogságkép változását is tükrözi. Egy szociológiai felmérés szerint (Róbert 1994) a válaszadók többsége a felsőfokú végzettséget kevésbé tartotta fontosnak, mint a vezetői beosztást illetve a jól fizető állást. A tanulás tehát a többség számára nem cél, hanem eszköz a gazdasági előnyök eléréséhez (14., 15. táblázat). Az esélyegyenlőtlenség tényét és a családi kulturális és társadalmi tőke értékét mutatja a családi háttér és a tanultság megítélése. A felmérés szerint a családi háttér a társadalmi lehetőségeknek fontosabb meghatározója, mint a tanulás.

(1,3) A kultúra újratерemtése az egyének szintjén. Az egyén születésétől fogva interszubjektív lény, akire hat az életvilágának **kultúrája**.

A modell alátámasztja, hogy ha a kultúra szintjén konszenzus helyett törések, válságok, értékcsaták mutatkoznak, akkor az intézményi szinten orientációs nevelési válság alakul ki, azaz hiányoznak a megfogalmazható nevelési elvek. Az orientációs válság az egyén szintjén érzékelhető, ha az iskola belső értékcsaták színterévé válhat. Kultúrantropológiai és szociológiai vizsgálatok (Forray–Hegedűs 2003) mutatják, hogy a cigánytanulók és az iskola közti nézeteltérések – különösen az idősebb tanulók esetén – a közösségi és az iskolai elvárások közti eltérésekből fakadnak. Ha egy fiút vagy lányt a közösség felnőttként kezel, és ennek megfelelő feladatokat vár el tőle, akkor az iskolában sem fogadja el a tanuló

azt, hogy gyermekként kezelik őt. Különösen abban az esetben kerül szembe az iskolával, ha az iskola által közvetített tudásnak az adott cigány közösségben nincs értéke. Az oktatáspolitikai konszenzus hiányát jelenti ebben az esetben a tankötelezettség olyan életkori meghatározása, amely nincs tekintettel bizonyos közösségek életvilágának normáira. A kettős elvárásból következő zavar az egyén iskolai életvilágba történő beilleszkedését megnehezíti, esetenként ellehetetleníti.

Az objektív világ elfogadása alacsony határfokú, ha a „beszélő” és a „hallgató” szubjektív világa összehangolatlan. Az összehangolatlanság miatt az oktatás eredményessége csökken (2. ábra). Az oktatás eredményessége függ például attól, hogy a tanuló „érti-e” a tanár nyelvét. Erre mutatnak rá a társadalmi esélyegyenlőtlenség újratermelését elemző kutatók (Douglas 2006). A kultúra globális újratermelési válságának elszenvedője az egyén lesz, mivel a konszenzus hiánya miatt az iskola a társadalmi esélyegyenlőtlenségek újratermelőjévé válik (Bourdieu 2006c, Mollenhauer 2006). A modell alsó szintje visszafelé is utalásokat tartalmaz. Ha az egyének magas százaléka veszíti el a hagyományokra támaszkodás lehetőségét és az elbizonytalanodás általános jelei mutatkoznak a társadalomban, akkor arra következtethetünk, hogy a közösségi életvilágok újratermelésének lehetőségét nem adta meg megfelelő konszenzus az oktatáspolitikában.

Az intézmények újratermelésének folyamata

(A 2. táblázat középső sorának elemzése)

(2,1) Az iskolarendszer kohéziója. Az intézményi szintű integráció külső elvárásokra és kötelezettségekre – jogszabályok, szakmai előírások, az iskolahasználók elvárásai – épül. A konszenzusra alapozott együttműködésben az intézményi szintű integráció alapozza meg a konszenzus újratermelését. Példaként említhető konszenzust jelent Hollandiában, Belgiumban az iskolarendszer működtetése. Az állami költségvetés vállalja a közoktatási intézmények finanszírozását a felekezeti

jellegtől, a fenntartótól függetlenül. A plurális rendszerre vonatkozó konszenzus állami szinten egyúttal kötelezettségeket fogalmaz meg az iskolavilágok számára, kimeneti szabályozással. A jogrendszerben megfogalmazott kötelezettségek teljesítése teremti meg azt a konszenzust, amelyre plurális iskolarendszer épülhet, és amely a kimeneti szabályozással védi a rendszert a széteséstől, ugyanakkor lehetővé teszi, hogy a kultúra a maga sokszínűségében újratерemthető.

Az életvilág iskolarendszerre adaptált modellje szerint, ha a konszenzus alapján elvárható kötelezettségvállalás a kultúra szintjén (nemzeti oktatáspolitikai) nem működik, vagy a konszenzusban foglaltaktól lényegesen eltérnek az elvárások, akkor a kollektív azonosság elbizonytalanodik, az iskolai életvilágokon belül is csökken a konszenzus. Mit jelent az oktatáspolitikában a konszenzustól való eltérés? Például azt, hogy elmarad a közfeladatok ellátásához szükséges támogatás, vagy lényegesen csökken, vagy ha az iskolai életciklushoz képest túl gyorsak a változások. A következmények az iskolai életvilágokban is érezhetők. Az anyagi gondok hatása, vagy a gyors szerkezeti átalakítások következménye ismert, megfelel a modellben szereplő megállapításnak, azaz *az intézményekben a kollektív azonosság érzése csökken.*

Az iskolarendszer feladata többek között a fennálló rend legitimálása. A fennálló rend iskola által történő legitimálása feltételezi az iskola legitimálásának társadalmi elismerését, azt a harmóniát, amelyre a társadalmi elvárásokat (esélyek, aspirációk, motivációk) építeni lehet. Az oktatási intézmények alapproblémája a pedagóguspálya társadalmi elismertségének hiánya. Ha nincs a kultúra szintjén olyan megállapodás, amely kimondja, hogy a tudás érték, tehát a közösségnek meg kell becsülnie a pedagógusokat, akkor az iskolavilágban is sokkal nehezebb az elismerést kivívnia a pedagógusoknak. Az iskolák legitimációjához a pedagógusokat illető társadalmi megbecsülés konszenzusa is szükséges. Mind a pedagógusok körében, mind az egyes iskolai életvilágokban, *a kollektív azonosság érzése csökken az oktatáspolitikai konszenzus hiánya következtében.*

(2,2) Az iskolai életvilágok belső kohéziójának újratерemtése. Az iskolai életvilág kulturális újratерmelésének, újratерemtésének felel meg, azaz az egyes iskolák működésére vonatkozó megállapítások olvashatók ki a vonatkozó leírásból. Ezen a ponton csatlakozunk az iskolák működésére vonatkozó nevelésszociológiai vizsgálatok nagy részéhez, például az iskolák eredményességére vonatkozó elemzésekhez, az iskolai miliő, a rejtett tanterv témaköréhez. A modell az iskolai életvilágban az iskolahasználók és a pedagógusok közti konszenzus és ebből fakadó legitimáció fontosságára hívja fel a figyelmet. Mire következtethetünk a modell alapján, ha nincs konszenzus, illetve ha legitimációs zavarok keletkeznek? Anómia, azaz a normáktól és helyi szabályoktól való eltérés, belső zavarok, a jogszabályok, a belső szabályzatok megsértése.

Az iskolai életvilágban a nevelési célkitűzések jelentik azokat a közösen elfogadott célokat és értékeket, amelyekhez – az iskolai életvilág minden szereplője részéről – kapcsolódó lojalitás hatékonyá teszi a célok megvalósítása érdekében végzett munkát. Ha csökken az iskola legitimitásának társadalmi támogatottsága, akkor az iskola legfeljebb önmaga újratерmelésére törekszik (Bourdieu 2006, 26.). Példaként említhető, hogy ha bizonyos középiskolák csak a felsőoktatási beiskolázás előkészítésére törekszenek, és nem kívánnak megfelelni az ettől eltérő helyi igényeknek – például szakképzések indításával –, akkor az iskola szakmai teljesítményétől függetlenül létszámproblémákkal küzdhetnek, akár bezárásra kerülhetnek.

A szociológia életvilág-modelljének adaptálásából azt látjuk, hogy, ha az iskola szocietális közösségként, értékvezérelt iskolai életvilágként működik, működése elősegíti a személyiségfejlődési szintek egymásra épülését, a személyiség kiegyensúlyozott fejlődését. Az iskolai életvilágok újratерemtését bemutató modell és az érvényes jogszabályok szerint, az iskolai életvilág belső szabályzatait konszenzussal, az iskolai életvilág szereplőinek jóváhagyásával kell elfogadni. Az iskolahasználók az iskolai életvilág szereplői. A konszenzus keresése és elfogadása folyamatba kötött feladat, nem egyszeri esemény. Érdemi konszenzus létre sem jön, csak formális konszenzusról beszélhetünk, ha az iskolahasználók változó összetételére az iskola nincs tekintettel. Évente új szereplők lépnek be az

iskolai életvilágba. Vannak, akik a szabad iskolaválasztás lehetőségét és az értékek nyilvánosságát kihasználva önként csatlakoznak és azonosulnak az elvekkel, de vannak, akik nem választanak, akik számára a tankötelezettség teljesítését, azaz kötelezettséget jelent a már kialakult rend. Az első esetben a konszenzus megtalálása egyszerűnek és hatékornak (Meleg 2006b) tűnik. A második esetben a jelenlegi gyakorlat nem törekszik konszenzus kialakítására, bár a konszenzusra törekvés igénye felel meg a jogszabályi előírásoknak. A konszenzus folyamatba kötött megvalósításáért a gyakorlatban az iskolai életvilág szereplői nem sokat tesznek. Folyamatos megújítás nélkül a konszenzus értelemszerűen nem tekinthető az újratermelő folyamat részének, mivel statikus állapotot rögzít.

Értékek és célok megfogalmazására az iskola küldetésnyilatkozatában lehetőség van. Ma már a szervezetek nagy része – cégek, kereskedelmi hálózatok is – elkészítik saját küldetésnyilatkozatukat annak érdekében, hogy megjelenjen a cégen belül a kohézió és lojalitás. A küldetésnyilatkozat az iskolai életvilág belső kohéziójához legalább annyira szükséges, mint a cégek esetében, hiszen az iskolai életvilág összetétele változó. Az iskolához mint közösséghez csatlakozóknak, ha konszenzuson alapuló újratermelésről beszélünk, tudniuk kellene, hogy milyen belső rendhez csatlakoznak. A küldetésnyilatkozat megismerése nélkül, vagy az iskolai életvilághoz a tankötelezettség kényszeréből csatlakozók esetén a lojalitás elvárása megalapozatlan. Kényszerből csatlakoznak egy óvodához, iskolához azok az iskolahasználók, akik iskolaválasztási motivációk, és/vagy tényleges választási lehetőségek nélkül, csak a tankötelezettség teljesítése, esetleg saját munkavállalásuk érdekében járnak, vagy járatták gyerekeiket az intézménybe. Az ilyen iskolahasználókat sokkal nehezebb szocietális közösséghez kapcsolni, mint azokat, akik a meghirdetett elvekkel és értékekkel azonosulva kerülnek a közösségbe. Az adaptálással készített modellből arra következtethetünk, hogy az iskolai életvilág kohéziója felbomlik, ha nincs közös cél, nincs konszenzus, ha nincs a célok iránt elkötelezett többség. Jó példaként az autisták integratív szegregációjának – a belső kohézió megteremtésében betöltött szerepének – bemutatása során a megfelelő kommunikáció és képzés fontosságát hangsúlyozzuk.

A **konszenzus igénye nagy intézmények esetében értelmezhető úgy is**, hogy az iskola **több célt** is kitűz maga elé, ezeket egyenrangúnak minősíti, és az **iskolán belül ad lehetőséget a választásra**. Egy-egy nagy iskola körül kialakuló iskolai életvilág maga is tekinthető rendszernek, akár a modell felső sorában megjelölt rendszerszintnek. Ezen a szinten a működés feltétele a konszenzus, amelyben a kisebb, homogén egységek állapodnak meg. A csoportképzési jellemzők figyelembe vételével lehet végiggondolni az érték szempontjából homogén egységek – például osztályok – kialakítását. A lojalitások alapvetően a csoportszinten alakulnak ki (Nagy J. 2000, 223.), de ezek a konszenzus alapján az egész rendszert, az akár ezerfős iskolát összekapcsolhatják, azonban a lokális konszenzus és csoportképzés hiányában a magasabb szintű konszenzusnak nincs bázisa.

Milyen célok és értékek fogalmazhatók meg az egyes iskolai életvilágok szintjén? Hogyan kapcsolódhatnak a különböző célok konszenzuson alapuló sémákhoz? Néhány egyszerűnek és könnyen elfogadhatónak minősíthető célmegfogalmazás után a felmerülő problémákra is utalnunk kell. A „tudás érték”, „az egészség érték”, a „megbízhatóság, becsületesség érték” olyan elvek, amelyekkel elvileg azonosul ma is az iskolahasználók nagyobb része. Helyettesítsük be a célokat a táblázatunkba, az iskolai életvilág mint rendszerelem helyére.

A „tudás érték” mint központi cél esetében olyan iskolát kapunk, amelyet **elit iskolának** szoktunk nevezni, amelyben a tanulók a pedagógusok és családok összefogásával kiemelkedő tanulmányi eredményeket érhetnek el. Ilyen iskolák léteznek, keresettek, de ezekből többnyire kiszorulnak a fegyelmezetlen, kevésbé jó képességű diákok (Lannert 2004, 86.). A hagyományok átadása, megélése és megújítása közös cél, ezért a hagyományok a közösségben nem szakadnak meg, sőt húzóerőt jelentenek a bekapcsolódók számára (Coleman 1987), az iskola eredményessége a korábbi kutatások alapján vélelmezhető.

Az „egészség érték” célkitűzést megfogalmazó iskolák eredményességét részletes felmérések támasztják alá (Meleg 2006b). Az egészség értéke alapján létrejövő konszenzus működteti az „egészséges iskolák” hálózatát Ausztráliában és több ázsiai országban. Az egészség értékét háttérbe szorító iskolákban – az egészségnevelés nehézségeit

vizsgálva – a konszenzus hiányának okaira és a konszenzus hiányából fakadó zavarokra tapinthatunk. Napi problémákat okoz, hogy az elhanyagolt otthoni környezetből, tetűvel fertőzött gyermekek nem tilthatók ki a fertőzöttség idejére sem az oktatási intézményekből. Az iskola, az iskolahasználók közössége a fertőzött gyermekek szülei számára nem írhatja elő, hogy az elemi egészségügyi elvárásokat teljesítsék (hatósági rendelkezés). A jogi szabályozás miatt – a tanárok minden jó szándéka ellenére – nem az integráció, hanem a szegregáció erősödik, az egészséges otthont biztosítani kívánó szülők elviszik a gyermekeiket az intézményből. A gyermeket elhanyagoló, a gyermek egészségét nem védő szülő a gyermekvédelmi szabályok alapján büntethető (szabálysértési eljárás indítható ellene). A gyermekvédelmi szervezetek felléphetnek a gyermeküket elhanyagoló szülők ellen, de az iskola számára az sem megengedett, hogy – az egészséget védendő értéknek minősítve, a gyermek érdekében is fellépve – kötelező egészségügyi eljárást kezdeményezzen. Azokban az iskolákban, amelyekben a hajtetű probléma visszatérő gond, megindultak mindazok a folyamatok, amelyeket a 2. táblázatból kiolvashatunk. A vázolt probléma iskolai szegregációs folyamat, amelyet a rosszul értelmezett esélyegyenlőség hoz létre. Az egészség mint érték mellett kiálló elvándorlását okozza a közösen elfogadtatható értékek hiánya.

A becsületesség, a megbízhatóság – mint konszenzussal elfogadott érték – jelentőségére a felekezeti szakképző intézmények elemzésekor visszatérünk. Gazdasági felmérések mutatják, hogy a munkaadók számára új munkavállaló esetén általában kevésbé fontos a szakma fogásainak ismerete, mint az, hogy a munkavállaló megbízható és pontos legyen. A felekezeti szakképző iskolák iránti igény mutatja, hogy az alapvető erkölcsi értékekre alapozva, az iskolai életvilágban konszenzus alakítható ki.

A konszenzuson alapuló legitim működés alapján rendeződnek az iskolai életvilágban a személyi kapcsolatok. Igaz ez minden viszonylatban. A legitimált és elfogadott személyi kapcsolatok az objektív világról szóló közlések hitelességét erősítik. A pedagógust munkájában az iskolai életvilágot meghatározó normák azért segítik, mert a szülő, aki az iskolai életvilág normáit elfogadja, nem erősíti a tanuló szubjektív világában az

elfogadással szembeni ellenállást. Az iskolai életvilág normáit elfogadó családi nevelés segít a tanuláshoz, a kompetenciák fejlődéséhez szükséges motívumrendszer kialakításában. Ha a szülő fontosnak tartja a tudást, és a tudás megszerzésére ösztönzi a gyermekét, továbbá elismeri a sikereit és támogatja a kudarcok elleni küzdelemben, akkor kialakítja azt a motívumrendszert, amelyre a tanár hatni tud. Az együttműködés fontos feltétele az is, hogy a tanár is figyelembe vegye, értse a családban kifejlesztett motívumrendszert. A viszonyrendszer és az értékelés hiánya többnyire zavart, szétesést okoz, kudarcokhoz vezet (Bernstein 2006). A minőségbiztosítási rendszerek alapja a cél és a célelérési funkció vizsgálata a belső zavarok elhárítása érdekében.

(2,3) Az iskolai életvilág újratерemtésének, illetve az újratерemtés zavarainak hatása az egyénre. Az egyén számára az iskolai életvilág teszi lehetővé, hogy a hagyományokból eredő tudást meg tudja élni, és ezzel át is tudja venni. Az átadott tudás abban az esetben válik megélhetővé, ha értékévé válik. A folyamat a 6. ábrán jól követhető. Ha az iskolavilág által közvetíteni kívánt tudás – a családi életvilágok hatása miatt, vagy a közlések hitelességének hiányában – nem válik értékévé, akkor a tudás befogadásának folyamata sem lesz értékes. A tudás átadásának felelőssége nem csak az egyén, hanem az egész emberiség sorsát befolyásoló teher és lehetőség. *»A tudományos felfedezések és ezek lehetséges alkalmazásai önmagukban se nem jók, se nem rosszak: minden attól függ, hogyan használják fel őket. Az alkalmazások jót, vagy rosszat hozó jellegét tehát holnap éppen úgy, mint ma, az emberi akarat határozza meg. Hogy ismeretei fejlődését túl tudja élni, a holnap ideáljának magasabbra emelésében meg kell találnia az ahhoz szükséges bölcsességet, hogy ne éljen vissza megnövekedett erőivel. Gyönyörűen fejezi ki Henri Bergson egyik utolsó művében: „Megnövekedett testünk lelki többletet kíván meg.” Vajon a tudomány fejlődésének ütemében szert teszünk-e erre a lelki többletre? Kétségtelenül ettől függ az emberiség jövő sorsa.« (De Borglie 1968, 413.)* A tudás átadásának módszertani kérdéseivel, tantervelméleti problémákkal nem foglalkozunk a dolgozat keretei között. A modellből ki lehet olvasni, hogy az iskolai közösség kohéziójának, a kohézióból fakadó értékelésnek az iskola befogadó

jellegének kialakulásában nagy szerepe van. Ezt támasztják alá az integratív, közösségformáló iskolákban végzett vizsgálatok (Kumar 2005). A felekezeti iskolák befogadó jellegének mutatói jobbak, mint a nem felekezeti iskoláké (Pusztai 2004, Dronkers–Róbert 2005).

A zavaroktól mentes újratermelés lehetősége az iskolai életvilágokban nem a zárt intézményre vonatkozik, az iskolahasználók családi életvilágának kapcsolódását is figyelembe veszi (Kumar 2005, Meleg 2006b). Közösségteremtő iskolaértelmezésről van tehát szó, ugyanakkor eltér a nyitott „város” jellegű iskolától (Perjés 2003, 154.) is, mivel a belső cselekvések konszenzusos cél alapján értelmezhetők. A folyamat a célokra keresztül kívülről vezérelt. A közös értékeket elfogadó és újrateremteni kívánó iskolai életvilágban, szocietális közösségben értelmezhető pozitív szociális értékrend, segítő magatartás, cselekvés, motiváció, amelyre a proszociális nevelés alapozható, amelyben az egyén személyiségrendje, értékrendje harmonikusan alakulhat. A zavarok megszüntetése érdekében a modell minden szinten az érintkező életvilágok konszenzusának szerepét hangsúlyozza, továbbá a problémák megoldásához a hozzátartozók, a szülők, bevonását javasolja.

Az egyén szocializációja.

(A 2. táblázat legalsó sorának elemzése)

(3,1) A kulturális konszenzus, illetve annak hiánya közvetlenül is hat az egyén szocializációjára. Az egyén szocializációját meghatározza a családi életvilága, és saját életvilágának folyamatosan bővülő horizontja. A szocializációban alapvető fontosságú a nyelv, a nyelvi kommunikáció, a szimbólumok világa.

Az egyénnel kapcsolatos kulturális elvárásokat a rendszerszintű konszenzusnak kell elfogadnia, azaz a teljesítmények értékelését a kulturális konszenzus befolyásolja, amely – ha létezik, akkor is – tükrözi a társadalmi struktúrákat. Mit jelent ez az iskolai értékelések szintjén? Többek között a szellemi teljesítmények szinte kizárólagos értékelését. Ez az értékelés

kölcsönhatásban van a kulturális szintű értékelési modellekkel, az önmagukat újratermelni kívánó társadalmi struktúrákkal (Bernstein 2006).

Az iskola életvilágmodell szerint a hagyományok megszakadása, azaz a kultúra újratерemtésének válsága következik be, ha az egyén nem tudja befogadni és megélni a hagyományokat – az átadni kívánt tudást –, azaz nincs lehetősége arra, hogy a megélt tudást elsajátítva építse tovább, teremtsen újjá a kultúrát. A hagyományok megszakadása és a fellépő normavesztés miatt társadalmi méreteiben jellemzővé válnak a zavarok. *„Ha megkérdezzük a nyugati embert, hogy mi a jó, és mi a rossz; miért érdemes küzdeni, és mi az, amit el kell kerülni, látni fogjuk, hogy válaszai a kereszténység etikai normáit tükrözik, akkor is, ha réges-rég elvesztette kapcsolatát a keresztény parabolákkal és szóképekkel. Ha egy nap kimerül a mágneses erő, amely felé a nyugati ember iránytűje mutat – és mi más lenne ezen erő forrása, mint a lényegi rend? –, akkor iszonyatos dolog történik az emberiséggel, rosszabb az atombombánál, rosszabb a koncentrációs tábornál is.” (Heisenberg 1978)* A Kohlberg által megfogalmazott erkölcsi fokok alsó szintjén, a prekonvencionális szinten (Habermas 2001, 409.) a társadalmi zavarokat a büntetéstől való félelem csökkenti. Ez a tekintélyuralmat feltételező alapfok, amely éppen abban különbözik a magasabb szintektől, hogy nem tételezi fel a társadalmi konszenzust, ugyanakkor a büntetéstől való félelem is az erkölcsi rend elfogadását feltételezi.

(3,2) Az iskola belső kohéziójának, illetve a kohézió hiányának hatása az egyén szocializációjára. A „jó” iskola keresése az iskolaválasztás egyik fő szempontja. Mitől „jó” egy iskola? A kérdésre többféle szempontból adható válasz, minden megközelítésben szerepet játszik az egyén szubjektív életvilága. Az iskolaválasztók az iskolai dokumentumok nyilvánossága alapján tájékozódni tudnak a meghatározott célokról, az alkalmazott eszközökről, ezért lehetőség van a folyamatos konszenzusra. A konszenzus kialakítására alkalmas értelmezési sémák az iskolai életvilág újratерmelésének biztonságát abban az esetben adják, ha a csatlakozók – az új beíratkozók – értelmezni tudják a sémákat, és ha maguk is konszenzusra törekcsenek. Ha a célok megfogalmazása egyszerű és könnyen érthető,

továbbá jellemző az iskolára a megvalósítás hitelessége, akkor a csatlakozási folyamat egyszerű, valóban van lehetőség a szabad iskolaválasztásra. A konszenzus lehetőséget ad arra, hogy az iskolai életvilágon belül rendezetten alakuljanak a jogok és kötelezettségek, köteleességek, lehetőséget ad az iskolai életvilágon belül a belső rend alapján létrejövő kohézióra, a nevelési célok világos megfogalmazására, a célok elfogadására. Az egyén szempontjából az iskola választhatóságának feltétele, hogy az iskola által képviselt értékrend, vagy az iskola és az iskolahasználók konszenzusa nyilvános legyen. A belső rend a közös célok iránti lojalitáshoz szükséges összetevő. Az iskolai életvilág szintjén a „küldetésnyilatkozat”, a helyi pedagógiai elvek és programok meghatározása jelenti a belső szabályozást. Keretet a társadalmi konszenzussal meghatározott sémák adnak (az ausztrál példára hivatkozva példaként említhető, hogy a biztonságos, vagy droggal szemben fellépő iskolák hálózatának része az iskola), de a helyi közösségi igényeket figyelembe kell és lehet venni. A kultúra szintjén – visszatérve az ausztrál példához – a konszenzus azt jelenti, hogy a jogszabályok megengedik, hogy az iskola a helyi igények alapján kimondja: mindent megtesz annak érdekében, hogy az iskolában senki se fogyasszon drogot.

Az iskola pedagógiai programja a fenntartó jellemzőinek (például felekezet), illetve a helyi sajátosságoknak a figyelembevételével készül. Az egyén számára az iskola kiszámítható és világos elvárásai jelentik azt a környezetet, amelynek meg kell felelnie, amely biztonságot nyújt. Ha a családi életvilág és az iskola értékrendje között az alapvető kérdésekben sem jön létre konszenzus, akkor az iskola kiszámíthatósága a Kohlbergi prekonvencionális erkölcsi szintet jelenti. Tekintélyre alapozott felfogás esetén – ez volt a korábbi évszázadok iskolájának jellemzője – hatékony lehet ez az iskola is, de olyan közegben, amelyben az érdekek meghatározó szerepet játszanak, az iskola hatékonysága csökken. Az integrációt és inkulturációt egyaránt ellehetetlenítő problémákra több kutató hívja fel a figyelmet. A „fekete-fehér” problémaként Hollandiában és Belgiumban egyaránt vizsgált iskolaközi tanulói mozgások elemzése, az angliai bevándorlók gyermekei körében végzett felmérések (Glenn–Groof 2003, Halstead 1999) arra mutatnak rá, hogy az iskolai integráció szintjén zavart

okoz, ha az iskolahasználó családok dominánsan más értékrendet képviselnek, mint ami a korábban konszenzussal elfogadott iskolai pedagógiai program célkitűzése volt. A befogadó, a közösségteremtést célul kitűző – kölcsönös érdekeket felmutatni tudó, közös értékeket teremtő – iskolák sikeresebben kezelik a problémát, mint a verseny-, illetve teljesítményorientált iskolák (Kumar 2005, Dronkers–Róbert 2005).

Az értékorientált közösséghez csatlakozás alakítja ki az egyénben a személyes lojalitást. A lojalitás a szocietális közösségek jellemzője. Az iskolai életvilágok belső kohézióját segítik a közös célok alapján kialakuló lojalitások. A lojalitások adják a Kohlbergi konvencionális erkölcsi szintre jellemző együttműködés lehetőségét. A közösséghez való tartozás megélésének fontosságát és eredményességét mutatják a ma Magyarországon is működő diákszövetségek. Szerves fejlődést megélt országokban a hagyományos diákszövetségeknek átfogó, a politikai és gazdasági életben egyaránt meghatározó szerepe van. Az EKV Európát behálózó szervezetéből több ország államfője, sok-sok minisztere került ki. A diákszövetségek jelentősége jól mutatja a jól működő iskolai életvilág közösségformáló és a társadalmi tőkét megalapozó erejét, egyúttal a társadalmi struktúrák újratermelődését.

A proszociális nevelés lehetőségét határozza meg az iskolavilágot összetartó kohézió. Az iskolai életvilág-modell alapján megállapítható, hogy a szocializáció szintjén, a világosan megfogalmazott normarendszeren alapuló értékelés ad lehetőséget arra, hogy az értékek és célok megfogalmazásával a proszociális nevelést meg lehessen alapozni. A közösen elfogadott értékek és célok alapján jöhet létre az a lojalitás, amelyet a szülőktől is elvárhat az iskola. Ha az iskolavilág belső kohéziója hiányzik, a lojalitások nem alakulnak ki, és a pedagógus munkája ellehetetlenülhet, ennek szélsőséges esete a pedagógusok bántalmazása. Az eredményes viselkedés érdekében, az elfogadott értékeknek és motívumrendszernek megfelelően, aktiválhatók az alkalmas komponensek, amelyek szervezik a viselkedést.

A modell szerint a helyi normák hiánya, illetve a normák elfogadásának hiánya miatt kialakul az egyénben a motivációhiány. Motivációk nélkül a cselekvés értelme is elvész, jellemzővé válik az

értelmemvesztés, fellép az erőfeszítéseket elutasító magatartás. Motivációk hiányában a pedagógus munkája szinte lehetetlenné válik. A neveléstudomány szakirodalma kutatások bőségével hívja fel a figyelmet a motivációk fontosságára. Az egyén szocializációjában bekövetkező zavarok visszahatnak a rendszer elemeinek működésére. A motivációs hiánnyal rendelkező tanulók magas aránya ellehetetleníti a pedagógiai munkát.

(3,3) Az egyén szocializációja.

Az egyéni életvilágban elsajátított normarendszer az egyén szocializációja során kialakítja a normakonform cselekvések iránti motivációkat. A szocializáció igazi alakítója a családi életvilág, az ott elfogadott és megélt értékek. A családi életvilágban megtapasztalt normák a korai fejlődés során meghatározóak, e folyamat fontosságával a következő fejezet részletesen foglalkozik. A zavarok következtében az egyén szintjén érzékelhető veszélyekkel pszichológiai, társadalom-egészségtani, magatartástudományi kutatások részletesen foglalkoznak (Kopp 2003, Kopp–Skrabszki 1995).

A kiszámítható külső viselkedési formák követhetőek, ezért hatnak az egyénre. „Az ember cselekedeteit meghatározza az értékrendszer, amelyet fiatalokora alakít ki. Ha én hetvenhat évemmel még mindig türelmetlenül rohanok reggelente a laboratóriumba, ez azért van, mert mint gyermek megtanultam a szüleimtől, hogy az egyetlen dolog, amiért küzdeni érdemes, az új tudás, vagy új szépségek megteremtése.” (Szentgyörgyi, 1983, 254.)

5. Esettanulmányok az iskolai életvilágok újratерemtésének modelljéhez

Az iskolai életvilágok újratерemtésére vonatkozó modell egyedi problémák, speciális esetek megvilágítására alkalmassá válik, ha a modellbe megfelelő szinten és helyen behelyettesítjük a vizsgálni kívánt esetet. Példaként áttekintünk néhány esetet. A speciális problémák elemzésével és esettanulmányok bemutatásával az iskolai életvilág-modell felhasználási területeire világítunk rá.

A kisebbségi életvilágok újratерemtésének problémái

A családok kulturális és vallási közösségi jellege a tömegkultúra és az elszemélytelenedő társadalmi környezetben ellentétes irányokba fejlődik. Az erős hagyományokkal rendelkező, közösségekbe tömörülő, többnyire sokgyermekes családok (Lowton 2006, Mollenhauer 2006) erős védelemmel veszik körül magukat, igyekeznek saját identitásuk, hagyományaik megélésére és továbbadására. A természettudományos vizsgálatok alapján a környezettől elkülönülni kívánó szervezetek a biztonságuk érdekében minimalizálják azt a felszínt, amelyen keresztül a külvilággal érintkeznek, ilyen módon jönnek létre a konvex, többnyire szabályos alakzatok, amelyek zártak. A „bezárkózás” e jeleit mind az élővilágban, mind a kristályszerkezetekben jól fel lehet ismerni, a minimalizált felszínű szabályos testek velük egybevágó, esetleg hasonló alakzatokhoz tudnak kapcsolódni, stabil szerkezetet létrehozni. Hasonló bezárkózási jeleket mutatnak azok az életvilágok, amelyek az utóvilágukban önmagukat akarják újratерmelni.

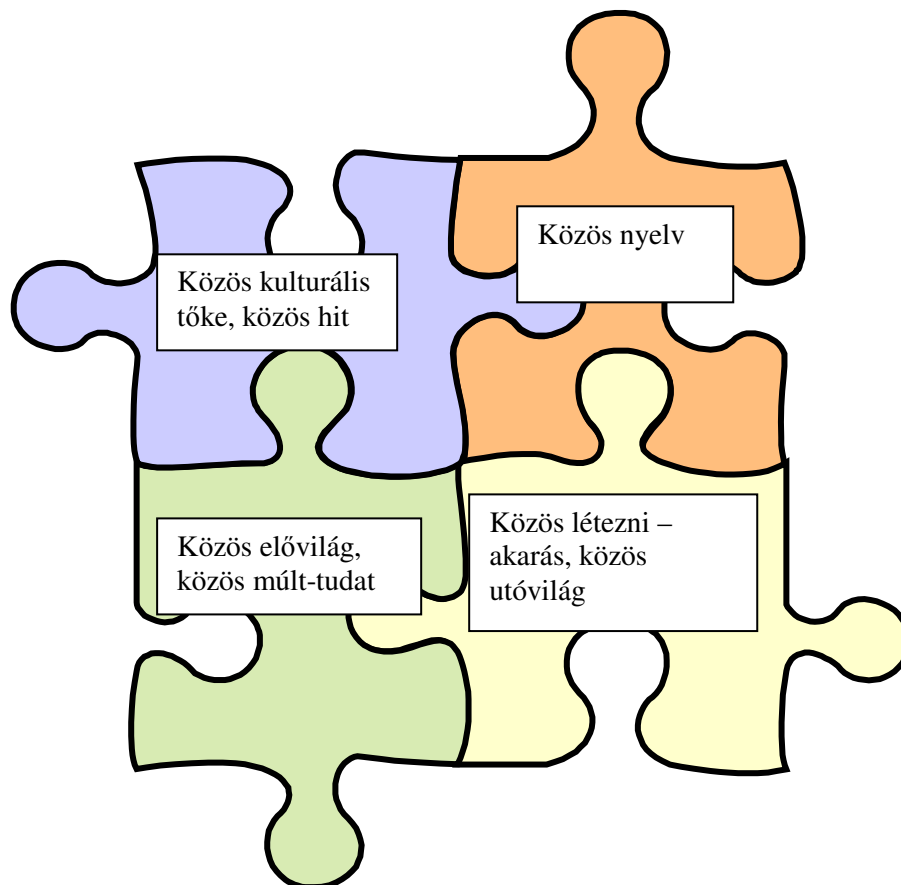
Több kutató az amerikai felekezeti iskolák eredményességének elemzése alapján éppen a kötődést, az iskolákat körülvevő többgenerációs közösséget minősíti a siker alapjának (Coleman 1987, Coleman 2006, Carbonaro 1998, Pusztai 2004). Ez történik a határon túli magyar

közösségekben, a magyarországi zárt nemzetiségi közösségekben, nyugaton élő muzulmán közösségek családjában (Halstead 1999). Az iskolák nevelési folyamatukban a hagyományos kultúra, a népművészet elemeire építenek, erősítik a közösség nyelvét, ragaszkodnak vallási ünnepeikhez, népszokásaikhoz. Gondot fordítanak a hagyományok átadására, megélésére. A családi életvilágok nyitottabbá válnak a közösségi életvilág szintjén létező konszenzus (a kisebbséghez tartozás összetartó ereje) hatására. A közösségi szinten létrejövő konszenzus megteremti azt a közös célt, amelyet az iskolai életvilág és a családi életvilágok együttesen elfogadnak. A kisebbségi, vagy felekezeti iskolákban az életvilágok érintkezésfelülete a társadalmi szintű konszenzus hatására válik együttműködés forrásává, konszenzus nélkül viták forrásává. A kisebbségi életvilágok megértéséhez Ogbu elméletére is támaszkodhatunk.

