



NEVELÉSSZOCIOLÓGIA

Elméletek, közösségek, kontextusok

SZERKESZTETTE:
PUSZTAI GABRIELLA



Nevelésszociológia

PALLAS DEBRECINA 20.
A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézetének kiadványsorozata

Alapító sorozatszerkesztő:
KOZMA TAMÁS

Sorozatszerkesztő:
PUSZTAI GABRIELLA

Sorozatszerkesztő bizottság:
ENGLER ÁGNES
JUHÁSZ ERIKA
MÁRKUS EDINA
POLÓNYI ISTVÁN

Nevelésszociológia

Elméletek, közösségek, kontextusok

Szerkesztette:
Pusztai Gabriella



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press

2020

Szerzők © Bacskai Katinka, Béneyi Judit, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea,
Engler Ágnes, Fényes Hajnalka, Fónai Mihály, Garami Érika,
Kenyeres Attila Zoltán, Kocsis Zsófia, Kovács Klára, Markos Valéria,
Pallay Katalin, Pusztai Gabriella, Tódor Imre

Lektorálta:
Kozma Tamás

Borító terv:
M. Szabó Monika

Borító grafikát készítette:
Győri Krisztina

Műszaki szerkesztő:
Madarász György

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISBN 978-963-318-883-5

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja
dupress.unideb.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi
A nyomdai munkálatokat
a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2020-ban

Tartalom

ELŐSZÓ	7
NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI ELMÉLETEK	11
Az iskolai szocializáció értelmezési paradigmái	13
A tanulmányi életút során hasznosítható tőkefajták	29
A racionális döntésméletek és az iskolai pályafutás	55
Különbségek és versengés: nemek az oktatásban	76
Reziliencia és kompenzáló tényezők	101
A NEVELÉS KÖZÖSSÉGEI	131
Családi közösségek	133
Nemzeti kisebbségi közösségek	159
Roma/cigány közösségek	177
Vallási közösségek	206
Önkéntes közösségek	223
Sportoló közösségek	243
Médiaértelmező közösségek	263
Munkahelyi közösségek	285
Egy szakmai közösség: a pedagógusok	303
A NEVELÉS KONTEXTUSAI	331
Az időfelhasználás mintázatai	333
A területi környezet egyenlőtlenségei	348
Értékátadás a plurális társadalomban	361
Szervezeti környezet és pedagógiai hozzáadott érték	378
SZERZŐINK	403

Előszó

Könyvünk tizedik a magyar nyelvű nevelésszociológiák sorában. A legelső nevelésszociológiai szemelvénygyűjteményt 1974-ben vehették kezükbe az olvasók, *Iskola és környezet, tanulmányok a lengyel nevelésszociológia köréből* cím alatt adta ki a Tankönyvkiadó Vállalat. Az első hazai szakmunkák a hetvenes évek közepén jelentek meg Kozma Tamás tollából: 1975-ben a *Bevezetés a nevelésszociológiába*, majd 1977-ben *A nevelésszociológia alapjai*, mindkettő a Tankönyvkiadónál. Az 1977-es könyv majd háromszáz oldalas összefoglaló munka, s később egy szöveggyűjtemény is készült hozzá Kozma szerkesztésében *Társadalom és nevelés* címmel. Mindkettő nagyon népszerű volt, rengeteg és egyre bővített, javított kiadást értek meg a nyolcvanas és kilencvenes években, legutóbb 2001-ben jelent meg a könyv. Elektronikus változata ma is elérhető a Digitális tankönyvtárban. A nyolcvanas években az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum egy majd százoldalas szakbibliográfiával segítette a terület intézményesülését, *Nevelésszociológia, iskola és társadalmi mobilitás* címmel. A diszciplína erősödését jelzi, hogy időközben több szerző vagy szerzőgárda is előlépett egy-egy nevelésszociológia jegyzettel. 1996-ban Balla Gábor Tamás Gödöllőn, Skrabski Árpád és Kopp Mária 2009-ben *A nevelésszociológia alapjai, személyesség, szolidaritás, társadalmi azonosítástudat* címmel Vácott adott ki felsőoktatási tananyagot. Ugyanebben az évben Albert-Lőrincz Márton *Nevelésszociológiája* is megjelent Kolozsvárott. A 21. századi nevelésszociológiák sorát gazdagította a Varga Aranka szerkesztésében 2015-ben Pécsen kiadott, tizenkét szerző összefogásában készült, *A nevelésszociológia alapjai* című kötet.

Jelen könyv mind a tizenöt szerzője a Kozma Tamás által alapított debreceni nevelésszociológiai iskola neveltje, tanítványok és a tanítványok tanítványai, akik az utoljára majd húsz évvel ezelőtt kiadott *Bevezetés a nevelésszociológiába* című nagyszerű tankönyvből tanulták e tudományterület alapjait. Könyvünk egyik különlegessége az, hogy egy összetartozás-tudattal bíró kutatóközösség alkotása, akik az ezredforduló körül vagy azután kezdték pályájukat.

A fejezetek három nagy tartami egységben helyezkednek el. Az első részben a nevelésszociológiai elemzéseket meghatározó néhány alapvető értelmezési keretet mutatunk be. A *Nevelésszociológiai elméletek* című rész nem kerüli meg a domináns teóriák bemutatását, de ezeket több szempontból, alternatív elméletekkel és

értelmezésekkel ütköztetve, valamint új megközelítésmódokkal bővítve tárgyalja. *Az iskolai szocializáció értelmezési paradigmái* című fejezet a szocializáció rekonstrukciós és konstruktivista paradigmáinak terrénjébe kalauzol. *A tanulmányi életút során hasznosítható tőkefajták* című fejezet a reprodukciós elmélet, az emberi-tőke-elmélet és a társadalmi-tőke-elmélet fogalmainak és törvényeinek nevelési vonatkozásaival foglalkozik. A racionális döntésemelletekkel foglalkozó fejezet tárgyát a racionális választás iskolai pályafutás során realizálódó lehetőségei (és korlátai) képezik. A lányok és a fiúk látványos iskolai teljesítménykülönbségei miatt a nemek összehasonlítására vonatkozó koncepciók sem kerülhetők meg, melyekkel a *Különbségek és versengés: nemek az oktatásban* című fejezetben találkozhatunk. Mivel a rezilienciaelméletek viszonylag újonnan teret hódító megközelítésmódja a nevelésszociológia egyik legfontosabb kérdését érinti, a *Reziliencia és kompenzáló tényezők* című fejezetben ennek nevelésszociológiai értelmezését is részletezzük.

Könyvünk második része a *nevelés közösségeit* veszi sorra. A nevelésszociológia a nevelés társadalmi törvényszerűségeivel foglalkozik, de központi fogalma mégsem a távoli és elvont társadalom. Az egyének helye ugyanis meghatározható a társadalom egészének struktúrájában, de azok a hatások, amit nevelésnek nevezünk, véleményünk szerint nem a makroszintű entitás felől érik őket, hanem a közösségek szintjéről. A társadalomra úgy tekintünk, hogy az nem más, mint a kapcsolathálózatok összességét tartalmazó hálózat, a közösség az individuumok azon csoportját foglalja magába, akiknek társas kölcsönhatása közös térhasználat, még inkább közös tevékenység közben alakul.

A társadalomtudományok újraértelmezték a közösség hagyományokban és térben lehorgonyzott fogalmát, s a tudás interszjektív természetéből kiindulva az összekapcsolódók közös jelentésalkotó tevékenysége, sőt, a közösség határainak egyéni konstrukciója került a fogalom jelentésmezejének középpontjába. A lokálisan jól körülrajzolható közösség fogalma Cohen szimbolikus közösségelmélete hatására tágabb értelmet nyert. Könyvünk is a kapcsolatok által összekötött egyének alkotta struktúra formai kérdésein túllépve a közösséget összekötő interpretációt tartja a nevelés során érvényesülő legfőbb hatótényezőnek. E könyv szerint a nevelés akkor jön létre, amikor a közösség tagjai nemcsak találkoznak, hanem kapcsolathálókbá szerveződnek, s ezek stabilitása folytán közös jelentéseket formálnak, majd az együtt megalkotott értelmezések visszahatnak rájuk.

A nevelés legfontosabb terepei tehát a kapcsolati struktúrákban kialakuló értelmező közösségek. E közösségek sorában az első a család, mely döntő szocializációs környezetet biztosít. A nemzeti, nyelvi, kulturális közösséghez tartozás szintén alapvető, mely a kisebbségi helyzetben még könnyebben azonosítható. Függetlenül a vallási szocializáció eredményétől, általa az egyén világlátását, életcélját és így tanulmányi karrierjét is meghatározó értelmező közösség tagja

lesz. A szabad döntésen alapuló időtöltések, az iskolán kívüli önkéntes közösségek, a sportegyesületek is meghatározó tényezők a nevelésnek. A média nevelésben betöltött szerepe jelentős térnyerés nyomait mutatja azáltal, hogy a szervezeti szereplőktől érkező, egyirányú információáramlason túllépve barátoknak, kortársaknak tűnő influenszerek és az üzeneteket közösen értelmező csoportok erősítik fel a nevelő hatását. Mivel a fizetett munkába több fiatal már tanulmányai alatt belekóstol, a munkahelyi közösségek szerepétől sem lehet eltekinteni. Az iskolaközösségekben a pedagógusok nemcsak oktató munkájukkal hatnak a felnövekvő nemzedékre, hanem úgy is, mint egy olyan szakmai közösség, akiket a fiatalok a legtöbbször látnak, akikkel legtöbbször beszélnek, s így a tanulóakra gyakorolt hatásuk ebben a vonatkozásban is jelentős.

A harmadik részben azokra a kontextusokra tekintünk, melyek révén a realitás makroszintű struktúrái megjelennek az oktatás és a nevelés folyamatában. Az idő látszólag objektív tényező, azonban az időbeosztás társadalmi jelenség, életkori, nemenkénti, rétegenkénti és regionális törésvonalak befolyásolják kezelését. A térbeli elhelyezkedésünk nemcsak a nevelés során elsajátított kultúrát határozza meg, hanem a tanulmányi karrieresélyeket is. A területi differenciáltság oktatási előnyöket és hátrányokat eredményez, s ez nem marad hatástalan az ott élő családok, fiatalok iskolai életútjára sem. Harmadik tényezőként számolnunk kell azzal, hogy a plurális társadalomban felnövekvő generáció változatos értéktérképet lát maga körül, ami a társadalmi valóság sokféle percepcióját is eredményezi. A nevelkedő, iskolába járó egyén tehát sokféle értékpreferenciával szembesül. A negyedik kontextusként azt a szervezeti világot mutatjuk be, amelynek az oktatási intézmények az első intézményes képviselői az ember életében. Ez a szervezet a hozzá tartozó tanuló- és pedagógustársadalommal nem individuumok összessége, hanem önálló arculattal bíró kontextussá válik, melynek az oktatásban és nevelésben betöltött szerepét az utóbbi évtizedekben kezdtük felfedezni.

Könyvünk tehát átfogó képet kínál, s nemcsak a tárgyalta témakörök szempontjából, hanem a feldolgozott, igen széleskörű nemzetközi szakirodalmat tekintve is. A felsőoktatás különböző szintjein tankönyvként való alkalmazását segítik a kulcsfogalmak definíciói, melyeket a fejezetek élén helyeztünk el, továbbá a kérdések és feladatok, valamint a további tájékozódást segítő ajánlott olvasmányok is. Mint minden könyv, ez is az olvasók értelmezése nyomán nyeri el a benne sorjázó szavak, mondatok jelentésének teljes értelmét, ezért bátorítjuk az olvasót, hogy lépjen be a nevelésszociológusok értelmező közösségébe.

Pusztai Gabriella

NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI
ELMÉLETEK

Az iskolai szocializáció értelmezési paradigmái

Az első fejezetben a szocializáció nevelésszociológiai fogalmának értelmezési lehetőségeit tekintjük át. Először azokra a fogalmakra koncentrálunk, amelyek meghatározásában a kutatók lényegében kompromisszumra jutottak egymással, például a szocializáció funkciója és a szocializáció eredményességét segítő tényezők tekintetében. A fejezet további részében bemutatjuk azokat a lehetséges alternatív értelmezési kereteket, amelyek a szocializáció más-más oldalára helyezik a hangsúlyt. A rekonstrukciós paradigma úgy tekint az szocializációra, mint egy minta lemásolására, és a konstruktivista paradigma az egyén alkotó szerepét tételezi fel a szocializációs folyamatban. Végül bemutatjuk azt a megközelítést, mely a nevelésszociológia szemléletmódjához legközelebb áll, amelyben az egyén szocializációja a társas kapcsolathálóival együttes valóságkonstruáló tevékenység közben történik.

Alapvető fogalmak

Szocializáció: Az egyén társadalomba való beilleszkedése, a társadalmi realitás és a kultúra (értékek és normák) formális és informális keretek között történő, interakciók révén megvalósuló elsajátítása. Elkerülhetetlenül szükséges a társadalom életében való részvételhez.

Szociális tanulás: az interakciókon keresztül közvetített és az egyént orientáló normák elsajátítását egyrészt a környezettel folytatott interakció közben érzékelt szankciók (jutalmazás, büntetés) segítik, másrészt azonban az egyén a társas környezete megfigyelésével, utánzásával és modellkövetésével eltanulja a közösség kultúráját.

A szocializáció rekonstrukciós felfogása: A társadalmi kontextushoz való alkalmazkodást és konformálódást hangsúlyozza, eszerint az oktatási intézményben is a kultúra, a társadalom fennálló viszonyainak tervszerű átörökítése, transzmissziója történik, a tanulók észrevétlenül alkalmazkodnak és megtanulják követni a készen kapott normákat.

A szocializáció konstruktivista felfogása: Az interperszonális folyamatok során nem egyirányú, hanem kölcsönhatás történik, melyben a valóság közösségi megismerése és konstrukciója zajlik, a tanulók beilleszkedésük közben aktív közreműködésükkel formálják is a kultúrát.

A szocializáció kritikai felfogása: A szocializáció a hatalmi struktúra, a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítése, a család társadalmi státusa által formált habitus révén, s a hatalmon levő elit kultúráját képviselő iskolában nem is szocializáció, hanem akkulturáció (az iskolai kultúra látszólagos, felszínes elsajátítása) történik, a passzív, a társadalmi helyzete által determinált, tehetetlen tanuló iskolai szereplése során a családban átörökített habitus észrevétlenül realizálódik.

A KÖZÖSSÉG KULTÚRÁJÁNAK TRANSZMISSZIÓJA

Bár különböző definíciókkal találkozunk a szakirodalomban, megfogalmazhatjuk, hogy a nevelésszociológia szemléletmódja értelmében a társadalmi realitás és a kultúra formális és informális keretek között történő és interakciók folyamán létrejövő transzmissziója a szocializáció (Hurrelmann & Ulich 1991; Sturman 1997; Somlai 1997; Kozma 2001; Hurrelmann et al. 2015). Az egyén életútja során több közösség tagjává válik, élete különböző szakaszaiban eltávolodik ezektől, s egy újabb tagja lesz, így a szocializáció permanens módon zajlik. A rokon tudományoktól némileg eltérően, a nevelésszociológia szinte azonos hangsúllyal kezeli a kultúra generációk közötti és azonos generáción belüli transzmisszióját. A szocializáció folyamatában az egyén új és új szerepeket sajátít el, amelyek magukban foglalják a közösségen belüli pozíciójának megfelelő értékpreferenciákat, magatartásmintákat, kommunikációs és nyelvi sztenderdeket, valamint társas kapcsolati mintázatokat is.

Figyeljük meg, hogy a fogalom definíciója tartalmazza azt a kitétel, hogy mindez interakciókon keresztül történik, és nem szervezett, tervezett módon, jól körülhatárolt és strukturált tananyag elsajátításának formájában. A szocializáció feltétele, hogy az egyén képes kapcsolatot tartani a környezetével, biológiai lényből társadalmi lényé válik. A szépirodalomból ismert a vadonba kített gyermek figurája (Maugli, Hanyistók). Ezek a példák művészi eszközökkel érzékeltetik a szocializáció jelentőségét.

Azonban az egyén nem egy társadalom teljes rendszerét, a kultúra egészét sajátítja el a szocializáció folyamatában, hanem mindenekelőtt a saját helyének, szerepének és pozíciójának megfelelő, normák által körülhatárolt magatartási mintázatot. Ennek a perspektívának az elsajátítására az egyén a rá vonatkozó szerepelvárások segítségével képes. A szerepelvárásokat a szereppartnerek közvetítik, orientálnak, kijelölik a céljainkat és szankcionálják viselkedésünket (jutalmaznak, büntetnek). Az egyén a társas környezete megfigyelésével gyűjtött információk feldolgozása nyomán utánzásával és modellkövetésével is tanul, ez a szociális tanulás (Bandura 1989). Ha a szerepelvárások egyértelműek, a viselkedési technikákat gyorsan elsajátítjuk, akkor a szerepbetöltés sikeres

lesz, s a kezdeti utánzást fokozatosan felváltja a szereppel való azonosulás, az identifikáció.

A szereppartnerekkel folytatott interakciók közül a legmarkánsabb támpontot a komplementer szerep betöltője kínálja, ő a szerepelvárásokat legerősebben közvetítő szereppartner. Az egyén élete, iskolai pályafutása során újra- és újrakonstruálja a pozíciójának megfelelő szerepértelmezést a szereppartnerekkel folytatott interakciók befolyása alatt.

A demográfiai, társadalmi, képzettségi, nemzeti és vallási törésvonalak változatossá teszik a kultúrát, s ez eltérő „realitásokat”, társadalmi valóságkonstrukciókat eredményez. Így az egyén sem egyetlen kultúrát, pozíciót és szerepet sajátít el élete folyamán, hanem egyszerre vagy egymás után több szerepet tölt be, s ezeknek a szerepeknek az összetétele, a szerepkomplexum folyamatosan változik. Ebben a roppant dinamikus folyamatban szinte folyamatosan szerepkonfliktusokat élünk át. A szocializáció tanulmányozása során megkülönböztetjük azokat a szerepkonfliktusokat, amelyeket az egyén többféle közösség tagjaként él meg, ezek a szerepek közötti konfliktusok. Jó példa erre a munkáját odaadással végző osztályfőnök dilemmája, aki a tanítványai táboroztatása és szülőként saját gyermekei iránti kötelességek otthoni teljesítése közötti dilemmával szembesül. De gyakran ugyanazon szerephez tartozó különböző szerepkörök kerülnek ellentmondásba. Előfordul, hogy tanárként nevelési célzattal („biztatásul”) helyesnek tartunk egyes tanulóknak valamivel pozitívabban értékelni a feleletét, miközben a köznevelés hivatalos értékelő-ellenőrző feladatát ellátva az objektív értékelést várják el tőlünk. A szocializáció speciális változata, amikor a szerepet betöltő személyes attribútumai és a szerep között alakul ki konfliktus, amit a köznyelv úgy foglal össze, hogy az egyén nem való például tanárnak.

Önmagában az iskolai pályafutás is számos alkalmat tartogat a szerepkonfliktusok kialakulására, hiszen az iskolarendszerben előre haladva a különböző szinteken, de intézményváltáskor akár azonos szinten belül is, különböző intézményekben eltérő társadalmi realitásokkal, kultúrával találkozunk, s ennek megfelelően más szerepben kell boldogulnunk. Ennek fontos előfeltétele, hogy a korábbi szerephez tartozó magatartásmintáktól meg tudjunk válni. Ebben az értelemben az iskolai szocializáció során egyes kutatók nagy jelentőséget tulajdonítanak az eredményes deszocializációnak is. Az ezt segítő tényezők között az új szerepelvárások régihez való hasonlósága, az egyértelműen átlátható szerepelvárások, a különböző szereppartnerek egybehangzó szerepelvárásai és az új szerep betöltését kísérő erős kontroll szükségessége (Kozma 2001). A folyamat még emellett is mindenképpen kisebb-nagyobb krízissel jár együtt, hiszen az előző közösségtől való szeparáció, az új iskolai közösségbe való átmenet, majd az integrálódás szakaszait éljük át a tanulók (Tinto 1993). Azonban a szeparáció ellenére az egyén újrastrukturálódó szerepértelmezésében jelentős arányban őriz meg a korábban

elsajátítottakból. Ennek felismerése és eredményes kezelése a pedagógusok, az oktatásban dolgozók munkája során az egyik legnagyobb kihívás.

A szocializációhoz kapcsolódó alapfogalmak között meg kell említenünk a reszocializáció fogalmát, ami a korábbi szocializációs mintázatoktól való radikális megválást, ennek törlését jelenti, s ezzel párhuzamosan az új mintázatok elfogadását. A kutatók egy része szerint a társadalmi valóság bevéssése olyan erőteljes hatással van az egyénre gyermek- és ifjúkorában, hogy csak valamilyen felforgató erejű külső hatásra történhet totális transzformáció s „cserélhet világot” az egyén (Berger & Luckmann 1998). A gyermekvédelem témakörének kutatása során azonban az oktatáskutatók képesek voltak olyan tényezőket azonosítására, melyek segítségével lehetővé válik a reszocializáció.

A nevelés és az oktatás világához szorosan kapcsolódik az anticipatív szocializáció fogalma, mely egy társadalmi csoport kultúrájának az abba való bejutást megelőző, előzetes szerepsajátítást jelent. Gyakori jelenség az iskolai pályafutásunk során egy jövődől tanuló, hallgató szerepre való felkészülés közben előre elsajátítani az ehhez a szerephez tartozó magatartásmintázatokat. Egy magasabb iskolai szintre lépést megelőző szocializációs szakasz funkciója, hogy csökkentse az átmenet okozta nyomást, feltétele pedig az, hogy a leendő újonc információkat szerezzon az oktatás világának arról a területéről, ahová belépni készül. Ennek során ismeretek, értékek, normák, attitűdök formájában – többé-kevésbé – előre azonosul a választott intézmény céljaival, a vélt vagy valós intézményi kultúrával (Sturman 1997). Jelentős különbséget teremt a tanulók között, hogy honnan szerzik be ezeket az információkat, s ebben a kapcsolathálójuk összetétele döntő szerepet játszik.

MI TÖRTÉNIK A TANULÓVAL AZ ISKOLÁBAN?

Az iskolai szocializáció olyan sokrétű folyamat, hogy mondhatnánk azt is, hogy valójában kétséges az intézményen belüli folyamatok megismerhetősége, hiszen kizárólag a szervezet formális oldala figyelhető meg. A másik szélsőséges álláspont szerint a tanulói szocializáció az iskolai hatásgyakorlás egy jól megtervezett forgatókönyve szerint megy végbe. Amint látjuk, alapvetően két jól elkülöníthető megközelítésmóddal találkozunk. Az álláspontok különbségét nem két korszak eltérő világlátása okozza, hanem ma is párhuzamosan létező interpretációkról van szó.

Nézzük tehát, milyen modellekben értelmezhető, hogy mi történik a tanulóval az iskolában! Világosan megkülönböztethetők az iskolai szocializáció rekonstrukciós és konstruktivista felfogásai (Musgrave 1988; Sturman 1997; Somlai 1997; Kiss 2008). A rekonstrukciós felfogás a társadalmi kontextushoz való alkalmazkodást és konformálódást hangsúlyozza, eszerint az oktatási intézményben

a kultúra, a társadalom fennálló viszonyainak átörökítése, transzmissziója történik. E nézet szerint miközben az iskola betölti ezt a stratégiai feladatát, a tanulók észrevétlenül engedelmessé válnak a rajtuk kívül álló, makroszintű struktúrák nyomásának, s a terv szerint követik az iskolában közvetített normákat. Ezzel szemben a konstruktivista felfogás szerint viszont az iskola olyan viszonyok között működik, melyben a résztvevők maguk is aktívan vesznek részt az intézményi kultúra újraalkotásában.

Mindkét szemléletmódnak további két változatát azonosíthatjuk, melyeket a következő elemzési szempontok mutatunk be: a koncepciók különböznek abban, hogy a folyamatnak milyen specialitásait hangsúlyozzák, mit tartanak a tanulói szocializáció leglényegesebb mozzanatának és céljának, kit tartanak a folyamat kulcsszereplőjének, valamint a sikeres iskolai és tanulói beilleszkedés indikátorának, s milyen jelentőséget tulajdonítanak a szereppartnereknek, az intézményi környezetnek. Az elméleti megközelítések különbségeit egy táblázatban ábrázolva is összefoglaljuk, s arra törekszünk, hogy érthetővé váljon, miért tartjuk a legalkalmasabbnak az utolsóként bemutatott interpretációt az iskolai szocializáció értelmezésére.

AZ ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ STRUKTURALISTA-FUNKCIONALISTA MODELLJE

A majd fél évszázada keletkezett értelmezés abba a megközelítésbe illeszkedik, mely szerint az oktatásnak elsősorban makroszinten determinált, a társadalmi integrációt szolgáló szerepe van, melynek alapköve a társadalom érték- és normarendszerének, reprezentációinak átörökítése (Parsons et al. 1973). Ebben természetesen az oktatás küldetéses értelmezésére ismerünk rá, melynek elméleti kiindulópontja, hogy tervszerű hatás gyakorolható a társadalomba belépő új generációkra, melynek célja az egyén társadalmi lényé formálása. E felfogás szerint nem kétséges, hogy a tervezett folyamat az oktatáspolitikusok és a pedagógusok kontrollja alatt sikeresen realizálódik. Ez a szemlélet az intézményi hatásgyakorlás lényegének a tanulói szerepelsajátítást, a tanulói pozícióhoz tartozó normák átvételét, az intézményi szankciók formáló erejének érvényesülését tartja. A strukturalista-funkcionalista értelmezés szerint a folyamat során a tanuló megtanul élni az intézmény által kínált és előírt keretek között, ezekbe beilleszkedik. Ez a koncepció a szocializációt lineáris folyamatként értelmezi, s lezárható periódusnak tekinti, az intézmény hatását pedig intencionálisnak és egyirányúnak. E felfogás szerint elég pontosan tervezhetők a tudás- és képességgyarapodás, a morális változás, az identitásformálódás mozzanatai, sőt a továbbtanulásra vagy egy professzióra felkészülése is (Weidman et al. 2001; Pusztai 2011). A modell legfontosabb vonása teleologikus karaktere és a tanulói eszmény

szándékolt rekonstrukciójába, sorozatgyártásába vetett hit. Eredményesnek tekintni a folyamatot, ha a tanuló képes asszimilálódni és pozitívan viszonyulni az iskolai környezethez. Egyesek bekapcsoló modellnek is nevezik, utalva a tanulói szerep passzív felfogására (Huber 1991). A passzivitás itt nem azt jelenti, mintha a tanulók nem járnának órára, vagy nem jelentkeznének, hanem azt, hogy a tervezettnek megfelelően viselkednek, beilleszkednek a kész iskolai struktúrába, majd automatikusan magukba szívják az oktatáspolitikai tervezetekben és a tantervben szereplő tudás, képességek, attitűdök és értékek összességét.

A voluntarista tanulói szocializációs felfogás napjainkban is nagy befolyással bír. Gyakran tetten érhető az iskolát a makroszintű folyamatok perspektívájából szemlélő nemzetközi és hazai oktatáspolitikai, gazdaságpolitikai aktorok oktatásról, iskoláról szóló dokumentumaiban, de a pedagógusképzés nyomán a pályakezdő pedagógusok szemléletmódjában is felismerhető, amikor sztenderdizált és egydimenziós tanulóképpel, differenciálatlan magatartásmintákkal számolnak. A koncepció gyenge pontja elsősorban az intézményi folyamatok leegyszerűsítéséből adódik, s a merev, normatív elképzelésre építve a rendszerben fellépő zavarok, válságok értelmezhetetlenek, madártávlatból ugyanis messze nem érzékelhető, hogy a heterogén tanulótársadalomban a szándékolt és tényleges eredmény közötti távolság milyen hihetetlenül gazdag variációi jöhetnek létre.

AZ ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ KONFLIKTUSELMÉLETI MODELLJE

A kritikai szocializációelméleteknek az előbbivel rokon vonása, hogy ezek is abból indulnak ki, hogy a tanulói szocializáció során átöröklődnek a társadalom alapvető (egyenlőtlenségi) struktúrái, érték- és normarendszere, sőt társadalmi reprezentációi. Azonban a kritikai szocializációelméletek – köztük a reprodukciós elmélet is – azt emelik ki, hogy mivel ezek a normák a társadalomban domináns hatalmi viszonyok által meghatározottak, ezért a tanulói szocializáció során az intézményi szocializáció jelensége mögött is jobbra a hatalmi struktúra, a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítése, a társadalmi szelekciós mechanizmusok állnak. A rejtett tanterv révén, mely az iskolai társas környezetben átadott normákat és értékeket foglalja magába, az iskola az alacsony státusú, kevés kulturális tőkével rendelkező tanulók ambícióinak lehűtéséről szól annak érdekében, hogy felismerjék, nincs helyük az iskolarendszer magasabb képzési szintjein, a tanulmányi eredményeik pedig jelzést küldenek a tanulóknak, hogy mondjanak le a társadalmi felemelkedéssel kapcsolatos illúzióikról (Szabó 1985).

Bourdieu és Passeron nem is szocializációról, hanem akkulturációról beszél, amikor a munkás- vagy középosztályi származású tanuló látszólag, felszínesen elsajátítja azt a nyelvi, stilisztikai regisztert, fellépést, beszéd- és gondolkodásmódot, amelynek segítségével a társadalmi elit szemléletmódját képviselő ta-

nárokkal kommunikálni tud (Bourdieu & Passeron 1977). A tanár ebben a modellben a társadalmi elit, a hatalom képviselője, a társadalmi egyenlőtlenségek legitimálója. Ez a szemlélet a származási család társadalmi státusa által formált habitus rekonstrukcióját látja megjeleníteni az iskolai szocializáció tanulmányozásakor, s ennek révén a társadalmi státus reprodukcióját. A családban átörökített habitus képezi azt a mélystruktúrát, ami észrevétlenül realizálódik az iskolai tevékenységek napi gyakorlatában, a feleletek és dolgozatok során nyújtott kulturális teljesítményben, a tanulmányi célok megfogalmazásában, az aspirációk (tanulmányi célok) kialakulásában. Az iskolai tudáshoz való viszony eredetileg elsajátított modalitása, az érdeklődés, az ízlés tudattalanul ható diszpozícióként működik az iskolai szereplés során. Az iskolai szocializáció során a habitusok az iskola kultúrájával lépnek párbeszédre, s az látszik sikeres szocializációnak, ha magas státusú tanuló találkozik az elit iskolakultúrával (Willis 2000; Bocsi 2014).

Ez a koncepció, mint látjuk, az iskolát elit kultúrát képviselő intézményként kezeli, ami a társadalmi elitbe jutás csatornájaként működik (Devlin & McKay 2014). Ha a származási család habitusával összhangban van az intézményi habitus, az intézmények kódolják a társadalmi osztályhoz tartozást, s az jó ízlésként, magas minőségű, értékes teljesítményként kerül elkönyvelésre. Az eltérő habitusúak akkulturációja során a domináns kultúra a hatalmi mintákat ráerőlteti a gyengébbre, s az alacsony státusú tanulók kilógnak a rendszerből, mint a „partra vetett halak” (Bourdieu & Passeron 1977), vagy egy másik szemléletes metaforával kifejezve idegenek maradnak a paradicsomban (Reay et al. 2009). Ennek oka az áthidalhatatlan össze nem illeszkedés az intézményi és a tanulói habitus között.

Mint látjuk, az iskola társadalmi reprodukciós hatásáról szóló elmélet szintén passzív, a társadalmi helyzete által determinált, tehetetlen tanulóval számol, mivel a társadalom hatalmi struktúrája észrevétlenül reprodukálódik az iskolában is a habitus révén, ami Bourdieu szerint az objektív társadalmi struktúrák inkorporált változata. Mivel az iskolai szocializáció során is az osztályviszonyok bevésése folyik, a tanulóra nehezedő strukturális kényszerek maradéktalan hatékonysággal működnek. Attól függetlenül, hogy a kurikulum mit tartalmaz, semmi sem írhatja felül az objektív struktúrák hatását, s ezek határozzák meg a fiataloknak a saját jövőjükre vonatkozó elvárását is. A habitus olyan elvárásokat és gyakorlatokat állít működésbe, melyek segítségével a tanuló észrevétlenül dekodeolja az alkalmatlanságáról vagy alkalmasságáról szóló üzeneteket, s beletörődik a hátrányos következményekbe, ha az alkalmazkodási képtelensége tudatosan benne. E cél felé haladás képezi e modell sajátos teleológiáját. Mivel az egyéni habitus által determinált diszpozíciók vezetnek az oktatás rendszerében, a tanulói szocializáció folyamat eredménye társadalmiosztály-függő lesz.

Míg a strukturalista-funkcionalista modellben a konformitást a társadalmi normák és az iskolai környezet szocializációs ágensei kényszerítik ki, a repro-

dukciós modellben leküzdhetetlen a konformitás, hiszen a család társadalmi hovatartozása determinálja a tanulót.

Nézetünk szerint e koncepció is leegyszerűsített tanulói szocializációs mintázatot teremt. A habitusra alapozott iskolai szocializációs koncepciók legtöbb kritikát azon a ponton kapják, hogy teljesen tagadják az egyéni választásokat, a reflektív tudatosságot. Mivel a korai gyermekkori szocializáció során bevésődött habitust megrögzött és nem tudatosan ellenőrzött cselekvési modalitásnak tartják, az akaratlan determinizmus hatását feltételezik.

Akár az strukturalista-funkcionalista modell, ez is az iskolai szocializáció intézménytől független, egységes mintázatát tételezi fel, vagyis úgy kezeli a tanulótársadalmat, mintha ez minden intézményben, szektorban és országban egyforma lenne, csupán a vertikális egyenlőtlenségek szerint eltérő mintázatot tartja számon. Mivel az intézményen belüli viszonyokat a társadalmi hatalmi struktúra leképeződésének tartja, úgy véli, hogy egységesen a hagyományos kulturális elit határozza meg minden oktatási intézmény habitusát, s ezzel persze a pedagógusokról is uniformizált képet alkot.

A TANULÓI SZOCIALIZÁCIÓ KONSTRUKTIVISTA MEGKÖZELÍTÉSEI

A strukturalista-funkcionalista modellt finomító, árnyaló koncepciók a szociál-konstruktivista és szimbolikus interakcionista elméletek nyomán arra irányították a figyelmet, hogy a szocializáció interperszonális folyamat, melynek során a különböző valóságkonstrukciók kölcsönösen hatnak egymásra (Musgrave 1988; Berger & Luckmann 1998). A szocializációs folyamatban részt vevő tanulók és tanárok tapasztalatai, kölcsönös visszacsatolásai nyomán a szocializációs folyamat igazából nem is lineáris, hanem cirkuláris karakterű, ráadásul iskolán kívüli szereplők hatását is folyamatosan magán viseli, s ennek nyomán formálódott meg a szocializáció kollaboratív modellje (Sturman 1997; Weidman & Stein 2003). Ám a kollaboratív koncepció is a tanuló teleologikus, azaz egy előre jelezhető cél irányába való fejlődését feltételezi az egyezményes cél felé. A konstruktivista megközelítés viszont nemcsak érzékenynek mutatkozik az egyéni tudás, percepciók és helyzetértelmezések, valamint a mikrokörnyezeti szereprealizálás hatásmechanizmusaival kapcsolatban, hanem megkérdőjelezi, hogy a szocializációs folyamat eredményeképpen egységes tanulói ideáltípus jön létre. A konstruktivista szocializáció-értelmezés a rekonstrukciós modellekkel szemben felismeri, hogy az iskolai életvilágok, közösségek sajátos értelmező, jelentés-létrehozó tevékenység révén kelnek életre, melynek szereplői – a tanulók és a tanárok – maguk is alkotó módon járulnak hozzá az iskola számukra érvényes jelentésének megalkotásához. Az iskola szerepét, célját, az iskolai értékpreferenciákat és magatartásmintákat

tehát nem készen kapják, hanem közösen alkotják a mindennapok társas viszonylatai között. Ezekben a konkrét társas közegekben valósul meg a tanulói szocializáció, s így ő az iskoláról és benne a saját szerepéről a közösségen belül megalkotott képet látja objektívnek. A konstruktivista megközelítések éppen a valóság közösségi megismerésének (szociális episztemológia) és konstrukciójának alaptétele révén válhatnak alkalmasabb megközelítéssé az oktatáskutatók és a pedagógusok számára. A konstruktivista szocializációs elemzések egyik része arra helyezi a hangsúlyt, hogy egy-egy konkrét iskolai szituációban hogyan formálódnak a tanulók, vagyis a jelentésalkotás és az egymásra reflektálás pillanatnyiségára, egyediségére koncentrálnak akár egy-egy iskolai vagy iskola körüli konfliktus diskurzusait elemezve (Szabó 1993). A konstruktivista paradigma másik irányzata viszont azt tartja meghatározónak, hogy az oktatási intézményekben együttműködők viszonylag stabil kontextust képeznek, s emiatt nem a jelentésalkotás egyediségét és szituativitását húzzák alá, hanem az intézményi kultúra tartós karakterét, melyet közös jelentésalkotó teljesítménynek tekintenek. Irányzataitól függetlenül a konstruktivista szemléletmód összességében azzal az előnnyel jár, hogy egyrészt képes az intézményi szintre koncentrálni, másrészt a tanulói szocializáció aktív, kölcsönös modelljét továbbgondolva felismeri az intézményi jelentésalkotás és értelmezések terjedésének törvényszerűségeit. Ilyen módon a tanulói szocializációról, sőt, a többi szereppartner viselkedéséről is valóságközelebi, nagyobb érvényességű képet alkot. Így mind az oktatáspolitikai aktorok, mint a pedagógusok munkáját jobban megalapozza, mint az illúziókeltő voluntarista modell, vagy mint a fatalista reprodukciós modell.

AZ ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ MINT INDIVIDUÁLIS KONSTRUKCIÓ

Az iskolai tapasztalatok jól értelmezhetők a szimbolikus interakcionista szocializáció-felfogás keretében. Ebben a megközelítésben, mely főként kvalitatív kutatási módszertannal dolgozik, a tanulók aktuális kommunikációja, a szerepértelmezések változókonny, reaktív jellege nagyobb hangsúlyt kap. Abból indul ki, hogy a szocializálandó tanuló aktív párbeszéd résztvevőjeként, produktív valóság-feldolgozóként írható le (Jensen & Vitus 2020). Individuális karakterük magyarázata, hogy a kulturális jelentésalkotás releváns szintjének az individuumot tekintik, így a tanulói szocializációt olyan folyamatnak tartják, melynek a tanuló az öntudatos alanya, s az ő reflektív, önreflektív tevékenysége közben, individuális szinten formálódik a tanulói identitás. A modell tanulóképét a spontaneitás, a kreativitás és az intézmény által hivatalosan képviselt társadalmi normáktól független, autonóm formálódás jellemzi. Ennek a személetnek hatására a kutatások egyrészt a tanulói identitásformálódás társadalmi, nemi és diszciplináris

énkép-kidolgozási folyamataira koncentrálnak, másrészt éppen a jelentőséggel bíró interakciók szituativitásának alaptételéből kiindulva igen finoman tagolt szocializációs mintázat képét bontják ki.

Ennek a megközelítésnek azért sikerül érzékenyebben reagálni a kortárs tanulótársadalom heterogenitására, mert a társadalom struktúrájának finom kitapintására s az individuális helyzeteket meghatározó életmód- az érték szempontú megközelítésre törekszenek (Reynolds et al. 2003). Egyrészt feltételezik, hogy az oktatási intézményekben a tanulóval aktuálisan kapcsolatban álló, konkrét szignifikáns másokkal – legyen az tanuló társ vagy oktató – fennálló interakció hatására folyamatosan képződnek és korrigálódnak a tanulóknál a szervezeti jelenségek jelentései, másrészt rámutatnak, hogy a jelentésalkotáshoz minden tanuló maga is produktív innovátorként járul hozzá. Ezáltal persze a tanulók sokféleképpen formálják az intézményi realitásokat (Jokikokko 2009).

A fenomenológiai életstílus- és miliókutatások eredményei azt mutatták, hogy az iskolai szocializáció nemcsak nem sztenderdizálható folyamat, hanem a tanulói életvilágok változatossága páratlanul gazdag (Cross et al. 2003). A szemléletet következetesen alkalmazó kutatók a szocializációs folyamat egyéni megvalósulásainak cizellált kitapintására törekszenek, amikor a családi milió, a tanulói életstílus (lakás, étkezés, öltözködés, fogyasztás) felbontásában értelmezik a jelenséget (Engler 2006). A modell messze túllép azon a közhelyen, hogy az egymás után jövő tanulói generációk szocializációja eltér, rámutatnak arra, hogy mivel az iskolai környezetet minden tanuló egyedi módon észleli, az azonos intézményi környezethez tartozó tanulók szocializációja sem feltétlenül egyforma.

A két rekonstrukciós modellel ellentétben itt nem célul tűzött fejlődésről beszélünk, hisz a tanulói közösségekben a kommunikációs formák, szabályok és rituálék rugalmas, kölcsönös átadása, a gyakorlati tudás cselekvő, aktív belsővé tétele zajlik, amelyben az egyén belépése előtti tanulói kultúra legfeljebb koordinációs forrásként szolgál, s közben minden pillanatában változik is (Huber 1991; Takács 1999). Ez a modell leginkább megannyi alkufolyamathoz hasonlítható, amelyben az egyén iskolai szocializációjának eredményes lezárulása, vagyis a szocializációs folyamat célba érése nem is jön szóba, hiszen még a tanulói közösség véleménykonszenzusához való viszonyulás is többirányú változáson mehet keresztül a tanulmányok alatt. Az eredmény helyett tehát a folyamatra helyeződik a hangsúly, amelyről egy-egy pillanatfelvétel készíthető, de individualizáltságuk miatt ezek nem általánosíthatók a tanulótársadalom egészének helyzetére, életérzésre (Pusztai 2011).

Az individualista modellekben a rugalmasan teremtő, állandó reflektivitásban levő identitásformálódás a főszereplő. A tanulói szocializáció közös magja és eredménye nem ragadható meg, s akár egy intézményen belül is a sokféle orientáció egymásmellettsége képez töredezettséget. E modell erényeként említhető, hogy

a kortárs tanulótársadalom heterogenitására reagál, az individuális helyzeteket meghatározó életmód az értékszempontú differenciálásra érzékeny, viszont gyenge pontja, hogy individuum-központú megközelítése miatt az elvárhatónál kevesebb figyelmet fordít az iskolai kontextusra.

AZ ISKOLAI KAPCSOLATHÁLÓZATOK SZEREPE A TANULÓI SZOCIALIZÁCIÓBAN

Mivel a konstruktivista modellben az egyénnek környezetével folytatott teremtő párbeszéde áll a középpontban, a megközelítés képes értelmezni az iskolai életvilágokat, s ebből a szemszögből a tanulók többé-kevésbé stabil, közös alkotásának tekinthető az oktatás intézményenkénti valósága. Az interakcionista modellel szemben a kapcsolathálózati konstruktivista modell szerint a tanulói szocializációnak nem annyiféle verziója van, ahány tanuló van, hanem bizonyos értelmezések domináns szerepbe kerülnek a tanulói közösségekben. Az előbbi modellekkel szemben, ahol a tanulói szocializáció a társadalmi célszerűség, a társadalmi státus vagy az aktuális kommunikációs partnerek által meghatározott, a kapcsolathálózatokban az interakciók mennyisége és minősége eléri a kritikus szintet, a kapcsolatháló kohéziója kialakul, a tanuló beágyazódik az őt kontrolláló közösség kultúrájába, s ezzel részévé válik egy sajátos iskola-interpretáció kialakításának is. A domináns tanulói értelmező közösségek azonosítása vezet el a szocializációs folyamatok megértéséhez. A tanulók ugyanis ezekben az értelmező közösségekbe beágyazódva közösen beszélnek életre az iskola világát, s képesek olyan koherens jelentésalkotó tevékenységre, amelyben zavartalanul megfogalmazzák a közös válaszaikat arra, hogy mik a fontos célok és értékek, s a merton *de jure* szabályok mellett – vagy helyett – *de facto* szabályokat alkotnak (Fish 1980; Berger & Luckmann 1998).

Az oktatási intézmények keretei között együtt mozgó tanulók közötti kapcsolati struktúra vonásai az utóbbi évtizedekben lassan fontosságuknak megfelelő teret nyernek a kutatásokban. Coleman elméletének köszönhetően tudjuk, hogy az iskolaközösségek kapcsolathálózati struktúrája és a kapcsolathálóban közvetített információk, értékek és normák tartalma, valamint a tanulói közösségek szervezeti célokhoz való viszonya jelentősen befolyásolja a tanulók magatartását (Coleman 1988; Pusztai 2004; Pusztai 2009). Az intézményen belüli társadalmi-tőke-tényezők közül az intergenerációs kapcsolatok stabilitása, a *closure*-típusú kapcsolathálók intézményi sűrűsége és a nem tanulmányi célú extrakurrikuláris kínálat mutatkoztak az oktatásban leghatékonyabb tőkeforrásnak. Miközben ezt az alapvető törvényszerűséget felismerte, Coleman is kereste a leghatékonyabb intézményi modellt, s ilyennek találta a funkcionális közösségre támaszkodó intézményt, ahol az iskolaközösség formailag és tartalmilag kohézív hálózatokra épül.

A konstruktivista fordulatot követően, melynek hatására a társadalomtudományok újraértelmezték a közösség régi fogalmát, a tudás interszubjektív természetéből kiindulva az összekapcsolódók közös jelentésalkotó tevékenysége, sőt, a közösség határainak egyéni konstrukciója került a középpontba. A lokálisan jól körülrajzolható közösség fogalma Cohen szimbolikus közösség elmélete hatására újradefiniálásra került: ő a kapcsolatok által összekötött egyének struktúrájának formai kérdésein túllépve a közösséget összekötő kultúraértelmezések nyomába eredt (Cohen et al. 1972). A tanulók kapcsolatait úgy értelmezzük, mint az egyént körülvevő, s nagyjában-egészében egybehangzó jelentést alkotó és használó hálózatot, melynek lényegére Fish értelmező közösség fogalma is rámutat (Fish 1980).

1. TÁBLÁZAT: A tanulói szocializáció folyamata és tényezői a tárgyalt paradigmákban

	Rekonstrukciós		Konstruktivista	
Elméleti alap	Strukturalista-funkcionalista	Kritikai, konfliktus-elméleti	Szimbolikus interakcionista	Kapcsolathálózati konstruktivista
Folyamata	Lineáris modell, lezárható periódus, intencionális	Akkulturáció (reedukáció/ dekulturáció)	Alkufolyamat, pillanatnyiság	Relációs és kulturális beágyazottság a stabilitás függvénye
Lényege	Teleologikus, a társadalmi normák tervszerű rekonstrukciója	Teleologikus, a társadalom hatalmi struktúrájának reprodukciója	Individuális interpretációk	Kontextusfüggő interpretációk interakciója eredményezi az egyedi intézményi hatásokat
Tanuló	A folyamat tárgya, passzív bekapcsolódó	Osztályhabitus által determinált diszpozíciók	Alany, produktív innovátor	Tanuló és intézményen kívüli és belüli kapcsolat-hálójának közös aktivitása
Eredmény	Egységes eredmény	Osztályfüggő eredmény	Individuális orientációk, töredezettség	Kontextusfüggő: értelmező közösségekben születik
Környezet	Makroszint: oktatáspolitikai, gazdasági voluntarizmusa	Intézményben reprezentálódó hatalmi viszonyok	Mikro-környezetek, pillanatnyi interakciók, szituativitás	Kapcsolathálóba való beágyazottság (kohézió, multiplexitás, interpretációk tartalma)

A kapcsolathálók jelentésalkotó és az értelmezések terjedését működtető vonását tartjuk a tanulói szocializáció legrelevánsabb modelljének. De fontos kutatási kérdés, hogy melyek azok a kapcsolathálók az intézményekben, amelyek leginkább képesek a tanuló fejlődését támogató értelmezést kialakítani. A közoktatás korábbi gondjai, a különböző társadalmi státusú, demográfiai és etnikai összetételű csoportok oktatási hozzáféréseinek egyenlősége és eredményes szereplésre való esélye, a lemorzsolódás arányainak mérséklése voltak azok a problémák, melyek a tanulói szocializáció rejtőzködő vonásainak feltárását sürgetni kezdték.

A beágyazottság granovetteri koncepciójából kiindulva megkülönböztethetők a tanulók személyes kapcsolatainak (relációs beágyazottság), az őket az intézményi egységben egyébként körülvevő kapcsolathálók szerkezeti jellemzőinek (strukturális kontextus), valamint a kapcsolathálójukban domináns értékek és normák tanulókra gyakorolt hatásának (kulturális beágyazottság) dimenziói. A relációs, strukturális és kulturális beágyazottságot a tanulói szocializáció dimenzióinak tekintjük. A tanulói szocializáció jellemzője, hogy milyen kapcsolathálózati kontextusokban, milyen nézeteket és értelmezéseket alakítanak ki. Minden bizonnyal ezeket a folyamatokat is tovább árnyalják azok az erők, amelyeket a rekonstrukciós modellek strukturális kényszerekként tartanak nyilván, azonban a tanulói szocializáció a kapcsolathálóknak a megválasztásán és a jelentésalkotó folyamatban való részvételben nyilvánul meg (Szabó 1985).

ÖSSZEGZÉS

Ebben a fejezetben a tanulók iskolai szocializációjának megértése céljából összehasonlítottuk a legtekintélyesebb elméleteket. Megállapítottuk, hogy a tanulói szocializáció fogalomköre többféle elméleti paradigmába helyezve értelmezhető, de eltérő magyarázatot adnak az iskolai folyamatok régebbi és újabban felbukkanó problémáira. A tanulói szocializáció strukturalista-funkcionalista alapon nyugvó felfogása szerint a tanulói szocializáció a tervezett oktatáspolitikai és intézményi célok mentén valósul meg és egységes tanulókép az eredménye. A reprodukciós elmélet a hatalmi struktúrák átörökítésének kényszerei hatására alakuló tanulóval számol. A rekonstrukciós paradigma hiányossága, hogy figyelmen kívül hagyja az egyének intencionális orientációit, mert vagy a voluntarista teleológiát vagy a konfliktuselméleti paradigmán nyugvó társadalmi osztálymeghatározottságot tartja döntő mozgató elvnek, s nem tulajdonít jelentőséget az egyén önálló döntéseinek, s a konkrét társadalmi kapcsolathálók szerepét végképp figyelmen kívül hagyja a tanulói magatartás alakulásában. A szimbolikus interakcionizmus a tanulói szocializációs folyamat egyéni megvalósulásainak cizellált kikapintására törekszik, ám individuum-központúsága miatt oktatáspolitikai szempontból feldolgozhatatlan, az oktatáskutatás számára nehezen kezelhető, töredezett képet

alkot az iskolai folyamatokról. A tanulmányban bemutattuk a kapcsolathálózati strukturalista megközelítést, mely az iskolaközösségekbe való beágyazódásként értelmezi a tanulói szocializációt.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Mik a szocializációs folyamat alapvető jellemzői?
2. Mik az iskolai szocializáció strukturalista-funkcionalista modelljének legfontosabb jellemzői?
3. Mik az iskolai szocializáció kritikai modelljének legfontosabb jellemzői?
4. Mik az iskolai szocializáció szimbolikus interakcionista felfogásának alap-tételei?
5. Milyen kulcsfogalmakat használunk az iskolai szocializáció kapcsolathálózati megközelítésekor?

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Nagy Á. (2013): Szocializációs közegek. *Replika*, 83. 1., 93–108. [http://replika.hu/system/files/archivum/replika_83-05_nagy.pdf].
- Nikitscher P. (2015): A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában. In Nikitscher P. (szerk.): *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest, 56–79. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1505762_az_iskola_szocializacios_szerepe_es_lehetosegei_beliv.pdf]
- Pusztai G. (2020): A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában. *Kapocs*, 19. 2–3., 51–65.
- Somlai P. (2011): Nemzedéki konfliktusok és kötelékek. In Bauer B. & Szabó A. (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék: Ifjúság 2000–2010*. NCSSZI, Budapest, 25–36. [https://barankovics.hu/_f/honlapra/arctalan-nemzedek-1.pdf]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bandura, A. (1989): Social Cognitive Theory. In Vasta, R. (ed.): *Annuals of child development. 6. Six theories of child development*. JAI Press, Greenwich, 1–60.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. József Műhely Kiadó, Budapest.
- Bocsi V. (2014). A tanulói eredményesség habituális háttere. In Pusztai G. & Kovács K.: *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium Press–Új Mandátum, Nagyvárad–Budapest.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977): *Reproduction in education, society and culture*. Sage, London.
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17. No. 1., 1–25.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, Vol. 94., S95–120.
- Cross, T. L., Stewart, R. A. & Coleman, L. J. (2003): Phenomenology and Its Implications for Gifted Studies Research: Investigating the Lebenswelt of Academically Gifted Students Attending an Elementary Magnet School. *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 26. No. 3., 201–220.
- Devlin, M. & McKay, J. (2014): Reframing ‘the problem’: students from low socio-economic status backgrounds transitioning to university. In Brook, H., Fergie, D., Maeorg, M. & Michell, M. (eds.): *Universities in Transition*. University of Adelaide Press, Adelaide.
- Engler, S. (2006): Studentische Lebensstile und Geschlecht. In Bremer, H. & Lange-Vester, A. (eds.): *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur: die gesellschaftlichen*. VS Verlag Für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 169–186.
- Fish, S. (1980): *Is There a Text in This Class?* Harvard University Press, Cambridge.
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In Hurrelmann, K. & Ulich, D. (eds.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, S. 417–441.
- Hurrelmann, K. D. & Ulich, D. (eds.) (1991): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel.
- Hurrelmann, K. D., Grundmann, M. & Walper, S. (eds.) (2015): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel.
- Jensen, S. V. & Vitus, K. (2020): Broken Interaction Rituals, Struggles for Membership, and Violence among Young Children in Two Danish Schools. *Symbolic Interaction*, doi:10.1002/symb.454
- Jokikokko, K. (2009): The role of significant others in the intercultural learning of teachers. *Journal of Research in International Education*, Vol. 8. No. 2., 142–163.
- Kiss, G. (2008): Relationship between the New Trends of Socialization and the Results of Differentiated (Educational) Tasks of Educational Institutions. In Pusztai, G. (ed.): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Center for Higher Education Research and Development, Debrecen, 91–105.
- Kozma T. (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Musgrave, P. W. (1988): *Socializing Contexts*. Allen & Unwin Parsons, Sydney.
- Parsons, T., Platt, G. M. & Smelser, N. J. (1973): *The American University*. Harvard University Press, Cambridge.

- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón.* Gondolat, Budapest.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra.* Új Mandátum, Budapest.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Tanulói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Új Mandátum, Budapest.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009): Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, Vol. 43. No. 6., 1103–1121.
- Reynolds, M., McCartan, D. & Knipe, D. (2003): Traveller culture and lifestyle as factors influencing children's integration into mainstream secondary schools in West Belfast, *Int. J. Inclusive Education*, 7:4, 403–414, DOI: 10.1080/1360311032000110972.
- Somlai P. (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata.* Corvina, Budapest.
- Sturman, A. (1997): Socialisation. In Saha, L. J. (ed.) (1997): *International Encyclopedia of the Sociology of Education.* Pergamon, Oxford, 528–533.
- Szabó L. T. (1985): *A „rejtett tanterv”.* Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Szabó L. T. (1993): Az (iskolai) nevelés természetéről. *Iskolakultúra*, Vol. 3. No. 3–4., 2–7.
- Takács G. (1999): Egy szabad iskola problémái. *Replika*, 37., 91–160.
- Tinto, V. (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* The University of Chicago Press, Chicago–London.
- Weidman, J. C., Twale, D. & Stein, E. L. (2001): *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* Jossey-Bass, San Francisco.
- Weidman, J. C. & Stein, E. L. (2003): Socialization of Graduate Students to Academic Norms. *Research in Higher Education*, 44. 6., 641–656.
- Willis, P. (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra.* Új Mandátum, Budapest.

A tanulmányi életút során hasznosítható tőkefajták

Az iskola világában és az oktatásból kilépve nem mindenki egyformán eredményes. A nevelésszociológiai elméletek egy tekintélyes csoportja ezeket a különbségeket különböző tőkefajták megtérüléseként értelmezi. A tőkeelméletek nemcsak abban különböznek egymástól, hogy milyen fogalmakkal operálnak, hanem abban is, hogy hogyan gondolkodnak a társadalomról, s benne az iskola szerepéről, lehetőségeiről. Ebben a fejezetben az eredményességben mutatkozó különbségek eltérő társadalomképre épülő magyarázataiba kapunk bepillantást.¹

Alapvető fogalmak

Emberi tőke (human capital): Az emberben megtestesülő, részben veleszületett, de nagyjából szerzett fizikai és szellemi készségek, képességek, ismeretek, tulajdonságok összessége, melyek befektethető erőforrásként jelennek meg számára, ezáltal növelik termelőképességét, „piaci értékét”. Ezen keresztül hat egyéni életének minőségére, anyagi és szociális helyzetének változására, de társadalmi hasznot is termel. Tudományos paradigmává az 1960-as évektől vált, elsősorban Schultz, Minzer és Becker munkássága révén. Nem egyenlő a tudástőkével, amely azonban fontos része az emberi tőkének, emiatt különösen kiemelt az oktatásökológiai kutatások számára. Externális haszna révén jelentős társadalmi hatást gyakorol (lásd **spillover hatás**). A fogalom megjelenik Coleman terminológiájában is, nála azonban lényegében Bourdieu **kulturális tőke** fogalmával egyenértékű.

Kulturális tőke: Bourdieu az **emberi tőke** elméletének továbbgondolásával, illetve azzal vitatkozva alkotta meg. Az egyén kulturális tőkéjének három összetevője: az **inkorporált kulturális tőke** a belsővé tett, tartós készségek formájában elsajátított személyiség-rész, habitus (nyelvhasználat, ízlés, viselkedés, ismeretek stb.), melyet a családi és az iskolai szocializációban sajátít el. Az **objektívált kulturális tőke** a birtokolt kulturális javak összessége (könyvek, műalkotások, hangszerek, számítástechnikai eszközök stb.), melyeket azonban az egyén csak inkorporált tőkéje szerint képes hasznosítani. Az **intézményesült kulturális tőke** a kulturális kompetenciák

¹ Jelen összefoglalás két korábbi munka eredményeinek átdolgozott változata, melyek közül az egyik Pusztai G. *A társadalmi tőke és az iskola* (Budapest, 2009, Új Mandátum) című könyvének egy fejezete, valamint Pusztai G.: *Tőkeelméletek az oktatáskutatásban*. In Varga A.: *A nevelésszociológia alapjai* (Pécs, 2015, PTE-WHSz).

tárgyasult bizonyítéka (bizonyítványok, diplomák, nyelvvizsgák, tudományos fokozatok, címek stb.), mely „tulajdonosának tartós és jogilag garantált konvencionális értéket kölcsönöz”. A kulturális tőkével való rendelkezés szerinte a társadalmi egyenlőtlenségek által determinált, illetve azok egyik fenntartója, továbbörökítője.

Társadalmi tőke: A fogalmat az 1980-as években Bourdieu és Coleman is konceptualizálta, de az utóbbi munkássága nyomán vált a társadalomtudományi elmélet alapjává. A társadalmi tőke a személyközi viszonyokban ölt testet, Bourdieu megfogalmazásában a „társadalmi kötelezettségekből vagy kapcsolatokból fakad”, de ő kisebb jelentőséget tulajdonít neki, mint a gazdasági és a kulturális tőkének, ellentétben Colemannel, aki szerint e tőkefajta váltható át leginkább **humántőkévé**, s képes az egyéb tőkehiányok pótlására. Az élő kapcsolatok termelik újjá, alapját a közös normák, az egymás iránti bizalom, a kölcsönös csere képezi. Tartalmi dimenziójában a közös tudásrendszer és elkötelezettség dominál, strukturális dimenziójában a kapcsolatok mennyiségi és minőségi vonásaival jellemezhető. Vitatott a fogalom pontos definíciója, a különböző közösség- és kapcsolattípusok előnyei és hátrányai, a társadalmi tőke hatékonysága, funkciója.

Kapcsolathálózati elemzés (network analízis): A 20. század első felében a szociálpszichológiából elinduló vizsgálati módszer, mely eredetileg a mikroközösségek társas viszonyainak feltérképezését célozta, alkalmazása mára a nagyobb közösségek társadalmi kapcsolataira, illetve magára a társadalmi struktúrára is kiterjedt. Használható a társadalmi tőke strukturális dimenziójának (a hálózatok szerkezete, a kapcsolatok mennyiségi vonásai, a kapcsolathálók közötti határvonalak), illetve az egyes szereplők kapcsolatrendszerének feltárására, az egyén helyzetének meghatározására a networkön belül. A kapcsolatháló szereplőit csomópontoknak nevezik (lásd pl. **híd-szerep**), a határvonalak az a **priori networkök** esetében (pl. egy iskolai osztály) valóságosak, de lehetnek a kutató által aggregáltak is, vizsgálható egy speciális kapcsolattípus (pl. barátság) vagy egy egyén, illetve csoport összes kapcsolattípusa egyaránt.

Habitus: A reprodukciós elmélet a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésének legalapvetőbb dimenziójának tartja. A habitus a társadalmi struktúrában való elhelyezkedés nyomán megélt tapasztalatok és mindennapi gyakorlat (a családi nevelési gyakorlat) során bevésođódt elözetes beállítódások, elvárások, értékek összessége, melyek az egyén objektív körülményeivel összhangban vannak, s biztosítják, hogy közvetlen megfelelés legyen a saját jövőre vonatkozó anticipáció és a valószínűleg bekövetkező pályafutása között. Ennek segítségével megvalósul az objektív helyzethez való alkalmazkodás, az esélyek objektív egyértelműségként való érzékelése, ami például a továbbtanulási aspirációkat (terveket) is determinálja.

A TŐKEFOGALOM A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOKBAN ÉS AZ OKTATÁSKUTATÁSBAN

A nevelésszociológiai kutatások a közgazdaság-tudománytól adaptálták a tőke fogalmát. A közgazdasági gondolkodásnak évszázadok óta egyik központi fogalma

a tőke, melyet eredendően profittermelésre és ön maga reprodukálására alkalmas, a gazdaságba befektethető tárgyi (föld, munkaeszközök stb.) vagy pénzbeli eszközként határoztak meg, de a közgazdaság-tudomány klasszikusai is hamar arra a következtetésre jutottak, hogy maga az ember (szellemi javaival, képzettségével, munkaerejével, hasznosítható információival) is felfogható tőkeként. Például az emberi tőke kifejezés első említése az angol William Pettytól származik, aki 1676-ban a háborús anyagi veszteségek mellett az emberveszteség értékét is igyekezett meghatározni (Becker 1998), majd a 18–19. század számos neves tudósa követte példáját a fogalomhasználatban, s mára számos (első hallásra talán meglepőnek tetsző) tőkefajta koncepciójáról olvashatunk.

A tőkefogalom ilyen kiterjesztésével kapcsolatban sokan ellenérzésüket fogalmazták meg, sokszor erkölcsi alapon (pl. az embert – a rabszolgaság megszűnése óta – nem lehet vagyonná vagy tőkévé degradálni, hiszen az csak az emberek javáért létezhet) (Schultz 1963). Mások ideológiai, politikai terheltsége miatt kritizálják használatát, mivel a győztes kapitalista világrend kulcsfogalmát, egyben központi értékét emeli piedesztálra, s azt a látszatot kelti, hogy tulajdonképpen mindenki tőketulajdonos (Sik 2012). A kritikák harmadik vonulata a közgazdasági (anyagi) tőkefogalommal szemben ennek pontatlanságát, mérésre való alkalmatlanságát emeli ki, lényegében felesleges gazdasági metaforának tartja (Bruce 1993), s a „közgazdaságtan imperializmusaként” kárhoztatják a közgazdasági szemlélet és fogalomkészlet átvitelét más tudományok területeire (Cserne 2000).

Mindezen – sok tekintetben elgondolkoztató – észrevétel mellett leszögezzük, hogy a 20. század második fele óta a tőkeelméletek megkerülhetetlenek a nevelésszociológia számára is (Pusztai 2009). A tőkefogalom népszerűségéhez hozzájárult, hogy az ezen a néven összefoglalt tényezők összehasonlíthatókká válnak. A javakat valamilyen más javakká alakítják, könnyen konvertálhatók más tőkefajtákká, működésük során megtartják eredeti állapotukat, elidegeníthetők, rugalmasak, az általuk előállítható javak sokfélék, illetve más tőkékkel kombinálhatók), romlékonyság (a használat során milyen könnyen mennek tönkre), illetve megbízhatóság (mennyire biztos a megfelelő működésük) (Robison et al. 2002).

A fogalom a társadalomtudományokban is megtartotta elsődleges jelentését: vizsgálják a gazdasági értelemben vett tőkét is, mely az alapvető termelési tényezők egyikeként a gazdaságba befektethető javak gyűjtőfogalma, mely által a termelési folyamatban értéktöbblet hozható létre, vagyis haszon, nyereség keletkezhet. A gazdasági tőkével való ellátottság különösen a modern társadalmakban az egyik legfontosabb státusmutató. A társadalomtudományi tőkeelméletekben Bourdieu a „közvetlenül pénzzé konvertálható” tőkét nevezi így, s a társadalmi struktúra reprodukciójának leghatékonyabb eszközét látja benne, domináns tőkeformának tekinti, mert mindenfajta tőke elosztása elsősorban a gazdasági tőkével való egyenlőtlen rendelkezésben gyökerezik. Coleman a gazdasági helyett

fizikai vagy tárgyi tőkéről ír, s nézete szerint leginkább a társadalmi tőke váltható át humántőkévé.

Emellett tőkeként definiálhatók és vizsgálhatók a társadalmi kapcsolatok, a különböző közösségekhez tartozás, a kulturális erőforrások, tudás, információk birtoklása, valamint a tekintélyben, presztízsből megtestesülő szimbolikus elemek.

ELMÉLETEK, ALAPVETŐ KUTATÁSOK

AZ EMBERI TŐKE ELMÉLETE

Mint a fentiekben látható, az ember tőkeként való felfogása több mint háromszáz éves gondolat (Kiker 1966), s értékének meghatározásakor hamar fény derült az iskolázottsággal, képzettséggel való szoros összefüggésére. Leggyakrabban Adam Smith alapvető művét, a *Nemzetek gazdagságát* idézik ennek megvilágítására: „Költséges új gépet azért állítunk üzembe, mert azt várjuk, hogy különleges munkájával, amit teljes elavulásáig végez, nemcsak megtéríti nekünk a ráfordított tőkét, hanem ezen felül még meghozza legalábbis a szokásos profitot. Ilyen költséges géphez hasonlíthatjuk az olyan embert, aki sok munkát és időt áldoz, hogy kitanuljon valami különleges készséget és szaktudást igénylő mesterséget. Azt várjuk, hogy a munka, amit megtanult, az egyszerű munkabérére felül megtéríti a tanulásra fordított összes költséget, és ezenfelül meghozza egy, a költségösszeggel egyenlő nagyságú tőkének legalábbis a szokásos profitját. Teszi pedig mindezt megfelelő időn belül, tekintettel az emberi élet nagyon is bizonytalan tartamára, szemben a gépek sokkal biztosabban meghatározható élettartamával. Ezen az elven alapszik a szakképzett munka és a tanulatlan munka bére közötti különbség.” (Smith 1992:110)

Az 1960-as években három, egymással párhuzamosan publikáló, a chicagói iskolához kötődő amerikai szerző, Theodore Schultz (1963, 1983), Jacob Mincer (1970) és Gary Becker (1962) művei nyomán alakult tudományos elméletté az emberi tőke gondolata. Újszerűsége abban ragadható meg, hogy számos – addig az ember fogyasztási kiadásaként értelmezett tevékenységet – racionális döntés során kalkulált beruházásként értelmezett, sőt megpróbálta ezeket összecszerűen meghatározni.

E beruházások leginkább az oktatás, szakképzés, kutatás, egészségügy és a migráció, munkaerő-vándorlás területén figyelhetők meg, melyek egy része valóban csupán kiadásként értelmezhető, de amennyiben az ember termelőképességét, s ezáltal piaci értékét növelik, hozamot termelnek az egyén számára, vagyis valójában az emberi tőkébe való befektetésnek minősülnek. Ezeknek a befektetéseknek a közvetlen pénzbeli haszna különböző végzettségűek életkereseti görbéinek összehasonlításával szemléltethető (az alacsonyabb végzettségű ember hamarabb áll munkába, így hamarabb keletkezik jövedelme, ám ennek mértéke

elmarad a később munkába álló, de magasabb jövedelmet realizáló egyéntől, akinek kereseti görbéje meredekebben emelkedik). Ha egyéni racionális döntésnek tekintjük a továbbtanulási, képzettségnövelési szándékokat, akkor ezek csak addig a pontig „érik meg”, amíg a beruházás diszkontált (aktuális értéken elszámolt) hozama meghaladja a diszkontált költségeket (Polónyi 2019; Fényes & Mohácsi 2019).

Ennek a pontnak a meghatározása azonban igen bizonytalan, függ az egyén élettartamától, értelmi, tanulási és perspektívaalkotó képességeitől, illetve rajta kívül álló tényezőktől, mint pl. a (jelen és jövőbeli) gazdasági helyzettől². A perspektívaalkotó képességek vizsgálata külön fogalom, a képzelőerő-tőke (Engler 2010) megalkotásához vezetett, mely szerint a jelenben hozott döntések jelentős részben attól függenek, hogyan képzelel el az egyén annak jövőbeli hatásait. A szerző szerint az alacsonyabban iskolázott egyének e tőkefajta hiányában alulértékelik a jövőbe való befektetésük várható hosszú távú hasznosságát, ezért értékpreferenciáikban inkább jelenközpontúak, míg a magasabb iskolázottság együtt jár a nagyobb jövőtudatossággal, s ez összefügg a kulturális tőkével. Vizsgálják ebből a szempontból pl. az egészségtudatosság és az iskolázottság összefüggését vagy a tanulásba, képzésbe való befektetés megítélését a jövőtervek kialakításában.

Az emberi tőkére vonatkozó számítások megbízhatatlanságához hozzájárul, hogy a nem közvetlenül pénzben kifejezhető tényezőket is be kell vonni a haszonmaximalizálást célzó mérlegelésbe. Ilyenek a jobb munkakörülmények, a nagyobb munkapiaci rugalmasság, a technikai változásokhoz való nagyobb alkalmazkodóképesség, az életkilátások javulása, a kulturális nivó növekedése, magasabb presztízs, előnyösebb társadalmi kapcsolatok elérése, vagyis a kulturális és társadalmi tőke-növekmények (Harbison & Myers 1966).

Ezek az externális (külsődleges) hatások nemcsak az egyén (illetve családtagjaik) szintjén ragadhatók meg, jelentkeznek egy vállalatnál, amely továbbképzésekkel igyekszik növelni dolgozóinak emberi tőkéjét (így saját értékét), egy településen, régióban, amely megpróbál ebből a szempontból jövedelmezőbb populációt magához vonzani, de a társadalom egésze számára is előnyösek. Ez a tovagyrúzó hatás (spillover effect), mely eredetileg szintén közgazdaságtudományi kifejezés, azt a folyamatot jelöli, melynek során az egyik gazdasági szektorban végrehajtott beruházás vagy integráció (általában pozitív) tovagyrúzó hatást gyakorol a gazdaság más szektoraira is. Az emberi tőke elméletben kiemelten szerepel, pl. az egyén szintjén az iskolázottság növekedésével párhuzamosan az egészségtudatosabb életmódra, a szociálisan és kulturálisan gazdagabb életre való törekvésként figyelhető meg. Az egyéni hasznon túl még jelentősebb

² Ezek miatt az emberi tőkébe való beruházás kockázata és bizonytalansága jóval nagyobb a fizikai tőkeberuházásokénál (Varga 1998).

oszthatatlan társadalmi haszna, pl. regionális hatásként a magasabban képzett dolgozók tömeges migrációja megváltoztathatja egy település arculatát vagy egy társadalomban az iskolázottság jelentős növekedését összefüggésbe hozhatjuk a munkanélküliség és a bűnözés csökkenésével, a demokratikus értékrend, a nyitottabb gondolkodás, az általános tájékozottság növekedésével. Hozzájárul egy ország gazdasági és társadalmi fejlődéséhez, mely visszahat az egyénre, annak erőforrásait gazdagítja vagy szegényíti.

Így a népesség iskolázottsága és egészségügyi állapota kvázi közjóságnak (de legalábbis vegyes jószágnak) tekinthető. Az oktatás szintjeinek és mértékének állami támogatása a közösségi és az egyéni megtérülés nehéz elhatárolhatósága miatt válik vitakérdéssé. E hatásra hivatkozva, az oktatás kvázi közjóság jellegét hangsúlyozva érvel számos szakember az oktatás állami finanszírozása mellett. A nevelésszociológia az oktatási költség-haszon számítások összecszerű meghatározásával (Varga 1998) nem foglalkozik, hanem elsősorban a tanulmányi karriert támogató sokszínű erőforrás-együttes tényezőinek azonosítására törekszik, és a hatásuk – minél teljesebb nevelési-oktatási kontextus figyelembevételével történő – összehasonlítására vonatkozóan végez elemzéseket.

Az emberi tőke elméletet elsősorban azért bírálják, mert arra az előfeltevésre épít, hogy az egyének oktatási magatartása kizárólag gazdasági logikát követ, s a kulturális tényezőket nem veszi figyelembe. Így például az elmélet egyes alkalmazói abba a tévedésbe esnek, hogy a tanulók, a szülők, az intézmények magatartása teljes egészében önérdékkövető individuumok racionális haszonmaximalizálási törekvéseként interpretálható. Így egydimenziós és alulszocializált emberképpel dolgoznak, s a befektetésről és a megtérülésről alkotott felfogás értékpreferenciákon nyugvó természete vagy közösségi dimenziói lényegében értelmezhetetlenek maradnak számukra. A nevelésszociológiai kutatások számolnak azzal, hogy az individuumok racionalitása korlátozott, a lehetőségekről alkotott vélekedések formálódásakor az egyénnek jobbra nem áll rendelkezésére a megfelelő mennyiségű és minőségű információ, ezért akarva, nem akarva beérik a számukra elég jónak tűnő alternatíva választásával, azaz a korlátozott racionalitással (Elster 1997). Emellett a nevelésszociológiai szemléletmód előtt nem marad rejtve, hogy a beruházáskor használt információkat, a hasznosságról alkotott előfeltevéseket a kultúra, a társadalmi kontextusba való beágyazottság alapvetően befolyásolja. A tanulmányi beruházásokkal kapcsolatos racionális választás tételének elfogadása mellett Raymond Boudon hangsúlyozza, hogy az instrumentális (önérdékkövető, célelvű) racionalitás mellett a döntési mechanizmusokban része van az ún. axiológiai racionalitásnak is, amelyben a befektetéshez és a megtérüléshez kapcsolódó kalkulációk a cselekvő által ezekhez rendelt értékelő ítélet szerint módosulnak (Boudon 2003).

A KULTURÁLIS TŐKE ÉS A REPRODUKCIÓS ELMÉLET

A kulturális tőke elméletként emlegetett teória szerint az individuumok messze nem racionális cselekvők, hanem társadalmi osztályuk képviselői, akik osztályhelyzetükben gyökerező mechanikus reakciókat adnak az oktatásuk során. Az ebből a tételtől kiinduló, konfliktuselméleti paradigmában mozgó nevelésszociológiai koncepciók a társadalmat elsősorban az egyes társadalmi érdekcsoportok egymás elleni szakadatlan küzdelmének terepeként értelmezik, melyben a tét a javak, a társadalmi pozíciók megszerzése, megtartása. A marxista elmélet és fogalomkészlet hatása alatt alkotók szerint ez a harc leginkább az egymással szemben álló osztályok (osztályfrakciók, rétegek) között folyik, melyek között az erőforrások (tőkék) egyenlőtlenül oszlanak meg. Az előnyösebb gazdasági helyzetű csoportok képesek kumulálni (egymásra halmozni) a többi tőkefajtat is, s így reprodukálni hatalmi helyzetüket. A társadalmi pozíció megtartásának és megerősítésének ezt a törvényszerűségét metaforikusan Máté-effektusként³ emlegetik, a tudományos elnevezése pedig reprodukciós elmélet. Az elmélet legnagyobb hatású képviselője a francia Pierre Bourdieu, aki az 1970–80-as években alkotta meg átfogó elméletét, melyben három fő tőkefajtaként a gazdasági, kulturális és a társadalmi tőkét nevezte meg.

A Karl Marx által is használt munkaérték-elméletet idéző 20. századi tőke meghatározása szerint „a tőke vagy anyagi formában, vagy elsajátított, inkorporált formában felhalmozott munka”, a profit termelésének, illetve önmaga reprodukciójának eszköze, melynek birtoklásával lehetséges a társadalmi energia tárgyiasult formájában való elsajátítása mint munkavégzés (Bourdieu 1978). A társadalmi struktúrát alapvetően vertikális hierarchiában (alá-fölérendeltség szerint) vizsgálja, s azokat a tényezőket azonosítja, amelyek az egyén helyét kijelölik a társadalom szerkezetében. Bourdieu Max Weber tanítványaként azt vallja, hogy a strukturáló erők több dimenzióban működnek. A legfontosabb ezek közül a közgazdasági tőkefogalommal megegyező, „közvetlenül pénzzé konvertálható” (Bourdieu 1998:158) gazdasági tőke helymeghatározó szerepe. A főként a családban áthagyományozódó, de a 20. században egyre inkább az oktatási intézményrendszer piacán elérhető végzettségekkel meghatározható kulturális tőke a második fő struktúraalkotó tényező. A harmadik pedig a „társadalmi kötelezettségekből vagy kapcsolatokból fakadó társadalmi tőke” egyenlőtlen elosztása révén áll elő (Bourdieu 1998:158). A modern világ domináns tőkeformájának a gazdasági tőkét tartja, de a tőkék átválthatósága (konverziója) és összegződése eredményezi végső soron azokat az egyértelmű és tartós viszonyokat, melyekben az érdekkövető,

³ A metafora egy evangéliumi kijelentésen alapul: „Akinek van, annak még adnak, hogy bőségesen legyen neki, de akinek nincs, attól még azt is elveszik, amije van.” (Mt 13,12.)

versengő egyének osztályuk reprezentánsaként viselkednek (egyéni habitusuk az osztályhabitusuk által determinált), hogy tőkésüket átörökíthessék utódaikra.

A gazdasági tőke kulturális tőkére való tömeges konvertálása a modernizáció kihívására adott válasz. Az iskolai siker a családi kulturális tőkebefektetés függvénye, akár műveltség, elegáns nyelvhasználat vagy kifinomult magatartás (inkorporált kulturális tőke), akár birtokolt kulturális javak (objektívált kulturális tőke), akár különböző szintű iskolai végzettség (intézményesült kulturális tőke) formájában áll rendelkezésre. Az objektívált kulturális tőke anyagi természeténél fogva átruházható, azonban inkorporált kulturális tőke szükséges a rendeltetészerű használatához. Az előzetesen felhalmozott kulturális tőke mértéke oly módon is meghatározza a tanulmányi beruházási stratégiákat, hogy a társadalmi osztályoknak speciális habitustípusaik alakulnak ki, amelyek többek között a jövővel és a munkavégzéssel, iskolával kapcsolatos tartós beállítódásokból állnak.

Az elmélet különös figyelmet fordít a tőkefajták közötti átváltásra, mivel a tőkével rendelkezők stratégiái arra vonatkoznak, hogy megőrizték és növeljék tőkésüket. A különböző tőkefajták közötti együttjárás lényeges megnyilvánulása, hogy a magas gazdasági és kulturális tőkeellátottság hasonló helyzetűekkel való kapcsolattartást von maga után, s ez a kapcsolati tőke a szívességek és lekötelezettségek révén tud a gazdasági tőke gyarapításához hozzájárulni. Arra a kérdésre, hogy az alapvetően gazdasági tőkét központba helyező elméletben mi az oktatás szerepe, a tőkekonverzióval kapcsolatos stratégiák időbeli változása ad választ, hiszen a modernizáció egyik központi mozzanataként értelmezi az oktatás tömegessé válását is. A Max Weber által is elemzett, szakértelemre alapozott modern gazdasági szervezetekben a diplomákkal szavatolt kulturális tőke világos pozíciókijelölő tényezővé vált, s ez megváltoztatta a felsőközéposztály reprodukciós stratégiáját. Ennek eredményeképpen a vagyonok tulajdonosai javaik egy részét oktatási beruházásokra kezdték átváltani. A gazdasági tőkével rendelkező családok sarjai aztán jó nevű intézményekben, keresett szakokon szerzett végzettségük, társadalmi összeköttetések, az ezek presztízsére épülő szimbolikus tőkésük révén jól fizetett állásokra és gyorsabb karrierre esélyesek, így történik a kulturális tőke rekonverziója (visszaváltása) gazdasági tőkévé.

Az iskolarendszer az előnyös helyzetű társadalmi osztályok, osztályfrakciók hatékony eszköze arra a célra, hogy legitimálja a kulturális tőke újratermelődésének folyamatát, hiszen a kulturális tőkeellátottság egyenlőtlen társadalmi eloszlása nemcsak megmagyarázza a tanulmányi siker osztálykülönbségeit, hanem a tanulók iskolai karrierjével kapcsolatban valószínűnek érzékelt kilátások elfogadására ösztönzi az egyént és a családot. A jobban kommunikáló, a magaskultúra világában könnyed, s a helyzethez illő otthonossággal viselkedő, több háttérismerettel és ismeretszerzési eszközzel, rutinnal rendelkező, az iskolarendszer és az intézmények világában jobban eligazodni képes egyének behozhatatlan iskolai

előnyére figyelmeztet az elmélet (Bourdieu 1978). Az iskolarendszer ugyanis ebben a modellben egyértelműen a társadalmi egyenlőtlenségek elfogadtatását és besulykolását szolgáló intézmény. Az iskola a tőkékben gazdag osztályok tőkebefektetési stratégiájának eszköze. A tanárok feladata az egyes csoportok számára nagyon távoli, ám társadalmilag és az oktatási intézmények világában domináns kultúraelsajátítás erőltetése. Az iskolarendszerben zajló kommunikációt hatalmi viszonyok hatják át, a feltörekvő és az alsóbb osztályok képviselőinek a kiváló minősítésekre való esélye törvénytörően csekély.

A TÁRSADALMI TŐKE ELMÉLET, A TÁRSADALMI TŐKE HÁTRÁNYKOMPENZÁLÓ SZEREPE

A társadalmi tőke ma használatos kifejezése egy 20. század eleji amerikai oktatáskutató tollából született, aki az iskola társadalmát körülvevő, egy helyen élő emberek és családok közötti barátságokon, kölcsönös szimpátián alapuló kapcsolattartással önállóan létező tényezőként számolt (Pusztai 2009). Jelentőségét abban látta, hogy a közösséghez való tartozás javítja az iskola hatékonyságát, s ennek révén megoldhatja az individualizálódás, az atomizálódás, valamint a világháború okozta általános bizalomvesztés és a bevándorlók integrációjának problémáit.⁴

A társadalmi tőke önálló elmélete a korábbi szórványos előfordulásokat követően az 1980-as években jelent meg James Coleman (Coleman & Hoffer 1987; Coleman 1988, 1990), amerikai nevelésszociológus munkássága nyomán. Ezzel párhuzamosan alkotta meg Pierre Bourdieu a maga kapcsolati tőke fogalmát, mely köré nem szervezett koherens elméletet. A kapcsolati tőke részben a társadalmi tőke szinonimájaként, részben alternatívájaként használt fogalom. Sok kutató aluldefiniáltnak vagy túl általánosnak tartja a társadalmi tőkét, illetve közgazdaságilag nem mérhetőnek, ezért annak egy lényegi vonását, az egyének vagy csoportok közti kapcsolatot kiemelve, a kapcsolati vagy a hálózati tőke kifejezést preferálja, főleg a gazdaság-szociológiában és a közgazdaság-tudományban. E megközelítések elsősorban az instrumentális és haszonszerzés céljából létesített kapcsolati erőforrásokra fókuszálnak, melyek a kapcsolathálón kívüliek kizsákmányolására teszik alkalmassá birtokosukat, miközben a számításmentességen és szimpátián alapuló kapcsolatokra koncentrálnak inkább ragaszkodnak a társadalmi tőke elnevezéshez.

⁴ Mestere, Dewey az iskola közösségi nevelési funkcióját hangsúlyozta, amely áthidalhatja a társadalmi törésvonalakat. A társadalmat olyan szövetségként értelmezte, amelyben az egymással lokális kapcsolatban álló egyének az oktatási intézmények által formált közösségekben a demokráciát veszélyeztető makroszintű folyamatokkal szemben is hatni tudnak.

Bourdieu e fogalmat lekötelezettségi tőkének is nevezi, így a szimbolikus tőke fogalmához társítja. Ez szintén általa leírt tőkefajta, melyet tekintélytőkének is nevez. Birtoklása társadalmi státust biztosít az egyén számára, meghatározza társadalmi pozícióját, kulturális elismertségét, általános presztízsét, hitelképességét. Alapja a gazdasági tőke és az objektív hatalmi pozíció, illetve annak mások által „legitimként észlelt és elismert formája”, mely segít a hatalmi viszonyok fenntartásában. A hagyományos társadalmakban szimbolikus tőkét biztosít pl. a cím, a család rangja, az életkor és tapasztalat, a nemzedékek során a családban felhalmozódott tekintély, becsület. A modern társadalmakban az egyén által mozgósítható kapcsolatok hálójának kiterjedtségétől, valamint annak a tőkének a nagyságától függ, melyet a vele kapcsolatban állók birtokolnak, így a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásának egyik eszköze.

Mivel még a szakirodalom is gyakran összekeveri a colemani és bourdieu-i koncepciót, az alábbiakban összehasonlítjuk őket.

Coleman az emberi tőke elmélet, a racionális cselekvésemélet és a csereelmélet szintézisére törekedett, szemben a marxi és weberi előzményeket követő Bourdieu-vel. Míg Bourdieu az osztályhelyzete kényszereinek mechanikusan engedelmeskedő egyénnel számol, Coleman elméletének alapja az egyéni szinten jelentkező szükségletek kielégítésére irányuló szándékos cselekvés. Coleman nem a társadalmi osztályokból, osztályfrakciókból álló társadalomszerkezetet tartja a meghatározónak, mint Bourdieu, hanem felhívja a figyelmet egy másik struktúrára, amelyet az egyének kapcsolatai alkotnak, s a társadalmat keresztülmetszve átszövik a társadalmi osztályok, osztályfrakciók határait. Coleman elmélete a racionális, célkitűző cselekvés alapelveinek elfogadása mellett a konkrét társadalmi környezet kontextusának szerepét és módosító hatását is hangsúlyozza, hiszen az egyéni szükségletkielégítésre irányuló folyamatok a környezetben realizálódnak. Ezzel nemcsak az egyéni cselekvésre, hanem a társadalmi struktúra formálódására is magyarázatot kívánt adni.

Az iskolai folyamatok (a tanulók iskolaválasztása, illetve teljesítménye) véleménye szerint nemcsak a vertikális társadalmi struktúrában elfoglalt helyzet és az individuális választások eredménye, hanem a konkrét társadalmi kapcsolatok egyéni döntésekre gyakorolt hatása. Ő is három tőkefajtaát különít el: a fizikai (materiális, gazdasági), az emberi (lásd fentebb) és a társadalmi tőkét, s ez utóbbinak meghatározó jelentőséget tulajdonít. Ezt a társadalmi csere rendszerében egymással együttműködő cselekvők kapcsolatainak tulajdonságaként értelmezi (Coleman 1990). A viszonyrendszert nem konfliktuselméleti megközelítésben tárgyalja, hanem kölcsönös hatásgyakorlásként, a társadalmi tőke nála nem a kizsákmányolás eszköze.

Coleman Bourdieu-nél kevesebbet foglalkozik a kapcsolatháló kiépülésével. Miközben Bourdieu nagy hangsúlyt helyez az ún. intézményesítési rítu-

sok⁵ leírására, Coleman az élő, működő kapcsolatok jelentőségét hangsúlyozza. A koncepció szerint a találkozások egy minimális mennyisége szükséges ahhoz, hogy éljen a bizalom, működjenek a csoportnormák, lehetőség legyen a szankciókra, vagyis a társadalmi tőke kifejthesse hatását. A kapcsolattartásnak mind a formális, szervezeti keretek között létrejövő, mind az informális változatait effektívnek tartja. Leginkább a funkcionális közösségek, a család, a lakókörnyezeti közösségek, az önkéntes csoportok és a vallási közösségek felelnek meg az általa leírtaknak, s empirikus kutatásaiban is azokat az oktatási intézményeket tapasztalta hatékonyabbnak kutatásaiban, amelyek képesek magukba integrálni vagy létrehozni a tanulók szerves közösségeit.

Bourdieu-nél az egyén osztályhelyzete által determinált érdekkövető, Coleman munkái szerint a kapcsolati struktúra hatására formálódik a célkövető cselekvése. Bourdieu-nél a tudatos befektetési stratégiák eredménye a kapcsolati erőforrásokhoz való hozzáférés, Coleman koncepciójában a társas hálózatokat nem kifejezetten abból a célból hozzák létre, hogy társadalmi tőkét termeljenek velük, ezek más funkciót betöltő kapcsolatháló (pl. karitatív szervezet, vallási közösség), s mintegy melléktermékként jelenik meg bennük a társadalmi tőke, ezért a befektetés-megtérülés viszonyok ún. externalitások. Igaz, hogy a kapcsolatok nem járnak közvetlen haszonnal, viszont az erről való lemondás a jövőben több profitot eredményez, amikor a kapcsolattartásra fordított, látszólag elfecsérelt erőforrások megtérülnek.

Bourdieu koncepciójában a hálózatokon belül is hierarchikus egyenlőtlenségek⁶ uralkodnak, Coleman viszont azt hangsúlyozza, hogy a struktúrához tartozók számára elérhetővé válik mindaz, ami individuálisan nem szerezhető meg. Ha az egyén kilép a struktúrából, kárt okozhat a többieknek (mivel ezzel megszakítja az információ, a bizalom és a társadalmi kontroll láncolatát), de egyszersmind önmagának is. Coleman elismeri a csoporton belüli helyzetkülönbségeket, de kiemeli a zárt kapcsolathálóban jól működő, az önző tevékenységet szankcionáló, az önérdeket háttérbe szorító normákat.

Nála elsősorban a kapcsolati struktúra jellemzői (stabilitása, zártsága, sűrűsége, normákhoz való viszonya) képeznek értéket, s a leggazdagabb tőkeforrásnak

⁵ A társadalmi tőke újratermeléséhez szükséges az idő és a pénz folyamatos befektetése (pl. exkluzív kulturális és sportrendezvények, klubok, előkelő lakónegyedekben lakás és elit iskolák látogatása stb.), melyek révén létrejön a „beavatottság” szubjektív érzéseken vagy jogi garanciákon alapulva. A csoport határai zártak, az új tagok belépése akár veszélyeztetheti is a csoportot.

⁶ Minél nagyobb a kapcsolati tőkébe befektetett gazdasági tőke, annál nagyobb annak jövedelme, s így a legnagyobb „tőkebefektetők” összpontosíthatják a csoport összes társadalmi tőkéjét, a csoport képviselői, delegáltjai lehetnek. Ez azt a lehetőséget is magában hordja, hogy a reprezentációval és delegációval felruházott személyek hatalmukat akár a csoport ellen is fordíthatják, melyet Bourdieu a társadalmi tőke célelidedenésének nevez.

a kapcsolatháló kohézióját tartja, amikor egy egyén barátai egymással is szoros kapcsolatban vannak. Ez a closure, a zárt, erős kötésekre alapozott kapcsolat-hálózati forma. Szerinte a társas kapcsolatok közül társadalmitőke-termelő képességüket tekintve az inkább mikroszintű, zárt körre korlátozódó kontaktusok a legelőnyösebbek, melyekben a kapcsolatháló minden egyes tagja ismeri az összes többi, a közös normákra alapozottság véd a deviáns viselkedés ellen, a kölcsönös bizalom pedig többletteljesítményre, a közjóért való lemondásra és jótékony-ságra ösztönzi a tagokat. A legkomplexebb struktúra az intergenerációs closure, amelyben az egymással kapcsolatban levő szülők, tanárok és gyerekek családon kívüli kapcsolataikkal zárt struktúrát alkotnak. Kutatók különösen gyermek- és ifjúkorban tartják fontosnak az ilyen típusú iskolai kapcsolatrendszerbe tartozást, amely hatékony normaátadást tesz lehetővé, valamint spillover hatásával a más típusú tőkeformákkal kevésbé ellátott tagok számára is előnyöket biztosít.

Mіндеzek alapján elmondható, hogy lényeges különbség van a két szerző társadalmitőke-elmélete között, s ezeket a különbségeket az eltérő elméleti gyökerek – racionális és funkcionális cselekvésemélet és a marxi osztályelmélet nyomait hordozó mezőelmélet – magyarázzák. Alternatív hipotézisekként szerepeltethetők egymás mellett az ezekből levezetett tapasztalati következtetések, de nem szabad összekeverni őket.

Coleman elméletét számos kutató gondolta tovább. Putnam (2004) a társadalmi tőke értelmezésekor a colemani szálon indul tovább, azonban elsősorban a normák és a bizalom állnak érdeklődése fókuszában, s működésük letéteményeseiként tekint bizonyos kapcsolati mintázatokra. Az önkéntes szervezetek, az egyházak tőketeremtő funkcióját makrotársadalmi méretekben vizsgálja, vagyis hogy milyen okokkal magyarázható és milyen következményekkel jár az általuk teremtett társadalmi tőke csökkenése. Putnam szerint a sűrű, lokális, multiplex hálózatokra jellemző belső szolidaritás helyett az egocentrikus laza kötésekre alapozott kapcsolatok váltak dominánssá, s mindez a társadalmi tőke általános csökkenéséhez vezetett. A csökkenő társadalmi tőke elősegíti a közösség számára kártékony jelenségek elszaporodását, pl. a bűncselekmények növekvő számát vagy a politikai részvétel csökkenését, de akár az iskolakerülést és az iskolai vandalizmust is.

Colemannel ért egyet abban, hogy a társadalmi tőkét teremtő, azaz produktív közösséget a szoros összetartó kapcsolatok alapozhatják meg, s az ilyenfajta kapcsolatok nagyobb aránya teszi védetté a társadalmat az előbbi, nemkívánatos hatások ellen. Longitudinális adatokat elemezve az önkéntes társulásokhoz való tartozás gyakorlatának a modern társadalmakban való leépülését regisztrálja. A klasszikus önkéntes (egyesületi, vallási) szervezeti részvétel mellett a lakókörnyezeti, baráti, rokonai kapcsolatok lazulását is tetten éri. Mérései szerint a bizalom, a reciprocitás általánossága társadalmi méretekben gyengül, vagyis

a társadalom tagjai csak akkor nyújtanak egymásnak segítséget, ha a szívesség árát lehetőleg azonnal le is vásárolhatják. Ezt a kedvezőtlen folyamatot a gazdasági verseny, a család gyengülése, a földrajzi mobilitás, a technikai fejlődés és a társadalmpolitikai beavatkozások együttes hatásával magyarázza. Azonban a civil részvétellel, az önkéntes és a vallási csoporttagsággal együtt növekszik a bizalom, és ennek következtében az altruizmus is.

Putnam kapcsolathálózati vizsgálataiban összetartó (bonding) és összekötő (bridging) kapcsolatokat különböztet meg. Előbbi a kisebb közösségek kohézióját biztosítja, utóbbi a hálózatok közötti átfogó kötések kialakítására vonatkozik. A kettő nem áll ellentétben egymással, a bonding kötések létesítésének képessége előrejelezheti a bridging kötések kialakítására vonatkozó hajlandóságot is. Burt modellje szerint a hálózatok interakciókban realizálódnak, bennük erőforrások (köztük információk) áramlanak. Ezek jobban terjednek a csoportokon belül (bonding kapcsolatokban), mint a csoportok között, de kulcsszereplővé azok a híd-szereplők válnak, akik közvetítőként képesek a hálózatok határain kialakuló strukturális hézagok áthidalására (bridging kapcsolatok létesítésére). Vitakérdés, hogy a híd-szereplő csak egyéni hasznot könyvelhet-e el, vagy spillover hatásként a bizalomsugár és a kooperációs normák minden csoporttagra kiterjednek-e.

A társadalmi tőke-elmélethez kapcsolódó, Granovetter által bevezetett fogalom pár az erős és gyenge kötések megkülönböztetése, melyben a kapcsolatok erejét az összesen beléjük fektetett idő, érzelem és intimitás szerint osztályozza és értékeli. Erős kötés a szoros és többfunkciós (multiplex) családi vagy baráti kapcsolat, gyenge kötés a lazább, egyfunkciójú (uniplex) ismerősi. Vitakérdés a két kapcsolattípus hasznának megítélése: Coleman az erős kötéseknek tulajdonít nagyobb szerepet (lásd closure), mások (pl. Granovetter vagy Lin) szerint a kizárólagos erős kötések korlátozott mennyiségük és hatótávolságuk miatt elszigeteltséget, ezáltal hátrányos helyzetet teremtenek az egyén számára, míg a gyenge kötések nagy társadalmi távolságok áthidalására képesek, miközben ritkább sűrűségű kapcsolathálót képeznek. A híd-szerepben levő egyének a társadalmat hálózatok végtelen hálózatává teszik, összekötik a hálózatokat és áramoltatják a friss információkat.

AZ ISKOLAI TÁRSADALMI TŐKE MEGTEREMTÉSÉNEK „FALAKON KÍVÜLI ÉS BELÜLI” KULCSSZEREPLŐI

A FALAKON KÍVÜLI TŐKEFORRÁSOK

Az iskola falain kívüli, de az iskolai teljesítményre fontos hatást gyakorló aktorok a családi, baráti, kortárs közösségi, lakókörnyezeti és önkéntes szervezeti tagságból származó körből kerülnek ki. Ezek egyrészt közvetlen hatást gyakorolnak

a teljesítményre, másrészt, mivel egy egyén kötődési hajlandósága és kapcsolat-típusai az életpálya során stabilak, az iskolában létesített kapcsolatháló formája hasonlít a családon belül tapasztalt kapcsolati mintázatokhoz (Pusztai 2009).

Coleman elsősorban a család struktúrájára hívja fel a figyelmet, melynek minőségi mutatója kezdetben a szülők száma és az egy szülőre jutó gyermekek aránya volt. A későbbi kutatásokban számításba vették a család típusát, nagyságát, a nemzedékek számát, a szülőtipusokat (vér szerinti szülők, mostoha-szülők, örökbefogadó szülők), valamint a testvérek számát, illetve korkülönbségét (Róbert 2001).

A támogatások dimenziójának vizsgálatában az érték közvetítés sikerének esélyét is mérleghetjük: a kétszülős modell több támogatást, kontrollt, információt ad, s nagyobb hozzáfértést biztosít a családi erőforrásokhoz. Az egyszülős családban a szülő-gyermek arány ugyan nem biztosan rossz (pl. egy szülő, egy gyermek), azonban a szülői kontroll bizonytalanabb, a normabiztonság sérülékenyebb. A kétszülős családokban a konzisztens normák érvényesülése a szülők kapcsolatának erősségén és stabilitásán múlik (Bukodi 2002), az egyik szülő gyakori távolléte szakadást, szerkezethiányt idézhet elő a kapcsolathálóban (Meier 1999). A családstruktúra matematikai-közgazdasági megmagyarázhatóságán túlmutat, hogy az újrastrukturált családok több vizsgálat szerint társadalmi tőke tekintetében szerkezethiányosak maradnak (Astone & McLanah 1991).

A családi társadalmi tőke másik formája a szocializáció kommunikációs tartalma. A szülő-gyermek beszélgetések eredménye a tanuló ambicionálása, a jóllétére gyakorolt pozitív hatás vagy a tanácsadás, információáramlás. A szüleikkel rendszeresen kommunikáló, közös tevékenységeket végző tanulók eredményesebbek (Parcel & Dufur 2001; Pusztai 2009).

Az iskolai sikerrel foglalkozó irodalomban az anya a domináns családi szereplő. Coleman a nem házon kívül vagy nem teljes állásban dolgozó anyák gyermekükre való odafigyelésének nagyon hatékony megtérülését mutatta ki, szemben a házon kívül dolgozó magasan kvalifikált anyákkal, akiknek magas humán tőkéje nem térül meg a gyermek pályafutása során (emiatt kritikákban is részesült feminista szerzők részéről). Másrészt a különböző nemű szülők jelenlétének egyenlő fontosságára vall, hogy mind az anyák, mind az apák gyakori pluszmunkavállalása a tanuló magatartásbeli problémáit és alacsonyabb verbális képességeit idézi elő (Parcel & Dufur 2001).

A testvéreket is a társadalmi tőke-elmélet állította fókuszba az oktatás- és nevelésszociológiai vizsgálatokban. Coleman (1988) a testvérek számát a társadalmi tőke formai mutatójának tekintette, s a szülői odafigyelés egy tanulóra jutó egységét igyekezett megjósolni belőlük. A gyermekszám és a tanulmányi karrier összefüggéseit vizsgáló kutatások rámutattak, az erőforrások nem aprózódnak, hanem valamiképpen meg is sokszorozódnak a családokban (Engler

2014). A többgyermekes családstruktúrában a gyermekek zárt, egységes normákra alapozott bizalmas kapcsolatával, az iskolára vonatkozó hasznos információk áramoltatásával nagyobb társadalmi tőkét biztosíthat a tanulónak. Bár az iskolai előmenetel tekintetében egyes vizsgálatok szerint előnyösebb helyzetben vannak az egykék, a kapcsolatok világában jobban boldogulnak a többgyermekes családokból származók, egyrészt a tanár-diák viszony jobb kialakításában (Meier 1999), másrészt a serdülőkori barátszerzés vonatkozásában (Diósi 2000).

A családon kívüli társadalmi források közül a barátságoknak azok a fő sajátosságai, hogy a kapcsolatháló inkább kis létszámú, bizalmon alapul, szolidaritást eredményez, választott kapcsolatokból áll, s formalizált keretek nélkül is tartósan és megbízhatóan működik (Utasi 2002; Albert & Dávid 2007). Egyes kutatások szerint az erős és intenzív családi kapcsolatok, valamint az erős baráti kapcsolatok ugyanazokat jellemzik (Utasi 2002). A baráti kör mérete, a bizalmas kapcsolatok száma az erőforrások fokmérője (Albert & Dávid 2007). A baráti hatásokat vizsgálva a baráti körben uralkodó normákat s mindezek iskolai tevékenységekre gyakorolt hatását érdemes megvizsgálni, kiemelt figyelmet érdemel a baráti környezetben elfogadott normák és értékek viszonya az iskolában honos kultúrához.

A barát helyett a hagyományos nevelésszociológiai irodalomban a kortárs csoport (peer group) kifejezést használják, s nagyjából az egymással rendszeres interakciót folytató serdülő csoportot értik alatta, mely lényegében egybeesik egy tanuló lakóhelyi vagy iskolai közvetlen társas környezetével. Az iskolai eredményesség szempontjából fontos kérdés, hogy milyen feltételek mellett támogatja a csoportnorma az iskolai norma érvényesülését.

Az oktatásökológia érdeklődési területével rokon a lakókörnyezet kapcsolathálózati felfogása. A lakókörnyezet társadalmi összetételét általában olyan mutatók mérik, mint pl. a diplomások vagy a munkanélküliek aránya a településen vagy kerületben. Gazdasági helyzetét az alacsony jövedelműek, szociális támogatásban részesülők aránya, míg a kulturális kontextust az etnikai és felekezeti arányok jellemzik. Fontosságát az adja, hogy ezek a benyomások hatással vannak egy fiatal jövőképre, tanulmányi motivációira (Lásd A területi környezet egyenlőtlenségei című fejezetet).

A család intergenerációs kapcsolathálózati beágyazottságát nagymértékben meghatározza tartózkodási stabilitása. Morenoff szerint a lakókörnyezeti intergenerációs „closure” által, az anyagi és kognitív javak kölcsönös csereviszonyai által, valamint a fiatalok informális szociális ellenőrzésével és kölcsönös támogatásával a stabil lakókörnyezet előnyös hatással van a tanulmányokra (Morenoff et al. 1999). A költözés Coleman szerint ártalmas a társadalmi tőkére, hiszen a társas kapcsolatok törést szenvednek. A társadalmi tőke bourdieu-i értelmezéséhez áll közel Sandefur magyarázata, aki szerint a költözők gazdasági

tőkéjüket társadalmi tőkére váltják, hiszen így kedvezőbb kontextusba kerül a gyermekük, s az új helyen igyekeznek értékesebb kapcsolatokat kialakítani.

A kapcsolatok sajátos típusaként tartjuk nyilván az önkéntes szervezeti tagság egyik legelterjedtebb formáját, a vallási közösségi tagságot. Coleman épp ezen mutatja be, hogy a társadalmi tőke működése egy létező struktúra látens aspektusa. Olyan kapcsolatháló, melynek tagjai kétségtelenül facilitálják egymás cselekedeteit. A vallási közösségi kapcsolatok kognitív következményei között a pozitív attitűdöket, értékeket és jó magatartást sorolják fel, melyek támogatják az iskolai sikert és védik meg a demoralizáló magatartásmintáktól (Coleman & Hoffer 1987; Carbonaro 1998; Muller & Ellison 2001).

A fiatalok körében a sportolás is kialakít közösségeket, s ezek is működhetnek társadalmi védőhálóként. Egy vizsgálat szerint az egészségmegőrző, fizikai képességfejlesztő hatáson túl a sportoló közösséghez tartozás pozitív hatással van a szociális, emocionális és mentális jólétre, a szociális kompetencia fejlődésére, segíti az optimista jövőkép kialakulását a fiatalokban, akik tudatosabbak életcéljaik megfogalmazásában, és kevésbé pesszimisták (Kovács 2015).

AZ ISKOLAI TÁRSADALMI TŐKE

Az iskolai társadalmi tőke lehetséges forrásainak számító kapcsolatokat aszerint csoportosíthatjuk, hogy azonos (diákok közötti, tanárok közötti, szülők közötti) vagy eltérő pozíciójúak (tanárok és diákok, tanárok és szülők) közötti kapcsolatokról, vagy hogy az iskola belső világában együtt dolgozók vagy külső szereplők közötti kapcsolatokról van-e szó.

Az iskola világának professzionális belső szereplői a tanárok és az iskola-vezetés. Az utóbbi évek kutatásaiban azonban több kísérlet történt az iskolai kompozíció részeként megragadható tanárkompozícióra és a tantestület társadalmi tőke-teremtő szerepére, mérésére (Campbell 2009; Minckler 2011, 2013).

A korábbi vizsgálatok elsősorban a tanárok humántőkéjének, szakmai, pedagógiai tudásának feltérképezését szolgálták, az újabb megközelítés a „mit tud” helyett a „honnan tudja” kérdést hangsúlyozza (Leana 2010). A tanárok az iskolai nevelési problémákat elsősorban kollégáikkal szeretik megbeszélni, de csak akkor, ha magas az egymás iránti általános bizalom szintje. Jó társadalmi tőke a tantestületben kompenzálhatja a hiányosabb egyéni humántőkét is, a tanári fluktuáció a távozóknak és a maradóknak egyaránt veszteség, hiszen a kapcsolatháló megszakadásával jár. Éppen erős társadalmi tőkéje révén képes egy szakmai közösségként működő tantestület az új tanár integrálására, a szervezeti normák átadására (Bryk et al. 1999). Szelekció vagy önszelekció működhet a tantestületekben etnikai, kulturális, világnézeti, szakmai szempontból vagy társadalmi szerkezet szerint is.

Számos kutatási eredmény erősíti meg a tanárok közötti együttműködés pozitív hatását a diákok eredményességére. Úgy tűnik, elsősorban a hátrányos társadalmi helyzetű diákokkal jellemezhető iskolai kompozícióban mutatkozik erőteljesebbnek a tanári intragenerációs tőkeforrások hatása (Malone 2009; Bagley 2009; Bacskai 2015).

Az iskolavezetés eredményességre gyakorolt hatásával legintenzívebben az amerikai kutatások foglalkoztak, de egyre inkább előtérbe kerül a téma Európában és Magyarországon is. Egyre inkább konszenzus alakul ki abban a kérdésben, hogy a vezetőnek komoly hatása van az iskolai társadalmi tőke teremtésére. Ennek fordítottja is igaz, hatalmuk birtokában akár szét is verhetik a tantestület társadalmi tőkéjét, ezért kritikus helyzet egy igazgatóváltás (Youngs & King 2002).

A vezető hatása általában a tantestületen keresztül érvényesül, racionális, emocionális, szervezeti úton és a családokon keresztül képes befolyásolni a diákok teljesítményét (Leithwood et al. 2010). Racionális útnak azt nevezi, hogy a vezető a tanárok és diákok tantervre, tanításra és tanulási folyamatokra vonatkozó közös tudását és képességeit, azok fejlesztését irányíthatja. A szervezeti út kooperációs kultúrákat és eljárásmodokat foglal magába. Alkalmakat teremt a szakmai közösség létrehozására, hogy a tanárok beszélgethessenek egymással a munkájukról. A tanuló közösségeknek tekintett tantestületet a közös célok, együttműködés, egymás fejlődésének aktív támogatása, a tantestületben kialakult értékes kapcsolatok működése jellemzi (Minckler 2011, 2013). Végül a negyedik út a családok munkaattitűdjének, az otthoni környezet befolyásolásának lehetősége. Több szerző a kommunikáció szerepét emeli ki a vezetői társadalmitőke-teremtésben, a kapcsolatháló erősítésben.

A tanár-diák viszony az egyik leggyakrabban vizsgált iskolai reláció, formai oldalát olyan arányszámok illusztrálják, mint a tanár-diák arány, illetve bizonyos tulajdonságokkal rendelkező (pl. főállású, a tanulók körében elfogadott, kisebbséghez tartozó) tanárok iskolai aránya. Az arányszámok főképpen a tanulókra jutó egységnyi figyelem és kontroll miatt fontosak, s a kis iskolák és a magas tanár-diák arány tűnik kedvezőbb tanulmányi környezetnek.

A népes iskola hátránya, hogy kevésbé intenzívek a tanár-diák kapcsolatok, kevesebb oktatási időráfordítás jut egy főre tanulónként, alacsonyabb az extrakurrikuláris kínálat egy főre jutó része, a szülők iskolai megjelenése ritkább, a társadalmi integráció alacsonyabb fokú, a fegyelmi problémák gyakoribbak (Morgan & Alwin 1980). A tanárokkal folytatott személyes kommunikáció gyakorisága és tartalma már nem formai oldalról közelíti a tanórán kívüli kapcsolatokat minőségét (Antrop-González et al. 2003). Lannert (2004) tiszta pedagógiai hatásnak nevezi, mikor az elhivatott, odafigyelő tanárral való jó kapcsolat hatására megnő a homogén kompozíciójú iskola hátrányos helyzetű diákjainak továbbtanulási aspirációs szintje, a tanulás fontosságába vetett hite.

A társadalmitőke-elmélet kezdetektől fontosnak tartja a tanár és a szülők kapcsolatára való odafigyelést. A relációs bizalom növekedése az iskolaközösségben hozzájárul a tanulmányi eredmények javulásához (Bryk & Schneider 2002). Az iskola bizalmi légkörének kialakulásához kölcsönös meggyőződésre van szükség arról, hogy egymás véleményének, érdekeinek tekintetbe vétele fontos, hogy a szereppartnerek kompetensek a szerep betöltéséhez, hogy személyes figyelmet fordítanak egymásra, és lelkiismeretesen végzik munkájukat. A szülői aktivitás működési mechanizmusa az iskolai önkéntes tevékenység esetén a személyes tudatosság, a kölcsönös bizalom és a reciprocitás révén is növelheti a társadalmi tőkét (Jeynes 2007; Stewart 2008). A kapcsolattartás sűrűségének első lépcsőben az információáramlás és a tanulói magatartás kontrollja szempontjából mutatkozik a haszna, a bizalom és a generalizált reciprocitás csak egy következő lépcsőfok, s a nevelési értékek, vagy még inkább az értékrend konzisztenciája esetén sikerül a normabiztonságot mint nyereséget előállítani. A szakirodalomban felmerül annak a lehetősége, hogy az iskolázottabb szülők jobban szót értenek a tanárral, ezért a kommunikáció eredményességének kulturális okai is vannak, holott különösen az alacsony státusú és kisebbségi tanulók szüleinél szükséges a tanár iránti stabil bizalom (Pusztai 2004a).

Coleman összehasonlította a lokális alapon szerveződő, az értékközösségre alapozott és a funkcionális iskolaközösség hatékonyságát. Érvélese szerint a lokális alapon szerveződő iskola szülői társadalma nem működik funkcionális közösségként, mivel nincs egységesen elfogadott érték- és normarendszere. Az értékközösségre épülő iskola, pl. magán elitiskola szülői társadalma csak néhány alapérték tekintetében bír konszenzussal, emellett a szülők nem ismerik egymást, nincsenek interakcióik, így a célként megjelölt értékeket nem tudják a mindennapi magatartásmintákban érvényesíteni. A funkcionális közösséggel rendelkező iskola szülői társadalma azonos vallási felekezethez, sőt sokszor egyházi közösséghez tartozik, így a szülők teljes eszköztárral rendelkeznek annak érdekében, hogy a gyerekek a közösség számára fontosnak tartott teljesítményt nyújtsák (Coleman & Hoffer 1987).

Egy másik, főként formai kapcsolati szempontokra felépített tipizálás szerint kétfajta iskolaközösség létezik: az egyik az iskola körüli hálózati kapcsolatok zárt, befelé mutató struktúrájával jellemezhető, amely a közösség szerkezeti sajátosságainál fogva képes kikényszeríteni a normák betartását (norm-enforcing school), a másik pedig a kifelé irányuló, szerteágazó kapcsolatokra épülő nyitott formájú (horizon-expanding school).

A tanuló és az osztálytársak kapcsolatának iskolai eredményességre gyakorolt hatását a Coleman-jelentés részletesen tárgyalta. Az etnikai csoportok tanulmányi teljesítménykülönbségeit vizsgálva nem a fehér és fekete iskolák közötti anyagi, felszerelésbeli különbségek, hanem az iskola társadalmának kompozíciója

bizonyult meghatározónak. Fontos eredmény az ún. aszimmetrikus hatás elve, mely szerint a különböző társadalmi és etnikai csoportok tagjai nem egyformán érzékenyek az iskolai kompozíció hatására. Ennek oka az, hogy az iskolák egy részében a középosztály (akkoriban még) iskolabarát normáit a tanárok mellett a diákok tartják fenn, az alacsonyabb státusúak iskoláiban a rossz teljesítést a diákok közt uralkodó norma írja elő.

NEMZETKÖZI TRENDEK, HAZAI INTERPRETÁCIÓK

A kutatói műhelyekből kikerülő tőkefogalmak közül néhány az oktatás nemzetközi és hazai szakértői műhelyeiben is nagy sikert aratott. Az emberi tőke fogalma a hatvanas–hetvenes években népszerűvé vált az angolszász szakirodalomban, majd az ezredforduló óta többé-kevésbé leegyszerűsített koncepcióját előszeretettel használják az oktatást a gazdasági fejlődés tükrében vizsgáló nemzetközi szervezetek (pl. az OECD) arra hivatkozva, hogy a globalizált tudásgazdaságban a képzett munkaerő értéke dinamikusan nő, s az egyes országok, kormányok teljesítőképességét összehasonlítják abból a szempontból, hogy hol mit értek el az emberi tőke növelésében (Keeley 2007). A nemzetközi összehasonlítások hosszú ideig az oktatási rendszer egy-egy szintjét elérők vagy elvégzők arányával operacionalizálták az emberi tőke fogalmát, majd a közoktatásból kilépők képességmérésének és nemzetközi összehasonlításának gyakorlata kielégítette a kritikusokat (Jones & Porrafke 2014), s elindították azt a konceptualizációs folyamatot, amely jelenleg a felsőoktatásban megszerzett végzettség mögött álló képességek összetételét és mérési lehetőségeit elemzi (Heuser 2007; Tremblay et al. 2012). Hazai viszonylatban az emberitőke-koncepció makrogazdasági statisztikákon túlmutató, nevelésszociológiai szempontból értékes, újszerű alkalmazása a generációk közötti emberitőke-áramlás gondolatának felvetése, a gyermekvállalás és gyermeknevelés, sőt a gyermeket vállaló nők tanulásának emberitőke-beruházásként való értelmezése (Gál 2003; Engler 2011). Az iskolai sikeresség magyarázatát kereső empirikus elemzésében Bukodi (1999) finomította a fogalmat, mikor megkülönböztette a foglalkozási pozícióhoz kötődő képzettségként és a formális iskolai végzettségi szintként operacionalizált emberi tőkét, valamint a tőke felhalmozásának nemenként eltérő vonásait.

A kulturálistőke-elmélet teljes elméleti gazdagságában még ma sem széles körben ismert az angolszász oktatásszociológiai irodalomban, azonban a kulturális tőke társadalmi státust átörökítő hatásáról bonyolult statisztikai elemzések születtek (DiMaggio 1982; De Graaf 1986, 1989; Ganzeboom et al. 1990). Magyarországon a kulturális tőke koncepciójának társadalomfilozófiai szempontból megalapozott recepciója Ferge Zsuzsa és munkatársai közvetítésével (Ferge & Háber 1974) történt meg, empirikus vizsgálatai pedig arra hívták fel a figyelmet,

hogy az egyenlőségelvű szocialista iskolarendszerben is tovább él az alacsony státus reprodukciója (Ferge 1972; Gázsó 1976; Kozma 1981). Hazai viszonylatban Róbert Péter 1986-os munkája végezte el Bourdieu tőkekoncepciójának első alapos operacionalizálását. A magyar oktatáskutatók immáron harmadik nemzedéke foglalkozik az iskolázás és a társadalmi mobilitás összefüggéseinek a reprodukciós elméleten nyugvó magyarázatmodelljeivel. Számos empirikus adatelemzésen ellenőrizték a koncepció tételeit kezdetben a közoktatásban, később a felsőoktatásban vizsgálódva (Róbert 1986; Andor & Liskó 2000; Liskó & Fehérvári 1998; Blaskó 1999; Fényes & Verdes 1999). Az újabb hazai elemzések az elmélet mélyrétegeiből merítve az idővel kapcsolatos predispozíciók, valamint a szabadidős és munkavégzési habitus tanulói, hallgatói különbségeinek elemzésével mutattak rá az elmélet eddig kimerítetlen rétegeire (Meleg 2006; Bocsi 2013, 2015).

A társadalmi tőke-elmélet főként Putnam közreműködésével szintén a nemzetközi szakértői körök érdeklődésébe került, majd erősen leegyszerűsített változata popularizálódott (Orbán & Szántó 2005), emellett a gyakran Bourdieu kapcsolati tőkére vonatkozó gondolataival összekeverve tárgyalják, ezért fontos lépés volt visszanyúlni az elméletalkotó eredeti nevelésszociológiai koncepciójához (Pusztai 2009). A Coleman-hipotézist, mely szerint a társadalmi tőkének a társadalmi státus reprodukciós determinizmusait kompenzáló hatása van, a nemzetközi kutatók sora ellenőrizte (Carbonaro 1998, 1999; Sampson et al. 1999; Corten & Dronkers 2006). Hazai viszonylatban felekezeti középiskolások vizsgálatakor először Pusztai Gabriella erősítette meg (Pusztai 2004b), majd a szektorközi összehasonlítás nyomán azt állapította meg, hogy ez a mechanizmus iskolafenntartó szektortól függetlenül is érvényesül (Pusztai 2009). A felsőoktatási intézmények hallgatói fejlődéshez való hozzájárulása után kutatva az elmélet felsőoktatási alkalmazására került sor a hallgatók intézményi beágyazódásának hatásával foglalkozó nemzetközi vitákhoz történő hozzászólásként (Pusztai, 2011). A colemani társadalmi tőke-elmélet alkalmazása különösen a nem tradicionális tanulói, hallgatói csoportok iskolai eredményessége (Pusztai 2004a; Bacskai 2015), valamint az önkéntes közösségi tagságra épülő nevelési-oktatási formák hasonló hatása kapcsán kínál további lehetőségeket (Bognár 2012; Pusztai 2012; Kovács 2015).

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Hogyan indokolható a tőke fogalmának társadalomtudományi alkalmazása? Milyen ellenvetésekkel éltek a kutatók ezzel szemben?
2. Mutassa be az emberitőke-elméletet!
3. Jellemezze és értékelje a reprodukciós elméletet!

4. Hasonlítsa össze Bourdieu és Coleman társadalmitőke-elméletét!
5. Kik az iskolai társadalmi tőke legfontosabb szereplői, megteremtői?

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Andor M. (1999): A könyv mint kulturális tőke mutatója. *Iskolakultúra*, 9. 11., 62–70.
- Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, 155–177.
- Coleman, J. S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, 11–44.
- Orbán A. & Szántó Z. (2005): Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom*, 2., 55–70.
- Pusztai G. & Verdes E. (2002): A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle*, 10. 1., 90–105.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Albert F. & Dávid B. (2007): *Embert barátjáról. A barátság szociológiája*. Századvég, Budapest.
- Andor M. & Liskó I. (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.
- Antrop-González, R., Vélez, W. & Garret, T. (2003): *Where are the academically successful Puerto Rican students? Five Success Factors of High Achieving Puerto Rican High School Students*. Working Paper No. 61. [<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502158.pdf>]
- Astone, N. M. & McLanah, S. (1991): Family Structure, Parental Practices, and High School Completion. *American Sociological Review*, 56, 309–320.
- Bacsikai K. (2015): *Mit ér (el) a tanár, ha közép-európai?* Belvedere Meridionale, Szeged.
- Bagley, C. (2009): Professionals, people and power: sourcing social capital on an early years education and health care programme. In Allan, J., Ozga, J. & Smyth, G. (eds.): *Social Capital, Professionalism and Diversity*. Sense Publishers, Boston, 107–123.
- Becker, G. S. (1962): Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70 (5), 9–49.
- Becker, G. S. (1998): Preferenciák és értékek. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, 101–129.

- Blaskó Zsuzsa (1999): Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. *Szociológiai Szemle*, 1., 69–96.
- Bocsi V. (2013): *Az idő a campusokon*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Bocsi V. (2015): *A felsőoktatás értékmenteszei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Bognár A. (2012): A társadalmi tőke egyes mutatóinak vizsgálata a pécsi és a debreceni egyetemisták körében. In Dusa Á. R., Kovács K., Márkus Zs., Nyüsti Sz. & Sőrés A. (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 165–181.
- Boudon, R. (2003): Beyond Rational Choice Theory. *Annual Review of Sociology*, 29., 1–21.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, 155–176.
- Brian, K. (2007): *Human Capital: How what you know shapes your life*. OECD Publishing, Párizs.
- Bruce, S. (1993): Religion and rational choice. A critique of economic explanations of religious behavior. *Sociology is Religion*, 54., 193–205.
- Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K. S. (1999): Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35., 751–781.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002): *Trust in Schools: a core resource for Improvement*. Russell Sage Foundation, New York.
- Bukodi E. (1999): Osztály vagy réteg? Történeti változások, emberi tőke, karrierminták a foglalkozási osztály- és réteghelyzet vizsgálatában. *Szociológiai Szemle*, 2., 28–39.
- Bukodi E. (2002): Társadalmi mobilitás Magyarországon, 1983–2000. In Kolosi T., Tóth I. Gy. & Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest, 193–206.
- Campbell, C. (2009): Social capital in practice in schools. In Allan, J., Ozga, J. & Smyth, G. (eds.): *Social Capital, Professionalism and Diversity*. Sense Publishers, Boston, 51–63.
- Carbonaro, W. J. (1998): A Little Help from My Friends' Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes. *Sociology of Education*, 71., 295–313.
- Carbonaro, W. J. (1999): Opening the Debate on Closure and Schooling Outcomes. *American Sociological Review*, 64., 682–686.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94., S95–S120.

- Coleman, J. S. (1990): *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press, Cambridge, M. A.
- Coleman, J. S. & Hoffer, T. (1987): *Public and private high schools. The Impact of communities*. Basic Books, New York.
- Corten, R. & Dronkers, J. (2006): School Achievement of Pupils from the Lower Strata in Public, Private Government-Dependent and Private, Government-Independent Schools: Across-national test of the Coleman–Hoffer thesis. *Educational Research and Evaluation*, 12. 2., 179–208.
- Cserne P. (2000): Gary Stanley Becker, a preferenciák és a közgazdaságtan imperializmusa. *Szociológiai Szemle*, 10. 1., 113–127.
- De Graaf, P. M. (1986): The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, Vol. 59., 237–246.
- De Graaf, P. M. (1989): Cultural Reproduction and Educational Stratification. In Bakker, B. F. M., Dronkers, J. & Meijnen, G. W. (eds.): *Educational Opportunities in the Welfare State*. Nijmegen
- DiMaggio, P. (1982): Cultural Capital and School Success. *American Sociological Review*, Vol. 47., 189–201.
- Diósi P. (2000): *Tarisznyaeltár. Budapesti fiatalok társas kapcsolataikról és generációjuk gondjairól*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Elster, J. (1997): *A társadalom fogaskerekei*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Engler Á. (2011): *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Engler, Á. (2014): The attitude of students to lifelong learning from gender perspective. In *Conference proceedings. The future of education*. Libreria Universitaria, Florence, 462–464.
- Fényes H. & Mohácsi M. (2019): *Munkaerőpiac és emberi tőke, elmélet és gyakorlat*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. [<https://dupress.unideb.hu/termek/munkaeropiac-es-emberi-toke/>]
- Fényes H. & Verdes E. (1999): Döntés preferálással. *Szociológiai Szemle*, 2., 58–76.
- Ferge Zs. & Háber J. (szerk.) (1974): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Ferge Zs. (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1., 10–35.
- Gál R. I. (szerk.) (2003): *Apák és fiúk és unokák*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Róbert, P. (1990): Cultural Reproduction Theory on Socialist Ground: Intergenerational Transmission of Inequalities in Hungary. In Kalleberg, A. L. (ed.): *Research in Social Stratification and Mobility*, 9., 93–120.
- Gazsó F. (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Hanifan, L. J. (1916): The Rural School Community Centre. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 67., 130–38.

- Harbison, F. & Myers, C. A. (1966): *Elméletek az emberi erőforrás fejlődéséről*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Heuser, L. (2007): Academic Social Cohesion within Higher Education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 37. 3., 293–303.
- Jeynes, W. H. (2007): The Relationship between parental Involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education*, 42. 1., 82–102.
- Jones, G. & Porrafke, N. (2014): *Human Capital and National Institutional Quality: Are TIMSS, PISA, and National Average IQ Robust Predictors?* Center for Economic Studies, München.
- Keeley, B. (2007): *Human Capital: How what you know shapes your life*. OECD Publishing, Párizs.
- Kiker, B. F. (1966): The Historical Root of the Concept of Human Capital. *Journal of Political Economy*, Vol. 74., No. 5., 481–499.
- Kovács K. (2015): *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Oktatáskutatók könyvtára 2. Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen.
- Kozma T. (1981): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma T., Pusztai G. & Törkos K. (2005): Roma Childhood in Eastern Europe. In Yeakey, C. C., Richardson, J. & Brooks-Buck, J. (eds.): *Suffer the Little Children. National and International Dimensions of Child Poverty and Public Policy*. Elsevier, Oxford, 73–96.
- Lannert J. (2004): *Pályaválasztási aspirációk*. Corvinus Egyetem, Budapest. [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/86/1/lannert_judit.pdf]
- Leana, C. (2010): Social Capital: The Collective Component of Teaching Quality. *Voices in Urban Education*, 27., 16–23.
- Leana, C. & Frits, P. (2006): Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools, *Organization Science*, 17., 1–14.
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B. & Strauss, T. (2010): School leaders' influence on student learning: The four paths. In Bush, T., Bell, L. & Middlewood, L. (eds.): *The principles of educational leadership and management*. Sage, London.
- Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.) (1998): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest.
- Liskó I. & Fehérvári A. (1998): *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. Oktatáskutató Intézet, Kutatás Közben 219, Budapest.
- Malone, R. (2009): Building social capital, reconstructing habitus: addressing the problem of early school leaving in Ireland. In Allan, J., Ozga, J. & Smyth, G. (eds.): *Social Capital, Professionalism and Diversity*. Sense Publishers, Boston, 157.
- Meier, A. (1999): *Social Capital and School Achievement Among Adolescents* CDE Working Paper 1–53. [<http://www.ssc.wisc.edu/cde/cdewp/99-18.pdf>] (2006. 12. 12.)
- Meleg Cs. (2006): *Az iskola időarcai*. Dialóg Campus, Pécs.

- Mincer, J. (1970): *Schooling, Experience, and Earnings*. Columbia, New York.
- Minckler, C. H. (2011): Teacher Social Capital: The Development of a Conceptual Model and Measurement Framework with Application to Educational Leadership and Teacher Efficacy.
- Minckler, C. H. (2013): School Leadership That Builds Teacher Social Capital. *Educational Management Administration Leadership*, 12–17.
- Morenoff, J. D., Sampson, R. J. & Earls, F. (1999): Beyond Social Capital: Spatial Dynamics of Collective Efficacy for Children. *American Sociological Review*, 64., 633–661.
- Morgan, D. L. & Alwin, D. F. (1980). When less is more: School size and social participation. *Social Psychology Quarterly*, 43., 241–252.
- Muller, Ch. & Ellison, Ch. G. (2001): Religious Involvement, Social Capital and Academic Achievement: Evidence from the National Education Longitudinal Study of 1988. *Sociological Focus*, 34. 2., 155–183.
- Orbán A. & Szántó Z. (2005): Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom*, 2., 55–70.
- Parcel, T. & Dufur, M: (2001): Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement. *Social Forces*, 79. 3., 881–911.
- Polónyi I. (2019): *Humánerőforrások és az oktatás*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Pusztai G. (2004a): Kapcsolatban a jövővel. *Valóság*, 5., 69–84.
- Pusztai G. (2004b): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pusztai G. (2012): Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. In Földvári M. & Nagy G. D. (szerk.): *Vallás a keresztény társadalom után: Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*. Belvedere Meridionale, Szeged, 229–253.
- Putnam, R. (2004): Education, Diversity, Social Cohesion and ‘Social Capital’. Meeting of OECD Education Ministers. Raising the Quality of Learning for All. Dublin: OECD.
- Róbert P. (1986): *Származás és mobilitás*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- Róbert P. (2001): Családösszetétel, társadalmi tőke és iskolai egyenlőtlenségek. In *Útközben. Tanulmányok a társadalomtudományok köréből Somlai Péter 60. születésnapjára*. Új Mandátum, Budapest.
- Robison, L. J., Schmid, A. A. & Siles, M. E. (2002): Is Social Capital Really Capital? *Review of Social Economy*, LX. (1), 1–21.

- Sampson, R. J., Morenoff, J. D. & Felten, E. (1999): Beyond Social Capital: Spatial Dynamics of Collective Efficacy for Children. *American Sociological Review*, 64., 633–661.
- Schultz, Th. (1963): *The Economic Value of Education*. Columbia University Press, New York.
- Schultz, Th. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest.
- Sik E. (2012): *A kapcsolati tőke szociológiája*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Smith, A. (1992): *Nemzetek gazdagsága. E gazdagság természetének és okainak vizsgálata*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Stewart, E. B. (2008): School Structural characteristics, student effort, peer associations and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40. 2., 179–204.
- Tremblay, K., Lalancette, D. & Roseveare, D. (2012): AHELO: Feasibility Study Report: Design and Implementation. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris.
- Utasi Á. (2002): A társadalmi integráció és szolidaritás alapjai: a bizalmas kapcsolatok. *Századvég*, 24. 2., 3–26.
- Varga J. (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- Youngs, P. & King, M. B. (2002): Leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38. 5., 643–670.

A racionális döntéseméletek és az iskolai pályafutás

A tanulók iskolai pályáivét több tényező között a döntések is meghatározzák. De vajon mi irányítja ezeket a döntéseket. Az utóbbi évtizedek nevelésszociológiai gondolkodására jelentős befolyással bírt a racionális döntések elmélete (vö. Braun 2009; Diekmann 1999; Opp 2004; Schmid 2004 stb.). Az elmélet máig tartó hatását annak interdiszciplináris jellegének köszönheti, ugyanis minden társadalomtudományi diszciplínában folytattak és folytatnak olyan teoretikus és empirikus jellegű kutatásokat, amelyek ezt a szemléletet alkalmazzák. Ebben a fejezetben először a racionális döntések elméletének főbb fogalmait és alapelveit, valamint irányzatait mutatjuk be, majd az iskolaválasztási döntések értelmezésében játszott szerepét tárgyaljuk.⁷

Alapvető fogalmak

Racionális döntésemélet (RCT): Olyan társadalomtudományi elmélet, amely szerint az egyén oktatási karrierjét elsősorban a racionális döntéseken alapuló individuális cselekedetek értelmezik. A racionális döntésemélet kulcsa a racionálisan cselekvő és kalkuláló emberben rejlik.

Subjektív várható hasznosság (SEU): A racionális döntésemélet magvát képező elmélet, amellyel az individuuum adott szituációban felkínálkozó cselekvési alternatívák közti választási módját írhatjuk le, nevezetesen azt, hogy az egyén milyen módon választja ki a számára megfelelő cselekvést.

Korlátozott racionalitás: Olyan esetekben nyilvánul meg, amikor az egyén számára nem áll rendelkezésre adekvát információ, amikor nem ismeri az összes lehetséges alternatívát, s ebből adódóan nem tudja kiszámítani döntései minden egyes következményét. Ezekben az esetekben az egyén döntését a keresés és a megelégedésre irányuló törekvés készíti elő.

Költség-haszon kalkuláció: Az iskolai életút során hozott döntések úgy születnek, hogy az egyén összeveti a befektetést és a megtérülést, s azt az alternatívát választja, mely a legkedvezőbb egyenleget nyújtja számukra: lehető legnagyobb haszon

⁷ A fejezet Tódor Imre 2019-ben megvédett Az iskolaválasztás döntésmechanizmusai című doktori értekezésének Az iskolaválasztási döntés modellezését megalapozó elméleti megközelítések című fejezetének átdolgozott változata.

elérése a lehető legkisebb befektetéssel és kockázattal. A költség-haszon kalkulációja ugyanakkor társadalmiréteg-függő.

A családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai: Az elsődleges hatás a kulturális tőke átörökítésében, míg a másodlagos hatás az iskolaválasztás alkalmával nyilvánul meg. Az iskolaválasztás esetében az elsődleges hatás a tanuló iskolai teljesítményében, míg a másodlagos hatás a szülők költség-haszon (befektetés-megtérülési ráta) kalkulációjában realizálódik.

A RACIONÁLIS DÖNTÉSEK ELMÉLETÉRŐL ÁLTALÁBAN

A racionális döntések elmélete mai formájában inkább a közgazdaságtanban alkalmazott megközelítése, történetileg közvetlen úton a skót morálfilozófusokig vezethető vissza. Szisztematikusan tekintve az elmélet két filozófiai alappilléret az etika és az ismeretelmélet (annak módszertani része) képezi. A filozófiai etikán belüli normatív etikák közül pedig az utilitarista irányzatra kell utalnunk (vö. pl. Jeremy Bentham filozófiája), amely a hasznosság alapelve alapján ítéli meg a cselekedeteket. Az ismeretelméleten belül pedig egyrészt az empirizmusra (vö. pl. David Hume filozófiája, amely hatással volt Adam Smithre és Adam Fergusonra), másrészt az analitikus filozófiára – kiváltképp a kritikai racionalizmusra (vö. pl. Karl Raimund Popper módszertani individualizmusa)⁸ – utalunk, amelyet szigorú módszertani beállítódása határoz meg (Albert & Sigmund 2010).

A racionális döntések szociológiai elmélete a következő öt tételbe foglalható össze (vö. Albert 1977; Esser 1996): 1) Individualitás, miszerint végső soron az egyének azok, akik a cselekvéseket megteszik. Az RDE az individuális döntésen és cselekedeten alapul, az egyének döntéseikben a nyereség maximalizálásának elvét követik, azaz cél- és sikerorientáltan cselekednek. 2) Az egyének cselekedetei az önérdeket követik, mely azt jelenti, hogy az egyén cselekedetei a jólét felé irányulnak, az individuális preferenciák, a haszon az elsődleges tényező. 3) Az emberi élethelyzeteket a korlátozottság, kényszer határozza meg, azaz az emberek bizonyos korlátok között dönthetnek csak szabadon. Tehát a racionális választás az egyének korlátok közötti optimális döntéseire helyezi a hangsúlyt.

⁸ Popper módszertani individualizmusában a társadalmi viszonyok az egyéni cselekedetek eredményeképpen alakulnak ki. Erre felhozott egyik érve az, hogy a cselekedeteink a rendelkezésünkre álló tudástól függenek. Azaz: ahhoz, hogy megjósoljam, hogy holnap mit fogok tenni, tudnom kell, hogy holnap mit fogok tudni, márpedig ez lehetetlen, ugyanis eszerint ma rendelkeznem kellene a holnapi tudással. Ha mégis így lenne, akkor az a tudás nem holnap, hanem ma lenne. Tehát itt logikai és fogalmi ellentmondás jelenik meg. A másik érve az, hogy maguk az előrejelzések befolyásolhatják az események menetét, melyet „Oidipusz-hatás”-nak nevez (Popper 1989; 2001).

4) Létezik egy konstans – kultúrától, időtől és társadalomtól független – emberi természet. 5) Döntési szituáció, mely mikroszinten az egyének döntéseit és annak következményeit vizsgálja.

A racionális döntések elmélete, ahogyan az elnevezés is jelzi, olyan elmélet, amely elsősorban a racionális cselekvéstdöntéseken alapuló individuális cselekedeteket, másodsorban az individuális cselekedeteken alapuló társadalmi jelenségeket hivatott magyarázni. Az RDE tehát az individuális, racionális cselekedeteken alapuló társadalmi jelenségeket magyarázó specifikus modell. Az RDE ma a társadalomtudományok legbefolyásosabb és ugyanakkor legerőteljesebben vitatott elmélete. Az RDE megértésének a kulcsa az emberképben, a racionálisan cselekvő emberben rejlik, melyet, amint azt már említettük, a 18. századi skót morálfilozófusok (David Hume, Adam Smith, Adam Ferguson, James Ferrier stb.) emberképe hatott át.

Hume kiindulópontja – ahogyan a skót felvilágosodás többi képviselőjének is – az, hogy „az emberek cselekedeteit minden korban és minden nemzet kebelében nagymérvű egyöntetűség jellemzi”, ami azzal magyarázható, hogy az emberi természet mindig változatlan marad. Ezáltal pedig „megismerhetjük az emberi cselekvés és magatartás állandó rugóit” (Hume 1995: 79). Ha az emberi természetet nem az egyöntetűség (egyformaság) jellemezné, akkor „az emberekről semmiféle általános érvényű megfigyelést nem tehetnénk, és a mégoly alaposan átgondolt tapasztalatok is céltalanná válnának” (Hume 1995: 80). Tehát Hume leírásával az emberi cselekvések magyarázatát (nem csak leírását vagy értelmezését) hivatott elérni, így számára az emberi természet egyöntetűségnek feltételezése és elfogadása elengedhetetlen kiindulópontot jelent. Az emberi cselekvések egyöntetűségével tulajdonképpen a célirányosságot szeretné magyarázni. A célokat, amit az emberek cselekedeteik által követnek, a boldogulás, az önérdek és a saját haszon keresése vezérli.

A racionális döntések elmélete Hume-tól kölcsönzi a társadalmi cselekvések szabályszerű elgondolását, viszont a fő kérdése az lesz, hogy mindezt miként kereshetjük, hol és miben találhatjuk meg. Ha azt állítjuk, hogy az ember racionálisan cselekszik, akkor ez alapján azt is állíthatjuk, hogy cselekedeteit valamilyen szándék vagy akarat motiválja, amelyek rövid-, közép- vagy hosszú távú egyéni céljait, kívánságait vagy szükségleteit/igényeit szolgálják. Az egyének motivációinak megértése gyanánt Weber oly híressé vált társadalmi cselekvés tipológiáit hívjuk segítségül, melynek négy típusa létezik: „célracionális, értékrationális, emocionális és tradicionális” (Weber 1987: 53).

A négy cselekvési tipológiát két csoportra oszthatjuk. A racionális kategóriába tartozik a cél- és értékrationális cselekvés, míg a nem-racionális (irracionális) kategóriába az érzelmi és tradicionális cselekvési típusok. Akkor beszélhetünk tradicionális cselekvésről, ha tetteinket a mindennapi rutinok vezérlik, melyeket

reflektálatlan, szinte automatikus módon hajtunk végre. Weber szavaival élve „meggyökeresedett szokások határozzák meg e cselekvést” (Weber 1987: 53). A társadalomtudományok – annak reflexiómentes voltából adódóan – nem igazán foglalkozik e cselekvési típussal, nem tulajdonít annak nagyobb jelentőséget. Az emocionális, érzelmi cselekvést a „tényleges indulatok és érzelmi állapotok” (uo.) határozzák meg. Ez esetben sem történik tényleges mérlegelés, a racionalitás is másodlagos szerepet játszik, cselekedeteink intencionálisak, sőt egyes esetekben indulatvezéreltek. Az értékrationális cselekvést az „etikai, esztétikai, vallási vagy bármilyen más néven nevezhető önértékbe vetett tudatos hit határozza meg” (uo.). Ebben az esetben már jelen van a racionalitás, azaz a tudatos mérlegelés, a „választási szabadság” ténye. Eszközei kiválasztásában „szabad”, viszont céljai tekintetében nem, ugyanis cselekvésében valamilyen értékelkötelezettség szab korlátokat, azaz nem lehetséges az összes felkínálkozó alternatíva közti választás mérlegelése.

Végül, akkor beszélhetünk célrationális cselekvésről, ha „cselekvését valamilyen célra irányítja, igazodik az eszközökhöz és a mellékes következményekhez, és emellett racionálisan egybeveti az eszközöket a célokkal, a célokat a mellékes következményekkel, s végül a különböző lehetséges célokat egymással” (Weber 1987: 54). Tehát mindaz, aki nem indulatból, különösképpen nem érzelmi alapon és nem is tradicionálisan cselekszik. A célrationális cselekvés abban tér el az értékrationális cselekvéstől, hogy annak nemcsak eszközei, hanem céljai tekintetében is lehetségessé válik a szabad mérlegelés és a racionális kalkuláció. Weber szerint ritkán fordul elő csak egyik, vagy másik cselekvési típus, így e tipológiák a reális helyzetekben keveredhetnek. A racionális döntések elmélete a weberi célrationális cselekvési típus mentén gondolta tovább elméletét, és az iskolaválasztás tekintetében is kizárólagosan ugyanezt a tipológiát, valamint annak valamely kevert változatát alkalmazhatjuk (Pusztai 2004).

