

Iskola és Társadalom

I.

(Szöveggyűjtemény)

Lektorálta:
Várnagy Elemér

Válogatta és szerkesztette:
Meleg Csilla

Technikai szerkesztő:
Ambrus Attila József

Kiadja a JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke
Pécs, 1996.

TARTALOM

BEVEZETÉS

**PIERRE BOURDIEU:
AZ OKTATÁSI RENDSZER IDEOLOGIKUS FUNKCIÓJA**

**PIERRE BOURDIEU:
AZ ISKOLAI KIVÁLÓSÁG ÉS A FRANCIA OKTATÁSI RENDSZER ÉRTÉKEI**

**PIERRE BOURDIEU:
VAGYONI STRUKTÚRÁK ÉS REPRODUKCIÓS STRATÉGIÁK**

**DENIS LAWTON:
TÁRSADALMI OSZTÁLY ÉS AZ ISKOLÁZTATÁS ESÉLYE**

**BASIL BERNSTEIN:
AZ ISKOLAI TUDÁSANYAG OSZTÁLYOZÁSÁRÓL ÉS KERETEIRŐL (FRAMING)**

**KLAUS MOLLENHAUER:
SZOCIALIZÁCIÓ ÉS ISKOLAI EREDMÉNY**

**J. W. B. DOUGLAS:
A TANULÓK KÉPESSÉGEK SZERINTI ELOSZTÁSA**

**JAMES S. COLEMAN:
ISKOLAI TELJESÍTMÉNY ÉS VERSENYSTRUKTÚRA**

**BASIL BERNSTEIN:
NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ ÉS OKTATHATÓSÁG**

IRODALOMJEGYZÉK

**A TÉMÁHOZ KAPCSOLÓDÓ MAGYAR VIZSGÁLATOK
VÁLOGATOTT IRODALOMJEGYZÉKE**

A FORRÁSMŰVEK ADATAI

BEVEZETÉS

E. Durkheim - az oktatás és nevelés kérdéseivel is foglalkozó neves szociológus - állítja, hogy az oktatás az embereket nem olyanná formálja, amilyenek természetüknél fogva lehetnének vagy amilyenek szeretnének lenni, hanem olyanra, amilyenre a társadalomnak szüksége van.

Az oktatással és tágabb vonatkozásban az iskoláztatással kapcsolatos kérdések társadalmi kontextusba helyezése új módon igényelte a válaszadást. Az oktatás- és nevelésszociológia mint határtudomány éppen az interdiszciplinaritást igénylő szemléletmódnak köszönheti létjogosultságát. Mivel a társadalomban domináló értékhierarchiák az iskolán keresztül közvetített tudást is alakítják, nyilvánvalóvá vált, hogy az oktatást nem lehet csupán didaktikai (individuális) problémákra leszűkíteni. A társadalmi-gazdasági-kulturális környezetbe ágyazott elemzések szükségessége immár nem kérdőjelezhető meg. Iskola és társadalom tehát a tudományos kutatás, elemzés, értékelés szempontjából is összekapcsolódott: az oktatás társadalmi jelenségé fejlődött.

Az eredmény konstataciója mellett vessünk egy pillantást azokra a körülményekre is, amelyek együttes hatása döntő szerepet játszott a fenti folyamat elindulásában és végigvitelében!

Valamiféle iskoláztatás minden korban létezett, hiszen embercsoportok, népek fennmaradása azon is múlott, hogy a megszerzett tapasztalatok átadása a következő generációnak sikeres volt-e az életésélyek szempontjából. Minőségi fordulat akkor következett be az iskoláztatás vonatkozásában, amikor a reformáció eszmeáramlatának gyakorlati lecsapódásaként (majd az ellenreformáció válaszaként) az elemi iskolák hálózata Európa-szerte kiépült.

Joggal kérdezhajtuk, hogy miért éppen a 15. század teremtette meg az iskolahálózat kialakulásának egyik feltételét. Az ok a kultúra szférájában keresendő. A reformáció eszmeáramlatának a fiatal korosztályok körében való elterjesztésével, tudatosításával a későbbi felnőtt generációkért indult meg a harc. Ahhoz azonban, hogy a hatás minél szélesebb körű legyen, intézményesen kellett megtalálni az utat a mindenkori felnövekvő nemzedékhez. Ezt pedig csakis egy iskolahálózat tudta biztosítani.

Az új eszme közvetítésére gombamód szaporodó iskolák és a bennük közvetített tartalom korán ráébresztette a katolikus egyházat arra, hogy saját kialakított kultúráját és hegemóniáját megőrizni és tovább éltetni csak hasonló módon tudja: a formálódó iskolahálózatban helyet kellett biztosítani tanításainak.

Így vált az iskola a reformáció-ellenreformáció harcában a **kultúraközvetítés és -formálás** eszközevé.

Az iskola kultúraközvetítő, tudásátadó célja és funkciója ma is megkérdőjelezhetetlen. Azonban az a hiedelem, hogy az intézményesített, általánosan hozzáférhetővé váló iskoláztatás következtében a különböző társadalmi csoportok kultúrjavakból való részesedése is egyenlő mértékű lesz, hamar szertefoszlott. A „miért”-ekre való válaszadás, az okkeresés az iskolában mint intézményben működő látens mechanizmusok feltárására irányította a kutatók figyelmét.

Helyezzük most más megvilágításba az iskola szerepét! A 18-19. században az Európa nemzetállamai között dúló háborúk végeztével győztesek és vesztesek egyaránt az építkezést tekintették fő feladatuknak. Iskola és társadalom összefüggésének további bemutatásához a háborúban vesztes országok építkezési stratégiáját érdemes kicsit közelebbről megvizsgálunk.

A vesztes országok stratégiai gondolkodásmódja egyértelmű volt: egy következő háborúban győzni kell. E cél eléréséhez tömegesen mozgósítható, az országért elszántan küzdő ember-állomány szükséges. Olyan méghozzá, amely nem kérdőjelezi meg az adott ország vezetőinek lépéseit, feltétel nélkül elfogadja azokat akkor is, ha háborúra mozgósítanak. Megkezdődik tehát az államilag irányított nemzetépítő folyamat, melynek célja a tömegeknek a nemzet állampolgáraivá való átfőmálása.

A nagyfokú lojalitás és hazaszeretet mint politikai cél a már létező intézményrendszeren, az iskolán keresztül épülhet be legbiztosabban a felnövekvő nemzedék gondolkodásmódjába, válhat magatartása szerves részévé. Az állam tehát az általa fenntartott népoktatást használta fel e **politikai cél** elérése érdekében.

Így az iskola e történelmi korban kezdett a politikai célok megvalósításának eszközévé válni.

A történelmi üzenet azonban a jelennek szól: a politika közvetett (esetenként közvetlen) módon az iskola formális és informális struktúráján keresztül erőteljesen bele tud szólni nemzedékek gondolkodásmódjába, tudatának formálásába. Így van ez annak ellenére, hogy az iskola deklarált céljaiban mindez általában nem jelenik meg; a „világnézeti semlegesség” hangoztatása azonban a látenszen működő mechanizmusok megerősödését involválja.

A háborúban vesztes országok által követett indirekt politikai stratégia más vonatkozásban is meghozta gyümölcsét. A távlati politikai cél (győztesnek lenni legközelebb) érdekében az iskoláztatásba forgatott erőforrások a gazdaság területén kamatozódtak. A 19. század második felének világkiállításain egymás után azoknak az országoknak a termékei vitték el a pálmát, melyek a háború utáni építkezésben az oktatásra áldoztak. Ezért nem tekinthető véletlennek, hogy a korábbi politikai és gazdasági nagyhatalom, Anglia a második helyre szorult e világkiállításokon a háborúban vesztes Franciaország mögött. Anglia részéről a felismerés késétt és ezért nagy árat fizetett. Győztes pozíciójából adódó előnyeit nem iskolahálózatának kiépítésébe fektette, melynek keserű eredménye a gazdasági életben mutatkozott meg. Ezért gazdasági veszteshelyzetből kellett hozzákezdenie oktatási rendszere kiépítéséhez, szinte utolsóként Európában.

Az iskolarendszer minden fokozatára (alsó-, közép-, felsőfok) kiterjedő intézményhálózat kiépülése végül is a 20. század első negyedére minden európai országban megtörtént. Ekkorra már világossá vált, hogy az oktatásba beforgatott erőforrások a **gazdasági** életben **nyereséggé**, haszonná konvertálódnak. (Gondoljunk csak az USA, Kanada, Svédország, Finnország vagy Japán példájára!)

A történelmi tanulság oly világos és egyértelmű! Mégis a mindenkori kormánypolitikák számára célszerű megegyszer megismételni: az oktatás a ráfordított erőforrások felhasználásával a gazdasági növekedés fontos, esetenként domináns elemévé képes válni.

Az előzőekben bemutatott kulturális, politikai és gazdasági körülmények - mint a történelem által felkínált feltételek - a 19. századra megteremtették azt a lehetőséget, hogy **az iskola társadalmi funkciói** kikristályosodjanak.

Az iparosodás, az urbanizáció következtében megnőtt az igény arra, hogy a nagyobb hozzáértést kívánó munkafolyamatokban magasabb elméleti-technikai tudással rendelkező munkaerőre lehessen számítani. E szükséglet kielégítése természetesen a család és a társadalom közötti közvetítőre, az oktatási rendszerre hárult. E folyamat eredményeképpen az iskola az ipari társadalom munkaerőszükségletét kiszolgáló „üzemmé” vált, hosszabb távon pedig egyik funkciója a mindenkori társadalmi igényeknek megfelelő **munkaerőutánpótlás** biztosítása lett.

A 19. század új gondolkodásmódja, a liberalizmus többek között a társadalomban hagyományosan meglévő hierarchiák megváltoztatásának szükségességét fogalmazta meg. Eszerint társadalmi igazságosságról akkor beszélhetünk, ha mindenki egyenlő jogokkal és esélyekkel rendelkezik. Ezért a korábbi társadalmakban érvényes hagyományok és származás helyett az egyéni teljesítményre, a versenyre helyeződött a hangsúly. A versenyszituáció ugyanis a legalkalmasabb eszköz arra, hogy a legjobbakat, legtehetségesebbeket előnyös helyzetbe hozza.

Ezen elv megvalósulásának intézményes garanciáját az iskolarendszer adta, ahol az egyéni teljesítmények, ambíciók a tanulmányi eredményeken keresztül mérhetővé tehetőek és társadalmi szinten is értelmezhetőek.

E szemléletmóddal a meritokrácia társadalmilag releváns elvvé emelte az érdem szerinti egyenlőtlenségeket, szemben az arisztokratikus, származás szerinti hierarchiával.

Így vált az iskola az igazságosabb társadalom megvalósításának eszközévé, melynek segítségével az esélyek elvileg mindenki számára egyenlően adóttak a tudás, a tulajdon, a munka megszerzésére, a társadalmilag előnyös pozíciókba való bekerülésre.

Az egyéni érdemek, teljesítmények különbözősége szerinti társadalmi felemelkedés vagy süllyedés előtérbe helyezte az iskolának a **társadalmi mobilitásban** betöltött funkcióját és felelősségét. A hatalmi harc ezzel elindult, hiszen az oktatás kettőssége: a szakképzett munkaerőről való gondoskodás és az igazságos esélyelosztás azonnal felvetette a szelekció problémáját.

A 19. század a tudományok nagy ütemben meginduló fejlődését is segítette. Az új felfedezések, ismeretek, a rohamosan megsokszorozódó tudásanyag megismertetésére és átadására az oktatási rendszer biztosította a lehetőséget. Az elsajátított tudás révén a későbbiekben társadalmi presztizshez, hatalomhoz lehetett jutni, mégpedig a hagyományosan kialakult társadalmi hierarchia ellenében is. Így a deklarációkban is kifejezésre jutó tudományos ismeretközvetítés funkciója az iskolát az objektív és előítéletmentes **tudáselsajátítás** területévé avatta.

Mindezen társadalmi folyamatok eredményeképpen az oktatás, az iskoláztatás a társadalmi esélyek új perspektíváját teremtette meg. A meritokratikus gondolkodásmód révén az iskola az igazságosabb és egyenlőbb esélyeket biztosító társadalom létrehozásának legfontosabb eszközévé, a **társadalmi mobilitás csatornájává** vált.

A vázlatosan bemutatott történelmi háttér és társadalmi folyamatok tükrében elérkeztünk az oktatásszociológia kérdésfeltevéséhez: mi a magyarázata annak, hogy az egyenlő esélyeket hirdető iskoláztatás évei alatt mégis újratermelődnek a társadalmi egyenlőtlenségek.

A tapasztalatok, a megfigyelések, a kutatási eredmények ugyanis azt mutatták, hogy az oktatás nem járult hozzá a gazdasági egyenlőséghez. Ennek magyarázata a kutatók szerint az, hogy az iskolai viszonyrendszer leképezi a munkahelyi relációkat. A munkahelyeket a fegyelem és a tekintélytisztélet jellemzi. Ez az iskolában a tanár-diák kapcsolatrendszerben fedezhető fel. A munkahelyeken fontos motiváló eszköz a jutalmazás és büntetés, amely az iskolában is ugyanazt a funkciót tölti be: buzdítja az igyekvőt, elbátortalanítja a bizonytalant. Ezért az oktatás csak akkor szolgálhatná az önkitaljesítést és közvetetten a gazdasági egyenlőséget, ha a munkahelyeken nagyobb volna a demokrácia, a társadalomban pedig az egyenlőség.

Más vizsgálatok azt erősítették meg, hogy az oktatás a társadalmi egyenlőség elérésében sem tudott számottevő eredményeket felmutatni. Ennek oka elsősorban abban keresendő, hogy az iskola különböző rejtett mechanizmusokon keresztül céljával és tartalmával, az általa

közvetített tudással azon képességek és személyiségjegyek megerősítését preferálja, melyek a fennálló társadalmi egyenlőtlenségeket hosszú távon konzerválják. Az egyenlőtlenség oka ugyanis a fennálló társadalmi struktúrák és viszonyok egyenlőtlenségében rejlik. Az igazi megoldást a társadalmi csoportok közötti különbségek fokozatos csökkenése jelentené, a tudás, a hatalom, az anyagiak egyenlőbb elosztása. Ez azonban nem érdeke a hatalmi elitnek. A társadalom intézményei arra valók, hogy az uralkodó érdekeket közvetlen vagy közvetett módon érvényesíteni lehessen.

Így lesz az iskola makroszociológiai megközelítésben a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének paradigmaticus intézményévé, ahol a látens folyamatok felfejtése, megjelenítése után láthatóvá válik a maga nyers valóságában a meglévő egyenlőtlenségek fennmaradását szolgáló ideológia. Ezért rendkívül fontos kutatási feladat annak a feltárása, hogy milyen mechanizmusok segítik a társadalom domináns értékeinek közvetítését az oktatás tartalmában, szervezetében és a munkamódszerekben, a kommunikációs mintákban.

Az oktatásszociológiai kutatások egyik következtetése az volt, hogy az iskoláztatáshoz való egyenlő hozzáférhetőség nem változtatta meg tömegméréteknél a felnövekvő generációk szüleikhez viszonyított társadalmi státuszát. Továbbmenve: a különböző iskolatípusokban tanuló diákok társadalmi összetétele nagyrészt szinkronban van az adott iskolatípus befejezésével elérhető társadalmi státusszal.

Az oktatás szerkezeti tagoltsága tehát a társadalmi szelekció egyik eszköze. Igaz ez akkor is, ha egy viszonylag rövid, 4 vagy 6 éves általános képzés után kínál különböző lehetőséget az iskolarendszer, és igaz akkor is, ha 8 vagy 10 éves oktatás után jelennek meg a választási irányok. Az első esetben a struktúra nyíltan vállalja a szelekciót, hiszen korai életkorban írja elő a szülő, gyerek számára az iskolaválasztás kötelezettségét. A második esetben hosszabb ideig rejtve marad a szelekció ténye, azonban az iskolarendszeren belüli látens szelekciós mechanizmusok következményeképpen ott is funkcionál.

Önmagában tehát az iskolarendszer ilyen vagy olyan strukturális megoldása nem garantál semmit a szelekció vonatkozásában. Az igazi probléma azonban mégsem ebben rejlik, hanem abban, hogy akár nyílt, akár rejtett, mindig egyben **társadalmi szelekció** is. Ez pedig abban mutatkozik meg, hogy a társadalmilag leginkább értékesnek elfogadott célhoz vezető iskolatípusok tanulói között felülreprezentáltak magasabb társadalmi státuszú és alulreprezentáltak az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők gyermekei, és fordítva.

Láttuk, hogy a strukturális megoldások egyedül önmagukban nem tehetők felelőssé a társadalmi szelekcióért. Lépünk akkor tovább, és helyezzük a szelekció kérdését más értelmezési keretbe!

A különböző iskolatípusokba való irányulás alapja az elért **tanulmányi eredmény**, azaz a nevelési-oktatási lehetőségek köre csak a tanulók eredményessége alapján realizálódik. Emögött is ott feszül a társadalmi térkép: kutatási eredmények támasztják alá, hogy a jótanulók között felülreprezentáltak a jobb státuszú szülők gyermekei, a gyengék, túlkorosak között pedig felülreprezentáltak a rossz státuszú szülők gyermekei.

Az előzőek oka abban rejlik, hogy **az iskola a társadalmi különbségeket képességbeli különbségekké transzformálja**. Ez a nem tudatos stratégia érhető tetten az iskola legtágabban értelmezett **értékelési rendszerében** is.

Az iskolában a tanár a fő jutalmazó és büntető. A gyerek valamilyen teljesítményének értékelésekor érdemjegyet ad, melyet metakommunikációs jelzésekkel ki is egészíthet. Jutalomra, azaz jó jegyre metakommunikációs megerősítéssel az a gyerek számíthat, aki az oktatás

tartalmában kifejeződő **tudást** sajátjaként, meghitt ismeretként kezeli. Erre azonban nagy valószínűséggel azok a gyerekek képesek csupán, akiknek a családi szocializáció során elsajátított szubkultúrája nincs távol az oktatás során közvetített tudástól. S mivel az iskolákban a középosztály értékrendszerére épülő kultúra közvetítése a norma, ezért érthető módon a középosztálybeli vagy annál magasabb státuszú szülők gyermekeit jutalmazza az iskola jó érdemjegyekkel.

A hasonló értékrenden alapuló tudástartalmak mellett nem kevésbé fontos a kifejezésmódban, azaz a gyerek és az iskola **kommunikációs kódrendszerében** meglévő kongruencia. A hasonlóság jutalma a jó érdemjegyen túl a tanár és a diák közötti kedvező interperszonális kapcsolatok, a tanórán túli ismeretszerzés lehetősége szervezett vagy kötetlen formában.

A kommunikációs kódrendszerek inkongruenciája viszont nemcsak az iskolai előmenetel sikertelenségével büntethető, hanem a tanár-diák közötti kapcsolatok diszsonanciájával, az iskolával kapcsolatos negatív érzelmekkel.

Így érkezünk el a „**rejtett tanterv**” problematikájához, mely az iskola informális rendszerében vizsgálható. A „rejtett tanterv” az iskolán belüli eligazodásra vonatkozó követelmények, szabályok, szokások felismerését, az azokhoz való adaptálódást jelenti, amennyiben az interakciókban érdekeltek felismerik az implicit üzeneteket. Azok a tanulók indulnak nagyobb eséllyel a „rejtett tanterv” elsajátításáért folytatott adaptálódási versenyben, akik számára nem jelent túl nagy problémát a metakommunikációs jelzések, implicit üzenetek dekódolása. Jutalmuk az iskola kultúrájához való alkalmazkodás stratégiájának megtanulása, jó iskolai és osztálylétkör észlelése.

Ez a tanulási folyamat nagyrészt ugyanannak a társadalmi csoportnak a gyermekeit erősíti, teszi toleránssá az iskolai hatásrendszerrel szemben, amelynek jutalmazásáról más vonatkozásban már szóltunk. Ebből adódik viszont az a következtetés is, hogy a több szempontot is figyelembe vevő büntetés is konzisztensen ugyanazokat sújtja. Az iskolával szembeni intoleranciájuk ezért nem igényel külön magyarázatot.

Ez az iskola belső világában, formális és informális alakulataiban egyaránt jól értelmezhető **jutalmazási-büntetési stratégia** komoly hatást gyakorol a jövőbeli életpálya kijelölésére is. Az iskolával szembeni tolerancia a hosszabb képzési időt nyújtó iskolafokokozatok igénylésében, míg az intolerancia a rövid képzési ciklusú iskolafokokozatok választásában jut kifejezésre. A jutalom és a büntetés itt sem maradhat el. A reciprocitás elve alapján a nagyobb befektetést, a hosszabb képzést és ezzel együtt nagyobb anyagi ráfordítást választók **késleltetetten** kapják meg **jutalmukat**. Az iskoláztatás hosszú éveit során megszerzett kulturális tőke nagy valószínűséggel **jó társadalmi státusszá konvertálódik**. Ezzel szemben a kevesebb befektetést, a rövid képzést és utána munkába állást választók **azonnali jutalma** a viszonylag korai életkorban megszerzett anyagi önállóság. E viszonylag gyors jutalomnak azonban az életpályát tekintve nagy ára van. A rövid idejű képzést igénylő munkák alacsony társadalmi presztízse, a konvertálható tudás hiánya **rossz társadalmi státusszal bünteti** azokat, akik a rövid távú beruházás stratégiáját alkalmazva döntenek jövőbeli életpályájukról.

E nem tudatos pályaválasztási, életútjelölő stratégiák következtében **így válik az iskolaszerkezet és az iskolával szembeni attitűd** (tolerancia-intolerancia a tanulmányi eredmény, az interperszonális kapcsolatháló, a „rejtett tanterv”, a kommunikációs kódrendszer vonatkozásában) **egymást erősítve a társadalmi szelekció eszközévé**.

A Szöveggyűjteményben közzétett szemelvények a fenti gondolatmenet illusztrálását szolgálják.

P. BOURDIEU tanulmányai különböző szempontok szerint világítják meg iskola és társadalom kapcsolatát. Alapvető kérdése, hogyan termelődnek újra a már meglévő társadalmi egyenlőtlenségek. **Mi** az a gyakorlat, amely ezt az újratermelődési folyamatot lehetővé teszi? **Milyen** tudatos és főleg nem tudatos stratégiák segítenek a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásában és újratermelődésében? És az előzőekből adódó legfontosabb kérdés: **miért** fogadják el a rossz státuszú társadalmi csoportok hosszú távon is az őket deprivációikban újratermelő rendszereket.

E lényeges kérdésekre való válaszoláshoz olyan kategóriákat szükséges kidolgozni, amely lehetővé teszi a fennálló objektív (társadalmi) struktúra és a társadalmi gyakorlat közötti reláció megragadását és leírását.

E kapcsolatot leíró kulcsfogalom Bourdieu-nél a **habitus**, melyet egy adott környezetet adó struktúra termel ki. Ebből adódóan magától értetődési, tartós beállítódások, hajlandóságok rendszereként működik, tudatosan semmilyen szabálynak sem engedelmeskedik.

A habitus működése különböző szinteken értelmezhető. **Legáltalánosabb** értelemben a durkheimi kollektív kód jelentéstartalmával rokonítható, mely a **különös** szintjén úgy jelenik meg mint diszpozíció, az egyénben internalizált kód. **Egyediségében** a habitus a gyakorlati cselekvésben észlelhető.

A habitusnak e három szinten történő értelmezése az egyének és csoportok cselekvési módjait magyarázza. Nem arról van szó tehát, hogy minden egyes egyénbe magatartásminták lennének beprogramozva. Az azonban igaz, hogy az egyén lehetséges cselekvési módjainak köre nem korlátlan; nem csupán az egyéntől függ, hogy egy adott szituációban hogyan cselekszik.

A habitushoz tartozó segédfogalom az **ethosz**. A habitus a cselekvési módot alakítja ki, az ethoszban pedig mindaz rögződik, amire törekedni lehet. Az ethosz magatartási, erkölcsi szabályok rendszere, tudati komponens, mely életvezetési elveinkben tükröződik. Ez az, amit egy szóval úgy nevezhetünk, hogy életstílus.

A **valószínűségi okság** fogalmában a makro- és mikroszociológia egymásra vonatkoztatása figyelhető meg. A kérdés ezért így tehető fel: miért igazolják vissza az egyének a különböző statisztikákat (iskola- és pályaválasztási, morbiditási és mortalitási, öngyilkossági stb.). Az egyének nyilvánvalóan nem a statisztikákhoz igazítják elképzeléseiket, vágyaikat, mégis nem tudatosan ennek megfelelően döntenek választási szituációkban. A lehetséges magyarázatok egyike a **reprodukciós stratégiákban**, azok működésében lelhető fel.

D. LAWTON az iskolába való bejutást, a bennmaradást (vagy lemorzsolódást) és az iskolai teljesítményt vonatkoztatja a társadalmi-demográfiai változókra. A kapcsolatok szorossága arra enged következtetni, hogy az oktathatóság, a tanulási motiváció társadalmi tényezők, nevezetesen a szubkultúra által determinált. Éppen ezért rendkívül fontos lenne, ha az értékek, normák, a családstruktúra, a gyermeknevelés és a kommunikáció során alkalmazott kognitív stílus szubkulturális különbségei a pedagógusok tanulóihoz való viszonyulási stratégiájában tudatosan is megjelenének.

B. BERNSTEIN vizsgálatai az iskola által közvetített tudás társadalmi csoportonként egyenlőtlen befogadására keresik a magyarázatot. A kidolgozott (univerzális) és korlátozott (partikuláris) kód elmélete mind az iskolai tudásanyag osztályozásában, mind az iskolai teljesítményekben, az interperszonális kapcsolatok milyenségében jól értelmezhetőek. Bár több ellenvetés is megfogalmazódott Bernstein kutatási eredményeinek általánosíthatóságáról, az

azonban kétségtelen, hogy az iskolai teljesítmények társadalmi csoportok szerinti különbözőségéért az iskola által normaként elfogadott kommunikációs kód felelőssé tehető.

K. MOLLENHAUER tanulmánya a család nevelési gyakorlatát és az ezt meghatározó társadalmi helyzetet (mint szociokulturális háttér) kapcsolja az iskola hatékonyságának problémaköréhez. A passzív, családi, életvitelében a jelenre orientált, az alsóbb társadalmi csoportokat jellemző családi nevelési gyakorlat a gyerek alacsonyabb tanulmányi eredményével és ebből adódóan a rövid képzést nyújtó iskolatípusba irányulással jár együtt. Az aktív, személyre irányuló (individualista), jövőre orientált nevelés a középosztály családi nevelésének stílusa. E nevelés következménye a gyerek jó tanulmányi eredménye, majd ebből adódóan a jó iskolatípus választása. Így a társadalmi meghatározottság a növekedés folyamatában, a szocializáció során alakul és erősödik, és különböző közvetítő mechanizmusok (pl. a család nevelési stílusa) segítségével válik a társadalmi szelekció szignifikáns tényezőjévé.

J. W. B. DOUGLAS vizsgálatának középpontjában a homogén és heterogén osztályokkal kapcsolatos kérdésfeltevések állnak. Mivel a gyerek, miután bekerült az egyik vagy másik csoportba, általában az adott csoporttól elvárt tulajdonságokat ölti magára, az iskolai követelmények teljesítésének képességével kapcsolatos jóslatok a képességek szerint szétválasztott osztályokba sorolás pillanatában beteljesülnek. Így viszont a potenciális képességek nagy része veszendőbe megy, eltékozlódik az iskola fent említett szervezési elveinek segítségével. A továbbtanulási irányok és a lemorzsolódási adatok mutatják világosan, hogy a képességek szerinti szelekció az iskolában látens társadalmi szelekciós mechanizmusként funkcionál.

J. S. COLEMAN tanulmánya a serdülők világába vezet el bennünket. E sajátos kultúrán keresztül az intézményes követelmények és a különböző normák szerint szerveződött iskolai csoportok közötti kölcsönhatást mutatja be. Kutatási eredményei szerint az iskolák jutalmazási struktúrája nem veszi figyelembe a serdülők értékvilágának jellemzőit, és ezzel az oktatás folyamatát gyengíti. A vizsgálat végkövetkeztetése ma is aktuális: a serdülők értékrendszerének megismerését az iskolában alkalmazott jutalmazási rendszer megtervezésével célszerű összekapcsolni. E tudatos pedagógiai stratégia a spontán szelekció egyik ellenszere lehet.

Az iskola és a társadalom közötti makroszociológiai összefüggésektől a szöveggyűjtemény tanulmányai segítségével eljutottunk a társadalmi jellegű problémák pedagógiai stratégiákkal való befolyásolhatóságának lehetőségéhez. Kívánjuk, hogy a kellő pedagógiai szaktudással rendelkező olvasó a néha túl nehéz szövegtől ne rettenjen el, hanem találja meg benne azt az elemet, amelyre és amelyhez építve saját stratégiájának kialakítójává, formálójává válhat. E tudatosan, és a maguk egyediségében és változatosságában felépített és használt pedagógiai stratégiák lehetnek ugyanis az iskola legfőbb eszközei a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése ellenében, e stratégiák teremthetik meg a reményt arra, hogy a **lehetséges** megjátszható a **valószínű** ellen.

Pécs, 1996. február

Meleg Csilla

PIERRE BOURDIEU: AZ OKTATÁSI RENDSZER IDEOLOGIKUS FUNKCIÓJA

Ha rájövünk, hogy homlokegyenest ellenkező társadalomfilozófiájuk ellenére az evolucionista ökonomizmusnak vagy a kultúrantropológiai relativizmusnak az oktatási rendszerről adott elemzése egyformán adósak maradnak bizonyos válaszokkal, s ez mindkét esetben ugyanazzal magyarázható, szükségképpen meg kell keresnünk az elméletépítésnek azt az irányelvét, amely részben kitölti ezeket a hiányokat, részben megmagyarázza előfordulásukat. De nem elég észrevennünk mindkét eljárás közös hiányosságait, hanem fel is kell ismernünk azt az igazságot, hogy az oktatási rendszer viszonylagos függetlensége és az osztályviszonyok szerkezetétől való függősége között kapcsolat van. Hogyan vegyük számításba az iskola lényegi funkciójából adódó viszonylagos függetlenségét úgy, hogy közben azokról az osztályfunkciókról se feledkezzünk meg, amelyeket - az osztálytársadalomban - szükség-szerűen el kell látnia? Ha eltekintünk azoknak a sajátos és rendszeresen előforduló jegyeknek az elemzésétől, amelyeknek létrejötté az oktatási rendszerre háruló lényegi funkcióval (ez a lényegi funkció: a besulykolás) magyarázható, paradox módon lehetetlenné tehetjük annak megértését, hogy az oktatási rendszer lényegi funkcióján kívül még milyen, ehhez képest külsődleges funkciókat tölt be, vagy árnyaltabban fogalmazva: a lényegi funkció és a lényegi funkció külsődleges funkciói közötti kapcsolatok elkendőzésére szolgáló ideológiai funkciójának megértését.

Nem könnyű átlátni azt, hogy az oktatási rendszer viszonylag független, és ugyanakkor az osztályviszonyok szerkezetétől függ. Nem könnyű, egyebek között azért sem, mert amíg a hagyományos elméleti megközelítésben az oktatási rendszer osztályfunkcióinak meghatározása az iskola és az uralkodó osztályok közötti kapcsolatokat teljesen eszközjellegűnek tekintő felfogással jelent egyet, addig az oktatási rendszer struktúrájára és működésére éppen a rendszer lényegi funkciójából következően jellemző jegyek elemzése majdnem mindig azzal járt együtt, hogy a kutató vakon elment az iskola és a társadalmi osztályok közötti kapcsolatok mellett, pedig az autonómia megállapítása nem tételezheti fel az oktatási rendszer semlegességét. Ha azt hisszük, hogy kimerítettük egy oktatási rendszer valamely elemének tartalmát csak azért, mert - anélkül, hogy feltettük volna magunknak a kérdést, hogy mennyiben és hogyan járul hozzá ez a rendszer az osztályviszonyok szerkezetének újratermeléséhez - megelégedtünk azzal, hogy közvetlenül kapcsolatba hozzuk az uralkodó osztályok érdekeinek leegyszerűsített meghatározásával: nem teszünk egyebet, mint hogy olcsón, egyfajta „legrosszabb esetben is csak az történik, ami történik” álláspontra helyezkedve próbálunk kialakítani egy egyszerre hevenyészett és ugyanakkor mindenre ráhúzható magyarázatot. Ahogy azok, akik makacsul elutasítják az államapparátus viszonylagos autonómiájának gondolatát, teljesen megfosztják magukat attól a lehetőségtől, hogy felismerhessék azokat a leginkább „rejtett” szolgálatokat, amelyeket ez az apparátus az uralkodó osztályoknak nyújthat, például azáltal hogy autonómiája révén látszólag hitelt ad a „döntőbíróállam”-elképzeléseknek; vagy az „osztályoktatást” sematikusán a vádlottak padjára ültető elemzések, amelyek - minden érdemi elemzést megelőzve és félretéve - kinyilatkoztatják az iskolai tananyag és az uralkodó osztály kultúrája, a műveltség ismeretanyagának besulykolása és az ideológiai behálózás, a tanári tekintély és a politikai hatalom „végső soron” való azonosságát, ezzel teljesen lehetetlenné teszik azoknak a mechanizmusoknak az elemzését, amelyeken keresztül a strukturális szakadékok, a funkcionális kétkulacsosság és az ideológiai eltolódások talaján - közvetetten és áttételesen - az azonosságok létrejönnek.