Ogbu elmélete (Ogbu, 1978) azért érdemel figyelmet, mivel az általa kifejlesztett szabad akaraton avagy önkéntességen alapuló klasszifikáció lehetővé teszi a bevándorlók és a nemzeti kisebbségek megkülönböztetését, azaz az önkéntelen kisebbségek koncepciójának nemzeti kisebbségekre való alkalmazását. Az európai őshonos, vagy másképp nevezve nemzeti kisebbségek fő jellemzője, hogy nem szabad akaratuknál fogva váltak az egyes országok állampolgáraivá, hanem a világháborút követő határrendezések döntöttek sorsukról. Állampolgárságuk elvesztése ellenére nyelvük és kultúrájuk megőrzésére törekcszenek, mely különbözik az adott ország lakosainak többségétől, de általában megegyezik a határ túloldalán levő szomszédos országban élők kultúrájával. Mivel nem szabadon változtattak állampolgárságot – még ha néhányan beolvadtak is később a domináns csoportba –, általában véve az asszimiláció nem célja a nemzeti kisebbségeknek. A nemzeti kisebbségek nemcsak hogy igyekeznek fenntartani nemzeti identitásukat, hanem sokkal erősebb érzelmi szálakat fejlesztenek ki, ami nemzetüktől való önkéntelen elszakadás következménye. Nyelvük és kultúrájuk megőrzése elengedhetetlen önazonosságuk megőrzése szempontjából, amely által sikeresen elhatárolódnak a domináns csoporttól. A gyakran bonyolult politikai és történelmi fejlődés következtében a legtöbb kisebbség előítéletes

magatartást tapasztal a többség részéről, s nem ritka a diszkrimináció sem (Pásztor 2005).

5. ábra *Családok, felekezeti és kisebbségi életvilágok belső kohéziója*



A társadalmi szintű konszenzus a belső, közös célokon alapuló kohézió, az iskolákon kívülre helyezi az „értékközetek örök csataterét”, és kezelhetővé teszi az esetenként feldolgozhatatlan konfliktusokat, amelyeket ma az értelmi világok csatamezején vívunk kommunikációs eszközökkel (Perjés 2003, 16.).

Célorientált iskolák életvilága

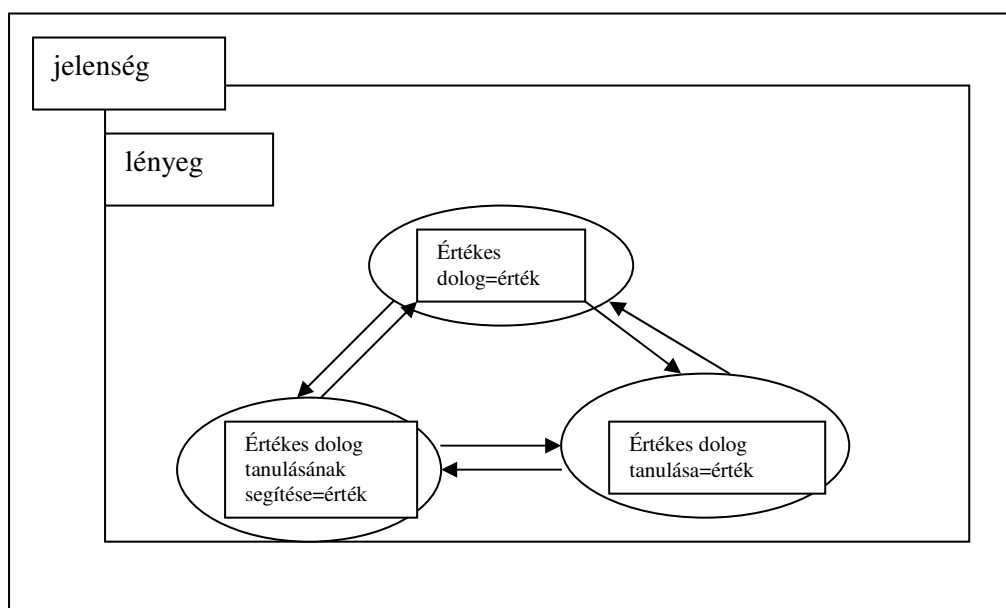
Célorientált iskoláknak nevezzük azokat az intézményeket, amelyek világosan megfogalmazzák céljaikat és elvárják a csatlakozóktól, hogy a célokhoz kapcsolódjanak. A célorientált iskolákra jellemző, hogy a célokat elfogadó, azzal azonosuló iskolahasználók az iskolahasználók többségét alkotják.

Az alternatív vagy elit iskolákba járó tanulók, azáltal, hogy szüleik és a pedagógusok általában közös nyelvet beszélnek, motiváltabbak lesznek a tanulásban, és ezáltal eredményesebbek is. Fontos kapcsolatháló a diákok egymás közötti kapcsolatrendszere is. Minél jobb képességű tanulók gyűlnek össze egy osztályban, annál nagyobb a lehetőségük arra, hogy egymástól tanuljanak, hogy időt takarítsanak meg különböző információk beszerzéséhez, vagy egy-egy nehezebb tananyag megértéséhez. A rejtett tanterv működése az elit iskolákban kiegészíti az iskolai oktató-nevelő munkát.

Az iskolavilágban közös célért (például egészséges életmódra nevelés) dolgozó tanárokból és diákokból megnő az iskolai identitás érzése (Meleg 2006), a közös cél eredményessége különösen a már kialakult rendhez újonnan csatlakozó családokban érzékelhető. A szülők és az iskola viszonyában kapcsolatrendszeri modellváltozás érzékelhető.

Az elit iskolákat összetartó közös érték a tudás tisztelete és fontossága a családok, tanulók számára. Az elit iskolákhoz csatlakozni kívánók az értéket ismerve választják az iskolát. A tanulás értékhordozó szerepe a pedagógikum lényege (Zsolnai 1996).

6. ábra *A pedagógikum lényegvilága*



Forrás:(Zsolnai 1996)

Hasonlóan a közös cél vezérli a művészeti iskolákat, vagy más deklarált célt maguk elé tűző iskolákat. A közös célkitűzés lehetőséget biztosít konszenzus kialakítására eltérő értékrendet képviselő családi életvilágokból érkező gyermekek számára. A művészeti iskolákban a közös érdeklődés és közös munka (például kórusokban, zenekarokban folyó próbák, fellépések) közösségformáló ereje alakítja az iskolai miliőt. A családi életvilágok és az iskolai életvilág összehangolása a gyermekek sikerein, szereplésein keresztül könnyen megvalósul. Az iskolaválasztás azon motivációja, amely szerint az egyén rangsorolja a forrásait, új forrásokhoz jut azáltal, hogy a kevésbé hasznos forrásait elcseréli számára hasznosabbakra (Coleman 1987), a célt meg kell fogalmazni, és el kell fogadni, hogy az intézményen belül kohéziós erővé váljon. Későbbi fejezetek részletesen tárgyalják az iskolaválasztási motivációkat, értelmezve a belső kohézió megteremtésének lehetséges eszközeit.

A felekezeti iskolák életvilága. A felekezeti iskolák célorientált iskoláknak is tekinthetők. Olyan iskolák, amelyeknek célja deklarált értékek továbbadása, és a vallási közösséghez tartozás megerősítése. Az amerikai katolikus iskolákban Coleman és munkatársai úgy találták, hogy jóval kisebb a lemorzsolódás, mint más iskolákban, dacára annak, hogy az

elvárások általában szigorúak. Ugyanakkor a más iskolába járó katolikus tanulók esetén nem tapasztalták, hogy a katolikus tanulók fegyelmezettebbek lennének az átlagnál. Így a katolikus iskolákban uralkodó fegyelmezettséget nem a vallási normáknak, hanem annak tudta be, hogy az ilyen iskolákba járó tanulók és szüleik egy olyan zárt közösséget alkotnak, ahol a norma megszegése viszonylag nagy költséggel (a közösség általános rosszallása, megvetése) jár (Coleman 1990b, Dronkers 1996). Az ilyen normák, bár betartásuk természetesen nem mindig könnyű, de számos előnyhöz juttatják az azok szerint élőket. Biztonságosabb és kiszámíthatóbb lehet az életük, jobban számíthatnak a közösség tagjaira (Lannert 2004). Az ilyen iskolákban vizsgálni lehet a rejtett tantervet. Ha az 1950 és 1990 közötti évek magyar felekezeti iskoláit a rejtett tanterv vonatkozásában vizsgáljuk, akkor világossá válik a valóban „rejtett” tanterv, amely az állami tanterv teljes körű betartása mellett is egyedivé tette ezeket az iskolákat. Lényege az iskolai és családi életvilágok összhangjából fakadt, belső működésük sok szempontból hasonlított az amerikai felekezeti iskolák működésére. Az 1990 utáni felekezeti iskolák kohéziója bonyolultabb, sokszínű. A rejtett tanterv oktatássegítő működése a felekezeti iskolákban általában jellemzőnek tekinthető. A felekezeti iskolákban az erős és zárt kapcsolatrendszer nemcsak a szülők közt, de a szülők és a tanárok közt is működhet (Pusztai 2004). Amennyiben a pedagógus és a szülő között a kommunikáció rendszeres és megerősítő jellegű, úgy az megkönnyíti mind a szülő, mind a pedagógus helyzetét abban, hogy a közösen vallott értékrendszer szerint következetesen neveljék a gyereket. A közösen vallott értékrend segíti a közlések hiteles közlésként történő befogadását.

Cigány tanulókkal is foglalkozó óvodák és iskolák életvilága

A családi és iskolai életvilágok kapcsolata a cigány gyermekek, tanulók esetében. A téma feldolgozása a hazai helyzet néhány példájának esettanulmány jellegű bemutatására korlátozódik. Nem kíván állást foglalni a többféle felfogás között, amelyek a cigányság oktatásának kérdéseit elvi

síkon közelítik meg. Témánkhoz kapcsolódóan a családi és iskolai életvilágok közti összhang, illetve az összhang hiánya a fontos kérdés. Erre az összhangra akkor is szükség van, ha a kérdést szociális problémaként kezeljük, és akkor is, ha kulturális közösségnek tekintjük a cigányságot. A felsorolt példák mögött természetesen felismerhetők az eltérő álláspontok. A lényeges egybeesést az eredmények esetében a családi és iskolai életvilágok konszenzusa, zavarok és válságok esetén a konszenzus hiánya jellemzi.

Konszenzus létrehozása az óvoda és a családi életvilágok között.

Magyarországon a cigány tanulók intézményen belüli oktatása, nevelése során előfordul, hogy a családi és az iskolai életvilágok és a nevelési elvek szembe kerül egymással. A kisebb településeken, ahol nincs óvoda, a szülők nem engedik el gyermeküket az óvodába, ezért a többségi társadalom a szülőket hibáztatja. A cigány családok értékrendjét ismerve ez a jelenség természetesnek minősíthető. Ha a cigány gyermekek korai fejlesztését szükségesnek tartjuk az óvodában, akkor a többségi társadalomnak a cigány családok értékrendjére is figyelemmel kellene lennie. Például a cigány anyák nagy része nem engedi messzire magától az óvodás gyermekét. A helyzet megoldása nem lehetséges a családok belső életének, értékrendjének figyelmen kívül hagyásával.

Cigány óvodások között megfigyelték, hogy homogén csoportban, tehát amelyben csak cigány származású gyerekek vannak, a gyerekek 55%-a vallja romának saját magát. A vegyes csoportokban ugyanazon cigány származású gyerekeket kérdezve ez az arány 16% (Menczel 2003). Mindkét szám elgondolkasztó. Óvodásokról lévén szó, az 55%-os arány a szülők integrációs törekvését mutatja, azt, hogy az otthoni nevelésben a cigány identitás kialakítása nem kapott hangsúlyt. A 16%-os arány a nagyobb közösséghez tartozás vágyát, az elkülönítéstől való félelmet mutatja. A kizárástól való félelmet mutatja e kutatás azon adata is, hogy a cigány óvodások jobban elutasítják azt, hogy a játékban cigány gyerekekkel kerüljenek párba, mint azt, hogy magyar gyerek párjaként játszassanak.

Egy másik óvodai kísérlet arra hívja fel a figyelmet, hogy a családok, a szülők bekapcsolása, a szülők munkájának értékelése, azaz a szülők elismerése sikeressé tette a cigány származású óvodások fejlesztését (Feróné 2003). A cigány gyermekek szüleinek szaktudását vette igénybe a pedagógus. Az őszi levélhulláskor az óvónő megkérte arra, hogy az óvodában, a gyermekeket bevonva vesszöböl készítsenek gyermek méretű vesszősöprűket. A közös munka és annak eredménye a cigány gyermekeket büszkévé tette, a cigány szülőkkel elfogadtatta az óvodát. Az óvónő egyszerű ötlete közösséggé formálta az óvodai csoportot. Képes volt a cigány gyermekekben olyan motívumokat kialakítani, amelyekre már az óvodai, iskolai motiváció épülni tudott. Arra törekedett, hogy a szülőkkel kapcsolatot alakítson ki, és ennek jellemzője az állandóság, a kölcsönösség, a segítő szándék és morális tisztaság legyen, tehát talált közös értékeket. Kialakult a szülőket és gyermekeket is magába foglaló óvodai közösség –óvodai életvilág –, amelynek céljait, a gyermekek fejlesztését a szülők is elfogadták, mert előnyeiket maguk is meg tudták élni a saját életükben. A közös célok elfogadása erősíti a közösségen belüli kohéziót. A szülők és gyermekek szubjektív életvilágának formálásával vált lehetővé, hogy az objektív életvilág közléseit az eltérő életvilágokból érkezők hasonlóan tudják feldolgozni.

A cigány gyerekek óvodai ellátásában különleges példaként kell megemlíteni az alsószentmártoni Szent Márton Katolikus Óvodát. 1998 óta működik, a családi és az óvodai nevelés összhangját az biztosítja, hogy az óvodában dolgozók a környéken élő cigány családok tagjai. Céljuk, hogy a cigányok sajátjukként fogadják be az óvodát, ne külső törvény kényszerítse rájuk az óvodai nevelést. Pedagógiai hitvallásuk az, hogy a cigány családok nevelési hagyományait és a keresztény értékrendet egyesítve, személyes gondoskodást nyújtsanak gyermekeiknek, elfogadó és szeretetteljes légkörben. Az óvodai életvilág a családi életvilágokat és a külső környezet elvárásait integrálja. Nem zárvány létrehozására törekszik az óvoda, hanem a belső kohézió megteremtésére építve nyit az integráció irányába.

Az iskola és a családok közti kölcsönös tisztelet hiánya miatt azonban egyre több helyen szembe kell néznünk a többségi értékrendet képviselő iskola és a kisebbség családi és szocializációs értékrendjének

ütközésével. Az Alsószentmártonban megfogalmazott közösségi cél (érezzék sajátjuknak az óvodát, annak céljait, éljék meg a szülők előnyként, hogy gyermekük óvodába jár) érzékelésének hiánya esetén az óvodai nevelés hatékonysága alacsonyabb. A levonható következtetés az, hogy a szubjektív életvilágokat a társadalmi életvilág befogadására nyitottá kell tenni. A nyitás felé vezető úton fontos lépés a közös, konszenzuson alapuló cél elfogadása.

A cigány közösségek életvilága és az óvoda (iskola) között a konszenzus hiánya sokkal jellemzőbb, mint a konszenzus létrejötte. Az interkulturális nevelés hiánya a pedagógusok valódi felkészültségének hiánya miatt (Kállai 2004) sok esetben nagyon súlyosan hátráltatja a valódi célok megvalósulását. A kisebbség kultúrájának és értékeinek ismerete nélkül, gyakran a kisebbségi kultúra alacsonyabbrendűként értékelésével, csak erőszakos asszimilációs folyamatról beszélhetünk, amely demokratikus körülmények között nem hozhat eredményt. Jól mutatják a hiányokat a cigány tanulók oktatási esélyeivel kapcsolatos felmérések, amelyek (oktatáspolitikai és helyi) konszenzus hiányából fakadóan leírt zavarokra és válságjelekre utalnak. Az esélyegyenlőség megteremtésére vonatkozó javaslatok nagyobb része azt sugallja, hogy a gyermeket, tanulót ki kellene szakítani a családjából annak érdekében, hogy a nevelése, tanítása eredményes legyen. Bizonyított, hogy ezzel éppen a társadalmi struktúrák újratermelését érik el (Bourdieu 2006a, Mollenhauer 2006). Asszimilációs törekvések régóta megfogalmazódnak, azonban valódi eredményt nem hoztak, asszimilációs oktatáspolitikai előnyeiről sehol nem számol be kutatás, de hátrányaként a kisebbségek radikalizálódása ismert.

A befogadó felekezeti intézmények (alsószentmártoni katolikus óvoda, nagykörösi katolikus általános iskola) pedagógusaival folytatott megbeszélések, az intézményeket átvilágító szakmai felmérések (KPSZTI dokumentumok) a családokkal való együttműködés fontosságára helyezik a hangsúlyt. A felekezeti iskola pedagógusai is beszámolnak arról a tapasztalatról, hogy a felekezeti összetartozás alapján közösségbe kerülő tanulók kisebbségi problémái csökkennek, azaz alátámasztják a korábban idézett kutatói (Forray–Hegedűs 2003) véleményét. **A családi életvilágok és az iskolai életvilág értékközösségen alapuló kapcsolatára építhető az**

iskolai életvilág belső kohéziója. A kommunikatív életvilág modell szerint a belső zavarok és azok következményei – a belső szabályok és normák konszenzuson alapuló elfogadására építve – csökkenthetők. Az óvodai és iskolai életvilágok közti különbség esetén a konszenzus létrehozása nem történhet parancsra. Konszenzus kialakításához a kommunikatív életvilág elmélet alapján csak a szubjektív életvilágok befogadóná tételeével lehet eljutni. A szubjektív életvilágok számára hiteles közléssé kell tenni a közös célokat. A hiteles közlés alapfeltétele az, hogy a közlő (jelen esetben a pedagógus) maga is azonosuljon a közléssel.

A cigány tanulók esélyeinek elemzése növekvő tudományos érdeklődést vált ki. A cigány tanulók esélyeit, mint minden tanuló esélyeit, a családi motivációk nagymértékben befolyásolják. Az 1970-es években a családok nagy része nem tartotta fontosnak a gyermekek taníttatását. Legfeljebb az írás-olvasás elsajátítása volt a cél. Ma már a cigány tanulók nagy része végzi el az általános iskolát (Forray 1999, Liskó 2002), de ma is jellemző az érdektelenség, mivel az iskola nem javítja a fiatalok helyzetét a saját közösségükön belül (Forray–Hegedűs 2003).

A szülői együttműködés a magasabban kvalifikált szülőkre jellemző. Minél magasabb iskolázottsági fokozatot értek el a szülők, annál határozottabb elképzeléseik vannak gyermekük jövőjéről. A már határozott elképzeléssel rendelkező szülők 0,5%-a vezetői, 13,2%-a értelmiségi, 3,5% önálló vállalkozói, 16,2% nem fizikai dolgozói és 66,6% szakmunkási jövőt szán a gyermekének. A homogén cigány közegben élők kevésbé foglalkoznak a gyermekük karrier lehetőségével, mint az integráltan, nem cigány közösségben élők (Liskó 2002), hiszen a multikulturális környezetben a fiatalok helyzetét már nem csak a hagyományos közösséghez lehet viszonyítani. A szülők társadalmi státuszához képest a tanulással létrejövő nagy ugrástól a multikulturális közegben is félnek a családok, félnek, hogy kiszakad a gyermekük a családi életvilágból. A cigány tanulók szüleinek nagy része nincs felkészítve az iskolaválasztásra.

A zárt közösségben élőknek nincs is lehetősége iskolaválasztásra. Ha a családi és az iskolai célok ütköznek, és az iskola pedagógusai nem törekszenek a konszenzus kialakítására, a szülők az iskolát nem érzik

sajátjuknak, nem bíznak abban, hogy gyermekük számára hasznos az iskolában töltött idő. A családi életvilág újrateremtésében – a konszenzus hiánya miatt – az iskolának nincs szerepe, ezért a szülők nagy része kényszerből viszi a gyermekét óvodába, iskolába. A célokkal azonosulni nem tudó szülő nem tartozik abba a kategóriába sem, amelyik az iskolaválasztással azért nem törődik, mert úgy érzi, azokra hagyja, akik nála jobban értenek hozzá (Coleman 1990b), a hátrányos helyzetű szülők inkább csak elszenvedik, hogy kívülről rájuk kényszerítik a kötelező oktatást, tehát valójában nem hoznak iskolaválasztási döntést. A konszenzus hiányából fakadó nevelési orientációs válság és az iskolák legitimációjának hiánya az egyén szintjén érdektelenséget, a motiválhatóság hiányát és orientációs válságot okoz, amelyet a többségi társadalom szembenállásként él meg.

A szülő és az iskola együttműködése nem tud kialakulni addig, ameddig a család nem érzi fontosnak mindazt, amit az iskola nyújtani tud. Az iskola által nyújtott tudásnak értékke kell válnia ahhoz, hogy megélt, elsajátított tudássá váljon (6. ábra). Meg kell találni a konszenzust, amely a családi és iskolai célok (családi és iskolai életvilágok) közötti összhangot megteremti, erre alapulhat az iskolai életvilág belső kohéziója, ha nincs konszenzus, az iskolai életvilág belső kohéziója sem alakul ki. Az óvoda- illetve iskolaválasztás problémájának vizsgálata során még visszatérünk erre a kérdésre. A szülők, és ennek következtében a gyermekek kiszolgáltatottság-érzetét, tanácstalanságát a kérdőíves vizsgálatban szereplő ön-kormányzati óvodákból érkezett válaszok is mutatják. A konszenzusra törekvésre mutatnak rá azok az óvoda-, illetve iskolaválasztási elvárások, hogy az intézmény foglalkozzon a családokkal, legyenek rendezvények, találkozhatnak egymással. A korábbi felméréseknek megfelelően (Lawton 2006, Mollenhauer 2006), a dolgozatban elemzett kérdőíves kutatásban e kérdésekre a szülők magas pontszámot adtak minden óvodában és iskolában.

A cigány tanulók tanulmányi eredményének romlása figyelhető meg az általános iskolai tanulmányok során. Látható, hogy a motívumrendszer kialakítása nem megfelelő. A sikertelenségek, kudarcok spirálján lefelé csúszik a gyerek tanulmányi eredménye. Érdeklődését egyre kevésbé lehet felkelteni. A bukások száma aránytalanul magas, a fiúk gyakrabban buknak

meg, mint a lányok. Ebben nagy szerepe van a középosztálybeli gyerekek adottságaihoz szabott tanterveknek és pedagógiai módszereknek (Liskó 2002). Megfogalmazható, hogy a családi életvilág és az iskolai célok disszonanciája, a motívumrendszerek közötti eltérés a kudarcok egyik okozója, de az iskola mint életvilág működésének belső zavarai tovább nehezítik a tanulók felzárkózását. A szubjektív életvilágok közös cél és számukra hiteles közlés nélkül nem tudják befogadni az iskolai elvárásokat megfogalmazó közléseket.

A tankötelezettség kitolása egyre növeli azon cigány tanulók számát, akik nem tesznek eleget rendszeresen kötelezettségeiknek. Az iskola-rendszer nincs felkészülve e probléma kezelésére. Azok a speciális felekezeti iskolák, amelyek a lemorzsolódók felzárkóztatását vállalják, először a kudarcélményeiktől kell, hogy megszabadítsák a diákokat. A szekszárdi katolikus iskolában a felmérések szerint a tanulók iskolába történő bekerülése, tanulásának megkezdése után hónapokig tart, ameddig a hátrányos helyzetű tanulókat – gyakorlati sikerek segítségével – felkészítik az elméleti oktatásra (KPSZTI dokumentumok). Az iskolában beindított felzárkóztató osztály eredményei jól mutatják az iskolai nevelés fontosságát. A bizalmi kapcsolat, és a diákok önmagukba vetett hitének erősítése következtében az általános iskolai végzettség hiánya pótolható, a tanulók döntő többsége eljuttatható szakképzettség megszerzéséhez. Jellemzővé válik a szakma utáni érettségi, és egyre többen tanulnak tovább, erkölcsi és szakmai megerősödés után, felsőoktatási intézményben (Szemkeő 2005).

A szülői és az intézményi életvilágok kapcsolatának elemzése a cigányság integrációjának fontos feltétele. A családi és iskolai nevelés disszonanciájára vonatkozó – a korábbi fejezetekben idézett angol, amerikai és német – vizsgálati eredmények az idézett hazai vizsgálatokkal összhangban vannak. Az érintettek bevonásának szükségessége, a családok és az oktatottak kultúrájának megbecsülésére alapozott együttműködés egyre világosabb a leszakadó, munkanélkülivé váló felnőttek képzésének művelői számára. Az analfabéta, de legalábbis funkcionális analfabéta felnőttek oktatásában fogalmazódott meg az írásbeliség „bankárkodás”-nak minősítése. A tudást olyasminek kezelik, amit adni és kapni lehet; az üres embereket fel lehet tölteni írástudással (Freire 1985). A „bankárkodó”

oktatás, amely a pénzvilágra jellemző összefüggéseket mutat, kulturális kényszert, kulturális inváziót teremt. Megtagadják azt a lehetőséget a tanulóktól, hogy saját kultúrájuknak megfelelően befolyásolják a tantermi foglalkozásokat. Kultúrájukat nem emelik valódi értékére, nem oly módon kezelik, hogy az elismertté váljon, és nincs lehetőségük arra, hogy kultúrájuk az általános tanulási folyamat integráns részét képezhesse (Mayo 1998, 27.). Ha az emberek mindennapi életükben, tevékenységükben értékét látják a megszerzett tudásnak, ha kultúrájuk integráns részévé válik a megszerzett ismeret, céljaival azonosulni tudnak, akkor értékeli, átveszik a tudást. Amennyiben nem, akkor nem tudják élményként megélni, tehát valójában elsajátítani sem. Erre utalnak az elméleti megfogalmazások mellett a gyakorlati eredmények is (Možina 1999).

A cigánytanulók oktatási problémáit mutató adatok nem értelmezhetők a családi életvilág, a családi kapcsolatok, hagyományok vizsgálata és megértése nélkül. A magyarországi cigányságot nem lehet egységként kezelni (Kállai 2003). A cigányság nagyon eltérő nyelvű és kultúrájú csoportokból áll, az iskolai életvilág zavarai csak az iskolába járó tanulók családi életvilágainak ismeretében és konszenzusra törekvéssel szüntethetők meg. A családi és iskolai életvilágok sikeres konszenzusára néhány példa elemzésével mutatunk rá.

Edelényben alapítványi iskola jött létre cigány pedagógusok vezetésével. Cigány tanulók érdekében kezdte meg a működését. Ma már az óvodába is jelentkezők és járnak nem cigány származású gyerekek is, ennek ellenére az iskolát a településen elkülönülő intézményként ítélik meg. Az intézmény által adott védettség, a magukra vállalt zártság, a környezettől elkülönülő életvilág ellentétes indulatokat vált ki. A tízéves iskolai múlt alapján inkább sikeres kísérletről beszélhetünk. Ennek a sikernek igen fontos elemeként jelzik minden oldalról a szülők és az iskola közti párbeszédet, a konszenzusra törekvést, az iskolai életvilág közös kialakítását. Az iskolában készített interjúk alapján a cigány származású szülők, akik alulképzettek, rossz anyagi helyzetben élnek, többnyire úgy emlékeznek a saját szüleikre, hogy azok szerették őket és minden tőlük telhetőt megtettek a gyermekeik érdekében, az ő érdekükben. Többnyire sem a tanulók, sem a szüleik nem neheztelnek az előttük járókra (az

elővilágra) a családjuk anyagi helyzete miatt, annak ellenére, hogy külső szemlélő szerint erre alapos okuk lenne. Elfogadják a szüleiket olyannak, amilyenek, sokkal inkább azonosulnak a családi hagyományokkal, mint a jobb helyzetben élő, nem cigány tanulók. A családi életvilágok ismerete és ezen nyugvó elfogadása alapozta meg az iskolai életvilágot, ugyanakkor a társadalmi életvilágba beilleszkedés célját nem az iskola fogalmazta meg a szülők kihagyásával, hanem konszenzussal el is fogadták. Az iskolában a közlés hitelességét növeli az iskola vezetésének közösséghez tartozása, cigány származása, de nem ez a meghatározó erő. A meghatározó erő a konszenzus, a családi életvilágokkal történő együttműködés.

Mánfán a kollégium speciális feladatot tűzött ki maga elé. Célja a cigány származású, hátrányos helyzetű tanulók iskolai munkájának segítése, kollégiumi, egyénre szabott segítségnyújtással. A kollégium igyekszik betölteni a családi nevelés és az iskolai elvárások közötti koordinációt, felkészíti arra a fiatalokat, hogy az iskolai elvárásokra figyeljenek, és azoknak megfelelni kívánjanak. A kollégiumban nem csak a tanulókkal, hanem a szülőkkel is foglalkoznak. A kollégium vezetői, munkatársai létrehozzák azt a bizalmi kapcsolatot, amely hatására a szülő tanulni engedi a gyermekét, és nem fél attól, hogy elveszíti a gyermekét, nem fél attól, hogy gyermeke a családi életvilágból általa bizonytalannak tűnő utóvilágba kerül. A kollégium mediátori szerepet vállal magára annak érdekében, hogy a fiatalok tanulhassanak. A mánfai kollégium munkájának tanulmányozása jól mutatja azokat a feladatokat, amelyeket a családi és iskolai nevelés közti különbség miatt az iskola nem tud ellátni. A kollégium alapítói szerint az iskolákban tanító pedagógusok általában nem rendelkeznek azzal a kommunikációs tudással, a kommunikációhoz szükséges idővel, mint erőforrással, hogy a kulturális minták közti különbséget oldani tudják. A kollégiumi háttér nélkül – a kollégiumban készült interjúk alapján – a tanulók nagy része nem kapna esélyt a tanulásra (Derdák 1995).

A családi életvilág újratereztése zárt közösségben, cigányzenész családok példáján bemutatva. Egyszerű technológiákat működtető családi közösségek úgy képesek komplexitásuk fokozására, hogy vagy belsőleg

differentiálódnak, vagy egymással átfogóbb egységekké integrálódnak. Ezekben az egységekben normatív kényszernek kell fennállnia, ami meggátolja „az önmaga számára való elegendőség” kialakulását. Kialakulnak a belső lojalitások, fontossá válnak a nem anyagi jellegű ráfordítások. A társadalom komplexitását fokozza, ha a társadalmi csoportokon belül ilyen alcsoportok képződnek (Habermas 2000, 535.).

A cigány zenészek csoportja a tizennyolcadik századtól ezt a fejlődést mutatja, ennek hatására vált cigány arisztokráciává. A belső értékrend a hagyományok és minták átadásán, megélésén alapul. Ahhoz, hogy a cigány családokon belüli nevelés fontosságát megértsük, megérezzük azt az erőt, amellyel az iskolai nevelés találkozik, jó lehetőségnek látszik a cigányzenész családok nevelési elveinek rövid áttekintése. Ezen a területen folytak, folynak olyan kutatások, amelyek témánkat is érintik.

A cigányságon belül a muzsikuskok egy jól körülhatárolható, és élesen elkülönülő csoportot alkotnak, és az ehhez való tartozásban nem az etnikai tényező, vagyis a „cigányság” az elsődleges, hanem a lelki világ és az életmód. Úgy vélik, hogy a kultúra határozza meg, köti össze őket leginkább. Véleményük szerint az számít, hogy miben nőttek fel. Ha ugyanazt a viselkedési formát tartja valaki, akkor befogadják, a neveltetése, a viselkedése legyen olyan, mint az övék. A muzsikuskok hagyomány és annak továbbvitele az, ami a legerősebb kohéziós erő ebben a csoportban. Nem feltétlenül szükséges, hogy valaki maga is gyakorló muzsikusk legyen.

Egy ilyen tradíciókra épülő csoporton belül arra is törekszenek, hogy maguk közül válasszanak házastársat. Miután meglehetősen zárt közösséget alkotnak, ezért ha nem is személyesen, de legalább hallomás szintjén ismerik egymást. Sokfelé muzsikálnak, gyakran változó felállásban, ezért sok emberrel találkoznak, és az információ gyorsan terjed. Rövid időn belül mindenki tud róla, ha valami jelentősebb esemény történik, legyen az házasság, gyermekszületés, halálozás vagy bármilyen botrány. A hálót, ami összekapcsolja őket, átlátják, nagyon fontosnak tartják. Nem csak azt tudják, hogy ki kinek a fia (ezt egyébként jelentősen megkönnyíti, hogy az elsőszülött fiú rendszerint az apja nevét viseli), de sokadik unokatestvér szintjéig képesek visszavezetni és összekapcsolni az egyes családokat és személyeket. Mindenkit el tudnak helyezni ebben a bonyolult világban. A

lelkivilág és az életmód összeköti őket. Úgy vélik, hogy a cigányzenészeknek olyan sajátos lelkivilága és életmódja van, amit csak egy közülük való érthet meg. „Ők élik ezt az életet, ők értik meg. A többi nem úgy nevelkedett, nem olyan közegben, ezért nem érti a mi életünket. Más az életfelfogása.” „Nem is annyira a közös származás a fontos, hanem hogy a feleség értse a férjét. Az asszony, akinek az apja is ezt csinálta, mindezt természetesnek tartja.” (kézirat AVKF)

Csoporton belül a családi szerepek, hierarchikus döntések természetesek és elfogadottak. A szülők, nagyszülők döntési lehetőségét, tekintélyét a családban természetesnek veszik, elfogadják. A családi életvilágok újrateremtése közös cél, amelynek elérését a belső normák, szokások segítik. A csoport tehát belső törvények alapján működik. Érték- és célorientáltan. Céljuk kettős. Beilleszkednek a társadalomba. Az illem-szabályokat és a tudást egyaránt fontosnak tartják. A gyerekek tanulását biztosítják, de elvárják, hogy az iskolai tanulás ne akadályozza a gyerekek zenei fejlődését. A szülők és az iskola közti konfliktus általában akkor kezdődött, amikor az iskolai elvárások keresztezték a szülői terveket. Azt nem tűrték (Békési 2002).