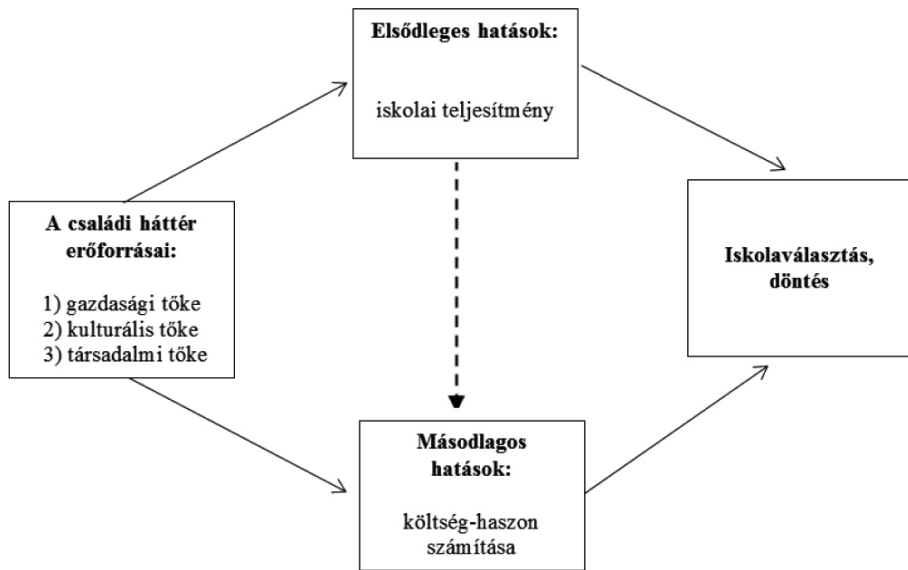
A RACIONÁLIS DÖNTÉSEK ELMÉLETÉNEK ALKALMAZÁSA AZ ISKOLAVÁLASZTÁSBAN

RAYMOND BOUDON: A CSALÁDI HÁTTÉR ELSŐDLEGES ÉS MÁSODLAGOS HATÁSAI

Raymond Boudon volt az első, aki az (oktatás)szociológiában a racionális döntések elméletét alkalmazta az iskolaválasztás kapcsán. Boudon szerint (1974) az iskolaválasztás körüli döntés kapcsán összefüggés tételezhető a tanulók iskolai teljesítménye, az oktatási rendszer szelekciós mechanizmusa és a család döntési magatartása között. Az eltérő döntési mechanizmusok megragadása érdekében Boudon különbséget tesz a családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai

között. Az *elsődleges hatás* (Boudon 1974: 29–31) a fennálló társadalmi rétegek közt húzódik, mely kihatással van a tanulók iskolai teljesítményére, azaz minél alacsonyabb a család szocioökonómiai státusa, annál korlátozottabb az iskolai siker. Itt tulajdonképpen a kulturális tőke átörökítéséről van szó (vö. Bourdieu 1999), azaz a magasabb kulturális státusú szülők gyerekei előnnyel érkeznek az iskolába, ami direkt módon a jobb teljesítményben nyilvánul meg.

A *másodlagos hatás* pedig az iskolaválasztás alkalmával nyilvánul meg, amikor a szülők a fennálló alternatívák közül kiválasztják gyerekeik számára a legmegfelelőbbet. Boudon szerint az iskolaválasztásnál a különböző társadalmi réteghez tartozó szülők és gyerekeik eltérő kalkulációt hajtanak végre. Tehát az individuumok egyéni céljait figyelembe véve racionális számítást végeznek (befektetés és megtérülés rátája/költség-haszon számítása), és aszerint hozzák meg döntésüket, amely a legkedvezőbb egyenleget nyújtja számukra: lehető legnagyobb haszon a lehető legkisebb befektetéssel. Mindez társadalmiréteg-függő, ugyanis például az érettségi megszerzése nem egyforma súllyal bír egy olyan tanuló számára, akinek szülei szakmunkás képesítéssel, és egy olyan tanuló számára, akinek szülei egyetemi végzettséggel rendelkeznek.



1. ÁBRA. A családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai

Forrás: Becker & Lauterbach (2010: 16) nyomán (saját szerkesztés)

Boudon szerint a magasabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező családok esetében magasabb a kockázati faktor, hogy gyerekük nem éri el legalább a család státusi szintjét, ezért számukra minden befektetést megér az, hogy ezt elérhessék.

Míg az alacsonyabb státusú szülők gyerekei esetében a magasabb iskolai végzettség eléréséhez nagyobb utat kell bejárni és az magasabb költséggel jár, viszont nincs jelen a státus elvesztésének kockázata. Ebből adódóan az alacsonyabb szintű iskolai végzettség megszerzése számukra könnyebb, kevesebb befektetéssel jár, és a státus megőrzése is megvalósul. Tehát a költség-haszon kalkulációja a szülő társadalmi státusától függ, melyből adódóan a különböző társadalmi réteghez tartozó egyének különböző egyenleg eredményére juthatnak, és mindegyik racionális mérlegelés mentén hozza meg a számára optimálisnak tűnő döntését.

Vitatott annak a ténye, hogy a két hatás közül mely idézheti elő leginkább a társadalmi egyenlőtlenséget, ugyanakkor kérdéses az is, hogy az iskolaválasztásnál mely hatás dominál elsődlegesen, avagy a két hatás együttesen is megjelenhet? Az 1. ábrán – mely Boudon leírásának egyszerűsített formája – láthatjuk, hogy az alternatívák közti választás a társadalmi réteghez való tartozás elsődleges és másodlagos hatásainak együttes eredménye is lehet. Míg az elsődleges hatás többnyire a tanulók teljesítménye által határozza meg az iskolai beruházás sikerének valószínűségét, addig a másodlagos hatás által az eltérő társadalmi rétegek közti költség-haszon számításainak variációit hordozza.

Goldthorpe *racionális döntésméleti* modellje (vö. Goldthorpe 1996) – mely Boudon elméletének továbbgondolásán (vö. Boudon 1973; 1974), pontosabban két specifikus elemének kiemelése és pontosítása mentén realizálódik – a következőképpen foglalható össze. Szerinte az iskolaválasztási döntések elemzésénél abból a tényből kell kiindulni, hogy a szülők célja csak közvetett módon az iskolában (melynek csupán instrumentális funkciója van), míg közvetlen módon egy adott társadalmi státus megszerzésének érdeke mentén valósul meg. A cél legalább az adott társadalmi státus megőrzése, mely minden erőfeszítést és befektetést megér. Ez azt is jelenti, hogy az aspirációk tekintetében relatíve, az egyén osztálypozíciójához mérten, kell az egyéni döntéseket mérlegelnünk. Goldthorpe következtetése az, hogy a fennálló esélyegyenlőtlenségeket nem a kulturális tőke terminusaiban lehet megragadni (vö. Bourdieu), hanem a Boudon által is fémjelzett racionális cselekvési modellben. Boudon szerint többféle racionális mérlegelés létezik, melyek közül csak az egyik kalkulál a jövőben elérhető maximális haszonnal. Más esetben a kiválasztott alternatívák mellett normákkal és értékekkel alátámasztott érveket vesz figyelembe az egyén, s a sajátos világértelmezés, az értékorientáció és a spiritualitás mozzanatai is jelen vannak a döntéshelyzetben. Tehát véleménye szerint az instrumentális racionalitás mellett az ún. axiológiai racionalitás is létezik (Boudon 2013).

A racionális döntések elméletének új megközelítései közötti különbségek az elsődleges és másodlagos hatás súlyozásában rejlenek. Breen és Goldthorpe (1997), ahogyan Esser (1999) is, a „státusmegőrzés” motívumainak, valamint az ahhoz kapcsolódó különböző rétegek oktatási haszon hatásainak tulajdonítanak

különös jelentőséget, azaz ők a másodlagos hatás mechanizmusából indulnak ki. Erikson és Jonsson (1996) pedig az elsődleges hatás mechanizmusait tartják lényegesebbnek, elméletükben a költségek, a siker valószínűsége és az oktatási haszon együttthatói erőteljesebben jelennek meg. Ebből adódóan a továbbiakban röviden a két boudoni alapokon nyugvó elméletet ismertetünk.

A DÖNTÉSTŐL VÁRHATÓ HASZNON SZUBJEKTÍV MEGÍTÉLÉSE

Erikson és Jonsson (1996) formalizált racionális döntéseméleti modelljében az osztályspecifikus különbségek magyarázatát végezték el nemzetközi (Svédország és Németország) összehasonlításban. Abból az előfeltevésből indulnak ki, hogy az egyének csak akkor veszik fontolóra az egyik vagy a másik iskolatípus közti választást, ha az elvárt költségek, a haszon és a siker valószínűsége nagy, azaz a kalkuláló individuum jelenti a kiindulópontot, aki a befektetett költségek és a várható haszon/hozam közti nyereség kalkulációja szerint hozza meg a döntését. Erikson és Jonsson összefüggést feltételez a már említett három mechanizmus (költségek, oktatási hozam és siker valószínűsége) működésbe való léptetése és az egyén társadalmi háttere között. A továbbiakban vizsgáljuk meg e három mechanizmus jelentéseit. Az oktatási hozam vagy haszon (B – benefit) a jövedelem, presztízs, valamint a státus elvesztésének motívumában jelenik meg. Mindehhez hozzátársulnak a rá fordítandó direkt vagy indirekt jellegű költségek (C – costs), valamint annak a valószínűsége (P – probability), hogy a gyerek az adott oktatási szintet sikerrel be is fejezi. Erikson és Jonsson szerint a siker három tényezőből tevődik össze: egyrészt a gyerek kognitív képességei, ami növeli a siker valószínűségét, másrészt a szülők erőforrásai, ami a bourdieu-i értelemben vett gazdasági, kulturális és társadalmi tőkében nyilvánul meg, ami szintén növeli a siker valószínűségét. Meg kell jegyeznünk, hogy Erikson és Jonsson a gazdasági tőkének nem, hanem a társadalmi és főképp a kulturális tőkének tulajdonít nagyobb szerepet. Harmadszor, az oktatási rendszerben jelen levő intézményi sajátosságok, mely keretfeltételként jelenik meg a tulajdonképpeni iskolaválasztás kapcsán.

Az említett három komponens hatása eltérő módon jelenik meg a különböző társadalmi réteghez tartozó tanulók iskolaválasztásakor. A magasabb társadalmi státusú családok számára az oktatási hozam magasabb értékkel bír, elvárás a magasabb iskolázottság elérése, míg az alsó réteg számára a relatív költségek jelennek meg erőteljesebben. A felső réteghez tartozó gyerekek magasabb kognitív képességgel rendelkeznek, ezáltal az iskolai teljesítményük is magasabb lesz, melyet az adottságokon túlmenően a szülők magasabb végzettsége is befolyásol, akik könnyebben tudnak – akár közvetlen, akár közvetett úton – gyerekeik iskolai kihívásain segíteni.

Amint azt a fejezet elején is jeleztük, az iskolaválasztás kapcsán a szerzőpáros a boudoni értelemben vett elsődleges hatásnak tulajdonít nagyobb szerepet, azaz az intézményi sajátosságokban leli az iskoláztatási egyenlőtlenség forrását. Tehát az iskolarendszer jellemzőitől is függ a továbbtanulási döntés meghozatala, mely összefüggésben áll a társadalmi háttér mechanizmusáival.

Breen és Goldthorpe (1997) modellje szintén Boudon elméletén alapul, és abból indulnak ki, hogy az iskolaválasztásnál a szülők a lefelé történő mobilitás elkerülésének minimális esélye szerint hozzák meg döntésüket. A döntés folyamatában a következő két opció jelenik meg: „iskolarendszerben való maradás”, azaz továbbtanulás, avagy az „iskolarendszertől való kilépés”. A továbbtanulás újabb két lehetséges alternatívát vet fel: az iskola befejezésének sikeres, illetve sikertelen volta. A döntési folyamatot három faktor fémjelzi: a költségek, a siker valószínűsége és az oktatási hozam/haszon.

A költség-haszon rátája négy keretfeltétel figyelembevételével valósul meg: 1) Az iskolarendszerben való maradás melletti döntés és annak sikeres elvégzése valószínűsíti a szolgáltatói osztályba (service class) való belépés esélyét, szemben a sikertelen kimenetelű végzettséggel és a rendszerből való kilépéssel. 2) Az iskolarendszerben való maradás, de annak sikertelen kimenetele, kudarcra nagy valószínűséggel az alsó osztályhoz (underclass) tartozást vetíti elő, szemben a rendszerből való kilépéssel. 3) Az iskolarendszertől való kilépés javítja a középosztályba (working class – munkásosztály) való belépés esélyeit, a szolgáltatói osztályba való bekerülésével szemben. 4) Azonban ha nem hagyja el az iskolarendszert, azaz továbbtanul, azzal jobban növeli a szolgáltatói osztályba, mintsem a középosztályba történő belépésének esélyeit (Breen & Goldthorpe 1997).

A szerzőpáros mindehhez még másik két feltételt is hozzáad: egyéni képességek és anyagi javak/források. Abból az előfeltevésekből indulnak ki, hogy a képességek a tanulók között normális eloszlásúak, annak ellenére, hogy a szolgáltatói osztályhoz tartozó tanulók magasabb tanulmányi átlaggal rendelkeznek, mint az alsó osztályhoz tartozó tanulótársaik. Az anyagi forrásokat illetően pedig azt feltételezik, hogy a középosztály családjai magasabb jövedelemforrással rendelkeznek, mint az alsó osztály családjai. A társadalmiháttér-specifikus iskolaválasztást három hatásmechanizmus bevezetésével magyarázzák: 1) a relatív kockázatkerülés, azaz a státusmegőrző motívum, 2) a különböző társadalmi réteghez tartozó tanulók közt eltérő kognitív képességek és az iskolai teljesítmény, 3) a családok eltérő forráskészlete (anyagi és nem anyagi természetű).

Breen és Goldthorpe szerint mindegyik társadalmi réteghez tartozó szülő kockázatkerülő módon dönt, a szülők mindenképp el akarják kerülni a lefelé mobilitást. Mindez a magas státusúak esetében úgy valósulhat meg, ha gyerekeik a legmagasabb végzettséget érik el. Így a szülők még akkor is a továbbtanulás mellett döntenek, ha a gyerek tanulmányi eredményei alapján ez nem lenne

indokolt. Az alacsonyabb státusú családok gyerekei, már abban az esetben is elkerülik a lefelé mobilitást, ha csak a közepes végzettséget célozzák meg, így ők nem vállalnak magas kockázatot, beérik az alacsonyabb végzettséggel. Csúpan akkor kockáztatnak, ha a gyerek kiemelkedő tanulmányi eredményekkel rendelkezik.

ÉRTÉK-ELVÁRÁSON ALAPULÓ DÖNTÉS

Esser szubjektív várható hasznosság modellje (subjective expected utility) Boudon (1974; 1980) axiológiai racionális koncepcióját formalizálja, de nagyobb súlyt helyez az egyén és a környezete közti kapcsolatra. Az egyén racionális cselekedeteit egyrészt a saját elvárásai és a döntés lehetséges költségei, másrészt a környezete által meghatározott cselekvési alternatívák, esélyek és korlátok befolyásolják (Esser 1999). Az elmélet feltevéseit hat pontban lehetne összegezni. 1) Az elmélet abból indul ki, hogy minden egyes cselekedet egy szelekciós mechanizmus: cselekvési alternatívák közti választás és döntés. 2) Minden megválasztott cselekvés bizonyos következményeket von maga után. 3) A következményeket az egyének különböző (szubjektív) módon – pozitív, negatív vagy akár semleges – értékelhetik. 4) A következő fázisban az egyének a következményekből származó elvárásokat értékelik. 5) Mindezt az alternatívák értékelése követi, melyet bizonyos szabályok szerint súlyoznak. Itt valósul meg a tulajdonképpeni költség-haszon kalkulációja, a befektetés-megtérülés rátájának elemzése, a várható érték mérlegelése. 6) Végül pedig a kínáló alternatívák tárházából a legnagyobb értékű alternatíva szelekciója (kiválasztása) zárja a folyamatot, amely a várható haszon maximalizálásának szabálya mentén valósul meg (1999: 248).

Esser alapmodellje szerint (1999: 266–275) az általános iskola befejezése után a szülők és a tanulók több kínáló iskolatípus közül választhatnak. Tulajdonképpen két nagyobb alternatíva közül választhatnak/dönthetnek: 1) akik szakképzést kínáló iskolába mennek, azaz nem kívánnak felsőfokú tanulmányokat végezni (A_n); és 2) akik felsőfokú továbbtanulást biztosító iskolába (gimnázium) szeretnének jelentkezni (A_p). A döntésnek három releváns következménye van a vele együtt járó értékelésével együtt. Először is az A_p választásával és annak sikeres elvégzésével bizonyos munkahelyi pozíciót lehet majd elérni, melyet Esser haszonnak/nyereségnek (U) nevez. Másodszor az A_p opciót választók számára ezzel egy időben bizonyos pluszköltségek keletkeznek ($-C$), mely ugyanakkor a munkabér elvesztésével is jár, amelyben részesülne, ha a szakiskola elvégzése után, nem folytatva tovább tanulmányait, fizetett munkába állna. Harmadszor pedig a döntés meghozatalánál megszerzett helyzetük megtartása vagy elvesztése az azzal járó mindennemű következményével (társadalmi megbecsülés, énkép stb.) együtt is lényeges szerepet játszik. Amennyiben a szülők által elért státus

megszerzése csak egy magasabb intézménytípus végzésével válik lehetségessé, akkor a szakiskola melletti döntés nemcsak egy lehetséges magasabb kereseti jövedelemről való lemondást, hanem implicite a státus elvesztését (-SV) is magával vonná. Ezáltal tehát két jelentős várható állapot kínálkozik: először is (p) a továbbtanulást biztosító iskolával a siker/haszon várható (U), másodszor (c) a szakiskola választásával pedig a státus elvesztése (-SV) borítékolható. Esser alapmodellje szerint a két alternatívából (A_n és A_b) származtatható hasznosságfüggvényt (EU) az alábbi egyenletekkel lehet ábrázolni. A továbbiakban a szakiskolát, valamint a felsőfokú továbbtanulást biztosító iskolát (gimnázium) választó egyének egyenletét ismertetjük. A szakiskolát – $EU(A_n) = c(-SV)$ – választók esetében egyszerű a helyzet. A felsőfokú továbbtanulást nem választó tanulók számára a státus elvesztése (-SV) és nagy valószínűséggel azt maga után vonó „deklasszálódási” állapot (c) valósul meg, feltéve, ha van egyáltalán veszíteni való.

A felsőfokú továbbtanulást biztosító iskola egyenletét a következőképpen ábrázolja:

$$EU(A_b) = pU + (1-p)c(-SV) - C.^9$$

Amennyiben ezt az iskolatípust (U) választják, nagy valószínűséggel várható a siker (p), melyből le kell vonni a költségeket (-C). A dolgok ugyanakkor előreláthatóan rosszul is elsülhetnek (1-p), ugyanis ha a tanuló a kiválasztott iskolatípust valamilyen okból kifolyólag abba (kell) hagyja, ebben az esetben itt is érvényesül a státus elvesztése (-SV). E folyamat eredménye ebben az esetben, a továbbtanulástól való elmaradás, nagy valószínűséggel a sikertelenség (c). A szülők tehát gyerekeik számára a továbbtanulást biztosító iskolát választják, mely elvileg nagyobb haszonnal [$EU(A_b) > EU(A_n)$] jár.

Esser a maga elvontságában és általánosságában bemutatott modelljét tipikus élethelyzetekre szeretné alkalmazni, azaz arra kíváncsi, hogy az eltérő társadalmi rétegekhez tartozó szülők hogyan hozzák meg döntésüket. Modelljének jobb megértése csak két társadalmi réteg (az alsó- és a középréteg) összehasonlítására egyszerűsíthető le.

A két társadalmi réteg összehasonlításából elsősorban az derül ki, hogy mindkét esetben az oktatás értéke (U) és annak költsége (C) egyforma. Nyilván ez lehet másképp is, de egyelőre – empirikus kutatások hiányában – csak azt mondhatjuk, hogy mindkét esetben az érettségi az érettségi, azaz mindenki számára egyforma értékkel bír. Különbség adódik viszont a várható siker (p) kapcsán: a középosztálynak minden valószínűséggel több lehetősége van az adódó nehézsé-

⁹ Az egyenletben megjelenő jelzések vagy az angol, vagy a német fogalmakból származnak: C (costs), p (probability), SV (Statusverlust), U (utility), EU (estimated utility), c (class).

2. TÁBLÁZAT: Az alapmodell változói társadalmi rétegek szerinti bontásban

Az alapmodell változói	Társadalmi rétegek	
	alsó	közép
U	*	*
p	-	+
C	*	*
SV	0	-SV
c	0	1

Forrás: Esser 1999: 269. Megjegyzés: Az összehasonlításban a csillaggal (*) jelölt érték mindkét társadalmi réteg esetében azonos, a mínusszal (-) jelölt érték *alacsonyabb*, míg a plusszal (+) pedig a *magasabb* értéket jelölik (Esser 1999: 269).

gek leküzdésére. A szülők tudatában vannak az iskolában adódó nehézségeknek, ismerik annak „kulturáját”, így akár jobban szót tudnak érteni a tanárokkal, akár jobban tudják akarataikat, befolyásukat érvényesíteni. Mindehhez hozzájárul még a társadalmi egyenlőtlenségből származó változó is. Például egy orvos gyermekének, édesapja rendelőjének majdani átvételéhez, orvostudományt kell tanulnia, márpedig ahhoz kétségkívül a felsőoktatást biztosító iskolát kell választania, míg egy boltban levő elárusító gyermekének, ahhoz, hogy szülei nyomdokába léphessen, nem szükségszerű még az érettségi megszerzése sem. Tehát a középréteg számára az oktatásban való részvétel a státus megőrzése szempontjából szükségszerű feltétel, míg ezzel ellentétben az alsó réteg számára ez nem feltétlenül szükségszerű. Ebből adódóan az összehasonlításból az is kiolvasható, hogy az alsó réteghez tartozók nem veszítenek semmit, ha az A_n típusú iskolát választják, míg a középréteghez tartozók esetében az anyagi és társadalmi státus elvesztését vonja maga után.

Esser kérdése: vajon miért vonakodik az alsó réteg a felsőfokú oktatást biztosító iskolatípustól? Amint azt már jeleztük, a kérdés akkor válik izgalmassá, ha tudjuk, hogy $EU(A_b) > EU(A_n)$. Az alábbiakban Esser (1999: 270) leegyszerűsíti a fenti kérdést:

$$\begin{aligned}
 pU - cSV + pcSV - C &> -cSV \\
 p(U + cSV) &> C \\
 U + cSV &> C/p
 \end{aligned}$$

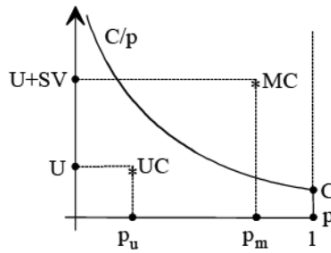
Esser a fenti egyenlőtlenség bal oldali részén található $U + cSV$ összegét *tanulási motivációnak* nevezi. Ez annál magasabb, minél magasabb az oktatás becsült értéke (haszon) és minél magasabb a becsült státus – tanulás nélkül történő – elvesztése. Egy alacsonyabb status quo, amit további iskoláztatás nélkül is el lehet érni, csökkenti a tanulási motivációt. Minél magasabb a státus elvesztésének fenyegető volta,

annál erőteljesebb módon nyilvánul meg a tanulási motiváció is. A jobb oldalon található hányados (C/p) alatt a költségeket és a siker valószínűségét kell értenünk, mely a továbbtanulás *befektetési kockázatát* hivatott jelezni. Az egyenlőtlenség értelmében egy család csak akkor változtatja meg döntését (A_n típusú iskoláról A_b típusú iskolára), ha a tanulási motivációja *magasabb* a befektetési kockázatánál. Akkor még nem is említettük a fennálló oktatási egyenlőtlenség problémáját, aminek bevonásával a helyzet módosulhat: ha a p (siker valószínűsége) értéke alacsony, akkor a tanulási motivációnak nagyon magasnak kell lennie ahhoz, hogy a kritikus befektetési kockázatot (C/p) át tudják hidalni.

Esser jelen modellje még nem képes a társadalmi rétegek közt húzódozó eltérő aspirációs szintek mibenlétének magyarázatára. A „hídhipotézis” figyelembevételével, amely az általános modell változóit a különböző társadalmi osztályok élethelyzeteinek tipikus aspektusaival köti össze, azonban már lehetségessé válik.

A 2. ábra függvényén a társadalmi rétegek eltérő motivációit illetően a következő eltéréseket fedezhetjük fel: az alsó rétegnél (UC) a p értéke alacsony és ebből adódóan a befektetési kockázat küszöbértéke magas, ugyanakkor a tanulási motivációja az U -val együtt is alacsony, mert az alsó rétegnek nem kell a deklasszáció tartania. Mindez eltérő módon jelenik meg a középréteg (MC) esetében, ahol fennáll a lefelé mobilitás veszélye, ha nem vigyáznak. Itt nemcsak a haszon (U) az egyetlen változó, ami érdekel bennünket, ugyanis ugyanilyen fontos a státus megtartásának motivációja is. Ráadásul a középréteg sikerelvárásai (p) is magasabbak, és ezzel egyidőben a befektetési kockázata pedig alacsonyabb. Tehát az alsó és középréteg esetében mindkét központi változó – tanulási motiváció és befektetési kockázat – egymással ellentétes irányba mozdul el. A függvényen mindkét réteg, a motivációt és a kockázatot illetően, egymástól teljesen eltérő koordinátán helyezkedik el: az alsó réteg (UC): U/p_u , míg a középréteg (MC): $U+SV/p_m$. Tehát az egyes társadalmi rétegek eltérő módon vállalnak kockázatot: az alsó réteghez tartozó szülőket és gyerekeiket alacsonyabb kockázatvállalási hajlandóság jellemzi, így azoknál a továbbtanulást nyújtó iskolatípusoknál (gimnázium), amelyek esetében a siker valószínűsége alacsonyabb, a kockázati tényezőt kalkulációjuk során nagyobb súllyal veszik latba, mint a középréteghez tartozó szülők és gyerekeik. Esser mindezt a következőképpen összegzi: „*az alma nem esik messze a fájától!*” (Esser 1999: 272). Az a tény, hogy a különböző társadalmi rétegekhez tartozó szülők gyermekei egymástól eltérő iskolatípust választanak, és annak megfelelően eltérő végzettséggel is rendelkeznek, az oktatásszociológia régóta ismert és empirikusan is jól kiaknázott területe.¹⁰

¹⁰ Minderről – legalábbis német nyelvterületen – lásd Avenarius et al. 2003: 208–213.



2. ÁBRA. Az alsó és a középréteg döntési szituációja az aspirációk eltérő szintjei függvényében

Forrás: Esser 1999: 271.

A racionális döntéseknel különböző korlátozások, kényszerek jelenhetnek meg, amelyekkel a döntéshozóknak feltétlenül számolniuk kell. Elsősorban olyan külső korlátozásokra utalunk, mint az adott térségben, régióban elérhető iskolák típusai, profiljai és azok befogadóképessége, a már említett anyagi jellegű kényszer, valamint a tanuló korábbi iskolai teljesítménye (tanulmányi eredmény), képessége. Utóbbi külső kényszerrel való kalkuláció lényeges, ugyanis a magasabb szintű iskolatípusok szelektál(hat)nak a tanulók között, így a „felmutatott képesség” alapján a magasabb státusú szülők gyerekei nagyobb eséllyel bírnak, mint az alacsonyabb státusú szülők gyerekei. Esser kérdése is az: mivel magyarázható az a tény – mely számos empirikus kutatás figyelemre méltó eredménye –, hogy amennyiben az alsó társadalmi réteghez tartozó szülők gyerekei iskolai teljesítménye alacsonyabb, akkor a szülők gond nélkül kiveszik a gyereküket abból az iskolából, és átviszik egy alacsonyabb szintű iskolába. Míg ezzel ellentétben a középréteg mindent megtesz, hogy az alacsony iskolai teljesítmény ellenére is gyereke ott maradjon (Esser 1999; vö. Boudon 1980). Ez kihatással van a további iskolaválasztásra is, ugyanis a befektetés-megtérülés kalkuláció során számolnak azzal a lehetőséggel is, hogy mekkora annak a valószínűsége, hogy gyereke az adott iskolatípust sikeresen be is fejezhesse. Ebből adódóan a gyengébb teljesítményű alsó társadalmi réteghez tartozó szülők gyerekeinek egy része az ismertett premisszák (kalkuláció) mentén azt a konklúziót vonja le, hogy magas a sikertelenség valószínűsége, így irracionális lenne egy magasabb szintű iskolatípusba investálni.

Esser a szubjektív várható hasznosság elméletére alapozva azt hivatott megmagyarázni, hogy a szülők hogyan és milyen motívumok mentén hozzák meg az iskolaválasztás kapcsán döntéseiket. Mindazonáltal hiányzik Esser modelljének harmadik lépése, azaz nem ad meg egy *transzformációs szabályt*,¹¹ amelyet többen

¹¹ A transzformációs szabályok esetében bizonyos egyéni cselekedetek bizonyos kollektív hatásokhoz vezetnek (Kunz 2004: 175).

kritikával is illetnek. Esser kifejezetten arra törekedett, hogy ne csak egy speciális területen, bizonyos esetekben alkalmazható elméletet alkosson, amiből azonnal következik az egyik leggyakrabban vele szemben megfogalmazott kifogás, hogy „a kijelentései túl általánosak, fogalmi absztraktak, ami megnehezíti az elmélet empirikus kutatásokban való közvetlen alkalmazását” (Becker 2000: 458). Beckerhez hasonlóan számos kutató megkérdőjelezi az egyénnek tulajdonított racionalitást is, mely a modell alapját jelenti, mivel az individuum gyakran nem e szerint hozza meg döntéseit.

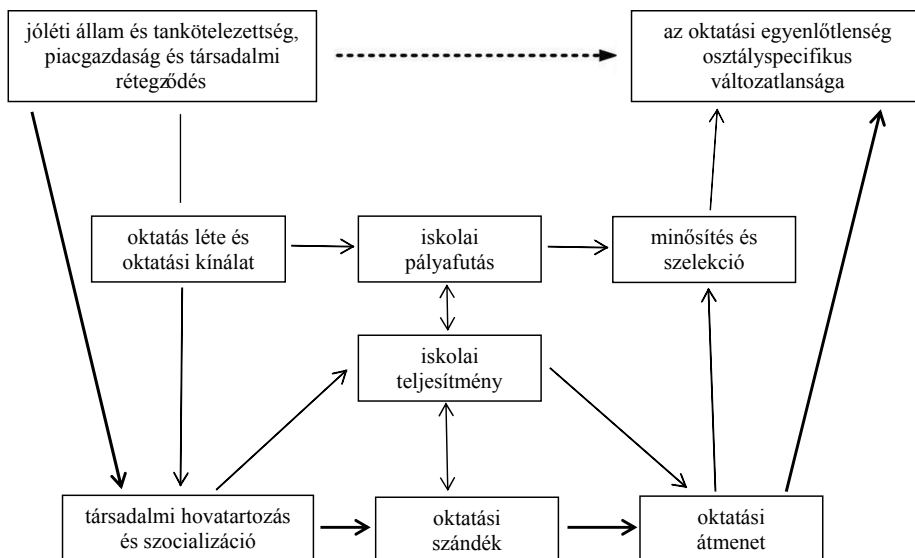
Weber kapcsán jeleztük, hogy szerinte nem létezik tiszta és tökéletes célracionális cselekvés, a valóságban az mindig valamilyen kevert formában nyilvánul meg. A racionális döntések elméletével foglalkozó kutatók egy része is ezen a véleményen van, és szerintük is lehetetlen a tökéletes és teljes racionalitáson alapuló döntés, ugyanis nem áll mindig rendelkezésünkre az összes lehetséges információ. E szemléletmód folyamányaként vezeti be Herbert Simon a *korlátozott racionalitás* fogalmát (1982), mely szerint egy döntés meghozatalánál nem áll mindig rendelkezésünkre az összes információ, illetve ha rendelkezésre áll, az egyén nem képes reálisan értelmezni. A korlátozott racionalitáson alapuló döntéseket a következő mechanizmusok jellemzik (Simon 1982: 39). Olyan esetekben nyilvánul ez meg, amikor nem ismerjük az összes alternatívát, és nem tudjuk kiszámítani döntéseink minden egyes következményét. Ezekben az esetekben két mechanizmus lép működésbe: a *keresés* és a *megelégedésre irányuló törekvés*. Az iskolaválasztás kapcsán az empirikus kutatások eredményei (pl. Sági 2003; Clausen 2006) arra hívják fel a figyelmet, hogy az eltérő társadalmi réteghez tartozó szülők és gyerekeik eltérő mértékű információval rendelkeznek az adott oktatási rendszerről, annak mechanizmusairól, szerkezetéről, a választható iskolatípusok jellegéről, egyéni céljuknak leginkább megfelelő oktatási formáról stb. (Andor 1998). Ebből adódóan az feltételezhető, hogy a magasabb státusú szülők és gyerekeik számosabb és körültekintőbb információhalmaz birtokában hozzák meg döntésüket a kiválasztott iskolatípusról.

Simon szerint a döntéshozó már előzetesen kialakít magában aspirációkat, és amikor a keresés folyamán rábukkan arra az alternatívára, amely a leginkább megfelel saját aspirációs, előzetes elvárási szintjének, akkor abbahagyja a keresést és meghozza a döntését. Ezt a mechanizmust nevezi ő *megelégedésre törekvésnek*. A keresés mechanizmusát tekintve Simon megkülönböztet két réteget: *procedurális* és *szubsztantív* racionalitást (Simon 1982). Előbbi esetében, ahogyan a fogalom jelentése is jelzi, a döntési *folyamaton* van a hangsúly, míg utóbbi esetében az *eredményen* van a lényeg, azaz mennyire volt helyes a meghozott döntés. A szubjektív várható hasznosság (SEU) elmélete mindkét jelentésréteget figyelembe veszi, így normatív vagy preskriptív (előíró) és empirikus vagy magyarázó (leíró) elméletként is alkalmazható. Az iskolaválasztás empirikus szintű elemzése kapcsán a lényeg a döntési *folyamaton* lesz, azaz „ahogyan” az iskola-felhasználók a döntéseiket

meghosszák. A legtöbb elméletalkotó szerint a cselekvés racionalitása nem annak eredményében, hanem a cselekvés megválasztásának folyamatában valósul meg.

ROLF BECKER: A SZUBJEKTÍV VÁRHATÓ HASZNOSSÁG AZ ISKOLAVÁLASZTÁS KAPCSÁN

Rolf Becker a 2000-ben megjelentetett *Klassenlage und Bildungsentscheidungen* című tanulmányában továbbgondolja, mintegy kiegészíti Erikson és Jonsson (1996), valamint Esser (1999) elméleteit. Becker a végrehajtott empirikus kutatások eredményei alapján úgy véli, hogy az iskolaválasztás nem egy okkal magyarázható, hanem *többszélével*. Szerinte a szülői aspirációk és a tulajdonképpeni választás között eltérés van, melyet két lépésben kell vizsgálnunk. Abból indul ki, hogy a legtöbb szülő gyermeke számára mindenekelőtt a felsőfokú továbbtanulást biztosító iskolát tervezi. Ez lenne a szülői iskolaválasztás első lépése. A tulajdonképpeni iskolaválasztás alkalmával – ez lenne a második lépés – a magasabb iskolázottsággal rendelkező szülők, akik nagyrészt magasabb társadalmi réteghez is tartoznak (Jürgens & Lengsfeld 1977), az aspirációikat/terveiket meg is valósítják. A tervezés és a megvalósítás/kivitelezés közt húzódó eltérés kisebb a magasabb státusú szülők gyerekeinél, mint az alacsonyabb társadalmi réteghez tartozó családoknál, ugyanis előbbiek kiismerik magukat az intézményi mechanizmusok működéseiben, amelyek merőben behatárolják a tulajdonképpeni iskolaválasztást.



3. ÁBRA. Az iskolaválasztás heurisztikus modellje

Forrás: Becker 2000: 457. (saját szerkesztés)

A racionális iskolaválasztás említett beckeri modelljére (3. ábra) támaszkodva az empirikus elemzés alkalmával azt két *alfolyamatra* osztva lehet értelmezni. Becker szerint a teljesítményalapú belépési szelekcióval mindenképp számolni kell, mely a szülők egy adott iskolatípus melletti döntése és a tulajdonképpeni iskolai átmenet között nyilvánul meg. Itt Becker az általános iskola ajánlására utal, melyet a tanítónő és/vagy a tanári kar fogalmaz meg a tanuló továbbtanulásával kapcsolatosan. Esser elméletén túlmenően nemcsak a szülő döntése határozza meg az egyik iskolatípusból a másikba való átmenetet, hanem az általános iskola ajánlása, amelyben perdöntő szerepet játszik a tanuló korábbi iskolai teljesítménye is.

A 3. ábra felső részében a *makroszintű* faktorok jelennek meg: jóléti állam és tankötelezettség, piacgazdaság és társadalmi rétegződés. Becker fő kérdése az, hogy a modern jóléti állam a tankötelezettség bevezetésével, oktatási reformok sorozatával miért nem volt képes az esélyegyenlőtlenség problematikáját megoldani. A *mezoszintű* faktoroknál olyan intézményszintű elemek jelennek meg, mint: az iskola „minőségével” kapcsolatos tényezők, az iskola oktatási ajánlata (formális és informális tényezők, iskolán kívüli tevékenységek, alternatív programok stb.).

3. TÁBLÁZAT: A SEU-elmélet operacionalizálása Becker elmélete szerint

Fölrendelt szerkezet	Alárendelt szerkezet/ változók	Példa-itelemek/ operacionalizálás
iskoláztatás nettó várható hozama		magasabb iskolai útvonal jelentősége a gyerek karrierjének szempontjából
iskolai végzettség megszerzésének esélye		
	iskolai teljesítmény	anya nyelv és matematika-jegyek tanulmányi átlaga
társadalmi meghatározottság		családfő munkahelyi státusa
		családfő iskolai végzettsége
képzés költségei		gyerekek létszáma
intergenerációs státus megőrzésének indoka		a szülő azon igyekezete, hogy gyereke vele egy szintű, vagy annál magasabb szintű képesítést (iskolai végzettséget) szerezzen
státus elvesztésének valószínűsége		a gyerek szülőnél alacsonyabb szintű iskolai végzettség megszerzése
intézményi hatás	iskolai ajánlás	

Forrás: Becker 2000; Klinge 2016: 35. nyomán (saját szerkesztés)

A *mikroszintű* faktorok elemzésekor a szülői házban végbemenő *szocializáció* erős vagy gyenge jellegét vizsgálja (vö. gyermeknevelési értékek). Az iskolaválasztásnál minden valószínűséggel szerepet játszik a nevelés, úgy, ahogyan az általános készségek, képességek és ismeretek, beszédkészség továbbítása, általános műveltség és szociális kompetenciák megléte. Emellett olyan másodlagos magatartásminták is befolyásolják azt, mint a pontosság, az udvariasság, a munkakészség stb., amelyek növelik az oktatási sikert és az esélyeket, valamint csökkentik a befektetési rizikót. Becker tanulmányában azt nyomatékosítja, hogy az oktatási egyenlőtlenség nem feltétlenül az egyén adott iskolatípus melletti döntésének következménye. A heurisztikus modell nagy előnye az, hogy azt empirikusan is tesztelte.

Becker modelljét az általa végrehajtott empirikus elemzés alapján, a 3. táblázatban (vö. 4. táblázat) nevesített kulcsfogalmakkal lehet operacionalizálni. Míg Esser szubjektív várható hasznosság elméletében a státus elvesztésének faktorát hangsúlyozza, ami egyenértékű a siker valószínűsége, a költségek és az oktatási haszon faktorokkal, addig Becker az empirikus elemzésében az *oktatási hasznot* a karrier megvalósításához szükséges magasabb iskolai útvonal jelentőségével, a *siker valószínűségét* az iskolai teljesítménnyel és a *tőkét* a szülők társadalmi rétegződésével operacionalizálta.

Becker egy későbbi tanulmányában (vö. Becker & Hecken 2007) a SEU-elmélet (Breen & Goldthorpe, valamint Esser) iskolaválasztásra kreált független változóit azonosította be és tesztelte. A függő változót a középiskola választásánál az iskolatípus (gimnázium vagy szakiskola, felekezeti vagy nem felekezeti stb.), a felsőfokú továbbtanulás esetében pedig az *egyetem* és a *főiskola* közti, valamint a *tovább tanul* és a *nem tanul tovább* közti választási opciók képezik.

4. TÁBLÁZAT: A független változók operacionalizálása

Elméleti konstrukció	Mérés
az oktatási haszon (U)	Kérdés: „Hogyan értékeli általában a felsőfokú végzettséggel rendelkezők munkalehetőségeit?” (Válasz: 1 = nagyon jól – 5 = nagyon rosszul)
a státus elvesztésének mértéke (-SV)	Kérdés: „Hogyan értékeli általában a szakképzésben végzettséget (diplomát) nem szerző végzősök munkalehetőségeit?” (Válasz: 1 = nagyon jól – 5 = nagyon rosszul)
a státus elvesztésének valószínűsége (c)	Kérdés: „Mit gondol, hogy egy szakképzéssel ugyanolyan szakmai esélyei vannak-e, mint a felsőfokú végzettséggel rendelkezőknek?” (Válasz: 1 = teljes mértékben – 5 = egyáltalán nem)

Elméleti konstrukció	Mérés
az egyetemi tanulmányok költségei (C)	Kérdés: „Az egyetemi költségek befolyásolták-e a felsőfokú továbbtanulás melletti vagy elleni döntésében?” (Válasz: 1 = teljes mértékben befolyásolta – 5 = egyáltalán nem befolyásolta)
a siker valószínűsége (p)	Kérdés: „Korábbi iskolai végzettségének köszönhetően sikeresen be tudja-e fejezni a tanulmányait?” (Válasz: 1 = igen, 2 = nem, 3 = nem tudom megítélni)
a családi háttér elsődleges hatásai	Kérdés: „Melyik kategóriába sorolná be magát az iskolai teljesítménye alapján?” (Válasz: 1 = nagyon jó tanuló vagyok, 2 = jó tanuló vagyok, 3 = átlagos tanuló vagyok, 4 = gyenge tanuló vagyok)
a családi háttér szocioökonómiai hatásai	Kérdés: „Melyik alábbi foglalkozási csoporthoz rendelné hozzá szülei jelenlegi foglalkozását?” (A családfő foglalkozási státusa: szakképzett és nem szakképzett munkás)

Forrás: Becker & Hecken 2007: 107.

Összegzésként: úgy véljük, hogy a racionális döntések elmélete, és az azon belüli szubjektív várható hasznossági modellek alkalmazhatók az iskolaválasztás elemzése kapcsán, amely megfelelő teoretikus és értelmezési keretet képez az empirikus kutatások során. Értelemszerűen itt a simoni korlátozott racionalitás perspektívájára gondolunk. Becker heurisztikus elmélete és azon alapuló empirikus elemzésének eredményei arra engedek következtetni, hogy az elemzésbe más változók, elméleti modellek bevonása merőben árnyalják az iskolaválasztás több-okságú képét.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Támassa alá vagy cáfolja meg a következő kijelentést: *a különböző társadalmi osztályokból származó tanulók között hozzáférési egyenlőtlenségek léteznek.*
2. Hogyan érhető tetten a családi háttér (gazdasági, kulturális, társadalmi tőke) hatása végzős középiskolás tanulók egyetem- és/vagy szakválasztásában?
3. Ön szerint miben nyilvánul meg egy végzős középiskolás tanuló egyetem- és/vagy szakválasztásában a – *simoni* értelemben vett – *keresés* mechanizmusának a ténye?
4. Indokolja meg a következő állítást, miszerint *a magasabb – közép- és felső – társadalmi státusú szülők a társadalmi státus megőrzése céljából a felsőoktatást biztosító középiskolát választják a gyermekük számára!*
5. Mutassa be a *valószínűség (P)*, a *haszon (B)* és a *költség (C)* fogalmak közötti összefüggést olyan módon, hogy e fogalmakat sajátos nevelésszociológiai értelemben használja!

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Csata Zs. (2004): Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi Társadalom*, Vol. 2. No. 1., 99–132. [<https://erdelyitarsadalom.ro/files/et03/et-bbu-03-05.pdf>]
- Gebauer F. (1998): Pályaválasztási szándékok. *Educatio*, Vol. 7. No. 3., 487–499. [http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=49]
- Lannert J. (1998): Pályaorientációk. *Educatio*, Vol. 7. No. 3., 436–446. [http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=49]
- Sági M. (2003): Az iskolaválasztás oksági modellje a racionaliscselekvés-elmélet alapján. In Lannert J. (szerk.): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Oktatási Intézet, Budapest, 52–57. [<https://ofi.oh.gov.hu/az-iskolaválasztas-oksgai-modellje-racionaliscselekv-es-elmélet-alapjan>]
- Vicsek L. (2000): A racionális döntések szociológiai elmélete és kritikája. *Szociológiai Szemle*, Vol. 10. No. 1., 103–112. [<https://szociologia.hu/dynamic/0001vicsek.htm>]

HIVATKOZOTT SZAKIRODALOM

- Albert, G. & Sigmund, S. (2010): Soziologische Theorie kontrovers – Eine Einführung. In Albert, G. (ed.): *Soziologische Theorie kontrovers*. Springer VS Fachmedien, Wiesbaden, 11–43.
- Albert, H. (1977): Individuelles Handeln und soziale Steuerung. Die ökonomische Tradition und ihr Erkenntnisprogramm. In Lenk, H. (ed.): *Handlungstheorien – interdisziplinär*. Bd. 4. Wilhelm Fink Verlag, München, 177–225.
- Andor M. (1998): Az esélyek újratereztése. *Educatio*, Vol. 7. No. 3., 419–435.
- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth H.-E., Weishaupt, H. & Weiß, M. (2003): *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Leske und Budrich, Opladen.
- Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Vol. 52. No. 3., 450–474.
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie*, Vol. 36. No. 2., 100–117.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (eds.) (2010): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Boudon, R. (1973): *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Colin, Paris.
- Boudon, R. (1974): *Education, opportunity and social inequality: changing prospects in Western society*. Wiley, New York.
- Boudon, R. (1980): *Die Logik des gesellschaftlichen Handelns. Eine Einführung in die soziologische Denk- und Arbeitsweise*. Luchterhand, Darmstadt und Neuwied.
- Boudon, R. (2013): *Beiträge zur allgemeinen Theorie der Rationalität*. Mohr Siebeck, Tübingen.
- Bourdieu, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 156–177.
- Braun, N. (2009): Rational Choice Theorie. In Kneer, G. & Schroer, M. (eds.): *Handbuch Soziologische Theorien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 395–418.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards A Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, Vol. 9. No. 3., 275–305.
- Clausen, M. (2006): Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 52. No. 1., 69–90.
- Diekmann, A. (1999): Homo ÖKOnomicus. Anwendungen und Probleme der Theorie rationalen Handelns im Umweltbereich. In Straub, J. & Werbik, H. (eds.): *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Campus Verlag, Frankfurt am Main–New York, 137–181.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In Erikson, R. (ed.): *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Westview Press, Boulder (Colorado), 1–63.
- Esser, H. (1996): *Soziologie. Allgemeine Grundlagen. 2. durchgesehene Auflage*. Campus Verlag, Frankfurt am Main–New York.
- Esser, H. (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Campus Verlag, Frankfurt am Main–New York.
- Goldthorpe, J. (1996): Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in education attainment. *British Journal of Sociology*, Vol. 47. No. 3., 481–505.
- Hume, D. (1995): *Tanulmány az emberi értelemről*. Nippon, Budapest.
- Jürgens, H. W. & Lengsfeld, W. (1977): *Der Einfluß des Elternhauses auf den Bildungsweg der Kinder*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Klinge, D. (2016): *Die elterliche Übergangentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierung*. Springer VS, Wiesbaden.
- Kunz, V. (2004): *Rational Choice*. Campus Verlag, Frankfurt am Main–New York.

- Opp, K.-D. (2004): Die Theorie rationalen Handelns im Vergleich mit alternativen Theorien. In Gabriel, M. (ed.): *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 43–68.
- Popper, K. R. (1989): *A historicizmus nyomorúsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Popper, K. R. (2001): *A nyitott társadalom és ellenségei*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolák az ezredfordulón*. Gondolat, Budapest.
- Sági M. (2003): Az iskolaválasztás oksági modellje a racionáliscelekvés-elmélet alapján. In Lannert J. (szerk.): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 52–57.
- Schmid, M. (2004): *Rationales Handeln und soziale Prozesse. Beiträge zur soziologischen Theoriebildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Simon H. A. (1982): *Korlátozott racionalitás: válogatott tanulmányok* (összeállította Hajnal A., Kindler J. & Kiss I.). Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Weber M. (1987): *Gazdaság és társadalom I. A megértő szociológia alapvonalai*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Különbségek és versengés: nemek az oktatásban

Ebben a fejezetben elsőként arra a folyamatra tekintünk vissza, melynek során a nők fokozatosan beléptek az oktatás férfiakra szabott világába, majd a férfiak és nők jelenlegi oktatásbeli helyzetének fókuszpontjaira koncentrálnak. Ezek között elsőként az oktatásban újabban megjelenő férfighátrányokról és a munkaerőpiacon továbbra is fennálló nőhátrányokról írunk, majd a nemi szerepekről és a nemi szocializációról, valamint a nemi szerep attitűdökről a fiatalok körében. Ezután a horizontális és vertikális szegregáció kérdéskörét tekintjük át, melyek a nőket ma is hátrányos helyzetbe hozzák az oktatásban. Végül a fiúk és lányok iskolai eredményességével és a magaskultúrában való részvételükkel foglalkozunk, mely területeken napjainkban a lányok előnye mutatható ki.¹²

Alapvető fogalmak

Férfighátrány hipotézis: A gimnáziumokban és a felsőoktatásban a férfiaknak előnyösebb a társadalmi hátterük, s kisebb a társadalmi mobilitásuk, míg a nők kedvezőtlen háttérrel is továbbtanulnak. A férfiak hátrányban vannak az oktatásban nemcsak létszámarányaik tekintetében, hanem a társadalmi mobilitást tekintve is (Fényes & Pusztai 2006).

Horizontális szegregáció: A nemek aránya eltér egyes képzési területeken és szakmákban. A horizontális szegregáció ugyan kissé csökken a képzésben, de még mindig hátrányos helyzetbe hozza a lányokat, a „nőies” szakmák választása csökkentte a későbbi munkaerőpiaci érvényesülésüket, a lányok által uralt foglalkozások megbecsültsége jóval alatta marad a férfiak által uraltakénak (Fényes 2010).

Vertikális szegregáció: A nők arányának csökkenése az oktatás felsőbb szintjein (főleg a felsőoktatási oktatók és tudósok között kisebb az arányuk). Az oktatás és kutatás területén a nők alacsonyabb beosztásokban, kisebb presztízsű állásokban vannak nagyobb arányban, és emiatt keresetük is alacsonyabb. A munkaerőpiacon is kevesebb nő van vezető pozícióban, ez az ún. „üvegplafon jelenség”, azaz a nők karrierje egy ponton túl láthatatlan „üvegplafonba” ütközik (Fényes 2010).

¹² A szöveg egy része Fényes Hajnalka (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* (Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen) című könyv részleteit tartalmazza átdolgozva.

Nemi szerepek, nemi szocializáció: A nemi szerepek kultúránként, történelmi koronként, sőt társadalmi rétegenként is változnak, pedig a biológiai és genetikai különbségek ugyanazok. Mead és Merton munkái mutattak rá arra, hogy a nemi szerepek a szocializáció során tanult jelenségek. Az iparosodás során a férfiak te-repe lett a közélet és a munka világa, ők töltötték be a kenyérkereső szerepet, a nők pedig a privát szférában maradtak és érzelmi, támogató funkciójuk dominált, ezt a feladatmegoszlást hívjuk napjainkban hagyományos szerepnek. A nemi szerepek azonban napjainkban jelentősen változnak (modern férfi, apa, női és anyaszerepek) (Fényes et al. 2020).

Státusinkonzisztencia: A nők oktatásbeli és munkaerőpiaci helyzete közt mutat-ható ki. A nők napjainkban előnyben vannak az oktatásban, nagyobb a társadalmi mobilitásuk, többen járnak a felsőoktatásba, nagyobb a tanulmányi eredményességük (főleg középfokon, de a felsőoktatásban is egyes mutatók szerint), a munkaerőpiacon azonban továbbra is hátrányban vannak (Fényes 2010).

AZ ISKOLAI KARRIER NEMI KÜLÖNBSÉGEINEK PROBLÉMÁJA

Korunkban szinte alig van foglalkozás, amely ne haladna az „elnőiesedés” vagy az „elférfiasodás” felé. A nemek szempontjából aránytalan foglalkozási struktúra alapja az iskolázottsági struktúra (a szakmunkásképzés és az egyes szakközép-iskolák férfitúlsúlya, a gimnáziumi képzés női túlsúlya, illetve a felsőoktatásban egyes szakok női, illetve férfitúlsúlya). Az 1960-as és 1970-es években Magyarországon a felsőfokú képzésben a rosszul fizetett, alacsony presztízsű szakmákra felkészítő képzésekben volt magas a nők aránya. Ezzel szemben alacsony volt a nők aránya a jogi, közgazdasági, műszaki pályákon, így a vezető pozíciók kevésbé voltak elérhetők számukra. Emellett a férfi vezetők aránya magas maradt a már „elnőiesedett” foglalkozásokban is (Ferge 1976). Azonban napjainkban a nők iskolázottsága emelkedik, a női munkaköröket egyre kevésbé jellemzi az alulképzettség. A klasszikus „rózsaszín galléros munka” helyett egyre több nő áramlik azokba a fehérgalléros munkakörökbe is, ahol eddig férfi dominancia volt jellemző (Hunter College Woman’s Studies Collective 1983). A nevelésszociológiai kutatások fontos kérdése, hogy a nők az oktatásban hasonló hátrányokkal küzdenek-e, mint a munka világában, vagy sikerült felzárkózniuk a férfiakkal, esetleg a férfiak kerültek inkább hátrányos helyzetbe?

NŐK A MAGYAR OKTATÁSBAN

A nők intézményes keretek között folytatott iskolázása Magyarországon a 17. században kezdődött. Ekkor hívta be Pázmány Péter az angolkisasszonyokat az

országba, akik Pozsonyban és Budán megnyitották leánynevelő intézetüket. Mellettük még az orsolyiták nyitottak hasonló intézeteket. Az 1800-as évek első felében a lánynevelő intézetekben inkább a gyakorlati ismeretekre helyezték a hangsúlyt, és a „női nemhez illő” tantárgyak oktatását tartották szükségesnek. Az írás, olvasás mellett idegen nyelvet, kézimunkát, zenét és táncot tanulhattak a polgári családok leánygyermekai. Emellett azonban az első magyar kisdudóvó intézet is megalakult Brunsvik Teréz kezdeményezésére (Pukánszky 2006; Kéri 2008).

A következő fontos lépés az volt, hogy 1845-ben az elemi oktatás első kétéves szakaszát már a lányok számára is kötelezővé tették, és a tananyag alig különbözött a fiúkétól. Az 1868-as népoktatási törvény már előírta a 6–12 éves gyerekek egységes tankötelezettségét, és megteremtette a hatosztályos elemi népiskolát, ahol a fiúk és lányok lehetőség szerint elkülönítve, de egységes tananyag szerint tanulhattak. Az 1868-as törvényben rendelkeztek az állami tanítónőképzőkről is, ahová a 14. életévet betöltött, elemi népiskolát végzett lányok jelentkezhettek, és az első tanítónőképző intézet 1869-ben meg is alakult Budán. 1896-ban létrejött az első hazai leánygimnázium, amely már érettségit adott, és 1895-ben nyitották meg az egyetemek bölcsészeti és orvosi karát, valamint a gyógyszerészeti képzést a nők számára, más karok azonban zárva maradtak a nők előtt. 1904-ben rendeletben kimondták, hogy a nők kizárólag csak jeles érettségivel tanulhattak tovább felsőfokon, szemben a fiúkkal (Ladányi 1996; Pukánszky 2006; Jáki 1962; N. Szegvári 1988; Nagyné Szegvári & Ladányi 1976; Kéri 2008).

Az első világháború idején a nők aránya gyorsan emelkedett a bölcsész és orvosi karokon, amelyben közrejátszott a háborúban lévő férfiak nagy aránya is (Nagyné Szegvári & Ladányi 1976). 1914-ben a nőhallgatók aránya átlagosan 4,5% volt, de a háborús években 18%-ig is felszökött (Ósi 1969). A Tanácsköztársaság éveiben ideiglenesen megnyílt a nők előtt a jogi kar és a műegyetemi képzés is, de ez a rendelet a Tanácsköztársaság bukása után érvényét veszítette. Ezután zárta be több évre a kapuit a nők előtt a budapesti orvosi kar is, a nők háború alatti „túlzott” beáramlása miatt (Ladányi 1996, 2000; N. Szegvári 1988; Pukánszky 2006; Szögi 1986).

Jelentős fordulatot hozott az 1926-os év, amikor Klebelsberg vallás- és közoktatási miniszter törvényben szabályozta, hogy a leány-középiskolai érettségi bizonyítvány egyenértékű a fiú-középiskolai érettségivel. Ezzel hatályát veszítette az a rendelet, amely a lányokat csak jeles érettségivel engedte a felsőoktatási felvételire. Ezzel párhuzamosan 1927-ben nyílt meg a lehetőség a nők számára a matematikai-természettudományi karra való belépésre (a bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti kar mellett), illetve megnyílt előttük a közgazdasági kar kereskedelmi és mezőgazdasági osztálya, valamint a József Nádor Műegyetem közgazdasági osztálya is. Megnyíltak előttük egyes hittudományi szakok, a testnevelési

főiskola és a műszaki főiskolák is. A jogi és mérnöki képzés azonban továbbra is zárva maradt a nők előtt (Ladányi 1996, 2000; Pukánszky 2006).

A második világháborút követően 1945-ben bevezetik a kötelező 8 osztályos általános iskolát, ami a nők oktatásbeli arányának növekedését is jelentette, és az 1950-es évek elején már egy osztályban tanulhattak a felső tagozaton a lányok és a fiúk, nagyjából egységes tananyag szerint. 1945 után a lányok aránya megkét-szereződött a középfokú oktatási intézményekben, és 1946-tól korlátozás nélkül már bármely egyetemi karra jelentkezhettek (Ladányi 1996; Pukánszky 2006). Az 1950 és 1980 közötti időszakra jellemző a középiskolák tömegesedése. Ezzel párhuzamosan a lányok a középiskolákban már az 1950-es években utolérlik a fiúkat, a hatvanas években többségbe kerülnek, és az előnyüket később tovább növelik. Azonban a középiskolák elnőiesedése együtt járt a középiskolák presztízsének csökkenésével. (Nagy P. T. 1999, 2003a, 2003b).

Az 1970-es évek elején a középiskolások 58%-a lány volt, míg felsőfokon az arányuk csak 44% volt. Ez utóbbi annak volt köszönhető, hogy a műszaki és mezőgazdasági szakokon a lányok aránya kiugróan alacsony volt (10-25%). Egyes nagypresztízsű egyetemi szakokon (gyógyszerész, orvos, közgazdász, jogász) viszont már ekkor is a nők kerültek többségbe (Szabady 1975). Az 1980-as években a felsőoktatásban tanulóknak már a fele lány volt, és arányuk azóta is folyamatosan emelkedik. Az 1990-es években a nappali tagozaton tanulóknak is több mint 50%-a lány, az esti és levelező tagozaton pedig 60% körüli az arányuk. Ezek összhangban vannak a többi fejlett ország adataival is. A felsőfokú végzettségű nők száma 1949 és 1990 között több mint hússzorosára nőtt. A nők aránya a legmagasabb a pedagógusképzésben és a legalacsonyabb a műszaki, természettudományos és agrárképzésben (Ladányi 1996).

5. TÁBLÁZAT: A középfokú és felsőfokú nappali képzésen részt vevők nemek szerinti megoszlása, 1970–2007 (%)

Év	Szakiskola, szakmunkásképző		Középiskola		Egyetem, főiskola	
	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő
1970	75,4	24,6	41,7	58,3	55,3	44,7
1980	68,4	31,6	42,4	57,6	50,1	49,9
1990	66,1	33,9	42,5	57,5	51,2	48,8
2000	61,7	38,3	46,6	53,4	46,4	53,6
2004	62,2	37,8	47,6	52,4	45,8	54,2
2007	62,9	37,1	47,5	52,5	47,0	53,0

Forrás: KSH 2008

Az 5. táblázat szerint a szakmunkások között 2000-ig folyamatosan nőtt a nők aránya, és azóta 37% körül állandósul. A középiskolások (gimnazisták és szak-középiskolások) között arányuk a késői Kádár-korszakban 58% körüli, de ez a rendszerváltás után 52%-ra csökkent. A nappali tagozatos egyetemisták és főiskolások között a nők aránya kisebb megszakítással emelkedik az ezredfordulóig, majd azóta 54% körül stagnál.

Napjainkban a szakmunkásképző intézményekben a fiúk vannak többségben, a gimnáziumi képzésben a lányok (a magas presztízsű gimnáziumokban is 20%-kal több lány tanul, mint fiú). A szakközépiskolákban kiegyenlítettek a nemi arányok. A felsőoktatásban a lányok túlsúlya mutatható ki. A 2007/2008-as tanévben a lányok aránya az általános iskolákban 48%, a szakmunkásképzésben 37%, a szakközépiskolákban 49,5%, a gimnáziumokban pedig 58% volt (Oktatásstatisztikai évkönyv 2007/2008).

6. TÁBLÁZAT: A nők aránya a felsőfokú képzésben 1937–2008 (nappali, esti és levelező képzés összesen) (%)

Év	A nők aránya
1937	14,2
1950	23,8
1960	33,0
1970	42,7
1980	49,7
1990	50,3
1995	54,9
2000	55,0
2005	57,8
2008	56,3

Forrás: Palasik (2006) és az OKM statisztikai adatgyűjtése alapján

A 6. táblázat szerint a nők aránya folyamatosan nőtt a felsőoktatásban, az 1937-es 14%-ról 1980-ra elérte az 50%-ot, és azóta is emelkedik. Az ezredfordulót követő években a nappali, esti és levelező tagozaton összességében 56% körüli volt a lányok aránya.

FÉRFIHÁTRÁNY AZ OKTATÁSBAN ÉS NŐI HÁTRÁNY A MUNKAERŐPIACON

A nők hátránya az oktatásban is kimutatható, például a horizontális és vertikális szegregáció miatt (lásd később), de összességében azt mondhatjuk, hogy az oktatásban inkább férfihátrányok vannak. Magyarországon, de más fejlett országokban is mára a nők többségben vannak a gimnáziumokban és a felsőoktatási hallgatók között, és egyes magas presztízsű egyetemi szakokon is több a női hallgató (jog, közgazdaságtan, orvosi terület). Kutatási eredményeink szerint emellett érvényesül a „férfihátrány hipotézis” is (Fényes & Pusztai 2006), miszerint a felsőoktatásba a férfiak jobb társadalmi háttérrel érkeznek, azaz kisebb a társadalmi mobilitásuk, míg a nők rosszabb háttérrel is továbbtanulnak. Eredményeink szerint napjainkban a fiúknak kell többet felmutatniuk, hogy bekerüljenek a gimnáziumi és az érettségi utáni képzésbe; válogatottabb társaság kerül be, ennek alapján állítható, hogy ebben a vonatkozásban is hátrányos helyzetben vannak a nőkhöz képest. Azoknak, akik közülük a gimnáziumi és felsőfokú képzésbe jutnak, otthonról hozott kulturális erőforrásaik nagyobbak, valamint nagyobb az anyagi tőkájük, kedvezőbb állandó lakhellyel, több kapcsolati tőkével rendelkeznek, vagyis több erőforrás mozgósítására van szükségük, mint a lányoknak. Míg a lányok rosszabb hátterük ellenére a gimnáziumi és felsőfokú továbbtanulást választják, a lányokhoz hasonló (rosszabb) kulturális és anyagi helyzetű fiúkat feltehetőleg a szakmunkásképzésben találjuk. További nőelőny mutatkozik a „magas kultúrában” való részvételben és az iskolai eredményességben, amiről a későbbiekben még szó lesz.

A munkaerőpiacon azonban a nők továbbra is hátrányban vannak. Magyarországon a nők az iparosodással jelentek meg önálló kenyérkeresőkként a munka világában, de kezdetben csak az alacsony jövedelmű rétegek, illetve a hajadon lányok dolgoztak nagy arányban (ekkor alakultak ki a tipikus „rózsaszíngalléros munkák”). Az iparban rossz munkakörülmények között és alacsony bérekért dolgoztak, és csak kevés nő töltött be értelmiségi pozíciót. A szocialista korszakban kiugróan magas volt a női foglalkoztatás, a kétkeresős családmodell érvényesült, de a nők a teljes állású munka mellett a családi feladatok nagy részét is ellátták. A rendszerváltás után lecsökkent a korábbi magas foglalkoztatás, és pozitív tendencia, hogy a nők munkanélküliségi mutatói a férfiaké alatt voltak. Azonban a nők napjainkban is jelentős bérhátrányban vannak a munkaerőpiacon a férfiakhoz képest. A nők bérhátrányának három legfontosabb oka egyrészt a horizontális szegregáció (hogy elkülönülnek a feminizálódott és férfidomináns munkakörök, és a női foglalkozások presztízse és anyagi megbecsültsége alacsonyabb); másrészt a vertikális szegregáció (kevesebb nő van vezető pozícióban, ez az ún. „üvegplafon jelenség”, azaz a nők karrierje egy ponton túl láthatatlan

„üvegplafonba” ütközik) és végül a diszkrimináció (a nők ugyanazért a munkáért kevesebb bért kapnak).

NEMI SZEREPEK ÉS A NEMI SZOCIALIZÁCIÓ

Az egyik legfontosabb kutatási terület a nők helyzetével kapcsolatban a nemi szerepek kialakulása és a nemi szocializáció, mely részben az iskolában történik, illetve fontos kutatási terület az oktatásszociológiában a fiatalok nemi szerep attitűdjeinek vizsgálata is (lásd a következő részt).

A nemi szerepek kultúránként, történelmi koronként, sőt társadalmi rétegenként is változnak, pedig a biológiai és genetikai különbségek ugyanazok. Mead (1949) hívta fel a figyelmet, hogy a fejlett társadalmakban levő nemi viselkedésminták más kultúrákban nem érvényesültek. Az új-guineai szigetvilágban egyes törzsekben a nők pozitívan viszonyulnak a fizikai erő kifejtéshez, hajlamosak az agresszióra, nem nagyon nyilvánítanak érzelmet, túrikk a fájdalmat és a szenvedést, a férfiak pedig jobban hasonlítanak a civilizált nőkhöz. Ebből vont le azt a következtetést, hogy a nemi szerepek a szocializáció során tanult jelenségek. A másik bizonyíték erre, hogy a történelem során jelentősen változtak a nemi szerepek, noha a nemi biológiai és genetikai különbségek ugyanolyanok maradtak (Merton 1968). A gyűjtőgető és vadásztársadalmakban a nők és a férfiak még egyenrangú partnerek voltak, mindkét nem fontos termelő feladatot látott el, továbbá a gyerekek nevelésében is egyenrangúan vettek részt. Az, hogy a nőknek „otthon a helye” és feladatuk csupán a gyereknevelés és a házimunka, viszonylag új jelenség. Az iparosodott társadalmakban a gépek megjelenésével már nem volt feltétlenül szükség a női munkaerőre, szétvált a privát és a civil szféra. A férfiak terepe lett a közélet és a munka világa, ők töltötték be a kenyérkereső szerepet, a nők pedig a privát szférában maradtak és érzelmi, támogató funkciójuk dominált (Parsons & Bales 1955). Ezt a feladatmegoszlást hívjuk napjainkban hagyományos szerepnek, azonban ha az iparosodás előtti társadalmakat is vizsgálánk, akkor korántsem ez volt a hagyományos.

Napjainkban a nők újra megjelennek a munka világában, a modern társadalmakban egyre kevesebb az a munka, amit nem tudnak ellátni a nők, így a nemek közötti munkamegosztás már nem szükségszerű. A modern nemi szerepfelfogás szerint az egyének viselkedését már nem elsősorban a nemi hovatartozásuk határozza meg. A nemi szerepek szimmetrikusabbá váltak, sőt egyes országokban megjelennek a női kenyérkeresős családok is (Blackstone 2003; Jurczyk et al. 2019). A női szerepek mellett a férfi- és apaszerepek is módosulnak, és a modern szerepek térnyerésével megjelennek a férfi és női szerepkonfliktusok is. A legtöbb családban mindkét nemnek egyszerre kell kenyérkereső funkciót betöltenie, valamint a gyereknevelésben és a házimunkában is elvileg mindkét félnek részt kell

vennie. A hagyományos szerepkonfliktusról sokat hallunk a nők esetében (család vagy karrier), azonban a férfiak szerepkonfliktusa is fontos kutatási területté vált. A kutatások többsége a férfiszerep konfliktusának legfontosabb okaként a nőiességtől való félelmet, és az érzelmek kimutatásának nehézségeit nevezi meg (David & Brannon 1976; Farrell 1974; O'Neil 1981). A férfiszerepek mellett vizsgálni lehet az apaszerepek változását is. Ostner (2002) apaszerep modelljét a kenyérkereső szerep fokozatai (erős, közepes, gyenge) alapján alakította ki. Lorentzen (2013) szintén különbséget tesz az apaszerepek jellege szerint. A család eltartására és az anyagi biztonság megteremtésére a családért-apa fogalmat használta, míg a családban-apa kifejezést azokra az édesapákra vonatkoztatva, akik aktívan részt vettek a család életében, és gondoskodtak a gyerekekről. A hagyományos és modern apaszerep megkülönböztetése Voltz (2007) nevéhez köthető. A tradicionális apatípust a kenyérkereső férfival, míg a modern apát az emancipációt szükségesnek tartó, otthoni munkában és gyereknevelésben egyaránt részt vevő apával azonosította. Napjainkban új tényezőként jelenik meg, hogy az apaság is bekerül a sikeresség, az önmegvalósítás központjába a férfiak életében (Hobson 2002).

Láthattuk, hogy a nemi szerepeket a szocializáció során sajátítjuk el. Somlai (é. n.) szerint: „A szocializáció az a folyamat, amelynek során a biológiai egyed születését követően szociális és kulturális lényvé válik.” A szocializáció több szinten zajlik, elsődleges szintér a család, majd pedig az iskola, a kortárcsoport, emellett a média és a munkahely is fontos szocializációs szintér lehet. Most a szocializáció egyik típusával, a nemi szocializációval foglalkozunk, ezenbelül pedig a család és az iskola és a kortárcsoport hatásával. Fontos megjegyezni, hogy a szocializáció nemcsak a tudatos tanulás eredménye lehet, hanem történhet tudattalanul is: példaként a rejtett tanterv formájában, amely az iskolai életben van jelen. A rejtett tanterv „az iskolai lét rendszerspecifikusan sajátos, belső ellentmondásai következtében kitermelődő tényező és azok működése következtében előálló tudás, valamint az iskolán kívüli környezetből eredő hatások” (Szabó 1988: 13).

Az elsődleges (korai vagy primer) szocializáció a családban történik. Itt sajátítja el a gyermek először az együttéléshez, a beilleszkedéshez szükséges szabályokat és normákat; a családnak köszönhetően tanul meg a társadalom aktív tagja lenni. Meghatározza az egyén szokásrendszerét, viselkedéskultúráját, továbbá a különböző szerepkapcsolatokat, illetve az „én” helyét a társadalomban (Nagy & Trencsényi 2012). A nemek közötti különbségek már születéstől kezdődően adóttak, mivel minden gyermek egy meghatározott nemmel születik. Azonban ennek megerősítése már a családtagok „feladata”: a leánygyermeket „lányos”, a fiúgyermeket pedig „fiús” színű ruhákba öltöztetik, illetve már csecsemőként más szóhasználat jellemző a szülők felől a gyermek neve szerint. Nemüknek megfelelő játékokat kapnak: míg a fiúk kisautókat, addig a lányok babákat. Később is,

a szülők gyermekükkel szemben attól függően támasztanak elvárásokat, hogy milyen neműek. Akár az életben való szerepüket, akár a karrierjüket tekintve mást várnak el a fiúktól és a lányoktól. Bár a legtöbb esetben a szülők úgy vélik, hogy egyformán bánnak gyermekeikkel, azonban kutatások bizonyítják, hogy nemenként eltérőek a nevelési minták (Giddens 2008).

A szocializáció egyik másodlagos színtere, közege az iskola. Az iskolában már viszonylag távol kerülnek a szülőktől, és a kortársakkal és a pedagógusokkal való kapcsolat kerül előtérbe (Nikitscher 2015; Török, 2016). A nemi sztereotípiák azonban megjelennek mind a formális oktatásban, tantervben, tankönyvekben, mind a rejtett tantervben. A pedagógusok másképp viszonyulnak a fiúkhoz, mint a lányokhoz, mások az elvárásaik. Az iskolai tantárgyak esetében mind a tanárok, mind a szülők mást várnak el a lányoktól, mint a fiúktól. A reál és természettudományi tantárgyak esetében a fiúktól várnak el jobb eredményeket, míg a humán tárgyak esetén a lányoktól (Cserné é. n.). Emellett a nemi szerepek elsajátításában a kortárcsoportnak és a hasonló neműek utánzásának is fontos szerepe van, ami kutatók szerint még fontosabb is lehet, mint a család és az iskola hatása.

Kutatók kimutatták, hogy „nem csupán a lányok tapasztalataira lehet kevés a hivatkozás a tankönyvekben és a kötelező olvasmányokban, hanem a jelenleg érvényesülő „kánon” kevés női író, művész alkotását kínálja fel a diákoknak” (Chachez et al. 1996: 419). A nők az oktatási tananyagokban észrevehetetlenek és láthatatlanok maradnak (Kereszty 2007). Az iskolában ért hatások következtében a nők és a férfiak más-más pályákon, foglalkozásokon indulnak el, a nemi szocializáció és a nemi szerepeknek való megfelelés igénye miatt (lásd a horizontális szegregációról szóló részt).

NEMI SZEREP ATTITŰDÖK A FIATALOK KÖRÉBEN

A kelet-közép-európai országokban, köztük Magyarországon is, a szocializmusban a kétkeresős családmodell dominált, a nők többsége teljes munkaidőben dolgozott, ennek ellenére a magyar adatok szerint 1971 és 2001 között inkább a tradicionális nemi szerepekkel azonosultak az emberek, ahol a férfi feladata elsősorban család megélhetésének biztosítása, a nőé pedig az érzelmi támogatás, illetve a házimunka ellátása. Mindamellet elfogadták azt is, hogy a nők többségének dolgozni kell, mert csak így biztosítható a család megélhetése (Pongrácz 2005). 2011-re azonban kismértékű elmozdulás figyelhető meg a modern nemi szerepek elfogadása irányába (Pongrácz & Molnár 2011). Az apaszerepekkel kapcsolatban Spéder (2011) eredményei szerint a magyar társadalom a mai napig fontosnak (és szükségesnek) tartja a hagyományos kenyérkereső és családi döntéshozó apaképet, azonban a gyermeknevelésbe való bevonódást is hasonlóan fontosnak ítéli meg. Legerősebb különbségek az iskolai végzettség és a nemek alapján mutatkoztak,

a magas végzettségűek inkább azonosultak a modern apai szerepkörrel, valamint a nők modernibbül gondolkodtak az apai feladatokkal kapcsolatban.

A fiatalok körében gyorsabban változnak a nemi szerepek, mint az idősek körében, bár továbbra is megfigyelhető, hogy a fiatalok a hagyományos nemi szerepeknek megfelelő területeken tanulnak és dolgoznak (Tinklin et al. 2005). Emellett egyes kutatók (Astin & Kent 1983; Astin 1977) szerint a felsőoktatási intézmények alig tesznek valamit a nemi sztereotípiák csökkentésére. Azonban Bryant (2003) kimutatta, hogy a fiatalok attitűdjei a felsőoktatásban töltött évek során a tradicionális állásponttól a modernebb felfogás felé mozdultak el, valamint a modernebb felfogást erősítette még a kortárscsoporttal való szorosabb kapcsolat, a nagyobb beágyazódás a campusba, a „women-studies” kurzusokon való részvétel, és a sokszínűség megtapasztalása a campuson. Kimutatható azonban, hogy a fiatalok nemi szerep attitűdjei Magyarországon, szemben a nyugati országokkal, inkább hasonlók a felnőtt népességhez, és körükben is inkább a tradicionális szerepek elfogadása az uralkodó (Laki et al. 2008).

Saját kutatási eredményeink szerint, míg a fiúk elsősorban a jó elhelyezkedési esély és a jól jövedelmező állás miatt jelentkeznek a felsőoktatásba/felsőoktatási intézménybe (pragmatikus szempontok), a lányoknak maga a tanulás a fontosabb, illetve az ezzel elsajátítható kulturális tőke gyarapítása (ami nem feltétlenül jelenti a későbbi munkaerőpiaci sikerességet). Úgy tűnik, hogy míg a köztudatban azt feltételezik, hogy a nemi szerepek átalakulóban vannak – különösen a fiatal generáció körében –, a felsőfokú jelentkezésben és intézményválasztásban mégis a hagyományos nemi szerepek szerinti viselkedés él tovább (Fényes 2010). Azonban frissebb kutatási eredményeink szerint a korábbi 2010-es adatokhoz képest (lásd Fényes 2014), ahol a felsőoktatási hallgatók majdnem fele a tradicionális nemi szerepek mellett foglalt állást, 2017-re csak a diákok valamivel több mint harmada tartozott a tradicionális csoportba, ami a modern szerepek nagyobb elfogadottságát tükrözi. Kimutatható az is, hogy a felsőoktatásban tanuló nők esélye nagyobb a modern álláspontok elfogadására, mint a férfiaké, és a szülők magasabb iskolázottsága és a jobb anyagi helyzet szintén erősítette a modern szerepek elfogadását, összhangban a szakirodalom eredményeivel. Fontos indikátor lehet a diákok vallásossága is. Ezzel kapcsolatos eredményük, hogy mind a maga módján vallásosak, mind az egyház tanításait követők inkább a tradicionális nemi szerepeket fogadják el, de az egyházas vallásosság erősen növeli a családba bevonódó apaszerepek elfogadását is, ami újszerű eredmény. Ennyiben tehát nem állítható, hogy a vallásosabb diákok tradicionálisan gondolkodnak a nemi szerepekről, hiszen a legmodernebb, az apaság szépségeit középpontba állító klaszterbe tartozás esélyét is növeli az egyházas vallásosság (Fényes et al. 2020).

HORIZONTÁLIS ÉS VERTIKÁLIS SZEGREGÁCIÓ AZ OKTATÁSBAN NEMEK SZERINT

A nemek szerinti horizontális és vertikális szegregáció jelensége nem tűnt el az oktatásban Magyarországon és a fejlett országokban sem, annak ellenére, hogy napjainkban a felsőoktatásban a lányok vannak többségben, és sok szempontból előnyös helyzetben vannak az oktatás más szintjein is. Egyes karok (szakok) elnőiesedése tovább folytatódik, miközben egyes férfiak által uralt képzési területeken is folyamatosan emelkedik a nők aránya. A horizontális szegregáció ugyan kissé csökken a képzésben, de még mindig hátrányos helyzetbe hozza a lányokat, a „nőies” szakmák választása csökkenti a későbbi munkaerőpiaci érvényesülést, a lányok által uralt foglalkozások megbecsültsége jóval alatta marad a férfiak által uraltakénak. A vertikális szegregáció szerint pedig a nők aránya csökken az oktatás felsőbb szintjein (főleg a PhD-képzésben és a felsőoktatási oktatók között kisebb az arányuk). Az oktatás és kutatás területén a nők alacsonyabb beosztásokban, kisebb presztízsű állásokban vannak nagyobb arányban, és emiatt keresetük is alacsonyabb (Fényes 2010).

Az OECD-országokban a BA/BSc vagy azzal ekvivalens képzésekben továbbra is nagyon magas a nők aránya a pedagógusképzésben és az egészségtudományban, a férfiaké pedig a mérnöki és az informatikai területen (OECD 2019a). Fontos kiemelni azonban, hogy napjainkban a nők aránya valamivel magasabb, mint a férfiaké a jogi és orvosi pályákon is, amelyek szintén jó fizetéssel járnak, de emberközpontúak (Pinker 2008).

A horizontális szegregáció egyik oka lehet az eltérő szocializáció. A szülők és a tanárok mást várnak el a fiúktól, mint a lányoktól (pl. a lányoktól jobb olvasási készségeket, a fiúktól pedig jobb matematikai készségeket), és ez önbeteljesítő jóslattá válik. A lányok és fiúk részben ennek következtében választanak saját nemükhöz illő tanulási irányt. A szociológiai megközelítés a hagyományos nemi szerepek, sztereotípiák, valamint a társadalmi normák és értékek hatását hangsúlyozza (Jacobs 1995; Charles & Bradley 2002; Barone 2011), a racionális döntésméleti modell (Becker 1991) szerint pedig a lányok inkább olyan képzéseket/pályákat választanak, ahol jobban össze tudják hangolni a későbbi családi és munkahelyi feladataikat.

Az eltérő oktatási utak mögött állhat az is, hogy ténylegesen eltérnek a fiúk és lányok kognitív képességei és készségei. A kutatók közt vita van arról, hogy ha ténylegesen fennállnak még ezek a különbségek (lásd erről majd a fiúk és lányok eredményessége az iskolában részt), ennek hátterében a biológiai különbségek, például az agyféltekék működésének különbségei állnak-e. Kimutatható, hogy a gyerekkori szocializáció hatással van a biológiai eltérésekre is, így

végző soron az eltérő szocializáció felelős ezekért különbségekért is (Halpern et al. 2007).

A képzési területválasztási tendenciák folyamatosan változnak. Míg régebben a jogi és közgazdasági területet is inkább férfiak választották, napjainkban már csak a matematikus, fizikus, mérnök és informatikus pályák (STEM¹³ területek) tekinthetők „férfias” területnek. Ez a változás is azt bizonyítja, hogy a szakterület-választás nem biológiailag meghatározott (Spelke 2005). Azt, hogy napjainkban kevés nő választja a STEM-pályákat, többek közt az eltérő karrierorientáció, a szülői hatások, a pszichológiai akadályok és a társadalmi támogatás hiánya okozza (Jacobs 1996).

Dryler (1998) eredményei szerint elsősorban akkor választanak a fiatalok gender-atipikus oktatási utat, ha a szülők is gender-atipikus oktatásban vettek részt vagy ilyen területen dolgoznak. Kimutatható az is, hogy a horizontális szegregáció nagyobb az alacsony státusú diákok körében. Seehuus (2019) szerint a jobb társadalmi háttérű diákok a nemi egyenlőség nagyobb arányú elfogadása miatt nagyobb arányban választanak atipikus oktatási utakat, emellett a jobb társadalmi háttérű nők a státusreprodukció vagy a társadalmi mobilitás reményében is inkább választanak magas presztízsű, eddig a férfiak által uralt területeket (pl. STEM-területek).

Kontextuális változók is befolyásolják a szakterület-választást. Charles és Bradley (2002) kimutatta, hogy a horizontális szegregáció éppen azokban az országokban nagyobb, ahol erősebb a nemi egyenlőség normáinak elfogadása (pl. skandináv országok), míg a kevésbé fejlett országokban (pl. Törökország) több nő választ pl. STEM képzési területet. Stoet és Geary (2018) szerint ennek háttérben elsősorban az áll, hogy a nők a szegényebb országokban, ahol a nemi egyenlőség normái kevésbé elfogadottak, elsősorban gazdasági kényszerből választanak nagyobb arányban jól fizető, eddig a férfiak által uralt pályákat, ami által csökken a nemi szegregáció (ún. „gender equality” paradoxon).

A FIÚK ÉS LÁNYOK EREDMÉNYESSÉGE AZ ISKOLÁBAN

Amíg a társadalomban a fizikai erőnek meghatározó szerepe volt, a nőknek nem volt esélyük az egyenjogúságra. Azonban a nők szellemi adottságai nem rosszabbak a férfiakénál, sőt, iskolai teljesítményeik jobbak. A nők beszéd- és nyelvtanulási képessége, rövid távú memóriája meghaladja fiúkét, a fiúknak viszont jobb a térlátása, logikai készsége, számolási képessége, technikai érzéke. A különbségek azonban az életkorral csökkennek. Czeizel szerint a nőknek nem

¹³ Science, Technology, Engineering and Mathematics.

alacsonyabb rendű szellemi adottságaik vannak, hanem a társadalmi lehetőségeik korlátozottabbak (Czeizel 1985).

Fontos megjegyezni, hogy a férfiak intelligenciaértékeinek eloszlása laposabb, több a kivételes képességű és az értelmileg fogyatékos. A kimagasló vagy nagyon alacsony intelligenciateszt-értékekben nagy nemi különbségek vannak. A magas pontszámúak között jelentős férfielőny van, kivéve az olvasást és a szövegértést, és ez a jelenség időben állandó. Az alacsony pontszámoknál pont fordított a helyzet (Nowell & Hedges 1998).

A lányok az alapvető képességekben és kompetenciákban javulnak a fiúkhoz képest. A lányok kognitív képességei az általános iskola végén már meghaladják a fiúkét (Cs. Czachesz & Radó 2003; Vári et al. 2000). Már az 1980-as években a kutatók (H. Sas 1984) felfigyeltek arra, hogy Magyarországon az iskolás évek alatt a lányok még a fiúk által preferált képességek területén is jobb eredményeket mutatnak fel.

Az 1960-as évek amerikai adatai szerint a nők összességében jobb eredményeket értek el a középiskolában, még akkor is, ha a származási háttér, készségek, képességek és a felvételi előkészítő kurzus választásának hatását kiszűrjük. Tanulmányi önképük is jobb a lányoknak. Egyedül a matematikaeredményeik voltak rosszabbak, mint a fiúké (Alexander & McDill 1976).

Napjainkban már a lányok matematikaosztályzatai is jobbak, mint a fiúké. Az USA-ban és más fejlett országokban is a lányok teljesítenek jobban a középiskolákban a GPA (Grade Point Average) mutatók szerint (Perkins et al. 2004; Clifton et al. 2008). Az OECD-országok 1991-es és 2001-es adatai is azt mutatják, hogy a lányok alap- és középfokú iskolai teljesítményei jobbak, mint a fiúké. Más kutatók kimutatták, hogy az USA-ban az 1990-es években a tesztekben kis előnyük volt a fiúknak (és a különbségek időben alig változnak) (Hedges & Nowell 1995), de az osztályzatokban a lányok voltak előnyben már az 1950-es és az 1960-as években is (Buchmann et al. 2008).

A PISA felmérések szerint az ezredfordulón matematikából és a természettudományokból a 15 éves fiúk valamivel jobban teljesítettek, bár csak az OECD-országok felében volt szignifikáns a különbség (Freeman 2004). A lányok valamivel rosszabb matematikaeredményei hátterében az állt, hogy nemenként eltérő volt a matematika iránti érdeklődés és a matematikatudásukban való magabiztosság (sztereotip félelem alakul ki a lányokban a matematika iránt). Összességben tehát nem a gyengébb képesség vagy a biológiai tényezők miatt teljesítettek rosszabbul (Catsambis 1994; Spencer et al. 1999; Spelke 2005).

Olvasásban és szövegértésben korábban és napjainkban is előnyben vannak a lányok, bár a előnyük 36 országban – köztük Magyarországon is – valamelyest csökkent 2018-ra, de ennek oka, hogy a teljesítményük romlott, és nem a fiúk zárkóztak fel. A legfrissebb PISA eredmények pedig azt mutatják, hogy a fiúk előnye

matematikából és a természettudományokból a fejlett országok többségében már nem mutatható ki. Ennek ellenére a továbbtanulás irányát tekintve továbbra is markáns különbségek vannak, és a lányok jóval kevesebben választják a STEM-területeket, mint a fiúk (több nő képes rá, mint ahány választja) (OECD 2019b).

Egy másik eredményességi mutató a középfok utáni továbbtanulási ambíció. Az USA-ban 1980-ban hasonló arányban voltak a lányoknak és a fiúknak felsőfokú terveik, de 1996-ban már a lányok 60%-a, míg a fiúknak csak 49%-a akart továbbtanulni. A lányok emellett gyakrabban mennek közvetlenül középfok után egyetemre, és kitartóbbak is, arányaiban többen szereznek felsőfokú diplomát (Bae et al. 2000). A 2003-as magyarországi eredmények szerint is a lányok 64%-ának, a fiúk 58%-ának voltak felsőfokú terveik. Érdekes, hogy ha nem veszik fel őket, a lányok nagyobb arányban jelentkeznek újra, míg a fiúk nagyobb arányban akarnak szakmát szerezni. Ha nem csak a terveket tekintjük, a lányok nagyobb arányban is kerültek be a felsőoktatásba, míg a fiúk közül sokan meg sem próbálták (fiúk önszelekciója), vagy nem vették fel őket (Liskó 2003).

Ahogy már írtuk, napjainkban a lányoknak jobbak az osztályzatai az iskola minden szintjén, tehát a felsőfokú eredményességük is nagyobb (Buchmann et al. 2008). Kanadai adatok szerint 1997-ben 7%-os különbség volt a felsőfokú eredményekben a lányok javára, bár a különbség nem volt szignifikáns. Szövegértésben, vitakészségben és boldogulási stratégiákban azonban szignifikánsan jobbak voltak a felsőoktatásban tanuló lányok (Clifton et al. 2008).

Az eredményesség nemi különbségeit tekintve kimutattuk (lásd Fényes 2009), hogy a lányok rosszabb háttérmutatóik (lásd a „férfihátrány hipotézist”) ellenére is eredményesebbek a gimnáziumokban. Többen vesznek részt tanulmányi versenyen, jobbak a tanulmányi átlagaik, és merészebbek a felsőfokú továbbtanulási terveik. Felsőfokon azonban a lányok összességében nem voltak eredményesebbek, mint a fiúk (kivéve az osztályzatokat). Az egyes eredményességi mutatók elkülönített vizsgálata során a lányok továbbra is előnyben voltak a nyelvvizsgálóval való rendelkezésben és a felsőfok utáni továbbtanulási tervekben, azonban egyes „akadémiai típusú” eredményességi mutatókban (publikációs tevékenység a tanulmányi évek alatt, részvétel a szakkollégiumok munkájában, PhD tervezése) már a fiúk voltak előnyben, még akkor is, ha kiszűrtük a jobb társadalmi háttérmutatóik hatását. Mindezek a jelenségek már előrevetítik a fiúk nagyobb munkaerőpiaci sikerességét, különösen a tudományos karrier tekintetében.

A LÁNYOK NAGYOBB ISKOLAI EREDMÉNYESSÉGÉNEK OKAI

A továbbiakban a lányok nagyobb általános és középiskolai eredményességének lehetséges okait mutatjuk be. Az iskolában a tudás mellett – a lányoktól inkább

elvárt – a szorgalom a fontos, és nem a kreativitás vagy az éles ész, ami inkább a fiúkra jellemző. A lányok szorgalmasabbak és inkább memorizálnak, míg a fiúk az ismeretek közti kapcsolatok megtalálására törekednek. Összességében megfigyelhető, hogy a lányok tanulási módszere eredményesebb, a lányok sikereesebbek az általános iskolában (Rostás & Fodorné 2003). A magyar tanulók az OECD-országok rangsorának elején vannak az emlékezeti tanulás tekintetében, feltűnő a lányok „magolási technikája”, ami kiemelkedik az OECD-átlagból (Horváth & Környei 2003).

Míg kognitív képességekben alig van különbség nemenként, a fiúk osztályzatai rosszabbak, kimaradási arányuk nagyobb az iskolában. Ennek hátterében egyes kutatók szerint a nem kognitív készségekben való különbségek állnak. A fiúk kevésbé tudnak figyelni az iskolában, a közös munka nehezebben megy, kevésbé segítőkészek, kevésbé tudják követni a házi-feladatot és az egyéb iskolai tananyagokat. Ez csökkentheti a továbbtanulási kedvüket is a rosszabb iskolai eredményeken keresztül (Jacob 2002). A fiúknak több olvasási problémájuk van, a lányokra pedig jobb szociális készség, jobb viselkedés jellemző az osztályban, pozitívabban viszonyulnak a tanuláshoz, a nem kognitív képességeik jobbak (Buchmann et al. 2008). Emellett az extracurriculáris tevékenységekben is (kivéve az atlétikát) gyakrabban vesznek részt a lányok (pl. művelődési tevékenységek, diákönkormányzati munkák) (Bae et al. 2000; Freeman 2004).

A lányok nagyobb önfegyelme is jobb eredményekhez vezet az iskolában (Duckworth & Seligman 2006). A nagyobb eredményesség oka lehet emellett az is, hogy a szülők inkább foglalkoznak aányaikkal (például a matematikában levő nehézségek esetén), mint a fiúkkal a tanulmányok során (Muller 1998).

A lányok jobb iskolai teljesítményének hátterében állhat az is, hogy jobban meg akarnak felelni, úgy érzik, jó tanulónak és szorgalmasabbnak kell lenniük, teljesíteni kell, amit a szülők és a tanárok elvárnak tőlük (H. Sas 1984). Ez a fiúkétől eltérő nemi szocializációra vezethető vissza. A férfiaknak fontos a mester-ségbeli tudás és egyéb, eredendő (belső, belülről fakadó) jutalom, és nagyobb az önbizalmuk, a lányok célja viszont a társadalmi elismerés szerzése és az egyéb külső elismerés (Mickelson 1989).

Érdekes kérdés, hogy milyen összefüggés van a pedagóguspálya elnőiesedése és a lányok jobb eredményei között. A lányok olyanok szeretnének lenni, mint a tanító néni, ez könnyíti az iskolai beilleszkedésüket, alkalmazkodásunkat az iskolai életbe (Rostás & Fodorné 2003). A fiúk az iskolai létformát, követelményeket nem érzik elég férfiasnak, fellázadnak a nők által közvetített oktatási rendszer ellen. Ezzel ellentétes vélemények is vannak, lehet, hogy a női tanító nagyobb figyelmet és csodálatot tulajdonít a fiúknak, és jellemző az ellenkező nemnek járó tiszteletadás. Vita van a kutatók között, hogy a fiúk jobban teljesítenek-e, ha az oktató férfi (Buchmann et al. 2008).

A lányok nagyobb eredményességének oka lehet az is, hogy jobban szeretnek tanulni. Másodikos általános iskolás korban a fiúk úgy érzik, nekik könnyebb az érvényesülés az iskolában, okosabbnak tartják magukat, elégedettebbek magukkal, jobban szeretnek iskolába járni. Negyedikes korukra azonban a diákok már megtanulják, hogy a fegyelmezettség mennyire megkönnyíti az iskolai létet, és ebben a lányok inkább jeleskednek, mint a fiúk. Ekkorra a lányok jobban szeretnek iskolába járni és tanulni is, mint a fiúk, és szorgalmasabbnak is tartják magukat (Rostás & Fodorné 2003).

A SAJÁT KULTURÁLIS TŐKE ELTÉRÉSEI NEMENKÉNT

További oka lehet a lányok nagyobb eredményességének, hogy nagyobb a kulturális aktivitásuk. DiMaggio (1982) felhívja a figyelmet, hogy a lányok számára kulturális norma a kulturális érdeklődés és gyakorlat, míg a fiúkra ez kevésbé jellemző, sőt, a kortársak részéről negatív szankciókat vonhat maga után. A férfiak által monopolizált karrierlehetőségek és az ezzel járó anyagi előnyök miatt a lányoknak fontosabb, hogy kitűnjenek a kulturális jellegű piacokon. További oka a lányok magasabb kulturális tőkéjének, hogy „azoknak a nőknek, akik a magas státusú férfiakkal egyenrangú partnerként szeretnék elismertetni magukat, még inkább szükségük van kulturális tőkére, mint azoknak a férfiaknak, akik szeretnének sokat elérni a munka világában” (DiMaggio 1982: 198).

A lányok Magyarországon is nagyobb kulturális érdeklődést tanúsítanak, mint a fiúk. A lányok előnye elsősorban a „magaskultúrában” mutatható ki (szépirodalmi olvasás, színház, múzeum, komolyzenei hangverseny, art mozi látogatás), a fiúk viszont előnyben vannak a kulturális aktivitások modern formáiban, mint az internethasználat, tehát a lányok és fiúk kulturális aktivitása inkább különböző, és az egyik nem alacsonyabb rendű, mint a másik. DiMaggio 1980-as évekbeli eredményei azt mutatják, hogy a középiskolások körében a lányok által preferált kulturális aktivitások növelik jelentősen az iskolai eredményességet. Az is feltételezhető, hogy a fiúk által preferált aktivitási területek viszont közrejátszhatnak a fiúk későbbi nagyobb munkaerőpiaci érvényesülésében.

DiMaggio szerint a képességeknek és a családi háttérnek önmagában elég kevés hatása van az iskolai osztályzatokra, azonban a diákok által birtokolt kulturális tőkének nagyobb hatása lehet. Eredményei szerint a nem technikai tárgyak esetén a kulturális tőke hatása megközelíti a mért képességeket. Bourdieu (1973) szerint a diákokat kulturális tőkéjük alapján jutalmazza az iskolában, és mivel a lányok saját kulturális tőkéje szignifikánsan nagyobb a gimnáziumokban és az egyetemi évek elején is, ez is okozhatja nagyobb eredményességüket. Érdekes az is, hogy míg DiMaggio 1960-as amerikai eredményei szerint a lányok közül a magasabban iskolázott szülőkkel rendelkezők eredményeire volt erősebb hatása

a kulturális tőkének (a kulturális reprodukció modellje teljesült), addig a fiúk közül az alacsonyabb végzettségű szülőkkel rendelkezőkre volt nagyobb hatása (a kulturális mobilitás modellje teljesült). Fontos megjegyezni, hogy DiMaggio a diákok saját kulturális erőforrásait vizsgálta, és a szülők erőforrásait nem vette számításba. Eredményei szerint a diákok saját kulturális tőkéjének pozitív hatása az iskolai eredményességre akkor is fennáll, ha kiszűrjük az egyéni adottságok és a társadalmi háttér hatását. A kulturális tőkének Dumais (2002) szerint is kimutatható pozitív hatása van a lányok iskolai osztályzataira, míg a fiúknál ez a hatás kisebb. A tradicionális nemi szerepek miatt a lányoknak nagyobb a kulturális aktivitásuk, és a lányokat jobban ösztönzi a kulturális tőke az iskolai sikerekre.

ÖSSZEGZÉS

A nők oktatásbeli helyzetének vizsgálata a nevelés-, oktatás- és iskolaszociológia fontos területe (pl. az oktatásban levő nemi szegregáció, a továbbtanulási motívációk nemi különbségei, a fiúk és lányok iskolai eredményessége stb.). Sokak szerint azonban a nők az oktatásban már elérték az egyenlőséget, ezért nem olyan érdekes a nők jelenlegi oktatásbeli helyzetével foglalkozni, és valószínűleg emiatt viszonylag kevés hazai irodalmat találunk a témában. Véleményünk szerint azonban számos kérdés még megválaszolatlan, és hogy nem feleslegesek az ezirányú kutatások, azt bizonyítja a nagyszámú külföldi szakirodalom, melyek továbbra is a nemi különbségekkel foglalkoznak az oktatásban. Kimutattuk, hogy napjainkban a nők esetében státusinkonzisztencia van az iskolázottságuk és a munkaerőpiaci pozíciójuk között. Az oktatásban több vonatkozásban előnyökről, a munkaerőpiacon pedig hátrányokról beszélhetünk. A munkaerőpiaci hátrányok egyben a nők oktatásának kisebb megtérülését is jelentik.

A történeti áttekintésben megállapítottuk, hogy az oktatásban a nők fokozatosan zárkóztak fel a férfiakhoz. A nők részvétele az oktatásban a 17–18. században indult meg Magyarországon, de csak a 20. század második felében vesznek részt ugyanazokkal a jogokkal a képzés egyes területein, mint a férfiak. A nők oktatási emancipációja hátterében a 20. század első felében a gazdasági folyamatok (pl. a kereslet növekedése egyes egyszerű értelmiségi foglalkozások iránt), a nemi szerepek változása és a gyerekszám csökkenése (főleg a felsőbb rétegekben), a családi (szellemi) tőkegyűjtési stratégiák változása, valamint a nyugat-európai folyamatok begyűrűzése állhatott (Karády 1994, 1997). Azonban a nők iskolázottsági szintje, de iskoláik minősége is alacsonyabb volt, és csak bizonyos szakok nyíltak meg előttük a felsőoktatásban. A második világháború után elvileg már az alap-, közép- és felsőfokú oktatás kapui is teljesen nyitottakká váltak számukra, és az 1980-as években arányuk a felsőoktatásban már elérte az 50%-ot. Az elmúlt ötven évben tehát drasztikus változások történtek. A nők arányának növekedése

1980 után sem állt meg, és napjainkban a nők hátránya helyett a nők előnyéről beszélhetünk az oktatásban való részvételüket tekintve.

Kimutatható emellett az is, hogy a fiúk iskolai mobilitása kisebb, mind a középfokú, mind a felsőfokú képzésben, azaz a fiúk inkább csak jobb társadalmi háttérrel vannak jelen (lásd a „férfihátrány hipotézist”). Ezzel kapcsolatban azonban meg kell jegyeznünk, hogy a lányok iskolázottsága és későbbi státusa közti összefüggés feltehetőleg nem olyan erős, mint a fiúknál. Éppen ezért a fiúk kisebb mobilitása csak az iskolázottságban levő mobilitásra érvényes, a tényleges társadalmi helyzetük lehet, hogy éppen nekik lesz kedvezőbb.

A létszamarányok, az iskolai mobilitás, a „magas kultúrában” való részvétel mellett a lányok előnyben vannak az iskolai eredményességben is. Az általános iskolában a lányok tanulási módszere sikeresebb, nagyobb a fegyelmük és a szorgalmuk is, ami jobb eredményekhez vezet. Középfokon is (illetve főleg a gimnáziumokban, amelyre adataink 90%-a vonatkozott) a lányok rosszabb háttérmutatóik ellenére eredményesebbek (jobb átlagok, merészebb továbbtanulási tervek, több tanulmányi versenyen való részvétel). Felsőfokon azonban Jacobs (1996) alapján megkülönböztetjük a képzés három szakaszát. Belépéskor (első szakasz) megvan a lányok előnye (többen tanulnak tovább, jobbak az érettségi eredményeik, több nyelvvizsgájuk van). A tanulmányok során (második szakasz) azonban néhány mutató szerint (OTDK-írás, publikációk az egyetemi évek alatt, szakkollégiumi tagság, doktori tervek) már a fiúk vannak előnyben, ami már előrevetítheti a fiúk nagyobb munkaerőpiaci sikerességét (harmadik szakasz), különösen a tudományos karrier tekintetében. A fiúk, ha már egyetemre, főiskolára mennek (és nem „vesznek el” a szakmunkásképzésben), akkor a PhD-képzés és a kutatói pálya hangsúlyosabban szerepelhet terveikben.

A lányok hátránya az oktatásban részben jelen van napjainkban is. A nők nagy létszámú beáramlásával az érettségi, majd a felsőoktatási diploma presztízse időben csökken (Nagy P. T. 1999, 2003a). Emellett az oktatásban a vertikális és horizontális szegregáció a nőket szintén hátrányos helyzetbe hozhatja. A horizontális szegregáció szerint a nők eltérő képzési területeken tanulnak, amit a munkaerőpiac kevésbé értékeli, a vertikális szegregáció szerint pedig arányuk kisebb az oktatás legfelsőbb szintjein (PhD-képzés, egyetemi oktatók), ami szintén az alacsonyabb keresetek egyik forrása. A horizontális szegregációt tekintve kimutattuk, hogy a feminizált karok (ahol a lányok aránya átlag feletti) inkább kisebb presztízsű (kisebb anyagi megbecsültségű) pályákra készítenek fel.

Összefoglalva eredményeinket, megállapíthatjuk, hogy bár még vannak területek, ahol a lányok hátrányos helyzetben vannak az oktatásban is (pl. a horizontális és a vertikális szegregáció miatt), de előnyük az oktatásban összességében fennáll. Kimutattuk, hogy napjainkban a lányok többségben vannak a gimnáziumokban és a felsőoktatásban, összességében jobb a középiskolai eredményességük, nagyobb

szerzett kulturális tőkével rendelkeznek, és nagyobb a társadalmi (iskolai) mobilitásuk is. A felsőoktatásban tanuló fiúk nagyobb felsőfokú eredményessége egyes mutatókban azonban már előre jelzik a fiúk nagyobb munkaerőpiaci sikereit.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Mutassa be a nők helyzetét az oktatásban Magyarországon az 1800-as évektől napjainkig!
2. Mutassa be a nők előnyeit és hátrányait az oktatásban, és foglalja össze röviden a nők munkaerőpiaci hátrányait!
3. Mutassa be a nemi szerepek változását, és a fejtse ki, hogy a nemi szocializáció hogyan hat a nemi szerep attitűdökre!
4. Fejtse ki a horizontális és vertikális szegregáció megjelenését nemeként az oktatásban!
5. Mit tud a fiúk és lányok iskolai eredményességéről és a lányok nagyobb eredményességének okairól?

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Fényes H. & Pusztai G. (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*, Vol. 16. No. 1., 40–59. [<https://szociologia.hu/dynamic/0601fenyes.pdf>]
- Fényes H. (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, Vol. 109. No. 1., 77–101. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Fenyes_MP1091.pdf]
- Kereszty O. (2007): *A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben*. [http://www.tanszertar.hu/eken/2005_03/kereszty.htm]
- Spéder Zs. (2011): Ellentmondó elvárások között... Családi férfiszerepek, apaképek a mai Magyarországon. In Nagy I. & Pongrácz T. (szerk.): *Szerepváltozások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011*. TÁRKI, Budapest, 207–228. [<http://demografia.hu/hu/letoltes/kiadvanyok/Szerepvaltozasok/207-228Speder.pdf>]
- Rostás R. & Fodorné Bajor B. (2003): „...könnyebb a lányoknak, mert a fiúk elevennek születtek”. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 53. No. 12., 95–106. [<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00077/2003-12-mu-Tobbek-Konnyebb.html>]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Alexander, K. L. & McDill, E. (1976): Selection and Allocation Within Schools: Some Causes and Consequences of Curriculum Placement. *American Sociological Review*, Vol. 41. No. 6., 963–980.

- Astin, A. W. (1977): *Four Critical Years: Effects of College on Beliefs, Attitudes and Knowledge*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Astin, H. S. & Kent, L. (1983): Gender-Roles in Transition: Research and Policy implications for Higher Education. *The Journal of Higher Education*, Vol. 54. No. 3., 309–324.
- Bae, Y., Choy, S., Geddes, C., Sable, J. & Snyder, T. (2000): *Trends in Educational Equity of Girls and Woman*. Natl. Cent. Educ. Stat., Washington, D. C.
- Barone, C. (2011): Some things never change: gender segregation in higher education across eight nations and three decades, *Sociology of Education*, Vol. 84. No. 2., 157–176.
- Becker, G. (1991): *A treatise on the family*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Blackstone, A. M. (2003): Gender Roles and Society. In Miller, J. M., Lerner, R. M. & Schiamberg, L. B. (eds.): *Human Ecology: An Encyclopedia of Children, Families, Communities, and Environments*. ABC-CLIO, Santa Barbara, CA, 335–338.
- Bourdieu, P. (1973): Cultural Reproduction and Social Reproduction In Brown, R. (ed.): *Knowledge, Education and Cultural Change*. Willner Brothers Limited, London, 71–105.
- Bryant, A. N. (2003): Changes in attitudes toward women's roles: Predicting gender-role traditionalism among college students. *Sex Roles*, Vol. 48. No. 3–4., 131–142.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A. & McDaniel, A. (2008): Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, 34., 319–337.
- Catsambis, S. (1994): The Path to Math: Gender and Racial-Ethnic Differences in Mathematics Participation from Middle School to High School. *Sociology of Education*, Vol. 67. No. 3., 199–215.
- Charles, M. & Bradley, K. (2002): Equal but Separate? A Cross – National Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, Vol. 67. No. 4., 573–599.
- Clifton, R. A., Perry, R. P., Roberts, L. W. & Peter, T. (2008): Gender, Psychosocial Dispositions and the Academic Achievement of College Students. *Research in Higher Education*, 49., 684–703.
- Czachez E., Lesznyák M. & Molnár E. K. (1996): Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. *Educatio*, Vol. 5. No. 3., 417–430.
- Czeizel E. (1985): A nők biológiai „természete” és társadalmi lehetőségei. In Koncz K. (szerk.): *Nők és férfiak. Hiedelmek, tények*. Magyar Nők Országos Tanácsa–Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 21–50.
- Cs. Czachesz E. & Radó P. (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In Halász G. & Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 349–376. [<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-egyenlosegek>]

- Cserné Adermann G. (é. n.): *A lányok és a matematika*. [http://acta.bibl.u-szeged.hu/28189/1/modszertani_037_004_143-147.pdf]
- David, D. S. & Brannon, R. (1976): *The forty-nine percent majority: The male sex role*. Addison-Wesley, Reading, Mass.
- DiMaggio, P. (1982): Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U. S. High School Students. *American Sociological Review*, Vol. 47. No. 2., 189–201.
- Dryler, H. (1998): Parental Role Models, Gender and Educational Choice. *The British Journal of Sociology*, Vol. 49. No. 3., 375–398.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2006): Self-Discipline Gives Girls the Edge: Gender in Self-Discipline, Grades, and Achievement Test Scores. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98. No. 1., 198–208.
- Dumais, S. A. (2002): Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, Vol. 75. No. 1., 44–68.
- Farrell, W. (1974): *The liberated man*. Bantam Books, New York.
- Fényes H. & Pusztai G. (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*, Vol. 16. No. 1., 40–59.
- Fényes H. (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, Vol. 109. No. 1., 77–101.
- Fényes H. (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Fényes H. (2014): Gender Role Attitudes among Higher Education Students in a Borderland Central-Eastern- European Region called 'Partium'. *C.E.P.S Journal*, Vol. 4. No. 2., 49–70.
- Fényes H., Pusztai G. & Engler Á. (2020): Gender role attitudes and religiosity among higher education students. *Journal for the Study of Religions and Ideologie*, Vol. 19. No. 55., 69–84.
- Ferge Zs. (1976): A nők és a döntéshozatal. *Szociológia*, 2., 202–219.
- Freeman, C. E. (2004): *Trends in Educational Equity of Girls and Woman 2004*. National Center for Education Statistics U. S. Department of Education, Washington, D. C.
- Giddens, A. (2008): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- H. Sas J. (1984): *Nőies nők és férfias férfiak. A nőkkel és férfiakkal kapcsolatos sztereotípiák élete, eredete és szocializációja*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S. & Gernsbacher, M. A. (2007): The Science of Sex Differences in Science and Mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 8. No. 1., 1–51.
- Hedges, L. V. & Nowell, A. (1995): Sex Differences in Mental Test Scores, Variability, and Numbers of High-Scoring Individuals. *Science*, Vol. 269. No. 5220., 41–45.

- Hobson, B. (2002): *Making Men into Fathers. Men, Masculinities and Social Politics of Fatherhood*. University Press, Cambridge.
- Horváth Zs. & Környei L. (2003): A közoktatás minősége és eredményessége. In Halász G. & Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 309–348. [<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-minoseg>]
- Hunter College Woman's Studies Collective (1983): *Women's Realities, Women's Choices*. Oxford University Press, New York.
- Jacob, B. A. (2002): Where the Boys aren't: Non-cognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education. *Economics of Education Review*, 21., 589–598.
- Jacobs, J. A. (1995): Gender and Academic Specialties: Trends among Recipients of College Degrees in the 1980s. *Sociology of Education*, Vol. 68. No. 2., 81–98.
- Jacobs, J. A. (1996): Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 22., 153–185.
- Jáki L. (1962): Nőhallgatók részvétele a felsőoktatásban 1894–1941. *Demográfia*, Vol. 5. No. 2., 219–228.
- Jurczyk, K., Jentsch, B., Sailer, J. & Schier, M. (2019): Female-Breadwinner Families in Germany: New Gender Roles? *Journal of Family Issues*, Vol. 40. No. 13., 1731–1754.
- Karády V. (1994): A társadalmi egyenlőtlenségek Magyarországon a nők felsőbb iskoláztatásának korai fázisában. In Hadas M. (szerk.): *Férfiuralom. Írások nőkről, férfiakról, feminizmusról*. Replika Könyvek 2. Replika Kör, Budapest, 176–195.
- Karády V. (1997): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945)*. Replika Kör, Budapest.
- Kereszty O. (2007): *A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben*. [http://www.tanszertar.hu/eken/2005_03/kereszty.htm]
- Kéri K. (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867–1914*. Pannónia Könyvek, Pécs.
- KSH (2008): *Nők és férfiak Magyarországon 2007*. Központi Statisztikai Hivatal, Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- Ladányi A. (1996): Két évforduló. A nők felsőfokú tanulmányainak száz éve. *Educatio*, Vol. 5. No. 3., 375–389.
- Ladányi A. (2000): *Klebensberg felsőoktatási politikája*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Laki L. et al. (2008): *Magyar Nemzeti Ifjúságpolitikai Riport*. [Hungarian National Youth-Policy Report] MTA Politikai Tudományok Intézete, Európa Tanács Vitaanyag.
- Liskó I. (2003): Továbbtanulási ambíciók és esélyek. *Educatio*, Vol. 12. No. 2., 222–235.

- Lorentzen, J. (2013): *The History of Fatherhood in Norway, 1850–2012*. Palgrave Macmillan, New York.
- Mead, M. (1949): *Male and Female: The Classic Study of the Sexes*. HarperCollins, Quill.
- Merton, R. K. (1968): *Social Theory and Social Structure*. The Free Press, New York.
- Mickelson, R. A. (1989): Why Does Jane Read and Write so Well? The Anomaly of Woman's Achievement. *Sociology of Education*, Vol. 62. No. 1., 47–63.
- Muller, C. (1998): Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement. *Sociology of Education*, Vol. 71. No. 4., 336–356.
- N. Szegvári K. (1988): *Numerus clausus rendelkezések az ellenforradalmi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Á. & Trencsényi L. (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban. A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média*. ISZT Alapítvány, Budapest. [<https://mek.oszk.hu/18600/18690/18690.pdf>]
- Nagy P. T. (1999): Minőségek versenye. *Educatio*, Vol. 8. No. 3., 429–460.
- Nagy P. T. (2003a): A középfokú nőoktatás huszadik századi történetéhez. *Iskolakultúra*, Vol. 13. No. 3., 3–14.
- Nagy P. T. (2003b): A felsőoktatásba vezető út – és a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*, Vol. 12. No. 2., 236–252.
- Nagyné Szegvári K. & Ladányi A. (1976): *Nők az egyetemeken I. Felsőoktatástörténeti kiadványok 4. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest*.
- Nikitscher P. (szerk.) (2015): *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei*. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505762_az_iskola_szocializacios_szerepe_es_lehetosegei_beliv.pdf]
- Nowell, A. & Hedges, L. V. (1998): Trends in Gender Differences in Academic Achievement from 1960 to 1994: an Analysis of Differences in Mean, Variance and Extreme Scores. *Sex Roles*, Vol. 39. No. 1–2., 21–43.
- O'Neil, J. M. (1981): Male sex role conflicts, sexism, and masculinity: Psychological implications for men, women, and the counseling psychologist. *The Counseling Psychologist*, Vol. 9. No. 2., 61–80.
- OECD (2019a): [<https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=79486>]
- OECD (2019b): *PISA 2018 Results. Combined executive summaries, (Vol. I, II, III)*. OECD Publications, Paris.
- OKM oktatásstatisztikai adatgyűjtése: www.okm.gov.hu
- Oktatás-statisztikai évkönyv 2007/2008. Oktatási és Kulturális Minisztérium Statisztikai Osztálya, Budapest.
- Ostner, I. (2002): A New Role for Fathers? The German Case. In Hobson, B. (ed.): *Making Men into Fathers—Men, Masculinities and the Social Politics of Fatherhood*. Cambridge University Press, Cambridge, 150–167.

- Ósi J. (1969): Nőhallgatók az egyetemeken és a főiskolákon. *Statistikai Szemle*, 6., 590–597.
- Palasik M. (2006): *Részvételi arány és szakválasztás*. [<http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=13985>]
- Parsons, T. & Bales, R. F. (eds.) (1955): *Family Socialization and Interaction Process*. Free Press, New York.
- Perkins, R., Kleiner, B., Roey, S. & Brown, J. (2004): *The High School Transcript Study: A Decade of Change in Curricula and Achievement, 1990–2000*. National Center Education Statistics, Washington, D. C.
- Pinker, S. (2008): *The Sexual Paradox: Men, Women and the Real Gender Gap*. Scribner, New York.
- Pongrácz T. (2005): Nemi szerepek társadalmi megítélése. Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat tapasztalatai. In Nagy I., Pongrácz T. & Tóth I. Gy. (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2005*. TÁRKI–Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Budapest, 73–86.
- Pongrácz T. & S. Molnár E. (2011): Nemi szerepek és a közvélemény változásának kölcsönhatása. In Nagy I. & Pongrácz T. (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011*. TÁRKI, Budapest, 192–206.
- Pukánszky B. (2006): *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Rostás R. & Fodorné Bajor B. (2003): „...könnyebb a lányoknak, mert a fiúk elevennek születtek”. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 53. No. 12., 95–106 [<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-12-mu-Tobbek-Konnyebb>]
- Seehuus, S. (2019). Social class background and gender (a)typical choices of fields of study in higher education. *The British Journal of Sociology*, Vol. 70. No. 4., 1349–1373.
- Somlai P. (é. n.): *Nemzedéki szocializáció a családban*. [http://www.fszek.hu/szociologia/somlai/somlai_peter_nemzedeki_szocializacio_a_csaladban.pdf]
- Spéder Zs. (2011): Ellentmondó elvárások között... In Nagy I. & Pongrácz T. (szerk.): *Szerepváltozások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011*. TÁRKI, Budapest, 207–228.
- Spelke, E. S. (2005): Sex Differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science? A Critical Review. *American Psychologist*, Vol. 60. No. 9., 950–958.
- Spencer, S. J., Steele, C. M. & Quinn, D. M. (1999): Stereotype Threat and Women’s Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 35. No. 1., 4–28.
- Stoet, G. & Geary, D. (2018): The gender equality paradox in science, technology, engineering and mathematics (STEM) education. *Psychological Science*, Vol. 29. No. 4., 581–593.

- Szabady E. (1975): A társadalom szerkezetének módosulása az elmúlt 30 évben. *Szociológia*, 2., 183–208.
- Szabó L. T. (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Szögi L. (1986): A nők egyetemi tanulmányainak kérdése a Budapesti Orvostudományi Karon 1896–1926. *Orvostörténeti Közlemények*, 3–4., 139–142.
- Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A. & Frame, B. (2005): Gender and Attitudes to Work and Family Roles: The View of Young People at the Millennium. *Gender and Education*, Vol. 17. No. 2., 129–142.
- Török B. (2016): *Az iskolai szocializáció*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/iskolai_soc_kotet_online.pdf]
- Vári P., Bánfi I., Felvégi E., Krolopp J., Rózsa Cs. & Szalay B. (2000): A tanulók tudásának változása II. rész. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 50. No. 7–8., 15–26. [<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-ta-Tobbek-Tanulok.html>]
- Voltz, R. (2007): Väter zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In Mühling, T. & Rost, H. (eds.): *Väter im Blickpunkt*. Verlag Barbara Budrich, Opladen, 205–224.

Reziliencia és kompenzáló tényezők

Az oktatási rendszer és az intézmények teljesítménye azon tanulók és hallgatók esetén látványos, akiknek belépéskori kondíciói nem ígérnek sikert. Ha mégis eredményesen teljesítenek, reziliensnek nevezzük őket. Ebben a fejezetben a reziliencia nevelésszociológiában használatos fogalmát és az erre épülő elméleti keretet mutatjuk be. Nemcsak reziliens tanulóról, hanem reziliens pedagógusról is beszélünk. Ismertetjük azokat a rizikótényezőket, eredménymutatókat és támogató jelenségeket, melyek a hátrányos indulás ellenére eredményes tanulmányi életutakat jellemzik.

Alapvető fogalmak

Reziliencia: „A reziliencia olyan univerzális képesség, amely lehetővé teszi egy személy, egy csoport vagy egy közösség számára, hogy megelőzze, minimálisra csökkentse vagy legyőzze a megpróbáltatások káros hatásait.” (Grotberg 1996)

Reziliens tanuló: „Társadalmi hátrányaik ellenére kimagasló iskolai teljesítményt felmutató tanuló.” (Ceglédi 2012) A nemzetközi vizsgálatok azokat a tanulókat tekintik rezilienseknek, akik társadalmi hovatartozásuk alapján az alsó, eredményességük alapján pedig a felső kategóriába tartoznak (alsó-felső negyedes, illetve alsó-felső harmados szemlélet is létezik).

Reziliens pedagógus: Négyféle megközelítés lehetséges. 1) Reziliens az a pedagógus, aki fejlesztí diákjai rezilienciáját, s reziliens életutakban játszik kulcsszerepet. 2) Reziliens az a pedagógus, akinek életútjában reziliens vonásokat fedezhetünk fel. 3) Reziliens az a pedagógus, aki munkáját szakmai reziliencia jellemzi. 4) Reziliens az a pedagógus, aki reziliens személyiségként éli meg pedagógus énjét.

Ugródeszka jelenség: Az életutak kezdeti megterheltségük (pl. társadalmi és területi hátrányok) ellenére történő magasba ívelése (pl. magas iskolázottság). A név abból a szimbolikus hasonlóságból ered, amely a mélyből magasba lendülő ugródeszka és e jelenség között látható (Ceglédi 2018).

„Bounce back” hatás: A reziliens tanulók azon jellemzője, hogy visszapattannak róluk a nehézségek, és könnyebben tudnak alkalmazkodni a folyamatos kihívásokhoz (Kapitány & Kapitány 2007; Sugland et al. 1993).

A FEJLŐDÉSKÖZPONTÚ REZILIENCIA A NEVELÉSSZOCIOLÓGIÁBAN¹⁴

A fejezet a reziliencia fogalmát vezeti be. A pszichológia és a gyermekvédelem területéről kölcsönzött fogalmat egy szociológiai jelenség leírására alkalmazzuk. Akkor tekintünk valakit reziliensnek, amikor sikeres iskolai pályafutást tudhat magáénak annak ellenére, hogy társadalmi jellemzői alapján ezt nem valószínűsíthetnénk (Ceglédi 2012). Az itt bemutatott szakirodalom által a hátrányok ellenére kibontakozó sikeres iskolai életút eddig ismert magyarázatait mutatjuk be. Ezek segíthetik a pedagógus munkáját abban, hogy a hasonló sorsú diákjaik útját reziliens módon tudják egyengetni.

A reziliencia fogalma nem a szociológiában és a pedagógiában fogant. A reziliencia szó latin eredetű. A „resilire” jelentése: visszapattan, fellendül, visszaugrak (Békés 2002). A fizikában rugalmasságot és ellenálló képességet jelölnek a fogalommal, a fémek azon tulajdonságát, amely megóvja őket a töréstől. Az ökológiában új egyensúlyi állapot létrejöttét jelenti, egyensúlyi állapotból való kibillentés után. De létezik például városreziliencia is, amely városrendszerek, közösségek, egyének, szervezetek és cégek rezilienciájáról beszél abban az értelemben, hogy azok fenntartják funkciójukat, leküzdik a sokkhatás, a stressz következményeit, amely után gyógyulás, megerősödés következik. Boldogulás a nehézségek ellenére, kivételes reakció valamilyen hátráltató körülményre – így alkalmazza az európai tudományos diskurzus a reziliencia terminust, amikor emberek, közösségek, szervezetek vagy rendszerek rezilienciájáról beszél. A pszichiátria megközelítésében a reziliencia trauma, sokkhatás következményeinek elkerülése, vitalitás. A fejlődés- és nevelésszociológia értelmezésében az a tulajdonság vagy képesség, amely által valaki gyorsan visszanyeri fizikai vagy pszichikai állapotát nehéz élethelyzetek, illetve fizikai vagy pszichikai nehézséget követően, fenyegető körülmények ellenére történő sikeres alkalmazkodás, továbbá érés és fejlődés a nehézségek által (Le Duc 2015; Kuslits 2015; Ceglédi 2012; Ceglédi et al. 2018, 2019; Ceglédi & Szathmáriné Csöke é. n.; Bass & Darvas 2008; Békés 2002; Homoki 2014).

A Nemzetközi Reziliencia Projekt az alábbi definíciót fogalmazta meg: „A reziliencia olyan univerzális képesség, amely lehetővé teszi egy személy, egy csoport vagy egy közösség számára, hogy megelőzze, minimálisra csökkentse vagy legyőzze a megpróbáltatások káros hatásait. (...)” (Grotberg 1996: oldalszám nélkül). A reziliencia ugyanakkor nem csak a negatív következmények hiányát jelenti. Egyre nagyobb érdeklődés övezi a pozitív eredményeket és megoldásokat is, hiszen ezek megismerése fontos gyakorlati tanulsággal szolgálhat például

¹⁴ A fejezet egy monográfia egyes fejezeteinek (Ceglédi 2018) átdolgozott változata.

a gyermekvédelem (Homoki 2014, 2018; Bass & Darvas 2008), a szociális munka (Ceglédi & Szathmáriné Csőke é. n.) vagy az iskola világa (Tóth et al. 2016; Bacskai 2015; Ceglédi 2018) számára.

A pedagógiai munka szempontjából kiemelt figyelmet érdemel a fejlődés-központú reziliencia szemlélet, amely nem nehézségekről, hanem változásokról beszél. Amely a változásokban a fejlődés lehetőségét látja. Abból indul ki, hogy a megküzdés új, fejlettebb egyensúlyi állapothoz vezet (Le Duc 2015; Kuslits 2015; Ceglédi 2018; Ceglédi & Szathmáriné Csőke é. n.). Ezért fontos, hogy a nehéz sorsú diák megkapja a segítséget ahhoz, hogy megküzdése ilyen fejlődést, ne pedig hanyatlást eredményezzen. Ebben a pedagógusnak fontos szerepe van.

A REZILIENS DIÁK

A hátrányaik ellenére sikeres diákokat, fiatalokat az angol nyelvű szakirodalomban gyakran a reziliens vagy a sebezhetetlen jelzővel illetik – olykor szinonimaként használva a két kifejezést. Alva (1991) például azokat a diákokat nevezi sebezhetetlennek (invulnerable), akik kimagasló tanulmányi átlaggal rendelkeznek, ugyanakkor alacsony szocioökonómiai státusú családból származnak. Perez és munkatársai (2009) a reziliens jelzővel illetik a hasonló diákokat. Azok a tanulók, akikről e könyv szól, szintén olyan társadalmi hátrányokkal rendelkeznek, amelyek a hasonló körülményekből érkezők többségének iskolai pályafutását negatívan befolyásolják.

A magyar nyelvű oktatásszociológiai szakirodalom számos területen alkalmazza az akadémiai reziliencia szemléletét. A kezdeti kvalitatív feltáró kutatások (Ceglédi 2012; Forray 2015; Máté 2015; Agócs 2015) után és mellett elindultak a PISA reziliencia fogalmára épülő közoktatási (Papp Z. 2013; Csüllög et al. 2015; Tóth et al. 2016) elemzések, valamint a reziliencia fogalmát felsőoktatási kontextusra adaptáló kvantitatív felsőoktatási kutatások is (Ceglédi 2015a, 2015b). Továbbá egy-egy speciális célcsoport megismerését is segítheti a reziliencia elméleti keretként való alkalmazása: például gyermekvédelmi gondozottak (Homoki 2014), az Arany János Tehetséggondozó Program résztvevői (Hüse & Ceglédi 2018; Fehérvári & Varga 2018) vagy a felekezeti roma szakkollégium alumnusai körében (Ceglédi et al. 2018).

A PISA vizsgálatok elemzése során azokat tekintik rezilienseknek, akik társadalmi hovatartozásuk alapján az alsó, eredményességük alapján pedig a felső kategóriába tartoznak (alsó-felső negyedes, illetve alsó-felső harmados szemlélet is létezik) (OECD 2011, 2016; Papp Z. 2013; Agasisti et al. 2018). Az eredményesség alsó és felső határainak meghúzásánál kétféle szemléletet alkalmaznak: nemzetközi és nemzetit. A nemzetközi szemléletet követve a 2006-os adatok elemzésekor azokat tekintették nemzetközi szinten rezilienseknek, akik szocioökonómiai

státusukat tekintve országuk viszonylatában az alsó harmadban helyezkedtek el, természettudományi pontszámukat tekintve pedig nemzetközi viszonylatban a felső harmadába tartoztak azoknak, akik hasonló kedvezőtlen társadalmi helyzetben voltak (tehát az eredményességük meghatározásakor kiszűrték a háttér hatását). Más szavakkal: reziliens volt az a diák, aki a társadalmi háttére alapján várható teljesítményt felülmúlta, s országán belül kedvezőtlen relatív társadalmi helyzetben volt (OECD 2011). A másik szemlélet, amikor országon belüli definíciót alkalmaznak. Eszerint azokat nevezték rezilienseknek, akik szocioökonómiai háttérük alapján országukon belül az alsó harmadba, természettudományi teljesítményük alapján pedig országuk felső harmadába tartoztak (uo.). Az így reziliensnek tekintett diákok jobb eredményeket érnek el általában, mint az országuk átlaga (uo.).

Az OECD-jelentésekben 2009-től szűkült a reziliensek meghatározása, mivel az alsó-felső harmados szemléletet felváltotta az alsó-felső negyedes szemlélet. 2015-ben a természettudományi területen a nemzetközi alsó-felső negyede definíció alapján Magyarországon 19,3% a reziliens tanulók aránya, ami messze elmarad az OECD és partnerországainak átlagától (29,2%) (OECD 2016). A nemzetközi definíció alapján 2006 és 2015 között Magyarországon 6,7 százalékponttal csökkent a reziliens tanulók aránya (26%-ról 19,3%-ra). Ez a csökkenés az egyik legkiugróbb az OECD-országok és partnerországok között, miközben a vizsgált időszakban OECD viszonylatban nőtt a reziliens tanulók aránya 1,5 százalékponttal (27,7%-ról 29,2%-ra) (uo.). Agasisti és munkatársai (2018) új, az idősoros összehasonlításában, az abszolút eredményesség alapján is csökkent Magyarországon a reziliens tanulók aránya 2006 és 2015 között (2006: 20,9%, 2009: 20,2%, 2012: 18,6%, 2015: 14%) (Agasisti et al. 2018).

A reziliencia fogalom tehát egyrészt ahhoz kínál fogódzót, hogy milyen ismérvek alapján azonosíthatjuk a reziliens diákokat, hogyan ismerhetjük fel a jelenséget, amikor valaki hátrányai ellenére sikeres iskolai karriert tudhat magáénak. A tudományt azonban nemcsak a reziliencia jelenségének pusztá azonosítása és leírása foglalkoztatja, hanem az is, hogy mi áll a háttérben, s miképpen alkalmazhatók a jó példák a gyakorlatban (pl. Tóth et al. 2016; Homoki 2014). Jelen fejezetet is ez a kérdés foglalkoztatja.

Mi tehát a reziliencia? Egy velünk született alkalmazkodási képesség? A társadalmi környezet eddig nem vizsgált tényezői rejtik magukban a választ a kivételes életutakra? Vagy nem is nevezhetőek kivételesnek a nehézségek ellenére boldogulók, mert a társadalmi-kulturális evolúció természetes velejárója az outlier-ek „kitermelése”? A következőkben a fogalom „fokozatos felöltöztetésével” mutatjuk be, hogy miképpen nyújthatnak segítséget a reziliencia különböző megközelítései az általunk feltett kérdésekre.

A reziliencia legszűkebb értelmezéseinek egyike az, amikor egyszerűen a motivált, magas önbecsüléssel rendelkező diákokat nevezik rezilienseknek, függetlenül attól, hogy ez a tulajdonságuk valamilyen nehézség (pl. kedvezőtlen társadalmi háttérük) ellenére alakult-e ki, vagy sem. Read 1999-es vizsgálatában tanárokat interjúolt meg arról, hogy ők milyen szempontok alapján különböztetik meg a reziliens diákokat a nem reziliensektől (idézi Waxman et al. 2003). A tanárok a következő szempontokat sorolták fel: szülői gondoskodás/közreműködés, a diák motivációja, valamint a diák önbecsülése. Hasonlóképpen közelítette meg a fogalmat Waxman, Huang és Wang is, akik közös vizsgálatukban szintén a tanárok megítélése alapján választottak ki minden osztályból 3 reziliens és 3 nem reziliens tanulót. A vizsgálatban azokat nevezték rezilienseknek, akik kimagaslóan teljesítenek a teljesítményteszteken, akik kimagaslóak a napi iskolai munkában, nagyon motiváltak, valamint azokat, akik állandóan és aktívan jelen vannak az iskolában (idézi Waxman et al. 2003).

Ezekben a megközelítésekben nem kap szerepet az a – jelen fejezet szempontjából egyébként kulcsfontosságú – tényező, hogy a vizsgált diákok pozitív viselkedése valamilyen nehézség ellenére tapasztalható-e, vagy sem. Az európai tudományos diskurzusban a reziliencia valamelyest tartalmasabb jelentéssel bír, s egyfajta „rugalmasságot”, „ellenálló képességet” jelent. Leggyakrabban a „boldogulás a nehézségek ellenére” szinonimájaként, tehát valamilyen hátráltató körülmény ellenére megtapasztalható kivételes jelenségként tűnik fel. A Nemzetközi Reziliencia Projekt definíciójában is ez a megközelítés kap hangsúlyt: „A reziliencia olyan univerzális képesség, amely lehetővé teszi egy személy, egy csoport vagy egy közösség számára, hogy megelőzze, minimálisra csökkentse vagy legyőzze a megpróbáltatások káros hatásait. (...)”¹⁵ (Grotberg 1996: oldalszám nélkül). A reziliencia ugyanakkor nemcsak a negatív következmények hiányát, hanem a pozitív eredmények megjelenését is jelenti, amely pozitív eredményeket egyre nagyobb kutatói érdeklődés övezi annak gyakorlati hasznosíthatósága miatt (Tóth et al. 2016; Bacskai 2015).

A RIZIKÓTÉNYEZŐK MINT ELLENPONTOK ÉS AZ UGRÓDESZKA JELENSÉG

A reziliencia egyszerű, pozitív viselkedésen alapuló értelmezése tovább árnyalható, ha megvizsgáljuk, hogy milyenek lehetnek a megpróbáltatások, és hogy minden megpróbáltatásra ugyanúgy reagálnak-e az egyes személyek, csoportok vagy közösségek. Sameroff azt a megállapítást teszi, hogy a reziliencia komplex fogalom, s a nehézségek ellenére tapasztalható boldogulást nem lehet egysíkián

¹⁵ Saját fordítás.

felfogni (Luthar vizsgálatára utalva idézi Sameroff 2005). Abból indul ki, hogy a megpróbáltatások legkülönbözőbb formái adódhatnak az életben, amelyekhez különböző megbirkózási stratégiák kapcsolódnak. Azt mondja, hogy ha csak egyetlen területen vizsgáljuk a megbirkózási képességet, és ott pozitív magatartást tapasztalunk, nem biztos, hogy más területeken is hasonló figyelmet kell fordítanunk. Azok a gyerekek például, akik sikeresen alkalmazkodnak egy bizonyos környezeti viszonyokhoz, más területeken ugyanúgy küzdhetnek érzelmi problémákkal, például depresszióval (Sameroff 2005). Ilyen belső rizikótényező például az alacsony önbecsülés, a határozatlan életvezetés, a továbbtanulási aspiráció alacsony szintje stb. Sugland és szerzőtársai arra hívják fel a figyelmet, hogy az életút különböző szakaszain a megbirkózási képességek eltérő formáival találkozhatunk. A reziliencia tehát egy komplexebb fogalom, amely nem egyenlő a pozitív belső viselkedéssel (Sugland et al. 1993). E belső komplexitás megragadása azonban még mindig nem elegendő.¹⁶ A környezeti tényezőket ugyanúgy vizsgálat tárgyává kell tennünk, mint a diákok azokra adott válaszait.

A környezeti tényezők közül először azokat vesszük szemügyre, amelyek negatív irányba hatnak, vagyis azokat, amelyek ellenében a pozitív viselkedés kialakulhat. „A bioökológiai modell szerint a kedvező körülmények a veleszületett adottságok nagyobb részét képesek kibontakoztatni. Ezzel szemben a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági és kulturális körülmények között az örökletes adottságok nagyobb része marad kihasználatlanul a közeli kapcsolatok kisebb ereje és alacsonyabb hatékonysága miatt” (Bronfenbrenner & Ceci 1994, idézi Szilvási 2005: 71). Bronfenbrenner és Ceci szerint inkább képes a környezetét alakítani az az egyén, akinek kedvezők az örökletes adottságai, s kevésbé sikeres az örökletes adottságok kibontakozása azok körében, akik kedvezőtlen körülmények között élnek (Bronfenbrenner & Ceci 1994, idézi Szilvási 2005). „A családok elsődleges célja a túlélés, kevesebb idő és energia marad a fejlődés szempontjából alapvető jelentőségű folyamatokra, a közeli kapcsolatok ápolására. Több feszültséggel jár a mindennapi élet, a családok szűkösebb (anyagi, kulturális, kapcsolati) erőforrásokkal rendelkeznek, ami a közeli kapcsolatok minőségét gyengíti” (Bronfenbrenner & Ceci 1994, idézi Szilvási 2005: 71).

Sugland és szerzőtársai felosztását követve a környezet rizikófaktorait két csoportba sorolhatjuk. Beszélhetünk egyrészt az életút során átélt nagyobb feszültséggel teli életeseményekről – ezeket nevezzük kríziseknek –, másrészt a mindennapokban jelentkező, állandóan jelen lévő, kisebb feszültségkeltő ténye-

¹⁶ A belső tulajdonságok részletes tárgyalásától eltekintünk, mivel azt számos neves kutató megtette már a pszichológia erre alkalmas fogalmaival és eszközeivel – lásd Sugland és munkatársai (1993), Sameroff (2005), valamint Waxman és munkatársai (2003) összefoglalását. Fejezetünk a nevelésszociológia nézőpontját követi.

zőkről (Sugland et al. 1993). Mind a krízisek, mind pedig a mindennapi problémák előfordulnak minden ember életében (leválás a szülőktől, új iskolai környezetbe kerülés, betegség stb.) – mondják a szerzők. Kihangsúlyozzák továbbá, hogy ezen események gyakorisága és az egyének ezekre adott válaszai társadalmilag meghatározottak. A társadalmi hierarchia alján elhelyezkedő rétegek gyermekeinek életében ugyanis a mindenki életét érintő változások okozta problémák mellett halmozottabban jelentkeznek egyéb hirtelen bekövetkező események, és a mindennapokban folyamatosan jelen lévő feszültségkeltő tényezők is súlyosabbak. Mindezek az iskolai pályafutásra is hatással lehetnek: válás, munkanélküliség, kriminalizmus, anyagi nehézségek, háború, terrorizmus, természeti katasztrófák, családon belüli erőszak, kínzás, tüzesetek, árvaság, családi strukturális válság stb. (Sugland et al. 1993; Masten et al. 2008; Morvai 2016; Csokai & Engler 2016; Engler 2016; Alwin & Thornton 1984; Hüse 2015, 2017; Hüse et al. 2017). Masten és szerzőtársai (2008) arra hívják fel a figyelmet, hogy a rizikótényezők csak ritkán fordulnak elő önmagukban. Leggyakrabban kumulálódva, egymás hatását erősítve jelentkeznek.

Miért tapasztaljuk azt mégis, hogy a társadalmi rétegekben is találkozunk olyanokkal, akik mentesülnek a rizikótényezők vagy azok hatása alól – legalábbis iskolai pályafutásukat illetően? Lehetséges, hogy ezekben a kivételes életutakban kevésbé halmozottan jelentkeznek a rizikótényezők?

A vizsgálatok szerint például azok a gyerekek, akik a rizikótényezők közül csak egyel-kettővel találkoznak, másképpen viselkednek, mint akiknél halmozódva, vagy mélyebben jelentkeznek ugyanezek a tényezők (Waxman et al. 2003). Rutter arra mutatott rá, hogy amikor csak egyetlen rizikófaktor¹⁷ volt jelen az általa vizsgált gyermekek környezetében, az nem növelte a pszichiátriai rendellenességek valószínűségét, kettő vagy három ilyen tényező azonban már igen (idézi Sugland et al. 1993).¹⁸

Alwin és Thornton fontosnak tartják, hogy részletesen vizsgálják a családi hatások állandósága mellett azt is, hogy melyik életszakaszban milyen hatások érik a fiatalokat. Szerintük más és más hatással vannak az állandóan fennálló hátrányok, a kritikus periódusok vagy akár a kumulálódva jelentkező nehézségek (Alwin & Thornton 1984). A korai életszakasz például érzékenyebb időszak, az akkor tapasztalt hatások permanensen kihatnak a későbbi fejlődésre is (Alwin &

¹⁷ Például súlyos családi viszály, alacsony szocioökonómiai státus, népes család, az apa kriminalitása, az anya pszichiátriai rendellenessége, állami gondozásba vétel stb.

¹⁸ A Waxman – Gray – Padrón szerzőtrío úgy véli, hogy a rizikótényezők halmozódását és mélységét meg lehet mérni, s ez alapján következtetni lehet az érintettek megbirkózási képességére (Waxman et al. 2003). A rizikótényezők mérésére vállalkozott a Luthar – Zigler szerzőpáros is (idézi Sugland et al. 1993).

Thornton 1984; Bass & Darvas 2008; Czeizel 1997; Bagdy 1994; Vekerdy 1994; György 1994). A korai években alapozódik meg ugyanis a kognitív és verbális tanulás, például az olvasás és az olvasmányélmények megbeszélése által, ami az iskolai sikerekhez szükséges (Alwin & Thornton 1984; Bernstein 2003; Ladányi & Csanádi 1983; Boudon 1981; Pusztai 2009; Réger 2002). Arra is felhívják a figyelmet, hogy például a szegénység és a jólét sokkal mulandóbb jelenség, mint ahogy azt feltételeznénk, s csak óvatosan beszélhetünk a család állandó hatásáról, annak szerepe időről időre változik (Alwin & Thornton 1984).

A rizikótényezőket tekinthetjük a megbirkózás edzőinek is. Ekkor a reziliencia nem a nehéz körülmények ellenében, hanem azok hatására alakul ki. Czeizel (1997) arra hívta fel a figyelmet, hogy a társadalmi sikerességre a nagyon jó és a nagyon rossz családi körülmények hatnak kedvezően. A felnőttkori társadalmi sikeresség és a kora gyermekkori családi körülmények között U alakú összefüggés tételezhető fel. A szokványos átlagnál tehát előnyösebbek lehetnek a nagyon jó és a nagyon rossz körülmények (Czeizel 1997).