Amikor *Durkheim* az oktatási rendszer viszonylagos autonómiáját úgy fogta fel, mint annak olyan képességét, hogy a rendszer a rendszeren kívüli igényeket, elvárásokat átértelmezze és a történelmileg adott lehetőségeket saját belső logikája megvalósítására használja ki, legalább lehetőséget teremtett magának arra, hogy megértse az iskolai intézmények jellemző tendenciáit: önmaguk változatlan formában való „újratermelését”, valamint az intézmény sajátos követelményrendszeréhez vagy egy hivatásos oktatói testületre jellemző tendenciákhoz kötődő szokások történelmileg ismétlődő jellegét.¹ A „L'Évolution pédagogique en France”-hoz (A pedagógia fejlődése Franciaországban) írt előszavában *Halbwachs* a mű legnagyobb érdemét abban látta, hogy *Durkheim* az egyetemi hagyományok tartósságát, időtálló jellegét az oktatási rendszer „saját életével” hozta kapcsolatba. „Az oktatás szervei minden korszakban kapcsolatban vannak a társadalom egyéb intézményeivel, a szokásokkal és hiedelmekkel, a nagy eszmeáramlatokkal. De saját létük, viszonylagos fejlődési autonómiájuk is van, így fejlődésük során régi szerkezetük számos vonását megőrzik. Nem érthetnénk meg az egyetemek karokra történő felosztását, a vizsgák és a fokozatok rendszerét, az internátusi rendszert, az iskolai fegyelmezési és megtorlási formákat, ha nem lépnénk vissza a múltba egészen odáig, amikor az intézmény létrejött mint intézmény, amelynek formái, keretei, ha egyszer megszülettek, hajlamosak az idő múlásának fittyet hányva élni tovább - akár tehetetlenségük miatt, akár azért, mert sikerül alkalmazkodniuk a változó körülményekhez. Ilyen szemszögből nézve, az oktatási szervezet talán még az egyháznál is ellenségesebben fogad minden változást, talán még nála is konzervatívabb és hagyománytisztelőbb, mivel az a feladata, hogy az új nemzedékeknek a messzi múltba visszanyúló műveltséget adjon tovább.” Az, hogy - mint *Durkheim* kimutatja - az oktatási intézményekre viszonylag független történeti fejlődés jellemző, az iskolai intézmények és az iskolai műveltséganyag átalakulása pedig igen lassú, többféleképpen magyarázható. Magyarázható azzal a ténnyel, hogy a pedagógiai munka hatásaként - végezze azt az iskola, az egyház vagy valamilyen párt - olyan egyének „jönnek létre”, akiket tartósan és rendszeresen alakított egy hosszú időre nyúló átalakító tevékenység, amely tendenciájában valamennyiüket ugyanazzal a tartós és átvihető képzettséggel (*habitus*), azaz közös gondolkodási, észlelési, értékelési és tevékenységi sémákkal látott el. Magyarázható azzal a ténnyel, hogy az azonosan programozott egyének sorozatgyártása szükségessé teszi, és történelmileg létrehozza mind a programozást elvégző személyzetet (amelynek tagjai maguk is azonosan programozottak), mind a megőrzés és átadás

¹ Egyes amerikai szociológusok saját iskolai intézményüknek olyan hagyományokat vagy működési hibákat rónak fel, mint amilyeneket számos francia szerző a francia egyetemnek - az általuk sajátosnak vélt jegyeket a nemzeti történelem sajátosságának betudva - többnyire az amerikai rendszerről alkotott idillikus elképzelések nevében vet szemére. Jóllehet az amerikai egyetemnek nem kell a középkori múlt örökségeivel vagy az állami központosítás fennmaradó nyomaival számolnia, de - ha esetenként nem teljesen „érett” formában is -, az amerikai egyetemeken is kifejezésre jut a mi egyetemi rendszerünkre legjellemzőbb tendenciák egész sora mint például a gyorstalpalás (*boning*); az egyre inkább intézményesített „akadályfutássá” váló iskolai pályafutás; a vizsgák lidércnyomása, ami annál súlyosabb, minél nagyobb szerepet játszanak e vizsgák a társadalmi érvényesülésben; a címekért és minősítésekért (*honours*) vívott verseny, amelyek az egyént - különösen ha egyetemi tanulmányokat is folytatott - egész életén végigkísérik; a „szellemi rabszolgamunka”, amire az oktatószemélyzet kényszerül; a könyvtári polcokon örök álmukat alvó doktori disszertációk minden képzeletet felülmúló kisserűsége (*unbelievably picayunish*); a professzorok improduktivitása, akik, ha egyszer befutottak, semmi egyebet nem csinálnak (*ease up*), mint tartják a helyüket; vagy az adminisztráció és a pedagógia megvetésének egyetemi ideológiája. [Vö. *L. Wilson: The Academic Man, a Study in the Sociology of a Profession* (Foglalkozás-szociológiai tanulmány). New York, Oxford University Press, 1942.]

szabványosított eszközeit. Számolnunk kell azzal a ténnyel is, hogy az említett átalakító tevékenység rendszeresen és általánosan érvényesülő átalakulásához szükséges idő legalábbis egyenlő azzal az időmennyiséggel; ami múlhatatlanul szükséges ahhoz, hogy sorozatban előállíthatók legyenek azok a személyek, akik az újratermelést átalakult, módosított formában biztosíthatják, vagyis azok az emberek, akik képesek olyan átalakító tevékenység kifejtésére, amely tevékenység során ugyanazt a képzési formát, amelyben maguk is részesültek, újból és újból kivitelezik. Különösen jelentős az a tény, hogy az iskola intézménye az *egyetlen*, amelynek lényegi funkciójából következően teljes mértékben hatalmában áll az, hogy - a tanulmányi idő egész szakaszában ható tevékenységén keresztül - az intézmény változatlan fenntartására kiválasztott és képzett személyek kiválasztását és képzését meghatározza, s ily módon a legkedvezőbb helyzetben van ahhoz, hogy elfogadtassa a fennmaradását biztosító normákat, ha másként nem, hát úgy, hogy átértelmezi a külső világ normáit. Végül megemlítjük azt aényt, hogy annak a termelési rendszernek, amelynek újratermelése - más egyebek mellett - az iskolai intézményre hárul, „legkidolgozottabb” termékei maguk a pedagógusok. Ezek után, ha az oktatási rendszer (és történeti fejlődése) viszonylagos függetlenségét nem hozzuk kapcsolatba lényegi funkciójának ellátásának társadalmi feltételeivel, arra ítéljük magunkat - és ez *Halbwachs* előszavából, de az egész durkheimi vállalkozásból is kiderül -, hogy a rendszer viszonylagos autonómiájának és a rendszer történeti fejlődése viszonylagos autonómiájának magyarázatát keresve ne tudjunk kilépni abból a körből, amelyben a dolgokat mindig egymással próbáljuk magyarázni.

Ha nem vennénk figyelembe azokat az objektív tényezőket, amelyek egy oktatási rendszer számára adott pillanatban meghatározott fokon, meghatározott típusú függetlenség megvalósítására nyújtanak teret, nem magyarázhatnánk meg tökéletesen azokat az eredendő jellegzetességeket, amelyeket minden oktatási rendszer lényegi funkciójának (a beszélykolásnak) és viszonylagos függetlenségének köszönhet. Fel kell tehát építenünk az oktatási rendszer és a más alrendszerek közötti kapcsolatrendszer. Ha észre akarjuk venni, hogy az oktatási rendszer viszonylagos függetlensége mindig csak fonák oldala egy éppen ez által a függetlenség által lehetővé tett gyakorlat- és ideológia-rendszer sajátosságával többé-kevésbé tökéletesen elfedett függőségnek, nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy e kapcsolatoknak mindig az osztályviszonyok szerkezetére visszautalva adjunk konkrét tartalmat. Más szóval: adott fokú és típusú függetlenségnek, vagyis a lényegi és a külsődleges funkciók közötti megfelelés meghatározott formájának mindig megfelel egy, a többi rendszertől, azaz végső soron az osztályviszonyok szerkezetétől való adott fokú és adott típusú függőség.² Ha *Durkheimnek* az általa megfigyelt iskolai intézmény még az egyháznál is konzervatívabbnak tűnt, ez azzal magyarázható, hogy az intézmény azt a képességét, hogy a függetlenedésre való „történelem feletti” tendenciát az adott mértékben tudta érvényesíteni, ezt annak köszönhetette, hogy a pedagógiai konzervativizmus a maga társadalomkonzerváló funkcióját akkoriban igen hatékonyan látta el, éppen azért, mert igen jól kendőzte hatékonyságát. Durkheim - mivel nem elemezte azokat a társadalmi és történelmi feltételeket, amelyek tökéletes megfelelést bizto-

² Különböző fokon, és minden esetben az osztályviszonyok szerkezete által meghatározott formában, minden iskolarendszer ellátja a többi rendszerrel való lehetséges kapcsolat összességének megfelelő funkciók összességét. Mindezt úgy, hogy struktúrája és működése mindig a lehetséges funkciók meghatározott szerkezete szerint rendeződik. A funkciórendszer lehetséges konfigurációs rendszerének kiépítése iskolás feladat lenne, ha nem tenné lehetővé, hogy minden történelmi kombinációt a funkciók lehetséges kombinációi eszményi együttesének egy-egy sajátos konkrét eseteként kezeljünk, és ezáltal felszínre hozzuk az iskolarendszer és a többi alrendszer közötti valamennyi kapcsolatot, természetesen a nem létező vagy negatív kapcsolatokkal kezdve, amelyek meghatározás szerint a legjobban elrejtettek.

sítottak a besulykolás és a besulykolt tananyag között (ami a hagyományos oktatás jellemzője) - szükségszerűen jutott oda, hogy minden oktatási rendszer (és az oktatási rendszert a „múltból átörökített műveltség megőrzőjeként és fenntartójaként” határozza meg) lényegi funkciójába beletartozónak vélje azt, ami - még, ha történelmileg elég gyakori is - nem egyéb, mint a lényegi és a külsődleges funkciók sajátos vegyülete.³ Amikor a műveltség megőrzése, besulykolása és szentesítése objektíve az iskola funkciója, ez a funkció egyre inkább a műveltséghez való viszonyra fokozódik le, olyan viszonyra, ami pusztán attól lesz a társadalmi megkülönböztetésre való képesség funkciójává, hogy a műveltség megszerzésének lehetősége az uralkodó osztályok monopóliuma, s a *pedagógiai konzervativizmus* - amely szélsőséges formájában az oktatási rendszer egyetlen feladatának és céljának azt tartja, hogy önmagát változatlan formában megőrizze és fenntartsa - a *társadalmi és politikai konzervativizmus* legjobb szövetségesévé válik. Teszi ezt azzal, hogy látszólag egy konkrét testület érdekeit védelmezi, és egy konkrét intézmény céljainak függetlenítésére törekszik, közvetlen és közvetett hatásaival azonban hozzájárul a „társadalmi rend” fenntartásához. Soha még oktatási rendszer olyan tökéletesen nem tudta azt a látszatot keltetni, hogy tökéletesen független a külső elvárásoktól és különösen az uralkodó osztályok érdekeitől, mint amikor besulykoló funkciójának, műveltségőrző funkciójának és „társadalmi rendet” megőrző funkciójának egybeesése oly tökéletes volt, hogy az uralkodó osztályok objektív érdekeitől való függősége rejtve maradhatott. Mindaddig, amíg semmi nem zavarja meg e harmóniát, a rendszer mintegy kívül helyezheti magát a történelmen, és örök körforgásban az újratermelést biztosító személyi állomány kitermelésére szorítkozhat, mert hiszen - paradox módon - a társadalmi rend újratermeléséhez akkor járul hozzá leghatékonyabban, amikor önnön újratermelésének feladatain túl semmilyen más követelményről nem vesz tudomást.⁴ Csak egy önmaga fenntartásának rögeszméjében sínylődő rendszer pedagógiai konzervativizmusa és a társadalmi konzervativizmus közötti funkcionális kapcsolat magyarázhatja meg azt, hogy

³ Abban, hogy *Durkheim* az oktatási rendszer lényegi - tehát történelem feletti - funkciójának meghatározásába olyan jegyeket is belevett, amelyek az oktatási rendszer és az osztályviszonyok szerkezete közötti kapcsolatok történelmileg meghatározott állapotából következnek, benne van az, hogy Durkheim olyan kapcsolatot kíván történelem feletti törvényként deklarálni, amelynek ismeretelméleti státusa nem előkelőbb a „véletlenszerű általánosítások”, az olyan történelmi szabályszerűségek státusánál, amelyek alól ez ideig még nem volt kivétel, de amelyeknek ellenkezője szociológiailag minden további nélkül elképzelhető. Nem pedagógiai utópiák gondolataiért (amelyek automatikusan teljesen összeegyeztethetőnek tartják a lényegi funkciót akármilyen külsődleges funkcióval) vállalunk kezességet akkor, amikor nem megyünk bele abba, hogy a történelem termékeit, akármilyen gyakoriak legyenek is, az egyetemes történelmi természet (egyetlen társadalmat sem ismerünk, ahol...) vagy az egyetemes emberi természet (az ember mindig ember marad...) megnyilvánulásaiként fogjuk fel. Ismerve azt a hajlamot, hogy a fennálló rendet a „dolgok természetével” igazolják - ez az eljárás igen jellemző a konzervatív gondolkodásmódra - láthatjuk, milyen hasznot hajtana a kivételt eddig nem mutató történelmi szabályszerűségeket azonnal szükségszerű és egyetemes törvényekké kikiáltó pesszimista történelemfilozófiáknak, ha örökkön létezőnek deklarálhatnák az iskolai tevékenység és a konzervativizmus közötti kapcsolatot.

⁴ Biztosra vehetjük, hogy a francia rendszeren kívül nincs még egy olyan rendszer ahol a tantervi, gyakorlati és vizsgakötelezettségi anyag pedagógiai választékát olyan tökéletesen meghatároznák a hagyományos normáknak megfelelő tanárt képzési rendszer követelményei. Amikor a francia tanárok ítéleteikben és pedagógiai gyakorlatukban - legalábbis öntudatlanul - minden gyereket ahhoz a „jó tanulóhoz” mérnek hozzá, akik egykor voltak, és aki azzal a reménnyel kecsegtet, hogy - mint belőlük - belőle is tanár lesz majd, olyan oktatási logikának adnak hangot, amely az oktatásra való felkészítés jegyében szerveződik.

Franciaországban az egyetemi rendszer konzervatív bajnokai, például a latin, az *agrégation*⁵ vagy a bölcsészdoktori értekezés védelmezői, a műveltséghez való „írott” viszony és a pedagógia intézményes támaszai (a humán tárgyak „humanista” módon való oktatásában ez a szemlélet akkor is jelen van, amikor nincs is jelen) mindig az uralkodó osztályok legkonzervatívabb csoportjaiban találták meg, és találják meg ma is állandó támaszaikat.⁶

Mivel az oktatási rendszer lényegi funkciójából adódó viszonylagos függetlenség korlátait megszabó történelmi és társadalmi feltételek egyben lényegi funkciójának külsődleges funkcióit is meghatározzák, ezért minden oktatási rendszerre a funkcionális *kettősség* jellemző, ami teljes mértékben kifejezésre jut minden olyan hagyományos rendszer esetében, ahol a rendszer és a rendszer által őrzött műveltség megőrzésére való törekvés találkozik a társadalmi konzerválás külső elvárásával. A hagyományos oktatási rendszer viszonylagos függetlenségének köszönheti, hogy sajátos módon járulhat hozzá az osztályviszonyok szerkezetének újratermeléséhez; elég ugyanis, ha saját szabályainak engedelmeskedik, ezzel máris és mintegy ráadásaképpen, azoknak a külső elvárásoknak is eleget tesz, amelyek a fennálló társadalmi rend legitimálására való funkcióját meghatározzák. Mindez elég ahhoz, hogy egy időben elláthassa az osztályviszonyok újratermelésére hivatott társadalmi funkcióját is (azáltal, hogy biztosítja a kulturális tőke örökségként meghatározott továbbadását), valamint e funkció leplezésére szolgáló ideológia funkcióját is (azáltal, hogy a hitel látszatával ruházza fel abszolút függetlenségének illúzióját). Így az oktatási rendszernek az uralkodó osztályérdektől való viszonylagos függetlensége teljes meghatározásának mindig számolnia kell azokkal a sajátos szolgáltatásokkal, amelyekkel e viszonylagos függetlenség az osztályviszonyok fenntartásában segítkezik. Az oktatási rendszer azt a képességét, hogy leplezni tudja, milyen módon is járul hozzá a kulturális tőke egyes osztályok közötti elosztásának újratermeléséhez, annak a sajátos képességének köszönheti, hogy működését a függetlenség látszatával tudja felruházni, és semlegessége hitelt érdemlő mutogatása révén el tudja ismertetni legitimálását. Az előbb említett szolgáltatás álcázása - viszonylagos függetlenségéből következően - nem is csekély hozzájárulás a fennálló rend konzerválásához.⁷ Az oktatási rendszer csak azért tehet

⁵ Magas szintű egyetemi diplomát adó vizsga.

⁶ A függetlenségben megvalósuló függőségi viszony ami egy oktatási rendszert az uralkodó osztályok - pontosabban: az illető osztályok uralkodó csoportjainak anyagi és szimbolikus érdekeivel összefűz, azokban a véleménybeli hasonlóságokban és eltérésekben ragadható meg, amiket a különböző oktatócsoportok és a különböző osztályok vagy csoportok a pedagógiai problémák kapcsán megfogalmaznak. Így például, egy olyan vizsgálat elemzése, amelynek kérdései egyebek között a latin oktatásával, az *agrégation*nal, a szakképzéssel vagy az iskolának és a családnak a nevelésben betöltött funkcióival kapcsolatos véleményekre vonatkoztak, lehetővé tette, hogy észrevegyük annak a régi szövetségnek a megnyilvánulásait, amely a polgárság uralkodó csoportjai és a hagyományos kiválasztási és képzési formához (és ezzel együtt a műveltség hagyományos - azaz humánképéhez) a szónak mindkét értelmében leginkább kötődő tanárok között szövődött, valamint annak az új szövetségnek az előjeleit, amely a termeléshez vagy az államapparátus igazgatásához legközvetlenebbül kötődő uralkodó osztályok csoportjait azokkal a tanárokkal köti össze, akik az egyetemi konzervativizmussal kapcsolatos csoportérdekeiket a leginkább képesek a racionalitás és produktivitás technokrata nyelvén megfogalmazni. (Sajtón keresztül végzett országos felmérés az oktatási rendszer helyzetéről.)

⁷ Ha az oktatási rendszer viszonylagos függetlenségét jogosan úgy kezeljük, mint az osztályfunkciói betöltésének szükséges és sajátos feltételét, az annak tudható be, hogy a legitim műveltség és e műveltség legitimitása besulykolásának sikere feltételezi az intézmény és az intézmény személyzete tisztán pedagógiai tekintélyének elismerését, vagyis azt, hogy ne legyen ismert és felismerhető a szóban forgó tekintélyt megalapozó társadalmi viszonyok szerkezete. Más szóval: a pedagógiai

ily tökéletesen eleget a fennálló rend legitimálására szolgáló ideologikus funkciójának, mert a társadalmi gépezetnek ez a remekműve - mintha egymásba épített kettős fenekű dobozokkal dolgozna - el tudja rejteni azokat a viszonylatokat, amelyek az osztálytársadalomban a besulykolási funkciót (vagyis a szellemi és erkölcsi integrálás funkcióját) és a társadalomra jellemző osztályviszonyok szerkezetének megőrzésének funkcióját egyesítik⁸ Így áll elő például az, hogy az oktatói testület pedagógiai fennhatósága erkölcsi tekintélyét (e tekintély annyival is megalapozottabbnak tűnik, hogy függetlennek látszik az iskolai intézménytől, ami pedig függetlennek látszik az államtól vagy a társadalomtól) még az államapparátus testületénél is hatásosabban képes az egyetemi privilégiumok és az iskolai egyenlőség ideológiájának szolgálatába állítani, holott e testület a „társadalmon látszólag kívül és felett elhelyezkedő kaszt”, vagy *Engels* szerint:

„...az államnak a társadalommal szemben bizonyos függetlenség látszatát képes adni”. A pedagógiai gyakorlat vagy a tanárok szakmai ideológiái sohasem vezethetők közvetlenül és tökéletesen vissza - vagy vissza sem vezethetők - e személyek származására és osztályhovatartozására. Ez azzal magyarázható - és az iskolai intézmény franciaországi története ezt jól példázza -, hogy funkcionális többértelműségükkel és többértékűségükkel azt a véletlen strukturális egybeesést fejezik ki, amely az érintett egyének származási és hovatartozási osztályuk iránt érzett ethosza és ennek az ethosznak az aktualizálását körülvevő körülmények között mutatkozik. A körülmények pedig objektíven az intézmény működésébe, valamint az uralkodó osztályokhoz való viszonyának szerkezetébe ágyazódnak bele.⁹

legitimitás feltételezi egy már korábban létező legitimitás átruházását, de azzal, hogy biztosítja az iskolai tekintély elismertetését (vagyis, az azt valójában megalapozó társadalmi tekintély fel nem ismerését), az intézmény a kölcsönös prioritások valamiféle körével megvalósítja az osztályviszonyok fenntartásának legitimálását.

⁸ Látnivaló, hogy egy paradoxon segítségével (amely az autonómia fogalmának heurisztikus termékenységét biztosítja, s amelyet a viszonylagos autonómia kifejezés alkalmazói többnyire megkerülnek) le kell vonnunk az autonómia valamennyi következményét, hogy semmit ne veszítsünk el a rajta keresztül megvalósuló függőségéből.

⁹ Azt tapasztaljuk, hogy az oktatási rend hierarchiáiban egyre feljebb kerülve, vagyis ahogy egyre nyilvánvalóbbá válik a tanári funkcióban rejlő ellentmondás, és ahogy egyre nyilvánvalóbbá válik a kedvezményezett osztályokra jellemző műveltségrel való kapcsolatok elsődlegessége, úgy csökken a kispolgári rétegekből származó tanárok aránya. A 45 évesnél fiatalabb tanítók 36%-a származik a „népi” (munkás-paraszt) rétegekből, 42%-a a kispolgárságból és 11%-a a közép- és nagypolgárságból. Ezzel szemben a közép- és felsőfokú oktatás tanárainak 16%-a „népi származék”, 35%-a a kispolgárságból, 34%-a pedig a közép- és nagypolgárságból kerül ki (1964-es adatok). Statisztikai adatok hiányában a felsőoktatási intézmények oktatóinak származásáról úgy alkothatunk képet, hogy megnézzük az *École Normale Supérieure* hallgatóinak származás szerinti megoszlását. 6%-uk származik a munkás-paraszt rétegekből, 27%-uk a középosztályokból és 67%-uk a felső rétegekből. Ha nem is kétséges, hogy a különböző oktatói kategóriákba tartozók számos jellemzőjüket az oktatási rendszerben nekik kijutó helyzetnek, vagyis az őket a többi kategóriákhoz fűző nyíltan elismert vagy elhallgatott konkurrenciá-, verseny- avagy szövetségi kapcsolatoknak köszönhetik (gondoljunk csak a középiskolai oktatás esetében azokra a különbségekre, amik ennek az oktatási rendszernek hagyományos tanítóit és tanárait elválasztják egymástól), valamint az iskolai pályafutásnak, amely a megfelelő képzési típussal együttesen oda juttatta őket, ahol éppen vannak; ugyanakkor mégis vitathatatlan, hogy mindeme jegyek szorosan összefüggenek a társadalmi származásban mutatkozó különbségekkel, mégpedig oly módon, hogy a létfeltételeikben vagy szakmai helyzetükben semmiben nem különböző oktatócsoportok között szakmai és szakmán kívüli attitűdökben olyan különbségek lelhetők fel, amelyek nem vezethetők vissza csoportérdekek összeütközésére, s amelyek az osztályhovatartozáson túlmutatva a származással függenek össze.

Így, a felszabadító iskola univerzalista ideológiájában az elemi iskolai tanítók minden nehézség nélkül hangot adhatnak az esélyek formális egyenlőségének etikai követelését kifejező jakobinus beállítottságuknak, ami származásukkal és osztályhovatartozásukkal magyarázható, s ami Franciaország társadalomtörténetében elválaszthatatlanná vált attól, hogy ezt az ideológiát olyan tanügyi ideológiaként fogalmazzák újra, amely szerint a társadalmi megváltást az iskolai érdem biztosítja. Hasonlóképpen az erényekről és az iskolai kiválóságról alkotott elképzelések, amelyek a francia középiskolai oktatásban - még a reáلتagozatokban is - vezérelyül szolgálnak a pedagógiai gyakorlathoz, a kispolgári vagy egyetemi újraértelmezések bélyegét is magukon viselve az intellektuális és egyéni-emberi kiválóságnak olyan társadalmi meghatározását tükrözik, amelyben a kedvezményezett osztályoknak a modorosság kultuszára való eredendő hajlandósága egy jezsuita értékekkel átítatott oktatási rendszer által fenntartott mondén elegancia és irodalmi jóízű arisztokratikus hagyományának normái szerint válik sajátosan konkrétan meghatározottá. Az uralkodó értékek skálájának megfelelően a képességek iskolai hierarchiája is a „ragyogó” és a „lelkiismeretes”, az „elegáns” és a „szorgalmas”, a „disztinált” és a „közönséges”, a „kulturált” és a „fajankó”; röviden: az elit minden téren való otthonossága és a konkrét szakmai jártasság szembeállításával szerveződik.¹⁰ Az említett dichotómiákat létrehozó csoportképző elv oly erős, hogy - feltételezve, hogy szakterületenként és időszakonként konkrét formákat ölt - rendszerré képes szervezni az egyetemi hierarchiák és az egymásba illeszkedő alhierarchiák összességét, és társadalmi különbségeket képes szentesíteni azzal, hogy iskolai különbségekké nyilvánítja őket. Mindezek az ellentétpárok annak a megosztó elvnek a konkrét megnyilvánulásai, amely az „általános tudásnak” a „nagy iskolából” (E. N. S., Polytechnique, E. N. A.)¹¹ kikerülő specialistáit a másodrangú iskolákból kikerülő szakemberekkel, vagyis a nagypolgárságot a kispolgársággal, a „nagykaput” a „kiskapuvál” állítja szembe. Ami pedig a felsőoktatási tanszemélyzetet illeti - a kispolgáriveradékokat, akik kivételes társadalmi felemelkedésüket csak annak a képességüknek köszönhetik, hogy ádáz elszántsággal és meghunyászkodással iskolás magabiztossággá tudták átváltoztatni az eminens diák meghunyászkodó törtetését; vagy a közép- és nagypolgáriveradékokat, akik kénytelenek voltak - legalább látszólag - lemondani a születésük biztosította előnyökről, hogy ehelyett egyetemi, tudományos elhivatottságuk komolyságát fitogtassák -, valamennyiük szokásai feszültségről tanúskodnak. Ez a feszültség a francia iskolarendszerre mind saját hagyományából, mind a kedvezményezett osztályokkal való kapcsolataiból következően rákényszerülő arisztokratikus értékrend és a között a kispolgári értékrend között lappang, amit

¹⁰ E kifejezetten egyetemi ellentétpár-rendszernek nyilván nem lenne olyan csoportképző ereje és szimbolikus hatékonysága, amilyen van, ha áttételesen nem elmélet és gyakorlat szembeállításában gyökerezne, amiben viszont a fizikai és nem fizikai munka közötti alapvető különbségtétel fejződik ki. Amikor a párhuzamosan ellentétbe állított párok egyik pólusát rendszeresen a másik rovására ruházzák fel értékkel (az elméleti stúdiók, a forma irodalmi kultusza és a matematikai formalizálás divatja előtt hasraesve, avagy a szakmai oktatás tökéletes ócsárlásával), az oktatási rendszer azoknak kedvez, akiknek megvolt az az előnyük, hogy a gazdasági szükségletek sürgető kényszere által rájuk nehezedő pragmatizmus alól viszonylag felszabadult családjuktól megkapták azt a képességet, hogy szimbolikusán - tehát első lépésben verbális formában - elsajátítsák a megfelelő szokásmechanizmusokat, a világhoz, a többi emberhez, és ezen keresztül ahhoz a nyelvezethez és műveltséghez való hűvös, távolságtartó és „érdegmentes” magatartást, amit az iskola különösen akkor követel meg, amikor olyan nagyra tartott készségeket kell elsajátítani, mint például az esztétikai látásmódra való képesség vagy a tudományos magatartás.

¹¹ Az E. N. S. (École Normale Supérieure), az E. N. A. (École Nationale de l'Administration), az École Polytechnique és néhány más kisebb intézmény a felsőoktatás legmagasabb presztizsű iskolái. (A fordító.)

- még azoknál is, akiknél ezt származásuk közvetlenül nem tenné indokolttá - olyan rendszert fejleszt ki, amely a benne működő személyeket mind a rendszer lényegi funkciójából, mind a hatalomhoz való viszonyából és helyzetéből következően arra kényszeríti, hogy az uralkodó osztályok egyes csoportjainak hierarchiájában alárendelt helyet foglaljanak el.¹² Olyan intézmény, amely a továbbadással és közvetítéssel megbízott és személyükben kicserélhető képviselőit arra hatalmazza fel és bátorítja, hogy az utánozhatatlan alkotás látszatát keltve megkerüljék az intézmény tekintélyét, kivételesen kedvező terep az egymást keresztező és ugyanakkor halmozódó cenzúrák működéséhez. Ezek működését már csak a lendület és dinamizmus iskolai kultuszára és a kellő mértéktartás akadémikus előnyben részesítésére való egymást követően, de gyakran egyidejűleg is jelentkező hivatkozás is elősegíti. A felsőoktatási tanszemélyzet így annak az ideológiának a kétértelműségében - amelyben egyszerre nyilvánul meg a testület személyi feltöltésének és utánpótlásának társadalmi kettőssége, valamint a tanári állás és státus objektív meghatározottságának kétértelműsége - kapja kézhez azt az eszközt, amely a leghatékonyabban nyújt módot arra, hogy - önmagukkal való ellentmondásba keveredés nélkül - elfojthassák a két - egymásnak több ponton is ellentmondó - norma-rendszerrel való elszakadás minden kísérletét. Könnyen érthető, hogy az a végtelen megvetés, amit a szellemi munkás „verejtékszagú” erényeivel szemben tanúsítanak, s ami csak egyetemi ideológiaként való megnyilvánulása a tehetség arisztokratizmusának (ami maga nem egyéb, mint a születési arisztokratizmus ideológiájának a polgári örökség követelményeinek megfelelő átfogalmazása), minden nehézség nélkül összeegyeztethető a sikert rögtön mondán kompromisszumként megbélyegző erkölcsi elítéléssel és a státusnak kijáró jogoknak még a szakértelem biztosította jogokkal szemben is érvényesített túlzott védelmével. Csupa olyan attitűd ez, ami az egyetemi terepnek megfelelő köntösben ugyan, de mégis kispolgári hajlandóságot, törekvést fejez ki, a kispolgárnak azt a szándékát, hogy az általános középszerűség minden bajtól megoltalmazó jellegének erősítéséből nyerjen bátorítást. Így minden egyetemi norma érvényesüljön akár a diákok, akár a tanárok kiválasztásában, akár az előadások, a disszertációk vagy akár a tudományos igénnyel fellépő munkák „előállításában”, az intézményen belül legalábbis a kettős tagadás körvonalazta modális ember- és munkatípus sikerének, nevezetesen az eredetiség nélkül szemképráztatónak és a tudományos súly nélkül nehézkesnek, vagy, ha úgy tetszik, a „könnyedség pedantériájának” és a tudálékosság kacérkodásának biztosít nagyobb esélyeket.

A dolgos aszkézis kispolgári ideológiájának - bár majdnem mindig alárendelődik a „kegyelemből” kapott képességek polgári ideológiájának - sikerült gyökeresen rányomnia bélyegét az iskolai gyakorlatra és az e gyakorlatról alkotott ítéletekre, mert az érdemre hivatkozó etikai igazolás tendenciájához kapcsolódik (erősítvén egyébként annak hatékonyságát), az pedig, még háttérbe szorítottan vagy elfojtottan is, mindig lényegi tartozéka az uralkodó ideológiának. De nem érthetnénk meg az egyetemi erkölcs kiegyenlítő hatásmechanizmusát, ha csak a kispolgári és nagypolgári ideológiák között kialakuló alárendeltségi és kiegészítő (komplementer) viszonyt látnánk benne, ami az iskolai intézmény viszonylag független logikájában a szó mindkét értelmében újratermelődik; hacsak antagonisztikus szövetségi kapcsolatot látnánk benne, amely más területeken is - főleg a politikai élet színpadán - megfigyelhető a kispolgárság és a polgárság uralmon levő csoportjai között. A kispolgárság, abból következően, hogy mind a népi rétegekkel, mind az uralkodó osztályokkal szemben áll, eleve

¹² Az a strukturális eltérés, ami az intézményen belül elfoglalt kimagasló hely és az intézménynek a hatalmi struktúrában elfoglalt alacsonyabb rendű vagy peremhelyzetéből következő intézményen kívüli helyzet között fennállhat, magyarázatul szolgálhat a felsőoktatás tanszemélyzetének szokásaihoz és véleményeihez (amelyek - ilyen értelemben - erősen hasonlítanak a főtisztkéire).

hajlamos arra, hogy támaszául szolgáljon az erkölcsi, kulturális és politikai rendnek, s ezen keresztül mindazoknak, akik ebből a rendből hasznot húznak. Így, a munkamegosztásból következően, arra van ítélve, hogy a rend fenntartására hivatott bürokratikus apparátusokban nagy ügybuzgalommal töltse be az alsó- és középkáderi posztokat, akár úgy, hogy besulykolja a rendtartás paragrafusait, akár úgy, hogy rendreutasítja azokat, akik elmulasztották a rendtartás előírásait magukévá tenni.¹³

Ha meg akarjuk érteni azoknak a kapcsolatoknak a természetét, amelyek az iskolarendszert az osztályviszonyok szerkezetéhez kötik, és anélkül, hogy valami egyetemes harmónia vagy a legjobb-legrosszabb eshetőség végzetszerűségének metafizikájába esnénk, ha felszínre akarjuk hozni azokat a megfeleléseket, egyezéseket vagy véletlen egybeeséseket, amelyek végső soron érdekkonvergenciákra, ideológiai szövetségekre és a habitusok közötti hasonlóságokra vezethetők vissza, akkor azokat a szerkezeti és működési tulajdonságokat, amelyeket az oktatási intézmény lényegi funkciójának és a lényegi funkció külsődleges funkcióinak köszönhet, kapcsolatba kell hoznunk azokkal a társadalmilag kondicionált készségekkel, amelyeket a közvetítő vagy befogadó személyek származása, osztályhovatartozása és az intézményen belül elfoglalt helye szab meg. Kizárhatjuk azt a lehetőséget, hogy belemenyjünk egy olyan véget nem érő műveletsorba, amely minden egyes esetben megpróbálná befutni az egyes kapcsolatoknak értelmet kölcsönző teljes kapcsolatrendszert. Ahhoz, hogy az olyan absztrakt kifejezés, mint „az oktatási rendszer és az osztályviszonyok szerkezete közötti kapcsolatrendszer” érvényességének határait (vagyis e határok közötti érvényességét) meghatározzuk, elegendő egy részleges kapcsolatban tetten érnünk az önmagába körpályán visszatérő kapcsolatrendszert, amely a *struktúrákat* és a gyakorlati tevékenységet (praxist) a struktúrák termékeként, a szokások kialakítójaként és a struktúrák újratermelőjeként felfogható *habitus* közvetítő közegén keresztül egyesíti. Ezzel egyben meg is adjuk az empirikus munkához azt a vezérelvet, amely lehetővé teszi, hogy túllépünk a gépies pánstrukturalizmus és az alkotó személyiség vagy a történelmi tényező előírhatatlan jogainak erősítgetése közötti mondén és fiktív alternatíván.¹⁴ Az osztályviszonyok szerkezete - amennyiben olyan erőteret értünk rajta, amely egyszerre fejeződik ki közvetlenül gazdasági vagy politikai antagonizmusokban, valamint szimbolikus helyzetek és szembeállítások egész rendszerében, és amennyiben elfogadjuk, hogy meghatározza a habitusok közötti különbségek

¹³ Emlékeztetve a kis- és nagypolgárság között létrejött uralkodási munkamegosztásra háruló funkciókra, és különösen a bűnbak- és kontrasztteremtő funkcióra, amit a hierarchia alján levő személyek kénytelenek magukra vállalni, mivel a fizikai vagy szimbolikus kényszer végül is az ő ténykedésük nyomán ölt testet, elég lesz e funkcionális szembeállítás néhány igen jellemző ellentétpárját felsorolnunk. Gondoljunk például az ezredesre, aki az ezred atyja és a káplárra, aki a körlet réme; a bíróra és a „zsarura”; a főnökre és a művezetőre; a főtisztviselőre és a közönséggel nap mint nap érintkező kishivatalnokra; az orvosra és az ápolónőre; a pszichiáterre és az elme-gyógyintézeti ápolóra, végül - tanügyi viszonylatban - az igazgatóra, a tanfelügyelőre, a professzorra és a „slapaj” oktatószemélyzetre. Tudjuk, milyen kétkulacsosságra ad módot az oktatási rendszerben a funkciók és a személyzet kettőssége. Az iskolai adminisztratív személyzet vagy kaderszemélyzet fenn hangoztatott vagy hallgatólagos ócsárlása mindig egyik legbiztosabb és leggazdaságosabb módja az intézmény karizmája megteremtésének.