A zenész cigányokat a cigányság arisztokráciájának tartják, és mint minden arisztokráciában, a családi életvilág és az elővilág hatása erős. A család célja a gyermek tanítása, taníttatása. A család, a családi nevelés fontossága, szinte kizárólagos joga azonban szűkíti az iskola mozgásterét, ha nem törekszik konszenzusra. Az olyan pedagógus, aki nem ismeri kultúrájukat, a belső családi koherenciát és íratlan törvényeiket, nagy károkat okozhat. Ha például a pedagógus a családi tervektől eltérő foglalkozás felé akarja irányítani a gyermeket, a családi kultúra semmibe vétele esetén nagyon sokat árthat. A családi mintára építve, a gyermekben kiépített motivációs rendszert felhasználva a tehetségfejlesztés kiemelkedő eredménnyel járhat (Békési 2003). A cigányzenész családok gyermekei büszkéek családjukra, őseikre, ezért az eltérő iskolai kultúrába könnyebben illeszkednek be, mint a hátrányos helyzetű családok gyermekei. Kumar már hivatkozott eredményei e családok mintájának elemzése során is visszaigazolódnak (Kumar 2005).

A cigányság nem egységes. A különböző csoportok kultúrája, hagyományai, sőt nyelve is eltérő. A család szerepe és értéke ezekben a családokban más és jelentősebb mint a magyar családokban (Kállai 2004). Az iskolai sikerekhez a szülőkkel való együttműködés fontos szerepkihívás. A külső körülmények változása érzékelhető, a belső szabályozások, elvárások megfogalmazásának módosítását kényszeríti ki. A szociológiai elméletek alapján ma még két út áll a csoport előtt: törekszik a nagyobb fokú komplexitásra, és ehhez meg is találja az eszközöket, vagy a leépülő felmorzsolódás irányába halad (Kemény 1999). A családi életvilágok és az iskolai életvilág konszenzusa a nagyobb fokú komplexitás elérését segíti elő. Az iskolának az életvilág elméletek alapján arra kell törekednie, hogy hiteles közlésként tudja megfogalmazni és elfogadtatni a céljait, amelyekkel új források keresésére irányítja a családi életvilágokat.

A családi és iskolai életvilág kapcsolata az autista gyermekek nevelésében. Ahogyan a fogyatékkal élők száma és a kisebbséghez tartozók aránya folyamatosan nő, a gyógypedagógiában szemtanúi vagyunk a folyamatos közeledésnek az inkluzív oktatás mozgalma és a kisebbségekhez tartozó tanulók túlreprezentáltsága között (Artiles 2003). Hazánkban egyes területeken a kisebbséghez tartozó cigány tanulók és más hátrányos helyzetű populáció egyértelműen túlreprezentáltak. A gyermek életkorának növekedésével egyre nehezebb, bizonyos életkoron túl pedig nem is lehetséges annak megállapítása, hogy szociális, mentális okok, vagy primer mentális defektus miatt képtelen a gyerek az elvárt teljesítményt nyújtani az általános iskolában.

Az inklúzió határát az szabja meg, hogy az iskolák hogyan értelmezik a szerepüket. Ha úgy határozzák meg, hogy a fogyatékkal élőknek alkalmazkodniuk kell a már kialakult érték- és normarendszerhez, akkor az inklúzió sikere a befogadott tanulók alkalmazkodóképességének függvénye, és a „befogadó közösséget” semmiféle felelősség nem terheli. Amennyiben viszont úgy látják, hogy szerepük olyan iskolai kultúra kialakítása, amely mindenkit befogad, akkor a sikeres inklúzió határait az iskola flexibilitásának és komprehenzivitásának mértéke fogja meghatározni. Az inklúzió stratégiáját a „hosszú léte rugalmas iskolát”

elv jellemzi, ugyanakkor a „normalizáljuk a gyerekeket” szemlélete tükröződik tevékenységükben (Tetler 2006).

Az autisták száma növekszik, miközben a fogyatékoság okai kevésbé ismertek. A siketek, vakok, gyengénlátók, beszéd- és hallássérültek helyzete viszonylag jól körülhatárolható paraméterekkel mérhető, az autisták a mai diagnosztikai eszközeinkkel alig követhetők, ennek megfelelő „foglalkoztatásban” részesülnek. Általában speciális (szegregált) iskolákban külön csoportokban foglalkoznak velük, amennyiben egyáltalán létezik számukra létrehozott szervezett foglalkoztatás. Az autista gyerekek valójában gyermekmegőrzést vállaló, különböző fogyatékosokat összekeverő csoportokban tengetik az életüket. Az ilyen csoportokban egyaránt találhatók a „rejtőzködő, csak éppen most még nem beszélő, később regényt író zsenik”, és a valóban mélyen fogyatékos gyermekek (Pataki L. 2007).

Dániában iskola indulhat, ha van tizenkét beiratkozott növendéke. És csodák csodája, még nem robbant semmiféle botrány az elmúlt 120 évben a dán iskolarendszerben, míg a mi központilag szabályozott iskolarendszerünk inkompetenciáktól és botrányoktól hangos (Vekerdi 1992). Miben határozhatjuk meg a dán siker titkát? Tizenkét család közös értékrend alapján és közös cél érdekében fog össze, terveket fogad el, amelyeket közösen elfogadnak, megvalósítandónak tartanak. A családi életvilágok saját újrateremtésük érdekében megegyeznek a közös célokban, elfogadják a célok megvalósításához szükséges terveket, jogait és kötelezettségeiket. A világos célokért működő közösséghez csatlakozó új családok számára a csatlakozás előnyei és a csatlakozásból fakadó elvárások is világosak. Az iskolát alapító családi életvilágok létrehoztak tehát egy olyan szocietális közösséget, amely képes életvilágként működni, iskolai életvilágként újrateremteni magát. Erre az elvre épült rá a CBI (Community Based Integration) elven működő inkluzív nevelő közösségek rendszere. A mozgalom hívei és az általuk elfogadott értékrend alapján működő iskolavilág képes arra, hogy a pedagógusok gyermekek és szülők csoportjaiból olyan egységet hozzon létre, amelyben az „épek” és „sérültek” helyet kapnak a szükséges és lehetséges mértékben (Pataki L. 2007).

Magyarországon is működik a CBI elvek alapján egy autista tanulócsoport, a „Csillag csoport” az „egészségesek” iskolájában. 2005-ben hat olyan szülő hozott létre csoportot, akiknek autista gyermekük volt, olyan gyermek, akit a családban kívántak tartani és nevelni, és ép gyermekek közé iskolába járatni. Azt szerették volna elérni, hogy gyermekeik „ép” mintát lássanak maguk előtt, a lehetőségek határai között részt vegyenek közös rendezvényeken, miséken, közös imákban, tánczenei és kézműves foglalkozásokon. Sikerült egy katolikus befogadó iskolát találnunk. Másfél éves múlttal rendelkezik a kísérletük. A közös foglalkozások mindkét irányban átjárhatók: az autisták táncterápiáján és közös palacsintaevésében részt vesznek az egészséges másodikosok, az autista gyerekek pedig belátogatnak a „normál” órákra. Az eljárás integratív szegregációnak tekinthető, amely eljárás például Japánban, általános megoldás.

Hogyan kapcsolódnak a családi életvilágok az iskolai életvilághoz? Hogyan alakul ebben az esetben az iskolai életvilág?

Az iskolai életvilágot formáló családok közös célja a katolikus iskola választásával a saját családi értékeik, hitük, közösségük megőrzése és továbbépítése. Ez a cél befogadó cél, ebbe beleférnek azok a családok is, amelyek autista gyereket nevelnek. A közös cél erősíti az autista gyerekek szüleiben is a közösségből fakadó erőt, gyerekeik sikerei, amelyek gyakran az egészségesekkel való kapcsolatukból fakadnak, örömforrást jelentenek. „Nézeteim szerint a gyógypedagógiai iskola növendékei azok közül az értelmi fogyatékosok közül rekrutálódnak, akikre nem néz reménytelenül a szülő.” (Szabó K. 1930).

Természetesen az eltérő csoportok kapcsolatából nehézségek is fakadnak. A befogadó közösség – sem a pedagógusok, sem a szülők – nincsenek felkészülve a közös életből fakadó problémákra. A probléma a jó szándék mellett is ismeretlen, idegen. Ennek feloldására az autista csoport vezetője ismeretterjesztő előadásokat tart a pedagógusoknak és szülőknek. Meghökkenő barátságok szövődnek az épek és az autisták között. Együtt zenélnek, táncolnak, énekelnek, szeretettel üdvözlik a korábban lenézett „más” emberkéket. „Meggyőződésem, hogy az ún. épek erkölcsi nevelésében, világszemléletük alakításában is pozitív elmozdulást eredményez az integratív szegregáció.” (Pataki L. 2007).

Az életvilágok szerepét jól mutatja a fogyatékos emberekkel való foglalkozás. A sérült emberekkel való foglalkozás hazánkban több mint kétszáz esztendő múltra tekint vissza. Kezdetekben csak a súlyosabb sérültek kerültek szervezett és szegregált ellátásba. Az enyhébb fogyatékkal élőket a kisebb helyi közösségek spontán módon integrálták, a kisebb közösségek mint életvilágok megteremtették azt a környezetet, amelyben ők akár önellátóvá tudtak fejlődni. Az egyszerűbb technológiák, megtanulható részfeladatok, személyes kötődések segítették a sérült emberek beilleszkedését.

Az általános és kötelező elemi népoktatás bevezetésekor szembesültek a tanítók és az oktatás irányítói azzal, hogy vannak, akik nem képesek megfelelni az általános követelményeknek, akiknek külön segítség van szükségük. „Az általános tankötelezettség behozatala és kiterjesztése feltűntette a gyengeelméjűek nagy számát. Azelőtt nem küldték iskolába őket, s mikor erre kötelezték a szülőket, kitűnt, hogy a gyengeelméjűek számára a népiskola nem felel meg, nekik külön intézetek kellenek, ahol a lelkükben lappangó szikrát a lehetőségig kifejleszteni és ébren tartani lehessen.” (Ellenbach M. 1902) A sajátos módszerek alkalmazása, az egyéni törődés, fejlesztés fokozottabb lehetőségei mellett a hátrányok is megjelentek. Azok, akik korábban egy közösség tagjaként éltek, akik beilleszkedtek, és akiket befogadtak, most kiszakadtak a közösségből. A közösségnek akartak megfelelni, de kiszakadtak a számukra érzelmi kapcsolatokat és mintát jelentő, követhető közösségből. Az elméleti (iskolai) elvárásoknak nem feleltek meg, és ez megnehezítette, hogy meg tudjanak felelni a munka világában megfogalmazott elvárásoknak. A szegregáció sajátos eredménye, hogy az enyhébb fokban sérült ember, alkalmasint a korábnál sokkal jobb képzettsége ellenére, ma felnőtt korában kevésbé tud beilleszkedni a társadalomba, mint a szegregált nevelés bevezetése előtt (Halász 2004, Vargáné 2007).

A szegregált iskola iskolai életvilága zárt. A minták és normák, amelyek a közösségben követhetők, csak ebben a zárt világban érvényesek, a belső normákhoz szokott egyének számára érthetlenné válik a „másik világ”. A szubjektív világ megszűri az objektív közléseket, és azok értéküket veszti.

A „Csillag csoport” példájából fontos eszközként kell kiemelnünk azokat az ismeretterjesztő előadásokat, amelyek tudatosan segítik elő a kohéziót. Az ismeretterjesztő előadások célja a közlést befogadó szubjektív világok formálása, a tapasztalatra épített bizalmi kapcsolatra alapozva. A bizalmi kapcsolatot az a konszenzus hozta létre, amely a csoport befogadására vonatkozóan megszületett. A konszenzus alapja az ember értékének keresztény értelmezése, az ember egyetemes, a munkaerő-piaci jelentőségétől független értékébe vetett hit.

Az iskolai életvilág működésének szintjei tehát a kommunikatív életvilág modell alapján mérhetőekké váltak. Az egyén fejlődése – mind a sérült gyermekek és családjaik, mind az egészségesek esetében – az elfogadott normarendszerben biztosított. Az integratív szegregáció bemutatásával alátámaszthatjuk azt a hipotézist, hogy lehetséges az iskolai életvilág kohéziója látszólag heterogén célok konszenzusa alapján. A bemutatott példa nem módszertani ajánlás, hanem egy, az életvilág elméletének alkalmazásával megtett lépés, egy speciális nevelési probléma megértése, feldolgozása irányában.

Konszenzus lehetősége az oktatáspolitikai szintjén

Konszenzus megtalálása a zsidó iskolarendszer fejlődése során

Ha a zsidó iskolarendszer magyarországi létrehozását az emberkép szempontjából is alaposan elemezzük az életvilág modellje alapján, akkor a mai pluralista iskolarendszer, az iskolahasználók igényeinek érvényesülése szempontjából is fontos tanulságokat ismerhetünk meg. A tizenkilencedik század második felében megerősödő asszimilációs igény belső feszültséget váltott ki. A vallási előírásokhoz szigorúan ragaszkodó konzervatív zsidó családok szembeszegültek az asszimilációval, félve attól, hogy az évezredek vallási szokásai, szabályai, előírásai betartásának mellőzése a zsidóság teljes beolvadásával, azaz közösségi életviláguk eltűnésével járhat. Ezzel szemben a polgárosodó zsidó réteg a korszerűbb, a világi tudást közvetítő iskolákért szállt síkra. A polgárosodó zsidó családok gyermekei növekvő arányt képviseltek katolikus iskolákban. Példaként említhető, hogy a pesti piarista iskolában a zsidó vallású tanulók aránya 1811-ben 2,5%, 1840-ben már 18% (Görbe 2000).

A korabeli rabbik legjobbjai kompromisszumra törekedtek. Mindkét csoport számára lehetőséget biztosítottak. Egyrészt nem elleneztek az ortodox közösségek ragaszkodását saját iskoláikhoz, másrészt segítették a polgárosodás folyamatát. A folyamat kétirányú volt: segítette a világi értékek beépülését a zsidó kultúrába, az alkalmazkodást a nem zsidó közösségek életéhez, másfelől az iskola mint a magyar kulturális értékek közvetítője, bekapcsolódott az asszimilációs folyamatba. Nőtt a különbség az ortodox és a neológ közösségek iskolái között. A fejlődés elősegítette, hogy a kiegyezés után egyre erőteljesebben gyökeret eresztett a zsidóság körében a világi műveltség. Az első világháborút megelőző években a zsidóság meghatározó szerephez jutott a gazdasági, kulturális és társadalmi életben (Felkai L. 1998, 58–61.). A polgárosodó zsidóság mellett megmaradtak saját iskoláikkal az ortodox közösségek. A kevésbé jómódú

tagokból álló közösségek iskolái nehézségekkel küzdöttek. Szűk tantermekben, hiányos felszereléssel működtek, nem feleltek meg a törvényi előírásoknak, de a közösségek ragaszkodtak az iskolájukhoz. Kompromisszumos megoldás született. Trefort Ágoston miniszter a héber hitoktatásra szolgáló ortodox iskolákat felmentette az országosan előírt kötelezettségek alól.

A családi életvilágok és az iskolák kapcsolatának elemzése szempontjából fontos tény, hogy a hagyományaikhoz ragaszkodó zsidó vallású szülők anyagi áldozatot hoztak, és – a külső szemlélő számára rosszabb körülményeket – választották inkább a gyermekeik számára annak érdekében, hogy az utóvilágukat saját meggyőződésük és hitük szerint nevelhessék, és a saját környezetükben megtarthassák. Ez a folyamat a történelem tanúsága szerint nem akadályozta azt, hogy Magyarországon a huszadik század első negyedére a zsidóság a polgárság meghatározó erejévé váljon.

A zsidó iskolázás elemzése a kompromisszum megtalálásával és a kettős irány elfogadásával a plurális iskolarendszer működtetéséhez fontos tapasztalatokat nyújt. A családi életvilágok meghatározó szerepe az iskolai életvilágok formálásában kitörési lehetőséget jelenthet a zárt közösségek, például a hagyományos cigány közösségek esetében is. Ha bizonyos közösségek a különbözőségekre nevelést akarják választani, az nem akadályozza, hogy a családi életvilágokkal együttműködő iskolák elősegítsék a közösség tagjainak polgárosodását, nagyobb arányban értelmiségivé válását. A példa lényeges eleme, hogy a kettős irány támogatására vonatkozó döntés a zsidóságon belül született, az oktatáspolitikai konszenzus erre épült.

Konszenzus az ausztrál oktatáspolitikai elvek elfogadása érdekében

Ausztrália őslakóinak száma igen alacsony. A korábbi nagy európai bevándorlási hullámok után, jelenleg az ázsiai bevándorlók száma jelentős. Ausztráliában együtt élnek a különböző földrészek hagyományai, vallásai. Hogyan lehet ebben a sokszínűségben, az értékek viszonylagosságát hangsúlyozó környezetben közös értékeket elfogadni? Az értékek

megfogalmazását és a különböző kultúrák értékrendjét összevetve azt találjuk, hogy talán éppen a sokszínűség tette lehetővé Ausztráliában az oktatáspolitikai konszenzust.

A megfogalmazott magyar elvárásokról az ausztrál dokumentummal történt összehasonlítás tükrében (4. melléklet) megállapítható, hogy szakmai érvekkel nem indokolható az a nagy politikai vita, amelyet a fenti alapelveket megfogalmazó rendelet 2004-ben Magyarországon kiváltott. Mindkét dokumentum az egyéni szabadságjogok és kötelesség összhangját, a szolidaritást, az emberi méltóság tiszteletét, a társadalmi és természeti környezet megbecsülését, a tudás és akarat értékét fogalmazza meg demokratikus környezetben. Szembetűnő, hogy a magyar dokumentumban a hagyományok, a klasszikus értékek, a klasszikus tudás nagyobb hangsúllyal szerepelnek, mint az ausztrál elvek között. Ez az eltérés azonban önmagában a két ország történelmével, helyzetével könnyen magyarázható. Eltérésként említhető az is, hogy a magyar dokumentum explicit módon többet foglalkozik a jogegyenlőség kérdésével, mint ausztrál párja. Magyarázatra szorul, hogy ennek ellenére a magyar dokumentum kiadása nem érte el a célját, míg az ausztrál dokumentumot – a jelenleg rendelkezésre álló információk alapján – sikeresen vezetik be. A **konszenzuskeresési folyamat** a két országban lényegesen eltér. A magyar dokumentum alapja pártpolitikai színezettel indul, az ausztrál dokumentumot kutatók szerkesztették, helyi szinten létrejött kompromisszumokból. A magyar dokumentum kötelező, az ausztrál dokumentumhoz önkéntesen lehet csatlakozni, a csatlakozás anyagi előnyökkel jár. A magyar dokumentum az elfogadásakor nem rendelkezik referenciákkal, az ausztrál pedig működő iskolahálózatokat erősít meg, a bevezetés gyakorlata és hatása tanulmányozható. A magyar dokumentum iránti igény helyi szinten nem fogalmazódik meg, az ausztrál dokumentummal megerősített gyakorlat iránt viszont tényleges igény mutatkozik.

Az elmúlt évtizedben Ausztráliában az erőszaktól való félelemre alapozva hozták létre a biztonságos iskolák egyre bővülő hálózatát. A biztonságos környezet garantálására az ad lehetőséget, hogy a szülő, aki a hálózat valamely iskolájába kívánja íratni a gyermekét, vállalja a cél

megvalósításához szükséges együttműködést. Vállalja, hogy saját gyermeke hibáinak leküzdése érdekében teljesíti a pedagógusok, az iskola kéréseit. Létrejön tehát egy olyan közösség, iskolai életvilág, amelyben a megfogalmazott cél érdekében együttműködnek a pedagógusok és szülők, és erről az együttműködésről megfelelően tájékoztatják a gyermekeket, a tanulókat is. Bárki tájékozódhat a biztonságos iskolák hálózatának, intézményeinek honlapjáról olyan programokról, akciókról, amelyek során a szülők és az iskola dolgozói szorosban együttműködnek a közös cél érdekében. Hasonló együttműködésről kapunk képet a drogmentesiskola-hálózat egyre bővülő iskoláinak bemutatkozásából. Minden fenti típusú együttműködés alapja a szabad iskolaválasztás, azaz csak azok a szülők választják a hálózatokhoz csatlakozott iskolákat, és maradnak a választott iskolában, akik vállalni akarják, és vállalni tudják az együttműködést. Az elmúlt években a hálózathoz egyre több iskola önkéntesen csatlakozott. (National Framework Australia) Az ausztrál oktatáspolitikai konszenzus létrejöttéhez a biztonságos iskolák hálózata iránt mutatkozó erős igény adott segítséget, amint ezt a konszenzuseredmény elemzése során ki is mutatjuk.

A konszenzuseredmény problémái helyi szinten

Hagyományos cigány közösségek gyermekeinek iskoláztatásával kapcsolatban a konszenzuseredmény nehézségére mutat rá a harangosi romák körében végzett kutatások eredménye (Forray–Hegedűs 2003, 60–61.). A kutatás eredményei 1994-ben jelentek meg. A konszenzuseredmény szempontjából érdemes áttekinteni azt a táblázatot (3. táblázat), amely a helyi cigányok és nem cigányok kulturális ellentétét sorolja fel. A 3. táblázatban szereplő szavak pontos értelmezéséhez a tanulmány átfogó ismeretére lenne szükség. A magyarázatokra ezen elemzés során nem térünk ki, mivel nem a táblázat egyes elemeinek értelmezése a célunk, hanem a táblázatból kiérezhető kulturális különbségekből fakadó nehézségek érzékeltetése. A 3. táblázatból kiderül, hogy az autonómia iránti igényen kívül a két csoport egyetlen közös célt sem fogalmaz meg, egymásról alkotott véleményük alapján céljaik mellett az értékeik, világlátásuk is

teljesen különböző. A két csoport autonómiaigénye az a közös pont, amelyről el lehet indulni a konszenzus keresésében.

3. táblázat *Életvilágok önmeghatározása*

Paraszt	Cigány
A föld formálja az embert	Nincs kötődés a helyhez
„munka”	Üzletelés
Gürcölés	Beszélgetés
Kitartás	Ügyesség
Termelés	Forgalom
Világi tevékenység	Mágia
Autonómia	Autonómia
A csere kerülése	A „munka” kerülése
„fukarkodás”	„tékozlás”
Családi felhalmozás	Testvérek közötti osztozkodás
A múlt szerepet játszik az életben	„nem törődik a múlttal”

Forrás: (Forray-Hegedűs 2003, 60.)

Kimaradt a felsorolásból a nemi szerepekkel, a tisztasággal kapcsolatos véleményeltérések bemutatása. A meghatározásokban kölcsönösen a mi-csoportot az ők-csoporttal szemben határozták meg a csoportok tagjai.

A két lista olyan „mi” és „ők” képeket állít egymással szemben, amelyekkel foglalkozni kell az iskolai nevelés és oktatás tervezése során. A tervezés olyan pedagógusok feladata, akik számára központi tantervi előírások vannak, akiket a központi elvárásokhoz mérnek, akik nem rendelkeznek romológiai ismeretekkel. Nagyon kevés kivételtől eltekintve, helyi szinten nem tudnak megfelelő megoldást találni. Mi lehet az oktatáspolitikai konszenzus, amely megoldást kínál a helyzetre? A helyi döntések meghozatalához megfelelő szabadság biztosítása – akár az állami kimeneti követelményektől való eltérés lehetősége – ugyanakkor lehetőség nyújtása külső szakértők és mediátorok bevonásához. A konszenzus csak az

érintettek egyenrangú félként történő bevonásával születhet meg. Tisztázni kell, hogy a szülők saját életvilágukon belüli céljaik érdekében mit várnak az iskolától, milyen jövőképet alakítottak ki gyermekeik számára. Ha az iskola a tantervi elvárásoknak akar megfelelni és a változatlanságot tekinti céljának, akkor az iskolahasználókkal szembekerül. A családi és közösségi életvilágot nem sikerül bevonni a konszenzus keresésébe, az iskola a központi elvárások alapján sikertelenségre van ítélve. Ha az iskolahasználók ki is mondják, hogy önkéntesen a szegregációt választják gyermekeik számára, abban az esetben is aláírt dokumentumra van szükség. Ha inkluzív nevelésre szavaznak a szülők, akkor célszerű az együttműködés elveit előre írásban lefektetni és rendszeres egyeztetéssel tisztázni az együttműködés részleteit.

A családi nevelés a közösségbe tartozást úgy erősíti, hogy a „mi”-kapcsolatokat az „ők”-kapcsolatok megfogalmazásával határozza meg. A gyerekek kívülállókval való kapcsolata ezért nem lehet más, mint erőszakos (Forray–Hegedűs 2003, 177.), ennek következtében a konszenzus nélkül működő iskola számukra legfeljebb kényszer, valódi eredményt nem hoz. Az iskola nem lesz az életviláguk része, iskolai életvilágról nem is lehet beszélni ebben az esetben. A hiteles közlés befogadását a tanulók szubjektív életvilága gátolja.

Célszerű alaposan elemezni a zsidó iskolázás fent ismertetett kettős irányának eredményességét, a problémák megoldása érdekében. A tizenkilencedik századi ortodox zsidók közössége és a mai hagyományos cigányközösség lényegesen eltér egymástól, de az életvilág újrateremtéséhez mindkét közösség erősen ragaszkodik. A cigány közösségek életvilágának erős kohéziója alapján lehetséges, hogy a neveléstörténet kutatása során feltárt elemekből sikeresen lehetne ma is építkezni. A kompromisszum megtalálásához az életvilágok újrateremtésének mechanizmusai segíthetnek, de a szembenállás problémájának kezelésére általános megoldás és elvárásrendszer demokratikus körülmények között nem fogalmazható meg. Az iskolarendszer önmagában nem tudja a problémát megoldani – az iskolarendszer szintjén megfogalmazott – valódi konszenzusos sémák nélkül.

6. Óvoda- és iskolaválasztási, pályaválasztási döntések empirikus vizsgálata

Az óvodások és iskolások szüleinek elvárásai az óvodával, illetve iskolával szemben

A kérdőíves felmérés ismertetése

Az óvodai és az iskolai neveléssel szembeni családi elvárásokkal, motivációkkal sokféle kutatás foglalkozik. Az előző fejezetekben az életvilág modellek szempontjából vizsgáltuk az iskolaválasztás folyamatát. Ebben a fejezetben – egy empirikus kutatás alapján – a szülők óvoda- és iskolaválasztási elvárásait vizsgáljuk, vagyis azt, hogy a családi életvilágok milyen óvodai, iskolai nevelési közeg választására készítetik a szülőket, milyen nevelő hatású óvodai, iskolai életvilágot szeretnének választani. A több óvodában és iskolában elvégzett kérdőíves vizsgálat nem bemért kérdőívekre alapozott és kiérlelt módszertani vizsgálat volt, hanem a családi életvilágok óvodaválasztást, iskolaválasztást befolyásoló hatásainak megismerhetősége érdekében végzett empirikus vizsgálat, amelyet elővizsgálatnak tekinthetünk. Elővizsgálat, mivel a vizsgálat egyik célja egy szélesebb kutatás előkészítése. A válaszadók kiválasztását nem előzte meg a mintavétel megtervezése, a válaszadó intézmények vezetői személyi kapcsolatok alapján és önkéntesen vállalták a felmérésben a részvételt. Az óvodák választásával kapcsolatban feltett kérdésekre 4 felekezeti és 3 önkormányzati óvodából érkezett értékelhető mennyiségű kérdőív (3. melléklet, 17. táblázat), az önkormányzati óvodák megfeleltek az egyházi minta kontrollcsoportjának. Az iskolák választásával kapcsolatban csak egyházi iskolákból érkezett vissza értékelhető mennyiségű válasz.

A vizsgálatokhoz kérdőíveket készítettünk és használtunk. Kettő kérdőíves blokkot (a továbbiakban egyszerűen kérdőívet) óvodás gyerekek szülei részére, kettőt kisiskolások szülei részére (3. melléklet). Összesen 651 szülő vett részt az óvodákban és iskolákban a felmérésben, akik 1749 kérdőívnek megfelelő kérdéscsoportot válaszoltak meg. Az óvodások szüleiből álló minta eloszlása települési kategóriák, továbbá a szülők iskolai

végzettsége és beosztása alapján megfelel az országos eloszlásoknak. Fölülreprezentált az egyházi óvodát és egyházi iskolát választók aránya és a családok gyermekeinek száma is. Vagyis a minta nem reprezentatív, de elővizsgálatokhoz, a kutatás fontosságának bizonyítására, kutatási súlypontok megállapítására megfelelőnek minősíthető.

Az óvodai és iskolai kérdőívek utóvizsgálata

Mivel nem bemért kérdőívekkel készült a vizsgálat, az elemzés során bemutatjuk a kérdőívek utólagos használhatósági analízisét is. Az utólagos analízissel a négy kérdőívből három rövidebb kérdőívet kaptunk, amelyek bemért kérdőívek pontosságával adnak választ a kérdésekre. Ezt követően került sor – a kérdőívek összesített pontszámaiból kapott százalékpontok felhasználásával – a családi életvilágok óvoda- és iskolaválasztási eredményeinek elemzésére.

A családi életvilágok által befolyásolt *elvárások* az óvodai/iskolai életvilágokkal szemben sajátos összefüggéslánc (-rendszer) elemei. Mitől függenek a családi életvilágok jellegzetességei? Melyek a családi életvilágok alapvető sajátságai, különös tekintettel a gyermekekhez való viszony, a nevelő hatásrendszer szempontjából? Mindezek következményeként miben nyilvánulnak, fogalmazódnak meg az óvodai, az iskolai életvilág nevelő hatásrendszerével szembeni elvárások? Melyek az óvodai, az elemi iskolai életvilágok jellemzői? Mennyire ismert a választandó óvoda/iskola életvilágának nevelő hatásrendszere, eredményessége? Ennek a bonyolult összefüggésrendszernek a teljes feltárása, eredményeinek hasznosítása a hatékonyabb nevelői hatásrendszer működtetése érdekében sok és sokféle kutatás elvégzését feltételezi. Az alább ismertetendő empirikus vizsgálat ebből a rendszerből az elvárásokat emeli ki. Ennek a választásnak az előnye, hogy az elvárásokban a teljes összefüggésrendszer megnyilvánul. Hátránya viszont az, hogy a többi összetevő, az elvárások okainak, a választás eredményességének ismerete nélkül csak a választási szándékok jellemzőiről kaphatunk információkat. (Kivételt képez néhány szokásosan használt háttérváltozó: a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, a

gyerekek száma, a településkategória, amelyek hatását a fejezet végén mutatjuk be.)

A kérdőíveken szereplő kérdések a családi és óvodai életvilágok kapcsolata szempontjából három nagyobb csoportba oszthatók. Az egyik csoportba a családi és óvodai nevelés összhangjára törekvés, a másodikba az óvodai életvilág jellemzőire, a harmadikba a fizikai, területi elhelyezkedésre vonatkozó kérdések vizsgálata tartozik. A kérdőívek a 3. mellékletben találhatók meg.

A kérdőíveken szereplő kérdésekre megfogalmazott válaszokat 1-től 6-ig terjedő számokkal kellett megadni. A középső kategóriába tehát két elem is tartozott a páros számból álló tartomány miatt, azaz az „inkább igen” és az „inkább nem” szerepel a közepes válasz helyett. A feldolgozás során a „nem válaszolt” kategória értékét 0-nak vettük, és annak érdekében, hogy a „nem válaszolt” kategóriát és a „0” választ meg tudjuk különböztetni, a feldolgozás során a válaszként kapott értékeket 1-el megnöveltük, így a válaszok értéke az 1-7 intervallumba került.

Előzetes bemérés hiányában nem tudtuk a vizsgálat kezdetén, hogy milyen kérdésekre adott válaszok járulhatnak hozzá az elvárások jobb megismeréséhez, ezért használtunk négyféle kérdéscsoportot, azaz kérdőívet.

1) Miért választotta gyermekének ezt az óvodát? 13 szempont, válasz.

2) Miért választotta gyermekének ezt az iskolát? 20 szempont, válasz.

3) Mit vesz figyelembe az iskolaválasztásnál? 17 szempont, válasz.

4) Mit vár az iskolától? 11 szempont, válasz.

Az értékelendő kérdések kétfélék. Túlnyomó többségük a gyermek érdekeire vonatkozott, néhány kérdés pedig a külső körülményekre. (Például: azért, mert az óvoda közel van a lakóhelyhez.) Szabad választás igénye ugyanis ott merül fel, ahol a külső körülmények lényegesen kisebb jelentőségűek, mint a gyermeknek a családi életvilágban megfogalmazott érdekei. A mérés egyúttal lehetőséget biztosít a választás szabadságának értékelésére is.

Példaként az egyik kérdőívet elemezzük a használhatóság szempontjából. Az elemzés eredményeként utólagos javításokat hajthatunk végre a kérdőíveken. Az elemzés a következő lépéseket tartalmazza. A választási szempontok fontosságát áttekintjük a válaszadók minősítése alapján. Megvizsgáljuk a szemléltetésül választott kérdőív koherenciáját és reliabilitását is. Az eredmények alapján a szükséges javításokat elvégezve, a kérdőív egészére jellemző, összevont mutatókat képezhessünk, és általános képet kaphassunk a vizsgált témáról.