A rossz körülmények kedvező hatását tekinthetjük egyfajta ugródeszka jelenségnek is: minél mélyebbről indul valaki, annál magasabbra lendíti a deszka. A diplomások körében például a rosszabb szülői anyagi helyzet valószínűsít nagyobb jövedelmet, de csak az átlag alatti szegmensekben (az általános összefüggés továbbra is fennáll, hogy a kedvezőbb anyagi helyzetű családokból származók bérelőnyt tudhatnak magukénak) (Veroszta 2015, 2016a). Máté (2015) is felfigyelt arra sikeres romákkal készült interjúiban, hogy minél több a hátrány, annál több a megküzdés és annál sikeresebbé válik valaki.

A megküzdés megerősítő erejére vall az a magyar kutatási eredmény, miszerint a felsőoktatásból kimaradókhoz képest a felsőoktatásba sikeresen bejutó hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók életében gyakoribbak a komoly krízisesemények: a szülő(k) halála, válása, rendszeres lerészegedése, munkanélkülisége, öngyilkosság vagy annak kísérlete a családban, súlyos anyagi veszteség a családban, bántalmazás vagy verés átélése, illetve durva veszekedések a szülők között (Nyüsti 2012; Veroszta 2016b). Ez a hallgatói csoport tehát annak ellenére jelent meg a felsőoktatásban, hogy több mint kétharmaduk átél valamilyen eseményt az itt felsoroltakból. A legvédehetőbbnek számító „átlagos” elsőéves hallgatók átlagához képest többszörös arányokat mutatnak. Az ugródeszka jelenség bizonyítéka pedig, hogy több krízist éltek át azoknál, akik kimaradtak a felsőoktatásból (Nyüsti 2012).

A reziliens hallgatókkal készült interjúk kutatásból (Ceglédi 2012) kiderült, hogy a megkérdezettek (kevés kivételtől eltekintve) tisztelik, és – gyakran az ellenpéldából is tanulva – magukkal viszik szüleik azon mintáit, amelyeket saját javukra fordíthatónak tartanak (pl. becsületesség, kitartás, munka szeretete), és ez kihat megküzdési stratégiájukra. Így nyilatkozik erről egyikük: „Szüleim

foglalkozását illetően őstermelők. Földek és tanyák büszke tulajdonosai. (...) Szüleim elsősorban egy olyan érzést erősítettek és a mai napig erősítenek bennem, amit szerintem a szó legszorosabb értelmében nevezhetünk kitartásnak. Tőlük tanultam azt, hogy ki tudjak állni magamért bármilyen helyzetben. Önállóságra neveltek, életerősségre, és legfőképpen arra, hogy az életben meg tudjam állni a helyem bármilyen helyzetben. Édesanyámnak köszönhetem, hogy bevezetett a konyha és a házimunka rejtelseibe. (...) Édesapámtól leginkább a kertészkedés tudományát sajátítottam el. Ő vezetett be a növények ápolásának művészetébe, és elsősorban azt tanultam meg ezáltal, hogy a növényekről való gondoskodás előkészíti azt is, hogy később az ember milyen gondoskodó lesz a kapcsolataiban is.” (Bölcsész egyetemista nő, 20)

A megküzdés folyamatában elengedhetetlen, hogy a reziliensek elismerjék traumáikat és képesek, hajlandók legyenek feldolgozni és segítséget kérni (Máté 2015). Fontos azonosítani azokat a tényezőket, amelyek kioldják az ugródeszkat mélyben tartó köteléket. Ilyen például a kulturális aktivitás serkentése, amelyre azok iskolai pályafutása a legfogékonyabb, akik szülei még az általános iskolát sem fejezték be (Blaskó 2002), de a felekezeti középiskolák társadalmi tőkésje is „kioldó” szereppel bír (Pusztai 2004).

A reziliens hallgatókkal készült interjúk (Ceglédi 2012) tanulsága, hogy a megkérdezettek egyötödénél áll fenn a rizikótényezők hiánya, de az ő esetükben sem vethetjük el annak a lehetőségét, hogy nem a rizikótényezők hiányáról volt szó, hanem elfedésükkel vagy átértékelésükkel szembesültek az interjúkat készítőik. A többi hallgató esetében nem nyert megerősítést az a felvetés, hogy a sikerek hátterében a rizikófaktorok szerencsés időbeli eloszlása, valamint azok halmozódásának hiánya áll. Az interjúalanyok életében ugyanis szinte mindig halmozódva jelentkeztek a különböző rizikótényezők, a tragikus családi események pedig – természetükből adódóan – az alkalmas időpont megválasztása nélkül érkeztek a megkérdezettek életébe (pl. válás, szülő elvesztése, megélhetési problémák stb.). Az azonban megállapítható, hogy nem fordult elő olyan, hogy az igazán súlyos családi életesemények a pályaválasztás mérőföldköveinél következtek volna be.

A KOMPENZÁLÓ TÉNYEZŐK

A rizikófaktorok hatását azok a pozitív, kompenzáló tényezők olthatják ki, amelyek elősegítik a nehézségekkel való megküzdést. A témával foglalkozó szerzők egybehangzóan a kompenzáló tényezők két csoportját különböztetik meg egymástól: a külső/környezeti és a belső tényezőket (pl. Sameroff 2005).

A reziliencia belső forrásait jelentő legfontosabb képességek: a „nyitás a külvilág felé, az érzelmek szabályozása, az impulzuskontroll, a realista optimizmus, az

oksági analízis, az empátia és a személyes hatékonyság érzete” (Nemes 2010: 7). A szakirodalom egy része a környezeti hatások szerepét hangsúlyozza. A Sameroff (2005) által összegyűjtött kutatások sorra azt bizonyítják, hogy a kihívások és fenyegető körülmények ellenére tapasztalható sikeres alkalmazkodás nem egyedül az egyének belső személyes tulajdonságainak köszönhető. Az említett kutatások azokat a faktorokat vizsgálják, amelyek képesek a rizikótényezők kompenzálására, ezáltal segítik a magas kockázattal rendelkező csoportok sikerét. A kutatások tanulságaként azt a megállapítást vonhatjuk le a külső tényezőkről, hogy összehasonlíthatatlanul nagy szerepet játszanak a rezilienciával kapcsolatos pozitív eredmények kialakulásában. A külső tényezők sorában a gondoskodó család, az elfogadó kortárs csoport, a megfelelő iskola, a szomszédság – annak „közösség” értelmében –, valamint a pénzügyi források jelennek meg, amelyek mind-mind jótékony hatással bírnak (idézi Sameroff 2005). A külső hatások meghatározóbb voltát a következő eredménnyel bizonyítja a szerző: a magas kompetenciákkal rendelkező, de magas kockázatú környezetben élő gyerekek kevésbé fejlődnek, mint az alacsony kompetenciával rendelkező, de alacsony kockázatú környezetben nevelkedő gyerekek. Sameroff (2005) tehát a család, az iskola, a közösség és a kortársak közös erejét hangsúlyozza a reziliencia kialakulásában. Bass László és Darvas Ágnes (2008) szociálpolitikai megközelítésben beszélnek a rezilienciáról, és ők is a külső tényezők meghatározó szerepét emelik ki a gyermek jólléte, a megpróbáltatásokkal való megküzdés képességének kialakulása kapcsán, különösen óvodáskorban. Réger (2002), amikor a kisgyermek nyelvi fejlődését és az anya nyelvhasználatának hatását vizsgálta a gyermek nyelvi fejlődésére, akkor felfedezte, hogy az iskolázatlan anyák egy részének nyelvhasználata közelített az iskolázott szülőkéhez, ami összességében gyermekeik iskolai sikereit megalapozhatja.

A reziliens hallgatókkal készült interjúk kutatásban (Ceglédi 2012) a megkérdezettek többségére (29-ből 19-re) igaz, hogy az egyik legfontosabb ilyen külső tényező jelen van: szüleik vagy szülője nevelési attitűdje különbözik az adott társadalmi rétegben megszokottól azáltal, hogy támogatják a tanulást. Amikor azonban annak jártunk utána, hogy ez a támogatás, az otthonról hozott útravaló meddig elegendő, azt tapasztaltuk, hogy még a leginkább támogató szülők keze is csak a felsőoktatás kapujáig érhet el. A valódi értelmiségivé váláshoz más kompenzáló tényezők szükségesek. Huszonkilencből 15 esetben találkoztunk azzal a jelenséggel, hogy a kedvezőtlenebb társadalmi háttérrel rendelkezők atipikus módon választanak középiskolai osztályt (ennyien jártak ugyanis gimnáziumba, igaz, ezek nem mindegyike tartozott a legjobbak közé). Noha a beilleszkedés nem mindig indult zökkenőmentesen, azt követően az osztályklíma pozitív hatásait erősítették meg az interjúk (vö. Fényes & Pusztai 2004; Pusztai 2004, 2009).

Masten és szerzőtársai például az iskola kiemelkedő szerepét hangsúlyozzák, mivel az értelmiségi környezettel való első találkozást gyakran az iskolák biztosítják, mégpedig a pedagógusok személye vagy olyan eszközök által, amelyekhez otthon ritkább esetben férnek hozzá a hátrányosabb helyzetű gyermekek (pl. hangszerekhez, sporteszközökhöz, könyvekhez, infokommunikációs eszközökhöz) (Masten et al. 2008; Kende 2005). Mindamellettt számos rezilienciakutató az iskolát a protektív faktorok elsődleges színterének, az általános adaptációs modellek fejlesztőjének tekinti (Masten et al. 2008; Kapitány & Kapitány 2007). Masten és munkatársai (2008) szerint az iskola egy olyan hely, ahol nemcsak protektív, hanem rizikófaktorok is jelen vannak, amit ideálisnak tartanak, hiszen azt vallják, hogy az iskolában felügyelet mellett mehetnek végbe a negatív életesemények. A társadalmi megpróbáltatások által veszélyeztetett gyermekek számára az iskola jelenti az egyik leginkább támogató környezetet, ahol kialakulhatnak a nehézségekkel való megküzdés stratégiái. A szerzők kulcsfontosságúnak tartják az olyan személyek jelenlétét az iskolában, akik figyelemmel kísérik a gyermekek életét, s akik szakértőként tudnak beavatkozni a kockázatos szituációkba. Az iskola tehát egyfajta „védőoltás” funkciót tölthet be a sikeres adaptációk kialakításában (Masten et al. 2008).

A környezet elsődlegességét hangsúlyozó kutatási irányokat az az elvárás is vezérli, hogy kézenfekvő, jól bevethető recepteket kínáljanak az iskolák, a szülők vagy a kortársak felé a reziliencia erősítésére (pl. Sugland et al. 1993). Felmerülhet a kérdés, hogy a környezet számára nyújtott receptek valóban hatásosak-e. Vajon kimerítő magyarázatot kapunk a reziliens életutakra, ha elfogadjuk a környezeti tényezők kizárólagos hatását? Vagy a belső tényezők nélkül nem értelmezhetők a környezeti tényezők sem?

Az egyén jó teljesítménye önmagában is felfogható kompenzáló tényezőként. Több iskolai szinten vizsgálták már azt a jelenséget, hogy a továbbtanulási döntéshelyzetekben a származás hatását képes felülírni (vagy legalább csökkenteni), ha valaki eredményes az iskolában. Boudon (1981) például munkás származású általános iskolások körében világított rá a jó eredmények továbbtanulást növelő természetére. Ezt azzal magyarázta, hogy a sikeres iskolai előmenetel miatt kisebb kockázatúnak becsülik a tanulásba fektetett költségeket (Boudon 1981). Ezzel összecsengő eredményre jutott egy olasz kutatás is: a diák kiemelkedő teljesítménye csökkenti a kockázatkerülő magatartást (Vergolini & Vlach 2016). De hazai példát is találunk az általános iskolai továbbtanulásról: a szakmunkásalkalmazott szülők tervei között, ha szakközépiskola szerepel, csak akkor tekintik járható útnak a felsőfokú továbbtanulást, ha jó eredményekkel végez gyermekük (Kozma 1975). A középiskolai továbbtanulási döntés kevésbé függ a társadalmi háttértől, ha az iskolai előmenetel jó, és inkább összefügg vele, ha az iskolai előmenetel rossz (Boudon 1981). Úgy is fogalmazhatunk, hogy a középiskolai telje-

sítményen múlik, hogy a származás tud-e hatni a felvételi sikerére. Egy angliai és wales-i középiskolásokat vizsgáló kutatásban rámutattak, hogy amennyiben jók a középiskolai eredmények, a továbbtanulás lényegében független a családi háttértől (idézi Berlinger & Megyeri 2015). A szerzők ezért amellettt érvelnek, hogy a felsőoktatási egyenlőtlenséget a közoktatásban kell elkezdni lebontani (Berlinger & Megyeri 2015). Ezt erősíti az a hazai eredmény is, amely rávilágít arra, hogy a 2014-es OKM során megkérdezett tizedikes diákok körében erősebb a kapcsolat a felsőfokú továbbtanulás iránti aspirációk és a kompetenciateszteken elért eredmények között, mint ez utóbbi és a komplex módon mért családháttér-index között (Morvai 2016). Lannert (2004) a középfokú továbbtanulásnál a jegyek, a felsőfokúnál a kulturális tényezők súlyára bukkant. Agócs (2015) interjúi mindezt életképekkel színezik. Például az egyik középiskolás interjúalany azért nem akar továbbtanulni, mert rosszak az eredményei, és nem akarja anyagilag terhelni azokat a családtagjait, akik eltartják. A jó eredmények ugyanakkor növelik a továbbtanulási kedvet az interjúk tapasztalatai alapján.

Nagy (2010) első látszatra mindennek ellentmondó eredményeket mutatott be. A középiskolába továbbmenő kitűnő tanulók annál kisebb eséllyel választottak gimnáziumot, minél alacsonyabb foglalkozási státusú családból származtak, s gyengébb iskolákba mentek továbbtanulni a hasonló tanulmányi eredményűek közül az alsóbb társadalmi csoportok gyermekei (Nagy P. 2010).

Lannert (2004) a jegyek hatásánál nem a kompenzálást emeli ki, hanem azt a veszélyt, hogy minél alacsonyabb származású valaki, annál érzékenyebb a tanulmányi eredmények által közvetített információkra, s csak akkor választják például a több befektetést igénylő gimnáziumot, ha jegyeik alapján ezzel kis kockázatot vállalnak.

A reziliensek esetében a jó eredmény fontos a továbbtanulás társadalmi meghatározottságát felülíró tényezők sorában. A reziliensek vizsgálatával számos kérdés bontakozik ki, amelyek gazdagíthatják az eredményesség, a háttér és a továbbtanulás hármasszoros kapcsolatát. Ők azok, akiknél eleve hatástalan a háttér, mert a család kemény szociológiai mutatói ellenére magas értéket tulajdonít a társadalmi felemelkedésnek, és ehhez az iskolát választják csatornának? Vagy az eredményesség változtatta meg a társadalom által kijelölt utat? Mikor és hogyan történt meg a nyomvonalak átlépése? Mennyiben befolyásolja az eredményességnek a háttér hatását kioltó természetét az, hogy milyen területen eredményes valaki? A természettudományos területek társadalmi nyitottsága miatt itt erősebb ez a kioltó hatás? Az ún. személyiségintenzív szakmák felé vezető úthoz kevés az iskolai többletteljesítmény? A kimagasló eredményesség nagyobb lendületet ad egy jobb háttérű családban (pl. elvisz az orvosi egyetemig), mint egy kedvezőtlenebb háttérűben (megelégszik egy védőnői továbbtanulással, ami a család társadalmi helyzetéhez képest eleve óriási ugrásnak számít)?

A belső és külső tényezők viszonyát segít megérteni az a tanulmány, amely az ökológia rendszerében helyezi el a reziliencia fogalmát (Békés 2002).¹⁹ Békés a különösen reziliens személyiségről azt mondja, hogy „átlagon felül hajlamos egy helyzetnek, eseménynek a jövőre nézve aluldeterminált voltát felismerni, a helyzetet újraértelmezni, és például a szükségből érényt kovácsolva a váratlan lehetőségeket megpillantani” (Békés 2002: 221). Azt is leszögezi, hogy a reziliencia nem csak magából az egyénből fakad. A környezeti erőforrások legalább olyan fontosak. „A reziliencia a viszontagságos körülményekkel szemben megnyilvánuló képesség a boldogulásra, érlelődésre s a kompetencia növelésére. Ezek a körülmények lehetnek biológiai rendellenességek vagy környezeti akadályok. A viszontagságos körülmények továbbá lehetnek krónikusak és sűrűek vagy súlyos és nem gyakori válságok. Ahhoz, hogy az egyén boldoguljon, gyarapodjon, érlelődjön, kompetenciáját növelje, mozgósítania kell minden erőforrását, legyen az biológiai, pszichológiai vagy környezeti” (Gordon rezilienciaolvasatát idézi Békés 2002: 221).

A belső és külső tényezők együttes figyelembevételét hangsúlyozzák Waxman és munkatársai is. Tanulmányukban olyan vizsgálatokat mutatnak be a rezilienciához kapcsolódóan, amelyek eredményei mind arra utalnak, hogy a nehézségek ellenére történő boldoguláshoz pozitív belső és külső tényezők egyaránt szükségesek (Waxman et al. 2003). Rutter például mentális betegségben szenvedő szülők gyerekeit vizsgálta, és azt találta, hogy a támogató iskolai környezet és az erős belső tulajdonságok egyaránt védőfaktort jelentettek ezeknél a gyerekeknél, így a szülő(k) betegsége nem idézte elő az ilyenkor várható problémákat (idézi Waxman et al. 2003 és Sugland et al. 1993). Werner és Smith pedig egy 1955-ben született kohorszban végzett longitudinális vizsgálatot, amely tagjainak egyharmada magas kockázatú csoporthoz tartozónak minősült (szegénységbe születtek, valamint családjaik számos ebből adódó egyéb problémával is küszködtek) (idézi Waxman et al. 2003 és Bass & Darvas 2008). Közülük minden harmadikból jól teljesítő, felelősségteljes felnőtt lett. Sikerük titkát a szerzőpáros három tényezőben vélte megragadni: a személyiség alkati jellemzőiben, a szeretetteljes családi kötődésben, valamint a környezetben fellelhető külső támogatórendszerben. Garmezy is hasonló hármas felosztást követett, amikor a védelmező faktorok három csoportjáról beszélt: a gyermek személyes tulajdonságai, a család tulajdonságai, valamint a külső támogatás (idézi Sugland et al. 1993 és Henderson 2007).

¹⁹ Békés a rezilienciát episztemológiai összefüggésben vizsgálja. Azt demonstrálja vele, hogy egy jelenség magyarázatában miként honosodik meg egy új fogalom, „lendül működésbe”, s csoportosítja át a tudományok korábbi rendszerét (Békés 2002). Nem az az elsődleges célja tehát, hogy a fogalmat a gyakorlati hasznosulás/alkalmazás útján továbblendítse, s nem egy gyakorlati probléma megértéséhez hívja segítségül. A fogalom tudományos meghonosodásának vizsgálata során mégis jól csokorba szedi és rendszerezi azokat az ismereteket, amelyekből mi is meríthetünk.

A továbbiakban azt mutatjuk be, hogy milyen viszonyban vannak egymással a külső és a belső tényezők.

Masten és szerzőtársai (2008) a belső és külső tényezők közötti dinamikus kapcsolatra hívják fel a figyelmet. Szerintük, ha valaki sikeresen megküzd egy kihívással, az az eredményes külső és belső adaptáció együttes eredménye. Úgy vélik, hogy még az olyan esetekben is, amikor kizárólag belső folyamatok eredményének tűnik a megküzdés (pl. felépülés egy trauma után), figyelembe kell venni a komplex külső hatásokat, amelyek a felépülésben szerepet játszottak. Ugyanakkor a környezetben elérhető erőforrások önmagukban haszontalanok, ha azt az egyén nem képes felismerni és saját boldogulásának szolgálatába állítani. Sugland és szerzőtársai (1993) a folyamatjellegre, a nehézségekkel való megküzdés dinamikai mivoltára hívják fel a figyelmet. Szerintük krízis idején a védelmező faktorok (tanárok, barátok, család bátorítása) erősítése különösen fontos, ugyanakkor az is szükséges, hogy ezek folyamatosan jelen legyenek az életút folyamán. Masten és szerzőtársai (2008) hozzátették, hogy a folyamatosság mellett a sokoldalúság, a többféle támogatási stratégia együttes alkalmazása is fontos. A szerzők felvetik a kérdést, hogy vajon mi a célravezetőbb: Megelőzni a kockázatos eseményeket, vagy megtanítani a gyerekeket arra, hogy hogyan küzdjenek meg velük? Összességében a megelőzést tartják „kifizetődőbb” megoldásnak, ugyanakkor azt is leszögezik, hogy bizonyos kihívásokkal mindenkinek szembe kell néznie, apróbb nehézségeken kell „megegyeznie”, így leginkább arra kell törekedni, hogy ezek felügyelet mellett, támogató környezetben menjenek végbe. A már átélt nehézségek esetében pedig figyelni kell arra, hogy a problémákat ne vigyék magukkal tovább a gyerekek – ahogy a szerzők fogalmazzák –, továbbgörgetve maguk előtt, mint egy hógolyót (Masten et al. 2008). A felügyelet mellett megélt kríziseket könnyebb feldolgozni, és azok a későbbiekben „védőoltásként” szolgálhatnak a jelentősebb megpróbáltatásokkal szemben.

A reziliensekként meginterjúvált hallgatók (Ceglédi 2012) kétharmada a nehéz pályaválasztási döntéshelyzetek és a családi krízisek kapcsán egyaránt beszélt tanárai támogató szerepéről, akik emberileg is mellettük álltak. Ugyanakkor olyan is előfordult, hogy egyáltalán nem említettek tanári befolyást (29-ből 3 esetben), vagy úgy értékelték, hogy tanáraik csak szaktanári mivoltukban befolyásolták karrierjüket (29-ből 7 esetben), s a szakmai kapcsolatok nem lépték át azt a küszöböt, ami lehetővé tette volna a kríziseknek az elméletben megfogalmazott módon történő felügyeletét. Sőt egyes életpizódokban elvértve egy-egy káros hatású tanár is előbukkant (pl. aki megpróbálta a továbbtanulásról lebeszélni diákját). Így ezt a magyarázatot sem lehet mindenkire vonatkoztatni (Ceglédi 2012).

A kompenzáló tényezők kettős természetével kapcsolatban említést érdemel a John Henryizmus jelensége, amely egy afroamerikai férfiről kapta a nevét. A férfi legyőzte ugyan társadalmi hátrányait, de ez a harc belső erőforrásainak

felemésztéséhez, egészségének megromlásához, végső soron pedig a halálához vezetett. Kutatások igazolják például a hasonló sorsú férfiak magas vérnyomásra való hajlamát (Subramanyam et al. 2013).

A kutatások összességében arra utalnak, hogy „a társadalmi hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier” – a reziliencia – forrásait a személyes tulajdonságok és a környezeti tényezők együttesen biztosítják (Waxman et al. 2003). A belső és külső tényezők közötti dinamikus kapcsolat legsikeresebb megnyilvánulási formája, amikor az egyén belülről fakadóan képes a környezetben elérhető külső tartalékok mozgósítására. Masten és munkatársai (2008) ezt olyan promotív és protektív faktorokat kínáló adaptív rendszerek egészséges működése mellett tartják csak elképzelhetőnek, mint a család, az iskola vagy a kortárskapcsolatok. E rendszerek teszik lehetővé, hogy az illető védett legyen, illetve hogy mozgósítani tudja tartalékait baj esetén. Úgy vélik, hogy ezek a rendszerek az emberi fejlődés természetes velejárójaként jöttek létre, a biológiai evolúció és a kultúra által kialakult és átörökített természetes mechanizmus eredményei, s magától értetődő tulajdonságuk, hogy erőforrásként állnak az egyének rendelkezésére. Ebben az olvasatban a reziliencia nem egyfajta kivételes jelenség, hanem – ahogy a szerzők fogalmaznak – egyszerű „hétköznapi csoda” (Masten et al. 2008; Kapitány & Kapitány 2007). Mindamellet az egyéni adaptációk mögött az emberi nem adaptációja, túlélési törekvése áll, a kihívásokra adott adaptációs válaszok a szocializáció során megtapasztalt, a társadalom történelmi folyamatai során létrejött, a rendszerré összeálló háttérerőkből és támaszt nyújtó lételemekből táplálkoznak. Az egyén a legkülönbözőbb módon kombinálhatja (tudattalanul) a háttérerőket, amelyekre adaptációs erőforrásként tekint. Adaptációs elemként használhat fel mindent, ami körülveszi, mindent, ami bármilyen hozadéka révén az adaptációs technika részévé válhat (s ezek az elemek olykor ellentétei is lehetnek egymásnak, például egyes kihívásoknál a falusi, másoknál a városi lét előnyei lesznek a beépíthető elemek) (Kapitány & Kapitány 2007). De vajon ezek az elemek mindenki számára egyformán elérhetők?

Arról is szó lehet, hogy nem önmagában, hanem valamilyen közösség (pl. családjuk, osztályközösségük, lakóközösségük, bármilyen más közösségük) tagjaként válik valaki rezilienssé. A humán közösségi reziliencia területe emberi közösségek túlélését vizsgálja tömegkatasztrófák után (V. Komlósi & Richter 2015, idézi Homoki 2016). Ilyen emberi közösségnek tekinthető például a család. A családi rezilienciakutatások szerint a család működési dinamikusa a meghatározó. A családi rezilienciát elősegítik a megerősítő hitrendszerek, a családi kohézió, a nyílt kommunikáció, a problémamegoldás és a rugalmasság (Homoki 2016). A válással szembeni megküzdést például a szülői szeretet érzése segíti (F. Lassú et al. 2015, idézi Homoki 2016). A családi társadalmi tőke fogalma is illeszthető e felfogásba. Coleman azt mondja, hogy létezik családon belüli kapcsolati tőke

is, amelynek nagysága és természete befolyásolja a gyermek iskoláztatását. Míg a család emberi tőkéje a szülők iskolázottságával mérhető, társadalmi tőkéje a szülő és gyerek közötti viszonyt jelenti. Így válik elérhetővé a gyermekek számára a szülők emberi tőkéje. Ez egyrészt a szülő jelenlétét jelenti a családban, és azt, hogy szülő sok időt és energiát fordít gyermeke fejlődésére (Coleman 1998).

Coleman a valamilyen csoporthoz, közösséghez tartozást is társadalmi tőkének tekinti. Az itt élő normák hasznosak lehetnek a tehetséges gyermekek számára, ha például egy közösség normái a kiemelkedő iskolai teljesítményt jutalmazták. A csoporthatás olykor erősebb is lehet az egyéni szintű hatásoknál – mondja Morgan és Sorensen (idézi Fényes & Pusztai 2004; Forray & Kozma 1992). Eszerint, ha egy diák alacsony szintű személyes szociális kapcsolatrendszerrel rendelkezik, de szorosan kötődik az iskolai közösséghez, akkor lényegében ugyanazokat az előnyöket élvezzi, mint a magas szintű személyes kapcsolatrendszerrel bíró tanulók. A Fényes és Pusztai szerzőpáros elemzése is bebizonyította ezt végzős felekezeti középiskolások körében. Eszerint minél több értelmiségi szülő van egy osztályban, annál nagyobb a továbbtanulási kedv az egyes diákok körében, függetlenül attól, hogy egy diplomás vagy egy nem diplomás szülő gyermekét nézzük, s az eredményesség esetében is hasonlóan jótékony hatású az értelmiségi osztályközösség (Fényes & Pusztai 2004; Pusztai 2004; Forray & Kozma 1992). Lannert is hasonló eredményekre jutott a továbbtanulási aspirációt vizsgáló kutatásában (2004). Ferge (2006) az urbánusabb környezetben lévő iskolák jótékony hatására hívja fel a figyelmet, ahol a többséget alkotó, az iskolai kultúrához közelebb álló csoportok gyermekei jótékonyan befolyásolják a többiek eredményeit. Pap és Pléh egy 1970/71-es vizsgálata szerint jól teljesítettek a nyelvi teszten azok a hátrányos helyzetű diákok, akik a főváros magas szociális státusú helyein laktak (Pap & Pléh 2003). Nagy P. (2010) annak a hatását mérte 2002-es adatain, hogy a megkérdezett diák szerint az iskolájából mekkora a felsőoktatásba bekerülők aránya. Ha ez a percepcionált arány nagyon alacsony, képes visszavetni a továbbtanulási kedvet (Nagy P. 2010). Továbbá a gimnazista kollégisták is kevésbé vannak kitéve az önszelekciónak, mint mondjuk a helyben bejárók (bár a szakközépiskolai kollégiumokról nem mondható el ugyanez) (Nagy P. 2010). A kollégiumok mint az intézményi hatás sajátos terepei tehát különösen erősek a továbbtanulási aspirációkra.

A sikeres megküzdésben fontos a fejlett szociális háló és a közösségi támogatás (Homoki 2014). Forray (2015) sikeres dunántúli romák vizsgálatának tanulságaként szintén a közösségi erő fontosságát hangsúlyozza. A közösségek szerepe akkor válik különösen érzékelhetővé, ha valaki elveszíti őket, ugyanis a területi mobilitással is együtt jár a mobilitás (Máté 2015). Aki elhagyja szülőhelyét, közösséget veszít. A reziliencia forrása ilyenkor az új közösségek megtalálása. Az általunk vizsgált régióban a főleg a környező megyéket jelentő vonzáskörzet

miatt a családok és a hallgatók kevésbé távolodnak el egymástól. Ugyanakkor gyengülhetnek a családi kapcsolatok amiatt, hogy a reziliensek gyakori falusi lakóhelyükről a felsőoktatási intézmény városába költöznek.

Mindez összességében azt jelenti, hogy a kedvező körülményeket biztosító középiskolákban és osztályokban a hátrányos helyzetű tehetséges diákok kellő kapcsolati tőkére tehetnek szert, amely motiváltságot, ambíciót nyújt a továbbtanuláshoz, és a további felemelkedéshez, s amely reprodukciós szerepe helyett kompenzáló hatását fejt ki (vö.: Pusztai 2004; Blaskó 2002). Ám kérdéses, hogy a valóban tehetségesek közül bejut-e mindenki ezekbe a középiskolákba és osztályokba.

RIZIKÓ- ÉS KOMPENZÁLÓ TÉNYEZŐK A TÁRSADALMI HOVATARTOZÁS FÜGGVÉNYÉBEN

A rizikótényezőkkel kapcsolatban a fent említett szerzők azt vallják, hogy a társadalmi hovatartozás befolyásolja az életút során jelentkező rizikótényezők mennyiségét, minőségét, felbukkanási sűrűségét. Ebből arra következtethetünk, hogy a kompenzáló tényezők mennyisége és felhasználósága szintén a társadalmi hierarchiában elfoglalt helytől függ. A Kapitány és Kapitány szerzőpáros által körbejárt összefüggés a következőkből indul ki. A társadalmi hierarchia magasabb fokán állók számára szélesebb a meritési bázis az elérhető erőforrások tekintetében, a társadalom anyagi javakbeli, hatalmi és tudásbeli rétegzettsége a megküzdés sikerességében is leképeződik, így a hátrányosabb helyzetűek rendelkezésére kevesebb adaptációs eszköz áll. Mindezt tetézi, hogy az egyes rétegek közötti szakadékkal való szembesülés már önmagában is gyengíti az egyént (Kapitány & Kapitány 2007; Reay et al. 2009). Mi okozza azt mégis, hogy a társadalmi ranglétra alsóbb csoportjaiból származó gyerekek között is vannak néhányan, akik sikeresen megtalálják a társadalomban fellelhető háttérerőket, hatékonyan sajátítják el az azok használatához szükséges megküzdési stratégiákat, adaptációmódokat, és válnak kivételes iskolai sikereket elkönnyelhető felnőttekké? A szociológiai reziliencia jelenségére több magyarázat is kínálkozik.

A krízisekkel való megküzdés akkor lehet sikeres, ha a védelmi rendszerek (család, iskola, vallási és kulturális közösségek, kortárs csoportok stb.) nem gyengülnek vagy semmisülnek meg (Masten et al. 2008). Noha az alsóbb rétegekben gyakrabban előfordul e védelmi rendszerek sérülése, mégis kialakul egyfajta sajátos alkalmazkodás a körülményekhez. Minden társadalmi csoport kimunkálja a saját megküzdési stratégiáit, amelyek az adott viszonyok között a leghatékonyabbak (Kapitány & Kapitány 2007). Ilyen szempontból a társadalmi egyenlőtlenség előnyös is lehet, hiszen az egyes társadalmi rétegek a saját problémáikra alkalmas receptek szerint dolgozzák ki adaptációs stratégiáikat, így

egy változatos és rétegzett stratégiáhalmoz alakul ki a társadalomban, amelyben az egyes stratégiakészletek az adott (társadalmi) csoport igényei mentén kellően elmélyítettek lehetnek. Amikor pedig az egyes csoportok közötti zártság lazul, és valaki az egyik csoportból átkerül a másikba, könnyedén átveheti az új csoport már kimunkált adaptációs stratégiáit, megspórolva az annak kimunkálásához szükséges energiát, ráadásul közben saját adaptációs készletét is megtarthatja (Kapitány & Kapitány 2007). Vajon az általunk vizsgált reziliens hallgatók életében is megfigyelhető ez a „kettős adaptációs stratégia”? A reziliens hallgatók körében készült interjúk (Ceglédi 2012) alapján nem sikerült átfogó képet kapnunk arról, hogy az új környezet megküzdési stratégiáit elsajátították-e. Az mindenesetre kiolvasható az interjúkból, hogy az új környezetben is azokat a stratégiákat vették elsősorban észre és értékelték pozitívan, amelyekkel korábban is találkoztak (például a tanár őszinteségét becsülték, ha bevallotta, hogy nem tud valamit, vagy a hallgatótársak kitartását értékelték nagyra) (Ceglédi 2012). A magyarázatok sorában ugyanakkor ez csupán egyetlen tényező lehet.

A társadalmi hierarchián belüli pozíció olyan módon is befolyásolhatja a megküzdési stratégiákat, hogy az alsóbb rétegek tetején lévők magabiztosabbak, az adott réteg javait jobban kiélvezik, ezáltal nehézségeiken is könnyebben úrrá lesznek (Kapitány & Kapitány 2007). Egy interjúkutatás tanulságai is megerősítették ezt a felvetést. Eszerint a megkérdezettek a közvetlen környezetükhöz viszonyítva nem érezték életkörülményeiket sokkal rosszabbnak (Kende 2005). Ezzel a jelenséggel a reziliens hallgatókkal készült interjúkban is találkoztunk (Ceglédi 2012).

További magyarázat lehet, hogy a társadalmi hierarchia alsóbb csoportjainak életében is előfordulhatnak atipikus családi vagy környezeti tényezők. A családi tényezők között a pozitív továbbtanulási elvárások, az atipikus nyelvi fejlődés, az előzetes szocializációra való törekvés (Blaskó 2002), a környezeti tényezők között a kulturális és társadalmi tőkében bővelkedő iskolán kívüli kapcsolatháló vagy középiskolai klíma, amelyek az onnan feltörekvő egyének boldogulását segítik (Ferge 2006; Fényes & Pusztai 2004; Réger 2002; Agócs 2015; Blaskó 2002; Pusztai 2004).

A hátrányok ellenére tapasztalható sikerek hátterében álló tényezők sorában említést érdemel az a nézet is, amely szerint az oktatási-képzési hierarchia egyre magasabb fokaira érve halványodik a társadalmi hovatartozás hatása, s annak szerepét az egyén önálló döntései, valamint más közösségek veszik át (Róbert 2000; Pusztai 2004, 2009, 2011; Alwin & Thornton 1984; Ganzeboom et al. 1991; Beck 1983 stb.). A reziliens hallgatókkal készült interjúk (Ceglédi 2012) tanulsága, hogy a káros, a semleges vagy a limitált elvárásokkal rendelkező szülők hatása valóban halványodik az életkor előrehaladtával, így a karriercélokat illetően a hallgató kezébe kerül az irányítás. Ugyanez igaz a támogató hozzáállású szülők-

re is. Itt azonban egy érdekességre bukkantunk. Az ő esetükben a leglátványosabb az, hogy még a diploma megszerzését leginkább támogató szülők sem képesek a felsőoktatásban rejlő egyenlőtlenségek csökkentésére. Az általunk megkérdezett reziliens hallgatók ugyanis a felsőoktatásba is cipelik magukkal megélhetési problémáikat, kapcsolati és kulturális tőkebeli hiányosságait, valamint egyes esetekben azt az otthonról hozott mintát, miszerint a „becsületes munka” kizárólag a jó jegyek megszerzésével azonos, s az első generációs értelmiségiek nem hozzák otthonról a felsőoktatásban eltöltött idő tartalmas kiaknázásának mintáját. A származási hatásnak a felsőoktatás falai közé történő behatolásáról tanúskodik az is, hogy a sikeres hátrányos helyzetűként meginterjúvoltak jelentős része (kb. kétharmaduk) alacsonyabb presztízsű, kevésbé kedvező munkafeltételeket valószínűsítő szakokra²⁰ járt.²¹ Mindebből arra következtethetünk, hogy a származás hatása újra megjelenik a felsőoktatás belső rétegzettségé mentén. Ezt a hatást pedig nem annyira a felsőoktatás „klasszikus akadémiai lehetőségeinek” (szakkollégiumokba való jelentkezés, kutatásokba való bekapcsolódás, aktív hallgatói szabadidős tevékenységek) megragadásával győzik le a hallgatók, hanem sokkal inkább a korábban jól bevált kompenzáló tényezők által. Mik ezek? A kurrikuláris feltételek fegyelmezett teljesítése, barátaik, egyes esetekben párkapcsolatuk révén, és csak ritkább esetben fordul elő, hogy sikerül elnyerniük valamely egyetemi/főiskolai oktatójuk támogatását. Mindamellet a szülői és a tanári támogatás csökkenése miatt „magukra maradt” hallgatók esetében rendkívüli módon felerősödik a belső kompenzáló tényezők szerepe is.

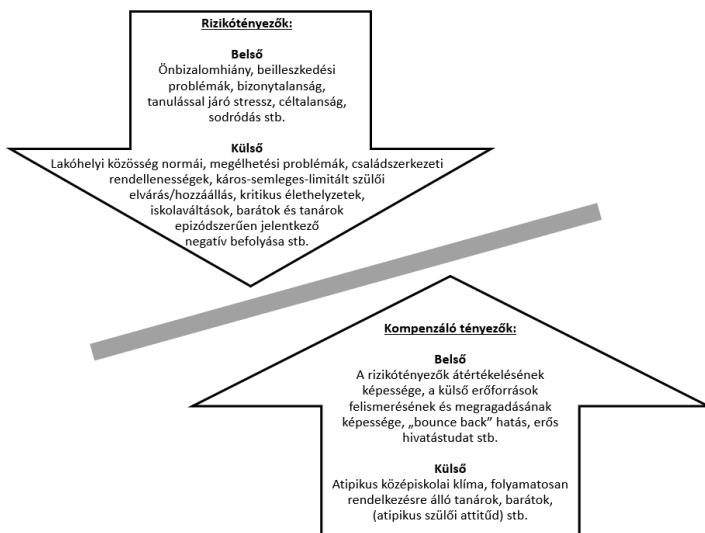
A szakirodalom kiemeli, hogy a kedvezőtlenebb helyzetben lévők számos olyan belső tulajdonságot felhalmozhatnak, amelyek a sikeres alkalmazkodást előrevetítik. Míg a felsőbb rétegekben például az irányítóképesség, a politikai képességek, az absztrakciós képesség alakul ki, addig az alsóbb rétegek a túlélés napi megpróbáltatásai révén életrevalóvá, ellenállóvá válnak, a „bounce back” hatás következtében visszapattannak róluk a nehézségek, és könnyebben tudnak alkalmazkodni a folyamatos kihívásokhoz (Kapitány & Kapitány 2007; Sugland et al. 1993).

A „bounce back” hatás érvényességére utal a reziliens hallgatók körében készült kutatás (Ceglédi 2012) azon eredménye, hogy a környezetükben rejlő kompenzáló tényezőket képesek felismerni és a saját javukra fordítani. A hallgatók szinte minden krízis elmesélését vagy rizikótényező bemutatását úgy fejezték be, hogy kiemelték ezen események vagy körülmények pozitívumait, valamint azt,

²⁰ Az előnyösebb szakok közé soroltuk például a geográfus, a vegyész, a pszichológia vagy gyógyszerész szakokat, az előnytelenebbek közé pedig az elsősorban tanári pályát valószínűsítő bölcsész és természettudományi szakokat (vö. Györgyi 2010).

²¹ Ez ugyanakkor adódhat a mintavétel sajátosságából is, és nem zárható ki, hogy más szakokon is találhatnánk hasonló sorsú hallgatókat.

hogy ők mit tudtak ebből a saját javukra fordítani. Természetes módon fűzték bele a történetekbe a problémákkal való megküzdést, a segítő tényezőket, megoldásokat, személyeket. A hallgatói olvasatokban például a felsőoktatás első nagy kihívása, a nehéz vizsgaidőszak arra volt jó, hogy összehozzon egy hallgatót a barátaival, a szülők válása pedig a későbbi párkapcsolatokban elkerülendő hibákra mutatott rá. A szülő munkahelyének elvesztésében azt az előnyt emelte ki egyikük, hogy édesanyja így több időt tölthetett a családjával. A „bounce back” hatás abból is kiolvasható, hogy milyen hűvös távolságtartással, önmagukra nézvéen semlegesen megfestve beszélnek még a legsúlyosabb kríziseikről is. Úgy mutatják be saját magukat, mint akikről ezek a problémák valóban „visszapattannak”. Nem jelentett nagy megterhelést számukra például heti két éjszakát futószalag mellett dolgozni, kifizetődőnek vélték a szabadidőt és az éjszakai alvást jelentősen megrövidítő tanulást, elodázták családjuk megélhetési gondjait, s a szeretetteljes törődést tekintették elsődlegesnek.



4. ÁBRA. Rizikótényezők és kompenzáló tényezők a hallgatók narratíváiban

Forrás: Ceglédi 2012

A kihívások ugyanakkor csak akkor lehetnek a sikeres adaptációs stratégia kifejlődésének melegegyai, ha a társadalmi hátrányok okozta zavarok nem állnak tartósan fenn, és olyan mértékben jelentkeznek csupán, hogy az a megküzdésnek, ne pedig a feladásnak kedvezzen (Masten et al. 2008; Kapitány & Kapitány 2007). Ezért azt feltételeztük, hogy a reziliens hallgatók életében a kompenzáló tényezők oldalára billen a mérleg a rizikótényezőkkel szemben. Abból indultunk ki, hogy amikor e kompenzáló tényezők együttese erősebb a társadalmi hovatartozásból

adódó rizikófaktorok együttes hatásánál, akkor beszélhetünk rezilienciáról. A hallgatói interjúk ezt a várakozást megerősítették (Ceglédi 2012). Az életutakat kompenzáló tényezők egész sora kíséri, amelyeknek nemcsak száma, hanem hatásuk erőssége is felülmúlta a rizikótényezőket: támogató szülői hozzáállás, egyéb családtagok segítsége, meghatározó kortárskapcsolatok, a karriert előremozdító középiskolai környezet, fokozott oktatói odafigyelés stb. Hatásukat az is erősítette, hogy – valamilyen formában – folyamatosan jelen voltak a sikeres hallgatóvá válás útján, igaz, minden hallgató esetében egyedi mintázattal. Mindemellett a különösen nehéz időszakokban a megfelelő helyen, időben és kombinációban bukkantak fel, kioltva a rizikótényezők hatását. A 4. ábrán ezt a túlsúlyt szemléltettük a reziliens hallgatók (Ceglédi 2012) által említett rizikó- és kompenzáló tényezők kategorizálásával.

Noha összességében a kompenzáló tényezők túlsúlya és győzelme egyértelmű a reziliens életutakban (Ceglédi 2012), arra is érdemes felhívni a figyelmet, hogy a kompenzálásra hivatott tényezők olykor rizikótényezőkként jelentek meg a hallgatók életében (pl. egy-egy hátráltató családtag, oktató, barát stb.). Ezek azonban hatástalanok maradtak epizódszerűségük, a kompenzáló tényezőkkel szembeni gyengeségük, valamint amiatt, hogy a hallgatók igyekeztek sikeresen elhárítani és a saját javukra fordítani őket.²²

REZILIENS ISKOLA, REZILIENS PEDAGÓGUS

A reziliens iskola olyan iskolakultúrát működtet, amelyben a hátrányokkal induló tanulók sikert érhetnek el. Az iskola rekulturációja segítheti a hagyományos szervezet megújulását. Az iskola rekulturálásának azt a folyamatot nevezzük, amikor az iskolaközösség, elsősorban a tantestület újraértelmezi a nevelés és az oktatás céljait, új értékeket és ezek támogatására normákat fogalmaz meg és állít működésbe, úgy, hogy ez a szervezet egészét áthatja. A reziliens pedagógus munkája ugyanis tantestületi együttműködésben lehet hatékony (Agasisti et al. 2018; Bacsikai 2015; Fullan 1995; Hargreaves et al. 2005; Hemmings 2012). A reziliens pedagógus fogalom többféle jelentéssel bírhat, amelyek nem függetlenek egymástól.

²² Egyikük például a rossz társaság visszahúzó erejét felismerve a kocsmásorsból kitorve jelentkezett az egyetem egy magas presztízű szakára, két hallgató pedig még a barátok (egyéb-ként a kudarcotól való megkímélés által vezérelt, jó szándékú) lebeszélése ellenére is a nehezebb szak mellett döntött. Olyan is előfordult, hogy egy tanár lenézése a bizonyítási vágy táplálását szolgálta (Ceglédi 2012).

1. **Reziliens az a pedagógus, aki fejleszti diákjai rezilienciáját, s reziliens életutakban játszik kulcsszerepet.** Azt gondolhatnánk, hogy ez az egyetlen értelmezés elég a sikerhez. Ez azonban nem így van. Helytelen kiindulópont, ha csakis a diák oldalát és érdekeit helyezzük előtérbe. A pedagógiai munkában jelen van maga a pedagógus is, egy megélt életúttal, egy létező élethelyzettel (talán épp idős szülei miatt aggódik, házat épít, várandós stb.), begyógyult és talán még lappangó érzelmi sebekkel, felismert és fel nem ismert előítéletekkel stb.
2. **Reziliens az a pedagógus, akinek életútjában reziliens vonásokat fedezhetünk fel.** Az Ön életútja, eddigi tapasztalatai, a sorsok, amelyeket megismert, s minden, ami Ön – ezek mind-mind fontos „alapanyagai” munkájának (Ceglédi 2015a, 2015b; Wellensiek 2014).
3. **Reziliens az a pedagógus, akinek a munkáját szakmai reziliencia jellemzi.** Aki a szakmai kihívásokra reziliens módon válaszol. A pedagógiai munka folyamatosan új kihívásokat tartogat, újabb és újabb, korábban ismeretlen helyzetekre kell rugalmasan alkalmazkodni. A reziliencia fogalmkörébe illeszthető a változásokhoz való rugalmas alkalmazkodás, a kreatív, tanulást eredményező, a későbbi megküzdést erősítő átlendülés. Szakmai rezilienciáról akkor beszélhetünk, amikor e helyzetek, esetek fennállásakor a reakció a megküzdés, a kihívás tanulási folyamatként való alkalmazása lesz (Ceglédi & Szathmáriné Csőke 2019). Mindezek alapján nem csak a szociológiai értelemben vett reziliens életutat bejárta (azaz társadalmi hátrányai ellenére diplomát szerző) pedagógus lehet reziliens a munkájában. Sőt, az életút tapasztalatai társadalmi háttértől függetlenül hordozhatnak reziliens vonásokat.
4. **Reziliens az a pedagógus, aki reziliens személyiségként éli meg pedagógus énjét.** A pedagógus munka kiteljesedéséhez elengedhetetlen, hogy ön-reflektív módon legyünk benne a folyamatban. Nem az oktatást végrehajtó szellemi szalagmunkások vagyunk, s érdekeink nincsenek háttérbe szorítva. Máskülönből kiegészítve, a munkáját monoton módon, lelkesedés nélkül, s ezáltal alacsonyabb színvonalon végző pedagógus válik belőlünk (Wellensiek 2014; Bordás 2010; Ceglédi & Szathmáriné Csőke é. n.). A támaszt adó és támaszt elfogadó viszonyrendszer nélkülözi a reciprocitást (Bordás 2010): tanárnak lenni ugyanis főként egyoldalú viszonyt jelent – még ha sok szeretetet kapunk is a gyerekektől, már az életkori és a tanár-diák szerepekben megnyilvánuló alá-fölérendeltségi viszony is egyenlőtlenséget eredményez. Ez megterhelő a személyiségnek minden hasonló, főként segítő szakmában. Ezért fontos törődnie önmagával is! Fontos kérdés, hogy mennyit nyitunk ki magunkból. Talán azt mondhatjuk, hogy annyit, amennyit biztonsággal be is tudunk zárni. Ez azonban nem mindig tudatos döntés hatásköre.

Ugyanakkor az már lehet tudatos, ahogyan önreflektív módon harmóniát keresünk a szakmai empátia és a magánemberi önvédő távolságtartás között (Ceglédi & Szathmáriné Csőke 2019; Fodor & Tomcsányi 1995; Nemes 2010; Zolnai & Hüse 2017).

„Az önismeret tehát esszencialitása a segítő szakmának. Ellenkező esetben kiégés, pályaelhagyás vagy az úgynevezett »segítő szindróma« alakulhat ki (Schmidbauer nyomán Fodor & Tomcsányi 1995). Ez utóbbi jellemzője a túlhajszoltságot és önkárosítást eredményező segítség, amely egy saját bizonytalan önértékelést kompenzál, s az altruizmusért kapott külső megerősítés nélkül mélypontra kerül az ingadozó önértékelés (Fodor & Tomcsányi 1995). A saját életemények »vakfoltjainak« esetében ezért fontos a szuper- vagy intervízió (Fodor & Tomcsányi 1995). Amikor személyes érintettség vagy tapasztalat áll fenn egy esetről, akkor szimpátia és antipátia is kialakulhat (Fodor & Tomcsányi 1995). Emiatt is szükséges a saját élmények feldolgozása, az önismeret.” (Ceglédi & Szathmáriné Csőke é. n.: oldalszám nélkül)

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Fejtse ki, hogy mit jelent a reziliencia a neveléstudományban!
2. Jellemezze a reziliens pedagógust!
3. Mutassa be azon rizikótényezőket, amelyek a hátrányaik ellenére sikeres, reziliens életutakban jelentkeznek!
4. Elemezzen egy olyan tanulói vagy hallgatói életutat, amelyben megjelenik az ugródeszka jelenség!
5. Hasonlítsa össze a reziliencia belső és külső forrásait!

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Ceglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, Vol. 22. No. 2., 85–110. [https://szociologia.hu/dynamic/szocszemle_2012_2_cegledi.PDF]
- Ceglédi T., Hamvas L., Katona Cs., Kiss A., Torner B. & Vas S. (2019): *Ugródeszka lendülettel. Reziliens Wális szakkollégisták*. Wáli István Református Cigány Szakkollégium, Debrecen. [<https://mek.oszk.hu/18900/18943/>]
- Fehérvári A. & Varga A. (szerk.) (2018): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. [https://wlislOCKI.pte.hu/sites/wlislOCKI.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged.pdf]

- Homoki A. (2016): A reziliencia recepciója a hazai neveléstudományi kutatásokban. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium, PPS–ÚMK, Nagyvárad–Budapest, 78–98. [<http://mek.oszk.hu/16000/16053/16053.pdf>]
- Pusztai G. (2004): Kapcsolatban a jövővel: Roma/cigány diplomások pályafutását támogató erőforrások. *Valóság*, Vol. 47. No. 5., 69–84. [<https://dea.lib.unideb.hu/dea/handle/2437/218480>]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. & Longobardi, S. (2018): Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *OECD Education Working Papers*, No. 167., OECD Publishing, Paris.
- Agócs H. (2015): A hátrányos helyzetű gimnazisták továbbtanulási tervei Magyarországon. *Metszetek*, Vol. 5. No. 4., 42–64.
- Alva, S. A. (1991): Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol. 11. No. 13., 18–34.
- Alwin, D. F. & Thornton, A. (1984): Family Origins and the Schooling Process: Early versus Late Influence of the Parental Characteristics. *American Sociological Review*, Vol. 49. No. 6., 784–802.
- Bacsikai K. (2015): *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Bagdy E. (1994): Családi szocializáció. In Trencsényi L. (szerk.): *Nevelés és Társadalom*. NMI Mikszáth Kiadó, Salgótarján, 21–33.
- Bass L. & Darvas Á. (2008): *Gyerek jól-lét – szociálpolitika – gyerekintézmények*. (kézirat). Forrás: <http://www.gyerekesely.hu>
- Beck, U. (1983): Jenseits von Stand und Klasse? – Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entscheidung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In Kreckel, R. (ed.): *Soziale Ungleichheiten*. Verlag Otto Schwartz und Co., Göttingen, 36–74.
- Békés V. (2002): A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In Forrai G. & Margitay T. (szerk.). *Tudomány és történet – Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére*. Typotex Kiadó, Budapest, 215–228.
- Berlinger E. & Megyeri K. (2015): Mélyszegénységből a felsőoktatásba. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 42. No. 62., 674–699.
- Bernstein, B. (2003): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 173–197.

- Blaskó Zs. (2002): Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, Vol. 12. No. 2., 3–27.
- Bordás A. (2010): A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio*, Vol. 19. No. 4., 666–672.
- Bordás A. (2011): Pedagógusok szakmai tanuló közössége. Drámapedagógiai műhely Nagyváradon. *Magiszter*, 2., 47–56.
- Boudon, R. (1981): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In Halász G. & Lannert J. (szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete*. OKKER, Budapest, 406–417.
- Ceglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, Vol. 22. No. 2., 85–110.
- Ceglédi T. (2015a): Resilient teacher education students. In Pusztai G. & Ceglédi T. (eds.): *Professional calling in higher education*. Partium, PPS–Új Mandátum, Nagyvárad–Budapest, 61–75.
- Ceglédi T. (2015b): Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Partium, PPS–ÚMK, Nagyvárad–Budapest, 116–135.
- Ceglédi T., Hamvas L., Katona Cs., Kiss A., Torner B. & Vas S. (2018): *Ugródeszka lendülettel. Reziliens Wális szakkollégisták*. Wáli István Református Cigány Szakkollégium, Debrecen. [<https://mek.oszk.hu/18900/18943/>]
- Ceglédi T. & Szathmáriné Csőke K. (é. n.): *Reziliencia és szociális munka*. Debreceni Egyetem. (megjelenés alatt)
- Ceglédi T. (2018): *Ugródeszkan. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary, Debrecen.
- Ceglédi T., Godó K., Kiss A. & Szathmáriné Csőke K. (2019): Reziliencia a mentorálásban. In Varga A., Andl H. & Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Pécs, 2019. november 7–9. Pécs, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, p. 279.
- Coleman, J. S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, 11–43.
- Czeizel E. (1997): *Sors és tehetség*. FITT IMAGE – Minerva Kiadó, Budapest.
- Csokai A. & Engler Á. (2016): Családok, strukturális válság, eredményesség. In Pusztai G., Engler Á. & Morvai L. (szerk.): *Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre. Kutatási beszámoló*. CHERD-Hungary, Debrecen, 128–138.
- Csüllög K., Lannert J. & Zempléni A. (2015): *Számít a pedagógus és az iskola! A felülemelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos kompetenciamérés adatai alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest.

- Engler Á. (2016): *A család mint erőforrás*. CHERD-Hungary, Debrecen.
- Fehérvári A. & Varga A. (szerk.) (2018): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wliscocki Henrik Szakkollégium, Pécs. [https://wliscocki.pte.hu/sites/wliscocki.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged.pdf]
- Fényes H. & Pusztai G. (2004): A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statistikai Szemle*, Vol. 82. No. 6–7., 567–582.
- Ferge Zs. (2006): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Fényes H. & Róbert P. (szerk.): *Iskola és mobilitás*. Debreceni Egyetem, Debrecen, 67–84.
- Fodor L. & Tomcsányi T. (1995): Segítő kapcsolat, segítő szindróma, segítő identitás. In Pálhegyi F. (szerk.): *A személyes beszélgetés pszichológiai alapjai és technikája*. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, 3–30.
- Forray R. K. & Kozma T. (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. K. (2015): *Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében* (kézirat).
- Fullan, M. (1995): The School as a Learning Organization: Distant Dreams. *Theory Into Practice*, Vol. 34. No. 4., 230–235. [www.jstor.org/stable/1476595]
- Ganzeboom, H. B. G., Treiman, D. J. & Ultee, W. C. (1991): Comparative Intergenerational Stratification Research: Three Generations and Beyond. *Annual Review of Sociology*, Vol. 17. No. 17., 277–302.
- Grotberg, E. H. (1996): *The International Resilience Project: Findings from the Research and Effectiveness of Interventions* (kézirat). [<http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb97a.html>]
- György J. (1994): Az antiszociális személyiségképződés. In Trencsényi L. (szerk.): *Nevelés és Társadalom*. NMI–Mikszáth Kiadó, Salgótarján, 33–45.
- Györgyi Z. (2010): Munkaerő-piaci esélyek, munkaerő-piaci stratégiák. In Garai O., Horváth T., Kiss L., Szép L. & Veroszta Zs. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, Budapest, 37–58.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.) (2005): *International Handbook of Educational Change*. Springer, Dordrecht–Berlin–Heidelberg–New York.
- Hemmings, A. B. (2012): *Urban high school. Foundations and Possibilities*. Routledge, New York–London.
- Henderson, N. (2007): *Resilience in Action: Practical Ideas for Overcoming Risk and Building Strengths in Youth, Families, and Communities*. Resiliency in Action, Paso Robles.

- Homoki A. (2014): *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-Alföldi és az Észak-Alföldi régióban*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Homoki A. (2016): A reziliencia recepciója a hazai neveléstudományi kutatásokban. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium, PPS-ÚMK, Nagyvárad–Budapest, 78–98.
- Homoki A. (2018): Az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek a gyermekvédelmi szükségletorientáció alapelveinek figyelembevételével. *Párbeszéd*, Vol. 5. No. 3.
- Hüse L. & Ceglédi T. (2018): „Érett dió is lehetek.” *A megterhelő életesemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra*. Evangélikus Roma Szakkollégium, Nyíregyháza.
- Hüse L. (2015): *Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők. Szakkollégiumi Tudástár 1*. Evangélikus Roma Szakkollégium, Nyíregyháza.
- Hüse L. (2017): A vallásosság és az iskolai motiváció összefüggései etnikai szegregátumokban élő gyermekeknél. In Bacskai K. (szerk.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 194–206.
- Hüse L., Huszti É. & Takács P. (2017): A gyermekvédelem peremén. *Metszetek*, Vol. 5. No. 4., 80–108.
- Kapitány Á. & Kapitány G. (2007): *Túlélési stratégiák. Társadalmi adaptációs módok*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Kende A. (2005): Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi: Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. In Neményi M. & Szalai J. (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége: a magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Új Mandátum, Budapest, 376–408.
- Kozma T. (1975): *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kuslits B. (2015): Reziliencia társadalmi és ökológiai rendszerekben. *Alkalmazott Pszichológia*, Vol. 15. No. 1., 27–41.
- Ladányi J. & Csanádi G. (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Lannert J. (2004): *Pályaválasztási aspirációk*. PhD-értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- Le Duc, A. (2015): *Creating Resilient Universities Advancing ERM & Organizational Resilience on Campus*. CSU Fitting the Pieces Together Risk Conference.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J. & Lafavor, T. L. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*. Vol. 12. No. 2., 76–84.

- Máté D. (2015): Reziliens romák identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom*, Vol. 13. No. 1., 43–56.
- Morvai L. (2016): Eredményesség és a családok strukturális helyzete a 2014. évi kompetenciamérés tükrében. In Puztai G., Engler Á. & Morvai L. (szerk.): *Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre*. Kutatási beszámoló. CHERD-Hungary, Debrecen, 38–54.
- Nagy P. T. (2010): *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon*. Új Mandátum, Budapest.
- Nemes É. (2010): A rezilienciajelenség és a szupervízió. *Szupervízió és coaching*, Vol. 8. No. 1.
- Nyüsti Sz. (2012): Hátrányos helyzetben – helyzeti hátrányban a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, Vol. 6. No. 2., 33–49.
- OECD (2011): *Against the Odds. Disadvantaged Students Who Succeed in School*.
- OECD (2016): *PISA 2015 Results. Excellence And Equity In Education. Volume I*.
- Pap M. & Pléh Cs. (2003): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 327–336.
- Papp Z. A. (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In Bárdi N. & Tóth Á. (szerk.): *Önazonosság és tagoltság*. MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 69–88.
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M. & Cortes, R. (2009): Academic Resilience among Undocumented Latino Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol. 31. No. 2., 149–181.
- Puztai G. (2004): Kapcsolatban a jövővel: Roma/cigány diplomások pályafutását támogató erőforrások. *Valóság*, Vol. 47. No. 5., 69–84.
- Puztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum, Budapest.
- Puztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum, Budapest.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009): Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, Vol. 43. No. 6., 1103–1121.
- Réger Z. (2002): *Utak a nyelvhez*. Soros Alapítvány–MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Róbert P. (2000): Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*, Vol. 9. No. 1., 79–94.
- Sameroff, A. (2005): Early resilience and its developmental consequences. In Tremblay, R. E., Barr, R. G. & Peters, R. DeV. (eds.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development, Montreal, Quebec, 1–6.
- Subramanyam, M. A., James, S. A., Diez-Roux, A. V., Hickson, D. A., Sarpong, D., Sims, M., Taylor, H. A. Jr. & Wyatt, S. B. (2013): Socioeconomic status, John

- Henrysim and blood pressure among African-Americans in the Jackson Heart Study. *Social Science & Medicine*, Vol. 93., 139–146.
- Sugland, B. W., Zaslow, M. & Nord, Ch. W. (1993): *Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth: In Search of a Conceptual Framework*. Child Trends, Inc., Washington, D.C., 1–39.
- Szilvási L. (2005): A szegénység hatása a gyermek fejlődésére. In *Kötő-jelek 2005*. ELTE TáTK Szociológia Doktori Iskola Évkönyve, Budapest, 67–95.
- Tóth E., Fejes J. B., Patai J. & Csapó B. (2016): Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, Vol. 116. No. 3., 339–363.
- Vekerdy T. (1994): Az értékszocializáció néhány kérdése. In Trencsényi L. (szerk.): *Nevelés és társadalom*. NMI–Mikszáth Kiadó, Salgótarján, 45–55.
- Vergolini, L. & Vlach, E. (2016): Family background and educational path of Italian graduates. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, Vol. 73. No. 2., 245–259.
- Veroszta Zs. (2015): *Frisssdiplomások 2014*. Educatio Nonprofit Kht., Budapest.
- Veroszta Zs. (2016a): *Frisssdiplomások 2015*. Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály, Budapest.
- Veroszta Zs. (2016b): Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok képzési életútja és munkaerő-piaci kilépése. In Fehérvári A., Misley H., Széll K., Szemerszki M. & Veroszta Zs. (szerk.): *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban*. Tempus Közalapítvány, Budapest, 119–152.
- Waxman, H. C., Gray, J. P. & Padrón, Y. N. (2003): *Review of research on educational resilience*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley.
- Wellensiek, S. K. (2014): *Reziliencia tréning*. Z-Press, Miskolc.
- Zolnai E. & Hüse L. (2017): A tudatosítás szerepe a szakmai személyiség formálásában. In Hüse L. & Molnár E. (szerk.): *Fiatalfelnőttek iskolai és társadalmi inklúziójának támogatása*. ERSZK., Nyíregyháza, 129–144.

A NEVELÉS KÖZÖSSÉGEI

Családi közösségek

A családi közösségek alkotják a társadalmak alapkövét. Ebből következik, hogy egy társadalom akkor tud teljes értékűen funkcionálni, ha alapsejtjei megfelelően működnek. Ebben a fejezetben a család fogalmával, funkcióival, működésével ismerkedünk meg. Mindezt a szocializáció szempontjából tekintjük át, hiszen a család a szocializáció elsődleges közege. A másodlagos közeggel, vagyis az intézményes neveléssel való kapcsolat lényeges, mivel a társadalomba történő beilleszkedés záloga a család és az iskola hatékony együttműködése. Ennek a kooperációnak a feltételeit és módját a fejezet végén vizsgáljuk meg.

Alapvető fogalmak

Család: A társadalom legkisebb egysége, az elsődleges szocializációs közeg, ahol az egyén elsajátítja a legfontosabb szabályokat és normákat, amelyek az adott társadalomba történő beilleszkedéséhez és a felnőtt életéhez szükségesek. A család típusa, szerkezete, életciklusa, működése erősen függ az adott társadalomtól, gazdaságtól, kultúrától, történelmi időtől. A családban kapott minták, értékek, normák egész életre meghatározóvá válnak.

Szocializációs közegek: A társadalomba való beilleszkedés és a közösségi élet gyakorlásához szükséges értékek és normák elsajátításának folyamatában az egyént döntő hatások érik a szocializációs közegekben. Az elsődleges szocializációs közeg a család, másodlagosnak az intézményi szocializációt nevezzük, szintén fontos a munkahelyi szocializáció. A társadalmi marginalizálódás és a deviáns magatartásformák jelentős része olyan szocializációs probléma, ami ezeknek a közegeknek a működési zavarában gyökerezik.

Szülői karrier: A szülővé válás folyamata. Folyamatról beszélhetünk, mivel soha nem jön el az a pillanat egy még gyermektelen életében, amikor azt mondhatja, teljesen felkészült a szülői szerepre. Ugyanígy gyermekes, gyakorló szülőként sem jelentheti ki valaki, hogy tökéletes szülővé edződött. A szülő – követve gyermeke növekedését és a család életciklusát – folyamatosan alakítja szülői attitűdjét, nevelési céljait és módszereit, felhasználva addigi tapasztalatait és hozott mintáit. A folyamat során, ideális esetben, célja a szülői hivatás minél hatékonyabb és eredményesebb elsajátítása.

Iskolai karrier: A tanuló iskolai teljesítménye, eredményessége, a közösségbe való beilleszkedése. Az iskolai karrier kialakulásában és működésében a családi háttérnek nagy szerepe van. A szakmai életút első szakaszának számító közoktatás éveiben a családi erőforrások, a családtagok által birtokolt tőkefajta jelentősen befolyásolják a gyermekek és fiatalok előrehaladását. A családi, társadalmi háttér erőteljes hatása miatt az iskolai pályafutásban az esélyegyenlőség nehezen biztosítható. Az egyenlőtlenségek felszámolására erőfeszítéseket tesznek (pl. felzárkóztatás, korrepetálás, tehetségfelfedezés).

Családi életre nevelés: A családi élet szerepeire és működtetésére történő felkészítés. Ide tartozik többek között a párkapcsolat kialakítása és működtetése, a férj/apa és feleség/anya szerepek, a család pénzügyeinek kezelése, az egészséges életmód stb. Hagyományos esetben a család kínál mindehhez mintát, a szülők adják át a szükséges tudást és készségeket. A családstruktúrák erőteljes átalakulásával (pl. többgenerációs helyett nukleáris családok, válások stb.) szükségessé vált a külső segítség bevonása ezen a területen. Míg a családban történő mintaátadás informálisan valósul meg, addig a családon kívüli felkészítés tudatos, szervezett. Ilyen felkészítés történhet az iskolában (tanórákon érintve a család témáját), az egészségügyben (pl. szexuális témájú előadások, védőnői felkészítések a gyermekgondozásra), az egyházban (pl. jegyesoktatás), civil szervezetekben (pl. párkapcsolati tréningek).

A CSALÁD FOGALMA

A különböző tudományterületek különböző irányból közelítik meg a család fogalmát. A meghatározások közös nevezőjeként szolgálhat az az általános megállapítás, miszerint a család a társadalom legkisebb egysége, az elsődleges szocializációs közeg, ahol az egyén elsajátítja a legfontosabb szabályokat és normákat, amelyek az adott társadalomba történő beilleszkedéséhez és felnőtt életéhez szükségesek. Ezek a normák, értékek, szabályok történelmi időben, valamint földrajzilag (kontinensenként, országonként, de akár országrészenként) eltérőek, ezért mindig az adott társadalom, kultúra normáiról, értékeiről beszélhetünk. A család önmagában is dinamikus, változó egység, különböző életszakaszaiban, változó körülmények között mást és máshogyan tanít, közvetít a benne élő generációknak.

Andorka (2006) a családot kiscsoportként definiálja, amelynek tagjait házassági vagy vérségi kapcsolat köti össze, ritkább esetben örökbefogadás útján találhatnak egymásra. Boreczky a családot a társadalommal folyamatos kölcsönhatásban működő rendszernek tekinti, „mely mint valamennyi rendszer határokkal és sajátos működéssel rendelkezik, s melynek részei (tagjai) is állandó hatást gyakorolnak egymásra” (Boreczky 2015: 105).

A család szocializációs funkciói között tartjuk nyilván a gondozást, a biztonságérzet megteremtését, a beszéd megtanítását, a modellnyújtást, valamint

a család biztosítja az első interakciós teret és az identitás kialakulásának kereteit (Kozma 1999). Családszerkezet szerint beszélhetünk nukleáris családról, amelyben két generáció él együtt (szülő és gyermek/ek). Többgenerációs családnak (nagy családnak) nevezzük azt a családtípust, ahol több generáció él együtt, a szülők és gyermekek mellett nagyszülők, dédszülők. A vér szerinti szülők válása esetén egyszülős család akkor alakul ki, ha gyermekét (gyermekét) egyedül neveli tovább valamelyik szülő, mozaikcsalád pedig akkor, ha az elvált szülő új partnerével együtt neveli a gyermek(ek)et. A mozaikcsalád kiegészülhet az új partner korábbi házasságából származó gyermek(ek) együttes nevelésével, illetve közös gyermek(ek)kel.

Hagyományos családstruktúráként aposztrofáljuk a teljes családot, azaz a házasságban élő szülőket, vér szerinti (vagy örökbe fogadott) gyermekekkel. A nem tradicionális családszerkezetek kialakulásához és elterjedéséhez olyan társadalmi és gazdasági folyamatok vezettek, amelyek szoros kapcsolatban állnak a demográfiai tendenciákkal, így például a nők iskolázottságának javulása, a kétkeresős családmodell kialakulása, a szabályozott családtervezés vagy az intézményesült gyermekgondozás és -nevelés elterjedése. A demográfiai „kísérőjelenségek” között megemlíthetjük a párkapcsolati formák pluralizálódását (pl. tudatos szingliség, látogató kapcsolat, együttélés), a házasságok számának csökkenését és a válások számának emelkedését (megj.: a 2010-es évek végén ebben fordulat látszik, jelentősen emelkedett a házasságkötések száma, kevesebb válás történik). Az utóbbi egy-két évtizedre jellemző, hogy a fiatalok később hagyják el a szülői házat, kitolódott az első házasságkötésnek és az első gyermek vállalásának életkora. Elterjedtek az élettársi kapcsolatok, amelyek bomlékonyabbnak bizonyulnak, mint a házasságok. Növekedett a házasságon kívül született gyermekek aránya, de a házasságokból még mindig jelentősen több gyermek születik, mint egyéb kapcsolatokból.

Somlai (2013) szerint a család értéke minden változás mellett magas marad, mivel az emberek problémáik, nehézségeik idején leginkább családjukhoz fordulnak segítségért, a család tehát nem válságban, hanem folyamatos átalakulásban van.

A családok létrejötte és a család megfelelő működése az egyénnek és a társadalomnak is egyaránt érdeke. A harmonikus, szerető családban felnövekvő gyermek olyan szociális kompetenciákkal gazdagodik, amelyek megalapozzák egészséges felnőtt életét, kapcsolatait, életszemléletét, munkamorálját. A megfelelő önismerettel, érzelmi kompetenciákkal bíró munkavállaló pedig hasznos tagja lesz a társadalomnak. Kopp és Skrabski (2010) a családon belüli jó kapcsolatot (férj és feleség, szülő és gyermek között) testi-lelki egészségvédő faktorként írja le. Ez a társadalmi ellátórendszereket is megkíméli, hiszen a jó rokoni kapcsolatokat ápolók immunrendszere erősebb, kevesebb valószínűséggel betegednek meg mentálisan, nagyobb eséllyel kerülnek el a káros szenvedélyeket, kisebb mértékben küzdenek depresszióval vagy önkárosító gondolatokkal.

A családi életre való felkészítés fontos alapja a majdani családok működésének. A hagyományos (teljes, akár többgenerációs) családformák csökkenésével egyre kevesebb az esélye a családi élettel kapcsolatos szerepek és minták informális, családon belüli közvetítésének. Intézményesült formában a családi életre nevelés az oktatás és nevelés folyamatában kisebb részletekben (pl. tantárgyi tematikákba ágyazottan) jelenik meg, ugyanakkor erőfeszítések történnek ezek komplex beemelésére.

A család témaköre igen szerteágazó, az egyén életútját végigkísérő társas közeg megannyi területen megjelenik különböző irányú hatásokat kifejtve. Fontos kérdés, milyen szempontok alapján rangsorolhatók, tematizálhatók a családi életre nevelés különböző momentumai. Buda Béla koncepciója szerint a családi életre nevelés nyolc nagy területet ölel fel (Buda 1998). Az első a családi élet motivációs és készségvilága, idetartoznak a párkapcsolati és gyermeknevelési motívumok (pl. kötődés, szeretet, gyermek iránti vágy), továbbá a család mintáinak genezise, a társadalmi hatások, az önérvényesítési dilemma és a női individualizáció. A második terület az értékeket és normákat érinti, kitér a kulturális és rétegdifferenciákra, a családok méretére és alternatíváira, de foglalkozik a válással és a változásokkal. Buda a harmadik területnek a „hiány anatómiája” címet adta, mivel azokat a szereplőket nevezi meg, akik szervesen hozzájárulhatnak a CSÉN céljaihoz, de különböző okokból mégsem teszik. Így például az óvoda és az iskola esetében értékbizonytalanság tapasztalható, a család olykor kényes téma, és jellemzően élesen elválasztva kezelik a családi és intézményi világot. Kerülnek többek között a szexualitás témakörét és az erkölcsi tanítást; a tanárok maguk is kommunikációs nehézségekkel, és saját családjukkal kapcsolatos komplexusokkal terheltek.

A következő blokkban tudományos szempontból közelít a szerző, javasolja a pár- és családkonzultációt, speciális kurzusok és tréningek szervezését, a szülők képzését. Az ötödik nagy terület a szexuális nevelés folyamatát fedi le, az önértékeléstől a pszichoszexuális fejlődésen át, a párkapcsolati szexuális harmónia segítségével. A gyermek vállalása a családi fejlődés egyik fordulópontja, itt kap helyet a gyermeklét közelhozása a serdülők és fiatal felnőttek számára, a szülő-gyermek kapcsolat segítése, általános és nemi nevelési alapelvek. Az intézményi nevelési lehetőségek között az egészségügyi, egyházi, gyermekszervezeti programokra utal Buda, és itt jelöli meg a tanárképzés és a segítő képzések modelljeinek fontosságát. Végül a családi élet és a társadalom összefüggésében a család társadalmi tematizálása, a családkutatás, a családpolitika, az erkölccstan jelenik meg (Buda 1998).

Mihalec három csoportba sűríti a tevékenységi köröket: a családokat érintő meglévő problémák kezelése, a jövőbeni problémák megelőzése, az egyéni és családi képességek kifejlesztése. Meghatározza továbbá azokat a közös jellemzőket, amelyek a családi életre nevelés munkájának minden területén megjelennek: az

egyén és a család minden életciklusát figyelembe veszik, az egyének és családok szükségleteire épülnek, multidiszciplinaritás ragadható meg a kutatásban és multiprofessionalitás a munkában, inkább edukatív, mintsem terápiás megközelítésű, családi értékeket teremt és képvisel, végül kvalifikált nevelőket igényel, akik magukénak vallják a családi életre nevelés céljait (Mihalecz et al. 2011: 98).

Brillinger és Brundage (1989) rendszerében a családi életre nevelés művelése és kutatása alapvetően öt különböző területre koncentrál. Az első a családtervezés, a szülői szerepre való felkészülés. A második a szülői készségeket, képességeket fejleszti, olyan területeken is, mint például a sérült gyerekekkel való foglalkozás. A harmadik a szülők gazdasági, pénzügyi ismereteinek szélesítése. A negyedik olyan területekre összpontosít, amelyek a szülői szerepeket befolyásolják, mint a média, a társadalmi, gazdasági feltételek. Végül a gyermek jólétéről, oktatásáról való gondoskodás. Grész Gábor koncepciója szerint legalább a következő öt területnek meg kell jelennie a CSÉN-nel kapcsolatos oktató-nevelő munkában: önismeret, érzelmi intelligencia és emberi kapcsolatok, párkapcsolatok, csapdák és veszélyek elkerülése, valamint a jellem és értékrend területe (Grész 2011).

A fiatal (nem felnőtt) korosztály számára kidolgozott tananyagok széles skálája ismert a nyugati országokban, ezekről széles körű összefoglalást nyújt Tárkányi (2011). Ilyen tantervi tartalmak például a párkapcsolatra és házasságra nevelés, a jellemnevelés, a családi és fogyasztói ismeretek. Észak- és Nyugat-Európában már évtizedek óta önálló tantárgyak keretében valósul meg a családdal kapcsolatos ismeretátadás és kompetenciafejlesztés. Magyarországon egyházak, civil szervezetek, egyházi fenntartású oktatási intézmények folytattak párkapcsolatokkal, családdal összefüggő oktatást, nevelő munkát, tanácsadást. A fiatalok hatékony megszólításához a pszichoedukáció és a személyiségfejlesztés modern szemlélete kiváló lehetőséget nyújt, amikor a gyakorlatközpontú, drámapedagógiai és projekt elemekkel kombinált élményszerű tanulás nemcsak az ismeretek beépülését segíti, hanem az értékekkel való azonosulást is (Hortobágyiné & Komlósi 2011).

A CSALÁDI ÉLET ÉS GYERMEKNEVELÉS SZAKASZAI

„A család specifikus rendszerképződmény, amely egyszerre formális (intézményes, társadalmilag elfogadott, támogatott szerveződés) és informális, önkéntes, érzelmi alapon szövődő társas alakulat. Tagjai közt interdependens (kölcsonös, egymással összefüggésben álló) kapcsolatok érvényesülnek. A család olyan egymáshoz illeszkedő kapcsolatok érzelmi egysége, amely szerveződés családként azonosítja magát, és amely (feltehetőleg) több, biológiailag kapcsolatban álló személyt foglal magába.” (Bagdy 1994: 58) A család nem statikus képződmény, hanem olyan dinamikus rendszer, amely állandó változásban van. A családot érő változások érkehetnek magából a családból, például új gyermek érkezése,

egy családtag betegsége vagy halála, a gyermekek fejlődésével járó változások. Külső tényezők, amelyek alkalmazkodásra készítetik a családi rendszert, többek között érkehetnek a munka világából (pl. munkahelyi változások, munkahely megszűnése, családtag újbóli munkába állása), földrajzi mobilitás kapcsán (költözés, ingázás), családhoz kapcsolódó közösségekből (kisközösségek alakulása, megszűnése, tagsági feltételek változása).

Ezekhez a változásokhoz a családnak folyamatosan alkalmazkodnia kell, a régi szokásokat, berögzült sémákat átalakítva, felülírva. Ha ez nem történik meg (nem tud, nem akar idomulni), az új helyzetben a régi megoldások nem fognak működni. A családi életciklus változásainál mindig felmerülnek ezek a szükséges módosítások. Az egyes életciklusok váltásaihoz bizonyos szokások, rituálék is kapcsolódnak, így például az esküvő, keresztelő, gyász.

A családi életciklusok szakaszolására többféle felosztás létezik (pl. Haley, Hill – Rodgers, Carter – McGoldrick, Kurimay, Dávid). Általában az első fázis, amikor a fiatalok még gyermek nélkül élnek, a második az első gyermek vállalása és az ezt követő kisgyermekes időszak, majd az iskoláskorú gyermekeket nevelő korszak, a kamaszkorú gyermekeket nevelő családi ciklus, a felnőtté vált gyermekeket kibocsátó család, majd az újra kettesben élő pár. Minden ciklus más típusú nevelést, gondoskodást vár el a szülői pártól, ezzel együtt minden szakaszban a szülői szerepekben és a párkapcsolatban is változás áll be. A különböző családi ciklusokban eltérőek a kihívások, veszélyek. Gondoljunk például arra, milyen döntő változást indukál az első gyermek érkezése a párkapcsolatra, annak megélésére a mindennapokban, vagy az „üres fészek szindrómára”, amikor a párkapcsolat ismét új alapokra helyeződik. Az egyes életciklusokat Komlósi Piroska hat szempontból tekinti át: új szükségletek, új feladatok, új viselkedések, veszteségek, új családi működési mód, elakadások (Komlósi 2014).

Pedagógusként érdemes megismerni a tanulók családjainak aktuális életciklusát, tisztában lenni annak előnyeivel, esetleges veszélyeivel. Például a kistestvér érkezése, kamaszkorú testvér jelenléte a tanuló életében is változást indukálhat, amely akár az iskolai viselkedésére, teljesítményére is hathat. Hasonlóan a családi életben, családszerkezetben bekövetkezett változásokhoz, amilyen például a szülők válása, mozaikcsalád kialakulása, családtag elvesztése. A gyermekkel és a szülőkkel történő folyamatos kommunikáció hozzájárul a család adott ciklusának, vagy az éppen bekövetkező ciklusváltás megismeréséhez, megértéséhez.

A család életciklusai, mint láttuk, a gyermekek életkori sajátosságain alapszik. Az emberi élet egyes állomásait, szakaszait szintén több felosztásban ismerjük. Erikson pszichoszociális fejlődéelméletében például a fejlődés fordulópontok sorozata, ahol megjelenik kívánatos és veszélyes oldal is. Kiemelve a 6 és 12 éves korszakot a teljesítményt vs. csökkentértékűséget említi: ha a gyermeket megerősítik próbálkozásaiban, a teljesítménykészítettség erősödik, ha nem, csökkentértékű-

7. TÁBLÁZAT: Hill és Rodgers-féle családi életciklus modell

Családi életciklus	Családi feladatok	Családi szerepek	Családi struktúra	Természetes krízisek
Újnonnan házasodottak	otthonról hozott minták és értékek összeegyeztetése, közös világ megteremtése átvitt és fizikai értelemben	férfj-feleség	2 fő, egygenerációs család, felnőtt tagokkal	szerepek, minták, értékek egyeztetése, a család pszichológiai határainak meghúzása; a maganélet megteremtése
Csecsemős család	szülővé válás	férfj-feleség anya-apa-gyermekek	3 fős, kétgenerációs család felnőtt-gyermekek alrendszer	szülői minták egyeztetése, az anya társadalmi izolációja, a feleségszerep háttérbe szorítása, anya-gyermekek koalíció
Kisgyermekes család	a gyermek gondozása	férfj-feleség, anya-apa-gyermekek-testvér	3-4-5 fős kétgenerációs család, felnőtt-gyermekek alrendszer	női munkavállalás, szerep-konfliktusok, otthoni munkamegosztás, óvodai beilleszkedés
Család iskoláskorú gyermekkel	iskolás ritmus, életmód kialakítása, a gyermek segítése és ellenőrzése	férfj-feleség, anya-apa-gyermekek-testvér	3-4-5 fős kétgenerációs család, felnőtt-gyermekek alrendszer	iskolaérettség, prepubertáskori változások
Serdülő gyermekes család	stabilitás és érzelmi biztonság nyújtása, a szülői szerepek újradefiniálása	férfj-feleség, anya-apa-gyermekek-testvér	3-4-5 fős kétgenerációs család, felnőtt-gyermekek alrendszer	harc a szülő-gyermek alrendszerek határainak lebontásáért
Felnővkedett gyermeket kibocsátó család	a gyermek fizikai és érzelmi leválasztása, az új családtagok befogadása	a szülői szerepek a háttérben, a férj-feleség szerep az előtérben	a család határainak mozgása, a felnőtt-gyermekek alrendszer kiegyenlítődik	üres fészek szindróma
Magukra maradt aktív szülők	a házastársi kapcsolat megújítása	a férj-feleség szerep az előtérben, az anyós-após, nagyszülői szerepek tanulása	2 fős, egygenerációs család	üres kagyló szindróma
Inaktív, idős házaspár	a napi életritmus, életmód átszervezése	férfj-feleség, nagyszülői szerepek	2 fős, egygenerációs család	a társadalmi szerepek elvesztése

Hill és Rodgers (1964) alapján idézi Dávid et al. (2006)

ség uralkodik el rajta. Piaget kognitív fejlődéelméletében a 7–11 éves életszakasz a konkrét műveletek szakasza, amikor a műveleti gondolkodás csak a konkrétan jelen lévő tárgyakról szól, nem képesek absztraktnan gondolkodni, a szabályok szükségszerűségével is éppen csak kezdenek tisztában lenni.

Tóth László három szempont alapján fogalmazza meg az egyes életkori sajátosságokat: testi jellemzők, társas, érzelmi jellemzők, illetve a tanulás jellemzői (Tóth 2007). Az alsó tagozatos életszakaszokba eső két szakasz a 6–9, illetve a 9–12 év. A 6 és 9 év közötti gyermekek rendkívül aktívak, sokat mozognak, ugyanakkor sok pihenésre, beiktatott szünetre van szükségük. Finommotorikai koordinációjuk fejletlen. A korábbi életkorukhoz képest jobban kiválogatják barátaikat, de gyakori a kirekesztés és a vitahelyzet. Mereven ragaszkodnak a szabályokhoz, a bírálatot nehezen viselik, könnyen megsértődnek. Vágynak a pedagógus elismerésére, mindent megtesznek a dicséretért. Szeretnek tanulni, kíváncsiak a világra, belső motivációjuk erős.

A 9 és 12 éves gyermekek finommotoros koordinációja teljesen kifejlődik, új érdeklődési területek jelennek meg (általában a zene, képzőművészet). Elindul a nemi érés folyamata (elsősorban a lányoknál), kialakulnak a fiú-lány klikkek. A kortárs csoport jelentősége növekszik, többé már nem a pedagógus tetszését akarják kivívni. Legtöbb magatartási probléma ebben az életkorban adódik, mivel elég érettek ahhoz, hogy felismerjék a konfliktust, de kezelni még nem képesek.

GYERMEKNEVELÉS A CSALÁDBAN

A szülői karrier (*parental career*), azaz a szülővé válás folyamata kevésbé tudatosan és körültekintően véghezvitt folyamat, holott a szülői hivatás gyakorlásának minősége, mint látni fogjuk, a család életének számos területére hatással van.

A család fejlődésében bekövetkezett változások komoly stresszt okozhatnak a család életében. Habár a szülővé válás egy természetes állomás a szülői karrierben, mégis sok esetben felkészületlenül éri a párokat. Gage és Christensen (1991) eredményei alapján azoknál a pároknál, ahol formális vagy informális módon valamilyen felkészülés történt a szülői szerepre, szignifikánsan alacsonyabb volt azok aránya, akik a gyermek érkezésekor negatív élményeket éltek át. Gyakrabban számoltak be a gyermekgondozás során érzett magabiztosságról, örömről, felszabadultságról, elégedettségről, ami egyrészt pozitív módon hatott a párkapcsolatukra, másrészt abból táplálkozott, mivel ezekben az esetekben több segítséget kaptak egymástól.

A szülői szerepet célzó szocializációs tényező lehet például a családban vagy baráti körben lévő kisgyermek ideiglenes felügyelete, ezekkel a szülőkkel való beszélgetés a gyermeknevelésről és gondozásról, ebben a témában olvasott vagy nézett anyag, szakemberekkel (orvos, védőnő stb.) történő előzetes beszélgetés,

vagy egyszerűen a kisgyermekes családok megfigyelése különböző élethelyzetekben. Gage és Christensen (1991) kutatásában a résztvevők harmada említette a formális szocializáció fontosságát a szülővé válás stresszhelyzeteinek elkerülésében. A szülők iskolájában szülői szerepekre felkészítő nevelési szakemberek segítik a leendő apákat és anyákat. Segítséget nyújtanak egyrészt a gyermek gondozását, ellátását, nevelését illető kérdésekben, másrészt a szülői identitás kiformalásában. A szülővé válás szocializációs folyamata tehát preventív jelleggel is bír, elősegítve az apává és anyává váló férfiakat és nőket mentális egészségük megőrzésében azzal, hogy felkészülnek a gyermek érkezésével járó stresszhelyzetekre (pl. túlzott aggodás, idegesség, önvád, kommunikációs zavarok, önbizalom gyengülése). Ezek a stresszfaktorok nemcsak a szülői hivatásuk gyakorlásában hátráltatják a párokat, hanem a kapcsolatukra is veszélyt jelenthetnek, ami akár a család széthullásához is vezethet. A gyermek érkezése így könnyen a kapcsolat romlásának kiváltó oka lehet, ezt támasztják alá a hazai statisztikák is: a válások mintegy negyven százaléka a házasság első tíz évében következik be, a felbomlott kapcsolatok hatvan százalékában gyermek is érintett. (Az élettársi kapcsolatok pedig még bomlékonyabbnak bizonyulnak.) A gyermek egyfajta összetartó ereje megszűnt, az utóbbi két évtizedben a közvélekedés jelentősen engedékenyebbé vált, miszerint a gyermek érdekében nem érdemes a rosszul működő kapcsolatot fenntartani (Földházi 2009).

A gyermek születése a családban mindkét felet egyszerre érő hatás, és a konstruktív megküzdési mintázatokat mutató párok feleltek meg leginkább a kihívásoknak. A társ támogatása ebben a helyzetben (és más változások vagy válságok esetén is) kiemelkedő módon segítette a problémákkal való megküzdést (Martos 2008). Csikszentmihályi (2010) a nyitott kommunikációs csatornában látja a kiegyensúlyozott családi élet lehetőségét, vagyis a szülőknek beszélniük kell a napi feladataikról, problémáikról, sikerekről, kudarcokról, vagy éppen a vágyaikról. A gyerekek ezekből a kommunikációs helyzetükből tanulnak, gondolkodnak, érvelnek. Ha a szülők nem beszélgetnek, csak munkájukba merülnek vagy tévéznek, a gyerekek más kommunikációs partnereket keresnek.

Umberson és munkatársai (2010) a teljes életciklus perspektívájából szemlélik ezt a kérdést. A gyermek jóllétre gyakorolt hatásának körülírásában elválasztják a születéstől a fiatal felnőttkorig tartó nevelési időszakot a felnőttkorúvá vált gyermekétől. Az előbbi életszakaszban a gyermekgondozással járó intenzív feladatok kisebb jólléttel töltik el a párokat, a gyermeknevelés befektetéseinek hozamai a későbbi életkorokban erőteljesebben érezhetők. Véleményük szerint a well-being szempontjából az első gyermek vállalására a 23–30 év közötti időszak a legideálisabb.

A kora gyermekkori kötődés és a saját gyermekkel kialakított szülő-gyermek kapcsolat között erős az összefüggés. Az egykor biztonságosan kötődő szülők

szintén ugyanilyen típusú kapcsolatot alakítanak ki jellemzően, míg például a gyerekként bizonytalan kötődésű, elkerülő anya a saját gyermekével is távolságtartó lesz (Steel et al. 1996; Volling et al. 1998). Az anya és gyermek közötti szimbiózis alakítja ki azt az ősbizalmat, amely meghatározza későbbi kapcsolatait, bizalmát, ennek hiánya pedig a bizalom képességének kialakulatlanságát eredményezi. Az a család éli túl a problémákat, kríziseket, ahol a kapcsolatok feltétlen bizalomra és elfogadásra épülnek (Kopp & Skrabski 1995). Vandeleur és munkatársai (2009) megerősítik, hogy az erős emocionális kötődésekkel átszőtt családokban felnövő gyermekek az érzelmi jóllétén kívül egyéb területen is profitálhatnak a családtagjaik által kialakított kiegyensúlyozott és biztonságos légkörből. A stabil párkapcsolatban élő szülők által nevelt gyermekek tanulmányi teljesítményében, iskolai magatartásában, kortársi kapcsolatrendszerében meglehetősen kevesebb problémát diagnosztizáltak.

A gyermekek testi-lelki fejlődésének, tanulmányi eredményességének, szocializációjának, identitása kialakulásának függvénye a családban uralkodó légkör, amit a családtagok és hozzátartozók viszonyai alakítanak. Ez éppoly meghatározó a gyermekkorban és kamaszkorban, mint a klasszikus szocioökonómiai háttérjellemzők (ld. többek között Croll 2004; Brown 2006; Acs 2007; Vandeleur et al. 2009; Kopp & Skrabski 2010; Ceglédi 2018). Az erős családi kohézióban felnövekvő gyermekeknél sokkalta magasabb jólléti mutatókat mértek, különösen a kamaszoknál bizonyult védőfaktoroként az erős szülő-szülő és szülő-gyerek kötelék (Vandeleur et al. 2009). Éppen ezért lényegi kérdés, milyen jólléti mutatókkal rendelkeznek a fiatal generációt nevelő felnőttek, hogyan tudnak megfelelő környezetet biztosítani a felnövekvő nemzedéknek.

Brown (2006) mintegy 11 200 kamasszal készült interjúsorozatot elemezve vizsgálta a különböző típusú családi háttérből érkezőket, kiemelten a viselkedésükre, érzelmi világukra és tanulási jellemzőikre való tekintettel. Mindhárom szempontból a leginkább problémamentes kamaszkort a teljes családban, biológiai szülőkkel élő gyerekeknél figyelte meg. A legrosszabb mutatókkal rendelkezők szignifikánsan a nem vér szerinti szülő és vér szerinti szülő együttélése családi struktúrából kerültek ki, ennél kedvezőbb, ha ezek a típusú szülők összeházasodva nevelik a gyermeket. A két hullámban felvett vizsgálatból egyértelműen kimutatható, hogy ahol kedvezőtlen változás állt be a családi struktúrában (válás, újránházasodás, haláleset), a kamaszok magatartásában, tanulmányi teljesítményében jelentős visszaesés következett be (leginkább depresszió, bűncselekmény, hanyag iskolai elkötelezettség). Ennek oka a bizonytalan családi háttér, de a nem biológiai szülő beházasodása valamelyest növeli a gyermek esélyeit.

Acs (2007) a szülők társas körülményeit vizsgálta azzal a céllal, hogy a különböző családtípusoknak a gyermekek teljesítményre és jóllétére gyakorolt hatását kimutassa. Három területen vizsgálódott, egyfelől a kognitív eredményességet,

másfelől az iskolai tevékenységet, harmadrészt a viselkedési, magatartási jellemzőket vette figyelembe. Az 1986 és 1998 között megfigyelt 2–11 éves gyerekek adatbázisát elemezve (31 128 fő) szoros összefüggést mutatott ki az egyes társas kapcsolati típusok és a gyermek fejlődése között (Acs 2007: 1326). Mindhárom területen (tanulás, iskolai aktivitás, magatartás) a legjobb teljesítményt a stabil házasságban élő, vér szerinti szülők gyermekei nyújtották. A matematikai és szövegértési tesztekben megelőzték az egyedülálló szülő gyermekeit azok a diákok, akik csak egyik vér szerinti szülővel élnek (együttélők), vagy ahol a biológiai szülők házassága instabillá vált. Érdekes, hogy a házasságban élők gyerekeinek teljesítménye kisebb különbséget mutat a kapcsolat stabilitása szerint, mint a házasok-együttélők, a házasok-egyedülállók vagy az együttélők-egyedülállók gyerekei között.

A családszerkezettel és az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos megfigyelésekre Coleman (1988) elmélete ad választ, miszerint a szülők által birtokolt különböző tőkefajták csak abban az esetben hasznosak a gyermekek számára, ha a családon belüli társadalmi tőke biztosított. A szerkezeti átalakuláson átment család, vagy az ép szerkezetű, de funkcionális működésében nem teljes család tőkevesztéseket él meg. Válás esetén tőkevesztés érí, a családon belüli tartós problémák esetén pedig nincs biztosítva a tőke megfelelő áramlása. A gyermekre történő odafigyelés, a családon belüli minőségi kommunikáció nélkülözhetetlen a kulturális és családon kívüli társadalmi tőke átörökítéséhez (Coleman 1988; Pusztai 2004; Crosnoe 2004; Parcel et al. 2010).

Croll (2004) elméleti munkájában felfedezni véltük ennek gyakorlati megnyilvánulását. Elgondolása szerint a család egyrészt mint aktor vesz részt a társadalom életében, amikor a gyermekekkel kapcsolatos döntéseit (pl. iskolaválasztás) meghozza, másrészt a család mint mentor működik közre. Ez utóbbinál ráismerünk a megfelelően működtetett tőkefelhalmozásra és átörökítésre. Croll (2004) idesorolja a gyermekek támogatását, a szülők által biztosított útmutatást, tanácsadást, a szülői közvetítést az iskola és gyermekeik munkája között. A támogató szülők hangsúlyozzák az iskola értékeit, menedzselik a gyerekek iskolai karrierjét, aktívan bevonódnak az iskolai életbe, miközben az otthonokban megfelelő kommunikációs csatornák működnek.

Croll (2004) ezzel egészen tág távlatokat nyit a társadalmi tőke fogalmának megközelítésében, kiegészítve és felülvizsgálva az eddigi elméleteket a következők szerint. Bourdieu (1998) a társadalmi tőkét a kiváltságos helyzetűek számára látja biztosítottnak, akiket egyfajta önérdék vezérel annak felhalmozásában. Coleman (1988) értelmezésben ez a tőkefajta ugyan mindenki által elérhető, közérdeket szolgál, de az általa használt indikátorok családon belülre fókuszálnak: teljes családra vonatkoznak, az anya otthonmaradásához kötött, a gyerekek oktatásáról való diskurzusok is családon belül zajlanak. Croll (2004) ilyen értelemben bírálja

Putmant (2000), aki viszont egészen a családon kívül találja meg az idetartozó tényezőket (pl. önkéntesség, politikai aktivitás). Croll saját vizsgálatában fontosnak találja ugyan a szocioökonómiai státust és a külső tényezőket, de ugyanilyen súlyúnak ítéli a családon belüli és a családon kívüli szülői kommunikációt és közösségi aktivitást.

A szülői és szakmai karrier összefonódása tehát leginkább a társadalmi tőke mentén válik kitapinthatóvá. A családon belüli társadalmi tőke a kapcsolatok biztos alapja, optimális esetben a belső és külső tőkék összeérnek, s az így kialakult hálózat nem független a szülők szakmai networkjeitől és társadalmi beágyazottságától. Ezt az elgondolást megerősíti Ravenara és Fernando (2007) nyolcezer fős mintán végzett vizsgálata is. A kutatók azt találták, hogy a gyermek jelenléte a családban erőteljesen megnöveli a szülők kapcsolathálóját, valamint erősíti a hálózat tagjai felé táplált bizalmat. A családi állapot is meghatározó, a házasoknál hasonló hálózatbővítő jelenséget tapasztaltak, azonban ahol már a gyermek is megjelenik, ott az együttélés típusa nem volt szignifikáns. Az egyedülállók rendelkeztek a legszűkebb társadalmi kapcsolatrendszerrel a házasokhoz vagy együttélőkhöz képest, de a gyermek jelenléte ebben az esetben is jelentősen növelte a társadalmi tőkét. A házas, gyermeket nevelő nők bizonyultak a legaktívabbnak a különböző közösségekben (pl. iskolai, vallási, szomszédi), amely azt jelzi, a gyermek komoly szerepet játszik szülei társadalmi kapcsolatrendszerének kiépülésében.

SZOCIALIZÁCIÓ A CSALÁDBAN

A szocializáció általános megfogalmazásban az egyén társadalomba való beilleszkedését jelenti, olyan értékek és normák elsajátítását, amelyek a közösségi élet gyakorlásához, a társadalom életében való hatékony részvételhez szükségesek. Ez a folyamat életkorok alapján tagolható: elsődleges szocializáció a születéstől 5-6 éves korig, ezt követi a másodlagos szocializáció 14-15 éves korig, majd a másodlagos szociális fixálódás folyamata (a felnőttek világában történő helykeresés) az életút végéig. Mindeközben a kulturális és szociális környezet közvetlen hatást gyakorol az individuumokra, és megnyilvánulhat dolgok, személyek, csoportok, hatóságok révén, amelyekkel kapcsolatban folytonos pozitív vagy negatív megerősítés éri az egyént.

A család a szocializáció elsődleges közege. A család részéről történő jellemformálást segítő tényezők közé tartozik a teljes családi szerkezet, a családon belüli rendszeres önkiszolgáló és segítő tevékenység, a több gyermek vállalása, a testi fenyítés mellőzése és a gazdag interakciós hatásrendszer. Negatív hatásokat okozhat a gyermek teljes szabadjára engedése, a törődés hiánya, a túlkövetelés, az elkényeztetés, a gyakori büntetés, a munkavégzés hiánya (Bábosik 1999).

A tanulók iskolai teljesítményében és magatartásában a családi háttérnek vitathatatlan a szerepe. A szakmai életút elejének számító közoktatás éveiben a családi erőforrások, a családtagok által birtokolt tőkefajta jelentősen befolyásolja a gyermekek és fiatalok előrehaladását, a társadalmi egyenlőtlenségek pedig nem látszanak kiegyenlítődni az iskolarendszerben (ld. pl. Coleman 1988; Pusztai 2004; Szemerszki 2015). A Bourdieu (1978) nevéhez fűződő kulturális reprodukció az eltérő társadalmi helyzetből származó oktatási egyenlőtlenségekre ad magyarázatot: az iskola által jutalmazott viselkedési formák, a nyelvi és kommunikációs készségek és a kultúrához való viszony a szülők kulturális tőkéjéből fakad, amelynek nagysága eltér a különböző társadalmi osztályokba tartozó családoknál. A szülőknek az iskolarendszerbe fektetett anyagi és egyéb forrásaik révén az egyes osztályok és az iskola közötti objektív viszonyt reprodukálja, amelynek eredményeként a társadalmi struktúrában elfoglalt helyüket megtartják vagy javítják, ezáltal az iskolarendszer nem csökkenti, hanem újratermeli és legitímálja a különböző társadalmi háttérű családokból érkezők különbözőségeit.

Újabb kutatások sora igyekszik azonban rámutatni arra, hogy a család hatása a gyermekek teljesítményére nem csak a szocioökonómiai státus függvényében elemezhető. A család szerkezete, a családtagok között lévő viszony, a család légköre, a családban folytatott kommunikáció, a gyermekre fordított minőségi idő nemcsak a teljesítményt és az iskolai pályafutást befolyásolja, hanem hatással van a gyermek testi-lelki fejlődésére is. A társadalmi háttérből fakadó hátrányok tehát tompíthatók, csökkenthetők, s ebben nagy szerepet játszik a család és az iskola rendszeres kommunikációja is.

Piaget mutatott rá először arra, hogy a kisgyermek szocializációs tevékenysége még egocentrikus módon szerveződik: bár egyedül tevékenykedik, érzékeli és értékeli mások jelenlétét. Az első két-három évben a gyerekek egymás mellett játszanak, nem egymással. Az óvodai és iskolai kortárs csoportokban megnyílnak mások és a világ felé, megtanulják szociális kapcsolataikat az egyenlőség alapján szervezni.

A szocializációs folyamat első lépése az én-tudat kialakulása: tapasztalat- és tudásrendszer, amely lehetővé teszi, hogy elkülönítsük önmagunkat a külvilágtól (Mérei & V. Binét 1971). Az identitás kialakulása hosszú folyamat, amelyben az egyént körülvevő környezetnek meghatározó szerepe van. A csecsemő körülbelül három hónapos korában kezdi szétválasztani az ént és a külvilágot. Lassan felismeri önmagát és a másikat, akivel egyre többet próbál kommunikálni. Kisgyermeknél megfigyelhető az állandó utánpótlás, amelynek segítségével jobban megérti a világot. A gyermeket körülvevő környezeti tényezők a szociális készségek első forrása, amelyből az azonosulási folyamat során arckifejezéseket, gesztusokat, beszédminőséget, társalgási, önkifejezési készségeket merít a gyermek. Sőt, ren-

delkezik egy bizonyos reflektív funkcióval, később ezáltal értelmet tulajdonít saját pszichológiai élményeinek. „Stabil és biztonságot adó családi légkörben a személyiség az élet stresszhelyzeteivel szemben olyan védettséget szerezhet, amely lelki egészségvédelmének erőforrása és önmegvalósító életvezetésének biztosítója lehet.” (Fónagy & Target 1998: 6)

Az elsődleges kötődés a gyermek féléves korára alakul ki: szoros kommunikációs és testi kötődés, ami a gyermeket anyjához és közvetlen hozzátartozóihoz köti. Számos kísérlet kimutatta, hogy ha az élet első éveiben nincs olyan személy a gyermek környezetében, aki állandó melegséget, biztonságot nyújt számára, akkor szorongó, magába forduló személy lesz, akinek nem volt alkalma elsajátítani a helyes viselkedési normákat. A szocializáció folyamatának alapozó időszakában a gyermekhez közel álló, dicsérő, következetes, biztató személy mutatja (nemcsak mondja) a helyes viselkedési normákat.

A család legfontosabb szocializációs funkciói: gondozás, a biztonságérzet megteremtése, beszéd megtanítása, első interakciós tér biztosítása, modellnyújtás, általános értékek és normák közvetítése, éntudat és identitás formálása (Kozma 1999).

Az intézményi nevelés és oktatás során folytatódik a családban indult szocializációs folyamat. A gyermekek új helyszínen, új szabályokat és normákat ismernek meg, eleinte ismeretlen pedagógusok és társak mindennapos jelenlétében. Az óvoda minderre kötetlenebb és játékosabb kereteket biztosít, az iskola tanórai és tanórán kívüli szabályrendszerével következetesen igyekszik integrálni a tanulókat a másodlagos szocializációs közegben. Az iskola szocializációs funkciói (Bábosik 1999) közé tartozik az egyén szociomorális fejlesztése, azaz a norma- és törvénykövető állampolgárrá válás és a szociális életképesség megalapozása, vagyis a munka világára való felkészítés. Fontos funkció ezen túl az iskolán kívüli hatásokra reagáló prevenció tevékenység, az esélyegyenlőség megteremtése. A sikeres iskolai és családi szocializáció, illetve ezek összhangja (amely megnyilvánul például az iskola és család sikeres együttműködésében, az azonos vagy hasonló nevelési elvekben, célokban) megteremtheti a sikeres belépést a felnőttek társadalmába.

SZEREPEK A CSALÁDBAN

A 20. században végbemenő társadalmi, gazdasági és politikai változások a családi életre is komoly befolyással voltak, a családi szerepek és a kapcsolati kultúra erőteljes átalakuláson ment keresztül. A változások egyik sarkalatos pontja a nők általános belépése a munkaerőpiacra. A 20. század elejéig ugyanis a férjhez asszonyok nem végeztek fizetett munkát (kivéve az alacsonyabb státusúakat), mivel a férj számára presztízskérdés volt, hogy egyedül tartja el a családját. A nők

számára viszont a biztos jövőt a férjhezmenetel jelentette. A világháborúk okozta munkaerőhiány azonban megkövetelte a nők munkába állását.

A század második felében olyan társadalmi átalakulások mentek végbe, amelyek a nőket továbbra is munkavállalásra sarkallták (pl. növekedett a lakosság életszínvonala, a család mint gazdasági egység átalakulóban volt, a háztartási eszközök korszerűsödése megrövidítette az otthoni munkaidőt). A tanulás és a munkavállalás miatt a női nem képessé vált az önellátásra, azaz egzisztenciája nem függött többé a házastárstól, fokozatosan elterjedtek a házasság nélküli együttélési formák, megszorodtak a válások. Cseh-Szombathy az ezekkel a változásokkal jelzett tradicionális családszerkezet átalakulását értékváltozásokkal magyarázza, ahol értékek és ellentétek vetekednek: racionalitás és irracionalitás, spontaneitás és nevelés, tekintély és teljes egyéni szabadság, szolidaritás és individualizmus, nyitottság versus zártság, biztonság és újítás, presztízs és konvenciók elutasítása (Cseh-Szombathy 1991).

A racionalitás a lehetőségek mérlegelését, a következmények végiggondolását jelenti, melynek következtében az élet tervezését bizonyos fokú tervszerűség jellemzi. Az irracionalitást értéknek tekintők korlátok közé szorítva érzik magukat, ha állandóan tervezniük kell, ha számolniuk kell a várható, későbbi szükségletekkel. A spontaneitás hívei elutasítják az elkötelezett magatartást, és a pillanatnyi igényeknek megfelelő társat keresnek. Céljuk az önmegvalósítás, amelynek ellentéte a külső hatásokat preferáló nézet, amely hangsúlyozza a nevelés fontosságát.

A tekintélyt hirdető a hagyományos családi viszonyok konzerválására törekcsenek, ahol a hatalmi helyzet alakítja a család életét. Az egyéni szabadságot méltatók nem értenek egyet a családfő tekintélyelvű szerepével, hanem minden családtag számára egyéni szabadságot, döntéshozatali képzelnek el, a szolidaritás azonban korlátozhatja ezt a függetlenséget. Az individualizmus más irányba viszi a házasságot, a felek függetlenekké és semlegesekké válnak egymás számára. A nyitottságra vágyók házastársuknak, gyerekeknek, szüleiknek nyíltan elmondják gondolataikat, problémáikat, megosztják velük érzelmeiket. A biztonság mindig nagy szerepet játszott a családok életében, olyan érték ez, amit a család tagjai igényelnek, nemcsak az elfogadás szintjén, hanem egymás számára is biztonságot szeretnének nyújtani. Amennyiben ez megvalósul, a külső körülmények, történések pozitív vagy negatív iránya egyaránt elviselhető. Akik a biztonságban élést megkövülésnek érzik, azok újítást követelnek, a családtagok számára önmegvalósítást, kockázatvállalást. A presztízs, a külső elismerés vonatkozhat a család egészére, ebben az esetben a társadalmi konvenciókhoz való viszonyulás alakítja a külső megítélést, így például a társadalomban elfoglalt hely, kulturális szokások, fogyasztói magatartás (Cseh-Szombathy 1991: 16).

Buda megfogalmazásában a családi életre való alkalmasság azt jelenti, hogy az egyén felnövekedvén „képes a megfelelő pár megtalálására, vele szoros kapcsolat ki-

alakítására, családalapításra és gyermekek harmonikus felnevelésére” (Buda 1995: 235). A társadalom elvárásai, illetve a pedagógiai célok között is szereplő alkalmassági tényezők közül megemlíti a nemi szerepek megfelelő kialakulását, a harmonikus szexuális kommunikációt, és az autonóm felnőtt szociális életre való képességet. Komlósi (1995) a családi életre nevelés feladatait életkori szakaszolás mentén határozza meg, kezdve a csecsemő- és kisgyermekkorban történő felkészítési lehetőségektől egészen a munkavállaló fiatalokig.

A szerző minden egyes életkori szakaszban felhívja a figyelmet azokra a feladatokra és problémákra, amelyek a gyermek fejlődésének megfelelő nevelési igényekből fakadnak. Számos későbbi félreértést, konfliktust, mentális problémát meg lehetne előzni pusztán azzal, ha a fiatalokat időben felkészítik a gyermekneveléssel járó teendőkre és kihívásokra. A kisgyermek például különbözően viszonyul az édesapjához és édesanyjához, mindkettőhöz más-más szerepelvárással, de ugyanolyan szeretetigénnyel. A korai családi szocializációban olyan fontos, életre szóló tanulás zajlik, mint például a kötődés kiformalódása, az éntudat kialakulása, a nemi identitás elindulása, és a beszéd fejlődése. Az intellektuális és érzelmi fejlődés, az identifikáció, a társas kapcsolatkézség további fejlődését is alapvetően megalapozzák ezek az évek, sőt, a későbbi szülői szerepeikbe is ezeket a mintákat viszik tovább a gyermekek.

Nagyon fontos tehát, hogy a családi életre nevelés során már a kisgyermek nevelésével járó ismeretek, készségek is ismertté legyenek a következő szülőgenerációk előtt. Erre Buda statisztikai adatokkal alátámasztva is felhívja a figyelmet, hiszen a fiatal anyák csaknem fele klinikai méretű depressziót él át. A gyermek érkezése a házasságok akár 50-60%-át is megviselheti, mivel az első gyermek megérkezésével alapvetően megváltozik az addigi életforma, életvitel, ami könnyen vezethet párkapcsolati konfliktusokhoz (Buda 1995).

A társadalmi nemi szerepekre történő felkészülés és felkészítés fontos szerephez jut az említett problémák tisztánlátásában és feloldásában. A felnőttek felkészítése a szülői szerepekre, a gyermekgondozásra évszázados tevékenység, azonban korábban kizárólag a család tagjai, a helyi közösség játszott ebben szerepet. Az idősebb generációk tagjainak életpéldája, a falubeliek vagy ismerősök tapasztalatainak megosztása, az orvos vagy bába útmutatása informális módon nevelte házastárrá és szülővé a fiatalokat. A 20. századtól vált intézményesítetté a szülők képzése, és ezzel együtt részben kikerült a családból a családi életre nevelés. Számos tudományág képviselői bekapcsolódtak ebbe a tevékenységbe, így például: neveléstudomány, pszichológia, mentálhigiéné, szociológia, genetika, orvostudomány, szociális munka, családterápia; részeseivé váltak a védőnők, az egyházak képviselői és a jogászok. A családi életre kapcsolódó üzenetek, információk megjelennek kormányzati szinten az oktatásügyben, társadalmi szervezetekben, és értékpluralista módon a médiában.

Buda Béla idézett tanulmányában a családi életre nevelés összetettségére utalva szinte utópiának tekinti a korunk társadalmi-gazdasági viszonyai között történő felkészítést, amely részlegesen engedi meg az élet legszerteágazóbb területeit érintő, családdal kapcsolatos felkészítési folyamatot. Életkorok szerint körvonalazza a feladatokat, de a születés előtti időszakot is a családi életre nevelés látókörébe helyezi. Ezt azzal támasztja alá, hogy a születendő gyermek számára legoptimálisabb, ha várt (tervezett) módon teljes családba érkezik.

Az ehhez szükséges tartós párkapcsolatok biztosítását a párválasztás időszakának megalapozásában látja. A fiatalok ugyanis egyfajta nyomás alatt állnak, hiszen a biológiai érés befejeződésén jóval túlnyúlik a társadalmi felnőtté válás az oktatásban eltöltött idő meghosszabbodása miatt. A társadalom viszont késztetést gyakorol a gyors döntésre, ami sok esetben elhamarkodottan létesített párkapcsolatokhoz vezet. A szerző a családi élet ciklusait különböző korszakokra bontja, amelyek közül az első az „új házasságok gyermek nélküli családja”. Az összecsiszolódás fázisában az előbb elmondottaknak nagy szerepe van, hiszen ha a házasságot megelőző alapozás sikeres, az együttélés megkezdése is gördülékenyebbé válik. Ilyenkor kell ugyanis kiépíteni a közös külső és belső kereteket, amikor a „*két önálló individuum megpróbálja saját szükségleteit és elvárásait érvényre juttatni*” (Komlósi, 1995: 68) azáltal, hogy saját, felelősségteljes házastársi identitást alakítanak ki.

A majdani szülői szerepekhez legközelebb álló korcsoport kapcsán a megnyújtott „eltartottság” problémájára hívja fel a figyelmet, ami egyrészt fakadhat a fiatalok felelősségvállalásának elodázásából, mely gyakran együtt jár a szülői ház kényelmi szolgáltatásaihoz való ragaszkodással (ezt gyakorta erősíti, hogy a szülők sem kívánnak lemondani aktív szülői szerepükről). A szülői házról történő leválás másik oka az álláskereső problémákkal függ össze, amely nemcsak az önálló egzisztenciális kérdéseket érinti, hanem az önbizalom megrendülésével, önértékelésük csökkenésével társulhat.

A szülés előtti felkészítés két szempontból jelentőségteljes. Egyrészt a gyerekek fizikai és lelki egészsége oldaláról, mivel ezt olyan tényezők befolyásolják, mint például a gyermek érkezésének tervezett volta, a terhesség alatti biológiai, pszichológiai körülmények, valamint a szülők és gyermek közötti kapcsolat. Másrészt a szülők kapcsolata szempontjából is kiemelkedő jelentősége van a fiatalok felkészítésének, nem csupán a felek harmonikus együttélésének okán, hanem a gyermek későbbi párkapcsolatára való hatása kapcsán is. A kiegyensúlyozott házasságban felnőtt fiatalok saját párkapcsolatának stabilitása ugyanis sokkal kedvezőbb, és nagyobb eséllyel élnek hosszú és tartós kapcsolatban a szülői házban konfliktusokat átélő, vagy elvált szülők körében felnőtt társaikhoz képest (Buda 1995: 95).

A fiatalok nemi szerepekre, családi életre való nevelése akár a jövő nemzedékének értelmi képességét is befolyásolhatja. A legújabb kutatások szerint a kora

gyermekkori családi körülmények és a felnőtt társadalmi sikeresség között U alakú összefüggés áll fenn (Czeizel 2004). A nagyon jó és nagyon rossz családi háttérből érkező felnőttek nagyobb eséllyel lesznek sikeresek, mint az átlagos körülmények között felnőttek. Viszont a gyermekkori traumák ellenére sikeressé vált felnőttekre a melankólia, depresszió jellemző, addig a kiegyensúlyozott családból érkezők optimisták és lelki egészségnek örvendenek.

ISKOLA ÉS CSALÁD KAPCSOLATA

Az oktatási intézmény és a család együttműködésének célja a gyermek tanulmányi előrehaladása és a tanuló eredményes együttműködése. Magyarországon az általános iskolába történő beiskoláztatás a gyermek 6 éves korában történik. A szülőknek joguk van iskolát választani. Az intézmény kiválasztásában segítséget jelentenek az iskolai nyílt tanítási napok, az óvodákban rendezett iskolai bemutató programok, a településeken szervezett szülői fórumok, az iskolákban és az iskolai honlapokon elérhető dokumentumok. A választható intézményekről az önkormányzati honlapon és az egyes iskolák honlapjain is tájékozódhatnak a szülők. A beiskolázás felvételi körzetenként zajlik, de a szülők kérvényezhetik más körzetbe is gyermekük felvételét. A szabad iskolaválasztás a középfokú intézményekre is vonatkozik, a tanuló bármelyik középfokú intézmény bármelyik tagozatára beadhatja jelentkezését.

A szabad iskolaválasztás mellett a szülőnek joga van megtekinteni az iskolai pedagógiai programot, érdeklődni a gyermek tanulmányi előmeneteléről, fejlődéséről. Szülői képviselő jelenik meg a szülői munkaközösségekben és az iskolaszékben. A pedagógusokkal találkozhatnak a szülők az előre meghirdetett szülői értekezleteken, a fogadóórákon, nyílt órákon, iskolai és szabadidős rendezvényeken, családlátogatásokon. Egy felmérés szerint (Lannert & Szekszárdi 2012) a pedagógusok a lakossághoz képest kisebb mértékben értenek egyet azzal, hogy a szülőknek is legyen lehetőségük bebeszólni abba, hogy mit és hogyan tanítsanak az iskolában (14%-uk, szemben a 30%-os lakossági véleménnyel).

A család bevonódása a gyermek iskoláztatását érintő döntésekbe és az iskolai folyamatokba jelentősen befolyásolja a tanulók iskolai eredményességét, magatartását, beilleszkedését, integráltságát, elégedettségét, továbbhaladását, lemorzsolódási kockázatát (Kozma 1999; Róbert 2004; Pusztai 2005; Szemerszki 2015; Imre 2015). Az otthon és az intézmény közötti sikeres kommunikációt a tanulói előmenetel feltételeként jellemzik, hangsúlyozva a családokban rejlő erőforrások kiaknázását és beforgatását a gyermek iskolai életébe, valamint az iskola támogató elérésének szándékát a családok felé.

A család nem statikus képződmény, hanem olyan dinamikus rendszer, amely állandó változásban van. A családot érő változások érkehetnek magából a csa-

ládból (pl. új gyermek érkezése, egy családtag betegsége, válás) vagy külső tényezőkből, amelyek alkalmazkodásra készítetik a családi rendszert (pl. munkahely megszűnése, költözés). Pedagógusként érdemes megismerni a tanulók családjainak aktuális életciklusát, tisztában lenni annak előnyeivel, esetleges veszélyeivel. A gyermekkel és a szülőkkel történő folyamatos kommunikáció hozzájárul a család adott ciklusának, vagy a ciklusváltás megismeréséhez, megértéséhez.

A szülők iskolai életbe történő bekapcsolódásának, más szóval bevonódásának egyik fontos szegmense az otthoni tanulás. Ebbe a fogalomkörbe egyrészt a ténylegesen tanulásra szánt idő tartozik bele, például a házi feladat ellenőrzése, az abban való segítségnyújtás, a lecke szóbeli kikérdezése, a felszerelés ellenőrzése. Az iskolai munkával kapcsolatos szülői magatartás része az iskolában történt események kikérdezése, megbeszélése, amely már nemcsak az órai történésekre, hanem például a közösségi beilleszkedésre is vonatkozik.

Az iskolában történt tanórai és tanórán kívüli eseményekről a szülő a pedagógustól is értesül, így válik egésszé a tanulói beszámoló. Az információk szerzése történhet szervezett formában (szülői értekezlet, fogadóóra, kezdeményezett beszélgetés) vagy spontán módon. Ez utóbbi leginkább az alsó tagozatban valósul meg, ahol a szülők bekísérik a gyermekeket, illetve értük mennek a tanítás végén. A spontán beszélgetések hasznosak ebből a szempontból, ugyanakkor a pedagógus számára könnyen teherré válhatnak, amikor például reggel tumultus alakul ki, mert minden szülő egyszerre szeretne megtudni valamit a gyermekéről. Pedagógusként nehéz megtalálni ezekben a közlési formákban az optimális egyensúlyt, sok esetben a hangnemet. Egy szerzőpáros utal rá, hogy a pedagógusok vagy megfelelő információval és módszerekkel látják el a szülőket az otthoni felkészülés területén, vagy egyszerűen biztonságos távolságban tartják őket (Oostdam és Hooge 2013). Kutatások sora mindenképp igazolja, hogy a megfelelő szülői bevonódás iskolai sikereket eredményez a gyermekek életében. A szülői beavatkozás mértékének és sikerének több összetevője van, a szülői ház részéről leginkább a családi háttér körülményei a befolyásoló tényezők.

A tanulók társadalmi háttere szempontjából viszonylag homogén összetételű iskolákban is sokféle szülővel, szülői háttérrel találkozunk. A szülők bevonódása, így az otthoni tanulás mikéntje is függ többek között az életkortól, nemtől, foglalkozástól, fiatalkori mintáktól. Legfőképp pedig a szülők iskolai végzettségétől, az adott település típusától, a család egzisztenciális háttérétől és nagyságától. Általában elmondható, hogy a magasabbban képzett, nagyobb településeken élő, magasabb társadalmi státusú szülői háttér teremti meg az otthoni tanulásnak az iskolai teljesítményre pozitívan ható körülményeit.

Meg kell említenünk azokat a kutatásokat is, amelyek felhívják a figyelmet a társadalmi mobilitási szándéokra: azok a szülők, akik gyermekeiket magasabb iskolázottságra, az övéktől magasabb pozíció elérésére ösztönzik, nagyobb fi-

gyelmet fordítanak az otthoni felkészülésükre (ld. pl. Sheldon & Epstein 2005; Siraj-Blatchford 2009). Ez leginkább az odafigyelésben, törődésben, kikérdezésben valósul meg, jellemzően alsó tagozatban. Amikor a saját tudást és tapasztalatot meghaladó tananyagokra kerül a sor, egyre kevésbé tudnak részesei lenni a közös felkészülésnek, lehetőségek híján pedig nem tudnak alkalmazni fizetett magántanárt, de az infrastrukturális fejlesztésekben is elmaradnak (pl. infokommunikációs eszközök otthoni rendelkezésre állása).

Az oktatási-nevelési intézmények esélykiegyenlítő feladatai közé tartozik, hogy ebben az esetben is támogatásával kompenzálja a családi háttér hiányosságait. Hasonlóan kedvező módon járulhat hozzá az iskolai közösség, ha szakmai és emberi értelemben figyel a diákok személyes fejlődésére, beilleszkedésére, gondoskodik felzárkóztatásáról, észreveszi és fejleszti a tehetséges diákokat. Mindez javítja a teljesítményt, segíti a beilleszkedést, és nem utolsósorban a hátrányos helyzetből fakadó lemorzsolódási kockázatot is jelentősen csökkenti.

A szülők otthoni tevékenységük során elsősorban a szerzett jegyekről és a házi feladatról érdeklődnek, de kérdeznek a barátokról, osztálytársakról is. Kimutatható, hogy a nem szorosan az iskolai teljesítményhez kötődő beszélgetések, az otthoni kommunikáció gyakorisága is rendkívül jó hatással van magára az iskolai eredményességre (Imre 2015). Kimondottan az otthoni tanulásra vonatkozó szokásokat a családok alakítják ki. Ebben segítséget nyújthat a pedagógus, elsősorban a gyermek haladására, képességeire, tudására vonatkozó rendszeres információnyújtással (érdemjegyeken túl szóbeli értékeléssel). Emellett hasznos tanácsokat adhat az otthoni tanulás körülményeire, időbeosztására, rendszerességére, tanulási szokásokra és módszerekre vonatkozóan. Érdemes tájékoztatni a szülőket azokról a külső segítségekről, lehetőségekről, amelyek a tanulók felkészülését szolgálják, így például a fejlesztőprogramok, tanodák, tehetségfejlesztő programok.

A CSALÁD HATÁSA A GYERMEK ISKOLAI KARRIERJÉRE

A tanulók iskolai teljesítményében és magatartásában a családi háttérnek vitathatatlan a szerepe. A szakmai életút elejének számító közoktatás éveiben a családi erőforrások, a családtagok által birtokolt tőkefajta jelentősen befolyásolják a gyermekek és fiatalok előrehaladását, a társadalmi egyenlőtlenségek pedig nem látszanak kiegyenlítődni az iskolarendszerben (Bourdieu 1978; Coleman 1988; Boudon 1974; Kozma 1999; Róbert 2001; Pusztai 2004; Róbert 2004; Szemerszki 2015). Újabb kutatások sora igyekszik azonban rámutatni arra, hogy a család hatása a gyermekek teljesítményére nemcsak a szocioökonómiai státus függvényében elemezhető. A család szerkezete, a családtagok között lévő viszony, a család légköre, a családban folytatott kommunikáció, a gyermekekre fordított minőségi

idő nemcsak a teljesítményt és az iskolai pályafutást befolyásolja, hanem hatással van a gyermek testi-lelki fejlődésére is (Buda 1998; Kopp & Skrabski 2000; Croll 2004; Brown 2006; Acs 2007; Vandeleur et al. 2009).

A családstruktúra és a tanulói előrehaladás összefüggéseit egy regionális kutatás vizsgálta középiskolásokra fókuszálva.²³ A tanulói előrehaladás egyik legmeghatározóbb tényezője a szocioökonómiai státus, amelynek összetevői közül a kutatásban a következőkre figyeltek: család nagysága, család típusa, szülők iskolai végzettsége, szülők gazdasági aktivitása, lakóhely típusa, család anyagi helyzete. A tanulók teljesítményének mérését egy index elkészítésével végezték, a bevont elsődleges változók a tanulmányi átlag, a nyelvvizsgálóval való rendelkezés, a tanulmányi versenyeken való szereplés volt, továbbá az órai aktivitás, odafigyelés, a tanulás és az iskolába járás fontossága, a jó jegyek szerzésének igénye, az iskola különböző eseményeibe történő önkéntes bekapcsolódás.

Az eredményességi mutató alapján két csoport alakult ki: a mutató átlagát elérő és afeletti értékkel rendelkező tanulók az eredményes tanulók csoportjába kerültek, míg az átlag alattiak a kevésbé eredményes tanulókéba. Az utóbbi tanulói csoport a minta 47,4%-át adta, a válaszadók 52,5%-a mondható eredményesnek. A tanulási eredményesség és a tanuló családjának típusa között szoros összefüggés áll fenn (8. táblázat): az eredményes tanulók többségét (57,5%) vér szerinti szülők nevelik, az egy szülő által nevelt gyermekek 41,6%-a bizonyult eredményesnek, a mozaikcsaládban élőknek 37%-a. A családban élő gyermekek száma és az eredményesség között nem volt szignifikáns kapcsolat. Az eredményes tanulókat legnagyobb arányban a két (48%) és a három vagy annál több gyermeket nevelők esetében (42%) találták.

8. TÁBLAZAT: A tanulói csoportok megoszlása eredményesség alapján a családtípusok szerint ($p=0,001$)

	Teljes család	Egyszülős család	Mozaikcsalád
Kevésbé eredményes tanulók	42,5	58,4	62,9
Eredményes tanulók	57,5	41,6	37,1
Összesen	100	100	100

Adatbázis: Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre (N=627)

²³ Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre című kutatás. A kérdőíves kutatást a Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet és a Debreceni Egyetem Felsőoktatáskutató és Fejlesztő Központja végezte 2015-ben az észak-alföldi és az észak-magyarországi régióban tízedik évfolyamos tanulók bevonásával (N=627). Kutatásvezető: Pusztai Gabriella és Engler Ágnes. A teljes kutatásról ld. Földvári & Hakkel (2015).

A szülők iskolai végzettségének hatását a jól ismert képlet mutatja: minél magasabb a szülő iskolázottsága, annál eredményesebben tanulnak a gyermekeik. Ebben az adatbázisban a diplomás apák 67%-ának, a diplomás anyák 63%-ának eredményes tanuló a gyermeke, az általános iskolát végzett szülőknél 43% és 47% ez az arány. A különbség ugyan mérvadó, azonban felhívják a figyelmet arra, hogy az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei között a vártnál magasabb a jól teljesítő, akiknek 80%-a teljes családból érkezik.

A harmonikusan működő család különböző területeken megnyilvánuló jótékony hatását számos vizsgálat kimutatta. A társadalmi egészség és egészségmagatartás szorosan összefügg a családi háttérrel, a családban tapasztalt eseményekkel és mintákkal. A férfiak számára például a kiegyensúlyozott házasság és a gyermekkel ápolt jó kapcsolat olyan egészségvédfaktort jelent, amely többszörösére növeli a magas életkor megélésének esélyét (Kopp & Skrabski 2010). A férfi-női szerepekkel kapcsolatos elképzelések és realitások azonban nem mindig segítik elő ennek kialakulását (Szabó-Tóth 2014). A posztmodernitás családra gyakorolt hatását Farkas (2006) az egymás iránti felelősség elutasításában, a tartós kötöttség elkerülésében látja, és következményei között tartja számon a válások számának emelkedését, a házassági kedv csökkenését, a termékenység csökkenését, a család instabilitását.

A teljes családban való nevelkedés kedvez az értelmi intelligencia kialakulásában (Buda 1998), de a kora gyermekkori családi körülmények a felnőtt társadalmi sikerességre is hatnak (Czeizel 2004). Kovács (2014) eredményeiből kitűnik, hogy a lakosság mentális és fizikai jóllétére is jótékony hatással van a rendszeres sportolás, ami pedig a családban elsajátított minták következménye. A szülői minták továbbélése (vagy tudatos kerülése) mellett azonban tudatos készülésre is szükség van, ezt segíti elő a családi életre nevelés (Hortobágyiné & Komlósi 2011; Grész 2011; Komlósi 2014). A felnőttkori szakmai és magánéleti pálya sikeres befutása több összetevő függvénye, a származási család az egyik kulcstényezője.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Milyen életciklusokra bontható egy család élete? Mi jellemzi azokat a ciklusokat, amelyekben iskoláskorú gyermek él?
2. Milyen szerkezetű családokban élnek a mai diákok, mi jellemzi ezen családok működését?
3. Hogyan befolyásolja a tanuló iskolai eredményességét a családi háttere?
4. Hogyan segíthet az iskola a gyermekeknek, fiataloknak felnőtt szerepeikre való felkészülésben?
5. Hogyan tud hatékonyan együttműködni az iskola a tanulók szüleivel, családtagjaival?

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Boreczky Á. (2014): A családtörténet és a családi narratívák helye a multikulturális pedagógiában. *Neveléstudomány*, Vol. 2. No. 2., 24–38. [<http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/archivum/20142-2/>]
- Botos M. (2017): Családfelfogások változása. *Kapocs*, Vol. 15. No. 2., 19–25. [<http://www.kapocsfolyoirat.hu/archiv/2017>]
- Engler Á., Kozek L. & Németh D. (2020): Családi életre nevelés Magyarországon. *Iskolakultúra*, Vol. 30. No. 6., 52–66. [<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/>]
- Kovács N. & Kékes Szabó M. (2016): Családkép és családideál napjainkban, avagy kisiskolások és pubertáskorú fiatalok vélekedései a családról. *Iskolakultúra*, Vol. 26. No. 7–8., 25–46. [<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21824>]
- Mihalec G., Bakó D., Boróczki B., Jámbor-Szabó É. & Urbán I. (2011): A családi életre nevelés története, módszertana és gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 18. No. 1–5., 96–119. [<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-csaladi-eltre-neveles-tortenete-modszertana-es-gyakorlata>]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Acs, G. (2007): Can We Promote Child Well-Being by Promoting Marriage? *Journal of Marriage and Family*, Vol. 69. No. 5., 1326–1344.
- Andorka R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bábosik I. (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bagdy E. (1994): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Boreczky Á. (2015): Családkutatások nevelésszociológiai nézőpontból. In Varga (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, 103–135.
- Boudon, R. (1974): *Education, opportunity and social inequality*. Wiley, New York.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest.
- Brillinger, M. E. & Brundage, D. H. (1989): Family-life education. In Titmus, C. J. (ed.): *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Pergamon Press, Oxford, pp. 121–124.

- Brown, S. L. (2006): Family Structure Transitions and Adolescent Well-Being. *Demography*, Vol. 43. No. 3., 447–461.
- Buda B. (1995): Családi életre nevelés – a családi és intézményes nevelés feladatai, megelőző és terápiás lehetőségek. In Komlósi S. (szerk.): *Családi életre nevelés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda B. (1998): *Empátia... a beleélés lélektana*. Ego School, Budapest.
- Ceglédi T. (2018): *Ugródeszkán*. CHERD, Debrecen.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94., 95–120.
- Croll, P. (2004): Families, Social Capital and Educational Outcomes. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 52. No. 4., 390–416.
- Crosnoe, R. (2004): Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66., 267–280.
- Czeizel E. (2004): *Sors és tehetség*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Cseh-Szombathy L. (1991): A családi értékek változása és ennek hatása a családi funkciók alakulására. In Utasi Á. (szerk.): *Társas kapcsolatok*. Gondolat, Budapest.
- Csikszentmihályi M. (2010): *Flow. Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dávid M., Estefánné Varga M., Farkas Zs., Hídvégi Márta, Lukács I. (2006): *Hatékony tanulómegismerési technikák*. Pedagógus-továbbképzési Kézikönyv, Sulinova, Budapest.
- Farkas P. (2006): *A szeretet közössége. A családpszichológia alapjai*. L'Harmattan, Budapest.
- Fónagy P. & Target M. (1998): A kötődés és a reflektív funkció szerepe a szelf-fejlődésben. *Thalassa*, Vol. 9. No. 1., 5–43.
- Földházi E. (2009): Válás. In Monostori J., Őri P., S. Molnár E. & Spéder Zs. (szerk.): *Demográfiai portré*. KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, Budapest, 19–29.
- Földvári M. & Hakkel T. (2015): *Riport a családokról*. Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet, Budapest.
- Gage, M. G., & Christensen, D. H. (1991): Parental role socialization and the transition to parenthood. *Family Relations*, Vol. 40. No. 3., 332–337.
- Grész G. (2011): A Családi Életre Nevelő (CSÉN) programok kiemelkedő tartalmi elemei. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–5., 127–139.
- Hill, R. & Rodgers, R. H. (1964): The developmental approach. In H. Christensen (ed.): *Handbook of marriage and the family*. Rand McNally, Chicago, pp. 171–211.
- Hortobágyiné Nagy Á. & Komlósi P. (2011): A családi életre nevelés és a társas kapcsolati kultúra fejlesztése az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 61. No. 1–5., 86–91.

- Imre N. (2015): A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. *Horizontok II.*, 127–139.
- Komlósi P. (1995): A családi életre nevelés feladatai és nehézségei az egyes életkorokban. In Komlósi S. (szerk.): *Családi életre nevelés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Komlósi P. (szerk.) (2014): *Felkészítés a családi életre és a kapcsolati kultúrára*. Károli Gáspár Református Egyetem–L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Kopp M. & Skrabski Á. (1995): *Alkalmazott magatartástudomány. A megbirkózás egyéni és társadalmi stratégiái*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- Kopp M. & Skrabski Á. (2000): Pszichoszociális tényezők és egészségi állapot. *Demográfia*, 2–3., 252–258.
- Kopp M. & Skrabski Á. (2010): *A boldogságkeresés útjai és útvésztoi a párkapcsolatokban*. Szent István Társulat, Budapest.
- Kovács Klára (2014): Boldogító mozgás. A sportolás hatása a partiumi hallgatók szubjektív jóllétére, lelki edzettségére és egészségére. *Kapocs*, 2., 2–13.
- Kozma T. (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lannert J. & Szekszárdi J. (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/1., 15–34.
- Martos T. (2008): Egyéni stresszel való megbirkózás, értékek, célok: Életcélok és esélyteremtés. In Kopp M. (szerk.): *Magyar lelkiállapot 2008: Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Semmelweis Kiadó, Budapest, 47–57.
- Mérei F. & V. Binét Á. (1971): *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest.
- Mihalec G., Bakó D., Boróczki B., Jámbor-Szabó É. & Urbán I. (2011): A családi életre nevelés története, módszertana és gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 61. No. 1–5., 96–119.
- Oostdam, R. & Hooge, E. (2013): Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28. No. 2., 337–351.
- Parcel, T. L., Dufur, M. J. & Zito, R. C. (2010): Capital at Home and at school: a review and synthesis. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 72. No. 4., 828–846.
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat, Budapest.
- Pusztai G. (2005): Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, 3., 534–553.
- Putman, R. (2000): *Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster, New York.
- Ravenara, Z. R. & Fernando, R. (2007): Social Capital of Women Measured: Differentials by Family Structures. *PSC Discussion Papers Series*, Vol. 21. No. 7., 2–17.

- Róbert P. (2001): *Társadalmi mobilitás: a tények és vélemények tükrében*. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság–Századvég, Budapest.
- Róbert P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi T., Tóth I. Gy. & Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2004*. TÁRKI, Budapest, 193–205.
- Sheldon, S. & Epstein, J. (2005): Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*, Vol. 98. No. 4., 196–206.
- Siraj-Blatchford, I. (2009): Learning in the home and at school: how working class children ‘succeed against the odds’. *British Educational Research Journal*, Vol. 36. No 3., 463–482.
- Somlai P. (2013): *Család 2.0. Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Steel, M., Steel, H. & Fonagy P. (1996): Association among attachment classifications of mothers, fathers, and their infants. *Child Development*, 67., 541–555.
- Szabó-Tóth K. (2014): „...de mi van a férfiakkal?” Férfiszerepek a változó Magyarországon. *Kapocs*, 1., 6–16.
- Szemerszki M. (2015): Tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Szemerszki M. (szerk.): *Eredményesség az oktatásban*. OFI, Budapest, 52–88.
- Tárkányi Á. (2011): Családi életre nevelő és házasságra felkészítő iskolai képzések és tanfolyamok külföldön. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 15. No. 1–5., 135–161.
- Tóth L. (2007): *Pszichológia a tanításában*. Pedellus, Budapest.
- Umberson, D., Pudrovska, T. & Reczek, C. (2010): Parenthood, childlessness, and well-being: a life course perspective. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 72. No. 3., 612– 629.
- Vandeleur, C. L., Jeanpretre, N., Perrez, M., Schoebi, D. & McBride Murry, V. (2009): Cohesion, Satisfaction With Family Bonds, and Emotional Well-Being in Families With Adolescents. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 71. No. 5., 1205–1219.
- Volling, B. L., Notaro, P. C. & Larsen, J. J. (1998): Relations with Emotional Well-being, Marriage, and Parenting. *Family Relations The Family as a Context for Health and Well-being*, Vol. 47. No. 4., 355–367.

Nemzeti kisebbségi közösségek

Jelen fejezet bemutatja a kisebbségi lét fogalmát, típusait, történeti háttérét, lehetséges értelmezési kereteit és fontosabb vizsgálati területeit, a nemzeti és kisebbségi azonosságtudat kérdéskörét, a kulturális-ökológiai elmélet alapján a kisebbségi oktatás lehetőségeit és problémáit. Ismertetjük a kisebbségi oktatás modelljeit, végezetül képet adunk a határon túli magyar tannyelvű felsőoktatásról.

Alapvető fogalmak

Nemzeti kisebbség: Olyan népcsoport, amely egy adott állam területén kisebbségben él, s tagjai nem azonosulnak a többségi nemzettel. A nemzeti és az etnikai kisebbségeket összefoglalóan nemzetiségnek szokták nevezni. Megkülönböztetünk anyaországgal rendelkező (elzászi, dél-tiroli németek vagy az erdélyi magyarok) és anyaország nélküli (walesiek, bretonok, baszkok, lappok) nemzeti kisebbségeket. Egy másik csoportosítás a migráns (bevándorló) és az autochton (őslakos) nemzeti kisebbségeket különíti el.

Őshonos nemzeti kisebbség: Azok a közösségek, amelyek az államhatárok változásának következtében váltak kisebbségekké saját szülőföldjükön. Az Európai Nemzetiségek Föderatív Uniója őshonos, nemzeti, nyelvi kisebbségként tartja számon azokat a közösségeket is, amelyek nem rendelkeznek saját állammal és anyaországgal. Európában százmillió polgár tartozik a több mint négyszáz kisebbségi közösségek egyikéhez. Az őshonos nemzeti kisebbségek csoportjába tartoznak a határon túli magyarok is.

Önkéntes és nem önkéntes kisebbségek: Azon az alapon különböznek egymástól, hogy a kisebbségben élők saját döntés által vezérelve vagy önkéntelenül, nem szabad akaratukból, a gyarmatosítások és más történelmi események miatt kerültek kisebbségi helyzetbe. Az önkéntes kisebbségek körében erős asszimilációs törekvések hatnak, ami motiváltá teszi őket a többségi iskolába való beilleszkedésre.

Tisztán kisebbségi tanulási útvonalt: Az iskolarendszeren átvezető oktatási szinteken az oktatás folyamatosan kisebbségi nyelven történik.

Nyelvmegőrző technika: A kisebbségben élő diákok számára garantálja a teljes anyanyelvi oktatást. Az államnyelvet a tanulók külön nyelvvórákon sajátíthatják el. A kisebbségi közösségek számára ez a leginkább toleráns oktatási modell. A külföldi magyarok régióiban ez a modell számos helyen megfigyelhető, bár az anyanyelvi oktatás nem mindenhol érhető el az elemi oktatástól a felsőoktatási intézményekig. Az anyanyelvi oktatás megvalósításában kiemelten fontos szerepet vállal az anyaország.