¹⁴ Arról a szerepről van szó, amit a habitus e pretudományos alternatíva meghaladásában játszik, amely - még avantgarde formáiban is - több vonásával a társadalmi meghatározottság és az emberi szabadság álláspontja körül zajló régi viták emlékét idézi fel; lásd *P. Bourdieu: L'habitus comme médiation entre structure et praxis (A habitus mint közvetítő elem a struktúra és a praxis között)*. Utószó *Ervin Panofsky Architecture gothique et pensée scolastique (Gótikus építészet és skolasztikus gondolkodás)* című könyvéhez. Éd. de Minuit, 1967. 135-167. old.

kitermelésének eredendő feltételeit - megfejtését adhatja azoknak a rendszeres jegyeknek, amelyeket egy adott osztály képviselőinek gyakorlata (praxisa) a tevékenység különböző szektoraiban felölt. Minderre még akkor is módot nyújt, ha e gyakorlat sajátos formáját minden egyes esetben az egyes érintett alrendszerek konkrét törvényeinek köszönheti.¹⁵ Így, ha nem vesszük észre, hogy csak az osztályhovatartozás közvetítésével (tehát olyan tényezők működésén keresztül, amelyeknek a legkülönbözőbb gyakorlatokban és szokásokban - házasságkötés, termékenység, gazdasági, politikai és iskolai magatartások - kell érvényesíteniük ugyanazokat az alapvető habitus-típusokat) alakul ki kapcsolat a különböző alrendszerek között, olyan veszélynek tesszük ki magunkat, hogy dologi valóságot tulajdonítunk absztrakt struktúráknak, azáltal, hogy az alrendszerek közötti kapcsolatot olyan logikai formulává egyszerűsítjük le, amelynek segítségével egyik adott alrendszerből kiindulva mindig eljuthatunk bármelyik másikig. Még ennél is rosszabb lehet, ha a „társadalmi rendszer” tényleges működésének csak látszatait építjük fel, ha - mint *Parsons* - az alrendszereket megszemélyesített, emberképű formában képzeljük el, mintha az egymásnak tett szolgáltatások kölcsönössége kapcsolná össze őket, s így járulnának hozzá a rendszer megfelelő működéséhez, lévén a rendszer semmi egyéb, mint absztrakt összeállításuk terméke.¹⁶

Ha az iskola és a társadalmi osztályok közötti speciális kapcsolatok esetében a harmónia tökéletesnek tűnik, az azzal magyarázható, hogy az objektív struktúrák az osztályra jellemző habitusokat, vagy sajátosabban: olyan képességeket és hajlamokat alakítanak ki, amelyek - mert olyan praxisnak adnak életet, amelyek megfelelnek a struktúráknak - lehetővé teszik e struktúrák működését és fennmaradását. Így például, az iskola igénybevételére való hajlandóság és a tanulmányok sikeres elvégzésére való képesség, mint láttuk, az iskola igénybevételének és a sikeres iskolai pályafutásnak az egyes társadalmi osztályok számára adott esélyei objektív mértékétől függ. E készségekben és hajlamokban találhatjuk meg egyébként az iskolai esélyek szerkezete fenntartásának mint az oktatási rendszer és az osztályviszonyok szerkezete közötti kapcsolatok objektíve megragadható megnyilvánulásának egyik legfontosabb tényezőjét. Beleérthető ebbe minden - még a negatív képességek és hajlamok is -, amely

¹⁵ Minden jel arra mutat, hogy például a középosztályok egy részénél a társadalmi felemelkedésnek ugyanaz az aszkétikus ethosza vezérli a termékenységben megnyilvánuló magatartásokat és az iskolával szemben megnyilvánuló készségeket. Míg a legtermékenyebb társadalmi rétegekben (mint például a mezőgazdasági munkásoknál, a földműveseknél és a munkásoknál) a hatodik - az elemi a középiskolától elválasztó - osztályba lépés esélyei a családnagyság egységnyi növekedésének függvényében szabályosan csökkennek, addig brutálisan csökkennek a legkevésbé termékeny rétegek (kisiparosok, kereskedők, kisalkalmazottak és középkáderek) négy- és többgyermekes családjában, tehát azokban, amelyek erős termékenységükkel kiválnak csoportjuk egészéből. Ahelyett, hogy a gyerekek számában látnánk az iskolázottsági arány meredek csökkenésének oksági magyarázatát, fel kell tételeznünk, hogy a családlétszám korlátozásának és a gyermekek középiskolába küldésének szándéka - az őket gondolatban társító rétegeknél - ugyanazt az aszkétikus hajlandóságot fejezik ki. Az osztályethosz és a termékenység közötti kapcsolatok elemzéséhez lásd *P. Bourdieu-A. Darbel: La fin d'un malthusianisme* (Egy malthuzianizmus vége), in: *Darras: Le partage des bénéfiques* (A nyereségek elosztása). Paris, Éd. de Minuit, 1966. 134-154. old.

¹⁶ Bár *Marx* strukturalista olvasói a társadalmi gyakorlat minden szintjén hangsúlyozzák az osztályviszonyok szerkezetének immanenciáját, a cselekvés filozófiájának mindenféle idealista formájával szemben fellépő objektivista reakcióik elragadják őket, és a cselekvő személyekben csupán a struktúra hordozóit vélik felfedezni. Így arra kényszerülnek, hogy ne vegyenek tudomást a struktúra és a praxis közötti közvetítések kérdéséről, mivel a struktúráknak nem tudnak egyéb tartalmat tulajdonítani, mint azt a - végső soron eléggé misztikusnak mondható - képességet, hogy meghatározzanak, sőt, túldetermináljanak más struktúrákat.

biztosítja az iskolától való önkéntes távolmaradást, tehát például az önlebecsülést, az iskola s az iskola szankcióinak leértékelését, a kudarc és a lehetőségekből való kizárás beletörődő elfogadását. Mindezek úgy foghatók fel, mint azoknak a szankcióknak öntudatlan, végig nem gondolt előlegezése, amelyeket az iskola objektíve és köztudottan az „alávetett” osztályok számára tart fenn. Voltaképpen egyedül a habitusnak egy olyan elméleti felfogása, amely a habitusban azt a „terepet” látná, ahol a külsődleges tényezők belsővé lényegítése, és a benső tartalmaknak a külvilág felé kinyilvánítása megvalósul, teszi lehetővé, hogy teljesen fényt derítsünk a társadalmi rendet legitimáló funkció (az iskola összes ideologikus funkciója közül kétségkívül a legsikeresebben álcázott funkció) ellátásának társadalmi feltételeire. Mivel a hagyományos oktatási rendszernek sikerül olyan látszatot keltenie, hogy a művelt habitusok kialakulása mögött kizárólag az iskola besulykoló tevékenysége áll, illetve - látszólagos ellentmondásként -, hogy különbségtevő hatékonysága csakis a hatásának kitett személyek velük született képességei különbözőségére vezethető vissza; vagyis olyan látszatot keltve, hogy független minden osztály-meghatározottságtól (holott - határhelyzetben - nem tesz egyebet, mint hogy olyan osztályhabitust igazol és erősít, amely bár az iskolán kívül jön létre, mégis az összes iskolai „szerzemények” forrása), pótolhatatlan formában járul hozzá az osztályviszonyok szerkezetének fenntartásához és egyben igazolásához is, elleplezván azt; hogy az általa létrehozott iskolai hierarchiák társadalmi hierarchiákat hoznak létre.¹⁷ Annak bizonyítására, hogy egy hagyományos oktatási rendszert minden eleve adott módon arra készítet, hogy társadalom konzerváló funkciókat lásson el, elég - sok más egyéb mellett - egyrészt az általa besulykolt műveltség, a besulykolás módja és a műveltség birtoklásának az elsajátítás ilyen formái mellett feltételezhető módja között, és másrészt e vonások együttese és a besulykolásnak kitett közönség társadalmi meghatározó jegyei között kimutatható hasonlóságra, rokonságra emlékeztetnünk. E jegyek ugyanis összefüggenek azokkal a pedagógiai és kulturális készségekkel, amelyek a besulykolást ellátó személyek társadalmi származása, kapott képzése, az intézményben elfoglalt helye és osztályhovatartozása által meghatározottak. Mivel azok a kapcsolatok, amelyeken keresztül a társadalmi rend legitimálásának funkciója megvalósul, igen bonyolult rendszert alkotnak, hiábavaló lenne arra törekednünk, hogy működését egyetlen mechanizmusban vagy az oktatási rendszer egyetlen szektorában érnünk tetten. Mindazonáltal, egy osztálytársadalomban, ahol az iskola kulturális tőkével, valamint e tőke gyümölcsöztetésére való képességgel és lehetőségekkel egyenlőtlenül ellátott családokkal osztja meg azt a feladatot, hogy újratermelje a történelemnek azt a termékét, ami adott pillanatban a kulturált képességek és készségek jóváhagyott, szentesített modelljét alkotja, ilyen társadalomban semmi nem szolgálhatja jobban az uralkodó osztályok pedagógiai érdekeit, mint a hagyományos oktatásra jellemző pedagógiai „laissez faire” elve, mivel e közvetlenül és azonnal hatékony meghatározás szerint megragadhatatlan, és jelen nem léteben is jelenlevő tevékenység, úgy tűnik, eleve elrendeltetetten hivatott arra, hogy ellássa a társadalmi rend legitimálásának funkcióját. Ez nyilvánvalóvá teszi, mennyire együgyű lenne azt hinnünk, hogy az oktatási rendszer valamennyi ideologikus funkciója kimerül a politikai vagy vallási indoktrinációt biztosító funkciójában, annál is inkább, mert ez - a besulykolás módjától függően - burkoltabb vagy nyíltabb formákban is megvalósulhat. A dolgoknak ez az

¹⁷ Ha konkrétan akarjuk ellenőrizni az iskolai tevékenység és kiválasztás hatásainak egybeesését a létfeltételektől függően változó formákban jelentkező iskola előtti vagy iskolán kívüli nevelés hatásaival, még akkor is, ha azok konkrétan és szigorúan pedagógiai jelentéstartalmát a családi csoport pedagógiai tekintélye biztosítja, elegendő megjegyeznünk, hogy a hatodik osztálytól a Polytechnique-ig, az iskolai intézményeknek iskolai presztizsük, valamint a közvetítésükkel elérhető címek társadalmi „hasznot hozása” szerinti hierarchiája mindenütt szigorúan megfelel annak a hierarchiának, amely ezeket az intézményeket hallgatóik társadalmi összetétele szerint rendezi.

összekeverése, ami az iskola politikai funkcióinak elemzésekor szinte minden esetben megtalálható, annál is veszélyesebb, mert az indoktrinálás funkciója vagy legalábbis a legnyíltabb formáiban megnyilvánuló politikai propaganda és „állampolgári nevelés” vállalásának tüntető elutasítása maga is ideologikus funkciót tölthet be. Teheti ezt éppen a társadalmi rend legitimálására szolgáló funkció elkendőzésével, azzal - ahogyan azt a világi, liberális és anarchista egyetem francia hagyományai nagyon jól szemléltetik -, hogy az etikai és politikai krédókkal szemben kinyilvánított semlegesség, sőt a hatalommal való tüntető szembefordulás csak még láthatatlanabbá teszi azt a hozzájárulást, amit a fennálló rend fenntartásához egyedül az oktatási rendszer képes nyújtani.

Ahhoz, hogy megértsük, hogy a közönséges vagy tudományos illúziók (mely illúziók szociológiailag benne vannak az oktatási rendszer és az osztályviszonyok szerkezete közötti viszonyok szerkezetében) társadalmi hatásai korántsem illuzórikusak, vissza kell nyúlnunk egészen annak az elvnek az eredetéig, amely e kapcsolatrendszer irányítja. A fennálló rendnek az iskola által történő legitimálása feltételezi az iskola legitimitásának társadalmi elismerését. Ez az elismerés a maga részéről a legitimitást megalapozó tekintélyátruházás fel nem ismerésén nyugszik, helyesebben azoknak a társadalmi feltételeknek a nem ismeretében gyökerezik, amelyek lehetővé teszik, hogy a struktúrák és habitusok között megfelelő harmónia jöjjön létre ahhoz, hogy a habitusban ne legyen felismerhető az őt létrehozó mechanizmus újratermelését biztosító termék, s ugyanakkor lehetővé teszik az így újratermelt rend párhuzamokat kereső felismerését. Ily módon az oktatási rendszer objektíve - működése objektív valóságának álcázásával - a működése által újratermelt rend ideológiai igazolásához járul hozzá. Nem véletlen, hogy az iskola ideologikus hatásainak áldozataként annyi szociológus akad, aki hajlamos arra, hogy létrejöttük társadalmi feltételeitől elszakítottan kezelje az iskolával szemben kialakult beállítottságokat és hajlamokat, az „esélyeket”, „aspirációkat” és „motivációkat”. Megfeledkezvén arról, hogy az objektív feltételek egyszerre határozzák meg mind az aspirációkat, mind kielégíthetőségük mértékét, úgy érzik, joggal beszélhetnek a létező világok legjobbjáról, amikor az életpályák hosszmeteszű vizsgálatának végén arra az eredményre jutnak, hogy - valami eleve elrendelt harmónia következtében - az egyének semmi olyant nem reméltek, amit aztán ne valósítottak volna meg, és semmi olyant nem valósítottak meg, amit korábban ne reméltek volna. Az egyetemi oktatókkal szemben, akik „mindig büntudatot éreznek, valahányszor az egyetemi hallgatók társadalmi származására vonatkozó statisztikákat olvasnak”, *Vermot-Gauchy* azt hozza fel, hogy „sosem fordult meg fejünkben olyan gondolat, hogy az igazi demokratizálás talán abból állna, hogy a szerényebb és kevésbé művelt környezetből származó gyermekek jellegzetességeinek és kívánalmainak jobban megfelelő oktatási formák kibontakozását segítsük elő”, majd hozzáteszi: „egyáltalán nem törődnek azzal, hogy egy kiváló szellemi képességekkel rendelkező munkásszármazású gyerek a társadalmi hagyományok miatt, a meghatározott társadalmi közegehez való tartozás tényéből következően elsajátított készségként, és még sok más tényező hatására inkább választja a régi ipariskolákat vagy a régi felsőfokú szakiskolákat, hogy - ha képességei engedik - technikai vagy technológusmérnöki diplomát szerezzen. Ugyanakkor az orvosgyereke a humán tagozatot választja, hogy utána egyetemre jusson.”¹⁸ Boldogok tehát a „szerények”, akik szerénységükben semmi többre nem vágyakoznak, mint amijük alapján már úgyis megvan, és áldott legyen a „társadalmi rend”, amely őrizkedik attól, hogy boldogtalanná tegye őket azzal, hogy túlságosan is nagyratörő terveket szövet velük, amelyek éppoly kevésbé illenének képességeikhez, mint törekvéseikhez.

¹⁸ *M. Vermot-Gauchy*: L'éducation nationale dans la France de demain (Nemzeti oktatás a holnap Franciaországában). Futuribles, Monaco, Ed. du Rocher, 1965. 62-63. old.

Kevésbé ijesztő-e, ha *Pangloss* a metafizika helyett a társadalmi tervezéssel foglalkozik? A társadalmi rend új optimista filozófusai, akik meg vannak győződve arról, hogy csak számolni kell, és máris létrehozható a legjobb iskolarendszer a lehetséges társadalmak legjobbjában, azoknak a társadalomtanoknak a nyelvét beszélik, amelyek mind arról akarnak meggyőzni, hogy a fennálló rend a lehető legtökéletesebb. Pontosan olyan, amilyennek lennie kell, hiszen ahhoz, hogy hajlandók legyenek olyanok lenni, amilyenek lenniük kell, még csak rendre sem kell utasítani azokat, akik pedig teljesen nyilvánvalóan a rend áldozatai. Érthető, hogy e „filozófusok” elhallgatják, hiszen hallgatólagosan vállalják, a fennálló rend igazolásának és fenntartásának funkcióját, amelynek az iskola akkor tesz eleget, amikor úgy győzi meg kizárásuk jogosságáról azokat az osztályokat, amelyeket kizár, hogy megakadályozza, hogy észrevegyék, és még inkább, hogy kétségessé tegyék azokat az elveket, amelyeknek nevében kizárják őket. Az iskolai „törvényszék” ítéletei csak azért ilyen perdöntő erejűek, mert az ítélethozatallal egy időben megfelelkeznek az ítélet társadalmi indokolásáról. Ahhoz, hogy a társadalmi sorsszerűségből a szabadság elhivatottsága vagy az egyén érdeme válhassék - mint a platóni mítoszban, ahol a sorsot húzó lelkeknek a feledés vizéből kell inniuk, mielőtt a földre mennének, hogy végigéljék a számukra rendelt sorsot - annyi szükséges és elegendő, hogy az iskolának sikerüljön meggyőznie az egyéneket arról, hogy ők maguk választották vagy küzdötték ki azt a sorsot, amit a társadalmi szükségszerűség jó előre kijelölt számukra. Ma, amikor az iskola a természettől adott „kiválasztottság” és a velünk született „ízlés” ideológiájával igazolja a társadalmi és iskolai hierarchiák mindig azonos körpályát befutó újratermelését, ezt sikeresebben teszi, mint a politikai vallások, amelyeknek legállandóbb funkciója *Max Weber* megállapítása szerint hajdan az volt, hogy ellássa az uralkodó osztályokat kedvezményezettségük vallástanával; sikeresebben, mint a túlvilági megváltástanok, amelyek a társadalmi rend fenntartásához e rendnek a halál után bekövetkező fenekestül való felforgatásának ígéretével járulnak hozzá; sikeresebben még az olyan típusú tanoknál is, mint *a karma*, amelyben pedig *Max Weber* a társadalmi vallástanok remekét látta, mivel ez az egyénnek a kasztrendszerben elfoglalt társadalmi minőségét a lélekvándorlási ciklusban betöltött vallási minősítésével igazolta.

Így az oktatási rendszer legrejtettebb és legsajátosabb funkciója az, hogy objektív funkcióját, vagyis az osztályviszonyok szerkezetéhez való kapcsolatainak objektív valóságát elpalástolja.¹⁹ Hogy erről meggyőződjünk, elég egy következetes logikájú társadalmi tervező gondolatmenetét követnünk, aki miközben azon elmélkedik, hogy milyen módszerekkel

¹⁹ Kevés olyan intézmény van, amely annyira védett lenne a szociológiai kutatással szemben, mint az oktatási rendszer. Ha igaz, hogy az iskolának az a feladata, hogy elkendőzze lényegi funkciója külsődleges funkcióit, s ha ennek az ideológiai funkciónak csak azzal a feltétellel tehet eleget, ha palástolni tudja, hogy eleget tesz neki, akkor a tudományos kutatás csak abban az esetben található meg benne tárgyát, ha éppen azt tekinti tárgyának, ami akadályt képez a tárgynak tárgyként való létrehozásában. Ha ezt a tudományos programot visszautasítjuk, az egyértelmű az adott ténynek adott tényként való, vakon vagy bűnsegéd módjára történő elfogadásával, és teljesen érdektelen, hogy az elméleti „harcfeladás” az empirikus eljárások szükséges pontosságára és megbízhatóságára való hivatkozás árca alatt jelentkezik-e, vagy az „etikai semlegesség” ideáljának (e megneemtámadási szerződésnek, amelyet mindig és mindenütt a fennálló renddel kötnek meg) az emlegetésével. Ha a tudomány a rejtett dolgok vizsgálata, a társadalomtudomány automatikusan kritikus szellemű anélkül, hogy a tudományt választó tudósnak valaha is választania kellene a kritikát. Ilyenkor, ami „rejtőzik”, az titok, jól őrzött titok, még akkor is, ha senki nem strázsálja, mert olyan „társadalmi rend” újratermeléséhez járul hozzá, amely önnön újratermelése leghatékonyabb mechanizmusainak elleplezésére épül, és ezáltal azok érdekeit szolgálja, akiknek érdekük e rend megőrzése és fenntartása.

választhatók ki legbiztosabban már az előzetes kiválasztás során azok a személyek, akik a legsikeresebben végzik majd iskolai tanulmányaikat, s következésképpen növelik majd az iskolarendszer szakmai teljesítményhozamát, eljut a következő kérdéshez. Melyek a jelentkezők azon jegyei, amelyeket jogunkban áll figyelembe venni? „Demokráciában a közpénzekből fenntartott intézmények nem tarthatnak meg nyíltan bizonyos jegyeket kiválasztási szempontokként. Azok között a tényezők között, amelyeket természetesen hajlamosak lennénk figyelembe venni, olyanok szerepelnek, mint a nem, a származás, az iskolában töltött idő, a külső megjelenés és testalkat, a beszédmodor, a szülők társadalmi-gazdasági státusa, a jelentkező által utoljára látogatott iskola presztízse... De még ha kimutatható lenne is az, hogy a társadalmi hierarchia alján levő szülők gyermekeinek egyetemi tanulmányi esélyei feltételezhetően rosszabbak, a közvetlenül és nyíltan ezek ellen a jelentkezők ellen irányuló kiválasztási politika elfogadhatatlan lenne.”²⁰ Röviden: az elpazarolt idő (és következésképpen pénz is) az egyik ára annak, hogy ne kerüljön napvilágra a társadalmi származás és az iskolai eredmények közötti összefüggés. Ha ugyanis olcsóbban és gyorsabban akarnánk megvalósítani azt, amit a rendszer végül úgyis megvalósít, felszínre hoznánk - és ezzel megsemmisítenénk - egy olyan funkciót, amely csak addig működhet, amíg rejtett marad. Az iskolarendszer mindig pénz-, illetve időpazarlás árán legitimizálja a hatalomnak egyik generációról a másikra történő továbbadását. Közben - mert a tanulói idő gyakran tüntető hosszúsága és hiperbolaszzerűsége lehetővé teszi - a végbizonylatok osztásának hatásával elfedi az iskolai pályafutás társadalmi kezdő- és végpontja között fennálló kapcsolatot. Általánosabban: az elvesztegetett idő csak azért nem tiszta veszteség, mert ez a terepe a rendszerrel szemben, valamint a rendszer működéséhez és funkciói ellátásához elengedhetetlenül szükséges szankciókkal szembeni hajlandóságok megváltoztatásának. Ami a későbbre halasztott önkéntes távolmaradást megkülönbözteti a kiesés objektív esélyeinek előrelátásán alapuló közvetlen és azonnali kieséstől, ez az az idő, ami ahhoz kell, hogy a kiesettek meggyőződjenek kiesésük jogosságáról. Ha az iskolai műveltségtől legtávolabb eső rétegek kizárásában az oktatási rendszerek manapság egyre inkább a „kesztyűs kéz” mind időben, mind eszközökben költségesebb módszereihez folyamodnak, annak az az oka, hogy szimbolikus rendfenntartó intézményként (amelynek feladata, hogy egyeseket elbátortalanítson azokban az aspirációikban, amelyeket mindenkinél támogat) az oktatási rendszernek rendelkeznie kell azokkal az eszközökkel, amelyek lehetővé teszik, hogy elismertesse mind szankcióinak, mind azok társadalmi hatásainak legitimitását. Így aztán mihelyt a kiküszöbölés önmagában kevésnek bizonyul az eredmény jogosságával belsőleg azonosulni tudás felkeltésére, törvényszerűen meg kell jelenniük a színen a szervezett és tételesen kinyilvánított manipuláció technikáinak és eljárásainak is.²¹

²⁰ R. K. Kelsall: University Student Selection in Relation to Subsequent Academic Performance - A Critical Appraisal of the British Evidence (Egyetemi hallgatók leendő egyetemi teljesítményük felbecsülésén alapuló kiválasztása - Az angol tapasztalatok kritikai értékelése). In: Paul Halmos (ed.): Sociological Studies in British University (Szociológiai tanulmányok az angol egyetemről). The Sociological Review Monograph 7., Keele, 1963. október, 99. old.

²¹ A francia oktatási rendszer hagyományos formájában mindig megkövetelte, hogy fellebbezés nélkül ismerjék el azokat az ítéleteket, amelyek egy mindig egyértelmű hierarchiára utaltak vissza (még akkor is, ha a hierarchia egyértelműségét egymásba illeszkedő részhierarchiák rendszere álcázta). Ezt az elismerést mindig meg is kapta. Ilyen értelemben tehát eltér azoktól a rendszerektől, amelyek, mint az amerikai egyetem, intézményes úton kívánják megoldani az általuk besulykolt aspirációk és azok megvalósításának társadalmi lehetőségei közötti szakadék okozta feszültségeket. Határesetben egy olyan egyetem képe rajzolódik ki, amely szinte tételesen vállalja, hogy nem egyéb, mint a szimbolikus rendfenntartási intézmények rendszerének egyik sajátos esete, s amely éppen ezért

Az iskolarendszer, viszonylagos autonómiájára visszavezethető ideológiáival és hatásaival ugyanazt a feladatot látja el a jelenlegi polgári társadalomban, amit a társadalmi rend és a kedvezmények örökletes továbbhagyományozása legitimálásának egyéb formái azokban a társadalmi formációkban, amelyek mind az osztályok közötti kapcsolatok és antagonizmusok speciális formáit, mind az örökségként továbbadott privilégiumok természetét tekintve különböznek. Megpróbálja a társadalom minden egyes egyedét rávenni arra, hogy azon a helyen maradjon, amely neki *természetből* fogva rendeltetett, és ragaszkodjék is ahhoz a helyhez. Ta héotu prattein - ahogyan *Platón* mondaná. Mivel nem hivatkozhat a vér jogára - amit osztálya történelmileg megtagadott az arisztokráciától -, sem a természet jogaira - ez a hajdan a nemesi kiválóság és felsőbbrendűség ellen fordított fegyver könnyen a polgári „kiválóság” és „felsőbbrendűség” ellen fordulhatna -, sem az askzétikus erényekre, amelyek az első nemzedék vállalkozóinak még lehetővé tették, hogy sikereiket érdemeikkel igazolják: a polgári privilégiumok örökösének ma adottságairól és érdemeiről egyszerre bizonyosságot tevő iskolai bizonyítványhoz kell segítségért fordulnia. A születéssel adott műveltség természetellenes gondolata feltételezi, hogy nem látjuk meg a kulturális tőke jövedelmezőségét biztosító és (funkciói bújtatása révén) továbbörökítését is legitimáló iskolai intézmény funkcióit. Így, olyan társadalomban, ahol a társadalmi előnyökre és privilégiumokra szert tenni egyre inkább csak a megfelelő iskolai „címek” birtokában lehet, az iskola funkciója nem merül ki abban, hogy diszkréten biztosítja a jogutódlást olyan polgári jogokhoz, amelyeket közvetlen és kinyilvánított formában már nem lehetne örökségi tulajdonként kezelni. A polgári társadalomtan e legkedveltebb eszköze, amely a kedvezményezetteknek még azt a végső és legalapvetőbb kedvezményt is megadja, hogy nincs miért magukat kedvezményezettnek látniuk, annyival is könnyebben meg tudja győzni a kisemmizetteket arról, hogy iskolai és társadalmi karrierjüket, sorsukat, adottságaik és érdemeik személyes hiányosságainak köszönhetik, mert a műveltségből való tökéletes kisemmizés kizárja azt a lehetőséget, hogy kifosztottságuk tudatára ébredjenek.

felszerelkezik valamennyi intézményesen elfogadott eszközzel, tesztekkel, „váltópályákkal” és „kitérővágányokkal”, amelyek a különbözőség és változatosság leple alatt apró részletekig menően hierarchizált egyetemet hoznak létre, szakemberekkel (pszichológusokkal pszichiáterekkel, pályaválasztási szaktanácsadókkal, pszichoanalitikusokkal), akik lehetővé teszik, hogy tapintatosan és mosolyogva manipulálják mindazokat, akiket az intézmény elítél, kizár vagy háttérbe szorít. Ez az utópia lehetővé teszi annak észrevételét hogy a kizárás, az irányítás, valamint a kizárással és irányítással való egyetértés besúlykolása, intézményes technikai eszközeinek „racionalizálása” lehetővé tenné, hogy az iskolarendszer hatékonyabb legyen, mert kifogástalanabb módon láthatná el azokat a funkciókat, amelyeknek ma - amikor kiválaszt, és amikor (leplezve a kiválasztás szempontjait) elfogadhatja a kiválasztás eredményét és az a lapjául szolgáló szempontokat - eleget tesz.

PIERRE BOURDIEU: AZ ISKOLAI KIVÁLÓSÁG ÉS A FRANCIA OKTATÁSI RENDSZER ÉRTÉKEI

Ennek a kutatásnak az a célja, hogy megcáfoljuk azokat a dualizmusokat, amelyek számos módszertani hagyományra mindmáig jellemzőek, és hogy a lehető legobjektívabb technikák segítségével megpróbáljuk feltárni azokat a legrejtettebb (mert korántsem tudatos) értékeket, amelyeket a tanárok és diákok gyakorlatukban szem előtt tartanak, valamint azokat a látszatra legszobjektívabb kritériumokat, amelyek az iskola világában (miként mellesleg az egész társadalomban is) a modelleknek való engedelmesség utánózhatatlan és meghatározhatatlan módjaként határozzák meg a tökéletes ember, vagyis a kiválóság modelljét. Aligha létezik még egy kutatási téma, amely olyan jól rávilágít azokra az értékekre, amelyek - gyakran a tanárok tudtán kívül - a vizsgabizottságok döntéseit és az egész iskolai gyakorlatot meghatározzák, mint a statisztikai viszonyoknak az a rendszere, amely a versenyvizsgák (A francia oktatási rendszer szövegben előforduló néhány szakkifejezésének magyarázatát lásd a jegyzetek előtt - *A szerk.*) első helyezetteinek sokaságát jellemzi. E kiválasztott és közszemlére bocsátott termékekben az oktatási rendszer önmagát ismeri fel, s önmagát vetíti beléjük. S csakugyan: mint minden társadalmi észlelés, a tanárok diákjaikat érintő ítéletei kivált a vizsgák alkalmával, nemcsak az elméleti és gyakorlati tudást veszik figyelembe, hanem *a jó modor és a stílus* osztályozhatatlan árnyalatait is, amelyek annak a relációnak az alig látható, ám sohasem észrevétlen megnyilatkozásai, amellyel az egyének ehhez az elméleti és gyakorlati tudáshoz viszonyulnak, s amelyek egy olyan értékrendszer félig megfogalmazott, nem megfogalmazott vagy megfogalmazhatatlan kifejeződése, amelyet mindig egy éppily kevésbé megfogalmazott vagy éppen ilyen megfogalmazhatatlan értékrendszer alapján fejtenek meg.²² Az iskolai kiválóság társadalmi meghatározásának nem tudatos alapelvei - ez a meghatározás különben (bár szocio-logikailag ebben az esetben is szükségszerű) éppen olyan önkényes, amikor „értelmi képességnek” nevezik, mint amikor „kiválóságnak” vagy „tehetségnek” hívják - azokban a kooptációs műveletekben nyilvánulnak meg vagy lepleződnek le leginkább, melyek során a tanári testület kiválasztja azokat a diákokat, akiket a legmél-tóbbnak ítél rá, hogy örökébe lépjenek: A „nagy iskolákba” való felvételi vizsgák és az „aggregáció” mellett, s talán elsősorban, az az „általános versenyvizsga” tartozik ide, amelynek egyetlen funkciója, hogy - egy tiszta és merőben tiszteletbeli osztályozást végrehajtva - szigorúan egyetemi kritériumok alapján valósítsa meg az intézményekbe leginkább beolvadni képes újoncok előzetes kiválasztását, azokét, akik a legjobban megfelelnek az egyetemi kiválóság eszményének és a legmaradéktalanabban elfogadták az egyetemi értékek egyetemes voltát.²³

²² Utalhatunk itt Robert Redfield kitűnő meghatározására, aki a modorban az életstílus egyik meghatározását látja: „a culture’s hum and buzz of implications... half uttered or unuttered or unutterable expressions of value” (L. Trilling: „Manners, Morals and the Novel”, in: *The Liberal Imagination*. New York 1950. 206-207. l., idézi R. Redfield: *The Primitive World and its Transformations*. Ithaca, New York 1953¹, 1961⁴, 52. l.).

²³ Ugyanezen logika szerint, egy olyan statisztikai elemzés, amely azoknak a jelölteknek a társadalmi, iskolai és intellektuális jellemzőit dolgozza fel, akiket valamely nagy hírű egyetemen (a Sorbonne-on például) felvettek vagy elutasítottak, nyilván sokkal többet mond a homo academicust és az academic mind-et meghatározó értékekről, mint minden közvéleménykutatás és tartalomelemzés, főként akkor, ha olyan etnográfiai kutatással párosul, amely e választásokban megnyilvánuló társadalmi mechanizmusokat elemzi (klikkek, a szolgáltatások és ellenszolgáltatások ciklusai stb.).

Azok a szociológusok, akik kizárólag a magatartásokat irányító objektív szabályokkal és szabályszerűségeikkel foglalkoznak, gyakran azért hagyják figyelmen kívül az egyéneknek e szabályokhoz vagy szabályszerűségeikhez való viszonyát, mert - egyrészt - a tudományos objektivitás valaminő objektivista meghatározása arra készíti őket, hogy az intuíciónak (amire még a legmegrögzöttebb objektivisták is annyiszor hagyatkoznak) vagy a pszichológiának engedjék át, amit Malinowski „a valóságos élet mérhetetlen mennyiségeinek” (imponderabilia of actual life) nevezett. A másik ok az, miként azt az *Argonauták* szerzője sugallja, hogy a magatartás részletei és árnyalatai - amelyek, bár „tudományos megfogalmazásuk és leírásuk nemcsak lehetséges, hanem egyenesen nélkülözhetetlen”,²⁴ a *cselekvési módot* valamiféle, az objektivista leírásra alkalmatlan dologgá változtatják - közvetlenül nem fedik fel lényegüket a távoli szemlélő hevenyészett és felületes feljegyzéseiben, aki beéri dokumentumok elemzésével vagy interjúk készítésével, vagy aki esetleg sohase látta, sohase hallotta azokat, akiknek gyakorlatát leírni és elemezni véli, ha a harmadik személy által kitöltött kérdőívek technikáját alkalmazza. Malinowskinak nagyon is igaza van azokkal az etnológusokkal szemben, akik, szükségből erényt csinálva, egy áltudományos elméletet konstruálnak a kívülálló helyzetének episztemológiai értékeiből, így igazolva a társadalmi élet legkülsődlegesebb és legmegcsontosodottabb tulajdonságaira vonatkozó futó megfigyeléseik létjogosultságát. Túlságosan messzire mennénk azonban, ha azt állítanánk, hogy a közvetlen és huzamos megfigyelés az egyetlen mód azoknak az árnyalatoknak és megfoghatatlan apróságoknak a megragadására, amelyek a maguk objektivitásában határozzák meg az adott szituációban élők tapasztalatát. Ha mindaz, ami a magatartás *modalitásával* kapcsolatos, vagyis, lényegében véve, a stílus és a modor, megfoghatatlan marad is az olyan empirikus kutatás tapasztalati mérései számára, amely eszközeinek kidolgozása során épp úgy a rutinra támaszkodik, mint mikor eredményeit értelmezi, ez nem jelenti azt, hogy ne lehetne megfelelő mutatókat találni a magatartás modalitásainak jellemzésére azokban a legobjektívabb viszonyokban, amelyek egyrészt a gyakorlatok és vélemények, másrészt az ezeket a gyakorlatokat végző és e véleményeket valló személyek szociológiailag jellemző vonásai között figyelhetők meg. A magatartás és a magatartási modalitások közötti különbség fel nem ismerése, amit a felmérési technikák gépies alkalmazása csak felerősít, azzal a következménnyel jár, hogy egyszerűen azonosnak tekintenek olyan véleményeket és gyakorlatokat, amelyeket valóban csak modalitásuk különböztetett meg egymástól. Így például a politikában nem veszik észre, hogy egy egyetemi hallgató hányféle, társadalmi eredettől és az ezzel járó magatartásrendszertől függő módon mondhatja magát baloldalinak, holott épp ez különbözteti meg például az úgynevezett „balosokat” a „sértett jobboldaliaktól”. Ugyanígy észrevétlenek maradnak azok a különféle módok, ahogyan a látogatók egy műalkotást csodálnak vagy szeretnek, s amely magatartásmódok abban nyilvánulnak meg, ahogyan az alkotást csodálók csoportja elrendeződik, vagy ahogyan a látogató a művel szemben áll. (Egyedül és csöndben néz, vagy a többi látogatót hívja tanúnak; hosszan vagy röviden szemlélődik stb.). Mi sincs távolabb az intuicionizmus kinyilatkoztatásaitól, mint azoknak az ismérveknek az aprólékos gyűjtögetése, amelyek annyira érzékenyek, hogy többnyire kétértelműek maradnak, ameddig külön-külön veszik őket szemügyre, s csak akkor tárják fel teljes jelentésüket, amikor rendszerré rekonstruálja őket a statisztikai viszonyok strukturális értelmezése.