4. táblázat *Az óvodaválasztási szempontok minősítése, óvodások szülei által (értékelő válaszok)*

A KÉRDÉSEK		AZ ÉRTÉKELO VÁLASZOK								
sor-szá-ma	Megnevezése	átlaga %p	relatív szó- rása %	eloszlása az értékelés kategóriái szerint %						
				1	2	3	4	5	6	7
1.	Mert gyermeke ebben az óvodában biztonságban van.	95	11	0	0	0	3	6	17	74
2.	Kedvesek az óvónők, szeretik a gyerekeket.	89	18	0	0	4	7	4	28	57
3.	Szeretné, ha gyermeke erős iskolában megállná a helyét.	82	23	0	0	6	17	13	27	38
4.	Szeretné, ha gyermeke olyan környezetben élne az óvodában, mint otthon.	87	22	1	2	4	9	8	18	58
5.	Az óvónőket dicsérték ismerősei	89	18	2	0	0	3	12	26	56
6.	A testvére is ebbe az óvodába jár (járt).	83	33	9	1	5	5	6	14	61
7.	Örül, hogy vallásos környezetben nevelkedhet a gyerek.	74	46	14	6	10	6	5	2	57
8.	Azért, mert egyházi óvodát keresett gyermekének.	67	56	28	2	8	2	3	5	52
9.	Azért, mert az óvoda a családokkal, szülőkkel is foglalkozik, segít a gyermek nevelésében.	82	26	1	0	10	11	13	18	47
10.	Azért, mert a gyereket másik óvodába nem akarták felvenni.	30	85	59	20	1	4	8	4	4
11.	Azért, mert közel van a lakóhelyéhez.	56	67	34	7	12	3	5	2	37
12.	Azért, mert közel van a munkahelyéhez.	52	69	33	14	7	6	7	6	26
13.	Egyéb, éspedig	14	28	100	0	0	0	0	0	0

Forrás: empirikus kutatás

Az 4. táblázat első két sorában rendkívül magas az átlag, és nagyon alacsony a relatív szórás. Ez azt jelenti, hogy a **szülők legfontosabb elvárása az óvodával, az óvónőkkel, az óvodai életvilággal szemben a biztonság és a szeretet. Az elvárás a szülők végzettségétől és az óvoda jellegétől függetlenül kiemelkedően magas.** Ez nyilvánvalónak tekinthető, mégis érdemes kimondani, hogy biztonságérzet és szeretet nélkül jó óvodai életvilág nem létezhet. Minden más hatás erre épül, ettől függ.

A 3–9. válaszban szereplő elvárások a fontosak közé sorolhatók, a kérdőív válaszainak minősítése alapján. A 10–12. válaszok minősítése az alacsony átlagok és a rendkívül magas relatív szórások miatt nem sorolhatók a tényleges óvodaválasztási szempontok közé. Végül a 13. kérdés az egyéb szempont megfogalmazását kéri, de a szülők erre nem reagáltak. Ebben a témakörben tehát az ilyenfajta kérdés nem működik, elhagyható.

5. táblázat *Az óvodaválasztási szempontok minősítése, óvodások szülei által (korreláció)*

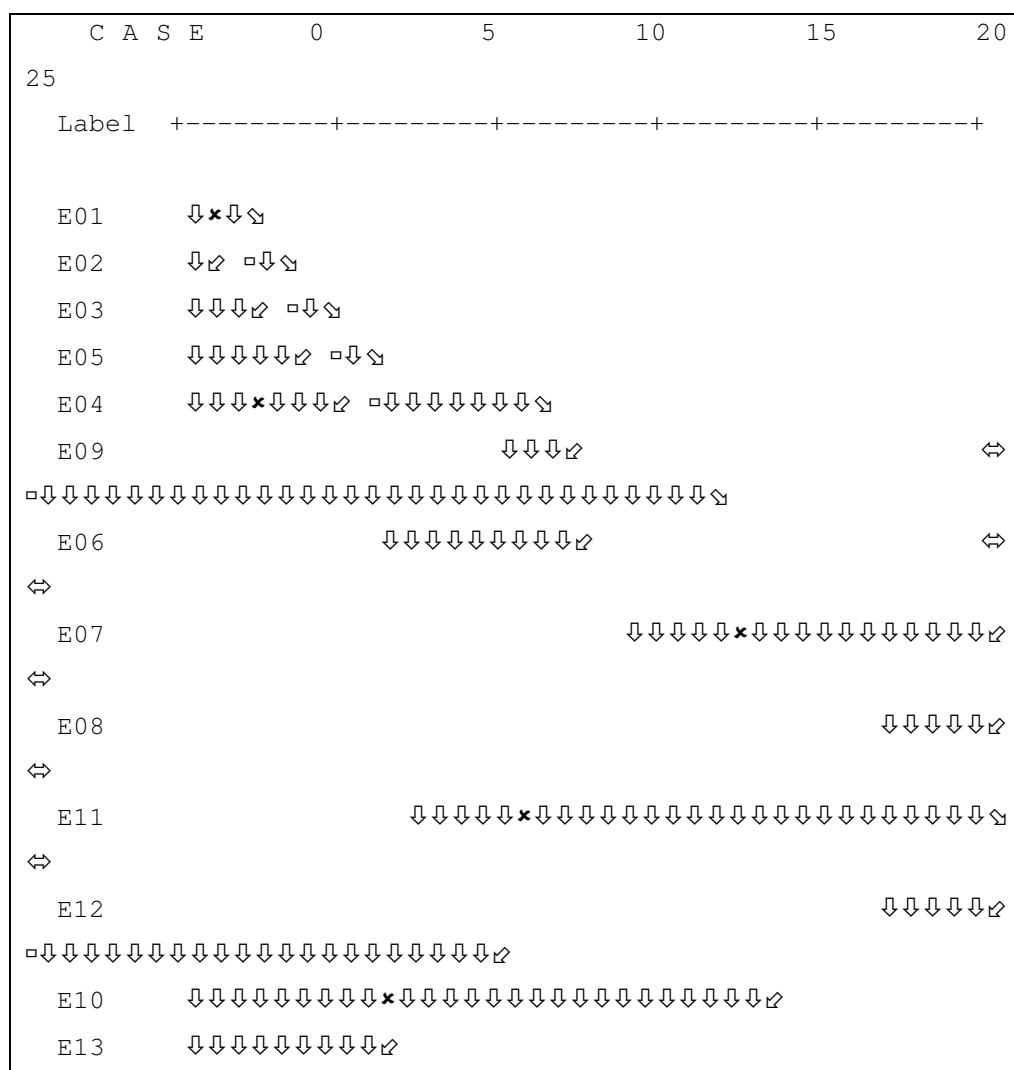
Kérdések	1-13.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1-13.	1													
1.	,57**	1												
2.	,52**	,80**	1											
3.	,42**	,56**	,50**	1										
4.	,39**	,23**	,21**	-,06	1									
5.	,42**	-,06	-,11*	-,05	,17**	1								
6.	,66**	,50**	,36**	,50**	,03	,11*	1							
7.	,54**	,68**	,59**	,24**	,42**	-,05	,18**	1						
8.	,52**	,57**	,47**	,21**	,40**	-,00	,22**	,83**	1					
9.	,47*	,27**	,23**	,013	,60**	,16**	,05	,62**	,64**	1				
10.	-	-	-	-	,05	,23**	-	-	-	-,10*	1			
11.	,30**	,54**	,42**	,22**	,54**	-,00	-,11*	-,77**	,78**	,65**	,40**	1		
12.	-	-	-	-	-,54	,17**	-,01	-	-	-	,38**	,79**	1	
13.	,051	,02	-,01	,04	-,11*	,03	,03	-,02	-,03	-,09	-,03	,05	,06	1

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Forrás: empirikus kutatás

7. ábra Az óvodaválasztási szempontok klaszteranalízise



Forrás: empirikus kutatás

Az óvodaválasztás szabad döntési mechanizmusa az egyházi intézmények esetében figyelhető meg: a szülők nagyobb részének nincs lehetősége tényleges választásra. A klaszteranalízis az önkormányzati óvodák elfogadása esetén nem ad a fentieknek megfelelő markáns képet, de a hangsúlyok az önkormányzati intézményekben is a közösnek tekinthető értékeken vannak.

6. táblázat *Az óvodaválasztási szempontok regresszióanalízise*

	A MINŐSÍTENDŐ SZEMPONTOK (VÁLASZOK)												
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
R	,574	,520	,421	,393	,421	,657	,535	,521	,471	,220	-,300	-,226	,051
β	,133	,202	,238	,250	,211	,353	,431	,487	,273	,322	,482	,455	,052
R², %	7,6	10,5	10,2	9,8	8,9	23,2	15,1	25,4	12,9	-7,1	-14,5	-10,1	-0,3

Forrás: empirikus kutatás

A 10–12. szempontok negatív vagy nem szignifikáns korrelációs együtthatói, valamint a regresszióanalízis negatív értékei megerősítették a választási szempontok fontosságának minősítése alapján kapott következtetés helyességét, mely szerint a 10–12 szempont nem segíti az elvárt óvodai életvilág szerinti óvoda kiválasztását. A klaszteranalízis ábrája e következtetés helyességének szemléletes bizonyítéka. (Mint látható, a 10–13. szempontok teljes egészében különválnak a többi szemponttól. Ezeket a szempontokat (válaszokat) tehát el lehet hagyni a kérdőívről, ha további kutatásokat végzünk.

Az elhagyott szempontok után megvizsgálható a kérdőív koherenciája. Ezt a megmaradt 1–9. szempont (válasz) item-összpontszám korrelációi alapján lehet megítélni (lásd a korrelációs mátrixban a félkövér számok oszlopát). A hasonló szorosságú összefüggéseket jelző korrelációs együtthatók szerint a megmaradt kérdőív koherenciája megfelelő. Ezt a következtetést megerősíti a klaszteranalízis, amely az 1–9. szempontot szoros klaszterként (fürtként) mutatja. Ezen belül különös figyelmet érdemel az 1–5. és a 9. szempontok tömör fürtje (7. ábra).

A vizsgált kérdőív eredeti teljes változatának reliabilitása 0,42, az elemzés alapján lerövidített változat reliabilitása 0,78. Vagyis az elemzés alapján elvégzett változtatásnak köszönhetően lényegesen javult a kérdőív megbízhatósága is. A további három kérdőívvel is elvégezve a használhatósági analízist, a negyedik kérdőív (Mit vár az iskolától? 11 szempont) végül is változatlan maradt. A második kérdőív (Miért választotta gyermekének ezt az iskolát? 20 szempont) és a harmadik kérdőív

(Mit vesz figyelembe az iskolaválasztásnál? 17 szempont), szempontjainak többsége azonos. A választás előtt és után a két különböző szülői csoportnak feltett kétféle kérdés sem vezetett a szempontok megítélésének számottevő különbségéhez. Az elemzés végeredményeként a két kérdőívet összevontuk a 11 jól működő közös szempontok (válaszok) felhasználásával. Az így kapott kérdőív reliabilitása: 0,82.

A fenti eljárással kapott, bemértnek tekinthető kérdőívek alkalmassá váltak arra, hogy összesített pontszámaikból százalékpontokat képezzünk, amelyeknek köszönhetően a minták általános jellemzői is vizsgálhatókká váltak. Alkalmassak arra, hogy a bevizsgált kérdőívként – egy nagyobb kutatásban felhasználhatók legyenek.

7. táblázat *A háttérváltozók hatása a függő változókra*

FÜGGETLEN VÁLTOZÓK	A HÁTTÉRVÁLTOZÓK (független változók) HATÁSA A FÜGGŐ VÁLTOZÓKRA:					
	az óvodaválasztásra		az iskolaválasztásra		az óvoda- és az iskolaválasztásra	
	r	r β , %	r	r β , %	r	r β , %
	korreláció	teljes hatás	korreláció	teljes hatás	korreláció	teljes hatás
Anya iskolai végzettsége	0,13	0,02	-0,01	0,00	0,02	0,00
Apa iskolai végzettsége	-0,05	0,05	0,02	0,00	0,01	0,00
Anya foglalkozása	0,16	0,04	0,07	0,01	0,10	0,01
Apa foglalkozása	0,23	0,14	0,08	0,01	0,12	0,03
Gyermekek száma	0,18	0,04	0,03	0,00	0,05	0,00
Település	-0,02	0,00	-0,17	0,03	-0,13	0,02
TELJES HATÁS	R=0,54	R ² =0,29	R=0,23	R ² =0,05	R=0,25	R ² =0,06

Forrás: empirikus kutatás

A korreláció is és az $r\beta$, % is két tizedessel került a 7. táblázatba. A számításokat a három új kérdőív adataival is elvégeztük, a kérdőívek összpontjait százalékponttá alakítva. Így mindhárom kérdőív-fajtából (202+449+1098=1749 kérdőív) a független változók értékeit is százalékpontban számoltuk ki. Három regresszióanalízist végeztünk, három függő változóval: az óvodások szüleinek óvodára vonatkozó válaszaival, és az iskolaválasztási elvárások adataival az óvodások és az iskolások szülei körében.

R^2 a teljes megmagyarázott variancia, köznyelvi megnevezéssel a teljes hatás. Az egyes független változók oszlopban szereplő $r\beta$, % értékei jelentik a hozzájárulást a megmagyarázott varianciához, köznyelvileg az egyes független változók hatását. Az R^2 és az oszlopban szereplő $r\beta$, % értékek összege közelítően egyenlő, ez mutatja, hogy jó volt a számítás, az eredmények tudományos feldolgozásra alkalmasak.

Az óvodai és iskolai vizsgálatokból kiolvasható eredmények

A választási folyamat eltérései a felekezeti és a nem felekezeti óvodák esetében. Az óvodákban az óvodaválasztás 10. kérdésére a válaszadók mindössze negyede válaszolt, azaz a szülők negyede tartotta fontosnak, hogy válaszoljon arra a kérdésre, hogy a gyermeket más óvodákból elutasították-e. A vizsgálat szempontjából a teljes mintán mért hibák ellenére azért fontos a kérdés feltétele, mert választ akarunk adni arra, hogy az önkormányzati, vagy a felekezeti intézményre jellemző-e a befogadó jelleg, ezért a válaszokat a kérdésre vonatkozó elvetési javaslat ellenére elemezzük. Nagyobb mintán ezt a kérdést más kapcsolt kérdésekkel együtt kell majd feltenni.

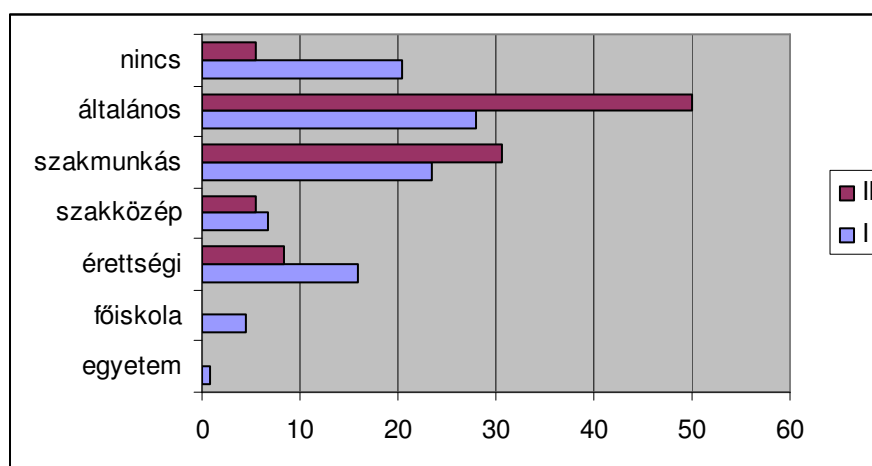
A teljes mintában az óvodákban az óvodaválasztás 11. és 12. kérdése (a lakóhely, illetve munkahely közelsége) nem látszik fontos motivációnak, mivel a válaszok szórása nagyon magas. De a részletesebb vizsgálatok alapján, az önkormányzati intézményekre leszűkített mintán, a tényleges szabadság nélküli választás esetén ezek a szempontok bizonyulnak meghatározónak. Az óvodákban az óvodaválasztás 11. kérdése az önkormányzati intézmények és a felekezeti intézmények mintáját elkülönítve fontosnak minősül, a teljes mintán azonban elhagyhatónak minősíti a vizsgálat. Azt az érdekes helyzetet kapjuk, hogy a felekezeti és nem felekezeti óvodák választásánál a legnagyobb különbséget jelentő kérdés az összesített minta alapján elhagyható lenne, ugyanakkor ez bizonyítja a felekezeti intézmények választásának értékorientált motivációit. Az óvodákban az óvodaválasztás 12. kérdése – a szülő munkahelyének közelsége – semelyik részmintán sem bizonyult fontosabbnak, mint amit a

teljes mintán végzett elemzésből kiolvashatunk. Az inhomogén választ-
struktúra külső okaira a gazdasági élet struktúrájából és a vizsgált
intézmények elhelyezkedéséből találhatnánk magyarázatot. Erre
vonatkozóan a jelen mintán a szükséges részletes vizsgálatokat nem
készítettük el, az elemzés elmarad. Az óvodások szüleinek kiosztott
kérdőíveken szereplő kérdések a feldolgozás alapján összességükben
megfelelőnek bizonyultak arra, hogy a szülői motivációról képet kapjunk.

Az általános iskola választásának motivációt elemző kérdőívekre
óvodások és iskolások szülei adtak választ, egy-egy olyan kérdőív alapján,
amelyekben a kérdések lényegében megegyeztek (3. melléklet összesített
kérdőív), de a kérdések megfogalmazása a megszólítottak közti különbség
miatt eltért.

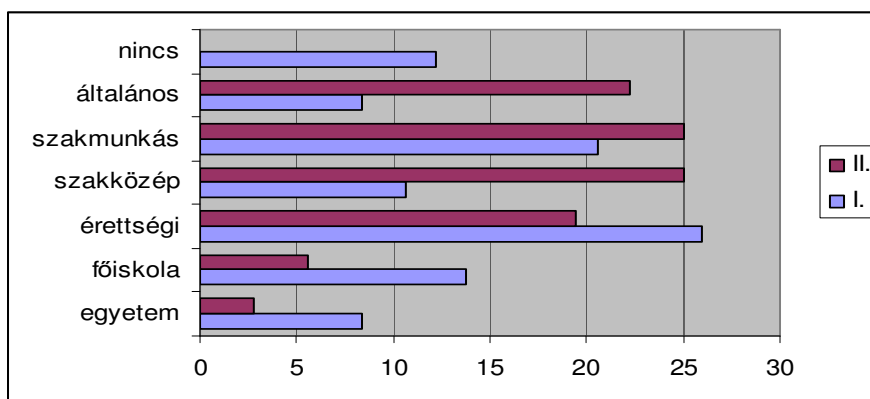
Az iskolák a felekezeti jelleg ellenére nem jelentenek homogén
mintát. Az egyik iskola (nagykőrösi) a hátrányos helyzetűek befogadását és
felzárkóztatását tekinti küldetésének, a többi iskola csak a felekezeti jellegre
helyezi a hangsúlyt. A háttérváltozók elemzése bizonyítja, hogy a
nagykőrösi iskola elérte a célcsoportját, a szülők alacsony iskolai
végzettsége, magas munkanélküliségi aránya ezt bizonyítja.

8. ábra A vizsgált iskolákban az apák végzettségének jellemzői



Forrás: empirikus kutatás

9. ábra A vizsgált iskolákban az anyák végzettségének jellemzői



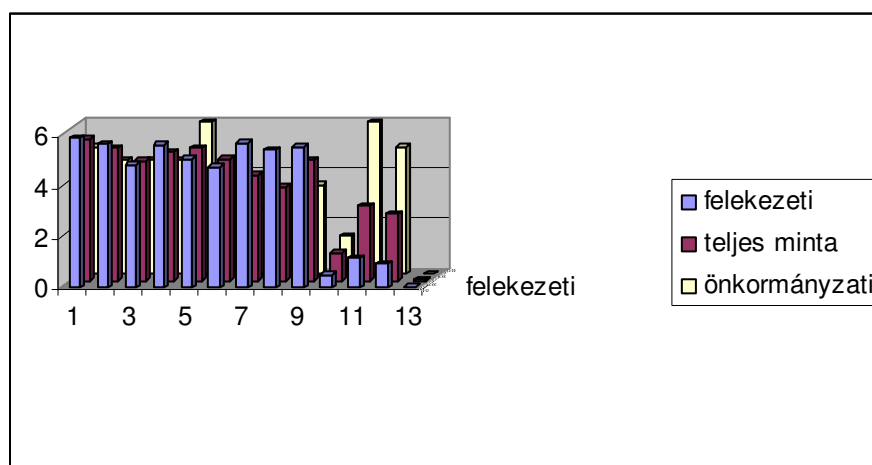
Forrás: empirikus kutatás

A vizsgált teljes mintára (az óvodások és iskolások szülei) jellemző, hogy az anyák felének legfeljebb szakmunkás végzettsége van, az egyházi óvodákban ez az arány 40%, a nem egyházi óvodákban az arány 75%. A felekezeti intézmények mintájában alapvetően két, jól elkülöníthető csoport szerepel. Hátrányos helyzetű (szociálisan és/vagy fogyatékosága miatt hátrányos helyzetű) gyermekek szülei, és magas kulturális tőkével rendelkező, többnyire többgyermekes családok. Az eredményeket a teljes mintából olvassuk ki, és azokat összehasonlítjuk az önkormányzati és a felekezeti óvodákra és iskolákra szűkített minta eredményeivel. Az azonosság megerősíti, hogy egy-egy motiváció mennyire fontos. Az eltéréseket megpróbáljuk magyarázni.

Az **óvoda választásában** mit tekintenek a szülők a legfontosabbnak? Egyértelműen a biztonságot, azt, hogy szeressék a gyereket az óvodában. Fontos szempont, hogy mit hall a szülő előzetesen, más szülőktől az óvónőkről, továbbá az, hogy az óvodai – szellemi, értékrendbeli és fizikai – környezet hasonló legyen az otthoni környezethez.

A lakóhely közelsége a teljes mintán nem tűnik fontosnak (3,96), de az önkormányzati óvodák esetében nagyon fontos (7), a felekezeti óvodák esetében pedig egyáltalán nem (1,2). Ez a mutató jelenti azon választási elv megvalósulását, hogy **az egyén rangsorolja a forrásait, új forrásokhoz jut** azáltal, hogy a kevésbé hasznos forrásait elcseréli számára hasznosabbakra (Coleman 1990b).

10. ábra *A válaszok pontértéke a teljes mintán és felekezeti szempontú bontásban*



Forrás: empirikus kutatás

A grafikon az óvodaválasztási motivációk átlagos pontértékét a teljes mintán, és bontva, a felekezeti és a nem felekezeti óvodákba járókra vonatkozóan ábrázolja. Szemléletesen mutatja, hogy mely kérdésekben térnek el lényegesen a válaszok.

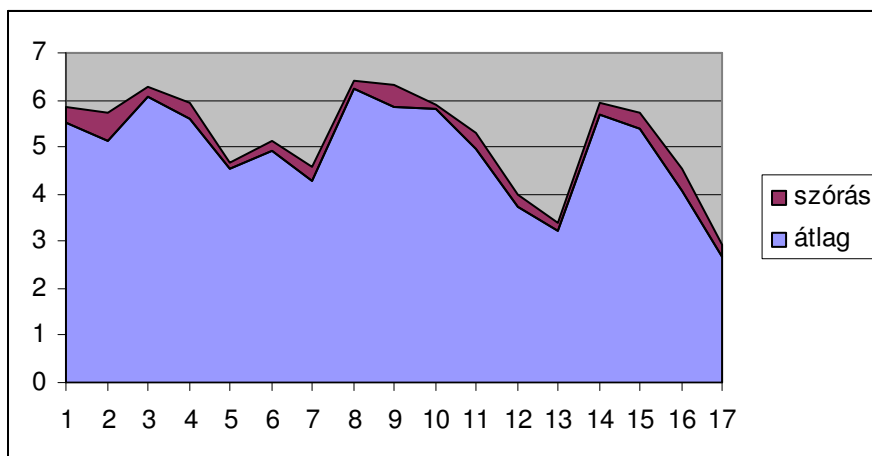
Az elemzések elvégzése során az adatok szórását is vizsgáltuk. A relatív szórás alakulása a teljes mintán sem tekinthető magasnak, kivéve a már említett különbséget, illetve az egyházi fenntartásra vonatkozó kérdésekre adott válaszokat. Ez utóbbi azt is jelenti, hogy az önkormányzati óvodát elfogadó szülők nagyobb része nem is keresett felekezeti óvodát, annak ellenére, hogy a vallásos nevelést fontosnak tartaná. A szórás mértékét megvizsgáltuk külön-külön a felekezeti és nem felekezeti óvodák esetében, továbbá intézményenként. **A szórás alakulása az egyes óvodákra lebontva alacsonyabb, mint a teljes mintán. Ez az óvodai életvilágok kohézióját igazolja, azt, hogy a családi és óvodai életvilágok kapcsolata befolyásolja a szülők elvárásait.**

A szülők végzettsége alapján eltérések állapíthatók meg bizonyos motivációkban. Megvizsgáltuk a motivációkat a háttérváltozók tükrében. Az egyes kérdésekre adott válaszok átlagát, a válaszok szórását az anyák, illetve apák iskolai végzettsége szerinti bontásban is. Az apák motivációi kisebb szórást mutatnak, mint az anyák motivációi. Az apák motivációi a

vallási neveltetéssel kapcsolatban térnek el egymástól nagyobb mértékben (I-IV. kérdőív 9. és 15. kérdésre adott válaszok). A válaszok alapján az alacsonyabban képzett apák közül kevesebben tartják fontosnak, hogy gyermekük vallásos nevelést kapjon, mint a magasabban képzettek közül. Ezen eltérés magyarázatához a minta azon jellemzőjét is hozzá kell kapcsolni, hogy a vizsgált minta esetében az önkormányzati intézményekbe járó gyerekek szülei között az alulképzettek aránya magasabb, mint a felekezeti intézményben járók között. A minta eredménye összevethető azzal a tendenciával, hogy a magasabban képzett fiatalok körében a vallásosság iránti érdeklődés növekedése figyelhető meg (Tomka 1998)

Az alulképzett anyák számára az a legfontosabb, hogy mit hallanak az ismerősöktől, továbbá az, hogy melyik intézmény van közel a lakóhelyükhöz. Az apák és anyák végzettségüktől függetlenül szeretnék továbbadni a saját értékrendjüket, szeretnék, ha véleményüket figyelembe venné az iskola. Azt, hogy az iskola becsületes, tisztességes embert neveljen a gyermekből, csak az alulképzett anyák tartják közepesen fontosnak, a többi végzettségi kategóriában az anyák véleményének átlaga nagyon közel van az apák véleményének átlagához, és az átlagos érték magas. A felmérések megerősítik az életvilágok újrateemtéséről szóló hipotézist. Az életvilág újrateemtéséhez szükségesek a kulturális tőke átadásának feltételei, többek között szükséges az anyák felhalmozott kulturális tőkéje. Az iskolarendszer problémáinak megoldása érdekében szükséges figyelemmel kísérni azt, hogyan segíthetők az anyák, különösen az alulképzett anyák – a saját kulturális tőkéjük növelésének folyamatában – hogyan tehetők érdekeltté abban, hogy a gyermekeik tanulását, továbbtanulását elősegítsék.

11. ábra *Grafikon az anyák motivációinak átlagáról és azok szórásáról*



Forrás: empirikus kutatás

Az elemzés egyrészt nem szűkült le a felekezeti óvodák és iskolák választására, másrészt mindössze néhány intézményt foglal magában. Vélelmezhető, hogy ezért nem sikerült kimutatni a felekezeti középiskolák választására vonatkozóan jellegzetesnek minősített választási csoportokat, pontosabban egy-egy felekezeti intézményre leszűkítve jelent meg viszonylag homogén családi életvilág mint háttér.

A hitvalló értelmiségi miliő (Pusztai 2004, 188–189.) jellemzői figyelhetők meg a budai katolikus óvoda és a gödi katolikus tagiskola gyermekei körében. Jellemző ezekre az intézményekre, hogy szülői akarat hozta létre mindkettőt. Értelmiségi szülők, többgyermekes családok fogtak össze a plébánossal annak érdekében, hogy gyermekeik számára biztonságos, vallásilag elkötelezett óvodát, illetve iskolát hozzanak létre. A családok saját életviláguk újratereztésébe kívánják bekapcsolni az óvodát, illetve az iskolát. A harmonikus együttműködés érdekében áldozatokat is vállalnak. A családokra jellemző a hagyományos családi életvilág, több generáció együttműködése. Az apák több mint fele vezető beosztásban dolgozik, az anyák felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek, de több kisgyermek nevelése miatt alacsonyabb a beosztásuk, vagy gyermekgondozás miatt nem dolgoznak. A családok vallásukat gyakorló, gyermekeiket hitre nevelő életvilágok. A mintában markánsan megjelenő másik csoportról már szóltunk, ez a csoport a leszakadó, talajt vesztett munkás és paraszti csoport

(Pusztai 2004, 194–195), amely a felekezeti óvodába, illetve iskolába kapaszkodva szeretne a gyermeke számára értékeket adni. A kisgyermekek számára az jelent problémát, ha a szülő vele együtt rendszeresen nem vesz részt az óvoda, illetve iskola által szervezett közös miséken, vallási jellegű rendezvényeken. Ez a probléma azonban nem jellemző a felekezeti óvodákra, általános iskolákra. A szülő vállalja, hogy gyermekéhez alkalmazkodik, hiszen a felekezeti óvodát, illetve iskolát ő választotta gyermekének. Az önkormányzati óvodákban is a szülők több mint negyede, arra a kérdésre, hogy szeretné-e gyermekét egyházi iskolába járatni, igennel válaszolt, ugyanakkor az is kiolvasható a válaszukból, hogy az egyházi iskola érdekében nem tudnak, vagy nem akarnak többletterhet vállalni. Maradnak a közeli és mások által jónak tartott tanítónál.

Arra a kérdésre, hogy a szülő örül-e annak, hogy az intézmény terheket vállal át a gyermek neveléséből, a magasan képzett szülők elutasítóan nyilatkoztak, több kérdőívben szövegesen is megjelent a szülői jogok hangsúlyozása. Az alacsonyan képzett, hátrányos helyzetű szülők közel fele magasra értékelte az iskola ezen „szolgáltatását”. Az intézmények nevelőmunkájuk sikere érdekében erőfeszítéseket tesznek arra, hogy a családokat bekapcsolják a nevelőmunkába, az iskolák körül – iskolai kezdeményezésre – szülői közösséget teremtsenek. A szülői közösségek formálása a pedagógusok és igazgatók véleménye alapján csak részben sikeres, ezt mutatja a kérdőívekben elért közepes átlag. Az iskolahasználók és a pedagógusok a közösen megfogalmazott célok érdekében, közös értékek alapján működnek az iskolai életvilágokban, amelyekre vonatkozóan kimutathatók a szocietális közösségek jellemzői.

Összefoglalóan – a válaszadó szülők eltérő iskolai végzettségű és eltérő értékeket valló csoportjai közti különbségek és az intézmények által megfogalmazott célok közötti lényeges eltérések ellenére – a felmérésből kimutatható, hogy vannak közös értékek, amelyeket a mintában szereplő összes óvodai illetve iskolai családi életvilág magáénak vall. Ilyen érték a felmérések szerint a gyermekek biztonsága és védelme, és a gyerekekkel szemben tanúsított megértő, szerető bánásmód, ugyanakkor a rend és fegyelem iránti igény.

A családi életvilágok elvárásai a szakképzéssel szemben

A szakképzéssel szembeni elvárások a szülői háttértől függően lényegesen különböznek. A hátrányos helyzetű gyermekek számára a szülők azért választják a felekezeti intézményeket, mert ezek befogadják a gyermekeiket, vállalják, hogy segítik a családot a gyermekek nevelésében. A felekezeti szakképző intézmények tudatosan felkínálják, a szülők pedig elfogadják az intézményekben folyó, a családi nevelést is pótló nevelő-oktató munkát.

Az oktatás, a szakképzés helyzetéről, válságjeleiről, a társadalmi esélyegyenlőtlenségek újratermelődéséről sokan, sokféle jelzést adnak (Bourdieu 2006a, Bourdieu 2006b, Farkas 1998, Ferge 2000, Kozma 2006, Lawton 2006 és sokan mások). A gyermekek, fiatalok helyzetéről, a fiatalokra leselkedő, a fiatalokat hatalmukba kerítő veszélyekről is sokat hallunk, tudunk. A valósággal, a tényekkel és az okokkal azonban gyakran nem nézünk szembe, a valódi okokat nem kutatjuk, csak a felszíni jelenségeket vizsgáljuk. Elemezzük azt **a nevelőmunkát**, amelynek eredménye nem a tanulók továbbtanulási eredményeiben, külső sikereiben, hanem **egyéni életük rendezésére való képességük kialakításában mérhető**. A társadalom az elméleti szaktudásra és tudományos munkára felkészítést értékeli és várja el az iskolától, ez a társadalmi struktúrák újratermelésének alapja, ebből fakad a mobilitás hiánya.

A szakképző intézményekbe kerülő fiatalok többsége halmozottan hátrányos helyzetű. Hátrányos helyzetük a tanulmányi kudarcok mellett a kisebbségi lét érzetéből is fakadnak. A szakképzés szakmai, elméleti kérdései, a gazdaság elvárásai, az EU jellemzői, a szakmák gyors változásából fakadó feladatok mellett szembe kell nézni azzal a ténnyel, hogy a szakképző intézményeknek, s az ott dolgozóknak olyan nevelési feladatokkal kell szembenéznük, amelyekhez nem kapnak megfelelő támogatást. Olyan helyzetbe került fiatalokkal kell megszerettetniük és elsajátíttatniuk általános és szakmai ismereteket, akik nagy része kudarcként éli meg az iskolai tanulást, akik mögött nincs támogató családi háttér

(Szemkeő 2005). Helyzetüket nehezíti az érzékelhető értékválság a munka világában (Liskó 2001). A társadalmi életvilág belső zavarai az oktatási rendszer problémáiban is megmutatkoznak. A hosszú távú konszenzus hiánya a gazdasági élet, a szakmák értékelése területén is hiányzik. A szakképzésben résztvevő tanulók a szakmunka megbecsülésének hiányától, a társadalmi konszenzus hiányától is szenvednek. A rájuk váró külső elvárásoknak nem tudnak megfelelni, ezért egyre gyakrabban fordul elő a szakmák egymásra tanulása, a gyakorlat hiánya. A szakmunkások esetében a második, többedik szakmát a fiatalok többnyire már munkanélküliként szerzik meg. A fiatalok félelmei között a munkanélküliség és a kilátástalan jövő, a céltalanság, illetve ezek következményei – a drog, az alkohol és bűnözés – kiemelkedő helyen állnak. A szakmunkástanulókat és szakközépiskolába járókat foglalkoztatja leginkább a drog terjedése. Az „Ifjúság 2004” gyorsjelentés (Bauer–Szabó 2004) szerint az egyetemre, főiskolára járó fiatalokat immateriális, emocionális problémák, a céltalanság, kilátástalanság, erkölcsi romlás, kulturálatlanság és a család válsága foglalkoztatják.