NEMZET, NEMZETISÉG, ETNIKUM, KISEBBSÉG

A modern történetírás szerint a modern kori nemzetfogalom kialakulása a feudalizmus bukásához, a rendi előjogokon alapuló társadalom felbomlásához köthető. E folyamatot a történetírás „nemzeti ébredésnek”, „megújulásnak” vagy „újjászületésnek is nevezi” (Dobszay & Fónagy 2005: 83; Molnár 2013: 53). A felvilágosodás időszakáig a francia nemzethez való tartozást történelmi érvek szerint határozták meg. A 18. század második felétől a nemzet és a hatalom, azaz a szuverenitás viszonya került egyre inkább előtérbe. A francia Enciklopédia értelmezése szerint a francia nemzet „*egyenlő jogú állampolgárok közössége, akik mind részei a főhatalomnak*” (Ring 2004: 30). Herder és Fichte német filozófusok e meghatározáshoz társították a közös eredet és az azonos nyelv kritériumait (Ring 2004).

A mai értelemben vett nemzet fogalma alatt rendszerint olyan „*történelmileg kialakult tartós emberi közösségeket*” értünk, amelyet különféle jellegzetességek kötnék össze vagy választanak szét (Romsics 2004: 9). E sajátosságok pontos meghatározása a különböző nemzetek egyedi fejlődési útja és ezek összetettsége miatt is lehetetlen vállalkozás. Ez a megállapítás annál is inkább igaz, ha figyelembe vesszük, hogy azok az ismérvek (közös múlt/származás, nyelv, kultúra, terület stb.), amelyekkel sűrűn találkozhatunk a nemzetre vonatkozó meghatározásokban, nem képesek átfogó leírást nyújtani a magukat nemzetként számon tartó közösségekről. Ezen a ponton egyetértünk Romsics Ignác történésszel, aki szerint a nemzet fogalmának definiálása helyett „*helyesebb, ha a nemzet különböző típusairól, illetve különböző nemzetfelfogásokról beszélünk*” (Romsics 2004: 9).

A modern európai történetírás kétféle nemzettípust különböztet meg. Az ún. politikai vagy államnemzeti identitás (francia modell) legfőbb kritériuma a meghatározott területtel rendelkező államhoz való tartozás. Ezzel szemben alakult ki a kultúrnemzeti felfogás (német modell), amelyre a közös nyelvvel, kultúrával és származási mítosszal való azonosulás jellemző. Ez utóbbi típusnál nem feltétel az államiság megléte, hiszen a kultúrnemzet tagjai az adott állam határain – amennyiben rendelkeznek saját nemzetállammal – kívül is élhetnek (Romsics 2004; vö. Ring 2004). E két kategória alapján dolgozta ki Anthony D. Smith elméletét, aki a nemzeteket illetően megkülönbözteti az ún. nyugati és keleti vagy etnikai modellt. Az első Nyugat-Európára és az Amerikai Egyesült Államokra jellemző, míg a másik a világ többi részére, így Közép- és Kelet-Európára (Smith 1991).

A magyar nyelvben a nemzet szó elsősorban kulturális és etnikai értelemben honosodott meg. Azaz nem egy államhoz, vagy jogi és politikai kerethez való tartozást jelöl, hanem a nemzettel egy azonos nyelvi-kulturális közösséget azonosít, amely akár több állam területén is megtalálható (Romsics 2004). A magyar nyelv tehát a nemzet és nemzetiség szavakat „*kultúrnemzeti*” értelemben használja. Ebből

kifolyólag valamely nemzet vagy nemzetiség nem egy adott állam lakosságát jelöli, hanem mindig egy adott fejlettségi szinten lévő nyelvi-kulturális közösségre vonatkozik, amelynek tagjai nem feltétlenül egy állam területén élnek. Romsics szerint a „nemzetiséget ezzel szemben nemzetrészként, vagyis az egy nemzethez tartozó emberek közösségének egy olyan, más államban élő részeként fogjuk fel, ahol szerepe nem domináns, és semmiképpen sem államalkotó. Az államalkotó nemzethez vagy nemzetekhez, illetve nemzeti többséghez képest a nemzetiség többnyire kisebbséget alkot, ezért a két fogalmat – különösen a 20. század vonatkozásában – gyakran szinonimaként használjuk.” (Romsics 2004: 10).

A nemzettípusokhoz hasonlóan a nacionalizmus fogalmát is többféle módon lehet definiálni. Smith (1991) például egy széles kontextusban helyezi el, amelybe beletartozik a nemzetek kialakulásának folyamata, a nemzeti identitás és az ideológia is. Monserrat Guibernau (1996) szerint „a nacionalizmus elsősorban olyan érzelmi, tehát pszichológiai jelenség, amely a szülőföldre, a nyelvhez, meghatározott eszmékhez, értékekhez és hagyományokhoz, illetve különböző csoportazonosulási jelképekhez (zászló, himnusz, énekek stb.) való kötődést fejez ki” (idézi Romsics 2004: 11; vö. Guibernau 1996). Igaz, létezik egy ettől eltérő nacionalizmus-felfogás is, amely az államhatárok és a nemzeti (etnikai) határok egybeesését vallja. Ez utóbbi nézet legnevesebb követői között Ernest Gellnert és Eric Hobsbawmot említhetjük (Gellner 1983; Hobsbawm 1990).

A latin eredetű nemzet (nation) görög megfelelője az etnikum (ethnosz) szó, amelyet általában kétféle értelemben használunk. Az amerikai szociológusok és antropológusok által teremtett iskolák értelmezése szerint az etnikai csoportok (ethnic groups) általában közös kulturális háttérrel és identitástudattal rendelkező embereket jelölnek, akik „egy nagyobb társadalom alcsoportjait” képezik. Az ilyen értelemben vett etnikai csoportoknál nem veszik figyelembe a politikai vagy kulturális fejlettségi szintet. E megközelítés szerint az embereket a nemzeti és területi hovatartozás, nyelvi, faji, vallási háttér, vagy az életmódbeli sajátosságok alapján csoportosítják. Ebből a szemszögből nézve a határon túli magyarok ugyanolyan etnikai csoportot alkotnak az adott többségi társadalmon belül, mint az Egyesült Államokban élő magyar diaszpóra tagjai,²⁴ vagy az ottani afroamerikaiak és latinók. Ezzel szemben a közép-európai megközelítés szerint az etnikum „területileg, biológiailag és kulturálisan elkülönülő származási csoportok olyan együttese, amely a nemzet ismérveivel még nem rendelkezik, csupán a nemzetté válás lehetőségével. Nem szükségszerűen alkot tehát kisebbséget, sőt lehet egy vagy több társadalom, illetve állam uralkodó eleme is”. Ebben az értelemben az etnikum és nemzet közötti fő különbség,

²⁴ Diaszpóra – általában olyan etnikai, vagy vallási közösségeket jelent, amelyek külső kényszer miatt kényszerültek szülőföldjük elhagyására, majd az új lakóhelyük népei között élve építik saját kultúrájukat.

hogy utóbbi a közösséggé alakulás útján magasabb fejlettségi szintre lépett, azaz két eltérő fejlettségű emberi közösségről beszélhetünk (Romsics 2004: 12–13). A magyarországi népcsoportok nemzetépítése a 19. században aktivizálódott, s innentől kezdve egyre inkább nemzetként, illetve nemzeti vagy vallási kisebbségként tekintettek magukra. Míg a kelet- és közép-európai nemzetépítések és nacionalizmusok folyamatára az volt a jellemző, hogy egy-egy etnikumból alakultak ki az önálló kulturális és politikai öntudattal rendelkező nemzeti közösségek, addig Nyugat-Európában az állami politika ösztönözte a különféle etnikumok összeolvadását (Bereczki 1988; Romsics 2004; Ring 2004).

Az etnikumok nemzetté vagy nemzetiséggé formálódásának folyamatát általában két szakaszra osztják. Az első szakasz legfőbb vonása, hogy ebben az adott etnikai csoport vagy csoportok a kulturális integrációt tűzik ki elsődleges célként. A kulturálisan integrált etnikai közösségek a második szakaszban egy politikai érdekeit és jogait felismerő, s azokat tudatosan érvényesíteni kívánó integrált közösséget kívánnak létrehozni. E szándék sikeres megvalósítása esetén jönnek létre a nemzetek vagy a nemzetiségek (vö. Romsics 2004). A nemzetépítés e tipológiájához illeszkedik Miroslav Hroch cseh történész nemzetközileg elismert periodizációja, aki három szakaszt különböztet meg a nacionalizmusok fejlődésében. Az első fázis kezdetét, amelyet Hroch a „tudósok érdeklődésének korának” definiált, a 18. század végére teszi, amikor egy nép elitjének néhány tagja érdeklődéssel fordult közössége múltja, kultúrája irányába. A csoport elit („tudósok”) fő célja ekkor a nemzeti irodalmi nyelv létrehozása. A következő fázisban („nemzeti propaganda kora”) a patrióták egy része kísérletet tesz az ún. „kollektív nemzeti identitás” kialakítására, s olyan intézményrendszer (sajtó, egyesületek) létrehozására törekednek, amelynek segítségével társadalmi befolyásra tehetnek szert (Hroch 2000; Molnár 2013; Ring 2004). Az etnikai közösségek politikai öntudatosodása a harmadik szakaszban („tömegmozgalmak kora”) megy végbe, amikor megjelennek azok a tömegpártok, amelyek a nemzetállamok létrehozásáért küzdenek (Ring 2004).

NEMZETI ÉS KISEBBSÉGI AZONOSSÁGTUDAT

Gereben Ferenc (1999) az identitástudat egyik legfontosabb tényezőjének a fennmaradásra való törekvést tartja, amely elsősorban a kisebbségekre, illetve a veszélyeztetettségben élő közösségekre jellemző. Ezáltal az egyének és a közösségek hosszabb távon is képesek megőrizni azonosságtudatukat. Hasonlóan vélekedik Csepeli György (2001), aki szerint az ismétlődő diszkriminatív intézkedések megerősítik a kisebbségi közösségek összetartozás-érzetét, amelynek segítségével hatékonyan vehetik fel a harcot a rájuk nehezedő asszimilációs törekvésekkel.

Gereben (1999) szerint az identitástudat egy virtuális térbeliségben jelenik meg, vertikális és horizontális rétegződésben. A vertikális tényező arra utal, hogy az egyén milyen helyet foglal el a társadalmi közösségek különböző szintjein. Idesorolható a családdal, a helyi csoportokkal, valamint a vallási és nemzetiségi közösséggel kialakított viszony. Ideáltipikus esetben ezek a szintek lépcsőzetesen emelkedő helyzetben, egy organikus egységet alkotva épülnek egymásra. A térbeli identitás horizontális dimenziója a társadalmi közösségekhez fűződő viszony egymás melletti színtereit kívánja elemezni. Idesorolhatjuk a kulturális és vallási identitástudatot. Ez utóbbi egy időbeli meghatározottsággal is rendelkezik, amelyet az egyénnek a múlt–jelen–jövő fogalmihoz társított elképzelései határoznak meg.

A vertikális színterek között sajátos helyet foglal el a nemzeti identitás, amely a magyarság esetén nem ér véget az országhatárnál (Pusztai & Nagy 2005). A határon túli magyarok önanonosságtudatára azonban nemcsak a nemzeti identitástudat gyakorol hatást, hanem a kisebbségi lét is komoly identitásformáló tényezőként hat. Gereben rávilágít, hogy a kisebbségi közösséghez tartozók körében az identitás kiemelt jelentőséggel bír. A kisebbségben élőket megóvjá a többségi társadalomba való beolvadás veszélyétől és segíti a kisebbségi kultúra megőrzését és továbbítását. Mivel a külhoni lét nap mint nap számos kihívással kénytelen szembesülni, ennek hatására az itt élőkre jóval erősebb identitástudat jellemző, mint az anyaországi társaikra. A határon túli magyarok esetében a nemzeti identitásnak nemzetmegtartó ereje van (Gereben 1999; Takács 2015). Gereben (1999) a határon túli magyarok nemzeti azonosságtudatának alábbi horizontális dimenzióit gyűjtötte össze: nemzeti hovatartozás-tudat, nemzeti önkép, jövőkép, vallási identitás, történelmi tudat, kulturális identitás. Ezek a fogalmak hol erőteljesebben, hol pedig kevésbé szorosan kötődnek egymáshoz. A szerző rámutat, hogy a nemzeti önanonosság identitásban játszott szerepének meghatározása sokszor nem egyszerű feladat, mivel a téma kutatása gyakran ideológiai korlátokba ütközik. Két végletet említ: egyrészt létezik egy olyan felfogás, amely partikuláris jelentőséget tulajdonít a nemzeti identitásnak, másrészt megkülönböztet egy olyan identitás-értelmezést, amely hangsúlyozottan emocionális jellegű. A szerző kiemeli, hogy az identitás üzenetében eleve rejtőzik egy konzervatív vonás (...), és ezt többen nem tudják összeegyeztetni egy modern (vagy posztmodern) „diskurzussal” (Gereben 1999: 59). Vélekedése szerint az identitástudat empirikus vizsgálati eszközökkel – induktív módszerekkel – ragadható meg a leginkább, amelyek révén lehetőség nyílik az egyedi esetek autentikusabb bemutatására és rendszerbe foglalására. Gereben hitet tesz amellett, hogy a kutatónak „be kell vallania”, milyen értékpreferenciákat részesít előnyben (Gereben 1999).

Az azonosságtudat egyik fontos eleme a nyelv, amely az oktatáson keresztül épül be az identitásba. Az anyanyelvű oktatás hiánya felerősítheti az asszimilációs

folyamatot (Péntek 2007). Gereben (2007) csaknem négyezer személyt, valamint öt országot (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szerbia és Magyarország) érintő kutatása kimutatta, hogy az anyanyelvnek kiemelkedő szerepe van az identifikációs tényezők között, ezért a kisebbségi azonosságtudat kutatásának megkerülhetetlen részét képezi. A határon túli magyarok kisebbségi beszélőknek számítanak, nyelvi helyzetét Péntek János (1996) az ún. „*kényszerkétnyelvűség*” fogalmával írja le. A környező országok magyarlakta vidékein az „*erő és a hatalom*” határozza meg a többségi és a kisebbségi (magyar) nyelv viszonyát (Péntek 2001). Ebből a szempontból az egységes etnikai tömbben élő magyar kisebbség helyzete kedvezőbb, mivel itt kevésbé érvényesül a kényszerjelleg, mint a szórványban. Gereben (2005) szerint a határon túli magyarok nemzeti azonosságtudatában hangsúlyosabban jelenik meg az anyanyelvi identitás vállalása. E jelenség hátterében az áll, hogy a válaszadók többsége az anyanyelvet egyfajta adottságnak itéli meg, míg az identitásra tudatos vállalásként tekint. Példaként említhető, hogy Kárpátaljára is igaz az az egész Kárpát-medencére jellemző általános tendencia, hogy a tömbmagyarság falvai és kisebb városai elősegítik az anyanyelv domináns szerepének megőrzését. Jellemzően ez az átlagosnál idősebb, alacsonyabb iskolázottságú társadalmi csoportokat érinti, amelyek távolabb állnak a modernizációs folyamatok hatásától. Ezekben a közösségekben az átlagtól többen gyakorolják vallásukat, amely ideális feltételt jelent a kisebbségi anyanyelvhasználat számára. Ezzel ellentétben a nagyobb városok urbanizáltabb közege egyre inkább gyengíti a kisebbségi nyelvhasználatot és identitást (Gereben 2007).

KISEBBSÉGI OKTATÁS AZ OGBUI TIPOLÓGIA TÜKRÉBEN

John Ogbu (1978) különbséget tesz autonóm, bevándorló vagy önkéntes, illetve önkéntelen vagy kasztszerű kisebbségek között. Ogbu *autonóm kisebbség*nek definiálja azt a csoportot, akik faji, etnikai, nyelvi és kulturális identitással rendelkeznek. Ezt az adott országban kialakult szokásjog vagy az alaptörvény szavatolja. Az Európai Nemzetiségek Föderatív Uniója őshonos, nemzeti, nyelvi kisebbségként tartja számon azokat a közösségeket is, amelyek nem rendelkeznek saját állammal és anyaországgal. Európában százmillió polgár tartozik a több mint négyszáz kisebbségi közösségek egyikéhez.

Ogbu a *bevándorló* vagy *önkéntes kisebbség* fogalommal határolja el azon kisebbségeket, akik szabad akaratukból választottak egy olyan országot lakhelyként, ahol kisebbségi létbe kerültek. Fő motivációs tényezőként a gyerekek számára való jobb jövő biztosítása szolgál. Idesorolhatók a kontinens vagy a világ más országaiból Amerikába, Európába érkező bevándorlók. A kisebbségek harmadik csoportját Ogbu *nem önkéntes* vagy *kasztszerű kisebbség*nek nevezi. Közéjük azok a kisebbségben élők tartoznak, akik önkéntelenül, nem szabad akaratukból,

a történelmi események, a határok elmozdulása, a gyarmatosítások miatt kerültek kisebbségi helyzetbe. Erre a kisebbségi csoportra jellemző, hogy elutasítják az asszimilációt, a nyelvcserét, megőrzik önazonosságukat és politikai, gazdasági és társadalmi egyenlőségért küzdenek. Nehezen élik meg korábbi szabadságuk elvesztését. Idetartoznak az amerikai indiánok, az afroamerikaiak és a mexikói amerikaiak (Pásztor 2005, 2006).

Ogbu (1983) szerint a legtöbb nemzet plurális társadalom egy vagy több kisebbségi csoporttal. Kiemeli, hogy az iparosodottabb és urbanizáltabb társadalmakban, ahol a formális (iskolarendszerű) oktatás intézményesítetté vált, mindenütt kihívást jelent a kisebbségek oktatása. Az egyik legkiemelkedőbb probléma a kisebbségi csoportok aránytalan iskolai kudarc. Számos esetben azon erőfeszítések is kudarcot vallanak, amelyek az iskolai sikeresség javítására szolgálnak. A szerző szerint az oktatás jó lehetőségként szolgálna a többségi és kisebbségi csoportok közötti társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek kiküszöbölésére. Ogbu (1978) megállapította, hogy a kisebbségek eredményességének vizsgálatához különbséget kell tenni a kisebbségi típusok között. A kisebbségi státus önmagában nem mindig társul az állandó iskolai kudarc. Ennélfogva meg kell határozni, mely kisebbségek esetében fordul elő aránytalan iskolai kudarc, és mi ennek az oka. Ogbu szerint a kisebbségeket a kisebbségi helyzetbe kerülés okai alapján (önként vagy szükségszerűségből döntöttek az új lakhelyválasztás mellett) kell csoportosítani. Emellett fontosnak tartja, hogy az adott kisebbségi csoportot hátrányos megkülönböztetés éri-e a célországban.

Ogbu összehasonlítása arra szolgál, hogy különbséget lehessen tenni a bevándorlók és a nemzeti kisebbségek iskolai kudarcai, tanulmányi eredményességei között. Ogbu elemezte egy kasztszerű kisebbségi csoport, az afroamerikaiak és egy bevándorló kisebbségi csoport, a kínai amerikaiak iskolai tapasztalatait. Bár a két csoport hasonló hátrányos bánásmódban részesült, és hasonló társadalmi-gazdasági közegeből érkeztek, másképp teljesítettek ugyanolyan típusú iskolákban. Az önkéntelen kisebbségek csoportjánál az amerikai indiánok és a mexikói amerikaiak példáján elemezte a kisebbségek oktatási helyzetét (Ogbu 1983; Márkus 2015). John Ogbu kulturális ökológiai elméletének harmadik modelljébe, az európai kisebbségek egy része is az úgynevezett nem önkéntes kisebbségek csoportjába tartozik, mivel az államhatárok áthelyezése során kerültek kisebbségi helyzetbe.

Mivel az önkéntelen kisebbségekhez tartozók a többségi oktatási rendszerben folyamatosan „üvegplafont” érzékelnek, vagyis azt, hogy az eredményességük felülről korlátos, a többségi iskolával való azonosulás identitásproblémát okoz számukra, hiábavalónak érzékelik, hogy feladták eredeti kultúrájukat (Ogbu 1983). Az önkéntelen kisebbségek iskoláztatásának másik útja a kisebbségi oktatási intézményrendszer létrehozása. A finnországi svédok esetében az óvodai oktatástól

a felsőoktatásig mindenkinek jogában áll anyanyelvén tanulni (Turkui Egyetem), s az ország hivatalos nyelvei között ott szerepel a svéd. Hasonló helyzetben van a dél-tiroli németajkú kisebbség, ahol a kisebbségi iskolákban idegen nyelvként oktatják az államnyelvet, a többségi iskolákban pedig idegen nyelvként oktatják a környezetükben élő kisebbség nyelvét. 1997-ben Dél-Tirolban megalapították az államilag elismert háromnyelvű Bolzanói Egyetemet, amely a soknemzetiségű tartomány felsőoktatási végzettséggel rendelkező polgárainak számát kívánja növelni (Győri Szabó 1999; Kozma 2003; Pásztor 2006; Constantin, 2012).

9. TÁBLÁZAT: Őshonos kisebbségek klasszifikációja a többségi-kisebbségi célok tekintetében

Többségi célok	Kisebbségi célok	
	Asszimiláció	Fenntartás
Asszimiláció	Kulturális konformitás Pl. magyarok Ausztriában	Kulturális konfliktus Pl. felvidéki, erdélyi, kárpátaljai magyarok
Fenntartás	Kulturális konfliktus Pl. zsidók Európában	Kulturális pluralizmus Pl. svédek Finnországban, németek Olaszországban

Forrás: Pásztor 2006.

Az ogbui elmélet nem önkéntes kisebbségi modellje különös tekintettel illik a határon túli magyarságra, mivel akaratok ellenére kerültek kisebbségi helyzetbe. Kisebbségi magyar közösségek a Kárpát-medencében gyakorlatilag az első világháborút lezáró trianoni békekötés után léteznek, ez az a történelmi momentum, amelynek során létrejöttek azok az úgynevezett kényszerközösségek, amelyek mára jobbára maradékközösségnek is tekinthetők (Raffay 1990). Az amerikai kasztszerű kisebbségekhez hasonlóan a külhoni magyarok is igyekeznek megtartani és ápolni nyelvüket, nemzeti identitásukat. Hozzájuk hasonlóan az államnyelv tanulása a többségi nemzethez való asszimilálódás rémképét vetíti elő. Ugyanekkor a többségi társadalom türelmetlen a kisebbségi nyelvhasználattal szemben, s ehelyett az államnyelv használatát szorgalmazza. A határon túli magyarok állandónak és intézményesítettnek élik meg az őket ért diszkriminációt. Szerintük nem elég az iskolázottság és egyéni képességek alapján történő előrejutás, ezért kollektív fellépésre van szükség az előttük tornyosuló akadályok leküzdéséhez, hogy kimozduljanak alárendelt szerepükből. Úgy vélik, hogy a többségi társadalom által kidolgozott szabályok ellentétesek az érdekeikkel. Ezért a regulák elfogadás helyett igyekeznek azokat saját érdekeik szerint formálni. Ennek megfelelően kollektív harcot folytatnak a kívánt előnyök megszerzéséért (pl. anyanyelvi oktatás). Az európai őshonos kisebbségek, így a határon túli magyarok többségi társadalomba való beolvadás elleni küzdel-

mének leggyakoribb eszköze az oktatás megőrzésére tett erőfeszítések. Ezen európai országok kisebbségi oktatása állami szinten működik, amely leggyakrabban általános és középszinten biztosítja az anyanyelvi oktatást. Határozottan elutasítják az asszimilációt, a fő hangsúlyt a kulturális és nyelvi identitástényezőik megőrzésére helyezik, amely világosan elkülöníti őket a domináns („*elnyomó*”) csoportok jellemzőitől. A nem önkéntes kisebbség domináns csoporthoz fűződő viszonyát egyfajta bizalomdeficit jellemzi, amelynek gyökerei a múltbéli negatív tapasztalatokból erednek. Ennélfogva nem bízik a többségi társadalom oktatási szervezeteiben sem. Az amerikai kasztszerű kisebbségektől eltérően a határon túli magyarság élhet az anyanyelvi oktatás lehetőségével. Ez egyfajta védőhálót képez a diszkriminációval szemben. Így nem viseltetnek ellenségesen az iskolával szemben. Az ogbui kulturális ökológiai elmélet a kisebbségek körében elvezet a hallgatói teljesítmény, eredményesség magyarázatához. Az elmélet abból indul ki, hogy az inkorporáció vagy beolvadás és a kisebbségeket érő diszkrimináció hatással van a tanulmányi eredményességre. Az afroamerikaiak esetében az a dilemma áll fenn, hogy nem önkéntes kisebbségként megfeleljenek-e a többségi iskola követelményeinek, vagy utasítsák-e el azt. Előbbi a saját kisebbségi közeg kiközösítését vonja maga után, utóbbi esetében az iskola általi felemelkedést áldozza fel a kisebbségi identitáshoz való ragaszkodás oltárán (Pásztor 2005, 2006). Mivel a kisebbségi csoport tagjai elutasítják a többségi társadalom által megszabott követelményeket, ezért az eredményességi mutatóik alacsonyabbak a domináns közösségek tagjainál (Papp Z. 2014).

Azonban az önkéntes kisebbségek körében is megjelenik az iskolai kudarc, a sikertelen vagy nem a várakozásnak megfelelő iskolai pályafutás. Asszimilációs paradoxonnak nevezzük azt a jelenséget, amikor az asszimilációra törekvő szülők gyermekei eredménytelenül próbálnak sikert elérni a többségi oktatási rendszerben és/vagy többségi nyelven, majd szembefordulnak az iskolával és a társadalmi normákkal (Rumbaut 1997; Pusztai & Márkus 2019).

A KISEBBSÉGI OKTATÁS MODELLJEI

A kisebbségek oktatásának helyzete bonyolult egy soknemzetiségű országban, mert a különböző régiók oktatáspolitikusai más-más álláspontot képviselhetnek. Ennek eredményeképpen bizonyos esetekben az oktatás előrelendíti egy-egy kisebbség helyzetét, míg más esetben hátráltatja fejlődésüket. A kisebbségi oktatáspolitikai lépések arra törekednek, hogy a nemzeti kisebbségi közösségeknek saját iskola- és oktatási rendszerük legyen (Kozma 2003). Ennek eredményeképpen gyakran előfordul, hogy ellentétes igények alakulnak ki az állam és a nemzeti kisebbség részéről. Az állam folyamatosan arra törekszik, hogy megerősítse a nemzeti többséget, a kisebbségben élők pedig azt célozzák meg, hogy meg tudják

őrizni nemzeti identitásukat és meg tudják tartani az anyanyelvi oktatásukat. A kisebbségi oktatási intézmények az anyanyelv megőrzésének funkciója mellett az asszimiláció elleni küzdelmet is jelentik (Papp Z. 2014).

A kisebbségi közösségben élők számára kiemelten fontos szerepet játszik az iskolaválasztás. Esetükben ez nem csupán oktatási intézmények közötti versenyt jelent, hanem tannyelv választást is. Anyanyelvi oktatásról abban az esetben beszélhetünk, ha a nemzeti kisebbségi közösségek tagjai lakhelyükön az óvodától a felsőoktatásig saját anyanyelvükön tanulhatnak (Papp Z. 2012). Az iskolarendszeren átvezető oktatási útvonalat tanulói útvonalnak szokták nevezni (Stark 2017; Papp Z. 2012). Papp Z. (2012) írása szerint kisebbségi léthelyzetben a tanulói útvonalat meghatározza a többségi-kisebbségi viszony. A kisebbségi környezetben élők esetében két fontos tanulási útvonalat különböztethetünk meg:

1. Tisztán kisebbségi tanulási útvonal – az iskolarendszeren átvezető oktatási szinteken az oktatás folyamatosan kisebbségi nyelven történik.
2. Többségi útvonal – az oktatás a többség nyelvén történik. Ebben az esetben erőteljes az asszimiláció lehetősége.

Skutnabb-Kangas (1997) az oktatás szempontjából közelíti meg az anyanyelvi oktatás, a nyelvi diszkrimináció és az asszimiláció–integráció problémáját. A kutató olyan oktatási modelleket fogalmaz meg, amelyek hozzájárulnak vagy akadályozzák az anyanyelvi oktatást. Az oktatási modelleket nem a Kárpát-medencében élő kisebbségek példáján hozta létre, de számos esetben illeszkedik az ott élő kisebbségi közösségek oktatására. A Skutnabb-Kangas (1997) által kialakított oktatási modellek a következők:

- *Mélyvíztechnika (submersion programme)* – kisebbségi közösségben élők számára nem biztosított az anyanyelvi oktatás, csupán a többségi oktatási intézmények működnek. Ez az oktatási helyzet teljes asszimilációhoz és nyelvcseréhez vezethet. Nádor (2003) elemzése szerint ezt a modellt a cseh-szlovákiai kisebbségi oktatáspolitikában alkalmazták 1945–1948 között. Bezárták a magyar és német tannyelvű iskolákat, s a szlovák nyelvet nem beszélő gyerekek csupán a többség nyelvén tanulhattak.
- *Átírányító technika (transitional programme)* – az anyanyelvi oktatás az első néhány évben biztosított, majd áttérnek a többségi oktatásra. Az alsó tagozatos anyanyelvi oktatás egyik feladata, hogy felkészítse a tanulókat az oktatási nyelv megváltoztatására. Európában ezt a modellt leggyakrabban a bevándorlók oktatására alkalmazzák, ahol ezáltal próbálják a más nyelvű és kultúrájú népek integrálását. Ukrajnában ebbe az irányba mutat a 2017. szeptember 5-én elfogadott új oktatási törvény (Закон «Про освіту» 2017).

A törvény 7. cikkelye kimondja, hogy az anyanyelvi oktatás csupán az elemi iskola 1–4. osztályában valósulhat meg, majd áttérnek a többségi oktatásra. Ukrajnában azonban ezt az oktatási modellt nem a bevándorlók (önkéntes kisebbség) esetében alkalmazzák, hanem az őshonos kisebbségeket érinti ez a drasztikus jogszűkítés.

- *Belemerülési technika (immersion programme)* – a többség önként választja a kisebbségi tannyelvű oktatási intézményeket. Mivel a többségi társadalmak kevésbé toleránsak a kisebbségi közösségek nemzeti igényeivel szemben, ezért e modell használata nem jellemző a térség országaira. Az utóbbi években azonban Kárpátalján megfigyelhető, hogy egyre több ukrán anyanyelvű állampolgár választja gyermekének a helyi magyar tannyelvű iskolákat. Ennek hátterében az áll, hogy a magyar nyelv elsajátításától azt remélik, hogy ez a jövőben ugródeszkeként szolgálhat a magyarországi vagy Európai Unió továbbtanuláshoz és munkaerőpiaci elhelyezkedéshez.
- *Nyelvmegőrző technika (language maintenance programme)* – a kisebbségben élő diákok számára garantálja a teljes anyanyelvi oktatást. Az államnyelvet a tanulók külön nyelvvórákon sajátíthatják el. A kisebbségi közösségek számára ez a leginkább toleráns oktatási modell. A külhoni magyarok régióiban ez a modell számos helyen megfigyelhető, bár az anyanyelvi oktatás nem mindenhol érhető el az elemi oktatástól a felsőoktatási intézményekig. Az anyanyelvi oktatás megvalósításában kiemelten fontos szerepet vállal az anyaország.
- *Szegregációs technika* – alacsony képzettségű tanárokkal, rossz infrastrukturális körülmények között zajlik az oktatás, amelyben a kisebbségi diák tanulni kényszerül. Ezáltal megszűnik az integráció lehetősége. Közép-Kelet-Európában erre nem mutatkozik példa. A magyarországi roma kisebbség azonban a szegregációtól való félelem miatt tiltakozott a roma iskolák és roma osztályok létrehozása ellen.

További lehetőségként kínálkozik, hogy a nemzeti kisebbségi közösségben élők az államnyelvi oktatást veszik igénybe, arra hivatkozva, hogy a későbbiekben könnyebb lesz a munkaerőpiaci elhelyezkedés. Ez a folyamat azonban elősegíti az asszimilációs folyamatokat és előírányozza a nyelvcsereét (Papp Z. 2012).

A KÜLHONI MAGYAROK KÖZOKTATÁSA

A kisebbségi nyelv használatához, az anyanyelv megőrzéséhez, történelmük megismeréséhez, a magyar kultúra fennmaradásához elengedhetetlen a kisebbségi közoktatásban való részvétel. A határon túli magyarok esetében az anyanyelvi oktatásra a nemzetállami struktúra egyfajta alrendszerként tekinthetünk (Papp Z.

2012). A külhoni területeken a magyar etnikumú kisebbségi közösségek tömbösödése hatást gyakorol az oktatási intézmények számára, típusára, az oktatási rendszer szerkezetére (Cserniczkó & Melnyk 2007). A határon túli közoktatási intézmények tannyelv szerint is kategorizálhatók. Megkülönböztetünk magyar tannyelvű iskolákat, melyekben tantárgyként oktatják az államnyelvet. A többségi tannyelvű iskolákban a tannyelv az államnyelv, a kisebbség nyelvét oktathatják tantárgyként. Vannak kéttannyelvű iskolák, melyekben párhuzamosan működnek magyar és a többségi tannyelvű osztályok (vö.: Cserniczkó & Melnyk 2007; Fóris-Ferenczi & Péntek 2011; Szabó, 2013). A határon túli magyarok esetében döntően fontos szerepet játszik az iskolaválasztás. A kisebbségi léthelyzetben a szülők nem csupán az iskolák között választanak, hanem az anyanyelv és az államnyelv között is döntenüik kell (Papp Z. 2017).

A KÜLHONI MAGYAROK FELSOÓKTATÁSA

A kisebbségi felsőoktatási intézmények kiemelten fontos szerepet játszanak a kisebbségi nemzeti közösségek számára, ugyanis az oktatási intézmények gondoskodnak a kisebbségi helyzetben élő közösség értelmiségéről és tudományos elitjéről (Bacsikai et al. 2015).

A rendszerváltás egész Európában nagy hatást gyakorolt az oktatásra. Az 1990-es években az oktatáspolitikai súlypontja a felsőoktatásra terelődött (Kozma 2010). Az országhatárok megnyílásával fény derült a határmenti területeken a fokozott elmaradottságra, a határokon átnyúló kapcsolatok megromlására. Az 1990-es években felsőoktatási reformok zajlottak, s határokon túlra kiterjedő oktatási kapcsolatok alakultak ki. Ez idő tájt a közép-európai kisebbségek egyik legfontosabb politikai folyamata az intézményesülés volt (Bárdi & Misovicz 2010). Létrejött a felsőoktatás tömegesedése, azaz a felsőoktatási expanzió. A felsőoktatási expanzió a magyar oktatáspolitikára és a külhoni felsőoktatásra is kiterjed. Ennek hatására születtek meg a kisebbségi egyetemek. A kisebbségi felsőoktatási intézmények létrejöttéhez – annak ellenére, hogy az adott időszakban támogatta-e őket az anyaország támogatáspolitikája – mindig anyaországi felsőoktatási intézmények járultak hozzá (Ferenc 2010). Az akkori támogatáspolitikáról szóló elgondolás szerint Magyarország támogatja az intézményalapítást, az intézmények működtetését pedig a kisebbségi társadalom végzi majd (Kozma 2011; Bárdi & Misovicz 2010). Kozma (2006) a felsőoktatás terén az 1990–1994 közötti időszakot történelmi pillanatnak nevezi, melyben hatalmi vákuum alakult ki. Ebben a helyzetben civil kezdeményezéseket indítottak. Számos egyetemalapító indítványt készítettek a magyarországi felsőoktatási intézmények, a határon túli magyar egyházak, önkormányzatok és alapítványok. Mégis a kisebbségi oktatás az egyetemek és a főiskolák szintjén a legsebezhetőbb.

Ennek háttérében az áll, hogy a kisebbségi oktatás elméletének kidolgozásakor csak egy szűk kör részesülhetett a felsőoktatásban. A határon túli magyarság felsőfokú anyanyelvi struktúrájának hiányosságai hozzájárultak ahhoz, hogy az ottani magyarok felsőoktatásban való részvétele jelentős mértékben alulmarad az uniós, az anyaországi és a többségi társadalom mutatóihoz képest. A probléma megoldása céljából az anyaországi felsőoktatási intézmények kihelyezett képzéseket indítottak egyes határon túli városokban, hogy biztosítsák a szülőföldi anyanyelvi felsőoktatást.

A Kárpát-medencében működő magyar vagy részben magyar tannyelvű felsőoktatási intézményeket a következő ábra szemlélteti:



5. ÁBRA. Határon túli magyar felsőoktatási intézmények

A határon túli magyar felsőoktatási intézmények közé olyan egyetemek és főiskolák tartoznak, amelyek államilag akkreditáltak, de a hallgatók magyar tannyelvű oktatás eredményeként kapnak diplomát, s a végzettséget igazoló oklevelet az adott országban hivatalos felsőfokú végzettségnek tekintik. Ezek alapján többféle intézménytípust is megkülönböztethetünk:

- Teljes mértékben magyar tannyelvű oktatást folytató felsőoktatási intézmények. Idesoroljuk a Magyarországon működő felsőoktatási intézmények kihelyezett képzéseit is. Ezek közé tartozik a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai

Magyar Főiskola, a Partium Keresztény Egyetem, a Selye János Egyetem, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem.

- Párhuzamosan magyar és többségi nyelvű felsőoktatási intézmények: Ungvári Nemzeti Egyetem, Babeş–Bolyai Tudományegyetem.
- Többségi tannyelvű felsőoktatási intézmények, amelyeken magyar nyelv és irodalom vagy hungarológiai tanszékek működnek: Belgrádi Egyetem Filológia Kar Hungarológiai Tanszék, Bél Mátyás Tudományegyetem Finnugor Nyelvek Tanszéke, Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék.

ÖSSZEGZÉS

A multikulturális (polietnikus) nemzetiségi politika alapján álló oktatás a kisebbségi tanulók eredményessége mellett a regionális és kisebbségi kultúrák kibontakozását is szolgálja. A nyelvi és kulturális sokszínűség komoly oktatási potenciállal rendelkezik azokban a többnyelvű országokban, amelyek sikert tudtak kovácsolni kisebbségeikben rejlő erőforrásaikból. Svájc, a belux és a skandináv államok széleskörű lehetőséget nyújtanak az állampolgáraiknak a kisebbségi oktatás, kultúra és nyelvhasználat terén, ami jelentős mértékben hozzájárult a gazdasági fejlődéshez és a belpolitikai stabilitás megteremtéséhez.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Milyen ismérvek alapján csoportosíthatjuk a nemzeti kisebbségeket?
2. Miért vált a kultúrnemzeti felfogás uralkodóvá Közép- és Kelet-Európában?
3. Hogyan helyezné el a határon túli magyarok közösségét John Ogbu elméletében?
4. Hasonlítsa össze a kisebbségi közösségek oktatására kialakított oktatási modelleket!
5. Mivel magyarázható az a jelenség, hogy ellentétes igények alakulnak ki az állam és a nemzeti kisebbségek oktatáspolitikai elképzeléseit illetően?

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

Ferenc V. (2010): A kisebbségi magyar felsőoktatás és nyelvi kihívásai a Kárpát-medencében: problémák és feladatok. Kisebbségi magyar felsőoktatás a Kárpát-medencében. *Regio*, Vol. 3. No. 21., 59–89. [http://epa.oszk.hu/00000/00036/00079/pdf/Regio_2010_03_059-089.pdf]

- Gereben F. (2012): Magyar olvasáskultúra a Kárpát-medencében. Mi történt az ezredforduló után? *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, Vol. 21. No. 12., 5–27. [<http://ki2.oszk.hu/3k/2012/11/magyar-olvasaskultura-a-karpat-medenceben-mi-tortent-az-ezredfordulo-utan/>]
- Kozma T. (2000): Kisebbségi oktatás Közép-Európában. *Educatio*, Vol. 9. No. 2., 221–238. [http://epa.oszk.hu/01500/01551/00089/pdf/EPA01551_educatio_2000_2_221-238.pdf]
- Papp Z. A. (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 1. 3–23. [http://epa.oszk.hu/01500/01551/00059/pdf/educatio_EPA01551_1201-tan1.pdf]
- Pásztor A. (2006): Őshonos kisebbség mint nem önkéntes kisebbség. Ogbu kulturális-ökológiai elméletének tesztelése Európában. *Szociológiai Szemle*, 2., 3–36. [<https://szociologia.hu/dynamic/0602pasztor.pdf>]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bacsikai K., Morvai T. & Csánó J. (2015): Pedagógushallgatók a kisebbségi és többségi felsőoktatásban. In *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Partium–PPS–UMK, Nagyvárad–Budapest, 224–241.
- Bárdi N. & Misovicz T. (2010): A kisebbségi magyar közösségek támogatásának politikája. In Bitskey B. (szerk.): *Határon túli magyarok a 21. században*. KEH, Budapest, 66–76.
- Bereczky T. (1988): Etnikum és biológia. *Világosság*, 519–528.
- Constantin, S. (2012): Kisebbségi oktatás Olaszországban: jog és gyakorlat. *Pro Minoritate*, 1., 3–24.
- Csepeli Gy. (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csernyicskó I. & Melnyk S. (2007): Az ukrajnai kisebbségek és a nyelvi oktatás. In Orosz I. (szerk.): *Magyarok a Tisza-forrás környékén. A felső-Tisza-vidéki magyarok anyanyelvi-oktatási helyzete egy kutatás tükrében*. PoliPrint, Ungvár, 120–148.
- Dobszay T. & Fónagy Z. (2005): A rendi társadalom utolsó évtizedei. In Gergely A. (szerk.): *Magyarország története a 19. században*. Osiris Kiadó, Budapest, 57–124.
- Ferenc V. (2010): A kisebbségi magyar felsőoktatás és nyelvi kihívásai a Kárpát-medencében: problémák és feladatok. *Kisebbségi magyar felsőoktatás a Kárpát-medencében*. *Regio*, Vol. 3. No. 21., 59–89.
- Fóris-Ferenczi R. & Péntek J. (2011): A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In Bartha Cs., Nádor O. & Péntek J. (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben: Kárpát-medencei körkép*. Tinta Kiadó, Budapest, 73–133.

- Gellner, E. (1983): *Nations and Nationalism*. Cornell Univeristy Press, New York–Ithaca.
- Gereben F. (1999): *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében*. Osiris Kiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest.
- Gereben F. (2005): *Olvasáskultúra és identitás. A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Lucidus Kiadó, Budapest.
- Gereben F. (2007): A határon túli magyarok kulturális identitása (Különös tekintettel a tömb- és szórványmagyarságra). *Pro Minoritate*, 24–39.
- Guibernau, M. (1996): *Nationalism. The Nation-State and Nationalism in the Twentieth Century*. MA, Polity Press, Cambridge.
- Györi Szabó R. (1999): *Az anyanyelvű kisebbségi oktatási rendszerek az Európai Unióban: a finnországi svéd nyelvű és a dél-tiroli német nyelvű példa*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány.
- Hobsbawn, E. (1990): *Nations and Nationalism Since 1780*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hroch, M. (2000): *Social Preconditions of National Revival in Europe. A Comparative Analysis of the Social Composition of Patriotic Groups among the Smaller European Nations*. Columbia University Press, New York.
- Kozma T. (2003): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Kozma T. (2006): Regionális átalakulás és térségi visszhang. A „partiumi” felsőoktatás esete. In Juhász E. (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 13–25.
- Kozma T. (2010): Expanzió Tények és előrejelzések, 1983–2020. *Educatio*, 1., 7–18.
- Kozma T. (2011): Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban. In Kozma T. & Pataki Gy. (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. CHERD-Hungary, Debrecen, 45–74.
- Márkus Zs. (2015): Pedagógushallgatók a kisebbségi és többségi felsőoktatásban. In *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Partium–PPS–UMK, Nagyvárad–Budapest, 75–92.
- Molnár F. (2013): A Munkácsi Görögkatolikus Egyházmegye főpapsága és a ruszin identitás viszonyrendszere 1848–1849-ben. In Szoták Sz. (szerk.): *Határhelyzetek V.: Sztereotípiák, választások, túlélési stratégiák kisebbségi léthelyzetekben*. BI MÁSZ, Budapest, 53.
- Nádor O. (2003): Kelet-közép-európai nyelvpolitikai és anyanyelvi oktatási formák (különös tekintettel a magyarpárú kapcsolatokra). In Nádor O. & Szarka L. (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Ogbu, J. U. (1978): *Minority Education and Caste: The American System*. Cross Cultural Perspective. Academic Press, New York.
- Ogbu, J. U. (1983): Minority Status and Schooling in Plural Societies. *Comparative Education Review*, Vol. 27., 168–190.
- Papp Z. A. (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 1., 3–23.
- Papp Z. A. (2014): A kisebbségi oktatás lehetséges magyarázatai és fejlesztési irányai. In Diószegi L. (szerk.): *Kárpátalja magyar nyelvű oktatásának jelene és jövője*. Teleki László Alapítvány, Budapest, 17–34.
- Papp Z. A. (2017): *Kisebbségi magyar oktatás: értelmezések, adatok*. Habilitációs kézirat. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Pásztor A. (2005): *Ellenszélben. Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok körében a rendszerváltozást követően*. PhD-értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem.
- Pásztor A. (2006): Óshonos kisebbség mint nem önkéntes kisebbség. Ogbu kulturális-ökológiai elméletének tesztelése Európában. *Szociológiai Szemle*, 2., 3–36.
- Péntek J. (1996): A magyar–román interetnikus kapcsolatok néhány nyelvi vonatkozása. In Katona J. & Viga Gy. (szerk.): *Az interetnikus kapcsolatok kutatásának újabb eredményei*. Miskolc, 113–120.
- Péntek J. (2001): *A nyelv ritkuló légköre. Szociolingvisztikai dolgozatok*. Komp-Press, Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár.
- Péntek J. (2007): Dinamikus nyelvi folyamatok és az identitás. *Pro Minoritate*, 53–63.
- Pusztai G. & Nagy É. (2005): Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. *Educatio*, 2., 360–284.
- Pusztai G. & Márkus Zs. (2019): Paradox of assimilation among indigenous higher education students in four central European countries. Diaspora. *Indigenous, and Minority Education*, Vol. 13. No. 4., 201–216.
- Raffay E. (1990): *Trianon titkai, avagy hogyan bántak el országunkkal*. Tornado Damenija, Budapest.
- Ring É. (2004): *Államnemzet és kultúrnemzet válaszutján. A modern nemzetek születése Kelet-Közép-Európában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Romsics I. (2004): *Nemzet, nemzetiség és állam Kelet-Közép- és Délkelet-Európában a 19. és 20. században*. 2. kiadás. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Rumbaut, R. (1997): Paradoxes (and orthodoxies) of assimilation. *Sociological Perspectives*, Vol. 40. No. 3., 483–511.
- Skutnabb-Kangas, T. (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- Smith, A. D. (1991): *National Identity*. University of Nevada Press, Reno.

- Stark G. (2017): *PADI-s pedagógusjelöltek tanulási útvonalai. Magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében.* Doktori disszertáció. Kézirat.
- Szabó T. (2013): Az anyanyelvi oktatás és a kisebbségi magyarság Szlovákiában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Vol. 8. No. 1., 103–112.
- Takács T. (2015): *Közösségi kötődés és identitás egy határmenti felsőoktatási térségben.* Doktori disszertáció. Kézirat. Debreceni Egyetem, Debrecen.

Roma/cigány közösségek

A magyar közoktatás és felsőoktatás egyik meghatározó kérdése a roma/cigány származású tanulók, hallgatók részvétele és eredményessége az oktatásban, tekintettel a romák, cigányok történetileg kialakult iskolai végzettségbeli hátrányaira. Ebben a fejezetben néhány fontosabb jelenség, folyamat és összefüggés felvillantására van mód. Először a szegregációs folyamatok vizsgálatával foglalkozunk, majd az ezeket valamelyest befolyásolni képes folyamatokra, programokra fókuszálunk, részletezve egyrészt a családi szocializáció jellegzetességeivel, az iskolarendszerben működő szegregációval, az iskolai sikertelenség okaival, másrészt az iskolai siker lehetséges okaival és a sikerre ható aktorokkal és támogató programokkal foglalkozó irodalmat elemezzük.

Alapvető fogalmak

A hagyományos családi szocializáció: Meghatározó jellemzői az *alapvető szükségletekből* fakadó frusztrációk kerülése, a családi élet színtere a külvilág felé nyitott, a gyerekek mozgásszabadsága nagy, közösségi norma az odaadás, az önfeláldozás, a szívesség, a javak környezetével való megosztása, a kölcsönösség.

A kisebbségi oktatás modelljei: Három modell ismert. Az egyik a *kulturális deficit* modellje, amely abból indul ki, hogy a szubkultúrákból érkezőknek valami hiányzik a kultúrájából, és ezt a deficitet kell pótolni a nevelés és oktatás eszközeivel. A *kulturális különbségek* modellje, bár elfogadja a kisebbségi kultúrák egyediségét és sajátos vonásait, nem vesz tudomást a többségi és a kisebbségi kultúra társadalmon belüli viszonyáról. A *bikulturális* modell, mely egyidejű, vagy közel egyidejű kultúraközi szocializációt jelent, melynek során a gyerekek mindkét kultúrát megismerik, a kisebbségi csoport tagjai a saját, eredeti kultúrájukba beleszületnek, „észrevétlenül elsajátítják”, a többségi társadalom kultúráját a közoktatáson és a tömegkommunikáción keresztül ismerik meg.

Az iskolai szegregáció formái: Az iskolai szegregáció főbb formái az iskolán belüli és az iskolák közötti szegregáció, illetve a települési szegregációból eredő elkülönülés. Az iskolán belüli szegregáció során olyan osztályokat alakítanak ki, melyek lehetőséget adnak a tanulók szelektálására, ami szegregációhoz vezet (pl. nyelvi, matematikai osztály kialakítása felvétellel). Az iskolarendszeren belüli szegregáció mechanizmusa a következő: a cigány tanulók számának növekedése a nem cigány

tanulók más iskolákba való áramlását indítja el. Az iskolarendszeren belüli szegregációhoz vezethet, hogy a magasabb iskolai végzettségű, többnyire nem cigány lakosság a jobb migrációs lehetőségeket érvényesítve elköltözik, így a magas munkanélküliségű régiókban a cigányság aránya nő. Igen jelentős tényező a cigányság migrációja is, akik a kialakuló városi gettókba és az elszegényedő kistelepülésekre költöznek, ami ezekben a lakóközrzetekben növeli a romák arányát, és ez a már jelzett folyamathoz, a nem romák elköltözéséhez vezet.

Konfliktusos család-iskola kapcsolat: A családok és az iskola eltérően értelmezik az oktatási és nevelési célokat, a roma családok azt tartják, hogy az életre nekik kell a gyerekeiket felkészíteni. Mivel az iskola nevelési feladatokat vesz át a családtól, szembekerül a roma családokkal, akik ezt nem fogadják el, úgy látják, a felkészítés teljesen az iskola feladata, amiben a szülőnek nem kell részt venni. A romák gyakran értelmezik a konfliktusokat etnikai problémaként, amit az iskola például tanár-diák konfliktusnak lát, azt a roma családok gádzsó-roma ellentétnek. Mivel a szülők zömének is kudarcot jelentett az iskola, nem állnak az iskola mögé, mint „érdemes befektetés” mögé. Ez is magyarázza a hiányzások miatt kialakuló feszültségek eltérő kezelését. A szülőkkal való kapcsolatot a kölcsönös bizalmatlanság jellemzi, amit elősegít az is, hogy az iskola középosztályi értékeket képvisel, ami idegen a cigány szülők számára, azt „föltöttük lévő” autoritásként értelmezik. Az iskola szerint a cigány szülők nem elég aktívak, nem tartják be a formális érintkezés szabályait, akkor mennek, amikor valamivel vagy valakivel elégedetlenek, keresetlenül és végletesen fogalmaznak.

Felzárkóztató programok: Az oktatáspolitikát minden olyan beavatkozást felzárkóztatásnak nevez, mely a bármilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók oktatási kudarcainak mérséklését szolgálja. A kétezres évek felzárkóztatói programjai lényegében a nemzetközi gyakorlatban, például az oktatáspolitikában a méltányosságot, az esélyegyenlőséget, az integrációt, az inklúziót, a tanulásba való visszavezetést és az iskolai kudarccokat csökkentő politikákat és programokat jelentik.

LEHETSÉGES MEGKÖZELÍTÉSMÓDOK²⁵

Először a szegregációs folyamatok vizsgálatával foglalkozunk, majd az ezeket valamelyest befolyásolni képes folyamatokra, programokra fókuszálunk. A két megközelítésmód látszólag ellenkező álláspontokat takar, azonban sem az egyik, sem a másik értelmezési mód nem alkalmas önmagában a (magyarországi) romák helyzetének magyarázatára. A két megközelítésmód a romák, cigányok társadalmi helyzetének eltérő magyarázataihoz kapcsolódik, a két értelmezést leegyszerűsítve „strukturálisnak” és „kulturálisnak” nevezhetjük. A romák, cigányok *strukturális*

²⁵ A tanulmány részben a szerző: „A romák társadalmi helyzete és egészségi állapota Északkelet-Magyarországon” (Debreceni Egyetem, 2008) című habilitációs értekezésére támaszkodik.

helyzetét elemző vizsgálatok rendre azt tapasztalták, hogy az alacsony iskolai végzettség mellett – mely alacsony foglalkoztatással jár együtt, s jelentős részben magyarázza a romák körében kiterjedt szegénységet – a különböző típusú kirekesztések összefonódtak. A romák nemcsak a munkaerőpiacról rekesztődtek ki, de magából az iskolából is, ami részben magyarázza az alacsony iskolai végzettséget, és gyakran kirekesztődnek a települések életéből is, melynek jele a romák térbeli elszigeteltsége és szegregációja.

Bár ezeket az egymással összefüggő kirekesztéseket a strukturális okok is kellően magyarázzák, az utóbbi évtizedekben a kutatók (gyakran a kulturális antropológusok, etnográfusok, valamint a terepmunkát alkalmazó szociológusok) a strukturális magyarázatok mellett érvényesítették a kulturális magyarázatokat is (Neményi 2005). Így érthetőbbé váltak a kirekesztésekkel, a megkülönböztetéssel és a szegregációval összefüggő jelenségek. A „kulturális” megközelítés figyelembe vette és veszi az etnikai identitás és kultúra jellegzetességeit és eltérését a többségi társadalométól. Ez gyakran „belső”, a vizsgált csoport kultúráját az adott csoport etnikai normái és kultúrája, a roma csoportok vállalt identitása szemszögéből történő vizsgálatot jelentett (Szuhay 1999). A kulturális megközelítések magyarázhatóbbá teszik a vázolt kirekesztési és kirekesztődési jelenségeket is, de általában is alkalmasak a különböző társadalmi intézmények és közjavak egyenlő elérhetőségének elemzésére, például az egészségügy területén. Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy ezek a jelenségek csak e két megközelítésmód egymást kiegészítő, egymást értelmező, támogató kontextusában válnak igazán érthetővé.

Cigány vagy roma? A tanulmány egyik kérdése, hogy melyik megnevezést használjuk: az etnikai csoport külső megnevezését (Szuhay 2002), mely nincs tekintettel annak belső tagoltságára és az egyes csoportok önmegnevezésére, továbbá maguk a megnevezettek is csak kényszerből fogadják el, vagy a roma megnevezést, ám a hazai cigány etnikai csoportok között csak egy nevezi önmagát romának. A hazai jogi szabályozás a nemzeti és etnikai kisebbségek esetében a cigány megnevezést fogadja el, ennek megfelelően a kisebbségi önkormányzatok megnevezése is „cigány”. A népszámlálások során a nemzetiség, a kulturális értékekhez és hagyományokhoz való kötődés, valamint a családi közösségben beszélt nyelv alapján együtt kezelik a „cigány, romani és beás” megnevezéseket.

A cigány megnevezéshez kapcsolódó pejoratív tartalmak miatt a politika és a média szóhasználatában elterjedtebb a „roma” megnevezés, ami a cigány, roma szervezetek egy része esetében ugyancsak használatos, akkor is, ha nem oláh-cigány, azaz roma szervezetekről van szó. Nyugat-Európában a „cigány” megnevezés nem etnikai tartalmú, elsősorban életformát jelöl, míg a „roma” megnevezés népnévként, általánosítva, és politikai összefüggésben jelenik meg – ez bizonyos mértékben eltér a hazai gyakorlattól. A cigányok, romák klasszifikációjával összefüggő ellentmondások következtében az Európa Tanács a „roma, gypsies,

travellers” kifejezéseket használja. Fejezetünkben, figyelembe véve a „roma” és „cigány” megnevezések eltérő jelentését, gyakran felváltva használjuk a kétféle megnevezést. Ez megfelel a hazai roma-, cigánykutatások szóhasználatának is: mindkettőre találunk példákat, sőt, a valamelyik megnevezést inkább elfogadó szerzők fogalomhasználata sem kizárólagos.

A CSALÁDI SZOCIALIZÁCIÓ JELLEGZETESSÉGEI

A családi szocializációt jelen tanulmányban a roma tanulók és hallgatók iskolai, felsőoktatási sikerei, kudarcai, „életútja” miatt érintjük, hisz a gyermekkori szocializáció mintái, értékei igen fontosak. A családi szocializáció természetesen szorosan összefügg a romák etnikai kultúrájával, annak normáival és értékeivel. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a családi szocializációnak az iskolai sikerben és sikertelenségben játszott szerepéről csak a kulturális antropológusok beszélhetnek, sőt, inkább jellemző, hogy a sikertelenséget a strukturális²⁶ okokkal magyarázó szociológiai elméletek hivatkoznak a gyermekkori szocializáció hatásaira. Ezeknek a megközelítéseknek a sajátossága az, hogy a családi szocializációra vonatkozó állításokat a kulturális antropológiától veszik át, és azzal támasztják alá a strukturális magyarázatokat, például a gyermeknevelésre, a nemi szerepekre vagy a korai felnőtté válásra vonatkozóan.

Bernard Formoso (2000) azt emeli ki a cigány gyermekek szocializációja kapcsán, hogy annak meghatározó vonása a szükségletek kielégítésére való nevelés. Ez a gyermek életének kezdetétől jellemző a gyereknevelésre, például akkor etetik, amikor sír, a sírást ugyanis a betegség jeleként értelmezik. Az eszik, aki éhes, az evésre nincs kijelölt hely és idő. Ugyanígy nincs korlátozva a szobatisztaság és az alvás sem. Mindez azt jelenti, hogy a cigány családokban kerülik az *alapvető szükségletekből* fakadó frusztrációkat. A szükségletkielégítés mellett a *térhasználat módja* is meghatározó. A lakótér nyitott a külvilág felé, a családi élet színtere meghaladja a lakótér határait. Így például a lakóhely ajtaja nem közösségi határvonal, nem kell bebocsátást kérni, az gádzsó szokás. A térhasználat sajátossága, hogy a férfiak és a nők lehetőleg az azonos neműek társaságában vannak, a közös élettér a külső tér, ezért van a gyerekeknek nagy mozgásszabadsága. A felnőttek teljes joggal avatkozhatnak be a csoporthoz tartozó családok gyerekeinek tevékenységébe, ha kifogásolják vagy veszélyesnek tartják; a többiek bírálatát az váltja ki, ha valaki nem avatkozik be vagy túlságosan szigorú. A lakóhelyen belül az élet sajátossága az, hogy „minden apró és szoros”, arra törekszenek, hogy minden a közös életet szolgálja, nincs elszigetelődés. A lányok esetében komoly elvárás a házasságot megelőző önmegettartóztatás, emiatt jellemző a lányok féltése, a félelem az elcsábí-

²⁶ Ezek eltérő hangsúlyaira utaltunk.

tástól, különösen a gádzsók esetében. A gyermekek és szülők kapcsolatára a „gyerek az úr” helyzet a jellemző, a gyereket „nem hagyják magára, mint a gádzsók”. A szocializáció során a gyereknek el kell sajátítani az odaadás és az önfeláldozás képességét, azt, hogy a többieknek szívességet kell tenni, javait meg kell osztani környezetével, és meg kell tanulnia a kölcsönösségi szabályokat. A gyermeket meggyőzéssel, a közösségi normák elfogadtatásával, szemrehányással, de nem fenyegetéssel nevelik. A cigány gyermekek szocializációjának sajátossága, hogy az egyénnek jelentős autonómiája van, nincs kényszerítés, nincs „főnök” – az autonómia azonban nem individualizmust jelent. Formoso is megfogalmazza, hogy a cigány gyerekek szocializációjának sajátosságai miatt az iskola két életmód ellentétét jelenti, ami az iskolai sikertelenség egyik oka lehet.

Jane Dick Zatta (2002) a nevelés gyermekközpontúságát emeli ki. A nevelő (szülő vagy testvér) és a növendék (gyermek vagy testvér) között a viszony egyenrangú, a kapcsolat teljes körű. A házasság és az élet értelmének a gyermeket látják, ezért a sok gyermek, különösen a férfiaknak, presztízst kölcsönöz, nagy szerencsét jelent, a gyermektelenség pedig sorscsapást. Mindent elutasítanak, ami káros lehet a gyermek egészségére, így a sírást, de a gyógyszereket és a védőoltást is. A gyermekeiket soha nem büntetik, akaratát tiszteletben tartják. A fegyelmezés eszköze a „kórusban történő helytelenítés”, szemrehányások, fenyegetések és szidalmak, a tettek teljes hiánya mellett, azaz a testi erőszakot a szóbeli erőszak helyettesíti. A roma gyerekek csoportjuk kultúrájának értékeit és szerepeit a csoport életében való részvételen és a felnőttek utánzásán keresztül tanulják meg. A gyereknevelés a nők feladata, de a fiúkat az apa neveli, mindenhova viszi, és elsősorban önállóságra, felelősségre neveli. A csoport életében való részvétel során tanulják meg jövőbeli szülői szerepeiket is, hisz az élet célja a család; ezért rögzülnek a nemi szerepek korán. A felnőtté válás célja, hogy férjek, illetve feleségek legyenek, és gyerekeket neveljenek.

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2003), amellet, hogy a cigány családok gyermekneveléséről a kulturális antropológus kutatókhoz hasonló képet festenek, vizsgálják a családi szocializáció és az iskolai kudarcok kapcsolatát is. Kiemelik, hogy a cigány gyerekeket a közösség neveli. A kisgyerek nevelése során korlátlan szabadságot élvez, a gyermekre „vigyázás” nem tiltásokat jelent, nem a mozgás korlátozását, hanem a gyerek megóvását. A nevelés során nincs kényszer és trenírozás, a szükségletek kielégítése azonnali. A gyerek és a felnőtt együtt él és dolgozik, ami a szerepek elsajátítását segíti. Ennek során a közösség teljes jogú tagja, így a serdülőkori válság elmarad. A szerzők a nemi szerepek kapcsán kiemelik, hogy a lányok a „munka – felhalmozás” modell alapján sokkal többet dolgoznak kevesebb „haszonért”, mint a férfiak, így kiszakadásuk a „háztartásból” csak komoly családi, közösségi támogatással lehetséges. A lányok a szorgalmas munkára és az alkalmazkodásra, a kapcsolattartásra szocializálódnak, ami se-

gíti az egyéni mobilitást; esetleges karriertörténeteik mögött többnyire egy erős anya áll. A lányok „munka – felhalmozás – háztartás” szerepeihez képest a fiúk szerepkészletét az „üzletelés – elköltés – testvérek” elemei jelentik.

A szerzőpáros foglalkozott a romák szocializációjának két kultúrára támaszkodó sajátosságaival is (Forray & Hegedűs 1998). A kisebbségekhez tartozók szocializációjának három modellje ismert. Az egyik a *kulturális deficit* modellje, amely abból indul ki, hogy a szubkultúrákból érkezőknek valami hiányzik a kultúrájából, és ezt a deficitet kell pótolni a nevelés és oktatás eszközeivel. A *kulturális különbségek* modellje, bár elfogadja a kisebbségi kultúrák egyediségét és sajátos vonásait, nem vesz tudomást a többségi és a kisebbségi kultúra társadalmon belüli viszonyáról. A *bikulturális* modell, melyet Forrayék is elfogadnak, a bikulturális szocializáció révén, mely egyidejű vagy közel egyidejű kultúrák közti szocializációt jelent, mindkét kultúrát megismerik. A kisebbségi csoport tagjai a saját, eredeti kultúrájukba beleszületnek, „észrevétlenül elsajátítják”. A többségi társadalom kultúráját a közoktatáson és a tömegkommunikáción keresztül ismerik meg. A kettős szocializációt sikeressé teszi, ha a két kultúrának van valamilyen átfedése, ha a kisebbségi csoport tagjai között vannak olyanok, akik képesek közvetíteni az eltérő kulturális tartalmakat, mint közlők vagy kultúraátadó mediátorok, továbbá ha az informális kommunikációban is van mód a kettős kötődésre, és nem csak negatív visszacsatolások érik a kisebbségi csoportok tagjait.

Forray és Hegedűs empirikus kutatásaik tapasztalatai alapján elemezték az iskola és a roma családok ellentéteit. A konfliktusok három főbb területét az oktatási és nevelési célok, az iskolai nevelés, valamint a „magyar” iskola és a cigány család kapcsolata jelenti (Forray & Hegedűs 1998; Forray 2000). Az oktatási és nevelési célok esetében az iskola önképe az, hogy működése társadalmi egyetértésen alapul a célok, értékek, normák tekintetében – ezzel szemben a cigányok értelmezésében az iskola működése törvényeken és jogszabályokon alapul, kényszerít, büntet és megtorol. Az iskola szerint a gyerekek az iskolában az életre készülnek fel, a cigányok értelmezésében a „valódi” élet az iskolán kívül zajlik. Az iskola úgy gondolja, az oktatás-nevelés által jobb életésélyeket kínál, s arra tart igényt, hogy ő határozza meg a megtanítandó értékeket, míg a cigány családok szerint joguk van ahhoz, hogy ők határozzák meg az elsajátítani kívánt ismereteket. Az iskola úgy látja, a tanulót osztályzatokkal minősíti, a cigányok értelmezésében az iskola a tanári dicséretekkel és szidásokkal minősíti. Az iskolai nevelésről is gyökeresen eltérő az iskola és a cigány családok értelmezése: az intézmény szerint tanítási időben az iskoláé az elsőbbség, a cigányok ezzel szemben úgy látják, mindig a családé és a közösségé az elsőbbség. Az iskola szerint a család kötelessége, hogy a gyerek felkészülten menjen iskolába, míg a cigányok értelmezésében az iskola kötelessége az, hogy úgy készítse fel a gyereket, ahogy megkívánja. Az iskola önképe szerint nevelési feladatokat vesz át a családtól, amit a cigány családok nem fogadnak el,

azt a saját feladatuknak tartják. Az iskola szerint a tanulók mindig gyermekek a tanárhoz képest, a cigányok értelmezésében a gyermek csak a pubertáskorig gyermek. Az iskola önképe szerint az iskolai munka lényegéhez nem tartoznak személyes érzelmek, amit viszont a cigány családok elvárnak, az iskola szerint az iskolában csak a tanár és a tanuló, valamint a tanulók között vannak konfliktusok, míg a cigány családok úgy látják, hogy az iskolai konfliktusok lényege az, hogy azok cigányok és gádzsók között történnek. Az intézmény elvárásai alapján a szülőknek tanítási időben nincs az iskolában helyük, ezzel szemben a cigányok véleménye az, hogy a szülő és a közösség kötelessége, hogy a gyereket az iskolában is megvédje. Az iskola önképe alapján kiemeli a gyereket a családból, a cigányok értelmezésében a gyereknek csak a családban és a közösségben van természetes helye. Forray és Hegedűs elemzése az iskola és a cigány családok konfliktusáról a kultúrák eltérésén, és a szocializáció aktorainak, a szocializáció módozatainak tulajdonított eltérő felfogáson alapul; kutatásaik során kulturális antropológiai és szociológiai módszerekkel és megközelítésekkel operáltak, eredményeik értelmezésénél azonban inkább a kulturális szempontokat érvényesítették. Az iskolai kudarc okáról szóló viták egyik álláspontja szerint a kudarcok a családi szocializációból fakadnak – ezt az álláspontot Forrayék azzal a distinkcióval érvényesítik, hogy elsősorban az eltérő szocializációról, és nem valamiféle „kisebb értékű” szocializációról van szó – a többségi társadalométól, és annak iskolájától eltérő szocializációt pedig a cigányok etnikus kultúrája magyarázza.

SZEGREGÁCIÓ AZ ISKOLARENDSZERBEN

A romák iskolai végzettsége a népszámlálási és szociológiai kutatási eredmények alapján kifejezetten alacsony, a legjellemzőbb végzettség Magyarországon az általános iskola, de nagyon magas az általános iskolát be nem fejezettek aránya is. A középfokú végzettség elsősorban szakmunkás végzettséget jelent, az érettségizettek és a diplomások aránya nagyon alacsony, s a változások nagyon lassúak.

A 2011-es népszámlálás adatai alapján a 15 év feletti iskolai végzettsége a romák körében a következő: nyolc évfolyamnál alacsonyabb 23,1%, befejezett nyolc évfolyam 57,5%, középiskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel 13,1%, érettségi 5,1%, egyetem, főiskola 1,2%. A 2016-os mikrocenzus eredményei a 15 év feletti iskolai végzettségére a következők (zárójelben a teljes népesség végzettségére vonatkozó adatok). Nyolc évfolyamnál alacsonyabb 17,3% (3,2%), befejezett nyolc évfolyam 60,3% (23,2%), középiskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel 14,3% (20,9%), érettségi 6,9% (32,2%), egyetem, főiskola 1,2% (20,5%). A különbség az érettségi esetében csaknem ötszörös, a diploma esetében pedig tizenhatszoros, a legkisebb eltérés a szakmunkás képzettség esetén figyelhető meg. A népszámlálás és a mikrocenzus közötti öt év alatt a romák körében viszony-

lag jelentősen csökkent a nyolc általánost nem befejezők, és valamelyest nőtt az érettségizettek aránya. A romák alacsony iskolai végzettsége nem magyarországi sajátosság, sőt, a magyarországi cigányok iskolai végzettsége viszonylag magas (Cserti Csapó 2016).

Az alacsony iskolai végzettséget a legtöbb kutató a romák társadalmi hátrányai és szegénysége egyik meghatározó okának tartja, hisz jelentős mértékben hozzájárul az alacsony foglalkoztatáshoz, a magas munkanélküliséghez, ami alacsony jövedelmeket indukál. Emiatt a kutatók és a szakpolitikusok az iskolai végzettség és a szakmai képzettség emelését tartják a romák társadalmi integrációja meghatározó eszközeként. Az alacsony iskolai végzettség okainak elemzésekor általában három meghatározó problémát emelnek ki: az iskolai szegregációt, a roma tanulók iskolai sikertelenségét és a családi szocializáció hatását az iskolai teljesítményre. A családi szocializáció jellegzetességeit az előző alfejezetben foglaltuk össze, a továbbiakban a családi szocializáció során átadott értékek, minták, és az iskola által közvetített értékek, minták és elvárások konfliktusát érintjük.

Az iskolai szegregációnak számos formája van, így az iskolán belüli és az iskolák közötti szegregáció, illetve a települési szegregációból eredő elkülönülés. Harsányi és Radó (1997) az iskolarendszeren belüli szegregáció okai közül kiemelik a többségi társadalom előítéletességét. Az iskolarendszeren belüli szegregáció mechanizmusa a következő: a cigány tanulók számának növekedése a nem cigány tanulók más iskolákba való áramlásához vezet. Az elvándorlást beindító „küszöbarány” az iskola szociokulturális környezetétől függően más és más. Az iskolarendszeren belüli szegregációhoz vezethet, hogy a magasabb iskolai végzettségű, többnyire nem cigány lakosság a jobb migrációs lehetőségeket érvényesítve elköltözik, így a magas munkanélküliségű régiókban a cigányság aránya nő. Igen jelentős tényező a cigányság migrációja is, akik a kialakuló városi gettókba és az elszegényedő kistépülésekre költöznek, ami ezekben a lakóközvetekben növeli a romák arányát, és ez a már jelzett folyamathoz, a nem romák elköltözéséhez vezet (Pénzes et al. 2018). Az iskolákon belül a hátrányos megkülönböztetés csökkentett értékű oktatáshoz, elkülönítéshez, majd a roma tanulóktól való megszabaduláshoz, kibuktatáshoz, felmentéshez és kiegészítő iskolákba való áthelyezéshez vezet (bár a „kiegészítő osztály, illetve iskola” megnevezést már a kilencvenes évektől nem használják, mégis a név fennmaradt a közbeszédben és a médiában).

Havas és munkatársai kutatásai alapján 1992-ben a cigány tanulók közül 7,1%, 2000-ben 18,1% tanult olyan iskolában, ahol ők alkották a többséget (Havas et al. 2002). Vizsgálatuk szerint a lakóhely kétféle módon hat a szegregációra: a lakóhelyen belüli szegregáción keresztül, aminek következtében egy-egy iskola körzetében a tanulók többsége roma. A település lélekszáma jelentős hatást gyakorol a települési szegregációra: minél kisebb egy település, annál nagyobb lehet a romák aránya, ugyanis a romák a kisebb lélekszámú településeken élnek (Pénzes

et al. 2018). Ebből következően a cigány általános iskolások 30%-a 1000 fő alatti kisközségek általános iskoláiba jár, ahol arányuk meghaladja az 50%-ot, miközben a teljes népességnek csak 6%-a él ilyen településeken. A szegregáció másik formája az iskolák közötti szelekció, a nem roma gyerekek elvándorlása. Ez vagy a tényleges migrációs folyamatok következménye, azaz a településről elköltöznek a nem cigányok, vagy a nem cigány gyerekek elvándorlása másik iskolába, vagy más település iskolájába úgy, hogy a családjuk a településen él. Ennek előzménye az, hogy a cigány gyerekek aránya elér egy szintet, ami után a nem cigány szülők elviszik gyerekeiket az iskolából; a folyamat hátterében az áll, hogy a cigány gyerekek aránya gyorsabban nő, mint a települések lakónépességének változása. Az iskolán belüli szelekció a szülők döntésének hatására alakul ki: a szülők azt akarják, hogy gyerekeik ne járjanak egy osztályba cigány gyerekekkel, ellenkező esetben elviszik gyerekeiket. Az iskolák ennek megakadályozására belső szelekciót érvényesítenek, olyan osztályokat és tagozatokat indítanak, ahova a roma tanulók nem kerülnek be.

A nem roma tanulók elvándorlásának jelenségét vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a településszintű szegregációhoz legalább két iskola, nagyobb városokban három intézmény szükséges. A roma tanulók szegregációjának és a nem roma tanulók más településre való beiskolázásának közvetett mutatója az összes, illetve a roma tanulók becsült arányának településtípusok szerinti megoszlása. A roma tanulók 47,8%-a és az összes tanuló 27,6%-a községi iskolákba jár. Városi iskolába a romák 34,5%-a, az összes 38,7%-a; megyeszékhely iskolájába a romák 9,9%-a és az összes 19,3%-a; fővárosi iskolába pedig a romák mindössze 7,8%-a, míg az összes tanuló 14,4%-a (Papp 2011: 234). A településszerkezeti hatás nemcsak azt mutatja, hogy milyen településtípus az, ahol a romák leginkább élnek, hanem azt is, hogy a nem roma tanulók egy közeli, többnyire városi iskolában tanulnak, azaz a „települési lejtőt” a szülői döntések felerősítik.

A hazai kutatások arra nem adnak egyértelmű választ, hogy van-e olyan „küszöbérték”, amely fölött a nem roma szülők iskolaváltásról döntenek. A kutatók rávilágítanak arra, hogy az értelmezésben a durkheimi „társadalmi tényeket” vegyék figyelembe. Ebben a kontextusban a szülői döntések „racionálisnak” tekinthetők. Ezzel szemben megfogalmazható, hogy nem a roma gyerekek arányának növekedése, hanem annak a (tanári) percepciója rontja a tanulói teljesítményről kialakult tanári percepciókat (Kiss 2016). A szakirodalmi utalások alapján – igen nagy szórással, amit az oktatási „kínálat” is befolyásol – 25-40% közé tehető az a roma tanulói arány, amikor a nem roma szülők olyan iskolába viszik a gyerekeiket, ahol nincs, vagy alacsony a roma tanulók aránya (Farkas 2017: 19).

A roma tanulók iskolai szegregációját az ismertettekén túl több empirikus kutatás keretében vizsgálták, s megfogalmazták a szegregációs folyamatok és típusok ismertett, főbb jellemzőit (Havas 2002). Az Oktatáskutató Intézet kutatásai

alapján a kilencvenes években az általános iskolák öt százalékában tanult a nem cigány tanulók négy, a cigány tanulók 24,6%-a. Országosan a cigány általános iskolások 44%-a tanult olyan általános iskolában, ahol arányuk 25% feletti volt. E kutatás keretében is felfigyeltek a nem cigány tanulók iskolák és települések közötti migrációjára. Hasonló folyamatokról és eredményekről számol be Kertesi és Kézdi is (2014).

A kutatók, ahogy arra utaltunk, az iskolán belüli szelekciót jelentős mértékben a nem roma szülők nyomásgyakorlásának tulajdonították: ha nem különítik el a cigány tanulókat, gyerekeiket elviszik az iskolából. Azokban az iskolákban, ahol magas a roma diákok aránya, kevés a tagozatos és a speciális tantervű osztály. A vizsgált iskolákban a cigány tanulók aránya a felzárkóztató osztályokban 81,8%, a kiegészítő osztályokban 84,2%, a normál osztályokban 45,2%, míg a nyelvi osztályokban 17,5% volt (Havas 2002). Az iskolán belüli és az iskolák közötti szegregációnak további jellegzetességeit a települések és az iskolák mérete is alakítja, tendenciaként fogalmazható meg a települések lélekszáma, valamint a roma tanulók aránya közötti összefüggés: minél kisebb egy település, annál magasabb az összes cigány tanuló aránya (Kertesi & Kézdi 1996). Részben a települések méretével összefüggő jelenség az is, ami az iskolák mérete és a cigány tanulók aránya között érvényesül. A cigány tanulók iskolai szegregációjának következtében olyan helyzet alakult ki, hogy a cigány tanulók 70 százaléka jár olyan iskolába, ahol arányuk magasabb, mint 10%, miközben a nem cigány tanulók kétharmada olyan iskolába jár, ahol a cigány tanulók átlagos aránya mindössze 1,5% (Kertesi & Kézdi 1996: 11). Ez azzal a következménnyel jár, hogy a nem cigány gyerekek többsége az iskolában alig lát cigány gyereket, miközben a cigány tanulók iskolai tapasztalata az, hogy minden negyedik ember cigány származású. Az alapfolyamatok az ezredfordulóra sem változtak (Havas & Liskó 2005). Olyan településen, ahol egy iskola működik, a roma tanulók 80%-os aránya mellett a tanulók 31%-a, 80-50%-os aránya mellett 11%-a, míg 50% alatti aránya mellett 10%-a járt el másik település iskolájába (Havas & Liskó 2005: 15). E kutatás azt is igazolta, hogy a roma többségű iskolák tárgyi és személyi feltételei több területen, például hány épületben működik az iskola, mekkora a szakos ellátottságú órák aránya, kedvezőtlenek.

A romák iskolai szegregációjának évtizedekig neuralgikus pontját jelentették a „kiegészítő” iskolák és osztályok, melyek működtetése nem magyar sajátosság. Liegeois (2002) is elemzi a „speciális osztályok” problémáját, melyek létrehozását eredetileg az integráció irányába tett első lépésként értelmezték, de amelyek képesek megőrizni a társadalomból kiszoruló csoportok kultúráját. Ez a két törekvés azonban kioltotta egymást, és az eredmény a speciális iskolák gettósodása lett. A cigány gyerekeket anyagi, pedagógiai vagy ideológiai szempontból a szellemi fogyatékosok vagy a szociálisan hátrányos helyzetű diákok számára fenntartott

iskolákba irányították, és számos országban adminisztratív utasítások is voltak erre. Ilyen ok volt például a cigány tanulók elkülönítésére a „beilleszkedési nehézség”, melyet tesztek alkalmazásával mértek és igazoltak számos európai országban. E tesztek soha nem igazították a cigány populáció igényeihez, pedig, ahogy arra Liegeois utal, e tesztek a cigány népesség „számára” készítették mint „objektív és pontos” mérőeszközt. A tesztekkel végzett mérések alapján megfogalmazták, hogy a „cigánygyerekek értelmi képességei hiányosak”, „szociális készségeik gyengék”, dezorganizáció, koordinálatlanság és mentális zavarok jellemzik őket (Liegeois 2002: 89). Így több országban is adódott a lehetőség, a „speciális oktatás” bevezetése azok számára, akiknek „problémái vannak”. Hasonlóan a hazai tapasztalatokhoz, Liegeois is arról számol be, hogy ezt a helyzetet maguk a roma szülők is elfogadták, úgy érzik, a „fogyatékosok osztályában” a gyerekeiket „felkarolják” és „foglalkoznak velük”. A fogyatékosok iskolája ugyanakkor teljesen esélytelenné tesz a munkaerőpiacon. Liegeois kiemeli, hogy az egész folyamat mögött etnocentrikus értékítéletek és paternalista ideológiák állnak; az asszimilációs politikák voltak azok, melyek az eltérő kultúrájú családokat és közösségeket a gyerekek számára „kedvezőtlen környezetként” kezelték, ahol a gyerekekre hiány és nélkülözés vár, és e feltételek között „labilissá, visszamaradóvá, debilissé, aszociálissá” válnak (Liegeois 2002: 90–91).

Ahogy arra utaltunk, a „kisegítő iskoláknak és osztályoknak” Magyarországon is fél évszázados története van. Az 1974/75-ös tanévben a roma tanulók 12%-a, az 1985/86-os tanévben 18%-a, az 1992/93-as tanévben²⁷ 15,8%-a járt kisegítő iskolába, arányuk a 32-40 ezer közötti kisegítő iskolai létszámnak átlagosan 40%-át tette ki (Kemény et al. 2004: 88). A kilencvenes évekre jelentős változások történtek, az iskolák egyre inkább „felzárkóztató” osztályokat szerveztek, ami a gyógypedagógiai osztályok mellett gyakran az iskolák „cigány osztályait” jelentette. Egy 361 iskolára kiterjedő kutatás eredményei alapján a gyógypedagógiai képzés a 40% feletti roma tanuló arányú iskolákban koncentrálnak (Babusik 2002: 192). Ugyanennek a kutatásnak az eredményei szerint a 121–200 fős iskolákban 10% feletti a gyógypedagógiai képzésben részt vevő gyerekek aránya, és a gyógypedagógiai képzésben részt vevő roma fiatalok 74,7%-a a 25% feletti roma arányú iskolákban tanul (Babusik é. n.: 198–200). Az összes, általános iskolába járó roma fiatal 6,4%-a jár gyógypedagógiai képzésre, és ha egy iskolában volt ilyen képzés, akkor az odajárók 80-90%-a roma (Babusik é. n.: 200). Babusik véleménye az, hogy a gyógypedagógiai képzésben való roma részvételi arány független a sérültség tényétől, egyúttal alapvetően az iskola magas romatanuló-arányától függ. Vizsgálták a felzárkóztató és egyéb programok működésének viszonyát is. Eszerint, ha egy iskolában a felzárkóztatás mellett csak gyógypedagógiai speciális

²⁷ Ez volt az utolsó tanév, amikor a tanulók etnikai hovatartozását még rögzíteni lehetett.

program van, a felzárkóztatásban való roma arány egyértelműen magas, ugyanakkor a cigány kisebbségi program szerinti oktatás csökkenti a felzárkóztatásban való részvételi arányt.

A kilencvenes évek végén a fogyatékosok intézményeiben és a normál általános iskolákban működő kisegítő tagozatok enyhe értelmi fogyatékosok számára indított osztályaiban csaknem 39 ezer diák tanult. A 2000-es kutatás során azt tapasztalták, hogy a vizsgált iskolák 37%-ában működött kisegítő osztály; minél nagyobb volt egy iskola, annál valószínűbb, hogy vannak kisegítő osztályai is, a kisebb iskolákban normál osztályokba járnak a máshol kisegítő osztályokba utalt gyerekek is. Azt is tapasztalták, hogy minél magasabb egy iskolában a cigány tanulók aránya, annál valószínűbb, hogy vannak kisegítő osztályai is, az ezekbe az osztályokba járó tanulók 84%-a volt cigány, miközben az iskolák tanulóinak csak a 40%-át tették ki. A kisegítő osztályba sorolást az iskolák a szakmai bizottságok döntéseivel indokolták, például a megyei gyógypedagógiai bizottság vagy az áthelyező bizottság, a nevelési tanácsadó, kisebb mértékben az óvónők, az igazgatók és az osztályfőnökök döntéseivel (Havas et al. 2002).

Az iskolai szegregáció lehetséges, a továbbtanulás döntést befolyásoló magyarázatát adja Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (Kertesi & Kézdi 2005; Kertesi 2005). Bár a kilencvenes évek első feléhez képest egy évtized alatt 68%-ról 86%-ra nőtt a nyolc osztályt befejező romák aránya, országosan ez ekkorra már 96% volt, vagyis a lényeges növekedés mellett lemaradásuk jelentős maradt (Kertesi 2005: 252). A továbbtanulók aránya 1993-ban az általános iskolát végzett roma tanulók körében 62% volt, 49%-uk szakmunkásképző iskolában, 13%-uk érettségit adó középiskolában. 2003-ban a hasonló mutatók 28, illetve 16%, azaz bár kicsit nőtt az érettségit adó iskolákban tanulók aránya, lényegesen csökkent a szakmunkásképzőkben tanulóké. A megfelelő országos adatok 1993-ban 91%, amiből 41% szakmunkás, 50% érettségit adó iskola, 2003-ban pedig 96%, 13% szakmunkásképző és 83% érettségit adó iskola. Kertesiék szerint a továbbtanulási döntéseket az oktatási intézmények kínálata és a családok kereslete befolyásolja. Az iskolák arra törekzenek, hogy férőhelyeiket a legsikeresebb és legkevesbé problémás fiatalokkal töltsék fel. A családok a rendelkezésre álló keretek között a gyerekeik számára legjobb jövőt ígérő alternatívák közül választanak. Magát a továbbtanulást annak várható sikeressége, a három iskolai végzettségi szint munkaerőpiaci értéke, a tanítás költségei és a család erőforrásai alakítják (Kertesi & Kézdi 2005; Kertesi 2005). Az általános iskolai érdemjegy is komoly hatást gyakorol a továbbtanulásra. Kertesiék úgy látják, hogy a családi erőforrások meghatározó hatással bírnak az iskolai sikerekre és kudarcokra, valamint a továbbtanulásra. Ezért külön elemzik az alacsony társadalmi státus átörökítésének közvetlen és közvetett csatornáit, melyek közül közvetlen csatornának számítanak a munkaerőpiaci hátrányok, így például az alacsony jövedelmek és a rövidebb foglalkoztatási pe-

riódusok. Fontos szerepet játszanak a taníttatás közvetlen és alternatív költségei (az eltartási kényszer, az, hogy helyben nincs megfelelő iskola, a rossz közlekedési viszonyok, a kollégium költségei), a társadalmi izoláció és az iskolai szegregáció. A szegénységgel járó alacsony státusz átörökítésének rejtett csatornái közé az emberitőke-elméletek és a családi stressz modell tartozik; a szülők iskolázatlansága és az ezzel járó szegénység, illetve a szülőknek az alacsony jövedelemből és a munka elvesztéséből eredő mentális állapota, és annak a gyerekekre gyakorolt hatása.

AZ ISKOLAI SIKERTELENSÉG ÉS KUDARCOK OKAI

A szakirodalomban az egyik legdokumentáltabb, legtöbbet vizsgált és vitatott kérdés a roma tanulók iskolai kudarcainak problémája (természetesen a sikerekről és azok összetevőiről is olvashatunk a szakirodalomban, ezekre is utalunk). A hazai kutatások alapján a sikertelenség kilenc területe, oka különíthető el (Fiáth 2002):

- Elsőnek a családi szocializáció sajátosságait említhetjük, a roma családok szocializációjának jellemző vonásait, például a napirendre, időháztartásra vagy a gyerek központi szerepére, és az ő szükségleteikre vonatkozó elemeket, a nevelésnek a modellkövetéssel összefüggő, a fegyelmezést és büntetést nem alkalmazó módját. A családi szocializáció elégtelenségéből fakad; ezt a nézetet képviseli például Farkas Péter, Kertesi Gábor és Kézdi Gábor. Megállapítható, hogy a cigány családok többsége másra készíti fel gyerekeit, mint az iskola: a fiúkat a rámenősségre és az ügyességre, a lányokat pedig a családi szerepekre.
- Az iskolai kudarcot alakítja a család és az iskola többnyire konfliktusos kapcsolata. A családok és az iskola eltérően értelmezik az oktatási és nevelési célokat, a roma családok azt tartják, hogy az életre nekik kell a gyerekeiket felkészíteni. Mivel az iskola nevelési feladatokat vesz át a családtól, szembe kerül a roma családokkal, akik ezt nem fogadják el, ráadásul úgy látják, a felkészítés teljesen az iskola feladata, amiben a szülőnek nem kell részt venni. A romák gyakran értelmezik a konfliktusokat etnikai problémaként, amit az iskola például tanár-diák konfliktusnak lát, azt a roma családok gázdzó-roma ellentétnek. Mivel a szülők zömének is kudarcot jelentett az iskola, nem állnak az iskola mint „érdemes befektetés” mögé. Ez is magyarázza a hiányzások miatt kialakuló feszültségek eltérő kezelését.
- A kudarcokat a rossz szociális helyzet is befolyásolja. A magas munkanélküliségből is következő rossz szociális helyzet az életkörülményekre, a lakáshelyzetre gyakorol komoly hatást, például a lakások zsúfoltságában, a hiányos táplálkozásban és az egészségtelen életmódban, a tanuláshoz szükséges eszközök hiányában; mindezek növelik a relatív megfosztottság érzetét is.

- Komoly probléma a nyelvi hátrány, ami részben a kétnyelvűséggel, részben a család kulturális miliőjével és a kulturális tőkével függ össze. A nem magyar anyanyelvű cigány gyerekek kisebb része fejezi be az általános iskolát, mint a magyar anyanyelvűeké.
- Az óvodai képzés az ismeretek, készségek, szocializációs sémák átadása, a magyar nyelv gyakorlása, a tevékenységekre szoktatás miatt fontos, ugyanakkor a roma gyerekek egytizede öt éves kora után sem jár óvodába,²⁸ ráadásul a roma szülők a kulturális normák miatt ellenállhatnak az óvodának, miközben az is diszkriminálhat. Az óvodázás hiányosságaival magyarázható a cigány tanulók gyenge iskolaérettsége (Harsányi & Radó 1997).
- Az iskolák minőségét sajátosan alakítja a roma tanulók aránya: minél magasabb, annál rosszabb a tanulók teljesítménye; vagyis a hátrány oka nem a települési és felszerelési mutatókban van, hanem az iskolát megelőző családi szocializációban és az iskolaérettségben.
- A tanulók motivációira két magyarázat terjedt el a szakirodalomban: az egyik szerint az már a családban kialakul, hisz az iskolában megszerezhető tudás értéke a romák túlélési stratégiájában alacsony, így a gyerekek nem motiváltak. A másik magyarázat szerint a sorozatos kudarcok és az idegen-ség élménye miatt az iskolában válnak motiválatlanná. Fiáth hangsúlyozza, hogy a kevés empirikus vizsgálat azt mutatja, hogy a „polgárosult” cigány elit gyerekei motiváltak a középiskolákban is.
- Az előítéletesség és a hátrányos megkülönböztetés is komoly tényezője az iskolai kudarcoknak. Így például a roma identitás vállalása az előítéletek miatt a tanulóknál konfliktusokat és szorongást okoz. Az előítéletesség hátrányos megkülönböztetéshez és szegregációhoz is vezet, a homogén cigány osztályok, különösen alacsonyabb követelményszint mellett alacsony teljesítményt eredményeznek.
- A pedagógiai gyakorlat is jelentősen hozzájárul az iskolai kudarcokhoz. A pedagógusok kevésbé ismerik az alkalmazható pedagógiai módszereket, és hiányosak a cigányságra vonatkozó ismereteik is. Radó is a differenciálatlan pedagógiai gyakorlatra, az elitista elvárásokra vezeti vissza a roma tanulók sikertelenségét (Radó 2007). Mivel a homogén osztályok „könnyen taníthatók”, erős a tanulócsoporthoz homogenizálására való törekvés, és a különösen a roma tanulókat érintő, korai iskolai szelekció, amelynek nincsenek hatékony ellensúlyozó mechanizmusai, s a sztereotip, előítéletes elvárások szegregációhoz vezetnek.

²⁸ Azóta ez az óvodáztatási kötelezettség miatt megszűnt.

Harsányi és Radó jelentősen támaszkodva Csongor és Réger írásaira megfogalmazzák, hogy az iskolai kudarc mérésére nincs egységes európai definíció (Harsányi & Radó 1997). Rossz reflexként gyakran a követelmények csökkentésével reagálnak a tömeges kudarcra. A probléma különösen azért súlyos, mert a cigány tanulók sikertelensége általában jellemző Közép- és Kelet-Európában.²⁹ A másik irányzat szerint az iskola nincs felkészülve a cigány tanulók oktatására; így látja Réger Zita, Radó Péter, Liskó Ilona, és Oppelt Katalin (Harsányi & Radó, 1997: 2). A szerzők különösen Kertesinek és Kézdiének azt a megállapítását vitatják, miszerint a cigány tanulók iskolai eredménytelenségének okai nem a település-hátránnyal, az iskolák gyengébb minőségi mutatóival, hanem az iskolát megelőző családi szocializációval magyarázhatók. Harsányi és Radó nem fogadja el az iskolastatistikák szociológiai felhasználhatóságát sem, azok, például az osztályméret, az összevont osztályok, a szaktanárok által ellátott órák aránya csak a „gádzsó tanulók oktatása esetében jó statisztikai megközelítés”. Csak akkor fogadható el, ha kiegészül az alkalmazott pedagógiai módszerek értékelésével, a tanulók tudásszintjének mérésével, a pedagógusok speciális, romológiai képzettségével, a szegregáció mértékével, a cigány tanulók nyelvi háttérével és az iskolán kívüli előítéletek mértékével – ezek nem szerepelnek az iskolastatistikákban, holott leginkább magyarázzák az iskolai kudarcot. Harsányi és Radó véleménye az, hogy az iskolának asszimilációs elvárások nélkül kell biztosítani a cigány gyermekek eredményes továbbjutását és a szabad identitásválasztás érvényesülését. A problémát abban látják, hogy a cigány szülők nem vagy rosszul nevelik a gyermekeiket, hanem másképpen, s ehhez képest az iskolák nem megfelelően oktatják őket (Harsányi & Radó 1997: 3).

A roma tanulók iskolai eredményeinek tanárok általi magyarázatát vizsgálta Liskó Ilona. A tanárok a roma tanulók tanulmányi eredményeinek romlását a családi és szocializációs hátrányokkal, és nem a képességekkel magyarázták (Liskó 2001). A tanárok a következő okokat nevezték meg: a szegénységet és a hiányos taneszközöket, a nem megfelelő otthoni tanulási körülményeket, a családi munkamegosztást, az életmódot, mely nem ad elegendő időt a tanulásra, azt, hogy a szülők kevésbé motiváltak, a családi és a beilleszkedési problémákat. Liskó egy másik kutatásában a cigány tanulók és a pedagógusok viszonyát vizsgálta, így a tanári magatartásokat, és a tanárok véleményét (Liskó 2001). A tanári magatartásokat a következő módon tipizálta: (1) kirekesztés, a durva megkülönböztetés és előítéletek, (2) tekintélyelvűség, kirekesztés nélkül, (3) erőszakos, tekintélyelvű asszimilációs törődés, (4) közömbösség és érdektelenség, (5) liberális bánásmód,

²⁹ Cserti Csapó tanulmányában több ország oktatási adatait ismerteti, ezek alapján a magyarországi romák több mutató alapján a legiskolázottabbak (Cserti Csapó 2016). Ennek fényében lehet értelmezni más országok roma népességének foglalkoztatási és jövedelmi mutatóit.

hagyományos pedagógiai módszerekkel, (6) liberális bánásmód és módszertani újítások.

A szülőkkel való kapcsolatot a folyamatos kommunikáció miatt a kölcsönös bizalmatlanság jellemzi, amit elősegít az is, hogy az iskola középosztályi értékeket képvisel, ami idegen a cigány szülők számára, azt „fölöttük lévő” autoritásként értelmezik. Az iskola szerint a cigány szülők nem elég aktívak, nem tartják be a formális érintkezés szabályait, akkor mennek, amikor valamivel vagy valakivel elégedetlenek, keresetlenül és végtelenen fogalmaznak. Gyerekeikkel szolidárisak, ezért az „együttműködés” nehezen várható el, a sérelmeket pedig gyakran kisebbségi sérelemként értelmezik, és csoportos agresszióval reagálnak azokra. A tanárok arra a kérdésre, hogy a roma tanulók miben különböznek a nem roma tanulóktól, lényegében az iskolai eredménytelenség és kudarcok okait nevezték meg: nyelvi hátrány, hiányos magyar szókinccs, szegényes fogalomhasználat, hiányos tárgyi kultúra, a tanulás otthoni feltételeinek hiánya, szegénység, rossz lakáskörülmények, alacsony tanulási motiváltság, korai felnőtt szerepek, védekező és agresszív magatartás, erős csoportszolidaritás. Liskó szerint ezek a jellemzők a szegény szubkultúrák általános jellemzői, és a kisebbségek általános reakciói, ami azt mutatja, hogy az iskolák nincsenek felkészülve az „átlagostól” ilyen módon különböző gyerekek tanítására (Liskó 2001: 42). Ez az alkalmazott pedagógiai módszerek és ismeretek felülvizsgálatát, és a szükséges változtatásokat igényli.

E folyamatok egyik következménye a lemorzsolódás. A témának óriási hazai és nemzetközi szakirodalma van, a közoktatás és a felsőoktatás vonatkozásában egyaránt. A lemorzsolódás komplex jelenség, társadalmi, kulturális és jogi kontextusokban is magyarázható. A szakirodalomban az etnikai kisebbségekhez tartozás az egyik magyarázó tényező.³⁰ Épp ezért sem meglepő, hogy a hazai romák körében a lemorzsolódás aránya az iskolarendszer különböző szintjein magas. A 2011-es népszámlálás adatai szerint a roma fiatalok 10%-a nem végzi el az általános iskolát, 30% körüli azok aránya, akik 15. életévük betöltéséig, míg 15%-uk 16 éves korukig fejezi be alapfokú tanulmányait.

Korábbi kutatásunk szerint a családfők az iskolából való kimaradást elsősorban anyagi okokkal magyarázták (nem telt ruhára, felszerelésre, és dolgozni kellett), azaz a szegénység következményeként értelmezték. A gyerek motiváltságát kevésbé tartották meghatározónak, bár a családfők válasza alapján az nem elhanyagolható súlyú. A diszkriminációra utaló kijelentések csak csekély

³⁰ A szakirodalomban a demográfiai okok mellett, az iskolai végzettségen, a szülők társadalmi osztályán túl az attitűd- és véleménybeli különbségek mellett kiemelik az oktatás minőségét, a támogató és segítőkész tanárokat, a képzés szervezethez. A lemorzsolódáshoz hozzájárul az oktatás minőségével és a támogatással összefüggő elégedettség mértéke, továbbá a személyes problémák, a pénzügyi nehézség, a nem kielégítő pénzügyi támogatás és a konfliktus a munka és a tanulás között (Davies 1999).

hangsúllyal szerepelnek az iskolából való kimaradás okai között, akárcsak a családi körülmények sürgető változása (pl. a tanulónak gyereke lesz, vagy testvéreire kell vigyázni). A válaszok alapján megfogalmazható, hogy a cigány szülők a szegénység által adott önfelmentésként értelmezik a kimaradást, az iskola be nem fejezését, így a szegénység tartós fennmaradása esetén motivációik arra, hogy gyerekeik befejezzék az általános iskolát, gyengék lesznek, annak ellenére, hogy a szülők egy csoportja már magasabb végzettséget szán gyermekének (Fónai & Vitál 2006: 120).

Kiugróan magas a középfokon lemorzsolódó roma tanulók aránya: 48%-uk zárja sikertelenül, mindenféle végzettség megszerzése nélkül a középiskolát. A legnagyobb lemorzsolódás a szakiskolai tanulók körében figyelhető meg, a nem roma tanulók 13,8%-a, a roma tanulók 42,5%-a maradt ki a szakképzésből, a szakközépiskolákban és a gimnáziumokban ugyanez a mutató elhanyagolható volt, vagyis a szelektívebb középfokú intézménybe bejutó kevesek ritkábban morzsolódnak le (Kertesi & Kézdi 2010). Az 1974-ben és az 1991-ben született fiatalok mutatóit összehasonlítva a rendszerváltozás után született roma és nem roma tanulók között alig van különbség a középiskolai bejutást tekintve, de a lemorzsolódás (9%–48%) és az érettségi megszerzése (24%–75%) tekintetében még jelentősek az eltérések (Hajdú et al. 2014). Az utóbbi különbséget a középfokú iskola típusa is magyarázza, hisz a roma fiatalok nagyobb arányban tanulnak korábbi nevükön szakmunkásképző iskolákban. A középiskolák között lényegesen eltérő lemorzsolódási mutatók egy általánosabb jelenségre mutatnak, ami az oktatási rendszer működésén túl a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődési folyamataival van összefüggésben (azazhogy a különböző társadalmi rétegekből származó tanulók milyen iskolatípusokban és szinteken tanulnak tovább). Fehérvári (2015) elemzései is azt igazolják, hogy középfokon az iskolatípusok között jelentős különbségek vannak, a lemorzsolódást tekintve is, függetlenül a tanulók etnikai hovatartozásától.

AZ ISKOLAI SIKER LEHETSÉGES OKAI ÉS A SIKERRE HATÓ AKTOROK

A roma tanulók iskolai pályafutását elemző kutatások jelentős része nem csak az iskolai kudarcokat vizsgálja; a továbbiakban néhány olyan tanulmány eredményeit ismertetjük, amelyek a roma tanulók lehetséges iskolai sikereit és annak az összevetőit elemzik. Farkas Péter (2002) az iskolai sikeresség elősegítését a következő programok megvalósításában látja: az óvodai hálózat fejlesztése, az általános iskola esetében a rugalmas, nyújtott iskolakezdésben és az egész napos iskolában, a dán szabadiskolák tapasztalatainak figyelembevételében az elmaradó és eltérő magatartású tanulók oktatásában, a moduláris felépítésű szakképző programok

indításában, a felnőttek gimnáziumának új modelljében, és az Országos Szak-
képzési Jegyzék képzési tagolásának átgondolásában.³¹ Raduly István a siker-
telenség okaiból indul ki, ezek közül a családot emeli ki, melyet úgy láttat, mint
ahol nincs minta, aki tanult volna, ezért is kell bevonni a szülőket, és partnerként
kezelni őket. Ezzel összefüggésben a tanároknak romológiai ismereteket kell taní-
tani. Ugyancsak hozzájárulhat a roma tanulók iskola sikerességéhez a „jó iskola”,
mely melegséget sugároz, a tanárok ismerik a szülőket, szabadabb pedagógiai
módszereket alkalmaznak, és sikerélményhez juttatják a tanulókat (Raduly 2001).

A Babusik Ferenc vezette kutatócsoport azt vizsgálta, hogy a roma tanulók
iskolai sikerességét mennyire alakítják az iskolák működésének paraméterei,
a roma tanulók szociális háttere, valamint a tanárok értékvilága és szemlélete
(Babusik 2002). Véleménye az, hogy az iskolai sikeresség mérhető kritériuma
a középfokú továbbtanulás aránya. A kutatásba bevont 30 eredményes és 31 ered-
ménytelen általános iskola működésének tapasztalatait elemezve, a szerző úgy
látja, hogy a siker feltétele az, hogy a roma tanulók az iskola központi és jobban fel-
szerelt épületeiben tanuljanak. A kutatás meglepő eredménye, hogy a sikerességet
alapvetően nem a számítástechnikai vagy az angol nyelvi képzés alakítja, hanem
az, ha a tanulók az orosz nyelv oktatásában kevésbé vesznek részt,³² a romológiai
tárgyak oktatásában a részvételi arányuk magasabb. Ugyancsak pozitív össze-
függést tapasztaltak a hiányzások alacsonyabb száma és a szülői aktivitás között,
például a szülői értekezleteken vagy szülői munkaközösségi értekezleteken való
részvétel között. Babusik utal arra, hogy az óvoda „szocializációs bázis”, és a le-
hetséges nyelvi hátrányok felszámolásának első lépcsőfoka. Kutatási eredménye-
ik alapján ez a feltételezés kevésbé igazolható, de az eredményes iskolákban 80
százalék feletti azoknak az aránya, akik óvodába jártak. A mulasztások esetében
valójában a hiányzások aránya csak másfélszerese a nem romákénak, és a kutatás
eredményei alapján nincs kapcsolat a hiányzás és a továbbtanulás között. Több
kutatás által megfogalmazott igény a tanárok romológiai ismereteinek növelése,
melyről azt találta, hogy a tanárok mintegy egytizede vett részt ilyen képzésben,
és pozitív kapcsolatot tapasztaltak az iskolai eredményesség, valamint a beosztott
tanároknak a felsőoktatási képzés keretében szerzett romológiai ismeretei között.
További figyelmet érdemlő eredmény, hogy az eredményes általános iskolákban
az oláh cigány diákok alig vallják magukat cigánynak, amit a kutatók a csalá-
dok asszimilációjával magyaráznak. A családi háttér egyéb jellemzőit tekintve
a középiskolai tanulást a szülők iskolai végzettsége, aktivitása és a nukleáris
családszerkezet befolyásolja.

³¹ Ezek közül több javaslat is megvalósult.

³² A kutatás időpontjában az orosz nyelv tanítása még viszonylag elterjedt volt.

Az iskolai siker kapcsán Forray és Hegedűs (1999) azt hangsúlyozza, hogy a cigány tanulók a kisebbségi helyzet miatt rá vannak utalva a nem cigány környezettől érkező pozitív megerősítésre. Ez akkor lehet hatékony, ha a gyermek és a kibocsátó közösség elfogadásán, a gyermek és eredeti közössége iránti tiszteleten alapul. Az iskola feladata a gyermekek társadalmi integrációjának és kulturális másságának elfogadtatása.

Ahogy láttuk, a cigány tanulók iskolai sikerességét elemző kutatások jelentős része intézményi aspektusból, az iskolarendszer működésének módjából vezeti le a sikerességet, ami jellegzetesen strukturális megközelítés. A kutatások és elemzések egy másik csoportja a „belső” tényezőket is figyelembe veszi, ami alatt egyrészt a roma közösségek, családok elvárásait és attitűdjeit, részben az iskola „belső” működését értik (azaz milyen viszonyok vannak magán az iskolán, az osztályon belül). Ez a megközelítés sok szempontból átvezet a támogató aktorok kérdéséhez is, azaz kik azok a személyek, intézményes mozzanatok, melyek támogatják a roma tanulókat abban, hogy sikeresek legyenek az iskolában.

Az iskolai siker egyik „belső” feltétele, hogy maguk az érintettek mit várnak az iskolától, milyen céljaik vannak – ezek jelentős motiváló erővel bírnak. A kétezres években folytatott kutatásaink során azt tapasztaltuk, hogy a különböző roma életkori csoportok tanulási szándékai alapján megfogalmazható, hogy reális esély a 19–45 évesek képzésére van, ami megfelel a felnőttoktatás és a munkaerőpiac hazai tapasztalatainak is. Ebben a szélesebb életkori csoportban a hiányzó általános iskolai végzettség mellett a szakmai és középfokú végzettség megszerzése tűnik reálisnak. A hiányzó általános iskolai végzettséget mindenképpen praktikusnak tűnik valamilyen szakmai tanfolyamhoz kötve megszerezni, hisz minden hetedik válaszoló elvégezne valamilyen OKJ-s szakmai tanfolyamot. A középfokú végzettség megszerzésére irányuló jelentős szándék, különösen a huszonévesek körében, indokoltta teheti speciális középiskolai képzés indítását a korosztály roma (és szélesebb értelemben hátrányos helyzetű) fiataljai számára. A roma férfiak és a nők között egyetlen területen érvényesül lényeges különbség, a jogosítvány megszerzésének szándékában (a jogosítvány megszerzése erős motiváció az általános iskola befejezésére is). Más vonatkozásokban nincs nemek szerinti szignifikáns különbség. A tanuláshoz és a tudáshoz kötődő értékeket és motivációkat jól jelzi, hogy gyerekeik számára milyen iskolai tanulmányokat tartának fontosnak.

Gyerekeik megszerzendő iskolai végzettségeként leginkább a szakmunkás-képző iskolát nevezték meg a roma szülők, ami megfelel az iskolai továbbtanulási tendenciáknak. Ez azt jelenti, hogy a szakmunkás pozíció tűnt a legelérhetőbb társadalmi pozíciónak; ez alátámasztja azt, hogy jelenleg a szakképzés lehet a romák számára a reális kitörési pont. A középiskolai végzettség, amellyel Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében az évezred elején a romák 1,8 százaléka rendelkezett, több

adat alapján is a roma népesség mintegy egytizedét képes mozgósítani, részben saját, lehetséges életcélként, részben gyerekei lehetséges jövőjeként (Fónai 2004).

Az iskolai siker „belső” tényezőit vizsgálva egy nemzetközi kutatásban azt az összefüggést tártuk fel, hogy a sikernek komoly hatása van az önbecsülésre és a társas támogatásra. Az iskolai siker alatt a tanulók tanulmányi, kulturális és sportsikereket értettek. Ez azt jelenti, hogy az iskola, ha sikereket képes adni a tanulóknak, egyúttal növeli a tanulók önbecsülését és a társas támogatás szintjét, azaz csökkenti a kirekesztést. Kutatási eredményeink alapján a roma tanulók esetében is érvényesül ez az összefüggés, viszonylag függetlenül a roma tanulók osztályon belüli arányától és az esetleges kettős identitástól, sőt, a roma és kettős identitású tanulók magasabb aránya (30%-os arányig) növelte a roma tanulók által érzékelt sikerek mértékét (Fónai & Hüse 2018).³³

TÁMOGATÓ PROGRAMOK ÉS AKTOROK

A roma, cigány fiatalok iskolai életútjára, sikereire és/vagy kudarcaira intézményes és személyes aktorok (is) hatnak. Ebben a fejezetben azt vesszük sorra, hogy milyen módon képesek az intézmények és az intézményes eszközök, valamint a „természetes” aktorok támogatni a roma, cigány fiatalokat. Analitikusan a hatások széjjelválaszthatók, hisz a programok inkább intézményes hatást képesek gyakorolni, és az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésének az eszközei (oktatási méltányosság), ugyanakkor a támogató aktorok („természetes személyek”) hiányában az intézményes hatások és eljárások működése diszfunkcionálissá válhat, és/vagy nem éri el a célját. A támogató személyek nem feltétlenül kapcsolódnak össze az intézményes eszközökkel és eljárásokkal, azoktól függetlenül is kifejtik hatásukat, de jelentős a szinergia is, a támogató személyek gyakran a siker feltételeit jelentik.

A roma, cigány tanulók iskolarendszerbeli helyzetét az eddigiekben elsősorban az egyenlőtlenségek rendszerében mutattuk be. A „kiegyenlítő” mechanizmusok működését a társadalmi tőke fogalmával, hatásával lehet inkább magyarázni, a társadalmi tőke és megjelenési formái lesznek azok a hatások és mechanizmusok, melyek hatékonyan képesek csökkenteni a vázolt egyenlőtlenségeket. A társadalmi tőke két, meghatározó megközelítése közül is a Coleman-féle az,

³³ A roma tanulók arányának hatása közel áll más kutatóknak a matematikai és a szövegértési teljesítmény kapcsán megfogalmazott állításához. Nahalka szerint a jó tanulók jobban teljesítenek azokban az osztályokban, amelyekben a gyenge teljesítményt nyújtó vagy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya 10 és 20% közötti, mint azokban, amelyekben egyetlen ilyen tanuló sincs, vagy arányuk 10%-nál alacsonyabb. Radó elemzése alapján az látható, hogy a pedagógiai hozzáadott érték azokban az intézményekben a legkedvezőbb, amelyekben a tanulóközösség heterogén, de a 25%-ot nem haladja meg a halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya (Fejes 2013).

melyet érvényesnek látunk a jelenség leírására (Bourdieu társadalmi tőke fogalma inkább az egyenlőtlenségek újratermelődését foglalja magába). A társadalmi tőkét Coleman olyan erőforrásként értelmezte, mely megkönnyíti az egyének cselekedeteit a struktúrán belül, például idetartoznak a kötelezettségek, normák, információs csatornák, a különböző szervezetek, a társadalmi kapcsolatok zártsága, a szülők és a gyerekek közötti viszony, a személyek közötti viszony (Coleman 1988). Ebben a megközelítésben a társadalmi tőke, mint potenciális magyarázó keret, magába foglalja az intézményes hatásokat, és a csoporthatásokat is.³⁴

FELZÁRKÓZTATÓ PROGRAMOK

A hátrányos helyzetű, köztük roma tanulók és hallgatók „felzárkóztatására” évtizedek óta szerveződnek programok. A rendszerváltás óta ezek egy részét a civil szervezetek, a roma közösségek, egy részét az állam generálta (Kardos 2014; Cserti Csapó 2016). A kilencvenes évektől a „felzárkóztató normatíva” speciális tanulói csoportok támogatását jelentette. Az oktatáspolitikai 2010-től minden olyan beavatkozást felzárkóztatásnak nevez, mely a bármilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók oktatási kudarcainak mérséklését szolgálja. A kétezres évek felzárkóztatási programjai lényegében a nemzetközi gyakorlatban (pl. az oktatáspolitikában) a méltányosságot, az esélyegyenlőséget, az integrációt, az inklúziót, a tanulásba való visszavezetést, és az iskolai kudarcokat csökkentő politikákat és programokat jelentik (Györgyi 2015: 10).

A közelmúltban és napjainkban futó, vagy már befejeződött, viszonylag jelentős számú felzárkóztatási program átfogó elemzésére már történtek kísérletek (Hermándy-Berencs et al. 2013; Kardos 2014; Györgyi 2015). A programok több területen is sikeresek voltak, valóban hozzájárultak az oktatási egyenlőtlenségek csökkentéséhez. Ugyanakkor az elemzők megfogalmazzák, hogy a magyarországi oktatáspolitikai gyakorlatra az a jellemző, hogy azt önálló, sok esetben az oktatáspolitikát helyettesítő fejlesztési programok³⁵ alkotják, melyek közpolitikai értelemben nem állnak össze koherens rendszerré (Györgyi 2015: 27).

³⁴ A hazai nevelésszociológiai irodalomban és kutatásokban a társadalmi tőke fontosságát Pusztai Gabriella munkássága reprezentálja (lásd többek között: Pusztai Gabriella: *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2009).

³⁵ Arany János Tehetség gondozó Program (AJTP) és programjai, Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP), Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR), Híd osztályok, Dobbantó program, Tanoda típusú programok, Tranzitfoglalkoztatási programok, Útravaló ösztöndíjprogram, felsőoktatási mentorprogram, MACIKA, roma szakkollégiumok. A felsoroltakon túl is több program fut, például az általános iskolások részére, így a Biztos Kezdet Gyerekházak és a Kedvesház program. Ezekon túl működnek alapítványi fenntartásban olyan iskolák, mint az Igazgyöngy Alapítvány művészeti iskolája.

A hazai támogató programok sorában sajátos szint képviselnek a felsőoktatási roma szakkollégiumok, melyek több célt is kitűztek maguk elé: „a felsőoktatási képzés szakmai támogatása mellett segítik a cigány kultúra elmélyítését és keresztény erkölcsi alapozású világnézeti beállítódást adnak. A KRSZH célja sokoldalúan képzett, szakmai munkájában magas szintre törekvő, a továbbfejlődésre nyitott, elkötelezett, cigány identitásukat is vállaló, keresztény értelmiségi nevelése.”³⁶ A szakkollégiumi támogatás ösztöndíjat, kollégiumi helyet, tutori és mentori támogatást jelent. Feladatuk a tehetséggondozás, a felsőfokú tanulmányok sikerességének támogatása, a diákok érzékennyé tétele a társadalmi problémákra (romagov.kormany.hu; Forray 2013).

A roma szakkollégiumok munkájáról több elemzés is napvilágot látott. Jancsák szerint az általa vizsgált szegedi roma szakkollégium megfelel a felsőoktatás iránt megnyilvánuló kiterjesztett szerepelvárásnak, azaz hozzájárulnak az esélyteremtéshez, a közösségépítéshez, az identitás erősítéshez és a tehetséggondozáshoz, melyet leginkább a nem formális és informális pedagógiai módszerekkel valósítanak meg, ezt a program alumnusai jelzik vissza (Jancsák 2015).

A szakkollégiumok körül általában kibontakozott egy vita a kétezres években, hogy mennyire elitképző intézmények, és mennyiben támogatják a tehetséges hátrányos helyzetű hallgatókat. Ez különösen élesen vetődik fel a roma szakkollégiumok esetében. Ceglédi úgy látja, hogy a szakkollégiumok fontos „lendületben tartó” tényezők, irányt mutatnak és eszközöket adnak a hallgatóknak a felsőoktatás tartalmas „kiaknázásához”, és kompenzálják a származási hátrányokat, valamint: „leghangsúlyosabb szerepe az, hogy alkalmat ad arra, hogy a hasonló sorsú hallgatók egymás sorsából és egymás tiszteletéből merítve társadalmi tőkét hozzanak létre.” (Ceglédi 2018: 136). Ez azt jelenti, hogy a roma szakkollégiumok a szerző kutatása alapján teljesítik azokat a célokat, amiért létrehozták őket.

A TÁRSADALMI TŐKE, MŰKÖDÉSBEN...

Az intézményesített „felzárkóztatás” mellett legalább olyan fontos a társadalmi tőke hatása a társadalmi és az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésére. A továbbiakban olyan példákat mutatunk be és elemzünk, melyek a társadalmi tőke valamely összetevőjének az érvényesülését jelzik és igazolják.

A roma tanulók hátrányos helyzetből történő kiemelkedésében jelentős szerepe van a *vallásnak és az egyháznak*, mely hozzájárulhat az önelfogadásukhoz, és átalakíthatja a gondolkodásmódjukat, hathat az identitásukra is. Egy nemzetközi kutatás keretében vizsgáltuk a kárpátaljai magyar nyelvű iskolák helyzetét, a tanulók önképét és a társas támogatást. A református egyház missziós

³⁶ „Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat” Küldetésnyilatkozata.

tevékenysége keretében négy „cigány iskolát” működtet, és három településen óvodai csoportot is létrehozott. Ezek az iskolák a településeken működő állami iskolák nem hivatalos intézményei, a roma óvodából kikerülő gyerekek a „cigány” elemi iskolába léphetnek, ahonnan a helyi magyar tannyelvű iskolák megfelelő osztályaiba mehetnek tovább. Szintén a rendszerváltás után kezdődött a római katolikus egyházon belül is az „ébredési hullám”. Látták, hogy a romák legnagyobb problémája a felzárkóztatás, komoly bajok vannak az iskolalátogatás és a tananyag elsajátítása körül. A munkaképes kárpátaljai romák több mint fele írástudatlan, így saját magukat szorítják ki a munkaerőpiacról. A Kárpátaljai Római Katolikus Egyházmegye nyolc cigánytelepen folytat pasztorációt, Gálocsban és Koncházán iskola-előkészítő óvoda működik a telepen, Visken pedig elemi iskola segíti a felzárkóztatást. Ezeken túlmenően az egyházak nyári táborokat is szerveznek a roma tanulóknak (Fónai & Cséke 2017).

A közösség és az egyház, a vallás a roma szakkollégisták esetében is fontos támogató erő, tényező. Forray interjúi alapján a roma szakkollégisták „nehéz helyzetből” érkeztek, olyan családokból, ahol még érettségizett sincs, és gyakran a szülők, nagyszülők és dédszülők álmait váltják valóra. Egyházi kötődésük sajátossága, hogy gyakran kisebb vallási közösségek tagjai (Forray et al. 2015: 98). A roma szakkollégisták közös vonása – ami a társadalmi tőke hatékony működését igazolja esetükben – a támogató családi háttér. Farkas (2017) interjúalanyai is utalnak arra, hogy családi támogatás és motiválás nélkül sokkal nehezebb lett volna a céljaik megvalósítása. Az életutak hasonlóságát igazolja, hogy más kutatók is hasonló motivációkat és a tanulmányokat támogató, segítő szereplőket, személyeket találtak a szakkollégisták életében. Óhidy Andrea szerint az egyéni motiváció, a támogató család és tanárok, a diszkriminációmentes iskola, valamint a roma tanulókat segítő programok kellettek a sikeres iskolai életúthoz; hátráltató tényezőként a szegénységet, a családdal való konfliktust, és a diszkriminációt neveztek meg (Óhidy 2016). Pusztai Gabriella is úgy látja, hogy valóban a családi háttér és a szocializáció a meghatározó a cigány fiatalok iskolai előmenetelében és későbbi karrierjének alakulásában. Arra az eredményre jutott, hogy a megkérdezettek iskolai pályafutásában az erős kötések szerepe gyakran nagyobb, mint a gyengéké, noha az alacsony státusú társadalmi rétegek esetén a gyenge kötések erejét szokták kiemelni, hiszen az erős kötések a hasonló társadalmi helyzetűekhez fűzik őket, így mobilitásukhoz a *rétegeken átívelő kapcsolatok a leghatékonyabb erőforrások*. Az interjúk szerint a szoros szálak a más miliőt megjelenítő barátok és tanárok felé vezetnek, s a szoros struktúra válik ösztönzővé az iskolai pályafutás során (Pusztai 2004: 84).

A szakkollégiumok működésének meghatározó célja a roma, cigány értelmiségiek támogatása, ahol a hangsúly a román és az értelmiségen is van. Kende Anna (2004) a roma egyetemistákkal folytatott interjúk alapján úgy látja, hogy ez egyben egy új roma identitás lehetősége is.

ÖSSZEGZÉS

A magyarországi cigányság iskolai végzettsége jelentősen elmarad a többségi társadalométól, így ez a romák társadalmi hátrányainak és a szegénységnek az egyik meghatározó oka (bár a hazai cigányság iskolai végzettsége nemzetközi összehasonlításban kedvezőnek mondható). Nem mindegy, milyen esélyeik vannak a roma tanulóknak az iskolában, mennyire sikeresek vagy sikertelenek, mi húzódik meg a siker vagy a kudarc mögött.

Az iskolai hátrányok és a sikertelenség egy általánosabb folyamatba illeszkedik, amely a roma népesség társadalmi helyzetét jellemzi, ez pedig a szegregáció. A magyar iskolarendszer több ok miatt alig képes csökkenteni a szegregációs és a szelekciós folyamatokat, ami a romák alacsony iskolai végzettségének az újratermelődéséhez vezet – erről szólnak a makroadatok és a kérdéskörrel foglalkozó empirikus kutatások eredményei.

Ugyanakkor van egy másik reálfolyamat is, ami számos összetevő együttműködésével képes lehet csökkenteni a romák oktatási hátrányait (is) – ezek a folyamatok a társadalmi tőke működésével vannak összefüggésben, annak intézményes és nem intézményes, közösségi formáiban. Azaz, van arra esély, hogy valaki a hátrányai ellenére is kitörjön, és ennek egyik intézménye az iskola. A tanulmány második felében azokat az intézményes megoldásokat és a társadalmi tőke formáit mutattuk be, melyek képesek lehetnek a strukturális folyamatok ellensúlyozására.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Mutassa be a roma családok szocializációjának jellegzetességeit!
2. Foglalja össze a cigány/roma tanulók iskolai sikertelenségének okait!
3. Mi az összefüggés a „küszöbérték” és a nem roma tanulók elvándorlása között?
4. Hogyan jellemezhető a roma szülők és az iskola kapcsolata?
5. Mutassa be a felzárkóztató programok társadalmi tőke-elemeit!

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

Cserti Csapó T. (2016): Elillant évtized? A cigány, roma csoportok társadalmi integrációjának alakulása a keletközép-európai régió országaiban az oktatás területén a Roma Integráció Évtizede eredményeinek tükrében. *Romológia*, Vol. 5. No. 1., 6–28. [http://epa.oszk.hu/02400/02473/00009/pdf/EPA02473_romologia_2016.pdf]

Fejes J. B. (2013): Miért van szükség deszegregációra? In Fejes J. B. & Szűcs N. (szerk.): *A szegedi és a hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató hallgatói men-*

- torprogram. Öt év tapasztalatai.* Belvedere Meridionale, Szeged, 15–35. [http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes-Szucs_Hallgatoi_Mentorprogram.pdf]
- Forray R. K. (2013): Cigány diákok a felsőoktatásban. *Romológia*, Vol. 1. No. 1., 8–22. [http://epa.oszk.hu/02400/02473/00001/pdf/EPA02473_romologia_2013_01.pdf]
- Lukács Á. (2017): Roma diplomások kiemelkedésének útja. In Gereben F. & Lukács Á. (szerk.): *Fogom a kezét, és együtt emelkedünk.* Jezsuita Kiadó, Budapest, 77–104. [<http://mek.oszk.hu/20000/20080/20080.pdf>]
- Trendl F. (2018): *Életutak és arra adott válaszok a pécsi roma szakkollégiumban.* PTE, Wliskoeki Henrik Szakkollégium, Pécs.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Babusik F. (é. n.): *Az esélyegyenlőség korlátai Magyarországon. Státusz, etnicitás, kirekesztődés az egészségügyben és a szociális szférában.* L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Babusik F. (2002): Az iskolai hatékonyság kulcstényezői a romák oktatásában. In Babusik F. (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon. Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon.* Kávé Kiadó–Delphoi Consulting, Budapest, 224–265.
- Ceglédi T. (2018): Reziliens sikertörténetek a Wáli Istvan Református Cigány Szakkollégiumban. In Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban.* Debreceni Egyetemi Kiadó/Debrecen University Press, Debrecen, 128–139.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, S95–S120.
- Cserti Csapó T. (2016): Elillant évtized? A cigány, roma csoportok társadalmi integrációjának alakulása a keletközép-európai régió országában az oktatás területén a Roma Integráció Évtizede eredményeinek tükrében. *Romológia*, Vol. 5. No. 1., 6–28.
- Davies, P. (1999): *Student retention in further education: a problem of quality or of student finance?* (This paper is an updated version of one presented to the British Educational Research Association Annual Conference in September 1999)
- Farkas M. (2017): Cigány gyermekek úja a felsőoktatásig, az értelmiségivé válásig. In Laki I., Olasz L., Sánta T. & Szabó P. (szerk.): *Tanulmányok a társadalomról III.* Belvedere Meridionale Kiadó–SZTE Polgáriért Alapítvány, Szeged, 7–24.

- Farkas P. (2002): A roma tanulók iskolai sikerességének és a roma kisebbség helyzetének javítását szolgáló eszközök és a Nemzeti Fejlesztési Terv. *Új Pedagógiai Szemle*, 11.
- Fehérvári A. (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3., 31–47.
- Fejes J. B. (2013): Miért van szükség deszegregációra? In Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.): *A szegedi és a hómezővársárhelyi deszegregációt támogató hallgatói mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged, 15–35.
- Fiáth T. (2002): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása (átfogó szakirodalmi recenzió). In Babusik F. (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon*. Kávé Kiadó–Delphoi Consulting, Budapest, 11–70.
- Fónai M. (2004): Romák és az iskola: lehetőség a kitörésre? In Mayer J. & Singer P. (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 115–135.
- Fónai M. & Vitál A. (2006): Azonosságok és eltérések a tiszavasvári magyar-cigány és oláh-cigány lakosság élethelyzetében és egészségi állapotában. In Fónai M., Péntes M. & Vitál A. (szerk.): *Etnikai szegénység, etnikai egészségi állapot? A cigány népesség élethelyzete és kitörési lehetőségei Északkelet-Magyarországon*. Krúdy Könyvkiadó–Szocio East Egyesület, Nyíregyháza, 111–137.
- Fónai M. & Cséke K. (2017): Helyzetkép a kárpátaljai magyar nyelvű romák iskoláztatásáról. In Pusztai G. & Márkus Zs. (szerk.): *Szülőföldön magyarul*. Debreceni Egyetemi Kiadó/Debrecen University Press, Debrecen, 280–297.
- Fónai M. & Hüse L. (2018): Roma tanulók és az iskola: befogadás és kirekesztés. In Endrődy-Nagy O. & Fehérvári A. (szerk.): *Innováció, kutatás, pedagógusok*. HERA Évkönyvek V. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 600–611.
- Formoso, B. (2000): Cigányok és letelepültek. In Prónai Cs. (szerk.): *Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa. Kulturális antropológiai tanulmányok*. Válogatás Bernard Formosos, Patrick Willimas, Leonardo Piasere tanulmányaiból. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 29–180.
- Forray R. K. (2000): *A kisebbségi oktatáspolitikáról*. Pécsi Tudományegyetem, BTK, Nyelvtudományi Tanszék Romológiai Szeminárium, Pécs.
- Forray R. K. (2013): Cigány diákok a felsőoktatásban. *Romológia*, Vol. 1. No. 1., 8–22.
- Forray R. K. & Hegedűs T. A. (1998): *Cigány gyerekek szocializációja*. Aula, Budapest.
- Forray R. K. & Hegedűs T. A. (1999): Útban a középfok felé. Cigánygyermek a felső tagozatban. In Utasi Á. & Mészáros Á. (szerk.): *Cigánylét*. MTS Politikatudományi Intézet, Budapest, 201–228.
- Forray R. K. & Hegedűs T. A. (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Oktatáskutató Intézet–Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

- Forray R. K., Galántai L. & Trendl F. (szerk.) (2015): *Cigány diákok a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wliskoeki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Györgyi Z. (szerk.) (2015): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Hajdú T., Kertesi G. & Kézdi G. (2014): *Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a Tárki Életpálya-felvételének 2006 és 2012 közötti hullámaiból*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 7. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet – Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék.
- Harsányi E. & Radó P. (1997): Cigány tanulók a magyar iskolában. *Educatio*, Tavasz, 1–10.
- Havas G. (2002): A cigány tanulók elkülönítése az általános iskolában. In Reisz T. & Andor M. (szerk.): *A cigányság társadalomismerete. Iskolakultúra Könyvek 13*. Iskolakultúra, Pécs, 152–173.
- Havas G., Kemény I. & Liskó I. (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet–Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Havas G. & Liskó I. (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Hermándy-Berencz J., Szegedi E. & Sziklainé L. (szerk.) (2013): *Esélyteremtés szakképzéssel*. PSIVET, Budapest.
- Jancsák Cs. (2015): „So keres, SZKRSZ?”. *A Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium felsőoktatási és munkaerő-piaci eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Kardos K. (2014): Roma/cigány származású hallgatók és a felsőoktatási tehetséggondozó intézmények kapcsolata. *Kapocs*, 13., 54–68.
- Kemény I., Janky B. & Lengyel G. (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat–MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Kende A. (2004): *Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi*. Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. [http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/kisebbsgek_kisebbsge/pages/kk_12_kende.htm 2020-04-01]
- Kertesi G. (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kertesi G. & Kézdi G. (1996): Cigány tanulók az általános iskolákban – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlatja. In Kravjánszki R. (szerk.): *Cigányok és iskola*. Educatio Kiadó, Budapest, 7–100.
- Kertesi G. & Kézdi G. (2005): *A foglalkoztatási válság gyermekei. Roma fiatalok középiskolai továbbtanulása az elhúzódó foglalkoztatási válság idején*. Budapesti

- Munkagazdaságtani Füzetek 5. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye, Budapest.
- Kertesi G. & Kézdi G. (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2010*. TÁRKI, Budapest, 371–406,
- Kertesi G. & Kézdi G. (2014): Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. Budapest Working Papers On The Labour Market Budapest Munkagazdaságtani Füzetek. 6.
- Kiss M. (2016): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. *Társadalomtudományi Szemle*, Vol. 4., 46–72.
- Liegeois, J. P. (2002): *Kisebbségek és oktatás. Cigányok az iskolában*. Pont Kiadó–Centre de Reserches Tsiganes, Budapest.
- Liskó I. (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In Andor M. (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs, 31–46.
- Mártonfi Gy. (2016): Roma tanulók és iskolai eredményesség. In Szemerszki M. (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 161–178.
- Neményi M. (2005): Szegénység – etnicitás – egészség. In Neményi M. & Szalai J. (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 152–193.
- Óhidy A. (2016): A roma közösségi kulturális tőke szerepe roma és cigány nők sikeres iskolai pályafutásában – egy kvalitatív kutatás eredményei. *Magyar Pedagógia*, Vol. 116. No. 2., 171–196.
- Papp Z. A. (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In Bárdi N. & Tóth Á. (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció. Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum, Budapest, 227–264.
- Pénzes J., Tátrai P. & Pásztor I. Z. (2018): A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika*, Vol. 58. No. 1., 3–26.
- Pusztai G. (2004): Kapcsolatban a jövővel. A közösségi erőforrások szerepe roma diplomások iskolai pályafutásának alakulásában. *Valóság*. Vol. 47. No. 5., 69–84.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Radó P. (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély*, Vol. 4., 24–36.
- Raduly I. (2001): A cigány gyermekek iskolai sikerességének tényezői. In Csapó J. & Herceg D. (szerk.): *Egyenlőtlenségek és esélyek. Roma fiatalok helyzete a közoktatásban*. Józsefvárosi Önkormányzat, Budapest, 33–42.

- Szuhay P. (1999): *A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája?* Panoráma, Budapest.
- Szuhay P. (2002): Akiket cigányoknak neveznek: akik magukat romának, muzsikusnak vagy beásnak mondják. In Reisz T. & Andor M. (szerk.): *A cigányság társadalomismerete*. Iskolakultúra Könyvek 13. Iskolakultúra, Pécs, 9–32.
- Zatta, J. D. (2002). In Prónai Cs. (szerk.): *Cigányok Európában 2. Olaszország*. Válogatás Jane Dick Zatta, Leonardo Piasere, Francesca Manna, Elisabeth Tauber, Paola Trevisan tanulmányaiból. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 28–211.

Vallási közösségek

A vallási szocializáció a nevelés folyamatában kulcsszerepet játszó, a formális és informális keretek között zajló permanens szociális tanulás egyik rétege, ezért a vallásos nevelés tanulmányozása a nevelésszociológiai kutatások egyik figyelemre méltó vonulata. A családon belüli és az oktatási intézményekben folyó vallási szocializáció folyamatainak megértése a multietnikus társadalmak oktatási intézményeiben is egyre fontosabbá válik. A tisztánlátást nehezíti, hogy a családi és intézményi vallásos nevelés formájának, tartalmának, huzamosságának, ágenseinek és eredményességének, sőt, magának a vallásosságnak az érzékelése erősen kultúra- és környezetfüggő, s a kutatók társadalomfelfogása és egyéni nézetei további eltéréseket eredményezhet az adatok értelmezésében. Ebben a fejezetben először a vallási szocializáció értelmezési lehetőségeit és ágenseit tárgyaljuk, majd a vallásosság és az iskolázottság kapcsolatára vonatkozó kutatási eredményeket mutatjuk be, s végül a felekezeti iskolák rekrutációjának és iskolakultúrájának jellegzetességeire mutatunk rá.

Alapvető fogalmak

Vallásosság: A transzcendensre épülő világértelmezésen alapuló nézetek, tevékenységek és intézmények összessége. Társadalmi funkciója, hogy komplex világértelmezést kínál, közösségszervező tényező, normák és értékek terén társadalmi réteghatárokon átívelő konszenzust teremt, végső soron hozzájárul a társadalom stabilitásához.

Vallási szocializáció: A vallási szocializáció a formális és informális keretek között zajló permanens szociális tanulás. Függetlenül az eredményétől, olyan folyamat, melynek során nemcsak az egyén transzcendenshez való viszonya, identitása, életvezetése, társadalmi szerepvállalása, kapcsolatai, hanem a természeti környezethez való viszonya is a vallási nézeteinek megfelelően formálódik.

Vallási tőke: A vallásgyakorlatban szerzett tapasztalat révén az egyén vallási tőkére tesz szert (Iannaccone 1998). A vallásos ember döntéseire, tevékenységére hatással van a vallási tőke, ami a gazdaság és az oktatás területén is kamatozhat. A vallási tőke dimenziói egyrészt az ismeretekből, tudásból álló vallási humán tőke, másrészt a rituálékban való jártasságot magába foglaló vallási kulturális tőke, harmadrészt a vallási közösség tagjaihoz fűződő kapcsolatból származó vallási társadalmi tőke.

A vallási tőke első két dimenziója spirituális tőkeként elkülöníthető a harmadiktól (Finke 2003).

Maga módján vallásos: Az egyházakhoz, vallási szervezetekhez lazábban kötődő vallásosak. Egyéni és közösségi vallásgyakorlat szempontjából sokszínű csoport. Különböző altípusaik különíthetők el, például az egyházakkal meglazult kapcsolatú hívő mellett a szelektív, individuális, önállóan kreált vallásosságot építő (barkácsolt, a la carte) vallásosságú, valamint az egyházakkal, vallási szervezetekkel szemben kritikus, távolságtartó hívő, illetve az önkritikus vallásgyakorló. A magyar társadalom nagyjából fele tartozik ebbe a csoportba.

Egyházi iskola: Az egyházak vagy ezek szervezetei által működtetett köznevelési intézmény. Az egyházi szektor a statisztikai tájékoztatóban egységes kategóriának tűnik, de sok és sokféle iskolafenntartó intézményei tartoznak ide, melyek felekezetenként többé-kevésbé összehangolják a pedagógiai munkájukat, ezért pontosabb felekezeti iskoláról beszélünk.

A VALLÁSI SZOCIALIZÁCIÓ³⁷

A hazai ifjúságkutatások szerint a vallásos nevelésben részesült fiatalok aránya fokozatosan csökken, 2008-ban a fiatalok egyharmada, 2012-ben egynegyedük, 2016-ban pedig kevesebb mint egynegyedük állította magáról, hogy vallásos nevelést kapott. A vallási szocializáció azonban nem csak az otthoni nevelés eredménye. A vallásos nevelésben részesülők kilenc-tizede vallásosnak vallja magát ifjúkorában, azonban a vallásos nevelésben nem részesülők harmada családi neveltetése ellenére válik vallásossá. A fejezet azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy mit jelent a vallásos nevelés, kik az ágensei és milyen hatással lehet az egyén társadalmi és iskolai teljesítményére?

A vallásos nevelés jelenségének megértéséhez a vallásosság fogalmát is tisztázni kell. A vallásosság a transzcendensre épülő világtérképezésen alapuló nézetek, tevékenységek és intézmények összességét foglalja magába. A kutatók egyetértenek abban, hogy a vallásosság társadalmi funkciója az, hogy komplex világtérképezést kínál, közösségszervező tényező, normák és érték terén társadalmi réteghatárokon átívelő konszenzust teremt, végső soron hozzájárul a társadalom stabilitásához (Durkheim 2003; Iannaccone 1998; Luhmann 2000). A vallásosság mérése, szttenderdizálása a jelenség sokfélesége miatt bonyolult feladat. A kvantitatív kutatások során használt mutatók elsősorban a performatív, külső, intézményes vallásosságot, ennek rituális dimenzióját képesek mérni. Mivel a vallásosság nem eredményez egyforma nézeteket és vallásgyakorlatot,

³⁷ A tanulmány Pusztai Gabriella *A vallásosság nevelésszociológiája* című könyvében szereplő egyik fejezet átdolgozott változata.

a sztenderdizálás a túlzott redukcionizmus kockázatával jár. A többdimenziós és a kvalitatív kutatások alapján egyértelmű, hogy a valláság nem szűkíthető a vallási szervezetek regisztrált tagjainak aktivitására (Glock & Stark 1965).

A vallási szocializáció a formális és informális keretek között zajló permanens szociális tanulás egy fontos rétege, s függetlenül az eredményétől, olyan folyamatként értelmezzük, melynek során nemcsak az egyén transzcendenshez való viszonya, hanem identitása, életvezetése, társadalmi szerepvállalása, kapcsolatai, sőt a természeti környezethez való viszonya is formálódik (Fowler & Dell 2006). A különböző elméleti megközelítések mást és mást tartanak a folyamat lényegének.

A klasszikus vallási szocializációs elméletek szerint a vallási szocializáció az előző generációk nézeteinek, norma- és szokásrendjének átörökítése, s az új generációk internalizálják mindazt, ami a vallási rendszerben érvényes (Sherkat 2003). Ez a felfogás leginkább a szülőket tekinti szándékos hatást gyakorló ágenseknek, a gyerekeket pedig passzív befogadónak. A vallásosság reprodukciója ebben a modellben egyenes vonalú, lezárható folyamat, mely a gyermek-, serdülő- és ifjúkor fejlődési szakaszain át vezet a többé-kevésbé szabványos, érett, felnőtt vallásosság felé (Benson et al. 1993). A vallási szocializációnak ez a koncepciója a vallásosság rekonstrukciós felfogásán alapul. A funkcionalitást kiemelő elméletek szerint ennek a társadalmi integrációban van kitüntetett szerepe. A kritikai irányzatok szerint viszont a szocializációs ágensek (szülők, vallási szervezetek) hatalommal és kényszerítő eszközökkel érik el a vallásosság átvételét (Martin et al. 2003). A szociálkonstruktivista megközelítés szerint viszont az egyén nem készen kapja, hanem önmagában, illetve környezetével kölcsönhatásban alkotja, konstruálja saját vallásosságát, a vallásgyakorlat és a hit tartalmi kérdéseiben felfedezőként és kísérletezőként aktívan vesz részt. A vallási nézetek társadalmi sokfélesége az egyént folytonos önkritikára, állandó újragondolásra kényszeríti (Martí 2015; Hunt 2015; Horváth-Szabó 2013). A vallásosságnak emiatt egyéni változatai alakulnak ki (a vallásosság privatizálódása), és ezzel párhuzamosan a vallásosságán munkálkodó egyén szerepe megerősödik, az intézményes vallási tekintélyek szerepe csökken (Tomka 1996).

VALLÁSI SZOCIALIZÁCIÓ ÁGENSEI

Minden családi szubkultúrában létezik a vallás dolgainak valamilyen értelmezése, s a kutatások többsége döntőnek tekinti a szülők közvetlen hatását. A szülők vallási (vallásos vagy vallástalan) nézeteinek eredményes átadását több tényező befolyásolja, köztük a szülői iskolázottság, a család gazdasági helyzete, a családstruktúra, a szülők nevelési stílusa, valamint a szülő gyermekre szánt ideje, figyelme (Martin et al. 2003; Vermeer 2014). A sértetlen, teljes családstruktúra,

a szülők értékrendi, vallási-világnézeti, sőt felekezeti homogámiája, azonos vallásgyakorlati intenzitása önálló hatótényező (Pusztai 2016). A nem keresztény hagyományba ágyazott családokban folyó vallási szocializáció kutatásai is a családok befolyását emelik ki, azonban itt nagy hangsúlyt kap a rokonság és a szomszédság által alkotott összetartó kapcsolatháló (Maliépaard et al. 2012; Güngör et al. 2013; Lagrange 2014).