²⁴ B. Malinowski: *Argonauts of the Western Pacific*. London 1922. 17-20. l. (francia kiadás: Párizs 74-77. l.)

Az iskolai kiválóság társadalmi tényezői

Az általános versenyvizsga első helyezetteire jellemző tulajdonságok elemzése arra vall, hogy e két fokozatban kiválasztott diákok szelekciója - ahol az első fokozatban a középiskolai intézmények jelölték ki legjobb tanulóikat, a másodikat pedig a versenyvizsgák zsürije végezte a jelöltek körében - a szelekciós és kirekesztő folyamatok általános törvényét követi.²⁵ A szelekciót „túlélő” diákok csoportjának demográfiai, társadalmi és iskolai jellemzői, valamint azok a másodlagos jellemzők, amelyek alapján ez a sokaság tovább osztályozható, annál távolabb helyezkednek el az egész sokaság (vagy az egész csoportnak megfelelő alapsokaságbeli csoportok) jellemzőitől, minél csekélyebb az alapsokaság (vagy az egyes ide tartozó csoportok) esélye arra, hogy az oktatási rendszernek ezen a szintjén képviselve legyenek, éppen mert erőteljesebben vagy számszerűen nagyobb mértékben jellemzőek rájuk az eliminációt meghatározó tulajdonságok, illetve minél magasabb szinten helyezkednek el e csoportok vagy kategóriák az iskolarendszerben, vagy minél magasabb helyet foglalnak el az intézmények, tantárgyak vagy szakok hierarchiájában, az iskolarendszer adott szintjén. Mindebből elsősorban az következik, hogy a versenyvizsga győztesei alkotta sokaságot a társadalmi előnyök rendszert alkotó együttese különbözteti meg az összes végzős diákból álló átlagsokaságtól.²⁶ Az első helyezettek az átlagosnál fiatalabbak, az átlagosnál nagyobb arányban kerülnek ki párizsi vagy Párizs környéki gimnáziumokból, illetve kerültek gimnáziumba közvetlenül a hatodik osztály (A „hatodik osztály” a középiskola első osztálya. A további osztályokat visszafelé számozzák, de az első osztályt még úgynevezett befejező - terminál - osztály követi, s csak ezután kerül sor - egyeseknél - a nagy iskolákra előkészítő osztályra. - *A szerk.*) elvégzése után, s többnyire a társadalmi státus és a kulturális tőke tekintetében kedvező helyzetű környezetből származnak.²⁷ Az elmondottakból az is

²⁵ A felmérést levél útján az 1966., 1967. és az 1968. évi versenyvizsgák győztesei körében végeztük. A válaszok aránya (emlékeztető levél nélkül) 81%, 79% illetve 71% volt, ami önmagában is jó fokmérője a versenygyőztesek etikai beállítottságának (kivált, ha megemlíjtjük, hogy az utolsó kérdőíveket közvetlenül 1968 májusa után küldtük szét). A válaszadók csoportja nem mutat szignifikáns torzítást az alapsokasághoz képest az ellenőrizhető kritériumok alapján. Így a versenygyőztesek egész sokaságában 32,5%-a lány, a válaszadók csoportjában ez az arány 33%; a természettudományokból vizsgázók aránya mindkét sokaságban 23%, a párizsi gimnáziumokban végzetek aránya a válaszadók között 35,5%, az alapsokaságban 39%. Az első helyezettek gimnáziumonként és megyénként való megoszlása szinte semmit sem változott e három esztendő folyamán. P. Maldidier az aggregációs versenyvizsgákról írt jelentések tartalomelemzésében, J. C. Combessie és B. Queysanne pedig a kérdőív kidolgozásában és a beérkezett eredmények elemzésében vettek részt.

²⁶ Azokat a legfontosabb számadatokat, amelyek megállapításainkat alátámasztják, két könnyen áttekinthető táblázatban foglaltuk össze.

²⁷ A magasabb társadalmi osztályokból származó diákok számaránya az általános versenyvizsgák győztesei között sokkal magasabb (61%), mint az egyetemeken (31,5%), és nagyjából azonos a nagy iskolákra előkészítő középiskolai osztályokban illetve a nagy iskolákban található arányokkal (...). Az első helyezettek 74%-a a „nagy iskolák” előkészítő osztályaiban szeretné folytatni tanulmányait, és csak 26%-a az egyetemeken (bár a felsőoktatási intézményekbe beiratkozottak közül csak minden huszadik diáknak sikerül valamelyik előkészítő osztályra bejutnia). Míg az általános versenyvizsga első helyezettei az E. N. S.-Ulm (ez az E. N. S. fiú-tagozata, a rue Ulm-ön) tagozatán 14,5%-ot, az École Polytechnique hallgatói között 7%-ot, a Bányamérnöki Főiskolán 4,5%-ot, a Központi Főiskolán 3%-ot tesznek ki, addig arányuk elenyésző a humán vagy természettudományi karokon. (Az adatok abból a felmérésből származnak, amelyet az Európai Szociológiai Központ 1966-ban végzett a „nagy iskolák” diákjai körében.)

következik, hogy azok az első helyezettek, akik a leginkább alulreprezentált kategóriákhoz tartoznak, egész sor kapcsolódó ismérv tekintetében különböznek a megfelelő, alapsokaságbeli csoporttól. Így például a munkásszármazású fiúk és lányok, akik az első helyezettek 5, illetve 9%-át alkotják, olyan családból valók, amelyek kulturális szintje viszonylag magas az osztály egészéhez képest. A munkásszármazású első helyezettek esetében csak az apák 8,5%-ának nincs elemi iskolai végzettsége és 16,5%-ának van B. E. P. C.-je (B. E. P. C.: Brevet d'Études du Premier Cycle - az „első ciklus” végbizonyítványa -. Ezt a bizonyítványt a középiskolai első ciklus végén, azaz a magyar 2. középiskolai osztálynak megfelelő 3. osztályt követő vizsgán szerzik meg. - *A szerk.*), addig a megfelelő arányok az egész aktív népességben. 58%, illetve 2%. Nemkülönb, bár a végzős osztályok diákságának 48%-a lány, az első helyezettek között mindössze 32,5% az arányuk, s őket ismét a társadalmi és iskolai előnyök sajátos együttese különbözteti meg a fiúktól. (Így például a fiúk 58%-a származik a magasabb társadalmi osztályokból, a lányoknál ez az arány 67%.) Ugyanez a helyzet a matematika és fizika győztesekkel, akiknél a szelekció viszonylag erős: ők társadalmi és kulturális tekintetben egyaránt a legkedvezőbb helyzetű családokból kerülnek ki, kizárólag fiúk, és fiatalabbak a humánszakosoknál.

Csak az általános törvényt kell ismét alkalmaznunk, hogy megértsük: a győzteseknek saját teljes kategóriájukhoz képest annál több a ritka tulajdonságuk, illetve azoknak, akik a kedvezőtlen helyzetű csoportokhoz tartoznak, annál több a kompenzációs előnyük, minél fiatalabbak, vagyis minél rövidebb idő alatt érték el ugyanazt a sikerszintet. A koraérettek tehát nemcsak társadalmi és kulturális szempontból kiváltságosak, hanem iskolai szempontból is, mivel a hatodik osztálytól kezdve ők követik a legnagyobb arányban a legelőkelőbb tanulmányi utat, és ők iratkoznak be a legtöbben a párizsi középiskolákba. Ezt a koraérettséget (amely melleleg ugyancsak korai, hiszen az első helyezettek kétharmada már iskolába kerülése előtt tudott olvasni és számolni), amelynek értékét az iskolai pályafutás során sohasem kérdőjelezi meg, végső fokon a nagy iskolák szentesítik, amelyek képesek rá, hogy állandó koraérettséget biztosítsanak azoknak, akik eddig eljutottak, olyan társadalmi pályára helyezvén őket, amelyen mindig gyorsabban jutnak el valamely meghatározott pontig, vagy ha úgy tetszik, ugyanannyi idő alatt jutnak mindig messzebbre és magasabbra, mint a többiek.

Látnivaló, egyetlen sajátosan iskolai megkülönböztetés sincs, amelyet ne lehetne visszavezetni egymással rendszerszerűen összekapcsolódó társadalmi különbségek együttesére. Társadalmi különbségekre vezethető vissza az összes hierarchia, amely az iskolai eliten belül figyelhető meg, s ezt ismét társadalmi különbségek választják el attól az alapsokaságtól, amelyből társadalmilag „torzított” válogatással emelték ki. Akár a nemek és a korcsoportok közötti különbségek, a tantárgyak közötti különbségek is társadalmi különbségeket takarnak. A tantárgyak valóban egy általánosan elismert hierarchiába rendeződnek, a „felszentelt” tudományoktól kezdve, amelyeket - miként a franciát, a klasszikus irodalmat és a matematikát - társadalmilag a legfontosabb és legnemesebb tudománynak tartanak (amit többek között a vizsgajegyek átlaga, a „vezető tanár” cím, amellyel e tárgyak tanárait felruházzák, vagy, miként látni fogjuk, a tanárok és diákok egybehangzó véleménye bizonyít), az olyan másodlagos tantárgyakon keresztül, mint amilyenek a történelem és a földrajz, az élő nyelvek (ezek melleleg külön esetet alkotnak) vagy a biológia, egészen az olyan mellékes tantárgyakig, mint amilyenek a rajz, az ének és a testnevelés. Mivel a különféle tantárgyak az egyes társadalmi osztályok között egyenlőtlenül elosztott, tehát nem egyformán ritka képességeket feltételeznek, a tantárgyak emelkedő hierarchiájának egyre szigorúbb szelekció felel meg. A „felsőbbrendű” tantárgyak azoknak a diákoknak nyújtanak felszentelést, akik társadalmi állás és kulturális szint tekintetében a legelőnyösebb helyzetű családok gyermekei, akiknek iskolai pályafutása is a legkedvezőbb, mert ők követik a legtöbben, a hatodik osztálytól egészen az

érettségiig, a gimnáziumok és azon belül a klasszikus tagozat királyi útját, és ők ugranak leginkább osztályt középiskolai tanulmányaik alatt. Ilyen körülmények között nem meglepő, ha a tantárgyak iskolai hierarchiája megegyezik azzal a hierarchiával, amely a versenyvizsga győzteseinek átlagos életkora alapján alakul ki, s amely a reáltárgyak esetében a matematikától a fizikáig és a biológiáig, a humán tárgyak esetében pedig a franciától és a klasszikus irodalmaktól a történelemig és a földrajzig vagy az élő nyelvekig ível.

Ezeknek az összefüggéseknek a teljes megismerése azonban feltételezi annak tudatosítását, hogy csak olyan műveletek révén tárhatók fel, amelyeket szükségszerűen kivet magából az a gyakorlat, amelyben aktualizálódnak. Az elméleti ismeret és a gyakorlat közti viszony ismerete (amelyet, ebből a szempontból, a gyakorlat sajátosan elméleti ismeretének elutasítása határoz meg) megköveteli, hogy a tárgy teljességét átfogó tudomány ne csak az objektív viszonyok tudományát ölelje fel, hanem annak a relációnak a tanulmányozását is, amelyet a szereplők ezekkel az objektív viszonyokkal kialakítottak, azaz, jelen esetben ide tartozik e viszonyok nemismeretének, valamint e tudatlanság társadalmi meghatározóinak tudománya is. Ama tényezők között, amelyek meggátolják, hogy a szereplők felismerjék valamely iskolai csoport iskolai jellemzői és társadalmi jellemzői közötti összefüggést, elsősorban azt a törvényt kell megemlítenünk, amely a differenciális kirekesztés folyamatát szabályozza. Egy sokaságban, amelyet olyan szelekcióval alakítanak ki, amely objektíve még akkor is társadalmi kritériumokon alapszik, amikor a vizsgáztató tanárok úgy vélik, csakis iskolai kritériumokat vettek figyelembe, a szelekció egyenlőtlensége fokozatosan csökkenti, sőt, olykor meg is szünteti a szelekciót megelőző egyenlőtlenség hatását. Ennek egyrészt az a magyarázata, hogy, miként láttuk, a vizsgán megfeleltetke annál kevésbé jellemzőek azok a tulajdonságok, amelyeknek következtében saját kategóriájuk többi tagját kirekesztették, minél kisebbek voltak a (tulajdon kategóriájukkal kapcsolatos) esélyeik arra, hogy egyáltalán eljussanak erre az oktatási szintre. Másrészt, épp e diákoknál arról van szó, hogy egész magatartásrendszerüket objektíve az határozza meg, illetve bizonyos mértékig az alakítja ki, hogy a „túlélők” közé tartoznak. Ezért készíti például kivételes sikerük kivételes jellege a középosztálybeli, sőt, bár csekélyebb mértékben, az alsóbb osztályokhoz tartozó győzteseket is arra, hogy elfogadják annak az iskolarendszernek az értékeit, amely elismerte értéküket, és hogy megtagadják azokat a (társadalmilag kondicionált) „erényeket”, amelyek ezt a sikert valójában lehetővé tették. E diákok magukévá teszik az iskolai siker okainak azt az ideológiai képét, amelyet, bár merőben más okok következtében, a magasabb társadalmi osztályokhoz tartozó győztesek is vallanak, akik a családi nevelés nem tudatos folyamatai révén kisgyermekkoruktól kezdve elsajátították az iskolán kívüli kultúra és e kultúrához való nem „iskolás” viszony finomságait.

Ilyenformán az oktatási rendszer, látszatra semleges szankciói révén, olyan iskolai megkülönböztetéseket hoz létre, amelyeknek látszólag semmi közük sincs a társadalmi különbségekhez, s ezzel arra készíti a tanárokat és a diákokat, hogy természeti eredetű egyenlőtlenségekben keressék a megkülönböztetések alapelvét. Az iskolarendszer sohasem árulja el olyan tökéletesen annak az alkímiának a titkait, amely lehetővé teszi ezt az átváltoztatást, mint abban, hogy milyen rendkívüli értéket tulajdonít a koraérettségnek, vagyis annak a tulajdonságnak, amelynek nyilván nincs abszolút és abszolúte semleges meghatározása, hiszen csupán meghatározott viszony két életkor között. Az egyik életkor az, amikor egy adott gyakorlatra sor kerül, a másik az, amit e gyakorlat elvégzésére társadalmilag „normálisnak” vagy „megfelelőnek” tartanak (azaz, pontosabban, a megfelelő kategória modális életkora, vagyis az iskolai koraérettség esetében, az ugyanarra a tanulmányi szintre eljutott egyének

modális életkora.)²⁸ Ha meg akarjuk mutatni, mennyire önkényes a koraérettség túlértékelése, elég meggondolni, hogy gyakran ugyanabban a társadalmi környezetben mekkora megbotránkozást kelt a más téren való - például szexuális - koraérettség, amikor a koraérett jelző valójában túl korán érettet jelent.²⁹ Azért vélik oly sokan, egyetértőleg, a koraérettséget az érdem és a tehetség megerősítésének, és, miként az újságok a vizsgák idején, azért tömjénezik a tizenöt éves érettségiző diákat, „a legifjabb diplomást” vagy „Franciaország legfiatalabb mérnökét”. Korántsem a kiváltság sajátos formáját látják ugyanis a koraérettségben, hanem a velünk született erények és jó tulajdonságok, a természettől való adottságok legvitathatatlanabb megnyilatkozását. Miként a „csodagyerek” kultuszában, a „zseni” romantikus kultuszának e határesetében látható, a bravúros teljesítmény annál inkább bizonyítja a karizma meglétét, minél korábban kerül rá sor, minthogy ekkor, látszólag, semmit se köszönhet - s főként koraiságát nem - a nevelésnek vagy a „kertész” beavatkozásának.³⁰ Ilyenformán a

²⁸ A koraérettség fogalma azt feltételezi, hogy az iskolai tanulmányok ideje „osztályokra” oszlik, amik megannyi lépcsőt (grádust) alkotnak az ismeretek fokozatos elsajátításában és meghatározott életkornak felelnek meg. Philippe Ariès viszont kimutatta, hogy ez a struktúra csak a XVI. századtól fogva alakult ki; a középkor differenciálatlan pedagógiája még nem ismerte azt a gondolatot, amely szerint valamiféle kapcsolat van „a képességek és az életkor strukturálódása között” (P. Ariès: *L'enfant et la vie de famille sous l'Ancien Régime*. Párizs 1960. 202. l.). Abban a mértékben, ahogyan az iskolai struktúra körvonalai határozottabbá válnak és megmerevednek, s különösen a XVII. századtól kezdve, egyre ritkábbak a korai karrierok. Ekkor válik a koraérettség a felsőbbrendűség jelvévé és a társadalmi siker ígéretévé. Érdekes volna a XIX. század során végigkövetni egyrészt azt a folyamatot, amely mind pontosabban tagolta az iskolai pályafutást, és azt a másikat is, ami, ezzel párhuzamosan, az alkotás és a zseni romantikus ideológiáival is kapcsolatban, a koraérettség ideológiájához vezetett.

²⁹ Ami a szexuális koraérettség társadalmi osztályok szerint változó meghatározását illeti, lásd: J. C. Chamboredon, M. Lemaire, „Proximité spatiale et distance sociale” (Helyi közelség, társadalmi távolság) in: *Revue française de sociologie*.

³⁰ A természeti adottságok eszméje olyan szorosan kapcsolódik a koraérettség eszméjéhez, hogy a fiatal kor hovatovább már önmagában is a tehetség biztosítékává válik. Ilyenformán, az aggregációs versenyvizsgákon a vizsgabizottság tagjai aszerint minősíthetnek „ragyogónak” egy vizsgát, hogy mekkora az újonnan érkezettek vagyis a „fiatal tehetségek” száma: „Ebben az esztendőben a fiatal első jelentkezők között nem egy kiváló képességű diákkal találkoztunk. A 27 győztes közül 14 jelölt sohasem tanított, s ezek közül 8 a 10 legelső helyezett közé került (...). Sikerük azonban nem homályosíthatja el a már gyakorló tanárok érdemét, akiknek a kevésbé kedvező feltételek között *tiszteletreméltó erőfeszítéssel* sikerült legyőzniük a nehézségeket (...). Azoknak azonban, akik már *első versenyvizsgájukon* kiváltak a többiek közül, nemcsak azért vagyunk hálásak, mert *lelkeseedsükkel és céltudatosságukkal elevenebbé tették* a szóbeli vizsgát, hanem azért is, mert értékes bizonyítékkal ajándékoztak meg bennünket...” (Agr. Ny. F., 1963). „A szóbeli vizsgákon általában a legfiatalabb jelöltek a legjobbak: *elevenek, nyílt eszűek, jó vitakészségűek*. A vizsgákon (viszont) a *nehézkesség* háttérbe szorítja a *kecses eleganciát*.” (Felvételi vizsga az E. N. S. Ulm-ön, filozófiai szóbeli, 1965). A koraérett diák, a vizsgabizottság kedvence, különlegesen enyhe megítélésben részesül, mivel még „ifjúi bűnök” tekintett hibái és fogyatékosai is többnyire csak „tehetségét” bizonyítják: A leány jelöltek ebben az évben fiatalabbak, mint a korábbi években. Vajon nem feltételezhető-e, hogy sokan közülük életkoruk következtében kellő érettség, tapasztalat híján hibáztak s hogy e hiányosságok gyorsan kiküszöbölhetők? (...) *Ügyefogyottságuk, naivitásuk* mögött olykor komoly, sokat ígérő *adottságok és képességek* rejlenek” (Agr. Ui. N., 1965). „Végrevalahára olyan, a hajdaniakra emlékeztető diákokkal is találkoztunk, akik elemezni tudnak egy irodalmi szöveget. És ha mégsem ők kapták a legjobb jegyeket, ennek egészen egyszerűen az a magyarázata, hogy imitt-amott - akár figyelmetlenségből (ami egy vizsgán ugyancsak érthető), akár *ifjúkori ballépésből* - mégiscsak elkövettek néhány jelentéktelen értelmezési hibát” (Agr. Ny. F.

koraérettség túlértékelése csak egyike azoknak az ideológiai mechanizmusoknak, amelyek révén az oktatási rendszer nem születési, hanem természetből kapott kiváltságokká alakítja át a társadalmi kiváltságokat. Az „intelligencia”, a „tehetség”, az „adottság” a polgári társadalom megannyi nemesi címe, amelyeket az iskola szentesít és legitimál, miközben elleplezi, hogy az iskolai hierarchia (amelyet az iskola látszatra tökéletesen semleges bevéső és szelekciós tevékenységével alakít ki) valójában a szó kettős értelmében újratemti a társadalom hierarchiáit. Az adott esetben az oktatási rendszer nemcsak ideologikus funkciót tölt be. Ítéleteivel az osztálykiváltságok egyik legrejtettebb és leghatékonyabb formáját szentesíti, amit az erőteljesen felgyorsult fejlődés kiváltságának nevezhetünk. „A nemesség - jegyezte meg Pascal - hatalmas előny, melynek jóvoltából valaki már tizenhét esztendősen olyan közismertté és tiszteltté lehet, amilyen helyzetet más csak ötvenesztendőssel érdemel ki. Harminc esztendő megtakarítás ez, erőfeszítések nélkül”. Az iskolai címek, melyek olyan iskolai tőkére átváltott társadalmi tőkét jelentenek, ami ismét közvetlenül társadalmi hitelre váltható át, a nemesi címekhez hasonlóan lehetővé teszik, hogy tulajdonosuk hitelben - vagyis a lehető legkorábban, időnek előtte, a többieket megelőzve, akadályokat átugorva, a szokásos formák és határidők mellőzésével - tegyen szert azokra a kötelezettségekre, tisztségekre, nyereségekre és örömökre, egyszóval azokra az anyagi és szimbolikus előnyökre, amelyekért a többieknek készpénzzel kell fizetniük, vagyis annak az időnek a végén, amelyre szükség van, hogy „bizonyíthassanak”, és hogy összegyűjthessék valódi és közvetlenül érvényesíthető biztosítékokra épülő tőkéjüket.³¹

Az iskolai értékrendszer ellentmondásai

A koraérettség iskolai kultuszának iskolai jelentését és társadalmi funkcióit bemutató elemzés megvilágítja ugyan azt a rejtett kapcsolatot, amely a látszatra legsajátosabban iskolai értékeket összekapcsolja az uralkodó osztály érdekeivel, ám nem fedi fel annak az eleve elrendezett harmóniának az alapelveit, amelynek következményeként az iskolarendszer, amikor látszólag csak saját, azaz sajátosan iskolai normáinak engedelmeskedik, ezzel egyidejűleg s mintegy ráadásként külső normáknak is eleget tesz. Ha teljesebben akarjuk feltárni azt a függetlensége révén függő viszonyt, amely az oktatási rendszert az osztályviszonyok struktúrájának adott típusával köti össze, azoknak a - mindig a modalitások sajátosságaiban testet öltő - megkülön-

1963). Ezekben és a később idézett szövegekben azokat a szavakat és kifejezéseket húztuk alá, amelyekben a legvilágosabban kifejeződik az iskolai ideológia, valamint azok az alapvető oppozíciók, amelyek szerint ez az ideológia strukturálódik. A szövegekben az alábbi rövidítéseket használjuk: 1. Agr. Kl. F., 2. Agr. Kl. N., 3. Agr. Ny. F., 4. Agr. Ny. N., 5. Agr. Mi. F., 6. Agr. Mi. N. F. A rövidítések feloldása: 1. és 2. klasszikus irodalom aggregáció jelentései, külön férfiaknál és nőknél; 3. és 4. nyelvtan-aggregáció jelentései, férfiaknál és nőknél; 5. és 6. Modern irodalom aggregáció jelentései, férfiaknál és nőknél.

³¹ A közgazdászok a fogyasztást tanulmányozva többnyire figyelmen kívül hagyják azt, hogy valamely árucikk, s különösen egy olyan szimbolikus árucikk értéke, mint amilyen egy színdarab (vö. „bemutatók”, „rendkívüli előadások” stb.) vagy egy turistautazás, részben mindig az elsajátítás (fentebb meghatározott) koraiságától is függ, amely egy-egy adott időpontban beletartozik a társadalmi ritkaság teljes meghatározásába. A ritka árucikkek differenciális elterjedésének törvényszerűségeiből kiderül, hogy a társadalmi osztályok közötti egyenlőtlenségek mindig időbeli eltolódások formáját öltik. A kedvezőtlen helyzetben levő osztályok mindig „elkésnek”, vagyis bizonyos gyakorlatok, s kivált bizonyos javak fogyasztása, amelyek más osztályokban általánosulnak, itt kivételnek számítanak, és az ide tartozó egyének csak sokkal később, magasabb életkorban szerzik meg, tehát rövidebb ideig élvezik ugyanazon javakat. (Gondoljunk csak arra a családi házra, amelyet valakinek csak „vénségére” sikerült felépítenie, szemben azzal a lakással, amelyet húszéves fejjel örökölnek.

böztetéseknek és hierarchiáknak a finomságait kell szemügyre vennünk, amelyek az iskolai kiválóság különféle formái között alakulnak ki, s amelyek olyan objektív ismérvekben fedezhetők fel, mint a tantárgyak, illetve a tantárgyak által megkövetelt magatartások és képességek hierarchiája. Egyik végponton azok a tantárgyak helyezkednek el, amelyek, miként a francia (és más szempontból, a matematika) a közfelfogás szerint tehetséget és adottságokat követelnek, a másikon azok, amelyek, miként a földrajz (és kisebb mértékben a történelem, a biológia és az élő nyelvek) főként szorgalmat és kitartó tanulást kívánnak. A francia (vagy csekélyebb mértékben a filozófia kedvét szegi az iskolai jószándéknak és buzgalomnak, részben a feladatok bizonytalansága és meghatározhatatlansága miatt, részben azért, mert igencsak homályosak és bizonytalanok a siker vagy kudarc jelei, s azért is, mert mindig előzetesen szerzett ismereteket („nagy olvasottságot”) követel, vagy gyakran pontosan meghatározhatatlan tudást (stílust vagy általános műveltséget). Ezzel szemben az olyan tantárgyak, mint a történelem, a földrajz, a biológia vagy az (élő és kisebb mértékben a holt) nyelvek elsajátítása során - például térképek vagy természettudományos ábrák készítésénél - megnyilvánulhat a „jól végzett” munka érzése vagy az a aprólékos igyekezet eredményei iránti fogékonyság. Ezek az erőfeszítések „biztonságosnak” és „kifizetődőnek” tűnnek, mert az ember mindig pontosan tudja, hogy mi a dolga, s a munka eredménye könnyűszerrel mérhető.³² Nem csoda tehát, ha a tehetséget kívánó tantárgyak, amelyek a legkedvezőbb befektetést kínálják a kulturális tőkének, vagyis az úgynevezett „szabad” (tehát nem „iskolai”) kultúrának és a kultúrához való meghitt viszonynak (amelyet csak a sokfelé ágazó családi nevelés révén lehet elsajátítani), népszerűbbek a magasabb társadalmi osztályokhoz tartozó diákok körében, mint azok, amelyek alkalmat adnak az alsóbb osztályok és főként a középosztályok gyermekeinek arra, hogy olyan erkölcsi beállítottságokat kamatoztassanak, amelyek itt minden más területnél jobban betöltik kárpótlást nyújtó funkciójukat.³³

³² Az irodalmi első helyezettek érvelése, hogy miért épp az ő dolgozatukat tüntették ki, tökéletesen jellemzi ezt az oppozíciót: 1. „Eredetiség, pontosság, érzékenység” (Francia, apja vegyész-mérnök); „Egyéni, nem túl iskolás, világos” (Filozófia, apja szakmunkás). 2. „Talán az igen pontos térképek miatt, s talán azért is, mert igen alaposan ismerem a Massif Centralet és a Vogézeket, sokkal jobban, mint a többi hegységet” (Földrajz, apja alkalmazott); „Világos, jó ábrák, hivatkozások” (Természettudomány, apja rajztanár); „Az ábrák színvonala és száma, pontos vázlat” (Természettudomány, apja kereskedelmi igazgató). 3. A holt nyelvek, úgy látszik, közbülső helyet foglalnak el: „Viszonylag pontos fordítás, és megpróbáltam a szöveget jó franciasággal visszaadni” (Görög nyelv, apja technikai igazgató); „Mindenekelőtt a nyelvtani pontosság miatt, amely minden jó fordítás elengedhetetlen előfeltétele; és azért is, mert megpróbáltam finoman visszaadni a francia szöveg árnyalatait” (Fordítás latinra, apja orvos). 4. Bár a matematika és fizika győztesek többnyire a világosságot, pontosságot, szigorú következetességét emlegetik, néha utalnak a dolgozat stílusára is: „Jól megszerkesztett, pontos dolgozat és a levezetés módja” (Matematika, apja tanár a tengerészeti főiskolán); „Azt hiszem, azért tüntették ki a dolgozatomat, mert világos, és mert elég gyors megoldásokat találtam a tárgyalt kérdésekre” (Matematika, apja E. N. S. egyetemi tanár); „Gyors és elegáns megoldások” (Matematika, apja orvos).

³³ Máshol bebizonyítottuk, hogy a különböző társadalmi eredetű diákok közötti különbségek gyengülnek, sőt el is tűnnek (ahogy nő az egyenlőtlenség a vizgán megfelelték szelekciós aránya között) azokon a területeken, amelyeket, mint az iskolai nyelv használatát, az iskola szigorúan ellenőriz (vö. P. Bourdieu, J. C. Passeron és M. De Saint-Martin: *Rapport pédagogique et communication*. Párizs 1965.), de ismét teljes erővel feltűnnek, ahogyan távolodunk az iskolai tananyagtól, például amikor a klasszikus színháztól az avantgarde vagy a bulvárszínház felé haladunk (vö. P. Bourdieu és J. C. Passeron: *Les étudiants et leurs études*. Párizs 1964.). Megfigyelhető például, hogy míg a nemes tantárgyak versenygyőztesei általában a „kulturális” rádióadókat hallgatják (...), addig a földrajz, és főként a természettudományok győztesei többnyire csak a népszerű rádióállomásokat hallgatják.

Akiket az iskolai hagyomány a „magoló” („stréber”, „betonfenekű”, „biflázó”) névvel bélyegez meg, s akiknek, mivel csak kulturális befektetésüknek az iskola révén való azonnali megtérülése érdekli őket, s örökösen kulturális „lemaradásuk” bepótlásával vannak elfoglalva, azoknak olyan „klasszikus”, „könyvszagú” és „iskolás” ismereteik, ízlésük és gyakorlataik vannak, amelyek még akkor is közvetlenül az iskolától függenek, amikor közvetlenül nem az iskolai munka hozta létre őket. Velük szemben a francia irodalom vagy a filozófia versenygyőztesei minden módon kifejezésre juttatják azt a szabadságot és magabiztosságot, amely elég mély ahhoz, hogy a „szabadabb” és kevésbé „iskolás” módon értelmezett kultúrával a felvilágosult dilettantizmus és az eklektikus meghittség viszonyát alakítsák ki. Ez a viszony olyan területekre is kiterjedhet vagy áttevődhet, amelyeket az iskola rég nem ismert el és nem szentesített: ők járnak tehát leggyakrabban moziba,³⁴ s ők a leghajlamosabbak arra, hogy „művelt” szemlélettel közeledjenek azokhoz a „szabad” művészetekhez (mozi vagy dzsessz), amelyeket a többiek csak igyekeznek vagy erőlködnek megszeretni, ha ugyan nem tekintik ezeket egyszerű szórakozásnak.³⁵

Ilyenformán azok az ismérvek, amelyekről a francia oktatási rendszer felismeri tulajdon elítje elitjét, s amelyek kiváltképpen alkalmasak a kiváltság módjának meghatározására, mintegy sűrítve találhatók meg abban a megvalósított ideáltípusban, amelyet a francia nyelv első helyezettjei (és, még inkább, közülük a magasabb társadalmi osztályokból származók) képviselnek.³⁶ S ez nem is meglepő, ha arra gondolunk, hogy ebben az esetben tökéletes a harmónia az irodalmi tantárgy egész hagyománya által kifejezetten hirdetett értékek, illetve azok között az értékek között, amelyekről a versenygyőztesek gyakorlata és magatartása

³⁴ 72,5%-uk havonta legalább egy filmet megnéz, míg a történelem és földrajzhelyezetteknél ez az arány 61%, a görög és latin nyelv győzteseinél pedig 53,5%.

³⁵ Néhány, a dzsesszrel kapcsolatban kifejtett vélemény jól illusztrálja ezt az ellentétet: 1. „Gazdag és elbűvölő művészi kifejezőmód” (Francia, apja vegyész-mérnök). „A dzsessz eredeti művészi kísérlet, amely eredetileg megpróbálta összeötvözni a feketék vallásos folklórját az európai folklórral (...). A Dzsessz dallama nincs megmerevedve, nem megváltoztathatatlan, hanem variálni lehet, új és eredeti módon interpretálni, szemben a többi zeneművel, amelyek mintegy »be vannak zárva« a partitúrába” (Matematika, apja gépészmérnök). 2. „Modern a ritmusa, és minden kifejeződik benne, kivált amikor négerek játsszák” (Természettudomány, apja kereskedő). „A new-orleans-i, blues-ok korából való dzsessz a négerek sorsának keserűségét fejezi ki” (Természettudomány, apja gépszerező).

³⁶ Az újságírói legendaszerzés a francia irodalom versenygyőzteseinak dicsőségét zengi, iskolai dolgozataikat pedig megannyi irodalmi eseményként tárgyalja. Akárcsak az akadémiai székfoglaló beszédeket, az általános versenyvizsgák vagy az érettségik legjobb francia irodalmi dolgozatait is hagyományosan közlik az irodalmi lapok (a *Le Figaro littéraire* vagy a *Le Monde* irodalmi melléklete). Annak a felsőbbrendűségnek a közvetett jelét, amelyet a humán órák közül a franciának tulajdonítanak, abban a rehabilitációs szándékban is megtalálhatjuk, amelyet gyakran kiolvashatunk a nyelvtani államvizsgák jelentéseiből. Amikor a tanár külön kiemeli a jelöltek fiatalságát és „elhivatottságát”, amikor arra emlékeztet, milyen rendkívüli képességeket kívánnak az olyan feladatok, mint amilyen a latin fordítás, mindezzel azt szeretné bebizonyítani, hogy az, aki nyelvtanból szerzett diplomát, nem valamiféle negatív szelekció terméke, és hogy a nyelvtani államvizsga - ellentétben az elterjedt elképzeléssel - korántsem az irodalmi államvizsga szegény rokona: „Ebben az évben, legalábbis a szóbeli vizsgán, azok a fiatal diákok adták meg a hangot, akik hivatásuknak érzik a nyelvtan tudományát. Ezek a diákok módszereznek, bizonyos szellemi fegyelem jellemző rájuk, jól ismerik a grammatikai kutatások új irányzatait, tudják, mekkora e kutatások értéke, és mellest, rendelkeznek a szorosán vett irodalmi tanulmányok által megkövetelt képességekkel is...” (Agr. Ny. F. 1963). „Érzékenység... lelemény... elegancia... mindössze három jelöltnek sikerült összekapcsolnia ezeket a tulajdonságokat, amelyek közül az utolsónak említett a legkevésbé sem elhanyagolható” (Agr. Ny. F. 1963).