A kommunikatív életvilágokra vonatkozó modellbe behelyettesítve a szakképzés jellemzőit, megfogalmazhatjuk az egyes intézmények belső működésével kapcsolatos elvárásokat. Továbbá bemutathatjuk azokat a zavarokat, amelyek az iskolai életvilágok és a családi életvilágok ütközéséből, illetve a családi életvilágok belső zvaraiból fakadnak. A társadalmi esélyegyenlőtlenség újratermelésének kulcskérdései a modell alapján követhetővé válnak. Az adaptált modell alapján megfogalmazható állítások a katolikus szakképző iskolák adataiból készített elemzés eredményeivel egybeesnek.

8. táblázat Az esélyegyenlőtlenségek újratermelése
a szakképző rendszerben

Szerkezeti összetevők	Társadalmi szint		Iskolavilág a szakképzésben		Személyiség		Zavar, válság
Újra- termelési folyama- tok	Eredmény	Zavar, válság	Eredmény	Zavar, válság	Eredmény	Zavar, válság	Értékelő dimenzió
Szakmai és kulturális újra- termelés	A szakmák erkölcsi és társadalmi megbecsülésével kapcsolatos konszenzus	Értelem- vesztés, szétesés, a tisztés- séges szak- mai munka megbecsülé- sének hiánya	A szakma tanulásának és szereteté- nek elfogadása, szakmai sikerek tervezése	A működés kiszámítha- tatlan, nincsenek megfogalma- zott célok, nincs lehető- ség a siker- élményre, megbecsülésre	A nevelés szempont- jából hatékony magatartás- minták, normák, nevelési célok, sikerek	Orientációs nevelési válság	A mestersé- gek és a szakma művelésé- hez szük- séges attitűdök
Szak- képzési intéz- mény	Kötelezettségek a konszenzus kialakítására, a szakmai szervezetek, kamarák és az iskolavilág belső kohéziójának megvalósítására	A kollektív azonosság elbizony- talanodása	Legitim módon elrendezett személyközi kapcsolatok közös célok	Anómia	Közössé- gek kiala- kulása, a közösség- hez tarto- zás él- ménye	Elidegenedés, szétesés, klikkesedés reménytelen- ség	A szakmai szerveze- tek szolidari- tása
Szociali- záció	Világos norma- rendszeren alapuló teljesítmény értékelés, elismerés	Hagyomány megszaka- dása kulturában, társadalmi kapcsola- tokban és a gazdaság- ban	Szakma- szeretet, norma- konform viselkedési formák iránti motivációk	A motiváció hiánya, remény- telenség	Az identitás, szakmai önbecsü- lés és meg- becsültség kialakí- tása	Pszicho- patológiák	A személy elszámol- tatható- sága

Forrás: adaptáció (Habermas 2000)

Az esélyegyenlőtlenségek újratermelése a szakképző rendszerben – a szakképzési rendszer fejlesztése ellenére – jellemző. A szakképzés történetét áttekintve megállapítható, hogy a jelenleg érzékelhető kritikus helyzet az utóbbi évtizedekben alakult ki. A szakmák erkölcsi és anyagi megbecsülésének hiánya visszavetül magára a képzésre, a képző intézményekre. Ezt a hátrányos helyzetet az oktatási szakemberek közül is sokan erősítik. A szakképző intézmények hátrányos megkülönböztetését

mutatja, hogy a szakképző intézmények „mindig is zsákutcás iskolatípusnak számítottak” (Andor–Liskó 1999). Az általános szemlélet, amely a szakmák, akár mester szintű, ismeretét is kevesebbnek tartja, mint az elméleti tudást, akadályozza a minőségi szakképzést. A kimenet értékelése hat a bemeneti feltételekre annak ellenére, hogy ma már viszonylag egyszerű a szakképzettség megszerzése után a középiskola folytatása, az érettségi letétele is. Tovább nehezíti a szakképzés problémáját az a tény, hogy a továbbtanulási szándékot nem csak a képzettség növelésével kapcsolatos társadalmi elvárások, hanem a munkahelyhez jutás nehézségei és a munkanélküliség réme is motiválja.

A szakmunkástanulók szülei – országos felmérés szerint – mindössze 59%-ban döntöttek gyermekük tanulásának támogatásáról. 28% jelentette ki, hogy támogatja gyermekét a szakma megszerzéséig, 17% vállalná az érettségit is, 9% a technikus képzést, 3% a főiskolai diplomát, 2% az egyetemi diploma megszerzését tűzné ki célul (Andor–Liskó 1999).

A tanulók családi életvilága számára nem jelent társadalmi és gazdasági előnyt a szakma megszerzése a szakmák többsége esetén. Vizsgálati adatok nem ismertek, de szóbeli közlés alapján leírható, hogy bizonyos keresett és gazdasági előnyt jelentő szakmák megbecsülése megnőtt (például magasan képzett asztalos), ennek következtében egyre több szakember rendelkezik felsőfokú (más szakterületen szerzett) iskolai végzettséggel is.

A magyar felekezeti szakképző intézmények befogadó jellegét több felmérés is bizonyítja (Pusztai 2004, Szemkeő 2005). A szülők körében az országos átlagnak megfelelő végzettségi arányok mutathatók ki a vizsgált felekezeti iskolákban. A kommunikatív életvilágokra vonatkozó modell adaptációja szerint a családi háttérrel olyan iskolai közösség tudja pótolni, amelyik a szakmát megbecsüli, a szakmai tudást értékként tudja átadni, ennek megfelelően sikerélményhez juttatja a tanulókat, amely szocietális életvilágként működik. A munkaadói elvárásoknak megfelelően a szakképzésben – a mesterségbeli tudás mellett – nagy szerepe van az olyan értékeknek, mint megbízhatóság, pontosság, együttműködési képesség. A felekezeti szakképző iskolák ezen képességek fejlesztését is célul tűzik ki.

A felekezeti szakképző intézmények a magyar oktatási rendszerben kialakult hiátust töltik be. Azokat a fiatalokat fogadják be és oktatják, akik nagy része az állami rendszerből kiesett, vagy kiesne, akik nem csak iskolát, hanem érzelmi, erkölcsi, és fizikai védelmet is remélnek az iskolától (Pusztai 2004). A felekezeti szakképző intézmények a szaktudást, és ehhez kapcsolódóan a becsületes, megbízható munkát – mint közös értéket – az iskolavilág összetartó erejévé teszik.

A tanulók kérdőíves vizsgálatát két felekezeti szakképző intézményben végezték el (2. melléklet), ezek adatot szolgáltatnak a tanulók családi, anyagi helyzetéről, problémáiról. Az iskolaválasztási motivációk elemzését a szülőkre vonatkozó iskolai statisztikai adatok és az iskolák teljes körű átvilágításának anyagai alapján készítettük. Az értékek és a közösség szerepét a felekezeti szakképző iskolákban készült átfogó elemzések alapján dolgoztuk fel.

A vizsgált intézményekre jellemző, hogy minden évben vannak diákok, akiknek gazdasági okból kell tanulmányaikat szüneteltetniük. Azért kell abbahagyniuk az iskolai tanulmányaikat, mert a család számít a keresetükre. Minden felekezeti iskola törekszik arra, hogy a diákok csak felfüggeszék tanulmányaikat. Jöjjenek vissza, és kapcsolódjanak be a képzési folyamatba később. Törekvéseiknek megfelelően a felekezeti iskolákból a lemorzsolódás az országos átlag negyedét sem éri el. Az eszközök különbözőek. Az iskolák egy része segélyszervezetekkel együttműködve teremti meg a tanulók iskolában tartásának hátterét. Szükséges ez azért is, mert a felekezeti intézményekben az állami gondoskodásra szoruló, és a speciális szakiskolai képzés keretei között oktatható tanulók magas arányt képviselnek. Miért, és milyen családokból jelentkeznek a tanulók a felekezeti szakképző iskolákba? A választ a 9. táblázatból olvashatjuk ki. A táblázatból megállapítható, hogy a tanulók 5%-ának legalább az egyik szülője felsőfokú végzettségű, több mint harmadának legalább az egyik szülője szakmunkás végzettségű. A tanulók 19%-a nem ismeri, vagy nem közli az apja végzettségét, 11% nem nyilatkozik az anyja végzettségéről. A szülők körében magas a munkanélküliség. Az anyák kétharmada „háztartásbeli”, további egynegyede munkanélküli 1997-ben, Szekszárdon. A többi év statisztikája

is hasonlóan hátrányos helyzetet mutat. 1997-ben az apák harmada volt munkanélküli, további 45%-nak nem volt állandó munkaviszonya.

A tanulók nagy részének (67%) a lakóhelye rendezett, az otthoni tanulás feltételei biztosítottak. A lakások kétharmadának felszereltsége jó (hűtőszekrény, TV, videó, számítógép), további 20%-ának megfelelő. A családok kétharmadában él a fiatal a vér szerinti anyjával és apjával. A családokban a könyvek száma alacsony, a családok egyötödében legfeljebb néhány könyv van.

9. táblázat *Felekezeti szakképző iskolák tanulóinak családi háttere*

	Az összes fiú között % (Az összes tanuló 31% -a fiú)		Az összes lány között % (Az összes tanuló 59%-a lány)		Az összes tanuló között %			
	Apa végzettsége	Anya végzettsége	Apa végzettsége	Anya Végzettsége	Apa végzett- sége/fiú	Anya végzett- sége/fiú	Apa végzett- sége/lány	Anya végzett- sége/lány
Főiskola/ Egyetem	7	11	4	2	2	3	3	1
Technikus	8	3	3	1	3	1	2	1
Érettségi	6	16	4	9	2	5	3	6
Szakmunkás	38	29	40	31	11	9	28	22
8 általános	16	27	30	42	5	8	21	29
Kevesebb	3	1	2	5	1	1	1	3
Nem válaszolt	22	13	17	10	7	4	11	7

Forrás: felekezeti szakképző iskolákban készült felmérés (2. melléklet)

Az iskolai életvilág szempontjából a szülők és az iskola kapcsolatát jellemzi, hogy a szülő érdeklődik-e gyermeke sorsa iránt. Átlagosan a szülők negyedét egyáltalán nem érdekli a gyermeke sorsa, a családi életvilágok működési zavarai egyértelműek, esetenként nem is működnek. A munkanélküliséggel, tartós betegséggel, egyéb terhekkel küzdő családok és az iskola nem tud igazi közösséget alkotni. A szülők nagy része már nem vonható be a közösségbe.

Az egyéni szocializáció zavarai is kiolvashatók a felmérésekből.

A tanulók körében a „Volt már részeg?“, „Cigarettázik?“, „Kipróbált drogot?“ kérdésekre egyaránt igennel válaszol a tanulók fele.

A tanulók negyede jelzi, hogy a családon belül gyakoriak a veszekedések. Jellemző – a felhasznált esettanulmányok különösen rávilágítanak erre – a családokon belüli bizalmi viszony hiánya. Azok a tanulók, akik vállalták, hogy kérdőívek kitöltésével a drogfogyasztásról nyilatkozzanak, különösen kiemelik azt, hogy problémáikkal nem tudnak a szüleikhez fordulni. A családon belüli terheltség – súlyosan beteg családtag, alkoholbeteg családtag, csavargó családtag stb. – a tanulók több mint negyedének

családjában előfordul. A tanulók átlagosan (idősorból) 10%-a jelzi, hogy akaratával nem egyező nemi kapcsolata volt már.

Miért választják a fiatalok a felekezeti szakképző intézményeket? Menekülnek, nyugalmat, biztonságot, előrejutási, kitörési lehetőséget remélnek. A válaszok alapján a tanult szakma iránti érdeklődés legfeljebb a szakma tanulása során alakul ki. A szakmai eredményeket – a pedagógusok, igazgatók véleménye alapján – csak a tanulók lelki és szellemi egyensúlyának visszaadása után lehet remélni. A tanulók többsége a tanárokhoz, szakoktatókhoz fűződő érzelmi kötődésről is beszámol, olyan bizalmi viszonyról, amely segítségével képes újrakezdeni a saját életét. A felekezeti szakképző intézményeket átvilágító közoktatási szakértők részletesen leírják (KPSZTI dokumentumok), hogy milyen módon hatott rájuk egyrészt a fiatalok sorsa, másrészt a szakoktatók és a diákok viszonya. Az elemzések kimutatják, hogy az iskolákban a keresztény emberképre alapozott nevelési elvek jelentik azt az összetartó erőt, amellyel az iskolavilág szereplői közül a pedagógusok és diákok egymásra találnak, és amelyhez legalább a szülők egy része csatlakozik. Az iskolák tanárai, oktatói, az összes munkatárs a diákokkal együtt értékekre épített közösséget, szocietális életvilágot alkotnak. Közös célokkal azonosulva, befogadóan segítik a fiatalokat.

Az iskolák működését vizsgáló szakmai elemzések (KPSZTI dokumentumok) a sikerek alapjaként a közösséget és az értékrendet, a belső kohéziót említik. Az intézményekben interjúkat készítő szociálpedagógusok dolgozatukban felhívják a figyelmet a belső rend és kiszámíthatóság, a világos értékrend szerepére. A kommunikatív életvilág modell alapján a szakképző iskolák belső működési zavarai a mesterségek, a szaktudás és kapcsolódó viselkedési normák társadalmi szintű erkölcsi és anyagi megbecsülésének hiányára vezethetők vissza. Ezen a szinten az iskolavilág problémái csak lokálisan javíthatók, ezért a személyi szocializációban eredményeket hozhatnak, de az átfogó válság megszűnését és a szakmai képzések kívánatos megújulását nem eredményezik.

A társadalmi struktúrák újratermelésével, a munka és a munkát végző ember erkölcsi és anyagi megbecsülésére vonatkozó konszenzus

nélkül –az intézmények és az egyén szintjén – nevelési válság és szétesés várható. A konszenzus megteremtése a kommunikációs életvilág elmélet alapján lehetséges, ha az objektív közlések hitelessége megvalósul. A neveléstudomány ősi felfogása – az, hogy nevelni személyes példával lehet – a szociológia nyelvén megfogalmazva köszön vissza ebben az állításban. Az elmélet adaptációja szerint a pedagógusok és a pedagógia fontosságának elismerése hozza létre azokat a lojalításokat, amelyek nélkül az iskolavilágok belső kohéziója nem valósulhat meg.

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán (AVKF) végzett beiskolázási felmérések eredményei

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola vizsgálja a felvett hallgatók családi hátterét, a főiskolára jelentkezés motivációját. A korábbi statisztikai jellegű elemzések után – a 2006. évi beiskolázáskor – a hallgatók kitöltöttek egy kérdőívet (2. melléklet). A kérdőíves vizsgálat eredménye sok olyan eredményt hozott, amely eltér a korábbi vizsgálati eredményektől, és az életvilágok újrateemtési modelljéhez kapcsolható. A kérdőívek kitöltése önkéntes volt, magasabb évfolyamos hallgatók osztották ki és gyűjtötték össze.

A felmérés legmarkánsabb eredménye a hallgatók családi életvilágának stabilitása és a családokon belül tapasztalt végzettségi inhomogenitás volt. A felmérés visszaigazolja, hogy ma már nem szabad a társadalmi mobilitást az apák végzettségéből kiindulva, arra leszűkítve vizsgálni (Lengyel–Bartha 1995). A mobilitásvizsgálatok többnyire ma is az apa végzettségéhez hasonlítják az új generáció végzettségi adatait. A felmérés eredményei alapján a főiskolára jelentkezők között az anyák iskolai végzettsége alapján sokkal kisebb a mobilitás, mint az apák iskolai végzettségéből kiindulva. Nagyon sok olyan család van, amelyben az apák iskolai végzettsége több kategóriával az anya iskolai végzettsége alatt van. A mintában nem mutatható ki releváns összefüggés a szülők végzettségi adatai között fennálló különbség és a család lakóhelyének típusa között. Az óvodai és általános iskolai felmérésektől lényegesen különböző eredmények egy részét érdemes tételesen is megvizsgálni.

A vizsgált mintában (229 hallgató) a főiskolára bejutott hallgatók 42%-ának édesapja legfeljebb szakmunkás végzettséggel rendelkezik, az anyák esetében ez az arány csak 20%, az apák 26%-a felsőfokú végzettségű, az anyák 46%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel. 75 olyan család van (36%), amelyben szakmunkás az apa. Azon családokra vonatkozóan, amelyekben az apa szakmunkás, az anyák iskolai végzettségi összetételét és a családok vallásosságát a 13. és 14. ábrán bemutatott grafikonok szemléltetik.

A családi életvilágokban évszázadokon keresztül a női szerepek továbbadása volt a mintaátadás jellemző vonása. A nők társadalmi helyzetének változása a társadalmi struktúrák módosulását eredményezi (Bourdieu 2006a, Habermas 1993), a nők részvétele az oktatásban, megjelenésük a felsőoktatásban társadalmi változásokat hozott létre, többek között a családi életvilágok értékmeghatározottságát is átalakította. A szülők végzettségére vonatkozó felmérések eredménye stabilizálódási jelenséggé is felfogható. A nők harmadik generációja tanul és dolgozik szakképzettség megszerzése után. A felmérésből úgy tűnik, hogy azokban a családokban, amelyekben az anyák magasabb végzettségűek, mint az apák, a lányok továbbtanulási hajlandósága magas.

Az apák végzettségi mutatói a felsőfokú végzettség társadalmi megítélését és az oktatási rendszer problémáit egyaránt jelzik. A társadalmi helyzetet befolyásoló tényezők szociológiai felmérése (Róbert 1994) a felsőfokú végzettség értékének csökkenését mutatja. A tényezőket megítélő válaszolók több mint 80%-a a felsőfokú végzettséget kevésbé fontos célnak tartotta, mint a vezetői beosztást, illetve a jól fizető állást (15. táblázat). A jól fizető állás értéke is hasonló arányban megelőzi az iskolai végzettséget. A válaszolók többségének véleménye szerint tehát a kulturális tőkefelhalmozásnak elsősorban a tőkekonverzió érdekében van értelme. A vezetői állás értékelése a társadalmi tőke fontosságát, a jól fizető állás a gazdasági tőke iránti igényt mutatja a válaszoló végzettségétől függetlenül (16. táblázat). A konkrét arányok az elmúlt évtizedben módosulhattak, de a materiális szempontok meghatározó szerepe nem módosult. Fontos felvetés, amelyre a kutatók felhívják a figyelmet, hogy a társadalmi egyenlőtlenségekre, illetve ezek átörökítésére vonatkozó kutatások rendre a kulturális és a

műveltségi különbségek meghatározó szerepét húzták alá, miközben láthatóan ezeknek az egyenlőtlenségeknek a megélésében, az ezekhez tartozó attitűdökben és érzelmekben az anyagi szempontok dominálnak (Róbert 1994). Az oktatáspolitikát meghatározó konszenzushoz szükséges az anyagi szempontok szerepének vizsgálata. Ez nem a gazdaság diktátumát jelenti – hiszen az nem konszenzusos döntés –, hanem az egyes foglalkozások társadalmi hasznosságának és az azokból származó gazdasági előnyöknek az összehangolását. A társadalmi struktúrák visszatükröződését mutatják a felmérések eredményei.

A családi életvilágok és a főiskola közötti kapcsolat szempontjából fontos tudnunk, hogy miért választják a hallgatók a felekezeti intézményt? A felvett hallgatók közül 57%-uk családja vallásos, 14%-uk nem vallásos, 5%-uk esetében csak az anya, 3% családjában csak az apa vallásos, 21%-uk családja a maga módján vallásos (2. melléklet). A vallásosság mellett a főiskola és az otthon távolsága releváns tényezőnek bizonyult, ugyanakkor lényeges különbség mérhető a két eltérő szempont alapján választó csoportok családi életvilágai között. A családi életvilágok szerepe az iskolaválasztásban a lakóhely közelsége alapján választók között alacsony, közülük 6% szülői javaslatra jött a főiskolára, a többieknek barátok, ismerősök javasolták. A szakmai indokok alapján választók közül 63%-a a szülők javaslata alapján választott, tehát ebben a körben a családi életvilágok szerepe magas a döntéshozatalban. Azok, akik külföldi munkát szívesen vállalnának, kevésbé kötődnek a családjukhoz. A felekezeti főiskola választásában is érzékelhető a családi életvilágok újrateremtési igénye, ezt kiegészíti az a tény, hogy a hallgatók nagy része családot szeretne, és 2-3 gyermeket vállalna. Ez utóbbi egy másik felmérés eredményeiből derül ki. A felmérés a hallgatók értékekhez fűződő viszonyát vizsgálta (AVKF kézirat 2006). A felmérés a családi életvilágokon belül az anyák dominanciáját támasztotta alá a kommunikáció, az érzelmi háttér és az értékrend szempontjából is.

A családi életvilágok belső harmóniája és a felekezeti főiskola választása közötti összefüggésre mutat rá a családokban nevelkedő gyermekek magas száma (16. ábra). A vallásos családok 11 százalékában egy, 36 százalékában kettő, 21 százalékában három, 15 százalékában négy,

16 százalékában öt, és 1 családban nyolc gyermek van. Hasonló eloszlást kapunk azokban a családokban, amelyekben csak az apa, vagy csak az anya vallásos. A gyermekek száma és a szülők végzettsége között ebben a mintában nem mutatható ki egyértelmű összefüggés. Megállapítható, hogy a főiskolát végzett nőknek átlagosan kevesebb gyermeke van, mint a főiskolát végzett apáknak, de az egyetemet végzettek esetében az arány megfordul, azaz az egyetemet végzett nőknek átlagosan több gyermekük van ebben a mintában, mint az egyetemet végzett apáknak. A minta zártsága miatt az eredményből nem vonható le általános következtetés.

Összefoglaló értékelés

A kutatás elsődleges célja az volt, hogy találjunk az oktatási rendszer elemzéséhez olyan szociológiai **modellt**, amely a nevelésszociológiai problémák új típusú megközelítésével nagy figyelmet fordít a gyermekek, tanulók családi hátterére és az iskolarendszer működését befolyásoló külső hatásokra. Olyan modellt, **amely segítségével az oktatási és nevelési folyamatok mind makro, mind a mikro szinten bemutathatók**, és amellyel a szintek közötti átlépés, illetve a szintek közti kapcsolatok tudományos megalapozottsággal modellezhetők, amely segít az intézmények és az egyének viselkedésében érzékelhető zavarok és esetleges válságok alapján rendszerszintű következtetések levonásában.

A globalizálódó, multikulturális – és a család feladatait sok esetben az óvodákra és iskolákra terhelő – társadalom oktatáspolitikai problémáinak megválaszolásához kerestünk új eszközt. Kerestük, hogyan felelhetnek meg az iskolák egyszerre az állami egységes elvárásoknak és a speciális célokat megfogalmazó és megélő életvilágok (családok, vallási, vagy etnikai közösségek) elvárásainak. Milyen lehetőségek állnak rendelkezésre ahhoz, hogy az iskolai munka eredményességét ne csak a tudásszint mérésekkel lehessen megállapítani, hogy az iskola – az esélyegyenlőségért küzdés zászlaja alatt – ne csak arra legyen képes, hogy újratermelje az esélyegyenlőtlenségeket. Annak érdekében, hogy az esélyegyenlőtlenség újratermelésének – Bourdieu által korábban is megfogalmazott – problémáját kezelni lehessen, konszenzusra van szükség a kultúra egészének irányító szintjén és az iskolai életvilágban. Rávilágítottunk arra, hogy ha az iskolahasználók számára nem jelent előnyt mindaz, amit az iskola nyújtani tud, akkor nem alakulnak ki konszenzussal közös célok az iskolai életvilágokban, és a pedagógusok munkája nem lesz eredményes.

Bemutattuk, hogy az életvilág elméletek adaptálásával készített modell eszközt biztosít mind az iskolarendszer, mind az egyes intézmények működésének elemzésére. Az új eszköz vizsgálja a kohézió lehetőségét, ugyanakkor a kohéziót megteremtő konszenzus hiányának következményeit

is bemutatja. Lehetőséget biztosít arra, hogy egy-egy konkrét esetet a modell segítségével elemezzünk. Legnagyobb előnye az, hogy lehetővé teszi a kultúra, a társadalom és az egyén kölcsönhatásaira vonatkozó szabályok felállításával a különböző szintek (iskolarendszer, iskola, egyén) működése közötti összefüggések elemzését.

Lehet-e plurális iskolarendszerrel segíteni az esélyegyenlőtlenségek csökkentését, vagy központosított nemzeti oktatásrendszerek szükségesek az esélyegyenlőség biztosítása érdekében? A plurális iskolarendszer milyen feltételek mellett képes arra, hogy a társadalmi struktúrák újratermelése helyett a társadalmi struktúrák átrendeződését segítse?

Az iskolai és a családi életvilágok kapcsolatának és az iskola hatékonyságának megvilágításához az életvilág elméletek közül a kommunikatív életvilág megközelítés (Habermas 2000) megfelelőnek bizonyult. A kommunikatív életvilágok elméletéből kiolvasható a hiteles közlésre vonatkozó igény és a hiteles közlésre vonatkozó kötelezettség, amelyről az elmélet adaptálásával kimutatható, hogy a plurális iskolarendszer konszenzuson alapuló kohéziójának, összehangolt működtetésének feltétele. A kommunikatív életvilág hiteles közlésre vonatkozó elemeit a mezők elméletével (Bourdieu 2000b) összekapcsoltuk. Rávilágítottunk a tanítás eredményességének egyik legfontosabb problémájára, a közlés – tanítás – befogadását gátló tényezőkre.

Az életvilágokra kidolgozott elméletek azt állítják, hogy rendszerszintű konszenzussal és konszenzusos értelmezési sémák alapján a rendszer stabilitásának megőrzése mellett, meg lehet teremteni a plurális iskolarendszer intézményeinek belső kohézióját. A dolgozat középpontjában a rendszerszintű konszenzuson alapuló iskola-szintű belső kohézió, az iskolákhoz kapcsolódó lojalitások lehetősége és szükségszerűsége áll. A modell egy-egy cellájába behelyettesítve egy adott problémát, kiolvashatókká válnak a feltételek, a feltételek betartásának eredményei és a feltételek be nem tartásának következményei.

A kommunikatív életvilág modellből kiolvasható az oktatásnak abból adódó problémája, hogy az oktatáspolitikai és ebből fakadóan a fenntartók és tanárok nem fordítanak elegendő figyelmet arra, hogy az iskolahasználók családi életvilágát befogadóvá tegyék.

Az adaptáció alkalmazására esettanulmányként mutattuk be egy-egy speciális nevelési-oktatási kérdés tárgyalását, behelyettesítve a problémát az életvilágok újratermelésének általános leírásába. Az életvilág modellek eredményeire alapozott elemzésekkel levonhattuk a következtetéseket, amelyek az általános modellben megfogalmazott jellemzőket mutatják. Esetbemutatás szintjén foglalkoztunk a cigány tanulók és az autisták esélyegyenlőségével kapcsolatos problémák elemzésével, rámutatva a közös célok közösségteremtő szerepére, a közös célok megfogalmazásának az oktatás eredményességében betöltött szerepére, és a közös célok elfogadásából következő eredményekre és a konszenzus hiányából fakadó zavarokra és problémákra.

A konszenzuskeresés problémájának nehézségeire mutattunk rá a cigányság hagyományos közösségi életvilágának önmeghatározását bemutatva. Az oktatáspolitikai konszenzuskeresés jó példajaként bemutattuk azt a folyamatot, amellyel az ausztrál oktatáspolitikai célrendszerét meg tudta fogalmazni, és amellyel a célok elérésére törekszik. Nem az ausztrál oktatási elveket ismertettük, hanem azt a konszenzuskereső folyamatot, amelynek ismerete segítséget adhat a helyi és országos oktatáspolitikai döntések előkészítéséhez.

Bevezettük és értelmeztük a kommunikatív életvilágok elmélete alapján az iskolai életvilág fogalmát. Az iskolai életvilág modell alapján vélelmeztük, hogy az iskolai hatékonyság romlásának okai közé sorolhatjuk a tanulók és családjaik szubjektív világának hatását, amely gátolja a tanári „közlés”, a tanítás befogadását. Megállapításunk egybeesik a pedagógikum lényegvilágának (Zsolnai 1996) paradigmájában a tanulás hatékonyságára vonatkozó állítással, miszerint a tudás átadásához arra van szükség, hogy a tudás értéket jelentsen a tanuló számára is. A kommunikatív életvilágok hiteles közlésre vonatkozó elméletét (Habermas 2000) párhuzamba állítottuk a kognitív motívumok elméletével (Nagy J. 2000), kimutatva, hogy a tanítást befogadó képesség hiánya a szociológiai és pszichológiai illetve pedagógiai megközelítéssel hasonlóan leírható problémákat vet fel, és hasonló megoldásokat javasol.

A kommunikatív életvilág modell adaptációjának bemutatásával nem adtunk általános választ oktatáspolitikai kérdésekre, nem is ez volt a célunk. Ugyanakkor rámutattunk arra, hogy az iskolai életvilágok rendszerének modellje további kérdések megválaszolására is alkalmas, a várható veszélyek és előnyök szociológiai megalapozottságú előrejelzésével. Az életvilág modell rávilágít azon külső tényezők fontosságára, amelyeket jelenleg az iskolák és az iskolarendszer működési eredményességének vizsgálata során, az értékelések készítői gyakran figyelmen kívül hagynak, mivel adottnak tekintenek. Az iskolai életvilágokban a horizont gyakran lezárul a tanulókkal való foglalkozásban, ennek hátrányos következményei a modellből kiolvashatók. Rámutattunk, hogy a „pedagógikum lényegvilága” pedagógiai paradigmájának, a kognitív motívumok elméletének a „hiteles közlés” szociológiai elméletével összekapcsolva, az iskolaértelmezések átfogóbb és a következményeket feltáró összehasonlító leírására lehetőséget biztosítunk.

Rámutattunk azokra a problémákra, amelyek abból következnek, hogy az iskolák döntő többségének nincs lehetősége, illetve megfelelő tudása arra, hogy az iskolahasználók és az iskola szoros együttműködésével alakítsa ki az iskolai életvilág belső kohézióját, azaz rámutattunk új módszerek iránti sürgető igényre. Az iskolaimilió-kutatások (Grunder 2002, Meleg 2006) az iskolai életvilág belső kohéziójának lehetőségével foglalkoznak. Egy-egy adott oktatási helyzetnek, problémakörnek az életvilág modellel történő megközelítése támaszkodhat az iskolaimilió-kutatások eredményeire, az iskolavilág kohéziójának leírásakor.

A társadalmi struktúrák újrateremtésének az esélyegyenlőtlenség újratermelésében játszott szerepét a szakképzési életvilág újratermelése esetén az elméletet leíró teljes (1.) táblázat adaptálásával is bemutattuk. A rendszerszintű anómiának (Spéder–Paksi–Elekes 1998), a munka világát jellemző értékválságnak (Liskó 1991) a hatása a modell alapján mind a szakképzési rendszer, mind az egyes iskolák, mind az egyén szintjén végigkövethetően mutatja az általános modellben megfogalmazott zavarokat és válságokat, konszenzus esetén pedig az eredményeket.

A kommunikatív etika és a kommunikatív életvilágok bemutatásával és az oktatási rendszerre alkalmazásával kísérletet tettünk arra, hogy az

értékalapú pedagógiai munka lehetőségét elemezzük, és megalapozzuk a pedagógiai munka értékalapú minősítését.

A kiinduló feltevések értékelése

Kiinduló feltevésünk volt, hogy a kommunikatív életvilágok elméletének adaptálása mind az oktatási rendszer, mind az intézmények szintjén rámutat azokra a kritikus elemekre, amelyek az iskolai működés eredményességét, vagy eredménytelenségét előidézik.

A feltevés a dolgozatcél megvalósíthatóságának alapkérdését fogalmazta meg, ezért a dolgozat egésze adja meg a feltevés értékelését. Az életvilág elméletek nevelésszociológiai, oktatáspolitikai alkalmazhatóságát bizonyítja, hogy az iskolai életvilág modellhez hozzákapcsolhatók olyan pedagógiai paradigmák, amelyek más oldalról közelítik meg az oktatási rendszer problémáit, továbbá olyan szociológiai elméletek (mezők elmélete, kulturális tőke elmélete), amelyekre a nevelésszociológia hosszabb ideje támaszkodik. A különböző elméletek átfogó bemutatásával nem foglalkoztunk, csak azokat az elemeket ragadtuk ki, amelyek alkalmasak arra, hogy az életvilágok elméletének alkalmazásával nyert eredményeket alátámasszák. A kiinduló feltevést, a kommunikatív életvilág modellre épített esettanulmányok – speciálisan vizsgált problémákra – szemléletesen alátámasztják.

Feltételezésünk volt, hogy a nyilvánosságra hozott, egyértelműen megfogalmazott iskolai célok segítik azokat a családokat, amelyekben a hatékony átadás feltételeit nem biztosítja a családban felhalmozott kulturális tőke, de amelyek gyermekeik számára hosszabb távú terveket szeretnének készíteni. A befogadó és integráló iskola eredményes működését elősegítik az egyértelmű iskolai elvárások, ha csoportszinten szocietális közösségek alakulnak ki.

A feltevés átfogó bizonyítása nem történt meg a dolgozat keretei között, csak esettanulmányok szintjén húztuk alá példákkal a hipotézis megalapozottságát. A feltevést csak több éves, lehetőleg követő

vizsgálatokat is tartalmazó kutatással lehetne igazolni. Eredménynek tekinthető, hogy elméleti megalapozással és példák bemutatásával is rámutatunk, hogy szükség lenne követő kutatásokra, amelyek a családi életvilágok és az iskolai életvilág kapcsolatának alakulását, a kohézió hatását mérik. Eredménynek tekinthető továbbá, hogy a konkrét problémákra a konszenzuskeresés szükségességének felvetésével és a konszenzus megtalálásának lehetőségével konkrét megoldási lehetőségeket mutatunk be. Az indirekt bizonyítás kategóriájába sorolhatók az esettanulmányokkal bemutatott zavarok és válságok.

Feltételezésünk volt, hogy megfogalmazhatók olyan elvárások és értékek, amelyeket a gyermekeiknek óvodát, illetve iskolát választó szülők döntő többsége a gyermeke számára biztosítani szeretne.