A vallási szocializáció folyamatában a család mellett további igen fontos ágeneket határoz meg a szakirodalom. Az egyik ilyen a szervezett vallásgyakorló közösség, a másik pedig a kortárs kapcsolatháló (Martin et al. 2003). A kortárs kapcsolatháló összetétele különösen a tizenévesek számára válik döntő fontosságúvá a vallási nézetek formálódása tekintetében is. A kortárs hatás vagy az iskolai hatás is lehet a szülői vallásosság hatásának közvetítője (Desrosiers et al. 2011). A közvetlen mintakövetésre épülő vallási szocializáció elméletét árnyalja a csatornázási hipotézis, mely szerint a szülők hatása attól függ, hogy a szülők mennyire orientálják a saját nézeteiknek megfelelő – vallásos vagy nem vallásos – iskolai környezet és kapcsolatháló felé a gyermekeiket (Martin et al. 2003; Pusztai 2009). Tény, hogy a barátoknak, iskolatársaknak, hallgatótársaknak jelentős befolyásoló szerepe van ezen a téren (Pusztai & Verdes 2002; Pusztai 2011b, 2012). Az Európába érkezett muszlim fiatalok vallási szocializációját elemző tanulmányok szerint a baráti és lakóhelyi, valamint a kisebbségi közösségek, szervezetek vallási szocializációs potenciálja még jelentősebb (Maliépaard et al. 2012; Lagrange 2014).

A vallási szocializáció nem zárul le gyermekkorban, serdülő- és ifjúkorban a kortárs kapcsolatok jelentős fordulatot idézhetnek elő a vallásosság tekintetében, vagyis a különböző neveltetésben részesülő fiatalok vallásossága más kapcsolathálóba kerülve módosulhat vagy teljesen átalakulhat (Pusztai & Demeter-Karászi 2019). Az önmagukat vallásosként definiálók vallásossága is sokféle lehet, a hittételeket szó szerint vagy szimbólumként értelmező (Wulff 1991), intézményektől elszakadt (Davie 2002), és a kisebb közösségekben konstruált (Day 2010). A 21. századi kutatások szerint a nyugati világ vallási intézményei kevesebb befolyással vannak az egyénekre, ezzel szemben a vallási sokféleség hatására az egyéni döntések váltak mindennapos gyakorlattá. Ez az individuális választásokra épülő vallásosság értékelhető az elvallástalanodás első lépéseként, a hagyomány romlásaként (erre utalnak az *à la carte*, barkácsolt vallásosság, hibridizáció kifejezések), de van, aki ezt a tudatosság erősödéseként, az individuum felértékelődéseként értelmezi (Dobbelaere 1985; Luckmann 1996; Davie 1999; Földvári 2003; Rosta 2019).

A szülők és a fiatalok szemszögéből megvizsgálva a vallási szocializáció folyamatát, megállapítható, hogy gyakori a vallási immobilitás, vagyis amikor a fiatal generáció vallásossága a szülőkéhez hasonló marad. Ennek eredménye a vallástalan immobil és vallásos immobil gyermek. Ritkábban következik be

intergenerációs vallási mobilitás, melynek esetei a vallástalanodás és a vallásosabbá válás. Iannaccone (1998) szerint a vallási immobilitás magyarázata, hogy az egyén a gyermekévek alatt felhalmozott tapasztalatot, a vallási humán és kulturális tőkét nem szívesen hagyja veszendőbe menni. Azonban a vallásos immobilitás esetén az ifjabb generáció innovációja következik be, kritikus, reflektív, autonóm vagy komfortosított vallásosság alakul ki (Pusztai & Demeter-Karászi 2019).

A VALLÁSI VÁLTOZÁS TRENDJEI

Nyugat-Európában a generációról generációra gyengülő intézményes vallásosság, a vallási szocializáció és a vallási aktivitás privát szférába szorulása tapasztalható. A modernizációs-szekularizációs hipotézis realizálódására példa, mely szerint a modern társadalmakban az iskolázottság általános növekedésével a vallásosság visszaszorul, s elsősorban az alacsonyabb státusú, marginalizált csoportokban marad népszerű (Nagy 2005; Pollack & Rosta 2017). Azonban az utóbbi évtizedek globális vallási változásait tanulmányozva párhuzamos modernitások kialakulásának, illetve egyes térségekben a modernizációval párhuzamosan egyenesen a vallásosság erősödésének lehetünk tanúi (Casanova 2018). A kutatások Nyugat-Európát gyakran kivételként emlegetik, ahol a modernizáció az iskolázott fiatalok vallástól való eltávolodását hozta (Berger et al. 2008).

Ugyanakkor az európai munkaerő-szükséglet pótlására érkező csoportok multietnikus társadalmakban való tartós, többgenerációs jelenléte megváltoztatta ezt a trendet. A döntően szekularizált nyugati társadalmakba Kelet-Európából vagy Európán kívülről érkezők az helyi népességhez képest jóval erősebb vallási elkötelezettséggel rendelkeznek, s a családon belüli vallási transzmisszió tekintetében is eltérő sajátosságokat mutatnak. Például korábban úgy tűnt, a modern, iparosodott társadalomban élők egyre kevésbé nevelik gyermekeiket vallásos szellemben, ezzel szemben a nyugati országokba érkező családokban erősödő igényként jelenik meg a vallásosság átadása, s az is, hogy a gyermekek vallásosságának megélését (vallási szimbólumok, viseletek, napirend) az iskola se korlátozza (Driessen & Merry 2006; Judge 2004; Avest & Wingerden 2017).

A modern európai ember azt tartotta, hogy a vallásosság magánügy, s a társadalom bonyolult szervezetének mindössze egy félreeső szegmense, az újonnan érkező csoportok szerint viszont a gyermek egy nagyobb vallásgyakorló közösség részeként nevelhető megfelelően. A világ más tájairól érkezők számára nemcsak hogy fontos a vallás, de olyan érték- és normarendszer, komplex világlátás, amely a kultúra minden elemét, s így iskolai magatartásukat is áthatja (Krauss et al. 2005). A többféle felfogást nem könnyű harmonizálni. Nyugat-Európa számos országában az iskolák a „multikulturális társadalom laboratóriumaivá” váltak (Avest & Wingerden 2017: 293).

A poszt szocialista országokra a felekezeti sokszínűség és a vallási változások sokfélesége jellemző (Zulehner et al. 2008). A térséghez az erősen modernizált és elvállaltalanodott társadalmak (pl. Csehország) mellett döntően vallásos népességgel rendelkező országok (Románia) is tartoznak. Magyarországon a társadalom egészének vallásosságához való viszonyát 1949 óta két alkalommal vizsgálták népszámlálás keretében. Mindkét alkalommal más kérdéssel és mérési módszertannal történt az adatfelvétel. 2001-ben a kérdés az állampolgárok vallása, hitfelekezete iránt érdeklődött, amire pozitív választ adtak azok is, akit valaha megkereszteltek. Ebben a megközelítésben a magyar népesség háromnegyede nevezte meg vallási felekezetét, s egytizedük megtagadta a válaszadást. A 2011-es népszámláláskor a kérdés az aktuális vallási közösséghez, felekezethez tartozásra vonatkozott. A választ elhallgatók aránya 27%-ra, a felekezeten kívüliek aránya 18%-ra nőtt, s a magyar népesség valamivel több mint fele nyilatkozott úgy, hogy vallási közösséghez tartozik (Rosta 2013; Máté-Tóth & Nagy 2013).

10. TÁBLÁZAT: Vallási, felekezeti közösségekhez kötődők a népszámlálási adatok szerint

	2001 Vallása, hitfelekezete?	2011 Mely vallási közösséghez, felekezethez tartozónak érzi magát?
Nemleges válasz	14,5%	18,2
Megnevezi a felekezetet	74,6%	54,7
Nem válaszol	10,8%	27,1
Összesen	10 198 315	9 937 628

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2001. és 2011. évi Népszámlálás. 2001-ben a kérdés a következő volt: „Vallása, hitfelekezete?”, amelyre pozitív válasz adható azok részéről, akit valaha megkereszteltek, míg a 2011-es „Mely vallási közösséghez, felekezethez tartozónak érzi magát?” kérdés az aktuálisan vallalt odatartozásra utal.

Az egyházhoz, felekezethez tartozóknak 2011-ben is nagyjából 70%-a volt katolikus, 20%-a református, közel 4% az evangélikusok aránya és 3%-nál valamivel több a görög katolikusoké. A vallásosságához kapcsolódó tevékenységek szervezésére, a hit megélésére gazdag szervezeti struktúrák jöttek létre a múltban, és formálódnak napjainkban. Azonban egyértelmű, hogy a vallási szocializáció és a vallásgyakorlat nem kizárólag a vallási szervezetek, közösségek keretei között történik.

VALLÁSOSSÁG MAGYARORSZÁGON

Magyarországon az ötvenes évek elejéig a társadalom intézményhez kötődő vallásossága a háború előttinél intenzívebb volt, a hatvanas években a vallásosak aránya csökkenésnek indult, és ez a hetvenes években érte el a mélypontot.

A hetvenes évek végétől a magukat vallásgyakorlónak vallók aránya emelkedni kezdett (Tomka 1999). A magyar társadalom tagjait vallásosságuk típusa szerint három nagyobb csoportba soroljuk.

Az egyházakhoz kötődő, az egyház tanítását követő (Tomka 1973, 1977) vagy más megnevezés szerint hitvalló (Földvári & Rosta 1998) típust Magyarországon általában a rendszeres templomba járás, aktívabb vagy passzívabb formájú, de határozott közösséghez tartozás és az egyházi szertartásokban való részvétel jellemzi. A rendszerváltás után működésbe lépő különböző új egyházak és vallási mozgalmak megjelenése ellenére a hagyományos és az újonnan indult kisegyházak tagjainak aránya néhány százalék alatt maradt, tehát a vallásgyakorlók döntően a nagy történelmi (római katolikus, református, evangélikus, görög katolikus) egyházakhoz kötődnek.

A vallási mező második típusának, a maguk módján vallásosaknak már bonyolultabb feladatot jelent a jellemzése, mert a vallásgyakorlatuk és istenhitük szempontjából rendkívül sokszínűek. A rendszertelenebb templomjárás, a bizonytalanabb hit, a lazább vagy semmilyen közösséghez tartozás jellemzi vallásosságukat, amit más kifejezéssel kultúrvallásosságnak, kulturális kereszténységnek is neveznek (Földvári & Rosta 1998). Az ehhez a típushoz tartozók általában igénybe veszik az egyházi életfordulós (pl. házasságkötés) szertartásokat. A maguk módján vallásosak körében több altípus különíthető el egymástól. Idetartozik az egyházakkal meglazult kapcsolatú hívő mellett a szelektív, individuális, önállóan kreált vallásosságban bízó (barkácsoló, a la carte) vallásosságú, valamint az egyházakkal, vallási szervezetekkel szemben kritikus, távolságtartó hívő (Gereben 1997), de idetartozik a saját vallásgyakorlatára szigorúan reflektáló, önkritikus hívő, aki vallásgyakorlata alapján az egyház tanításainak megfelelően vallásos csoportba lenne sorolható (Pusztai 2004).

A népesség harmadik fő kategóriájába a vallásnélküliség különböző fokán állókat soroljuk. Idetartoznak a nem vallásosak és a határozottan nem vallásosak, de azok is, akik nem tudják eldönteni vallásosak-e, vagy nem. A vallásosság több dimenzióját figyelembe véve már nem egészen homogén csoport ez sem, mert a kifejezetten ateisták és a vallásgyakorlással egyáltalán nem rendelkezők mellett akadnak köztük olyanok, akik valamiképpen istenhívők, alkalmi templomba járók, de összességében mégis mindannyian az inkább nem vallásosak közé sorolják magukat.

Az említett csoportok arányát tekintve a legnépesebb csoport, majd minden második ember a maga módján vallásosnak tartja magát, s a többiek mérésenként eltérő arányban, egyrészt egyházasnak tartják magukat, másrészt inkább nem vallásosnak (Tomka 1973, 2010).

A VALLÁSSÁG ÖSSZEFÜGGÉSE MÁS TÁRSADALMI MUTATÓKKAL

Az ezredfordulón úgy tűnt, hogy a magyar társadalomban jelentős a vallásosak aránykülönbsége a fiatalabbak és az idősebbek, a tanultak és a tanulatlanok, valamint a városiak és a falun élők között mindig az utóbbiak javára. Az 1980-as évek közepétől azonban csökkenni kezdett a fenti csoportok közti különbség, s a legalacsonyabb iskolai végzettségűek mellett a legmagasabb végzettségűek vallásgyakorlata lett a legnagyobb arányú (Tomka 1990, 2010). Jelenleg ez a trend folytatódik, s az utóbbi évek vizsgálatai szerint a magasabban kvalifikáltak között növekszik a vallásosak aránya (Hegedűs 2000; Rosta & Tomka 2010; Hámori & Rosta 2013). Az ezredforduló után a vallásos fiatalok körében nőtt a magasabb státusú családokból származók aránya (Hámori & Rosta 2013; Pusztai 2015). A 2011-es népszámlálás szerint a vallási közösséghez tartozók aránya a magasán kvalifikáltak körében relatíve magas, s a fiatal katolikusok, reformátusok és evangélikusok között nagyobb arányban vannak a felsőfokú végzettségűek, mint a vallási közösségekhez nem tartozók között (Pusztai 2020a).

VALLÁSI TŐKE ÉS ISKOLÁZOTTSÁG

A vallásosság és az iskolázottság, tanulmányi eredményesség összefüggése fontos nevelésszociológiai problémakör. A magas státusú családból származó tanulóknak a világ bármely táján sokkal nagyobb esélyük van tanulmányi sikereket elérni a többiekénél, azonban a vallásosság, a vallási közösséghez tartozás segítheti az alacsonyabb státusú, szerényebb iskolázottságú szülők gyermekeit eredményessé válni (Pusztai 2004, 2009). A vallásosak relatív teljesítményelőnye a vallási tőkével magyarázható. A vallásgyakorlatban szerzett hosszú távú tapasztalat révén ugyanis az egyén vallási tőkére tesz szert (Iannaccone 1998; Finke 2003). A vallásos családok és tanulók tanulmányokkal kapcsolatos döntéseire, tanulmányi munkájára hatással van a vallási tőke, ami a tanulmányi eredményesség, az iskolai végzettség és a foglalkozási státus, s ennek következtében az anyagi státus területén is kamatozhat. A vallási tőke dimenziói egyrészt a vallásgyakorlat során felhalmozott ismeretekből, tudásból álló vallási humán tőke, másrészt a szertartásokban, szokásokban való jártasságot magába foglaló vallási kulturális tőke, harmadrészt a vallási közösség tagjaihoz fűződő, teljesítményre ösztönző, információkat és szívésségeket is közvetítő bizalommal teli kapcsolatból származó vallási társadalmi tőke. A vallási tőke nemcsak a tanuláshoz való viszonyra, hanem az élettervekre és a hétköznapi magatartásmintáikra is hat (Máté-Tóth & Nagy 2008; Fosztó & Kiss 2012; Kecán 2017; Pusztai 2020a).

A vallásosság továbbadásának nagyobb hajlandóságát és eredményességét figyeltük meg a magasabban iskolázott szülők gyermekeinek körében. Az otthoni vallásos nevelésben részesülő fiatalok jelentősen többen vannak a diplomás szülők gyermekei között, mint az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekeinek körében (Pusztai 2020a). A vallásgyakorlat során szerzett tőke mellett ez azzal is magyarázható, hogy a magasán iskolázottak könnyebben tudnak döntéseket hozni a sokféleséggel jellemezhető vallási-világnézeti környezetben. A gyermeküket vallásos nevelésben részesítő szülők közül a felsőfokú végzettségűek gyermekeinek körében magasabb a vallásosak, sőt az egyházhoz kötődők aránya, mint az alacsonyabb státusú szülők gyermekei körében.

Amikor a nevelésszociológusok a vallási szocializáció során elnyerhető, és az iskolai pályafutás során hasznosítható erőforrások után kutatnak, másik lehetséges magyarázat, hogy a vallási normarendszer válik társadalmi mobilitást serkentő tényezővé (Weber 1982). Kérdés, hogy a vallások, felekezetek normarendszerének eltérései milyen iskolai teljesítménykülönbségeket vonnak maguk után (Lehrer 2006). A nemzetközi kutatások szerint a felekezeti hovatartozás és a vallásosság iskolázottságra gyakorolt hatása régióként és vallási közösségenként eltérő, s időben is változó előjelű és mértékű (Lehrer 2006; McFarland et al. 2011).

A bűnözés és az egészség alacsonyabb arányait mutatták ki vallásosabb térségekben (Iannaccone 1998). A vallási tőke iskolai eredményelőnyhöz is vezethet. Azonos szülői iskolázottsági háttérrel rendelkezők közül eredményesebbeknek bizonyultak azok a középiskolások, akiknek vallásos tanulókból állt a baráti körük, sőt, a döntően vallásos baráti körhöz kötődő fiatalok iskolai közösségbeli túlsúlya iskolai szinten is pozitív hatással bírt az eredményességre (Pusztai 2004). A vallási tőke spillover hatásáról akkor beszélünk, amikor ebből nemcsak a vallásosak profitálnak, hanem a környezetük is. Ha a vallásos kapcsolathálóval rendelkező tanulók aránya magas egy iskolaközösségben, ebből azok a tanulók is profitálhattak, akik maguk nem vallásosak (Coleman–Hoffer 1987; Pusztai 2004).

A vallásgyakorlatnak kétféle irányból lehet hatása a tanulmányi előmenetelre: az egyik a közvetlen, attitűdöket, értékpreferenciákat átformáló hatás, a másik az indirekt hatás, ami a kapcsolatháló közvetítésével jut el az egyénhez (Iannaccone 1998; Lehrer 2006). A vallásos nevelés során felhalmozott tapasztalatok képességfejlődésre, a teljesítményre orientáló normák sikeres interiorizálására gyakorolt hatása érvényesül. A vallási szertartásokban való jártasság megkönnyíti az oktatási intézményrendszerben működő időbeosztáshoz, intézményi szerkezetű struktúrához való alkalmazkodást (Lehrer 2006; Pusztai 2009). A kisközösségi vallásgyakorlatban fejlődik az önkifejezés és a kreativitás; a vallásos nevelés kognitív dimenziója, a szentírás-magyarázatok az olvasás-szövegértés képességének fejlődésére, műveltség gyarapodására van hatással; a személyes vallásgyakorlat, a lelkiismeret vizsgálata pedig a kritikus önértékelést pallérozza (Pusztai 2009).

VALLÁSI TŐKE A CSALÁDI GYERMEKNEVELÉSBEN

A vallásosság hatása a gyermeknevelésre vitathatatlan, de a szakirodalomban vannak viták a részleteket tekintve. Visszatérő feltevés, hogy a családdal összefüggő szorongás és az autoriter szülői nevelési stílus összefügg a szülők vallásosságával, de nem bizonyított, hogy a vallásosság az etnikumtól, a vallási-felekezeti kultúráktól és a társadalmi státustól függetlenül egy bizonyos szülői nevelési stílust vonna maga után (Mahoney 2010). A vallásosság alapvetően meghatározza az alapvető cél- és eszközértékeket, amelyek fontosak az egyénnek, így a nevelési értékeket is. A nevelési értékek meghatározó tengelye az egyéni-közösségi tengely, amelyen a vallásosak közelebb állnak a közösségi értékek pólusához, míg a nem vallásosak nevelési elveiben az egyéni szabadság értéke jellemzően gyakrabban felülírja a közösséggel szolidáris eszményt. Az autonómia–külső kontroll tengelyen tapasztalható eltérések rámutatnak, hogy a vallásos nevelés rendszerében a gyermeket később emancipálják, míg a nem vallásos szülők inkább hajlanak a gyermek korai erkölcsi autonómiájának feltételezésére (Pusztai 2014). A legmagasabban kvalifikált vallásosak körében a közösségi értékek prioritásának megmaradása mellett az individuális autonómia súlya növekszik. A gyermeknevelési gyakorlatok szektorközi összehasonlításából az derült ki, hogy általános iskolás korban a felekezeti iskolások szülei nem a tanulmányi munka ellenőrzésére helyezik a nagyobb súlyt, hanem a családban elfogadottól gyökeresen eltérő normákat közvetítő hatások minimalizálására (Pusztai 2009). A gyermeknevelési tevékenységek sokszínűsége, a gyermekre szánt idő és a gyermeknevelésbe bevonható kapcsolatháló erőssége olyan jellemzők, amelyeket a kedvező társadalmi státussal és a családszerkezeti stabilitással magyarázunk, de a vallásos szülőknek a szülői figyelem és törődés a kedvezőtlen státusmutatók esetén is szignifikáns vonása marad (Pusztai 2020b).

VALLÁSOS NEVELÉS A FELEKEZETI ISKOLÁBAN

A vallásos szellemű nevelés egyik lehetséges színterei az egyházak által működtetett felekezeti iskolák. A plurális társadalmakban a különböző társadalmi-kulturális csoportokhoz tartozó szülők arra törekcsenek, hogy megtalálják gyermekük számára a családi szocializációval összeegyeztethető iskolakultúrát (Coleman & Hoffer 1987; Coleman 1990). A pártállami diktatúrát követő korszakban az egyházi iskolákat választók száma folyamatosan növekedett, miközben a tanulókorú népesség létszáma csökkent. A létszámnövekedés egyik előidézője a jelentkezők növekvő érdeklődése, a másik oka pedig a felekezeti iskolafenntartó szektor intézményi expanziója. Az ezredfordulóig a szektor mérete 10% alatt maradt. 2005 körül kezdődött a felekezeti iskolák és tanulók lassú, majd a 2010/2011. tanév-

től a dinamikusabb növekedése, s a szektor mérete mára alapfokon elérte a 15, középfokon meghaladta a 20%-ot. A fenntartók felekezeti arányai a népességen belüli arányokat tükrözik, majd minden második iskola katolikus, egynegyedük református, minden huszadik evangélikus, az intézmények összesen egytizedét kisebb létszámú vallási közösségek (zsidó közösségek, neoprotesztáns egyházak, Krisna-tudatúak, buddhisták és muszlimok) működtetik.

Az államszocialista korszakban az egyházi szektor összesen 10 gimnáziumot foglalt magába, s ezekből 8 a központi régióban működött. A felekezeti szektor expanziója vidéken erőteljesebb volt, a változások egyik fő trendje a hátrányosabb helyzetű régiók, tanulói rétegek felé fordulás, a fővárosi és a vidéki egyházi iskolások társadalmi háttere alapvetően különbözik. 2010 után leginkább a hátrányos helyzetű régiókban és olyan kisebb településeken növelte jelenlétét a szektor, ahol más fenntartó intézményei nem tudtak megbirkózni az iskolafenntartói és a pedagógiai kihívásokkal (Pusztai 2014; Morvai 2013, 2017). Néhány egyházi iskola karakteresen peremhelyzetű lakókörnyezetben, szegregátumban is működik. Ezekben a kultúra-azonos pedagógia kulcselemei, hogy az egyén transzcendens eredetű egyéni és közösségi értékeire és felelősségére irányítsák a figyelmet, s a szülőket segítsék vagy bevonják az gyermeknevelésbe (Pusztai & Inántszy-Pap 2016; Bacskai 2017).

Egy intézményt, intézménytípust jellemezhetünk annak rekrutációja által. A felekezeti oktatási intézményekbe járó tanulók társadalmi összetételéről először az ezredfordulón készült átfogó vizsgálat (Pusztai 2004). Ekkor a felekezeti iskolát választók összességében jóval vallásosabbak voltak, mint a korosztályuk, mindössze a diákok egyharmada érkezett nem vallásgyakorló családból (Pusztai 2004). 2016-ban, amikor a 15–29 éves fiatalok majd tizede válaszolta, hogy egyházi oktatási intézménybe járt, azt mutatták az adatok, hogy a templomba járó szülőknél nagyjából háromszor akkora esélye volt egyházi iskolát választani, mint állami iskolát, az egyházi iskolások kétharmadát nevelték vallásos szellemenben, 60%-uk egyházközi hittanra is járt. Az egyházi intézmények diákjainak több mint háromnegyede vallásosként azonosította magát.

Az egyházi oktatási intézményekbe járók között felülreprezentáltak vannak jelen a kisvárosokban élők és a diplomás szülők gyermekei. A fővárosi és vidéki egyházi iskolások közötti markáns eltérés megmaradt, a fővárosi egyházi intézményekben a diplomás szülők aránya kiemelkedő. A társadalmi összetétel szektorok közötti különbségeit az magyarázza, hogy az adott térségben milyen összefüggés van a vallásos és nem vallásos csoportok társadalmi összetételében. A fővárosban ugyanis a magas státusúak vallásossága inkább jellemző, míg vidéken, különösen az ország keleti felében a vallásosak alacsonyabb státusúak. A 2016-os adatok szerint országosan a vallásosak között 10%-kal többen vannak a diplomás szülők gyermekei, de a fővárosban a vallásosak végzettségi előnye már háromszoros.

A hosszabb múltra visszatekintő felekezeti iskoláknak sajátos pedagógiai profilja, iskolakultúrája van, melynek jellemzői az extrakurrikuláris tevékenységek gazdag kínálata, melyben a spirituális és közösségépítő tartalmak készségfejlesztéssel kombinálva jelennek meg (zene, sport) (Pusztai 2009). Az eredményesebb egyházi iskolák az inter- és intragenerációs kapcsolatteremtés és a bizalom kiépítésén keresztül igyekeznek megnyerni a szülők és a tanulók együttműködését (Pusztai 2004, 2009; Dronkers & Róbert 2005). A felekezeti iskolákhoz kötődő szülők kiemelkedő szerepet tulajdonítanak a pedagógusoknak gyermekük előmenetelében. Nagyobb arányban vélekednek úgy, hogy a nevelés szakértelmet kíván (Pusztai 2011a, 2014). A 2010 után átvett újabb, hátrányos helyzetűek által dominált egyházi iskolák eredményessége a tanulói összetétellel és az iskola települési környezetével kontrollálva egyes területeken megközelíti a régebbi egyházi iskolák kultúráját a motiváló légkör és az extrakurrikuláris aktivitás terén, s az új egyházi iskolák egy része jobban teljesít, mint a hasonló társadalmi kompozíciójú állami intézmények (Morvai 2017). Önmagában egy iskola egyházi szektorhoz tartozása azonban nem garancia ennek az iskolakultúrának a jelenlétére, mert ez csak a pedagógusok, az iskolavezetés és a fenntartó munkaigényes fejlesztő tevékenysége nyomán jöhet létre.

ÖSSZEGZÉS

A vallásos nevelés nem egyszerűsíthető le a tervszerű, osztálytermi keretek között folyó valláspedagógiára, hanem a szocializációs folyamat egy befolyásos dimenziója. A vallási szocializáció nem egyszerűsíthető le az utánzásos modellkövetésre, hanem egyéni és közösségi alkotási folyamat. A nevelésszociológiai kutatások a vallásosságnak a társadalmi státus által meghatározott habitust átrendező, teljesítményre ösztönző és védőfaktor hatása van. A vallási tőke a vallásgyakorlat során felhalmozott tapasztalatokra épül, s hatása tanulmányi és más teljesítményekben nyilvánul meg. A vallásosságra épülő családi és iskolai nevelés koncepciójában a közösséget és a normabiztonságot erősítő, bizalomra építő pedagógia arculata tapintható ki, s erre épül a tanulmányi eredményesség növelésére való törekvés.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Mutassa be a különbséget a vallási szocializáció rekonstrukciós és konstruktivista értelmezései között!
2. Sorolja fel és jellemezze a vallási szocializáció ágenseit!
3. Jellemezze a nemzetközi és a hazai vallási változások legjelentősebb trendjeit!

4. Mutassa be, hogyan hat a vallási tőke a gyermeknevelésre és a tanulmányi eredményességre!
5. Milyen jellemzői vannak a felekezeti iskolák rekrutációjának és iskolakultúrájának?

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Bacsikai K. (2008): Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, Vol. 108. No. 4., 359–378. [http://http.edia.hu/mped/document/Bacsikai_MP1084.pdf]
- Hámori Á. & Rosta G. (2013): Ifjúság, életkor, szocializáció. *Confessio*, Vol. 37. No. 1., 5–18. [<https://www.kalvinkiado.hu/letoltesek/category/14-2013?download=42:confessio-2013-1.>]
- Kardos K. (2016): Felekezeti Szakkollégiumok. *Educatio*, Vol. 25. No. 3., 372–383. [http://epa.oszk.hu/01500/01551/00097/pdf/EPA01551_educatio_2016_3_372-383.pdf]
- Pusztai G. (2014): Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, Vol. 23. No. 1., 50–66. [http://epa.oszk.hu/01500/01551/00067/pdf/EPA01551_educatio_14_01_050-066.pdf]
- Tomka M. (2005): A felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése. *Educatio*, Vol. 14. No. 3., 492–501. [<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00033/pdf/872.pdf>]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Avest, Ter K. H. & Wingerden, R. (2017): Half a Century of Islamic Education in Dutch Schools. *British Journal of Religious Education*, Vol. 39. No. 3., 293–302.
- Bacsikai K. (szerk.) (2017): *A felekezeti oktatás új negyedszázada*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Benson, P. L., Donahue, M. J. & Erickson, J. A. (1993): The Faith Maturity Scale. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, Vol. 5., 1–26.
- Berger, P., Davie, G. & Fokas, E. (2008): *Religious America, Secular Europe?* Ashgate, London.
- Casanova, J. (2018): The Karel Dobbelaere lecture: Divergent Global Roads to Secularization and Religious Pluralism. *Social Compass*, Vol. 65. No. 2., 187–98.
- Coleman, J. S. & Hoffer, T. (1987): *Public and private high schools. The Impact of communities*. Basic Books, New York.
- Coleman, J. S. (1990): *Equality and achievement in education*. Westview, New York.
- Davie, G. (1999): Religion and Modernity: The Work of Danièle Hervieu-Léger. In Flanagan K. & Jupp P. C. (eds.): *Postmodernity, Sociology and Religion*. Palgrave Macmillan, London, 101–117.

- Davie, G. (2002): Praying Alone? Church-Going in Britain and Social Capital. *Journal of Contemporary Religion*, Vol. 17. No. 3., 329–334.
- Day, A. (2010): Believing in Belonging: An Exploration of Young People's Social Contexts and Constructions of Belief. In Collins-Mayo, S. & Dandelion, P. (eds.): *Religion and Youth*. Aldershot, Ashgate, 97–104.
- Desrosiers, A., Kelley, B. S. & Miller, L. (2011): Parent and peer relationships and relational spirituality in adolescents and young adults. *Psychology of Religion and Spirituality*, Vol. 3. No. 1., 39–54.
- Dobbelaere, K. (1985): Secularization Theories and Sociological Paradigms: A Reformulation of the Private-Public Dichotomy and the Problem of Societal Integration. *Sociology of Religion*, Vol. 46. No. 4., 377–387.
- Driessen, G. & Merry, M. (2006): Islamic Schools in the Netherlands: Expansion or Marginalization? *Interchange*, Vol. 37. No. 3., 201–223.
- Dronkers, J. & Róbert P. (2005): A különböző fenntartású iskolák hatékonysága. *Educatio*, Vol. 14. No. 3., 519–533.
- Durkheim, E. (2003): *A vallási élet elemi formái*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Finke, R. (2003): *Spiritual Capital: Definitions, Applications, and New Frontiers*. [http://www.metanexus.net/spiritual_capital/pdf/finke.pdf]
- Fosztó L. & Kiss D. (2012): Pentecostalism in Romania. The impact of Pentecostal Communities on the Life-style of the Members. *La ricerca folklorica*, Vol. 65. No. 1., 51–64.
- Fowler, J. W. & Dell, M. L. (2006): Stages of Faith From Infancy Through Adolescence. In Roehlkepartain, E. C., King, P. E., Wagener, L. & Benson, P. L. (eds.): *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*. Thousand Oaks, Sage, 34–45.
- Földvári M. & Rosta G. (1998): A modern vallásosság megközelítési lehetőségei. *Szociológiai Szemle*, Vol. 4. No. 1., 127–138.
- Földvári M. (2003): A vallásosság típusai a magyar társadalom generációiban. *Szociológiai Szemle*, Vol. 9. No. 4., 20–34.
- Gereben F. (1997): Vallomások a vallásról. In Máté-Tóth A. & Jahn M. (eds.): *Studia religiosa*. Bába és Társa, Szeged, 32–45.
- Glock, C. Y. & Stark, R. (1965): *Religion and society in tension*. Rand McNally, San Francisco.
- Güngör, D., Fleischmann, F., Phalet, K. & Maliepaard, M. (2013): Contextualizing Religious Acculturation Cross-Cultural Perspectives on Muslim Minorities in Western Europe. *European Psychologist*, Vol. 18. No. 3., 203–214.
- Hámori Á. & Rosta G. (2013): Ifjúság, életkor, szocializáció. *Confessio*, Vol. 37. No. 1., 5–18.
- Hart, J. (1990): Impact of Religious Socialisation in the Family. *Journal of Empirical Theology*, Vol. 3. No. 1., 59–77.

- Hegedűs R. (2000): *A vallásosság alakulása Magyarországon a kilencvenes évek kutatásainak tükrében*. Doktori (PhD) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola.
- Horváth-Szabó K. (2003): Hazai vizsgálatok a Kritika utáni vallásosságskálával. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 58. No. 1., 127–152.
- Hunt, S. J. (2015): Believing Vaguely: Religious Socialization and Christian Beliefs in Britain. *Italian Journal of Sociology of Education*, Vol. 7. No. 3., 10–46.
- Iannaccone, L. R. (1998): Introduction to the Economics of Religion. *Journal of Economic Literature*, Vol. 36., 1465–1496.
- Judge, H. (2004): The Muslim Headscarf and French Schools. *American Journal of Education*, Vol. 111. No. 1., 1–24.
- Keczán Á. (2017): Roma tanulók vallásossága és továbbtanulása kilenc kelet-magyarországi községben. In Bacskai K. (szerk.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada*. DUPress, Debrecen, 207–220.
- Krauss, S. E., Azimi, H. H. & Suandi, T (2005): The Muslim Religiosity-Personality Measurement Inventory (MRPI)'s Religiosity Measurement Model. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, Vol. 13. No. 2., 131–145.
- Lagrange, H. (2014): The Religious Revival Among Immigrants and Their Descendants in France. *Revue Française de Sociologie*, Vol. 55. No. 2., 201–244.
- Lehrer, E. L. (2006): Religion and high – school graduation: a comparative analysis of patterns for white and black young woman. *Review of Economics of the Household*, Vol. 4. No. 3., 277–293.
- Luckmann, T. (1996): The privatization of religion and morality. In Heelas, P., Lash, S. & Morris, P. (eds.): *Detraditionalization: critical reflections on authority and identity*. MA: Blackwell Publishers, Cambridge, 72–86.
- Luhmann, N. (2000): *Die Religion der Gesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Mahoney, A. (2010): Religion in Families, 1999–2009: A Relational Spirituality Framework. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 72. No. 4., 805–27.
- Maliepaard, M., Gijsberts, M. & Lubbers, M. (2012): Reaching the Limits of Secularization? Turkish and Moroccan-Dutch Muslims in the Netherlands 1998–2006. *Journal for the Scientific Study of Religion*, Vol. 51. No. 2., 359–367.
- Martí, G. (2015): Religious Reflexivity: The Effect of Continual Novelty and Diversity on Individual Religiosity. *Sociology of Religion*, Vol. 76. No. 1., 1–13.
- Martin T. F., White, J. M. & Perlman, D. (2003): Religious Socialization. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 18. No. 2., 169 –187.
- Máté-Tóth A. & Nagy G. D. (szerk.) (2008): *Vallásosság, változatok: Vallási sokféleség Magyarországon*. JATEPress, Szeged.
- Máté-Tóth A. & Nagy G. D. (2013): A 2011-es népszámlálás vallási adatairól. *Egyház és társadalom*, 4. 4., 2013.04.04.

- McFarland, M. J., Wright, B. R. E. & Weakliem, D. L. (2011): Educational Attainment and Religiosity: Exploring Variations by Religious Tradition. *Sociology of Religion*, Vol. 72. No. 2., 166–188.
- Morvai L. (2013): Pedagógusok a fenntartóváltás után. In Pusztai G. & Lukács Á. (szerk.): *Közösségteremtők*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 172–194.
- Morvai L. (2017): *Ora et labora? Egyházi középiskolások eredményessége a 2010 utáni szektorbővülést követően*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Nagy P. T. (2005): Iskolázottság és vallásosság Budapesten. *Educatio*, Vol. 14. No. 1., 75–94.
- Pollack, D. & Rosta G. (2017): *Religion and Modernity*. Oxford University Press, Oxford.
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat, Budapest.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum, Budapest.
- Pusztai G. (2011a): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, Vol. 19. No. 1., 48–61.
- Pusztai G. (2011b): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Pusztai G. (2012): Befogad és kitaszít...?: A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja. In Pusztai G., Fenyő I. & Engler Á. (szerk.): *A tanárok tanárának lenni: Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. University of Debrecen, CHERD, Debrecen, 86–109.
- Pusztai G. (2014): Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, Vol. 23. No. 1., 55–60.
- Pusztai G. (2015): Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai G. & Kovács K. (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban? Partium Press, Nagyvárad, 79–97*.
- Pusztai G. (2016) A szülők vallásossága mint a hatékony gyermeknevelés tőkeforrása. In Földvári M. & Tomposné Hakkel T. (szerk.): *Riport a családkorról. Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet–L'Harmattan Kiadó, Budapest, 424–447*.
- Pusztai G. (2020a): *A vallásosság nevelésszociológiája*. Gondolat, Budapest.
- Pusztai G. (2020b): A reziliens szülővé válást támogató tényezők. In Pusztai G. & Engler Á. (szerk.): *Értéktéremtő gyermeknevelés*. KINCS, Budapest, 13–32.
- Pusztai G. & Verdes E. (2002): A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle*, Vol. 8. No. 1., 89–106.
- Pusztai G. & Inántszy-Pap Á. (2016): An Underground Church-run School During the Communist Rule in Hungary. *Historia y Memoria de la Education*, Vol. 2. No. 4., 177–213.

- Pusztai G. & Demeter-Karászi Zs. (2019): Analysis of Religious Socialization Based on Interviews Conducted with Young Adults. *Religions*, Vol. 10. No., 6. 365.
- Rosta G. (2013): Mi a gond a Népszámlálás vallási adataival? *Új Ember*, 2013. 04. 14.
- Rosta G. (2019): Szekularizáció? Deszekularizáció? Merre tart a vallási változás a világban? *Magyar Tudomány*, Vol. 180. No. 6., 792–803.
- Rosta G. & Tomka M. (szerk.) (2010): *Mit értékelnek a magyarok?* Faludi Ferenc Akadémia, Budapest.
- Sherkat, D. (2003): Religious socialization: Sources of influence and influences of agency. In Dillon, M. (eds.): *Handbook of the sociology of religion*. Cambridge University Press, Cambridge, 151–163.
- Tomka M. (1973): A vallásosság mérése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 30. No. 1–2., 122–135.
- Tomka M. (1977): A vallási önbesorolás és a társadalmi rétegződés. *Szociológia*, Vol. 6. No. 4., 522–536.
- Tomka M. (1990) A vallás változása Magyarországon. In Lovik S. & Horváth P. (szerk.): *Hívők, egyházak ma Magyarországon*. MTA Filozófiai Intézet, Budapest, 262–318.
- Tomka M. (1996): Vallás és vallásosság. In Andorka R., Kolosi T. & Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport 1996*. Társaság, Budapest, 592–616.
- Tomka M. (1999): A magyar vallási helyzet öt dimenziója. *Magyar Tudomány*, Vol. 44. No. 5., 549–559.
- Tomka M. (2010): Vallási helyzetkép 2010. In Rosta G. & Tomka M. (szerk.): *Mit értékelnek a magyarok?* Faludi Ferenc Akadémia, Budapest, 401–426.
- Vermeer, P. (2014): Religion and Family Life: An Overview of Current Research and Suggestions for Future Research. *Religions*, Vol. 5. No. 2., 402–421.
- Weber, M. (1982): *A protestáns etika és kapitalizmus szelleme*. Gondolat, Budapest.
- Wulff, D. M. (1991): *Psychology and religion. Classic and contemporary views*. Wiley, New York.
- Zulehner, P., Tomka, M. & Naletova, I. (2008): *Religionen und Kirchen in Ost(Mittel) Europa: Entwicklungen seit der Wende*. Schwabenverlag: Ostfildern, Germany.

Önkéntes közösségek

A társadalmi felelősségvállalás nem velünk született gondolkodásmód. A formális nevelés során megtanulhatjuk ennek szükségességét, de a hétköznapi gyakorlatát nehezebb elsajátítani. Az iskolán kívüli önkéntes szervezetekben való tevékenykedés vagy a szervezethez nélkülözhető önkéntesség évszázadok óta fontos terepe a nevelésnek. A fejezetben a teljesség igénye nélkül mutatunk példákat erre. Az önkéntes munka formáinak, az önkéntesség típusainak bemutatása mellett a fiatalok önkéntességének nemzetközi és hazai trendjeit is felvázoljuk, s rámutatunk azokra a jellemző vonásokra, amelyek növelik az önkéntességben való részvétel valószínűségét. Végül az önkéntesség hatásait felsorolva rámutatunk, hogy az önkéntesség nemcsak a tanulmányi eredményességre fejt ki pozitív hatást, hanem a tanórákon el nem sajátítható attitűdöket és képességeket fejleszt, amelyeket a tanulók az életük során tudnak hasznosítani.

Alapvető fogalmak

Önkéntes munka: Olyan speciális munkaforma, melynek során végbemehet tanulás (elsősorban informális tanulás), de egyben egy olyan tevékenység is, melyet szabadidőben, szabadon végez az egyén, miközben funkciót és feladatot vállal. Legfontosabb jellemzői, hogy szabad akaratból, belső indíttatásból, nem anyagi ellenszolgáltatásért végzik, s más személy, csoport vagy a társadalom hasznát, a közjót szolgálja.

Önkéntes tevékenység: Szabadidőben szabadon választott tevékenység. Minden szabadidős tevékenység önkéntes, de az önkéntesség esetében hangsúlyos, hogy a javak és szolgáltatások mások felé irányuljanak.

Tradicionalis önkéntesség: Az önkéntes tevékenységet ezen formáját a társadalmi szolidaritás, a segítség szándéka, altruista attitűd, morális indíttatás és a közösség nehéz helyzetbe került tagjai iránti felelősség jellemzi. A régi típusú önkéntesség tradicionális értékorientációval kapcsolódik össze, gyakran vallási vagy más önkéntes csoport- vagy szervezeti tagsággal jár együtt.

Új típusú önkéntesség: Az önkéntes tevékenységet a tapasztalatszerzés és a szakmai fejlődés, a szabadidő hasznos eltöltésének és az új barátok szerzésének motivációja jellemzi. Az új típusú önkéntesség érdekalapú, kevésbé altruista, instrumentálisabb, posztmodern, individuális értékpreferenciával jár együtt, az önmagunk kipróbá-

lására, az élményszerzésre lehetőséget adó, kísérletező munka motiválja, tudatos választás jellemzi, s fiatal generációban jellemző.

Iskolai közösségi szolgálat: Bár kötelező jellegéből adódóan nem önkéntes, célja a társadalmi segítségnyújtás magatartásmintáinak felmutatása, a fiatalok szociális érzékenységének, segítői hajlandóságának és civil aktivitásának fejlesztése, a felnőtt önkéntesség megalapozása, amelyben a munka-triád egyik fontos elemévé válhat. A munka-triád magába foglalja „fizetett munka”, az „önkéntes munka” (önkéntes, nem fizetett, mások számára végzett) és a munka „önértékű” (önkéntes, nem mások számára végzett, szubjektív jelentéssel és értékkel bír) formáit.

TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁSRA NEVELÉS

A koedukáció magyarországi bevezetéséig és a mindkét nem számára egységes iskolastruktúra kialakításáig az oktatási rendszerek tekintettel voltak arra, hogy eltérő társadalmi és nemi szerepvállalásra készítsék fel a fiúkat és lányokat. A történelem folyamán a leány- és fiúnevelő intézmények eltérő tantervek alapján tanítottak, és más módon nevelték a fiatalokat a társadalmi szerep- és felelősségvállalásra. Ezt nagymértékben befolyásolta az is, hogy a nők és férfiak eltérő típusú közéleti szerepvállalással és állampolgári jogokkal rendelkeztek. A 19. és a 20. században a nevelés és a szocializációs folyamatok fontos színterei voltak az ifjúsági szervezetek, egyesületek, mozgalmak, amelyek a civil aktivitás növelésében kiemelt szerepet játszottak.

Mivel évezredek óta a nők társadalmilag elfogadott feladata a gyermeknevelés és a háztartási feladatok ellátása volt, a nőnevelés intézményei arra koncentráltak, hogy a női nemhez illő munkára készítsék fel a lányokat, tiszta erkölcsi erénnyel gazdagodjanak, s környezetükben segíteni tudjanak. Elsősorban a mindennapok során hasznosítható gyakorlati készségekre vonatkozott, de a reformáció idején megerősödött az a társadalmi igény, hogy a lányokat olvasásra is meg kell tanítani, s ennek révén a művelődés és a hit továbbadására is felkészítették őket. A szerzetesközösségek (orsolyiták, angolkisasszonyok) nőnevelő intézményeinek célja az volt, hogy az oktatás erkölcsi tartalommal kiegészülve egész jellemet formáló folyamat legyen, s a nők a keresztyén emberszeretet jegyében szolgálják embertársaikat (Pukánszky 2013, 2015; Kéri 2013). Az 1860-ban alapított Családi Kör főszerkesztője a nők feladatát a következőképp fogalmazta meg: „nemesítsék az erkölcsöket” és „szelídítsék az emberiséget” (Pukánszky 2015: 129).

Háborús időszakokban a leánynevelő intézetek különösen nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy diákjainak szociális segítségnyújtásra való nyitottságát erősítsék. Fontos cél volt az önkéntes munkára való nevelés is, a második világháború alatt nemcsak a fiúkat, de a lányokat is mozgósították. A gyárakban, aratásnál

nyújtottak plusz munkaerőt, híradóknál működtek közre és betegeket gyógyítottak. Magyarországon a Magyar Szülők Szövetsége 1933-ban kérvényezte, hogy a leányok alsó tagozatban háztartás és kézimunka, míg felső tagozatban a női hivatásokra felkészítő képzést kapjanak, mint a csecsemőápolás, nevelési és szociális feladatok (Rébay 2009).

A szociális nevelés fontos célja volt a tanítónőképző intézményeknek is. Jól illusztrálja ezt egy példa, amely a közösségért vállalt felelősségre nevelés intézményi gyakorlataiba enged bepillantást az előző évszázad első harmadában: *„Mivel személyes tapasztalat által szerez a növendék a legjobb képet a szociális bajokról és hiányokról, azért szegény és sokgyerekes családok meglátogatását tűztük ki feladatul”* (a részlet az orsolyiták 1936/37. évi iskolai értesítőből való 1936–37: 23.1). A legtöbb leánynevelő intézményben a nevelés szerves része volt a családvédelemre, a szegénylátogatásra, a jótékonyági akciókra (ételosztásra) való felkészítés (Illyés 1939).

A budapesti Redemptoristák a következőképp tekintettek a nevelésre: *„A mai nevelés súlypontját éppen az önzetlenség fejlesztésében kell látnunk, és elmondhatjuk, hogy csak az a nevelés korszerű, amely minden erővel arra törekszik, hogy érzőlelkű, testvéries gondolkozású embereket állítson bele a világba. Intézetünknek, (...) kezdettől fogva legfőbb gondja volt ezen érzületnek nevelése, fejlesztése, a gondjaira bízott ifjúság lelkébe. (...) Az elsajátítás módjai: otthon, iskolában figyelmesnek lenni, minél több örömet szerezni. Magunkat felejtve, másoknak élni”* (1936–37: 60–61.1). E gondolatok elmélyítésére tartottak többnapos szociális tanfolyamokat, ahol megismertették a növendékeket a kor társadalmának nehézségeivel, a falu és város problémáival. A tanórán kívüli nevelés fontos célja volt, hogy felhívják a figyelmet a karitatív, szociális és szociálpolitikai munka jelentőségére; másrészt tudatosítsák annak fontosságát, hogy a növendékek tanítónői szerepkörben hogyan segíthetnek. A tanítóképző intézmények gyakran szerveztek adakozási lehetőséget a szegények segélyezésére (ruhákat, játékokat, élelmiszereket gyűjtöttek) (Illyés 1939).

A fiúk nevelésében hasonló célt szolgáltak hazánkban a 20. század elején induló cserkészmozgalom. A cserkészlet megalapítója, Baden Powel szerint a cserkészlet fő célja a *„talpraesett, a gyakorlati életben jártas, Isten-hívő, másokon segíteni kész, természetszerető, vidám, de meggondolt fiatalok nevelése”* (G. Merva 2009: 7). Ennek szellemében a cserkészlet olyan pedagógiai mozgalom, amely felkészíti a fiatalokat a jó polgárságra, de nagy gondot fordított a szociális és társadalmi kérdésekre.

A cserkészlet önkéntes részvételen alapuló nem formális nevelés, a fiatalok a szabad délutánokon, vasárnapokon és ünnepnapokon, szünidőkből vesznek részt a cserkészmozgalomban szervezett tevékenységekben (Vallory 2002). Az ún. regőscserkészek népi hagyományokkal foglalkozó csoportja a falvakat járva megismerkedett a parasztságot érintő legegyszerűbb szociális problémákkal is, és igyekezett azokra megoldást találni. Az első világháború alatt a cserkészmozgalomba bekapcsolódó fiatalok részt vettek élelmiszergyűjtésben, és segítették

a sebesülteket, a kórházakban szolgálatot láttak el, és segítették az özvegyeket, árvákat (Pukánszky & Németh 1996; G. Merva 2009).

A cserkészlet további célja a fiatalok öntevékenységre és önállóságra való nevelése. Nevelési elveik a vallásos nevelésből örökölt szociáletika felelősség fogalmára épült, a nevelési keretek a reformpedagógiai törekvésekkel állnak összhangban, melyre magyar viszonylatban Nagy László, Imre Sándor és Karácsony Sándor pedagógiája hatott. A cserkészlet magatartásmodelljének fő pillérei a következők lettek: a becsület, a haza iránti hűség, másokon való segítség, más vallások és nemzetek tisztelete, szóban és tettben való tisztaság, barátság (Füle 2010).

ISKOLÁN KÍVÜLI ÖNKÉNTES SZERVEZETEK

A második világháborút követően létrejöttek olyan állam által felügyelt önkéntes szervezetek, melyek az iskolával közösen a gyerekek, serdülők egyetlen állam által elismert szervezetei lettek. Ilyen volt például a Hazafias Népfront, vagy az 1946-ban létrejött úttörőmozgalom. Csapatonként és történelmi korszakonként eltérő színvonalon hivatott a gyerekközösségek szükségleteit képviselni. Az általános iskola befejezését követően a fiatalok a Kommunista Ifjúsági Szövetség tagjaként folytatták tevékenységüket, és az ún. „építőtáborok” keretein belül önkéntesként részt vehettek többek között a budai gyermekvasút – úttörővasút – építésében (1948–49), a Hanság lecsapolásában (1957–1958) vagy a szentendrei Magyar Szabadtéri Néprajzi Múzeum felépítésében (1971–1975) (Gergely 2008; Salamon & Papp 2012).

Az állam igyekezett az oktatási törvényben is meghatározni – 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről – a kor ideológiáját átható eszmét, miszerint a fiatalokból ún. szocialista szellemű embert kell nevelni:

„Váljék szorosabbá iskoláink kapcsolata az étellel, a gyakorlattal, a termeléssel. Minden iskolatípus készítse elő tanulóit a termelőmunkában való részvételre. A szocialista világnézet és erkölcs alapján neveljenek iskoláink igazi hazafiakat, jellemes és törvénytisztelő állampolgárokat, akik forrón szeretik hazánkat, népünket, odaadással szolgálják a szocializmust, a békét, a népek testvériségének ügyét, építik és védik a nép államát.” (1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről)

Látható, hogy az oktatás célja a törvénytisztelő és hazájához hű, annak szolgálatára álló állampolgárok kinevelése. Az oktatáson túl a fiataloknak a termelőmunkában is részt kellett vállalniuk önkéntesen. A fiatalok dolgozhattak állami gazdaságokban, termelőszövetkezetekben, a konzerviparban, az út- és vasútépítés területén, csatornakövezéseken és a szolgáltatóiparban is (Gergely 2008).

„Az üzemek és oktatási intézmények dolgozóinak együttes feladata olyan kapcsolatok létrehozása, amelyek révén a tanuló ifjúság megismerkedik az üzemek és a munkások életével. Kötelesek továbbá kölcsönösen elősegíteni, hogy a tanuló ifjúság és a dolgozó fia-

talok között szoros barátság alakuljon ki, amely egymás munkájának megbecsülését és az ifjúság egybeforrását szolgálja.” (1961. évi III. törvény 31. § a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről)

Elsősorban értéket közvetített, jellemet formált (tisztelet, empátia, segítőkészség), a fiatal felnőttek irányítása és vezetése mellett gyakorlati készséget is fejlesztett (Somogyvári 2013).

Az építőtáborokban való részvétel lehetősége eleinte az általános iskolákban jelent meg, majd kiterjedt a középiskolákra is. Kezdetben mind a szülők, mind a tanulók támogatták az építőtáboroknak az oktatás több szintjén való megjelenését, azonban ellenérzést kizárólag az váltott ki helyenként a szülőknél, tanulóknál, hogy a munkaoktatás során nem szocialista elemekkel találkoztak (szervezetlenség, perspektíva nélküli munka stb.). Egyre több olyan sajtóközlemény látott napvilágot, melyek az építőtáborok negatív tapasztalatait hozták nyilvánosságra. A *Dél-Magyarország* 1979. október 28-i számában, a „Szüret bekecsben” című írásában az építőtábori munka szervezetlenségét, értelmetlenségét hangsúlyozta. A 80-as évek elején már felmerült annak a kérdése is, hogy az egyre fejlettebb és szervezettebb mezőgazdaság meddig veszi még igénybe az építőtábor diákjait (K. Balog 1974; Gergely 2008).

1981-ben már 101 központi táborban foglalkoztattak fiatalokat, összesen 54 780 középiskolást 386 turnusban. Később a megyék és a felsőoktatási intézmények is szerveztek hasonló nyári építőtáborokat. Általános iskolás, szakmunkás-tanuló, gimnazista, szakközépiskolás, egyetemista és főiskolás, valamint sportoló diák is megjelent az építőtábor tagjai között. Ebben az évben került sor először nemzetközi cseretáborozásra. Az 1550 külföldi táborozó között megjelentek a bolgár, lengyel, NDK-beli, dán, kubai és vietnami diákok. A magyarok közül 1100-an Bulgáriában, az NDK-ban és Csehszlovákiában vettek részt cseretáborozásban. A központi táborokon túl több mint 10 000 diák dolgozott a megyei és főiskolai vagy egyetemi táborokban (Gergely 2008).

A népgazdasági és a helyi közösségi igények alakulásai, a hagyományos táborok vonzerejének csökkenése 1983-tól az építőtábor mozgalom megújítását hívta életre. A „jó munka elismeréseként” 2400 diák vehetett részt külföldi építőtáborokban. A mezőgazdasági építőtáborokban a gyümölcszedő munkát minimális munkadíjjal javadalmazták. A szedési ár és az eladási ár közötti 40-50%-os különbség elégedetlenséget váltott ki a diákokból, és egyre inkább hangzották azt, hogy nem megfelelő munkakörülmények és bérezés mellett dolgoznak. A külföldi építőtáborral kapcsolatban is egyre gyakoribb kritikák láttak napvilágot, hisz az élelmezésen kívül semmi más pozitívumát nem hangsúlyozták. Felmerült a kérdés, hogy a kommunista nevelés szempontjából továbbra is eredményesnek mondható-e a közösségi munkavégzés/együttlét ezen formája (Gergely 2008).

A 20. század elején megalakult és az oktatáshoz máig szorosan kötődő szak-kollégiumok is az öntevékenységre épültek. A szakmai munka tárgyi és személyi feltételeinek segítségével a közéleti szerepvállalás és a felelős értelmiségi lét megalapozását is szolgálták. Azon túl, hogy segítették a kiemelkedő képességű hallgatók tehetséggondozását, a társadalmi problémákra érzékeny fiatalok kinevelése is fontos cél volt (Fazekas & Sik 2007).

A Központi Statisztikai Hivatal jelentései igazolják, hogy a rendszerváltás előtt is voltak önkéntes szervezetek. Többnyire rendszertelenül és szervezetlenül működtek, olykor nem tudatosan foglalkoztattak önkénteseket. A rendszerváltás után az emberek többsége megkérdőjelezte az anyagi ellenszolgáltatás nélkül végzett tevékenység értelmét. Mégis, a rendszerváltás idején a törvényi változásokkal egyszerre nőni kezdett az önkéntes munkán alapuló egyesületek és egyesületek száma. Nagy részük a szociális feladatok ellátására is irányult, és törekedtek arra, hogy megpróbáljanak megoldási javaslatokat találni a fennálló társadalmi problémákra. Jellemző volt a nonprofit szervezetek civil, társadalmi funkcióját hangsúlyozó értékkifejező, érdekvédelmi, közösségépítő, társadalmi tőkét létrehozó szerepe (F. Tóth & Nagy 2009; Márkus 2016).

Az önkéntesek számát jelentősen meghatározza az önkéntesség definíciója. Magyarországon a Központi Statisztikai Hivatal 1993-tól követi az önkéntesség alakulását, és a jogi formával rendelkező szervezetek önbevallása alapján határozta meg az önkéntesek számát. Míg a rendszerváltás idején a szervezetekhez kötődő önkéntesek száma 300-500 000 fő között mozgott, az ezredfordulót követően számuk valamelyest visszaesett, de újra növekedésnek indult. A világgazdasági válság hatása az önkéntességi hajlandóságra is negatívan hatott; 2008–2009-ben újabb csökkenés volt jellemző. Magyarországon 2010-től napjainkig az önkéntesek száma fokozatosan nő (KSH 2017).

AZ ÖNKÉNTES MUNKA MINT A CIVIL AKTIVITÁS EGY FORMÁJA³⁸

Az önkéntes munka egy olyan speciális munkaforma, melynek során végbemehet tanulás (elsősorban informális tanulás), de egyben egy olyan tevékenység is, melyet szabadidőben, szabadon végez az egyén, miközben funkciót és feladatot vállal.

Az önkéntesség legfontosabb jellemzői a következők:

- Önkéntesnek tekinthető az a személy, aki a nem kötelezően elvégzendő munkát, önszántából, szabad akaratából, belső indíttatásból végzi.

³⁸ A fejezet Fényes Hajnalka *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a debreceni egyetemisták körében* című tanulmányának átdolgozott változata. Megjelenik a szerző engedélyével.

- A tevékenységet az egyén elsősorban nem az anyagi ellenszolgáltatásért és nem a pénzszerzés lehetősége miatt végzi.
- Más személy, csoport vagy a társadalom hasznát, a közjót szolgálja.
- Az önkéntesség lehet belső (szubjektív, értékorientált) és/vagy külső (instrumentális, de nem közvetlenül anyagi) motivációjú egyaránt (Meijs et al. 2003; Wilson 2000; Cnaan & Amroffell 1994; Handy et al. 2010; Dekker & Halman 2003; Bartal 2010).

Az önkéntességet szűkebb értelemben használja Voicu és Voicu (2003), melynek értelmében a tevékenység formális (szervezeti) keretek között zajlik, nem áru jellegű, mások, vagy az egész társadalom érdekében folyó tevékenység, mely önkéntes és nem jár érte jövedelem. Hangsúlyozzák, hogy az önkéntesség nem tisztán altruista tevékenység, hiszen egyéni hasznot is hoz.

Az elmúlt évtizedekben az önkéntes munka fogalmát az önkéntes tevékenység fogalma váltja fel. Dahrendorf (1983) a munkatársadalmat felváltó „tevékenységtársadalom” megjelenését hangsúlyozza, mely elképzelés szerint a munka hagyományos formája átalakul és jelentősége lecsökken. A „tevékenység” valódi értéke a részvétel folyamatában nyilvánul meg, mely az egyén számára értékkel, jelentéssel és jelentőséggel bíró cselekvés. Önkéntességről akkor beszélhetünk, ha a végzett cselekvés a szubjektumon túlra irányul, valamely közösség vagy tagjának javára honorárium nélkül.

Egyes felfogások szerint önkéntesség esetén nem kell túllépni a munka fogalmán. A „a munka-triád fogalma” kapcsán megkülönböztethetjük a „fizetett munka”, az „önkéntes munka” (önkéntes, nem fizetett, mások számára végzett) és a munka „önértékű” (önkéntes, nem mások számára végzett, szubjektív jelentéssel és értékkel bíró) formáit (Hustinx & Lammertyn 2003; Mutz 2002).

Az önkéntes tevékenység szabadidőben szabadon választott tevékenység. Minden szabadidős tevékenység önkéntes, de az önkéntesség esetében hangsúlyos, hogy a javak és szolgáltatások mások számára irányuljanak. Ezáltal az önkéntesség két alapelve rajzolódik ki: segítsünk másokon (altruista motiváció) és segítsünk magunkon (örömeelv vagy érdekelv) (Van Til 1988). Ez a két motiváció általában nem különül el egymástól, így a mások számára végzett szabadidős önkéntes tevékenységek egyszerre szolgálják a magunk és mások javát és érdekeit (Kaplan 1975).

AZ ÖNKÉNTESÉG TÍPUSAI³⁹

Dekker és Halman (2003) szerint az önkéntesség motivációja lehet belső indíttatású, egyéni személyiségjellemzőkön alapuló (pl. segítőkészség, aktivitás, nagylelkűség), de külső indíttatású is (pl. a körülmények, mások viselkedése stb.). Ugyanakkor altruista és egoista motivációk egyaránt vezethetnek önkéntes tevékenységhez.

Különbséget kell tenni továbbá az önkéntesség objektív, strukturális vonatkozása és szubjektív motivációs szintje között. A motívumok függenek a strukturális különbségektől, a társadalmi státustól, a demográfiai csoport-hovatartozástól, az intézményes szervezeti keretektől, másrészt az értékpreferenciáktól, az egyéni reflexióktól, az elkötelezettség jellegétől és erősségétől. A motiváció függ a demográfiai helyzettől (kor, nem, családi állapot, anyagi-jövedelmi helyzet, lakóhely stb.), amely korlátokat is állíthat (pl. kevés szabadidő, pénzkeresés szükséglete, az önkéntesség végzésének rossz feltételei, alulmotiváltság stb.) (Fényes 2015).

Czike és Bartal (2005) nonprofit szervezetek önkéntesei között vizsgálták a motivációkat. Nyolc fő motivációt különböztettek meg: (1) szegényeken való segítség, (2) tapasztalatszerzés, (3) a vallás, a hit fontossága, (4) kihívás, szakmai fejlődés, (5) erkölcsi kötelesség, (6) a szabadidő hasznos eltöltése, (7) új barátok szerzése és (8) közösséghez tartozás. A felsorolt motivációk alapján két fő típus rajzolódott ki. A *régi típusú* (tradicionális vagy közösségi) *önkéntességet* jellemzi az 1., 3., 5. és 8. pontokkal jelölt motiváció. A régi típusú önkéntesség esetén erős a vallási indíttatás is, az idealisztikus-altruista attitűd, az értékelvűség, a közösségi motívum, a szolidaritás, a segítség szándéka, azaz a hagyományos értékekhez kapcsolódik, emellett általában csoport- vagy szervezeti tagsággal jár. Az *új típusú* (vagy modern, reflexív) *önkéntességet* jellemzi a 2., 4., 6. és 7. pontokkal jelölt motiváció. Az új típusú önkéntesség érdekalapú, kevésbé altruista, értékrend szempontjából megosztott, ellentmondásos (egyszerre instrumentálisabb és posztmodern értékrendű), a tudás vágya inkább vezérli, individualizáltabb, egoistább, reflexívebb, kreatív, innovatív, önmaga kipróbálására, az élményre lehetőséget adó, kísérletező munka motiválja, tudatos választás jellemzi, és inkább a fiatalokra jellemző. Mindez rövidebb elkötelezettséggel jár, változatosságot nyújtó „forgóajtós önkéntesség” (Hustinx 2001), mely vonzó lehet az „élménytársadalom” (Schulze 2000, 2003) fiataljai számára, összhangban „kísérletező szocializációjukkal” (Galland 2004).

Az önkéntesség motivációi tehát altruista és instrumentális (egoista) motivációk lehetnek. A tradicionális önkéntesség altruista motivációkra épül (jó másokon

³⁹ A fejezet Fényes Hajnalka *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a debreceni egyetemisták körében* című tanulmányának átdolgozott változata. Megjelenik a szerző engedélyével.

segíteni), és fontos benne a szociális interakció és a közösség. A modern önkéntesség motivációja lehet a karrierépítés, a személyes és szakmai fejlődés igénye, a szabadidő hasznos eltöltése, a kapcsolatépítés és a munkatapasztalat szerzése (Perpék 2012; Czike & Kuti 2006).

Magyarországon a régi és az új típusú önkéntesség leggyakrabban vallásos, ifjúsági, szabadidős, rekreációs (sport), egészségügyi, oktatási, szakmai és kulturális szervezetekben folyik. Megjegyzendő, hogy az önkéntes lehetőségeket biztosító nonprofit szervezetek száma hazánkban még mindig alacsony (Bartal 2010). A formális szervezetekhez kötődő önkéntesek gyakrabban önkénteskednek, magasabb státusúak és a modern motivációk vezérlik őket, míg a szervezeti tagsággal nem járó önkéntesség és a tradicionális motivációk között nincs szignifikáns összefüggés (Perpék 2012).

ÖNKÉNTESÉG A FIATAL GENERÁCIÓ KÖRÉBEN⁴⁰

A hazai (Czike & Bartal 2004; Czike & Kuti 2006) és nemzetközi (Wollebek & Selle 2003; Hustinx 2001) kutatások egyaránt vizsgálják, hogy mi motiválja a fiatalokat az önkéntes munkavállalásra. Az önkénteseket korábban jellemző altruisztikus motivációkat (a társadalom számára hasznos legyen, másokért való cselekvés, a saját és mások jogainak és érdekeinek védelme) egyre inkább felváltják az önérdekű, szakmai tapasztalatszerző ún. új típusú önkéntes motivációk. Ilyen individualisztikus motivációk többek között a kapcsolatépítés, hasonló érdeklődési körűekkel való találkozás, másokkal közös szabadidős és sporttevékenység végzése; információszerzés, készségfejlesztés és munkatapasztalat-szerzés.

Wollebek és Selle (2003) kutatási eredményei szerint Norvégiában (de a fejlett országok többségében is) az új típusú önkéntesség a jellemző, amely specializáltabb, kevésbé ideologikus, kevesebb szervezeti követelménnyel jár, mint a régi típusú önkéntesség. A tradicionális, értékalapú önkéntesek száma csökken, de a kulturális és a szabadidős önkéntesség, a sportot és a fogyatékosokat támogató szervezetek, a szomszédsági csoportok jelentősége nő. Az új típusú önkéntesség érdekes és értelmes elfoglaltságot ajánl az egyén számára, cselekvésorientált, rövid időtartamú elkötelezettséggel jár; a szervezetekben erős a fluktuáció.

Norvégiában fejlett az önkéntes szektor, de az utóbbi időben jelentős változások mentek végbe, egyre inkább a szabadidős és érdekorientált szervezetek keretében zajlik az önkéntesség. Wollebek és Selle (2003) szerint az önkéntes munka paradigmájában bekövetkezett változások hátterében az egyéni értékek

⁴⁰ A fejezet Fényes Hajnalka: *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a debreceni egyetemisták körében* című és Fényes Hajnalka & Markos Valéria: *A felsőoktatási hallgatók önkéntessége és a hallgatók családterveinek összefüggései* című tanulmány átdolgozott változata.

változása állhat. Inglehart (1977, 1990) szerint a materialista értékeket olyan posztmaterialista értékek váltották fel, mint a demokrácia, az emberi jogok, a nemi egyenlőség, az önmegvalósítás, a környezetvédelem, valamint a szabadidő fontossága. Putnam (1995, 2000) szerint napjainkban nő a politikai apátia, csökken az alulról szerveződés, miközben a materialista és individualista értékek erősödnek a fiatalok körében. Míg az első tendencia növeli, az utóbbi gyengíti az önkéntes munka valószínűségét.

Wollebek és Selle (2003) szerint a tradicionális értékek kevésbé jelennek meg a fiatalok önkéntes tevékenységeiben, míg az idősek körében egyfajta generációváltás zajlik az önkéntességben. További eredményeik, hogy az önkéntesség fontossága a demokratikus értékek szempontjából csökkent, miközben a mértéke viszonylag stabil maradt (Wollebek & Selle 2003).

Inglehart (2003) ellenőrizte Putnam (1995, 2000) amerikai eredményeit, miszerint a fiatalok körében csökkent, az idősek körében viszont nőtt az önkéntesség a „tudásalapú társadalom” kialakulásával. Ennek oka lehet, hogy a fiatalok kevésbé preferálják az önkéntességet (életciklus-hatás), illetve az is, hogy a ma fiataljai kevésbé végeznek önkéntes munkát a későbbiekben is (generációs váltás). Putnam szerint az önkéntesség napjainkban nem csökken, ugyanakkor a fiatalok új, rugalmasabb, kevésbé állandó szervezeti keretek között végeznek önkéntes tevékenységet (főleg karitatív és sportszervezetekben).

Handy és munkatársai (2010) a felsőoktatási hallgatók önkéntességének három motivációs típusát különítik el. Az első a karrierépítő motiváció, a második az altruista, értékvezérelt motiváció, a harmadik pedig az önmagát és a társadalmat védő motiváció (mások hatására lett önkéntes). Meg kell jegyeznünk, hogy a karrierépítő motivációt nem feltétlenül egoista motivációk vezérik. Egyfajta jelzés a munkáltató felé, hogy valaki karriertudatos, és hogy alkalmasabb a feladatra, mint aki nem volt önkéntes. Handy és munkatársai (2010) kimutatták, hogy az Egyesült Államokban és Kanadában a fiatal generáció pragmatikusabb, a karrierépítés fontosabb számukra. Hogy valaki végzett-e önkéntes munkát, fontos jelzés a munkáltatók felé. A karrierorientált önkéntesek körében az altruista értékek is fontosak voltak, tehát a fiatalok önkéntességének motivációja inkább kevert. (Meglépő módon nem az új típusú motivációk voltak a leggyakoribbak a fiatalok körében a vizsgált 12 országban, hanem az értékvezérelt motivációk.) Handy és munkatársai hipotézise, miszerint a karrierépítő önkéntesek kevésbé intenzíven, rövidebb ideig önkénteskednek („forgóajtós” önkéntesség, lásd Hustinx 2001), nem igazolódott be. Az Egyesült Államokban és Kanadában a karrierépítő önkéntes fiatalok hosszabb ideig voltak önkéntesek, mint a nem karrierépítő önkéntesek (Handy et al. 2010).

A magyarországi felsőoktatási hallgatók körében végzett kutatások szerint az önkéntesség aránya a fiatalok körében fokozatosan nő (Fényes 2015; Fényes

& Markos 2016; Markos 2018). A Debreceni Egyetemen 2005-ről 2010-re az önkéntesek száma több mint kétszeresére emelkedett (2010-ben a hallgatók 26%-a végzett önkéntes munkát egyetemi tanulmányai alatt), ugyanakkor nemenként alig volt különbség a két adatfelvétel során annak ellenére sem, hogy a vallásosság növeli az önkéntesség előfordulását (Pusztai & Fényes 2014), és a nők gyakoribb közösségi vallásgyakorlók. Az eredményt még az sem befolyásolja, hogy a felsőoktatásban tanuló férfiak általában jobb társadalmi háttérrel érkeznek, és az önkéntesség is a kedvezőbb háttérű diákokra jellemző.

Fényes és munkatársai (2012) az új típusú önkéntes munka vonatkozásában vizsgálták a bourdieui tőkefajták konvertálását a fiatalok körében. Az önkéntes munkának nem közvetlen célja a gazdasági tőkenövelés, így inkább koncentrálnak a kulturális, illetve társadalmi/kapcsolati tőke bővítésére. Ha valaki szocializációja során nem rendelkezik elegendő kulturális tőkével, az önkéntes munkavégzés során szerzett tudás, tapasztalat, információ segítheti az egyént egyfajta inkorporált kulturális tőkéhez jutni. Ennek elsajátítása hosszú folyamat. Időt, energiát fektet be az egyén, mely beruházás áldozatokkal jár, ugyanakkor az inkorporált tőke a személyiség részévé válik. A kulturális tőke mellett, ha valaki nem rendelkezik elegendő kapcsolati tőkével, annak hiányát az önkéntességgel pótolni tudja. Az önkéntesség által szerzett kulturális és kapcsolati tőkét pedig a későbbi álláskeresés során kamatoztatni tudja, így végső soron gazdasági tőkévé tudja konvertálni a jövőben.

AZ ÖNKÉNTESÉGI JELLEMZŐK HAZAI ÉS NEMZETKÖZI VISZONYLATBAN⁴¹

A Flash Eurobarométer 2015-ös adatai azt mutatják, hogy a fiatalok önkéntes tevékenységét eltérések jellemzik országonként. Az elmúlt egy évben Írországbán, Dániában és Hollandiában a 15–30 év közötti fiatalok több mint egyharmada vett részt szervezett önkéntes tevékenységekben, míg Bulgáriában, Görögországban és Svédországban önkénteskedtek a legkevesebben. Magyarországon a megkérdezettek 18%-a végzett önkéntes tevékenységet, ami jelentősen elmarad az EU-átlagtól (25%). A szociodemográfiai jellemzők mentén is különbségeket tapasztalhatunk. Azok a fiatalok, akik 20 évesen vagy később hagyják el az oktatási rendszert (feltehetőleg magasabb iskolai végzettséggel), nagyobb valószínűséggel vesznek részt önkéntes tevékenységben, mint akik fiatalabb korban, 16–19 éves korukban vagy 15 éves koruk előtt zárják le a tanulmányaikat. Az önkéntesség iránti hajlandóság alacsonyabb a fizikai munkát végzők körében, viszont a többi

⁴¹ A fejezet Fényes Hajnalka és Markos Valéria *A felsőoktatási hallgatók önkéntessége és a hallgatók családterveinek összefüggései* című tanulmány átdolgozott változata.

foglalkozási csoportban magasabb. A településtípus mentén is eltérések mutat-
hatók ki, mivel a vidéken élő fiatalok nagyobb valószínűséggel önkénteskednek,
mint a városban élők. Az életkor tekintetében az a különbség mutatkozik, hogy
a 15–25 évesek nagyobb arányban önkénteskednek, mint a 25–30 évesek (Euro-
pean Youth 2018).

A hazai kutatások azt jelzik Bartal (2008) vizsgálata és a Központi Statisz-
tikai Hivatal (2016) adatai alapján, hogy Magyarországon a rendszerváltás után
növekedni kezdett az önkéntesek száma. Ugyanakkor az önkéntesség számbeli
alakulásán túl a társadalomstatisztikai jellemzőiben is változások történtek. Míg
a rendszerváltozást követően elsősorban a férfiak, később a nők önkénteskedtek
nagyobb arányban. Czike és Kuti 2006-os eredményei szerint a felnőtt lakos-
ság körében épp a férfiak körében volt jellemzőbb. Ennek feltehető oka, hogy
a nők segítő attitűdje nemcsak az önkéntességben nyilvánul meg, hanem családi
feladatokban is. Az önkéntesség területe kapcsán is különbségek rajzolódnak
ki nemenként; a segítő célú, szociális intézményekben folyó önkéntes munka
elsősorban a nőket, az új típusú önkéntesség pedig inkább a férfiakat jellemzi
(Czike & Kuti 2006).

A legújabb kutatások szerint a 15–74 éves korosztályban a nők nagyobb haj-
landósággal önkénteskednek, mint a férfiak, azonban a különbség kicsi. Míg
a nők elsősorban a közvetlen segítségnyújtást részesítik előnyben, addig a férfiak
többsége a szervezett keretek között folyó munkát preferálja (Váradi 2017).

Perpék Éva (2012) vizsgálta, hogy melyek azok a tényezők amelyek befolyásol-
hatják az önkéntességben való részvételt. Önkéntességet támogató tényezőként
elsősorban a magasabb iskolai végzettséget és a gazdasági aktivitást emelte ki.
Ugyanakkor a vallásosság, elsősorban a templomba járás növeli az önkéntes mun-
kavállalás esélyét. Az iskolázottság tekintetében megállapítható, hogy a rendszer-
váltás idején a felsőfokú végzettségűek önkénteskedtek többen, ma egyre inkább
a szakmunkás és szakközépiskolai végzettségűek körében népszerű. A szerző
továbbá hangsúlyozza, hogy a szociodemográfiai tényezőkön túl a társadalmi
tőke még annál is nagyobb mértékben képes fokozni a segítői hajlandóságot,
azaz a kiterjedtebb baráti kör, a formális és nem formális interakciók, a családi
kapcsolatok, a több gyermek vállalása, a vallásosság, a szervezeti tagság és a má-
sokba vetett bizalom (Perpék 2012).

Az önkéntesség és a vallásosság között szoros összefüggés mutatható ki (Voicu
& Voicu 2003; Ruiters & De Graaf 2006; Wilson & Musick 1997; Fényes 2015;
Pusztai & Fényes 2014). A vallási közösségek tagjai gyakrabban vesznek részt
önkéntes tevékenységben, mint azok, akik nem tartoznak ilyen közösségekbe.
Ennek hátterében az állhat, hogy az egyházi közösségekben több információ áll-
hat rendelkezésre az önkéntes munkalehetőségekről, továbbá mások segítségének
fontossága egyfajta erkölcsi kötelessége is a közösség tagjainak.

Az életkor előrehaladtával egyre népszerűbb az idősebb, főként a nyugdíjasok körében az önkéntes segítség, míg a családi állapot tekintetében elsősorban a házasok önkénteskednek. A településtípus tekintetében az európai trendekhez hasonlóan elsősorban a vidéki lakosságra jellemző az önkéntesség, mint a városban élőkre.

ÖNKÉNTESÉG ÉS KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT⁴²

A nevelésszociológia fontos kérdése, hogy a nevelés mely közegei képesek hozzájárulni a fiatalok társadalmi részvételének növeléséhez, aktívabb állampolgári szerepvállalásuk és társadalmi szolidaritásuk erősítéséhez. A társadalmi felelősségvállalás fontosságának tudatosítását az oktatási intézmények is igyekeznek elősegíteni. Ennek többféle módja van, de leggyakrabban az iskola falain kívül szerzett, szervezett tapasztalatok révén törekszenek a társadalmi-állampolgári felelősség formálására. A 20. század elején az Amerikai Egyesült Államokban megjelentek a „service-learning” jellegű programok, melyet azután több európai országban (Franciaország, Hollandia, Németország) is bevezettek. A nemzetközi tapasztalatok azt bizonyították, hogy az oktatási rendszer a maga formális keretei között képes formálni a tanulók civil magatartását. Magyarországon a középiskolákban 2011 óta az érettségi feltétele az Iskolai Közösségi Szolgálat, mely egyfajta kötelező „önkéntes munka” (Markos 2016a, b). A diákok bármely állami, önkormányzati, civil vagy nonprofit szervezetnél teljesíthetik a közösségi szolgálatot, mellyel a középiskola együttműködési megállapodásban áll. 2016. január 1-jét követően az érettségi bizonyítvány kiadásának feltétele a diákok ötven óra közösségi szolgálat teljesítésének igazolása. A közösségi szolgálatban részt vevő középiskolások körében végzett vizsgálatunk fontos eredménye, hogy a szolgálat iránti pozitív attitűd esetén a társadalmi részvételben (civil aktivitás, önkéntesség, szociális érzékenység) és a pályaszocializáció (pályaorientáció, munkahelyi beágyazódás) tekintetében pozitív elmozdulás volt tapasztalható, még a társadalmi háttérváltozók befolyásoló hatásának kiszűrése után is. Megállapítható, hogy a közösségi szolgálat kulcsa a pozitív attitűdök kialakításában ragadható meg (Markos 2018, 2020).

A felsőoktatásban Nyugat-Európában és az Amerikai Egyesült Államokban service-learning és community service néven márt több évtizede a közép- és felsőfokú oktatás része. Míg a service-learning a tanterv része, a community-service nem feltétlenül kapcsolódik a tananyaghoz. A Magyarországon ismert

⁴² A fejezet Fényes Hajnalka és Markos Valéria *Az intézményi környezet hatása az önkéntességre* című tanulmányának átdolgozott változata.

szakmai gyakorlattól abban különbözik, hogy nem feltétlenül illeszkedik az adott szakterülethez, hanem a hangsúly az önkéntességen, a közjóért való munkálkodáson van.

Az önkéntességgel kapcsolatos nemzetközi vizsgálatok elsősorban arra irányulnak, hogy a tanulók, hallgatók önkéntessége vajon milyen eredményességi mutatókra hat pozitívan, kiszűrve a társadalmi háttér és egyéb tényezők hatását. Mabry (1998) szerint az önkéntesség formája is befolyásolja a hatásokat: milyen időtartamig tart, gyakori-e az együttlét az önkéntesség kedvezményezettjeivel, történik-e heti tanórai megbeszélés, írásbeli reflektálás, a tapasztalatok megbeszélése a tanárral és a szervezőkkel. Az önkéntesség számos pozitív hatását azonosították a nemzetközi kutatások (Astin & Sax 1998; Hesser 1995; Eyler et al. 1997; Mabry 1998; Astin et al. 2000), melyeket a következőképpen foglalhatunk össze:

1. Az önkéntesség pozitívan hathat a diákok tanulmányi előmenetelére és szakmai fejlődésére. Az önkéntes munkát is végző diákoknak jobbak a tanulmányi eredményei, határozottabbak a tanulási aspirációi, nagyobb tudásnövekedést érzelenek a tanulmányaik során, jobban fejlődnek a tanulási módszereik és nagyobb az intellektuális önbizalmuk. Az önkéntesek több időt fordítanak tanulásra, többen vállalnak többletfeladatokat tanulmányaik során, gyakoribb körükben a tanárokkal való kapcsolattartás.
2. Az önkéntesség fejleszti az életben való boldoguláshoz szükséges készségeket és kompetenciákat is, növelheti a vezetői ambíciókat és képességeket, a szociális önbizalmat, erősíti a kritikai gondolkodást, fejleszti a problémamegoldó készségeket, az interperszonális és kommunikációs készségeket, a konfliktusmegoldó készséget és a teammunka készségeket. Emellett növelheti a más kultúrákról, etnikumokról való ismereteket, növelheti a közösséggel kapcsolatos problémák jobb megértését, elősegítheti az egyéni értékrend, célok és attitűdök változását, nagyobb toleranciát más csoportokkal szemben.
3. Az önkéntesség fejleszti az állampolgári tudatosságot, felelősségvállalást, növelheti az általános bizalmat, emellett növeli a társadalmi igazságosság és méltányosság elfogadását és a politikai aktivitást is.

Természetesen nem minden tanulói csoportban jelennek meg egyformán a fenti pozitív hatások. A diákok tanulmányi eredményességét és a karrierre való készülését talán nagyobb eséllyel támogatja az új típusú karrierépítő önkéntesség (Mabry 1998). Az állampolgári készségeket és az egyéb élethez szükséges kompetenciákat azonban jelentősebben fejleszti a tradicionális önkéntesség. A morális fejlődésre gyakorolt hatás egyelőre nem bizonyítható egyértelműen, azonban

11. TÁBLÁZAT: Az önkéntesség hatásai

Egyéni outputok	Társadalmi outputok	Tanulmányi outputok	A diák és az intézmény kapcsolata
a diák egyéni fejlődése, egyéni eredményesség növekedésének érzékelése, egyéni identitás erősödése, spirituális és erkölcsi fejlődés, interperszonális fejlődés, készség a teammunkára, vezetői és kommunikációs készségek fejlődése	sztereotípiák csökkenése, kulturális, faji és etnikai csoportok jobb megértése, társadalmi felelősségvállalás erősödése, állampolgári készségek fejlődése, későbbi önkéntességre való hajlam erősödése	jobb tanulmányi eredmények, a való világ jobb megértése, komplex gondolkodásmód elősegítése, a probléma-feldolgozás, kritikus gondolkodás fejlődése, kognitív fejlődés, morális fejlődés	tanár-diák kapcsolatok fejlődése növeli az elégedettséget az intézménnyel, nagyobb arányban történik sikeres végzés

Eyler, Giles, Stenson és Gray (2001) nyomán

a mérések többségénél önbevallással mérik a kompetenciák fejlődését, és emiatt az eredmények torzíthatnak (Gray et al. 1999).

Végül kvalitatív kutatási eredmények szerint megfigyelhető az egyetemista önkéntesek körében az állampolgári tudatosság fejlődése, a különbségekkel való jobb együttélés, az intézményi kohézió erősödése, az önkéntes szolgálat és a közösség felé való pozitív attitűd, az önkép és önidentitás erősödése (Eyler et al. 2001).

ÖSSZEGZÉS

Fejezetünkben jól kirajzolódik, hogy a történelem folyamán az önkéntes közösségek a nevelés befolyásos ágensei voltak. Az önkéntes tevékenység szocializációs szerepét felismerve időről időre az oktatás formális keretei között is megszerveződött a fiatalok civil aktivitásának elősegítése. A közoktatásban bevezetett iskolai közösségi szolgálat is a társadalmi felelősségvállalást célozza meg. Állampolgári aktivitásunk élethosszig tartó folyamat, s a diákkori önkéntesség tényleges hatására az oktatási rendszer formális kereteinek elhagyása után, a tanulmányok lezárását követően derül fény. Az önkéntes közösségi tagság és tevékenység pozitív egyéni hatásain túl nem elhanyagolhatók az önkéntesség mikro- és makroszintű hatásai sem, melyek a társadalom és a gazdaság területén is mérhetők.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Mutassa be, milyen motivációi lehetnek az önkénteseknek?
2. Mi jellemzi a felsőoktatási hallgatók önkéntességét?
3. Milyen társadalomstatistikai mutatók jellemzik az önkénteseket?
4. Milyen eredményességi mutatókra hat pozitívan az önkéntesség?
5. Milyen hasonlóság és különbség mutatható ki az önkéntesség és az iskolai közösségi szolgálat között?

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Bartal A. M. (2010): *Önkéntesek és nem-önkéntesek a 2008. évi Európai Érték Vizsgálat tükrében, avagy Aki önkéntes, nagyobb valószínűséggel boldogabb és elégedettebb?* [http://volunteermotivation.info/downloads/ONK_NEMONK_BAM2009.pdf]
- Czike K. & Bartal A. M. (2004): Nonprofit szervezetek és önkéntesek – új szervezeti típusok és az önkéntes tevékenységet végzők motivációi. [http://www.bmoc.hu/sites/default/files/szakirodalom/nonprofit_szervezetek_es_onkentesekek.pdf]
- Fényes H. & Markos V. (2016): Az intézményi környezet hatása az önkéntességre. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Partium Press–Új Mandátum, Nagyvárad–Budapest. 248–261. [<http://mek.oszk.hu/16000/16053/16053.pdf>]
- Markos V. (2018): Az önkéntes és fizetett munkát végző hallgatók családi hátterének és munkaérték preferenciáinak vizsgálata. *PedActa*, Vol. 8. No. 2., 1–16. [<http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/indexHU.html>]
- Pusztai G. & Fényes H. (2014): Önkéntesség és vallásosság összefüggései eltérő felekezeti kompozíciójú közegekben. In Pusztai G. & Lukács Á. (szerk.): *Közösségteremtők. Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 329–350. [<http://mek.oszk.hu/13200/13202/13202.pdf>]

HIVATKOZOTT IRODALOM

1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. & Yee, J. A. (2000): *How Service Learning Affects Students*. University of California Los Angeles, Higher Education Research Institute, Los Angeles.
- Astin, A. W. & Sax, L. J. (1998): How Undergraduates Are Affected by Service participation. *Journal of College Student Development*, Vol. 39. No. 3., 251–263.

- Bartal A. M. (2008): *Önkéntesek és nem-önkéntesek jellemzői a 2008. évi Európai Érték Vizsgálat tükrében*. [http://volunteermotivation.info/downloads/ONK_NEMONK_BAM2009.pdf]
- Bartal A. M. (2010): *Önkéntesek és nem-önkéntesek a 2008. évi Európai Érték Vizsgálat tükrében, avagy Aki önkéntes, nagyobb valószínűséggel boldogabb és elégedettebb?* [http://volunteermotivation.info/downloads/ONK_NEMONK_BAM2009.pdf]
- Cnaan, R. A. & Amroffell, L. M. (1994): Mapping Volunteer Activity. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, Vol. 23. No. 4., 335–351.
- Czike K. & Bartal A. M. (2004): *Nonprofit szervezetek és önkéntesek – új szervezeti típusok és az önkéntes tevékenységet végzők motivációi*. [http://www.bmoc.hu/sites/default/files/szakirodalom/nonprofit_szervezetek_es_onkentesek.pdf]
- Czike K. & Bartal A. M. (2005): *Önkéntesek és nonprofit szervezetek*. Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba.
- Czike K. & Kuti É. (2006): *Önkéntesség, jótékonyág és társadalmi integráció*. Nonprofit Kutatócsoport Egyesület, Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest.
- Dahrendorf, R. (1983): *Die Chancen der Krise. Über der Zukunft des Liberalismus*. Deutsche Verlag, Stuttgart.
- Dekker, P. & Halman, L. (2003): Volunteering and Values: An Introduction. In Dekker, P. & Halman, L. (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow.
- European Youth (2018). [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_408_en.pdf]
- Eyler, J., Giles Jr., D. E. & Braxton, J. (1997): The Impact of Service-Learning on College Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (4), 5–15.
- Eyler, J., Giles Jr., D. E., Stenson, C. M. & Gray, C. J. (2001): *At a Glance: What We Know about the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993–2000*. Vanderbilt University, USA.
- F. Tóth A. & Nagy Á. (2009): Humán infrastruktúra: Önkéntesség – foglalkoztatás – tagság. *Civil Szemle*, Vol. 6. No. 1–2., 59–77.
- Fazekas M. & Sik D. (2007): *A magyarországi szakkollégiumok: érdekérvényesítés, forrásszerzés, kommunikáció*. Kutatási zárójelentés. [http://mihalyfazekas.eu/wp-content/uploads/2015/08/Fazekas-Sik_Szakkollegiumi-mozgalom_2007.pdf]
- Fényes H. (2015): *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Fényes H., Lipcsei L. & Szeder D. V. (2012): Önkéntesség a Debreceni Egyetem hallgatói táborában. In Dusa Á., Kovács K., Márkus Zs., Nyüst Sz. & Sörös A. (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

- Fényes H. & Markos V. (2016): Az intézményi környezet hatása az önkéntességre. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Partium Press–Új Mandátum, Nagyvárad–Budapest.
- Füle S. (2010): A magyar cserkészmozgalom pedagógiája: 1912–1948. *Módszertani közlemények*, Vol. 50. No. 5., 185–193.
- G. Merva M. (2009): *A magyar cserkészzet története 1910-től napjainkig*. Gödöllői Múzeumi Füzetek 11. Gödöllői Városi Múzeum, Gödöllő.
- Galland, O. (2004): *Sociologie de la jeunesse*. Armand Collin, Paris.
- Gergely F. (2008): *KISZ. A Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség Története 1957–1989*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Gray, M. J., Ondaatje, E. H., Fricker, R. D., Geschwind, S. A., Goldman, C. A., Kaganoff, T., Robyn, A., Sundt, M., Vogelgesang, L. & Klein, S. P. (1999): *Combining Service and Learning in Higher Education: Evaluation of the Learn and Serve America, Higher Education Program*. RAND, Santa Monica.
- Handy, F., Cnaan, R. A., Hustinx, L., Kang, C., Brudney, J. L., Haski-Leventhal, D., Holmes, K., Meijs, L. C., Pessi, A. B., Ranade, B., Yamauchi, N. & Zrinscak, S. (2010): A Cross-Cultural Examination of Student Volunteering: Is It All About Résumé Building? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, Vol. 39. No. 3., 498–523.
- Hesser, G. (1995): Faculty Assessment of Student Learning: Outcomes At-tributed to Service-Learning and Evidence of Changes in Faculty Attitudes about Experiential Education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2., 33–42.
- Hustinx, L. (2001): Individualizational and New Styles of Youth Volunteering: an Empirical Exploration. *Voluntary Action*, 3., 57–76.
- Hustinx, L. & Lammertyn, F. (2003): Collective and Reflexive Styles of Volunteering: A Sociological Modernization Perspective. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, Vol. 14. No. 2., 167–187.
- Illyés E. (1939): *A felekezeti tanítóképzők felekezeti jellege. Az 1927/8–1936/7. évi iskolai értesítők alapján*. Városi Nyomda, Debrecen.
- Inglehart, R. (1977): *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics*. NJ Princeton University Press, Princeton.
- Inglehart, R. (1990): *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton University Press, Princeton.
- Inglehart, R. (2003): Modernization and Volunteering. In Dekker, P. & Halman, D. (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow.
- K. Balog J. (1974): *Tanulmányok Tolna megye történetéből*. Tolna megyei Tanács Levéltára, Szekszárd.
- Kaplan, M. (1975): *Leisure Theory and Policy*. Wiley, New York.

- Kéri K. (2013): Hazai művek és viták a lánynevelésről és a női művelődésről a XVIII–XIX. század fordulóján. *Danubius noster – Az Eötvös József Főiskola tudományos folyóirata*, Vol 1. No 1., 19–38.
- Központi Statisztikai Hivatal (2016): Az önkéntes munka jellemzői. [<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/onkentes.pdf>]
- Központi Statisztikai Hivatal (2017): Idősoros éves adatok – Gazdasági és non-profit szervezetek, vállalkozások teljesítménye. [https://www.ksh.hu/stadat_eves_3_2]
- Mabry, B. J. (1998): Pedagogical Variations in Service-Learning and Student Outcomes: How Time, Contact and Reflection Matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol. 5. No. 1., 32–47.
- Markos V. (2016a): A nyíregyházi középiskolás diákok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatainak vizsgálata. *Párbeszéd Szociális Munka Folyóirat*, Vol. 3. No. 4.
- Markos V. (2016b): Közösségi szolgálat vagy önkéntesség. *Educatio*, Vol. 25. No. 3., 444–450.
- Markos V. (2018): Az önkéntes és fizetett munkát végző hallgatók családi hátterének és munkaérték preferenciáinak vizsgálata. *PedActa*, Vol. 8. No. 2., 1–16.
- Markos V. (2020): *Úton a felelős állampolgári lét felé. Az iskolai közösségi szolgálat közvetlen és közvetett hatásai.* Oktatáskutatók könyvtára 10. CHERD-Hungary
- Márkus E. (2016): *Amikor a harmadik az első. A civil szektor többféle nézőpontból.* Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Meijs, L., Handy, F., Cnaan, R., Brudney, J. L., Ascoli, U., Ranade, S., Hustinx, L., Weber, S. & Weiss, I. (2003): All in the Eyes of the Beholder? Perceptions of Volunteering Across Eight Countries. In Dekker, P. & Halman, L. (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives.* Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow.
- Mutz, G. (2002): Pluralisierung und Entgrenzung in der Erwerbsarbeit, im Bürgerengagement und in der Eigenarbeit. *Arbeit*, Vol. 11. No. 14., 21–32.
- Perpék É. (2012): Formal and Informal Volunteering in Hungary: Similarities and Differences. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, Vol. 3. No. 1., 59–80.
- Pukánszky B. (2013): *A nőnevelés története.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pukánszky B. (2015): *Bevezetés a nőnevelés történetébe.* Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Pukánszky B. & Németh, A. (1996): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Pusztai G. & Fényes H. (2014): Önkéntesség és vallásosság összefüggései eltérő felekezeti kompozíciójú közegekben. In Pusztai G. & Lukács Á. (szerk.): *Közösségteremtők. Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

- Putnam, R. (1995): Bowling Alone. America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, Vol. 6. No. 1., 65–78.
- Putnam, R. (2000): *Bowling Alone*. Simon and Schuster, New York.
- Rébay M. (2009): *A leány-középiskolák Magyarországon és a német nyelvű országokban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Ruiter, S. & de Graaf, N. D. (2006): National Context, Religiosity, and Volunteering: Results from 53 Countries. *American Sociological Review*, Vol. 71. No. 2., 191–210.
- Salamon J. & Papp Zs. (2012): Önkéntesség és önszerveződés segítése. Civil ifjúsági munka. [http://www.munka-lap.hu/onkentes_files/onkentes12.pdf]
- Somogyvári L. (2013): Pedagógusképek és szerepek az 1960-as évek Magyarorszáján. *Magyar Pedagógia*, Vol. 113. No. 1., 29–52.
- Schulze, G. (2000): Élménytársadalom. A jelenkor kulturszociológiája. A mindennapi élet esztétizálódása. *Szociológiai Figyelő*, No. 1–2., 135–157.
- Schulze, G. (2003): A Német Szövetségi Köztársaság kulturális átalakulása. In Wessely A. (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris Kiadó, Budapest, 186–204.
- Vallory, E. (2002): *World Scouting: Educating for Global Citizenship*. Palgrave Macmillan, New York.
- Van Til, J. (1988): *Mapping the Third Sector. Voluntarism in a Changing Political Economy*. Foundation Center, New York.
- Váradai R. (2017): Az önkéntes munka jellemzői a munkaerő-felmérés alapján. In KSH: *Háztartási munka, önkéntes munka, láthatatlan munka 1*. [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/lathatatlan_munka_1.pdf]
- Voicu, M. & Voicu, B. (2003): Volunteering in Romania: A Rara Avis. In Dekker, P. & Halman, L. (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow, 143–160.
- Wilson, J. (2000): Volunteering. *Annual Review of Sociology*, Vol. 26., 215–240.
- Wilson, J. & Musick, M. (1997): Who Cares? Toward an Integrated Theory of Volunteer Work. *American Sociological Review*, Vol. 62. No. 5., 694–713.
- Wollebek, D. & Selle, P. (2003): Generations and Organizational Change. In Dekker, P. & Halman, L. (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. Kluwer Academic/Plenum Publisher, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow, 161–179.

Sportoló közösségek

Ebben a fejezetben a sportolás nevelésszociológiai összefüggéseit járjuk körül. A sportolás társadalom- és neveléstudományi vonatkozásainak vizsgálata azért is fontos, mert jelentősége túlmutat a közismert tételén, hogy sportolni elengedhetetlen az egészség megőrzése és fejlesztése érdekében. A sportolás összekapcsolódik más társadalmi alrendszerrel, s hatással van a társadalom egészére. Témánk szempontjából a legfontosabb kérdés, hogy miként kapcsolódnak egymáshoz a sport, a nevelés és a társadalom. A sport és a nevelés összefüggéseit, a sport pedagógiai vonatkozásait a sportpedagógia vizsgálja, legfontosabb kérdésköre, hogy mire és miként nevel a sportolás (Bíróné 2004; Bíró 2018), azonban a nevelésszociológia az iránt is érdeklődik, hogy mire nevelnek a sportoló közösségek. A sport, a nevelés és a társadalom összefüggéseinek vizsgálatakor arra keressük a választ, hogy milyen társadalmi és szocializációs tényezők játszanak szerepet a sportolás kapcsán, mire szocializál a sportolás, ami az egyéni és közösségi élet egyéb területein is érvényesülhet, illetve milyen hatásait ismerjük a tanulmányi eredményességre.⁴³

Alapvető fogalmak

Sporttőke: A kulturális tőke egy speciális formája, ami tartalmazza a benne résztvevők saját habitusának kombinációját, a tőke speciális mennyiségét és kompozícióját, s mindez bizonyos magatartásformákban ölt testet.

Sporthabitus: A sporttőke elsajátításához szükséges viselkedési, érték- és szokásrendszer.

Sportszocializáció: A rendszeres sportolásra történő nevelés, melynek folyamán az egyén megtanulja a sportolás jelentőségét, a lehetőségeket, a mozgásokat, a viselkedési és magatartási mintákat. Ebben elsődlegesen a családtagok vesznek részt, majd pedig az iskola, a kortársak, továbbá az egyén számára meghatározó személyek, illetve a média.

⁴³ A fejezet az MTA Bolyai János Kutatói Ösztöndíj támogatásával készült (2016–2019). A fejezet a szerző *Sportoló campus – eredményes hallgató? Az intézményi hatás szerepe a hallgatói sportolásban* című habilitációjának részét képezi.

Fejlődési modell elmélet: A sportolás megtanítja a kemény munka tiszteletére, a kitartásra, számos kognitív képesség formálódását segíti, növeli az önbizalmat, a versenyszellemet, a felelősséget, a mentális szívósságot, fejleszti a szociális képességeket, készségeket, pozitív szokásokat alakít ki, értékeket, normákat ad át, növeli az iskolai részvételt, és a tanulókat jobb teljesítményre ösztönzi az élet más területén is, ezzel hozzájárulva tanulmányi eredményességükhöz is.

Zero-sum elmélet: A sportolás számos készséget, képességet fejleszt, pozitív hatása van a személyiségre, s mindezek hozzájárulnak a tanulmányi eredményességhez is, ugyanakkor a sportolás és az ehhez hasonló extrakurrikuláris tevékenységek idő- és energiárfordítással járnak, ami ronthatja a teljesítményt.

SPORT ÉS TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK

Az oktatásban lévő társadalmi egyenlőtlenségek mellett Pierre Bourdieu a sportban lévőket is vizsgálta tőke- és habituselmélete vonatkozásában. Bourdieu (1991) szerint az, hogy ki milyen formában tölti szabadidejét, s ezen belül mennyit és mit sportol, nagyban függ a társadalmi struktúrában elfoglalt pozíciótól. Ez a pozíció pedig nagyban függ a birtokolt tőkék mennyiségétől. A tőke nem más, mint gazdasági, társadalmi és kulturális erőforrások összessége és kölcsönhatása, melyeket az egyén a társadalmi státus, illetve a hatalom megszerzéséért szerez a társadalmi viszonyrendszerben kialakult kapcsolatok és interakciók révén (Wiltshire et al. 2019).

Merőben más ízléssel rendelkeznek a felső osztálybeliek és a munkásosztály tagjai, s ez nemcsak az anyagi források eltérő mértékével magyarázható. A szabadidő-eltöltési szokásokat leginkább az adott társadalmi osztály habitusa határozza meg. A habitus a diszpozíciók rendszere, melyek (többnyire tudattalanul) befolyásolják az egyén gondolatait, értékeit, magatartását és a dolgok értelmezését, nem más, mint bizonyos formájú (kulturális, gazdasági, társadalmi vagy szimbolikus) és mennyiségű tőke szerzése. A habitus osztályspecifikus, mivel ugyanazon osztályon belül az egyének általában ugyanazokkal a helyzetekkel, lehetőségekkel és szükségletekkel találkoznak, ugyanolyan tapasztalatokat szereznek, de egy osztályon belül is különbözőségeket lehet felfedezni az életmód (szabadidős tevékenységek, fogyasztás, értékvilág stb.) alapján, ami tulajdonképpen a habitust mutatja. Bourdieu (1984) szerint az életmód nem más, mint a habitus szisztematikus produktuma, ami szoros kapcsolatban van – sőt, akár átfedésben – a kulturális tőkével. A sporthabitus elsajátítása során tulajdonképpen a kulturális tőke egy speciális formájának megszerzéséről beszélhetünk, melyet sporttőkének nevezhetünk. A sporttőke nemcsak speciális tudást és képességeket jelent, amik szükségesek az adott sportban való részvételhez (pl. egy sportág

szabályainak vagy technikájának ismerete), hanem ennek szociokulturális aspektusai is vannak (sportos emberek networkje, egy sportklub szociokulturális kontextusának ismerete). Egy speciális mezőnek tekinthető, ami tartalmazza a benne részt vevők saját habitusának kombinációját, a tőke speciális mennyiségét és kompozícióját, s mindez bizonyos magatartásformákban ölt testet. A habitus társadalmi kontextusát a mező formálja. Nem más, mint a társadalmi kapcsolatok objektív hálózata, ahol az egyének versengenek egymással az erőforrásokért és a pozícióért. A tőkét használják eszközként ebben a versengésben. Ezért van az, hogy bizonyos sportklubokban az egyének azért vesznek részt, mert úgy érzik, ez az ő helyük, míg mások azt mondják ugyanerre a sportklubra, hogy ez nem olyan embereknek való, mint mi (Bourdieu 1984; Kitchin & Howe 2013; Pot et al. 2016; Stuij 2015). Hasonló kép rajzolódott ki Wiltshire és munkatársai (2019) kutatásában, ahol az elit iskolába járó diákok elmondták, hogy bár nagyon szeretnek focizni, azonban az iskolában erre nincs lehetőségük, mivel ez nem eléggé „sznob” (posh) sport az iskola níveléhez. Az alacsony társadalmi státusú gyerekek hajlamosabbak úgy érezni, hogy bizonyos divatos, egészségizmushoz tartozó mozgásformák, amik kifejezetten az egészségmegőrzést, fejlesztést célozzák meg, nem olyan embereknek való, mint ők, így az e társadalmi csoportba tartozó emberek nem fognak és nem tudnak élni ilyen módon, ezáltal a fizikai aktivitás e területe által (is) újratermelődnek egyenlőtlenségek az egészségi állapotról vonatkozóan (Wiltshire et al. 2019).

A sport példájánál maradván egy sportliga saját szabályai és törvényszerűségei alakítják az abban érdekelt (rajongók, játékosok, edzők, vezetők, menedzserek, média, szponzorok) közötti kapcsolatokat, ezek a kapcsolatok határozzák meg a liga struktúráját, s ez a network jelenti a mezőt. A tőke – mértékétől függően – lehetőséget biztosít az érdekeltek számára különböző stratégiák alkalmazására. Annak a résztvevőnek, akiknek nagyobb tőkéje van, nagyobb lehetősége van a saját stratégiáját implementálni, mint annak, akinek kevesebb, így nagyobb esélye van jobb pozíció betöltésére, s ennek eredményeként e mezőn belüli domináns pozíció elfogadtatására (Kitchin & Howe 2013).

Bourdieu szerint a szabadidős és a sportolási szokásokat leginkább három tényező befolyásolja: maga a szabad idő mennyisége (amely a gazdasági tőke egy átalakult formája: a nagyobb gazdasági tőke több szabad idővel jár együtt), a gazdasági tőke és a kulturális tőke. Attól függően, hogy melyik osztály milyen arányban van ezek birtokában, változnak a szabadidő-eltöltési és sportolási szokások. Ezen túlmenően a habitus nemcsak a szabadidő-eltöltési formákat befolyásolja, hanem egyben a társadalmi osztályok megkülönböztető jegye is, azaz meghatározza és erősíti az identitást. Például a felső osztályok ízlését nagyban jellemzik az olyan exkluzív tevékenységek, mint a vitorlázás, a golfozás, míg tipikusan középosztályi tevékenységek a klasszikus csapatjátékok (kosárlabda, kézilabda),

ugyanakkor a testépítés, a birkózás és az ökölvívás jellemzően a munkásosztály körében a legelterjedtebb. Természetesen mindig vannak kivételek, nem lehet azt mondani, hogy bizonyos tevékenységeket csak kimondottan egy társadalmi réteg végez (Bourdieu 1991).

A sporttevékenység nemcsak kulturális, hanem szimbolikus vagy társadalmi tőkefelhalmozódást is jelenthet. Ugyanakkor a gazdasági és kulturális tőke hiánya nemcsak a sportból való kirekesztődést eredményezheti, hanem alacsonyabb társadalmi tőkéhez is vezet. A sportoló közösségekbe való belépés hozzájárul új kapcsolatok kialakításához, így a társadalmi tőke növekedéséhez. Abban az esetben, ha ez a közösség túl zárt, akkor viszont bizonyos társadalmi csoportok marginalizálódhatnak (Kitchin & Howe 2013). Sportoló interjúalanyok beszámoltak, hogy a sport révén lehetőségük volt kapcsolatokra szert tenni, s az, hogy ők sportolók, büszkévé és (el)ismertté tette őket a kortársak körében, függetlenül attól, hogy volt-e bármilyen sporteredményük (Pot et al. 2016). Coleman (1961) is felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolai sporttevékenységben résztvevők nagy népszerűségnek örvendenek az iskolatársak és a tanárok körében, eredményeik büszkeséggel töltik el az egész iskolát, így szoros kapcsolatok alakulnak ki a kortársakkal, tanárokkal, ami hozzájárul a jobb tanulmányi eredményekhez is a társadalmi tőke növekedése által.

A TÁRSADALMI HÁTTÉR HATÁSA A SPORTOLÁSRA

A társadalmi kirekesztődés a társadalom egészében, így a sportban is összekapcsolódik az (alacsony) szocioökonómiai státusszal és szegénységgel, munkanélküliséggel, alacsony iskolázottsággal, ezáltal hozzájárul a hátrányos társadalmi rétegek mozgásszegény életmódjának kialakulásához és fennmaradásához. Tágabb értelemben a társadalmi kirekesztődés a sportban sokkal több csoportot felölel, s rávilágít az előbb említett csoportokon kívül többek között a nem, a kor, a lakóhely, a fogyatékoság mentén elkülönülő, s hátrányban lévő csoportok sportolásának problémáira, kizárására a rendszeres fizikai aktivitás végzéséből. Hazánkban tendencia, hogy kb. a népesség egyharmada tud sportolni rendszeresen, s kétharmadra jellemző a sportból való kirekesztődés. Ráadásul egyre erőteljesebb polarizáció figyelhető meg (csökkenő közép- és növekvő alsó osztállyal), ami egyre nehezebbé teszi az emberek hozzáférését a sporthoz, mindez pedig sürgető intézményesített és szervezett beavatkozást igényel (Gál 2014; Dóczy 2014). Maga a sportolás is egyre drágább lett: számos hátrányos helyzetű társadalmi réteg teljesen ki van zárva a sportolási lehetőségekből. Emellett úgy tűnik, hogy az emberek elvesztették érdeklődésüket a sport iránt (Perényi 2010; Müller et al. 2019).

A *Magyar Ifjúság* 2012-es adatfelvételének adatai szerint mintegy hat százalékkal csökkent 2004, és három százalékkal 2008 óta a kötelező testnevelés órán

kívül sportoló fiatalok aránya (összesen a 15–29 évesek 35 százaléka nyilatkozott úgy, hogy sportol), 2016-ban is hasonló arányban válaszoltak igennel (36%). Csökkent a sportoló lányok aránya is (34%-ról 27%-ra), 2016-ban pedig 30%, ami továbbra is felhívja a figyelmet a nők sajátos sportolási problémáira. A sportolás tekintetében előnyben vannak (tipikus sportolóknak számítanak) a 15–19 éves, megyeszékhelyen élő fiúk, így a kor, a kisebb településtípusú lakóhely és a nem (ha lányról van szó) csökkenti a sportolási esélyeket (Bauer et al. 2017).

A kutatás eredményei szerint a társadalmi helyzet (főként a nem, az iskolai végzettség, a gazdasági helyzet, a lakóhely településtípusa, a tanulói státus) erősen befolyásolja azt, hogy egy fiatal sportol-e, vagy sem. A diplomások, az egyedülállók, a gondok nélkül élők és a magukat a legmagasabb társadalmi státusba sorolók körében találjuk a legtöbb sportoló fiatalot (Perényi 2011; Bauer et al. 2017; Ádám et al. 2018).

Kevésbé egyértelmű a család vagy éppen a szülők szocioökonómiai státusának hatása arra, hogy egy fiatal sportol-e, vagy sem. A szakirodalomban található példát arra, hogy nem befolyásolja a család társadalmi-gazdasági helyzete a gyerekek sportolását (Sallis et al. 1996; Stuij 2015; Pot et al. 2016). Holland általános iskolásokat vizsgálva Stuij (2015) azt találta, hogy a magasabb társadalmi státusú gyerekek nagyobb valószínűséggel vesznek részt szervezett, iskolán kívüli klubformájú sporttevékenységben, míg az alacsonyabb státusú gyerekek gyakrabban végeznek nem szervezett, úgynevezett outdoor tevékenységeket a lakóhelyük közelében lévő utcákon, parkokban a kortársakkal, szomszéd gyerekekkel, ez pedig a bourdieu-i habituselméletet igazolja (Stuij 2015).

Hazánkban a témával foglalkozó kutatások szerint a társadalmi státus fontos befolyásoló erővel bírt a sportolásra. Egy dél-alföldi fiatalok sportolási szokásait vizsgáló kutatásban a szerzők „J” alakú görbével ábrázolták az önbesorolós társadalmi státus és a fizikai aktivitás között fennálló kapcsolatot: az alsó osztályba tartozók gyakrabban sportolnak, mint az alsó–közép osztályba tartozó fiatalok, majd pedig a társadalmi státus növekedésével növekszik a fizikai aktivitás mértéke is. Továbbá az eredmények azt mutatták, hogy azok a nagyobb városokban élő fiatalok, akiknek az apja vállalkozó, illetve anyja magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, többet sportolnak (Keresztes & Pikó 2006; Pikó & Keresztes 2007).

Korábbi kutatásunkban nyíregyházi fiatalok sportolási szokásait vizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy a korábbi országos ifjúságkutatásokkal és regionális hallgatói, középiskolás vizsgálatokkal (vö. Perényi 2011, 2013; Kovács 2013; Fintor 2014, 2015) összhangban a sportolás még mindig jellemzően maszkulin tevékenység: a férfiak 62,5, a nők 47,4%-a sportol. A kor haladtával csökken a sportoló fiatalok aránya: a legfiatalabbak körében igen magas, 74,2% ez az arány, az iskola befejezése azonban egy erőteljes törésvonalat jelent, hisz mintegy 30%-kal kevesebb sportoló fiatal van a 19–24 évesek között, a következő korcsoportban

viszont már csak 2%-kal csökken az arány. Az anyagi és a társadalmi státusnak is fontos befolyásoló ereje van a fiatalok sportolásában: a legjobb anyagi és társadalmi helyzetben lévők között találhatjuk meg a legtöbb sportoló fiatalot, s ezek csökkenésével a sportolók aránya is csökken (Kovács 2016).

Korábbi, hallgatók körében végzett kutatásunk eredménye azt mutatta, hogy a magyarországi, partiumi és erdélyi, vajdasági, illetve felvidéki hallgatók között egyaránt alacsony a rendszeresen sportoló hallgatók aránya, mindenütt a vizsgált régióban átlagosan alig heti rendszerességgel végeznek testedzést a diákok. Ez pedig komoly problémát vetít előre, amelynek megoldásában fontos szerep jut a felsőoktatási intézményeknek. Tovább erősíti az egyetemek/főiskolák felelősségvállalását az a tény, hogy eredményeink szerint az intézmények által nyújtott sportolási lehetőségek, programok, képzések képesek nivellálni a kulturális és településtípus szerinti hátrányból fakadó egyenlőtlenségeket, de ehhez szükséges az is, hogy a hallgatók elégedettek legyenek ezekkel a lehetőségekkel. Ha a sportolást meghatározó társadalmi és individuális tényezőket egy modellben vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy erőteljes nemek közötti és anyagi helyzetben mutatkozó egyenlőtlenségeket tapasztalhatunk Magyarországon, Romániában (itt a leginkább) és Ukrajnában is. A sportolás férfidominanciája és anyagi lehetőségekhez való erőteljes kapcsolódása ezekben a térségekben érvényesül a leginkább, azonban ha beemeljük a magyarázó modellbe a szubjektív választáson alapuló attitűdökhöz, életmódhoz kapcsolódó elemeket, akkor a nem hatása eltűnik, a szubjektív anyagi, társadalmi helyzet pedig csak a kárpátaljai mintában érvényesül. Ugyanakkor a legnagyobb befolyásoló erővel a sportolás egészségmegőrzéséhez, s a magyar minta esetében a győzelem, versenyzés fontosságához kapcsolódó attitűd bír: minél fontosabbak ezek az egyének számára, annál inkább motiváltabbak a rendszeres testedzés végzésére (Kovács 2019a).

A SPORTSZOCIALIZÁCIÓ FOLYAMATA

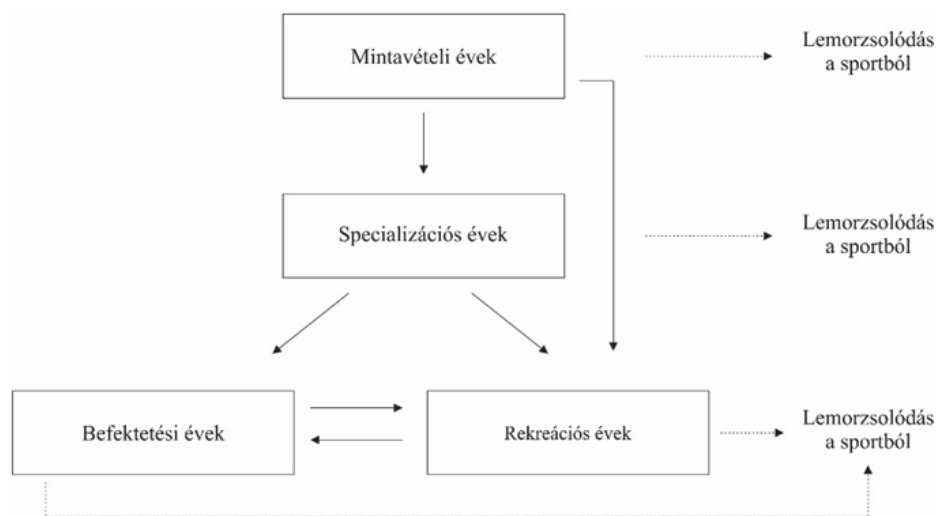
A szocializáció alatt olyan élethosszig tartó tanulási folyamatot értünk, amely során az egyén megtanulja az adott társadalom, környezet értékeit, normáit, magatartás-mintázatait, képességeket és készségeket szerez ahhoz, hogy be tudjon illeszkedni a kisebb-nagyobb közösségekbe (legyen az a család, az iskola, egy munkahely, vagy maga a társadalom) (Kozma 1999). A sportolás során is olyan készségeket, képességeket, értékeket, szabályokat tanulhatunk, amelyeket az élet más területein (pl. a tanulásban, munkában, családdal történő együttlétkor) hasznosítani tudunk (ezzel foglalkozunk a következő alfejezetben). A sport nemcsak egy hatékony és fontos eszköz a fizikai és motorikus képességek fejlesztésére, hanem mint rekreációs, szabadidős tevékenység jótékony hatással bír a társas kapcsolatokra is, hatékony eszköznek bizonyul az új környezethez való

adaptáció során, például amikor a hallgatók megkezdik életük egy új szakaszát (Bíró 2018). A sportszocializáció nem más, mint a rendszeres sportolásra történő nevelés, amelyben elsődlegesen a családtagok vesznek részt, majd pedig az iskola, a kortársak, továbbá az egyén számára meghatározó személyek, illetve a média. Ennek folyamán az egyén megtanulja a sportolás jelentőségét, a lehetőségeket, a mozgásokat, a viselkedési és magatartási mintákat. Ha a sportolás élete fontos részét képezi, akkor ezt gyermekei és családtagjai felé is közvetíteni tudja majd. Ilyenformán a sport visszatükrözi a makrostruktúrában megtalálható értékeket, normákat, magatartásszabályokat (Rétsági 2015; Földesiné Szabó et al. 2010).

Snyder és Spreitzer (1981) szerint a sportolás és a szocializáció kapcsolatát két irány jellemzi: az egyik a szocializáció a sport sajátos világába, a másik pedig a szocializáció a sportolás révén. Az előbbire irányuló kutatások azt vizsgálják, hogy milyen fizikai, mentális, társas-társadalmi tényezők befolyásolják a részvett valamely sporttevékenységben (ebben és az előző fejezetben ezt a megközelítést vizsgáljuk meg közelebbről), az utóbbi pedig a sportolással járó következményeket és velejárokát vizsgálja mind az egyén, mind a társadalom szintjén (mint például a sportolás hatását a tanulmányi eredményességre, mely kérdéskörrel később foglalkozunk). A sport világába irányuló szocializációs folyamatok olyan értékek elsajátítását jelentik, mint az önmeghatározás, céltudatosság, sportszerűség, versenyzés vagy a kemény munka értékelése. Ugyanakkor ez a szocializáció nem mindig ilyen pozitív irányú: a sportolás nem feltétlenül növeli az önbizalmat, a vezetői képességek fejlődését és a társas kapcsolatokat sem javítja minden esetben. Több tényező is hat a sportolás mellett, hisz a szocializáció többdimenziós folyamat, amelyben szerepet játszanak a kortárscsoportok, a nem sporthoz kapcsolódó tevékenységek vagy éppen a média (Frei & Eitzen 1991).

A szocializáció folyamatát a sport világba Côté és Hay (2002, idézi MacPhail et al. 2003) a 6. ábrával szemléltette. Elméletük szerint a folyamatnak három fázisa van: mintavétel, specializáció és befektetés. Mindhárom lépésnek háromféle kimenete lehet: 1. átlépés a következő szakaszba, 2. lemorzsolódás a sportból, 3. rekreációs céllal, informálisan végzett, nem versenyszerű hobbisportolás. A mintavételi szakaszban a gyerekek fő motivációja az örömszerzés és a mozgás élvezete, a szabad játék, kevésbé a kemény edzés vagy gyakorlás. A specializációs szakaszban csökken az egyes sportolási formák száma, megszületik a döntés, hogy mely sportágat szeretné komolyabban, nagyobb energiáfordítással űzni az egyén. A befektetés fázisában a sportoló már csak egy tevékenységre összpontosít, és elkötelezett az intenzív edzések, illetve a versenyen elért sikerek iránt. A mintavételi fázisban az elsődleges motiváció az örömszerzés, míg a specializáció szakaszában az örömet már sokkal inkább a versenyek és a teljesítmény okozta izgalom nyújtja. A túl korai sportszocializáció, vagy azon belül, ha túl

korán kényszerítenek egy gyereket a következő fázisba, ez kiégéshez vezethet (MacPhail et al. 2003).



6. ÁBRA. A sportszocializáció folyamata és szakaszai

Forrás: Côté és Hay 2002, idézi MacPhail et al. 2003

A társas tényezők szerepét a sportolásban több oldalról is megközelíthetjük. Egyrészt erősítheti a meglévő kapcsolatokat. Ilyen például, ha valaki azért kezd el sportolni, mert egy hozzá közel álló személy meggyőzi arról, hogy együtt sportoljanak. Nem fontos, hogy ez szervezett formában történjen, csak az, hogy együtt végezzék az erőnlét és egészségi állapot javítása/fenntartása érdekében, vagy csak a közös tevékenység okozta öröm miatt.

Más esetben azonban az adott sportolói közösségben alakulhatnak ki különböző informális kapcsolatokat: ha mindig ugyanazok az emberek ugyanott, ugyanabban az időben találkoznak, akkor előbb-utóbb megismerik egymást, és szimpatikusak, vagy éppen kevésbé szimpatikusak lesznek egymásnak. Ezek az egyének közben más csoportokhoz is tartozhatnak; különbözhetnek, vagy éppen hasonlíthatnak egymásra többek között társadalmi státusukat, iskolai végzettségüket, foglalkozásukat, életmódjukat tekintve. Egy dolog azonban közös bennük: a sportolás ugyanazon formáját választották, s ez a közös vonás kiindulópontja lehet a kapcsolatok kialakulásának. A közösen végzett tevékenységnek köszönhetően olyan ismeretségek, barátságok vagy éppen párkapcsolatok jöhetnek létre, amelyek egy életre szólhatnak. Az első tapasztalatok és közösségi élmények a sporttal, testneveléssel kapcsolatban meghatározzák az egész életen át tartó sportolást vagy nem sportolást. Ezért fontos, hogy az első élmények pozitívak

legyenek, s értékként jelenjen meg a sport az egyén életében. Így alakulhat ki az életen át tartó sportolás (az életen át tartó tanuláshoz hasonlóan). Ezek a tapasztalatok akár felülírhatják az egyén neméből, szociokulturális és szociodemográfiai háttéréből származó előnyöket vagy éppen hátrányokat (Kirk 2005). Ezen a ponton kapcsolódik a sportszocializáció Bourdieu tőkeelméletéhez, hiszen az előbbiek igazolják a sportközösséghez tartozás társadalmitőke-növelő szerepét.

A sportszocializáció, tehát az élethosszig tartó sportolásra történő nevelés, a sport értékeinek elsajátítása leginkább akkor lehet sikeres folyamat, ha minél korábbi életkorban következik be. Bourdieu elméletében kitér arra is, hogy magát a sportszocializációt is erősen befolyásolja a család, illetve annak networkjének szociokulturális és gazdasági kontextusa. Nem véletlen, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú családok kisebb arányban vesznek részt a sportolásban, de ebben nemcsak az anyagi körülmények és a sportolási lehetőségek korlátozott volta játszik szerepet, hanem az egyént körülvevő szűkebb környezet (család, barátok, kortársak, iskola) habitusa (l. első fejezet) (Bourdieu 1984; Stuij 2015; Pot et al. 2016).

Bourdieu elméletéből kiindulva Bernstein egy nagyon hasznos elméleti keretet alkotott a sportszocializáció folyamatának megértésére. Megkülönböztette az oktatási, a szabályozó, az imaginatív és az interperszonális kontextust, melyben a sportszocializáció zajlik. Az oktatási kontextusban az adott sportág végzéséhez szükséges technikai készségeket tanuljuk meg. A szabályozó kontextusban a társadalmi interakciók és kapcsolatokkal összefüggésben lévő (morális) tudást sajátítjuk el. Az imaginatív kontextusban szerzünk tapasztalatokat a megtanultakkal kapcsolatban, míg az interperszonális kontextusban értékeket és érzelmeket sajátítunk el az adott sportágra vonatkozóan. Bernstein elmélete segít megmagyarázni a sporthabitus mikro- és makroszintje közötti interakciót. Az elmélet szerint tulajdonképpen a sporttőke technikai aspektusai az oktatási kontextus, míg szociokulturális aspektusok a szabályozó és interperszonális kontextus során szerezhetők meg (Bernstein 1974, idézi Pot et al. 2016).

SPORTSZOCIALIZÁCIÓS ÁGENSEK

A család, barátok, osztálytársak, csoporttársak, oktatók/középiszkolai tanárok sportolása olyan minták, példák lehetnek, amelyet az egyén a szociális tanulás során követhet. Így e minták vizsgálata a szociális tanulás elméletéből kiindulva is érdekes lehet. Bandura szociális tanulás elmélete (1989) szerint azok a környezeti, társas körülmények, melyek körülveszik az egyént, meghatározzák az egyén későbbi életútját, döntéseit. A szocializáció folyamatában részt vevő személyek (pl. családtagok, barátok, kortársak, iskolatársak stb.) viselkedési mintái befolyásolják az egyén későbbi viselkedését, attitűdjeit is. De az ilyen körülmények közé tartoz-

nak bizonyos események („találkozások”) is, amelyek egy életre meghatározhatják az egyén véleményét, hozzáállását, életszemléletét. Hogy mire milyen esemény fog hatni életre szólóan, ez természetesen az egyéntől és körülményeitől függ, bizonyos személyes tulajdonságok, s főként az egyén társadalmi hovatartozása és miliője ellensúlyozhatják az életesemény hatását. Bandura a szociális tanulás elméletét továbbgondolta, s megalkotta a szociális kognitív elméletét. Lényege, hogy az egyéneket nem csupán a belső késztetések vezérlik, ugyanakkor nem is kizárólag a külső körülmények befolyásolják (köztük a család, a barátok vagy más személyek); ezek közreműködő tényezőkként funkcionálnak, amelyek hozzájárulnak az egyén motivációihoz, viselkedéséhez és fejlődéséhez.

Mint ismeretes, az elsődleges szocializációs közeg a család: a gyerek a szülőktől vagy egyéb rokonoktól látott viselkedésformákat, magatartásmintákat utánzással sajátítja el. Azokban a családokban, ahol a szülők, a tágabb rokonság körében kedvelt tevékenység a sportolás, gyakori beszédtema, s a sportot különböző formákban „fogyasztják” (sportesemények látogatása, közvetítések nézése) – ahol tehát Bourdieu elméletéhez kapcsolódva sportos habitus jellemzi a családot –, egyértelműen előnyös közeg alakul ki a gyermek testmozgás iránti pozitív attitűdjének kialakításához. Tény, hogy a család társadalmi-gazdasági helyzete meghatározza, hogy a sport iránti érdeklődés végül milyen sportág választásához vezet, de ettől függetlenül az érdeklődés kialakulásában és fenntartásában a családnak, később pedig az oktatási intézményeknek, kortárs csoportoknak és a médiának (Földesiné Szabó et al. 2010), valamint az élsportolóknak és kormányzati kampányoknak, programoknak is jelentős szerep jut (Pot et al. 2016).

Kutatási eredmények igazolják, hogy ha a szülők sportos környezetet biztosítanak a gyerekük számára otthon, akkor ez alakítja a gyerek sportmotivációját. Amikor egy anya sporteszközöket visz be az otthonukba, ez növeli a gyerek sportkompetenciáit és értékvélekedéseit, ezáltal ugyanis az anya a sportolás képességére és fontosságára vonatkozó üzenetet közvetít a gyerek felé. Ugyanakkor meglehet, hogy a hatás fordított irányú: az anya mintegy válaszként hoz sporteszközöket, mert látja gyermeke érdeklődését és kompetenciáit a sportban. Az azonban biztos, hogy az anya bátorítása mindenképpen pozitív hatással van a gyermek sporttevékenységére (Fredricks & Eccles 2005). Soos és munkatársai (2019) közép-kelet-európai fiatalokat vizsgálva szintén igazolták a barátok és a család észlelt támogatásának pozitív hatását a szabadidős tevékenységként végzett fizikai aktivitás autonóm motivációjára vonatkozóan.

Pikó és Keresztes (2007) megerősítették, hogy a szülők jelenleg is aktív, illetve korábbi sportolása, valamint a testvér, a barát, az osztálytársak és a párjuk sportolása szignifikánsan befolyásolja a megkérdezettek sportaktivitását. A fizikailag aktív személyek közül leginkább a kortársak: a barátok és az osztálytársak játszanak szerepet. Ők gyakorolják a legnagyobb hatást a fiatalok sportolására. Korábbi

magyar–román határ menti régióban végzett hallgatói kutatásunk eredményeként igazolni tudtuk a társas tényezők befolyásoló szerepét a sportolási szokásokra más társadalmi tényezők hatása mellett. A versenysportoló közé kerülés esélyét szignifikánsan növeli, ha egy hallgatónak a testvére, legjobb barátja/barátai és legalább egy középiskolai tanára is sportol(t), míg a szabadidő-sportolóvá válást valószínűsíti szintén a legjobb barát, illetve a hallgató párjának sporttevékenysége. Az egyetemi oktató(k) sportolása, legalábbis, ha ismer az egyén ilyen oktatót, hozzájárul a legalább alkalmyszerűen végzett testedzéshez (Kovács 2015b).

Mind a lányok, mind a fiúk számára egyaránt fontos az anya és az apa támogatása ahhoz, hogy kellőképpen motiválva érezzék magukat a sportolásra, a sport folytatására kudarc esetén. Azonban látnunk kell, hogy a szülői támogatás nem minden esetben lehet pozitív hatással a gyerek sportolására, sportteljesítményére: a túlzott elvárások és nyomás komoly pszichikai gátat és frusztrációt okozhatnak (Leff & Hoyle 1995). Ezért a szülőknek meg kell tanulniuk azt a viselkedésmódot, magatartásmintát, amellyel maximálni tudják gyerekeik sport iránti motivációját, örömet és teljesítményét, meg kell találniuk azt a határt, ameddig még nem tesznek túl nagy terhet gyerekeikre, nem fogalmaznak meg túl nagy elvárásokat velük szemben.

Az alacsonyabb társadalmi státusú családok gyerekei kisebb valószínűséggel vesznek részt sporttevékenységben (Stuij 2015; Wiltshire et al. 2019), így azok vizsgálata, ahol a gyerek(ek) sportol(nak), fontos lehet célzott programok kidolgozásához (Pot et al. 2016). Mind alsó, mind felső tagozatban legalább olyan fontos szerepe van a szülőknek a gyerekek sportolásában, támogatásában, mint a magasabb társadalmi státusú családok gyerekei életében, melynek háttérében a szülők, esetlegesen más távolabbi családtag (pl. nagyszülők, nagybácsi) elköteleződése, korábbi sportmúltja áll. A szülők megismertetik a gyerekeket a sportolás fontosságával, élményeivel, értékeivel, elviszik őket a megfelelő helyszínre, támogatják őket, szurkolnak nekik az edzésen és versenyeken, s ez mutatja a szülők sporthoz kapcsolódó habitusát. A regulatív kontextust mutatja az, ahogy a szülők bevezetik gyerekeiket a sport világába, míg az interperszonálist a szülők értékrendszere, véleménye s tudása gyerekeik sportrésztvételéről. Nagy hatással vannak a gyerekek sporttőkéjének társadalmi aspektusának alakításban: tudásuk és értékeik a sportról, a bizalmi kapcsolat a sportklubbal, edzővel, az ott lévő személyekkel és támogatásuk a sport iránti elköteleződésben. Az imaginatív kontextusbeli különbséget mutatja a különböző társadalmi státusú gyerekek esetében, hogy az alacsony szociokulturális háttérű gyerekek kisebb valószínűséggel tudnak részt venni különböző sportklubokban, így lehetőségeik sokkal inkább beszűkültek a tapasztalat (így pl. kapcsolati tőke) szerzésre, s többnyire a lakókörnyezetük utcáira, parkjaira korlátozódik, viszont a magas társadalmi státusúaké ebből a szempontból még inkább szűkebb, mivel rájuk ezek az outdoor tevékenységek

kevésbé jellemzők, így csak a sportklubban szereznek tapasztalatokat. Ezekben a sportklubokban azonban a légkört jelentősen meghatározza a résztvevők habitusa, például egy teniszklubban, ahol rendszerint magas társadalmi státusúak járnak össze, s az alacsonyabbak nem mennek, mert úgy érzik, hogy „ők nem odavalók”. Ily módon sajátítják el a sporthabitust a különböző társadalmi státusú gyerekek, mely akár örök életükre megmarad, ami kitermeli a (sport) tőke gyakorlatát egy speciális (sport) mezőben (Stuj 2015; Pot et al. 2016).

A pedagógusok szerepe kétségtelen a következő generáció testi-lelki egészségnevelésében, egészséges életmódra való nevelésében pozitív egészségmagatartáshoz kapcsolódó órai környezet kialakításával, melyben elengedhetetlen szerepe van a mozgás megszerettetésének, és a rendszeres testmozgás iránti igény felkeltésének, illetve a szabadidős tevékenység fontosságának tudatosításában. Ugyanakkor egy nemzetközi vizsgálat azt igazolta, hogy Kelet-Közép-Európában és Nagy-Britannia bizonyos részein a túl szigorú tantervet követő testnevelés órák negatív hatással vannak a diákok önmeghatározott vagy autonóm motivációjára (Nagy 2005; Hamar et al. 2015; Soos et al. 2019).

Mind a serdülőkorban, mind pedig a fiatal felnőtt korban egyre nagyobb szerep jut a kortársaknak mint referenciacsoportnak (Pikó 2010; Pusztai 2011). A kortársak hozzájárulnak a fizikai aktivitás élvezetéhez, a közösen átélt öröm, a teljesítmény, a társaság elismerése és az önbecsülés támogatása által. A sportolás környezetében létrejövő és a már meglévő barátságok percepciója pozitív hatást fejt ki a serdülők különböző fizikai mozgásformák (sport, játék) iránti vonzódására, s a döntő lépés megtételére a sport irányába, esetlegesen a sportolás következő szintjére való lépésre (MacPhail et al. 2003), vagy éppen a sportolásból, adott sportból vagy klubból való kilépésre. A legfontosabb tényezőt a közös sportolás közben átélt öröm, élmények jelentik, ezek hiánya kilépésre ösztönözhet, ily módon a kortársak, sporttársak alakítják a (sport) habitust is (Pot et al. 2016).

Nem fontos feltétlenül a kortársaknak is sportolniuk ahhoz, hogy motiválni tudjanak másokat. Néha az is elegendő, ha elfogadják, hogy egy társuk sportol, s ha kellőképpen tudják érzékeltetni a barátok azt, hogy támogatják társuk sportolását. Ha egy sportoló a sport (eredmények) által kitüntetett figyelmet kap a kortársak körében, ez is fontos motiváló erőként hathat a sportolásra és ennek folytatására (Ullrich-French & Smith 2009).

MIRE SZOCIALIZÁL A SPORT: A SPORTOLÁS ÉS AZ EREDMÉNYESSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI

A nevelésszociológia egyik legfontosabb kérésköre, hogy milyen tényezők befolyásolják a tanulmányi teljesítményt, így a sportolás nevelésszociológiai aspektusában is központi kérdés a sportolási formák hatásának vizsgálata az eredményesség

különböző dimenzióira. Az összefüggéseket kétféleképpen közelíthetjük meg: egyrészt milyen tényezők hatására kezd el valaki sportolni (l. előző fejezetek), másrészt milyen hatása van a sportolásnak a tanulmányi és nem tanulmányi eredményességre (Eitle & Eitle 2002). Az eredmények nem konzisztensek a sportolás és az eredményesség közötti kapcsolat tekintetében (főként a középiskola felső tagozatán és a felsőoktatásban tanulók esetében): egyes vizsgálatok a sportolás pozitív (Hartmann 2008; Field et al. 2001; Castelli et al. 2007), mások pedig a negatív (Maloney & McCormick 1993) hatására hívják fel a figyelmet, míg vannak olyan kutatások, amelyek nem találtak összefüggést e két változó között (Fisher et al. 1996; Melnick et al. 1992).

Az eredmények értelmezéséhez először azt kell megnéznünk, hogy mit tanulunk a sportolás által, mire szocializál a sport.

A fejlődési modell elmélet szerint a sport fejleszti a személyiséget azáltal, hogy megtanít a kemény munka tiszteletére, a kitartásra, fejleszt számos kognitív képességet, növeli az önbizalmat, versenyszellemet, felelősséget, a mentális szívósságot, fejleszti a szociális képességeket, készségeket, kialakít pozitív szokásokat, értékeket, normákat ad át, növeli az iskolai részvételt, és segíti a tanulók jobb teljesítményét az élet más területén is, ezzel hozzájárulva tanulmányi eredményességükhöz is (Broh, 2002; Marchant et al. 2009; Miller et al., 2005). A nagyobb fizikai aktivitás, testedzés hatására az általános iskolások tanulmányi eredményei javultak (magasabb pontszámot értek el az általános standardizált teszteken, matematikai és olvasási feladatokban) (Castelli et al. 2007; Field et al. 2001). Középiskolás versenysportoló lányok körében a sportolás segített kontrollálni a viselkedést (így hozzájárult a káros magatartások kerüléséhez, mint például a drogfogyasztás), meg tudták fogalmazni céljaikat a jövőjükkel illetően, s segített elérni e célokat (Perry-Burney & Takyi 2002). Ezen túlmenően indirekt hatásként hozzájárul a szociális kötelek megerősödéséhez a tanulók, a szülők és az iskola között, hozzájárul a szociális integrációhoz, a más csoportokkal való együttműködéshez, toleranciához (Artinger et al. 2006), s mindezek pozitív hatással vannak az eredményességre.

Korábbi, a magyar–román határ menti régió hallgatói körében végzett vizsgálatunkban is igazolódott a sportolási szokások pozitív hatása a tanulmányi eredményességre. Egy komplex eredményességmutatót hoztunk létre, amelyben helyet kapott a tanulmányi elköteleződés, önbizalom, kitartás, extrakurrikuláris tevékenységek, vizsgálhatékonyság, órákra való készülés mennyisége a kar más hallgatóihoz viszonyítva, továbbtanulási hajlandóság és munkához való hozzáállás. Két dimenzió kivételével a verseny- és szabadidő-sportolók érték el a legjobb eredményeket, az összmutatóban pedig a versenyszerűen sportolók, jól mutatva, hogy a rendszeres, versenyszintű sportolás mellett is kiválóan tudnak teljesíteni a sportolók egyetemi tanulmányaikban. Kitartóak, jó a szervezőképességük, jö-

vőorientáltak, keményen tudnak dolgozni és helyt tudnak állni a tanulásban és a sportban is. A szabadidő-sportolók tartják be leginkább az akadémiai normákat, látják legértelmesebbnek a tanulást, a legmagasabb az órákra és vizsgákra való készülés intenzitása (Kovács 2015b).

Coleman (1961) szerint az olyan extrakurrikuláris tevékenységek, mint a sport, hozzájárulnak a sportoló fiatalok elfogadásához, s szerepeik, tekintélyük megerősítéséhez társaik körében, illetve a sport népszerűségének köszönhetően szorosabb kapcsolatba kerülnek tanáraikkal, szüleikkel. Így növekszik társadalmi tőkéjük, s ez pozitívan hat tanulmányi eredményességükre is. Ugyanakkor ha a sportolásra fordított idő a tanulmányi programok rovására megy, akkor ez egy ún. zéró összegű helyzetet teremt. Ugyanis a sport és az ehhez hasonló extrakurrikuláris tevékenységek időt és energiát vesznek el a tanulástól (Eitle & Eitle 2002; Miller et al. 2005).

Azok a kutatási eredmények, amelyekben a szerzők nem találtak szignifikáns összefüggést a sportolás és az akadémiai eredményesség között, megerősítik Coleman társadalmitőke-elméletét, ami azonban másként érvényesül a középiskolában, mint a felsőoktatás rendszerében. Míg a középiskolások körében a sportolók nagy tekintélynek örvendenek, és mind a diákok, mind a tanárok elismeréssel tekintenek sporteredményeikre, illetve népszerűségüknek köszönhetően számos kapcsolatra, nagyobb társadalmi tőkére tesznek szert az iskola világán belül és kívül is, addig a felsőoktatásban a versenysportoló hallgatók kapcsolatai inkább a sportoló közösségeikre korlátozódnak. Ez elhatárolja őket más közösségektől, csökkentve társadalmi tőkéjüket és az intézményi integrációt, beágyazottságot (Kovács K. E. 2018; Pascarella & Terenzini 2005; Pusztai 2011, 2015; Tinto 1975; Kovács 2019b), ami negatívan befolyásolja tanulmányi eredményességüket, és a lemorzsolódás nagyobb kockázatával jár. Egy sokatmondó kifejezés is született e jelenségre: „a néma sportoló” (dumb jock) (Bowen & Levin 2003). Mivel a „néma sportoló” idejük többségét sporttársaikkal töltik, nagyobb valószínűséggel szegregálják magukat a nem sportolóktól. Először gyakrabban kimaradnak, később már maguk is inkább kerülnek a csoporttársakkal való közös munkát, beszélgetést, így kisebb valószínűséggel alakítanak ki tartalmas kapcsolatokat nem sportoló társaikkal, oktatókkal, melyek gazdagíthatnák az intellektuális tapasztalataikat, kevésbé vonódnak be az órai munkába, s hajlamosabbak másodlagosnak tekinteni, esetlegesen teljesen elutasítani a tanulmányi kötelezettségeiket, háttérbe szorítani hallgatói státusukat a sporttevékenység mellett (Watt & Moore 2001).