árulkodik. S itt nem is szükséges hosszan elemeznünk az irodalmi kultúrához való művelt viszonyt. Elég, ha futólag megvizsgáljuk az 1969. év két győztes dolgozatát, amelyek, valamiféle objektív véletlen folytán, az „alkotással” és a „befogadással”³⁷ foglalkoztak, hogy lássuk, milyen mély a rokonság a humaniorák oktatásának humanista, perszonalista és spiritualista ideológiával átítatott hagyománya és a között a pedagógiai hagyomány között, amely olykor egészen az „egyéni” önkifejezés romantikus kultuszáig jut el minden „iskolás”, „könyvízü”, „iskolaszágú” munka lebecsülésével.³⁸ S csakugyan, kialakul az a karizmatikus felfogás, mely „alkotásként”³⁹ és „misztikaként”⁴⁰ írja le az írói tevékenységet, s mely a mű „alkotó” értelmezését az olvasó énjének a szerző énjével való spiritualista azonosulásaként fogja fel.⁴¹ Ez azután az alapja az érzések vagy érzelmek diktálta önkényes ítéletek⁴² szubjektivistá és

³⁷ Lásd *Le Monde* irodalmi melléklet, 1969. június 21.

³⁸ Lalande szótára szerint az „egyéni” (personnel) jelző (ami nem található meg sem Littré, sem Darmesteter, Hatzfeld és Thomas szótárában), csak rövid ideje használatos pozitív értelemben, amikor jelentése: „eredeti, őszinte, átélt érzelmekből és alapos megfontolásból, nem pedig emlékekből és utánszóból származó”, és kizárólag „az irodalom- és művészetkritika, valamint a pedagógia terén” használatos „a gondolkodásmód, az érzelmek és a kifejezőmód” minősítésére.

³⁹ „Mintegy a *spontán alkotás* jelensége”.

⁴⁰ „A művészi adottság *misztériuma*”, „a szavak mágikus hatalma”, „a szépség *misztériuma*”.

⁴¹ „Az olvasás *misztériuma*”, „Én üldögélek e kéklő víz partján, rajtam hatol át ez a pillantás”. „Ezt a művet *mi magunk hoztuk létre*”, „Én írok”, „miközben oly csodálatosan találtam rá igazi *énemre*”. „A mű saját alkotásommá válik”. „*Magam* is részt vehetek az irodalmi *alkotásban*”. „Az a személyiség, akit *megteremték*”.

⁴² „Mennyi *különféle értelmezése* ugyanannak a szereplőnek, ugyanannak a mozdulatnak, ugyanannak a mondatnak!” „*S mindenki számára más, sajátos jelentést közvetítenek a regény szereplői, a regény festette érzelmek*”. „*De vajon megítélhetjük-e...? „ami engem illet..., szerintem...*”. „A mű *benyomásokból, érzelmekből* teremtődő *visszhangot* kelt bennem,” „*hogy saját hajlamunk, érzékenységünk szerint értelmezhesük*”. „Egy irodalmi műalkotást megérthetünk, megmagyarázhatunk, de főleg *átérezhetünk*”. Az érzelmek szubjektívizmusa teljesen természetesen kapcsolódik össze az összes „leegyszerűsítőnek” tekinthető eljárás elutasításával: „mindig veszélyes, ha egy műalkotást, mint holmi *ipari terméket*, kritériumok alapján ítélünk meg”; „*De vajon összefoglalható-e a mű egy szereplőben?*”; „*ám maga a mű sokkal több ennél*”. Azoknak pedig, akik ennek az elemzésnek az érvényességét és a felhasznált dokumentumok reprezentatív voltát kétségbe vonják, elég, ha azokból a vizsgajelentésekből idézünk részleteket, amelyekben „meghatározzák” az irodalmi mű értelmezésének alapelveit. Azt szeretnénk így kimutatni, hogy nem is olyan nagy a távolság a „szövegmagyarázat” explicit pedagógiai elvei és az „alkotó jellegű” olvasás elvén nevelkedett diákok előadásmódja között. Vegyük például csupán az „*érzékenység*” témáját: „itt roppant meglepő irodalmi *érzékletlenséggel* találkozunk” (Agr. Kl. F. 1962). „Mindehhez némi *zenei és költészeti érzékenységre* volt szükség”. „Mindehhez valamiféle *friss*, s talán kissé naiv *érzékenység* szükséges, ami nem a tudálékos és egyébként bizonytalan elemzés fortélyáiban *keresi a vers titkát* s ami *egyszerűen* képes átélni a „melegszívű szolgálóleány” *megható meghittségét*. Olyan érzékenység ez, amelyet a vers szinte szerelmes felidézése tesz még finomabbá”. „Hamarosan felfigyeltünk az értékes kifejezésekre, az eredeti hangsúlyokra, a *benső élettől lüktető*, tömör részletekre, melyek talán rejtett, de mélyen *átérezett* szándékról tanúskodnak”. „Az első találkozás *friss élménye* előnyösen helyettesítheti a tények szinte terhes ismeretét”. (Felvételi versenyvizsga az E. N. S.-ön, irodalmi szövegmagyarázat, 1966). „Mután a felsort visszahelyeztük a szövegösszefüggésbe, hagyjuk, hogy *tovább visszhangozzék bennünk... A költői varázslat* nem oszlatta el a szorongást, s mint nyitott sebet érzékeljük *húsunkban és lelkünkben* az utolsó sort (Agr. Ny. N., 1959). Miként az idézetekből kiderül, a tanárok éppoly kevéssé riadnak vissza a költői misztérium iránti rajongástól vagy a narcisztista öntetszegtől, mint a diákok.

irracionalista fölmagasztalásának, s ez ad ürügyet a személyes⁴³ ömlengésekben, a romantikus miszticizmusban⁴⁴ vagy az egzisztencialista pátoszbán⁴⁵ kifejeződő öntetszelgésnek is. S éppily könnyű volna kimutatni, hogy a hagyományos filozófiatanítás be nem vallott filozófiája, amely az intellektualista idealizmus és a perszonalista spiritualizmus között ingadozik, mindig arra épül, hogy nyíltan vagy hallgatólagosan lebecsüli azt, amit régebben, Cicero nyomán, plebeia philosophiának neveztek, vagyis minden „vulgáris” tant mint a materializmus vagy az empirizmus, minden a „józan észhez” közelálló tanítást, s a tanok minden „vulgáris” formáját, s különösképpen a közöttük „legvulgárisabbat”.⁴⁶ Elég, ha arra gondolunk, milyen a sorsuk - sokkal inkább az előadásokban, mint az elrettentést szolgáló tankönyvekben - azoknak a kissé földhözragadt filozófusoknak, akiket olyan látványosan cáfolnak meg a szakdolgozatok első fejezetében (Hume, Comte, Taine, Durkheim, hogy csak néhányat említsünk), vagy elég, ha a tudományos beszédmód elítélésének ezernyi módjára gondolunk, amely a szertartásos kiközösítéstől és a megbélyegző kiátkozástól kezdve („szcientizmus”, „pszichologizmus”, „szociologizmus”, „historicizmus”) egészen az átlényegítő bekebelezésig terjed, hogy meggyőződjünk róla: a „filozófia régi rendje” - ahogyan Auguste Comte mondta - még mindig ereje teljében van.

Jogos tehát az a feltevés, hogy a nemes tantárgyak, mint a francia és a filozófia, annak a ténynek köszönhetik uralkodó pozíciójukat, hogy azok az értékek, melyeknek átadását e tantárgyak tudatosan célul tűzik ki maguk elé, semmiben sem mondanak ellent azoknak az értékeknek, amelyek a pedagógiai gyakorlatban kísértének, valamint annak a ténynek, hogy ezek a tantárgyak a legmagasabb fokon teljesítik meg a pedagógiai tevékenységük implicit előfeltevései, illetve az általuk közvetített ideológiák közötti harmóniát. Így azoknak a rendszeres különbségeknek az elemzése, amelyek a tehetségre építő tantárgyak virtuózait a másodlagos jelentőségű tantárgyak szakmáymunkásaival állítják szembe, elvezet bennünket a kiegészítő és antagonisztikus tulajdonságok és minőségek párhuzamos oppozíciós rendszerének alapelvéhez. Ezt a rendszert, amely a francia oktatás pedagógiai gyakorlatát irányítja, röviden így jellemezhetjük: ragyogó - fakó, könnyed - alapos; választékos - közönséges; művelt - iskolás; egyéni - banális; eredeti - elcsépelet; kiváló - lapos; finom - durva; figyelemreméltó - jelentéktelen; elegáns - félszeg; ötletes - ötletszegény; eleven - vontatott; szellemes - unalmas; fesztelen - nehézkes stb. A bőség zavarával küzdve idézhetnénk a példákat e kategóriák használatára, amelyeket egyaránt alkalmaznak személyekre, tanárookra vagy diákokra, és szellemi termékekre, előadásokra, dolgozatokra, eszmékre, értekezésekre, sőt, mind a gyakorlat, mind a mű stílusára. Az aggregációs versenyvizsgákról beszámoló jelentések nyelve kifogyhatatlan áradatban emlegeti, becsmérlőleg persze, a „jelöltek született közepszerűségét”, a „lapos”, „unalmas”, vagy „semmitmondó” dolgozatok „szürke tömegét”, amelyből

⁴³ „S a regény úgy teljeseedik ki, hogy olvasás közben *önmagunkra* ismerünk, hogy *kibontakozik a személyiségünk*”; „*önmagammal találkozom*”.

⁴⁴ „Akkor *elszakadok a valóságtól*”; „ezek a futó érzelmek adják a mindennapok *fantasztikumát és csodáját*”; „a *tündéries világ*”, „*titokzatos árnyék*”; „Ezt a művet valójában mi magunk teremtettük, belé vetítvén *ábrándjainkat* és *lidérces álmainkat*”.

⁴⁵ „Ezek az *álmok* minduntalan *visszatérnek* és *gyötörnek* engem”, „*fáradhatatlan hajsza*”, „*az elkese-rítően hasznavehetetlen vasút*”... „egy ember *szorongó kiáltása*”, „*gyötrelem*”, „*bizonytalanság*”.

⁴⁶ Gondoljunk csak arra az erőfeszítésre, amelyet a francia értelmiség nem is egy nemzedéke fejtett ki, hogy megóvja a marxizmust a „közönségesség” vádjától...

azonban, szerencsére, mégiscsak „kiemelkedik” néhány „eredeti” vagy „kiváló” munka.⁴⁷ A tudáshoz való kulturált (azaz nem „iskolás”) viszony iskolai meghatározása a tudáshoz való viszony (e tudás kétféle elsajátítási módjával kapcsolatos) két típusát és a jó modor két rendszerét állítja szembe egymással, olyan kifejezések segítségével, amelyek meggyőző erejüket annak köszönhetik, hogy mindegyikük a hasonló jellegű és gyakran egymással felcserélhető oppozíciók egész rendszerét idézi fel.⁴⁸

A karizmatikusnak is nevezhető értékek annyira előtérben állnak, hogy szinte elfedik azoknak az ellentmondásoknak és konfliktusoknak a jeleit, amelyeket az értékelés és a hierarchizálás két ellentétes elvének versenye idéz elő a tanárok és diákok gyakorlatában és beszédmódjában. Íme, egy példa, szintén az aggregációs versenyvizsgákról írt jelentésekből: „A szövegmagyarázat nemcsak figyelmet, elmélyülést és jóízlést követel a jelöltől, hanem pontos ismereteket is” (Agr. KI. F. 1959). A tudás rehabilitásának e híve aki melleleg azt fájlatja, hogy kiment a divatból a szövegek kívülről megtanulása, ugyanebben a jelentésben így ír: „A vers, már amennyiben szép versről van szó, sokkal mélyebb igazságot önt formába annál az anekdotikus igazságnál, amelynek elemeit a bizalmas vallomásokban nyomozza a tudós”. Majd néhány évvel később: „Elsősorban a jó ízlés és a véleményalkotási készség, nem pedig egyszerűen az emlékezőtehetség alapján szeretnénk a jelöltek egymástól megkülönböztetni. Ezen egyrészt az értendő, hogy szíveskedjenek nem beszélni arról, amit nem tudnak, másrészt hogy ne becsljék le a tudást, kivált akkor ne, amikor általános műveltségünk alapjairól van szó” (Agr. KI. F., 1962). Ezek az ellentmondások és visszatáncolások távolról sem egyedi

⁴⁷ Szintén egy - az École Nationale d'Administration versenyvizsgájáról készült - jelentésben olvashatjuk: „Ha néhány nem sorozatban gyártott” meglepő, s olykor kiváló egyéniséget most nem számítunk, a vizsga csak szürke közepszerűségről adott képet”. (A vizsgabizottság véleménye az École Nationale d'Administration felvételi vizsgájára benyújtott dolgozatokról, *Épreuves et Statistiques du concours de 1967*, Párizs 1968. 9.) Vagy még egy jelentés, ezúttal az École Normale Supérieure államvizsgájáról: „Egyszóval, akár az ismeretek megbízhatóságáról (...), akár a fogalmi pontosságról vagy az igazi elegancia iránti érzékről legyen is szó, a szövegmagyarázatok összessége nyomán nyugtalanító benyomás alakult ki bennünk a jelöltek tudatlansága, zavaros ismeretei, közönséges felfogása miatt”. (Agr. KI. F., 1959). „A vizsgabizottság akárhány *ügyetlenséget*, sőt nem egy baklövést is kész megbocsátani, de kérlelhetetlenül elítéli az ostoba önhittséget, a *tudálékosságot* és a *közönségeséget*” (Felvételi vizsga, École Normale Supérieure, Francia irodalom, 1966). „Csakis így juthat el a diák a szöveg fáradtságos megfejtéséhez szükséges alázatos és görcsös erőfeszítésektől egy olyan *könnyed* fordításhoz, amely az *eleganciát* a pontossággal ötvözi”. Annak a tanári magatartásnak, amely hajlik arra, hogy önelégülten sajnálkozzék a jelöltek hibáin, az a következménye, hogy a tanárnak elsősorban az oppozíciós rendszer negatív pólusával kapcsolatos szókészlete gazdag. A két idézett példán az is látható, hogy a fentebb leírt oppozíciók nem merevek és változatlanok, igen sok az azonos értékű, egymással felcserélhető kifejezés, például: közönséges, fáradtságos és ügyetlen.

⁴⁸ Vég nélkül sorolhatnánk, és nemcsak egyetemi szövegekből, azokat az ítéleteket, amelyeket ennek az osztályozási rendszernek az alapelvei szerint hoznak létre. Mindezen oppozíciók közül az a legtermékenyebb, amelyik a tárgyi tudást, ami mindig magán viseli a fáradtságos elsajátítással járó erőfeszítés gyanús bélyegét, állítja szembe a tehetséggel (valamint a vele együtt járó általános műveltséggel). „Főként az *általános műveltség* hiánya volt érezhető..., amire jóval nagyobb szükségük van a jelölteknek, mint a *tudományos művekre*, amelyekben elvesznek” (Agr. KI. F., 1969). A tárgyi tudás és a tehetség közti megkülönböztetés a lényege ama tantárgyak lebecsülésének, amelyek csak jó emlékezőtehetséget, vagyis a leginkább megvetett képességet követelik meg: „Jóllehet természetesen nem hanyagolható el az *emlékezetbe* bevésés képessége, amely a filológiában nélkülözhetetlen, nem kétséges, hogy elsősorban a gondolkodással elsajátított *kultúra* adja meg a nyelvi tények jelentését, végső fokon pedig pedagógiai és emberi jelentőségét” (Agr. Ny. N., 1959).

véletlen esetek. Az ismeretek elítélése és rehabilitálása közötti ingadozás, és kiváltképp az irodalomelemzés ama felfogásához való kettős viszony, amelyet az írók és az „alkotó kritika” hívei fogadtattak el (a személyes feljegyzések kutatásával), a sajátosan „iskolai” erények iskolai megítélésének kettősségét fejezi ki. Ennek a ténynek egy másik - igaz, közvetettebb, ám nem kevésbé meggyőző - jelét a kiválóság megítélési kritériumainak bizonytalanságában találjuk meg, amire az iskolai jutalmazás két típusa közötti összhang hiányából következtethetünk. Az egyik típusba az a „kiváló diákok kitüntető díj” tartozik, amellyel az osztály tanári kara a tanév folyamán nyújtott teljesítmény egészét jutalmazza, a másikba pedig az „általános versenyvizsgán” elért helyezések, amelyet egyetlen jól körülhatárolt vizsgateljesítmény alapján külső fórum ítél meg. A latin és görög versenyvizsga első helyezettei között a legnagyobb a „kitüntetettek” aránya (63,5%, a francia irodalom győztesek közötti 28,5%-kal szemben) s ugyanőket az ismérvek egész rendszere különbözteti meg a többi versenygyőztestől: Viszonylag gyakrabban (vagyis az esetek 60%-ában) tartják magukat számon az osztály legjobb tanulóiként, mint a többi humán tárgyak győztesei (akiknél ez az arány 42%). Hajlamosabbak rá, hogy maguk is jónak vagy kiválóknak tartásuk dolgozatukat (az esetek 26,5%-ában, míg ez az arány a humán tárgyak győzteseinél 18%), s általában ugyanazokkal a jelzőkkel írják le, milyen diákok szeretnének lenni, mint azt, hogy milyen diákok valójában (a megegyezés 75%-os, míg a másik csoportnál 65,5%-os), jeléül annak a *certitudo sui*-nak, önbizalomnak, amely iskolai elismerésükkel áll összhangban. Gyakrabban indultak több tárgy versenyén, mint a többiek (vagyis az esetek 56,5%-ában, míg ez az arány a másik csoportnál 23%), és a humánszakosok között a legnagyobb számban ők állítják magukról, hogy jó matematikusok (az esetek 43,5%-ában, míg ez az arány a másik csoportnál 20,5%), és sohasem azt, hogy gyengék. Ha ezenfelül azt is fontolóra vesszük, hogy az irodalmi vagy tudományos általános versenyvizsga első és második helyezettei között nagyobb az iskolában kitüntetettek aránya, mint a harmadik és negyedik helyezettek között, jogos a feltevés, hogy - ha egyébként egyenlőnek tételezzük fel az általános versenyvizsgán elbíralt képességeket - az iskolai „kiváló diákok kitüntetés” kiosztásánál az iskolai megítélésnek nem iskolás kritériumokat is figyelembe kell vennie. És valóban, az iskolai kitüntetés azt a „tökéletes jó tanuló” szenteli fel, akinek az iskola iránti engedelmissége másban is megnyilvánul, mint csupán valamiféle jószándékú eklekticizmusban és óvatos iskolai befektetésekből.⁴⁹ Így például a holt nyelvek első helyezettei (az általános versenyvizsga helyezetteiről van szó) szeretnék a legnagyobb számban (92,5%) az École Normale Supérieure-ön (Az École Normale Supérieure egyike az úgynevezett „nagy iskoláknak”, lásd a jegyzetek előtt. - *A szerk.*) folytatni tanulmányaikat (szemben a filozófia győztesekkel, akiknél ez az arány 37,5%). Ők becsülik a legtöbbször az egyetemi és középiskolai tanári pályát (az esetek 63,5%-ában, míg ez az arány a francia első helyezettekénél 41,5%, az élő nyelvek győzteseinél 33%, a történelemből és földrajzból elsőknél pedig 31%).⁵⁰ Ő közöttük ismernek legtöbbször neveket régebbi versenyvizsgák győztesei közül (80%, szemben a természettudományi első helyezettek 33,5%-ával),

⁴⁹ Ha általában tudatosul is, mekkora a holt nyelvek jelentősége az irodalmi versenyvizsgákon, az École Normale Supérieure-ön vagy az irodalmi és nyelvtani államvizsgákon, az többnyire homályban marad, hogy milyen következményei vannak a „biztos értéknek” tekintett tantárgyak előtérben állásának. („A grammatika tanulmányozása kifizetődő! Ezt sohasem szabad figyelmen kívül hagyni!”) (Agr. Ny. F., 1963). Az olyan versenyvizsgák logikája, mint az É. N. S.-é, eléggé hasonló ahhoz, aki a kiválósági díjak odaítélését szabályozza, és így jogos az a feltevés, hogy ez a logika a kiválóságnak ugyanazt a típusát részesíti előnyben.

⁵⁰ A természettudományokon belül ugyanez a hierarchia figyelhető meg, vagyis a fenti arány 76,5% fizika győztesek, 68% a matematika győztesek és 52,5% a természettanban győztesek esetében.

és ők ismerik a legtöbb „nagy iskolát” (legalább hetet vagy nyolcat). Itt ragadható meg a tanári testület egyik leghatékonyabb öfenntartó mechanizmusa, vagyis a megszentelés és az elismerés dialektikája, amelynek révén az iskola kiválasztja azokat, akik éppen azért választják az iskolát, mert az kiválasztotta őket.⁵¹ Egy intézmény, mely mint az oktatási rendszer, teljesen ellenőrzi saját reprodukcióját, az általa adott elismerés révén vonzhatja magához (vagy taszíthatja el magától) azokat, akik a leginkább alkalmazkodnak nyílt és hallgatólagos követelményeihez, és akik a leginkább készek rá, hogy változatlanul örökítsék tovább az intézményt.⁵²

Ha fontolóra vesszük, hogy a kiválóság ama két pólusa közötti különbség, amelyet az irodalom és a holt nyelvek első helyezettei testesítenek meg a nemes tantárgyak és a másodlagos tantárgyak közötti különbséget a nemes tantárgyakon belül reprodukálja, látjuk, hogy ennek az elvnek az alkalmazása szinte a végtelenségig folytatható, s segít megkülönböztetni egymástól a hajlam-rendszereknek azokat a finom típusait, amelyek egyszerre jellemzik a kultúrával és az iskolával szembeni beállítottságokat. Az adott esetben így különböztethető meg a „szürke” jó tanuló izzadságos „szorgalma” a „ragyogó” diák fesztelen dilettantizmusától, illetve a „tökéletes jó tanuló” mérsékelt eklekticizmusától. A „ragyogó”-nak - az „iskolás” iskolai lebecsülésével együttjáró - kultusza, illetve a sajátosan iskolai erények elismerése közötti ellentmondások annak az arany középútnak a dicséretében oldódnak fel, amelyet *academica mediocritas*-nak nevezhetünk, s ami a közepszerű, mondhatnók papi és nem prófétai erények együttese. Az iskolai csillogás tehát, ami feltételezi a tudást és a tudáshoz való választékos viszonyt, nemcsak az üres virtuozitás gyanús ügyeskedéseivel áll szemben, hanem a „jó latinos” ihletet nélkülöző műveltségével is.⁵³ Ugyanígy, a diszkrét eleganciából és fegyelmezett lelkesedésből kovácsolt akadémiai jómodor helyes egyensúlya éppúgy különbözik az önhitt virtuóz nagyképű fesztelenségétől, mint a túl lelkes tanuló iskolás szolgálalkúságától. Továbbá az „egyéni” gondolkodás vagy stílus eredetisége éppúgy szemben áll az alkotó becsvágy fegyelmezetlen vakmerőségével, mint a didaktizmus

⁵¹ A megszentelés hatása nagyon egyenlőtlen, és, miként látni fogjuk, attól függ, milyen az iskolával szembeni társadalmilag meghatározott beállítottsága azoknak, akik felett ez az iskolai megszentelés kifejti hatását.

⁵² Minden iskolai megítélésnek van megszentelő hatása is. Sajátosan pedig az általános versenyvizsga, bár korántsem ez a deklarált funkciója, az egyetemre toborzás versenyvizsgájának szerepét tölti be. Ennek sok más között az az egyik jele, hogy a győztesek zöme az általános versenyvizsgára való jelölését iskolai tanulmányai legnagyobb eseményeként tartja számon. Így lehetséges az is, hogy az egyetemi pályafutást úgy élik át, hogy állandóan bámulatban tartja őket az egyetemi „események” megszakítatlan láncolata. „Már kora délután elmentem a minisztériumba (...); végül, nagynehezen, egy jelentéktelen tisztviselőre bukkantam, aki a nevem hallatára végre kibökte: »Uram, Önt Grenoble-ba neveztek ki egyetemi előadónak.« Milyen káprázatos pillanat! Az École Normalera való felvételem mellett ez volt életemben az öröm egyik leghatalmasabb hulláma”. (R. Blanchard, *Je découvre l'université*, Párizs 1963. 80. l.) „A Grenoble-ben töltött első években sok mindenfélével foglalkoztam, ám mindenekelőtt azzal az egyetemmel, amely azzal tisztelt meg, hogy tanárai közé fogadott” (Ugyanott, 87. l.).

⁵³ Flaubert *Dictionnaire des idées reçues* (Közhelyszótár) című művében olvasható: „a kollégiumban az idegen nyelvre való jó fordítás a szorgalom jele, az anyanyelvre fordítás pedig az intelligenciáé. Az első feladatban kiválóak, a »jó latinosok«, azonban az életben nevetség tárgyai.”

sekélyességével.⁵⁴ Azok a tulajdonságok, amelyek az egyetemi jó modort pozitív módon meghatározzák, természetes módon adódnak az ellentétek összebékítésének vágyából. Az „ítélőképességnek” és a „jóízlésnek”, a „mértéktartásnak” és a „finomságnak” ez az elegye szüli azokat a gondolatokat, árnyalatokat és megkülönböztetéseket, amelyeket megszállottan „igaznak és finomnak” tartanak, és amely megvéd a „szemérmertlenségtől” és a „közönséges-ségtől”.⁵⁵ Az „ésszerűség” liberalizmusának leple alatt így az arany közepszernek és középútnak ez a morálja valójában a „józan ész” abszolutizmusát, a „tapintat” és a „jóízlés” diktatúráját rejti el, amelyek a dolgozatjavító tanár csalahatlan és megfellebbezhetetlen ítéletét éppúgy meghatározzák, mint a tanári utánpótlás kiválasztását, sőt nemegyszer a

⁵⁴ Az aggregációról beszámoló jelentések mindig a „*lendületet*”, a „*lelkese*dést”, a „*személyes elkötelezettséget*”, a „*meggyőződést*” hiányolják, amely tulajdonságokat éppúgy szembeállítják a „vétkes nemtörődömséggel”, mint a „fortélyos óvatossággal”; „A jelöltnek elég bátorsága volt, hogy intelligenciával és *mértékkel*, *személyesen elkötelezze magát*” (Agr. Mi. N., 1965). A bíráló tanárok elvárják, hogy a jelölt „*lendületet*” vigyen stílusába, előadásmódjába, s mindig örömmel tölti el őket a fiatal jelöltek - mégoly *naiv - eleve*nége”. Sűrűn hajtogatják, „hogy a feladat jó végrehajtásához a jelöltnek *tapintatra*, sőt, *ügyességre*, valamint arra a minimális *lelkese*désre van szüksége, melynek révén a *nyelvtani* lecke valósággal *szellemi örömmé* válik” (Agr. Ny. N., 1959). „A vizsgáztatónak gyakran keletkezik olyan benyomása, hogy a *nyelvi játékok* és a bonyolult kifejezések iskolás kedvelése eltompítja a kérdések világos megértését, a kritikus hozzáállást és a tisztánlátás igényét.” (Felvételi vizsga, École Normale Supérieure, filozófiai szóbeli, 1965). Kárhoztatják azokat a jelölteket, akik „*szkeptikusak* az irodalom terén, akik ismerik a szellemi akrobatamutatványok minden csínját-bínját” (Agr. Kl. F. 1959), de nem helytelenítik egy olyan „értékes retorika alkalmazását, amely, az ésszerűség határain belül nem zárja ki sem a melegséget, sem a mosolyt” (Agr. Ny. N., 1959). A jelentések ugyanakkor elítélik a „fesztelenséget” a (kultúrával és a vizsgabizottsággal szemben tanúsított) „hetyke önbizalmat”, a „hanyagság és nagyképűség keverékét”, de nem győzik hajtogatni, hogy a jelöltnek ügyesen kell egyensúlyoznia a „túl sok” és a „nagyon kevés” között. „A jelöltnek két *egyformán kifogásolható magatartást* kell mindenáron elkerülnie: a parancsszóra történő csodálatot és a módszeres ócsárlást” (Agr. Kl. N., 1962). „A *száraz előadásmód* és a *zavaros terjengősség* között azonban van egy *rugalmas, könnyed, diszkrét* módja is annak, hogy a jelölt apródonként eljusson az alapvető végkövetkeztetéseikig” (uo.) „Nem okvetlenül kell a jelöltnek *jó előadónak* lennie, de olvassa el értelmes módon a szöveget, ne akadozzon, és ne kövessen el hibákat a szöfűzésben” (Agr. Ny. F., 1963). „Sokkal kevesebb *nagyképű* vagy *indokolatlanul elvont* kifejezéssel találkoztunk..., sokkal kevesebb „*divatos*” szóval... Nem szabad azonban, hogy ez az *egyszerűsége* és *világosságra* való dicséretes törekvés oda vezessen, hogy a jelöltek teljesen elvetik az esszé stílusát, hogy a *pongyola*, sőt *közönséges* társalgás stílusához térjenek vissza”. (Agr. Mi. N. 1965). „Arra szeretnénk figyelmeztetni a leendő jelölteket, hogy az irodalmi szövegelemzés a nélkülözhetetlen betű szerinti és az irodalmi értelmezés *intelligens keveréke*...; ügyesen összehangolt választásról van tehát szó (Agr. Ny. F., 1957). „... Olyan fesztelen előadásmód, amely a stílusbeli hibáktól éppúgy óvakodik, mint a *pátosztól* vagy a *nagyképű általánosításoktól*” (Agr. Kl. F. 1965). „Ez a *szemtelen* és *gőgös* hang, ez a *kioktató modor* felháborító és nevetséges” (Agr. Kl. F., 1965).

⁵⁵ „Ezekben a kényes esetekben... az *egyetlen kritérium az ízlésé*, az egyetlen lehetséges magatartás az *éber rokonszenvvé*” (Agr. Kl. N., 1962), „*józanul* és *tapintattal* kell kommentálni a szöveget” (Agr. Ny. N., 1959), „rá kell érezni a *pontos hangra*” (Agr. Kl. F., 1962). „Általában hiába vártuk, amit pedig jogosan követelhetünk a leendő tanároktól vagy éppenséggel a gyakorló tanároktól: bizonyos *eleve*néget, azt a *tehetséget*, mely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy egy fordítás iránt felkeltse az érdeklődést, azt értékeltesse, és azt az *ízlést*, amely nemcsak a szöveg szerkezetét adja vissza, hanem *finomságait* is” (Agr. Ny. N., 1959). „A francia szövegelemzésnek megvan az az előnye, hogy megmutatja, van-e a jelöltben a *finomságok* iránti *érzékenység*, szellemi *hajlékonyság* és *ítélőképesség*” (Felvételi vizsga, École Normale Supérieure, Francia szövegelemzés, 1965).

tudományos munkát is. Ami a tanári beszédmódot illeti, ennek jellegét az evidencia hangneme adja meg. És hogyan is lehetne másként, hiszen a tanár olyan kritériumokra hivatkozik, mint a józan ész, amelyről Descartes óta tudjuk, hogy a lehető legegyszerűbb módon van elosztva a világon, s ha valaki visszautasítja ítéletét, önmagát száműzi a szellem társadalmából, vagy a jó ízlés, amely meghatározásánál fogva minden előkelő ember sajátja, s amely mellett a jó társaság mindig kiáll. „Minden évben ezt hajtogatjuk, fáradhatatlanul. Mégis olyan igazság ez, amelyet, bármily magától értetődő, a legtöbb jelölt csökönyösen nem hajlandó elfogadni” (Agr. Ny. F., 1962). Mindebből természetesen következik, hogy a „jó modor” és a „jó ízlés” hibái, valamint az „ítélőképesség” hibái egyszersmind erkölcsi hibák, amelyek a jelölt rosszindulatát és alamuszóságát, ha ugyan nem megátalkodott természetét fejezik ki. („Nagyon sok hibának az a forrása hogy a jelöltek elutasítják a józan ész kínálta megoldásokat”. Agr. Kl. F., 1962.) S amikor a tanár azon siránkozik, hogy az egyetemi hallgató micsoda pusztítást visz véghez mindabban, amihez csak nyúl, hasonlatait hol a vandál pusztítások, hol a természeti csapások területéről meríti: a diák „feldúlja”, „szétszabdálja”, „megkínozza”, „elrontja”, „tönkre teszi”, „lealacsonyítja” a műveket, a nyelvet, a helyesírást vagy az eszméket: „Nem-egyszer iszonyatosan megkínozzák, megerősokolják ezt a leheletfinom szöveget!” (Agr. Kl. F., 1965.) „... Arra az öncélú freudista törekvésre gondolunk, amely egy-egy csodálatos részletet lealacsonyít” (Agr. Ny. N., 1959). Könnyen elképzelhető, mekkora pusztítást vihetnek végbe az akadémiai „szimat” éppoly magabiztos, mint amilyen bizonytalan értelmezési és értékelési elvei, ha a tanárok olyan gondolatokra alkalmazzák őket, amelyeket nem látott el fémjelével az „igazi francia” józan ész és jó ízlés, legyen szó ókori írókról vagy mai regényekről.⁵⁶

Az egyetemi ideológia megannyi ellentmondása annak az ellentmondásnak a szimbolikus kifejeződése, amely a legitim kultúra megőrzésének és átadásának törvényesített funkciójából következik, s amely egyfelől a - folyamatos és tartós pedagógiai tevékenység hivatalos gyakorlásaként felfogott iskolai tevékenység *objektív igazsága*, másfelől ugyanennek *átélt igazsága*, azaz ideológiai tükrözése között feszül. E tevékenység objektív igazságát az intézmény szabályozza (többek között tanmeneteivel, tanrendjeivel, az oktatás helyének kijelölésével), támogatja (olyan standardizált segédeszközökkel mint a hivatalos szövegek, a tankönyvek stb.) és ellenőrzi is. Átélt igazsága pedig abban áll, hogy a pedagógiát gyakorló személyt felruházzák azzal a tekintéllyel, amely, pusztán az intézményhez való tartozása jogán, automatikusan kijár az iskolai intézmény minden tisztségviselőjének. Az egyház tisztségviselőjének tekintett paphoz hasonlóan a tanár is olyan intézményes tekintély letéteményese, amely, a prófétától vagy az alkotó értelmiségitől eltérően, nem követeli meg, hogy minden alkalommal és minden pillanatban önállóan alapozza meg tekintélyét, mert olyan közönséghez beszél, amely már előzőleg elismerte az általa közvetített üzenet értékét.⁵⁷ Az alkotó értelmiségi, mint a próféta is, hatásában nem folyamatos és rendkívülinek tetsző tevékenysége révén korlátozott körre, a hívekre kényszerít olyan üzenetet, mely a kulturális mezőben adott időben rendelkezésre álló üzenetek összességéhez képest eredeti. Ezzel szemben a tanár, a legitimnek tartott kultúra őre, azoknak a szükségszerűen „rutinizált” és homogenizált

⁵⁶ „... A nyelvtan és a józan ész arra készlet, hogy válasszunk” (Agr. Kl. F., 1962). „A fordítás területén pedig valamiféle *szemantikai szimatra* van szükség” (uo). „A fordítás egészének a jelölt *határozottságát, találékonyságát, jóízletét*, egyszóval azt a képességét kell bizonyítani, hogy van *érzéke* a megfelelőlek megkeresésére. Vagyis ezúttal is a mértani szellem és az éleselméjűség egyesítéséről van szó” (Agr. Ny. F. 1959).