Feltételezésünk igazolására óvodások és kisiskolások szülei által kitöltött kérdőívekre alapozott kutatással egészítettük ki a szakirodalomból átvett pályaválasztási elemzéseket (Andor–Liskó 1999, Douglas 2006, Dronkers–Róbert 2005, Lawton 2006, Mollenhauer 2006, Pusztai 2004). A kérdőíves kutatások középpontjában a családi életvilágok nevelési elvárásai álltak, a kérdőíveket felekezeti és önkormányzati óvodákban töltötték ki szülők, az összehasonlítás lehetőségének megteremtése érdekében. A kérdőíveket kitöltők megoszlása a mellékletben (17. táblázat) található. Kimutattuk, hogy a minta következtetések levonására alkalmas, de a felmérés nem reprezentatív. A minta és a kérdőívek elemzésével bizonyítottuk, hogy a felmérési eredmények megalapozottak.

A mintán kimutatott eredmények alapján kimondható, hogy a huszadik század közepén végzett kutatásokkal (Lawton 2006, Mollenhauer 2006) megegyezően, a gyermek biztonsága, és az óvoda, iskola szeretetteljes légköre iránti igény a szülők körében általános elvárásnak tekinthető. A felekezeti intézmények választásában is elsődleges motivációként ismerhetők fel ezek az igények.

Az iskolai (óvodai) életvilág kohéziója, az, hogy a családi és iskolai (óvodai) életvilágok között szoros együttműködés jöjjön létre, minden szülői csoport körében magas pontszámot kapott, de míg a felekezeti intézmények választásában közel maximális értéke volt ennek a mutatónak,

az önkormányzati intézményekben csak eggyel rosszabb fokozatot ért el, és jóval nagyobb volt a szórása.

A kutatás eredményei nem térnek el az értékekkel kapcsolatos kutatási eredményektől (Tóth 2001, Bauer–Szabó A. 2005), továbbá a kérdőíves kutatás a minta és a kérdőívek elemzése alapján megalapozottnak tekinthető. A feltevést a szakirodalomban megjelent eredményekkel és a kérdőíves kutatással megalapozottnak tekinthetjük. A plurális rendszer konszenzusos megteremtése érdekében a szülők iskolaválasztási motivációinak részletesebb feltárásához a további vizsgálatokra szükség van.

Feltételezésünk volt, hogy az iskolai életvilág belső kohéziójához olyan egyértelmű célok, és ezekre alapozott értékek megfogalmazására van szükség, amelyeket az iskolai életvilághoz csatlakozó családi életvilágok elfogadnak.

Az életvilág elméletek adaptációjával, az életvilág-modell alapvető működési jellemzői támasztják alá a feltételezést. Az iskolai életvilágok mint életvilágok belső kohéziójának szociológiai eszközökkel bizonyított szükséges feltétele a közös célok léte és elfogadása. Az elmélet adaptációjával világosan bemutatathatók a kohézió hiányából fakadó elvi zavarok, amelyeket a szakirodalom és a gyakorlat egyedi esetekben világosan feltár.

A kommunikatív életvilágok elméletének az iskolai életvilágokra alkalmazása fontos lehetőséget jelent további kutatásokra. Elméletileg támasztja alá, hogy a hiteles közlés feltétele nem csak a „közlő”, azaz tanár hitelességén múlik, hanem a „hallgató”, a gyerek, a diák családi életvilágának befogadó hozzáállásától is, attól, hogy a tanuló szubjektív világa ne szűrje ki a hiteles közlést. A modell adaptációja elméletileg támasztja alá, hogy ha az iskola céljaival a családi életvilágok nem tudnak azonosulni, nem érték számukra, amit az iskola közvetít, akkor az iskolák eredményessége csökken, bármilyen nagy a pedagógusok szaktudása. Az iskolai sikertelenség nem hárítható át a családokra, de a modell szerint

vélelmezhető, hogy nem is oldható meg anélkül, hogy az iskola céljait a tanulók családi életvilágai elfogadják.

A dolgozatban olyan rendszerben vizsgáltuk az iskolaértelmezéseket, az esélyegyenlőség problémáit, a családi és iskolai nevelés kapcsolatát, amely alapján célszerű továbblépni, hogy lehetőséget találjunk az iskolák eredményességének növelésére, a plurális iskolarendszer konszenzusos működésére.

A kutatások folytathatósága

A kutatásokat folytatni kívánjuk. Az empirikus kutatás alapot ad komplex, elővizsgálatokkal megalapozott és bemért kérdőívek megtervezésére, kutatások megszervezésére.

A további kutatásokat a klaszteranalízis eredményeire építve, a család és iskola kapcsolatára vonatkozó korábbi kutatásokkal (Lawton 2006, Mollenhauer 2006) összekapcsolva célszerű megtervezni.

Kiemelkedő jelentőségűnek tűnik a kérdőívek elemzéséből kapott azon eredmény, hogy nem a szülők iskolai végzettsége határozza meg elsődlegesen az óvodák és iskolák választását (7. táblázat). A mintákon a családi életvilágok kohéziója erősebb hatásúnak bizonyult, mint a szülők végzettsége. Ha átfogóbb elemzésekkel bizonyítani lehet a mintán tapasztalt, és a mintán egyértelműnek tűnő eredményeket, akkor új szemlélettel az óvodások, kisiskolások körében csökkenteni lehet az esélyegyenlőtlenségeket.

Az empirikus vizsgálatból kiolvasható, hogy a családi és óvodai, illetve iskolai életvilágok harmonikus kapcsolata, a közös célok, a hiteles közlés befogadásának lehetőségét adják, az empirikus vizsgálat alapján. Ha a családi és iskolai életvilágok harmonikus kapcsolatának kialakítása az eredményes oktatás egyik meghatározó tényezője, akkor ezt a szemléletet a pedagógusképzésben is elő kell segíteni.

A kommunikatív életvilág elméletnek a közléssel, hiteles közléssel kapcsolatos megállapításait – empirikus vizsgálatokkal – az iskolák

eredményességének vizsgálatával összekapcsolva vizsgálni szeretnénk. A feladat komplex ellenőrzést jelent, ezért tervezhetősége csak néhány intézményre szorítkozva reális. Esetleg jól megtervezett minta alapján ad lehetőséget általános megállapításokra.

A kutatási munka tehát nem lezárt eredményeket mutat be, hanem kezdeti lépést tett annak érdekében, hogy az iskolák visszakapják azt a rangjukat, amely abból származott, hogy az iskolahasználókat kézzelfogható előnyhöz juttatta, és ezért minden közösség a saját iskoláját magáénak érezte. A kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy a konszenzussal elfogadott nevelés – családi életvilágban, közösségben – proszociális jellege össztársadalmi jelentőségű, ugyanakkor a konszenzus hiányában kialakuló orientációs nevelési válság társadalmi költsége mind közösségi, mind egyéni szinten jóval magasabb, mint a konszenzus érdekében létrejövő plurális rendszer működtetésének költsége.

Irodalomjegyzék

1. Andor Mihály: A lakóhely hatása az iskolaválasztásra. Budapest, Iskolakultúra 2000. 3. 45–51. p.
2. Andor Mihály: Dolgozat az iskoláról. In Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom: szöveggyűjtemény. Pécs, Dialog Campus Kiadó, 2006. 291–326. p.
3. Andor Mihály–Liskó Ilona: Iskolaválasztás és mobilitás. Budapest, Iskolakultúra, 1999. (Iskolakultúra-könyvek, 3.)
4. Andorka Rudolf–Bukodi Erzsébet–Harcza István: Társadalmi mobilitás 1992. In Andorka Rudolf–Kolosi Tamás–Vukovich György (szerk.): Társadalmi Riport Budapest, TÁRKI, 1994. 293–310. p.
5. Andrásfalvy Bertalan: Néphagyomány és művelődés. In Magyar Művelődési Intézet Évkönyve. Budapest, 1994, 120–129. p.
6. Andrásfalvy Bertalan: Mit jelenthet a néphagyomány a jövő műveltségében? In Janus Pannonius Múzeum Évkönyve. Pécs, 1983, 241–251. p.
7. Angelusz Erzsébet: Érték- és szempontváltozások a 20. századi társadalomtudományban és neveléstudományban. MTA Pedagógiai Kutatócsoport – Eötvös Loránd Tudományegyetem. Kézirat, Budapest, 1981.
8. Artiles, Alfredo J.: Special education's changing identity: paradoxes and dilemma sin views of culture and space. Harvard Educational Rewiew 2003. 2. 164–202. p.
9. Bacskai Katinka: Iskolák és tanárok. Szektorközi összehasonlítás diákok elbeszélései alapján. In Tanul a társadalom, tartalmi összefoglalók, Budapest, VI. Országos Neveléstudományi Konferencia (2006. október 26-28.), 68. p.
10. Bálint Sándor: Néprajz és nevelés. Szeged, Prometheus nyomda, 1934.
11. Bauer Béla–Szabó Andrea: Ifjúság 2004., Gyorsjelentés. Budapest, Mobilitás, 2005.

12. Békési Ágnes: Szocializációs minták átöröklése cigányzenész családokban. In EDUCATIO 2002. 3. sz. 431–446. p.
13. Bennett, N. – Desforges, C. – Cockburn, A. – Wilkinson, B.: The Quality of Pupil Learning Experiences. London, Lawrence Erlbaum Associates, 1984.
14. Berger, Peter. L. – Luckmann, Thomas: A valóság társadalmi felépítése. Budapest, József Kádár Kiadó, 1998.
15. Berger, Vincent : Az Emberi Jogok Bíróságának joggyakorlata. Budapest, P.A.P, 1999.
16. Bernstein, Basil.: Esélyek és társadalmi egyenlőtlenségek. In Meleg Csilla (szerk.) Iskola és társadalom. Pécs, Dialog Campus Kiadó, 2006.
17. Biggs, J: Student Approaches to Learning and Studying. Hawthorn. Vic: Australian Council for Educational Research, 1987.
18. Bourdieu, Pierre: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Felkai G., Némethi D., Somlai P. (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. Században. Budapest, Új Mandátum 2000a, p. 431–445.
19. Bourdieu Pierre: A mezők logikája. In Felkai G., Némethi D., Somlai P. (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. Században. Budapest, Új Mandátum, 2000b, p. 418–430.
20. Bourdieu Pierre: Az oktatási rendszer ideológikus funkciója. In Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom, Pécs, 2006a, 23–40. p.
21. Bourdieu Pierre: Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom, Pécs, 2006b, 73–87. p.
22. Borián Előd: Ezeréves iskola Pannonhalmán: tradíció és megújulás. Pannonhalma, Bencés Gimnázium, 1996.
23. Borsai Ilona: Népi gyermekjátékok, mondókák. In: Dobszay László (szerk.) A magyar dal könyve. Budapest, 1984. 17–110. p.
24. Boudon, Raymond : The Logic of Social Action. London-Boston-Henley, 1981.
25. Böszörményi-Nagy Iván–Barbara R. Krasner: Kapcsolatok kiegyensúlyozásának dialógusa. Budapest, Koincidencia Kft., 2001.

26. Broglie, Louis de: Elégséges-e a természettudományos műveltség az ember megformálásához? 1956. In Broglie, L.: Válogatott tanulmányok, Budapest, Gondolat, 1968., 393–413. p.
27. Bronfenbrenner, Urie: The ecology of human development. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1979. 18 p.
28. Brooks, Rachel: Young People's Higher Education Choices: the role of family and friends. Journal of Education Policy, Vol 15/No. 2000. 1. January.
29. Bruner, J. S.: Foreword. In R. Grieve and M. Hughes (Eds) Understanding Children. Oxford, Blackwell, 1990.
30. Carraher, D. W. – Schliemann, A. D.: Lessons from everyday reasoning in mathematics education: realism versus meaningfulness. In: Jonassen D.& Land S. M. (Eds) Theoretical Foundations of Learning Environments. New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates, 2000.
31. Carraher, T. N. – Carraher, D. W. – Schliemann, A. D.: Mathematics in the streets and in the schools In: British Journal of Developmental Psychology, Vol 3/1985, 21-29. p.
32. Cole, M.: Culture in development In: M. Woodhead, D.Faulkner & K. Littleton (eds.) Cultural Worlds of Early Childhood. London, Routledge, 1992.
33. Coleman, James S. : Foundations of Social Theory. The Belknap Press of Harvard, 1990a.
34. Coleman, James S.: Schools and the Communities They Serve, In Coleman, James S.: Equality and Achivements in Educational Boulder, San Francisco-London, 1990b, Westview Press, 315–324. p.
35. Coleman, James S.– Hoffer, Thomas: Public and Private High Schools. The impact communities, New York Basic Books 1987.
36. Coleman, James S.: Social Capital in the Creation of Human Capital, American Journal of Sociology, Vol. 94. 1988, 95–120. p.
37. Coleman, James S.: Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Felkai Gábor, Némedi Dénes, Somlai Péter (szerk.) Szociológiai

- irányzatok a XX. században, Budapest, Új Mandátum 2000b. 191–214. p.
38. Coleman, James S.: Iskolai teljesítmény és versenyszerkezet. In: Meleg Csilla (szerk.): Az iskola időarcai, Pécs, Dialog Campus Kiadó, 2006. 159–172. p.
39. Collins, W. A. – Harris, M. L. – Susman, A.: Parenting during middle childhood. In: Bornstein, M. H. (ed.) Handbook of Parenting. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
40. Crystal, D.: Child Language, Learning and Linguistics. London, Edward Arnold, 1976.
41. Csapó Benő – Csíkos Csaba – Korom Erzsébet: A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. Iskolakultúra 2004. 3. sz. 45-52.p.
42. Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Budapest, Osiris, 2002.
43. Csapó Benő: Az oktatás és nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. Új Pedagógiai Szemle 2000, Koma melléklet, 24-34. p.
44. D. Imperatoris Marci Antonini commentariorum quos sibi ipsi scripsit libri XII 1882. In: Fináczy Ernő: Az ókori nevelés története, Budapest, Könyvértékesítő Vállalat, 1984. 218. p.
45. Delors, J.: Oktatás – rejtett kincs. Budapest, Osiris, 1997.
46. Derdák Tibor–Keczer Zoltán–Varga Aranka: Tehetséggondozó kollégium itt és most. Új Pedagógiai Szemle. 1995. 6. sz. 73-83. p.
47. Desforges, C.: Learning out of school. In: Desforges, C. (Ed): Introduction to Teaching. Oxford: Blackwell, 1995.
48. Douglas J.W.B. A tanulók képesség szerinti eloszlása. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom. Pécs, Dialog-Campus Kiadó, 2006. 145-158 p.
49. Dowty, T. (ed.): Free Range Education: How Home Education Works. Stroud: Hawthorn Press. 2000.
50. Dronkers, Jaap–Róbert Péter: A különböző fenntartású iskolák hatékonysága. Educatio 2005. 3. sz. 519–533.p.
51. Dronkers, Jaap: Dutch Public and Religious Schools between State and Market. Zeitschrift für Pädagogik. 35. 1996.35.sz. Beiheft, 51–67. p.

52. Dronkers, Jaap: The Existence of Parental Choice in the Netherlands. *Educational Policy*, 9, 1995. 224–243. p.
53. Durkheim, Emile: *Nevelés és szociológia*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1967.
54. Einstein, Albert: *A speciális és általános relativitás elmélete*. Budapest, Gondolat, 1965.
55. Ellenbach (Éltes) Mátyás: *A gyengeelméjűek világából*. Budapest, Toldi Lajos, 1903. 116 p.
56. Eötvös József: *A XIX. század uralkodó eszméi*. Budapest, Ráth Mór, 1885.
57. Eötvös József: *Kultúra és nevelés*. Budapest, Helikon, 1976.
58. Farkas Péter: Leszakadó csoportok. In *Educatio* 1998. 1.sz. 33–49. p.
59. Felkai Gábor–Némedi Dénes–Somlai Péter (szerk.): *Szociológiai irányzatok a XX. században*, Budapest, Új Mandátum, 2000.
60. Felkai Gábor: A diszkurzusetika és demokratikus politikai eljárások eszménye. In: Habermas, J.: *A kommunikatív etika*, Budapest, Új Mandátum Kiadó 2001, 7–56.p.
61. Felkai László: *Zsidó iskolázás Magyarországon (1780-1990)*. Budapest, OPKM, 1998.
62. Ferge Zsuzsa: A civilizációs folyamat fenyegetettsége. *Magyar Tudomány* 1999. 10. sz. 1153–1169. p.
63. Ferge Zsuzsa: *A negyedik út. A társadalompolitika esélyei*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1989.
64. Ferge Zsuzsa: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*. Pécs, Dialog–Campus Kiadó, 2006. 207–232. p.
65. Ferge Zsuzsa: *Elszabaduló egyenlőtlenségek*. Budapest, Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, ELTE Szociológiai Intézet, 2000.
66. Feróné Komolay Anikó: Cigány gyerekek szüleivel való együttműködés mint szerepkihívás. In *Az óvodapedagógus szerep kihívásai*. Budapest, ELTE Tanító- és Óvóképző Főisk. Kar Neveléstud. Tanszék, Trezor Kiadó, 2003., 132–140. p.
67. Fináczy Ernő: *Az ókori nevelés története*, Budapest, Könyvértékesítő Vállalat 1984.

68. Fleischer Leonard: The Development of Authentic Identity: Implications for the Soul of Education /Reclaiming Children&Youth Compassion Publishing Ltd., 2005/3, 179–183. p.
69. Forray R. Katalin: Cigány kisebbségi oktatáspolitiká. Educatio 1999. 2. sz. 223–234.p
70. Forray R. Katalin: Nemzetiségek, kisebbségek. Educatio 1998. 1. sz. 67-89.p
71. Forray R. Katalin–Hegedűs T. András: Cigányok, iskola, oktatáspolitiká, Budapest, Oktatókutató Intézet Új Mandátum 2003.
72. Freund Tamás: Az önzés és az elmagányosodott ember. Magyar Szemle 2005. 3-4. sz. 113–131. p.
73. Gauvain, M.: Thinking in niches: sociocultural influences on cognitive development, in: D. Faulkner– K. Littleton–M. Woodhead (Eds) Learning Relationships in the Classroom. London, Routledge, 1998. p. 67–90.
74. Gauvain, M.:The Social Context of Cognitive Development. Guilford Press, 2000.
75. Gázsó Ferenc: A társadalmi folyamatok és az iskolarendszer? Budapest, Századvég 1997.
76. Gázsó Ferenc: Mobilitás és iskola, Budapest, Társadalomtudományi Intézet, 1971.
77. Giussani, Luigi: A nevelés kockázata, Budapest, Szent István Társulat 2005.
78. Glenn, Charles – Groof, Jan de: Education Freedom. Eduardo Frei Foundation, Socires 2003.
79. Glenn, Charles: Educational Freedom in Eastern Europe. Washington, Cato Institute, 1995.
80. Glenn, Charles: Freedom in Education, Vác, (2006. november 16-17., konferencia anyaga), hanganyag, kézirat, megjelenés előtt AVKF könyvtára, H-2194
81. Godelier, Maurice: A társadalmaknak a környezetükkel és a „gazdasági racionalitás” fogalmával kapcsolatos adaptációs korlátainak problémája In Felkai Gábor–Némedi Dénes–Somlai

- Péter (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. században, Budapest, Új Mandátum, 2000.
82. Görbe László (szerk.): A Budapesti Piarista Gimnázium Évkönyve Budapest, A Budapesti Piarista Gimnázium Igazgatósága, 2000.
 83. Groof, Jan de: Freedom of Education in Democratic Countries, Vác, (2006. november 16-17., konferencia) anyaga, hanganyag, kézirat, megjelenés előtt. AVKF Könyvtára, H-2194
 84. Grunder, Hans-Ulrich: Schule und Lebenswelt. München, Waxmann, 2002.
 85. Habermas, J.: A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása. Budapest, Századvég–Gondolat, 1993.
 86. Habermas, J.: Rendszer és életvilág. In Felkai Gábor–Némedi Dénes–Somlai Péter (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. században, Budapest, Új Mandátum, 2000. 498-568. p.
 87. Habermas, J.: A kommunikatív etika, Budapest, Új Mandátum Kiadó 2001.
 88. Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról, OKI, Budapest, 2000.
 89. Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról . OKI, Budapest. 2003.
 90. Halász Gábor: A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. In Új Pedagógiai Szemle. 2004. 2. p. 28–37.
 91. Halstead, Mark J.: Moral Education in Family Life, the effects of diversity (Univ. Plymouth) Journal of Moral education 28. 1999. 3. sz.
 92. Hámosi József : Agykutató a nevelésről. Nevelés életközben, nemzetközi konferencia, Kézirat. Vác, 2005. AVKF Könyvtára, H-2195
 93. Heisenberg, Werner: A rész és az egész – beszélgetések az atomfizikáról. Budapest, Gondolat, 1978.
 94. Heisenberg, Werner: Válogatott tanulmányok. Budapest, Gondolat, 1975.

95. Heisenberg, Werner: Viták a nyelvről 1933. In Heisenberg, W. A rész és az egész. Budapest, Gondolat, 1975. 167–185. p.
96. Herczog Mária (szerk.): Az iskoláztatási támogatás bevezetésének hatása. Kézirat. Budapest, NCSSZI, 2000.
97. Horánszky Nándor–Kontra György–Mann Miklós–Vecsy Beatrix: Műveltségfelfogások Magyarországon, Budapest, OKIÉK, Tantervelmélet forrásai, 13., 1991.
98. Horánszky Nándor: Erkölcsi rend és szakmaiság a tantervekben, Budapest, OKIÉK, Tantervelmélet forrásai, 1999.
99. Horánszky Nándor–Szebenyi Péter: Tantervek külföldön, Budapest, OKIÉK, Tantervelmélet forrásai 15., 1993.
100. Höffner, Joseph: Christliche Gesellschaftslehre, Köln, Verlag Butzon&Becker, Kevelaer, 1997.
101. Hunyadi Györgyné–Nádasi Mária: Pedagógusok szakmai céljai és a tanítás-tanulás, In VI. Országos Neveléstudományi Konferencia 2006. (október 26–28. Budapest, tartalmi összefoglalók, 2006), 202.p.
102. Jármy Tibor: Közösség, bűnözés, megelőzés, Sátoraljaújhely-Budapest, Zemplénért Civil Szervezetek Szövetsége, 2003
103. Kállai Ernő: A cigány és nem cigány népesség alakulása a CKÖ kutatás által vizsgált területen, In: Kovács Nóra–Szarka László (szerk.): Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2003. 149–162. p.
104. Kállai Ernő: A helyi cigány kisebbségi önkormányzatok működésének néhány tapasztalata Magyarországon. „... én húzom a szekeret, és ők meg tolják, ha kell ...” In: Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2004. EOKIK. 2005. 130–157. p.
105. Kállai Ernő: Első kísérlet egy konfliktusmodell alkotására a roma – nem roma együttélésben. In: Kovács Nóra–Osvát Anna–Szarka László (szerk.): Etnikai identitás, politikai lojalitás. Nemzeti és állampolgári kötődések. Tér és Terep 4. Budapest, Balassi Kiadó, 2005. 150–163. p.

106. Kampis György: Self-modifying Systems in Biology and Cognitive Science, A New Framework for Dynamics, Information and Complexity. Pergamon Press, Oxford etc. 1991.
107. Kapros Márta: A születés és kisgyermekkor szokásai. In Dömötör Tekla (szerk.) Magyar Néprajz VII. Népszokás, néphit, népi vallásosság. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1990.
108. Karácsony Molnár Erika–Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában. Az 1996. (október 4–5 országos konferencia anyaga, Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest), MC 127.312 Budapesti Tanítóképző Főiskola Továbbképző Füzetek 5. 1997.
109. Kawachi, I. –Kennedy, B. P. –Lochner, K.S. M. –Prothrow–Stith, D.: Social Capital, Income Inequality and Morality. American Journal of Public Health, 87(9), 1997., 1491–1498.p.
110. Kemény István: A cigányok Magyarországon, In Magyarország az ezredfordulón, Budapest, MTA, 1999.
111. Kodály Zoltán: Közélet, vallomások, zenei élet. In Vargyas Lajos (szerk.) Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1989.
112. Kodály Zoltán: Visszatekintés I-II., In Bónis Ferenc (szerk.) Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1974
113. Kolvenbach, Hans, Peter S.J. : A jezsuita nevelés jellemzői és az ignáci pedagógia. Budapest, Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, 1998
114. Kopp Erika: A református középiskolák identitása. Educatio 2005. 3. sz. 554–572.p.
115. Kopp Mária: Magatartástudomány és orvoslás a XXI. században. In Magyar Tudomány, 2003. 11. sz. 1348-1408. p.
116. Kopp Mária–Skrabski Árpád: Magyar lelkiállapot. 2. kiad. Budapest, Végeken, 1995.
117. Kozma Tamás: A morális nevelés és a közoktatás dilemmái. „Minőség” konferencia Budapest, 2000.
118. Kozma Tamás: A nevelésszociológia alapjai. Budapest, Tankönyvkiadó, 1984.

119. Kozma Tamás: Egyházi iskolák – interkulturális nevelés. *Educatio* 2005. 3. sz. 465–474.p.
120. Kozma Tamás: Ifjúság és oktatás. *Educatio* 1995. 2. sz. 208–221. p.
121. Kozma Tamás: Szabadság vagy igazság?, In Meleg Csilla (szerk): Iskola és társadalom. Pécs, Dialog Campus Kiadó 2006. 459–477.p.
122. Kozma Tamás–Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia, Budapest, Osiris Kiadó, *Educatio* Kiadó, 2003.
123. KPSZTI dokumentumok: A Katolikus Pedagógia, Szervezési és Továbbképzési Intézet szakértői által készített értékelések az összes katolikus közoktatási intézményről, jelenleg kézirat, Budapest, KPSZTI irattár
124. Kresz Mária: A hagyományokba való belenevelődés egy parasztfaluban. In Ortutay Gyula (szerk.) *Néprajzi tanulmányok I.* Budapest, 1949. 53–93. p.
125. Kron F.W.: *Pedagógia.* Budapest, Osiris Kiadó, 1997.
126. Kumar, Revalty: Student's experiences of home-school dissonance: the role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. University of Toledo, Foundations of Education, Mail Stop #923, Toledo, Ohio 43606-3390, USA *Contemporary Educational Psychology*, 2005, <http://www.elsevier.com/locate/credpsych> 2005.02. 8 h.
127. Lannert Judit: Pályaválasztási aspirációk (13-17 évesek aspirációi mögött bujkáló tényezők három kistérségben), Budapest, 2004, <http://www.elte.hu>, 2006.11.10.17.08
128. Lave, J. - Wenger, E. : *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
129. Lave, J.: The practice of learning, in: S. Chaiklin–J. Lave (eds) *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context.* New York, Cambridge University Press, 1993.
130. Lawton Denis: Társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye: a demográfiai tények. Motiváció, szubkultúra és oktathatóság. In Meleg Csilla: (szerk): *Iskola és társadalom*, Pécs, Dialog Campus Kiadó 2006, 91–106. p.

131. Leirman, Walter: Négyféle nevelési kultúra. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság 1998.
132. Lengyel György–Bartha Attila: Az iskolapadból a csúcsra *Educatio* 1995.4.sz. 598–613.p.
133. Lines, P.M.: Homeschoolers: Estimating numbers and growth. National Institute on Student Achievement, Curriculum and Assessment. Office of Educational Research and Improvement. U.S.Dept. of Education, 1998.
134. Liskó Ilona: A cigánytanulók oktatási esélyei. *Educatio*, 2002. 1. sz. 49–62. p.
135. Liskó Ilona: Értékválság a munka világában. *Educatio*, 2001. 3. sz. 493–503.p.
136. Lloyd, P.: Children's communication. In: R. Grieve & M. Hughes (Eds) *Understanding Children*. Oxford, Basil Blackwell, 1990.
137. Lóránd Ferenc: Egyéni és közösségi érdekek. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. KOMA melléklet, 4–13.p.
138. Lowe, J. –Thomas, A.: *Educating your Child at Home*. London, Continuum International Publishing Group, 2002.
139. Luhmann, Niklas: Interpretation. Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme. In *Zeitschrift für Sociologie*, 1977. 6. p. 62–76.
140. Luhmann, Niklas: Zweckbegriff und Systemrationalität: Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Tübingen, Mohr (Siebeck), 1968.
141. Márkné Ettlinger Zsuzsanna–Földes Tamás (szerk.): A pedagógus személyisége, Sopron, (Országos szakmai konferencia 2000. március 23-25., Sopron, „Fogjuk a kezéd” Egyesület), 2000.
142. Mátray Gábor: Bihari János magyar népzeneész életrajza. In: Mátray Gábor: *A muzsikának közönséges története és egyéb írások*. Budapest: Magvető Kiadó, 1984.
143. Mayberry, M. –Knowles, J.G. –Ray, B. –Marlow, S.: *Home Schooling*. Thousand Oaks, California, Corwin Press Inc., 1995.
144. Mayo P.: Gramsci, Freire & Adult Education: Possibilities for Transformative Action, London UK, Zed Books, London 1998

145. Mead Georg H.: A pszichikum, az én és a társadalom. Budapest, Gondolat Kiadó, 1973.
146. Meleg Csilla (szerk): Iskola és társadalom. Pécs, Dialog Campus Kiadó 2006a
147. Meleg Csilla: Az iskola időarcai. Pécs, Dialog Campus Kiadó, 2006b
148. Menczel Sándorné: Pedagógusdilemmák a cigány gyermekek nevelésével kapcsolatban. In Az óvodapedagógus szerep kihívásai. Budapest, Trezor Kiadó, 2003., 141–154. p.
149. Merton, Robert K: Social Theory and Social Structure. Glencoe, Ill. Free Press, 1949.
150. Mesterházi Zsuzsa: A gyógypedagógus szerepe és kompetenciája. In Márkné Ettlinger Zsuzsanna–Földes Tamás (szerk.): A pedagógus személyisége. Sopron, „Fogjuk a kezét” Egyesület, 2000. 13–16.p.
151. Mészáros István: A Katolikus iskola ezeréves története Magyarországon. Budapest, Szent István Társulat, 2000.
152. Mészáros István: Felekezeti népiskolai tantervek (1868–1948), Budapest, OKI , 18.,1996.
153. Mészáros István: Kimaradt történelem-tananyag a katolikus egyházzól felnőtteknek és diákoknak I-VI. Budapest, Márton Áron K., 1994.
154. Mialaret, Gaston: Az oktatástudományok. Budapest, Keraban Kiadó, 1993.
155. Midgley Carol–Kaplan Avi – Middleton Micheal: Performance-Approach Goals: Good for What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost? Journal of Educational Psychology, 2001.Vol 93 No. 1, 77–86. p.
156. Mollenhauer, Klaus: Szocializáció és iskolai eredmény. In Meleg Csilla (szerk): Iskola és társadalom. Pécs, Dialog Campus Kiadó 2006, 129–146.p.
157. Možina, Ester: Az írásbeliség különböző világainak közelítése in Phare-Lien Antológia, Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság 1999, 7–20.p.

158. Nagy Attila: Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasási és művelődésszociológiai vizsgálata. Budapest, Gondolat, 2003.
159. Nagy József: A korrekt értékelés alapjai. Iskolakultúra XVI. évf. 2006. 12. sz. 83–98. p.
160. Nagy József: A XXI. század és nevelés. Budapest, Osiris, 2000.
161. Nagy József: Összefüggés-megértés. Magyar Pedagógia 100. évf. 2000. 2. sz. 141–185. p.
162. Nagy Mária: A pedagógus szerep változásai. In Márkné Ettlinger Zsuzsanna–Földes Tamás (szerk.): A pedagógus személyisége, Sopron, „Fogjuk a kezéd” Egyesület, 2000., 3–12. p.
163. National Framework for Values Education in Australian School © Commonwealth of Australia. 2005 ISBN: 0 642 77496
<http://www.educatio.gov.au>, 2006.02.25., 12.49
164. Nemeshegyi Péter: Vissza a gyökerekhez. Budapest, Szent István Társulat, 2002.
165. Neuwirth Gábor: A felekezeti iskolák eredményességi és hozzáadott érték mutatói. Educatio 2005. 3. sz. 502–518.p.
166. NZ Ministry of Education, 1999, <http://www.home-education.org.uk>, 2006. 02.17., 17.20.
167. Oelkers, L: Nevelésetika, paradoxonok és perspektívák. Budapest, Vince Kiadó, 1998.
168. Ogbu, John U. : Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective. Academic Press New York, 1978.
169. Ogbu, John U. : Minority Education in Comparative Perspective, Journal of Negro Education, 1990. 59. (1) sz. 45–57.p.
170. Ogbu, John U. : Minority Status and Schooling in Plural Societies, Comparative Education Review, 1983. vol. 27. 168–190.p.
171. Pálvölgyi Ferenc: Az erkölcsi nevelés új perspektívái. Mester és Tanítvány 2004. 1. sz. 82–97. p.
172. Papp János (szerk.): A Budapesti Evangélikus Gimnázium Évkönyve. Budapest, 1998

173. Parsons, Talcott: A modern társadalmak rendszere. In Felkai Gábor–Némedi Dénes–Somlai Péter (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. században, Budapest, Új Mandátum, 2000., 40–61.p.
174. Passy, Rowena: Family Values and Schools. Pastoral Care Sept. 1999.
175. Pásztor Adél: Ellenszélben, iskoláztatási egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok körében a rendszerváltást követően. PhD. értekezés, Budapest, Corvinus Egyetem, 2005.
176. Pataki Ferenc: Az iskolaügy szociálpszichológiai dimenziói. In Meleg Csilla: Az iskola időarcai, Pécs, Dialog Campus Kiadó, 2006. 275–288. p.
177. Pataki László: Autista gyermekek nevelése. Kézirat. Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola könyvtára, 2007. H-1296
178. Pauli, Wolfgang.: A nyelvről. In Heisenberg, Werner: Válogatott tanulmányok. Budapest, Gondolat, 1975.
179. Perjés István: Az iskola mítosza. Budapest, Aula, 2003.
180. Petrie, A. –Windrass, G. –Thomas, A.: The prevalence of home education in England: A feasibility study. London, Report to the Department of Education and Employment, 1999.
181. Pongrácz Tiborné–S. Molnár Edit: Kísérlet a „tradícióőrző” és az attól elszakadó „modernizálódó” családi értékek empirikus vizsgálatára. In: Spéder Zsolt-Tóth Pál Péter (szerk.): Emberi viszonyok. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság - Századvég Kiadó, 2000. 52–100.p
182. Pongrácz Tiborné–Tóth István György: Szerepváltozások. Budapest, TÁRKI – SZCSM, 1999.
183. Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete (1937). Budapest, OPKM, 1996.
184. Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994.
185. Pusztai Gabriella–Nagy Éva: Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékén. Educatio, 2005a. 2. sz. 360–384.p.