A sportolás negatív vagy semleges hatásának további oka a társadalmi háttér tényezők (úgy mint szocioökonómiai státus, családi szerepek, kor, otthoni környezet), vagy éppen a pszichoszociális változók befolyásoló ereje az eredményességi mutatókra (Donnelly et al. 2016). Ehhez kapcsolódóan kutatási eredmé-

nyek azt bizonyítják, hogy sok tehetséges, de hátrányos helyzetű sportoló (pl. az afroamerikaiak), aki talán épp kiemelkedő sporttevékenységének köszönhetően, sportösztöndíjjal tanul és sportol az adott egyetemen/főiskolán, hátrányos helyzetből kifolyólag rosszabbul teljesít tanulmányai során (sokszor már a középiskolában is) (Eitle & Eitle 2002; Eitzen & Purdy 1986; Kovács K. E. 2019; Maloney & McCormick 1993; Melnick et al. 1992; Upthegrove et al. 1999). Emellett szerepet játszhatnak még a módszertani különbségek, mérőeszközök különbözősége, a közvetítő tényezők kontrollja vagy annak hiánya (Donnelly et al. 2016).

ÖSSZEFOGLALÁS

Ebben a fejezetben a sportolás nevelésszociológiai aspektusait mutattuk be. Ismertettük, hogy milyen társadalmi tényezők miként befolyásolják a sporttevékenység végzését. Ehhez Bourdieu tőke és- habituselméletét használtuk fel a sportra vonatkozóan, illetve empirikus eredményekkel támasztottuk alá az elmélet érvényességét. Ezután a sportszocializáció kétirányú folyamatát mutattuk be, melynek keretében először a sportra történő szocializációt ismertettük összekapcsolva ezt a habituselmélettel, illetve a szocializációs ágensek szerepével. A fejezet utolsó része a sport révén történő szocializációval foglalkozik, melynek keretében rávilágítottunk arra, hogy mire nevel a sportolás, s hogyan befolyásolja a tanulmányi eredményességet.

KÉRDÉSEK

1. Mutassa be Bourdieu tőke- és habituselméletének a sportra vonatkozó állításait!
2. Milyen társadalmi tényezők játszanak szerepet a sportolásban?
3. Definiálja a sportszocializáció fogalmát!
4. Milyen tényezők játszanak szerepet a sportszocializációban?
5. Mutassa be a sportolás és a tanulmányi eredményesség összefüggéseit vizsgáló elméleteket!

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

Dóczy T. (2014): Sport és hátrányos helyzet. In Gál A., Dóczy T. & Sáringerné Szilárd Zs. (szerk.): *Társadalmi befogadás a sportban és a sport által*. Magyar Sportmenedzsment Társaság, Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest, 37–92. [<https://docplayer.hu/1255175-Osszegzo-tanulmany-tarsadalmi-befogadas-a-sportban-es-a-sport-altal-szocialis-inkluzio.html>]

- Kovács K. (2018): Bevezetés a sportszociológiába. In Münnich Á. (szerk.): *Fejezetek a Sport-pszichodiagnosztika és Tanácsadás témaköreiből*. Debreceni Egyetem, Pszichológia Intézet, Debrecen. [http://psycho.unideb.hu/sport/fejezetek/kk_sportszociologia/_book/index.html]
- Kovács K. (2019): Tanulmányaikban (is) kitartóbbak a sportolók? *Educatio*, Vol. 28. No 1., 174–182. [<https://akjournals.com/view/journals/2063/28/1/article-p174.xml>]
- Perényi Sz. (2013): Alacsonyan stagnáló mozgástrend: a fizikai inaktivitás újratermelődése. In Székely L. (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012*. Kutatópont, Budapest, 229–249. [https://kutatopont.hu/files/2013/09/Magyar_Ifjusag_2012_tanulmanykotet.pdf]
- Rétsági E. & Laczkó T. (szerk.) (2015): *A sport társadalmi aspektusai*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. [<https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/ASportTarsadalmiAspektusaiN.pdf>]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Artinger, L., Clapham, L., Hunt, C., Meigs, M., Milord, N., Sampson, B. & Forrester, S. A. (2006): The social benefits of intramural sports. *Naspa Journal*, Vol. 43. No. 1., 69–86.
- Ádám Sz., Susánszky É. & Székely A. (2018): Egészség- és rizikómagatartás alakulása a Kárpát-medencei magyar fiatalok körében. In Székely L. (szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Kutatópont, Budapest, 231–268.
- Bandura, A. (1989): Social Cognitive Theory. In Vasta, R. (ed.): *Annuals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development*. JAI Press, Greenwich, 1–60.
- Bauer B., Pillók P., Ruff T., Szabó A., Szanyi F. E. & Székely L. (2017): Magyar Ifjúság 2016. [http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/atoms/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web_0.pdf]
- Bíró M. (2018): Bevezetés a sportpedagógiába. In Münnich Á. (szerk.): *Fejezetek a Sport-pszichodiagnosztika és Tanácsadás témaköreiből*. Debreceni Egyetem, Pszichológia Intézet, Debrecen. [http://psycho.unideb.hu/sport/fejezetek/bm_sportpedagogia/_book/]
- Bíróné Nagy E. (2004): *Sportpedagógia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Bourdieu, P. (1984): *A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press, Cambridge.
- Bourdieu, P. (1991): Sport and Social Class. In Mukerji, C. & Schudson, M. (eds.): *Rethinking Popular Culture. Contemporary Perspectives in Cultural Studies*. University of California Press, Los Angeles–London, 357–397.

- Bowen, W. G. & Levin, S. A. (2003): *Reclaiming the Game. College Sports and Educational Values*. Princeton University Press, Princeton–Oxford.
- Broh, B. A. (2002): Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education*, Vol. 75. No. 1., 69–95.
- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M. & Erwin, H. E. (2007): Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 29. No. 2., 239–252.
- Coleman, J. S. (1961): *The Adolescent Society*. The Free Press, New York.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P. ... & Szabo-Reed, A. N. (2016): Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, Vol. 48. No. 6., 1197–1222.
- Dóczi T. (2014): Sport és hátrányos helyzet. In Gál A., Dóczi T. & Sáringerné Szilárd Zs. (szerk.): *Társadalmi befogadás a sportban és a sport által (szociális inklúzió)*. Magyar Sportmenedzsment Társaság, Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest, 37–92.
- Eitle, McNulty, T. & Eitle, D. J. (2002): Race, Cultural Capital, and the Educational Effects of Participation in Sports. *Sociology of Education*, Vol. 75. No. 2., 123–146.
- Eitzen, S. D. & Purdy, D. A. (1986): The Academic Preparation and Achievement of Black and White Collegiate Athletes. *Journal of Sport & Social Issues*, Vol. 10. No. 1., 15–29.
- Field, T., Diego, M. & Sanders, C. E. (2001): Exercise is Positively Related to Adolescents' relationships and Academics. *Adolescence*, Vol. 36. No. 141., 105–105.
- Fintor G. J. (2014): A sportolást befolyásoló tényezők általános iskolásoknál. *Educatio*, Vol. 23. No. 2., 205–311.
- Fintor, G. J. (2015): Everyday Physical Activity of Students in Nyíregyháza. *Practice and Theory in Systems of Education*, Vol. 10. No. 2., 115–130.
- Fisher, M., Juszczak, L. & Friedman, S. B. (1996): Sports participation in an urban high school: academic and psychologic correlates. *Journal of Adolescence Health*, Vol. 18. No. 5., 329–34.
- Földesiné Szabó Gy., Gál A. & Dóczi T. (2010): *Sportszociológia*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2005): Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 27. No. 1., 3–31.
- Frey, J. H. & Eitzen, D. S. (1991): Sport and society. *Annual Review of Sociology*, 17(1), 503–522.
- Gál A. (2014): A nők sportjának jellegzetességei. In Gál A., Dóczi T. & Sáringerné Szilárd Zs. (szerk.): *Társadalmi befogadás a sportban és a sport által (szociális*

- inklúzió*). Magyar Sportmenedzsment Társaság, Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest, 7–36.
- Hamar P., Karsai I. & Soós I. (2015): A testnevelést oktatók véleménye a testnevelés tantárgy és a testnevelők helyzetéről. In Borbély A., Hamar P. & Kotányi M. (szerk.): *Színes sporttudomány*. Debreceni Campus Nonprofit Közhasznú Kft., Debrecen, 185–192.
- Hartmann, D. (2008): High school sports participation and educational attainment: Recognizing, assessing, and utilizing the relationship. Report to the LA84 Foundation.
- Keresztes N. & Pikó B. (2006): A dél-alföldi régió ifjúságának fizikai aktivitását meghatározó szociodemográfiai változók. *Hungarian Review of Sport Science*, Vol. 7. No. 1., 7–12.
- Kirk, D. (2005): Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, Vol. 11. No. 3., 239–255.
- Kitchin, P. J. & Howe, P. D. (2013): How can the social theory of Pierre Bourdieu assist sport management research? *Sport Management Review*, Vol. 16. No. 2., 123–134.
- Kovács K. (2013): Bourdieu, Hradil és Bandura elméleteinek vizsgálata a sportra vonatkozóan. A társadalmi, környezeti és egyéni tényezők hatása a partiumi régió hallgatóinak sportolására. *Társadalomkutatás*, Vol. 31. No. 2., 175–193.
- Kovács K. (2015b): A sportolási szokások és a tanulmányi eredményesség egy határmenti régió hallgatóinak körében. *Educatio*, Vol. 24. No. 2., 130–138.
- Kovács K. (2016): Szabadidő-eltöltés és sportolás a nyíregyházi fiatalok körében. *Acta Medicinæ et Sociologica*, Vol. 7. No. 20–21., 112–130.
- Kovács K. (2019a): Socio-Cultural Characteristics of Sport Activity among Students in Central and Eastern Europe: Comparative empirical analysis. *Journal of Physical Education and Sport*, Vol. 19. No. 1., 669–676.
- Kovács K. (2019b): Tanulmányaikban (is) kitartóbbak a sportolók? *Educatio*, Vol. 28. No. 1., 174–182.
- Kovács K. E. (2018): The relationship between health-awareness and academic achievement on a national representative sample. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 8. No. 4., 108–111.
- Kovács K. E. (2019): Sportiskolában és hagyományos köznevelési intézményekben tanuló diákok tanulmányi és nem tanulmányi eredményessége. In Endsődy O. (szerk.): *HERA Évkönyvek: A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének évkönyvsorozata VI*. HERA, Budapest, 424–439.
- Kozma T.: *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Leff, S. S. & Hoyle, R. H. (1995): Young athletes' perceptions of parental support and pressure. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 24. No. 2., 187–203.

- MacPhail, A., Gorely, T. & Kirk, D. (2003): Young people's socialisation into sport: A case study of an athletics club. *Sport, Education and Society*, Vol. 8. No. 2., 251–267.
- Maloney, M. T. & McCormick, R. E. (1993): An Examination of the Role That Intercollegiate Athletic Participation Plays in Academic Achievement: Athletes' Feats in the Classroom. *The Journal of Human Resources*, Vol. 28. No. 3., 555–570.
- Marchant, D. C., Polman, R. C., Clough, P. J., Jackson, J. G., Levy, A. R. & Nicholls, A. R. (2009): Mental toughness: Managerial and age differences. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 24. No. 5., 428–437.
- Melnick, M. J., Sabo, D. F. & Vanfossen, B. (1992): Educational effects of inter-scholastic athletic participation on African–American and Hispanic youth. *Adolescence*, Vol. 27. No. 106., 295–308.
- Miller, K. E., Melnick, M. J., Barnes, G. M., Farrell, M. P. & Sabo, D. (2005): Untangling the Links among Athletic Involvement, Gender, Race, and Adolescent Academic Outcomes. *Social Sport Journal*, Vol. 22. No. 2., 178–193.
- Müller, A., Bendíkova, E., Herpainé Lakó, J., Bácsne Bába, É., Łubkowska, W. & Mroczek, B. (2019): Survey of regular physical activity and socioeconomic status in Hungarian preschool children. *Family Medicine and Primary Care Review*, Vol. 21. No. 3., 237–242.
- Nagy J. (2005): Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában. *Magyar Pedagógia*, Vol. 105. No. 4., 263–282.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005): *How college affects students? Vol 2*. Jossey–Bass, San Francisco.
- Perényi, Sz. (2010): On the Fields, in the Stands, in front of TV – Value Orientation of Youth Based on Participation in, and Consumption of Sports. *European Journal for Sport and Society*, Vol. 7. No. 1., 41–51.
- Perényi Sz. (2011): Sportolási szokások – Sportolási esélyek és változástrendek. In Bauer B. & Szabó A. (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 159–184.
- Perényi Sz. (2013): Alacsonyán stagnáló mozgástrend: a fizikai inaktivitás újratemelődése. In Székely L. (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012*. Kutatópont, Budapest, 229–249.
- Perry-Burney, G. D. & Takyi, B. K. (2002): Self esteem, academic achievement, and moral development among adolescent girls. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, Vol. 5. No. 2., 15–27.
- Pikó B. (2010): Közösségi hatóképesség és más társas befolyás szerepe a serdülők dohányzásában és alkoholfogyasztásban. In Pikó B. (szerk.): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. L'Harmattan–Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest, 87–101.
- Pikó B. & Keresztes N. (2007): *Sport, lélek, egészség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Pot, N., Verbeek, J., van der Zwan, J. & van Hilvoorde, I. (2016): Socialisation into organised sports of young adolescents with a lower socio-economic status. *Sport, Education and Society*, Vol. 21. No. 3., 319–338.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Pusztai, G. (2015): *Pathways to Success in Higher Education. Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity*. Higher Education Research and Policy (HERP), 7. Peter Lang Edition, Frankfurt am Main.
- Rétságai E. (2015): A sport szerepe a szocializációban és a pedagógiában. In Rétságai E. & Laczkó T. (szerk.): *A sport társadalmi aspektusai*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 51–61.
- Sallis, J. F., Zakarian, J. M., Hovell, M. F. & Hofstetter, C. R. (1996): Ethnic, socio-economic, and sex differences in physical activity among adolescents. *Journal of Clinical Epidemiology*, Vol. 49. No. 2., 125–134.
- Snyder, E. & Spreitzer, E. (1981): Sport, Education and Schools. In Lüschen, G., Sage, G. & Sfeir, L. (eds.): *Handbook of Social Science of Sport*. Stipes Pub Llc, Champaign, 119–146.
- Soos, I., Dizmatsek, I., Ling, J., Ojelabi, A., Simonek, J., Boros-Balint, J., Szabo, P., Szabo, A. & Hamar, P. (2019): Perceived Autonomy Support and Motivation in Young People: A Comparative Investigation of Physical Education and Leisure-Time in Four Countries. *Europe's Journal of Psychology*, Vol. 15. No. 3., 509–530.
- Stuij, M. (2015): Habitus and social class: A case study on socialisation into sports and exercise. *Sport, Education and Society*, Vol. 20. No. 6., 780–798.
- Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Vol. 45. No. 1., 89–125.
- Ullrich-French, S. & Smith, A. L. (2009): Social and Motivational Predictors of Continued Youth Sport Participation. *Psychology of Sport and Exercise*, Vol. 10. No. 1., 87–95.
- Upthegrove, T. R., Roscigno, V. J. & Zubrinsky, C. C. (1999): Big Money Collegiate Sports: Racial Concentration, Contradictory Pressures, and Academic Performance. *Social Science Quarterly*, Vol. 80. No. 4., 718–737.
- Watt, S. K. & Moore, J. L. (2001): Who are student athletes? *New Directions for Student Services*, No. 93., 7–18.
- Wiltshire, G., Lee, J. & Williams, O. (2019): Understanding the reproduction of health inequalities: Physical activity, social class and Bourdieu's habitus. *Sport, Education and Society*, Vol. 24. No. 3., 226–240.

Médiaértelmező közösségek⁴⁴

A nevelésszociológia durkheimi nevelés fogalmából kiindulva, mely szerint mindazon folyamatok nevelésnek tekintendők, melyek a társadalomban honos embereszményt közvetítve megalkotják az egyénben a társadalmi lényt, nem hagyható figyelmen kívül a média szocializációs hatása. A média sok funkciója közül elsősorban a tájékoztatást, az információközvetítést szokás kiemelni, azonban a nevelésszociológia elsősorban úgy tekint a médiára, mint az adott társadalomba való beilleszkedéshez vezető szociális tanulás fontos csatornájára, amely ráadásul a tömegesség, a heterogenitás és a technikai közvetítettség révén a társadalmi méretű nevelés egyik legbefolyásosabb ágense (Kozma 1999; Gálik 2019). Ma már a médiakutatásban dominánssá váló paradigma, a médiának való kitettség, illetve szelektív kitettség koncepciója is felismeri, hogy mint minden nevelési folyamat során, itt is megfigyelhető, hogy a tudatosság mellett jóval nagyobb szerepe van a spontán, nem tervezett hatások érvényesülésének. Ezért nem maradhat ki a kérdéskör tárgyalása egy nevelésszociológia szöveggyűjteményből.

Alapvető fogalmak

Informális tanulás: A mindennapokban zajló tanulást értjük alatta az egész életen át tartó tanulás részeként. Ez a legkevésbé intézményesített tanulási forma, ide tartoznak a médiából szerzett ismeretek is. Történhet tudatosan is (autodidakta módon), de „véletlenszerűen” is, amikor maguk az egyének sem feltétlenül ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését. Tudatos, amikor például egy YouTube tutorial videóból megtanuljuk egy új program használatát. Véletlenszerű, amikor egy barátunk megmutatja, hogyan működik egy készülék, vagy egy beszélgetés során hallunk egy érdekes történelmi ismeretet stb.

Instrumentális nézők: Eszközként használják a tévét, csak olyan programokat néznek, amelyek az érdeklődésüknek megfelelnek. Csak akkor kapcsolják be a készüléket, ha valamilyen információra kíváncsiak egy konkrét műsorból. Magas szintű bevonódottságot, nagyfokú figyelmet, érdeklődést és céltudatosságot feltételez.

⁴⁴ A fejezet Kenyeres Attila Zoltán *Televízió és tanulás* című doktori értekezése második fejezetének átdolgozott változata.

Rituális nézők: Nem kimondottan egy programra kíváncsiak, hanem megszo-
kásból, mintegy rituálészerűen tévéznek, és sok időt töltenek a képernyő előtt. Ők
inkább „azt nézik, amit adnak”, nem jellemző a céltudatosság, az elmélyült tv-né-
zés. Az elsődleges motiváció inkább a szórakozás, az időtöltés, sok esetben ez csak
háttér-televíziózást jelent.

A kommunikáció kétlépcsős modellje: Az információk, a vélemények és a nézetek
a véleményvezérek közvetítésével és értelmezésében jutnak el a szélesebb társadalom
felé, akik a témában illetékes vagy a közösségben magas presztízsű referenciasze-
mélyek, s hatásukra mások megváltoztatják korábbi véleményüket.

Értelmező közösségek: A médiafogyasztók közösen alkotnak jelentést egy mé-
diaüzenetnek, az azonos közösséghez tartozás révén áll elő az azonos értelmezés.
Például a sorozatok rajongói közösségei nemcsak interpretálják a sorozatok világát,
hanem annak elemeit identitásuk és közösséghez tartozásuk megerősítésére hasz-
nálják fel.

FORMÁLIS, NONFORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS TANULÁS

A tanulás intézményesültség alapján történő, klasszikus hármas felosztása szerint
elkülöníthető a formális, a nonformális és az informális tanulás. A tanulás a ne-
velési folyamat része, ennek megfelelően formális, nonformális és informális ne-
velési módok, és ezeken belül megvalósuló tanulási folyamatok különíthetők
el. Formális nevelés során megvalósuló tanuláson az iskolarendszerű képzésben,
tantermi körülmények között zajló komplex tanulási folyamatot értjük. A formális
tanulás intézményesített, hierarchikusan strukturált rendszerben zajlik (Coombs
& Ahmed 1974). A formális nevelés a direkt nevelési célú intézmények által kezde-
ményezett nevelési aktivitás, amely hosszabb időtartamú, zárt rendszerben zajlik,
meghatározott norma- és követelménytámasztás jellemzi, illetve a teljesítmény
értékelésével zárul (Durkó 1999). A formális tanulás hierarchikusan strukturált,
illetve kronologikusan fokozatokra osztott nevelési rendszer keretében valósul
meg (Chazan 1981; La Belle 1981; Ironside 1989; Fenstermacher & Cuthbert 1989;
Radcliffe & Coletta 1989).

A nonformális nevelés olyan, intézmények által megszervezett, nyitott sze-
mélyiségfejlesztés, amelyekben a nevelési hatás járulékos (Durkó 1999). A nevelés
és tanulás tehát ugyancsak intézményi keretek között történik, de már kevésbé
formalizált, nem iskolarendszerű, és az esetek többségében nem ismerik el hiva-
talos bizonyítvánnyal. A nonformális nevelés során megvalósuló tanulás kevésbé
formalizált, így az oktató a tanulók igényeinek megfelelően alakítja a nevelés
folyamatát (Coombs & Ahmed 1974).

Az informális nevelés és az azon belül zajló informális tanulás a legkevésbé
intézményesített forma. Az informális nevelés és tanulás spontán érintkezések

révén, külső környezeti hatásra történik, a mindennapi tapasztalatok felhalmozása és értelmezése során. Nem törekszik a megszerzett tudás formalizálására sem, s az egész életen át tartó tanulás folyamatába illeszkedik (Coombs & Ahmed 1974; Chazan 1981; Ironside 1989). Informális nevelésnek tekinthető az egyén mindenféle, nem céltudatos, környezeti hatásra történt spontán formálódása (Durkó 1999). Az informális nevelés nem szándékos, spontán, nem intézményesített interaktív kapcsolatokon nyugszik (Rubovszky 2002). Az informális tanulás nem tervezett, véletlenszerű, amelyre az angol nyelvű szakirodalom az „accidental learning” (véletlenül végbemenő tanulás), vagy az „unexpected learning” (váratlan tanulás) szakkifejezéseket használja (Pordány 2008). Mások az „incidental learning” (ugyancsak véletlenszerű tanulás) kifejezést használják, és a tanulást formális, informális és véletlenszerű (incidental) formákra osztják fel attól függően, milyen lehetőség áll épp az egyén rendelkezésére (Vygotsky 1978; Watkins & Cervero 2000).

Az informális tanulásnak létezik egy másik, szándékolt formája, az autonóm tanulás, amikor: „a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg... éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz.” (Forray & Juhász 2009: 16). Az informális nevelés során megvalósuló tanulás megközelíthető a tanulás intézmény- és eszközrendszere alapján. Az egyik ilyen felosztás a Német Tanulási Atlaszhoz (Deutscher Lernatlas – DLA) köthető, amely a személyes tanulás (Persönliches Lernen) körébe sorolja többek között a médiából történő tanulást (Lernen durch Medien) is. Ezen a széles sávú internethálózat meglétét, a könyvtárba járást és a könyv olvasást értik (Schoof et al. 2011). A kulturális tanulás „a kultúra széles körű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nonformális és informális tanulási forma, amely különböző intenzitással és eszközhasználattal, de az egyén egész életében jelen van. A kulturális tanulás intézményei a közművelődési, muzeális és könyvtári intézmények, az előadó-művészet különféle szinterei (színház, mozi, cirkusz, zenei intézmények, táncművészeti intézmények, vidámparkok stb.), a sportszervezetek és a média (sajtó, rádió, televízió, internet)” (Juhász 2017: 12). A nemzetközi szakirodalom a kulturális tanulást a gyermekek társadalomba, annak kultúrájába történő integrálódási folyamatként értelmezi, ami a szocializáció fogalmával rokon (lásd Tomasello 2016; Legare & Harris 2016; Chen et al. 2014; Jones 2016).

INFORMÁLIS ÉS TÁRSAS TANULÁS A MÉDIÁBÓL

A tömegkommunikációs eszközök segítségével történő mindennapos tanulást általában az informális tanulás dimenziójába soroljuk (lásd Rubovszky 2002; Kozma 1999; Fenstermacher & Cuthbert 1989). Buckingham szerint a média

informális iskolarendszert alkot, és lényegénél fogva „oktató jellegű”, legyen az akár híradó, a Discovery Channel adásai, a *Jerry Springer Show* vagy a *Pokémon* rajzfilm (Buckingham 2005). Csoma és Benedek az egész életen át tartó tanulás részeként az informális tanulás kategóriájába sorolja a médiafogyasztást, kiemelve azon belül az oktatási eszközzé váló mobiltelefont is (Csoma 2006; Benedek 2006). A médiából történő tanulás társas dimenziója azt jelenti, hogy a befogadó sok esetben közösségi tevékenységként végzi e tevékenységet, illetve közösségekben dolgozza fel a médiából származó információt. Ezáltal a médiából történő tanulás a szociális tanulás részévé válik. A szociális tanulás során az individuum valamely közösség tagjaként, a többiekkel történő folyamatos interakció révén tanul (Kozma 1999). Mind az informális, mind a véletlenszerű tanulás társadalmilag beágyazott, társadalmi szituációban és közegben zajlik, az eszmék és gondolatok közösen formálódnak (Marsick et al. 2017). A tanulók, hallgatók értelmező közösségeket alkothatnak, együttműködve konstruálnak értelmezéseket az oktatás világról, célokról, magatartási mintákról, melyek lehetnek pozitív, ösztönző hatással a tanulmányi pályafutásukra és a tanulmányi teljesítményükre, de hátráltathatják is azt. Azok a hallgatói közösségek a leghatékonyabbak, amelyeket közéleti, művészeti témák és olvasmányélmények megbeszélése is összefűz (Pusztai 2011). A közösségekben történő tanulás sokrétű ösztönző erővel bírhat az egyén számára. Lave és Wenger szerint a tanulási folyamat során megvalósuló legitim perifériális részvétel (legitimate peripheral participation) lényege, hogy a tanuló kezdetben a közösség periferiájában van, de elkerülhetetlenül részévé válik a közösségnek, amelyben a tudás és képesség természete megköveteli tőle, hogy tovább haladjon a közösség szociokulturális gyakorlatának teljes átvétele felé. Az ilyen tanulóközösségeket a gyakorlat közösségének (Community of Practice) nevezték (Lave & Wenger 1991). Ugyancsak a társas kontextus tanulásban betöltött szerepére mutat rá Vygotsky legközelebbi fejlődési zóna fogalma (Zone der proximalen Entwicklung). A fogalom arra utal, hogy a segítő társas környezet megnöveli az individuális teljesítményt, ez a valós vagy virtuális közösségekben történő tanulás motorja (Vygotsky 1978). Zumbach szerint az információk közösségeken belüli cseréje és megtagyargalása kognitív flexibilitást eredményez (Zumbach 2010). Rorty azt hangsúlyozza, hogy a tudás társadalmi diskurzus során fejlődik ki, ami az információ mások általi megítélésének megismerésén és az egyes individuumok közötti kicserélésén, megvitatásán keresztül valósul meg (Rorty 1991). Savery és Duffy szerint a tanulás eredményeit ki kell cserélni a társadalmi környezet tagjaival, meg kell ismerni más perspektívákat (Savery & Duffy 1995). Ez fordítva is működik, amennyiben a munkacsoportokban és a természetes közösségekben az interakció gyakran generál tanulási folyamatot (Billett 2002). Sok esetben a formális közösségek informálissá válnak, és tagjai megosztanak egymással normákat, kulturális értékeket, eszméket, amelyek

kölcsönösen formálják az egyéneket (Wenger 1998). Az elhelyezett megismerés elmélete (Situating Cognition) szerint az egyén gondolatai és cselekvései csak az őt körülvevő kontextusban érthetőek meg, így a tanulás minden esetben szituációtól függő. A konstruktív tanulási környezet pedig nagyban befolyásolja a megértést (Reimann-Rotheimer & Mandl 2006). Van Evra kifejezetten a televíziós tartalmak befogadása során hangsúlyozza a társas dimenziót. A nézők ugyanis hatnak egymásra a közös megtekintés közben. Például az egyiket jobban érdekli a téma, a másikat kevésbé, így támogathatják egymást a figyelem fenntartásában (Van Evra 2004). A közös médiafogyasztás multiplikatív hatása kétségtelen, hiszen a vélemények megbeszélhetők, az információk kiegészíthetők, létrehozva egy közös értelmezést és elősegítve ennek rögzülését. A reflexióra, az információk kiigazítására lehetőség nyílik az értelmező közösségben. A médiából történő tanulás kapcsán Brosius és társai három fázist különítenek el: az első az úgynevezett prekommunikatív fázis, amikor a médiatartalom befogadása még nem történt meg, így az nincs hatással a cselekvésre. A második a kommunikációs szakasz, a recepció, amikor a médiatartalom kognitív folyamatokat indukál a befogadóban (figyelem és információfeldolgozás), de pszichológiai állapotváltozás is bekövetkezik (ingerlés, vagy érzelmi befolyásolás). A harmadik a posztkommunikatív fázis, amikor a kogníció következtében a gyakorlatban is végbemenő cselekvések zajlanak a nagyobb szociális rendszerekben (család, barátok, egyéb csoportok és a társadalom). Ezek az úgynevezett makrohatások (Brosius et al. 2010). Gorton úgy véli, hogy a média interperszonális formái az emberek mindennapi életének integrált részeivé váltak. A legtöbb családban van televízió több helyen is, például a konyhában, a hálószobában és a nappaliban, a fiatalok pedig a virtuális térben közösen követik a különböző médiumokat. A média nemcsak háttértényező, hanem fókuszpont az emberek mindennapi életében, és szociális eszköz abban az értelemben, hogy a benne megjelenő különböző tartalmak az emberi beszélgetések témáját jelentik (Luke 1997; Gorton 2009).

A MÉDIA RITUÁLIS ÉS INSTRUMENTÁLIS SZEREPBEN

A nemzetközi szakirodalomban megjelentek azok az elméletek, amelyek azt magyarázták, milyen hatással van a média a befogadókra, illetve milyen motivációk mentén tekint meg egyes tartalmakat. A korai, úgynevezett transzmissziós elméletek főképp arra koncentráltak, hogyan adja át az üzeneteket a média, hogyan értelmezi a valóságot, és mindez hogyan csapódik le a befogadóban, majd az hogyan hat vissza a médiára (lásd Goffman 1974; Gerbner & Gross 1976; Gripsrud 2007). A transzmissziós elméletek ma már nem elégségesek arra, hogy leírják a média, a realitás és a közönség viszonyát. A médiaelmélet újabb irányzatai, köztük a neodurkheimi irányzat már a média rituális szerepét is vizsgálja. Sze-

rintük a bulvár/posztmodern média esetében a tényműsorok esetén sem érdemes pusztán a valóság ábrázolását számon kérni. Gerbner tévéműsorokat elemezve arra jutott, hogy azok a közvetítő szervezet céljainak megfelelő rejtett üzenetek célba juttatása érdekében torz képet festenek a valóságról (Gerbner 2000). Ha elfogadjuk, hogy a média által közvetített kép konstruált valóság, akkor milyen egyéb szerepet tölthet be a közönség életében a tájékozódáson, a világ megismerésén kívül? A neodurkheimi irányzatok szerint ez a szerep a rítusokban rejlik. Durkheim társadalomtudományi jelentőséget tulajdonított a rítusoknak: ezek az érzelmek felkeltésének hatékony (és szándékosan alkalmazott) eszközei. A társadalom tagjai a rítusok által hordozott kollektív érzelmeken keresztül integrálódva alakítanak ki egyfajta közös tudatot. Az elmélet szerint az egyéneknek szükségük van arra, hogy részesei legyenek bizonyos rituális eseményeknek, amelyeknek el kell különülniük a megszokott hétköznapi aktivitásuktól. A rítusok mozgósítják a társadalom tagjainak érzelmi kötelékeit, így a közösség részének érezhetik magukat a térben amúgy egymástól távol lévő egyének (Munn 1973; Moore & Meyerhoff 1977; Jacobs 2000). Durkheim teóriáját az 1980-as években adaptálták, többek között a médiakutatás területén is, ahol a társadalom rendje, a morál és a kollektív identitássteremtés folyamatainak megértése volt a cél (Alexander 1998). A médiatartalmak elemzésére a neodurkheimi irányzat olyan fogalmakat vezetett be, mint a rítus, a szentség, a műfajok, vagy a kollektív képzetek (Katz 1983). Dayan és Katz szerint az élőben közvetített műsorok olyan élményt adnak az amúgy térben szétszórt közönség tagjainak, amely felkelti bennük az összetartozás érzését. Ilyen volt a holdra szállás, vagy az olimpiai megnyitőünnepségek közvetítése stb. (Dayan & Katz 1992). Martín-Barbero szerint a média lehetőséget teremt az embereknek a társas értelmezések kialakítására az élet különböző kérdéseit illetően, például a művészet, a betegségek, a fiatalság vagy a halál értelmét (Martín-Barbero 1997). Soeffner szerint manapság az egyén a média által közvetített rítusokon és mítoszokon keresztül értelmezi a társadalom különböző erkölcsi problémáit, és választja ki az elfogadható magyarázatokat (Soeffner 1997).

A rítus kifejezést kissé más értelemben, a habitusszerű hétköznapi cselekvéshez konkrétan kötve használja Rubin és Perse. Ők Katz és kutatótársai gratifikációs elméletéből kiindulva, ami az aktív, a médiahasználatból hasznot és élményt kereső nézőt feltételez a passzív a média hatását csak elszenvedő közönség helyett (Katz et al. 1974), a televíziónézőket két csoportra osztották: az úgynevezett instrumentális nézőkre, akik eszközként használják a médiát, csak olyan programokat néznek, amelyek az érdeklődésüknek megfelelnek. Csak akkor kapcsolják be a készülékeket, ha valamilyen információra kíváncsiak egy konkrét műsorból. A másik csoportot a rituális nézők alkotják, akik nem kimondottan egy programra kíváncsiak, hanem megszokásból, mintegy rituáliszerűen tévéznek, és sok időt töltenek a képernyő előtt (Rubin & Perse 1987). Comstock és Scharrer azt

állapították meg, hogy a rituális nézők számára az elsődleges motiváció például a tévzés, és csak második a program. A társadalom legtöbb tagja szerintük ebbe a csoportba tartozik, és a figyelmük múló a látottak-hallottak iránt (Comstock & Scharrer 1999). Metzger és Flanagin szerint a televízió elsődlegesen rituális eszköz. Az új, internetalapú médiumokat ugyanakkor sokkal inkább instrumentális célúnak tarták (Metzger & Flanagin 2002). Ma már nem kétséges, hogy az internetalapú médiumokkal való együttélés a fiatalok életében is hasonlóan rituális funkciót tölt be.

Van Evra ugyancsak kétféle médiafogyasztót különít el, akinek az a célja, hogy a tartalomból információt és tudást szerezzen, és azt, aki pusztán kikapcsolódásból, figyelemelterelésből és szórakozásból tölti ezzel az időt (Van Evra 2004). A Zillmann és Bryant által kidolgozott szelektív észlelés (selective exposure) elmélete alapján a nézők elsősorban a számukra komfortérzetet jelentő információkra irányítják a figyelmüket, és igyekeznek elkerülni a zavaró, kognitív disszonanciát keltő információkat, melyek nagyon távol esnek a korábbi világértelmezésüktől (Zillmann & Bryant 1994).

A MÉDIA FUNKCIÓI

ISMERETTERJESZTŐ-OKTATÓ FUNKCIÓ

A tömegmédiá szignifikáns oktató és ismeretterjesztő funkcióval rendelkezik. Campenau szerint a tömegkommunikáció legáltalánosabb funkciói: az informálás, az oktatás és a szórakoztatás (Campenau 1974). Kardos fontos szerepet tulajdonít a mozgóképnek az oktatásban, mert a film képes a valóságot mozgásában, folyamatában bemutatni, sokkal gazdagabb képet nyújtva a közvetlen szemléletnél (Kardos 1980). Thumim kiemeli, hogy már az 1950-es években az volt a kereskedelmi televíziók műsorkészítési elve, hogy a tévé a reklám mellett tanítson és informáljon (Thumim 2006). Az UNESCO 1980-ban kiadott, úgynevezett MacBride jelentése is az oktatási potenciálban látja a média egyik legfontosabb szerepét. Elkülöníti a formális (iskolarendszerű képzésben használatos) és az informális (pl. farmereknek, felnőtteknek, technológiai ismeretek hiányában szenvedőknek) szóló oktatási célú műsorokat (MacBride 1980). Giroux említi a „közpedagógia” (Public pedagogy) eszméjét, amelynek lényege, hogy a média pedagógiai szerepet tölt be a nagyközönség, tehát a „köz” számára (Giroux 1999). Postman szerint a tévé nagyon erős pedagógiai erővel bír, amely dominálja a figyelmet, az időt, valamint a fiatalok kognitív magatartását (Postman 1985). A média tanító funkcióját hangsúlyozza Share is, aki kiemeli a televízió kívülről a videó funkcióval rendelkező telefonok és az internet szerepét is (Share 2009). Agrawal szerint a média fontos eszköz a nyelvek tanulásában, valamint a külön-

féle kulturális szimbólumok jelentésének elsajátításában (Agrawal 2000). Jacke és Winkel pedig arra mutatnak rá, hogy a tömegkommunikációs eszközök által közvetített tartalmak lehetőséget kínálnak az iskolán túl is az észlelési lehetőségek kibővítésére, így képesek lehetnek megismertetni a testbeszéd aspektusait, fejleszthetik a koncentrációs képességeiket (Jacke & Winkel 2008). Vajda szerint a televízió rendkívüli erejű tanító és ismeretterjesztő eszköz, amely ugyanolyan hatásfokkal taníthat meg hasznos és pozitív ismereteket, mint agresszív tartalmakat (Vajda 1994). Sándor és Buckingham szerint még a szórakoztató műsorok, híradók nézése során is számos ismeret rakódik le a befogadóban (Sándor 1973; Buckingham 2005). Barbier és Lavenir az ismeretterjesztést tekinti a televízió egyik legfontosabb funkciójának a szórakoztatás és a tájékoztatás mellett (Barbier & Lavenir 2004). Nagy is úgy véli, a televízió hangsúlyosan ismeretterjesztő eszköz, és kiemelt szerepet tulajdonít a tematikus ismeretterjesztő csatornáknak, mint a National Geographic, a Spektrum vagy a Discovery. Szerinte minden médiatartalom betölt ismeretterjesztő funkciót, függetlenül azok műfajától (Nagy 2005). McQuail a tömegmédia négy szerepét különíti el: a szórakoztatást, a politikai szocializációt, a fogyasztói szocializációt és az oktatást. Szerinte a média a köz felvilágosításában is nagy szerepet játszik (McQuail 2003). Gálik szerint a médiában a szórakoztató funkció keveredik több más funkcióval, például az oktatással, ebből ered az edutainment műfaji kategória, amely szórakoztató oktatást jelent (Gálik 2003).

KÖZMŰVELÉSI FUNKCIÓ

A felnőttek tanulásával, a művelődéssel foglalkozó kutatók arra hívják fel a figyelmet, hogy a média szignifikáns kultúra és ismeretterjesztő, valamint közművelődési funkcióval is rendelkezik (Cazeneuve & Oulif 1969; Szecső 1980). A televízió a „permanens művelődés” eszközeként az intézményesített kulturális szolgáltatások körébe is sorolható, ahol direkt célként jelenik meg az emberek művelése (Durkó 1999). A tömegmédia tartalmi formálják az egyén művelődéssel kapcsolatos attitűdjét, és fontos szerepet játszanak a kultúra, a művészet és a tudomány értékeinek „hétköznapiításában” (Hanák 1980). A kultúraalakítás egyik fő forrása a szimbolikus formák, divatok, szokások, életmódok, normák, értékek, művészetek vonatkozásában (Kapitány & Kapitány 1998). Az UNESCO már említett MacBride jelentése is hangsúlyozza, hogy a tömegmédia egyfajta kulturális „raktárt” képez, amely a legjelentősebb továbbítója a kultúra alkotásainak. Azonban felhívja a figyelmet a médiában eluralkodó kereskedelmi és üzleti személet veszélyeire is, amely kiüresítheti a kultúrát (MacBride 1980). A tömegmédiát általában a közművelődés részének tekintik a művelődési intézmények (könyvtár, múzeum stb.) mellett (Nagy 2005; Szabó 2009).

SZOCIÁLIS TANULÁSI FUNKCIÓ

A média fontos ágense a Kozma által szociális tanulásnak nevezett folyamatnak is. Ennek során az egyén elsajátítja azt a kultúrát, amely szükséges a társadalomba való integrálódáshoz. A média értékeket, viselkedésmintákat, normákat és gondolkodási modelleket ad át, így szocializációs funkciót is betölt, s nemcsak az ifjúság, hanem a felnőttek másodlagos szocializációs intézménye is, mivel társadalmi normákat és kulturális magatartásmintákat nyújt (Hanák 1980; Kozma 1999). Share kiemeli, hogy a mindenütt jelen lévő média különféle „leckéket” tanít meg az életről, például: hogyan gondolkodjunk más embercsoportokról (Share 2009). Fowles is azt hangsúlyozza, hogy a televízió megtanít olyan hétköznapi metakommunikációs aktivitásokat, mint például hogyan kell kezdet fogni, milyen távolságban kell állni a másiktól stb. (Fowles 1992). A média olyan történeteket közvetít, amelyek segítik a társadalmi betagozódást, a világban történő eligazodást, de míg korábban ezen történetek szóban, mítoszok, mesék formájában, majd írásban terjedtek, manapság a média ezek legnagyobb továbbítója (Gerbner 2000). Thumim a televíziós sorozatokat vizsgálva jutott arra a következtetésre, hogy az azokban megjelenő reprezentációk a társadalmi és nemi viselkedés érvényes formáit hordozzák a nézők számára (Thumim, 2006). Ugyancsak a viselkedési modellek médiából való eltanulására hívja fel a figyelmet Vajda és Kósa, akik Bandura nyomán állítják, hogy amikor az embernek új követelményekhez kell igazodnia, akkor gyakran fordul olyan viselkedési megoldásokhoz, amelyekre valamely médium szolgáltat modellt (Vajda & Kósa 2005). Thumim is úgy véli, hogy a népszerű sorozatok, drámák és a magazinműsorok elfogadtatnak és kialakítanak különféle magatartásformákat (Thumim 2006). Angelusz azt írja, hogy a tömegkommunikáció ösztönzi, és egyben szabályozza a spontán normaképződést. Képes új viselkedési minták nyújtására, figyelmeztet egyes normák korszerűtlenné válására, valamint jelzi az új, szabályozásra váró szükségleteket is (Angelusz 1996). A televízió és a filmeknek a szocializációs folyamaton belül a nemzeti identitás kialakításában is szerepe van (Harvey 2006; Gripsrud 2007). A média potenciális erővel bír a fiatalok politikai gondolkodásának kialakítására, így a jövőbeni állampolgári részvételük befolyásolására. Demokráciára nevel, formálja a szociális viselkedésformákat, segít az emberek saját identitásának kialakításában (Dewey 1966; Kellner 1995; Gripsrud 2007; Share 2009). Sándor azt írja, hogy kutatások bizonyítják a tömegkommunikációs eszközök hatását az egyén véleményére és beállítódásaira, és politikai nézeteket is képes módosítani. A személyiség alakításában is szerepet játszanak, segítenek a világ megismerésében és megértésében, az egyén helyének és szerepének felismerésében (Sándor 1973). A televízióban és a moziban látott filmek erős impulzust jelentenek a befogadók világnézeti és erkölcsi irányultságára (Bodag & Hamisch 1987; Jacke &

Winkel 2008). Silverstone szerint a tévéműsorok hozzájárulnak ahhoz is, hogy másokhoz való viszonyunk által megértsük önmagunkat (Silverstone 1994, idézi Gripsrud 2007).

POPULÁRIS KULTÚRA ÉS SZOCIÁLIS TANULÁS

A professzionális médiagyártás műfajai közül 2010–2020 között a tévé korszak megújulását is jelképező sorozatok emelkednek ki hatásukkal és népszerűségükkel. A sorozatokat a médiakutatások korábban főként a reprezentációk, a média által megjelenített világ és a médiaszöveg hatása felől közelítették meg. Ebben az értelmezésben a közönség a médiatartalmak passzív befogadója, a média pedig valóságképeinek aktív, többnyire torzítással vádolt formálója, „nevelője”. A média reprezentációi gyakran előnytelenül ábrázolnak vagy elhanyagolnak egyes, rosszabb társadalmi érdekérvényesítő képességgel rendelkező csoportokat, mint a nőket, az időseket, az etnikai és szexuális kisebbségeket. A média az erőszak és a szexualitás ábrázolásának preferálása miatt felelős a társadalmi erőszak fokozódásáért és a kiszolgáltatottak fenyegetettségének növeléséért (Gerbner 2000).

A késő modern kapitalizmus médiáját a posztmodern médiakutatások már az 1980-as évektől más szempontból, a tömegkultúrában rejlő aktivitásra késztető szerep felől közelítették meg. Ahogy Császi Lajos idézi (Császi 2008): „Nem az a kérdés, hogy a média mit csinál az emberekkel, hanem az, hogy az emberek mit csinálnak a médiával” (McLeod at al. 1991). A populáris kultúrának és népszerű műfajainak, a sorozatoknak, valamint a videóklipeknek a szerepe a közönség számára a magánvilágok témáinak nyilvánosságba emelése, a szubeverzió az ellenállás lehetőségének megélése és az alternatív válaszok keresése. A kultúrakutatás (cultural studies) médiakutatóinak irányzata szerint a közönség aktívan vesz részt a média által közvetített valóság, így a társadalmi értékvilág megtárgyalásában. A médiatartalmak fogyasztásán keresztül saját, örömelvű készítéseit éli meg, valamint identitását gazdagítja a populáris kultúra jelentségeinek személyes képzőerőre alapuló értelmezése által (Ang 1985). Jellemző példa erre az 1980–90-es évek sztárjának, Madonna klipjeinek hatása, melyek zenei jelentőségén túlmutat az az élmény és „erőforrás”, amit rajongói magából a jelenségéből merítettek. John Fiske Madonna-elemzése szerint a fiatal lányok számára a klipek módot adtak a női identitás átértelmezésére, önmaguk elfogadására, a nőiséghez tapadó korábbi tabuk nyilvános kitérgetésére (Fiske 1995). A médiatartalmak jelentőségét egyre inkább a performativitás felől kezdték vizsgálni. Vagyis a közönség kapcsolódási lehetősége határozza meg a média produktumainak jelentőségét. Kiválasztásuk, kedveltségük, így egyben profitmaximalizáló potenciáljuk is azon múlik, a közönség képes-e érzelmileg azonosulni, ráismer-e bennük személyes igényeire (Myat 2010).

A posztmodern médiakorszak jellemzője a sorozatok köré szerveződő rajongói közösségek. Ezeket nemcsak a sorozatfüggés jellemzi, hanem olyan értelmező közösséggé is válnak, amit a sorozatok világának interpretálása, kibővítése köt össze. Henry Jenkins a Star Trek rajongók viselkedésének elemzése révén a fanokat (fanatikus sorozatkedvelőket) a „szöveg vadászainak” nevezte el, akik az egyes médiaszövegekből a saját maguk számára fontos elemeket ragadják ki, használják fel identitásuk, szórakozásuk, közösséghez tartozásuk megerősítésére. Folyton újabb szövegekre vadásznak, ezeket ajánlják, értelmezik, újabbakkal bővítik. Népszerűségüket, személyes megbecsülésüket is a fanközösség visszajelzéseivel kötik. Jenkins szerint alternatív szubkulturákat, kultúraalakító közegeket is létrehozhatnak (Jenkins 1992). Az interaktív digitális médiumok tovább bővítették a fanok lehetőségeit. Az új média szabad és időkorlát nélküli hozzáférést biztosít a sorozatokhoz, ami megkönnyíti a rajongók számára az új tartalmak létrehozását, remixelését és terjesztését. A közönség prosumerré, maga is tartalomgyártóvá válhat, továbbépítheti a médiumokon átívelő fikcionális világot, amit egy-egy sorozat teremt a transzmédia univerzumban. A fan közösségek korábbi ellenkulturális szerepe azonban elhalványulóban van, egyre inkább a médiavállalatok partnereiként, maguk is bevételmaximalizáló tényezőként, sőt olykor youtuberként – média véleményvezérként, influencerként – haszonélvezőjévé is válnak a sorozatok sikerének (Gollowitzer 2012). Beépülnek a fogyasztói társadalom média-értékláncába (Sarkady & Grad-Gyenge 2012).

A fogyasztói magatartások is átalakulnak az időfüggetlen és személyre szabott kínálat következtében. A nézés idejét már nem a médiumok határozzák meg, hanem a fogyasztó szabad választása. Kialakul a sorozatnéző egy új típusa, a sorozatgeek, aki már nem egy-egy műsorhoz kötődik, hanem magának a sorozat műfajnak a kedvelője. Ő is mindent tud a sorozat világról, de nem feltétlenül tartozik rajongói közösségekhez, a médiafogyasztást nem közösségi élményként éli meg. A sorozatok ajánlásába is belépnek az algoritmusok, melyek a nézői preferenciákat követve kínálnak föl újabbakat, kiiktatva ezáltal a közösség szerepét (Gollowitzer 2012).

Az időkorlát-nélküliség pedig hajlamosít a mértéktelenségre. Míg a hagyományos tv megszabta a néző napirendjét és ciklikusan adagolta az újabb részeket, az online televíziózás és internetes hozzáférés kialakította a binge-watching nézői stílust, vagyis azt a szokást, hogy a nézők maratoni módon ülnek végig akár egy évadnyi részt is kedvenc sorozatukból (Srđan 2018). Ez kedvezőtlenül befolyásolhatja koncentrációs képességüket és alvász problémákhoz is vezethet.

A fenti médiaelméleti megközelítések egyike sem veszítette el érvényességét. A média különböző közegeiben, eltérő társadalmi kontextusok mellett és befogadási sajátosságokat figyelembe véve más-más elméleti megközelítés lehet eredményes a média és a közönség viszonyának megértésében.

A médiatudatosságra nevelés szempontjából fontos figyelembe vennünk a befogadó életkori sajátosságait, azt, hogy a diákok értékrendje, szerepmintái alakulóban vannak, jobban ki vannak téve a média hatásainak, mint a kialakult értékrenddel és nagyobb tapasztalattal rendelkező felnőttek. Másrészt, azt is tudomásul kell vennünk, hogy az interaktív, digitális médiaplatformok szinte korlátlan (életkortól, földrajzi helyzettől és időkorláttól független) felhasználói hozzáférése miatt pusztán szülői korlátozással és jogi szabályzással már nem tudjuk megóvni gyermekeinket (de saját magunkat sem) a média környezet csapdáitól és fenyegetéseitől. Éppen ezért csak a tudatos médiamagatartás és a kritikus gondolkodás kisgyermekkortól elkezdett kialakítása lehet a megoldás a médiakörnyezetben működés egészséges, biztonságos és eredményes módja biztosításának.

INFLUENZEREK A KÖZÖSSÉGI MÉDIÁBAN

A média szocializációs hatásaival foglalkozó kutatások már korán kétségbe vonták a médiumtól a befogadó felé irányuló lineáris hatás koncepcióját. A kétlépcsős kommunikáció modellje szerint a korábban véleményvezérek fontos szerepet játszottak a médiaüzenetek multiplikálásában, elsősorban azért, hogy nem mindenkihez jutottak el a médiaüzenetek. Az elmélet lényege az, hogy az információk, a vélemények és a nézetek a tömegtájékoztatótól első körben a véleményvezérekhez, s onnan a szélesebb társadalom felé áramlanak, s a véleményvezérek a konkrét médiatartalom mellett továbbadják az információk értelmezését is (Katz 1957). A kétlépcsős médiahatás nemcsak a hozzáférés két lépcsőjére utal, hanem a hatás, a vélemény, esetleg attitűdváltás két lépcsőjére, ahol a témában illetékes vagy a közösségben népszerű referenciaszemély hatására megváltozik mások korábbi véleménye. A modern digitális médiakörnyezet megkönnyíti a tömegkommunikáció egylépcsős célba jutását, de a kétlépcsős és összetettebb többlépcsős áramlási modellek is érvényesek maradtak.

A média és a közönség viszonya az egyirányú hatás felől egyre inkább a használat és a kölcsönhatás felé vezetett már a 20. század során (Bajomi-Lázár 2006). Ez különösen igaz az interaktív médiumok korában. A valódi változást a web 2.0, a közösségi média megjelenése hozta el a 2000-es évek első évtizedétől, amitől kezdve a közösség tagjai egymással, nagyobb csoportokkal és szervezetekkel is közvetlen interakcióba léphetnek. A széles sávú internet elterjedése, a tartalmak személyre szabott elérése és az akár tartalomgyártást is lehetővé tevő, mobilizálható, mindenhol elérhető médiaplatformok használata megváltoztatták a felhasználói magatartást. Mindezek következménye részévé vált a média szocializációs szerepének. Továbbra is érvényesek maradnak azok a kérdések, amelyeket a médiakutatás ezen a címen korábban vizsgált: elsősorban az érték- és mintaközvetítés a személyes, családi, kisközösségi és társadalmi szerepek és

cselekvés terén; az erőszak és a szexualitás kérdéseivel kapcsolatban; a fogyasztói szokások alakításában, valamint a döntéseinket alakító információk hitelességének kapcsán.

Ugyanakkor az új média interakciós potenciáljának magas foka, ebből adódóan közvetlen, részvételi természete árnyalta a hagyományos média egyirányú hatását. Még inkább előtérbe került a személyes hitelesség kérdése, aminek jelentőségét már az 1950-es évek médiakutatásai is igazoltak. Katz és Lazarsfeld kétlépcsős kommunikációs modellje szerint a személyes kommunikáció véleményformáló hatása nagyobb mint a tömegkommunikációé. A választói magatartás változása kapcsán figyeltek föl a jelenségre, hogy a politikai vélemények módosulása a kisközösségek meghatározó tagjain, a véleményvezéreken keresztül jött létre leginkább. Ezek olyan, a saját közösségük által befolyásosnak ítélt egyének, akik jól tájékozottak és személyes karizmájuk révén követőkre találnak. Nemcsak közvetítik, de értelmezik is az üzeneteket. Jólértesültségük a média jellegzetes tartalmaihoz kötődik (politika, fogyasztás, kultúra) (Katz & Lazarsfeld 1955).

A közösségi médiában működő véleményvezéret ma influenszereknek nevezzük, s jóval szélesebb körben tudják megosztani véleményüket, mint a hagyományos médiumok korában. Az influenszerek olyan személyek, akik képesek mások által észlelt tekintélyük, tudásuk vagy kapcsolataik miatt hatásosan befolyásolni sokak döntéseit (Markos Kujbus & Buzás 2020). Olyan egyének, akiket tömegek követnek a közösségi médiában. Az influenszerek jelentőségét a gazdaságtudomány is vizsgálja, hiszen e szerepkör kialakulása a marketing világot átütő módon rendezte át. Hitelességük, melynek háttérében az áll, hogy saját tapasztalaton alapuló információkat osztanak meg, kényes terület. Érzékeny az egyensúly, amit fenn kell tartaniuk látszatra megőrzött autonómiájuk és a piac érdekei, az eladni kívánó cégek kiszolgálása között.

Szerepük valahol a sztár és az önjelölt, hírnévre törő amatőr között mozog. Követő táboruk általában korosztályos. Népszerűségük a rajongásra épül, így a kamaszok és a fiatal felnőttek között a legnagyobb. Leginkább bloggerként, vloggerként kezdik. Szorgalommal építik fel image-üket valamilyen hétköznapi téma szakértőjeként, ami sokakat foglalkoztat (divat, game-play, életmód, hobbi stb.). Stílusuk humoros, közvetlen, a srác/lány a szomszéd házból jellegű. Hatásuk hasonlóan működik, mint a sorozatok sztárjaié, akik paraszociális társként vannak jelen rajongójuk életében: rendszeres megjelenésükkel, barátságos gesztusaikkal, szinte hétköznapijaik részeivé válnak (Glózer & Guld 2015).

A közösségi média visszhangkamra jellege miatt egyre fontosabb a szerepük a politikai, közéleti szocializáció és véleménybefolyásolás terén is. Egyre jellemzőbb, hogy a közönség bezáródik a hasonlóan gondolkodók körébe, egymás véleményét visszhangozzák, amit még a gépi algoritmusok által fokozott szűrőbuborék effektus is felerősít. Ez sokak szerint negatív hatással lehet a demokráciára

(Pariser 2011). Ebben a közegben az influenzerek hatása is felerősödik. Ahogy Habermas korábbi megfigyelései jelzik, a véleményvezérek a nyilvános szférában, amiként az internet is működik, nagy befolyással lehetnek olyan speciális területeken is, mint a vallás, a tudomány és a politika (Habermas 1996). Ezzel a hatással lehet jól élni és visszaélni is. Egyre több esetben fordul elő, hogy társadalmi, tudományos és tanulási célú kommunikáció szempontjából is vizsgálják az influenzerek szerepét.

A MÉDIAMANIPULÁCIÓ

A médiatartalmak befogadása során kritikai attitűdre van szükség. A szerkesztőket ugyanis sok esetben kereskedelmi érdekek vezérlik, így a nagyobb nézettség érdekében manipulációs eszközök alkalmazásától sem riadnak vissza. Ezek a trükkök az oktató-ismeretterjesztő tartalmak esetében is megjelennek, tehát ebben az esetben is fontos a kritikus hozzáállás. A modern képalkotási technológia (például CGI – Computer Generated Imagery) révén lehetőség nyílik a fikció és a realitás vegyítésére (lásd Jeffries 2003; Dijck 2006; Wolf 1999; Metz 2008; Morton 1999; Darley 2003; Scott & White 2003). Előfordulhat, hogy a szakemberként megszólaltatottak nem hitelesek, vagy nem az adott tudományterületben jártasak (lásd Metz 2008; Parker 2009). A média időnként teljesen hamis képet fest a tudományról, a tudósok munkájáról, azt a valóságnál sokkal izgalmasabbnak és már-már akciófilmbe illőnek bemutatva (lásd Dornan 1990; Palfreman 2002). Konkrét manipulációra is példákat találhatunk egyes dokumentumfilmekben. León a National Geographicon futó természetfilmek kapcsán említi, hogy azok egyrészt a legattraktívabb és a figyelmet leginkább felkeltő állatokról készültek (pl. tigrisek, oroszlánok, cápák), másrészt csak a leglátványosabb jeleneteket és képeket válogatták be a filmekbe, hamis képet mutatva az állatok valós életéről (León 1999). Deogracias és Mateos-Pérez az „El Hombre y la Tierra” (Ember és a Föld) című sorozatot tartalomelemzéssel vizsgálva kimutatták, hogy a prezentált jelenetek 64%-a evés és vadászat közben ábrázolta az állatokat, miközben a természetben vélhetően jóval kisebb arányban töltik napjaikat ezen tevékenységekkel (Deogracias & Mateos-Pérez 2013). Konkrét csalásra hozza példaként Barnouw a már említett 1922-es, „Nanook of the North” (Nanuk az eszkimó) című dokumentumfilmet, amelyben a rendező egy olyan iglut építettett a főszereplővel, amely nagyobb volt a szokásosnál, és lényegében díszletként funkcionált. Így a film nem a valóságot mutatta be, hanem csak rekonstruálta azt (Barnouw 2005). Chris a „The Crocodile Hunter” (Krokodilvadász) sorozatot említi, amelyben több jelenet is medencében lett eljátszva a vadon helyett, illetve más hol és más állatokról készült felvételeket mutattak, de vágási trükköket is bevetettek, amikor a valóság nem volt elég izgalmas (Chris 2006).

A kritikai attitűd meglétét vagy hiányát különösen jelentőssé teszi az a tény, hogy a különböző internetes videómegosztó portálokon (pl. YouTube) és közösségi oldalakon áltudományos videóanyagok is terjednek. Az internet korában bárki készíthet ilyen „dokumentumfilmeket”, és széles tömegek számára elérhetővé teheti a világhálón. A tudományra ezek a tartalmak annyiban jelentenek veszélyt, hogy ellenőrizetlen információk is megjelenhetnek bennük, mert nincs mögöttük felelősséget vállaló, az igazságtartalmat garantáló szaktekintély, tudományos kontroll. Az ilyen áldokumentumfilmek az úgynevezett „User Generated” típusú tartalom, tehát felhasználó-készítette tartalom körébe sorolhatóak. Ezek saját készítésű kvázi „amatőr” felvételek, amelyek mögött nem áll professzionális szerkesztőség, de bárki előállíthatja megfelelő technikai eszközök birtokában. Az ezredforduló körül született generáció médiafogyasztási idejének több mint 30%-át ilyen tartalom megtekintése tette ki, amely 35%-kal emlékezetesebbnek bizonyult körükben más tartalmakhoz képest. Sajátos vonás az is, hogy ezeknek a médiafogyasztóknak a bizalmi indexe jelentősen meghaladta az egyéb média-tartalmakat fogyasztókét, ami annak eredménye, hogy a felhasználó-készítette tartalom felkelti bennük az „egy közülünk” érzést (Ipsos 2014, idézi Dóbé & Rózsás 2017).

Mindezen példák is jól mutatják, hogy a média nevelő hatásának változatos mintázatai megkerülhetetlenek mind a hagyományos média (televízió, rádió, nyomtatott újság), mind pedig az online média tartalmainak esetében.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Hasonlítsa össze a formális, a nonformális és az informális tanulást!
2. Mi jellemzi a médiából történő informális és társas tanulást?
3. Mit jelent a média rituális és instrumentális szerepe?
4. Milyen szocializációs szerepük lehet a sorozatoknak?
5. Mutasson rá, milyen módon befolyásolhatják az influenszerek a tanulói attitűdöket és teljesítményt!

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Bajomi-Lázár P. (2006): Manipulál-e a média? *Médiakutató*, Vol. 7. No. 2., 77–95. [http://epa.oszk.hu/03000/03056/00067/pdf/EPA03056_mediakutato_2017_tel_061-079.pdf]
- Dóbé S. & Rózsás T. (2017): Merre megy a média? *HTE Médianet*, Vol. 72. No. 1., 2–5. [http://www.hte.hu/documents/3102649/4239802/HT_2017_1_1_Dobe.pdf]

- Forgó S. (2014): Tanulás és az új médiumok. A televíziózás és oktatás Schramm-féle tézisei. [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_07_tanulas_es_az_uj_mediumok/822_a_tevlizis_s_oktats_schrammfle_tzisei.html]
- Glózer R. & Guld Á. (2015): Új média – új típusú sztárok? A YouTube magyar hírességei. *Információs Társadalom*, 2015, 34–54.
- Juhász E. & Kenyeres A. Z. (2018): A kulturális tanulás esetei. *Kulturális Szemle*, 5. 2. [<http://www.kulturalisszemle.hu/10-szam/nemzetkozi-kitekintes/juhasz-erika-kenyeres-attila-zoltan-a-kulturalis-tanulas-esetei>]
- Tóth E. (2017): *Tanuljunk a filmekből történelmet!* Kultúra.hu, 207.9.7. [<https://kultura.hu/tanuljunk-filmekbol/>]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Agrawal, B. C. (2000): *Higher Education Through Television – The Indian experince*. Concept Publishing Company, New Delhi.
- Alexander, J. C. (1998): Mass Communication, Ritual and Civil Society. In Liebes, T. & Curran, J. (eds.): *Media, Ritual and Identity*. Routledge, London–New York. 23–41.
- Ang, I. (1985): *Watching Dallas: Soap Opera and the Melodramatic Imagination*. Routledge, London.
- Angelusz E. (1996): *Antropológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bajomi-Lázár P. (2006): Manipulál-e a média? *Médiakutató*, Vol 7. No. 2., 77–95.
- Barbier, F. & Lavenir, C. B. (2004): *A média története – Diderot-tól az internetig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Barnouw, E. (2005): *Documentary: A History of the Non-Fiction Film*. Gedisa, Barcelona.
- Benedek A. (2006): A TÉT és a technológiai fejlődés összefüggései. In Benedek A. (szerk.): *Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon*. Tempus Közalapítvány, Budapest, 66–125.
- Billett, S. (2002): Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 34. No. 1., 56–67. [http://www.oce.uqam.ca/wp-content/uploads/2014/12/1403_billett_2002.pdf. Letöltési idő: 2018.04.28.]
- Bodag, J. & Hamisch, S. (1987): *Spielfilm im Blickfeld der Padagogen*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Brosius, H. B., Mangold, R. & Schwer, K. (2010): *Ein Mehrebenenmodell der Mediengewaltforschung – Grundlagen für eine interdisziplinäre Untersuchung der Wirkung von Mediengewalt*. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.

- Buckingham D. (2005): *Médiaoktatás*. Ford.: Károlyi Júlia. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Campenau, P. (1974): *Rádió, televízió, közönség*. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Cazeneuve, J. & Oulif, J. (1969): *A televízió nagy lehetősége*. Ford.: Békés Ferenc. MRT Tömegkommunikációs Központ, Budapest.
- Chazan, B. (1981): *What is Informal Education? Philosophy of Education*. Philosophy of Education Society, Carbondale.
- Chen, Ch-P., Shih, J.-L. & Ma, Yi-Chun (2014): Using Instructional Pervasive Game for School Children's Cultural Learning. *Educational Technology & Society*, Vol. 17. No. 2., 169–182.
- Chris, C. (2006): *Watching Wildlife*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Comstock, G. & Scharrer, E. (1999): *Television: What's on, who's watching and what it means*. CA, Academic, San Diego.
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974): *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. John Hopkins University Press, Baltimore.
- Császi L. (2008): Médiakutatás a kulturális fordulat után. *Médiakutató*, 2008. ősz.
- Csoma Gy. (2006): Szempontok az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó oktatáspolitikai programok értékeléséhez. In Benedek A. (szerk.): *Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon*. Tempus Közalapítvány, Budapest, 66–104.
- Darley, A. (2003): Simulating Natural History: Walking with Dinosaurs as Hyper-real Edutainment. *Science as Culture*, Vol. 12. No. 2., 227–56.
- Dayan, D. & Katz, E. (1992): *Media Events: The Live Broadcasting Of History*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Dewey, J. (1966): *Democracy and education. Introduction to the Philosophy of education*. Free Press, New York.
- Dijck, J., V. (2006): Picturizing science – The science documentary as multimedia spectacle. *International Journal Of Cultural Studies*, Vol. 9. No. 1., 5–24.
- Dornan, C. (1990): Some Problems in Conceptualizing the Issue of Science and the Media. *Critical Studies in Mass Communication*, Vol. 7. No. 1., 48–71.
- Dóbe S. & Rózsás T. (2017): Merre megy a média? *HTE Médianet*, Vol. 72. No. 1., 2–5. [http://www.hte.hu/documents/3102649/4239802/HT_2017_1_1_Dobe.pdf. Letöltési idő: 2018.08.26.]
- Durkó M. (1999): *Andragógia (A felnőttnevelés és közművelődés új útjai)*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest. [<http://mek.oszk.hu/01900/01942/01942.pdf>. Letöltési idő: 2018.01.13.]
- Fernstermacher, G. D. & Cuthbert, A. (1989): Education. In Barnouw, E., Gerbner, G., Schramm, W., Worth, T. L. & Gross, L. (eds.): *International encyclopedia of communications*. Oxford University Press, New York, 80–84.
- Fiske, J. (1995): Madonna. In *Reading the Popular*. Routledge, London, 95–114.

- Forray R. K. & Juhász E. (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekció elköteleződés. In Forray R. K. & Juhász E. (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Acta Andragogiae et Culturae sorozat, No. 22. Debreceni Egyetem, Debrecen, 12–37.
- Fowles, J. (1992): *Why viewers watch: A reappraisal of television's effects*. CA, Sage, Newbury Park.
- Gálik M. (2003): *Médiagazdaságtan*. Aula Kiadó, Budapest.
- Gálik M. (2019): Az egyéni médiafogyasztás és médiahasználat alakulását befolyásoló tényezők a médiatartalmaknak való kitettség változásainak tükrében. *Médiakutató*, Vol. 20. No. 1., 73–84.
- Gerbner, G. (2000): *A média rejtett üzenete – Válogatott tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gerbner, G. & Gross, L. (1976): Living With Television: The Violence Profile. Living With Television: The Violence Profile. *Journal of Communication*, Vol. 26. No. 2., 173–199.
- Giroux, H. A. (1999): *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. CO. Rowman & Littlefield, Boulder.
- Glózer R. & Guld Á. (2015): Új média – új típusú sztárok? A YouTube magyar hírességei. *Információs Társadalom*, 2015, 34–54.
- Goffman, E. (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harper & Row, New York, NY.
- Gollowitzer D. (2012): Újmédia – új rajongók? – Fankultúra az analóg-digitális váltás után. *Prizma*, 2012/2., 2–15.
- Gorton, K. (2009): *Media audiences. Television, meaning and emotion*. University Press, Edinburgh.
- Gripsrud, J. (2007): *Médiakultúra, médiatársadalom*. Ford.: Anna Bihari-Andersson, Kunszenti Ágnes, Kovács Ferenc. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Habermas, J. (1996): *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. The MIT Press, Cambridge.
- Hanák K. (1980): A tömegkommunikáció közművelődési szerepének néhány vonása. In Szecskó T., Tamás P., Dimitrijević, A. V., Firszov, B. M. & Manszurov, N. Sz. (szerk.): *A tömegkommunikáció a szocialista társadalom életében*. Akadémiai Kiadó, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 69–80.
- Harvey, S. (2006): *Trading culture – Global traffic and local cultures in film and television*. John Libbery Publishing, Eastleigh.
- Ironside, D. J. (1989): Concepts and Definitions In Colin, J. T. (ed): *Lifelong Education for Adults An International Handbook*. Pergamon Press, Oxford–New York–Beijing–Frankfurt–Sao Pao–Sidney–Tokyo–Toronto, 13–19.
- Jacke, C. & Winkel, R. (eds.) (2008): *Die gefilmte Schule*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

- Jacobs, R. N. (2000): *Race, Media and the Crisis of Civil Society*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Jeffries, M. (2003): BBC Natural History versus Science Paradigms. *Science as Culture*, Vol. 12. No. 4., 527–45.
- Jenkins, H. (1992): *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Taylor & Francis.
- Jones, V. R. (2016): Using Social And Cultural Learning To Enrich STEM Connections. *Children's Technology & Engineering*. Vol. 20. No. 3., 23–25.
- Juhász E. (2017): A kulturális tanulás nemzetközi vonatkozásai. *Kulturális Szemle*, Vol. 4. No. 1., 7–14. [http://www.kulturalisszemle.hu/storage/upload/Kulturalis%20Szemle%207/KulturalisSzemle_2017_1.pdf. Letöltési idő: 2018.02.17.]
- Kapitány Á. & Kapitány G. (1998): *Tömegkommunikáció*. MÚOSZ Bálint György Újságíró Iskola, Budapest.
- Kardos M. (1980): *Az audiovizuális eszközök felhasználásának általános pedagógiai módszertani kérdései*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Katz, E. (1957): The two-step flow of communication: An up-to-date report on an hypothesis. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 21. No. 1., 61–7.
- Katz, E. (1983): The Return of the Humanities and Sociology. *Journal of Communication*, Vol. 33. (Summer), 52–53.
- Katz, E. & Lazarsfeld, F. P. (1955): *Personal influence; the part played by people in the flow of mass communications*. IL: The Free Press, Glencoe.
- Katz, E., Blumler, J. G. & Gurevitch, M. (1974). Uses and gratifications research. *Public Opinion Quarterly*, 37 (4), 509–524. Retrieved 15, April, 2012, from: Sciences direct database
- Kellner, D. (1995): *Media culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern*. Routledge, New York.
- Kozma T. (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- La Belle, T. J. (1981): An Introduction to the Nonformal Education of Children. *Comparative Education Review*, Vol. 25. No. 3., 313–329.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning*. University Press, Cambridge.
- Legare, C. H. & Harris, P. H. (2016): The Ontogeny of Cultural Learning. *Child Development*, Vol. 87. No. 3., 633–642.
- León, B. (1999): *The Popular Science Documentary*. Paidós, Barcelona.
- Luke, C. (1997): *Technological literacy*. National Languages & Literacy Insitute, Melbourne, Australia.
- MacBride, S. (1980): *Many Voices, One World*. London/Unipub, New York, Paris, UNESCO, Kogan Page.

- Markos Kujbus É. & Buzás J. (2020): Véleményvezér... véleményformáló, influencers, híresség? In Gálik M. & Csordás T. (szerk.): *A média gazdaságtanának kézikönyve*. Médiatudományi Intézet, Budapest.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., Scully-Russ, E. & Nicolaidis, A. (2017): Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and the social context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, Vol. 1. No. 1., 27–34. [<http://akademiai.com/doi/pdf/10.1556/2059.01.2016.00359.01.2016.003>. Letöltési idő: 2018.01.07.]
- Martín-Barbero, J. (1997): Mass Media as a Site of Resacralization of Contemporary Cultures. In Hoover, S. & Lundby, K. (eds.): *Rethinking Media, Religion, and Culture*. Sage, London, 102–116.
- McLeod, J., Kosicki, G. & Pan, Zh. (1991): On Understanding and Misunderstanding Media Effects. In Curran, J. & Gurevich, M. (eds): *Mass Media and Society*. Edward, London, 235–266.
- McQuail, D. (2003): *A tömegkommunikáció elmélete*. Ford.: Szalai Éva. Osiris Kiadó, Budapest.
- Metz, A. M. (2008): A Fantasy Made Real The Evolution of the Subjunctive Documentary on U.S. Cable Science Channels. *Television & New Media*, Vol. 9. No. 4., 333–348.
- Metzger, M. J. & Flanagin, A. J. (2002): Audience orientations toward new media. *Communication Research Reports*, Vol. 19. No. 4., 338–351.
- Moore, S. F. & Meyerhoff, B. (1977): Introduction: Secular Ritual: Forms and Meanings. In Moore, S. F. & Meyerhoff, B. (eds.): *Secular Ritual*. Van Gorcum/ Assen, Amsterdam.
- Morton, O. (1999): Talking With Dinos. *New Scientist*, Vol. 13. November, 51.
- Munn, N. D. (1973): Symbolism in a Ritual Context: Aspects of Social Action. In Honigmann, J. J. (ed.): *Handbook of Social and Cultural Anthropology*. Rand McNally, Chicago.
- Myat K. (2010): Médiaelméletek és a késő-modern médiakörnyezet – Miért nem jók a modernista megközelítések a késő-modern médiakörnyezet vizsgálatához? *Médiakutató*, 2010. nyár. [https://www.mediakutato.hu/cikk/2010_02_nyar/04_mediaelmelet]
- Nagy A. J. (2005): *Médiaandragógia*. Urbis Kiadó, Budapest.
- Palfreman, J. (2002): Bringing Science to a Television Audience. *Nieman Report*, Vol. 56. No. 3., 4–32.
- Pariser, E. (2011): *The Filter Bubble*. The Penguin Press, New York.
- Parker, I. (2009): The Pharaoh: Letter from Cairo. *The New Yorker*, Vol. 85. No. 16. [<https://www.newyorker.com/magazine/2009/11/16/the-pharaoh>. Letöltési idő: 2018.04.27.]

- Pordány S. (2008): *Az informális tanulás értelmezése és mérése*. [http://www.autonomtanulas.hu/publikacio.html. Letöltési idő: 2008.10.08.]
- Postman, N. (1985): *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. Penguin Books, New York.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig: hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Radcliffe, J. & Coletta, N. J. (1989): Nonformal Education. In Colin, J. T. (ed): *Life-long Education for Adults An International Handbook*. Pergamon Press, Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Pao, Sidney, Tokyo, Toronto, 60–64.
- Reimann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Beltz PVU, Weinheim, 613–658.
- Rorty, R. (1991): *Objectivity, relativism and truth*. University Press, Cambridge.
- Rubin, A. M. & Perse, E. M. (1987): Audience activity and television news gratifications. *Communication Research*, Vol. 14. No. 1., 58–84.
- Rubovszky K. (2002): Informális nevelés – a felnőttnevelés peremvidékén. In B. Gelencsér K. & Pethő L. (szerk.): *Közművelődés és felnőttképzés. Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány*, Budapest, 157–173.
- San Deogracias, J. C. & Mateos-Pérez, J. (2013): Thinking about television audiences: Entertainment and reconstruction in nature documentaries. *European Journal of Communication*, Vol. 28. No. 5., 570–583.
- Sarkady I. & Grad-Gyenge A. (2012): A média-értéklánc szerzői jogi vonatkozásai című tanulmányhoz. Médiatudományi Intézet, <http://mek.oszk.hu/13000/13068/13068.pdf>
- Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1995): Problem Based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework. *Educational Technology*, Vol. 35. No. 5., 31–37.
- Sándor Gy.(1973): *A televízió és a közönség*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Schoof, U., Blinn, M., Schleiter, A., Ribbe, E. & Wiek, J. (2011): *Deutscher Lernatlas (DLA)*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, Germany.
- Scott, K. D. & White, A. M. (2003): Unnatural History? Deconstructing the Walking with Dinosaurs Phenomenon. *Media, Culture and Society*, Vol. 25. No. 3., 315–332.
- Share, J. (2009): *Media literacy is elementary*. Peter Land Publishing, New York, Washington D.C./Baltimore, Bern, Frankfurt am Main, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford.
- Soeffner, H-G. (1997): *The Order of Rituals*. Transaction Publishers, New Brunswick.
- Srđan, K. (2018): „Binge-Watching”: The New Way of Watching TV Series. *AM Journal of Art and Media Studies*, 15.

- Szabó L. T. (2009): *A tanár visszanéz* [Oktatás és társadalom 5.]. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Szecső T. (1980): Megjegyzések a tömegkommunikációs hatékonyság fogalmához. In Szecső T., Tamás P., Dimitrijević, A. V., Firszo, B. M. & Manszurov, N. Sz. (szerk.): *A tömegkommunikáció a szocialista társadalom életében*. Akadémiai Kiadó, Tömegkommunikációs Kutatóközpont MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest, 30–36.
- Thumim, J. (2006): *Inventing television culture: Men, women and the box*. Oxford University Press, New York.
- Tomasello, M. (2016): Cultural Learning Redux. *Child Development*, Vol. 87. No. 3., 643–653.
- Vajda Zs. (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Vajda Zs. & Kósa É. (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Van Evra, J. (2004): *Television and child development*. Lawrence Erlbaum Associated Publishers Mahwah, New Jersey, London,.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Watkins, K. E. & Cervero, R. M. (2000): Organizations as contexts for learning: A case study in certified public accountancy. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 12. No. 5., 187–194.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wolf, M. J. P. (1999): Subjunctive Documentary: Computer Imaging and Simulation. In Gaines, J. M. & Renov, M. (eds.): *Collecting Visible Evidence* [Collecting Evidence, Vol. 6]. University of Minnesota Press, Minneapolis, 274–291.
- Zillmann, D. & Bryant, J. (1994): Entertainment as media effect. In Bryant, J. & Zillmann, D. (eds.): *Media effects: Advances in theory and research*. Lawrence Erlbaum Associates Inc, Hillsdale, NJ. 437–461.
- Zumbach, J. (2010): *Lernen mit neuen medien*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

Munkahelyi közösségek

Ebben a fejezetben elsőként a munka családon belüli szerepéről, majd az iskolák munkára nevelő szerepéről lesz szó. Ezt követően a munkahelyi szocializáció és a pályaszocializáció főbb állomásait mutatjuk be, amely során az egyén a pályaválasztásra, a munkaerőpiacon való eligazodásra és munkahelyi beilleszkedésre készül fel. Rávilágítunk, hogy a közvetett hatások mellett a részmunkaidős foglalkozásnak milyen szerepe van a pályaszocializáció, valamint az oktatásból a munka világába való átmenet során. Bemutatjuk a tanulás mellett végzett fizetett munka főbb jellemzőit, valamint a tanulmányi eredményességre és pályaválasztásra gyakorolt hatását.

Alapvető fogalmak

Hallgatói/tanulói munkavállalás: A tanulói, hallgatói munkavállalás alatt azt a jövedelemszerző tevékenységet értjük, amelyet valamely felső- és közoktatási intézményben, nappali tagozatos munkarendben tanuló fiatal végez a tanulmányi időszak alatt, illetve szünidőben. Ez a tevékenység megvalósulhat különböző szervezetek, munkaközvetítők által, amely során az fiatalok felügyelt körülmények között legális munkát végeznek. Egyes oktatási rendszerekben az oktatási intézmények kínálnak, illetve szerveznek a tanulók, hallgatóik számára munkaalkalmakat.

Munkaértékek: A munkaértékek kialakulásának két szakasza van. Az első szakaszban, azaz a foglalkoztatás előtti szocializáció időszakában elsősorban a család, majd az iskola, a kortárs csoportok és a média nagymértékben hatnak arra, hogy az egyén milyen munkaértékeket preferál, valamint mely értékek irányába mozdul el. A munkaértékek kialakulásának második szakasza a foglalkozási és munkatapasztalatokhoz kapcsolódik. A munkaértékeket többféle módon tipizálja a szakirodalom. Az egyszerűbb, dichotomikus tipológia szerint az extrinzszik motivációhoz sorolhatjuk a kiszámítható foglalkoztatottságot, a rendszeres munkabért, a jó munkakörülményeket, szabadnapokat, miközben az intrinzszik munkaértékek preferálásakor a munka hivatásként való felfogása, örömforrás jellege domborodik ki. A munkaértékek tipológiája az utóbbi években tovább differenciálódott az individualista-egyetemes, közösségi tengely mentén.

Munkahelyi szocializáció: A munkahelyi szocializációs folyamat egy anticipatorikus (előretekintő) szakasszal kezdődik, amelynek során az egyén összegyűjti és érté-

keli a leendő munkahellyel kapcsolatos információkat, értelmezi a maga számára a munkahely és a betölteni kívánt munkakör vele szemben támasztott elvárásait, kialakítja a munkahellyel szemben támasztott saját elvárásait, a folyamat további része a foglalkoztatással kapcsolatos döntések meghozatala.

Pályaorientáció: A pályaorientáció az a folyamat, melynek során az egyén a pályaválasztásra, a munka világában történő eligazodásra készül fel. A folyamatban a formális és informális nevelésnek egyaránt szerepe van. A pályaorientáció tekinthető a pályaszocializáció első szakaszának, a folyamat során kiemelt szerepet kap az egyénnek a családi szubkultúrában kialakult aspirációi, racionális kalkulációi, értékorientációja, munkaattitűdjei, motivációja és a képességeiről alkotott elképzelései.

Átmenet a munka világába: A tanulmányok és a munkába állás határán elhelyezkedő, időben egyre táguló periódus, melyben a többféle mozgás, belépés és kilépés jellemző az oktatási intézmény és a munkahely, sőt a munkanélküliség és a háztartási munka között. Az átmenet időszakában a tanulói és dolgozói státus folyamatosan váltokozhat.

„MUNKA VAGY ISKOLA” HELYETT „MUNKA ÉS ISKOLA”

A munka, munkavégzés az iskolán kívüli nevelés egy fontos szegmense, a munka világában szerzett tapasztalat jelentős befolyással lehet az iskolai szocializáció sikerére és a tanulmányi eredményességre. Az oktatási rendszerek kiépülése és expanziója hatására egyre nagyobb arányban és egyre több éven át tartoznak az iskolarendszerhez a diákok, s az iskola és a tanulás a napirendjüket is meghatározza. Úgy tűnhet, a kiterjedő oktatás elhódította a fiatal generációkat a családi gazdaságon, vállalkozáson belüli erőteljes részvételtől, s a tanulói munkavégzés látszólag visszaszorult (Deáky 2015). Sokan gondolkodnak úgy, hogy a fiatalok egyetlen és legfontosabb feladata a tanulás. Azonban a munka különböző formában és mértékben, de jelen van a diákok életében, sőt, előfordul, hogy domináns szerepbe kerül. A fiatalok életformája a tanulás, a szabadidő és a munka alappilléreire nyugszik, és a három dimenzió közötti egyensúly időről időre változik, s a tanulók, hallgatók egyes csoportjai körében hangsúlyos szerepet kaphat a munkavállalás. A tanulói munkavállalás alatt azt a jövedelemszerző tevékenységet értjük, amelyet valamely köz- és felsőoktatási intézményben, nappali tagozatos munkarendben tanuló fiatal végez a tanulmányi időszak alatt, illetve szünidőben. Ez a tevékenység megvalósulhat különböző szervezetek, munkaközvetítők által, amely során az fiatalok felügyelt körülmények között legális munkát végeznek. Úgy tűnik, a teljes korcsoportokat magába szippantó állami népoktatási rendszerek kiépülése utáni második évszázadban a tanulói, hallgatói munkavállalás, legyen az fizetett vagy akár önkéntes, egyre nagyobb mértékben jelenik meg a fiatalok életében, s ezek a tevékenységek hatással vannak az iskolai karrierjükre. A munka-

vállalás tanulmányi eredményességre gyakorolt hatásának vizsgálatakor nemcsak a munkavégzés jellemzőire érdemes fókuszálni, hanem olyan tényezők együttállítását is kell vizsgálni, amelyek felerősítik a munkavállalás gyakoriságát és hatásait.

MUNKAVÉGZÉS ÉS MUNKAKULTÚRA A CSALÁDBAN

A nevelés elsődleges közösségi terepe a család. Minden családnak megvan a saját szubkultúrája, melynek része a tevékenység-, tapasztalat- és normarendszer. A család szubkultúrája a család életmódja által értelmezhető. Az életmód objektív feltételei közé tartozik a család anyagi helyzete, jövedelme, és idetartozik a családon belüli munkamegosztás is (Kozma 1991). A család életmódjának további mutatója a szülők *iskolázottsági szintje*, amely meghatározza a családtagok helyét a társadalomban és a munkamegosztásban. Ez utóbbi döntő hatással van a gyermek jövődő pályájára, hivatásával kapcsolatos elvárásaira, másrészt szorosan kapcsolódik hozzá a család *jövedelemszintje*, amely a munka révén biztosítható életkörülményeket és a társadalomban elfoglalt helyet is kijelöli. Az, hogy a szülők milyen jellegű és mennyiségű munkával teremtik elő a jövedelmüket, mennyi és milyen minőségű időt képesek felszabadítani a munka alól, döntő hatással van arra, hogy a fiataloknak milyen elképzelései és elvárásai alakulnak ki a jövődő munkájukkal kapcsolatban. A magatartásminták mint a családi munkamegosztással kapcsolatos magatartásminták másként alakulnak egy olyan családban, ahol a szülők szakmunkások, kétkezi munkából élnek, s egy olyan családban, ahol a szülők alkalmazottként dolgoznak. A szubkultúra további fontos eleme az értékrendszer, s ennek fontos vonatkozási pontja a munka (Kozma 1991).

A munka világába történő szocializáció tehát nem akkor kezdődik, amikor az egyén elvállalja első teljes munkaidős munkáját, hanem amikor gyermekként megfigyeli a szüleit, ezáltal kulcsfontosságú információkat gyűjtenek a munkával kapcsolatos nézeteik, értékeik kialakításához, a munkához való hozzáálláshoz. A szülők foglalkoztatási és gazdasági körülményei befolyásolják a gyermekek munkához való viszonyát. A szülők foglalkozási szerepekről alkotott képe által a fiatalok megismerkedhetnek a különféle munkákra alkalmazott hagyományos nemi sztereotípiákkal is (Loughlin & Barling 2010; Medved et al. 2009). A kulturális környezet nagymértékben befolyásolja a diákok (nőies, férfias) házimunkával kapcsolatos felfogását, a házimunka megosztását. Ahol a nemek közötti egyenlőség magasabb, a férfiak és a nők hasonló szerepeket töltenek be a házimunka megosztása során is (Kosakowska-Berezecka et al. 2018; Schneider 2012). A kulturális különbségek egyaránt megmutatkoznak a foglalkozás, a házimunkák és a szabadidős tevékenységek területén (Zhou et al. 2004).

A munkaértékek egy kultúra magvát jelentik, hiszen egy-egy civilizáció szempontjából a munka kulcsfontosságú tényezőnek tekinthető. A munkaértékek

a tevékenységek másodlagos mozgatórugóiként működnek, amelyeket a szocializáció, a megismerés, a szükségletek és a tapasztalat határoz meg (Kooij et al. 2011). A munkaértékek kialakulásának két szakasza van. Az első szakasza, más néven a foglalkoztatás előtti szocializáció időszakában a család, az iskola, a kortárs csoportok és a média nagymértékben hatnak arra, hogy az egyén különböző munkaértékek irányába induljon el. A munkaértékek kialakulásának második szakasza a foglalkozási és munkatapasztalatokhoz kapcsolódik, amely gyakran az előző fázisra épül, vagy teljes mértékben megváltozhat bizonyos befolyásoló tényezők hatására (családalapítás, adottságok, lehetőségek) (Bocsi 2013).

Egy közismertebb megközelítés szerint az előzetes és a munkahelyi szocializáció során rangsorba rendeződő munkaértékek két jelentős csoportját az extrinzik és intrinzik munkaértékek jelentik. Az extrinzik motivációhoz sorolhatjuk a kiszámítható foglalkoztatottságot, a rendszeres munkabért, a jó munkakörülményeket és a szabadnapokat. Ebben az esetben egy materiális értékháttérről beszélhetünk, amely egy megfelelő életszínvonalra és egy kiszámítható életvezetésre irányul, azaz ebben a kategóriában a munka eszközjellegére esik a hangsúly. Ezzel szemben az intrinzik munkaértékek preferálásakor a munka hivatásként való felfogása, örömforrás jellege domborodik ki, amit posztmateriális jegyek jellemeznek, azaz fontos szerepe van az autonómiának, fejlődési lehetőségeknek, kihívásoknak, teljesítményelveknek és kezdeményezőkézségnek a munka területén (Bocsi 2015).

Schwartz (1999) tíz, motivációs szempontból különféle típusú értéktani rendszert dolgozott ki, majd négy magasabb rendű értéktípust azonosított. Ezek között az első a változás iránti nyitottság (*a független gondolkodás és cselekvés értékei, a kíváncsiság*), a második a megőrzés preferálása (*a normáknak való megfelelés, a hagyomány és a biztonság értéke*). A harmadikat az individuális növekedés- és teljesítményorientáltság (*a társadalmi státuselérés, a presztízs és az eredménycentrikusság*) jellemzi, míg a negyedik túllép az individuális horizonton, s az egyén fölött álló közösségi és örök, egyetemes értékekre koncentrál (*amely magában foglalja az altruizmus, az alkotó és az életnek értelmet adó hivatás mozzanatait*) (Krumm & Hertel 2012).

A munkaértékek alakulásának folyamatában nem szabad figyelmen kívül hagynunk az intézmények befolyását, amely abban az esetben lesz jelentősebb, ahol eltérő értékek találkoznak, azaz a társadalmi csoportoknak és egyéneknek más-más a munkáról alkotott felfogása, mint az intézményeknek. A szakmai gyakorlatok, vagy a munkaerőpiachoz fűződő tevékenységek egyfajta szocializációs folyamatot hoznak létre, amely az oktatás eltérő szakaszaiban különböző irányokba mozdíthatják el a diákokat. A különböző tudományterületeknek, elhelyezkedési esélyeknek, kereseteknek nagy szerepet tulajdoníthatunk (Bocsi 2015).

MUNKAHELYI SZOCIALIZÁCIÓ

Amikor egy diák részmunkaidős munkát vállal, ez nem az első érintkezés a munkával (Loughlin & Barling 2010), azonban nem vitatható, hogy a munkahely fontos szocializációs színtér. Egyes értelmezések szerint a formális, nem formális és az informális szocializáció folyamatai egymással párhuzamosak, s a munkahely a nem formális szocializáció egyik terepe (Kozma 1999; Weidman & DeAngelo 2020). Van olyan nézet is, hogy nem az egyén formálódása a munkahelyi szocializáció legfontosabb eredménye, hanem a társadalmi struktúrában való hely elfoglalása, s az ennek megfelelő ideológiák elsajátítása (Loughlin & Barling 2010).

A munkahelyi, szervezeti szocializációs folyamat megismerésére számos modellt alkottak, általában három szakaszból áll: a megelőző szocializáció, a találkozás és a metamorfózis (Feldman 1976). Jablin (2001) hozzáadott egy negyedik szakaszt, a kilépést, ami a szervezeti folyamat befejezését jelenti. A szocializációs folyamat egy előzetekintéssel kezdődik, ami magába foglalja, hogy az egyén kialakítja a munkahellyel szemben támasztott elvárásait, megtörténik a leendő munkahellyel kapcsolatos információk összegyűjtése és értékelése, a folyamat további része a foglalkoztatással kapcsolatos döntések meghozatala (Feldman 1976). Az előzetes szocializáció két periódusra osztható: az előzetes szervezeti szocializációra és az előzetes szakmai szocializációra. Az előzetes szervezeti szocializáció során az álláskereső és a munkáltatók olyan információkat cserélnek, amelyek befolyásolják a foglalkoztatási döntéseket, valamint az egymással szemben támasztott elvárásokat. Az előzetes szakmai szocializáció viszont arra a folyamatra utal, amikor az emberek megértik a munkahelyi magatartásmintákat és a szervezeti kultúrát, valamint a foglalkozási szereppel kapcsolatos elvárásokat (Jablin 2001).

Az előzetes szakmai szocializációs kutatások vizsgálják a középiskolás diákok részmunkaidős foglalkoztatási tapasztalatait, és előzetes szakmai szocializációját (Greenberger et al. 1982; Dailey 2016). A részmunkaidős foglalkoztatás jelentős szerepet játszik a fiatalok munkahelyi szocializációjában, ugyanis a foglalkoztatás időszaka alatt jelentős átalakulásokat figyelnek meg magukon a diákok. A munkahelyi tapasztalataik révén változik a munkával kapcsolatos véleményük, átértékelik az önhatékonyaságukat. A kutatások fontos üzenete, hogy a fiatalok foglalkoztatása nemcsak gazdasági jelenségként értelmezhető, hanem az újfajta interakciókban gazdag munkakörnyezet a nevelés új terepeként is döntő szerepet játszik (Herrygers & Wieland 2017). A jövő munkavállalóinak munkával kapcsolatos értékeikre és attitűdjeire a család munkafelfogása mellett a részmunkaidős foglalkoztatás lehet a legnagyobb hatással (Loughlin & Barling 2010).

A fiatal munkavállalók előzetes szocializációja ugyanis egyaránt jelenti az oktatási intézményekben, a pályaválasztási tanácsadás, a részmunkaidős foglal-

koztatás szerzett tapasztalatok feldolgozását, valamint magába foglalja az olyan közvetett hatásokat is, mint a családi és iskolai környezetben folyó munkára nevelés, a szülőktől, felnőttektől, kortársaktól, médiából szerzett munkaerőpiaci információk, munkával kapcsolatos attitűdök és értékek (Dailey 2016). Az előzetes szocializáció tulajdonképpen egy komplex tanulási folyamat, amely elsősorban a munka világába történő belépést készíti elő, ugyanakkor az egyén attitűdjei, személyisége által lényegesen hozzájárul a későbbi szervezeti szocializációhoz is (Antalovits 1999).

Az előzetes szervezeti és szakmai szocializációt követően az egyén belép a szervezetbe, s ezzel új szakasz kezdődik (Antalovits 1999; Feldman 1976). Számos kutatás vizsgálta, hogyan integrálja a szervezet az újonnan belépőket, az alkalmazottakat, s az új munkaerő milyen erőfeszítéseket tesz, hogy beilleszkedjen a szervezetbe (Dailey 2016). A munkahelyre újonnan bekerülő egyén igen összetett szituációba kerül, s általában bizonytalan abban, hogyan kell viselkednie az új, munkahelyi, szociális közegben (Kun 2010). Miközben a munkahelyi vezetés és a munkatársak az egyes szerepekről és a szervezetről szóló manifeszt módon, általában meghatározott „tantervet” követve formálják az új munkavállalót, az új belépők a munkahelyi interakciók során a „rejtett tantervet” követve szerzik a szerepekkel kapcsolatos legrelevánsabb információkat (Van Maanen & Schein 1979). Sikeres munkahelyi szocializációról akkor beszélhetünk, ha a munkavállaló megérti az adott szervezet kultúráját, s hatékonyan működik közre benne (Schein 1988, idézi Kun 2010; Moxley & Finch 2003, idézi Kun 2010).

ELŐZETES PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ AZ OKTATÁSI RENDSZERBEN

A pályaorientáción azt a fogalmat értjük, amely során az egyén először a pálya-választásra, a munka világában történő eligazodásra készül fel. A pályaorientáció tekinthető a pályaszocializáció első szakaszának, a folyamat során kiemelt szerepet tulajdonítunk az egyéni motivációknak és képességeknek. Ekkor alakul ki a pálya iránti elköteleződés, s a szakmai képzés során az egyénnek lehetősége van, hogy elméleti és gyakorlati ismeretekre tegyen szert, amelyek a pályaelsajátítás alapjai. A képzést követően pályaéretté válik, s elkezdődik a pályakezdet szakasza. Ebben a szakaszban derül ki, hogy az egyén képes-e helytállni a választott pályán. A sikeres helytállás során kialakul az egyén hivatásérzete, ami a kiválasztott pályán tartja, s az egyén megismerte a pályája minden területét, minden előnyét és hátrányát (Szabó 1994). A pályaszocializációt és az egyén munkaerőpiaci életútját nemcsak a szakmai képzés és azok szereplői határozzák meg, hanem nagy szerepet tulajdonítanak a családnak, kortársaknak, munkatársaknak, és a pályaérettségnek. A pályaérettség a munkatevékenységek gyakorlásával valósul

meg, ez fontos része a szakemberré válásnak (Borbély-Pecze 2016; Szilágyi 1993). A szakma iránti elkötelezettség már a felsőoktatásban és az előzetes szocializációs szakaszban is fejleszthető, a motivációnak, a környezetnek és a hallgatók bevonásának kitüntetett szerepe van a szakmai elkötelezettségben (Astin 1993; Ahmad et al. 2011).

Az oktatás és a munka világa közötti kapcsolat, a gyakorlati képzés és a szakmai gyakorlat szocializációs hatásának vizsgálata fontos kutatási kérdés (Kiss 2016). A nyolcvanas évektől a korszerűsítés érdekében a szakképzési rendszerben is változások kezdődtek el, az egyik cél a munkaerőpiac és az oktatási intézmények közötti kapcsolat erősítése volt. Ezek a változások egyre jobban közelítettek a mai duális képzés rendszeréhez. A képzés előrehaladtával egyre nagyobb arányban foglalkoztak a szakmai ismeretek átadásával, a negyedik év után vagy szakmai specializációra, szakképesítésre került sor, vagy a felsőoktatásban való továbbtanulásra (Szabó 1998).

Világszerte kihívást jelent a felsőoktatási intézményeknek, hogy képzéseivel előkészítse a hallgatók munkaerőpiaci elhelyezkedését. Sajátos ellentmondás, hogy miközben az oktatás feladata többek között a munkára való felkészítés, a képzést nyújtó intézmények a munkahelyektől eltérő kultúrát közvetítenek. Az oktatás és a munka világa közti átmenetet képező szakmai gyakorlatok hiányában a fiatalok nem tudják kihasználni azokat az előnyöket, amelyekkel pályakezdőként rendelkeznek, mint a rugalmasság, mobilitás, tanulási kompetenciák, s gyakorlat hiányában nem lesznek képesek csapatmunkára vagy komplex valóságszemléletre (Györgyi 2012; Szabó 1998). A fiatalok a szakmai gyakorlatok során realisabb képet kapnak, mint az előzetes szocializáció hagyományos formái során (Dailey 2016). Az oktatásban a szakmai ismertek alapos elsajátítására, a tudás megszerzésének képességére van szükség, azonban a tanított és elvárt tudás összehangolása önálló pályaszakaszt képez (Kiss 2016). A duális képzés, az intézményen kívüli alternatívák, a szakmai gyakorlatok mind a pályaszocializáció fontos terepei (Pogátsnik 2018). A duális képzés során egyszerre két terepen folyik a munkavállalóvá nevelés, az elméleti képzésre egy oktatási intézményben kerül sor, míg a gyakorlati képzés egy vállalatnál történik. A projektalapú munka közben sokrétű szociális tanulás zajlik, ami ahhoz járul hozzá, hogy a fiatalok önálló munkavégzésre való képessége, az ún. puha készségeik (soft skills) fejlődjenek, és beilleszkedjenek a vállalati kultúrába (Simonics 2015; Kovács & Török 2016).

ÁTMENET A MUNKA VILÁGÁBA

Az expanzió mellett a gazdasági életet és ezzel együtt a munkaerőpiaci folyamatokat érintő változásokkal is magyarázható, hogy a fiatalok egyre korábban és egyre gyakrabban elkezdtek bekapcsolódni a munka világába (Kocsis 2019). Azonban

a nemzetközi gazdaság és a munka szerkezeti átalakulása egyre problematikusabbá tette az oktatásból a foglalkoztatásba való átmenetet. Ebben az időszakban a többféle belépés és kilépés jellemző az iskola és a munka, a munkanélküliség és a háztartási munka között. Az átmenet időszakában a tanulói és dolgozói státus folyamatosan váltakozik (Bocsi 2013; Heinz 1999). Országoként eltérő lehet, hogy támogatják az oktatásból a munka világába való átmenetet, egyesek nemzeti és kulturális hagyományaik alapján meglehetősen jól strukturált átmenetet mutatnak, míg mások lazább kereteket fejlesztettek ki. Az Egyesült Államokban a középiskolai részmunkaidős foglalkoztatás az oktatás és a munka közötti „új szakasza”, szerves részévé vált. Míg a németországi, japán és más országok helyzetétől eltérően a serdülőkorú részmunkaidős foglalkoztatás egy viszonylag strukturálatlan átmenetben zajlik (Heinz 1999). A munkavállalás folyamata, az elhelyezkedés sem ugyanazt jelenti minden fiatal számára, hiszen a fiatalokat nem tekinthetjük homogén csoportnak, ugyanis eltérő társadalmi, családi háttérrel, jövőképpel és tapasztalattal rendelkeznek (Csákó 2004), a munkaerőpiacra való kilépésük differenciált képet mutat (Csoba 2013). Egyes fiatalok úgy szereznek munkát, hogy a kapcsolataikat használják fel, azonban számos fiatal számára ez nem adatik meg, hiányoznak a megfelelő kapcsolati tőkék. A megfelelő kapcsolatok teremtésével a kedvezőtlenebb szociokulturális háttérrel rendelkező fiatalok munkábaállása sorsdöntő lehet (Heinz 1999). A munka és a tanulás összekapcsolása segíti a fiatalokat a mai munkaerőpiacon szükséges készségek fejlesztésében, valamint rövidebbé és gördülékenyebbé teszi az iskolából a munkahelyre való átmenetet (OECD 2015).

DIÁKOK A MUNKAERŐPIACON

Nemcsak a családon belüli nevelés, hanem a részmunkaidős foglalkoztatás, a tanulmányok ideje alatt végzett munka is befolyásolja a fiatalok munkafelfogását. Az oktatáskutatás nemzetközi szakirodalma évtizedek óta foglalkozik a tanulás mellett végzett fizetett munka kérdéskörével, kutatási eredményeik arra hívták fel a figyelmet, hogy a fiatalok fizetett munkavállalását növekvő tendencia jellemzi (Pascarella et al. 1998; Perna 2010; Riggert et. al. 2006; Teichler 2011). Az intézmények képviselői kezdetben a tanulmányokat veszélyeztető tényezőként tekintettek a munkára, majd egyre többen kezdték a képzést lényeges, kiegészítő mozzanatnak tekinteni, melynek fókuszában a gyakorlatorientált oktatás és a munkaerőpiaci átmenet megerősítése állt (Pusztai et al. 2016).

A tanulmányok melletti munkavégzésre tekinthetünk úgy is, mint egy tanulási helyszínre. Az utóbbi évtizedben a köznevelési intézményekbe járó korosztály is egyre aktívabban kapcsolódik be különböző munkaerőpiaci folyamatokba, amelynek számos oka lehet (anyagi okok, munkatapasztalat szerzés, a szülőktől

való függetlenedés vágya, szabadidős tevékenységek finanszírozása). A munkavégzéssel kapcsolatos döntés nemcsak a jelenlegi és a későbbi munkavállalást, hanem a tanulmányaikhoz való viszonyt is befolyásolhatja (Kocsis 2019).

A fiatalok foglalkoztatása mind Európában, mind Amerikában normává vált. A középiskolai években történő részmunkaidős foglalkoztatás az Egyesült Államokban rutinszerű, a középiskolás diákok csaknem fele dolgozik. A diploma megszerzéséig a fiatalok többsége érintett részmunkaidős foglalkoztatásban (Loughlin & Barling 1998; Pascarella et al. 1998; Perna 2010; Singh 1998; Riggert et al. 2006). 2012-ben 23 ország bevonásával átfogó nemzetközi kutatás zajlott a munkát a tanulással kombinálók jellemzőiről (OECD 2015). A kutatás szerint a 16–29 éves korosztály 39%-a dolgozott, azonban az országok között jelentősebb eltérések tapasztalhatók. A munka és a tanulás kombinálása gyakoribb az angol-szász országokban, a diákok több mint fele dolgozik, s ezt erősíti a gyakornoki képzés bevált rendszere is. Kevésbé jellemző a munkavállalás Olaszországban, Csehországban és Belgiumban, ahol a fiataloknak alig egyötöde dolgozik. A felsőfokú képzésben lévő fiatalok általában nagyobb valószínűséggel dolgoznak, mint a középiskolások, kivéve azokat az országokat, ahol a tanulószereződéses gyakorlat nagy szerepet játszik a középiskolai oktatásban (Németország, Dánia). A diákok strukturált szakmai gyakorlatokon vagy szakképzésen kívüli munkahelyen dolgoznak. Észtországban, Németországban, Franciaországban és Ausztriában a diákok legalább 50%-ának kapcsolódik a munkája a tanulmányaihoz, míg az Egyesült Államokban, Koreában és Japánban a fiatalok alig 40%-a végez olyan munkát, amely illeszkedik a tanulmányaikhoz. Az egészségügyi, a pedagógusi, a nyelvi és a művészeti képzések diákjai pedig általában nagyobb valószínűséggel dolgoznak mint más képzési területek diákjai (OECD 2015).

Hazai és nemzetközi kutatások szerint a munkavégzés gyakorisága és motivációja összefüggenek a diákok társadalmi-gazdasági jellemzőivel (Bocsi 2013; Kovács et al. 2019; Masevičiūtė et al. 2018; Pusztai 2013; Pusztai & Kocsis 2019; Szócs 2014; Warren et al. 2000). Általánosságban kijelenthető, ahogyan növekszik a szülők iskolai végzettségének szintje, úgy csökken a tanulmányok melletti munkavégzés valószínűsége (Perna 2010; Pusztai & Szigeti 2018; Warren et al. 2000). Továbbá minél magasabban kvalifikált családból származik a hallgató, annál nagyobb valószínűséggel vállal olyan munkát, ahol nem a pénzügyi, hanem a szakmai ismeretszerzés a motivációs tényező (Gáti & Róbert 2011; Hámori et al. 2018; Masevičiūtė et al. 2018). Az EUROSSTUDENT VI. adatai alapján a balkáni országokban leggyakrabban anyagi okok miatt vállalnak munkát. Ezzel szemben a felsőoktatási tanulmányok bőkezű állami finanszírozását biztosító országokban (Dánia, Norvégia, Svédország, Finnország, Málta) a diákoknak általában nem kell aggódniuk a díjak kifizetése miatt, így a munkájukból a létfenntartás mellett az életszínvonaluk növelésére is jut. Több országban (Olaszország, Csehország,

Franciaország, Grúzia), a tapasztalatszerzés felülmúlja pénzügyi motivációkat. A megélhetési költségek fedezése mellett a legtöbben azt nyilatkozták, hogy a fizetett munka nélkül nem engedhetnék meg maguknak, hogy hallgatók legyenek, s felsőoktatási tanulmányokat folytassanak. Hasonló arányban dolgoznak munkatapasztalat szerzése miatt is. A legkevesebben dolgoznak azért, mert valaki mást is kell anyagilag támogatniuk (Masevičiūtė et al. 2018).

A MUNKAVÁLLALÁS ÉS AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY ÖSSZEFÜGGÉSEI

Már a nyolcvanas évektől kezdve kutatásokat folytattak azzal kapcsolatban, hogyan hat a munkavállalás a diákok iskolai teljesítményére. A munka megjelenésével egyértelműen csökken a diákok tanulásra, szabadidőre, alvásra és házimunkára fordított ideje. A fizetett munka az ezen tevékenységekkel eltöltött időt négyötödével csökkenti (Kalenoski & Pabilonia 2009), továbbá az állandó munkavégzés a lemorzsolódási hajlamot is erősíti (D'Amico 1984; Szűgyi 2015). Egyes kutatások szerint a felsőoktatásban heti húsz óra tekinthető a küszöbértéknek, más kutatások szerint már heti öt óránál intenzívebb munkavégzés is negatív irányba befolyásolja a teljesítményt (Loughlin & Barling 1999; Vickers et al. 2003).

A munkavállalás negatív hatásai akkor érvényesülnek, ha az nem támogatja a tanulmányi előrehaladást, hanem elvonja a diákot a tanulástól és az iskolába járástól, ami különösen az alacsony státusú, szakiskolás tanulók körében vezet iskolai hiányzásokhoz, korai iskolaelhagyáshoz, majd lemorzsolódáshoz (Szűgyi 2015). Azonban találkozunk olyan kutatási eredménnyel, mely szerint már a középiskolában végzett munka évtizedekkel később akár pozitív hatást is gyakorolhat a munkaerőpiaci részvételre, a foglalkoztatási státusra, a jövedelemre (Mortimer 1994; Ruhm 1998; Carr et al. 1996; Vickers et al. 2003). A középiskolások továbbtanulással kapcsolatos elvárásai között szerepel a munkanélküliség elkerülése, a biztos munkahely, karrierépítés, a nyári, a külföldi munkavégzés. Látható, hogy a továbbtanulási tervek és a munkavállalásra vonatkozó tervek nem zárják ki egymást (Jancsák & Polgár 2010; Kispálné Horvák & Vincze 2009a, 2009b). A tanulók és hallgatók tisztában vannak azzal, hogy a megfelelő intézmény kiválasztása, valamint a korai munkatapasztalatok szerzése hasznos lehet a jövőbeli megtérülés szempontjából.

A felsőoktatási hallgatók körében végzett kutatásokban a munkavégzés eredményességre gyakorolt hatásával kapcsolatban ambivalens eredmények születtek (Hámori et al. 2018; Pascarella et al. 1998; Perna 2010; Riggert et al. 2006). A hallgatói munkavállalás hatását vizsgáló kutatások szerint a munka értelmezhető úgy is, mint rizikófaktor, amely megerősíti a társadalmi egyenlőtlenségeket és a lemorzsolódás esélyét (Darmody & Smyth 2008; Kovács et al. 2019). Másrészt

úgy is, mint egy támogató tényező, amelynek identitásképző szerepe van, fokozza a tanulmányi elköteleződést, és későbbi munkaerőpiaci teljesítményre is pozitív hatással van (Perna 2010; Rothstein 2007).

PÁLYAVÁLASZTÁS ÉS A FIATALOK MUNKAERŐPIACI HELYZETE

Nemzetközi kutatások sorozata foglalkozik azzal, hogy a pályaválasztás során milyen tényezők játszanak fontos szerepet. Az eredmények azt mutatják, hogy a szülők, a kortársak, a tanárok befolyása, a másokkal való kapcsolat, a kulturális háttér, a tantárgyak hatással vannak a pályaválasztási célokra (Auyeung & Sands 2010; Singaravelu et al. 2005). Korábban már tettünk említést arról, hogy a munka világába való átmenet bizonytalanná vált, s a pályakezdő fiataloknak új kihívásokkal kellett szembenézniük (Róbert 2004). A legnagyobb problémát az okozza, hogy azok a fiatal munkavállalók, akik képesek alkalmazkodni a munkaerőpiaci változásokhoz, és emellett megfelelő képzettséggel rendelkeznek, kiszorulnak a munkaerőpiacról. A kihasználatlan munkaerő a rendszerváltás utáni korszak egyik társadalmi problémájává vált. Az oktatásban való társadalmi részvétel növekedésével (expanzió) párhuzamosan növekedett az inkongruens foglalkoztatás és a végzettségek munkaerőpiaci értékének csökkenése (Györgyi 2012; Polónyi, 2010). Az oktatási rendszerben elsajátított végzettség és a foglalkozás közötti kapcsolat szerint vertikális és horizontális illeszkedést különböztünk el. Az iskolai végzettség szintjének megfelelő munkakörben való elhelyezkedés esetén vertikális, a szakterületnek megfelelő elhelyezkedés esetén horizontális illeszkedésről beszélünk, az illeszkedés hiánya esetén inkongruenciáról (Zerényi 2017). Egy végzettség munkaerőpiaci megítélése a hasznosítható tudásra összpontosít, s emellett a tudás megszerzésének képessége, az alkalmazkodás képessége számít a munkaerőpiacon (Györgyi 2012; Kiss 2016, Zerényi 2017). Az elméleti súlypontú képzéseken végzett hallgatók elhelyezkedési nehézségekkel küzdenek. Ezeknek a problémáknak a megoldása az elmélet és a gyakorlat szintézisében, a curriculum fejlesztésében gyökerezhet. A gyakorlatorientáltabb tanítás, terepgyakorlati lehetőségek biztosítása, az oktatók és a munkaadók közötti együttműködés szorgalmazása ezt a célt szolgálná, ugyanúgy, mint az önfoglalkoztatóvá válás támogatása (Csók 2020; Pusztai & Csók 2020). Kiss (2016) vizsgálta, hogy melyek azok a tényezők, amelyek segítik a végzettséghez illeszkedő állás megtalálását. Eredményei a diákmunka, a szakmai gyakorlat fontosságát hangsúlyozzák. A nem szakmai jellegű munkatapasztalat szignifikánsan nem befolyásolja az elhelyezkedési időt, ettől függetlenül a munkaadók értékelhetik az ilyen típusú munkatapasztalatot is. A munkaadók preferálják a nyelvi, tanulmányi erőfeszítéseket, illetve a gyakorlati tapasztalatokból adódó képzési többletet, főleg, ha külföldi vagy szakmai munka-

tapasztalatról van szó, ami egyfajta jelzésként szolgálhat, hogy a pályakezdő munkája magasabb termelékenységet eredményez a jövőben, a nem szakmai jellegű munkatapasztalat csökkenti az illeszkedés esélyét, ugyanis olyan tapasztalatokra, kapcsolatokra tehetnek szert a fiatalok, amely a pályaelhagyás esélyét növeli (Kiss 2016). A nemzetközi kutatások tapasztalatait áttekintő összefoglalások is hangsúlyozzák a tanulás melletti munkatapasztalatok szerzésének fontosságát, de kimondottan a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés tűnik jó befektetésnek (Fényes & Mohácsi 2019). A végzettségnek megfelelő elhelyezkedésen túl, különösen a felsőoktatásban a diákok munkavállalásának identitásképző szerepe is van, hiszen növeli a tanulmányok végzésével kapcsolatos elköteleződést, erősíti az önszabályozó képességet, valamint pozitív hatással van a tanulmányi és a későbbi munkaerőpiaci teljesítményre azáltal, hogy a személyiségfejlődést szolgálja, a hallgatói munkavállalást magasabb értékdimenzióba emeli (Perna 2010; Pusser 2010). Ebben a megvilágításban a részmunkaidős foglalkoztatás alátámasztja azt a koncepciót, hogy a munkahely valójában egy tanulási helyszín.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Hogyan játszik szerepet a család a fiatalok munkához való viszonyának kialakulásában?
2. Milyen szakaszai vannak a munkahelyi szocializációnak?
3. Mi jellemzi az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolatát az előzetes pályaszocializáció és a munkába állás szakaszában?
4. Milyen hatással van a fizetett munkavállalás az iskolai eredményességre?
5. Miért fontos leendő pedagógusként a tanulmányok melletti munkavégzés problémakörét megismerni?

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Bocsi V. (2013): Munkaértékek a felsőoktatásban. In Darvai T. (szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé*. SETUP–Belvedere Meridionale, Szeged, 67–87. [http://acta.bibl.u-szeged.hu/58291/1/2013_felsooktatas_es_munkaeropiac_067-085.pdf]
- Fényes H. & Mohácsi M. (2019): *Munkaerőpiac és emberi tőke, elmélet és gyakorlat*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. [<https://dupress.unideb.hu/termek/munkaeropiac-es-emberi-toke/>]
- Hámori Á., Horváth Á. & Veroszta Zs. (2018): A tanulmányok melletti munkavállalás háttere és hatása a továbbtanulási tervekre. In Hámori Á. (szerk.): *Erőforrások, eredmények és élmények a felsőoktatásban. Az EUROSTUDENT VI. nemzetközi hallgatói kutatás magyarországi eredményei*. Oktatási Hivatal, Budapest, 101–116.

- Kocsis Zs. (2019): Középszintű diákok munkához és továbbtanuláshoz fűződő viszonya. *Educatio*, Vol. 28. No. 1., 158–165. [<https://akademiai.com/doi/abs/10.1556/2063.28.2019.1.12>]
- Pusztai, G. & Kocsis, Zs. (2019): Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe. *Social Sciences*, Vol. 8. No. 6. [<https://www.mdpi.com/2076-0760/8/6/193>]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Ahmad, Z., Anantharaman, R. N. & Ismail, H. (2012): Students' Motivation, Perceived Environment and Professional Commitment: An Application of Astin's College Impact Model. *Accounting Education*, Vol. 21. No. 2., 187–208. DOI: 10.1080/09639284.2011.603472
- Antalovits M. (1999): *A munka- és szervezetpszichológia az ezredfordulón: vázlatos nemzetközi és hazai helyzetkép*. [http://wop.erg.bme.hu/file.php/1/dokumentumok/mpsz_helyzetkep_-_Antalovits_Miklos.pdf]
- Astin, A. W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Auyeung, P. & Sands, J. (1997): Factors influencing accounting students' career choice: a cross-cultural validation study. *Accounting Education*, Vol. 6. No. 1., 13–23. DOI: 10.1080/096392897331596
- Bocsi V. (2013): Munkaértékek a felsőoktatásban. In Darvai T. (szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé*. SETUP–Belvedere Meridionale, Szeged, 67–87.
- Bocsi V. (2015): Munkaértékek román–magyar összehasonlító vizsgálata a Partiumban. *Kultúra és közösség*, Vol. 6. No. 1., 17–26.
- Borbély-Pecze T. B. (2016): Szakképzés és pályorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio*, 2006/1., 59–69.
- Carr, R.V, Wright, J. D. & Brody, C. J. (1996): Effects of High School Work Experience a Decade Later: Evidence from the National Longitudinal Survey. *Sociology of Education*, Vol. 69. No. 1., 66–81.
- Csákó M. (2004): Ifjúság egy áttagolódnó társadalomban. In Gábor K. & Jancsák Cs. (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Belvedere Meridionale, Szeged, 11–14.
- Csoba J. (2013). Munka és tanulás. A felsőfokú képzésben részt vevő hallgatók munkatapasztalata. *Esély*, Vol. 4., 30–50.
- Csók C. (2020): Diplomások szakmai szocializációja szociális és pedagógiai segítő pályákon. In Dobi E. (szerk.): *Juvenilia VIII. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*. Printart-Press Kft., Debrecen, 42–59.

- Dailey, S. L. (2016): What Happens Before Full-Time Employment? Internships as a Mechanism of Anticipatory Socialization. *Western Journal of Communication*, Vol. 80. No. 4., 453–480. DOI: 10.1080/10570314.2016.1159727
- Darmody, M. & Smyth, E. (2008). Full-time students? Term-time employment among higher education students in Ireland. *Journal of Education and Work*, 21(4), 349–362.
- D’Amico, R. (1984) Does Employment During High School Impair Academic Progress? *Sociology of Education*, 57/3., 152–164.
- Deáky Z. (2015): *Gyermekek és serdülők munkája Magyarországon a 19. századtól a második világháborúig*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Feldman, D. (1976): A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21., 433–452. doi:10.2307/2391853. [https://www.jstor.org/stable/pdf/2391853.pdf?refreqid=excelsior%3A4be681f7ed83252dd2cb4b94b815481b]
- Fényes H. & Mohácsi M. (2019): *Munkaerőpiac és emberi tőke, elmélet és gyakorlat*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Gáti A. & Róbert P. (2011): Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In Garai O. & Veroszta Zs. (szerk.): *Friszdiplomások*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 93–111.
- Greenberger, E., Steinberg, L. D. & Ruggiero, M. (1982): A Job is a Job is a Job... or is it?: Behavioral Observations in the Adolescent Workplace. *Work and Occupations*, 9(1), 79–96.
- Györgyi Z. (2012): *A képzés és a munkaerőpiac. Találkozások és töréspontok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 70–78.
- Hámori Á., Horváth Á. & Veroszta Zs. (2018): A tanulmányok melletti munkavállalás háttere és hatása a továbbtanulási tervekre. In Hámori Á. (szerk.): *Erőforrások, eredmények és élmények a felsőoktatásban. Az EUROSTUDENT VI. nemzetközi hallgatói kutatás magyarországi eredményei*. Oktatási Hivatal, Budapest, 101–116.
- Heinz, W. R. (1999): *From Education to Work: Cross National Perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge. doi:10.1017/CBO9780511527876
- Herrygers, K. S. & Wieland, S. M. B. (2017): Work socialization through part-time work: cultivating self-efficacy and engagement through care. *Journal of Applied Communication Research*, Vol. 45. No. 5., 1–19.
- Jablin, F. M. (2001): Organizational entry, assimilation, and disengagement/exit. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (eds.): *The new handbook of organizational communication: Advances in theory research, and methods*. Sage, Thousand Oaks, CA, 732–818.
- Jancsák Cs. & Polgár Zs. (2010): Középiskolások továbbtanulási motivációi és jövőorientációi. *Új Ifjúsági Szemle*, VIII/3., 27–35.

- Kalenkoski, C. M. & Pabilonia, S. W. (2009): Time to Work or Time to Play: The Effect of Student Employment on Homework, Housework, Screen Time, and Sleep. *BLS Working Paper*, No. 450.
- Kispálné Horvák M. & Vincze Sz. (2009a): Végzős középiskolások felsőoktatással kapcsolatos tájékozottsága és tervei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/12., 39–49.
- Kispálné Horvák M. & Vincze Sz (2009b): Végzős középiskolások továbbtanulással kapcsolatos motivációi, döntései és az azokat befolyásoló tényezők. [https://www.researchgate.net/publication/319103046_Vegzos_kozepiskolasok_tovabbtanulassal_kapcsolatos_motivacioi_dontesei_es_az_azokat_befolyasolo_tenyezok. Letöltve: 2018. 07.27.]
- Kiss Zs. (2016): *Fiatal diplomások foglalkoztathatósága Magyarországon*. Doktori (PhD) értekezés.
- Kocsis Zs. (2019). Középiskolai diákok munkához és továbbtanuláshoz fűződő viszonya. *Educatio*, Vol. 28. No. 1., 158–165.
- Kooij, D. T. A. M., de Lange, A.H., Jansen, P. G. W., Kanfer, R. & Dikkers, J. S. E. (2011): Age and work-related motives: results of a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 32. No. 2., 197–225.
- Kosakowska-Berezecka, N., Jurek, P., Besta, T. et al. (2018): *De-gender them! Gendered vs cooperative division of housework – cross-cultural comparison of Polish and Norwegian students*. *Curr Psychol* (2018). [<https://doi.org/10.1007/s12144-018-9915-6>]
- Kovács K. et al. (2019): *Lemorzsolódott hallgatók*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Kovács Zs. & Török E. (2016): Duális képzés – az együttműködésen alapuló képzési forma. In Fodorné Dr. Tóth K. (szerk.): *Felsőoktatási Kihívások. Alkalmazkodás stratégiai partnerségben*. MELLEARN, Pécs, 209–2016.
- Kozma T. (1991): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Krumm, S. & Hertel, G. (2012): The Munster Work Value Measure. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 28. No. 5., 532–560. DOI: 10.1108/JMP-07-2011-0023
- Kun Á. (2010): Munkahelyi szocializáció, beillesztés és alternatív foglalkoztatási formák a megváltozott munkaképességű egyéneknél. In Juhász M. (szerk.): *A foglalkozási rehabilitáció támogatása pszichológiai eszközökkel*. Typotex Kiadó, Budapest, 243–268.
- Loughlin, C. & Barling, J. (1998): Teenagers' Part-Time Employment and Their Work-Related Attitudes and Aspirations. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 19. No. 2., 197–207.
- Loughlin, C. & Barling, J. (2010): Young workers' work values, attitudes, and behaviours. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 74. No. 4., [<https://doi.org/10.1348/096317901167514>]

- Masevičiūtė, K., Šaukeckienė, V. & Ozolinčiūtė, E. (2018): *EUROSTUDENT VI. Combining Studies and Paid Jobs*. [URL: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/TR_paid_jobs.pdf]
- Medved , C. E., Brogan, S. M., McClanahan, A. M., Morris, J. F. & Shepherd, G. J. (2009): Family and Work Socializing Communication: Messages, Gender, and Ideological Implications. *Journal of Family Communication*, Vol. 6. No. 3., 161–180, DOI: 10.1207/s15327698jfc0603_1
- Mortimer, J. T. (1994): Work Experience in Adolescence. *Journal of Vocational Education Research*, Vol. 19. No.1., 39–70.
- OECD (2015): *Social, Employment and Migration Working Papers No. 169. Working and learning: A diversity of patterns* Glenda Quintini. [<https://dx.doi.org/10.1787/5jrw4bz6hl43-en>]
- Pascarella, E. T., Edison, M. I., Nora, A., Hagedorn, L. S. & Terenzini, P. T. (1998): Does Work Inhibit Cognitive Development during College? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 20. No. 2., 75–93.
- Perna, L. (2010): *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Stylus Publishers, Sterling.
- Pogátsnik M. (2018): Dual Education: The Win-Win Model of Collaboration between Universities and Industry. *International Journal of Engineering Pedagogy*, Vol. 8. No. 3., 145–152.
- Polónyi I. (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. Avagy baj-e, ha elemző közgazdász vezeti a hatos villamost? *Educatio*, Vol. 19. No. 3., 384–401.
- Pusser, B. (2010): Of a mind to labor: Reconceptualizing student work and higher education. In L. W. Perna (ed.): *Understanding the working college student: New research and its implications for policy and practice*. Stylus Publishers, Sterling, 134–155.
- Pusztai G. (2013): A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében. In Kun A., Polónyi I. (szerk.): *Az Észak-Alföldi régió helyzete: Képzés és munkaerőpiac*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 9–29.
- Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (2016): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Partium Press–Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad–Budapest.
- Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.) (2018): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Pusztai, G. & Kocsis, Zs. (2019): Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe. *Social Sciences*, Vol. 8. No. 6.
- Pusztai, G. & Csók, C. (2020): Ambivalence of Professional Socialization in Social and Educational Professions. *Social Sciences*, 9(8), 147–160.
- Riggert, S. C., Boyle, M., Petrosko, M. J., Ash, D. & Rude-Parkins, C. (2006): Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, Vol. 76. No. 1., 63–92.

- Róbert P. (2004): A pályakezdők elhelyezkedési esélyeinek és foglalkozási szerkezetének átalakulása. In Varga J. (szerk.): *Közlelkép. Oktatás és munkaerőpiac*. MTA KTI, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.
- Rothstein, D. S. (2007). High school employment and youths' academic achievement. *Journal of Human Resources*, 42(1), 194–213.
- Ruhm, C. (1998). Is High School Employment Consumption or Investment? *Journal of Labor Economics*, Vol. 15. No. 4., 735–776.
- Schwartz, Shalom H. (1999): A Theory of Cultural Values and some Implications for Work. *Applied Psychology: An International Review*, 1, 23–47
- Schneider, D. (2012): Gender deviance and household work: The role of occupation. *American Journal of Sociology*, Vol. 117. No. 4., 1029–1072.
- Simonics I. (2015): Seminar organization, planning and management. In Tóth P. (ed.): *Theoretical foundations of corporate mentor training*. Obuda University, Budapest, 53–73.
- Singh, K. (1998): Part-Time Employment in High School and Its Effect on Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, Vol. 91. No. 3., 131–139.
- Singaravelu, H. D., White, L. J. & Bringaze, T. B. (2005): Factors Influencing International Students' Career Choice: A Comparative Study. *Journal of Career Development*, Vol. 32. No. 1., 46–59. [<https://doi.org/10.1177/0894845305277043>]
- Szabó I. (1994): *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó Cs. (1998): Diplomások elhelyezkedési esélyei. *Educatio*, 1998/III, 599–606.
- Szilágyi K. (1993): *A tanácsadási elméletek. Útmutató a munkavállalási tanácsadó levelező tagozatos hallgatói számára*. GATE Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete Gödöllő.
- Szócs A. (2014): Dolgozva tanulni, tanulva dolgozni – társadalmi tőke hatások a partiumi hallgatók körében. In Ceglédi T., Gál A. & Nagy Z. (szerk.): *Régió és oktatás IX*. CHERD-Hungary, Debrecen, 229–242.
- Szűgyi J. (2015): Fantom-gyerekek. *Iskolakultúra*, Vol. 25. No. 2., 109–122.
- Teichler, U. (2011): International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. Chapter from book *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*, 177–197.
- Van Maanen, J. & Schein, E. G. (1979): Toward a theory of organizational socialization. In B. M. Staw (ed.): *Research in organizational behavior*. JAI Press, Greenwich, CT. [http://faculty.babson.edu/krollag/org_site/org_theory/socialization_notes/vanschein_soc.html]
- Vickers, M., Lamb, S. & Hinkley, J. (2003): *Student Workers in High School and Beyond: The Effects of Part-Time Employment on Participation in Education, Training and Work*. [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475343.pdf>]. Utoljára látogatva: 2018.07.27.]

- Warren, J. R., LePore P. C. & Mare, R. D (2000): Employment During High School: Consequences for Students' Grades in Academic Courses. *American Educational Research Journal*, Vol. 37. No. 4., 943–969. [<http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312037004943>. Utoljára látogatva: 2018.07.27.]
- Weidman, J. C. & DeAngelo, L. (2020): Toward a 21st Century Socialization Model of Higher Education's Impact on Students. In. Weidman, J. C & DeAngelo, L. (eds.): *Socialization in Higher Education and the Early Career: Theory, Research and Application*. Cham. Springer Switzerland, Switzerland, 311–323. [<https://doi.org/10.1007/978-3-030-33350-8>]
- Zerényi K. (2017): A képzettség és a foglalkozás közötti kongruenciával/inkongruenciával kapcsolatos megközelítések. *Opus et Educatio*, Vol. 4. No. 1., 105–114. DOI: 10.3311/ope.175
- Zhou, L., Dawson, M. L., Herr, C. L. et al. (2004): American and Chinese College Students' Predictions of People's Occupations, Housework Responsibilities, and Hobbies as a Function of Cultural and Gender Influences. *Sex Roles*, Vol. 50., 547–563. [<https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000023074.30947.92>]

Egy szakmai közösség: a pedagógusok

Ebben a fejezetben áttekintjük azokat a jellemzőket, amelyek a döntéstől (ti. hogy az érettségizett diák a tanári pályára jelentkezik) a karrier csúcsáig befolyásolják egy pedagógus szakmai életét. Ezen a téren sok örömteli változás történt szűkebb és tágabb pátriánkban is, de számos egyre aggasztóbb nehézséggel is meg kell küzdeni. A nemzetközi összehasonlítás segíti a tanárszakos hallgatókat abban, hogy lássák, hol milyen kihívások várnak a pedagógusokra, s ennek fényében ítélik meg saját helyzetüket. Az összehasonlítások során kiemelt figyelmet szentelünk mindenhol a hátrányos helyzetű diákokat tanító tanárookra.

Alapvető fogalmak

Pályakezdő pedagógus: A pedagógusok pályakezdése, a tényleges munkavégzésre való felkészítés két szakaszban történhet. Az első, az elterjedtebb, miszerint a tanárjelöltek a felsőfokú tanárképzési tanulmányok lezárása előtt dolgozzák le a gyakorlati időt (általában egy évet). A másik esetben a diplomaszerezés után munkába állt fiatal, pályakezdő (gyakornok) pedagógust mentorként támogatja egy tapasztalt és erre kiképzett kolléga.

Pedagógus státus: A tanárok alkalmazására Európában két alapvető modell (valamint ezek keverékei) jellemző. Az egyik a közalkalmazotti státus, ami azt jelenti, hogy a foglalkoztatás alapvetően független az iskola fenntartói szerkezetben való elhelyezkedésétől, például a bérezés tekintetében. A másik modellben a tanár alkalmazott, és leggyakrabban a helyi hatóság vagy maga az iskola köt vele a munkaerőpiaci feltételek szerint munkaszerződést.

Egységes tanári bértábla: Az egységes tanári bértábla elsősorban a végezettség és a tapasztalat alapján szabja meg a tanári fizetéseket, és figyelmen kívül hagyja az egyéni teljesítményt, a befektetett energiát és a munkakörülményeket, a kihívást, a feladat nagyságához mért teljesítményt.

Tanártovábbképzések: Olyan iskolarendszerű formális képzések, amelyet kifejezetten pedagógusok számára szerveznek. A kutatási tapasztalatok azt igazolják, hogy a diákok eredményeire a hosszabb távú, gyakorlatközösségen alapuló módszertani képzések vannak inkább jó hatással, amelyet a pedagógus a konkrét tanári karban és a saját diákjai között végez, mintsem a rövid, frontális, szaktárgyi képzések.

Tanárok munkaterhei: A tanárok munkával töltött idejét három szakaszra lehet osztani. Az első az osztályteremben, tanítással eltöltött idő, majd az iskolában töltött, tanításon kívüli idő (pl. gyerekfelügyelet, tanári csapatmunka), végül pedig az iskolán kívül, iskolai feladatokkal töltött idő (pl. a diákok feladatainak javítása, készülés, önképzés), amely mennyiségileg nehezen meghatározható, és egyénileg nagyon változó.

A PÁLYA VONZÁSA

Ahhoz, hogy legyenek olyan tanárok, akik igazán helyt tudnak állni nagy kihívást jelentő környezetben, először is az szükséges, hogy jó képességű és elkötelezett diákok válasszák a tanári szakot, másodsor, hogy az egyetemen jó minőségű képzést kapjanak az oda jelentkezők, harmadsor, hogy a tanárképzés befejeztével a jól képzett szakemberek a tanári pályán kezdjék meg a munkát. A tanári pálya választásakor három szempont lehet döntő a fiatalok számára. A bérek nagysága (a kezdő fizetés és a bérfejlődés lehetőségei), a munkakörülmények (állásbiztonság, karrierlehetőség, munkakörnyezet) és a társadalmi megbecsültség (státus). Ezek a gyakorlatban többé-kevésbé összefüggő tényezők, de elméletileg különválaszthatók.

A TEHETSÉGES DIÁKOK PÁLYÁRA VONZÁSA

A tanárképzés sikeréhez mindenekelőtt arra van szükség, hogy megfelelő mennyiségű jó képességű és elkötelezett diák jelentkezzen az egyetemre. Varga (2011) több olyan kutatást idéz, amely azt bizonyítja, hogy az 1980-as évek óta a tanári pályára lépők képességei sok országban egyre gyengébbek, és egyfajta negatív önszelekció működik. Ez a tendencia bizonyítottan megvan az Amerikai Egyesült Államokban (Manski 1987), az Egyesült Királyságban (Chevalier–Dolton 2004), Ausztráliában (Leight & Ryen 2008), Olaszországban (Barbieri et al. 2007) és Magyarországon is (Varga 2007).

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy azokban az országokban (Skóciában, Írországon, Svédországban, Finnországban, Izlandon), ahol hagyományosan magas a tanári szakma presztízse, magasak a bérek, jó karrierlehetőséget kínál a pálya, és jók a munkakörülmények, ott a tanárképzésre jelentkezők is jó képességűek. Ahol viszont ezek a feltételek nem teljesülnek, ott a jobban teljesítő hallgatók nem a tanárképzést és a tanári pályát választják – főleg a természettudomány és az informatika szakosok, mivel az ő szaktudásuk jól érvényesíthető a munkaerőpiacon (Coolahan 2002).

A tanárképzésre jelentkezők száma hazánkban a 2000-es évek elejéig növekedett. Ebben az időszakban, mivel a felsőoktatási intézményeket létszám alapján

finanszírozták, a felvételi könnyebbé vált, amit az is mutat, hogy a jelentkezők száma nem haladta meg jelentősen a felvettek számát (Brezsnyánszky 2006). A diplomás pályakövetéses rendszer adatai arról tanúskodnak, hogy a tanár szakosok között sok az elsőhelyes jelentkező, ami nagyfokú tudatosságra utal (Chrappán 2010), a pálya pedig nem tartozik az alacsony státusúként meghatározott szakokhoz, amelyekre a legalacsonyabb pontokkal lehet bejutni a felvételi során (Kiss 2010). Ugyanakkor a felsőoktatás expanziójával megnöttek az alternatív továbbtanulási lehetőségek – mindenki számára, így a nők számára is, akik hagyományosan nagyobb számban választják a tanári pályát. A kutatások szerint a fő oka annak, hogy a tehetségesebb pályakezdők nem választják a tanári hivatást, illetve, hogy az innovatívabb tanárok néhány év után elhagyják a pályát, a tanári bérek relatív (a többi diplomás keresetéhez viszonyított) lemaradása. A kezdő tanári fizetés alacsony volta kiemelkedő probléma (Varga 2011): a pályakövetéses adatok is megerősítik, hogy a friss pályakezdők kétharmada elégedetlen a tanári fizetéssel (Chrappán 2010).

MINŐSÉGI TANÁRKÉPZÉS

Az utóbbi két évtizedben valamennyi európai országban jelentős változások történtek a tanárképzésben (valamelyest kivétel Észtország, Olaszország és Hollandia, ahol csak kisebb jelentőségű reformokat hajtottak végre). A tanárképző intézmények tantervének tartalmi kereteiben szaktárgyi, neveléstudományi, (szak)módszertani ismeretek és gyakorlótanítás szerepel. A tanárképzésben a szaktárgyi és a pedagógiai képzések sorrendjét tekintve kétféle rendszer van: egyidejű (concurrent) képzés, amelyben a szaktárgyakat a neveléstudományi és módszertani tárgyakkal párhuzamosan sajátítja el a hallgató, és egymást követő (consecutive) képzés, amely esetében a neveléstudományi és módszertani képzés követi a szaktárgyit (Coolahan 2002; Szabó 1998).

Az egyik legfőbb probléma az, hogy a diákok az elméleti tudást nem képesek a gyakorlatban alkalmazni, a tanárképzés nem felel meg a későbbi alkalmazók igényeinek. A lemaradás csökkentése érdekében általános tendenciává vált Európában az ezredforduló körüli időszakban, hogy a tanárképző intézmények nagyobb autonómiát kaptak a képzések tartalmát, módszertanát és tantervét illetően. Ez azt eredményezte, hogy a tanárképzés egyre inkább a gyakorlat felé mozdult el az egyetemen töltött idő rovására (Brezsnyánszky 2006; Nagy 2004; Tóth 2012). Úgy tűnik, a hallgatók is sokkal inkább a gyakorlati képzést igénylik: a bolognai rendszerben meghatározott gyakorlati óraszámot is keveslik, túl elméletinek tartják a képzést (Jancsák 2011).

A tanárképzés szigorítása, színvonalának növelése vonzóbbá teheti a pályát, de ellentétes hatásra is voltak már példák. A 90-es évek végéig tendenciaszerűen

növelték a tanárképzés hosszát, a 2000-es évektől viszont, amikor néhány nyugat-európai országban tanárhiány jelentkezett, könnyíteni kezdték a pályára való lépés feltételeit. Hollandiában – a bérek emelésével párhuzamosan – először növelték a képzés színvonalát, majd, mielőtt tanárhiány lépett fel, elkezdték csökkenteni az elvárásokat, és a továbbképzésektől várták az esetlegesen hiányzó ismeretek pótlását (The teaching profession 2002).

A minőségi tanárképzés alapja a tanárképző intézmények megfelelő szakmai színvonala. A kétezres évek közepétől egyre fontosabbá váltak a pedagógusképzés sztenderdjei, a képzők képzése, vagyis azok a kompetenciák, amelyekkel rendelkeznie kell a tanárképzésben részt vevő oktatóknak. A minőségi tanárképzés érdekében a tanároknak saját oktatói munkájukra is reflektálniuk kell (Falus 2012).

A közép- és a kelet-európai országokban lezajlott rendszerváltozások/rendszerváltások után a tanárképzés újragondolása is elkezdődött. Három fontos kérdés merült fel ennek során. Az egyik, hogy egységes legyen-e a tanárképzés, azaz ugyanazok az intézmények hasonló tematika szerint képezzék-e a tanárokat az általános iskolák alsó, illetve felső tagozata számára. A második, hogy a képzés során milyen legyen a tanári mesterség és a szaktárgyi képzés aránya.

A harmadik pedig a tanártovábbképzés kérdésköre (Szabó 1998). Magyarországon a rendszerváltozáskor a tanárképzés két szintje, a főiskolai és az egyetemi, erősen különvált egymástól, és ez azóta is változatlan maradt.

Meglehetősen ritkán, de ma már azért egyre több helyen felmerül az igénye annak, hogy a tanárképző intézményekben külön felkészítsék a hallgatókat a hátrányos helyzetű diákok oktatására. „Hátrányos helyzetűnek” többféle diák, illetve diák-kompozíció nevezhető. Néhány intézményben Magyarországon (Pécsett, Nyíregyházán) lehet például romológia tárgyat választani speciálkollegium formájában (vagy romológia szakot), bár ez inkább az interkulturális nevelés tárgykörébe tartozik, és nem kifejezetten a deprivált családok gyermekeire összpontosít. Burnett és Lampert (2011) beszámolnak egy olyan kísérleti projektről, melyben tanár szakos hallgatók szakmai tapasztalatszerzését mentorálják hátrányos helyzetű iskolákban, ez leginkább speciális módszerek oktatását és szupervíziót jelent. A programba jelentkező hallgatókat külön készítették fel az egyetemen. Szlovákiában a Nyitrai Egyetemen 2007-ben kezdték meg a tanárjelöltek felkészítését a társadalmi felzárkóztatás jegyében. E címszó alatt tulajdonképpen speciális tanári kompetenciák fejlesztését végzik. Érdekes, hogy a képzés során kiemelten figyelnek a tanári közösségre mint egységre, így egyúttal az iskolán belüli intragenerációs tőkeátadás lehetőségét is építik (Gadušová et al. 2008).

PÁLYAKEZDÉS

A pályakezdéssel kapcsolatban több kritikus kérdést tárgyalnak a kutatók, az egyik leggyakoribb, hogy el tud-e helyezkedni, kap-e tanári állást a tanárjelölt. A demográfiai folyamatok miatt csökken a diákok száma, kevesebb tanárra van szükség, ezért a pályakezdőknek inkább csak a nyugdíjba vonulás vagy a fluktuáció miatt megüresedett álláshelyek betöltésére van lehetőségük (Chrappán 2010). Magyarországon viszonylag kicsi a fluktuáció a tanári pályán, kevés az új állás-hely (Brezsnyánszky 2006). A friss pályakövetéses kutatások azt mutatják, hogy a frissen végzett hallgatók szakjától függ, hogy milyen hamar találnak munkát, és bizony, a személyes ismeretség is számít az álláskeresés során (Györgyi 2012). A tapasztalat szerint az „átlagos” iskolákhoz képest a hátrányos helyzetű diákokat oktató intézményekben (pl. a szakmunkásképzőkben) vagy a kis iskolákban gyakrabban cserélődnek a tanárok, gyorsabb a fluktuáció, és a kezdő pedagógusok is könnyebben kapnak állást (Varga 2009).