⁵⁷ „A tanárnak, akár a papnak, azért van elismert tekintélye, mert olyan erkölcsi személyiség megtestesítője, amely hatalmasabb nála” (Durkheim: *Éducation et sociologie*. Párizs 1922. 71-72. l.).

normáknak megfelelően reprodukál egy megszentelt üzenetet, amelyeket az a tartós pedagógiai tevékenység követel meg, amely nemcsak a művelt habitust hozza létre, hanem a tartós beállítottságként felfogott kultúra iránti áhítatot is.⁵⁸ Miként az „iskolás” jellegzetesen iskolai lebecsülése és a tehetség ideológiája, úgy a fölényes tudás kiegészítő ideológiája, valamint az iskolai rutin „rutinizált” becsmérése, egyszóval mindaz, ami, Levenson⁵⁹ kifejezésével élve, az egyetemi egyetem-ellenesség paradoxonának lényegét alkotja, arról az erőfeszítésről árulkodik, amellyel tanárok szimbolikusan tagadni igyekeznek a pedagógiai helyzet objektív igazságát. Annak a kapcsolatnak az ellentmondásai, amellyel a tanárok gyakorlatuk igazságához viszonyulnak, s amelyek kétségkívül annál élesebbek, minél magasabbra emelkednek a szakmai hierarchiában, sohasem láthatók olyan világosan, mint azokban a kettős játékokban, amelyekre a tanárok mindig rákényszerülnek, valahányszor a dolgozatok javításakor elvárják, hogy az a dolgozat, amely a leendő tanárok felkészültségéről hivatott képet adni, több vagy más legyen, mint egy tanár, vagy ami még rosszabb: egy tanárjelölt dolgozata.⁶⁰ Miközben az „alkotó” látásmódot („eredetiséget”, „leleményt” stb.) és a „személyiség” intellektuális és erkölcsi tulajdonságait túlértékelik a tárgyi tudás és a technikai szakértelem rovására, amely utóbbiakat „iskolai receptekként”, „tankönyvtudásként” vagy „gépies előadásmódként” fitymálnak, egy pillanatra sem feledkeznek meg arról, hogy megbüntessék az aprólékosan kodifikált iskolai rendszabályoktól való legcsekélyebb eltéréseket. A tehetséget elbíráló istenítélet karizmatikus képén azonban mindig átsejlik annak a versenyvizsgának a prózai valósága, amellyel a középiskolai tanárokat verbuválják: „A jó módszer valószínűleg nem az, hogy a jelöltek egy pillanatra elfelejtik, hogy vizsgáznak (ez természetesen lehetetlen), hanem az, hogy mindig szem előtt tartják: nem azért írták a műveket, hogy vizsgafeladat legyen belőlük: a mű - felszólítás, az egyik ember üzenete a többiek számára” (Agr. Ny. F., 1962). És ha az a jó tanuló, aki csak jó tanuló, s akitől nem remélhető más, mint az, hogy jó tanár lesz, túl nyíltan árulja el a versenyvizsga igazságát, ez azt jelenti, hogy nem fogadja el a játékszabályt, amelynek az a lényege, hogy el kell felejtetni és el kell feledtetnie saját tevékenysége igazságát. Megérthető-e egyáltalán a színlelésre való bátorítások, ha nem volna jó minden eszköz, még a fikció is, a fikció fenntartására? Egy hosszasan előkészített látszat-rögtönzés színlelt őszinteségét mindig többre becsülik, mint a nyíltan vállalt idézést vagy a hivatkozásokra építő didaktizmust.⁶¹ Ám az „iskolás” jelleg objektív igazsága sohasem kerül napfényre olyan világosan, mint az iskolai rutin sztereotíp becsmérése: „Úgy látszik, némely jelölt azt hiszi, csak akkor jó egy dolgozat, ha mondanivalóját három pontban fejt ki” (Agr. Kl. F., 1959). „A jelöltek olyan elcsépelet recepteket használnak, amelyeket az iskolai hagyomány örökít át, s amelyek nemzedékről nemzedékre megőrizték azokat az automatizmusokat, amelyekről úgy vélik, hogy megkíméli őket a gondolkodás erőfeszítésétől” (Uo.) „Úgy látszik, ha egy szövegből vizsgatétel lesz, ezzel egzszermind valamiféle ünneplésséggel ruházódik fel” (Uo.). „Bárcsak a jelöltek

⁵⁸ Erre céloz Kant is, amikor a papi tanításról beszél: „Azt, amit funkciójánál fogva, az Egyház által megbízott személyként tanít, olyan valamiként tünteti fel, amelyről nem áll szabadságában saját véleményét kifejtene, hanem amit, mert ezt a hivatást vállalta, egy idegen tekintély nevében hirdet” (I. Kant, *La philosophie de l'histoire*. Párizs 1947. 50. l.).

⁵⁹ L. J. Levenson: *Modern China and its Confucian Past*. New York 1964. 31. l.

⁶⁰ „Valójában sokkal szerényebb, ha ugyan nem megalázóbb kritériumok alapján ítéltük meg a beadott dolgozatokat (Agr. Kl. F. 1959).

⁶¹ „... megengedhetetlen, hogy a jelölt személyes véleményének kifejtése helyett beérje azzal, hogy idézi egy irodalmár vonatkozó véleményét azzal a szerény megjegyzéssel, hogy „ezt én sem tudom jobban elmondani” (Agr. Kl. F., 1962).

megértenék végre-valahára, hogy egy mű, ha tananyag is, azért még emberi alkotás” (Agr. KI. F., 1962). Ezért vetik olyan gyakran a jelölt szemére, hogy „tanáros”, noha épp ezért van ott, mert ezzel a magatartásával mintegy előlegezi magának a tanári tekintély kiváltságait, s mert túlságosan nyílttá teszi a feladat objektív igazságát.⁶² Ilyen módon a fölényes tudás tanári ideológiája valójában a pedagógiai reláció igazságát írja le, amikor e tudás hiányosságairól lebbenti fel a leplet, amint ezt az iskolai emlékek és a „mesterek” portréinak hagyományos irodalma oly nyilvánvalóan mutatja. „Nem rektori megbízatás vagy minisztériumi rendelet tesz valakit jó tanárrá, miután sikerrel bizonyította valamelyik vizsgán pedagógiai képességeit. Rendeletileg ki lehet ugyan nevezni egy tanítót vagy tanárt; ám mesterré semmiféle rendelet sem szentelhet fel valakit, ahogyan semmiféle rendelet sem veheti el tőle ezt a címet (...). Ám az oktatók zöme korántsem mester, jó hivatalnokként tartanak órát vagy előadást. Újra elosztják az ismereteket, amelyeket összegyűjtöttek, de sohasem jut eszükbe, hogy azon az igazságon túl, amelyet hirdetnek, létezik egy másik, magasabb igazság is (...). A tanártól csak tudást várnak, a mestertől azonban másféle képességet is követelnek, ami a tudás meghaladását és relativizálását feltételezi”.⁶³

Az „igazi mester” ideológiai leírása azért árulja el olyan világosan a tanári funkció igazságát, mert olyan intézmény, amelyet teljes egészében úgy alakítottak ki, hogy karizma nélkül működjék, a „mesteri tudás” egyszerű alapjának tetszhet azok szemében, akik hozzá tartoznak. Az a tanár, akit elfog a karizmatikus gyakorlat vagy beszédmód révülete, azért neveléses, ha ugyan igaza van Schopenhauernek, mert (miként a színházi ló, amely elpotyogtatja ürülékét a színpadon), lévén a „tudálékos ember” komikus illusztrációja, olyan magatartást tanusít, amelyet nem ír elő a szerepe. Hogyan lehetne az intézmény szemére vetni, hogy nem gondoskodott tisztviselői „emberségéről” és „mélyen érző szívéről”, amikor az egész intézmény szervezete célirányosan szolgálja, hogy minden tisztviselője megtakaríthassa ezt a többletet. A látszat ugyan ennek ellenkezőjét mutatja, hiszen például az intézmény egyszerre bocsátja a tanárok rendelkezésére a tananyagot és megváltoztatásának szabadságát, a tanrendet és felforgatásának lehetőségét, a tankönyveket és a késztetést ezek lebecsülésére, vagyis mindazokat a szabadságjogokat, amelyek a „mesteri” szinthez való közelségtől függően hierarchikusan vannak elosztva. Valójában miközben az iskolarendszer megajándékozza a tanárt az intézményes szabályokkal való játék lehetőségével (ami sokkal jobban elősegíti a szabály kényszerű elismerését, mint a szabály kényszerű betartása), s azzal a joggal és hatalommal, hogy saját érdekében használhassa fel az intézmény tekintélyét, olyan eszközre

⁶² Könnyűszerrel kimutathatnánk, hogy ugyanezek az ellentmondások még világosabb formában jelentkeznek abban, amilyen képet alkotnak a diákok saját munkájukról, tanáraikról és tulajdon képességeikről. Így például a diákok hol a tanulás „iskolásabb”, vagyis kötöttebb formája után áhítoznak, hol a nemes és szabad, minden ellenőrzés és kényszer nélküli munka eszményi és irigylésre méltó képét tartják üdvöztetőnek; hol a szorgos jegyzetelést tartják fontosnak, hol pedig azt, hogy teljesen elmerüljenek a tanári kinyilatkoztatás bűvöletében. Ugyanígy, az „elbűvölő, lenyűgöző”, „nem túl iskolás”, „szent hitben égő” mester iránti vágy (hogy azokat a kifejezéseket idézzük, amelyeket velünk való beszélgetésük során a lille-i egyetemi hallgatók használtak), aki „képes rá, hogy megszerettesse amit tanít, és hogy kapcsolatot hozzon létre a hallgatósággal”, együtt él, nem ritkán egyazon egyének gondolkodásában, a „hasznos”, „jól felépített”, áttekinthető, „könnyen követhető” és „megalapozott” előadás iránti várokozással. Ha a két elvárás típusnak kategóriánként eltérő is a súlya (miként az általános versenyvizsgák győzteseinél láttuk) főleg a diákok társadalmi eredetétől függően, illetve a különböző tantárgyaknál, ez mit sem változtat azon, hogy a karizmatikus értékek elsőbbsége annyira mindig megnyilvánul, hogy szégyellni valónak és bűnösnek tüntesse fel a szorosan vett iskolai követeléseket.

⁶³ G. Gusdorf: *Pourquoi des professeurs?* Párizs 1963. 10. és 110. I.

tesz szert, amellyel a lehető legbiztosabban elérheti, hogy a tisztviselő minden erejét és minden lelkesedését az intézménynek és ennél fogva az intézmény társadalmi funkciójának a szolgálatába állítsa.⁶⁴

Akár tudja ezt, akár nem, akár akarja, akár nem, a tanárnak egy olyan gyakorlat társadalmi meghatározásához képest kell önmagát meghatároznia, amely, legalábbis hagyományos formájában, elképzelhetetlen némi színészi tevékenység nélkül. Bár beteljesülésének a pedagógiai tekintély az előfeltétele, a pedagógiai tevékenységnek a pedagógiai kommunikáció révén egyben e kommunikáció tekintélyét is el kell ismertetnie. Minthogy funkciójának és az általa átadott kultúrának az értékét az átadás személyes módjának magas színvonalával kell megvilágítania, a tanárnak szükségképpen rendelkeznie kell a hivatalával kapcsolatos tekintély szimbolikus attribútumaival (kezdve a beszéd használatától, ami ma azt jelenti a tanár számára, mint a fehér kötény vagy a fehér zakó a szakács, a betegápoló vagy a pincér számára). Csak így biztosíthatja magának azt az eleganciát, hogy látványosan lemond az intézmény legnyilvánvalóbb védelméről és feladatának azokat a jellegzetességeit emeli ki, amelyek a legalkalmasabbak arra, hogy szimbolikus kifejezzék a végrehajtó és a végrehajtás egyedi jellegét. A legtipikusabban karizmatikus mutatóvonalok, mint amilyen a szómágia, a beavatottaknak szóló célzás, a zavarba ejtő hivatkozások vagy az ellentmondást nem tűrő homályosság, valamint mindazok a technikai fogások, amelyek ezeket alátámasztják vagy pótolják (mint a forrásmunkák elhallgatása, jól időzített szellemességek, vagy a kompromittáló megfogalmazások kerülése), annak a tekintélyi helyzetnek köszönhetik szimbolikus hatékonyságukat, amelyet az intézmény biztosít a tanárok számára. Az intézmény pedig azért tűri el, illetve azért bátorítja a segédeszközökkel, sőt, az intézmény szabályzatával való játékot, mert a pedagógiai tevékenységnek nemcsak meghatározott tartalmat kell átadnia, hanem el kell ismertetnie e tartalom értékét is (legkivált abban a határesetben, amikor az üzenetnek nincs is más tartalma valamely érték elfogadtatásánál). Ennek pedig az a legjobb módja, hogy az oktató csak csekély lelkesedéssel végzi az átadás tevékenységét, hogy az

⁶⁴ Látnivaló, mekkora naivság lenne a presztízzsel, a hiúsággal vagy bármely más „motivációval” magyarázni az olyan gyakorlatokat és ideológiákat, amelyek lehetőségüket és valószínűségüket tekintve egyaránt hozzátartoznak a pedagógiai viszony struktúrájához, illetve elválaszthatatlanok a pedagógia feladatának attól a társadalmi meghatározásától, amit a szereplők tanulmányaik során ösztönösen magukévá tesznek. Általánosságban is megfigyelhető, hogy minél magasabbra emelkedünk a foglalkozások hierarchiájában, annál inkább megköveteli a foglalkozás megfelelő végzésének társadalmilag elfogadott és helyeslést kiváltó meghatározása, hogy az érdekelt fesztelen távolságot tartson feladatával, vagyis feladatának minimális (s alárendelt) követelményeivel szemben. Ezen túlmenően a tanároknak (s kivált azoknak, akik a felsőoktatásban dolgoznak) a foglalkozásuk tökéletes teljesítéséről alkotott képpel is számolniuk kell, amely egy intézmény objektívásával rendelkezik. Ezt a maga teljességében csak az értelmességi frakció uralkodó osztályon belüli pozíciójának, illetve ezen (vagyis az értelmességi mezőn) belül az egyetemi tanárok pozíciójának történelmi elemzése magyarázhatja meg, ha azt is figyelembe veszi, hogy hogyan alakult a kapcsolódó magatartásmódozatról kialakított felfogás arra nézve, hogy hogyan kellene megvalósítani a tökéletes értelmességi elfogadott képét. Főként azonban a gyakorlatok és ideológiák funkcióinak teljes elemzésekor azokat a nagyon is nyilvánvaló szolgálatokat is figyelembe kell vennünk, amelyeket - az oktatási rendszer adott állapotában - e funkciók a tanárok egy-egy adott kategóriájának nyújtanak. Így például a tanár nemcsak azért utasítja el nyíltan, hogy ellenőrizze a diák szorgalmát, vagy hogy megkövetelje a szemináriumi dolgozatok pontos időre való elkészítését, hogy így a lehető legolcsóbban teremtsen meg a rendkívüli tanulókat oktató rendkívüli tanár illúzióját, hanem azért is, mert azoknak a tanároknak a számára, akik, főként az alárendelt pozíciókban, az oktatási tevékenység és a kutatási tevékenység közötti kettős játékokra kényszerülnek, ez a magatartásforma azt is lehetővé teszi, hogy valamelyest könnyítsenek az iskola által rájuk rótt terheken.

átadott üzenet javára érvényesítse azt a presztizst, amelyet az átadás „páratlan” módja biztosít az átadást végző, egymással felcserélhető személyeknek, s amely presztizsnek még akkor is az intézmény tekintélye a lényege, amikor látszólag csak a végrehajtó és a végrehajtás egyedi mivoltától függ.

Uralkodó értékek és elnyomott értékek

Az egyetemi gondolkodás e cselének azonban (amelynek révén az intézmény úgy kényszeríti a tanárt az intézmény szolgálatára, hogy felkészíti és felhatalmazza arra, hogy saját céljaira használja fel az intézményt) nem szabad elfeledtetnie az oktatási rendszer értékeinek végső alapját, vagyis azt a viszonyt, amely ezeket az értékeket az uralkodó osztály értékeihez kapcsolja. Ahogyan a tanárnak engedélyezett szabadság az egyik lehetséges készlet arra, hogy a tanár a rendszer szolgálatába álljon, úgy az a szabadság, amelyet azért adnak a rendszernek, hogy ez a belső feszültségek logikájának megfelelően, létrehozza saját értékeit talán a legjobb eszköz arra, hogy a rendszert külső funkciók szolgálatába állítsa. A célok eltérítésének ez az újabb lehetősége ugyanis benne rejlik annak a rendszernek a logikájában, amely mindig akkor tölti be legjobban társadalmi funkcióit, illetve e funkciók elrejtésének ideológiai funkcióit, amikor úgy látszik, mintha kizárólag saját céljai megvalósításán munkálkodnék.

Az oktatási rendszer tehát, amikor olyan látszatot kelt, mintha csak saját iskolai értékeit tartaná szem előtt, valójában azért szolgálja az uralkodó osztály értékeit, mert azok a modorváltozatok, amelyeket az iskolai értékelési rendszerek megkülönböztetnek, (több-kevesebb áttétellel) mindig társadalmi különbségekre vezethetők vissza. A kultúra terén ugyanis az elsajátítás módja áthatja az elsajátított anyagot annak révén, amilyen módon ez az anyag felhasználásra kerül. Amikor például rengeteg végtelenül apró és meghatározatlan árnyalat alapján vélik felismerni azoknak a magatartásoknak vagy beszédmódoknak a „könnyedségét” vagy „természetességét”, amelyeket, mert semmi nem emlékeztet bennük az elsajátítást szolgáló erőfeszítésre vagy munkára, a „műveltség” és az „előkelőség” csalhatatlan bizonyítékának tartanak, valójában az elsajátítás sajátos módját, vagyis az észrevétlen familiarizáció révén való tanulást ítélték meg kedvezően. Ennek megvalósulási feltételei azonban csak azoknak a családoknak a számára adóttak, amelyeknek a tanult kultúra a kultúrájuk, vagyis csak azok számára, akik, mert szinte anyanyelvük a tanult kultúra, meghitt viszonyba léphetnek vele, s ehhez hozzátartozik, hogy az elsajátítás folyamata ösztönös legyen.⁶⁵ Általá-

⁶⁵ Ha meg akarjuk magyarázni valamely karizmatikus típusú ideológia elfogadásának különféle formáit, amelyek annál számosabbak, minél magasabbra emelkedünk a társadalmi hierarchiában, egyebek között (mivel az iskola iránt tanúsított engedelmség sem elhanyagolható tényező) azt kell figyelembe vennünk, hogy milyen formában nyilvánul meg a család segítése a különféle társadalmi környezetekben. A kifejezett és ilyenként érzékelt segítségadás (tanácsok, magyarázatok stb.) annál gyakoribb, minél magasabb a család társadalmi színvonala (vagyis míg a „népi” osztályokban 25%, a magasabb osztályokban 36%), bár ez a segítségadás arányosan csökken a diák tanulmányi eredményének emelkedésével (hiszen a harmadik és negyedik helyezett diákok 38%-a kapott segítséget, az első és második helyezetteknek pedig 27%-a). Ez azonban csak azoknak a roppantul szerteágazó „adományoknak” a látható része, amelyeket a gyermekek a családtól kapnak. Tudjuk például, hogy a versenygyőztesek között azok aránya, akik kora gyermekkorukban (tizenegy éves koruk előtt) voltak először múzeumban szüleikkel, párhuzamosan nő a társadalmi eredet emelkedésével (60,5% a középosztályok, 67,5% a felsőbb osztályok esetében) s ez csak egyik mutatója a család által adott közvetett és sok irányba ható burkolt segítségnek. Az előbbiből világossá válik, hogy a felsőbb osztályból származó fiatalok halmozva kapják a nyílt és burkolt

ban véve pedig az a viszony, amellyel az egyén az iskolához, a kultúrához és ahhoz a nyelvhez kapcsolódik, amelyet a kultúra átad és feltételez (ezt a viszonyt mindig elárulja az egyén magatartása, és mindig figyelembe veszi az iskolai osztályozás és ítékezés), többé vagy kevésbé lehet „fesztelen” és „természetes”, illetve „feszült” és „izzadságszagú” aszerint, hogy a jelöltnek mekkorák az esélyei arra, hogy a rendszerben maradjon, vagyis hogy mekkora a - kategóriával objektíve kapcsolatos - valószínűsége annak, hogy a rendszeren belül adott pozíciót szerez meg magának.

Az oktatási rendszer tehát a kultúrához való olyan viszonyt tesz magáévá, amely kiválóan alkalmas annak a látszatra a felkeltésére, hogy a személyiség belső tulajdonságait fejezi ki. Teszi ezt azzal, hogy a kultúrát meghatározhatatlan magatartásformák rendszereként értelmezi, a kultúrához való összes viszony-típusok között pedig azt értékeli legtöbbször, amelyen a legkevésbé látszik az elsajátítás fáradsága. Ezzel bizonyos értelemben elébe megy a tétlen vagy jómódú osztályok elvárásainak, amelyek - a fesztelenség, a könnyedség, a természetesség s a fölényesség felmagasztalásával - áthatolhatatlan falat emelnek a jómódor monopóliumának tulajdonosai és a kultúrába betolakodó jöttmentek közé. A jómódor már meghatározásánál fogva a szerteágazó és egyben totális korai szocializáció észrevétlen és nem tudatosuló tanulási folyamataiban sajátítható csak el. A jöttmentek viszont gyakorlatuk alig észrevehető hibáival mindig elárulják rosszul elsajátított kultúrájuk fogyatékoságait. Autodidakták ők, akik szedett-vedett és zagyva tudásuk fitogtatásával egyszerre anarchista és makacs jószándékukat leplezik le, „pedánsak” és „primitívek”, akik ismereteik és érdeklődésük félreérthetetlenül iskolás jellegével bizonyítják, hogy mindent az iskolának köszönhetnek.

Ez tehát a középosztálybeli diákokra jellemző gyakorlatok egységesítő és szervező elve. E hallgatók, hogy a rendszerben maradjanak, abban a tiszta és üres jószándékban, amely az iskolához és származási osztályuk kultúrájához való viszonyukat jellemzi, s amely teljesen egyértelműen fejeződik ki gyakorlatukban és izlésükben, találják meg azt az erőforrást, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy kitartó és gyakran megfeszített munkatempóval ellensúlyozzák fogyatékos kulturális tőkájükből eredő hátrányaikat. Amikor az általános versenyvizsgák középosztályból származó győztesei, akik, mint tudjuk, azokban a tantárgyakban képviseltetik magukat a legnagyobb számban, amelyek, legalábbis jelenlegi formájukban, elsősorban szorgalmat követelnek (míg francia irodalomból egyikük sem ért el első helyezést), főként a kitartást tekintik erényüknek, közvetlenül fejezik ki annak az iskolai gyakorlatnak az objektív igazságát, amely - abban a változatában, amelyet görcsös, megfeszített, fáradságos igyekezet jellemez - állandó és meg-megújuló erőfeszítést követelt tőlük, hogy, miként mondani szokás, „megkapaszkodhassanak”, vagyis hogy bent maradhassanak a rendszerben. Az iskolához és kultúrához való viszony két stílusa közti oppozíció másik jelét abban a tényben látjuk, hogy a középosztálybeli versenygyőztesek a többiekénél sokkal gyakrabban kapnak olyan jutalmat, amelyet - szemben az olyan díjakkal, mint az érettségien kapott dicséret, amelyen egy nagyjából egyenrangú csoport legfelsőbb rétege, vagyis a nagy iskolákra előkészítő osztályok

segítségét, a középosztály gyermekei (főként az alkalmazottak és a tanítók gyermekei) főként nyílt segítséget kapnak, a népi osztályokhoz tartozó fiatalok azonban, néhány kivételtől eltekintve, nem számíthatnak e kétféle, az iskolában közvetlenül hasznosítható segítség egyik formájára sem. Az általános versenyvizsgák középosztályból származó győztesei között nagyobb azok aránya, akik még iskolaköteles koruk előtt tanultak meg olvasni, mint a felsőbb osztályból származók között (az arány az első esetben 70%, a másikonban 64%), de mégsem olyan nagy, mint a munkásszármazású fiatalok között (85%); a közvetlen segítségnek ez a formája csak egyike azoknak a - társadalmi és iskolai - kompenzáló előnyöknek, amelyek magyarázatot adnak az utóbbi, a többiekénél sokkal erősebben szelektált kategória sikerére.

diákjai érik el a legjobb eredményeket - nemcsak az egész iskolaév folyamán kifejtett szorgalmas munkáért ítélnék oda, hanem nyilván a tanárok és az általuk a diákokra kényszerített tananyag és fegyelem iránt tanúsított engedelmességért is.⁶⁶ Minden jel arra vall tehát, hogy minél huzamosabb időre terjed ki azoknak az ismereteknek, képességeknek és erkölcsi beállítottságoknak az ellenőrzése, amelyeket az iskolai ítélkezés mindig figyelembe vesz, annál könnyebben sikerül elismertetniük a középosztályból és a népi osztályokból származó diákoknak kitartásból, állhatatosságból és szorgalomból összetevődő erényeiket és az ezek révén megszerzett tudásukat. A felsőbb osztályokból származó diákok viszont inkább a rövid időre tömörülő évvégi számonkéréseken és kivált a szóbeli vizsgákon fogadtatják el könnyebben tulajdonságaikat, amelyek, legalábbis jelenlegi formájukban, karizmatikus virtuozitást, valamint az „elevenség” és „csillogás” bizonyítását követelik meg.⁶⁷

Ilyen körülmények között az lenne természetes, ha a középosztálybeli diákok kifejezetten követelnék azokat az eszközöket, amelyekkel hatékonyan elégíthetik ki a tudás igyekvő elsajátítása és felhalmozása iránti igényüket, és ha vállalnák, sőt, fennén hirdetnék az iskolai gyakorlatukat jellemző értékeket. Valójában annyi igaz, hogy ők várják el a legnagyobb számban (65,5%) az eszményi tanártól, hogy lelkiismeretes és jó pedagógus legyen (a vezető beosztásúak gyermekeinél ez az arány 57,5%, a munkásszármazású diákoknál pedig 71%), míg a vezető beosztásúak gyermekei (a műszakiak kivételével) inkább azt várják el, hogy a tanár alkotó és eredeti egyéniség legyen (az esetek 30%-ában, míg ez az arány a középosztálybeli diákok esetében 22%). Mégis, a középosztály gyermekei ezernyi módon elárulják, mennyire elfogadták a gyakorlatok és készségek hierarchiájának uralkodó felfogását, és azt is, hogy szinte szégyenlősen viszonyulnak tulajdon létezési módjukhoz. Ezt bizonyítja például az a tény, hogy a középosztálybeli diákok a többiekénél gyakrabban (az esetek 47%-ában, a vezetőbeosztásúak gyermekeinek 37,5%-ával szemben) szeretnének fesztelenek és csillogók lenni, mely tulajdonságokkal, úgy vélik, nem rendelkeznek, míg a vezető beosztásúak gyermekei viszonylag gyakran tulajdonítanak maguknak „karizmatikus” tulajdonságokat, s közöttük a legnagyobb azok aránya is, akik nem akarnak mások lenni, mint amilyenek (62,5% a középosztálybeli diákok 54, munkásszármazásúak 50%-ával szemben). Nemkülönben a középosztálybeli diákok az átlagosnál gyakrabban kapnak a versenyvizsgán első helyezést történelemből, földrajzból vagy biológiából, s saját magukat viszonylag gyakran (38,5%-ban) vallják jó földrajzosnak illetve ők állítják legtöbbször, hogy szeretik a földrajzot, míg a vezető beosztásúak, s kivált a tanárok gyermekei, kivételként megengedhetik maguknak, hogy ne

⁶⁶ Míg a középosztálybeli diákok 40,5%-a kapott „kiváló diák” kitüntetést a vizsgált esztendőben, a felső osztályokból származóknál ez az arány 38%, a tanítók gyermekeinél 60%, a tanárok gyermekeinél pedig 35% (és a görög-latin nyelvből helyezést elért középosztálybeli diákoknál 73%, szemben az ugyane kategóriába tartozó felsőbb osztálybeli diákokkal, akiknél ez az arány 67%). Az a tény, hogy a tanárok fiai gyakrabban (az esetek 38%-ában az átlagos 28,5%-kal szemben) végezték tanulmányaikat valamelyik párizsi gimnáziumban, ahol a szelekció szigorúbb, a verseny pedig szorosabb, önmagában még nem magyarázza meg ezt a különbséget. A nagy iskolák humán és reál előkészítő osztályaiban is a középosztálybeli diákok (a népi osztályokból származókkal együtt) kaptak legtöbbször „kiváló diák” kitüntetést, viszont ők kapták az érettségig a legkevesebb dicséretet.

⁶⁷ Ehhez hasonló végkövetkeztetésekhez vezetett az a folyamatos megfigyelés is, amelyet 1965-ben folytattak a lille-i bölcsészkaron, nyolcvan szociológia szakos diák körében. Amikor a hagyományos számonkérés, vagyis az egyetemi évet záró egyszeri vizsga helyett olyan sűrűn megismételt ellenőrzést vezettek be, melyet világosabb és szabatosabb kritériumokra alapoztak, s amely lehetővé tette az év végi vizsgára való felkészülés ésszerűbb megszervezését, ez inkább kedvezett a középosztálybeli, mint a felsőbb osztályból származó diákoknak, és jobban kedvezett a lányoknak, mint a fiúknak.

szeressék a földrajzot, és hogy bevallják, milyen gyengék ebben a tantárgyban. Mégis, a középosztálybeli diákok a többiekénél sokkal erősebben vallják azt az uralkodó felfogást, amely szerint az embernek mindenekelőtt a francia nyelvet és irodalmat kell szeretnie.⁶⁸

A középosztálybeli diákok kulturális jószándéka és iskolai alkalmazkodása, valamint a kiváltságos diákok kultúrával való bizalmas viszonya egyforma hatékonysággal hozzák létre a kulturált modor modelljeihez csatlakozást, mely modorhoz hozzá tartozik azon gyakorlatok lebecsülése, ha elítélése nem is, amelyekre a kínlódo igyekezet nyomja rá bélyegét. A középosztálybeli diákok tulajdon értékeikhez való viszonyát az jellemzi, hogy egész gyakorlatukat ezen elnyomott értékek uralják, míg ők maguk buzgón vallják magukat azon uralkodó értékek hívének, amelyeknek egész gyakorlatuk ellentmond, s amely értékek szemében e gyakorlat teljesen értéktelen. E viszony tökéletesen hasonló ahhoz amely, miként az előbb láttuk, az iskolai tevékenység logikájából fakadó értékek, illetve az iskolarendszer által elismert és nagyrabecsült értékek között figyelhető meg. Ez az egybeesés a kispolgári értékeket a polgári értékekkel egyesítő oppozíciós és alárendelő kapcsolat, illetve a között az ugyanilyen típusú kapcsolat között, amely a szoroson vett iskolai értékeket a világi értékekkel köti össze, azzal a következménnyel jár, hogy minden iskolai gyakorlatnak mindig kétféle megfejtése van. Az egyik merőben belső jellegű, s - ahogyan ezt az alábbi példák mutatják - a gyakorlatokat az intézmény sajátos logikájára vezeti vissza, a másik pedig kívülről közelít, s figyelembe veszi a belső viszonyok külső funkcióit. Ezen az alapon válik értelmezhetővé egyrészt az a mérsékelt és szégyenlős elismerés, amelyet az iskola a középosztályok aszkétikus beállítottságainak nyújt, és az a fennen hirdetett és mégis bizonyos mértékig erőltetett elismerés, amelyben a kiváltságos osztályok karizmatikus stílusát részesíti.⁶⁹ Bár teljesen csak azt a kultúrához való viszonyt ismeri el az iskola, amelyet csak az iskolán kívül lehet teljesen elsajátítani, ha teljesen elértékteleníti a kultúrához való iskolás viszonyt, akkor egyben a kultúra elsajátításának sajátosan iskolai módját is meg kellene tagadnia. Bár azokat becsüli a legtöbbre, akik - ami a lényegét, vagyis a jó modort és a stílust illeti - neki köszönhetik a legkevesebbet, nem tagadhatja meg teljesen azokat sem, akik mindent neki köszönhetnek. „iskolás” beállítottságukat, amennyiben ez a kultúrához való „iskolás” viszony elvét követi, leértékeli ugyan, de annyiban értékeli is, amennyiben épp e beállítottság alakítja

⁶⁸ A versenygyőztesek körében azok aránya, akik azt állítják, hogy szeretik vagy nagyon szeretik a francia irodalmat, a középosztályokból származóknál eléri a 73%-ot (és a tanítók gyermekeinél a 79%-ot), míg a vezető beosztásúak gyermekeinél ez az arány 68%, a népi osztályokból érkezők között pedig 62%.

⁶⁹ Ez a kettős viszony természetesen más és más formát ölt oktatási szintek és oktatási típusok szerint. Az uralkodó értékeknek való alárendeltség sohasem olyan kifejezett, mint az oktatás legmagasabb szintjein, és azokban a tudományágakban, amelyek - tartalmuknál, valamint társadalmi és iskolai jelentésükénél fogva - a legmagasabb fokon fejezik ki a francia oktatási rendszer által elismert iskolai és társadalmi eszményt. Minél jobban eltávolodunk az iskolai értékek ama centrumától, amit a felsőfokú bölcsészeti tanulmányok jelentenek (akár vertikálisan, az elemi oktatás felé, akár vízszintesen, a szakképzés felé, vagy egyszerre mindkét irányba, az elemi szintű szakoktatás felé indulunk is), annál kisebb az itt tanítók és tanulók, illetve gyakorlataik értéke és megbecsülése. Erről tanúskodnak az elemi oktatással és az itt tanítókkal kapcsolatos képzetek, amelyek ma a középiskolai oktatás hagyományos tanárai és a tanítók közti konkurrencia következtében felerősödtek, és amik mindent átfognak, ami az elemi iskolai pedagógiához tartozik (a szépírást, azaz a „szamarak tudományát”, vagy a helyesírás követelményét). Ugyanezt fejezi ki a szakképzés valamennyi szintjének alacsonyrendű helyzete (...).

ki azt a jóindulatot és engedelmességet, amelyet az iskola nem vethet meg teljesen.⁷⁰ Az az ambivalens mód tehát, ahogyan az iskolarendszer a kispolgári vagy polgári beállítottságokhoz (amelyeket, mint láttuk, mindig kizárólag iskolai kategóriákban, azaz sohasem társadalmi jelentésükben észlel), s kiváltképp a kispolgárságnak vagy a polgárságnak az iskolával szembeni beállítottságához viszonyul, mintegy rávetülve hozzáadódik ahhoz az ambivalens módhoz, amellyel az iskolarendszer - az iskolai magatartásmódok iskolai termeléseként felfogott - saját objektív igazságához viszonyul.⁷¹

Az iskolarendszer viszonyát közönségének különböző kategóriáihoz, illetve azokhoz az értékekhez, amelyeket a kategóriák hoznak be a rendszerbe, nem lehet meghatározni, ha nem vesszük figyelembe az egyes kategóriák oktatási rendszerhez való viszonyát, ami a megszentelés és az elismerés dialektikájában fejeződik ki a legvilágosabban. Ez a megszentelés a versenygyőztesek csoportjának egészén érezteti hatását, hiszen azok között, akik pályaterveikről nyilatkoznak, csak 11% készül olyan tanulmányokra vagy hivatásra, amely a szigorúan vett értelmiségi mezőn kívül a politikai mezőben helyezkedik el (mint a jog, a politikai tudományok, amit főként a történelemből és földrajzból elsők választanak, az École Nationale d'Administration, az orvostudomány), illetve az összes „nagy iskolába” bekerülni óhajtok közül 63% valamelyik École Normale Supérieure-t jelöli meg. Mégis, az összes első helyezetten belül, a középosztályból és a felsőbb osztályok értelmiségi frakciójából származó diákok csatlakoznak leginkább, minden feltétel nélkül, az iskola értékeihez. Ennek megfelelően a középosztálybeli diákok között a legnagyobb azok aránya, akik az értelmiségi hivatásokat (tanár vagy kutató) értékelik a legmagasabbra és hozzájuk hasonlóan vélekednek azok a magasabb osztályokhoz tartozó diákok is, akiknek tanár az apjuk. Ezért van az is, hogy a humán jellegű „nagy iskolák” előkészítő osztályaiban (A legnevesebb gimnáziumokban olyan előkészítő osztályok működnek, melyek kifejezetten a „nagy iskolák” versenyvizsgáira készítene fel. - *A szerk.*) tanuló diákok száma fordított arányban van a családok társadalmi hierarchiában betöltött pozíciójával. És, végül, ez a magyarázata annak, hogy a versenyvizsgák azon győztesei között, akik az École Normale Supérieure-re készülnek, és akiknek kiemelkedően magas ebben a mezőnyben is a társadalmi s főként kulturális szintje, viszonylag nagy azon diákok aránya (egyéb körülmények azonossága mellett), akiknek apja

⁷⁰ Sőt, az iskola arra is hajlandó, hogy megbocsássa a kultúrához való rossz viszonyt, ha ez az iskolához való jóviszony váltságdíjaként jelenik meg. Tudjuk például, hogy az aggregációról szóló jelentések szerint a bírálók azt várják el a leendő tanároktól, hogy legalább lelkes magatartásukkal és kijelentéseikkel deklarálják, hogy csatlakoztak az intézményhez és elfogadták alapvető értékeit.