186. Pusztai Gabriella : Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, 2005b. 3. sz. 534–553. p.
187. Pusztai Gabriella: Iskola és közösség. Budapest, Gondolat, 2004.
188. Ray, Brian D.: Strength of Their Own: Home schoolers Across America. Salem OR: National Home Schooling Research Institute, 1997.
189. Róbert Péter: Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben, In Meleg Csilla: Az iskola időarcai. Pécs Dialog Campus Kiadó, 2006. 245–274.p.
190. Róbert Péter: Egyenlőtlenségtudat. In Andorka Rudolf–Kolosi Tamás–Vukovich György (szerk.) Társadalmi riport. Budapest, TÁRKI, 1994. 311–333. p.
191. Rosenberg M.: The dissonant religious context and emotional disturbance. *American Journal of Sociology*, 1962. 68. sz.1–10. p.
192. Rudner, L. M.: Scholastic achievement and demographic characteristics of homeschool students in 1998., *Education Policy Analysis Archives* 7(8), 1999, Online: epaa.asu.edu/v7n8, 2005.08.09 h.
193. Ruppert József (szerk.): Emlékkönyv – a Kecskeméti Piarista Gimnázium 35 éve. Kecskemét, Piarista Gimnázium Igazgatósága, 1986.
- 194.** Sági Matild: Az iskolaválasztás oksági modellje a racionális szelekció elmélet alapján: Iparosodás, iskolai expanzió és iskolai reprodukció.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=hogyan-Sagi-iskolavalasztas>, 2006.08. 09., 10.50.
195. Sain Márton: Nincs királyi út. Budapest, Gondolat, 1986.
196. Schaffer, R.: Social Development. Oxford, Blackwell., 1996.
197. Schütz, Alfred–Luckmann Thomas: Az életvilág struktúrái. In Felkai Gábor–Némedi Dénes–Somlai Péter (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. században, Budapest, Új Mandátum, 2000. 274–302.p.
198. Setényi János: Az elitoktatás jelentésváltozása. *Educatio* 1995. 4. sz, 627–638.p.

199. Setényi János: Vevőközpontú iskola. *Educatio* 1999. 3. z., 557–563. p.
200. Setényi János: Az oktatáspolitikai európai víziója. In Kozma Tamás (szerk.): *Euroharmonizáció*. Budapest, *Educatio* 1998., 9–17. p.
201. Simonyi Károly: A fizika kultúrtörténete. Budapest, Gondolat, 1980.
202. Skrabski Árpád: Társadalmi tőke és egészségállapot az átalakuló társadalomban. Zsámbék, A hét szabad művészet könyvtára, 2003.
203. Solcbacher C.: Schuldichtung und Kulturkritik: Schulkritik in der Literatur der frühen 20. Jahrhunderts. In: C. Solcbacher.H. W. Wollersheim (Hrsg): *Wege in der Zukunft*, Bonn, 1988.
204. Spéder Zsolt–Paksi Borbála–Elekes Zsuzsanna: Anómia és elégedettség a 90-es évek elején. In Kolosi Tamás–Tóth István György–Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport*. Budapest, TÁRKI 1998. 490–513.p.
205. Spéder Zsolt–Tóth Pál Péter (szerk.): *Emberi viszonyok, tanulmánykötet Cseh-Szombaty László tiszteletére*. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság–Századvég Kiadó, 2000.
206. Spitz R. A.: *Vom Säugling zum Kleinkind*, Stuttgart, 1967
207. Stevens Mitchell L.: *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Home Schooling Movement*. Princeton Univ Press., 2001.
208. Street B.: *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge UK, Cambridge University Press, 1984.
209. Szabó Károly: A gyógypedagógiai iskolákról, Budapest, Magyar Gyógypedagógia, 1930. 3-4. 33–38. p.
210. Szabó László Tamás: A „rejtett tanterv”. In Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*. Pécs, Dialog Campus Kiadó 2006. 337-348. p.
211. Szabó László Tamás: Értékek az iskolában. In *Educatio* 2001. 3. sz. 461–471. p.
212. Szabolcs Ottó: *Történelempedagógiai írások*. ELTE BTK és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának kiadványa, 1999.
213. Szántó Zoltán – Lengyel György (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula, 1998.

214. Szemkeő Judit: A Kolping nevelési-oktatási intézmények Magyarországon In Mester és Tanítvány 5. sz. 2005. január 95-102. p.
215. Szemkeő Judit: Freedom in School in Hungary in Freedom in School, Amsterdam, Socires, 2004. 75-79.p.
216. Szemkeő Judit: A személyiség szerepe a pedagógiában. In: Márkné Ettlinger Zsuzsanna–Földes Tamás (szerk.): A pedagógus személyisége, Sopron, „Fogjuk a kezét” Alapítvány, 2000c. 23–26. p.
217. Szemkeő Judit: Az uniformitástól a pluralizmusig. In Könyv és nevelés 2000a. 2. sz. 91. p.
218. Szemkeő Judit: A szeretet elhalása minden nyelvromlás igazi gyökere in Édes Anyanyelvünk 2000b. XII. 4.sz.10-11.p.
219. Szemkeő Judit: Life-words and Plural Education Systems, Freedom in Education konferencia. Vác, 2006., elfogadott kézirat H-1294 AVKF könyvtár
220. Szent-Györgyi Albert: Válogatott tanulmányok. Budapest, Gondolat, 1983.
221. Tarján Gábor: Fölnevelő hagyomány. Budapest, Magyar Médiapedagógiai Műhely, 1995.
222. Tetler, Susan: Inkluzív osztályok. Iskolakultúra 2006. 10. sz. p. 36–43.
223. Thomas, William I.: Szituációs elemzés: a viselkedési minta és a cselekvési helyzet (1966), In Felkai Gábor–Némedi Dénes–Somlai Péter (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. Században. Budapest, Új Mandátum, 2000., 248–257. p.
224. Tomka Mikós: Vallás és vallásosság. In: Andorka R. –Kolosi T. – Vukovich Gy.: Társadalmi riport, Budapest, TÁRKI, 1996., 592–606. p.
225. Tóth Olga: Értékátadási problémák a családban. In Educatio 2001. 3. sz. 449–460. p.
226. Tönnies, Ferdinand: Közösség és társadalom. In Felkai Gábor–Némedi Dénes–Somlai Péter (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. század elejéig. Budapest, Új Mandátum, 2000. 440–458.p.

227. Tönnies, Ferdinand: *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887). Leipzig 1935. 86. p., In Höffner, J: *Christliche Gesellschaftslehre*, Köln, Verlag Butzon&Becker, Kevelaer, 1997.
228. Trevarthen, C.: The child's need to learn a culture. In: M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (Eds) *Cultural Worlds of Early Childhood*. London, Routledge, 1995.
229. Tringer László: A család szerepe és a lelki egészség. *Vigilia* 2000. 8. sz. 591–600. p.
230. Vargáné Mező Lilla: Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek. <http://www.oki.hu>; 2007.02.20.21.h
231. Váriné Szilágyi Ibolya: *Az ember világa és értékek világa*. Budapest, Gondolat, 1984.
232. Vekerdi Tamás: *Álmok és lidércek*. Budapest, T-Twins, 1992.
233. Vukovich Gabriella–Zöldyné Szita Erzsébet (szerk.): *Nők és férfiak Magyarországon*. Budapest, KSH, 2001.
234. Weber, Max: *Gazdaság és társadalom*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1967.
235. Weizsäcker, Carl Fridrich.: *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Gondolat, 1980. 362–370. p.
236. White, Fiona A. –Matawie, Kenan M.: Parental Morality and Family Process, as Predictors as Adolescent Morality. *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 13, No. 2, June 2004, 219–233 p.
237. Wielemans, Willy–Chan, P.C.: *Education and Culture in Industrializing Asia. The Interaction between Industrialization, Cultural Identity and Education. A Comparison of Secondary Education in Nine Asian Countries*, Leuven, Leuven University Press, 1992 473. p.
238. Wielmanns, Willy : Paper submitted to the 16th CESE Conference on Education in Europe The Challenges of Cultural Values, National Identities Economic Demands and Global Responsibilities Copenhagen, Denmark, June 26 - 30, 1994.
239. Zrinszky László: *Iskolaelméletek és iskolai élet*. Budapest, OKKER Kiadó, 2000.

240. Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.

Ábrák és táblázatok jegyzéke

Ábrák	Cím	Oldalszám
1. ábra	A nevelés szerepe a kultúra mikro és makroszintű újratertésében	11
2. ábra	A családi és iskolai életvilágok kapcsolata	111.
3. ábra	Információfeldolgozás gátlása a családi életvilágban kialakított szubjektív világ szűrése következtében	112
4. ábra	A szocializáció folyamata	126
5. ábra	Kisebbségi, felekezeti közösségek belső kohéziója	153
6. ábra	A pedagógikum lényegvilága	155
7. ábra	Az óvodaválasztási szempontok klaszteranalízise	184
8. ábra	A vizsgált iskolákban az apák végzettségének jellemzői	189.
9. ábra	A vizsgált iskolákban az anyák végzettségének jellemzői	190.
10. ábra	A válaszok pontértéke a teljes mintán és felekezeti szempontú bontásban.	191
11. ábra	Grafikon az anyák motivációinak átlagáról és sszórásáról	193
12. ábra	Családi időmérleg adatok 2000. grafikon	238
13. ábra	Szaktunkás apák feleségének végzettsége (AVKF felmérés)	249
14. ábra	Vallásosság azokban a családokban, amelyekben legalább két fokozattal magasabb végzettségűek az anyák, és amelyekben az apa szaktunkás. (AVKF felmérés)	249
15. ábra	A gyermekek száma a nem vallásos családokban (AVKF felmérés)	249.
16. ábra	A gyermekek száma vallásos családokban (AVKF felmérés)	250

17. ábra	A szülők óvodaválasztással kapcsolatos elképzeléseinek grafikonja	256
----------	---	-----

Táblázatok	Cím	Oldalszám
1. táblázat	Az életvilág újratermelése	38
2. táblázat	Az iskolavilág újratermelése	129
3. táblázat	Életvilágok önmeghatározása	176
4. táblázat	Az óvodaválasztási szempontok minősítése óvodások szülei által(értékelés)	182
5. táblázat	Az óvodaválasztási szempontok minősítése óvodások szülei által(korreláció)	183
6. táblázat	Az óvodaválasztási szempontok regresszióanalízise	185
7. táblázat	A háttérváltozók hatása a függő változókra	186
8. táblázat	Az esélyegyenlőtlenségek újratermelése a szakképző rendszerben	197
9. táblázat	Felekezeti szakképző iskolák tanulóinak családi háttere	201
10. táblázat	Családi időmérleg adatok	236
11. táblázat	Gyermeknevelésre fordított idő más tevékenységekhez viszonyított arányai	237
12. táblázat	A fiatalok értékvilága	239
13. táblázat	Az esztergomi felmérés eredményei	242
14. táblázat	Középiskolások szüleinek végzettségi adatai	245
15. táblázat	A társadalmi helyzetet befolyásoló tényezők megítélése	246
16. táblázat	A társadalmi helyzetet befolyásoló tényezők	247
17. táblázat	Az óvodák választására vonatkozó kérdőívek kitöltése	252
18. táblázat	A háttérváltozók értéke a teljes mintán	255
19. táblázat	Az anyák véleményének megoszlása a végzettségük szerint	256

Mellékletek

1. melléklet: Családi időmérlegek

10. táblázat *Családi időmérleg adatok*

Évszám	Nő				Férfi			
	Bp.	Vidéki város	község	Átlag	Bp.	Vidéki város	Község	Átlag
Gyermekek ellátása								
1977	31	31	25	28	18	14	11	13
1986	37	44	41	41	18	17	11	14
1993	51	52	46	49	17	20	14	17
2000	43	41	40	41	18	17	16	16
Közlekedés								
1977	63	51	46	51	78	68	67	69
1986	66	50	45	51	78	65	64	67
1993	62	49	42	49	81	61	53	62
2000	65	50	41	51	74	62	57	62
Televíziózás, videózás								
1977	92	86	79	83	100	105	88	95
1986	121	107	100	107	128	117	113	117
1993	146	132	133	135	160	168	153	161
2000	162	159	163	161	182	179	173	177
Háztartási munka								
1977	191	231	266	242	79	83	84	83
1986	181	216	243	221	66	75	74	73
1993	191	223	247	225	84	78	86	82
2000	165	205	244	213	56	76	87	74

Forrás: (Vukovich 2001, 51.)

A táblázatban az átlagos időt percben adjuk meg.

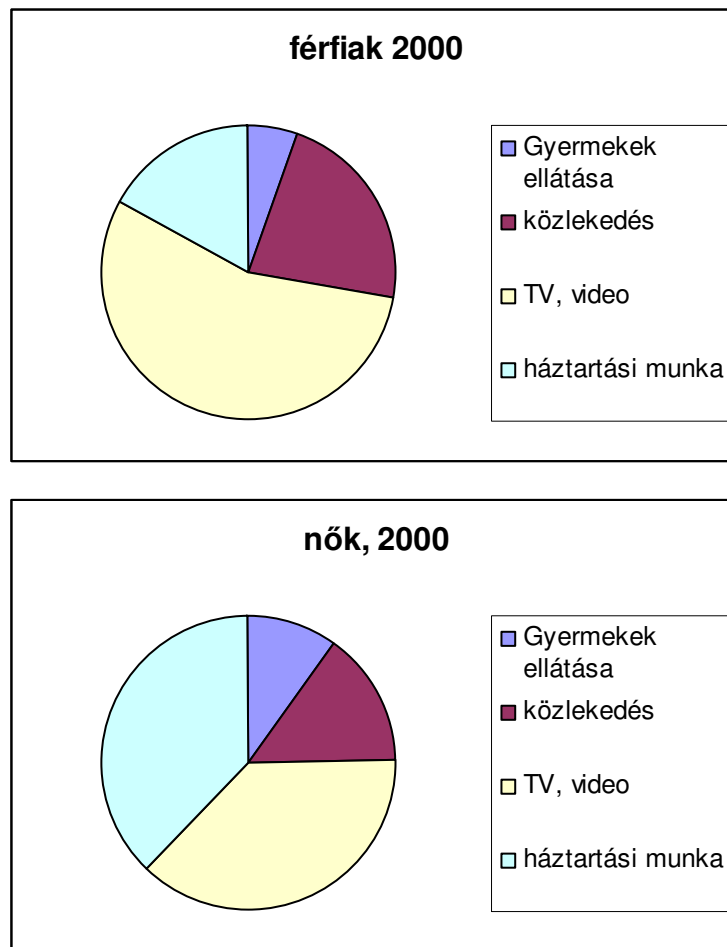
A gyermekek ellátására fordított idő az összehasonlító adatok százalékában a 11. táblázatból kiolvasható értékeket adja.

11. táblázat *Gyermeknevelésre fordított idő más tevékenységekhez viszonyított arányai*

A gyermeknevelésre fordított idő a közlekedési idő%-ban						
Bp.	Vidéki város	község	Bp.	Vidéki város	Község	
49,2	60,8	54,3	54,9	23,1	20,6	1977
56,1	88,0	91,1	80,4	23,1	26,2	1986
82,3	106,1	109,5	100,0	21,0	32,8	1993
66,2	82,0	97,6	80,4	24,3	27,4	2000
A gyermeknevelésre fordított idő a televíziózás %-ban						
Bp.	Vidéki város	község	Bp.	Vidéki város	Község	
33,7	36,0	31,6	33,7	18,0	13,3	1977
30,6	41,1	41,0	38,3	14,1	14,5	1986
34,9	39,4	34,6	36,3	10,6	11,9	1993
26,5	25,8	24,5	9,9	9,9	9,5	2000
A gyermeknevelésre fordított idő a háztartási munka %-ban						
Bp.	Vidéki város	község	Bp.	Vidéki város	Község	
16,2	13,4	9,4	11,6	22,8	16,9	1977
20,4	20,4	16,9	18,6	27,3	22,7	1986
26,7	23,3	18,6	21,8	20,2	25,6	1993
26,1	20,0	16,4	19,2	32,1	22,4	2000

Forrás: (Vukovich 2001)

12.ábra Családi időmérleg adatok 2000. grafikon



12. táblázat A fiatalok értékvilága

1.	Családi biztonság	4,81
2.	Szerelem, boldogság	4,77
3.	Igaz barátság	4,69
4.	Békés világ	4,66
5.	Belső harmónia	4,62
6.	Szabadság	4,51
7.	Kreativitás	4,04
8.	Tradíciók tisztelete	3,9

Forrás: (Bauer-Szabó A. 2004, 83.)

2. melléklet: Társadalmi mobilitás

Felekezeti szakképző intézményekben végzett felmérések kérdőívei, amelyekből készült felméréseket az intézmények készítették. A felmérések teljes anyagát a szekszárdi és az esztergomi katolikus szakképző iskolák rendelkezésünkre bocsátották. A felmérések részletes adatai az intézményekben megtalálhatók, a dolgozat néhány utóelemzést tartalmaz. A felmérések egy része évente ismétlődik.

A kérdőívek az alábbiak:

Kérdőív1.

Aláhúzással válaszolj! Kérlek, hogy ha van olyan kérdés, amelyre nem szívesen válaszolnál, inkább hagyd ki kélek, de ne húzz alá és ne írd olyasmit, ami nem fedti a valóságot! Köszönöm szépen.

1. A kérdezett neme: fiú, lány
2. Születési éved:
3. A település fajtája, ahol élsz:
 - a. város,
 - b. falu, község,
 - c. tanya
4. Lakóhelyed típusa:
 - a. különálló családi ház,
 - b. ikerház, vagy sorház,
 - c. lakótelep
5. Az otthonod szobáinak száma:
 - a. 1,
 - b. 2,
 - c. 3, vagy több
6. Van az otthonodban:
 - a. folyóvíz,
 - b. fürdőszoba,
 - c. vízöblítéses WC,
 - d. csatornázás,
 - e. vezetékes telefon,
 - f. kábel TV
7. Milyen a lakásod fűtése?
 - a. központi fűtés,

- b. szobánként egyedi
- 8. Mivel fűtitek a lakást?
 - a. gáz,
 - b. villany,
 - c. szén,
 - d. fa,
 - e. olaj
- 9. Milyen a lakás műszaki ellátottsága?
 - a. hűtőszekény, automata mosógép, fagyasztóláda, tűzhely (villany, gáz), mikrohullámú sütő, mosogatógép, konyhai robotgépek, színes televízió, videó, DVD lejátszó, hifitorony, számítógép, videokamera, internet
- 10. Hányan éltek egy háztartásban? Azt is írd ide, ha szüleid elváltak, valamelyikük meghalt! Apa, anya, húg, öcs, báty, nővér, nagymama, nagypapa, nagynéni, nagybácsi, másvalaki:
- 11. Szüleid iskolai végzettsége?
 - a. apa: általános iskola, szakmunkásképző, szakközépiskola, gimnázium, technikum, főiskola, egyetem
 - b. anya: általános iskola, szakmunkásképző, szakközépiskola, gimnázium, technikum, főiskola, egyetem
- 12. Dohányzol?
 - a. igen,
 - b. nem
- 13. Fogyasztasz alkoholt?
 - a. nem,
 - b. néha,
 - c. rendszeresen
- 14. Kipróbáltál kábítószer?
 - a. nem,
 - b. igen - egyszer,
 - c. igen – többször
- 15. Kábítószerként mit használ?
- 16. Kivel beszéled meg a problémáidat?
- 17. Véleményed szerint mi a családod legnagyobb gondja?
- 18. Mi a 3 kedvenc időtöltésed? Beszélgetés, sport, mozi, TV, olvasás, DVD, videó, zenehallgatás, zenélés, videó-játék, vásárlás, egyéb
- 19. Mennyire érzed jól magad az iskolában?
 - a. nagyon jól,
 - b. jól,
 - c. részben jól,
 - d. rosszul

20. Számíthatsz-e problémáid megoldásában az osztályfőnöködre?
- a. igen,
 - b. részben,
 - c. nem
21. Megfelelő-e a kapcsolatod a gyermek- és ifjúsági felelőssel?
- a. igen, mert a problémámat meg tudom vele osztani,
 - b. kevésbé jó, mert meghallgat ugyan, de a problémát nem oldja meg
 - c. egyáltalán nem ismerem őt.
22. Szeretnél-e továbbtanulni?
- a. még egy szakma,
 - b. érettségi
 - c. főiskola
 - d. egyetem
 - e. nem szeretnék
23. Hol képzeled el a jövőd? Magyarországon, külföldön
24. Mi a fő célod az életben?

13. táblázat *Az esztergomi felmérés eredményei*

Válaszadók neme	%		
Lány	37,8		
Fiú	62,2		
Település	%		
Város	45,7		
falu/község	53,66		
Tanya	0,6		
lakóhely típusa	%	Ellátottság	
Családi ház	67,1	1 szoba	4,9
Ikerház, sorház	14	2 szoba	27,4
Lakótelep	18,9	3, v. több	67,1
kivel él?	%		
vérszerinti szülők	62,8	színes TV	100
Egyszülős	26,2	hűtő, tűzhely	100
Egyéb	11	Számítógép	66,5
		Internet	26,2
szülők végzettsége	apa, %	anya, %	
Általános	17,7	23,8	
szakmunkás	43,9	34,8	
Szakközép	9,7	10,4	
Gimnázium	3	5,5	
Technikus	2,4	2,4	
Főiskola	1,2	3,7	
Egyetem	1,8	1,8	
nem tudja	20,1	17,7	
Cigarettázik:	43,50%		
nem próbált kábítószer	65,80%		
Kivel beszéled meg a problémád? %			
Apa	19,51		
Anya	50,6		
Barát	63,41		
tanár/segítő	4,87		

Forrás: Az Esztergomi Kolping Szakmunkásképző Iskola belső dokumentuma

Kérdőív 2.

- 1) A kérdezett neme: fiú, lány
- 2) Születési éved:
- 3) A település fajtája, ahol élsz:
 - a) város,
 - b) falu, község,
 - c) tanya
- 4) Hányan éltek egy háztartásban? Azt is írd ide, ha szüleid elváltak, valamelyikük meghalt! Apa, anya, hűg, öcs, báty, nővér, nagymama, nagypapa, nagynéni, nagybácsi, ...
- 5) Szüleid iskolai végzettsége?
 - a) apa: általános iskola, szakmunkásképző, szakközépiskola, gimnázium, technikum, főiskola, egyetem, nem tudom
 - b) anya: általános iskola, szakmunkásképző, szakközépiskola, gimnázium, technikum, főiskola, egyetem, nem tudom
- 6) Szüleid munkaviszonya?

	Apa	Anya
a)	Alkalmazott	
b)	Háztartásbeli	
c)	Vállalkozó	
d)	Külföldön	
e)	alkalmi munka	
f)	munkanélküli	
g)	nem tudom	
- 7) Segélyeket kaptok? igen... nem.
- 8) Önkormányzati segély? igen... nem
- 9) A szülők érdeklődése: mindig, évente 1-2 alkalommal, soha nem vesznek részt szülői értekezleten
- 10) A könyvek száma otthon?
 - a) nincs
 - b) néhány
 - c) 20-200
 - d) 200-1000
 - e) 1000 felett
- 11) Dohányzol? igen nem
- 12) Fogyasztasz alkoholt?
 - a) nem
 - b) néha,
 - c) rendszeresen
- 13) Kipróbáltál kábítószer?
 - a) nem,

- b) igen - egyszer,
 - c) rendszeresen
- 14) Veszekedések a családban?
- a) nincs
 - b) ritkán
 - c) havonta
 - d) hetente
 - e) naponta
- 15) Mi a 3 kedvenc időtöltésed? beszélgetés, sport, mozi, TV, olvasás, DVD, videó, zenehallgatás, zenélés, videó-játék, vásárlás, egyéb
- 16) Családon belüli problémák?
- a) Súlyos beteg van
 - b) Van, aki csavarog
 - c) Van kábítószeres
 - d) Van, aki kábítószerrel fogalmaz
 - e) Van, aki játékautomata-függő
 - f) Voltál már javítóban?
 - g) Volt öngyilkos a családban?
 - h) Van elmebeteg a családban?
 - i) Van prostituált a családban?
 - j) Van alkoholbeteg a családban?
 - k) Van büntetett előéletű?
- 17) Volt az akaratoddal nem egyező szexuális kapcsolatod? igen nem
- 18) Naponta hány órát töltesz távol az otthonodtól?
- a) 6 órát, vagy kevesebbet
 - b) 6-7 órát
 - c) 7-8 órát
 - d) 8-9 órát
 - e) 9-10 órát
 - f) 10-11 órát
 - g) 11-12 órát
 - h) 12 óránál többet
- 19) Szeretnél-e továbbtanulni?
- a) még egy szakma,
 - b) érettségi
 - c) főiskola
 - d) egyetem
 - e) nem szeretnék
- 20) Hol képzeled el a jövőd? Magyarországon,.... külföldön
- 21) Mi a fő célod az életben?

14. táblázat: *Középiskolások szüleinek végzettségi adatai*

	Budapest				Vidék			
Szülő végzettsége	Felekezeti iskola	Felekezeti iskola	Nem felekezeti iskola	Nem felekezeti Iskola	Felekezeti iskola	Felekezeti iskola	Nem felekezeti Iskola	Nem felekezeti Iskola
	Apa	Anya	Apa	Anya	Apa	Anya	Apa	Anya
	%	%	%	%	%	%	%	%
Ált. iskola	0,5	0,9	1,6	2,8	2,9	7,1	4,2	9,2
Szakmunkás	8,1	0,7	9,7	4,2	27,9	13,8	30,5	16
Szakközépiskola	11,3	8,3	23,1	16,7	21,4	18	26,1	22
Gimnázium	5,4	16,4	9,1	19,4	12,9	24,2	6,8	19,7
Felsőfokú	74,8	70,7	60,5	56,8	34	36,8	32,4	33,2
Eltérések	Eltérés a	Eltérés a	Eltérés a	Eltérés a	Eltérés a	Eltérés a	Eltérés a	Eltérés a
	Szülők	Férfiak	Szülők	Nők	Szülők	Férfiak	Szülők	Nők
	(apa-anya) végzett ségében	végzett- ségében (felekezeti- nem felekezeti)	(apa-anya) végzett Ségében	végzett- ségében (felekezeti- nem felekezeti)	(apa-anya) végzett ségében	végzett- ségében (felekezeti-nem felekezeti)	(apa-anya) végzett ségében	végzett- ségében (felekezeti- nem felekezeti)
Ált. iskola	-0,4	-1,1	-1,2	-1,9	-4,2	-1,3	-5	-2,1
Szakmunkás	7,4	-1,6	5,5	-3,5	14,1	-2,6	14,5	-2,2
Szakközépiskola	3	-11,8	6,4	-8,4	3,4	-4,7	4,1	-4
Gimnázium	-11	-3,7	-10,3	-3	-11,3	6,1	-12,9	4,5
Felsőfokú	4,1	14,3	3,7	13,9	-2,8	1,6	-0,8	3,6

Forrás: (Pusztai 2004, 167-168.)

15. táblázat: A társadalmi helyzetet befolyásoló tényezők megítélése

a társadalmi helyzetet befolyásoló tényezők	Arány %
Főállású kereset	45,5
kapcsolatok, összeköttetés	45,1
Vezető, vezető beosztott	40,5
Foglalkozás jellege	32,6
Családi háttér	31,8
Mellékjövedelem	31,6
Szerencse	29,2
Tehetség	27,5
Iskolázottság	27,1
Önálló, vagy alkalmazotti munkakör	26,3
Életmód	22,8
Gondolkozásmód	22,8
Megbecsültség	19,3
Országgrész	17,3
Lakóhely jellege	16,6
Követett értékek	14,7
Etnikum	9,2
Nem	8,9
Politikai nézetek	6,2
Vallás	1,8

Forrás: (Róbert, 1994)

16. táblázat: A társadalmi helyzetet befolyásoló tényezők

A társadalmi helyzetet milyen
mértékig befolyásolják az alábbi
tényezők?

Véleményt nyilvánító végzettsége	magas iskolai beosztás végzettség	magas iskolai végzettség	Is-is
8 általános alatt	43,2	21,8	35,8
8 általános	48,5	18,2	33,3
Szakmunkásképző	53	15,4	31,6
Szakközépiskola	59,6	14,1	26,3
Gimnázium	55	16,3	28,7
Főiskola	50,2	17,4	32,4
Egyetem	55,5	16	28,5

Lakóhelye

Község	47,4	16,3	36,3
Város	52,4	17,1	30,5
Megyeszékhely	52	20,6	27,4
Budapest	57	16	27

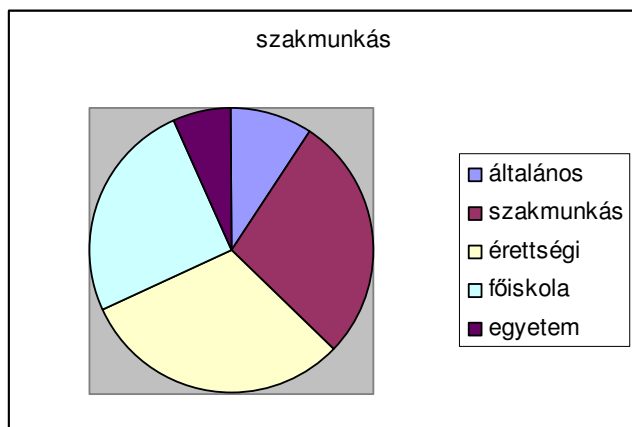
Forrás: (Róbert 1994)

Kérdőív az AVKF hallgatói számára (2006.)

Egy-egy kérdésre értelemszerűen több választ is adhat.

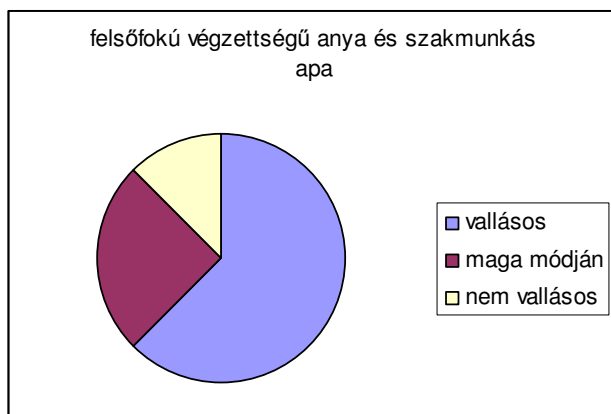
Sorsz.	Kérdés	Választási lehetőség	Válasz kódja
1	Egyházi középiskolában érettségizett?	1 (igen), 2(nem)	
2	Szakközépiskolában érettségizett?	1 (igen), 2(nem)	
3	A családját vallásosnak tartja?	1 (igen), 2 (nem), 3 (csak édesanyja vallásos) 4 (csak édesapja vallásos), 5 (a maguk módján vallásosak) 6 egyéb	
4	Édesapja legmagasabb iskolai végzettsége?	1 (Általános iskola), 2 (szakmunkás), 3 (érettségi), 4 (főiskola), 5 (egyetem)	
5	Édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége	1 (Általános iskola), 2 (szakmunkás), 3 (érettségi), 4 (főiskola), 5 (egyetem)	
6	Testvérei száma?	0 (nincs) 1 (1), 2 (2), 3 (3), 4(3-nál több)	
7	Van-e házastársa? Vannak gyerekei?	1 (nem házas), 2 (társa van, gyerek nincs), 3 (gyerekek is vannak)	
8	Szülei hol élnek?	1 (község), 2 (város) 3 (Bp)	
9	Miért jelentkezett az AVKF-re?	1 (egyházi főiskola), 2 (szakmai érdeklődés) 3 (lakóhelye közel van) 4 (a főiskolai közösség híre), 5 más, éspedig	
10	Kikre hallgatott a főiskola választásában?	1 (szülők), 2 (tanárok), 3 (barátok), 4 (pap, lelkész), 5 (ismerősök), 6 más, éspedig:	
11	Szeretne-e aktívan részt venni a főiskolai szakmai közéletben?	1 (igen), 2(nem)	
12	Szeretne-e aktívan bekapcsolódni a főiskolai hitéletbe?	1 (igen), 2(nem)	
13	Szeretne-e aktívan bekapcsolódni művészeti tevékenységbe?	1 (igen), 2(nem)	
14	Szeretne-e aktívan részt venni a főiskolások közéleti tevékenységében?	1 (igen), 2(nem)	
15	Mit vár a főiskolai évektől?	1 (diplomát), 2 (szaktudást) 3(barátokat), 4 (közösséget), 5 (MA továbbtanulási lehetőséget), 6 mást, éspedig	
16	Hol szeretne munkát találni, ha diplomát szerez?	1 (bárhol), 2 (városban), 3 (szülei közelében), 4 (külföldön) 5	
17	Életkora?	1 (20 alatt) 2(20-25), 3 (25 fölött)	
18	Költségtérítéses?	1 (igen), 2(nem)	
19	Milyen szakra jár?	1 (óvó), 2 (KLM), 3 (szocped) 4(tanító) 5 (más)	
20	Nappalira jár?	1 (igen), 2(nem)	

13. ábra *Szakmunkás apák feleségének végzettségi megoszlása*



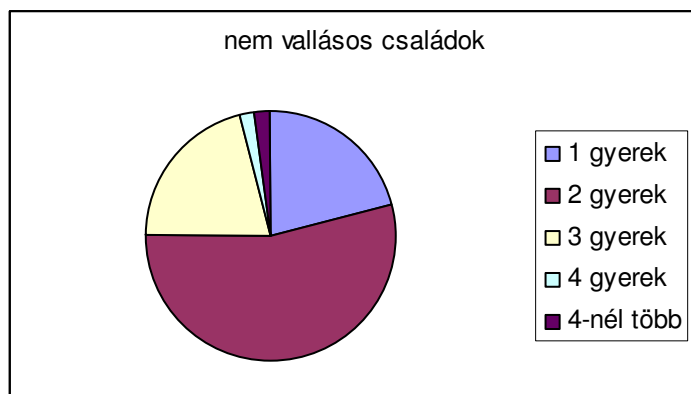
Forrás: AVKF felmérés 2006. szept

14. ábra: A *hallgatók szüleinek vallásossága azokban a családokban, amelyekben az apa szakmunkás*



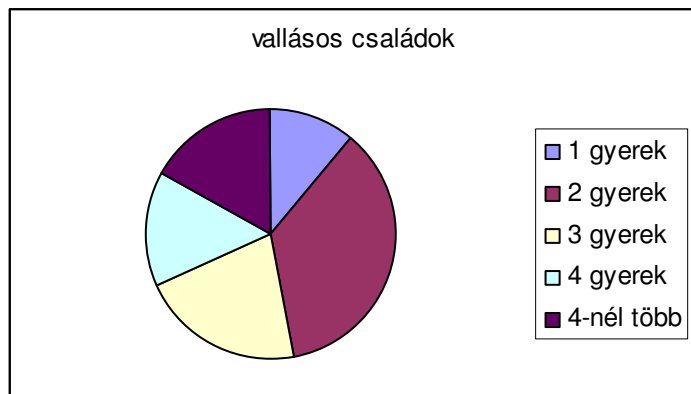
Forrás: AVKF felmérés 2006. szept

15. ábra A gyermekek száma a nem vallásos családokban (AVKF minta)



Forrás: AVKF felmérés 2006. szept

16. ábra *A gyermekek száma a vallásos családokban (AVKF minta)*



Forrás: AVKF felmérés 2006. szept

3. melléklet: Szülők elvárásai az óvoda, iskola irányában

Az óvodások és kisiskolások szülei által kitöltött kérdőívek bemutatása.