Ha sikerül tanári állást találnia a tanárjelöltnek, akkor következik a pályakezdés, a tanárrá válás kritikus szakasza. A közvélekedés szerint csak a pályán, a gyakorlatban válik el, ki alkalmas igazán arra, hogy pedagógus legyen: a képzés idején ez még nem derül ki. Különösen érvényes ez szélsőséges körülmények között. A tényleges munkavégzésre való felkészítés két szakaszban történhet. Az első, az elterjedtebb, miszerint a felsőfokú tanárképzés vége előtt dolgozzák le a gyakorlati időt (általában egy évet) a tanárjelöltek. A másik esetében a már munkába állt fiatal, pályakezdő pedagógust mentorként támogatja egy idősebb vagy egy erre kiképzett kolléga. A pályakezdés az angolszász oktatási rendszerben általában nem azt jelenti, hogy a tanulást felváltja a munkaerőpiacon való megjelenés, hanem egy olyan szakaszt jelent, amelyben ötvöződik a kettő (final on-the-job training). A munkába bevezető, kezdő fázis általában sehol sem zökkenőmentes, és már itthon is egyre inkább törekednek áthidalni a zökkenőket (Nagy 2004).

A pályakezdés a legtöbb fiatal tanár számára ijesztő, stresszes és fárasztó tapasztalatokkal jár. Fokozottan igaz lehet ez akkor, ha nagyobb kihívást jelentő diák-kompozícióval találja szemben magát a pályakezdő, mert diákjai más háttérrel, hozzáállással, tudással rendelkeznek, mint azok a diákok, akiket a gyakorló iskolákban tanított. Munkába állásakor teljes súllyal nehezedik rá a felelősség, kevés ideje marad a tervezésre, korrigálásra, nehezen tud segítséget kérni. Kevés helyen (Hollandiában, Észak-Írországból és Skóciában) alakult ki jó, követendő gyakorlata a kritikus időszak megkönnyítésének. Ennek elsősorban az az oka, hogy nincsenek hozzá jól kidolgozott programok, és gyenge a kapcsolat az iskolák és a felsőoktatás között. Coolahan szerint ezt a kezdeti időszakot nagyban megkönnyíti a mentor jelenléte (Coolahan 2002), de a tapasztalat azt mutatja, hogy

főként Magyarországon, néhány kivételtől eltekintve a mentor csak „papíron dolgozik”, nem végez valódi mentorálást.

Legtöbb országban a pályakezdőket nem végleges szerződéssel alkalmazzák, hanem hosszabb-rövidebb próbaidővel. A tanári pályán a próbaidő hossza és feltételei nagyon változóak. A próbaidő lehet a tanárképzés része, mint Franciaországban, Luxemburgban és Skóciában, de történhet utána is, a hivatalos tanári státus elnyerése előtt, mint Belgiumban, Spanyolországban, gyakran Ausztriában. A próbaidő hossza általában egy (pl. Máltán, Spanyolországban, Görögországban) és három év (Lengyelországban) között mozog (The teaching profession 2002). A tanári pályára lépőket legtöbbször kötött bér illeti meg. Ez lehet mindenki számára ugyanannyi (pl. az Egyesült Királyságban, Szlovákiában, Finnországban), vagy függhet a végzettségtől (Magyarországon, Lengyelországban). A kezdő bérszint hatásáról bővebben szólunk a bérezés kérdését tárgyaló alfejezetben.

Hazai kutatások tapasztalatai szerint a felsőoktatás befejezése után általában „befejezettnek” tekintik a fiatal pedagógusokat, gyakran nehezen kezelhető, hangoskodó osztályt is bíznak (sónak) rájuk, amelyet más kollégák nem szívesen vállalnak el. Csak néhány intézményben van külön program arra, hogy órarendi kedvezményeket és háttértámogatást biztosítsanak a kezdőknek (Nagy 2004). Ez a téma kiemelt jelentőségű a hátrányos helyzetű iskolákban, mert az említett nagyobb fluktuáció miatt ott sok a kezdő pedagógus. A tanárjelöltek úgy érzik, elsősorban a személyiségük fejlődik ilyen körülmények között, és nehezen tudják megfogalmazni, hogy mi az, amiben szakmailag fejlődtek. Nagy (2004) kutatásában a megfigyelés és az interjúzás módszereit alkalmazták. Az interjúzás során nyert szövegeket elemezve megállapították, hogy a pályakezdő pedagógusok nehezen megragadható fogalmakat használnak szakmai fejlődésükkel kapcsolatban, mint például, hogy „sokkal tanár nénisebbek” lettek. Általánosan elmondható, hogy azokat a tanárjelölteket tekintik „tehetségesnek” és „talpraesettnek”, akik egyedül is megoldják a problémáikat, és nem, vagy csak elvétve kérnek tanácsot, segítséget. A bolognai rendszer kötelezővé tette ugyan a mentorálást, mind az első gyakorlati évben, mind a pályakezdés időszakában, ám a gyakorlatban – a fiatal tanárok elmondása szerint – ez gyakran csak szimbolikus gesztus, vagy csak nagyon kevés segítséget kapnak (OECD 2019).

STÁTUS

A tanárok alkalmazására Európában két alapvető modell (és ezek keverékei) jellemző, és a kettő szinte azonos arányban fordul elő. Az egyik a közalkalmazotti státus, ami azt jelenti, hogy a foglalkoztatás alapvetően független az iskola helyzetétől, például a bérezés tekintetében. Ebben az esetben a tanár valamelyik állami szerv vagy önkormányzat alkalmazottja, és státusa hasonló más – nem

tanár – közalkalmazottéhoz. Szerződése lehet határozott idejű is, de gyakran határozatlan idejű. Ezt a modellt nagyfokú állásbiztonság és kiszámítható (gyakran lineárisan növekvő) fizetés jellemzi. Ilyen rendszer alakult ki többek között Franciaország, Málta, Luxemburg és Belgium állami iskoláiban. Belgiumban (Hollandia és Írország mellett) a diákok nagyobb része államilag támogatott magániskolákban (többségében egyházi) tanul. Az itt tanító tanárok státusa, közös megegyezés alapján, hasonló a magánintézményekéhez. Általános tendencia, hogy azokban az országokban, ahol tipikus foglalkoztatási forma a közalkalmazotti, az ilyen státusba fölvetett tanárok aránya (határozatlan idejű munkaszerződéssel is) lassan, de folyamatosan csökken. Ez a tendencia egyfelől az alternatív foglalkoztatási formák terjedésével, másfelől a pályának a tanári túlkínálat miatti zártságával magyarázható. A közalkalmazotti státushoz hasonló, de kiemeltebb a köztisztviselői jogviszony (Németországban, Spanyolországban, Belgiumban, valamint Ausztriában a Hauptschule tanárai esetében van erre példa). Ez erősebb szakmai presztízzsel, identitással és állásbiztonsággal jár együtt. A másik modellben a tanár alkalmazott, és leggyakrabban a helyi hatóság vagy maga az iskola köt szerződést vele. Ez a forma közelebb van a szabad munkaerőpiaci feltételekhez, mint az előző, itt gyakoribb, hogy az alkalmazást alkufolyamat előzi meg, mind a béreket, mind a munkakörülményeket/terheket illetően. Presztízs és állásbiztonság szempontjából nem a közalkalmazottként és az alkalmazottként foglalkoztatott tanárok között van igazi választóvonal, hanem a köztisztviselők és más tanárok között (The teaching profession 2002). A közép-európai tanárok jogállását legtöbb esetben a közalkalmazotti státus jellemzi, bár például a lengyel tanárok kinevezésalapú státusa a köztisztviselői viszonyhoz áll közelebb. Hazánkban a 1992. évi XXXIII. törvény⁴⁵ szabályozza a teljes munkaidőben (a kötelező óraszám minimum 50%-ában) tanító tanárok jogait és kötelezettségeit.

ÁLLÁSBIZTONSÁG, PRESZTÍZS

A tanári állás általában a biztosabbak közé tartozik a diplomás állások között. A tanárok állásbiztonságára vonatkozó adatok közül a jogállásukon túl a legjellemzőbb mutatószám a határozott és határozatlan idejű szerződések aránya. 1990 és 2000 között szinte minden országban növekedett a határozott idejű szerződések száma.⁴⁶ Ez a munkáltató számára könnyebbséget jelent a – szinte mindenhol fokozódó – pénzügyi nyomás közepette, hiszen ha a későbbiekben nincs szükség a tanár munkájára, akkor kötöttségek (felmondási idő, juttatások)

⁴⁵ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc?docid=99200033.TV

⁴⁶ Angliában nincs ilyen, ott az „alkalmi foglalkoztatás” kategória létezik, amelybe az egy hónapnál rövidebb időre szerződöttest tanárok tartoznak.

nélkül megtehetik, hogy nem alkalmazzák tovább. A munkavállaló viszont bizonytalan, kiszámíthatatlan helyzetbe kerül. Néha a munkáltatók visszaélnak ezzel a kiszolgáltatottsággal. Csehországban és Magyarországon is van erre példa, a tanárt csak a tanítási év 10 hónapjára alkalmazzák, a nyári szünet idejére felbontják vele a szerződést. Az általános tendenciával ellentétben a francia helyzet, ahol megerősödött a közsférában foglalkoztatottak státusa, így nőtt a határozatlan idejű szerződések száma. Határozott idejű szerződést tipikusan akkor kötnek, ha nem megfelelő a tanár végzettsége, vagy ha helyettesíteni kell az alkalmazott, de aktuálisan nem dolgozó (pl. tanulmányi vagy gyermekgondozási szabadságon lévő) tanárokat, illetve ha kezdő tanárról van szó. Ezért gyakrabban alkalmazzák a hátrányos helyzetű iskolák tanárainál. A részmunkaidős foglalkoztatási forma szinte minden országban létezik. Az emelkedő óraszámok és fizetések mellett az iskola gyakran csak így tudja megtartani a tanárait (pl. Csehországban), de van, ahol a tanári munkaerő-túlkínálat mérséklésének eszköze (Ausztriában). Szlovákiában a tanárok a megélhetésük érdekében kénytelenek olykor több állást is elvállalni részmunkaidőben (Hank & Erlinghagen 2011; The teaching profession 2002).

Egyre több kutatás foglalkozik a tanári munkakörülményekkel és eredményességgel, illetve azzal, hogy a szakpolitika reformok sokaságával igyekszik vonzóvá tenni a tanári pályát a fiatal és tehetséges hallgatók számára, és a már pályán lévő tanárok munkakörülményein is próbálnak javítani. Ennek egyik oka a tanárhány, másfelől az a felismerés, hogy a tanári munka minősége a záloga a diákok előmenetelének (Hank & Erlinghagen 2011; OECD 2010).

A tanári pálya presztízse igencsak meghatározza azt, hogy kik választják a pedagógusi hivatást. A hazai kutatások szerint a tanárjelöltek gyakran elég alacsonyra értékelik a pálya megbecsültségét, ugyanakkor igazságtalannak tartják ezt a megítélést (Jancsák 2011). A tanári pálya minden országban mobilitási csatornának számított és számít, tehát a tanárok között nagy arányban vannak első generációs értelmiségiek. Hazánkban a pedagógusi pálya a többi értelmiségi foglalkozáshoz képest társadalmi szempontból nyitottnak tekinthető: a mérnöki és a meglehetősen zárt orvosi pálya között helyezkedik el (Ferge et al. 1972). Egy 1996/97-es vizsgálatból az derül ki, hogy a tanítók és a tanárok csaknem háromnegyede olyan családból származik, ahol az apának nincs felsőfokú végzettsége, Budapesten viszont az értelmiségi apák túlsúlya figyelhető meg. Nem kiegyenlített a nemek aránya. A férfi pedagógusok nagyobb arányban (30–24%) jönnek olyan családból, ahol az apa vezető beosztásban dolgozik. Megfigyelhető, hogy míg a hetvenes években a háború előtti egylépcsős mobilitás volt a jellemző, a kilencvenes évek végén 40–50%-ban fizikai – mezőgazdasági és nem mezőgazdasági – munkások gyermekei szereztek tanári diplomát. Sajnos, nem tudjuk, hogy milyen a hátrányos helyzetű iskolákban tanító tanárok társadalmi háttere.

Csak olyan közvetett információkkal rendelkezünk, mint hogy a másod- vagy többed generációs értelmiségi családból származó tanárok a nagyobb települések felé mobilak (Deák & Nagy 1998), tehát nem falvakban vállalnak állást. Valószínűsítjük, hogy alacsonyabb a társadalmi háttérük, mint a tanárként dolgozóké általában, de nincs rá bizonyítékunk. Ez ugyanakkor azt is jelentheti, hogy nincs olyan nagy kulturális szakadék a tanítványok és a pedagógusok között, ami segítheti a jó kapcsolat kialakulását.

A tanári pálya elnőiesedése szorosan összefügg a pálya megbecsültségével. Már az 1970-es években végzett átfogó vizsgálat megállapította, hogy a pedagóguspálya egyik alapproblémája – társadalmi, pedagógiai és pszichológiai szempontból – a gyors és várhatóan fokozódó elnőiesedés. Ferge Zsuzsa kutatásaiban emlékeztetett az elnőiesedés kumulatív hatásaira. Minél inkább csökken a pálya vonzereje, annál inkább távol maradnak a férfiak, és így emelkedik a nők túlsúlya. A férfiak lemorzsolódása egy bizonyos pont után szükségszerűvé válik, az alacsony férfiarány önmagában is hat: a kisebbségben lévő férfiak egyre inkább elszigetelődnek, és egyre inkább kudarcnak, természetellenesnek érzik pályán maradásukat – minél kevesebben vannak, annál inkább igyekeznek elhagyni a tanügyet (Ferge et al. 1972). Kozma (1985) felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagóguspályát már korábban is női foglalkozásnak tekintették, és 1945 után nemcsak a tanárok körében, de a teljes értelmiségi rétegen belül is nőtt a nők aránya.

A folyamat nem minősíthető egyértelműen jónak vagy rossznak, nem jelenthetjük ki, hogy ettől hanyatlík a tanári pálya színvonala, az azonban tény, hogy a tanulók fejlődése szempontjából egészségesebb lenne, ha több volna a férfi tanár. Az időmérleg-kutatásokból azt is tudjuk, hogy a nők szabadideje, amelyet például szakmai fejlesztésre is fordíthatnak, kevesebb a férfiakénál. A TALIS adatai szerint viszont az órák strukturálásában és a tanulók aktivizálásában a nők jobbak, mint a férfiak (Hermann & Molnár 2009). Valamennyi európai országban problémát jelent a nők arányának emelkedése az oktatásban, a volt szocialista államokban azonban ez lényegesen jellemzőbb (Nagy 2002). A legújabb adatok szerint hazánkban 83% a nők aránya a közoktatásban (Sági & Varga 2011).

Egyes pedagógusi szakmai csoportokon belül azonban bizonyos szegmensekben eltérnek a nemi arányok a teljes populációétól, például a felekezeti szektorban és a szakképzésben (Sági & Varga 2011). Molnár, Pusztai és saját kutatásaink azt mutatják, hogy a kárpátaljai magyar egyházi líceumok speciális környezetében is magas a nők aránya, de nem olyan mértékben, mint itthon. A válaszadók a kárpátaljai magyar pedagógustársadalom egyharmadát teszik ki, és 21%-uk férfi, 79%-uk nő. Az arányt azzal magyarázzák, hogy ebben a térségben az alapítványi fenntartású iskolákban jobbak az infrastrukturális feltételek, felvételi útján kerülnek be a diákok az intézményekbe, nagyobb az oktatói-nevelői munka hatékonysága, és

ez jobban motiválja a férfi pedagógusokat. Presztízst jelent tehát, ha valaki ilyen líceumban tanít (Pusztai 2004; Molnár 1989; Bacskai 2012).

A pedagóguspálya előregedése szintén európai szintű probléma. Azért jelenthet ez gondot, mert az idősebb pedagógusok jóval nehezebben alkalmazkodnak az információs társadalom gyors változásaihoz, bár ezt ellensúlyozza, hogy fiatalabb kollégáikhoz képest több hasznos tapasztalattal rendelkeznek. A pályán eltöltött éveikkel arányosan nő a tanárok elégedettsége a munkájukkal, és egyre változatosabbak lesznek a módszereik is. Másrészt a nyugdíjkorhatárhoz közeledő, esetleg azt már el is ért tanári munkaerő nagyobb költségvetési kiadást jelent, a pályán eltöltött hosszú idő miatt ők magasabb fizetési kategóriába esnek (Imre & Nagy 2003), és ez szűkíti azt a pénzkeretet, amelyből az iskola gazdálkodhat. Az utóbbi években sok intézmény úgy csökkentette a tanárlétszámot, hogy a nyugdíjba vonuló kollégák helyére nem vett fel pályakezdőket. Ez is erősítette az öregedési tendenciát. Magyarországon a pályán lévő pedagógusok kétharmada 49–59 éves, míg kevesebb mint hatoda 30 évesnél fiatalabb. Eszerint 5–10 év múlva várhatóan ugrásszerűen megnő a tanárok iránti kereslet (Sági & Varga 2011).

Elsősorban a fiatal tanárok gondolják úgy, hogy öt év múlva már nem a mostani iskolájukban fognak tanítani, sőt nem is maradnak a tanári pályán. Ennek oka – a kezdeti sikertelenségek mellett – valószínűleg az, hogy a kezdő pedagógusoknak alacsony a jövedelmük. Az életkor előrehaladtával, ha az iskolaváltoztatás lehetősége nem is, de a pályaelhagyás gondolata már ritkábban jelenik meg. Ez sem egyforma mértékű a két nem esetében. Több férfi véli azt, hogy lehetséges, hogy öt év múlva már nem tanárként fog dolgozni (Nagy 2002). A tervek településtípusonként is különböznek, a vidéki tanárokat kevésbé foglalkoztatja a pályaelhagyás gondolata, mint a fővárosiakat. Budapesten ugyanis több munkalehetőség van, kisebb kockázattal és áldozattal jár a munkahelyváltás. Ugyanakkor azok, akiknek végzettsége könnyebben konvertálható (pl. nyelvszakosok, programozók), hamarabb váltanak szakmát, hiszen az iskolán kívül is könnyen találnak anyagi és társadalmi megbecsülés szempontjából hasonló állást.

A TANÁRI MUNKA JELLEGZETESSÉGEI

A tanári munka nem sorolható a hagyományos, napi nyolcórás foglalkozások közé. A közvélemény szerint a tanári pálya előnye a kevésbé kötött munkaidő, a hosszabb tanítási szünetek, a diákokkal való személyes kapcsolat, a pályán lévők viszont gyakran megerőltetőnek érzik a munkájukat, és kiszámíthatóbb állásra vágyanak. A tanítási idő ugyanis nem azonos a munkaidővel. Általános – bár a kutatások bizonyítják, hogy téves (Lannert 2010) – az a nézet, hogy a tanárok kevesebbet dolgoznak, és hosszú szünidejük van. Talán ezért sem értékeli a társadalom megfelelően a munkájukat (Jancsák 2011). A hosszú szünetek és a – lát-

szólag – rövidebb, kötetlenebb délelőtti tanítási idő miatt nehéz összehasonlítani a tanárok munkaidejét a más szakmában dolgozókéval.

MUNKATERHEK

A tanárok munkával töltött idejét három szakaszra lehet osztani. Az első az osztályteremben, tanítással eltöltött idő, majd az iskolában töltött, tanításon kívüli idő (pl. gyerekfelügyelet, tanári csapatmunka), végül pedig az iskolán kívül, iskolai feladatokkal töltött idő (pl. a diákok munkáinak javítása, készülés, önképzés), amely mennyiségileg nehezen meghatározható, és egyénileg nagyon változó.

A munkaidőt többnyire évi vagy heti osztásban számolják, és többféleképpen szabják meg, hogy az előbb említettekből mi és mennyi kötelező:

1. Hagyományosan a tanítási órák heti számát határozzák meg (Belgiumban, Írországbán, Luxemburgban és Németországban).
2. Az iskolában töltendő időt szabják meg. A tanítási órák mellett szabályozzák az összes tanítással kapcsolatos feladatot is. A legtöbb európai ország ezt a gyakorlatot követi, és átlagosan körülbelül heti 30 órát kötelező a tanároknak az iskolában tölteniük. Ebbe többnyire nem számítanak bele a javítási és a készülési feladatok.
3. Az összes munkával töltött óra (heti) mennyiségét határozzák meg (pl. Hollandiában, Angliában, Walesben és Észak-Írországbán, illetve Svédországban). Ezekben az országokban nincs kötelező óraszám (Lannert 2010; *The teaching profession* 2002).

A munkaidő és a tanítási idő attól függően is változhat, hogy mit számítanak bele. Míg Romániában a tanórák közötti szünet is része a munkaidőnek, Lengyelországban csak a 45 perces órák számítanak, a köztük lévő szünetek nem, bár a tanár nyilván akkor is az iskolában tartózkodik (Education at a Glance 2019).

A kötelező tanítási órák száma az életkor előrehaladtával csökken. Finnországban, Bulgáriában, Romániában és Szlovéniában az anyanyelvi tantárgyat tanító tanároknak kisebb az óraterhelése, amit azzal indokolnak, hogy ezeknél a tantárgyaknál jóval többet kell javítani. Hazánkban óraszámkedvezményt kapnak azok a tanárok, akik valamilyen tisztséget töltenek be. A nemzetközi felmérések azt bizonyítják, hogy a tanárok munkaterhei, néhány esettől eltekintve, nem csökkentek az utóbbi időben, és hogy a munkaterhelés növekedését nem követte automatikusan a bérek emelése. Hazánkban például 1992 óta négyszer módosították a kötelező óraszámot, és az most 18–26 óra között mozog. A pedagógusok tanítási óráinak számát hosszú – érdeklődésektől sem mentes – folyamat során szabták meg, és ma is vita tárgya. 1950-ben 23–25 kötelezően megtartandó

tanórán határozták meg a pedagógus munkaidejét. 1982-ben átálltak a heti ötnapos tanítási rendre, ez némiképp enyhítette a tanárok terhelését, de nem az általuk kívánt mértékben. Egy kutatás szerint 1997-ben a pedagógusok átlagos heti óraszámja 18,9 óra volt. A tanítás és a tanításhoz kapcsolódó tevékenységek ideje általában 2:1 arányban oszlik meg (Deák 1990).

A munkaidő módosításának egyik oka a pénzforrások apadása, ugyanis a munkaidő és a kötelező óraszám növelése költséghatékonyabbá teszi a rendszert – viszont rontja a tanárok munkakörülményeit. A holland példa is azt mutatja, hogy az óraszám-növelés csökkenti az oktatás költségeit, viszont amikor a tanári kínálat alacsonyabb lett, mint a kereslet, csökkenteni kellett az óraszámot, hogy több tanárt vonzzanak (vissza) a pályára (The teaching profession 2002).

A tanárok tantermen kívüli feladatainak szabályozása országonként eltér. A legtöbb európai államban az iskola vezetője elvárhatja az alkalmazottaktól a tanításon kívüli túlmunkát, ami tanórán kívüli gyermekfelügyeletet, tananyag-fejlesztést, korrepetálást, versenyre való felkészítést, tanártársakkal való együttműködést és vizsgafelügyeletet jelenthet. A német nyelvű országokban ezért nem jár külön juttatás, máshol változó, hogy kapnak-e érte a tanárok többletpénzt, és mennyit. A belső értékelésben való részvétel szintén kötelező feladat lehet, de például Szlovákiában ez nem számít bele a tanárok munkaidejébe. A tanárok tanításon kívüli feladata lehet például a tanulók folyamatos értékelése (Dániában), a csoportos munka (Dániában, Lengyelországban és Lichtensteinben), a tanterv-fejlesztés (Finnországban) vagy a kötelező továbbképzés (Máltán, Hollandiában és Ausztriában). Van, ahol alaposan szabályozzák, hogy milyen feladatokat kell még ellátni (pl. Dániában, Spanyolországban, Luxemburgban vagy az Egyesült Királyságban). A munkaterhek definiálása szinte mindenhol együtt járt azok növekedésével (The teaching profession 2002).

A hátrányos helyzetű iskolák tanárainak kiterjesztett szerepelvárással kell szembenéznük, ami nyilvánvalóan befolyásolja munkaidejüket, munkakörülményeiket is. Időmérleg-vizsgálatokból és kvalitatív interjúkból tudjuk, hogy a tanároknak nagy terhet ró a hátrányos helyzetű diákok szociális és mentális problémaival való törődés, a szociális lecsúszásuk elleni harc, vagyis hogy a diákokat rá tudják hangolni a tanulásra. Ugyanakkor ez nemcsak időben jelent sok feladatot a tanárnak – a tanórán, de leginkább azon kívül –, de lelkileg is megterhelő. Ezekben az iskolákban a szülőkkel való kapcsolattartásra is sokkal nagyobb szükség van, ami újabb többletterhelés a tanárok számára (Lannert 2010; Burnett & Lampert 2011).

A hátrányos kompozíciójú intézményekről megállapítottuk, hogy ott magasabb a pályakezdekők aránya, a kevesebb tapasztalattal rendelkező pedagógusok pedig sokkal több időt fordítanak a felkészülésre. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a hátrányos helyzetű diákok magasabb aránya egyébként is meghosszabbítja

az ott dolgozó tanárok felkészülési idejét (Lannert 2010), ennek nyilván az az oka, hogy differenciáltabb közönség számára kell követhetővé tenni a tananyagot, illetve hogy jobban elő kell készíteni a tanórákat, például több szemléltetőeszköz közt kell készíteni. Ugyanakkor az értékeléssel töltött idő lecsökken ezekben az intézményekben.

OSZTÁLYLÉTSZÁM

A tanári terhek másik sokat vitatott mérőszáma a tanár-diák arány, illetve az átlagos osztálylétszám. Az osztály nagyság az egyik legnépszerűbb kutatási terület. Az Amerikai Egyesült Államokban már 1920 óta végeznek kutatásokat erre vonatkozóan. Vizsgálják egyrészt az osztályok, a tanulócsoporthoz abszolút méretét, de legtöbb nagymintás kutatásban (így a PISA-ban is) ezt a mutatót általában az egy tanárra jutó diákok átlagos számával (student–teacher ratio) szokták kifejezni.

Az amerikai oktatáspolitikában is komoly szakértői vitát váltott ki az osztálylétszám csökkentésének kérdése. Széles körben elterjedt vélekedés, hogy annál sikeresebb a munka egy tanulócsoporthoz, minél kevesebb tagból áll. A kisebb osztályokban kevesebb diák között oszlik meg a tanár figyelme, ezért több ideje jut az egyes diákok előrehaladásának nyomon követésére, és így jobbak az eredmények (Mitchell & Beach 1989). A kisebb osztályok családiasabbak, mindenkinek több lehetősége nyílik a szereplésre, és a tanár is jobban megismerheti a diákjait (Santiago 2002). Az osztálylétszám csökkentése azonban igen drága módja az oktatási hatékonyság fejlesztésének: több tanárra van szükség, akiknek biztosítani kell a bért, és több tanteremre is, ahol a tanórákat meg tudják tartani. Általában nem lehetséges optimális létszámú osztályokkal dolgozni, viszont érdemes megkeresni azt a létszámot, amellyel az oktatás még megfelelően hatékony lehet. Vannak kiemelt tanulói csoportok (pl. a részképeség-zavarral küzdők), amelyek az átlagos osztályméretnél kisebb létszámmal működnek. És vannak olyan tantárgyak is, amelyeket csoportbontásban tanítanak (pl. idegen nyelv), így növelve a hatékonyságot. Általános gyakorlat az is, hogy időben elosztják ezeket az órákat, így nincs szükség több helyre (Mitchell & Beach 1989).

Más kutatók úgy látják, hogy a létszámcsökkentés csupán önmagában nem biztosíték arra, hogy a diákok jobban teljesítsenek, mert azt elsősorban a tanítás színvonala biztosítja. Hanushek (2000) úgy látja, hogy talán néhány speciális körülmény indokolhatja a létszámcsökkentést, de többségében ez inkább kárt okoz. A STAR (Student/Teacher Achievement Ratio) kutatás⁴⁷ eredményeit elemezve úgy érvel, hogy önmagában a létszámcsökkentés nem ösztönzi az új/jobb/

⁴⁷ A program során az osztályok létszámát 20-ról 15-re csökkentették, és ennek hatását vizsgálták a diákok teszteredményein.

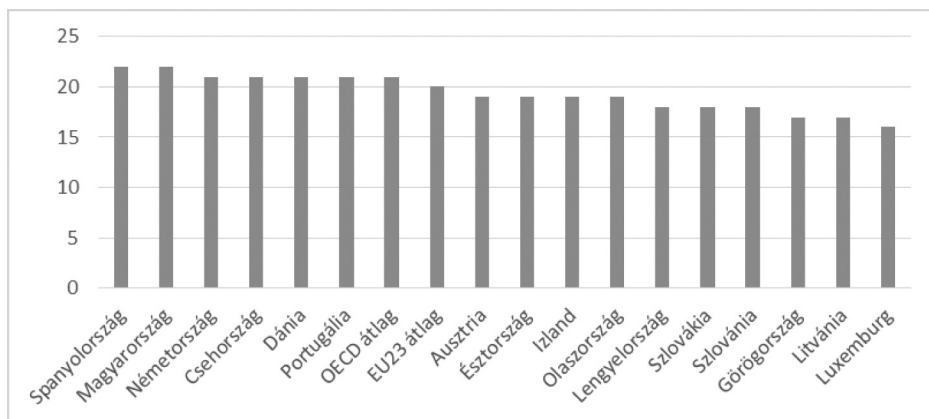
alternatív módszerek használatát a tanulócsoporthoz, és mivel így több tanár dolgozna egy iskolában, valószínűleg azok aránya is nőne, akik nem végeznek minőségi munkát. Ráadásul ez igen drága módja a hatékonyságnövelésnek, ezért a megtérülése is nehézkes. Hermann (2001) a hazai önkormányzati iskolák adatai alapján is úgy véli, hogy minél kisebb az osztálylétszám, annál inkább csökken az iskola hatékonysága. A PISA 2009 adatai által kimutatták, hogy az osztálylétszám nem releváns a teljesítmény szempontjából, a kisebb osztályok nem nyújtanak jobb teljesítményt (OECD 2010).

Hanushek eredményeire reagálva a vitában, Krueger – szintén a STAR-adatokra hivatkozva – kimutatja, hogy a létszámcsökkentés elsősorban a hátrányos helyzetű diákok eredményeire van jó hatással, és főként a hosszú távú hatásokat hangsúlyozza, amikor az oktatásban az egyéni ráfordítások növelésének szükségességét indokolja (Krueger 2000: 19).

Az olyan minőségi mutatóknak, mint az iskolaév hossza, a tanár-diák arány és az egy diákra jutó ráfordítás, vajmi kevés látható hatása van a diákok eredményességére. A téma körüli vita főként módszertani síkon folyik. A kutatók legtöbb esetben regressziós számításokat végeztek a hatás kimutatására, de többnyire iskolai átlagolt adatokon, és különböző finomságú eljárásokat alkalmaztak. Ennek hibalehetőségeire hívta fel a figyelmet Eide és Showalter, akik a diákokat eredményességük alapján kvantilizációra osztották, és így az eltérően teljesítő diákok szempontjából vizsgálták a mutatókat. Nem találtak minőségi összefüggést a tanár-diák aránnyal, de eredményeik azt igazolták, hogy a jobban teljesítő diákok eredményeit növelte az iskolaév meghosszabbítása, míg a kevésbé jól teljesítőkre nem volt hatással (Eide & Showalter 1998). Ugyanakkor az alsó ötödbe sorolt diákoknál az egy főre jutó ráfordítások és a teljesítmény között pozitív szignifikáns kapcsolatot találtak.

Az OECD-országokban az osztálylétszám 35 és 15 fő között mozog és körülbelül 20 fő az átlag (ld. 7. ábra). Japán és Korea tér el ettől, ahol harminc fölötti az átlagos osztálylétszám. Az utóbbi évtizedben folyamatosan csökkennek az átlagos osztálylétszámok, elsősorban a demográfiai mutatók miatt. Hazánkban alsó- és középfokon, a többi közép-európai államhoz hasonlóan, 20–22 közötti az átlag, de az ábráról leolvasható, hogy európai keretek között ez viszonylag a magasabbak között van. A magánszektor intézményeiben jellemzően valamivel alacsonyabb, míg az államban néhány fővel magasabb. A hátrányos helyzetű diákokat oktató intézményekben általában alacsonyabb, mivel itt sok a sajátos nevelési igényű diák, akiknek jelenléte mellett kisebb osztálylétszámokkal dolgoznak a tanárok, illetve a kisebb falusi iskolákban sokszor nem tudják feltölteni a létszámot (Bacsikai 2015).

A hátrányos kompozíciójú iskolák osztálylétszámairól nem sokat tudunk meg a szakirodalomból. Két ismert tényezőtől vonhatunk le következtetéseket.



7. ÁBRA: Átlagos osztálylétszámok az OECD-államokban, alap- és középfokon*

Forrás: *Education at a Glance 2019*.

* Kilenc országról nem rendelkezünk pontos adatokkal.

Egyfelől tudjuk, hogy ezeknek az iskoláknak egy része kis iskola (Imre 2004), ahol kisebbek az osztálylétszámok, másfelől – és a két tényező nem független egymástól – minél több a cigány tanuló egy osztályban, annál kisebb az osztálylétszám (Nagy 2002). Ugyanakkor, mint az előző alfejezetben láthattuk, mivel ezek az iskolák nagyobb kihívás elé állítják a pedagógusokat, ez csak részben jelent könnyebbséget. Tehát a fent leírt általános viták nem állják meg a helyüket olyan környezetben, ahol magasabb a tanulási zavarral vagy hiányos szocializációval küzdő tanulók száma.

Az OECD tanárkutatásának adatai szerint a magyarországi tanárok a legelégedetlenebbek a munkájukkal, és munkájuk hatékonyságát is negatívan ítélik meg (OECD 2019). A legújabb hazai kutatás szerint a magyar tanárok túlterheltnek érzik magukat, annak ellenére, hogy az egy pedagógusra jutó diáklétszám és a kötelező tanítási óraszám is alacsony a nemzetközi átlaghoz viszonyítva.

Ez két tényezővel magyarázható. Egyrészt a pedagóguslétszám ténylegesen nem olyan magas, mint ahogy a statisztikák mutatják, mivel a statisztikákban a tartósan távol lévők – tipikusan a kisgyereket nevelő anyák – is fel vannak tüntetve, és mivel hazánkban kiemelkedően magas a női pedagógusok aránya, és hosszú a gyermekgondozási szabadság, ezért ez jelentős arány. A másik tényező, hogy hazánkban alacsony a tanári munkát segítők aránya, azaz a pedagógusok szerepe számos szerepkörrel bővül, amit az említett kvantitatív mutatók nem tükröznek. Kevés pedagógiai asszisztens, oktatótechnikus és adminisztrátor könnyíti a tanárok munkáját. Mint azt az időmérés-vizsgálat kimutatta, a tanárok leginkább az adminisztratív feladatokat érzik megterhelőnek és céltalannak, és ez fokozza frusztrációjukat. Ez a tényező ráadásul meg is drágítja az oktatást,

mivel magasan képzett tanároknak kell olyan feladatokat ellátniuk, amit kevésbé költséges munkakörben is meg lehetne oldani (Lannert 2010). A hátrányos helyzetű iskolákban még nagyobb szükség volna asszisztenciális segítségre, de erről a kérdéstről nincs adatunk.

ELŐRELÉPÉS ÉS TOVÁBBKÉPZÉS A PÁLYÁN

A pedagógusok jövedelemszintje hazánkban alacsonyabb, mint más értelmiségi pályákon, és ez nem csak magyarországi jelenség. A legjobban teljesítő iskolarendszerekben sokkal nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanárok anyagi elismerésére. Azok a gazdaságilag fejlettebb államok, amelyek diákjai kiemelkedően teljesítettek a PISA-teszten (pl. Korea és Hong-Kong), jelentősen többet költenek a tanárookra. Míg a diákokra elosztott GDP-arányos ráfordítás nem befolyásolja a teljesítményt, addig a tanárok fizetésére szánt összeg pozitívan összefügg azzal. A PISA-teszten jól teljesítő országok mindegyikében vonzó a tanári hivatás, mert magas a pálya státusa, és magasak a fizetések (OECD 2010). A tanári bérszínvonal és a pálya elismertsége (a kettő legtöbb esetben szorosan összefügg) biztosítja azt, hogy megfelelő számú, képzettségű és képességű munkavállaló lép tanári pályára. A bérezés tehát nem befolyásolja közvetlenül a diákok eredményeit, mégis a tanári szakma vonzóvá tételében és így a tehetséges tanárok pályára vonzásában kétségtelenül nagy szerepe van (Murnane & Olsen 1996; Jancsák 2011). A jó, de kevésbé elkötelezett pedagógusokat érinti a „jövedelmi viszonyok előző és a gazdaságelszívó” (Szabó 1998: 109) hatása a közép-európai országokban.

KARRIERLEHETŐSÉGEK

Hazánkban a pedagóguspályára általánosan jellemző, hogy „lapos”, nincsenek valódi karrierlehetőségek, és sem beosztás szempontjából, sem anyagilag nincs jelentős különbség a tehetséges, lelkiismeretes tanárok és a kevesebb erőbefektetéssel tanító vagy tehetségtelen társaik helyzete között. A tanárok előtt általában csak adminisztratív ranglétra áll lehetőségként, amelynek lépcsőfokai a munkacsoport-vezetőtől az igazgatói székig vezetnek. Azonban az ezen való feljebbjutás nyilvánvalóan más jellegű képességeket igényel, mint ami önmagában a tanításhoz szükséges.

Kétségtelen, hogy a tipikus tanári karrierutak a hátrányos helyzetűtől a magas státusú iskolák felé vezetnek. Több kutatás is alátámasztotta, hogy a nagyobb kihívást jelentő iskolákban sok a pályakezdő, akik nem dolgoznak ott sokáig, és gyakran vállalnak állást jobb kompozíciójú vagy nagyobb településen lévő iskolákban, esetleg magasabb iskolafokozaton (Nagy 2004; Varga 2009; Hargreaves 1993; Bacskai 2015).

A szakmai hierarchia megteremtésének különböző eszközei lehetnének. Egyfelől a szakmai ellenőrzések, melyek mérési eredményei számítanának a tanár értékelésében – az értékelő lehetne külső szakértő, de akár az iskolavezető is (OECD 2019). Másfelől annak a tudós-tanári szerepkörnek az elismerése, amely a kutató tanár eszményképét mutatja fel. Hagyományosan ez a koncepció inkább csak a középiskolai tanárookra korlátozódik, hiszen elsősorban az egyetemi tanárképzés tudományalapú, a főiskolákon képzett általános iskolai tanárok nagyobb mértékben kapnak módszertani képzést.

A kutató tanár eszméjét sok vita övezi, különösen amióta a pedagógusi életpályamodell egyik alapfogalmává vált. Sokak szerint a tanár elsősorban nem tudományt művel, hanem közvetíti azt (Szabó 2010; Chrappán 2012). Ezt a kérdést talán elsősorban a szakmódszertan oldhatná meg, csakhogy az a tanárképzés elhanyagolt területe (Tóth 2012).

BÉREZÉS

A tanárok minimális alapbére minden európai országban központilag meghatározott, és ez, mint már említettük, nem függ az iskola adottságaitól (pl. anyagi lehetőségeitől). Olaszország kivétel: ott az 1993-as decentralizáció óta a tanárok az iskola közvetlen szerződéses alkalmazottai, így iskolánként eltér a bérük. A tanári béreket többnyire a többi közalkalmazott fizetéséhez igazítják. A tanári béreket az OECD az adott ország egy főre eső GDP-jéhez szokta viszonyítani összehasonlításképpen. A minimális bér szintje a legtöbb országban az egy főre eső GDP összege körül mozog, kivéve Németországot, Görögországot, Spanyolországot, Portugáliát, az Egyesült Királyságot (Anglia, Wales és Észak-Írország), Ciprust és Máltát, ahol magasabb ennél. A tanárok a legtöbb országban kapnak 13. és 14. havi bért, vagy csaknem egyhavi bérnek megfelelő pótlékot is. A maximális bérek az egy főre eső GDP 140%-a körül vannak, és a mediterrán országokban a legmagasabbak (Education at a Glance 2019).

A bérek lineáris bérskálák alapján alakulnak, a volt szocialista országokban (Magyarországon, Lengyelországban, Romániában stb.), viszont mátrixszerű bértáblák vannak, amelyet a szolgálati idő és a végzettség (szakok száma, egyetemi vagy főiskolai diploma, továbbképzések) alakítanak. Az idő előrehaladtával az egyéni tanári fizetések folyamatosan emelkednek. Svédországban nincs bértábla, ott egyéni megegyezés kérdése a fizetés. 1985 óta a tanári bérek szinte minden országban fokozatosan növekedtek. Kivéve Hollandiában, ahol az 1970-es évekbeli válság folyamánaként – azzal a céllal, hogy mérsékeljék az oktatási kiadásokat – csökkentették a tanárok fizetését, ami viszont tanárhányhoz vezetett, azt pedig általános béremeléssel, az idősebb tanároknak adott kedvezményekkel és az iskolák közötti verseny megteremtésével próbálták orvosolni. Az 1990-es évek

elején a rendszerváltó országokban egységesen mindenhol emelkedett a tanárok bére, részben hogy igazodjon a nyugat-európai normákhoz, részben a decentralizáció eredményeképpen megnőtt felelősség és terhek miatt (The teaching profession 2002).

A szeniorátus elve a tanári szakmában erősen jelen van. A pályán töltött idő és a kor gyakran erősebben befolyásolja a béreket, mint a rátermettség vagy a teljesítmény. Ezt a kutatók nyugtalanítónak tartják (Coolhan 2002), még akkor is, ha a szakma lényegéből fakad. Viszont szinte mindenhol törekednek valamilyen teljesítményalapú bértábla alkalmazására, amelynek az volna a célja, hogy a közalkalmazott tanárokat is hatékonyabb munkára és magasabb képzettség megszerzésére ösztönözzék. A próbálkozások eredményei tág határok között mozognak. Lengyelországban 2000 után, Szlovákiában 2010-ben vezették be az egyéni fizetések rendszerét, amely elsősorban a tanári továbbképzések függvénye.

Azok számára, akik a munkaerőpiacon jól konvertálható tudással/diplomával rendelkeznek, nagyobb veszteséget jelent betagozódni az egységes bértáblába. Vannak olyan országok, ahol azoknak a szaktanároknak, akik hiányszakokon tanítanak, bizonyos ösztönzőket biztosítanak. Például már az egyetemen is külön ösztöndíjban vagy tandíjmentességben részesülhetnek. Ennek az a hátulütője, hogy nincs rá garancia, hogy a hallgatók valóban tanárként fognak elhelyezkedni. Angliában és Walesben a pályaelhagyás megelőzésére olyan programot alakítottak ki, amely keretében tíz év tanítás után elengedik a diákhitelt, visszatérítik a tandíjköltséget, vagy extra juttatásokat adnak (pl. egy év után egyszeri 4000 fontot, vagy havi 400 dollárt, ha már négy éve tanítanak) (Varga 2011).

A hátrányos kompozíciójú iskolákkal kapcsolatban azt kell elmondani, hogy számos országban többletpénz jár azért, ha sajátos nevelési igényű vagy hátrányos helyzetű (pl. bevándorló) diákokat tanít a tanár. Több országban bérkiegészítéssel ösztönzik a tanárokat a hátrányosabb helyzetű vagy távoli, falusi iskolákban való munkavállalásra. A kiegészítésre alapot adó körülmények lehetnek földrajzi természetűek (távoli vagy elszigetelt helyeken) – ez jellemző például Dániára, Görögországra, Lengyelországra, Romániára és Szlovéniára – vagy társadalmi természetűek (ahol jelentős a társadalmi kirekesztés, illetve ahol kisebbségi tanulók vannak) – ez Görögországra, Spanyolországra, Franciaországra és Olaszországra jellemző. Az integrált neveléssel járó többletterheket is többnyire kompenzálják (The teaching profession 2002). Magyarországon viszont erre alig van lehetőség. Nálunk az igazgatók inkább arra törekednek, hogy igazságosan osszák el a feladatokat a fix bért kapó tanárok között (Lannert 2010), pedig a bérpótlék vagy a lényegesen jobb munkakörülmények jó ösztönzők lehetnének (Buda & Kalivoda 2001). Azt is el kell ugyanakkor mondani, hogy a munkakörülmények és a pedagógusbérek arányának egyensúlya szélsőséges esetekben megbomolhat. Hanushek és társai kutatásaik tükrében úgy látják, hogy 20-30%-os, de eseten-

ként csak 50%-os bérpótlék tudná ellensúlyozni a nehéz munkakörülményeket, főként az integrált nevelés és a hátrányos helyzetű, nehezen kezelhető diákok magas aránya esetében (Hanushek et al. 1999).

Azt is fontos megjegyeznünk, hogy a pedagógusok mobilitási céljai elsősorban a nagyobb települések. Ha összevetjük a tanárok születési helyét és a jelenlegi munkahelyét, kiderül, hogy a fővárosnak a legnagyobb és a falvaknak a legkisebb a „megtartó ereje”. A kutatások adatai szerint viszont a megyei jogú városok és egyéb városok között nincs különbség ilyen szempontból. Ez az eredmény nem rendkívüli, hiszen a munkahelyek is ekképpen oszlanak meg. Meglepő azonban az a számsor, amely az értelmiségi családból származó tanárok elvándorlási tendenciáját mutatja. Aszerint Budapest az egyetlen, amely olyan arányban tudja megtartani a nem elsőgenerációs diplomás pedagógusait, amilyen arányban onnan származnak, sőt még „nyereséget” is elkönnyvelhet. Ezzel szemben a dél-alföldi és az észak-magyarországi régió egyáltalán nem vonzza az ilyen fiatalokat, sőt az ott tanítókat se nagyon tudja megtartani (Deák & Nagy 1998). A településtípus és a régió már elhelyezkedéskor is szempont: szívesen oktatnának a tanárok a származási helyük közelében, de még többen szeretnének a képzés helyének vonzáskörzetében maradni (Jancsák 2011). Falun dolgozni tehát egyáltalán nem vonzó a kezdő tanárok számára, különösen azoknak nem, akik magasabb státusú családból származnak. Friss kutatásokból tudjuk azt is, hogy azoknak, akik tanári képzésben részesültek, csak a kétharmaduk kíván ténylegesen a pályára lépni, és mindössze 18%-uk vállalná a tanítást az észak-alföldi régióban (Jancsák 2011).

A tanári fizetéseket, mint említettük, szinte mindenhol megszabott bértáblák alapján számítják ki, nincs úgynevezett piaci verseny. Amerikában is csak a különböző bértáblák összehasonlítására van lehetőség (Santiago 2002). Európában viszont még ennél is visszafogottabb az egyéni vagy a teljesítményalapú bérezés. Éppen ezért a tanári szakmában nagy a jelentősége a béren kívüli, nem anyagi tényezőknek, a munkakörülményeknek, amelyek a hátrányos helyzetű iskolákban rosszabbak.

Az Amerikai Egyesült Államokban a magániskolákban általában kevesebbet keresnek a tanárok, mint az államiakban, a kutatások szerint mégis elégedettebbek. Kimutatták azt is, hogy a magániskolák a rosszabb bérezés ellenére nagyobb sikerrel tartják meg a tehetséges fiatal tanárokat, ezt pedig annak tulajdonítják, hogy a magániskolákban jobb mentori rendszer működik, nagyobb a lehetőség a strukturáltabb bérezésre, és könnyebb elbocsátani a nem megfelelően teljesítő tanárokat (Ballou & Podgursky 1998). Azt, hogy a magasabb bérek kötelezően többletfelelősséggel járnak az eredményesség érdekében, más kutatók (Hanushek et al. 1999) is megerősítik. Persze kérdés, hogy hogyan mérjük ezt a többletfelelősséget. Csak ha kiszűrjük ezeket a nem pénzügyi tényezőket a tanári munkából, akkor vizsgálhatjuk tisztán a bérezés következményeit. A tanári munka eredmé-

nyességét a tanárok lemorzsolódási arányával mérték. Regressziós számításaik során megvizsgálták minden tanítást érintő változót (pl. a hátrányos helyzetű diákok arányát), és eredményeik azt mutatták, hogy a tanári bérek 10%-os emelése az iskolából lemorzsolódók arányát 4%-ról 3%-ra csökkentette (Loeb & Page 2000).

Amennyiben a tanári értékelés eredménye összefügg a fizetéssel, teljesítménybérezésről beszélünk. A teljesítményalapú bérezésnek három formáját különböztetik meg a kutatók: az érdem szerinti jutalmazást (merit pay), a készség- és tudásalapú bérezést és a diákok teljesítményéhez kötött bérezési rendszert. Súlyos hiányossága mindhárom modellnek, hogy nem jutalmazza a hátrányos helyzetűekkel való foglalkozást – az első két modell a tanárra koncentrálnak, a harmadik az elit iskolák tanárainak kedvez.

Az egységes tanári bértábla elsősorban a végzettség és a tapasztalat alapján szabja meg a tanári fizetéseket, és figyelmen kívül hagyja az egyéni teljesítményt, a befektetett energiát és a munkakörülményeket, a kihívást, a feladat nagyságához mért teljesítményt. A teljesítménybérezés célja kettős: egyrészt hogy igazságosabbá tegye a rendszert, másrészt hogy ezen keresztül ösztönözze a tanárokat a jobb munkavégzésre, hogy minden tanár tudása legjavát nyújtsa, és aki többet vagy jobban dolgozik, annak a munkáját anyagilag is jobban elismerjék. Ez a rendszer az állami szektorban alig-alig működik, inkább csak kiegészítő jelleggel, a magániskolák egy részében azonban bevett gyakorlat. Maga az elképzelés természetesen helyénvaló, mégis nagyon kevés helyen alkalmazzák, és ahol eddig megpróbálták bevezetni, csúfos kudarcot vallottak (Varga 2011). Mi lehet ennek az oka?

A teljesítménybérezéssel kapcsolatban először is az a kérdés merül fel, hogy hogyan mérhetjük a tanár teljesítményét. A tanári teljesítményt általában az óralátogatások mutatójával, diák-kérdőívek által és a diákok teljesítményei alapján mérik. Az első kettő azonban szubjektív tényező, a tényleges eredményen kívül a szimpátia is befolyásolhatja, a harmadikkal kapcsolatban pedig problémaként merül fel, hogy a diákok fejlődése nem lehet abszolút mérce, hiszen a társadalmi háttérükből adódó különbségeket is figyelembe kell venni, és nincsenek olyan tesztek, amelyek a diákok fejlődését a korábbi teljesítményeikhez képest dokumentálnák. De még ha volna is, egy ilyen mérés arra ösztönözné a tanárokat, hogy a fejlődésképesebb diákokra összpontosítsanak, és a lemaradókkal kevesebbet foglalkozzanak. Az átláthatóság és a standardizálás fontos ahhoz, hogy meggyőződhessünk arról: minden diák a lehető legjobb oktatásban részesül. Ugyanakkor ez kiöltheti a kreativitást a tanár munkájából.

A teljesítménybérezés hatásáról a személyi kapcsolatokra szintén többféle nézet létezik. Mivel erősebbé teszi a kapcsolatot a vezetés és a tanárok között, lehet pozitív hatása is, ugyanakkor meg is terheli azt, nem beszélve a kollégák közötti versenyről, amely rombolhatja az együttműködést, így végül negatív irányba mozdul el a mérleg nyelve. A diákokkal szemben támasztott magas elvárások

pedig háttérbe szorítják az iskola nevelő funkcióját, mivel kizárólag csak a tanulmányi teljesítményre koncentrálnak. A kollegiális együttműködést ösztönző intézkedéseknek sem lesz foganatja, ha nincs belső motiváció.

A teljesítményértékelési rendszerek bevezetése a piac megjelenését jelentené az oktatási rendszerben, ami a közfeladatot ellátó intézményekben nem biztos, hogy szerencsés. Ugyanakkor a teljesítményalapú bérezésnek a szelekcióra is hatása lenne, mert ha a jobban teljesítő tanárok többet keresnének, akkor ők maradnának a pályán, és a kevésbé jól teljesítők elhagynák azt – eddig az inkompetens tanárok eltávolítására nem nagyon volt példa. A rendszer bevezetését sürgetők úgy látják, hogy a bérek átcsoportosításával úgy lehetne teljesítménynövekedést elérni, hogy nem is lenne szükség nagyobb források felszabadítására. Az ellenzők szerint viszont a korrekt értékelési és mérési rendszer kidolgozása nagyon sok időt és pénzt igényel (Varga 2011; Harvy-Beavis 2007).

Leginkább a teljesítménybérek bértábla melletti bevezetése és a kollektív jutalmazás látszik járható útnak (bár az utóbbi felveti a „potyautasok” kérdését). Ezt igazolja Jeruzsálem példája is, ahol az iskolák, ha növelték a diákok tesztalapú teljesítményét, vagy csökkentették a lemorzsolódást, kollektív jutalmat kaptak, aminek nagy részét bérarányosan szétosztották a tanárok között. Az adatok szerint szignifikáns javulást ért el a program, és a tanárok által kitöltött kérdőívek arról tanúskodnak, hogy a pedagógusok a jutalom reményében és a versenyszellem ösztönzésére valóban nagyobb erőfeszítéseket tettek, jobban odafigyeltek a diákokra, és javítottak a tanítási módszereiken (további példákra lásd Varga 2011).

A hátrányos kompozíciójú iskolák esetében óvatosabban kell eljárni. Hargreaves (1993) beszámolt arról, hogy a standardokra vonatkozó követelmények bevezetését az elit iskolák tanárai könnyen elfogadták, mivel az ő diákjaik jóval azok felett teljesítettek. A többségében nem angol anyanyelvű vagy hátrányos helyzetű diákokat tanító tanárok viszont úgy érezték, hogy ezeket a standardokat a középosztálybeli diákokra szabták, ezért az ő diákjaikat, akik amúgy is sok hátránnyal küzdenek, ezek a követelmények csak megerősítik a kudarcaikban. Amennyiben a reformok csupán arról szólnak, hogy meg kell felelni a központi elvárásoknak, a tanárok kreativitása nem kap elég helyet, az egész folyamat túlzottan célorientált lesz, és nem sok élvezetet találnak benne a tanárok és a diákok – a versenyztetés nincs jó hatással a kreatív munkára.

TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS

A pedagógusok szakmai fejlődése vizsgálható az oktatási rendszer szintjén, az iskolai közösség szintjén és a pedagógus egyéni szintjén is (Bordás 2012). Nagy Mária kutatásai alapján megállapíthatjuk, hogy általános jelenség, hogy a tanárok

nemcsak tanítanak, de maguk is nagyon sokat tanulnak. Mind az általános iskolai, mind a középiskolai tanárookra jellemző, hogy mintegy egyharmaduk nem a mostani munkájának megfelelő pedagógiai képzettséggel kezdte a pályáját, hanem később szerezte meg azt. Viszont alacsony arányban fordulnak elő a szakmában olyan munkavállalók, akik nem tanárként kezdték pályájukat. Ezek a „kívülről érkezettek” főként férfiak, nem tanár szakos volt az első diplomájuk (azt csak később, esetenként esti/levelező tagozaton szereztek meg), és jelenleg a szakképzésben tanítanak. A szakmai fejlődésre fordított idő és a szakmai magabiztosság között mindenhol összefüggést találtak (Deák & Nagy 1998).

A pályán lévő tanárok folyamatos szakmai fejlődéséről két uralkodó elképzelés van. Az egyik szerint a tanárt saját szakmai fejlődése iránt elkötelezett, felelősségteljes szakembernek tekintik, aki szakmailag folyamatosan fejlődik. A másik szerint – és ez a volt szocialista országok többségében terjedt el, így Magyarországon és Szlovákiában is – „a tanárt képzik”. Ezért időről időre arra kötelezik, hogy ellenőrzött programokon vegyen részt. A tanárok munkájának régen is, ma is meghatározó része a tanulás, az önképzés. Az utóbbi időben nagy hangsúlyt fektettek ennek intézményesítésére és dokumentálhatóságára (Kozma 1985).

A továbbképzések, mindkét rendszerben, többnyire nemcsak a munkaidőt veszik igénybe, de a szabadidő egy részét is. Tartalmuk változatos: lehetnek vezetéssel, igazgatással kapcsolatosak, szaktantárgyi, módszertani, tantervfejlesztéssel kapcsolatosak, irányulhatnak egy új rendszer bevezetésére. Az időtartam is változó: a néhány órától a teljes nyári kurzusig. A helyszíne lehet valamilyen külső hely, például egy felsőoktatási intézmény vagy konferenciaközpont, de történhet a tanár saját iskolájában is.

Jellemző jelenség hazánkban, hogy a fiatalabbak ritkábban vesznek részt tanári továbbképzésen. Nem tudjuk, hogy ez amiatt van-e, hogy nekik kisebb rá az igényük. Elképzelhető, hogy a frissdiplomások nem szívesen ülnek vissza az iskolapadba, viszont az is igaz, hogy a mai pedagógusképzésben sok a hiányosság, amit a továbbképzések pótolhatnának. Kevesebb kedvük van a továbbképzéshez az egyetemi végzettségű középiskolai tanároknak is. Ennek valószínűleg az az oka, hogy azok számára, akiknek már eleve magas a végzettségük, nem jelent túl nagy motivációt a képzettségben való feljebb emelkedés. Szlovákiában a tanárok kisebb arányban vesznek részt a képzéseken, a TALIS-vizsgálatok adatai szerint, viszont ott hosszabbak az átlagos képzések (Spanyolország után ott a leghosszabbak). Szlovákiában az életkor előrehaladtával csökken a továbbképzési kedv: a fiatalabbak részvétele jellemzőbb. Magyarország a képzések hosszúsága szempontjából az OECD-átlag (kb. 16 nap) környékén helyezkedik el (OECD 2019). A közép-európai országokban a tanárok valamivel több mint 40%-a szeretett volna több képzésen részt venni, mint amennyire lehetősége nyílt.

A kutatási tapasztalatok azt igazolják, hogy a diákok eredményeire a hosszabb távú, csoportmunkán alapuló módszertani képzések vannak inkább jó hatással, amelyet a pedagógus a konkrét tanári karban és a saját diákjai között végez, mintsem a rövid, frontális, szaktárgyi képzések. Ez fedezhető fel az Európa Tanács jelentésének (2009) következtetéseiben is. Itt a pedagógus (teacher⁴⁸) oktatási szakemberként jelenik meg és nem tudós tanárként, aki tudományterületének mélyebb ismerője.

A pedagógusok nemcsak tanítanak, hanem maguk is tanulnak végig a pályájuk során. A tanulás nemcsak szervezett keretek között, formálisan, hanem informálisan, sőt spontán is végbemehet. A tanárokat nemcsak egyénileg, hanem közösségben is folyamatosan kihívások érik (pl. a drog megjelenése az iskolában, vagy az iskola tanulói összetételének megváltozása), amelyekre ennél fogva nemcsak egyénileg, hanem közösségi szinten is választ kell adjanak. A kihívásra adott válaszokat így módon a „tanuló közösség” közösen keresi meg. Ez a tudás pedig bekerülhet formális, informális vagy spontán módon is a tantestületbe az egyes tanárokon vagy az iskola vezetőjén keresztül, s aztán kollektív tudássá válik (Forray & Kozma 2014).

ÖSSZEFOGLALÁS

Ebben a fejezetben a tanári pálya választásától a továbbképzésekig vettük végig a pedagógus szakmai életének jelentősebb pontjait. Az európai oktatási rendszerek szinte mindegyikében problémát jelent, hogy bár a tanárookra egyre felelősségteljesebb, nehezebb és összetettebb feladatok hárulnak, többnyire mégsem a legelhivatottabb, legrátermettebb férfiak és nők választják. Számos kutatás igazolja ezt a tendenciát (Murnane & Olsen 1990; Hanushek 2003; Varga 2007). Egy hazai vizsgálat szerint a hátrányos helyzetben és kistelepeleken működő iskolákban csak az alacsonyabban képzett, pályakezdő tanárok keresnek állást (Varga 2009), a tanárjelöltek nem szívesen mennek tanítani hátrányos helyzetű térségekbe (Jancsák 2011). A hétköznapi tapasztalat is azt mutatja, hogy a tanári mobilitás csatornáit a jobb diák-kompozíciójú iskolák felé tartanak. Ez a folyamat az utóbbi időben nyilvánvalóvá vált, de okai – a legújabb kutatások eredményei szerint – nem egyértelműek, összetettek. Szerepet játszik a tanári bérezés színvonala, a munkakörülmények, a pálya nem megfelelő elismertsége és számtalan más makro- és mikroszintű tényező.

Ebben a fejezetben vizsgáltuk, hogy milyen lehetőségeket igyekeznek kiaknázni nálunk és más országokban azért, hogy a legtehetségesebb fiatalokat

⁴⁸ Az angol „teacher”, amelyet a szakirodalom és a szakpolitika használ, nem fedti teljesen a magyar „pedagógus” fogalmát: az utóbbiba az óvodapedagógusok és a gyógypedagógusok is beletartoznak.

vonzzák a pedagógusképzésbe, röviden jellemeztük a pedagógusképzések különböző rendszereit. Megmutattuk, hogy a pályakezdés első nehéz éveit hogyan igyekeznek megkönnyíteni a különböző országokban, és hogy mit lehet tenni azért, hogy a pályaelhagyást megelőzzék. Számos tényezőt megvizsgáltunk, és megállapítottuk, hogy a magyarországi tanárok sok tekintetben (pl. munkaterhek, osztálylétszámok, bérezés) hasonló körülmények között dolgoznak, mint számos más országban a kollégáik. Ugyanakkor a pályáról való szubjektív megítélésük rosszabb, mint a nemzetközi vizsgálatok átlaga. Ennek elsősorban az adminisztratív terhek magas volta és a pálya elismertségének romlása az oka.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Mutassa be röviden, hogy milyen tényezők befolyásolják a sikeres tanárképzési programokat!
2. Miért kritikus a pályakezdés időszaka egy kezdő tanár életében?
3. Milyen munkaterhei vannak egy tanárnak? Miért speciális a tanári munkavégzés?
4. Soroljon fel érveket a teljesítménybérezés mellett és ellen!
5. Hogyan, mikor és miért tanulnak a tanárok?

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Falus I. (2012): A tanárképzők sztenderdjei, a képzők képzése. In Pusztai G., Fenyő I. & Engler Á. (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. CHERD, Debrecen, 27–40. [<http://mek.oszk.hu/12300/12325/12325.pdf>]
- Györgyi Z. (2012): Pedagógusok a munkaerőpiacon. In Pusztai G., Fenyő I. & Engler Á. (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. CHERD, Debrecen, 249–258. [<http://mek.oszk.hu/12300/12325/12325.pdf>]
- Jancsák Cs. (2011): Tanárképzésben tanuló hallgatók, 2011. In Ercsei K. & Jancsák Cs. (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/bolognai_0.pdf]
- Sági M. & Varga J. (2011): Pedagógusok. In Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 295–324. [<http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>]
- Varga J. (2011): A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In Sági M. (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Okta-

táskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 11–46. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/erok_es_eredok.pdf]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bacskai K. (2012): Református iskolák tanárai. *Magyar Református Nevelés*, Vol. 13. No. 3., 2–12.
- Bacskai K. (2015): *Iskola a társadalom peremén*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Ballou, D. & Podgursky, M. (1998): Teacher Recruitment and Retention in Public and Private Schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 17. No. 3., 393–417.
- Barbieri, G., Cipollone, P. & Sestito, P. (2007): Giornale degli Economisti e Annali di Economia Nuova Serie. *Economics and Education in Italy*, Vol. 66. No. 3., 335–373.
- Bordás A. (2012): Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – narratívák a rendszeren belülről. Doktori disszertáció. [https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/246045/PHD_DISSZERTACIO_Bordas_Andrea_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y]
- Brezsnyánszky L. & Buda M. (2002): *A neveléstudomány értelmezései* (szöveggyűjtemény). Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi K., Debrecen, 391.
- Brezsnyánszky L. (2006): *A maga vájta meder*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Buda M. & Kalivoda K. (2001) A roma oktatásról – Kerecsend ürügyén. *Iskolakultúra*, Vol. 8. No. 6–7., 81–88.
- Burnett, B. & Lampert, J. (2011): Teacher education and the Targeting of Disadvantage. *Creative Education*, Vol. 2. No. 5., 446–451.
- Chevalier, A. & Dolton, P. (2004): *The Labour Market for Teachers*. University College Dublin, Dublin.
- Chrappán M. (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Garai Orsolya et al. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV*. Educatio, Budapest, 266–286.
- Chrappán M. (2012): Tudós-tanár-képzés. In Pusztai G., Fenyő I. & Engler Á. (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. CHERD, Debrecen, 54–63.
- Coolahan, J. (2002): *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing. [<http://dx.doi.org/10.1787/226408628504>. (2012. 02. 20.)] Békési Kálmán fordítása és összefoglalása megjelent az ÚPSZ 2007. májusi számában.
- Deák Zs. (1990): A pedagógusok és a pedagóguspálya Magyarországon, 1945–1985. In Nagy M. (szerk.): *Pedagógusok, bérek, érdekek*. OKKER, Budapest, 53–94.

- Deák Zs. & Nagy M. (1998): Társadalmi és szakmai mobilitás. In Nagy M. (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. OKKER, Budapest, 13–59.
- Education at a Glance (2019): *OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Eide, E. & Showalter, M. H. (1998): The effect of school quality on student performance: A quantile regression approach. *Economics Letters*, Vol. 58., 345–350.
- Falus I. (2012): A tanárképzők sztenderdjei, a képzők képzése. In Pusztai G., Fenyő I. & Engler Á. (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. CHERD, Debrecen, 27–40.
- Ferge Zs., Gázsó F., Háber J., Tánczos G. & Várhegyi Gy. (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- Forray R. K. & Kozma T. (2014): Tanuló városok. Alternatív válaszok a rendszer-változásra. In Juhász E. (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. CHERD, Debrecen. 20–51.
- Gadušová, Z., Malá, E. & Zelenický, L. (2008): New Competencies in Slovak Teacher Training Programmes. In Hudson, B. & Zgaga, P. (eds.): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. University of Umeå, Faculty of Teacher Education, Umeå, 313–325.
- Györgyi Z. (2012): Pedagógusok a munkaerőpiacon. In Pusztai G., Fenyő I. & Engler Á. (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. CHERD, Debrecen, 249–258.
- Hank, K. & Erlinghagen, M. (2011): Perceptions of Job Security in Europe's Ageing Workforce, *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*. Springer, Vol. 103. No. 3., 427–442.
- Hanushek, E. A. (2000): *Evidence, Politics, and the Class Size Debate*. The Class Size Policy Debate, Vol. 121., October. Economic Policy Institute, Washington D. C. [http://epi.3cdn.net/aa2f4bcd5fb7ed5d53_3sm6b5jsf.pdf (2012. 02. 01.)]
- Hanushek, E. A. (2003): The Failure of Input-Based Schooling Policies. *Economic Journal*, Vol. 113. No. 485., 164–198.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. & Rivkin, S. J. (1999): *Do Higher Salaries Buy Better Teachers?* Working Paper No 7082. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. [<http://www.nber.org/papers/w7082.pdf> (2012. 01. 17.)]
- Hargreaves, A. (1993): *Changing Teachers: Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Cassell, London.
- Harvey-Beavis, O. (2007): A tanárok teljesítmény alapú jutalmazási rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. március–április. [<http://www.ofi.hu/tudastar/owen-harvey-beavis> (2013.07.05.)]
- Hermann Z. (2001): Hatékonysági problémák a közoktatásban. [<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hatekonysagi-Hermann-Hatekonysagi> (2012.02.01.)]

- Hermann Z. & Molnár T. L. (2009): *Országos Kompetenciamérés Adatbázis*. [<http://adatbank.mtakti.hu/files/dokum/7.pdf> (2012.03.02.)]
- Imre A. (2004): Kistéleplési iskolák és eredményesség. In Simon M. (szerk.): *Válaszol az iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 195–216.
- Imre N. & Nagy M. (2003): Pedagógusok. In Halász G. & Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 273–308.
- Jancsák Cs. (2011): Tanárképzésben tanuló hallgatók, 2011. In Ercsei K. & Jancsák Cs. (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011*. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kiss P. (2010): Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség. In Garai et al. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Kozma T. (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Krueger, A. B. (2000): *Understanding the Magnitude and Effect of Class Size on Student Achievement*. The Class Size Policy Debate, Working paper No. 121, October, Economic Policy Institute, Washington D. C. [http://epi.3cdn.net/aa2f4bcd5fb7ed5d53_3sm6b5jsf.pdf (2012. 02. 01.)]
- Lannert J. (2010). *Pedagógus 2010. Pedagógus időmérleg vizsgálat*. Kutatási zárójelentés. [http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_pedagogus2010_zarotanulmany.pdf (2010.09.13.)]
- Leight A. & Ryan, C. (2008): How and Why Has Teacher Quality Changed in Australia? *Australian Economic Review*, 41, 2, 141–159.
- Loeb, S. & Page, M. E. (2000): Examining the Link Between Teacher Wages and Student Outcomes: The Importance of Alternative Labor Market Opportunities and Non-Pecuniary Variation. *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 82. No. 3., 393–408. [<http://www.econ.ucdavis.edu/faculty/mepage/econ250b/examining%20the%20link%20betwen%20wages%20and%20quality%20in%20the%20teacher%20workforce.pdf> (2012.01.17.)]
- Manski, C. F. (1987): Academic Ability, Earnings, and the Decision to Become a Teacher: Evidence from the National Longitudinal Study of the High School Class of 1972. In Wise, D. (ed.): *Public Sector Payrolls*. University of Chicago Press, Chicago. [<http://www.nber.org/chapters/c7157.pdf> (2012.01.17.)]
- Mitchell, D. E. & Beach, S. A. (1989): *How Changing Class Size Affects Classrooms and Students*, Riverside, Policy Briefs Number 12. [<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED358077.pdf> (2012.02.01.)]
- Molnár P. (1989). *A felsőfokú továbbtanulási igény kialakulása és megvalósulásának feltételei a hátrányos helyzetű fiataloknál*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Murnane, R. J. & Olsen, R. J. (1990): The effects of salaries and opportunity costs on length of stay in teaching: evidence from North Carolina. *Journal of Human*

- Resources*, Vol. 25. No. 1., 106–124. [<http://www.politicalscience.uncc.edu/godwink/PPOL8687/WK11March%2029%20Teachers/Murnane%20Opportunity%20costs%20and%20teacher%20retention.pdf> (2013.01.30.)]
- Nagy M. (2004): Pályakezds mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, Vol. 13. No. 3., 375–390.
- Nagy M. (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, Vol. 102. No. 3., 301–331.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices* (Volume IV). [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en> (2011.10. 03.)]
- OECD (2019): *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. [<https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>]
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség*. Gondolat, Budapest.
- Sági M. & Varga J. (2011): Pedagógusok. In Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (szerk.): *Jelentés magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 295–324.
- Santiago, P. (2002): *Teacher Demand and Supply. Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*. OECD Education Working Papers, No. 1, OECD Publishing. [<http://dx.doi.org/10.1787/232506301033> (2012.01.03.)] (A hatodik fejezet megjelent magyarul Saád Judit fordításában az *Új Pedagógia Szemle* 2006. decemberi számában.)
- Szabó L. T. (1998): *A tanárképzés Európában*. Educatio Kiadó, Budapest.
- Szabó L. T. (2010): *Bevezetés a tanári mesterségbe*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I–III. 2002. Brussels: Eurydice. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php]
- Tóth Z. (2012): „S ki viszi át fogában tartva” a kutatási eredményeket „a túlsó partra”. In Pusztai G., Fenyő I. & Engler Á. (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. CHERD, Debrecen, 40–54.
- Varga J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 54. No.7–8., 609–627.
- Varga J. (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In Fazekas K. (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA KTI, Budapest, 65–82.
- Varga J. (2011): A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In Sági M. (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 11–46.

A NEVELÉS KONTEXTUSAI

Az időfelhasználás mintázatai

Mind a tanulás, mind a kikapcsolódás időigényes tevékenység, s jelentős különbségek tapasztalhatók a tanulótársadalomban az időbeosztást tekintve. Ebben a fejezetben arról lesz szó, hogy milyen tényezők határozzák meg az egyén időfelhasználását. Hogyan sajátítja el az időkezelést, milyen időfelhasználási mintázatok jellemzik a különböző életkori, nemenkénti, társadalmi csoportokat és a különböző régiók népességét. Az időkezelés tanulmányozása azért fontos, mert segítségével választ kaphatunk arra a kérdésre, hogy miért jelent nagyobb kihívást bizonyos tanulói csoportoknak az iskolai időbeosztáshoz való alkalmazkodás.

Alapvető fogalmak

Életmód: Azoknak a tevékenységeknek a rendszere, amelyeket a szükségletek kielégítése érdekében végzünk. Ismétlődése révén egyfajta napi rutint jelent, amivel mind az egyes társadalmak, mind az egyes társadalmi csoportok jellemezhetőek. Az életmód részét képezik a fiziológiai tevékenységek, a munkajellegű tevékenységek és a kötetlen tevékenységek is.

Életstílus: Az életmódtól „szűkebb” fogalom, ami azokat a tevékenységeket jelenti, amelyeket az adott személy szabadon választ meg. Míg az életmód szorosabban beágyazott az egyén szociokulturális hátterébe, az életstílus a személyiségjegyekkel és a habitussal áll inkább kapcsolatban, ugyanakkor a külső körülmények is meghatározzák.

Időmérleg-vizsgálatok: A végzett tevékenységek kvantitatív kutatási technikája, melynek során a tevékenységek végzésének órában-percben mért átlagát és a tevékenységet végzők százalékos arányait is vizsgálhatjuk. Alapvetően két típusa van, az emlékezetesen alapuló és az ún. „real time” vizsgálatok. Magyarországon a KSH bonyolítja le az országos kutatásokat.

Szabadidő: Az életmódnak egy szelete, amelynek nem képezik részét a fiziológiai és munkajellegű tevékenységek. Számos pozitív funkcióval bír. Mintázatai társadalmi csoportonként eltérnek. A szabadidő mennyisége a korábbi évtizedekhez képest növekedett, ugyanakkor annak szubjektív érzete ezzel a pozitív változással nem feltétlenül mozog együttl.

Kulturizmus: Az a nevelési gyakorlat, amelynek során a szülők a kulturális tőke minél korábbi és nagyobb volumenű átadását célozzák meg. Ez értelemszerűen alakítja a gyermekek időfelhasználását is. A középosztály és az értelmiség nevelési gyakorlataiban jellemzőbb.

ÉLETMÓD ÉS TEVÉKENYSÉGRENDSZER

ÉLETMÓD, ÉLETSTÍLUS, ÉLETMINŐSÉG ÉS HABITUS

Az életmódkutatások terminológiájában leggyakrabban használt fogalmak mind rendelkeznek olyan olvasattal, amelyek az időre vonatkoztatva is értelmezhetők. Az **életmód** a szükségletek kielégítése érdekében végzett tevékenységekhez fűződő időtartamokra világít rá – leggyakrabban az időmérleg-vizsgálatok segítségével –, az **életstílus** pedig a szabadon választott tevékenységekre fókuszál hasonló megközelítési móddal az egyéni időkeretek egy szűkebb szférájához kapcsolódva. Az életminőség kategóriája az idő megélésével összefüggő szubjektív dimenzióban értelmezhető. A Bourdieu (1978) által használt habitus-fogalom, amely a tevékenységek választása mögött meghúzódó attitűdökre és értékválasztásokra vonatkozik, szintén összefügghet az idő szociológiai jellegű kutatásával, hiszen egyrészt a preferált tevékenységek prioritását valószínűsíti, valamint az időfelhasználás szubjektív dimenziójára és értéktelítettségére adhat magyarázatot. Az életmódot Losonczi (1977) szerint a következő tényezők alakítják: a környezeti feltételek és adottságok, a szokás és a normarendszer, a kulturális minták, valamint az egyes emberek személyiségstruktúrája. Az ezen tényezők hatására kiformalódó életmódbeli jegyek egészen eltérő rajzolatokat produkálnak, ugyanakkor a makrostrukturális hatások hasonló vonásokat eredményeznek az egyes társadalmi csoportokon és kultúrkörökön belül. Az életmód kategóriája, amely a szükségletekhez igazodik, magába foglalja a végesség jelenségét, hiszen az emberi időkeretek nem bővíthetők. Bizonyos játékterek és mechanizmusok adottak az egyének számára (szimultán tevékenységek, időfelszabadítási technikák), azonban a napok hossza huszonnégy órától tovább nem nyújtható. Ebből adódik az életmód felőli megközelítés közgazdasági idő jellege és utilitarista felfogása az aldiszciplínán belül: az idő véges erőforrás, amelyet jól kell felhasználnunk, beosztanunk, s amelynek a területén – mint minden más erőforrás és tőkefajta esetében – egyenlőtlenségek mutatkoznak meg.

SZABADIDŐ

Az életmód kialakítása során megvalósuló elemek egy része a munkától és a létfenntartástól elkülönülő tevékenységeket ölel fel, amelyek a rekreációt (is) szolgálják – ez a szféra a **szabadidő** szférája, amelyet sok esetben kötöttségektől mentes területként jellemeznek.⁴⁹ A szabadidő jelensége és fogalma az ipari

⁴⁹ Az életmódkutatások során gyakran használatos a kötetlen és a kötött tevékenységek megkülönböztetése. Az előző kategória a szabadon választható aktivitási formákat jelöli, amelyek választása egyéni döntések eredménye, míg az utóbbi a szükségletek kielégítéséhez kapcsolódik.

társadalom produktuma – azon változás miatt, hogy a munkahely és a lakóhely elvált egymástól, a munka pedig időben lehatárolt tevékenységgé formálódott, újfajta, a tradicionális társadalmaktól eltérő igények jelentek meg az emberek életében. A szabadidő tekinthető a munkától való menekülésnek, a munka szférájának hiányosságait pótló tevékenységeknek, az érzelmi alapokon választott aktivitási formának vagy a munka okozta feszültség levezetésének (ez utóbbi gondolatmenetet annak ellenére is használják, hogy a szabadidős tevékenységek egy része maga is feszültségeket generál). Ezek az állítások azonban egyáltalán nem általánosíthatók, hiszen maga a szabadidő fogalma sem pontosan definiált, valamint az idesorolható tevékenységek is nagyon sokrétűek. A szabadidő kiterjedése a tevékenységi struktúrán belül az utóbbi évszázadban-évtizedekben egyre hangsúlyosabbá vált, ennek magyarázata azonban nem csupán a fizetett munkaidőnek az ipari forradalom időszakához viszonyított csökkenése. A modern társadalmakban a munka és szabadidő fázisai fokozottabban különülnek el, hogy aztán a posztmodern időkezelésben újra összekeveredjenek. Szintén kiemelésre érdemes terület a szabadidő mediatiszációja – a szabadon választott tevékenységek egymástól jól elkülönülő szeleteit alkotják a különböző tömegkommunikációs eszközökhöz kapcsolódó, illetve az azon kívüli (folyamatosan zsugorodó) területek (Ireland 2011; Hunyadi 2005). Ugyanakkor azt a tényt is érdemes figyelembe venni, hogy a világháló kontrollált használata a munkaidő, valamint a szolgáltatások időkereteinek rövidítésére is alkalmas.

SZABADON VÁLASZTOTT TEVÉKENYSÉGEK VAGY KÖTÖTTSÉG?

A szabadidő a nevével ellentétben nem tekinthető a szabadon választott tevékenységek terepének – ezt sugallja a Friedman (1971) által megalkotott tipológia is, hiszen a szabadidőt a következő szférákra bontja: gazdasági szükségletekhez kötődő, társadalmi kötelezettségekhez kapcsolódó, családi kötelezettségekhez fűződő, valamint szórakozási és kulturális tevékenységek. Elias és Drunning felosztása rutin szabadidős tevékenységeket (pl. biológiai vagy háztartási rutintevékenységek), önfejlesztéshez és örömszerzéshez kötődő szabadidős tevékenységeket, illetve szórakozási tevékenységeket különít el (Granasztói 2000). Ezekből a felosztásokból is kitűnik, hogy a szabadidős tevékenységeknek csak egy kisebb része tekinthető ténylegesen az autonóm döntések és választások területének. Felvetődik tehát a kérdés, hogy mindaz a pozitív hatás, amelyeket a szabadidő fogyasztásához társítanak (frusztráció levezetése, alkotás stb.), kapcsolható-e annak egész szférájához. A válasz valószínűleg nemleges, hiszen mindez inkább a kötöttségektől mentes vagy ritkán rutinná váló tevékenységek esetén jelentkezik.

A SZABADIDŐ „TÉRNYERÉSE”

A szabadidő mennyiségének növekedése, amely az elmúlt bő száz év egyértelmű jelensége, több okból kifolyólag is problémát okozhat az egyének életében. Az értékrendek, amelyek meghatározzák az időkezelési stratégiákat, annak racionális fogyasztását írják elő. A kapitalizmus ugyanakkor ellentmond önmagának, hiszen puritán munkaerkölcsöt és hedonista fogyasztást egyszerre ír elő az egyéneknek (Eriksen 2009). A közösségi kontroll gyengülésével a döntési szabadság ezen a területen megnőtt, de az egyre nagyobb tömbökben keletkező szabadidő elfogyasztására kész forgatókönyvekkel az egyének sokkal kevésbé rendelkeznek. Ez eredményezi az egysíkú rekreációs stratégiák megvalósulását.⁵⁰ Friedman írja, hogy az emberek egy része *„töri magát, hogy időt nyerjen, azután nyugtalankodik, hogy agyonüthesse az időt, amit nyert”* (Friedman 1971: 198).

IDŐ ÉS ÉLETMÓD

A Riesman (1983) által megalkotott kategóriák – a tradícióktól, a belülről, illetve a kívülről irányított embertípusok – eltérő időfelfogással, tevékenységi körökkel, autonómiákkal és értékrendekkel jellemezhetők. A tradicionális típus tevékenységi struktúrája kötött, döntési joga csekély. A belülről vezérelt ember ezektől a kívülről ránehezülő előírásoktól megszabadul, de a saját maga számára előírt életritmus talán még komolyabb erőfeszítéseket igényel, és alig hagy teret a szabadon választható tevékenységek számára. A belülről irányított embert a társadalmi struktúrában egy felfelé irányuló elmozdulási törekvés jellemzi – ez a mobilitás azonban a tevékenységi körökre és az időfelhasználásra is rányomja a bélyegét. A kívülről irányított embertípus legalább akkora energiával veti bele magát a szabadidős elfoglaltságaiba, mint tette azt az előző csoport a munkához kapcsolódó tevékenységekbe. Életmódja kialakítása, az elvégzendő tevékenységek kiválasztása során a kívülről vezérelt típus társas környezetének elismerését keresi – ez megmutatkozik például a státusszimbólum értékű cselekvések végzésében. Lényeges sajátossága az így kialakuló életmódnak a munka és a szabadidő szférájának összemosódása. A kívülről előírt feladatok azonban az egyes tevékenységekkel való azonosulást és a szabadidő pozitív hatásait akadályozzák meg.

Veblen (1975) értelmezésében a „dologtalanság” az idő improduktív fogyasztása, amely nem azonos a tétlenséggel vagy a restséggel. Ennek megítéléséről és

⁵⁰ Hunyadi egy 2002-es vizsgálat alapján 3,5 millió főre, a 14 éven felüliek 40%-ára becsüli a magyar társadalomnak azt a részét, akiket a „kultúrán kívüliek csoportjának” nevez. Ezeket az egyéneket a szabadidős szokásokat vizsgáló kutatás klaszteranalízissel történő elemzésekor a „sivár”, illetve a „fakanál” elnevezésű csoportokba sorolták (bővebben: Hunyadi 2005).

értékéről így ír: „A görög filozófusoktól egészen napjainkig, a gondolkodó emberek méltó vagy szép, sőt makulátlan emberi élet előfeltételének tekintettek bizonyos dologtalanságot, az emberi élet közvetlen, mindennapi céljait szolgáló ipari folyamatok alóli mentességet. A dologtalan élet mind önmagában, mind következményeiben szép és nemesítő minden civilizált ember szemében.” (Veblen 1975: 59) Az improduktív élet mentes a munka méltatlanságától, az életmód során megvalósuló tevékenységek gyakorlása vagy ismerete azonban komoly időráfordítást igényel a dologtalan osztálytól. Ezek elsajátítása csak abban az esetben lehetséges, hogy ezek a csoportok mentesülnek a létfenntartás gondjai alól. A produktivitástól mentes tevékenységek gyakorlása státusszimbólum értékű, és bizonyos társadalmi körökben elengedhetetlen. Az improduktivitás Veblen szerint nemcsak a tevékenységstruktúrában, hanem az életmód és a kultúra más elemeiben is megfogható, így például az öltözködésben, a női szépségideálban, a nemi szerepekben vagy a berendezési tárgyakkban. Ezek a motívumok a társadalmi rétegek elkülönülését is biztosítják, valamint ezen csoportok számára szigorú, erősen kontrollált (Elias 1987), és kevés üresjáratral rendelkező tevékenységi struktúra kialakítását indukálják.

AZ IDŐFELHASZNÁLÁS TÁRSADALMI KÜLÖNBSÉGEI

Az életmód a társadalmi csoportok elkülönülésének egyik kulcsfontosságú eleme. Az életmód időbeliséghez kapcsolódó jegyei éppen olyan sajátos jellemzői egy társadalmi rétegnek, mint például iskolázottsági és műveltségi szintje vagy térhasználat (Fejős 2000). Ezek, az egyes csoportokat elkülönítő egyedi jegyek és egyenlőtlenségek az eltérő időstruktúrában, a végzett tevékenységek rendszerében, időtartamaiban és időpontjaiban válnak megfoghatókká. Ez a jelenség egyáltalán nem új keletű – elég, ha a középkori vagy az újkori Európában kirajzolódó, és az időfelhasználásra vonatkozó különbségekre gondolunk (pl. az étkezések, illetve a felkelés és lefekvés időpontjai). Ezek az eltérések a társadalmak differenciáltsági fokával együtt növekednek, és rajzolnak ki igen komoly eltéréseket az egyes társadalmi rétegek időfelfogásában és használatában (Fejős 2000). Az eltérő társadalmi idők kiformalódása már jóval az iparosodás előtt kezdődött, ezek egymás mellett élése pedig a későbbi évszázadok során az európai társadalmakban is megfigyelhető volt (pl. a polgárok, az arisztokraták vagy a munkások társadalmi ideje) (Granasztói 2000). Az utóbbi évtizedek időre vonatkozó szociológiai vizsgálatai kiemelik azt a tényt, hogy a társadalom alsóbb rétegeiben a munkacentrikus életforma és gondolkodás – tehát a munkaparadigma dominanciája – hangsúlyosabban van jelen. Nyilvánvaló tény az egyes szabadidős szokásoknak a társadalmi hierarchiához kötött volta is (pl. extrém sportok, hangversenyek látogatása, turizmus stb.). Ezek felmutatása erősítheti az identitásnak a státushoz kapcsolódó elemeit, illetve leképezi a tervezett társadalmi mobilitás

irányát. A Riesman (1983) által megrajzolt „menekülő fogyasztó” egyik típusa esetében a szabadidő eltöltésének bizonyos módjai emelnek az ember rangján, vagy megerősítik a társadalmi hierarchia magasabb régióiban való elhelyezkedés tényét. Ilyen felfelé irányuló menekülésnek tekinthetők a művészeti tevékenységek (hangszeres zene, színjátszás, képzőművészet) – ezek leginkább a korábbi évszázadok felsőbb rétegeinek életmódját idézik. A lefelé irányuló menekülés esetében bizonyos szabadidős tevékenységek akár rangon alulinak is tűnhetnek. Ezeknek a menekülési módoknak az igénye mind a belső késztetés, mind pedig a külvilág irányából megfogalmazódó elvárás hatására alakul ki.

A társadalmi hierarchiában való elhelyezkedés fontos mutatója a kulturális tőke megléte és milyensége is – ennek átadása pedig időigényes feladat, aminek ráadásul komoly anyagi vonzata is lehet. Ezek a tevékenységek tehát nem tekinthetők improduktívnak, hiszen a kulturális tőkébe való beruházás bizonyos idő elteltével megtérül. Bourdieu (1978) tőkeelméletében a javak felhalmozásához, legyenek azok akár a kulturális, akár a gazdasági, a társadalmi vagy a szimbolikus tőke részei, bizonyos mennyiségű idő szükséges. Ezeknek a hosszú távú elképzeléseknek a megléte összefügg az egyes társadalmi rétegek időperspektívájával, hiszen egy jelenre koncentrálnó gondolkodási mód esetében ezek az áldozatok értelmezhetetlenek.

AZ IDŐKEZELÉS SZOCIALIZÁCIÓJA

IDŐ A CSALÁDI SZOCIALIZÁCIÓS FOLYAMATBAN

Az idő kezelésének elsajátítása a szocializáció során történik, és rögzülése hosszú folyamat eredménye. Mindez több szocializációs ágensen keresztül valósul meg: a család és az iskola alapvető szerepet kap ebben a tanulási folyamatban, de a média⁵¹ és a kortárs csoportok is részt vállalnak benne. Mindez nem történik zökkenőmentesen, hiszen a gyermekeknek már az ezek egyikéhez való idomulás is kihívást jelenthet – a különböző ágensek által közvetített szabályok azonban gyakran még egymásnak is ellentmondanak. Az idő kezelésének elsajátítása mind szociális, mind pedig kognitív kompetenciákat követel meg a gyerekektől – ezek rögzülése a társas környezetből átvett példák, valamint közvetlen tapasztalaton alapul (Matuschek 2005). Piaget (1975) szerint a tér, az idő, a tárgyak, valamint az ezek mögött megbúvó okozati viszonyok összekapcsolása a gyermekkori fejlőd-

⁵¹ A televízió már kisgyermekkorban egyfajta ritmust és kötött időteret eredményezhet – az azonos napszakokban vagy napokon sugárzott műsorok a pár éves gyermekek esetében is egyfajta rendszert biztosítanak akár a hétköznapiaknak, akár pedig a hétvégeknek (pl. ez utóbbi megfigyelhető a hosszabb, rajzfilmekből álló reggeli műsorblokkok esetében).

dés során fokozatosan történik meg. Ennek a folyamatnak a fázisai lépcsőzetesen épülnek egymásra. Csupán a 7-9-éves gyermekeknél alakul ki annak a tudása, hogy más személyekhez és tárgyakhoz az időnek a saját magukra is érvényes rendjét kapcsolják. Az idő kezelésére vonatkozó, általános érvényű szabályok ismerete nélkül azonban a későbbi életkorokhoz kapcsolódó szerepek betöltése, valamint az intézményekben való lét is kivitelezhetetlenné válik.

Az első konfliktusok forrása egészen a kora gyermekkorig vezethető vissza, és a közvetlen családi környezetből eredeztethető. Komoly kihívásokat jelent például a család életritmusát kívülről befolyásoló szervezeti időkeret, amelynek alapjait sokszor a munkaerőpiac szabja meg – a gyermekek ezzel szemben saját igényeik szerint törekednek szükségleteik kielégítésére, miközben a szülők által végzett tevékenységek időben fixáltak, nem elmozdíthatók. Ha a szülők racionális időkezelése interiorizált, mindez már elvárásként fogalmazódhat meg akár a pár éves gyermekükkel szemben is. Konfliktusforrást képezhet az is, mikor a gyerekek bizonyos tevékenységek végzése során gyakori szüneteket iktatnak be, vagy a felnőttek számára túl lassú tempóban végzik ezeket. A szülők részéről sok esetben már egészen korán megjelenhet az az elvárás, hogy a pár éves kisgyermekek egymás mellett párhuzamos cselekvéseket végezzenek, miközben a szimultán aktivitások koordinálására irányuló képességeik még nem fejlődtek ki (Matuschek 2005).

A kulturizmus jelensége, amely szintén kiemelkedő fontossággal bír a gyermekek életmódjának vizsgálata során, alapvető szerepet játszik az egyes társadalmi csoportok reprodukciójában, illetve a felfelé irányuló mobilitásban. Maga a fogalom azt a nevelési módot jelenti, amelynek során a szülők a kulturális tőkéhez kapcsolódó ismeretek és készségek minél korábbi és minél teljesebb átadására törekednek. Ez a gyermekek tevékenységstruktúrájába olyan elemeket épít bele, mint például a művészeti tevékenységek, a színjátszás vagy a kreativitást fejlesztő játékok (Zinnecker 1993). Jellemző tendencia, hogy ezeket a tevékenységeket egyre fiatalabb életkorokban építik bele a gyerekek napirendjébe: a kulturális tőke bizonyos elemeivel a gyerekek akár már megszületésük előtt is kapcsolatba kerülnek – legalábbis a szülők elképzelései szerint. A kulturizmus így értelemszerűen átszabja a gyermekek és a fiatalok időrendjét és időtudatát: eredményezheti a szabadon felhasználható órák és percek leszűkülését, ezáltal a kötött tevékenységek kibővülését, valamint a betáblázott időterek kiterjedését vagy megjelenését a korábban erre a célra nem használt napszakokban (pl. a délutáni különóra esetén).

INTÉZMÉNYI SZOCIALIZÁCIÓ ÉS IDŐKEZELÉS

A huszadik századnak az egyik legfontosabb jellegzetessége, hogy az egyéni idő nagy részét intézmények és szervezetek strukturálják, tehát előírják számunk-

ra a megfelelő munkatempót, életritmust és a cselekedetek egymásutániságát (Schilling 2005). Ennek megvalósulása azonban ritkán történik totális formában (még ha sok esetben fel is bukkantak ilyen irányú politikai törekvések, valamint a karcerszervezetek működésére is találhatunk példákat). A formális rendszerek esetében az időfelhasználás összehangolása a működés alapvető feltétele, ez pedig egy szervezeti időbe kényszeríti bele az egyént. A munkahelyek, a hivatalok, és természetesen az iskolák is saját szervezeti idővel rendelkeznek, melynek elsajátítása hosszabb tanulási és akkulturációs folyamat eredménye. A szervezeti idő egyfajta külső kényszerként fogható fel, idegen időként, amelyhez az egyén hozzáigazítja az életmódját, és aláveti annak személyes tevékenységstruktúráját. A formális rendszerek legtöbbször merev időbeosztást, pontosságot, racionális időkezelést, valamint magas és lehetőleg állandó intenzitást követelnek – hasonlóan a taylori munkaszervezéshez. Ez számtalan konfliktust rejt magában: ütközhet a szervezeti tagok, valamint magának a szervezetnek az érdeke, az idő kezelése pedig számtalan alku tárgyát képezheti.

A szervezeti idő keretei által megszabott, huzamosabb ideig megvalósuló életmód során az egyén internalizálhatja annak bizonyos elemeit. A szervezetbe való beilleszkedés elképzelhetetlen a szervezeti idő elsajátítása nélkül. Ezeket az egyének még gyermekkorukban sajátítják el: az óvodák és iskolák szerepe kulcsfontosságúnak tekinthető ebben a folyamatban. A formális rendszerek időbeli szabályainak meghatározása természetesen a hatalmi viszonyok függvénye. A hierarchiában magasabb szinten elhelyezkedőknek van joga ugyanis arra, hogy az alattuk állók idejét strukturálják. Demokratikusabban működő szervezetek esetében az időkeretek megszabása közös feladatként jelenik meg, előírásaik pedig kevésbé rendelkeznek kényszerítő erővel. Ebben az esetben a természetesen csökken a szervezeti idő idegen jellege is.

A szervezeti keretekkel való szembenállás esetén gyakran figyelhető meg az időre vonatkozó előírások szándékolt áthágása: ez késésekben, nem tervezett szünetek beiktatásában, bizonyos tevékenységek időbeli eltolásában nyilvánul meg. A szervezet ezeknek a szabályoknak a betartatásában érdekelt, míg a határok feszegetése vagy átlépése a tiltakozás vagy az uniformizálási törekvések ellen való fellépés jele lehet. Különösen igaz ez azokra az intézményekre, ahol a belépés nem önkéntesen történik (börtönök, iskolák). Ezek a kihágások a szervezet részéről szankciókat vonnak maguk után, amelyek akár kiutasítást is eredményezhetnek.

A szervezeti keretek körébe történő beilleszkedés folyamata komolyabb konfliktusokat indukálhat, hiszen az intézmények által megszabott idegen idő igazi kényszerként jelenhet meg a gyermekek és a fiatalok életében. A szervezeti időre irányuló nevelés már a bölcsődékben és az óvodákban elkezdődik, az iskola szabályrendszere pedig még nagyobb kihívást jelent – különösen azoknak a fiataloknak az esetében, akiknek a családjától a racionális időkezelés jellegzetes-

ségei távolabb állnak. Az egyéni igények kielégítését a szervezeti keretek között a gyerekeknek vagy el kell halasztani, vagy pedig ezekről egyszerűen le kell mondani. Ezek az intézmények tehát kulcsfontosságú szerepet játszanak a **racionális időkezelés** belsővé tételében, hiszen ezek után a szinte törvényszerűen jelentkező konfliktusok után az óvodások és a kisiskolások megtanulják a felnőttvilág időrendjét a saját elvárásaikhoz igazítani, illetve saját vágyaik megvalósítását időben eltolni.

IDŐ AZ IFJÚSÁGI ÉLETSZAKASZBAN

Az ifjúsági életszakaszban mind a saját idő kialakításának az igénye, mind pedig a megvalósításnak a lehetőségei megnövekednek. Az intézmények feszes időterei egyre inkább korlátozóként jelennek meg – különösen, ha a benne való részvétel nem önkéntes, valamint a fiatalok életcéljai nem esnek egybe az oktatási intézmények nyújtotta lehetőségekkel (vö: Willis 2000). A szabadidő területén kiformálódó autonómiákkal élesen szemben áll a szervezetek kötött ideje, amely hasonló esetekben igazi idegen időként és kényszerként jelentkezik. Mindez természetesen szankciókat von maga után, ami a szervezet szempontjából teljesen érthető, hiszen a tagok összehangolt időbelisége tulajdonképpen a működésének záloga. Mindeközben a magas óraszámok és a különórák miatt a fiatalok időbeosztása gyakran olyan szoros és kötött – írja Matuschek (2005) –, hogy hasonló keretek közé integrálódni felnőtteknek is komoly kihívást jelentene.

AZ IDŐ MÉRÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Az időszociológiai kutatások utóbbi évtizedeinek egyik jellemző trendje, hogy a holisztikus és kvalitatív szemléletmódot sokkal inkább vállalják fel. A különböző paradigmák közül előtérbe kerülnek a perceptív és az individuális modellek, amelyek a kvantitatív időértelmezéstől eltávolodnak. A hazai szakirodalomban az ilyen jellegű kutatásoknak – s ezek elméleti háttérének – még alig találni nyomát. Ennek a szemléletmódnak a megjelenésére utal az a tendencia, hogy az időmérleg-vizsgálatok során az időkeretekkel való elégedettség mérésére is fogalmaznak meg kérdéseket, majd az elégedettségre, életritmusra vonatkozó adatokat a munkaidő, szabadidő stb. hosszával vetik össze (pl. Williams 2002).

Az időmérleg-technika mint metodológiai eljárás az egyénre fókuszál – nem véletlen, hogy e módszer születése egybecseng a társadalom differenciálódásával, a modernizációval és az életmód tradicionálisan kötött és uniformizált jellegének felbomlásával. Az eljárás alapja kvantitatív, az időképe pedig az abszolút paradigmához illeszkedik: mérhető, átváltható, összevethető és homogén. Az így megragadható adatok természetesen makroszinten értelmezhetőek, és átfogó tár-

sadalmi folyamatokra világítanak rá, miközben az elemzés alapegysége minden esetben az egyén marad.

A társadalomtudományok területén nem számít új keletű igénynek az időfelhasználás mennyiségi vizsgálata, hiszen nem sokkal azután, hogy maga az idő fogalma megjelenik a szociológiai és antropológiai elméletekben, már empirikus kutatások fókuszálnak erre a területre. Az időmérleg-vizsgálatok tulajdonképpen az ember és az idő viszonyának a legmegragadhatóbb szeletét mérik fel, tehát a végzett tevékenységek hosszát, gyakoriságát, időpontját, esetleg ezek társas környezetét. Az így kapott adatok rendkívül informatívak, igen szemléletesen jellemzik az adott társadalmak vagy társadalmi csoportok életmódját, valamint sok változó mentén bonthatók tovább (pl. nemek, iskolai végzettség, családi állapot, településtípus, aktívák-inaktívák, gyermekeiket egyedül nevelők stb.), és a longitudinális elemzések számára is kiváló terepet biztosítanak. Ugyanakkor az időmérleg-vizsgálatok készítése módszertani szempontból számtalan buktatót rejt(het) magában, a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok készítése pedig igen körülményes.

Az időfelhasználással foglalkozó kutatások történetének minden bizonnyal az egyik legfontosabb csomópontja a Szalai vezette nemzetközi kutatócsoport összehasonlító vizsgálata a hetvenes években, valamint egységesítette és pontosította annak módszertanát. A vizsgálat 12 országra terjedt ki.⁵² A kiválasztott városokban-körzetekben legalább 2000 fő került be véletlenszerűen a mintába. Az adatgyűjtés két technikával, az ún. friss, illetve a napló jellegű interjú segítségével történt, amelynek során az előző nap eseményeit kellett felvázolni az első típus esetén emlékezetből, a második típus kapcsán pedig a megkérdezettek egy űrlapon vezették a napi tevékenységeiket, ezek elsődleges, illetve másodlagos jellegét, a színhelyeket és a társas környezetet (real time technika). A friss interjú egyrészt abban az esetben került alkalmazásra, ha a mintába került személy írástudatlan, esetleg mozgáskorlátozott volt (vagy bármely más okból nem volt hajlandó a számára eljuttatott űrlapot használni), másrészt minden tizedik megkérdezettel előző napjukat is felidéztek ebben a formában (Szalai 1978).

Napjainkban az időmérleg-vizsgálatok számos típusa ismeretes, amelyek esetében a lekérdezési körülmények, a validitás, a reliabilitás, és a kapott adatok jellege messzemenően különbözik. Az eljárások közötti választás során az egyes technikák előnyeit és hátrányait kell mérlegelni – így fordulhat elő az, hogy bizonyos esetekben a módszertani szempontból legmegkérdőjelezhetőbb

⁵² Bulgária, Jugoszlávia, Peru, Franciaország, NSZK, NDK, Magyarország, Szovjetunió, Lengyelország, Belgium, Csehszlovákia és az Egyesült Államok; az NSZK-ban, Jugoszláviában és az Egyesült Államokban több helyszínen is elvégezték a vizsgálatot. Közepes nagyságú, fejlett városközponttal rendelkező, iparosodott városokban zajlottak a kutatások.

technika használata mellett döntenek a kutatás végzői. A vizsgálatok egyik fő vonulatát a kérdőíves lekérdezések során megbecsült átlagos időtartamok jelentik, amelyeket leginkább egy hétre vonatkoztatva kérdeznek le, míg a másik fő csapásirányt a Szalai-féle kutatás nyomvonalát követve a napló jellegű kutatások adják (Kan & Pudney 2007). Mind a két módszernek ismertek az előnyei és a hátrányai: a kérdőíves kutatás adatai gyorsan kinyerhetők, nagyobb mintán is használhatók, ugyanakkor a kapott eredmények „csupán” átlagokat jelentenek, valamint jóval nagyobb a torzítás esélye is. A szubjektív észlelés egyrészt nem nyújt pontos adatokat, másrészt pedig a kapott adatok a társadalmi elvárásokat is gyakran tükrözik (pl. iskolázottabb szülők a gyermekeik esetében hajlamosabbak magasabb olvasási ráfordításokról vagy alacsonyabb televíziózási időtartamokról beszámolni, mint ami a reális érték) (Kan & Pudney 2007).

A NEMZETKÖZI VIZSGÁLATOK AZ IDŐKEZELÉSRŐL

A felnőtt lakosság időmérlegének egyik légerdekesebb kérdésköre a munkaidő. Az átlagos munkahét hossza az utóbbi másfél évszázadban jelentősen lecsökkent, ám ennek becsült üteme és mértéke eltér az egyes kutatásokban. Míg az 1850-es években az átlagos munkahét hossza az Egyesült Államokban 70,6 óra volt, ez az érték 1960-ban 37 órára csökkent (Friedman, 1971). Az utóbbi évtizedekben tapasztalható trendek is a változásoknak ebbe az irányába illeszkednek. A munkaidő hosszát a németországi időmérleg-vizsgálatok adatai alapján leginkább a nemek és a foglalkozási ágak differenciálják. Ugyanakkor meg kell említeni azt a tendenciát, amely azt jelzi, hogy a munkaidő csökkenése nem egyenletesen oszlik meg a különböző társadalmi csoportok esetében: 1997-ben a diplomások és a menedzserek 31%-a Németországban több mint 45 órát dolgozott egy héten (Matuschek 2005). A kanadai General Social Survey 1998-as mintájában elkülönítettek egy magas, illetve egy alacsony jövedelmű csoportot: az előbbi átlagos heti munkaideje 46, míg az utóbbié 40 óra volt (Williams 2002). A házimunkára fordított időtartamok vizsgálata esetén a kutatások leginkább a nemek közötti egyenlőtlen megoszlást, valamint az iskolai végzettség differenciáló hatását szokták kiemelni. Ez a tömb magában foglalja az ételkészítéssel, a lakás takarításával, valamint a gyermekneveléssel kapcsolatos teendőket, amelyek általában a nők vállára raknak nagyobb terheket. Különösen igaz ez a kijelentés a kereső foglalkozással rendelkező és többgyermekes édesanyákra. A gyermekgondozás területén hasonló differenciák figyelhetők meg. Mindez a nők esetében komoly leterheltséghez vezet – ugyanis ha a fizetett, a másodlagos és a házimunkák időtartamát összeadjuk, akkor az hetente átlagosan hat órával több kötött időt eredményez (Matuschek 2005). A gyermekeiket egyedül nevelő édesanyák helyzete az időbeosztás tekintetében még hátrányosabbnak tekinthető.

Az időmérleg-vizsgálatok során gyakran különítik el az ún. családi időt, ami a gyermekkel töltött szabadidőt és egyéb tevékenységi formákat foglalja magába. Klevmerken és Stafford (1999) szerint ennek mennyisége a 70-es évektől kezdődően emelkedett, s ezt a tendenciát a gyermekszámok csökkenése még inkább hangsúlyossá teszi. Eriksen (2009) úgy vélekedik, hogy a családi élet az utóbbi időben „maradék” kategóriává vált, amit tetszés szerint lehet feltölteni vagy kiüríteni a felnőttek igényei szerint, miközben a családi idő nagy részét a gyermekekkel kapcsolatos logisztikai döntések képezik. A családi idő, véli Eriksen, „taylorizálódik”.

A szabadidő mennyiségével foglalkozó kutatások egybehangzóan állítják, hogy az utóbbi évtizedekben a szabadidő mennyisége emelkedő tendenciát mutatott (a korábbi évszázadokhoz viszonyítva példátlan mértékben) és naponta átlagban 4-5 órára növekedett (Friedman 1971; Granasztói 2000; Matuschek 2005). Egy kanadai vizsgálatban a jövedelmi helyzet két szélső pólusán elhelyezkedő alminta között napi összesítésben 40 perces differencia található a szegényebb csoport javára. A rendelkezésre álló időkeretek felhasználása a kedvezőbb státusú csoportokban ugyanakkor változatosabban és magasabb aktivitási fokon történik meg. A szabadidő talán legjelentősebb tömbjét a televíziózás teszi ki – ennek időtartama egy átlagos amerikai felnőtt esetében jelenleg négy és fél órára becsülhető (Depp et al. 2010). A televíziózás kapcsán gyakran felmerül a jóllét és a boldogság problematikája is, mivel a magas fogyasztással bíró csoport ezeken a teszteken rendre alacsonyabb értékeket ér el.

IDŐKEZELÉS MAGYARORSZÁGON

Magyarországon több mint fél évszázada állnak a szakemberek rendelkezésére a különböző időmérleg-vizsgálatok adatai: ennek első eleme a már említett Szalai Sándor-féle kutatócsoport munkáját megelőző 1963-ban készített kutatás. Ezt követően 1976/77-ben, 1986/87-ben, 1993-ban,⁵³ 1999/2000-ben, legutóbb pedig 2009/10-ben került sor átfogó vizsgálatokra.

A Szalai-féle kutatás esetében Magyarországon a kereső munka napi adatai nemzetközi összehasonlításban kiugróan magas értékeket produkáltak (374 perc), az összes házi munka közepes időtartamot (164 perc), az összes háztartási kötelezettség (ahová a kerti munkát is sorolták) pedig a második legmagasabb értéket mutatta (Szalai 1978). Az 1986/87-es és az 1999/2000-es elemzések során a munka jellegű tevékenységeket három részre osztották: a formális, az informális, illetve a háztartási munkák területére. A két vizsgálat összehasonlítása során megfigyel-

⁵³ Ez utóbbi részleges vizsgálatnak tekinthető. Kisebb mintanagysággal, a mikrocenzushoz kapcsolódóan vették fel.

hető legfontosabb változás ezen területek csökkenése – amely az előbb felsorolt mindhárom szférában jellemző volt. A kereső-termelő munkák hossza 1986/87-ben 318, míg 1999/2000-ben 249 perc volt, a főfoglalkozású munkavégzés pedig 1999/2000-ben az előző vizsgálat 85%-át, míg a pénzért végzett jövedelem-kiegészítés a korábban mért értékeknek mindössze 30%-át tette ki. A főállásban dolgozók kereső munkára fordított időtartamainak csökkenése a 2009/10-es vizsgálat alapján megállni látszik.⁵⁴

A háztartási és a család ellátásával kapcsolatos munkák esetében a két utolsó időmérleg-vizsgálat esetén csekély mértékű (4%-os) csökkenés volt megfigyelhető. 1986/87-ben átlagosan 177 (férfiak 86, nők 261), míg az 1999/2000-es vizsgálat esetében 170 (férfiak 94, nők 240) percet tettek ki ezek a tevékenységek. Az 1986/87-es, valamint az 1999/2000-es vizsgálatok a szabadidő mennyiségére fókuszálva pozitív változásokat mutattak – az utóbbi 2-3 évtizedben ugyanis az idesorolható tevékenységek időráfordításai jelentősen megemelkedtek (230 percről 280 percre) – és ez a tendencia még a foglalkoztatottak esetében is 14%-os volt. A 2009/10-es felvétel adatai alapján a szabadidő növekedése megállt, s napi átlagban négy és fél óra körül stagnált az utóbbi tíz évben.⁵⁵

A nyugati és a magyar adatokat összevetve megállapítható, hogy az a szabadidős deficit, amely a korábbi évtizedekben jellemezte a magyar lakosságot, mennyiségi szempontból eltűnni látszik. A nyugati életmódelemek átvétele, a strukturális és demográfiai változások összességében azt eredményezték, hogy a rendszerváltozás utáni években az időfelhasználás mintái a nyugati standardokhoz közelítettek.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Foglalja össze röviden, hogy az időfelhasználás milyen sajátosságai tartoznak a tanulói, ifjúsági életszakaszhoz!
2. Milyen időfelhasználási mintázatok jellemzőek a gyermekek nevelésére az értelmiségi családokban?
3. Miért jelenthet nagyobb kihívást az iskola intézményi időszerkezete a hátrányos helyzetű gyermekek számára?
4. Hogyan függenek össze a nemi szerepekről kialakított elképzelések a családi munkára fordított időkeretekkel?
5. Milyen sajátosságai voltak a kelet-európai országoknak a Szalai Sándor vezette nemzetközi összehasonlító kutatás alapján?

⁵⁴ A 15–74 éves népesség napi időfelhasználása 2010 (Központi Statisztikai Hivatal 2011).

⁵⁵ A 15–74 éves népesség napi időfelhasználása 2010 (Központi Statisztikai Hivatal 2011).

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Antalóczy Zs., Pörnczi T. & Vaskuti G. (2012): Óvodások távirányítóval. *Kultúra és Közösség*, Vol. 3. No. 1–2., 145–155. [http://epa.oszk.hu/02900/02936/00010/pdf/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2012_01-02_145-156.pdf]
- Harcsa I. (2014): *Családi kohézió. A szülők és a gyermekek társas együttléte a mindennapok világában*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. [<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/muhelytanulmanyok5.pdf>]
- Miklós B., Nagy Gy. & Karl M. J. (2018): A külföldi egyetemisták szabadidő- és térhasználatai mintázatai Szegeden. *Közép-Európai Közlemények*, Vol. 11. No. 2., 54–66. [<https://pdfs.semanticscholar.org/9d39/87fbacd72099ca9a677f426b9a6fd6d2b4af.pdf>]
- Pedagógusok 2010. Pedagógusok időmérleg-vizsgálata. Kutatási zárójelentés. Tárki-Tudok, Budapest. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/pedagogus_2010_kutzarojel_100507.pdf]
- Szénay M. (2003): A diákok „munkaideje”. A tanulók munkaterhei Magyarországon. In Mayer J. (szerk.): *Tények és érvek*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest. [<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/diakok-munkaideje>]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- A 15–74 éves népesség napi időfelhasználása, 2010. A 2009/2010. évi időmérleg-vizsgálat összefoglaló adatai (2011). *Statisztikai Tükör*, Vol. 5. No. 87., 1–4.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Depp, C. A., Schacke, D. A., Thompson, W. K. & Jeste, D. V. (2010): Age, Affective Experience and Television Use. *American Journal Preventive Medicine*, Vol. 39. No. 2., 173–178.
- Elias, N. (1978): *A civilizáció folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Eriksen, T. H. (2009): *A pillanat zsarnoksága. Gyors és lassú idő az információs társadalomban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Fejős Z. (2000): Az idő – képzetek, rítusok, tárgyak. In Fejős Z. (szerk.): *A megfoghatatlan idő*. Tabula Könyvek, Budapest, 7–24.
- Friedman, G. (1971): A szabadidő és a munka kielégületlensége. In Ferge Zs. (szerk.): *A francia szociológia*. KJK, Budapest, 179–222.
- Granasztói P. (2000): Munka, szabadidő és szórakozás. Társadalmi idők átalakulása a 19. században és a 20. század első felében. In Fejős Z. (szerk.): *A megfoghatatlan idő*. Tabula Könyvek–Néprajzi Múzeum, Budapest, 103–117.

- Hunyadi Zs. (2005): A kulturális fogyasztás és a szabadidő eltöltésének néhány jellemzője. In Enyedi Gy., Keresztély K. (szerk.): *A magyar városok kulturális gazdasága*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest, 91–109.
- Ireland, T. R. (2011): Use of the American Time Use Survey to Measure Household Services: What Works and does not Work. *Journal of Legal Economics*, Vol. 18. No. 1., 61–77.
- Kan, M. Y. & Pudney, S. (2007): *Measurement Error in Stylised and Diary Data on Time Use*. Colchester. Institute of Social and Economical Research, University of Essex.
- Klevmerken, N. A. & Stafford, F. P. (1999): Time Diary Measures of Investment in Young Children. In Smith, J. P. & Willis, R. J. (eds): *Wealth, Work and Health. Innovations in Measurement in Social Sciences*, Michigan. University of Michigan Press, 34–63.
- Központi Statisztikai Hivatal (2011): A 15–74 éves népesség napi időfelhasználása, 2010 (A 2009/2010. évi időmérleg-vizsgálat összefoglaló adatai. *Statisztikai Tükör*, Vol. 5 No. 87.)
- Losonczy Á. (1977): *Az életmód az időben, a tárgyakban és az értékekben*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Matuschek, I. (2005): *Zeit und Devianz. Zeitorientierung. Langweile und abweichendes Verhalten bei Jugendlichen*. Humboldt Universität, Berlin.
- Piaget, J. (1975): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Ernst Klatt Verlag, Stuttgart.
- Riesman, D. (1983): *A magányos tömeg*. KJK, Budapest.
- Schilling, E. (2005): *Die Zukunft der Zeit. Vergleich von Zeitvorstellungen in Russland und Deutschland im Zeichen der Globalisierung*. Heinrich Heine Universität, Düsseldorf.
- Szalai S. (1978): *Az idő a mérlegen*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Veblen T. (1975): *A dologtalan osztály elmélete*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Williams, C. (2002): Time or Money? How High and Low Income Canadians Spend their Time? *Canadian Social Trends*, Vol. 65. Summer, 7–11.
- Willis, P. (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Új Mandátum, Budapest.
- Zinnecker, J. (1993): Gyermekkor, ifjúság és szocio-kulturális változások az Német Szövetségi Köztársaságban. In Gábor K. (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, Szeged, 29–48.

A területi környezet egyenlőtlenségei

A társadalom területi különbségei és változatossága természetesnek tekinthető, hiszen a természeti erőforrások különbözősége, az erre épülő eltérő gazdaság szerkezet magától értetődő módon hozza létre a területi differenciáltságot. Viszont ezek egyúttal társadalmi előnyöket és hátrányokat is hordoznak, amikor egy tanuló csupán lakóhelye miatt lényegesen rosszabb életkörülményekkel és tanulási, munkavállalási esélyekkel rendelkezik, mint egy hozzá hasonló helyzetű, de más térségben élő társa. A területi elmaradottság akár „az állampolgári jogok gyakorlásán esett sérelemként” is felfogható (Enyedi 1993: 13). Ebben a fejezetben azzal foglalkozunk, hogy mitől válnak a területi egyenlőtlenségek oktatási egyenlőtlenséggé. A tanulók családi háttere jelentősen befolyásolja iskolai viselkedésüket, tanulmányi előrehaladásukat. A családok nemcsak önmagukban határozzák meg gyerekeik iskolai eredményességét, hanem annak a tágabb lakóhelyi környezetnek a jellemzői is erősen befolyásolják ezt a folyamatot – a családok életére gyakorolt hatásán keresztül –, ahol élnek. Munkájukat tehát hatékonyabbá tehetik a pedagógusok, ha ismerik térségük sajátosságait, a gyerekek szülői hátterét, tisztában vannak iskolájuk társadalmi összetételével és e tényezők gyerekek teljesítményére gyakorolt hatásával.

Alapvető fogalmak

Oktatásökológia: Az oktatás szociálökológiai szemléletű elemzése, a tér és az oktatás közötti kapcsolat vizsgálata, mely az oktatás területi egyenlőtlenségeire irányította rá a figyelmet. Az oktatásökológiai kutatások fő kérdése, hogy a térségek eltérő fejlettsége módosítja-e a szülői és iskolai háttér eredményekre gyakorolt hatását.

Periféria: A periféria kialakulását okozhatja peremhelyzeti fekvés, határmentiség (helyzeti periféria) és kiszolgáltatott helyzet (függési periféria). Emellett megkülönböztetünk külső és belső perifériát. Az előbbi a centrumtól földrajzilag távol eső, hanyatló térség, míg az utóbbi a centrumtól való fejlettségbeli elmaradásra utal.

Szomszédság és területi autokorreláció: A szomszédság elve a térséggé szerveződést segítő erő, lényege az egymás szomszédságában lévő térségek jellemzőinek hasonlósága, míg a területi autokorreláció egymás szomszédságában lévő térségek hasonlóságának mértéke.

A térségi jellemzők aszimmetrikus hatása: A visszahúzó és a támogató térségi környezet hatóereje eltérő, a térségek hátrányos helyzete nagyobb hatást tud gyakorolni az iskolák társadalmi összetételére, mint az átlagnál kedvezőbb környezeti adottságok. A kedvezőtlenebb kistérségi jellemzők erősebben fejtik ki hatásukat, mint az előnyösebbek.

Polarizálódás: A kedvezőtlenebb adottságokkal rendelkező térségek társadalma polarizáltabb, nagyobbak a családok és az iskolák közötti különbségek. Minél fejletlenebb egy térség, annál inkább jellemző oktatásügyére a polarizáltság, a szélsőségesen eltérő társadalmi háttérű tanulók intézményi elkülönülése a továbbtanulás során, a fejlettségbeli elmaradás tehát a polarizáltság irányába hat.

A TÉR, TERÜLETI SZEMÉLET

A társadalomföldrajz „térszemlélete” jelentős fejlődésen ment keresztül a fizikai környezet mindenhatóságát hirdető földrajzi determinizmustól, a társadalom és kultúra környezettel szembeni elsődlegességét hirdető nézetektől (Paul Vidal de la Blache), a tér „relativista szemléletén” keresztül (Henri Lefebvre, Doreen Barbara Massey), az Edward Soja nevéhez fűződő kontextuális elmélet kialakulásáig. Ez utóbbi elméletnek az a jelentősége, hogy nem úgy tekint a térbeliségre, mint a társadalmi kontextushoz képest külsődleges tényezőre, hanem mint egy olyan struktúrára, melyet a társadalom hozott létre. A tér egyszerre „aréna”, melyben a társadalmi élet kibontakozik, és egyszerre „médium” is, amelyen keresztül a társadalmi élet létrejön és reprodukálódik. Ez a megközelítés köszön vissza a Nemes Nagy József, Rechnitzer János és Georges Benko által képviselt regionális tudomány társadalomszemléletében, amely a térbeli folyamatokat és jelenségeket vizsgálja. Olyan „kategóriákat” dolgozott ki, melyek segítségével magyarázható az egyenlőtlenségek „egymást erősítő” hatása. Ilyen a centrum-periféria fogalompáros, a periféria különböző típusai, a „szomszédság” elve, mely alapján a hasonló tulajdonságú területek nagyobb „térséggé szerveződnek”, illetve a „területi autokorreláció” elve, amely az egymás szomszédságában lévő térségek bizonyos sajátosságainak hasonlóságára épül. Ezek a fogalmak alkalmasak arra, hogy értelmezzük velük az egyenlőtlenségek „egymásba ágyazottságának”, valamint az előnyök és hátrányok „együttjárásának” problémáját.

OKTATÁSÖKOLÓGIA

Az oktatás szociálökológiai szemléletű elemzése, a tér és az oktatás közötti kapcsolat vizsgálatával került be az oktatásszociológia tárgykörébe, és ráirányította a figyelmet területi egyenlőtlenségeikre. A szociálökológiai szemlélet annak

a környezetnek a fontosságát hangsúlyozza, amelyben a társadalom élete zajlik. Az ilyen szemléletű kutatások mindenekelőtt a szűkebb és tágabb lakóhelyet értelmezik ilyen környezetként, melynek társadalomföldrajzi jellemzői, társadalmi-gazdasági adottságai, ellátottsága, intézményei, iskolái, történeti és kulturális hagyományai éppoly meghatározóak az egyén szempontjából, mint származása, családjának kulturális közege, munkaerőpiaci helyzete vagy éppen társadalmi pozíciója (Forray & Kozma 1986a). Egy kutatás attól válik szociálökológiai kutatássá, ha a területi „fejlettséget” egyéni, illetve intézményi magatartások környezeteként értelmezi.

Magyarországon a '70-es években kezdődő, az oktatási rendszer és az iskolázási folyamatok területi különbségeit feltáró kutatások igazolták, hogy a tanulmányi eredményeket, a továbbtanulási döntéseket, a pályaválasztást a család szociokulturális adottságai mellett a lakóhelyi település társadalmi, gazdasági feltételei, mint a tágabban értelmezett környezeti feltételek is jelentős mértékben befolyásolják (Kozma 1973).

CENTRUM ÉS PERIFÉRIA

A centrum fogalmához bizonyos társadalmi funkciók kötődnek (pl. közlekedési csomópont, foglalkoztatási, egészségügyi, kulturális központ, rendelkezik középfokú iskolahálózattal), amely megalapozza vezető szerepét a térben. A hagyományos földrajzi megközelítés a periféria kialakulását a peremi fekvéshez köti (ilyen például a határmentiség). Ez a „helyzeti” periféria. A periféria ugyanakkor a társadalmi viszonyrendszer kiszolgáltatott helyzetű elemeinek összességét is jelenti. Ez a „függési” periféria (Nemes Nagy 1996).

Megkülönböztetünk külső és belső perifériát. Külső perifériák a centrumoktól földrajzilag távol eső, leginkább az országhatár menti térségek, ahol az elmúlt évtizedekben szinte mindenütt hanyatlás következett be. Egyedül Nyugat-Magyarország az, ahol a határon túlnyúló közvetlen gazdasági kapcsolatok bővülése gyors felzárkózást tett lehetővé, és ez a térség ma a legdinamikusabb Budapest–Bécs tengelyhez tartozik. A többi határterületen egészen más a helyzet. Általában városhiányosak, magas a munkanélküliség, elszegényedett a lakosság és a saját erőforrás hiánya mellett csekély a térség tőkevonzó ereje (ld. keleti-északkeleti határ menti térségek). A dél-dunántúli határszakaszon is sok az elnéptelenedő, marginalizálódó község, melyeknek szintén nincs elég erejük a határon túlnyúló kooperációkra.

A belső perifériák kialakulásában nem a centrumoktól való földrajzi távolság játsza a főszerepet, hanem a centrumtól való fejlettségbeli elmaradás. Gyakran helyezkednek el centrumokhoz közel megye- vagy régióhatárokon (Nemes Nagy 1996). Ilyen belső perifériának tekinthető a Közép-Alföld, a Duna-Tisza

köze, valamint a Dunántúl több kistája is. E térségek fellendülését akadályozzák gazdaságuk megújulási nehézségei, rossz közlekedési viszonyaik, városközpontjaik funkcióhiánya és a külső források elmaradása. A földrajzi periféria helyzet gyakran eredményez társadalmi értelemben is periférikus helyzetet, melynek következményeként a periférikus csoportot térben is igyekeznek elválasztani a centrumoktól. E kiszorítási mechanizmusok elszigetelést (gettósítás, enklávé), sőt adott esetben szegregációt eredményeznek. Mindez azt eredményezi, hogy a különböző társadalmi területeken fellépő hátrányok „összeadódnak” és földrajzilag is jól körülhatárolható térségeket alkotnak.

A „SZOMSZÉDSÁG” ELVE

A „térségtípusok” kialakításában kulcsszerepe van a „szomszédságnak”. Szerepük az, hogy nagyobb fokú „összekötöttséget” eredményezzenek a tér különböző elemei között. Ezáltal elindul – hasonlóságaik alapján – bizonyos területek „térséggé szerveződése”. Ugyanígy szerepe van a szegregáció vagy a „gettósodó” falvak kialakulásában is.

Regionális szempontú nevelésszociológiai kutatások arra a következtetésre jutottak (Forray & Híves 2003), hogy az ország lemaradó, leszakadó kistérségeinek jelentős része tömbszerűen helyezkedik el, azaz „közvetlen szomszédságukban is hasonló szociális és gazdasági helyzetben lévő térségek” találhatóak. Ez a helyzet azt a veszélyt rejt magában, hogy e térségek lakossága leginkább csak elköltözéssel segíthet helyzetén, aminek következtében e „helyi társadalmak legtörekvőbb, legtehetségesebb tagjaikat veszítik el, a leszakadás megfordíthatatlanná, vagy csak nehezen megállíthatóvá válik” (Forray & Híves 2003: 76).

A TERÜLETI „AUTOKORRELÁCIÓ” ELVE

A „szomszédság elvéhez” kapcsolódik a „területi autokorreláció” fogalma (Nemes Nagy 1996; Dusek 2004), amely a térben szomszédos területi egységek értékei közötti kapcsolatot méri. Annak kimutatására szolgál, hogy az egymás szomszédságában lévő térségek bizonyos sajátosságai (pl. az egy lakosra jutó adóköteles jövedelem, a foglalkoztatottsági, munkanélküliségi ráta) mennyire hasonlítanak egymásra. A területi autokorreláció együtthatójának értéke „megmutatja”, mennyire hasonlítanak egymáshoz a szomszédos területi egységek. A térbeli autokorreláltság hiánya nagyon ritka kivételnek számít, sokkal jellemzőbb az, hogy fennáll.

A területi autokorreláció vizsgálata arra a kérdésre ad választ, hogy a vizsgált jelenségek területi eloszlásában felfedezhető-e valamilyen szabályszerűség vagy pedig csak véletlenszerűnek mondható az adatok területi eloszlása. Magyarazatot

tud adni bizonyos jelenségek együttes előfordulására („együttjárására”). Például egy adott térség fejlettsége és az ott élő népesség iskolázottsága, egészségi állapota, munkaerőpiaci pozíciója, a fiatalok elköltözése vagy továbbtanulási tendenciái között.

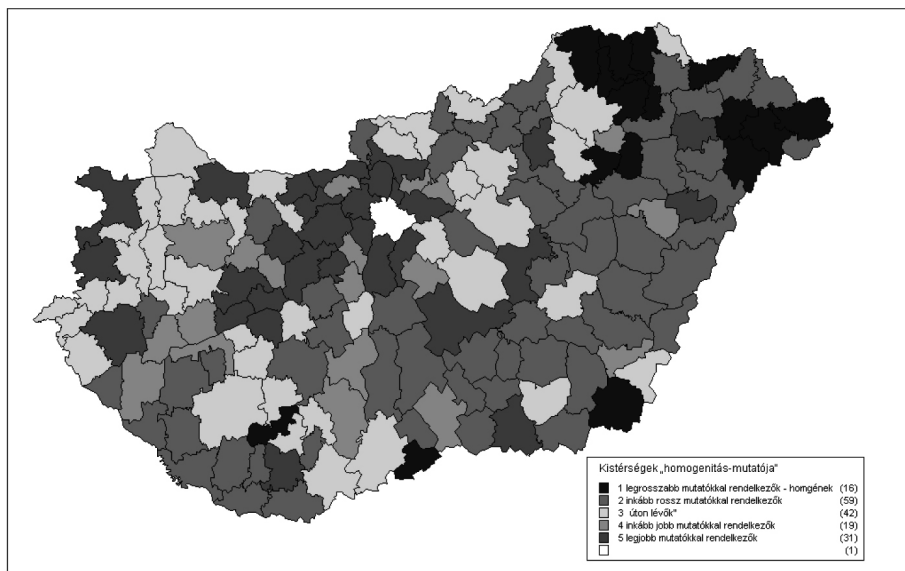
ELEMZÉSI EGYSÉGEK AZ OKTATÁSÖKOLÓGIÁBAN

A kistérségek a területi elemzések legalaposabb összehasonlítást lehetővé tevő statisztikai egységei, hiszen a településszintű elemzések nehezen áttekinthető képet mutatnak, a megyei szintű elemzések viszont nem eléggé árnyaltak. Az oktatáskutatók a szülői és iskolai háttér, valamint a tanulmányi eredmények és a továbbtanulási tendenciák elemzéséhez kistérségi szintű adatokat használnak. A kistérségek határainak kialakításakor a KSH arra törekedett, hogy olyan területi egységeket hozzon létre, melyekben a települések történelmi, kulturális gyökerei, társadalmi, természeti, gazdasági adottságai, néprajzi értékei megjelennek és még homogének is. A kistérségek elődei az egykori járások voltak. A kistérségekre vonatkozó statisztikai adatgyűjtés érdekében a KSH 1998-ban kidolgozta azt a mutatórendszert, amely alapján minden kistérséget besorolt egy fejlettségi kategóriába. Ötféle fejlettségi térségtípust különböztettek meg az elemzések. A dinamikusan fejlődő térség, ahol a jelzőszámok zöme több mint 10%-kal meghaladja a vidéki (Budapest nélküli) átlagot. A fejlődő térségek, ahol a mutatók zöme valamivel a vidéki átlag felett van. A felzárkózó térségekben a mutatók zöme közelíti a vidéki átlagot, és a növekedés jelei is látszanak. A stagnáló térségekben a vidéki átlagtól való elmaradás a jelzőszámok zöménél nagyjából 10%-os. A lemaradó térségekben a jelzőszámok zöménél a vidéki átlagtól való elmaradás nagy (KSH 2000). 2008-tól további gazdasági, infrastrukturális, társadalmi, szociális, valamint foglalkoztatási mutatók állnak rendelkezésre (Faluvégi 2008; KSH 2008). A kistérségek száma 150 és 174 között mozgott. 2011-től újra a járások váltak a területi elemzés alapegységeivé, kialakításakor a kistérségekéhez hasonló szempontokat vettek figyelembe, a járásközpontoktól a járás egyetlen települése sem esett az egy nap alatt ügyintézésrel együtt oda-vissza bejárható 30 kilométernél távolabbra.

FEJLETTSÉGI EGYENLŐTLENSÉGEK

A területi elemzések alapegységei a kistérségek, melyek fejlettségének bemutatását egy olyan homogenitás-mutató foglalja össze, amely egyszerre képes megmutatni a kistérségek fejlettség szerinti különbségeit, és azt, hogy mennyire homogének a kedvező vagy kedvezőtlen adottságok szempontjából. A homogenitás-mutatóhoz felhasznált kistérségi jellemzők a településhálózat, a gazdaság szerkezet,

a gazdasági fejlettség (GDP), az iskolázottság, a demográfiai, a szociális, az infrastrukturális viszonyok, a foglalkoztatottsági helyzet, a munkanélküliség és a jövedelemtermelő képesség voltak. Ez a mutató minden térség helyét képes szemléltetni a fejlettség kontinuumán, és alkalmas az átmenetek bemutatására is.



8. ÁBRA. A kistérségek „homogenitás-mutatója”

A térkép azt mutatja, hogy az új évezred első évtizedének végén a kistérségek kevesebb mint egytizedéről mondható el, hogy minden területen kedvezőtlen adottságokkal rendelkeznek (9%), viszont a térségek bő egyharmada inkább fejletlenek minősült (35%), vagyis a térségek bő kétötöde nem kedvező adottságú. A „pozitív” póluson a kistérségek mindössze 29%-a található (18% „legfejlettebb” és 11% „inkább fejlett” térség). Egyes térségekben az „előnyök”, más térségekben a „hátrányok” halmozódnak. A korábbi regionális kutatások eredményeivel összhangban a legelőnytelenebb helyzetben lévő térségek elsősorban az ország északi, észak-keleti, keleti részén található, összefüggő tömböt alkotva Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Békés megyében, emellett megtalálhatók a Dunántúl déli részén, elsősorban Baranya és Somogy megyében. E térségek között vannak szinte teljesen leépült, valamikori jelentős ipari bázisok, jelentős roma népesség által lakott térségek, gazdaságilag visszaesett, valamikor kiterjedt mezőgazdasági területek. A legelőnyösebb helyzetben lévő térségek között ott találjuk a főváros körüli térségeket, valamint Fejér, Komárom-Esztergom, Veszprém, Győr-Moson-Sopron és Vas megye kistérségeit. A fejlődő térségek összefüggőbb tömböt alkottak az ország észak-nyugati részén,

Győr-Moson-Sopron és Vas megyében. A területi különbségek polarizálódása is jelentős, a hátrányos helyzetű kistérségek országos aránya a 21. század első évtizedében növekedett, míg a korábban is kedvező helyzetű térségek tovább növelték meglévő előnyeiket.

OKTATÁSÖKOLÓGIAI EGYENLŐTLENSÉGEK

Nem a területi különbségek léte az igazi probléma, hanem az, amikor bizonyos térségekben az „előnyök”, illetve a „hátrányok” halmozódnak. Ez azért jelent problémát, mert minél inkább halmozódnak a „hátrányok” egy adott térségben, annál kevesebb kitörési lehetőség adódik számára. A kistérségi fejlettség területi egyenlőtlenségeit és a szűkebb értelemben vett oktatásökológiai adatokat (szülői háttér, iskola társadalmi összetétele, kompetenciamérés eredménye és a továbbtanulás területi sajátosságai) összevetve az egyenlőtlenségek halmozódása mutatkozik meg.

Oktatási rendszerünknek a családi háttér igen jelentős területi különbségeivel kell szembenézni. A szülői háttér területi jellemzőinek leírásakor a számítások alapját a szülői háttér összetételének jellemzése céljából képezett, ún. hozotttérték-index (HÉI) képezi, mely a családnak a tanulók iskolai karrierje szempontjából meghatározó vonásait foglalja magában. Alkotóelemei például a szülők iskolai végzettsége, a család és a tanuló otthon birtokolt könyveinek száma, valamint a tanuláshoz használható infokommunikációs eszköz ellátottság (legalább egy számítógép). A kutatók a HÉI-ből iskolai, majd kistérségi szintre aggregált adatot hoznak létre (Balázsi & Zempléni 2004; Balázsi et al. 2005; Országos kompetenciamérés... 2008; Garami 2013). A további elemzésekhez a HÉI index megoszlása alapján megkülönböztethetők az átlagos, átlagnál kedvezőbb és átlagnál kedvezőtlenebb szülői háttérrel rendelkező kistérségek. Az alábbiakban bemutatott tipológia 2008-as adatok alapján készült (Garami 2013), azonban a területi jellemzők igen lassan változnak, s a térségek lakosságának tanulmányi és munkaerőpiaci karrierjét huzamosabb ideig képesek befolyásolni.

Az átlagos szülői háttérű családokban alapvetően az érettségit nem adó középfokú végzettségűek a szülők. Ezek a családok rendelkeznek számítógéppel és jellemzően kevés könyv is található az otthonukban. A gyerekek egyharmada részesül rendszeres gyermekvédelmi támogatásban. Az átlagnál nagyobb arányban az ország középső, déli és közép-dunántúli részein élnek ilyen családok. Az átlagnál kedvezőbb szülői háttérrel alapvetően az érettségit adó közép-, valamint a felsőfokú végzettségű szülők és az olyan családok alkotják, ahol viszonylag sok könyv van és már több számítógép is előfordulhat. Az ilyen családok átlagnál nagyobb arányban a főváros körüli, továbbá a közép-, észak- és nyugat-dunántúli térségekben találhatóak. Az átlagnál kedvezőtlenebb szülői háttérrel alapvetően

a legalacsonyabb iskolai végzettségű szülők és az olyan családok alkotják, ahol előfordulhat, hogy egyáltalán nincs számítógép, könyv is alig. A családok anyagi helyzetének mutatói ebben a csoportban a legrosszabbak. A diákok nagyobb része rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesül. Ezek a családok az átlagnál nagyobb arányban Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok megyében élnek.

AZ ISKOLÁK TÁRSADALMI ÖSSZETÉTELÉNEK TERÜLETI KÜLÖNBSÉGEI

Az iskolai eredményesség szempontjából az iskola társadalmi összetétele legalább olyan fontos, mint a gyerek szülői háttere (Lannert 2003a, 2003b, 2006). Az iskolák társadalmi összetétele és területi különbségei szoros összefüggésben állnak a családi háttér területi eltéréseivel. A kutatók az iskolák tanulói összetételének jellemzése céljából, a tanulók alábbi területeken képviselt arányából képeznek egy indexet, melyet iskolai szinten átlagoltak. Az index számításához figyelembe vett mutatók az iskola tanulói kompozíciójának jellemzői: az átlag feletti, illetve nagyon rossz anyagi körülmények között élő, rendszeres gyermekvédelmi támogatásban, ingyenes tankönyvben részesülő, veszélyeztetett, térítésmentesen vagy kedvezményesen étkező, a diplomás, illetve munkanélküli szülőkkel rendelkező gyerekek aránya. A további elemzésekhez az index megoszlása alapján meghatározhatók az átlagos, átlagnál kedvezőbb és átlagnál kedvezőtlenebb háttérrel rendelkező iskolák csoportjai (Garami 2013). Az átlagos iskolai háttérrel alapvetően egzisztenciális problémákkal küzdő, segítségre szoruló, kedvezőtlen anyagi körülmények között élő, munkanélküliséggel is sújtott családok jelenléte jellemzi. Az ilyen iskolák elsősorban az ország északi és keleti részén, valamint Somogy és Baranya megye peremvidékein találhatóak. Az átlagnál kedvezőbb társadalmi összetételű iskolákban magasabb az átlag feletti körülmények között élő és diplomás szülőkkel rendelkező, és lényegesen alacsonyabb a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban és munkanélküli szülőkkel rendelkező gyerekek aránya. Ilyen iskolák elsősorban a főváros körül, valamint a Dunántúl legészakibb és nyugati részén találhatóak. Az átlagnál kedvezőtlenebb iskolai háttérű iskolákban lényegesen alacsonyabb az átlag feletti körülmények között élő és diplomás szülőkkel rendelkező, valamint igen magas a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő, az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkező és munkanélküli szülőkkel rendelkező tanulók aránya. Az ilyen iskolák kiterjedt tömböt alkotnak az ország északkeleti részén.

A CSALÁDI ÉS AZ ISKOLAI HÁTTÉR A TÉRSÉGEK FEJLETTSÉGÉNEK TÜKRÉBEN

A térségek homogenitás-mutatója és az egyes térségekben tanuló általános iskolás gyerekek szülői háttere és iskoláik társadalmi összetétele között szignifikáns összefüggés van. A hátrányos helyzetű térségek kétharmadában kedvezőtlen, a kedvező adottságú térségek felében kedvező a gyerekek többségének szülői és iskolai háttere. A kedvezőtlenebb adottságokkal rendelkező térségek oktatása polarizáltabb, nagyobbak a családok és az iskolák közötti különbségek.

A térségeknek abban az egyharmadában a fejlettségük alapján a várhatóhoz képest kedvezőbb vagy kedvezőtlenebb volt a szülői és iskolai háttér. Ahol jobb a szociális és foglalkoztatási helyzet és a népesség magasabban iskolázott, a kedvezőtlenebb adottságok ellenére előnyösebb a szülői és iskolai háttér. Azokban a térségekben viszont, ahol az előnyösebb adottságok ellenére nem volt olyan kedvező sem a gyerekek szülői háttere, sem az iskolák társadalmi összetétele, ezt a helyzetet elsősorban a népesség alacsonyabb iskolázottsága okozta.

A térségi jellemzők hatása aszimmetrikus, visszahúzó, és a támogató környezet hatóereje eltérő. A térségek hátrányos helyzete nagyobb hatást tud gyakorolni az iskolák társadalmi összetételére, mint az átlagnál kedvezőbb környezeti adottságok. A kedvezőtlenebb kistérségi jellemzők erősebben fejtik ki hatásukat, mint az előnyösebbek. A felzárkózó és fejlődő térségek jelentős hányada a nyugat- és közép-dunántúli régióban található.

A TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG TERÜLETI KÜLÖNBSÉGEI

Az oktatás eredményességét többféleképpen mérhetjük, de a területi statisztikai elemzésekre kifejezetten alkalmasak az országos kompetenciamérésen elért eredmények és a továbbtanulási adatok. A kompetenciamérések 2001 óta minden évben górcső alá veszik a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértési és matematikai kompetenciáit. Adatokat gyűjtenek az intézményekről, tanulókról, szülői háttérükről. A kompetenciamérés azt méri fel, hogy a diákok milyen mértékben képesek alkalmazni az iskolában elsajátított ismereteiket a mindennapi életből vett feladatok megoldásában. A 8. évfolyam adatai a rendszerben való továbbhaladás szempontjából is gazdag információkat hordoznak. A Középfokú Közoktatási Intézmények Felvételi Információs Rendszere (KIFIR) 2000 óta működik azzal a céllal, hogy támogassa és rögzítse az évente körülbelül 100 ezer gyerek továbbtanulási szándékát és eredményeit. A területi elemzés során eredményként fogjuk fel a továbbtanulási döntéseket is, melyhez elemeztük a térségek (középsiskolás korcsoportra irányuló) „megtartó erejét”, a térségek képzési kínálatát és

a keresletet, valamint a középfokú felvételi eljárás „sikerességi” és „szelekciós” mutatóit, melyek szintén a KIFIR adatbázis alapján készültek.