⁷¹ A tanárok tehát az etikai semlegesség legteljesebb illúziójával hirdethetnek olyan iskolai ítéleteket, amelyek, mint ezt a metaforák és jelzők megválasztása bizonyítja, valójában osztályjellegű ítéletek: „Az a francia nyelv, amelyet a leendő humán szakos tanárok beszélnek, a *pongyolaságnak* és a *nagyképűségnek* ez a keveréke, valóságos *zsargon*, amelyben a *divatos* és *merész* szavaktól kezdve egészen a *hibás népi kifejezésekig* válogatás nélkül mindent felhasználnak. A szavaknak ezt az *egyvelegét* hallgatni éppen olyan kellemetlen, mint piszkos bőrön *hamis ékszer*t látni. Hogyan lehetséges, hogy még a legértelmesebb jelöltek sem éreznek megütközést? Hogyan is lehet fáradtsággal kidolgozott, olykor igaz és *finom* gondolataikat ilyen *döcögő*, sőt *alantas* nyelven kifejezni?” (Agr. Kl. F., 1959). Látnivaló, hogy a tanárok, akik méltatlankodva utasítanak vissza minden olyan pedagógiai tevékenységet, amely nyíltan nevel az uralkodó értékek tiszteletére, mégiscsak ezeket követik gyakorlatukban a legapróbb részletekig, ezek nyilvánulnak meg ítéleteikben, sőt arckifejezésükben, többé vagy kevésbé burkolt célozgatásaikban is, és még abban is, amit kihagynak vagy elhallgatnak. Még amikor egy tényinformáció objektivistá átadásába menekülnek, akkor sem csak tényszerű ismereteket adnak át, hanem legalább azt, hogy mi az átadott tudásnak és az átadás sajátos módjának értéke, amely mód meghatározásánál fogva beletartozik az átadás tényébe.

tanár vagy tanító. Az a feszültség, mely a kultúra és a kultúrához való viszony iskolai felfogását jellemzi, vagyis az az iskolai értékek és a világi értékek közötti feszültség, amely a kispolgári értékek és a polgári értékek közötti feszültségre épül, ilyen módon annak a viszony-nak a logikáján keresztül fedi fel önmagát, amely az oktatási rendszer és az egyes társadalmi osztályok, illetve, az iskolai pálya magasabb szintjein, az uralkodó osztály egyes frakciói között figyelhető meg. Ha tudjuk, egyrészt, hogy az iskolai siker a családtól örökölt kulturális tőke (amely egyszerűen a felmenő családtagok két nemzedékének iskolai végzettségén mérhető), valamint az iskolai értékek elfogadásának függvénye, ha tudjuk, másrészt, hogy az a megszentelő hatás (és ezzel együtt járó az iskolai pályák iránt érzett „elhivatottság”), amelyet az iskolai elbírálás hoz létre, annál erősebb, minél teljesebben ismerik el a felszentelt egyének az iskola és az iskolai szankciók értékeit, vagy, pontosabban, minél kevesebb konkurrens értéket állíthatnak szembe ezekkel az értékekkel, akkor érthetővé válik, hogy az iskolának annál jobban sikerül elismertetnie értékét és hierarchiájának értékét, minél közvetlenebbül kapcsolódnak az iskolához azoknak az osztályoknak vagy osztályfrakcióknak az érdekei, amelyek felett az iskola kifejti tevékenységét, vagy, pontosabban fogalmazva, minél teljesebben függ az iskolai garanciától azoknak az egyéneknek a kereskedelmi értéke és társadalmi pozíciója, akik ezeket az osztályokat vagy osztályfrakciókat alkotják.⁷² Bár az iskola igénybe veheti az uralkodó osztálytól viszonylag független autonómiáját, hogy olyan hierarchiának szerezzen érvényt, amelynek az egyetemi karrier a csúcspontja, és hogy meggyőzzön néhány olyan egyént, kik az uralkodó osztálynak az iskolai ítéleteket legkevésbé

⁷² Ha az általános versenyvizsgák győzteseit vagy a „nagy iskolák hallgatóit jellemző társadalmi és iskolai ismérveket elemezzük, s kiváltképp ha összevetjük a tanári, kutatói és értelmiségi pályákhoz vezető tanárképző főiskolák (École Normale Supérieure-ök) illetve a közigazgatás és üzleti világ legmagasabb pontjaihoz vezető Ecole nationale d'administration-t és Ecole polytechnique-et, akkor kitűnik, hogy az uralkodó osztályok különféle frakcióit két szélső pólus között helyezhetjük el az iskolarendszerhez való viszonyuk szerint, amely két pólus a két iskolatípusban leginkább képviselt társadalmi csoportoknak felel meg. Az első csoporthoz - a szülők és nagyszülők egyetemi diplomáiból megítélhetően - nagy kulturális tőkével rendelkező, kislétszámú, inkább vidéki és sok szálon az oktatáshoz kapcsolódó családok tartoznak, a másodikban pedig nagy társadalmi tőkével rendelkező családokat találunk (ami azon mérhető, hogy milyen régen tagjai az uralkodó osztálynak), amelyek viszonylag népesek, gyakran párizsiak, s többnyire a hatalom és az üzleti élet világához tartoznak. Minden jel arra vall, hogy mint minden társadalmi osztály iskolával szemben tanúsított magatartását, az uralkodó osztály különféle frakcióit is az határozza meg, mennyire függ az adott környezetben a társadalmi siker az iskolai sikertől. Amint a *Who's who?* adatainak statisztikai elemzéséből kiderül, a társadalmi siker az üzleti életben függ a legkevésbé az iskolai sikertől (a *Who's Who*-ban szereplő gyárosok és magánszektorban dolgozó vezető káderek 23%-a nem járt egyetemre, míg ez az arány a magas beosztású közhivatalnokoknál 4,5%, az orvosok és az egyetemi tanárok körében pedig még 1%-nál is kevesebb). Nem volna nehéz kimutatni, hogy az üzleti élet és hatalom nagypolgársága szemében az a „normalien”, aki az egyetemi ideológiában a tanult ember eszményét testesíti meg, éppúgy viszonyul az École Nationale d'Administration diákjához, aki viszont az épp aktuális világi kultúra megtestesítője, mint az „erős latinos” ahhoz a diákhoz, akit az iskola tulajdon szabályai alapján műveltnek ítélt. Ilyenformán, amikor a École Nationale d'Administration versenyvizsgájának zsűrije olyan tulajdonságokat fedez fel a jelöltekben, amelyeket mások egyeteminek neveznének, ezeket nem mindig dicsérőleg említi: „Azok a jelöltek, akik, semmi kétség, sokat dolgoztak, nem hagytak időt maguknak az elmélkedésre, sőt, arra sem, hogy a *Le Monde*-on kívül valami mást is olvassanak. Nem képesek bizonyos távlatból nézni a felhabzsolt anyagokat. Hiányzik belőlük a humorérzék és vidámság, s őket hallva attól fél az ember, nem válik-e majd túl szomorúvá, túl komorrá az államigazgatás; s ha a felső vezetés és a magas állami testületek a besavanyodott „jó latinosok” találkozóhelyévé válnak, hogyan fognak boldog Franciaországot építeni?” (Felvételi vizsga, École Nationale d'Administration, 1967).

elismerő frakcióihoz tartoznak, tevékenysége csak akkor jár teljes sikerrel, ha már meggyőződéses híveinek prédikál, azaz tanárok vagy értelmiségiek fiainak, vagy azoknak az újoncoknak, akiket kora gyermekkoruktól az iskolának áldoznak (annak az iskolának, amellyel semmit se állíthatnak szembe, mivel mindent neki köszönhetnek, és mindent csak tőle várnak), vagyis a népi osztályokból és a középosztályokból származó, valamint, még inkább, a középosztályok oktató frakciójából származó diákoknak.⁷³

Az oktatási rendszer és az uralkodó osztályok közötti, függetlensége következtében függő viszony objektív struktúrája határozza meg azokat a mechanizmusokat, amelyek révén az oktatási rendszer úgy reprodukálódik, hogy elismeri azokat, akik elismerik, s felszentelik azokat, akik magukat neki szentelik. Ennek következtében megfigyelhető az egyének társadalmi eredete és osztályhovatartozása által meghatározott ethosznak valamilyen strukturális egybeesése ennek az ethosznak az aktualizálódási feltételeivel, amelyek objektíve benne rejlenek az intézmény működésében és az uralkodó osztályhoz való viszony struktúrájában.⁷⁴

⁷³ Látnivaló, hogy az iskola többek között úgy járul hozzá az uralkodó osztályok frakciói közötti viszonyok struktúrájának reprodukciójához, hogy megakadályozza, hogy a többi osztályból vagy frakcióból származó diákok ugyanakkora gazdasági és szimbolikus haszonra tegyenek szert iskolai címeik alapján, mint az üzleti élet és hatalom nagypolgárságából származó diákok, akik kedvezőbb helyzetben vannak ahhoz, hogy viszonylagossá tegyék az iskola ítéleteit.

⁷⁴ Látjuk például, hogy a kispolgárságból származó tanárok viszonylagos súlya annál kisebb, minél magasabbra emelkedünk az oktatási szintek hierarchiájában, vagyis minél élesebbé válik a tanári funkció belső ellentmondása és minél teljesebben érződik annak a kultúrához való viszonyának az elsődlegessége, amely a kiváltságos osztályokra jellemző. 1964-ben a tanítók 33%-a a „népi” osztályokból, 36%-a a kispolgárságból és 12% a közép- és a nagypolgárságból származott, míg a közép- és felsőoktatás tanárai közül 13% származott népi osztályokból, 42% a kispolgárságból és 33% a közép- és nagypolgárságból. A felsőoktatásban dolgozó tanárok társadalmi eredetéről az École Normale Supérieure diákjainak származása adhat közelítő képet: e diákok 6%-a származik a népi osztályokból, 27,3%-a a középosztályokból, 66,8%-a pedig a magasabb osztályokból. Ha nem is kétséges, hogy a tanárok különféle kategóriái számos jellemző tulajdonságukat az oktatási rendszerben elfoglalt pozíciójuknak, valamint annak az iskolai pályának (és a képzés ehhez kapcsolódó típusának) köszönhetik, amely ehhez a pozícióhoz juttatta őket, az is nyilvánvaló, hogy ezek a jellemző tulajdonságok egyúttal a különböző társadalmi eredettel is szorosan összekapcsolódnak. Így a tanárok olyan kategóriái, amelyek életkörülményeik és szakmai helyzetük tekintetében alig különböznek egymástól, szakmai és szakmán kívüli magatartásuk tekintetében mégis elkülöníthetők, mégpedig olyan különbségek alapján, amelyek korántsem vezethetők le a kategóriák közötti érdeklentétekből. Némi kockázattal talán azt a hipotézist is felállíthatjuk, hogy az eltérő származáshoz kapcsolódó beállítottságok rendszerének néhány nagy típusa még az iskolai pálya típusa, az egyetem, a tudomány stb. révén történő áttételek után (e jellemzők társadalmi osztályok közötti eloszlása nyilván nem a véletlen műve), és a sajátosan egyetemi átértelmezések után is kifejezésre juthat. Ez a magyarázata annak, hogy az észlelt oppozíciók - bár többnyire egy sajátosan értelmiségi rendszer kategóriáit követik - látszólag arra az oppozícióra vezethetők vissza, amely a felsőoktatási intézmények személyzetének kétféle, kispolgári és polgári eredetére épül: Így például azok az elvek, amelyek szerint R. Blanchard visszaemlékezéseiben a „szürke és szorgalmas” diákokat megkülönbözteti az „úriemberektől”, szinte teljesen megegyeznek azokkal, amelyeket a korábbi elemzésekkel mutattunk ki. Íme néhány, a második kategóriával kapcsolatos megjegyzés: „egy kollega irodalmi nemesnek nevezte”; „inkább tanár, mint *kutató*, mivel *keveset* ír” (id. mű., 94. l.); „bámulatosak voltak iskolai sikerei, hiszen osztályelső volt az École Normale Supérieure-ön és az államvizsgán is (...), mégse vitte túl sokra (...), s évente csak egy *rövid* cikket publikált, de ebben legalább kimerítette a témát” (uo.); „Valóságos *arisztokrata*: mindenekelőtt születése révén, hiszen apja híres tanár volt a Sorbonne-on, anyja pedig nagyvilági hölgy, Mathilde hercegnő keresztlánya: mindez bennünket, plebejusokat, teljesen lenyűgözött. Ráadásul egész megjelenése *felsőbbrendű-*

Az iskolai értékek és a világi vagy intellektuális értékek, valamint a kispolgári értékek és a polgári értékek közötti ingadozás, amelyről a középiskolákban s főként a felsőoktatásban dolgozó tanárok pedagógiai gyakorlata árulkodik, feszültséget fejez ki, és pedig egyrészt azon arisztokratikus értékek között, melyeket saját hagyományának ereje és az uralkodó osztályokkal való kapcsolata kényszerít rá a francia oktatási rendszerre, s másrészt azon kispolgári értékek között, amelyeket még azok körében is ébren tart az intézmény, akik történetesen nem kispolgári származásúak. Az iskola intézménye ugyanis adott funkciójánál és a hatalomhoz képest elfoglalt pozíciójánál fogva arra kényszeríti a benne dolgozókat, hogy alárendelt helyzetet foglaljanak el az uralkodó osztályok frakcióinak hierarchiájában a hatalom és a kiváltságok elosztása tekintetében. A felsőoktatásban dolgozó tanárok így azt az eszközt, ami különösen alkalmas arra, hogy ellentmondást nem tűrvén fojtson el két - több ponton is ellentmondásokkal terhes - normarendszertől való minden eltévelyedést, annak az ideológiának a kétértelműségeiben találják meg, amelyben egyszerre fejeződik ki a testület utánpótlásának társadalmilag kettős arca és a tanári státus objektív meghatározásának kétértelműsége. Érthető tehát, hogy a szellemi munkás dolgozó erényeinek gögös megvetése, ami a tehetség arisztokrata kultuszának egyetemi kifejeződése, s végső fokon a polgári öröklődés követelményeinek megfelelően értelmezi át a születés arisztokrata ideológiáját, a gyakorlatban és a gyakorlat megítélésében könnyűszerrel összekapcsolódik a siker erkölcsi elítélésével, amit azonnal a világgal való megalkuvásként értelmez, és a szabályzatban rögzített jogok védelmével, még akkor is, ha ezeket a jogokat a szakértelem jogai ellen kell megvédeni. E sokféle magatartásforma sajátosan egyetemi formában fejezi ki azt a kispolgári hajlandóságot, mely az egyetemes közepszerűségekre vonatkozó enyhén adó meggyőződésben keres vigasztalást. Így tehát minden egyetemi norma (azaz mind azok, amelyek a diákok szelekcióját vagy a tanárok utánpótlását szabályozzák, mind pedig azok, amelyek az előadások, szakdolgozatok, sőt a tudományos igényű kutatások előállítását vezérlik) úgy jön létre, hogy az intézmény ellentmondásos követelményei kombinálódnak azokkal az ellentmondásos modellekkel, amelyek alapján a különféle csoportok intézménnyel való viszonya kialakul. E normák pedig, legalábbis az intézményen belül, mindig az olyan ember és olyan mű modális típusának sikerét segítik elő, amely embert és művet egyfajta kettős tagadás határoz meg, azaz a fény és melegség nélküli ragyogás, illetve, a tudományosan súlytalan nehézkesség, vagy, ha úgy tetszik, a „fesztelen pedantéria” és az öntetszelgő műveltség.

ségéről árulkodott: magas, karcsú, elegáns, hódító férfi volt, a nők imádták, ő pedig meghálálta lelkesedésüket. Ilyenek voltak szellemi *adottságai* is: intelligens volt és éleselméjű” (id. mű., 95. l.). Az ilyen férfiakkal állnak szemben a szürkék: „szinte látom magam előtt a szürke és lelkiismeretes tanárok csoportját, ezt a „zseniális trágadombot”, ahogy egyik barátom tréfásan hívta őket” (id. mű., 90. l.); „a régiek között az utolsó egy szürke germanista volt az egyetlen, aki nem az École Normale Supérieure-ön végezte tanulmányait” (id. mű., 94. l.).

(Általános szerkesztői megjegyzések)

1. A francia egyetemi rendszer lényegében két részre tagolt, az ún. „egyetemekre”, vagy „fakultásokra” és a „nagy iskolákra”. A „nagy iskolák” maguk is sokfélék, de általában erősen szelektívek, színvonalasak és biztos karrier-lehetőséget nyújtanak. Közülük a legnevezetesebbek:

- Az École Normale Supérieure (ENS), „Ulm” és „Sèvres”. (Neve szerint tanárképző főiskola, valójában magasszintű tanár- és tudósképző. Az „Ulm” a fiú E. N. S., a Sèvres a lány E. N. S., az utcák nevei után, ahol ezek az iskolák működnek.)
- École Nationale d'Administration (ENA) magasrangú állami tisztviselőket képez.
- École Polytechnique - ugyancsak az államapparátus felső posztjaira képez, de az itt végzetek (polytechniciens) többnyire átszivárognak a magánszektorba;
- École des Hautes Études Commerciales (HEC) az ipar és kereskedelem menedzsereit képz; Hasonló jellegűek az École Centrale des Arts et Manufactures, illetve az École Nationale Supérieure des Mines.

2. Az oktatási rendszerbe számos szelektív versenyvizsga épül be. Így:

- az általános versenyvizsga - középiskolások országos tanulmányi versenye;
- CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire) - Középiskolai tanári posztra képező versenyvizsga.
- Aggregáció: sajátos, külön rangot jelentő középiskolai tanári posztra jelölő versenyvizsga (felsőoktatásban oktatók számára nélkülözhetetlen)
- Nagy iskolák felvételi vizsgája - minden fontosabb „nagy iskola” külön versenyvizsgát szervez.

PIERRE BOURDIEU: VAGYONI STRUKTÚRÁK ÉS REPRODUKCIÓS STRATÉGIÁK

Tekintsünk most el attól a rendkívüli helyzettől, amikor adottak azok a (gazdasági és más) körülmények, amelyek ahhoz a racionális cselekvéshez szükségesek, hogy a gazdasági szereplő a különböző piacok által valószínűleg biztosított profitra vonatkozó számítások függvényében határozza meg önmagát, illetve gyakorlatát. Egyébként ettől eltekintve az egyének meghatározott osztályának gyakorlatai nemcsak a profit átlagos elméleti esélyeitől függenek, de az osztály sajátos esélyeitől is, vagyis - minden adott időpontban - e (tudományosan kiszámítható) objektív struktúra és a tőke különféle válfajainak (gazdasági, társadalmi, kulturális tőke) elosztási struktúrája közötti viszonytól, ahol a tőkét esélyek elsajátítási eszközeként értelmezzük. Az a többé vagy kevésbé helyes gyakorlati anticipáció pedig, ami ennek a „valószínűségi okságnak” az alapja, a habitus függvénye. A habitus ugyanis mintegy öntőformaként alakítja ki - igaz, állandó rögtönzés révén - a válaszokat, amelyek előre alkalmazkodnak a saját kialakulásának körülményeihez hasonló vagy azokkal azonos objektív körülményekhez. A habitus olyan jeleket követ, amelyeket csak ő vesz észre és fejt meg, s amelyek voltaképpen nem is léteznek más számára, és ezen az alapon olyan gyakorlatokat hoz létre, amelyek megelőzik az objektív jövőt. Alighanem hiábavaló lenne ilyen körülmények között olyan lineáris oksági összefüggés-sort keresni a jelentésben gazdag viszonyok e kusza halmazában, ami a valószínűséghez objektív módon hozzáigazított gyakorlatokhoz vezetne. Így amikor a tanulmányi sikert olyan értékelési séma alapján közelítik, ami azoknak a tanulóknak és szülőknak a körében fordul elő, akik az iskolai tekintélynek a legközvetlenebbül alávetettek, akkor a siker (ami, részben legalábbis, a kooptálás alapjául szolgáló jeleken, például az intézmény iránti kezes magatartáson múlik) olyan újra aktivizáló inger gyanánt működik, amely megduplázza az iskolai befektetésre való hajlandóságot, megerősíti az iskolai szankció megszentelő hatását, s ezáltal az iskolai intézmény tekintélyének vak elfogadását. Minden úgy történik, mintha jelenben virtuálisan lappangó objektív jövő csak olyan gyakorlat segítségével, sőt cinkosságával következhetné be, amelyet szintén ez az objektív jövő határoz meg, vagy mintha azok a pozitív vagy negatív esélyek, amelyekkel egy egyén rendelkezik, hogy legyen valamivé, birtokoljon vagy csináljon valamit, eleve elrendelt módon úgy irányítanak, hogy cselekedeteivel ki is váltsa az esélyek megvalósulását. A valószínűségi okság tehát valójában egy dialektikus kapcsolat eredménye, egyrészt a habitus (amelynek gyakorlati anticipációi a korábbi élettapasztalatokban gyökereznek), másrészt bizonyos valószínű jelentések között, ez utóbbin azt a feladatot értve, amit az egyén a közreműködésével valóra váltandó jövő jeleinek szelektív érzékelése és eltorzított értékelése alapján tűz ki maga elé (hogy mit kell tennie, mondania stb.). A gyakorlatok tehát egy fogékony és befolyásolt egyén és egy *feltételezett*, vagyis előre érzékelt és előre megítélt *világ* találkozásának eredményei, ahol ez a világ az egyetlen, amit az adott egyén valaha is megismerhet.

A jövő e hamis előrevetítésében lappangó múlt, paradox módon, csak akkor látható, amikor a valóság meghazudtolja a valószínűségi okságot, s amikor az objektív esélyek és a gyakorlatok (a bennük rejlő vagy őket kísérő vágyakat is ideértve) közötti fáziseltolódás arra készítetnek, hogy a jelenséget egy valamikori röppálya lendületével, illetve korábbi beállítottságok

utóhatásával magyarázzuk.⁷⁵ A feltörekvő kispolgárság esetében például a habitus már nem úgy működik, mint a valószínűségi okság gyakorlati irányítója, hanem egy elképzelt pontot vesz célba a jelenben virtuálisan benne foglalt jövőből, ahol a lehetőség szerinti jövő a jövő elsajátítását szolgáló, de a jelenben ténylegesen birtokolt eszközökön múlik. Így a családoknak és az iskolás gyermekeknek az a hajlandósága, hogy pénzt, fáradságot és reményt fektessenek be az iskolarendszerbe, tendenciaszerűen *reprodukálja* (mégpedig a szó kettős értelmében) a vizsgált osztály és az iskolai intézmény közötti objektív viszonyt. Ez a viszony konkrétan olyan gyakorlati jegyekben jelenik meg és sajátítódik el, mint például a középiskolások, egyetemisták, érettségizettek vagy diplomások gyakorisága a szűkebb környezetben (a kis és nagy családban, szomszédsági- vagy munkahelyi kapcsolatokban).⁷⁶ Az iskola negatív vagy pozitív szankciói pedig csak még jobban megerősítik a spontán statisztika gyakorlati bizonyosságait, melynek következtében egyesek természetesnek és magától értetődőnek, mások viszont valószínűtlennek, váratlannak vagy éppenséggel lehetetlennek érzik e magasabb iskolai intézményekhez vagy címekhez való hozzájutást. De, épp mint a tanító szülőktől származó fiú esete mutatja, akit iskolás jószándéka arra készítet, hogy a tanárképző főiskoláig hosszabbítsa meg az apai életpályát, a család által két-három emberöltő alatt befutott pálya meredeksége, még pontosabban a család és az iskola közti objektív viszony története az, ami - akár hallgatólágoosan élük át, akár ítéletek, tanácsok és elvek formájában tudatosan is közvetítik - az intézményhez való gyakorlati viszonyt mindenkor meghatározza. A habitus tehát mintegy a csoport tehetetlensége, ami minden egyes szervezetben észlelési, értékelési és cselekvési sémák formájában lerakódik. E sémák minden explicit normánál hatékonyabban biztosítják (bár a normák általában összhangban vannak a beállítottságokkal), hogy a gyakorlatok generációkon át is hasonlóak maradjanak. A habitus, mintegy olyan szervezatként, amit a csoport megszerzett magának, s ami a csoportra sajátosan jellemző, a kollektív emlékezet anyagi bázisaként működik. A csoport eszköze lévén, az utódokban reprodukálja az elődök tapasztalatait, vagy egyszerűbben, az utódokban reprodukálja az elődöket. A szerzett jellemzők habitus által közvetített társadalmi átörökítése nyújtja az egyik leghatékonyabb eszközt a csoport számára ahhoz, hogy csoportként maradjon fenn, és hogy biológiai mulandósága ellenére megőrizze sajátos létezési módját. A csoportnak ez a csoportként fennmaradásra törekvése úgyszólván személytelen jellegű, jóllehet egyik vagy másik tagjában mindig testet ölthet. Sokkal mélyebb szinten működik, mint a „családi hagyomány”, amelynek állandósága tudatosan erősített hűséget, és így öröket is feltételez, s amely éppen ezért gyakran roppant merev. Ez a merevség viszont nem jellemző a habitus stratégiáira, és így a habitus képes arra, hogy új helyzetek esetén új eszközöket találjon a régi funkciók betöltésére (ilyen például az olyan reprodukációs eszköz fölhasználása, amilyen az iskola, amelyet a hagyomány vagy nem ismert, vagy elutasított). Mélyebb szinten működik a habitus azoknál a tudatos stratégiáknál is, mint pl. a végrendeletek (vagy akár a kimondott

⁷⁵ Ebben az esetben annál realisabb a habitus előrevetítése, minél tökéletesebben hosszabbítja meg az egyén jövőbeli röppályája a habitusban kifejeződő múltbeli röppályát, vagyis az egyének és csoportjának a történetét. Ha a jövő mintegy bele van írva a múltba - mint a parasztszülőktől származó tanító esetében, akinek gyermeke tanár lesz -, akkor a szintén folytonos mozgásban levő múltbeli helyzet által létrehozott hajlamok úgy kísérik a helyzet változását, hogy előre megjelennek.

⁷⁶ Az oktatási rendszerbe való beruházásra hajlandóság nem kis mértékben a kulturális tőke osztályok közötti megoszlásától is függ. Az uralkodó gyakorlatok, például az uralkodó osztály iskolával kapcsolatos gyakorlata nem képes kifejteni példaadó és vonzó (versengésre készítető) hatását, ha túl durván disszimmetrikus a továbbtanulás objektív esélyeinek megoszlása. Ilyenkor a kis esély „demoralizáló” hatását a kvázimonopólium kirekesztő hatása felerősíti, és arra készíteti a kirekesztetteket, hogy a szóbanforgó javak vagy gyakorlat elsajátítását *az out-group* benső *tulajdon(ság)-ának* tartsák.

normák, amelyek figyelmeztetnek a *rendre*, vagyis a valószínűre, megkettőzve ezzel a valószínű hatékonyságát), amelyek révén az egyének kifejezetten hatni akarnak a jövőre, illetve jövőjüket múltjuk képére akarják formálni.

Azok a - jelenségi szinten - egymástól roppant eltérő stratégiák és gyakorlatok, amelyeket az egyének, illetve az egyének közvetítésével a csoportok hoznak létre, részben mindig reprodukciós funkciókat is betöltenek. Bármilyen funkciót tulajdonítson is nekik hivatalosan az egyén vagy a csoport, e stratégiák és gyakorlatok objektív célja a vagyon megőrzése vagy növekedése, illetve, ezzel párhuzamosan, a csoport társadalmi struktúrában elfoglalt pozíciójának megőrzése vagy megjavítása. Ha csak a racionális számítás vagy a stratégiai szándék eredményét ismernénk el reprodukciós stratégiának, akkor csupán a kifejezetten e funkció betöltésére kidolgozott stratégiák, vagyis a tisztán utódlási stratégiák tartoznának e fogalom jelentéskörébe. Ebben az esetben hallgatólagosan el kéne fogadnunk az adott időben legitimnek tartott reprodukciós stratégiák hivatalos meghatározását.⁷⁷ Az örökséghez való örökölt viszonyként meghatározó habitus azonban valójában olyan gyakorlatok közös gyökere, amelyek összehangoltságát nem tudatos terv biztosítja, még akkor sem, ha az esélyek és tétek tudatos felismerése bizonyos pontokon kifejezett rendszerszerűséget kölcsönöz a habitus gyakorlati „választásaiból” kialakuló objektív rendszerszerűségnek. Mi sem volna veszélyesebb, mintha úgy akarnánk megmagyarázni az örökség megőrzésére és növelésére, illetve egységének több emberöltőn keresztül való védelmére tudatosan törekvő stratégiákat, hogy nem vesszük tekintetbe azokat a stratégiákat, amelyek átörökítő jellege nem nyilvánvaló, mint amilyenek például a családtervezést, a párválasztást vagy egy iskola megválasztását irányító stratégiák.⁷⁸

⁷⁷ Mindig nyílt vagy rejtett osztályharc folyik annak meghatározása körül, hogy mi az, ami törvényesen átadható a következő nemzedéknek, és, ezzel szoros összefüggésben, hogy melyek a megőrzés vagy átadás legitim módjai. Minél nagyobb erőre tesznek szert az elnyomottak ebben a harcban, annál jobban igyekeznek leszűkíteni a felforgató kritika - amely épp helyzetének átörökítése terén akarja az uralkodó osztályt megsebezni - a legitim módon átadható dolgok körét azzal, hogy ráirányítja a figyelmet az elfogadott öröklési mód önkényességére, és leleplezi az öröklést igazoló ideológiákat pl. a „születés jogának” ideológiáját. A kritikai éberség erősödése, az öröklés intézményes ellenőrzése egyike azoknak a tényezőknek, amelyek hozzájárulnak a reprodukciós stratégiák átalakításához. Az olyan hatékony és olcsó, de nyílt stratégiák, mint a hatalom és a kiváltságok egyenesági átszármaztatása, fokozatosan olyan stratégiáknak adják át helyüket, amelyek - nagyobb veszteséggel és (az elrejtés miatt) költségesebben is - a rejtett, félreismert, s így elismert és törvényes átadást biztosítják (iskolai beruházás).

⁷⁸ Azoknak az objektív reprodukciós stratégiáknak a köre, amelyek nyíltan örökösödési stratégiák, s amelyek elveit világosan megfogalmazzák és jogilag biztosítják, annál szélesebb, minél nagyobb az átadandó vagyon. Ha azoknak a gyakorlatoknak az *összességét* tanulmányoznánk, amelyeknek az a céljuk, hogy a lehető legkisebb veszteséggel biztosítsák a vagyon nemzedékek közti átadását, alighanem kiderülne, ha ugyan ez az elemzés a hagyományos felmérő módszerekkel egyáltalán lehetséges, hogy annál gyakoribb az (szorosan vett, a képvásárlástól az adócsalásig terjedő) örökségi stratégiák racionalizálása, minél nagyobb a vagyon. *Mutatis mutandis* ugyanez érvényes a kulturális tőke átadására is, amelyet egyre inkább tőkének tartanak, s amelynek átadását annál racionálisabban megszervezik, minél jelentősebb - ha nem is abszolút, de legalább relatív értékben - a birtokolt kulturális tőke. Mi több, azt a hipotézist is felállíthatjuk, hogy a „valóságérzék”, vagyis annak az érzékelése, hogy „mit nem engedhet meg magának az ember”, annál több eséllyel marad csak *gyakorlati* érzék, ami nem igényel magyarázatot, minél lejjebb helyezkedik el az egyén a társadalmi hierarchiában. Ez a „valóságérzék” olyan uralmat gyakorol a gyakorlatok felett, amely olyan áthatolhatatlan és merev, mint minden ami nem vitatható, ami magától értetődő, mint a hallgatólagos sorsként működő eszme. Ahogyan feljebb emelkedünk a társadalmi hierarchiában, egyre szabadabb, könnyedebb, fesztelenebb lesz az objektív körülményekhez való viszony, ám ez nem jelenti azt,

Ezek a stratégiák ugyanis annak a ténynek köszönhetik *belső gyakorlati összehangoltságukat*, hogy objektív értelemben ugyanazon funkció betöltésére irányulnak, és így egyazon - egységesítő elvként működő - alkotóelv termékei. Mint olyan strukturált struktúrák (*opus operatum*), amelyeket - a különféle *mezők* sajátos logikája által kikényszerített *átfogalmazások* árán - ugyanaz a strukturáló struktúra (*modus operandi*) termel szakadatlanul, valamely egyén gyakorlatai egymással objektív értelemben harmonizáltak, bár az egyén nem keresi szántszándékkal ezt az összhangot, és összhangban vannak az adott osztályhoz tartozó többi egyén gyakorlataival is, bár tudatos egyeztetés ugyancsak nem volt.⁷⁹ A habitus a gazdasági és társadalmi világ objektív struktúráinak olyan szervezetre való alkalmazásából jön létre, amelyet saját logikája arra készítet, hogy rendszer módján működjék. Ezért azután a habitus szakadatlanul ontja a gyakorlati metaforákat, azaz más nyelven szólva, az átviteleket (amelyek közül a motorikus viselkedések átvitele csak sajátos példa), vagy, még pontosabban: azokat a *rendszeres áttételeket*, amelyeket a habitus megvalósításának sajátos körülményei kényszerítenek ki. Így például ugyanaz az aszkéta ethosz, amelytől azt várnánk, hogy mindig takarékoskodásban jusson érvényre, meghatározott körülmények között a hitel felhasználásának sajátos módjában is megnyilvánulhat. Az egyének, illetve egyazon osztály összes egyénei gyakorlatai stílusukban azért hasonlítanak egymásra (amely hasonlóság következtében minden egyes gyakorlat bármely másik metaforájának tekinthető), mivel azonos észlelési, gondolkodási és cselekvési sémák különböző mezők közötti állandó átvitelének termékei. A habitushoz, mint analógiás kivitelezőhöz leginkább az az elsajátított képesség hasonlítható, amelyet „írásnak”, „kézírásnak” neveznek. A betűk vonalvezetésének sajátos módja mindig ugyanazt az „írást” hozza létre, vagyis olyan ábrákat, amelyek az írás hordozójával (papír vagy tábla), illetve eszközével (toll vagy kréta) kapcsolatos méret-, anyag- vagy színkülönbségek, azaz a működtetett motorikus együttesek különbségei ellenére stílusbeli hasonlóságot, azonnal felfedezhető, meghitt rokonságot mutatnak.

Ha egy olyan problémából hozunk létre kutatási tárgyat, mint a reprodukciós stratégiák rendszere, azaz azoknak a gyakorlatoknak a rendezett és egy cél felé irányuló sorozata, amelyeket minden csoportnak ki kell termelnie, ha önmagát csoportként akarja újratermelni,⁸⁰

hogy a gyakorlatok egyre kevésbé lennének realisták. A műkedvelés, a könnyedség és az önzetlen érdeklődés, legalábbis amíg az ésszerűség határai között maradnak, azon szabadságjogok elemei, amelyeket megenged, sőt bátorít a helyzet objektív meghatározása. Egyébként más alkalmazkodási eszközöket is kínál az objektív körülményekhez való kvázi-rationális viszony, amelyet az átgondolás és elemzés alakít ki az egyénben.