Az óvodákban kiadott űrlapok valójában két kérdéskört (kérdőívet) tartalmaznak.

Az első kérdéskör: (Ó-Ó), a már megtörtént választásra, az óvoda választására vonatkozott, a másik rész (Ó-I), a szülők előtt álló döntésre, az iskola választására kérdez rá. A szülők adataira vonatkozó fejrész olyan háttérváltozó, amely a kérdőív kitöltőjének alapadata, értelemszerűen mindkét kérdéskörhöz hozzákapcsolódik.

Óvodai kérdőív (kitöltése önkéntes, összesíti az Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Végzettségek kódja

Nincs	ált. iskola	Szaktanár	Szakközép	gimnázium	főiskola	Egyetem
0	1	2	3	4	5	6

Beosztások kódja

Munkanélküli	Gyermek-Gondozáson	Rokkant/Nyugdíjas	beosztott	Önálló (vállalkozó)	középvezető	Felsővezető
0	1	2	3	4	5	6

Lakóhely kódja

Tanya	Falu	Nagyközség	Város	Budapest
1	2	3	4	5

Az apa iskolai végzettségének kódja:

Munkahelyi beosztásának kódja:

Az anya iskolai végzettségének kódja:

Munkahelyi beosztásának kódja:

Gyerekek száma:

Lakóhelye kódja:

Miért választotta gyermekének ezt az óvodát? Kérem, osztályozza a szempontokat 1 és 7 közötti osztályzattal! **(O-O)**

1	Biztonságban érzi az óvodában	
2	Kedvesek az óvónők, szeretik a gyerekeket.	
3.	Szeretné, ha gyermeke erős iskolában megállná a helyét	
4.	Szeretné, ha gyermeke olyan környezetben élne az óvodában mint otthon.	
5.	Az óvónőket dicsérték ismerősei	
6.	A testvére is ebbe az óvodába jár (járt)	
7.	Örül, hogy vallásos környezetben nevelkedhet a gyerek.	
8.	Azért, mert egyházi óvodát keresett gyermekének.	
9.	Azért, mert az óvoda a családokkal, szülőkkel is foglalkozik, segít a gyermek nevelésében	
10.	Azért, mert a gyereket másik óvodába nem akarták felvenni.	
11.	Azért, mert közel van a lakóhelyéhez.	
12.	Azért, mert közel van a munkahelyéhez.	
13	Egyéb, éspedig	

Mit vesz figyelembe az iskolaválasztásnál? Kérem, hogy fontosság alapján osztályozza a válaszokat 1 és 7 közötti osztályzattal! **(O-I)**

1	Azt, hogy mit mondanak ismerősei a tanítóról.	
2.	Azt, hogy oda jár(t)-e a testvére, vagy más rokona?	
3.	Azt, hogy az iskolában rend és fegyelem van-e, hogy biztonságban érzi-e az iskolában a gyermekét, nincs drogozás.	
4.	Azt, hogy az iskolából könnyű-e bejutni jó középiskolába.	
5.	Azt, hogy kínál-e az iskola művészeti nevelést.	
6.	A nyelvtanulási lehetőségeket	
7.	A sportolási lehetőségeket	
8.	Azt, hogy az iskola vállalja-e az értékrendjét, becsületes, tisztességes embert kíván-e nevelni a gyerekekből.	
9.	Azt, hogy az iskolában vallási nevelést is kap-e a gyermeke	
10.	Azt, hogy jellemző-e az iskolára, hogy erős családi közösséget épít?	
11.	Azt, hogy a gyermeket a problémái ellenére fogadják be, és fejlesszék.	
12.	Azt, hogy a gyermeke neveléséből minél többet átvegyen az iskola	
13.	Azt, hogy a gyerekekkel otthon keveset kelljen tanulni, ennek ellenére sikeresen el tudja végezni az iskolát.	
14.	Azt, hogy a szülők véleményét figyelembe veszi-e az iskola.	
15.	Egyházi iskolát keres a gyermekének.	
16.	Azt, hogy közel van-e van a lakóhelyéhez.	
17.	Azt, hogy közel van-e a munkahelyéhez.	

17. táblázat *Az óvodák választására vonatkozó kérdőívek kitöltése*

Egyházi fenntartású óvodák	A kiadott űrlapok száma	A kitöltve visszakapott űrlapok aránya
Budapest 6 csoportos óvoda	146	85 %
Budapesti Montessori	100	80 %
Kisvárosi 4 csoportos óvoda	80	81 %
Kistelepülési óvoda	50	80 %
Önkormányzati fenntartású óvodák		
Budapest 6 csoportos	125	59 %
Kisvárosi 4 csoportos	100	61 %
Kistelepülés	55	65 %

Forrás: empirikus kutatás AVKF

Kérdőív (kitöltése önkéntes, a adatokat összesíti az Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Végzettségek kódja

Nincs	ált. iskola	Szaktanár	szakközép	gimnázium	főiskola	Egyetem
0	1	2	3	4	5	6

Beosztások kódja

Munkanélküli	Gyermek-gondozáson	Rokkant/Nyugdíjas	beosztott	Önálló (vállalkozó)	középvezető	Felsővezető
0	1	2	3	4	5	6

Lakóhely kódja

Tanya	Falu	Nagyközség	Város	Budapest
1	2	3	4	5

Az apa iskolai végzettségének kódja:

Munkahelyi beosztásának kódja:

Az anya iskolai végzettségének kódja:

Munkahelyi beosztásának kódja:

Gyerekek száma:

Lakóhelye kódja:

Miért választotta gyermekének ezt az iskolát? Kérem, osztályozza a szempontokat 1 és 7 közötti osztályzattal! **(I-IV)**

1.	Azért, mert ismerőseitől jól hallott a tanítóról.	
2.	Azért, mert oda jár(t)-e a testvére, vagy más rokona?	
3.	Azért, mert az iskolában rend és fegyelem van-e, mert biztonságban érzi-e az iskolában a gyermekét.	
4.	Azért, mert az iskolából könnyű-e bejutni jó középiskolába.	
5.	Azért, mert kínál az iskola művészeti nevelést.	
6.	Az nyelvtanulási lehetőségek jobbak az átlagosnál	
7.	A sportolási lehetőségek jobbak az átlagosnál	
8.	Azért, mert az iskola vállalja-e az értékrendjét, becsületes, tisztességes embert kíván-e nevelni a gyerekekből.	
9.	Azért, mert az iskolában vallási nevelést is kap-e a gyermeke	
10.	Azért, mert jellemző az iskolára, hogy erős családi közösséget épít?	
11.	Azért, mert a gyermeket a problémái ellenére befogadják, és fejlesztik, kiscsoportban foglalkoznak vele.	
12.	Azért, mert a gyermeke neveléséből sokat átvesz az iskola	
13.	Azért, mert a gyerekekkel otthon keveset kell tanulni, ennek ellenére sikeresen el tudja végezni az iskolát, legalább szakmát tanulhat.	
14.	Azért, mert a szülők véleményét figyelembe veszi az iskola.	
15.	Szeretik a gyerekeket.	
16.	Örül, hogy vallásos környezetben nevelkedhet a gyerek.	
17.	Azért, mert egyházi iskolát keresett gyermekének.	
18.	Azért, mert a gyereket másik iskolába nem akarták felvenni.	
19.	Azért, mert közel van a lakóhelyéhez.	
20.	Azért, mert közel van a munkahelyéhez.	

Mit vár az iskolától? Kérem, hogy fontosság alapján osztályozza a válaszokat 1 és 7 közötti osztályzattal! **(I-I)**

1.	A gyereket szeressék, ne bántsák az iskolában.	
2.	A tanárok legyenek szigorúak, de igazságosak a gyerekekkel, ismerjék, dicsérik a jó teljesítményt.	
3.	A gyerek sokat tanuljon, legyen jó tanuló, vegyék fel gimnáziumba.	
4.	Legyen lehetőség a gyerek egyéni képességeinek kibontakozására	
5.	Ne kelljen sokat foglalkoznia az iskolai ügyekkel.	
6.	Legyenek rendezvények, ahol a gyerek is szerepelhet	
7.	Legyen becsületes, tisztességes ember a gyerekből.	
8.	Legyen vallásos a gyerek	
9.	Legyenek kirándulások, ahová a család is elmehet, kapcsolódhassanak be szülői közösségbe	
10.	Végezze el az iskolát és tanuljon szakmát.	
11.	Szerezzen sok barátot az iskolában.	

Az óvodások és iskolások szüleinek feltett kérdések összevetése

	Iskolások szüleinek feltett kérdések (múltbeli döntésre vonatkoznak) I-IV kérdések Miért ezt az iskolát választotta?	Óvodások szüleinek feltett kérdések (tervezett döntésre vonatkoznak) O-I kérdések Mit kíván figyelembe venni?
1	Azért, mert ismerőseitől jól hallott a tanítókról.	Azt, hogy mit mondanak ismerősei a tanítókról.
2.	Azért, mert oda jár(t)-e a testvére, vagy más rokona?	Azt, hogy oda jár(t)-e a testvére, vagy más rokona?
3.	Azért, mert az iskolában rend és fegyelem van-e, mert biztonságban érzi-e az iskolában a gyermekét.	Azt, hogy az iskolában rend és fegyelem van-e, hogy biztonságban érzi-e az iskolában a gyermekét, nincs drogozás.
4.	Azért, mert az iskolából könnyű-e bejutni jó középiskolába.	Azt, hogy az iskolából könnyű-e bejutni jó középiskolába.
5.	Azért, mert kínál az iskola művészeti nevelést.	Azt, hogy kínál-e az iskola művészeti nevelést.
6.	Az nyelvtanulási lehetőségek jobbak az átlagosnál	A nyelvtanulási lehetőségeket
7.	A sportolási lehetőségek jobbak az átlagosnál	A sportolási lehetőségeket
8.	Azért, mert az iskola vállalja-e az értékrendjét, becsületes, tisztességes embert kíván-e nevelni a gyerekekből.	Azt, hogy az iskola vállalja-e az értékrendjét, becsületes, tisztességes embert kíván-e nevelni a gyerekekből.
9.	Azért, mert az iskolában vallási nevelést is kap a gyermeke	Azt, hogy az iskolában vallási nevelést is kap-e a gyermeke
10.	Azért, mert jellemző az iskolára, hogy erős családi közösséget épít?	Azt, hogy jellemző-e az iskolára, hogy erős családi közösséget épít?
11.	Azért, mert a gyermeket a problémái ellenére befogadják, és fejlesztik, kiscsoportban foglalkoznak vele.	Azt, hogy a gyermeket a problémái ellenére fogadják be, és fejlesszék.
12.	Azért, mert a gyermeke neveléséből sokat átvesz az iskola	Azt, hogy a gyermeke neveléséből minél többet átvegyen az iskola
13.	Azért, mert a gyerekekkel otthon keveset kell tanulni, ennek ellenére sikeresen el tudja végezni az iskolát, legalább szakmát tanulhat.	Azt, hogy a gyerekekkel otthon keveset kelljen tanulni, ennek ellenére sikeresen el tudja végezni az iskolát.
14.	Azért, mert a szülők véleményét figyelembe veszi az iskola.	Azt, hogy a szülők véleményét figyelembe veszi-e az iskola.
15.	17/I_I. Azért, mert egyházi iskolát keresett gyermekének.	Egyházi iskolát keres a gyermekének.
16.	19/I_I. Azért, mert közel van a lakóhelyéhez.	Azért, mert közel van a lakóhelyéhez.
17.	20./I_I. Azért, mert közel van a munkahelyéhez.	Azért, mert közel van a munkahelyéhez.
18.	18/I_I. Azért, mert a gyermeket nem akarták másik iskolába felvenni.	
19.	15/I_I. Azért, mert az iskolában szeretik a gyerekeket	
20.	16/I_I. Azért, mert örül, hogy vallásos környezetben nevelkedik a gyerek.	

18. táblázat *A háttérváltozók értéke a teljes mintán*

TELJES MINTA	RÉSZMINTÁK	ÓVODA	ISKOLA	
		VÁLASZ- TÁS átlag %p	VÁLASZ- TÁS átlag %p	ELVÁ- RÁS átlag %p
T E L J E S M I N T Á K →		83	79	80
Köznevelési intézmények	Világi	92	81	-
	Egyházi	69	74	80
AZ APÁK ISKOLAI VÉGZETTSÉGE	Nyolc osztálynál kevesebb	83	72	70
	Általános iskola	87	80	78
	Szakiskola	81	80	85
	Szakközépiskola	83	78	81
	Gimnázium	84	80	83
	Főiskola	85	80	77
	Egyetem	79	77	75
AZ ANYÁK ISKOLAI VÉGZETTSÉGE	Nyolc osztálynál kevesebb	67	72	38
	Általános iskola	84	79	82
	Szakiskola	82	80	83
	Szakközépiskola	90	80	82
	Gimnázium	86	79	79
	Főiskola	83	79	77
	Egyetem	80	75	77
AZ APÁK BEOSZTÁSA	Munkanélküli	77	73	77
	Gyermekgondozáson	80	80	82
	Rokkant/nyugdíjas	78	81	85
	Beosztott	86	79	82
	Önálló (vállalkozó)	83	79	82
	Középvezető	91	81	74
	Felsővezető	84	79	78
AZ ANYÁK BEOSZTÁSA	Munkanélküli	75	74	80
	Gyermekgondozáson	84	80	78
	Rokkant/nyugdíjas	78	74	79
	Beosztott	85	80	81
	Önálló (vállalkozó)	80	78	84
	Középvezető	88	82	77
	Felsővezető	87	80	-
LAKÓHELY	Tanya	97	67	70
	Falu	62	69	84
	Nagyközség	79	71	78
	Város	85	89	78
	Budapest	83	81	82
A GYERMEKEK SZÁMA	1	96	84	92
	2	79	77	83
	3	82	79	79
	4	88	81	78
	5	88	78	80
	6	75	74	82
	7	81	73	79
	8	94	87	-

Forrás: empirikus kutatás

19. táblázat Az anyák véleményének megoszlása a végzettségük szerinti bontásban

kérdések \ Anyák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
egyetemi	5	5	5,7	5,2	4,6	4,5	4,5	6,1	5,7	5,8	4,5	3,8	3,4	5,4	5	3,6	3,1
Főiskolai	5,3	4	6,3	5,3	4,6	4,8	4,8	6,5	6,2	5,8	4,5	3,5	3,1	5,6	5,9	3,7	2,6
Érettségi	5,7	5,4	6,1	5,9	4,5	5	4,1	6,3	5,7	5,9	5,1	3,7	3,1	5,8	5,6	4,5	2,5
Szakközép	5,5	5	5,9	5,5	4,5	4,9	4,2	6,2	6,6	5,7	5,2	3,4	2,9	5,5	5,4	3,8	2,3
Szakmunkás	5,9	5,8	6,2	6,1	4,8	5,2	4	6,2	5,6	5,9	4,9	3,9	3,4	6,1	5,2	4,6	2,8
általános i.	5,7	5,6	6	5,7	4,4	5,1	4,2	6,1	5,3	5,6	5,3	4	3,4	5,6	5,3	4,4	2,7
Átlag	5,5	5,1	6	5,6	4,6	4,9	4,3	6,2	5,8	5,8	4,9	3,7	3,2	5,7	5,4	4,1	2,7
Szórás	0,3	0,6	0,2	0,3	0,1	0,2	0,3	0,2	0,5	0,1	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,5	0,3

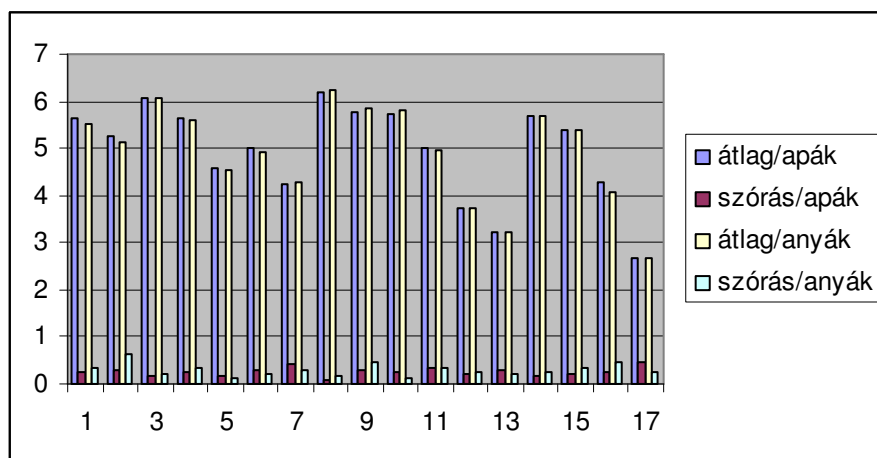
Forrás: empirikus kutatás kitöltött kérdőívei

20. táblázat Az apák véleményének megoszlása a végzettségük szerint

kérdések \ apák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
egyetemi	5,5	4,9	5,9	5,5	4,8	5,2	4,8	6,2	5,3	5,5	4,4	3,6	3	5,5	5,1	4	3,2
Főiskolai	5,8	5,3	6,2	5,7	4,8	5,2	4,5	6,3	6	6	5	3,7	2,9	5,8	5,6	4,3	2,7
Érettségi	5,9	5,7	6,3	6,1	4,6	5,4	4,2	6,1	6,1	5,9	5,2	3,7	3	5,7	5,3	4,7	2,9
Szakközép	5,4	5	6,2	5,4	4,3	4,7	3,6	6,1	5,9	5,5	5	3,8	3,3	5,6	5,5	4,3	2,4
szakmunkás	5,7	5,1	5,9	5,7	4,6	5,1	4,3	6,2	5,7	5,9	5,3	4,1	3,6	5,9	5,7	4,3	2,9
általános i.	5,4	5,5	6	5,5	4,4	4,6	4	6,2	5,6	5,6	5,3	3,6	3,5	5,6	5,1	4	1,9
Átlag	5,6	5,2	6,1	5,7	4,6	5	4,2	6,2	5,8	5,7	5	3,7	3,2	5,7	5,4	4,3	2,7
Szórás	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,4	0,1	0,3	0,2	0,3	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5

Forrás: empirikus kutatás kitöltött kérdőívei

17. ábra: A szülők óvodaválasztással kapcsolatos elképzelései



Forrás: empirikus kutatás

4. melléklet: A magyar és ausztrál alapelvekben megfogalmazott értékek összehasonlítása

Magyarország 1994

A tanuló az iskolai nevelés-oktatás hatására legyen

1. életigenlő, bizakodó, tudjon örülni, konfliktusokat megoldani,
2. aki korszerű tudományos eredményeken alapuló ismeretekkel és világképpel rendelkezik, alkotó és kritikus gondolkozásban személyes döntésen nyugvó világnézet kialakítására képes,
3. akinek számára fontosak az európai kultúra értékei, akiben a szellemi értékek a jellemerősséget szolgáló testi edzettséggel párosulnak,
4. aki saját és társai munkáját megbecsüli, aki a másik személyiségét elfogadni képes
5. aki szolidáris a hátrányos helyzetűekkel, együttműködésre, felelős és önálló feladatvégzésre kész;
6. aki a hazáját és családját szereti, aki a más népeket megbecsüli, békében kíván azokkal élni,
7. aki ismeri szűkebb közössége s az ország múltját, gazdasági és politikai és kulturális helyzetét, és a gazdasági helyzetet előmozdítani képes,
8. aki a pillanatnyi érdekek és a jövőt alakító értékek között különbséget tud tenni;
9. aki tevékeny és alkotó emberként kívánja az életét élni.

Ausztrál alapelvek az oktatási intézmények számára

1. gondoskodás – gondoskodás kötelezettsége másokról és önmagunkról
2. tedd meg a tőled telhetően a legtöbbet – válassz ki egy területet, amelyen kiválóságot tudsz elérni.
3. tisztességesen élj - tiszteld és védj a közös javakat, amelyeket a társadalomban mások munkájával, közös munkával hoztak létre,
4. szabadság – élvezd azokat a jogokat, amelyek az ausztrál állampolgároknak járnak, amelyeket nem terhel felesleges ellenőrzés, és tégy mások jogaiért,
5. becsületesség és megbízhatóság – légy becsületes, tisztességes, hűséges, keresd az igazságot,
6. feddhetetlenség - erkölcsi, etikai elvek vezessék a cselekedeteidet, törekedj a szavak és cselekedetek összhangjára
7. tisztelet – másokra tekintettel cselekedj, tartsd tiszteletben mások gondolkozását, véleményét
8. felelősség – saját cselekedeteiddel építő jelleggel, nem erőszakos, hanem békés módon segítsd a társadalmat, a civil közösséget és védj a természeti környezetet,
9. mások megértése, türelem és befogadás – értékeld mások kultúráját, a demokratikus társadalmon belüli sokszínűséget, amely befogad, és amelybe másokat befogadunk.

5. melléklet Hivatkozott segédanyagok

42.

6. $63 : 7 = \dots \times 8 = 56$ 7. $60 : 5 = \dots \times 23 = 69$
 $64 : 8 = \dots \times 9 = 63$ $64 : 4 = \dots \times 35 = 70$
 $54 : 9 = \dots \times 7 = 49$ $66 : 6 = \dots \times 32 = 64$
 $36 : 4 = \dots \times 6 = 48$ $66 : 5 = \dots \times 17 = 68$
 $42 : 6 = \dots \times 7 = 35$ $66 : 3 = \dots \times 11 = 66$

8. $70 : 30 =$ $70 : 25 =$ $67 : 11 =$ $59 : 15 =$
 $70 : 20 =$ $70 : 15 =$ $63 : 12 =$ $58 : 14 =$
 $70 : 40 =$ $70 : 35 =$ $62 : 16 =$ $66 : 13 =$

42.
A piacon.
Árjegyzék.

Áru	Pengő	Áru	Pengő
Káposzta... kg	16	Tej... l	38
Kelkáposzta... „	25	Tejföl... dl	16
Bab... „	30	Túró... kg	50
Kalarábát... „	28	Vaj... „	4
Sárgarépa csomó	12	Sajt... „	3
Petrezselyem „	14		
Burgonya... kg	10		

Bandi édesanyjával a piacra indul. Ott az árjegyzékkel nézi és számolgat, nem csapják-e be őket? Számítsuk ki mi is!

1. Édesanyja kiválasztott egy tej káposztát. Lemérték, 2 kiló volt. Mennyit fizettek érte?

2. Vett 2 csomó sárgarépát és 3 csomó petrezselymet. Mennyit fizetett? Egy és fél kiló babot, Mennyit kell ezért fizetnie? Mennyibe került 2 és fél kiló krumpli?

43.

A számok 80-ig.
Sorbevétel.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1 dm = 10 cm.

1. Számláld meg ezen a rajzon a centimétereket 10-enként! Ird is le! 8 dm hány cm?

2. Számláld meg és írd le 5-enként!

3. 20-anként és 40-enként is írd le!

52.

3. Pali lépése 6 dm, Bandi 7 dm. Az udvaron lévő 2 eperfa között Bandi 12 lépéssel sétál végig. Milyen távolságra van egymástól a két fa? Hány lépést tesz a két fa között Pali?

4. Juliánka ceruzája 16 cm, Klárié 12. Milyen hosszú a tanító bácsi asztala, ha Juliánka ceruzája éppen 6-szor, Klárié pedig 8-szor fér rá?

5. Juliánka megmérte a kis Piroskát és Verikét. Piroška 86 cm, Verike 98 cm. Mennyit kell nőnie Piroškának és mennyit Verikének, hogy 1 m magasak legyenek?

Mozogj sokat, ne válogass az ételben: gyorsabban nősz!

6. $1\text{ m} - 60\text{ cm} =$ 7. $1\text{ m} - 9\text{ cm} =$
 $1\text{ m} - 70\text{ cm} =$ $1\text{ m} - 3\text{ cm} =$
 $1\text{ m} - 40\text{ cm} =$ $1\text{ m} - 15\text{ cm} =$

8. $72\text{ cm} + 8\text{ cm} + 9\text{ cm} =$
 $88\text{ cm} + 5\text{ cm} + 7\text{ cm} =$
 $85\text{ cm} + 7\text{ cm} + 8\text{ cm} =$

52.
Most mérjünk literrel!

1. $1\text{ l} = \dots\text{ dl}$ $2\text{ l} = \dots\text{ dl}$ $5\text{ l} = \dots\text{ dl}$ $8\text{ l} = \dots\text{ dl}$
2. $70\text{ dl} = \dots\text{ l}$ $35\text{ dl} = \dots\text{ l}$ $1\text{ dl} = \dots\text{ l}$
3. Hány liter a hektoliternek a fele? a negyedrésze?

53.

Mivel mér a hentes?

Egy l van súlyja 1 kilogramm. Jele: kg.

1. Egy kg = ... dkg. Egy métermázs (q) = ... kg.
2. Egy fél kg = ... dkg. Egy fél q = ... kg.
3. Egy negyed kg = ... dkg. Három negyed kg = ... dkg. Hány dkg a kg-nak hányadrésze?
4. Hányadrésze a kg-nak az ötven dkg? Hányadrésze a 25 dkg?
5. A hentes levél egy métermázsás súlódott. A tisztogatás után 75 kg hús lett belőle. Hány kg-ot vevett el a súlyából?
6. A hátsó sonkák 5—5 kg-osak, az első 3—3 kg-osak voltak. Mennyi volt a szalonna és a többi hús súlya?
7. Bandival hozott az édesanyja egy fél kg sütnivaló, meg egy negyed kg pörköltnek való húst. Hány dkg lesz a csomag, amit hazavisz?

Forrás: OPKM népkiskolai matematika tankönyv 1935.

A hivatkozott, de részletesen be nem mutatott AVKF felmérés adatlapja:

Kérdőív

A családon belüli és intézményi nevelésről
(a kitöltés önkéntes)

A felmérést az Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác) munkatársai készítik

Alapadatok a kitöltés végző személyről

A felsorolt lehetőségek közül kérjük, **X** beírásával válassza ki a megfelelőválaszt!

I.

Végzettségek kódja

Nincs	ált. iskola	Szakmunkás	Szakközép	gimnázium	főiskola	Egyetem
0	1	2	3	4	5	6

Beosztások kódja

Munkánélküli	Gyermek-gondozáson	Rokkant/Nyugdíjas	beosztott	Önálló (vállalkozó)	középvezető	Felsővezető
0	1	2	3	4	5	6

Lakóhely kódja

Tanya	Falu	Nagyközség	Város	Budapest
1	2	3	4	5

Az apa iskolai végzettségének kódja:

Munkahelyi beosztásának kódja:

Az anya iskolai végzettségének kódja:

Munkahelyi beosztásának kódja:

Gyerekek száma:

Lakóhelye kódja:

II. Személyes adatok (Az igen választ x-el jelölje, a nemet nem kell beírni)

Életkori kategóriák	Nő	Férfi	Testvérei száma	Gyermekei száma (vállalni kívánt gyermekek)?	Szülei elváltak?	Ön elvált?	Nagyszülőkkel szoros kapcsolata van (volt)?	Tagja-e civil szervezet, Közösségnek?
10-15								
16-20								
21-30								
31-45								
45-60								
60 felett								

III. A következő típusú intézményekben kapott nevelést, oktatást

	kistelepülésen		Nagyközségben		Városban		Budapesten	
	Egyházi	Nem egyházi	Egyházi	Nem egyházi	Egyházi	Nem egyházi	Egyházi	Nem egyházi
Óvoda								
Általános iskola								
Szakmunkás képző								
Érettségit adó középiskola								
Szakközépiskola								
Főiskola								
Egyetem								

Tudományos fokozattal rendelkezik?

Igen, nem

☐	☐
--------------------------	--------------------------

Figyelem! A továbbiakban minden sor mellé írja be az Ön által megítélt osztályzatot! Az osztályzatok 1-től 6-ig adhatók, a legjobb a 6 osztályzat!

IV. A felsoroltak véleményét milyen mértékben tartja (tartotta) fontosnak a pályaválasztása szempontjából?

	Kapcsolat	Értékelés (1-6)
1	Édesanyja	
2	Édesapja	
3	Tanárai	
4	Barátai	
5	Nagyszülei	
6	Papok, lelkészek	
7	Testvérei	
8	Szomszédok	
9	Ismerősök	
10	Saját	

V. A felsoroltak véleményét milyen mértékben tartja (tartotta) fontosnak a párválasztása szempontjából?

	Kapcsolat	Értékelés (1-6)
1	Édesanyja	
2	Édesapja	
3	Tanárai	
4	Barátai	
5	Nagyszülei	
6	Papok, lelkészek	
7	Testvérei	
8	Szomszédok	
9	Ismerősök	
10	Saját	

VI. A felsorolt személyekkel milyen mértékig tölti (töltötte 18 éves kora előtt) szívesen a szabadidejét? Értékelje!

	Kapcsolat	Értékelés (1-6)
1	Édesanyjával	
2	Édesapjával	
3	Tanáraival	
4	Barátokkal	
5	Nagyszüleivel	
6	Papokkal, lelkészekkel	
7	Testvérekkel	
8	Szomszédokkal	
9	Ismerősökkel	
10	Haverokkal	

VII. A felsoroltakkal milyen mértékig tölti (töltötte 18 éves kora előtt) szívesen a szabadidejét? Értékelje! Heti hány órát fordít rá?

	Szabadidő eltöltése	Értékelés (1-6)	Heti óraszám
1	TV-nézéssel		
2	Aktívan: sporttal, kirándulással		
3	Sportversenyeken nézőként		
4	Zenehallgatással, koncerteken		
5	Bulizással		
6	Beszélgetéssel, társaságban		
7	Olvasással		
8	Aktívan zenével		
9	Aktívan színjátékkal, tánccal		
10	Aktívan képzőművészettel		
11	Színházi nézőként		
12	Kiállítások látogatójaként		
13	Közösségi programok szervezésével, azokon való részvétellel		
14	Tanulással, kutatással, problémák megoldásával		
15	Számítógéppel, internetezéssel		
16	Számítógépes játékokkal		
17	Egyéb játékokkal, éspedig		

VIII. Mennyire szívesen **beszélget** (szeretett 18 éves kora előtt beszélgetni) **a felsoroltakkal?**

Értékelje!

Ha tudja, az utolsó oszlopba írja be, hogy hetente átlagosan mennyit beszélget (beszélgetett) velük (órában kifejezve.)

	Személy(ek) megnevezése	Értékelés (1-6)	Hetente beszélgetéssel töltött órák becsült száma
1	Édesanyjával		
2	Édesapjával		
3	Tanáraival		
4	Barátaival		
5	Nagyszüleivel		
6	Papokkal, lelkészekkel		
7	Szomszédokkal		
8	Ismerősökkel		
9	Testvéreivel		
10	Másokkal, éspedig		

Értékrendre vonatkozó kérdések

- ✓ Az X oszlopba azokat az osztályzatokat írja be, amelyeket iskolája értékrendjéből megérzett. Ha nincs elképzelése az iskolai értékrendről, húzza ki a megfelelő cellát („kockát”).
- ✓ Az Y oszlopba szülei értékrendjét írja be. Ha nincs elképzelése szülei véleményéről, húzza ki a megfelelő cellát („kockát”).
- ✓ A Z oszlopba a saját értékrendjét - amelyet a gyermekeinek, tanítványainak átad, illetve át kíván majd adni – írja be!

IX. Az alábbi tulajdonságokat mennyire tartja értékesnek? 1 és 6 közti értékekkel osztályozza!

sorszám	Tulajdonságok	X tanárai vélelmezett értékelése	Y Szülei vélelmezett értékelése	Z saját értékelése
1	Megbízhatóság			
2	Tudásvágy			
3	Hit, hitre való képesség			
4	Önérvényesítési képesség			
5	Érvényesülési képesség			
6	Karrier utáni vágy			
7	Ügyeskedési képesség			
8	Kreativitás			
9	Mások iránti tisztelet			
10	Bizalom			
11	Segítőkészség			
12	Másokra való odafigyelés képessége			
13	Türelem			
14	Mások megértésének képessége			
15	Mások visszaszorításának képessége			
16	Segítség elfogadásának képessége			
17	Szeretet elfogadásának képessége			
18	Szorgalom			
19	Kitartás			
20	Meggyőződés melletti kiállás			
21	Alkalmazkodó-képesség			
22	Hűség			
23	Vallásosság			
24	Külső szépség, elismertség kivívása			
25	Egészség megőrzésének képessége			
26	Belső harmóniára törekvés képessége			
27	Egyéb, éspedig			

X. Az alábbi célokat mennyire érzi sajátjának? 1-6 közötti osztályzattal értékelje az alábbi célokat. Az utolsó oszlopba x-el jelölje azokat a sorokat, amelyek életének tényadatait mutatják.

sorszám	Célok	Értékelés: 1 és 6 közötti pontszám	Megvalósult? (ha igen, jelölje x-el)
1	Tartós párkapcsolat		
2	Karrier		
3	Hit – Istenhit		
4	Biztos munkahely		
5	Magas kereset		
6	Önmegvalósítás		
7	Hivatásszerűen végezhető munka		
8	Jó kapcsolat a szüleivel, kölcsönös segítség nyújtása		
9	Gyermekek vállalása, nevelése családban		
10	Családi boldogság, családi biztonság		
11	Saját lakás		
12	Közbiztonság		
13	Saját ház, autó		
14	Kényelmes élet		
15	Sok utazás, élmények		
16	Önismeret, önmaga elfogadása		
17	Mások iránti felelősséggel megélt élet		
18	Másokért végzett munka		
19	Kalandos, változatos élet		
20	Egészség, az egészség megőrzése		
21	Külső szépség, elismertség		
22	Egyéni szabadság, kevés elkötelezettség		
23	Igaz barátság		
24	Vallási közösséghez tartozás		
25	Közösséghez tartozás		
26	Egyéb, éspedig		

Segítségét előre is köszönöm!