A tanulmányi eredményesség és a szülői és iskolai háttér összefüggését már tárgyaltuk a korábbi fejezetekben, vagyis nem meglepetés, hogy a diákok kompetenciamérésen elért eredménye és szülői háttere, valamint iskolájuk társadalmi összetétele a térségek jelentős hányadában erős összefüggésben áll. Azonban az oktatásökológiai kutatások fő kérdése, hogy a térségek eltérő fejlettsége módosítja-e a szülői és iskolai háttér eredményekre gyakorolt hatását. A legrosszabb adottságokkal rendelkező térségekben a kedvezőtlen térségi hatás erősebb a családi háttér hatásánál, az iskolák társadalmi összetételének befolyása viszont erős. A legjobb mutatókkal rendelkező térségekben a szülői háttér iskolai sikerességére gyakorolt befolyása megmarad. Azokban a térségekben, ahol többségében kedvezőbbek a feltételek, nagyobb esély van arra, hogy a kedvezőtlenebb családi és/vagy iskolai háttér ellenére is jobb eredmények szülessenek. Ahol viszont többségében rosszabbak a feltételek, ott inkább arra van esély, hogy még a kedvezőbb családi és/vagy iskolai háttérrel rendelkező diákok is a tőlük elvárhatónál rosszabbul teljesítenek.

A középfokú továbbtanulásnál mind a kínálat, mind a térségek megtartó ereje függ az általános fejlettségüktől (Garami 2003, 2013). Eredményeink szerint átlagosan a továbbtanuló fiatalok mintegy fele folytatta más térségben középiskolai tanulmányait, mint ahova általános iskolába járt. A legjobb adottságokkal és egyben a legjobb intézményi kínálattal rendelkező térségekben volt legnagyobb a helyben maradó diákok aránya. A kedvezőtlen helyzetű térségeknek jóval kisebb a „megtartó ereje”. Az ilyen térségekből jellemzően az átlagnál nagyobb mértékben távoztak a fiatalok. Minél fejletlenebb egy térség, annál jellemzőbbek a kevésbé perspektivikus képzési formák (szakiskola). Ahogy javulnak a térségek adottságai, úgy nő a magasabb szintű (emelt szintű, nemzetiségi, két tanítási nyelvű, nyelvi előkészítő) gimnáziumi képzésben tanulók aránya.

A leghátrányosabb helyzetű térségekben két képzési formában tanulnak legnagyobb arányban a fiatalok: a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi és a szakiskolai képzésben. A leghátrányosabb helyzetű térségek relatíve kedvezőbb helyzetű tanulói ezekbe a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokba jelentkeznek, melyek egy részét az egyházak tartják fenn. A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok a tanulmányi eredmények szerint szelektívebbek, de a rosszabb adottságú térségekben több jelentkezőt vesznek fel, mint a fejlettebb térségekben.

A szakiskolai képzésnek igazolhatóan más a funkciója az előnyös és a hátrányos adottságokkal rendelkező térségekben. Egy fejlett térség esetében a szakmai képzés egy valóban meglévő, működő gazdaság igényeire épül, egy hátrányos helyzetű térségben viszont a leghátrányosabb helyzetű, legelesettebb fiatalok iskolában tartására szolgál.

A TERÜLETI SAJÁTOSSÁGOK HATÁSA AZ OKTATÁSRA

Ebben a fejezetben bemutattuk, hogy a térségi sajátosságok jelentősen befolyásolják az oktatás eredményességét és a továbbtanulási döntéseket, elsősorban azon a közvetlen hatáson keresztül, amit a családok egzisztenciális helyzetére, életfeltételeikre, az iskolák működési feltételeire, társadalmi összetételére gyakorolnak. Másrészt a területi sajátosságoknak közvetett hatása is van, melyek a térségek infrastrukturális, gazdasági és demográfiai jellemzőin keresztül hatnak. A hátrányosabb helyzetű, sok problémával küzdő társadalmi környezet nagyobb hatást tud gyakorolni az iskolák társadalmi összetételére, erősítve annak kedvezőtlenebb vonásait, mint az átlagnál kedvezőbb környezeti adottságok. Erősebb tehát a „visszahúzó”, mint a „támogató” környezet hatása. Ez pedig a hátrányok olyan szintű „halmozódását” okozhatja egy adott térségben, amely komolyan akadályozhat bármilyen térségi szintű fejlesztési törekvést. Minél fejletlenebb egy térség, annak oktatásügyére inkább jellemző a „polarizáltság”, a fejlettségbeli elmaradás tehát a polarizáltság irányába hat.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Mutassa be a területi szemlélet alapvető jellezőit!
2. Mutassa be a térséggé szerveződést meghatározó törvényszerűségeket!
3. Milyen szociálökológiai jellemzők alapján mutathatók ki különbségek a térségek között? Mit jelent a homogenitás-mutató?
4. Milyen területi különbségek vannak a szülői háttér és az iskolai összetételben?
5. Hogyan hatnak a területi különbségek az oktatás eredményességére?

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Garami E. (2014): Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményessége. *Educatio*, 3, 424–437. [http://epa.oszk.hu/01500/01551/00069/pdf/EPA01551_educatio_2014_03_424-437.pdf]
- Híves T. (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In Fehérvári A. & Tomasz G. (szerk.): *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. OFI. Budapest, 13–31. [<https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/hatranys-helyzet-területi-aspektusai>]
- Kozma T. (1975): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest. [<http://mek.oszk.hu/11200/11279/11279.pdf>]
- Lannert J. (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In Lannert J. & Nagy M. (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos

- Közoktatási Intézet, Budapest, 17–42. [<https://ofi.oh.gov.hu/az-iskolaeredmenyesegi-kutatasok-nemzetkozi-tapasztalatai>]
- M. Császár Zs. (2016): Oktatás és tér. Válogatás az oktatásföldrajz nemzetközi és hazai kutatásaiból. *Iskolakultúra*, 4, 84–95.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Balázsi I. & Zempléni A. (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 12., 36–50.
- Balázsi I., Rábainé Sz. A., Szabó V. & Szepesi I. (2005): A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 12., 3–21.
- Dusek T. (2004): *A területi elemzés alapjai*. ELTE TTK Regionális Földrajzi Tanszék, Regionális Tudományi Tanulmányok 10. [http://geogr.elte.hu/REF/REF_Kiadvanyok/REF_RTT_10/REF_10_tartalom.htm]
- Enyedi Gy. (szerk.) (1993): *Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Faluvégi A. (2008): *Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről*. KSH, Budapest. [<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kistersegimutato.pdf>]
- Forray R. K. & Híves T. (2003): *A leszakadás regionális dimenziói*. Oktatókutató Intézet, Budapest. [<https://mek.oszk.hu/09600/09652/09652.pdf>]
- Forray R. K. & Kozma, T. (1986a): Területi kutatások az oktatásügyben. In Forray R. K. & Kozma T. (szerk.): *Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatóökológia*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 11–58.
- Forray R. K. & Kozma T. (1986b): *Az iskolázottság területi egyenlőtlenségei Magyarországon, 1980*. Munkaközi beszámoló. Országos Pedagógiai Intézet, Értékelési Központ, Budapest.
- Forray R. K. (1988): *Társadalmunk és középiskolája*. Akadémiai Kiadó, Budapest. [http://www.forrayrkatalin.hu/doski/Tarsad_es_kozepisk.pdf]
- Garami E. (2003): Régiók és iskolák. A középfokú oktatás iránti kereslet és kínálat területi különbségei. In Nagy M. (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 33–70. [<https://ofi.oh.gov.hu/garami-erika-regiok-es-iskolak-kozepfoku-oktatas-iranti-kereslet-es-kinalat-teruleti-kulonbsegei>]
- Garami E. (2013): *Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Kozma T. (1973): Hátrányos helyzetű iskolai körzetek. In Kiss Á. (szerk.): *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KSH (2000): *Magyarország kistérségei I–VII. kötet*, KSH Megyei Igazgatóságai.

- KSH (2008): *Területi statisztikai évkönyv*. Budapest.
- Lannert J. (szerk.) (2003a): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [<https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/hogyan-tovabb-palyavalasztasi-elkepzeselek-magyarorszagon>]
- Lannert J. (2003b): Középiskola-választás a kilencvenes évek végén. In Nagy M. (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországn*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 71–92. [<https://ofi.oh.gov.hu/kozepiskola-valasztas-kilencvenes-evек-vegen>]
- Lannert J. & Nagy M. (szerk.) (2006): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [<https://ofi.oh.gov.hu/az-eredmenyes-iskola>]
- Nemes Nagy J. (1996): Centrumok és perifériák a piacgazdasági átmenetben. *Földrajzi Közlemények*, Vol. 120. 1., 31–48. [<http://geogr.elte.hu/ref/pdf/CENTRPER.pdf>. Letöltve 2009.07.10.]
- Országos kompetenciamérés 2007 (2008): *Országos jelentés*. [http://okmfit.kir.hu/fileadmin/letoltes/Orszagos_kompetenciameres_2007_Orszagos_jelentes.pdf]

Értékátadás a plurális társadalomban

A plurális társadalomban felnövekvő generációk az értékrendek sokszínűségével találkozhatnak, azonban a nevelés folyamataiban többé-kevésbé egyértelmű képet kapnak arról, hogy a szülei, pedagógusai számára mi a fontos, értékes általában az életben, valamint a gyermeknevelés során. Ebben a fejezetben az értékek, értékpreferencia fogalmát, az értékátadás, értéktanulás folyamatait mutatjuk be. Az iskolai értékátadás kérdésköre, az értékpreferenciák időbeli és térbeli változatossága és vizsgálatának problémái is tárgyalásra kerülnek.

Alapvető fogalmak

Értékek: A kultúra azon szelete, amely megmutatja, hogy egy adott közösség mit tart jónak és fontosnak. Az értékek hatnak a tevékenységeinkre, meghatározzák az elérendő céljainkat és a felhasználható eszközeinket, alakítják a választásainkat. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok az országok adatait vetik össze, de az egyes társadalmi csoportoknak is eltérő értékpreferenciái vannak.

Értékek tanulása: A szocializációs folyamat azon szelete, amely az értékek transzmissziójával írható le. Mind a formális, mind pedig az informális ágensek szerepet játszanak benne, ugyanakkor elsődleges terepének a családi szocializáció tekinthető. A különböző szocializációs ágensek által közvetített értékek nem feltétlenül esnek egybe.

Gyermeknevelési értékek: Az értékek azon szelete, amelyek a gyermeknevelés folyamatának céljára, vágyott végállapotára vonatkoznak. Ezek alakítják a szülők nevelési gyakorlatait. Megkülönböztethetünk célértékeket és eszközértékeket. Nemcsak a szülők, hanem a pedagógusok nevelési értékei is vizsgálhatók.

Kollektívizmus: Az értékpreferenciák azon pólusa, amely a közösségi értékek elsőbbségével írható le. A kollektivista értékeket preferáló csoportokban az egyén identitásának alapját a közösséghez való tartozás adja, a közösen elfogadott normák követése kiemelt fontossággal bír, a gyermeknevelési értékek is a közösségbe való integrációt célozzák meg.

Individualizmus: Az értékpreferenciák azon pólusa, amely az egyén fontosságát hangsúlyozza. Az individualizmus előretörése a modernizációval szorosan összefügg – egyesek szerint azonban az értékek változása volt az, ami a modernizáció folyamatát elősegítette. Az individualista értékpreferenciák az egyén boldogságát és önkitaljesztését fontosabbnak tartják, mint a közösség fennmaradását.

AZ ÉRTÉKEK FOGALMI MEGHATÁROZÁSA

ÉRTÉKEK A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOKBAN

A mérési és teoretikus nehézségek ellenére az értékek egyfajta konvergenciapontot képeznek a társadalomtudományok rendszerében, s a különböző humán tudományok kulcsfogalmaként definiálhatók (Váriné Szilágyi 1987). A fő kutatási kérdések, amelyeket Hitlin és Piliavin (2004) három pontban foglal össze (mit értünk az értékek fogalma alatt, honnan eredeztethetők, illetve hogyan működnek), minden humán tudomány számára alapvető fontosságúak. A diszciplínák eltérő logikája azonban eltérő megközelítési módokat eredményez. Az egyes tudományok, tudományterületek között sincsen egyetértés olyan lényeges kérdésekben, hogy az értékek milyen mértékben tekinthetők absztrakt koncepcióknak (Evans 2007), illetve szubjektív vagy objektív szinten értelmezhetők és kutathatók-e (Orthmayr 2008). Míg a múlt század hatvanas éveitől a fogalom csupán szórványosan bukkant fel a különböző humán tudományok területén, addig az utóbbi évtizedekben az érték kutatások igazi felfutása tapasztalható, amelyek mögött nagyrészt az operacionalizálás újszerű módozatai és a nemzetközi összehasonlító érték kutatások állnak.

A filozófiában az értékek világának két alapvető megközelítési módja létezik, ez pedig a szubjektív és az objektív megközelítési forma. Míg az előző tagadja az értékek objektív létezésének tényét, és azt, hogy a világ „építményében” ezen tényezők szerepet játszanának, a második értelmezés, amely a racionalista filozófusok örökségének nyomán fejlődött ki, feltételezi, hogy az értékek tényként foghatók fel, és a világ struktúrájának szerves részét képezik (Orthmayr 2008). A szociológia, a szociálpszichológia és az antropológia nézőpontjából szemlélve a hangsúly jobbra az objektív olvasatra helyeződik. A nevelés folyamatai szempontjából azért megkerülhetetlen a tárgyalásuk, mert az értékek az egyént formáló közösségek szintjén ragadhatók meg (Füstös és Szakolczai 1999). A társadalomtudományok emberképei, amelyek kiindulópontjait minden esetben a közösségekbe többé-kevésbé beágyazott emberek képezik, feltételezi az individuumok viselkedésének valamilyen közös törvényszerűségét, s társadalmilag konstruált valóságként egy köztes teret képeznek az egyének és a cselekedetek között (Csepeli 2005).

Az érték fogalma sok esetben azokban a koncepciókban is, ahol a hangsúly a viselkedési imperatívuszokkal kapcsolatos, a makroközösségi jegyekből eredeztethető (Kluckhohn és Strodtbeck 1961). A makrotársadalmi jelleget erősíti az a tény is, hogy az értékek fogalmában generációk hosszú sorának tapasztalatai és világlátása sűrűsödik össze. Benne foglaltatnak a korábban már bevált célelérsi metódusok, szelektált és eredményes viselkedési formák. A makroközösségi

beágyazottságuk az objektív értelmezésüket teszi lehetővé. Az értékfogalom központi magvát képezi az értékelés mechanizmusa. Ez a jó és rossz közötti választás a minőség fogalmához kapcsolódik, s egyfajta primer kategóriának tekinthető az értékek világában (Bugán 1994). Az értékelés mind a célokat, mind pedig a célélérési metódusokat szelektálja, s ezáltal válnak az egyéni cselekedetek is megítélhetőkké.

AZ ÉRTÉKEK ÁTADÁSA ÉS SZOCIALIZÁCIÓS ASPEKTUSA

Az értékkutatások egyik érdekes szeletét a gyermeknevelési értékek terepe képezi. Szabados (1995) kiemeli, hogy ezen rendszert három tényező befolyásolja: a hagyományok, az attitűdök, valamint az aspirációk rendszere. A gyermeknevelési értékek feltérképezésére irányuló vizsgálatokban megragadhatók az ideálisnak vélt közösségbeli viselkedések szabályai (pl. udvariasság, mások tisztelete), a létfenntartással összefüggő tényezők (kemény munka), a gyermekek számára kijelölt életutak és az ezek elérésével összefüggő elvek (vezetőkészség, határozottság) is (Füstös 1986). A szülők és a pedagógusok, leendő pedagógusok nevelési értékei is vizsgálhatók (Bocsi et. al 2015).

Az értékek tanulásának folyamatában hasonló mechanizmusok játszanak szerepet, mint a viselkedési, gondolkodási elemek elsajátításában. Kiemelkedő fontossággal bír az azonosulás és a mintakövetés, amely az első életévekben leginkább a családhoz kapcsolódik, valamint a kívülről érkező megerősítések is fontosak lesznek. Ennél aktívabb folyamat meglétét hangsúlyozza Berta (2010), amikor arról ír, hogy az értéktanulás során a kognitív erőfeszítések is fontosak. Az egyén tehát mérlegeli, szelektálja az őt ért hatásokat. Érdemes belegondolni, hogy a referenciacsoportok kiválasztása is egyfajta értékek közötti választást feltételez.

Schwartz (2003) elméletében az értékek tanulása egyszerre tartalmaz aktív és passzív elemeket: az uralkodó csoportnormákat ugyanis véleménye szerint a saját tapasztalatainkkal együtt tesszük belsővé. A modern értékkutatás egyik képviselője, Zavalloni (idézi Váriné Szilágyi 1987), az értékek konstruálódásának folyamatában nem passzív befogadást és mintakövetést feltételez, s ezt a kijelentést különösen igaznak véli a kisgyermekkorot követő életszakaszokban. Hangsúlyozza azt is, hogy az átadásra kerülő minták rajzolata sem egységes, folyamatosan változik.

A SZOCIALIZÁCIÓ ÉS ÉRTÉKTANULÁS

Mivel a szocializáció során az egyén kulturális kódokat is elsajátít, akkor a kultúra elsajátításának terepei egyben az értékek megismerésének terepei is. A szocializációs szintereken mindegyikén értékátadás és értéktanulás is zajlik, tehát az oktatás

formális intézményeiben, a munkahelyeken és a kortárs csoportokban is. Ugyanakkor egyáltalán nem biztos, hogy a közvetítésre kerülő értékrendszerek össze is csengenek. Az értéktanulás egy olyan folyamat, amely a gyermek legfontosabb kapcsolataiban létrejövő minősítések sorozataként értelmezhető. Ilyen centrális minősítéseket hordozó közösségnek számít a család, az iskola vagy más nevelési színterek is. A családon belüli értékvilágok nagymértékben konvergálnak, a szülők közötti eltérések általában csekélynek tekinthetők (Bugán 1994). A tanulási folyamat nem mentes hullámvölgyektől sem: a minősítésekkel való megismerkedés, azok feldolgozása „értékbizonytalanságokat” okoz, amelyek azonban az értéktanulás egy normális kísérőjelenségeként értelmezhetőek. A Piaget-féle formális műveletek szakaszának ebben a folyamatban kulcsfontosságú a szerepe (Bugán 1994), s az identitás kikristályosodásakor, kiforrottabb arculatának rögzülésekor bizonyos értékek centrális helyzete, előtérbe kerülése szintén elengedhetetlen. Az értékek családon belüli átadásának vizsgálata során szem előtt kell tartanunk azt a tényt, hogy a család szociokulturális pozíciója befolyásolja a nevelési folyamat egészét, s annak szála egy összefüggő rendszert alkotnak. Ebben a rendszerben a preferenciák csupán egyetlen vonalat képviselnek. A vizsgált elemek fontos tulajdonsága az összetartás: az értékek, a gyermeknevelési elvek és a gyakorlatok ugyanis összefüggő rendszert alkotnak (Tudge et al. 2000). S a folyamatot, még ha annak nem is egyértelműen determinisztikus az eredménye, megragadható jelenségként kell kezelnünk. Az utóbbi évtizedek családkutatásainak egy szála éppen ezt a problémakört járja körül; s az ide kapcsolódó kutatások az ún. transzmissziós hipotézishez kapcsolódnak. Ebben egyrészt a státus értékekre, nevelési értékekre és gyakorlatokra kifejtett hatása szerepel, másrészt pedig tartalmazza azt a feltevést, hogy a kialakuló rendszereket a következő generációk többé-kevésbé átveszik (Yi et al. 2004; Aavik et al. 2006).

AZ ÉRTÉKÁTADÁS CSATORNÁI

Az értékek átadása különbözik a racionális megismerés eredményeinek átadásától, ugyanis nincsen rá elkülönült csatorna, miközben a tudományos élet és az oktatási rendszer hivatott átadni a racionálisan megszerzett információkat. Váriné (1987) ugyanakkor arról is ír, hogy az intézményekben belül léteznek nyíltabb és rejtettebb értékközvetítő csatornák, ahol ez a folyamat mégis megtörténhet.

A kortárs csoportok növekvő befolyásoló ereje leginkább az ifjúsági életszakasz kezdetétől játszik kiemelkedő szerepet, s ekkortól figyelhetjük meg a negatív azonosulást is: ebben az esetben az értékek individuális konstrukciója során a viszonyítási pontot az képezi, amihez nem akarunk hasonlítani. A mannheimi (1969) generációs elméletet tovább gondolva, vagy akár Mead (1974) kofiguratív társadalomtípusát magunk elé képzelve (ahol a tanulási folyamat lényeges irá-

nya az egyes kohorszokon belül, és nem az idősebbektől vagy a fiatalabbaktól kiindulva zajlik) azonban azzal is számolnunk kell, hogy ahol lehetségessé válik, ott a saját norma- és értékképzés folyamata a fiatalabb korcsoportok esetében jellemző. Ennek hatására a generációs törésvonalak is élesebbek lesznek. Az is egyértelmű ténynek tűnik, hogy az ifjúkor felé haladva lesz egyre nagyobb esélye az egyéneknek arra, hogy a kibocsátó család értékvilágától távolabb eső szegmensekkel is megismerkedjenek, vagy akár a különböző értékek ütközésére is sor kerüljön. Az új szocializációs környezet eltérő értékvilágához a belépő tagok előbb-utóbb idomulni kezdenek a konfrontáció elkerülése végett (Koivula 2008). Hankiss (1976) az eltérő értékvilágok miatt kialakuló konfliktusok fontossága mellett érvel, hiszen ezek véleménye szerint az identitás és az énazonosság kialakulásának fontos lépcsői.

Ha az elmúlt bő két évtized magyar ifjúságának trendjeiből indulunk ki, kijelenthetjük, hogy a tényleges felnőtt szerepek gyakorlása és a szülői háztól való elválás későbbre tolódott ki. Mindez az eltérő értékrendszerekkel való találkozás kezdő dátumát tolhatja ki, vagy annak lehetőségeit csökkenti. Az ifjúsági életszakasznak ez a félfüggetlen jellege minden bizonnyal a materiális gondolkodás halványabb megjelenését eredményezi. Az új szocializációs környezetek hatása, valamint az adaptációs mechanizmusok az ifjúkor lezárulta után is hatnak, még ha a csoporthoz tartozás érzésének a kényszere, az azonosulás vágya a felnőtt életszakasz jegyeiből adódóan halványabban is jelenik meg. Az eltérő környezeti értékekkel való azonosulás (pl. egy megváltozott politikai környezetben) azonban maga után vonhatja az értékrendszerek „korrekcióját” is. Mindez megerősítheti Hankiss (1976) azon véleményét, hogy az életpályák a felnőttkor életszakaszában is eredményezhetnek olyan szituációkat, amikor a kinyíló vagy beszűkülő perspektívák, életcélok átstrukturálhatják az értékek rendszerét. Başaran (1992) az értékpreferenciák megváltozása kapcsán az oktatás, a különböző intézmények, illetve a technikai környezet változásának fontosságát emeli ki. Az értékek tanulásának időszaka tehát átöleli az egész szocializációs folyamatot, ugyanakkor a változás esélyei a felnőttkori életszakaszban már mérsékeltebbek.

ÉRTÉKEK ÉS ISKOLA

Az oktatási intézmények az értékek átadásában is kulcsfontosságú szerepet játszanak. A tanárok és oktatók, a diákok és a szervezetek értékterei közös halmaza adja azt a klímát, amelyhez a diákok adaptálódnak, és ahol az otthoni környezettől sok esetben eltérő preferenciákkal találkoznak. Ha az értékek megközelítése során nem normatív és abszolút megközelítést alkalmazunk, akkor kijelenthetjük, hogy nincsenek „jó” vagy „rossz” értékek, az egyes itemek vagy motivációs bázisok egyenértékűek, s csupán az adott kulturális kontextusban vagy az egyéni értékelés

során tapadnak majd azokhoz negatív vagy pozitív ítéletek. Ennek fényében az egyes intézmények által preferált beállítottságok, bár eltérőek lesznek, mégsem rangsorolhatók. Az oktatási rendszer a társadalmak kultúrájának és értékeinek átadásában kiemelt szerepet kap. Egyik fő funkciója a társadalmi integráció fenn tartása, ehhez pedig hasonlóan gondolkodó, de legalábbis hasonló szabályokat betartó egyénekre van szükség. A társadalmi rétegek gondolkodási struktúrái eltérőek: az alapok tehát különböznek, a cél pedig az volna, hogy a generált elmozdulások hasonló irányokat mutassanak. Látnunk kell azt is, hogy a közvetítendő értékek kiválasztásában az intézményeknek sincsen teljes autonómiája, hiszen azokat több tényező (pl. az oktatáspolitikai) is formálja. Az intézmények személyiségformáló hatásainak ismeretében pedig azt is tudnunk kell, hogy bizonyos értékek propagálása, manifeszt megjelentetése nem biztosítja azok rögzítését és interiorizálását. Itt nem csupán a látens tartalmakról beszélünk, hanem arra utalunk, hogy az intézmények falai között zajló szocializációs mechanizmusok irányai nem minden esetben vágnak egybe a szervezeti célokkal, s jó részük a tanárok/oktatók által nem kontrollálható vagy nem belátható területre esik. Az oktatási intézmények ugyanis jóval komplexebb színterek annál, hogy pusztán az oktatás és a nevelés cél- és eszközrendszerével le tudjuk azokat írni. Az iskolák által képviselt értékvilágok sokfélék lehetnek. Látnunk kell, hogy olyan tényezők is alakítják ezeket, mint például a felvállalt pedagógiai irányzatok, amelyekben a motivációs technikák, fegyelmezési metódusok, tartalmi elemek, a tanár-diák kapcsolatok milyensége mind-mind elhelyezhetők a különféle értékmodellekben.

AZ ÉRTÉKEK TÖRÉSVONALAI

ÉRTÉKEK A TRADICIONÁLIS TÁRSADALMAKBAN

A modernitás előtti életvilágok, a középkori Európa gondolkodásának főbb jegyeit a mentalitástörténeti munkák tudják a legközelebb hozni hozzánk. Imhof (1992) az egyén közösségben való feloldódását is elemzi az „Elveszített világok” című írásában, Huizinga (1979) pedig az érett középkort megvizsgálva kitér a társadalmi egyenlőség, a szépség vagy a mindennapi cselekedetek vallásos értékhatárára. Sz. Jónás (2010) bizonyos, a modernitásban hangsúlyossá váló preferenciák eredetét vezeti vissza a 12. századi gondolkodásig, mikor arról ír, hogy a világi érdeklődés fellendülése, a természet tanulmányozása alakítja ki a tudás magasabb pozícióját a középkori gondolkodásban, s ez később a racionális logika és az észszerűség felértékelődéséhez vezet. A középkori ideálokkal és a preferált értékekkel kapcsolatban pedig azt jegyzi meg, hogy az akkori ember vágyott tulajdonságai a szentek életrajzaiban és személyiségjegyeiben kristályosodnak ki.

A MODERNIZÁCIÓ HATÁSA

A kora újkor és a 19. század az értékpreferenciák átalakulásával is jellemezhető. Ugyanakkor arra is utalnunk kell, hogy a környezeti-gazdasági tényezők és a kultúra szférája egymással szorosán összekapcsolódnak, s noha látjuk a két terület hasonló irányú elmozdulását, a kiindulópontok meghatározásában már nem lehetünk biztosak. A megváltozó értékpreferenciák, bizonyos életvezetési elvek hangsúlyossá válása szépen illeszkedik például a megváltozott munkavégzés körülményeihez (elég, ha a gyári munkarendben a Ford-féle mozdulatelemzéses technikára gondolunk) (Kuczi 2011), a gazdasági élet átalakuló szerkezetéhez, miközben a gyökerek a középkori Európa gondolkodásához nyúlnak vissza. A tudás felértékelődését Sz. Jónás (2010) a 12. századra helyezi, s azt is tudjuk, hogy a racionális gondolkodás megjelenését, az önkontroll erősödését és az állandó tudatosságot (amely szöges ellentétben áll a Huizinga [1979] által leírt viselkedési formákkal)⁵⁶ Weber (1982) a kolostorok középkori világában véli felfedezni. A változások kiindulópontja mindkét elképzelés esetében az egyház bizonyos részterületeihez kapcsolódik, ami ugyanakkor nem meglepő, hiszen a gondolkodásnak a középkorban alig volt olyan szegmense, amely más logika alapján vagy más alapokból kiindulva szerveződött volna meg. Keller (2008) azt írja, hogy a modernitás az a folyamat, amelynek következtében a tradicionális társadalom széthullik. Ez rámutat arra a számunkra fontos tényezőre, hogy azok a közösségi szálak, amelyek korábban elhelyezték az egyént a társadalom szövetében, szertefoszlottak. Az urbanizmus egy új típusú életmódot hívott életre (Wirth 1973). Weber (1982) az értékpreferenciák átalakulásának az egyik első, szemléletes leírásaként egy 18. századi Benjamin Franklin-írást említ, amelyben egy szigorú, „etikusan rendezett életszabály” kerül bemutatásra. Ebben az aszketikus életvezetés a munka újszerű felfogásával társul, s a hivatástudat, a kiválasztottság és az öncél elemei keverednek benne. A protestáns aszkézis magas fokú önkontrollt, tervezettséget és állandó tudatosságot igényel, s alapjait Weber (1982) a protestáns vallások tanaira alapozza.

A POSZTMODERN HATÁSA

A posztmodern az átfogó elméletek és nagy narratívák „halálával” az értékek rendezettségét és készen kapott voltát is megkérdőjelezi. Az a kiábrándultság és székszis, amelyet a diskurzus magában hordoz, semmissé teszi nemcsak a tradicionális társadalmak domináns értékeit, hanem elsodorja a modernitás emberképének racionalitását és tervezett világát is (Lyotard 1993). A társadalom

⁵⁶ Az önkontroll és a tudatosság előtérbe kerülése Elias (1987) civilizációelméletében is megjelenik.

fragmentációjával együttjár az értékrendszerek koherenciájának széttöredezése, a „domináns” értékrendszerek mellett a szubkulturális beállítottságok fókuszba kerülése is. Inglehart (1997) szerint a posztmodern a személyiség, az önkifejezés fontosságát eredményezi, s ennek alapjai a jóléti társadalmakba vannak beágyazva.

Ehhez kapcsolható, de annak pontosan meg nem feleltethető a posztmateriális értékek kategóriája, amely Inglehart nevéhez kapcsolódik. Inglehart (2008) az elmúlt évtizedek összehasonlító vizsgálatainak adatsorait elemezte, s megállapította azt a tényt, hogy egy erőteljes értékváltás zajlott le. Itt nem pusztán arról van szó, hogy az egyének az életkoruk előrehaladtával egyre materiálisabbak lesznek, hanem arról, hogy az emberek gondolkodása az életkortól függetlenül az ún. posztmateriálisabb beállítottság felé mozdul el. Fontos leszögezni, hogy ebben az esetben az autonómia és az önkifejezés értékelődik fel, s ennek megnyilvánulási formái az egyéni élet szinte minden szférájában megragadhatókká válnak: tehát a politikában, a szexualitásban, a nemi szerepekben, vagy a vallás és a szabadidő területén.

FÖLDRAJZI HATÁROK: LOKÁLIS KERETEK ÉS GLOBALIZÁCIÓ

A nemzeti identitás fontos funkciója a valahová tartozás élménye, tehát a „self”-en belül egy azonosulási, valamint egy ellenazonosulási folyamat zajlik (Csepeli 2006). Fontos momentum a világ rendezetté tétele is – a csoportok közötti viszonyok a hozzárendelések következtében válnak értelmezhetővé, még ha a kapott eredmények objektivitása megkérdőjelezhető is. A nemzeti és etnikai identitás kialakulása a politikai szocializáció más szegmenseihez hasonlóan már kora gyermekkorban rögzül, s annak mélyebb, nehezen megváltoztatható rétegei közé sorolható. A nemzeti jelleg kutatása azonban számos problémát vet fel: Rákos (2000) szerint a jelenség maga agyonvitatott, szövevényes és zavaros, gyökerei pedig irracionálisak. Eriksen (2011) szerint, akinek főbb elemzési terepét Észak-Európa, valamint a fejlődő országok képezik, az etnikai identitások hangsúlyozása inkább politikai eszközként értelmezendő, mintsem egy kívülről jövő fenyegetésre adott válasznak. Ezeknek kialakulásában, rögzítésében a tömegoktatás is fontos szerepet játszik, hiszen a kategorizált csoportok többségével az egyének személyes kapcsolatokat soha nem teremtenek. A nemzeti identitások így tulajdonképpen konstruálható felületnek minősülnek. A nemzeti sztereotípiák rögzülése és funkciói a Kruglanski (2005) által is megrajzolt zárt gondolkodás fogalmát idézik elénk, amely lehetővé teszi a gyors döntéseket, viszont gátolja az empátiát, s a hierarchiákban felülre elfogadó, alulra pedig elutasító attitűdöket eredményez. A szerző szerint a zárt gondolkodás összefonódhat etnocentrizmussal, dogmatizmussal, és a kisebbségekkel szemben intoleranciát indukálhat. A nemzeti kate-

góriák fokozottabb használatát a romantika, valamint a nacionalizmus születése hozta magával, tehát a történelem során relatíve új jelenségnek tekinthető.

A globalizáció, amelyet gyakran a világ hálózatokba rendeződéseként definiálnak, két módon hathat (és minden bizonnyal mind a két módon hat) a nemzeti érzelmekre: egyrészt a tágabb hálózatok irányába történő elmozdulást valószínűsítheti, másrészt pedig eredményezheti mintegy ellenpontként a lokális értékekhez való fokozottabb visszanyúlást, annak erőteljesebb beépítését az identitásba. Ester, Mohlen és Vinken (2006) a globalizáció kapcsán jegyzik meg, hogy nem tudni, hogy az az értékek területén konvergálást vagy divergálást fog-e eredményezni, még akkor sem, ha az ún. davosi kultúra sajátos értéktartalmakkal is jellemezhető, s a migráció hatására az eddig egységesebbnek tűnő nemzeti-országos kulturális keretek és kódok szétszakadozni látszanak. A szerzők úgy vélik, hogy a globális változások az önreflexivitás és az antropocentrizmus értékeit teszik fontosabbá. Kendall, Woodward és Skrbis (2009) a kozmopolita létet elemzik, s annak az értékrendszerekre gyakorolt hatását is feltárják. Az ilyen életmódot élő egyének globálisan, és nem nemzeti szinten kapcsolódnak saját osztályukhoz, s az ingroup-mentalitás erodálódásának erőteljes jegyeit viselik magukon. Fő vezérlő értékeként a szerzők a racionalitást és a hatékonyságot nevezik meg, amely a más kultúrák elemei irányába történő nyitottsággal, illetve azok átvételével járnak együtt. A kozmopolitizmus alapjait a szerzők a kapitalista gazdasággal hozzák összefüggésbe, s láthatjuk, hogy a fő vezérlő értékek is (racionalitás, hatékonyság) inkább a modernitáshoz kapcsolódnak, bár azok a tolerancia és a nyitottság értékeivel egészülnek ki.

A globalizáció másrészt a lokalitások mint viszonyítási pontok felértékelődését is eredményezheti, mintegy ellenreakcióként a kialakuló újszerű viszonyokra (Petrás 2005). Ennek az lehet az oka, hogy a globális gazdaság és kultúra önmagunk pozicionálásához túl kevés támpontot ad, hiszen az egyéneknek nincsen rálátásuk a tágabb kontextusokra, s nem érik el a globális kapaszkodókat. Fontos azonban látni, hogy a nemzeti hovatartozás és identitás kérdésköre a 20. század során jelentősen átpolitizálódott, és az ahhoz való viszonyt más feltételek és adottságok is formálják.

KOLLEKTIVIZMUS ÉS INDIVIDUALIZMUS

A társadalmak összehasonlításakor az egyik alapvető tengelyt a kollektívizmus-individualizmus dimenziója képezi, amely – írja Triandis (2003) – a társas viselkedés különbségeinek talán legfontosabb nézőpontját adja. Sok esetben egy lineáris irányú elmozdulást feltételeznek a kutatók, amelynek során a társadalmak az individualista értékek felé mozdulnak el a modernizáció során. Mások azonban amellet érvelnek, hogy inkább hullámszerű rajzolatokat találunk az egyes tár-

sadalmak vizsgálatakor. Reykowski és Smolenska (2003) a rendszerváltás utáni Lengyelországban mutatta ki ezt az ingadozást, míg Heller és Fehér (1993) egyfajta ingamozgást feltételez a modernizáción belül, ahol az inga nyelve hol a közösségi, hol pedig az egyéni szférák felé mozdul. Cerulo (2002) azt hangsúlyozza, hogy az individuális beállítottság felé történő elmozdulás nem feltétlenül végleges jelenség, s az egyes közösségekben különböző rajzolatokkal találkozhatunk. Fontos leszögeznünk, hogy több elméletben is megjelenik az a gondolat, amely szerint a két fogalmat nem lehet egy tengely két ellentétes végpontjaként értelmezni, tehát nem egymást kizáró kategóriákként kezelhetők. Látnunk kell azt is, hogy a két jelenség gyökerei más földrajzi területekre nyúlnak – az individualizmus leginkább angolszász és németalföldi eredettel bír, míg kollektivistá viselkedés kiemelten jellemzi a „keleti” területeket. A fogalmak és az elmozdulás kutatása nem új keletű jelenség a társadalomtudományokban, hiszen az első elemzések már a 18. század végén megszületnek (Csukonyi 2008), s a 19. században olyan szerzők munkáinak alapgondolatát képezték, mint Tocqueville (1983) vagy Tönnies (1983). A nyugati kultúrkörben a 20. század második közepétől tapasztalható a kutatások felfutása (Cerulo 2002) olyan jelenségekre fókuszálva mint a kertvárosi izoláció vagy a települések hagyományos közösségi, szervezeti életének széthullása vagy az emberi kapcsolatháló területe.

A kollektívizmus emberképe erősen közösségi jellegű. Egy ilyen társadalomban azok a nézetek, szükségletek és célok kapnak nagyobb hangsúlyt, amelyek az egyén saját csoportjához tartoznak, s nem az egyes individuumok igényei. Ez azonban nem jelent konfliktust, hiszen a személyes célok egybeesnek az ingroup-célokkal, s kötelezettségként definiálhatók (Triandis 2003). Fontos látni azt is, hogy az egyén az őt befogadó csoportot nem választja, hanem beleszületik, annak hűséggel tartozik, s az identitás hangsúlyos elemei a közösséghez tartozáson nyugszanak (Hofstede és Hofstede 2008). Csukonyi (2008) mindezt azzal egészíti ki, hogy ebben az esetben erőteljes különbségek látszanak kirajzolódni az ingroup és az outgroup csoportok között (az ingroup csoportokat jóval egységesebbnek is látják), valamint a konfliktusok megoldása során nem kedvelik az érdekek ütköztetését és a nyílt konfrontációt. A társadalmakban magasan preferált értékek a gyermeknevelési elvekben is visszaköszönnek: a kollektivistá társadalmak szocializációs mechanizmusaiban erőteljesen jelennek meg az engedelmesség, a tisztelet, az udvariasság vagy a kötelezettségek értékei (Csukonyi 2008; Hofstede és Hofstede 2008). Fontos az ilyen jellegű társadalmakban a csoportok zökkenőmentes együttműködése is, amely a konformitás jelenségéhez is kapcsolható (Karikó 2005).

Az individualizmus kialakulása összefonódik a modernizációval. Az egyén az ideáltipikus végállapotát a modern társadalomban éli meg – fogalmazza meg Csepeli (2005). A kiváltó mechanizmusok ugyanakkor pontosan nem ismertek.

Triandis (2003) arról ír, hogy az individualizmusnak két fontos feltétele van, egyrészt a gazdasági függetlenség (tehát az, hogy az egyén a csoport nélkül is fenn tudja magát tartani), másrészt a kulturális komplexitás. Ez utóbbi az ingroup-jegyek kizárólagosságát fogja megtörni, s ismerteti meg az egyéneket az eltérő világlátásokkal, problémamegoldásokkal és életvezetési lehetőségekkel, amelyek a gazdasági függetlenség miatt elérhetővé is válnak. Az etnikai, foglalkozási diverzitás, amely szintén a modernizációs folyamat velejárója, szintén ebbe az irányba hat. Macfarlane (1993) azonban megfordítja az előbb felvázolt logikát, mikor arról ír, hogy az angol gondolkodásban már a 13. századtól megfoghatók olyan elemek, amelyekre ráépülhettek a későbbi gazdasági és társadalmi változások. Ilyen momentumként nevezi meg a pénz központi szerepét, a racionális gondolkodást, a fokozottabb mobilitást, a nagycsaládi formák felbomlását, a kapcsolati hálókból megragadható bizalmatlanságot, valamint az egyén fontos szerepét például a tulajdonlásban. Az individualizmus vezérmotívumai a nukleáris család, az éntudat, s az a hozzáállás, hogy az egyéneket a tulajdonságaik alapján minősítik (Hofstede és Hofstede 2008). Az emberek többségének a társas viselkedését a személyes céljaik határozzák meg (akár a csoport céljaival szembeszállva is), s jelentős motivációs erővel bír az önmegvalósítás vágya (Triandis 2003), a függetlenség és az önbizalom. Az individualista egyének új környezetbe kerülve jó kapcsolatteremtő készségekkel rendelkeznek (Csukonyi 2008).

MÉRÉSEK ÉS EREDMÉNYEK

AZ ÉRTÉKEK MÉRÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Az érték fogalma és vizsgálata korán felbukkant a társadalomtudományok területén. Váriné Szilágyi (1987) szerint az elinduló kutatásoknak négy fő csapásiránya volt: a kultúranropológiai és személyiséglélektani iskolához kapcsolódó elemek (ídesorolhatók például az antropológia nevelési elveket, viselkedést is átfogó vizsgálatai), az elvont, analitikus sémák kidolgozásai (pl. Parsons [1937] értékelmélete), a kultúrközi vizsgálatok (pl. Kluckhohn és Strodtbeck [1961] kutatásai), valamint a szociálpszichológiai kísérletek. Több olyan kutatási területet is találni ezekben az évtizedekben, amelyek nem kimondottan az adott szegmenst vizsgálták, hozadékaik azonban jelentős mértékben hozzájárultak az értékutatások szemléletmódjához, eredményeihez – ilyen például Mannheim (1969) nemzedéki elmélete.

A vizsgálódások első igazi mérföldkövét az Allport és Vernon-féle, először 1931-ben publikált, 45 itemet tartalmazó értékesztje jelenti, amelyhez teoretikus alapok is kapcsolódnak. Allport, Vernon és Lindzey (1960) az értékeket motívumokként, illetve értékelő viselkedésként írják le, amelyeknek hat fő típusa van:

teoretikus, gazdasági, esztétikai, szociális, politikai, illetve vallási. Az elkövetkező évtizedek fontos viszonyítási pontjává válnak Kluckhohn munkái, amelyek az 1940-es évek végétől látnak napvilágot, s leginkább a funkionalista antropológiai jegyeit viselik magukon.

Rokeach (1973) kapcsán nemcsak az egyik leggyakrabban használt értékdefiníciót kell megemlítenünk, hanem a fogalom határainak pontosítását is, hiszen először ő választotta el egymástól az attitűdöket és az értékeket. Az attitűdök változatosabbak, nehezebben megragadhatók, s a viselkedést is kevésbé jelzik előre. Az értékek kevésbé számosak (a Rokeach-féle értékteszt például 36 itemet tartalmaz), s tartós hiteket, viszonyulásokat jelentenek, amelyek az életvitelre, illetve a létezés végállapotára vonatkoznak, ugyanakkor a konkrét szituációkon túllépnek.

Az utóbbi évtizedekben az értékek kutatásának jelentős felfutása tapasztalható, s e mögött a hullám mögött komoly mértékben Schwartz elmélete, illetve az erre ráépülő empirikus kutatások állnak. Schwartz (2003) az értékek öt formai sajátosságát emeli ki. Eszerint fogalmakról vagy hiedelmekről beszélünk, amelyek a lét kívánatos végállapotaira vagy kívánatos viselkedésekre vonatkoznak, túlnőnek specifikus helyzeteken, a viselkedést, valamint az események szelekcióját és értékelését vezetik, továbbá viszonylagos fontosságuk szerint rangsorolódnak. Schwartz először nyolc, majd tíz motivációs típust különített el. A motivációs típusok több értéket fognak össze, tehát az értékek egyfajta régióját jelentik. Ezeket 57 item segítségével képezték (Schwartz Value Survey), majd később egy asszociációkon alapuló módszert fejlesztettek ki (Portrait Value Questionnaire).

ÉRTÉKVIZSGÁLATOK MAGYARORSZÁGON

Magyarországon 1973-tól kísérleti jelleggel végeztek értékszociológiai kutatásokat, s az első komolyabb felmérést 1977-ben engedte a politikai hatalom (Beluszky 2000). A hazai értékszociológiai kutatások elsősorban a Rokeach-tesztet használták, ugyanakkor más, egyedi technikák kifejlesztésére is láthattunk példákat. Az elemzések rámutattak arra, hogy a magyar társadalom értékvilága rétegzett, s abban a dualizmus vagy a Horthy-kor elemei éppen úgy megtalálhatók voltak, mint a szocialista ideológia hatása; miközben ez utóbbi értékhalmoz korán szétvált vagy erodálódott.

Füstös és Szokolczai (1999) a Rokeach-teszt segítségével elemezte a magyar társadalom értékpreferenciáit (a vizsgálatok 1977–78-ban, illetve a 1982-ben zajlottak), s a kapott eredményeket az Egyesült Államok adataival hasonlították össze. Ennek során a klasszikus szocialista (emberi önérték, munka), illetve a hivatalos szocialista (egyenlőség, szabadság, béke) itemeket Magyarországon nagyobb mértékben lehetett kimutatni, s szintén jellemzőbb volt az intellektuá-

lis értékek, illetve a privát szférához, illetve a mikroközösségekhez kapcsolódó tartalmak támogatása is. A privát szféra felértékelődése a hivatalos értékrenddel szemben jelenik meg, hiszen inkább „menekülési útvonalat” jelentett az állampolgárok számára. Komoly eltérés mutatkozott az üdvözülés célértékének esetében, amely nálunk az utolsó helyre szorult a szekularizáció markáns jelenléte miatt. A pragmatikus értékek (hatékony, törekvő) ugyanakkor az amerikai mintában magasabb pozíciót értek el az itemek rangsorolásakor. Ez utóbbi értékcsoport a modernizáció folyamatában alapvető szerepet játszik, s erőteljesen kapcsolódik a kapitalista gazdasági rendszer sajátosságaihoz.

A rendszerváltozás utáni évtizedekben Magyarország értékstruktúrája átalakult. A Füstös és Szokolczai-féle (1999), Rokeach-tesztre épülő vizsgálatok alapján a klasszikus szocialista értékek (munka, önérték, béke, haza biztonsága, egyenlőség) fontosságának csökkenését konstatálták, amelyet a mikroközösségek töretlen pozíciója, illetve a materialista-hedonista értékek további erősödése egészített ki. Füstös és Tibori (1995) szerint az idősebbek életvilágában a műveltség, a boldogság, a hatalom vagy például a siker kisebb szerepet játszik, míg a becsületesség a magasabb életkori kohorszokban tekinthető fontosabbnak. A szerzők azt emelik ki, hogy a hagyománytisztelő és a konformitás jelentős minden korosztály gondolkodásában, ugyanakkor a társadalom többsége egyfajta örömtelen, befelé forduló mentalitással jellemezhető.

Magyarország helyzetének tágabb összefüggéseit legkönnyebben a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeivel tudjuk bemutatni. Itt egyrészt felhasználhatjuk az Inglehart (2008)-féle szekuláris-tradicionális, illetve túlélő-önkifejező dimenziókat. Mindez rámutat arra a tényre, hogy az ország a katolikus Európán belül sajátos pozícióval bír. Kiugróan magas a túlélő értékek jelenléte, amely szépen illeszkedik a korábbi évtizedek felhalmozó és puritán jellegéhez (Magyarország szinte belenyúl az ortodox kultúrkör területére), illetve egy erőteljes racionális jelleg dominanciáját tapasztalhatjuk.

Magyarország sajátosságait a Hofstede (2008)-féle kutatás alapján is modellezhetjük. Az így kirajzolódó kép alapján jellemző vonás az alacsony távközi index (amely az egyenlőség értékének egyfajta továbbéléséként is felfogható), a kollektivistista beállítottság, a feminin jegyek (pl. a konfliktusok kerülése, biztonság) kitüntetett szerepe, illetve a relatíve, de nem szélsőségesen erős bizonytalanságkerülés.

Szabados (1995) a gyermeknevelési értékeket vizsgálva jelentette ki, hogy számottevők a nemi distanciák is: a férfiak esetében az önmegvalósítás, a határozottság, a felelősség és az önállóság, míg a női almintában a vallásos hit, az önzetlenség, az udvariasság vagy a jó magaviselet képviselt magasabb értéket. Láthatjuk, hogy az átadásra szánt viselkedési és gondolkodási mechanizmusok szépen illeszkednek a tradicionális nemi szerepekhez. Az iskolai végzettség hatása ezen a területen is megmutatkozik, hiszen egyrészt a hatalommal és a vezetéssel

kapcsolatban eltérő viszonyt kíván a gyermekekbe plántálni, illetve kulcsfontosságú szerepet kap a fantázia iteme, amely az iskolai végzettség emelkedésével játszik egyre fontosabb szerepet a nevelésben.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Mire vonatkoznak a gyermeknevelési értékek és hogyan jelennek meg bennük a szülők nevelési céljai?
2. Milyen jellemzői vannak a magyar társadalom értékpreferenciáinak?
3. Milyen szocializációs csatornákon és hogyan zajlik az értékátadás folyamata?
4. Milyen tényezők közvetíthetnek értékeket az iskolákban?
5. Hogyan hat a modernizáció folyamata az értékpreferenciákra?

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Bocsi V., Kozák A. & Móré M. (2017): Súlypontok és perifériák. Pedagógusok értékterének vizsgálata. *Kultúra és Közösség*, Vol. 8. No. 1., 5–18. [https://epa.oszk.hu/02900/02936/00032/pdf/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2017_01_005-018.pdf]
- Dudik B. & Keszei B. (2019): Értékek a Rick és Morty című animációs sorozatban. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 23., 68–89. [<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31952/31481>]
- Keller T. (2009): *Magyarország helye a világ értéktérképén*. Budapest, TÁRKI. [<http://mek.oszk.hu/13400/13433/13433.pdf>]
- Messing V. & Ságvári B. (szerk) (2012): *Közösségi viszonyulásaink. A családdal, az állammal és a gazdasággal kapcsolatos társadalmi attitűdök, értékek európai összehasonlításban*. MTA TK SZI, Budapest. [https://szociologia.tk.mta.hu/uploads/files/archive/st_soc_2_1.pdf]
- Zsolnai A. (2009): Értékek és értékpreferenciák az európai és magyar közoktatásban. *Iskolakultúra*, Vol. 19. No. 10., 3–12. [<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00141/pdf/2009-10.pdf#page=3>]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Aavik, A., Aavik, T. & Körgesaar, J. (2006): Parenting Practices and Personal Values: Comparison between Parents of Institutionalized and Non-Institutionalized Adolescents. *Trames*, Vol. 10. No. 1., 44–56.
- Allport, G. W., Vernon, P. E. & Lindzey, G. A. (1960): *A study of values*. Houghton Mifflin, Boston.

- Başaran, F. (1992): The University Students' Value Preferences. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülte Dergisi Arastirma Dergisi*, 14., 13–25.
- Beluszky P. (2000): Értékek, értékrendi változások Magyarországon 1945 és 1990 között. *Korall*, Vol. 1. No. 1., 137–154.
- Berta J. (2010): *A 12–17 évesek érték- és modellpreferenciái a médiahasználat függvényében*. Értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola, Budapest.
- Bocsi V., Morvai L. & Csokai A. (2015): „Jó szóval oktasd, játszani is engedd”: Pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékei. In Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Partium Press, Nagyvárad, 253–268.
- Bugán A. (1994): *Érték és viselkedés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Cerulo, K. A. (2002): Individualism Pro Tem: Reconsidering U. S. Social Relations. In uő. (ed.): *Culture in mind: Toward a Sociology of Culture and Cognition*. Routledge, New York, 135–171.
- Csepeli Gy. (2005): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csukonyi Cs. (2008): *A társas orientáció (individualizmus és kollektívizmus) és a „cultural trade off” hipotézis tudatos alkalmazhatóságának vizsgálati lépései: Magunkért legyünk vagy másokért; vagy mások legyenek értünk? Értekezés*. Debreceni Egyetem BTK, Pszichológiai Doktori Program, Debrecen.
- Elias N. (1987): *A civilizáció folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Eriksen, H. T. (2011): *Etnicitás és nacionalizmus*. Gondolat Kiadó–PTE BTK, Budapest.
- Ester, P., Mohler, P. & Vinken, H. (2006): Values in Social Changes: A Global World of Global values? In Ester, P., Braun, M. & Mohler, P. (eds.): *Globalization, Value Change and Generations*. Brill, Leiden, 3–29.
- Evans, D. (2007): *Attitudes, Values and Culture: Qualitative Approaches to 'Values' as an Empirical Category*. Resolve Working Paper Series. University of Surrey, Surrey.
- Füstös L. (1986): *Értéktérkép. 16 ország értéktérképe a gyermeknevelési elvek tükrében*. MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest.
- Füstös L. & Szokolczai Á. (1999): Kontinuitás és diszkontinuitás az értékpreferenciákban (1977–1998). *Szociológiai Szemle*, Vol. 9. No. 3., 54–71.
- Füstös L. & Tibori T. (1995): *Önértékelés és társadalmi helyzet strukturális kapcsolódásai értéktípusonként*. MTA Szociológiai Intézet, Módszertani Füzetek, Budapest.
- Hankiss E. (1976): *Értékszociológiai kísérlet*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
- Heller Á. & Fehér F. (1993): *A modernitás ingája*. T-Twins, Budapest.
- Hitlin, S. & Piliavin, J. A. (2004): Values: Reviving a Dormant Concept. *Annual Review of Sociology*, 30., 359–393.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2008): *Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere*. McGraw-Hill–VHE Kft., Pécs.

- Huizinga, J. (1979): *A középkor alkonya*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Imhof, E. A. (1992): *Elveszített világok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Inglehart, R. F. (1997): *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Changes in 43 Countries*. Princeton University Press, Princeton.
- Inglehart, R. F. (2008): Changing Values among Western Publics from 1970–2006. *West European Politics*, 31., 1-2., 130–146.
- Karikó S. (2005): *Konformitás és nevelés*. Okker Kiadó, Budapest.
- Keller T. (2008): Létezik-e európai értékrend? In Füstös L., Guba L. & Szalma I. (szerk.): *Társadalmi Regiszter*, 2008/1., 39–46.
- Kendall, G., Woodward, I. & Skrbis, Z. (2009): *The Sociology of Cosmopolitanism. Globalisation, Identity, Culture and Government*. Palgorve-MacMillen, London.
- Kluckhohn, F. & Strodtbeck, F. (1961). *Variations in value orientations*. Greenwood Press, Westport.
- Koivula, N. (2008): *Basic Human Values in the Workplace. Department of Socialpsychology*. University of Helsinki, Helsinki.
- Kruglanski, A. W. (2005): *A zárt gondolkodás pszichológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kuczai T. (2011): *Munkásprés – A munka kikényszerítésének története az ipari forradalomtól napjainkig*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Liotard, J.-F. (1993): A posztmodern állapot. In Habermas, J., Lyotard, J.-F. & Rorty, R. (eds.): *A posztmodern állapot*. Századvég Budapest, 7–145.
- Macfarlane, A. (1993): *Az angol individualizmus eredete*. Századvég Kiadó–Hajnal István Kör, Budapest.
- Mannheim, K. (1969): A nemzedéki probléma. In Huszár T. (szerk.): *Ifjúságpszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 36–67.
- Mead, M. (1974): *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*. Deutcher Taschenbuch Verlag, München.
- Orthmayr, I. (2008): Érték és norma. In S. Nagy K. & Orbán A. (szerk.): *Értékek és normák. Interdiszciplináris megközelítésben*. Gondolat, Budapest, 15–23.
- Parsons, T. (1937): *The Structure of Social Action*. Free Press, New York.
- Petrás E. (2005): Lokalizáció és lokális identitás a globalizáció korában. *Szociológiai Szemle*, Vol. 25. No. 4., 85–98.
- Rákos P. (2000): *Nemzeti jelleg – a miénk és a másoké*. Kalligram Kiadó, Budapest.
- Reykowski, J. & Smolenska, Z. (2003): Kollektívizmus, individualizmus és a társadalmi változás értelmezése: egy leegyszerűsítő modell korlátai. In Váriné Szilágyi I. (szerk.): *Az értékek az életben és a retorikában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 196–210.
- Rokeach, M. (1973): *The Nature of Human Values*. Free Press, New York.
- Schwartz, S. H. (2003): Univerzálisak az értékek tartalmában és strukturájában: Elméleti előrelépések és empirikus próbák húsz országban. In Váriné Szilágyi

- I. (szerk): *Az értékek az életben és a retorikában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 105–154.
- Sz. Jónás I. (2010): *A sokszínű középkor. Természet, társadalom, kultúra a középkori Európában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szabados T. (1995): *Gyermeknevelési elvek a magyar társadalomban*. MTA Szociológiai Intézete, Budapest.
- Tocqueville, A. D. (1983): *A demokrácia Amerikában: válogatás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tönnies F. (1983): *Közösség és társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Triandis, H. C. (2003): Az individualizmus és a kollektívizmus kultúrközi vizsgálata. In Váriné Szilágyi I. (szerk.): *Az értékek az életben és a retorikában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 155–195.
- Tudge, J. R. H., Hogan, D. M., Snezhkova, I. A., Kulakova, N. N. & Etz, K. E. (2000): Parents' Child-Rearing Values and Beliefs in the United States and Russia: The Impact of Culture and Social Class. *Infant and Child Development*, Vol. 9. No. 2., 105–121.
- Váriné Szilágyi I. (1987): *Az ember, a világ, és az értékek világa*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Weber M. (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Vallásszociológiai írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Wirth L. (1973): Az urbanizmus mint életmód. In Szelényi I. (szerk.): *Városshociológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 41–63.
- Yi, C.-C., Chang, C.-F. & Chang, Y.-H. (2004): The Intergenerational Transmission of Family Values: A Comparison between Teenagers and Parents in Taiwan. *Journal of Comparative Family Studies*, Vol. 35. No. 4., 523–545.

Szervezeti környezet és pedagógiai hozzáadott érték

Ebben a fejezetben először a tanári munka diákok előmenetelére gyakorolt hatásának vizsgálatát mutatjuk be, melyet nem könnyű tudományos módszerekkel azonosítani. Az iskola hatásának azonban ez is jelentős része, a diákok összetétele mellett, ami a beiskolázás során működő szűrés révén jön létre. A következőkben tehát arról lesz szó, hogy mitől lesz jó és keresett egy iskola. Ha a felvételi rangsor elején szerepel, ha diákjai sorra nyerik a versenyeket, vagy ha kedvező családi háttérű, jó képességű gyerekeket vesznek föl az iskolába? Ebben az esetben a tanulmányi eredmények jók, de ez nem bizonyítja az iskola kiválóságát.

Alapvető fogalmak

Országos kompetenciamérés: A magyarországi közoktatásban tanuló valamennyi 6., 8. és 10. osztályos tanuló matematikai és szövegértési eszköztudását vizsgáló, évenként megrendezett felmérésorozat. 2008 óta közös skálán és egyéni azonosítóval ellátva vizsgálják a diákokat. Az eredményekről a diákokat, a szülőket, az iskolát és a fenntartót is tájékoztatják.

Hozzáadott érték: Olyan mutató, amely úgy képes mérni a diákok teljesítményét az iskolában, hogy közben kiszűri azokat a tényezőket (pl. családi kulturális tőke, településtípusból adódó előnyök/hátrányok vagy előző iskolai teljesítmény), amelyek a kutatások szerint erősen befolyásolják a diákok teljesítményét.

Value-added modeling – VAM: Az értékek számítása során nem pusztán az várható érték alapján becsülik fel, hogy mit ad többletként az iskola, hanem az idősoros adatok segítségével az egyes diákok fejlődése is nyomon követhető, tehát az előzőhöz képest az idő dimenzióval több és csak ismétlődő mérések esetén számítható.

Pedagógusok intragenerációs tőkeforrásai: Az intragenerációs tőkeforrások a pedagógusok tanórán kívüli, iskolai és iskolán kívüli tevékenységei, például a tudatos közös felkészülés a nevelés és az oktatás folyamataira, illetve a pedagógustársakkal való együttműködés, a csapatmunka. Nagyon kevés kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy a tanári munka nem egyéni, hanem kollektív teljesítmény, és hogy az osztálytermi tevékenység nem vizsgálható az iskolai kontextustól elszigetelten.

Ökológiai hatások: A diákok eredményességét nem lehet önmagában, az egyén szintjén értelmezni. Az iskolában a diákok átlagos háttere, átlagos eredményei

– a normákon, az elvárásokon, a kötelezettségeken és az információátadáson keresztül – mint a kontextus szintjén megjelenő kulturális tőke, hatással vannak a tanulók egyéni teljesítményére.

AZ ISKOLA HATÁSA

„A tanárok számítanak” (Teachers Matter) – ez a címe annak az OECD-kutatásnak és a hozzá kapcsolódó akciótervnek, amely a tehetséges, minőségi oktatásra képes pedagógusok pályára vonzását tűzte ki célul. Aki az utóbbi fél évszázad iskolai eredményességkutatásait nem ismeri, annak nem annyira egyértelmű, hogy miért olyan nagy dolog ezt egy kutatás címében is leírni. Évtizedeken keresztül a diákok társadalmi háttérének eredményességre gyakorolt hatását alig-alig tudta mérhető szinten megtörni valami. Vagyis leginkább az a diák teljesített jól, akinek a szülei magasan iskolázottak voltak és maga az iskola kevésbé számított. Mára persze a statisztikai számítási módszerek finomodása miatt is nyilvánvaló, hogy az iskola és a tanár munkája nagyon is számít, hiszen ezt valamennyien tapasztaltuk, tapasztaljuk. De milyen a „jó tanár”? Milyen mutatók által tudjuk meghatározni, hogy ki végzi jól a munkáját? És egyáltalán mit jelent az, hogy valaki jól tanít? Lehet-e ezt mérni, dokumentálni? Amíg egy oktatáspolitikai döntés célt ér a diákok teljesítménye által, számtalan tényező szerepet játszik. Mind közül talán a legfontosabb a tanári tényező, a tanár elméleti és gyakorlati teljesítménye (policy and practice), amely a tanításban mutatkozik meg így együtt.

Ebben a fejezetben először arról ejtünk szót, hogy tetten érhető-e a tanári munka hatása a diákok előmenetelében. Az ösztönös válaszuk egyértelmű igen lenne, mégis – mint említettük – a kettő összefüggését és az összefüggés erősségét évtizedekig nehezen tudták feltárni tudományosan. Másfelől az iskolai hétköznapokban is az az általános gyakorlat, hogy az iskolavezetők inkább megsűrik a diákokat, mintsem a tanári munka ellenőrzésére fektetnék a hangsúlyt. A tapasztalat szerint ugyanis attól lesz jó és keresett az iskola, ha a felvételi rangsor elején szerepel, ha diákjai sorra nyerik a versenyeket. És ha jó háttérű, jó képességű gyerekeket vesznek föl az iskolába, ők könnyen produkálnak jó eredményeket – még akkor is, ha nem olyan magas a tanári munka színvonala. A kutatások azt igazolják, hogy a diákok iskolai teljesítményét a szülői háttérük határozza meg elsőrendűen.

A hatvanas években Coleman kutatásai (Coleman et al. 1966) voltak az első olyan vizsgálatok, amelyek az iskolai háttér hatását próbálták bizonyítani. Ezek a kezdeti vizsgálatok azonban nem találtak összefüggést a diákok eredményessége és az iskola jellemzői között, illetve úgy látták, hogy ez a hatás rendkívül alacsony a diákok származása és más tényezők hatásához viszonyítva. Raudenbush és

Bryk is megemlíti, hogy a kutatások kezdeti szakaszában az érdeklődés szinte kizárólag a szociológiai jellemzők felé fordult, és a tanórai munka egyáltalán nem számított (Raudenbush és Bryk 1992). Ha az eredményeket leginkább a családi háttér befolyásolja, akkor nem sok esélye van annak, hogy az oktatáspolitikai, az iskola vagy akár a tanár valamit is tenni tudjon azért, hogy az egyéni teljesítmény, a tehetség, a szorgalom és a képességek kibontakozzanak. Ez a determinizmus azonban azzal a veszéllyel jár, hogy beletörődünk abba, hogy a társadalom nem tudja a maga javára fordítani a tagjaiban rejlő erőforrásokat, és az esélyegyenlőtlenség generációról generációra újratemeti önmagát (Sági 2006). A tanítás folyamata során számos egyértelmű és mérhető tényező tárul fel, más okok és hatások rejtve maradnak. Azok-e a jobb iskolák, amelyek jobban felszereltek, amelyeknek több kötet van a könyvtárjukban, vagy ahol magasabban képzettek a tanárok? Lehet-e mérni az iskola sikerességét az egy tanulóra jutó anyagi ráfordítással? Mégsem számít tehát annyira a tanár? És akkor mi a helyzet a hátrányos helyzetű iskolákkal, ahol kevés a jó háttérű diák? Mit tud tenni a tanár ilyen helyzetben?

A TANÁROK HUMÁN TŐKÉJE ÉS AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG

A tanárok humán tőkéjének, vagyis egyéni erőforrásainak jellemzői viszonylag jól körülhatárolható mutatók, ezért is népszerű a vizsgálatuk. Bonyolítja a kutatás kérdéseit, hogy valamennyi indikátort összekötik a kutatók. A közgazdászok és a neveléstudománnyal foglalkozók leggyakrabban a tanárok végzettségét vagy teszteredményeit veszik a tanári minőség alapjául, és vizsgálják ennek a különböző változóit (pl. a bérezéssel való összefüggését).

A TANÁRI ALAPVÉGZETTSÉG HATÁSA

Az egyik legnépszerűbb kutatási terület a tanárok képzettsége. Pontosabban a képzettségük rendszere, hiszen a tanárok nemcsak tanítanak, de tanulnak is, pályafutásuk során újabb alapképzettséget szerezhetnek, illetve számtalan továbbképzésen vesznek részt. Ebben az alfejezetben tehát szó lesz a képzés megszerzésének, a képzés szintjének és a továbbképzések jellegének hatásáról a tanári eredményességre, továbbá beszélünk a tanárok gyakorlati idejéről szóló kutatásokról is. A tanárok képzettsége központi problémája az oktatáspolitikának. Az első és legfontosabb kérdés, hogy van-e egyáltalán szakképzettsége a tanárnak abból a tantárgyból, amit tanít. Bár a népességfogyás miatt Európaszerte túlkínálat lett tanárokból, bizonyos területeken és bizonyos tantárgyakból még mindig nehéz megfelelő szakképesítésű tanárokat találni az iskolába (pl. szakmai tantárgyak esetében, ahol a tanári képzés hiánya jelent gondot,

vagy az informatika, a fizika és egyéb tantárgyak esetében, melyek oktatóinak szaktudása könnyen konvertálható a munkaerőpiacon). A szaktanári képzés és a diákok eredménye között számos kutató talált pozitív összefüggést. Például a tanári minőséggel foglalkozó Darling-Hammond (1999, 2000) kimutatta, hogy a matematika, a természettudományok és az olvasás-szövegértés területén enyhe pozitív összefüggés van a jó tanuló és a tanár teljesítménye, illetve szakképzettsége között. Egy texasi matematikai eredményeket vizsgáló kutatásban több tanári (szakmai tapasztalat) és tanulói (származás, családi háttér) változó kiszűrése után statisztikailag kimutatták: az, hogy a tanárnak volt képzése, erősen hatott a diákok teljesítményére (Celeste & Fuller 2004). A tanári hatás ugyanakkor nem mutatkozott a legerősebb tényezőnek, megelőzte néhány származásra és egyéni magaviseletre vonatkozó mutató. Azok a többségükben hátrányos helyzetű diákok, akiket a lemorzsolódás veszélye fenyegetett, lényegesen rosszabbul teljesítettek, mint társaik, akik részt vettek a tehetségkutató programban. Monk (1994) is pozitív kapcsolatot talált a tanárok képzettsége és a diákok tudása között.

További fontos kérdés, hogy milyen szintű (BA, MA, főiskolai, egyetemi) a tanár képzése. Feltételezhető ugyanis, hogy a magasabban képzett tanárok jobban tanítanak. Ezt támasztja alá Wenglinsky (2000) amerikai kutatása is, aki úgy találta, hogy azok a diákok, akiknek tanárai az adott szaknak megfelelő egyetemi diplomával rendelkeznek, jobban teljesítenek kortársaiknál. Ehrenberg és Brewer (1994) longitudinális vizsgálatukban (1980 és 1982 közötti High School and Beyond – HSB adatok) bizonyították, hogy magasabb pontszámot értek el a teljesítménymérő teszteken azoknak a tanároknak a diákjai, akik olyan nagy presztízsű intézményben végeztek, ahol nagy volt a túljelentkezés. Ugyanakkor a Coleman-jelentés úgy értékelte, hogy a tanárok képzettsége igen kevésbé befolyásolja a diákok teljesítményét, különösen a családi háttérhez viszonyítva (Coleman 1966). Valószínűleg a mérési módszerek eltérő jellegére vezethető vissza az ellentmondás.

Ez a problémakör a tanárképzés feladatának kérdését is felveti. Amennyiben a tanárok magasabb végzettsége egyértelműen összefügg a diákok eredményeivel, okvetlenül támogatni kell a tanári mesterképzést vagy az osztatlan ötéves tanárképzés rendszerét, ha viszont a tanárok képzettségi szintje nincs hatással a diákok eredményességére, tovább kell keresnünk azokat a jellemzőket, amelyek esetében nyilvánvalóan látszik a különbség.

A TOVÁBBKÉPZÉSEK HATÁSA

A pedagógus szakma folyamatos tanulást, fejlődést kell jelentsen, amelyet azonban az egyén tanulási környezete erősen meghatároz (Zoller 2015a, 2015b). A szakmai továbbképzések itthon is, de egész Európában, illetve a tengerentúl is az érdek-

lódés homlokterébe kerültek az utóbbi időben. Hatékonyságukról azonban még kevés adat áll a rendelkezésünkre. A kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy az elsajátított és alkalmazott(!) módszerek sokszínűsége megkönnyíti a leghatékonyabb tanítási eljárás kiválasztását, az adaptációt az adott tanulócsoporthoz (Scheerens et al. 2007; Bordás 2017). Általában a hosszabb távú továbbképzéseket tartják hatékonyknak. A rövid távú képzések monitorozása hiányosabb, hiszen az időtartam rövidege és a kisebb ráfordítás miatt nem fektetnek akkora hangsúlyt az ellenőrzésre, a hatásvizsgálatra. Amerikai iskolák matematikatanárait követték nyomon egyes kutatók, és úgy találták, hogy a változatos módszereket megfelelő módon alkalmazó tanárok munkája kedvezően hatott a diákok teszt-eredményeire (Cohen & Hill 1997). Korábbi kutatások ugyancsak azt mutatták ki, hogy ha lehetővé teszik a tanároknak, hogy szakmai képzéseken vegyenek részt, és ott új módszerekkel ismerkedhetnek meg, azáltal növekszenek a diákok tesztátlagai (Wiley és Yoon 1995). Wenglinsky (2000) azt vizsgálta, hogyan függnek össze a diákok matematikai és természettudományos eredményei számos tanári tényezővel. Azt tapasztalta, hogy azok a diákok, akiknek a tanárai részt vettek szakmódszertani képzéseken, 40%-kal jobban teljesítettek, mint kortársaik. Angrist és Lavy (2001) jeruzsálemi iskolákban vizsgálták egy, az Amerikai Egyesült Államokban kifejlesztett tanár-továbbképzési program eredményességét. Információkat gyűjtöttek az iskolákról és az ott tanuló diákok eredményeiről a szakmai továbbképzés előtt és után, majd összehasonlíthatták a tapasztalatokat más, a programban részt nem vevő iskolák eredményeivel. Az eredmények ellentmondásosak lettek, ugyanis csak néhány iskola használta ki a program nyújtotta lehetőségeket. A vizsgálat során úgy találták, hogy a felekezeti iskolák eredményeit nem befolyásolta a program. Ezt azzal magyarázták, hogy ezekben az iskolákban később kezdődtek a képzések, és kisebb mértékben vettek részt rajta a tanárok. A nem felekezeti iskolák tapasztalatai azonban azt mutatták, hogy a továbbképzési program többet javított az eredményeken, mint ha csökkentették volna az osztály méretét, vagy növelték volna egy kevéssel az óraszámot. Mindazonáltal, mivel különböző szektorokban folyt a vizsgálat, nem tudhatjuk biztosan (és ez a tanulmányból sem derül ki), hogy nem más tényezők okozták-e a különbséget.

Wenglinsky (2000) diákok sztenderdizált teszteken (National Assessment of Educational Progress) elért pontszámait vetette össze a tanáraik módszereivel. Megállapította, hogy azok a tanárok, akiknek a diákjai jobban teljesítettek, más módszereket használtak, mint kollégáik. Kiemelte a különböző képzések jelentőségét, hiszen – mint már említettük – olyan tanárokról volt szó, akik például speciális szükségletű diákokra vonatkozó vagy szakmódszertani képzéseken vettek részt. Tapasztalatai szerint ezek a képzések készítik fel a tanárokat leginkább a hatékony munkára. A módszerek közül különösen a természettudományos tan-

tárgyakból végzett labormunka fontosságát emeli ki, sőt matematikából is a saját tapasztalatokon alapuló tanulást (hands-on learning) tartja a legfontosabbnak. Ott, ahol a tanárok használták ezeket a módszereket, a diákok 70%-a egy teljes osztállyal szerepelt az átlagnál jobban a matematikateszteken. A természettudományos tárgyak esetében ez az arány 40%. Különösen fontosnak találták a folyamatos tanári ellenőrzést. Azok a diákok, akik gyakran írtak felmérést, lényegesen jobban teljesítettek, mint azok, akiknek a tudását ritkábban ellenőrizték. (Ez az arány Wenglinsky kutatásában a természettudományos tárgyaknál 92%.) A kutatásból az is kiderült, hogy az Amerikai Egyesült Államokban a tanárok körében egyre népszerűbb értékelési módszer a feleletválasztós teszt (multiple choice test), úgyannyira, hogy kiszorítja a – nálunk inkább csak a felsőoktatásban használt – portfóliós értékelési rendszert (portfolio assessment), amely a diákok fejlődését is figyelemmel követi (pl. esszék segítségével). A tanári módszerek kutatása során sorra megvizsgálták a tanári munka körülményeinek mutatóit (pl. az osztálylétszámot) és módszereit, illetve a tanárok hozzáállását a munkájukhoz. Az eredmények arra utalnak, hogy bár a munka hatékonyságához hozzájárul a kisebb osztálylétszám, ha a tanár több időt fordít a tanóra való felkészülésre, az nagyobb előny a diákok számára. Hangsúlyozták, amit az utóbbi évtizedek kutatásai is feltártak, hogy az oktatás anyagi ráfordításai, a tantervek sokfélesége, a létesítmények felszereltsége nem határozza meg egyértelműen a gyerekek eredményeit. Az amerikai oktatási kormányzat által kezdeményezett követéses tanárvizsgálat nyomán megállapították, hogy a társadalmilag hátrányos helyzetű diákokat tanító tanárok nagyobb hasznát vették a megtanult sokszínű módszereknek, mint azok a kollégáik, akik nem tanítottak szegény vagy nem angol anyanyelvű gyerekeket (Henke et al. 1999; Cohen et al. 2000).

EGYÉB TÉNYEZŐK

A pályán eltöltött idő szintén pozitívan hathat a diákok eredményességére: a pályakezdő pedagógusnak ugyanis kevés a gyakorlata, tapasztalata. A kutatások eredményei szerint azonban a tapasztalat és a hatékonyság között nemlineáris az összefüggés. A tapasztalatlan tanárok kevésbé hatékonyak, de néhány éven belül felzárkóznak a gyakorlottakhoz. Egyesek szignifikáns összefüggést találnak a tanári tapasztalat és a diákok olvasási készségét és szókincsét (vocabulary) mérő tesztek eredményei között (Hanushek 1992), más kutatások viszont nem mutatnak ki összefüggést (Monk 1994). Falus és Golnhofer 1989-es kutatásából kiderül, hogy a pályakezdés első két évét az útkeresés és bizonytalanság jellemzi, és csak öt-tíz év után találnak rá a pedagógusok a „saját hangjukra”. De mint már utaltunk rá, a tanítási tapasztalat valószínűleg nemlineárisan függ össze az eredményességgel: miután a pályakezdő tanár túltette magát a kezdeti nehézsé-

geken, javul a teljesítménye, de később, a pályája végén már kevésbé nyitott az új módszerekre, kevésbé rugalmas, innovatív, reflektív.

Nálunk hiányzik a gyakorlatból, így ennek az alfejezetnek csak a végén említjük a tanárok képességeinek tesztekkel (pl. IQ-teszttel) való mérését. A teszt-eredmények és a diákok sikereinek összevetése ellentmondásos eredménnyel járt. Ehrenberg és Brewer (1994) a tanárok felvételi tesztjeinek eredménye és a tanárképző intézetek minősége között fedezett fel összefüggést. Nemcsak hogy jobb intézményekbe vették fel a magasabb pontszámot elérő leendő tanárokat, de később az ő diákjaik is jobban teljesítettek. Ronthatta a mérés eredményének hitelességét, hogy azok, akik magas presztízsű intézményben végeztek, valószínűleg jobb társadalmi státusú iskolába kerültek – a tanulmány viszont nem tér ki erre a tényezőre. Más kutatások azonban nem támasztották alá ezeket az eredményeket. A nevelépszichológusok által fontosnak tartott mutató, a tanárok intelligenciateszten elért eredménye, semmilyen összefüggést sem mutatott a diákok teljesítményével, vagy arra az eredményre jutottak, hogy a diákok bizonyos eredményeit pozitívan befolyásolja a teszten elért magasabb pontszám, mások viszont még ezt is vitatták (Hanushek 1992). Ennek nyilván az az oka, hogy az intelligencia önmagában még nem elegendő a hatékony oktatáshoz, másrészt feltételezhetően nincs számottevően nagy különbség az egyes tanárok IQ-ja között. Fontos lehet viszont, hogy mennyire mélyek a tanár ismeretei saját szaktárgyáról a szakmódszertanon túl, egyelőre azonban igen szűk a tantárgyi tudást mérő és a tanári képességeket vizsgáló kutatások köre.

KOMPLEX MÉRÉSI MÓD: A TANÁRI HOZZÁADOTT ÉRTÉK ÉS A TANULÓKTÓL ELVÁRT ÉRTÉK

A hatékony tanári munka eredményeit legplasztikusabban Hanushek (1992) írta le, a kilencvenes évek elején. Kutatásainak elsődleges célja nem a tanári teljesítmény vizsgálata volt, hanem a családi előnyök/hátrányok hatása az iskolai teljesítményre. Bizonyította a testvérek közötti születési rangsor hatását az eredményességre, és azt, hogy az iskolában kompenzálható ez a hatás. A tanárok munkájának minőségét a hozzáadott értékkel mérte, vagyis azzal, hogy egy iskolaév alatt átlagosan mennyit fejlődtek a diákok az adott tanár keze alatt. Eredményei azt bizonyítják, hogy egy átlagosan tanító tanár osztályához képest akár fél iskolaévnyi előnyre is szert tehetnek azok a diákok, akiknek jó tanáraik vannak, azok viszont, akik az átlagnál kevésbé jól tanító kollégához kerülnek, akár egy fél évnit is lemaradhatnak. Tehát akár egy egész évnit „tudáskülönbséget” is eredményezhet a tanár munkájának minősége.

Komoly dilemma, hogy a „hozott” képességek mellett teljesítményének mekkora részét köszönheti a diák az iskolának, és azon belül a társainak és a taná-

roknak. Különösen az oktatáspolitikára fontos egy olyan mérőeszköz kifejlesztése, amely segít megítélni az iskolai munkát és megtalálni a jó gyakorlatokat. Jelenleg a hozzáadott érték mutató az a számítási eljárás, mérési módszer, amely a legtöbbet elárul az iskolák vagy tanárok teljesítményéről. Ezt a mutatót a gazdasági hozzáadott érték mutató (Economic Value Added – EVA) mintájára fejlesztették ki, ami tulajdonképpen maradványjövödelmet, profitot jelent, tehát a befektetett tőke és a hozam különbségét. Az iskolák esetében ugyanis az volt a cél, hogy egy olyan mutatót fejlesszenek ki, amely úgy képes mérni a diákok teljesítményét az iskolában, hogy közben kiszűri azokat a tényezőket (pl. családi kulturális tőke, településtípusból adódó előnyök/hátrányok vagy előző iskolai teljesítmény), amelyek a kutatások szerint erősen meghatározzák a diákok teljesítményét.

Magyarországon Neuwirth Gábor használta először, az 1990-es évek végén, ezt a fogalmat. „A középiskolai munka néhány mutatója” című kutatássorozatában szinte minden magyarországi középiskolától begyűjtött „bemeneti” és „kimeneti” adatokat. A bemeneti adatok között szerepeltek azok az adatok, amelyek a diákok lakóhelyének típusára, családi hátterére (pl. szülők iskolai végzettsége években, munkanélküliek száma), előzetes iskolai eredményeire (nyolcadikos osztályzatok) vonatkoztak, a kimeneti értékek között pedig a tanulói nyelvvizsgák aránya, a sikeres felsőoktatási felvételik aránya, illetve később a kétszintű érettségiken elért eredmények (Neuwirth 1999).

A „hozzáadott érték” fogalmát 2001-ben kezdte Neuwirth használni arra a különbségre, ami a bemeneti és a kimeneti értékek között van. Nagyjából megjósolhatóak a diákok eredményei a családi hátterük alapján. De vannak iskolák, ahol a diákok eredményei eltérnek a várhatótól, azaz jobban vagy rosszabbul teljesítenek. Az egyházi fenntartású iskolák mutatói többségében jobbak, mint amire a bemeneti értékek alapján számítani lehetne, az egyetemeken gyakorló intézményeiben viszont, ahová jobb hátterű diákok járnak, a diákok abszolút teljesítménye magas ugyan, de nem annyira, mint amennyire a hátterük miatt várható lenne. Mivel ez a mutató nem kifejezetten az iskola egyes gyerekekre gyakorolt hatását jelzi, később (2005-től) már nem hozzáadott, hanem elvárt értéként említi a szerző, és az elvárt értéktől való eltérést regisztrálja (Neuwirth 1999).

Az országos kompetenciamérés (OKM) adatainak elemzésével a kutatók újragondolták a hozzáadott pedagógiai érték fogalmát. Ez esetben is elsősorban a társadalmi-gazdasági jellemzők alapján megbecsült teljesítmény és a tényleges teljesítmény különbségét vették figyelembe, de az OKM évről évre megismételt kutatásai alapján az egyes diákoknak hosszabb ideig is nyomon követhetők az eredményeik, mivel évfolyamtól függetlenül ugyanazon a skálán mérik az eredményeket, és 2008 óta minden mérésben beazonosíthatók a tanulók.

Az 1990-es évek második felétől az angol nyelvű szakirodalom is egyre többször használja a hozzáadott érték (value-added modeling – VAM) különböző

indikátorait. Az értékek számítása során nem pusztán az elvárható érték alapján becsülik fel, hogy mit ad többletként az iskola, hanem az idősoros adatok segítségével az egyes diákok fejlődése is nyomon követhető. McCaffrey és társai (2003) megkíséreltek kidolgozni egy minden eddiginél pontosabb mérőszámot, amely megmutatja a tanári munka hatását a diákok eredményességére. Az, hogy a diák eredményei hogyan változtak az iskolában, viszonylag könnyen mérhető. Persze szét kell választani, hogy milyen tényezők erednek a családi háttérből, a lakókörnyezetből és egyéb háttértényezőkből. De hogyan lehet mindezekről elválasztani a pedagógusok (egyéni és testületi) és egyéb iskolai tényezők (pl. az iskola vezetése, az amerikai iskolakörzetek politikája vagy a kortárs csoport) hatását? A szerzők igyekeznek minél érzékenyebb statisztikai módszereket használni a kiküszöbölésükre, de mivel ezek a különféle hatások a valóságban sem választhatók el egymástól (iskolai klímává állnak össze), így az elemzések során is összemosódtak. McCaffrey és társai munkájukban úgy próbálják megragadni a tanári hatást, hogy veszik az azonos háttérű diákokat, és azt vizsgálják, hogy az adott tanárnál tanulók az átlagnál mennyivel teljesítenek jobban vagy rosszabbul. Tehát osztály/csoport szinten végzik a vizsgálatot. Az oktatásszociológiai, de különösen az oktatás-gazdaságtani modellek nem számolnak az egyéni motivációval, igyekezettel és szorgalommal, vagy az egyéni teljesítőképességgel, illetve azt az iskola által kibontakoztatott képességként tartják számon.

Nem feltétlenül ugyanilyen néven, de hozzáadottérték-számításokat számos frissebb kutatásban is végeznek. Az e tárgyban írt szakmunkák egy része nem eléggé alapos, és gyakran kevesebb körülményre van tekintettel (vagy csak egy speciális területet vizsgál), de mindenképpen újdonságnak számít, hogy a tanári munka hatását megpróbálják elkülöníteni a társadalmi háttér hatásaitól. Celeste és Fuller (2004) a tanári képzettség és a diákok eredményeinek összefüggését kutatva, másokhoz hasonlóan, többváltozós regressziós modellt használt. Magyarozó változóként azt vizsgálták, hogy van-e képesítésük a tanároknak.

A legegyszerűbb és legtöbbet emlegetett oktatáspolitikai ösztönző a tanárok bérének emelése. Éppen ezért rendkívül érdekes tanulmányozni a bérek és a tanári munka közötti összefüggéseket. Ez a hátrányos helyzetű iskolákban adandó bérkiegészítések napi vitája miatt is aktuális kérdése az oktatáspolitikának. A közhiedelemmel ellentétben a kutatások szerint nincs lineáris összefüggés a bérek és a tanári teljesítmény között (Hanushek et al. 1999). Ezek a kutatások a tanárok munkájának minőségét elsősorban a végzettségükkel (pl. van-e szakképesítésük; milyen rangos az intézmény, ahol a diplomájukat szerezték) vagy teszteredményekkel mérik. Mivel nem tisztázott a kapcsolat a diákok teljesítménye és a tanárok teszteken elért eredményei között, azt sem tudhatjuk biztosan, hogy volna-e közvetlen hatása a fizetésemelésnek a diákok előmenetelére. Kevesebb az olyan tanulmány, amelyben a diákok teljesítményét közvetlenül vetették

össze a tanárok bérével. A bérezéssel kapcsolatos kutatások célja mindig kettős. Egyfelől az a kérdés, hogyan lehetne növelni a már pályán lévő tanárok eredményességét, másfelől, hogyan lehetne jobb tanárokat a pályára vonzani (vagy amennyiben tanári túlkínálat van, a kevésbé jó tanárokat rábírni arra, hogy ne maradjanak a pályán). A Hanushek, Kain és Rivkin által végzett panelvizsgálat Texas államban (Hanushek et al. 1999) egyszerre kutatta mindkét tényezőt. Úgy találták, hogy a hosszabb ideje pályán lévő tanárok erőfeszítéseit érezhetően megnöveli a magasabb bér, a kezdő tanárok teljesítménye azonban nem lesz nagyobb attól, hogy több fizetést kapnak. A kutatási eredmények itt sem egyértelműek, az említett kutatók hangsúlyozzák, hogy emellett még számos tényezőt figyelembe kell venni. Hasonló hatást tapasztalt Manski (1987) is egy 1972-es középiskolai felmérés paneladatainak feldolgozásakor. Itt is a frissen végzett tanárookra volt kisebb hatással a fizetés, de azt is megállapította, hogy ha a követelményszintet és a bért egyszerre növelik, akkor a kevésbé jól tanító tanárok nagyobb eséllyel hagyják el a pályát. New York-i kutatók (Marsh 2011) 2007 és 2010 között vizsgálták a Performance Bonus Programot, szerteágazó kvalitatív és kvantitatív módszerekkel. Arra a következtetésre jutottak, hogy önmagában a tanárok anyagi ösztönzésétől nem lesz jobb a diákok teljesítménye, a kettő között nincs tehát egyértelmű összefüggés.

KÖZÖSSÉGBEN AZ ERŐ, VAGYIS TÁRSADALMI TŐKEFORRÁSOK ÉS EREDMÉNYESSÉG

Megállapíthatjuk tehát, hogy főleg az újabb kutatások találtak empirikus összefüggést a tanárok egyéni szakmai, képzettségi jellemzői és a diákok eredményei között, de számos kutatás adatai ellentmondásosak, vagy nem mutatnak ki összefüggést. A kutatók csaknem minden esetben regressziós táblákat közöltek eredményeik igazolására, amelyek a tanárok fizetésének, képzettségi fokának, továbbképzésének stb. adatait tartalmazzák. A mérhető jellemzők magyarázó ereje csekély. Wayne és Jungs munkájukban szintén több évtized kutatási tapasztalatait foglalják össze, és megállapítják, hogy hiba lenne, ha a szakpolitika csupán a humán tőke ezen jellemzői alapján ítélné meg a tanárok munkáját, vagyis ha a tanári munka egyéb jellemzői a szakmai tapasztalatra vagy a végzettségre vonatkozó mutatók mellett rejtve maradnának (Wayne & Yungs 2003). Két lehetőséget vetnek föl. Vagy a tanárok jellemzői hatnak kevésbé a diákok teljesítményére, tehát „a tanár nem számít”, vagy pedig a felsorolt humán tőkére jellemző indikátorok által nem tudjuk meghatározni, ki a jó tanár, mivel a tanári munkában hatalmas a jelentősége a nem mérhető tényezőknek is. Más tényezők mérése azonban bonyolultabb, és legtöbb esetben nincsenek olyan indikátoraink, amelyeket egyöntetűen elfogadna a szakma (Santiago 2002).

A számtalan kutatás többsége az emberi kapcsolatok rendszerére összpontosít, és arra a következtetésre jut, hogy a diákok eredményességét meghatározza, hogy az iskolában milyen a kapcsolatuk a tanárokkal, milyen a szüleik és az iskola kapcsolata, ezeket a tényezőket nevezzük ebben a jegyzetben közösen társadalmi tőkeforrásnak. Ezeket a kérdéseket járja körül a társadalmi tőkekutatás. A problémát leginkább az jelenti, hogy a tanárok a maguk emberi tőkét nem adhatják át közvetlenül a diákoknak. Úgy gondoljuk, hogy a közvetítést a társadalmi tőke különböző elemei teszik lehetővé (Leana 2006, 2010; Hargreaves & Fullan 2012), például a tanárok és a diákok közötti jó viszony mint intergenerációs tőkeforrás, a tanárok közötti szakmai együttműködés, amely stabil pedagógiai értékközöséget teremt, valamint az iskola környezetében kialakult társadalmi háló.

A következőkben összefoglaljuk azokat a további tényezőket, amelyek a kutatásokban kiegészítik a humán tőkeforrások magyarázatait. Ezek empirikusan nehezebben megfogható jellemzők, de azért próbálkoznak a mérésükkel, léteznek többé-kevésbé elfogadott, puhább skálák, amelyekkel megragadhatók. A társadalmi tőke forrásainak kutatása mellett az iskolai klímakutatások dolgoznak hasonló fogalomrendszerrel. Mindkettőben fontosak a strukturális adottságok, mint például a tanár-diák arány, a személyes kapcsolatok minősége és a közös értékek, normák. A két terület kutatói ugyan egymástól függetlenül végzik a vizsgálatokat, mi mégis igyekszünk közelíteni a két problémakört, mivel úgy látjuk, hogy lényegileg azonosak. Számtalan ponton felhívjuk majd a figyelmet az elméletek és az eredmények hasonlóságára, hogy az olvasó lássa, tulajdonképpen ugyanazon jelenség két oldaláról szól a szakirodalom.

Először összegeznünk szeretnénk, hogy mit is értünk az iskolai klíma kicsit nehezen megfogható, de nyilvánvalóan létező fogalmán. Számunkra az iskolai klíma: az iskolai élet minősége és karaktere. Az iskolai életről szerzett tapasztalatok által ragadható meg, reflektál a normákra, célokra, értékekre, az emberek közötti kapcsolatokra, a tanítási és tanulási gyakorlatra és a szervezeti kultúrára, tehát ugyanúgy normákra, célokra, értékekre épül, mint a társadalmi tőke.

A klímavizsgálatok alapvető célja annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a termelő intézményekben hogyan lehet fokozni a termelést. Az úgynevezett human relations irányzat felismerte, hogy az emberi közösség, a szociális környezet egy adott munkahelyen befolyásolja az ott dolgozók teljesítményeit (Meleg & Aszmann 1996). A kellemes légkörű intézményben – legyen az oktatási intézmény vagy bármilyen munkahely – jobban érezzük magunkat, jobban teljesítünk (Buda 2005). A legtöbb vizsgálat arra keresi a választ, hogy befolyásolja-e a légkör, és ha igen, hogyan és milyen mértékben, a diákok és a tanárok munkavégzését, közérzetét és magatartását. Az iskolai légkör vizsgálatokban tehát az eredményességet az iskolai környezettel hozzák összefüggésbe.

Azokat a tényezőket, amelyek a tanárok humán tőke jellemzőin túl az iskolai eredményesség összefüggésében felmerülnek, három tőkeforrás köré csoportosítottuk. Elsőként a leggyakrabban vizsgált intergenerációs kapcsolatokra összpontosítunk, azaz a tanárok és a diákok kapcsolatának hatásaira. Az intragenerációs tényezők kutatási eredményei kapcsán a tantestület belső dinamikáját tárgyaljuk: az igazgató és a tantestület viszonyát, valamint a tanárkollégák egymás közötti kapcsolatát. Az externális tőkeforrások vizsgálata pedig az iskola és a környezetének viszonyára irányul, természetesen a szülőkkal való kapcsolattartásra is.

Az iskolai életnek része a tárgyi környezet és az iskolai tradíciók, szokások is, de legfontosabbak az emberi interakciókkal kapcsolatos tapasztalatok, a tanár-diák kapcsolat és a diákok, valamint a tanárok egymás közötti viszonya. Ebben a fejezetben nem elemezzük az iskola tárgyi feltételeit, mégpedig két okból: egyfelől mert elsősorban a tanári hatással foglalkozunk, nem tartozik tehát szorosan a könyvünk témájához; másfelől a hazai és a nemzetközi kutatások többsége nem talált szoros összefüggést a tárgyi feltételek és az eredményesség között. Az intézményi ellátottság, ha nincs kihasználva, nem járul hozzá a diákok sikereihez (ld. még Murillo & Roman 2011; Lannert 1999, 2006; Kertesi & Kézdi 1996).

INTERGENERÁCIÓS TŐKEFORRÁSOK

Az osztálytermi munkához mint jellegzetes munkaszervezéshez szükséges a rugalmasság és a kreativitás, a feladatorientált viselkedés és az elfogadó magatartás a diákok felé. A szakirodalom szerint azok a jó tanárok, akik képesek úgy alkalmazni szakmai tudásukat, ahogy az az általuk tanított osztály, illetve az egyes diákok szempontjából a leghatékonyabb (Darling & Hammond 1999). Ehhez az adaptációhoz a tanárnak persze jól kell ismernie a tanítandó tanulókat, az osztályokat és a pedagógiai alternatívákat, melyek képzéseken és szakmai gyakorlaton sajátíthatók el. A hatékonyság összefügg (összefügghet) az alkalmazott módszerek változatosságával és az osztálytermi gyakorlat mikéntjével is, de a két tényezőt nem lehet egyértelműen elválasztani egymástól, és lineárisan összekötni sem (Henke et al. 1999). A kvantitatív kutatási módszerekkel, nagy mintákkal dolgozó kutatók sokáig nem szenteltek elég figyelmet a tanórai történések dokumentálásának és az osztálytermi gyakorlatnak. Jóllehet ezek fontos intragenerációs tőkeforrások: a tanári munka interperszonális kapcsolat formájában valósul meg, egyáltalán nem mindegy, hogy a tanárnak milyen a viszonya a diákokkal, milyen a kommunikációs és az ismeretátadó képessége, mennyire tanít lelkesen, mennyire elkötelezett.

A diákok és tanárok kapcsolatrendszerét illetően felmerül az ökológiai hatások kérdése is. A diákok eredményességét nem lehet önmagában, az egyén szintjén

értelmezni. Az iskolában a diákok átlagos háttéré, átlagos eredményei – a normákon, az elvárásokon, a kötelezettségeken és az információátadáson keresztül – mint kulturális tőke hatással vannak az egyéni teljesítményre (Coleman 1988). Az iskolai szocializáció során a diákközösségek (teljes osztályok vagy néhány fős klikkek) és az egyes tanulók tanuláshoz való hozzáállása, olvasottsága kölcsönösen hatnak egymásra: erősíthetik, de akár ki is olthatják egymást ezek a hatások. A statisztikai (regressziós) vizsgálatok során egyértelművé vált, hogy az osztály/iskola szintű mutatók (átlagolt indexek) is befolyásolják az egyéni teljesítményt (Fényes & Pusztai 2004; Fényes 2008). Ezt nevezzük az iskolai kontextus hatásának. Az iskolai hatások, úgymint a tanári kar összetétele, az iskola vezetése vagy az iskolai klíma, befolyásolják a diákok teljesítményét, és eltérést okozhatnak az „elvárt értéktől”. Ezzel szemben a diákok szocioökonómiai háttérének agregált eredményei okozta eltérés csak az „iskolai háttér” kontextushatásának tulajdonítható, tehát szűkebb körű magyarázatokkal szolgál. A magas státusú és jól tanuló diákok megerősítik tanáraik státusát.

A Coleman jelentés (1966) adatai azt mutatták, hogy az olyan tényezők, mint a tanárok képzettsége, az iskola felszereltsége és fenntartásának kiadásai nem sok magyarázattal szolgálnak az iskolák és a tanulók közötti különbségekre, ugyanakkor az iskoláról alkotott kép, a diákok nézetei a kontrollról és a diákok önmagukról alkotott képe, csakúgy mint a tanárok képe az iskoláról mind jelentősen befolyásolják a diákok teljesítményét. A kutatás adatainak másodelemzése során kiderült az is, hogy önmagában a diákok társadalmi státusának sincs kizárólagos magyarázó ereje, hiszen azokban az intézményekben, ahová a szegregáció felszámolása miatt nagy számban vettek fel fekete diákokat is (tehát megváltozott az itt tanuló diákok társadalmi státusa), a régi diákok eredményei változatlanok maradtak, és az új tanulók teljesítménye is javult (Brookover et al. 1978) Ez a mi szempontunkból, a hátrányos helyzetű iskolák szempontjából, nagyon lényeges eredmény, hiszen eszerint van valami stabilabb eredményességet befolyásoló tényező, mint a diákok háttéré.

A hetvenes évek kutatásai még nem vizsgálták a klíma direkt hatását a teljesítményre. Abból indultak ki, hogy a megfelelő légkör optimális körülményt biztosít a tanítási-tanulási folyamathoz, tehát közvetett módon hat a tanárok munkájára és a diákok tanulmányi eredményére. A problémát a korai kutatásokban (és a későbbiek egy részében is) az okozza, hogy nehéz szétválasztani az iskolai és az egyéni jellemzőket. A sok sikertelen próbálkozás, hogy szétválasszák ezeket a sajátosságokat, sokakat (pl. Hauser 1971) arra készítetett, hogy lekicsinyeljék az iskolai társadalmi rendszerek hatását a teljesítményre. Hauser ugyanakkor felismeri, hogy ha nem is a társadalmi-gazdasági sajátosságok, de más iskolai jellemzők igenis jelentősen befolyásolhatják a tanulók teljesítményét. Magyarázatai azt sugallják, hogy az iskola irányadó szubkulturális jellemzői és

társadalmi-pszichológiai folyamatai jelentősen képesek hatni az iskolai, tanulmányi eredményekre.

Több kutatás is kiemeli az érzelmek jelentőségét az iskolai életben, amely társas kapcsolatokra és kommunikációra épül. Brookover (1978) azt tapasztalta, hogy az etnikai hovatartozásukhoz és a társadalmi-gazdasági helyzetükhöz képest sokkal inkább befolyásolja a tanulók eredményességét az, hogy mennyire érzik hasznosnak vagy haszontalannak a maguk iskolai erőfeszítéseit. Fend (1977) arról ír, hogy a légkör befolyásolja a tanár közérzetét. A tanár akkor érzi magát kompetensnek, ha fegyelmet tud tartani, és domináns marad, és ilyen körülmények között jobban el tudja látni a munkáját. Kozma kimutatta, hogy „az iskolai szervezetre a fokozott érzelmi tónus a jellemző” (Kozma 1985: 90), azaz az iskolában tanító tanár számára a munkahelyi légkör fontosabb, mint bármely más foglalkozású személy számára. A jó légkörű iskola boldoggá teheti a tanárt, a rossz légkör megkeseríti az életét, és ezzel szükségképpen csökken a teljesítménye is. Meleg és Aszmann is kimutatták, hogy a tanulók közérzete, az iskola „rejtett tanterve” és a diákok teljesítménye között igenis van összefüggés (Meleg & Aszmann 1996).

De hogyan lehet ezeket a hatásokat utolérni? Nash (1983) volt az első kutató, aki leszögezte, hogy a szervezeti klíma rendkívüli módon és közvetlenül hat a teljesítményre. A vizsgálatok igazolni kezdték azt a feltevést, miszerint az iskolai légkör vagy morál része az iskolai dolgozók eredményességének. Abban az iskolában, ahol pozitív a légkör és a kommunikáció, jobbak a tanulmányi eredmények, és kisebb a lemorzsolódási arány, tehát jobban hasznosul a társadalmi és emberi tőke. A légkörre és a hatásaira koncentrált kutatások száma megnőtt, és egyre több empirikus munka igazolja különböző mintákon a hipotézis érvényességét.

INTRAGENERÁCIÓS TŐKEFORRÁSOK

Az intragenerációs tőkeforrások a tanárok tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli tevékenységei: a tudatos készülés a tanítás folyamatára, illetve a tanártársakkal való együttműködés, a csapatmunka. Nagyon kevés kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy a tanári munka nem egyéni, hanem kollektív teljesítmény, és hogy az osztálytermi jelenlét nem vizsgálható elszigetelten. Erre többnyire csak azok az iskolaeredményességi kutatások utalnak, amelyek az iskola egészének eredményességét mérik. A tanári tényezők közül a kutatók a tanári együttműködés jelentőségét emelik ki. Azoknak a negyedik osztályos diákoknak voltak jobbak az olvasási és matematikai teszteredményei, akiknek az iskolájában élénken együttműködtek egymással a tanárok (Goddard & Goddard 2007).

Számos kutatás foglalkozik az iskolavezetés hatásával, de eredményeik sokszor ellentmondanak egymásnak. Itt, ebben az elméleti fejezetben ismertetjük az ezzel kapcsolatos eredményeket, de fejezetünknek nem témája az iskolavezetés, csak

amennyiben az a tanárok közvetlen munkájával kapcsolatos. A tanárok válaszaiból az derül ki, hogy az igazgató szerepe inkább csak rajtuk keresztül érvényesül, ezért az empirikus kutatásban csak a tanárok igazgatóképével foglalkozunk, magával az iskolavezetővel nem.

Az iskolavezetés és a diákok eredményessége közötti összefüggések vizsgálatának különösen Nagy-Britanniában és az Amerikai Egyesült Államokban van nagy hagyománya. Az európai, főként a holland kutatások eredményei szerint nincs összefüggés az iskolavezetés (és itt leginkább olyan könnyen mérhető változókat vettek figyelembe, mint az igazgató neme, életkora, végzettsége) és a diákok eredményei között, ha mégis találtak valamilyen kapcsolatot, az inkább negatív volt. A különbség azzal magyarázható, hogy az angolszász iskolavezetői modell menedzsertípusú, az igazgatónak közvetlen, valós hatása van az iskola életére, míg az európai modellben az iskolaigazgató első az egyenlők között, egy a tanárok közül, ezért kisebb a hatása, és az is csak a tanárokon keresztül, közvetett módon érvényesül (Lannert 2006). A későbbiekben megismételt vizsgálatok kifinomultabb kutatási módszerei (regresszió) már Európában is kimutatták a pozitív összefüggést (Gift & Houtveen 1999)

A vezetési gyakorlat vizsgálata során többnyire csak általános elvekhez igazodnak a kutatások, hiszen az iskolák (diákjaik, tanáraik, fenntartóik, az iskolai környezet és még hosszan sorolhatnánk) különbözőek, ezért nem lehet egyöntetűen sikeresnek vagy sikertelennek ítélni egy bizonyos vezetési gyakorlatot: ami az egyik közösségben működik, az a másokban esetleg kevésbé működne (Horn 2006). Leithwood és társai (2004) szakirodalmi összefoglalójukban több megállapítást is közölnek az iskolavezetés és a diákok eredményességének összefüggéséről. Az iskolavezetés hatását rendkívül magasra értékelik a korábbi kutatásokkal szemben. Eredményeik szerint a tantermi munka után a legfontosabb eredményességi tényező az iskolavezetés. Leithwood és csapatának elméleteit Horn tesztelte az Országos Kompetencia Mérés adatain, és számos ponton kimutatta, hogy az amerikai elmélet és a hazai gyakorlat egybevágh. Igazolta, hogy a hátrózott igazgatói kiállítás és a célelvűség, az intézményi jelenlét és a benchmarking (eredményességi adatok értelmezése és a napi munkában való hasznosítása) hat a diákok eredményeire. Ezekre a kutatásokra is jellemző, hogy az iskolavezetést az igazgató saját jellemzése alapján értékelik, nem veszik figyelembe – nem tudják figyelembe venni –, hogy a tanárok milyenek látják a vezetőt és a vezetési stílusát, mennyire (és kik) tudnak azonosulni a kitűzött céljaival.

Mind a hazai, mind a nemzetközi irodalom meggyőződéssel állítja, hogy jó vezetőkre a nehéz körülmények között működő iskolákban van a legnagyobb szükség (Leithwood et al. 2004; Horn 2006). A hátrányos helyzetű diákokat oktató intézményben a vezető kiléte erősebben meghatározza a diákok eredményeit. A hazai viszonyok között az is megfigyelhető, hogy a vegyes profilú szakközép-

iskolák igazgatói lényegesen határozottabbak, mint például egy tiszta profilú gimnázium igazgatója.

Az iskolavezetés minősége és a diákok teljesítménye között hosszú az ok-okozati vonal, és a legtöbb tanulmány nem tisztázza, hogy a statisztikailag bizonyítható hatás hogyan mutatkozik meg a valóságban. A mi szempontunkból elsősorban a vezetés és a tanárok hatása érdekes. Leithwood egy későbbi írásában jelenik meg a „négyes ösvény” („four paths”) képe, annak modellezésére, ahogyan az iskolavezetés képes befolyásolni a diákok teljesítményét (Leithwood et al. 2004). Leithwood feltételez egy racionális, egy emocionális, egy szervezeti és egy családi „ösvényt”, és ezek, kimutatásai szerint, 43%-ban magyarázzák a diákok teljesítményét. A modellben az elvárások (academic press), a fegyelem, a bizalom (a szülők és a kollégák iránt), a professzionális szakmai közösség kialakítása és a családdal való kapcsolat is helyet kapott. Az első három úton a tanároknak is szerepe van. A vezetés feladata ezek esetében kettős, hiszen nem elég kitűzniük a megfelelő célokat és kiválasztaniuk a módszereket, azok megvalósításában partnerré kell tenniük a tanárokat. Az igazgatói célkitűzéseket – például a teljesítményt igencsak befolyásoló fegyelem megtartását és a jó tanulmányi eredmények elérését – a tanárok közvetítik a diákok felé. A közvetítés erőssége vizsgálható az útmodellek segítségével.

Brookover (1978) is úgy írja le a vezetőt, mint aki a szülők-diákok-kollégák hármaskörében végzi a munkáját, és ezek mindegyikének jelentősége van. Kimaradt a modellből az iskolafenntartó felé vállalt kötelezettség, illetve a szülők (a helyi társadalom) veszik át annak szerepét. Ez a fajta gondolkodás inkább az amerikai társadalomra jellemző, nálunk nagyobb az iskolafenntartók jelentősége (Brookover et al. 1978).

Viszonylag kevesen foglalkoznak a tanár-tanár interperszonális viszony tanulmányozásával. Hargreaves emeli ki az együttműködés kultúrájával jellemzett tantestületek jelentőségét, illetve az iskolákét mint professzionális tanulóközösséget (professional learning community). Ezekben a tanárok együttműködésén van a hangsúly, és azon, hogy közösen vállalnak felelősséget az iskola céljaiért (Hargreaves & Fullan 2012). A diákok jóllétére és eredményeire összpontosító együttműködés inkább az északi országokra jellemző (Ahlstrand 1991).

EXTERNÁLIS TŐKEFORRÁSOK

Nem lényegtelen, hogy milyen környezetben működik az iskola. Milyen maga a konkrét intézmény és milyen presztizzsel bír általában. De az sem mindegy, hogy milyen az ott tanuló diák otthoni háttere, hogyan gondolkodnak a családban, mennyit beszélgetnek egymással, mennyire becsülik a tanulást a szülők és a barátok. Az iskola és a szülők, barátok kapcsolatát mint externális erőforrást

most a közös cél, a diákok eredményessége szempontjából vizsgáljuk. Először az otthon és az iskola kapcsolatát vesszük górcső alá.

A történeti és az aktuális oktatáskutatás rendre megállapítja, hogy vannak olyan etnikai és/vagy társadalmi csoportok, amelyek oktatási sikerei kiemelkedően jobbak, mint ugyanabban a társadalmi közegben más csoportoké. Napjainkban az Egyesült Államokban ilyen oktatási sikertörténet az ázsiai bevándorlóké, de köztismert az izraeliták és evangéliumi keresztények átlagnál magasabb iskolázottsága is. A magyarázat az, hogy ezekben a csoportokban a tanulás és a jó iskolai eredmények generációkon keresztül, tradicionálisan megbecsült és támogatott értékek (Kao 1995; Karády 1994). Brookover 1976-os tanulmánya szerint az iskolai környezet hatását leginkább az oktatás minőségével, egyéb jellemzőivel kapcsolatos szülői elvárások testesítik meg (Brookover et al. 1978). A szülők, családok tehát egyfelől közvetett módon – mint a diákok útra indítói, tudással, készségekkel és értékekkel ellátói – jelennek meg az iskola életében, ugyanakkor közvetlen módon is, mint az iskola aktorai, jelen vannak. A hátrányos helyzetű iskolákban gyakran problémaként jelentkezik, hogy például a cigány gyerekek szülei alig érdeklődnek a gyerekük iskolai munkája iránt, sem otthon, sem az iskolában, és nem is ösztönzik őket tanulásra (Liskó 2002; Nagy 2002). De azt is láttuk a második fejezetben, hogy ennek ellenére az ilyen intézményekben a tanárok több időt töltenek el a szülőkkel való egyeztetéssel (Lannert 2010). A diákok problémás viselkedése vagy rossz otthoni körülményei miatt ugyanis fokozottabban szükség lenne az iskola és a szülő együttműködésére. A kutatások szerint, ha a szülők aktívan bevonódnak az iskolai életbe, a diákok jobb iskolai eredményeket érnek el (Carbonaro 1998). Ennek több oka is lehet. Egyfelől a szülők közelebb kerülnek az iskola értékrendszeréhez, másrészt a diákokat szorosabban ellenőrzik, ami ösztönzően hat a tanulmányaikra.

Az egy osztályban tanuló gyerekek otthoni és lakókörnyezeti hátterének különbsége az osztályközösségben éleződik ki. Kétségtelen, hogy az osztályközösség jelentősen hat a diákok egyéni teljesítményére – mégis kevesen kutatják ezt a kérdést, ráadásul az eddigi kutatási eredmények értelmezése is sokrétű és bonyolult (Santiago 2002). Inkább csak a pszichológiai vizsgálatokban kap nagyobb hangsúlyt ez a probléma, bár a klímavizsgálatok is foglalkoznak vele. Moss (1979) nézetei szerint az iskola folyamatosan kihívások elé állítja a diákokat. A tanuló kétféleképpen fogadhatja ezt: egyfelől pozitívan, úgy, mint ami képességei tesztelésére buzdítja és jobb teljesítményre sarkallja, másrészt fenyegetésként, azaz félelmet és stresszérzetet kelt benne. Egy kutatócsoport szerint, amely az iskolai kihívásokkal való megküzdést vizsgálta, nem szabad az egyén fejlődését kiragadnunk a társadalmi-kulturális kontextusból. A nyugati individualista szemlélet minden felelősséget az egyénnek tulajdonít, és ez dominál a pszichológiában és a neveléstudományban is. A tanárok viszont nem hagyhatják

figyelmen kívül azt a tényt, hogy az egyéni fejlődés elsődleges forrása az érzelmi kapcsolat. Ez akadályozhatja meg a diákot abban, hogy kimaradjon az iskolából, illetve elejét veszi az iskolai kudarcok jelentős részének. Mossnál a megküzdést segítő érzelmi kapcsolat kerül előtérbe. Hazai kutatások is kiemelik az érzelmi kötődés, kapcsolat fontosságát (Nagy 2002).

A beilleszkedés (esetleg a különbözés) igénye olyan osztálynormát is eredményezhet, amely szembehelyezkedik a pedagógiai elvárásokkal. Persze, ha az osztályban/iskolában kialakult (kialakított) norma tanuláspárti, akkor a tanulók partnerei a tanárnak, és közös célokat tűzhetnek ki (Tóth 1996). Optimális esetben az iskolának és a diákoknak közös pozitív céljaik vannak (a diákok bővítsék tudásukat, leérettségizzenek stb.), ez azonban csak ritkán valósul meg.

Hogyan lehet közössé tenni a célt? Spilerman egy korai munkájában Atkinson motivációs elméletére (Atkinson 1964) hivatkozva azt vizsgálja, hogy a kortárs tanulók hatása hogyan segítheti a hátrányos helyzetű diákokat a tanulásban. Spilerman hetvenes évek elején íródott tanulmányának problémamegközelítése és stílusa ma már szokatlan a tudományos szakirodalomban, de gyakorlati alkalmazására van példa. Abból indul ki, hogy a hátrányos helyzetű diákok alulmotiváltak a tanulásban a hiányos kisgyermekkorai családi szocializációjuk miatt, ezen pedig elsősorban anyagi ösztönzőkkel lehet segíteni, mivel a szegény gyerekek számára a pénz nagy érték. A kortárs csoportban pénzszerzési lehetőségként megnő a tanulás presztízse, és így módon a kortárs csoport értékrendszere is átalakul: visszahúzó helyett inkább ösztönző lesz a hatása (Spilerman 1971).

ÖSSZEFOGLALÁS

Ebben a fejezetben a jó és eredményes tanár jellemzőit próbáltuk meghatározni. Áttekintettük a tanári eredményességkutatásokat történeti, illetve részben diszciplináris szempontok alapján. Láthattuk, hogy számos kutatás szinte végtelenül sok tanári és iskolai attribútumot vizsgál. Ezeket a kutatások kezdeti szakaszában önmagukban értelmezték, később összevetették a diákok különböző eredményességi tényezőivel.

A tanárok humán tőke forrásait vizsgáltuk először. A tanárok képzettsége a leggyakrabban kutatott része a tanári minőségnek, elsősorban azért, mert jól és könnyen mérhető. A tanárok végzettségével kapcsolatban a szakképesítés megléte vagy hiánya merül fel leghamarabb. A kutatások többsége szerint a tanári képesítés jelentősen befolyásolja a diákok eredményeit, sőt a végzettségi szint is számít, bár ennek hatása kisebb, mint számos más, elsősorban a diákok családi hátterével kapcsolatos tényező.

A tanárok alapvégzettségük megszerzése után is képzik magukat. A továbbképzés és hatása a tanári hatékonyságra egyre népszerűbb, de egyelőre kevés

eredménnyel szolgáló kutatási terület. A vizsgálatok többségében a tanári módszertannal kapcsolatos, hosszú távú képzésekre koncentrálnak, és ezek többsége valóban bizonyítja a képzések hasznosságát. Számolnunk kell azonban a publikációs torzítás tényével, vagyis hogy többnyire csak azokat a kutatásokat közlik, amelyek „eredményesek” voltak, azaz kimutatták, hogy haszonnal járnak a képzések.

További humán tőkeforrás a tanárok tapasztalata, a pályán eltöltött éveik száma. A kutatásokat összegezve azt mondhatjuk, hogy a fiatal, pályakezdő tanárok eredményei kevésbé jók, mint tapasztaltabb kollégáiké, mert el kell telnie néhány évnek, amíg „megtalálják saját hangjukat”. Utána azonban nincs egyenletes növekedés, sőt a pályájuk vége felé már akár csökkenhet is a tanárok hatékonysága.

Fejezetünkben abból indultunk ki, hogy mindezek a humán tőkeforrások csak akkor tudnak hasznosulni az iskolai munkában, ha a társadalmi tőke segíti, vagyis ha megfelelő, bizalmon és értékegyezésen alapuló, társas közeg alakul ki. Éppen ezért úgy látjuk, hogy a társadalmi tőkére koncentráló kutatásoknak és az iskolai klímakutatásoknak ebből a szempontból közös jellemzőik vannak. Egy alfejezetben feltérképeztük a társadalmi tőkeforrások három csoportját: a tanár-diák viszonyra épülő intergenerációs tőkeforrásokat, a tanár-tanár kapcsolatrendszerben fellelhető intragenerációs tőkeforrásokat és az iskola környezetéből származó externális tőkeforrásokat.

Az intergenerációs tőkeforrások általában a tanár-diák kapcsolatrendszerben, főként a kommunikációban lelhetők fel. Kiemelt jelentősége van a kommunikáció gyakoriságának és mélységének, és annak, hogy kölcsönös elfogadásra épüljön. Ugyanakkor az is lényeges, hogy azonos értékek szerint rendeződjön a tanár-diák kapcsolat. Fontos megállapítás, hogy az így kialakult társas klíma egy iskolában még a személyek (főként a diákok) cserélődése esetén is stabil marad.

A tanár-tanár kapcsolatrendszer ez ideig kevésbé kutatott problémakör, bár az iskolaeredményességi kutatások az iskolára mint egységre, tehát a pedagógusok egységére koncentrálnak, azt elemzik. Az interperszonális viszonyok vizsgálata ugyanakkor leginkább az iskolavezető és a tanárok viszonyrendszerét helyezi előtérbe. A tanárok együttműködése és a tanulóközösségek vizsgálata újabb kutatási vonal, és az Egyesült Államokban, illetve a skandináv országokban már el is kezdték az ilyen jellegű felméréseket, de még nem nagyon vetik össze az adatokat az eredményességgel. Az externális, vagyis az iskola környezetéből érkező erőforrások egyfelől származhatnak közvetlenül az iskola környezetéből, hiszen a diákok beviszik magukkal az iskolába a családi, lakókörnyezeti háttérüket, és ezzel a „csomaggal” befolyásolják a kortársaikat, ugyanakkor a szülők indirekt módon is hatnak az iskolára, elvárásaik vagy megítéléseik kapcsán.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Mutassa be, hogy mely iskolától független tényezők lehetnek hatással egy diák tanulmányi teljesítményére!
2. Röviden mutassa be, hogy mely iskolai tényezők lehetnek hatással egy diák tanulmányi teljesítményére!
3. Válasszon ki egy olyan tanári tényezőt, amely a kutatások alapján befolyásolja a diákok teljesítményét, és mutassa be az összefüggéseket!
4. Mi a lényege a hozzáadott érték típusú modelleknek?
5. Milyen tanári tőkeforrások befolyásolják a tanárok teljesítményét?

AJÁNLOTT OLVASMÁNYOK

- Balázs I. & Zempléni A. (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 54. No. 12., 36–50.
- Fényes H. & Pusztai G. (2004): Az iskolai kulturális tőke és társadalmi tőke kontextushatásai. *Statisztikai Szemle*, Vol. 82. No. 6–7., 567–583. [http://www.ksh.hu/statszemle_archive/2004/2004_06-07/2004_06-07_567.pdf]
- Liskó I. (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 52. No. 2., 56–69. [<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00057/2002-02-ko-Lisko-Hatranynos.html>]
- Neuwirth, G. (1999): *A középiskolai munka néhány mutatója*. OKI, Budapest. [<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kozepiskolai-munka/kozepiskolai-munka-090617-5>]
- Szél K., Bacskai K. & Borbély Sz. (2016): Hozzáadott érték a közoktatásban. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás hozzáadott értéke: Partium PPS–UMK Budapest–Nagyvárad*, 69–78. [<http://mek.oszk.hu/16000/16053/16053.pdf>]

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Ahlstrand, E. (1991): Teacher Cooperation and School Organization: When and Why Do Teachers Cooperate? *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 3–4.
- Angrist, J. & Lavy, V. (2001): Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, Vol. 19. No. 2., 343–369. [<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED466510.pdf> (2012.02.10.)]
- Atkinson, J. W. (1964): *An Introduction to Motivation*. D. Van Nostrand, Princeton.

- Bordás A. (2017): *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – Narratívák a rendszeren belülről*. Doktori (PhD) értekezés, BTK Debreceni Egyetem.
- Brookover, B. W., Schweitzer, H. J., Schneider, M. J., Beady, H. C., Flood, K. P. & Wisenbaker, M. J. (1978): Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, Vol. 15. No. 2., 301–318.
- Buda M. (2005): Tanulási kudarcok a középiskolában. In Buda M. (szerk.): *Léggör – közérzet – tanulás. Válogatott iskolai életvilágokra*. Debreceni Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 158–182.
- Carbonaro, W. J. (1998): A little Help from My Friends' Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes. *Sociology of Education*, 71., 295–313.
- Celeste, A. & Fuller, E. (2004): Does Teacher Certification Matter? Teacher Certification and Middle School Mathematics Achievement in Texas. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Vol. 12. No. 4. [<http://www.sedl.org/pubs/policyresearch/resources/AERA-2004.pdf> (2012.01.30.)]
- Chrappán M. (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Garai O. et al. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, 266–286.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W. & Ball, D. L. (2000): *Resources, Instruction, and Research*. Research Report, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. [<http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Resources-CRB-12-2000.pdf> (2012.01.24.)]
- Cohen, D. K. & Hill, H. (1997): *Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. [http://www-personal.umich.edu/~dkcohen/cohen_hill_2000_TCR.pdf (2012.01.30.)]
- Coleman, J. S. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington D. C.
- Coleman, J., S. (1988): Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94., 95–120. [<http://www.jstor.org/stable/2780243> (2010.02.09.)]
- Darling-Hammond, L. (1999): *State Teaching Policies and Student Achievement*. Teaching Quality Policy Brief, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. [http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Brief_two.pdf (2012.01.05.)]
- Darling-Hammond, L. (2000): Teacher Quality and Student Achievement. A review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8., 1., 1–46. [<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515> (2012.01.26.)]
- Ehrenberg, R. G. & Brewer, D. J. (1994): Do School and Teacher Characteristics Matter? Evidence from High School and Beyond. *Economics of Education Review*, Vol. 13. No. 1., 1–17.

- Falus I. & Golnhofer E. (1989): *A pedagógia és a pedagógusok: egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Fend, H. (1977): *Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Beltz, Weinheim.
- Fényes H. (2008): Kontextuális hatások a középiskolások eredményességére. *Szociológiai Szemle*, Vol. 18. No. 3., 3–31.
- Fényes H. & Pusztai G. (2004): Az iskolai kulturális tőke és társadalmi tőke kontextushatásai. *Statistikai Szemle*, Vol. 82. No. 6–7., 567–583. [http://www.ksh.hu/statszemle_archive/2004/2004_06-07/2004_06-07_567.pdf (2012.02.06.)]
- Goddard, Y. L. & Goddard, R. D. (2007): A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, Vol. 109. No. 4., 877–896.
- Grift, Van de W. & Houtveen, A. A. M. (1999): Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 10. No. 4., 373–389. [<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/sesi.10.4.373.3497> (2012.02.10.)]
- Hanushek, E. A. (1992): The Trade-off Between Child Quantity and Quality. *Journal of Political Economy*, Vol. 100. No. 1., 84–117. [<http://www.jstor.org/stable/2138807?seq=30> (2012.01.26.)]
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. & Rivkin, S. J. (1999): *Do Higher Salaries Buy Better Teachers?* Working Paper No 7082, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. [<http://www.nber.org/papers/w7082.pdf> (2012.01.17.)]
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): *Professional Capital: transforming teaching in every school*. Teachers College Press, New York.
- Hauser, R. M. (1971): *Socio-economical Background and Educational Performance*. American Sociological Association, Washington D. C.
- Henke, R. R., Chen, X. & Goldman, G. (1999): *What Happens in Classrooms? Instructional Practices in Elementary and Secondary Schools, 1994–95*. U.S. Department of Education, NCES 1999, 348, Washington, D.C. [<http://nces.ed.gov/pubs99/1999348.pdf> (2012.01.04.)]
- Horn D. (2006): Az iskolavezetés és az eredményesség a magyar középfokú oktatásban. In Lannert J. & Nagy M. (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 65–78.
- Kao, G. (1995): Asian Americans as Model Minorities? A Look at Their Academic Performance. *American Journal of Education*, Vol. 103. No. 2., 121–159. [<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1085574.pdf?acceptTC=true> (2012.02.06.)]
- Karády V. (1994): Felekezeti státus és iskolázási egyenlőtlenségek. In Lackó M. (szerk.): *A tudománytól a tömegkultúráig*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest, 125–167.
- Kertesi G. & Kézdi G. (1996): Cigány tanulók az általános iskolában. In Kravánszky R.: *Cigányok és iskola*. Educatio, Budapest.

- Kozma T. (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Lannert J. (1999): Szerkezetváltási tendenciák és a továbbtanulási arányokat befolyásoló tényezők a közoktatásban. In Vágó I. (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker, Budapest.
- Lannert J. (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In Lannert J. & Nagy M. (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 17–42.
- Lannert J. (szerk.) (2010): *Pedagógus 2010. Pedagógus időmérleg vizsgálata. Zárójelentés*. TÁRKI – TUDOK, Budapest..
- Leana, C. M. (2010): *Social Capital: The Collective Component of Teaching Quality*. [http://www.annenberginstitute.org/VUE/wp-content/pdf/VUE27_Leana.pdf. (2013. január.)]
- Leana, C. M. & Frits, P. (2006): Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools. *Organization Science*, 17., 1–14.
- Liskó I. (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógia Szemle*, Vol. 52. 2., 56–69.
- Leithwood, K., Seashore, K. L., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004): *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation. [<http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Leadership.pdf> (2012.02.10.)]
- Manski, C. F. (1987): Academic Ability, Earnings, and the Decision to Become a Teacher: Evidence from the National Longitudinal Study of the High School Class of 1972. In Wise, D. (ed.): *Public Sector Payrolls*. University of Chicago Press, Chicago. [<http://www.nber.org/chapters/c7157.pdf> (2012.01.17.)]
- Marsh, J. A. (2011): *A Big Apple for Educators: New York City's Experiment with School-wide Performance Bonuses: Final Evaluation Report*. RAND Corporation, New York.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D. M. & Hamilton, L. S. (2003): *Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability*. RAND Corporation, Santa Monica. [http://www.rand.org/pubs/monographs/2004/RAND_MG158.pdf (2012.01.27.)]
- Meleg Cs. & Aszmann A. (1996): Az iskola mint munkahely. Felmérések tanulságai nemzetközi kitekintéssel. In Vastagh Z. (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II*. JPTE Tanárképző Intézete, Pécs, 47–67.
- Monk, D. H. (1994): Subject Area Preparation of Secondary Mathematics and Science Teachers and Student Achievement. *Economics of Education Review*, Vol. 13. No. 2., 125–145. [<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0272775794900035> (2012.01.30.)]
- Moss, R. H. (1979): *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass, San Francisco.

- Murillo, F. J. & Roman, M. (2011): School Infrastructure and Resources Do Matter: Analysis of the Incidence of School Resources on the Performance of Latin American Students. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 22. No. 1., 29–50.
- Nash, M. (1983): *Managing Organizational Performance*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Nagy M. (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, Vol. 102. No. 3., 301–331.
- Neuwirth G. (1999): *A középiskolai munka néhány mutatója*. OKI, Budapest.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (1992): *Hierarchical linear models*. Sage, Newbury Park, CA.:
- Sági M. (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In Lannert J. & Nagy M. (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 111–128.
- Santiago, P. (2002): Teacher Demand and Supply. Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. *OECD Education Working Papers*, No. 1., OECD Publishing. [<http://dx.doi.org/10.1787/232506301033> (2012.01.03.)]
- Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R. & Luyten-de Thouars, Y. (2007): *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: University of Twente, Department of Educational Organisation and Management. [<https://www.utwente.nl/bms/omd/Medewerkers/artikelen/scheerens/rev-meta-analysis2007.PDF> (2018.05.15.)]
- Spilerman, S. (1971): Raising Academic Motivation in Lower Class Adolescents: A Convergence of Two Research Traditions. *Sociology of Education*, 44. 1., 103–118. [<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/2111965.pdf?acceptTC=true> (2012.02.06.)]
- Tóth L. (1996): Csoportfolyamatok az osztályban. In Balogh L., Bugán A., Kovács Z. & Tóth L. (szerk): *Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 149–160. [<http://umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/volante.html> (2012.10.12.)]
- Wayne, A. J. & Youngs, P. (2003): Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, Vol. 76. No. 1., 89–112. [<http://www.jstor.org/stable/3516044> (2012.01.27.)]
- Wenglinsky, H. (2000): *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back Into Discussions of Teacher Quality*. Policy Information Center Report, October, Educational Testing Service. [<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PIC-TEAMAT.pdf> (2012.01.25.)]
- Wiley, D. E. & Yoon, B. (1995): Teacher reports of opportunity to learn: Analyses of the 1993. California learning assessment system. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 17. 3., 355–370.

- Zoller K. (2015a): A tanárok és iskoláik – Az intézményi és tanári jellemzők szakmai továbbképzéssel való összefüggései. In Puzsai G. & Morvai L. (szerk.): *Pálya – modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. 128–140. [<http://mek.oszk.hu/14700/14765>]
- Zoller, K. (2015b): Teachers' perception of professional development. *PedActa*, Vol. 5. No. 2., 15–22. [http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_5_2_2.pdf.]

Szerzőink

Bacsikai Katinka PhD, oktatáskutató, szociológus. A Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének adjunktusa. Főbb kutatási területei a hátrányos helyzetű diákokat tanító tanárok eredményessége és a közoktatási szektorok összehasonlítása. Monográfiájában (*Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*, 2015) a tanári munkát kollektív erőforrásként értelmezi, ami a hátrányos kompozíciójú iskolákban nagyobb hatást gyakorol a diákok eredményességére, mint az átlagos vagy az átlagnál előnyösebb összetételű iskolákban.

Bényei Judit PhD, oktatáskutató, szociológus. A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem egyetemi docense. Doktori értekezésében (*Az Alkonyzónától A Simpson családig*, 2001) a fiatalok körében népszerűvé váló televíziós sorozatok befogadásvizsgálatát végezte el a médiapedagógia területét megalapozó megfigyeléseket téve. Kutatási területe a médiatudatosságra nevelés, digitális múzeumi értékközvetítés.

Bocsi Veronika PhD habil., oktatáskutató, szociológus. A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Karának docense. Főbb kutatási területei az egyetemeken kulturális klímája és a hallgatói életmód. Első könyvének témája a hallgatói időfelhasználással foglalkozott (*Az idő a campusokon*, 2013), a második pedig a diákok értékpreferenciáit vizsgálta (*A felsőoktatás értékmentesítői*, 2015).

Ceglédi Tímea PhD, oktatáskutató, szociológus. A Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének adjunktusa, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) kutatója. Főbb kutatási területei a reziliencia, a társadalmi egyenlőtlenségek, a tehetséggondozás, a pedagógusképzés, valamint a regionális kutatások. Publikációi azt vizsgálják, hogy mit tanulhatunk a reziliens életutakból a származási hátrányok természetéről és azok leküzdéséről (*Reziliens életutak – avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier*, 2012; *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*, 2018).

Engler Ágnes PhD habil., oktatáskutató, a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének docense, valamint a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért elnökhelyettese. Kutatásai középpontjában a család neveléstudományi megközelítése áll, ebből a szempontból foglalkozik a tanulói eredményesség és a családi háttér kapcsolatával, a családi életre neveléssel,

a családalapítás és az iskolai végzettség összefüggéseivel, a család és a karrier kérdéskörével. Könyveiben is ezeket a témaköröket vizsgálta (*Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*, 2011; *A család mint erőforrás*, 2017; *Hallgatói metszetek*, 2014). További kutatási területe a formális felnőttoktatás és a felnőttoktatási módszertan.

Fényes Hajnalka PhD habil., közgazdász-szociológus, a Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszékének egyetemi docense, a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program témavezetője, valamint a CHERD kutatóközpont tagja. Kutatási témái a kontextuális elemzés, a férfiak és nők közötti különbségek az oktatásban, az önkéntesség új formái, valamint az emberi tőke modell alkalmazásai. Főbb könyvei: *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?*, 2010; *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében*, 2015; *Munkaerőpiac és emberi tőke* (társszerző: Mohácsi Márta), 2019.

Fónai Mihály C.S., oktatáskutató, szociológus. A Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Karának egyetemi tanára, a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program törzstagja. Főbb kutatási területei a térségi és társadalmi egyenlőtlenségek, a professzionalizációs folyamatok, különös tekintettel a felsőoktatásra. A romák iskolázottságának 21. századi változásait vizsgálta *A cigány népesség élethelyzete és kitörési lehetőségei Északkelet-Magyarországon*, 2006 (társszerző: Pénzes Mariann és Vitál Attila) című művében. A professzor analízis folyamatokkal foglalkozott a *Joghallgatók: honnan jönnek és hová tartanak?* című 2014-ben megjelent könyvében.

Garami Erika PhD, oktatáskutató, az Innovációs és Technológiai Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárság Foglalkoztatási Szolgálat Főosztály munkatársa. Legfőbb kutatási területe az oktatás intézményrendszerének, az iskolák társadalmi összetételének, az iskolákban zajló szocializációs folyamatok területi különbségei. Doktori disszertációjában a kistérségi jellemzők együttes hatását vizsgálta az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre.

Kenyeres Attila Zoltán PhD, művelődés- és médiakutató, a Debreceni Egyetem oktatója. Fő kutatási területe a média, azon belül a posztmodern dokumentumfilmek szerepe a felnőttek informális tanulásában, valamint a tudományos eredmények hatékony mozgóképes kommunikációja. Ezenfelül az álhírek, valamint a médiamanipuláció témáját is kutatja, több könyve is megjelent ehhez kapcsolódóan. 2017-ben egyetlen magyar egyetemi oktatóként és újságíróként elnyerte az Amerikai Külügyminisztérium média és újságírás ösztöndíját az Ohio Universityre.

Kocsis Zsófia oktatáskutató, doktorjelölt, a Neveléstudományi Tanszék tanársegédje, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) kutatója. Főbb kutatási területe a felsőoktatási hallgatók tanulmányok melletti fizetett

munkavégzése, a hallgatói munkavállalás és eredményesség összefüggései, valamint a duális képzés egyetemi pályafutására és elhelyezkedésére gyakorolt hatásának elemzése. 2014-ben, 2018-ban és 2019-ben az Új Nemzeti Kiválóság Program ösztöndíjasa. Továbbá 2020-ban elnyerte a Szent-Györgyi Young Investigator Award díjat, s ezáltal a The New York Hungarian Scientific Society támogatását.

Kovács Klára PhD, oktatáskutató, szociológus, a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének adjunktusa, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) kutatója. Kutatási témája a sport- és egészségmagatartás, a szubjektív jóllét, illetve eredményesség között fennálló kapcsolat vizsgálata. *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban* (2015) című kötetében foglalta össze. 2016-tól az MTA Bolyai János kutató ösztöndíjasa, 2018-ban Új Nemzeti Kiválóság Program Bolyai+ ösztöndíjban részesült. A kutatási eredményeit 93 publikációban, köztük három Scopus-ban indexált folyóiratban közölte.

Markos Valéria PhD, oktatáskutató, szociológus, a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért kutató-elemzője. Főbb kutatási területei a középiskolás tanulók és felsőoktatási hallgatók állampolgári aktivitásának és civil szervezeti tagságának vizsgálata, az önkéntes munkavégzés vizsgálata. Új monográfiája: *Úton a felelős állampolgári lét felé. Az iskolai közösségi szolgálat közvetlen és közvetett hatásai*, 2020.

Pallay Katalin oktatáskutató, a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Programjának doktorjelöltje. Kutatási témája a szülőföldtől távol tanuló hallgatók migrációs döntései, tanulmányi pályafutása és további életútja, a tanulmányi célú mobilitás és tanulmányi eredményesség, a kisebbségi hallgatók, szülőföld iránti elköteleződés vizsgálata. A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának (CHERD) tagja, a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének (HERA) Kárpát-medencei Magyarlakta Régiók Tagszervezetének titkára. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia és Pszichológia Tanszékén tanársegédként, a Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont kutatójaként dolgozik.

Pusztai Gabriella D.Sc. habil., a Debreceni Egyetem professzora. Főbb kutatási területei a tanulói, hallgatói, valamint az intézményi eredményesség, az egyházak köz- és felsőoktatási szerepvállalásának és a vallásosság tanulmányi karrierre gyakorolt hatásának vizsgálata. Első könyvei a felekezeti iskolákkal (*Iskola és közösség*, 2004) és az iskolarendszer szektorainak összehasonlításával (*A társadalmi tőke és az iskola*, 2009) foglalkoztak, majd az értelmező közösségként működő kapcsolatháló felsőoktatási pályafutást befolyásoló hatását vizsgálta (*A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*, 2011; *Pathways to Success in Higher Education*, 2015).

Tódor Imre PhD, oktatáskutató, a Sapientia EMTE Tanárképző Intézetének egyetemi adjunktusa. Főbb kutatási területei oktatásszociológiai, valamint tantárgypedagógiai témájúak. Új könyvében (*Az iskolaválasztás döntésmechanizmusai. Székelyföldi középiskolások szektorközi metszetben, 2020*) egyrészt az iskolai pályafutás választójainak szektorközi összehasonlító elemzését, másrészt az eredményesség különböző dimenzióit veszi górcső alá. Tantárgypedagógiai kutatásai a társadalomtudományok oktatásának szakmódszertanára fókuszálnak.

PALLAS DEBRECINA

1828-ban a debreceni kollégium alumnus diákjai Pallas Debrecina címen egy csokor latin és magyar nyelvű verset adtak ki Péczeli József professzor gondozásában. Ezt a kiadványt tekintjük jelen sorozatunk első elődjének. A második előd időben valamivel közelebb van hozzánk. Az 1936-os Pallas Debrecina a kollégium tanárképző intézetének dolgozatait gyűjtötte egybe és tette közzé az intézet tízéves főnállása alkalmából. Ezeket a tanulmányokat az akkori intézet tagjai írták – tanárok és tanárjelöltek (szerkesztette Zsigmond Ferenc) –, tudatosan választva-vállalva az előd kiadvány nevét és szellemét.

A Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete mindkét elődjét vállalja. Ezért választottuk könyvsorozatunknak mi is a Pallas Debrecina nevet. Ez a választás azt jelenti – s emblémánk is ezt ábrázolja –, hogy értékeket vállalunk, amelyek a múltban gyökereznek, és tájékozódási pontokat keresünk, amelyek a gyorsan változó jelenben segíthetik a tájékozódót.

Amikor azonban a csaknem kétszáz éves nevet egy mai könyvsorozat címéül választjuk, egyben szakítunk is ezzel a múlttal. Az a pedagógia, amelyet a Pallas Debrecinában megjeleníteni szándékozunk, nem a tegnaphoz szól, hanem a mához. Korszerű segítséget kívánunk nyújtani általa azoknak – tanárjelölteknek, pedagógusoknak, doktori hallgatóknak és a többi érdeklődőnek –, akik a neveléstudományt magyar nyelven tanulmányozzák. Nekik írunk, szerkesztünk és adunk közre hazai és külföldi szövegeket – eredeti írásokat és szövegválogatásokat –, hogy együtt kapcsolódhassunk be a neveléstudomány nemzetközi áramlatába.

A PALLAS DEBRECINA-SOROZAT EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. A neveléstudomány értelmezései (*szöveggyűjtemény*)
Szerk. Brezsnányiszky László és Buda Mariann (2001)
2. Didaktika szöveggyűjtemény
Szerk. Szabó László Tamás (2001)
3. Henk van Daele: Összehasonlító pedagógia
Válogatta és szerk. Szabó László Tamás (2001)

4. A tanári pálya *(szöveggyűjtemény)*
Szerk. Papp János (2001)
5. Tantervemlélet
Szerk. Szabó László Tamás (2001)
6. Oktatás és gazdaság
Szerk. Polónyi István (2002)
7. A pedagógia horizontja
(szöveggyűjtemény a pedagógia szak felvételi vizsgájához)
Szerk. Brezsnýánszky László, Holik Ildikó és Tasné Zelei Veronika (2002)
8. Elhanyagolt gyermekek *(szöveggyűjtemény)*
Válogatta Veressné Gönczi Ibolya és Vincze Tamás (2002)
9. Iskola-alternatívák a huszadik században *(szöveggyűjtemény)*
Szerk. Brezsnýánszky László (2002)
10. Pedagógia és hermeneutika
Szerk. Buda András (2001)
11. Felnőttképzés és gazdaság
Szerk. Kozma Tamás (2002)
12. Veressné Gönczi Ibolya: A gyermekvédelem pedagógiája (2002)
13. Az európai ókor neveléstörténete
(Prohászka Lajos egyetemi előadásaiából I.)
Szerk. Orosz Gábor (2003)
14. Oktatás és társadalom
Szerk. Kozma Tamás (2004)
15. Pedagógiai informatika *(A neveléstudomány szakirodalmi alapjai)*
Szerk. Kozma Tamás, Sike Emese (2004)
16. Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete
(Prohászka Lajos egyetemi előadásaiából II.)
Szerk. Orosz Gábor (2004)
17. Devianciák és ifjúság *(szöveggyűjtemény)*
Szerk. Papp János (2005)
18. Drogmegelőzés *(szöveggyűjtemény)*
Szerk. V. Gönczi Ibolya (2006)
19. Szabó László Tamás: Bevezetés a tanári mesterségbe (2010)