⁷⁹ A habitus olyan konstrukció, amely nem vezethető vissza csak azokra a megnyilatkozásokra, amelyeken kívül nem észlelhető. Ez azonban nem jelenti, hogy, a nominalizmus és a realizmus alternatívája szerint, csupán egyszerű, többé-kevésbé önkényes és statisztikai viszonyok együttesére többé-kevésbé önkényesen alkalmazott név lenne. (A habitus tulajdonságainak, s kivált a habitust jellemző s jól körülírható *leleménynek* a rendszeresebb kifejtéséről, lásd: P. Bourdieu: *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Párizs - Genf. 1972. 174-189. I.).

⁸⁰ A reprodukciós stratégiák nyíltan valóban csak azokban az osztályokban vagy osztályfrakciókban jelennek meg, amelyeket logikailag (ha ugyan nem gyakorlatilag) a társadalmi lesüllyedés veszélye fenyeget, mert van vesztenivalójuk, főként a vagyon nemzedékek közti átörökítésénél. A kispolgárság alsó rétegében, sőt a munkásság legfelső rétegeiben is találkozhatunk azonban olyan stratégiákkal, amelyek segítségével ezek a csoportok igyekeznek újratermelni azokat a különbségeket, amelyek elválasztják őket az életkörülmények egyszerű újratermelésére kényszerülő rétegektől (proletariátus és szubproletariátus). Ez magyarázza, hogy a proletariátus felső rétegeiben, akik szeretnék elkerülni, hogy gyermekeik visszasüllyedjenek a (főként vendégmunkásokból összetevődő) szubproletariátusba, megjelenik az oktatási rendszerbe való beruházásra hajlandóság.

akkor mód nyílik arra, hogy egységben gondoljuk el azokat az objektív módon összefüggő jelenségeket, amelyekhez a különféle embertudományok rendezetlenül és különállóan közelítenek.⁸¹ Ha a tudományban visszaállítjuk azt a gyakorlati egységet, amely a gyakorlatban létrejött, akkor azokat a negatív reprodukciós stratégiákat is besorolhatjuk a fogalom jelentéskörébe, amelyeknek az a céljuk, hogy elkerüljék a vagyonnak a jogutódok túlságosan magas száma által előidézett szétaprózódását. Ide tartoznak tehát a *termékenységi* (pontosabban a termékenység korlátozását célzó) stratégiák. Hosszú távú stratégiák ezek, hiszen a család és a családi vagyon egész jövője függ tőlük. Céljuk az, hogy a gyermekek számának korlátozásával csökkentsék a társadalmi reprodukcióhoz szükséges munkát, vagy közvetlen módon, az örökségre való igényjogosultak számának csökkentésével; vagy közvetetten, a termékenységkorlátozás olyan stratégiáival, mint a késői házasság vagy a nőtlenség. Ez utóbbinak megvan az a kettős előnye, hogy egyrészt megakadályozza a biológiai reprodukciót, másrészt (legalábbis tény szerint) kizár az örökségből. Ezért irányították az arisztokrata és polgári családok ifjabb gyermekeit az egyházi pályák felé a Régi Rend idején, s ez a szerepe a legfiatalabbak nőtlenségének a paraszti hagyományban is.⁸² Ezeket a stratégiákat olyan pozitív stratégiák egészítik ki, mint az *örökösödési stratégiák*, amelyeknek a szokásban vagy a törvényben rögzített nyomai csak láthatóvá vált töredéküket jelentik. E stratégiák nyíltan törekszenek valóságos funkciójuk betöltésére, arra, hogy a lehető legkisebb veszteséggel örökítsék át a vagyont az egyik nemzedékről a másikra, - de eközben, mellesleg, kijavítják a termékenységi stratégiák hibáit, azaz például a szapora gyermekáldásból eredő bonyodalmakat, és helyrehozzák a biológiai reprodukció elkerülhetetlen baleseteit, mint amilyen például a leánygyermekek túl nagy száma. De a többitől elválaszthatatlan módon figyelembe kell vennünk a tudatos vagy ösztönös *nevelési stratégiákat* is, amelyeknek a családok és az iskoláskorú gyermekek iskolai stratégiái csak egy sajátos aspektusát jelentik. Különlegesen hosszú távú beruházások ezek, amelyeket azonban nem feltétlenül tekintenek annak, és amelyek nem redukálhatók, ahogyan az „emberi tőke” gazdasági elmélete véli, szorosan vett gazdasági, sőt, pénzügyi dimenziójukra, hiszen e stratégiáknak az a céljuk, hogy

⁸¹ Ilyen tárgy csak akkor konstruálható, ha leromboljuk a tudományos tárgy hagyományos felosztásait, amelyek voltaképpen a társadalomtudomány (a társadalmi gyakorlat intézményes felosztását másoló) szervezeti felosztásának felelnek meg, s amelyek egymástól elválasztott, független törvényekkel rendelkező objektív egységekre bomlanak. Így azután az oktatásszociológia törvényeinek semmi köze nem lesz a gazdaságszociológia, s még kevesebb a közgazdaságtan törvényeihez. Másfelől csak a reprodukciós stratégiák rendszerének összehasonlító történeti elemzése tenné lehetővé, hogy empirikusan feltárjuk azoknak az intézményes és félhivatalos eszközöknek a lehetséges felhasználási módját, amelyek révén a mindenkori uralkodó osztály biztosította saját újratermelődését és az általa gyakorolt uralom örökössé tételét szavatoló történelmi mechanizmusok zavartalan működését. Nem jelent visszacsúszást az eseménytörténetbe vagy az anekdotikus idiográfiába, ha rendszerezetten, azaz rendszer gyanánt akarjuk leírni egy kor jellemző reprodukciós stratégiáinak együttesét. Sőt, épp ellenkezőleg, csak így menekülhetünk meg az idiográfia és a tipológia alternatívája, vagyis a konstrukció és a leírás korcs kompromisszuma elől, amely annyi történelmi munkára jellemző, ha ugyan nem a kvantitatív elemzés módszereinek pozitivista használatában keresnek menedéket az idiográfia ma már megvetett aprólékossága és a valóban elméleti konstrukció - a tudomány szcientista képével nehezen összeegyeztethető - vakmerőségei elől.

⁸² Ami a béarni hagyományban a fiatalabb férfitestvérek nőtlenségének társadalmi funkcióit illeti, lásd: P. Bourdieu: „Les stratégies matrimoniales dans le système des stratégies de reproduction”, *Annales*, 27, 4-5, 1972 július-október, 1105-1127. I. A papi cölibátus funkciójáról pedig az Ancien Régime idején, lásd: F. Y. Besnard: *Souvenirs d'un monagénnaire*. Párizs 1880, I. köt., 1-2, idézi E. G. Barber: *The Bourgeoisie in 18th Century France*. Princeton University Press 1967. 126. l.

olyan társadalmi egyéneket hozzanak létre, akik képesek és méltók a csoport örökségének átvételére, vagyis arra, hogy a csoport örökölje őket. Ide tartoznak továbbá a *megelőzőnek* nevezhető *stratégiák*, amelyeknek az a feladatuk, hogy megóvják a csoport biológiai vagyonát, a csoport tagjainak nyújtott olyan állandó vagy alkalmi gondoskodás révén, amelyek megőrzik az egészségét vagy elhárítják a betegséget; a hosszú vagy rövid távú szorosan vett *gazdasági stratégiák* (a hitel, takarékos vagy beruházási műveletek), amelyek a csoport gazdasági vagyonának reprodukcióját biztosítják; a *társadalmi beruházás stratégiái*, amelyeknek tudatos vagy ösztönös célja - rövid vagy hosszú távon - közvetlenül mozgósítható és felhasználható társadalmi összeköttetések megteremtése és ápolása, vagyis ezek átalakítása a pénz-, munka- vagy idő- cserealkímiája révén olyan tartós *lekötelezettséggé*, amelyet szubjektív módon átérznek (hála, tisztelet stb. formájában), vagy intézményesen is szavatolnak (jogok); a *házassági stratégiák* (ez az előző stratégiák sajátos esete), amelyeknek úgy kell a csoport biológiai reprodukcióját biztosítaniuk, hogy nem veszélyeztetik rangon aluli házassággal társadalmi reprodukcióját, s emellett egy minden társadalmilag lényeges szempontból legalább egyenértékű csoporttal való egyesülés révén gondoskodnak a társadalmi összeköttetések tökéjének ápolásáról is; s végül, az *ideológiai stratégiák*, amelyek a kiváltságokat törvényesítik azzal, hogy természetesnek tüntetik fel őket. Ha csupán a reprodukciós stratégiák végeredményeit vesszük tekintetbe, s ezeket különálló módon, befejezett tényekként tekintjük, vagy arra kényszerülünk, hogy valamely egyén vagy osztály gyakorlatainak rendszerét megannyi pozitívista törvény által irányított adatok egyvelegévé változtassuk, vagy arra, hogy „taglaljuk a szinteket”, ami valójában az egyes eljárásokról való elmélkedés szakadatlan ismételtetését jelenti. Valójában azonban valamennyi stratégia ugyanannak az elvnek a terméke, tehát *objektíve összehangoltak*. Ez tendenciaszerűen kizárja, hogy a szükségképpen összefüggő gyakorlatok között összeférhetetlenség legyen, hiszen gyakorlatilag minden gyakorlatnak számításba kell vennie a másik következményeit⁸³ -, és, ahogyan a biológusok mondják, elősegíti a *funkcionális helyettesítéseket* is. Minden olyan kísérlet, amely fel akarja tárni azon stratégiák közötti viszonyok teljes rendszerét, amelyeket egy meghatározott társadalmi formáció egyes osztályai hoznak működésbe a gyakorlat különböző mezőin, nem csak a rendszeresen kidolgozott statisztikák hiányán bukik meg, hanem azon is, hogy a statisztikai összegezés elhomályosítja azokat az összefüggéseket, amelyek minden egyén vagy elemi társadalmi egység életében az egymást követő gyakorlatok között gyakorlatilag kialakulnak, minthogy minden új stratégia a korábbi stratégiák termékeiben találja meg

⁸³ A különféle reprodukciós stratégiák, mivel az életciklus megfordíthatatlan folyamatának különböző szakaszaiba kerülnek alkalmazásra, mintegy *kronológiailag is* tagolódna, hiszen minden stratégiának számolnia kell annak a stratégiának az eredményével, amely közvetlenül megelőzte vagy amelynek időben közelebbi célja volt. Így például a béarni hagyományban a házassági stratégia igen szoros kapcsolatban állott a család termékenységi stratégiájával az örökségre való igényjogosultak számának és nemének közvetítésével, vagyis azon keresztül, hogy hány gyermeket kellett örökséggel vagy anyagi kárpótlással ellátni. Ugyanígy szoros volt a kapcsolata az oktatási stratégiákkal, melyek sikere a feltétele annak, hogy a lányokat és a fiatalabb fiútestvéreket - a lányokat megfelelő házasság, a fiúkat pedig a nőtlenység vagy az elvándorlás révén - eltávolítsák az örökségtől. A házassági stratégia a szorosan vett gazdasági stratégiákkal is összefüggött, melyeknek többek között az a céljuk, hogy a család megtartsa vagy növelje földvagyont. A különféle stratégiák összefüggése egyszerre több nemzedéket is érintett, hiszen előfordulhatott, hogy egy családnak hosszú időn át nagy áldozatokat kellett hoznia, hogy ellensúlyozza a túl nagyszámú gyermek hozományára révén kiáramló pénzt és esetleg földet, vagy hogy visszaállítsa a csoporton belül a család anyagi, és főleg szimbolikus helyzetét, például egy rangon aluli házasság után.

kiindulópontját és korlátait.⁸⁴ Mindamellet, mintegy egymást követő fénycsóvák, lassanként azért megvilágíthatók azon viszonyok hálózatának különböző szektorai, amelyek biztosítják egy-egy osztály gyakorlatának belső koherenciáját, és sajátos életkörülményeihez való alkalmazkodását is.

Így például a 6. osztályba lépésre vonatkozó, a társadalmi osztályok és a gyermekek száma szerint bontott statisztikai adatok alapján megragadható az a viszony, amely csaknem közvetlenül kapcsolja össze a termékenységi és az oktatási stratégiákat.⁸⁵ Ezek alapján kiderül, hogy a középosztálybeli családok (kisiparosok, kereskedők, középkáderek és alkalmazottak) közül azokban, amelyek épp magas termékenységük (4 vagy több gyermek) révén különböznek osztályuk többi részétől, a gyermekeknek nincs több esélyük rá, hogy a 6. osztályba lépjenek, mint azoknak a munkásgyerekeknek, akik két- vagy háromgyermekes családból származnak. Az is jól látható, hogy a gimnáziumi tanulmányok esélye (amely az iskolai becsvágy magasabb fokát feltételezi) különösen szoros kapcsolatban áll - főként az alkalmazottak, kisiparosok és kereskedők esetében - a család nagyságával. A felületes magyarázattal szemben, amely a gyermekek nagy számában (és az ezzel párhuzamos többletköltségekben) látja az iskolai tanulmányok csökkenő arányának okát, mind a termékenység korlátozásában, mind az iskolai becsvágban a társadalmi felemelkedés iránti aszkétikus hajlam megnyilatkozását kell látnunk.

Minthogy az iskolai stratégiáknak számolniuk kell a termékenységi stratégiák eredményével, amelyeket már előzőleg befolyásolnak az iskolai befektetés követelményei, a házassági stratégiák nem függetlenek az iskolai stratégiáktól és általában véve a reprodukciós stratégiák összességétől. Elegendő azoknak a stratégiáknak az átalakulására gondolnunk, amelyeket az uralkodó osztály hagyományosan leányai férjhezadásához mozgósított, s amelyek - miként az őket kísérő, s jórészt általuk meghatározott termékenységi stratégiák átalakulása - párhuzamosak az uralkodó osztály és az oktatási rendszer közötti objektív viszony átalakulásával. Amióta a leányok előtt is egyre inkább megnyíltak a felsőoktatási intézmények kapui, azok az önirányító (elhivatottság) és választási mechanizmusok, amelyek a társadalmilag roppant homogén iskolai csoportokat (karon, iskolán, tudományágon belül stb.) létrehozzák, legalább olyan hatékonyan, bár merőben más módon szolgálják a szóban forgó osztályon vagy frakción *belüli* házasságot, mint a családok intervencionizmusa, s kiváltképpen azon erőfeszítései, melyek segítségével közvetlenül ellenőrzött találkozási alkalmat (bálok, zsúrok, kirándulások stb.) szervezett. Az iskolának ez a váratlan hatása is alighanem bátorította a családokat arra, hogy különben is nehezen alkalmazható tekintélypolitikájukat a „laissez-faire” politikájával cseréljék fel. S időközben teljesen megváltoztak azok a kritériumok is, amelyek korábban a házassági piacon az eladó lányok értékét meghatározták, mint a gazdasági tőke (azaz a

⁸⁴ Ugyanez áll az *életstílusra*, vagyis azoknak a megkülönböztető jegyeknek a rendszerezett együttesére, amelyek egyes egyéneknek, vagy ezek egy osztályának (osztály vagy osztályfrakció) minden gyakorlatát és művét jellemzik, és *egy kor műalkotásainak stílusára* is. Egy egyén vagy csoport élettörténete, ahol ugyanez a *modus operandi* tulajdon termékeiben leli fel támpontjait és mozgatórugóit (még a *lecsúszott emberek* esetében is, akik ellentmondások és problémák forrásai), alighanem a legjobban illusztrálja, hogy hogyan alakulnak rendszerré olyan művek, amelyeket számos jelentéssel bíró viszony kapcsol együvé.

⁸⁵ Vö. A. Girard és H. Bastide: „La stratification sociale de la démocratisation de l’enseignement”, „*Population*” et l’enseignement. Párizs 1970.

hozomány), vagy az erkölcsi tőke (azaz a szüzesség, a magaviselet).⁸⁶ S kérdés, nem a funkcionális helyettesítés egy másik folyamatának hatását kell-e látnunk az uralkodó osztály, sőt, az uralkodó osztály uralkodó frakciói emelkedő termékenységében, amely osztály reprodukciója eddig elsősorban a gazdasági tőke átadásán alapult. Azzal az esettel ellentétben, amikor a reprodukciót a gazdasági tőkének az egyik utódra való közvetlen átruházása biztosítja (mégpedig olyan egyének érdekeinek rovására, akiket rangjuk, nemük vagy más, társadalmilag elismert tulajdonságuk kizár a törvényes örökösök sorából), abban az esetben, amikor a reprodukciót részben legalábbis - a kulturális tőke átadása és az oktatási rendszer kihasználása biztosítja, semmi nem gátolja, ha csak a tanulmányok költségei nem, hogy biztosítsák az utódok mindegyikének megfelelő társadalmi indulását. (Ez akkor is így van, ha az egy főre jutó átadható kulturális tőke úgy csökken, ahogyan a gyermekek száma emelkedik, mert igaz ugyan, hogy a kulturális tőke elméletileg a végtelenségig osztható, ám a felnőtt számára az átadáshoz rendelkezésre álló idő véges.) Ilyen körülmények között érthető, hogy a polgároknak manapság már nem kell a születéskorlátozáshoz folyamodniuk, mely korábban, amikor ez még egyik, alapvető feltétele volt a társadalmi reprodukciónak, kényszerítő szükségesség volt (miként a kispolgároknál ma is az).

Hogy mennyire fontos, hogy a reprodukciós stratégiákat mint ilyeneket gondoljuk el, azt jól mutatja az oktatási beruházások példája, amelyeket egyébként a tudományágak közti munkamegosztás arra ítél, hogy részleges vagy elvont módon vizsgálják őket. A közgazdászok a nyilvánvaló érdem, hogy fölvetették az iskolai beruházás és a gazdasági beruházás biztosította profitráta közti viszony, illetve e viszony időbeni alakulásának kérdését. Ám egyfelől az iskolai befektetés megtérülésének általuk használt mértéke csak az anyagi vagy a közvetlenül pénzre átszámítható befektetéseket és profitokat veszi figyelembe, mint amilyenek a tanulmányi költségek, vagy a tanulásra szentelt idő pénzbeli egyenértéke. Másfelől képtelenek megmagyarázni, hogy a különböző egyének vagy osztályok hogyan alakítják ki a gazdasági és kulturális beruházásaik közötti arányokat, mert nem veszik szisztematikusan számba a profit különböző esélyeinek *struktúráját*, amely esélyek a különféle piacokon a vagyon mennyiségétől és struktúrájától függenek.⁸⁷ Sőt: mivel az iskolai befektetések stratégiáit nem helyezik vissza az oktatási stratégiák közé, a reprodukciós stratégiák rendszerébe, paradox módon szükségszerűen szem elől tévesztik az oktatási stratégiák legrejtettebb és társadalmilag legfontosabb válfaját, nevezetesen a kulturális tőke családon belüli átadását: a tanulási „képesség” (*ability*) és az iskolai beruházás közti viszony naiv tárgyalása arról árulkodik, hogy fogalmuk sincs róla, hogy a „képesség” és a „tehetség” is idő és kulturális tőke beruházásának terméke.⁸⁸ Érthető tehát, hogy, az iskolai beruházás profitjának felbecsülésekor, csak azért lépnek túl az egyéni jövedelmekre vonatkozó megfontolásokon, hogy - egy tipikusan funkcionalista logika szerint az egész „társadalom” szempontjából vegyék szemügyre az iskolai kiadások megtérülését (*social rate of return*),⁸⁹ vagy hogy azt kutassák, hogyan járul hozzá az oktatás a „nemzeti termelékenység emeléséhez” (*the social gain of education as*

⁸⁶ Ugyanezt a jelenséget az Egyesült Államokban is megfigyelték, ahol a „társadalmi endogámia”, ami a nagyobb iskolai szelekcióval járó „tömegoktatás fejlődését” kíséri, tendenciaszerűen ellensúlyozza „a párvalasztás terén a fiataloknak megadott nagyobb szabadságot”, - ami viszont „a hagyományos családi kötelek meglazulásával párhuzamos”. (lásd: B. K. Eckland: „New Mating Boundaries in Education”, *Social Biology*, 17 (4), 1970 december. 269-277. l.)

⁸⁷ Vö. különösen G. S. Becker: *Human Capital*. New York, 1964.

⁸⁸ 50. Ugyanott, 63-66. l.

⁸⁹ 51. Ugyanott, 121. l.

measured by its effects on national productivity).⁹⁰ Az oktatás funkcióinak ilyen meghatározása azonban, amely nem vesz tudomást arról, hogy hogyan járul hozzá az oktatási rendszer a társadalmi struktúra reprodukciójához azzal, hogy szentesíti a kulturális tőke örökségként való átadását, valójában az „emberi tőke” olyan meghatározásából indul ki, ami „humanista” felhangjai ellenére sem kerüli el az ekonomizmus csapdáját, s amely többek között azt is szem elől téveszti, hogy az iskolai cselekvés iskolai megtérülése a család által előzőleg befektetett kulturális tőkétől függ, és hogy az iskolai cím gazdasági és társadalmi megtérülése attól a szintén örökölt - társadalmi tőkétől függ, amelyet a cím szolgálatába állíthatnak.

Megfordítva azonban, az oktatási rendszer és az itt kibontakozó stratégiák belső kutatása eltéríthetne bennünket annak a teljes viszonyrendszernek a kidolgozásától, amelyen belül az iskolai stratégiák kialakulnak, ha nem figyelniük meg, hogy az iskolai munka és lelkesedés beruházására való hajlandóság nemcsak a birtokolt kulturális tőke mennyiségétől függ.⁹¹ A középosztály kulturális tőkében leggazdagabb frakciói (vagyis a tanítók) összehasonlíthatatlannabbul hajlamosabbak rá, hogy befektetéseket (kulturális jó szándékot, mely iskolai vállalkozó szellemet jelent) eszközöljenek az iskolai piacon, mint az uralkodó osztály uralkodó frakciói, amelyek pedig kulturális tőkében nem szegényebbek.⁹² A tanítók gyerekeitől eltérően, akik minden erőforrásukat az iskolai piacon fektetik be, a gyáriparosok és nagykereskedők fiai, mivel más módjuk és eszközük is van az érvényesülésre, nem ugyanúgy függenek az iskolai szankcióktól, és ezért kevesebb érdeklődést és munkát fektetnek be tanulmányaikba, és nem is érik el kulturális tőkéjük ugyanolyan iskolai megtérülését (ugyanolyan sikert). Ez azt jelenti, hogy az iskolai befektetésre való hajlam, ami (a kulturális tőkével együtt) az iskolai siker egyik tényezője, nemcsak a jelenlegi vagy a várt sikertől függ (vagyis azoktól az érvényesülési esélyektől, amelyek, kulturális tőkéje szerint, az egész kategória számára kínálkoznak), hanem attól is, hogy az adott osztálypozíció reprodukálása milyen fokon függ - a múltban éppúgy, mint a jövőben - az iskolai tőkétől, a kulturális tőke e társadalmilag igazolt és biztosított formájától. Valamely egyénnek vagy osztálynak a tanulással kapcsolatos „érdek(lődés)e” egyrészt iskolai sikerétől függ, másrészt attól, hogy az ő esetében az iskolai siker mennyire szükséges és elégséges feltétele a társadalmi érvényesülésnek. Az iskolarendszerbe való befektetés iránti hajlandóság tehát, amely (a kulturális tőkével együtt, amelynek részben függvénye) az iskolai érvényesülést szabályozza, maga is attól függ, milyen mértékben határozza meg a társadalmi érvényesülést az iskolai érvényesülés.⁹³ Így minthogy, egyrészt, egy csoport reprodukciója annál függetlenebb az

⁹⁰ 52. Ugyanott, 155. l.

⁹¹ Vö. P. Bourdieu: „Reproduction culturelle et reproduction sociale”, *Information sur les sciences sociales*, 10 (2), 1971, 45-79. l. Magyarul a Tömegkommunikációs Kutatóközpont kiadványsorozatában.

⁹² A beállítottság viszonylagos függetlensége a kulturális tőkétől, illetve azoktól az elméleti esélyektől, amelyeket - a szükséges „erények” befektetése hiányában - a kulturális tőke biztosít, azon is múlik, hogy ez a beállítottság a családi életút ívét igyekszik újratermelni.

⁹³ Nincs módunkban, hogy itt leírjuk azoknak a gyakorlati közvetítéseknek a teljes rendszerét, amelyben a vagyon tömege és struktúrája, illetőleg a beruházási stratégiák közti viszony minden esetben megmutatkozik. Mindössze annyit jegyzünk meg, hogy az iskolai beruházás esetében az iskolai siker, ami függ a kulturális tőke volumenétől és az oktatási beruházásra való hajlandóságtól (ami viszont a kulturális tőke mennyiségének és a vagyoni struktúrában elfoglalt súlyának függvénye), mintegy önmagánál fogva erősíti a beruházásra való hajlandóságot, amit iskolához való objektív viszony gyakorlati mutatói alapján lehet meghatározni (például aszerint, hogy a család - a családfő vagy bármelyik tagja révén - mennyire köszönheti helyzetét az iskolának vagy a

iskolai tőkétől, minél nagyobb a gazdasági tőkéje, s minthogy, másrészt, az iskolai tőke gazdasági és társadalmi megtérülése attól a gazdasági és társadalmi tőkétől függ, amely a szolgálatába állítható, az iskolai stratégiák (és általában az összes nevelési stratégiák, ideértve a családon belülieket is), nemcsak a birtokolt kulturális tőkétől függenek (ami az iskolai siker, és ezzel, az iskolai befektetésre való hajlandóság egyik döntő tényezője), hanem attól is, hogy mekkora a kulturális tőke súlya az örökség struktúrájában. Ilyenformán az iskolai stratégiák szervesen hozzátartoznak azokhoz a tudatos vagy nem tudatos stratégiákhoz, amelyek révén a különféle csoportok megpróbálják megtartani vagy javítani a társadalmi struktúrában elfoglalt helyzetüket.

Ha tehát teljesen meg akarjuk érteni a reprodukciós stratégiákat, akkor nemcsak a reprodukció globális esélyeit kell figyelembe vennünk (ahogyan ezek például a társadalmi felemelkedés esélyei révén megragadhatók, mint a termékenységi stratégiák esetében láttuk), hanem azt a *rendszert* is, mely *a profitszerzés eltérő esélyeiből alakul ki*, minthogy a *különböző* (iskolai vagy munkaerő-) *piacok* eltérő esélyeket nyújtanak az adott mennyiségű és struktúrájú vagyonok tulajdonosainak. Így egy abszolút értékét tekintve gyenge kulturális tőke mégis döntő hatással lehet a gyakorlatok kialakítására, ha ugyanis - mint például az alkalmazottak körében - viszonylag nagy a súlya a vagyon struktúrájában. Más szóval, ezek a stratégiák attól a viszonytól függenek, amely egy adott időpontban kialakul egyrészt a különféle egyének és osztályok teljes vagyona és ennek *struktúrája* között (ahol a struktúrát a gazdasági, kulturális és társadalmi tőke relatív arányai határozzák meg), másrészt a rendelkezésre álló reprodukciós eszközök között, legyenek ezek hivatalosak, félhivatalosak vagy éppenséggel illegálisak. Ez a viszony határozza meg végül is, hogy milyenek lesznek azok a megtérülési esélyek, amelyeket a különféle reprodukciós eszközök biztosíthatnak az egyes osztályok vagy osztályfrakciók beruházásai nyomán. Pontosabban, egy osztály vagy család reprodukciós stratégiáinak rendszeréből kialakuló struktúra, vagyis *reprodukciós módjuk* (ami mindazoknak a reprodukciós stratégiáknak a sajátos kombinációja, amelyekhez vagyonuk, illetve a társadalmi struktúrában elfoglalt helyük megőrzése és megjavítása érdekében folyamodnak), annak a profitnak a relatív értékétől függ, amelyet a különféle befektetési lehetőségek biztosítanak számukra, figyelembe véve azt is, hogy milyen tényleges hatalmuk van azon intézményesített mechanizmusok felett (mint a gazdasági piac, a házassági piac vagy az iskolai piac), amelyek reprodukciós eszközként is működhetnek. A reprodukciós eszközök feletti hatalom megoszlásának struktúrája (tekintetbe véve a törvényesen átadhatónak és az átadás törvényes módjának mindenkor uralkodó meghatározását) az a tényező, amely meghatározza, hogy a különböző reprodukciós eszközök milyen eltérő megtérülést biztosítanak az egyes osztályok, illetve osztályfrakciók beruházásainak, illetve ennek révén, hogy mennyire lesznek ezek képesek reprodukálni vagyonukat és társadalmi helyzetüket, s hogy tehát hogyan fog alakulni a különböző piacokon való befektetések iránti hajlandóságuk struktúrája.

Mindez azt jelenti, hogy csak akkor lehet teljes képünk a vagyon reprodukcióját célzó, tudatos vagy nem tudatos stratégiákról, ha ismerjük (diakronikus és szinkronikus vetületben egyaránt) minden egyes osztályfrakció gazdasági, kulturális és társadalmi tőkét. Annyi mindenesetre megállapítható, hogy az uralkodó osztály egyes frakciói, amelyeket vagyonuk struktúrája, vagyis a tulajdonukban levő tőke különféle válfajainak (és al-válfajainak) megoszlási profilja és, ezzel párhuzamosan, jövedelemstruktúrájuk különböztet meg egymástól, olyan reprodukciós stratégiákra törekszenek, amelyeknek egymáshoz képest fordított a struktúrájuk. Ez

tanulásnak). Ami a vagyon struktúrájának hatását illeti, alighanem ez is abból meríti erejét, hogy e szentesítő hatás annál hatékonyabb, minél inkább olyan egyének osztályairól van szó, akiknek, mivel viszonylag csekély a gazdasági tőkékük, konkurens érdekeik sincsenek.

jelentheti azt, ami egészen a legutóbbi időkig Franciaországban volt tapasztalható, hogy az elnyomott frakciónál az uralkodó frakciókhoz képest megfordult a gazdasági, kulturális és iskolai beruházások relatív súlya, vagy pedig a mai helyzetet, amikor e frakciók legalább annyira különböznek egymástól aszerint, hogy hogyan oszlik meg alfajokra az az iskolai tőke, amit (főleg az uralkodó frakciók) jelentősen megnövelt iskolai beruházásokkal biztosítanak, mint aszerint, hogy mekkora relatív jelentőséget tulajdonítanak a gazdasági és az iskolai beruházásoknak.⁹⁴

Mindebből az következik, hogy a (mennyiségében és struktúrájában meghatározott) vagyon és a reprodukciós eszközök rendszere közti viszony bármilyen megváltozása, valamint a profit esély-rendszerének ezzel párhuzamos átalakulása tendenciaszerűen maga után vonja a beruházási stratégiák rendszerének *átstrukturálódását*. A tőke tulajdonosai ugyanis csak úgy tudják megőrizni helyüket a társadalmi struktúrában (vagy egy-egy meghatározott mező, például művészeti vagy tudományos mező struktúrájában), ha adott összetételű tőkájükről olyan alfajokra *térnek át*, amelyek, a reprodukciós eszközök változó feltételeit figyelembe véve, rentábilisabbak és/vagy törvényesebbek. Ezt az áttérést azután, amelyet objektíve kikényszerít az a szükséglet, hogy el kell kerülni a vagyon elértéktelenedését, szubjektíve úgy élik át, mint az ízlés vagy az elhivatottságtudat változását, egyszerűen mint *megettérést*.⁹⁵ Azokban a társadalmi formációkban, amelyekben az osztályok közötti erőviszonyok következtében az uralkodó osztálynak folytonosan változnia kell, hogy fennmaradjon, az uralkodó osztály uralkodó frakciói szükségképpen hajlanak arra, hogy, kivált az érvényben levő reprodukciós mód gyors átalakulása vagy válsága esetén, elkülönüljenek egymástól, attól függően, hogy milyen mértékű és formájú átváltozásokat eszközölnek gyakorlati és ideológiai reprodukciós stratégiájukban, vagyis hogy milyen mértékben alkalmazkodtak az új helyzethez. A konzervatív ideológiák mindig akkor bukkanak fel, amikor a meglévő reprodukciós mód

⁹⁴ Egy, a francia társadalmi osztályokra, és különösképp az uralkodó osztályra vonatkozó, folyamatban levő kutatássorozat remélhetőleg pontosabbá teszi majd ezt az elemzést. Tudjuk, hogy a felső-oktatási intézmények, „nagy iskolák” és egyetemek, alkotta mező struktúrájának átalakulása a gazdasági tőke által biztosított profit elsajátítási módjának átalakulását követi (lásd például ennek elemzését P. Bourdieu, L. B. és M. de Saint-Martin már idézett tanulmányában). Az erre vonatkozó kutatások majd pontosabb képet adhatnak az uralkodó osztály különféle frakcióinak iskolai stratégiájáról, illetve e stratégiák azon átalakulásairól, amelyeket a gazdasági mezőben végbemenő változások idéztek elő. Azok a kutatások, amelyek az uralkodó osztály egyes frakcióinak ízlését és kulturális fogyasztását azon gyakorlatok rendszerébe helyezik vissza, amelyek a megfelelő frakciókat jellemző *életstílust* kialakítják, mintegy gyakorlati működésében akarják megragadni a különféle stratégia-rendszerek mozgató elvét. Csak e részleges rendszerezés végén írhatjuk le azt a viszonyrendszert, amely egyrészt a különféle osztályok és osztályfrakciók vagyonstruktúrája (és e struktúrák átalakulása), másrészt a gazdasági, kulturális és társadalmi tőke befektetési és átadási stratégiái között figyelhető meg. (Ehhez figyelembe kell venni a gazdasági élet különféle befektetési formái mellett a beruházás kevésbé elismert módjait is, amelyek - amíg hiányzik az ezekre vonatkozó kutatás - csak olyan szerteágazó mutatókkal ragadhatók meg, mint a házassági szerződések, hozományok, végrendeletek, képvásárlások, külföldi utazások, a különféle szervezetekben való részvétel aránya stb.)

⁹⁵ Ez igen különböző nagyságrendű és természetű társadalmi jelenségek elve lehet, amelynek például a földbirtokos arisztokráciának állami bürokráciává való átalakulása, vagy, a másik végleten, egy tudomány részének vagy egészének egy másik tudománnyá, illetve valamely irodalmi vagy képzőművészeti műfajnak egy másik műfajjá való átalakulása. (Ebben az esetben maximális az objektív igazság és a szubjektív igazság közti távolság, és annak is *kell* lennie, mert az áttérés csak akkor sikerülhet, vagyis csak akkor fejtheti ki szimbolikus hatását, ha megettérésként fogják fel és élik át.)

már nem magától értetődő, s amikor már nem elég, ha egyszerűen csak működni hagyják a reprodukciós mechanizmusokat. Funkciójuk lehet az, hogy törvényesítsék a régi reprodukciós módot azzal, hogy kimondják, amit mindaddig nem kellett kimondani, amíg magától értetődő volt, s ezzel a hitet merev hittételekké változtatják. Az is lehet a feladatuk, hogy, a szó kettős értelmében, úgy racionalizálják az áttérést, hogy siettetik az átalakulások tudatosodását és a megfelelő stratégiák kidolgozását, illetve törvényesítik a „hajthatatlanok”⁹⁶ előtt ezeket az új stratégiákat. Funkcióik betöltése során a konzervatív ideológiák - a legkülönbözőbb helyzetek ellenére is - mindössze három *változatot* mutatnak⁹⁷:

1. azok avantgardista konzervatizmusát, akik, miután sikeresen új reprodukciós stratégiákra tértek át, habozás nélkül részt vesznek osztályuralmuk egykori alapjainak megkérdőjelezésében;
2. az utóvéd reakciós konzervatizmusát, amely egy maradi ideológiában keres kárpótlást társadalmi és kulturális hanyatlásáért (a Francia Forradalom előestéjén ez a „plebejus nemesek” esete, ahogyan Albert Mathiez nevezte őket, akiket dölyfös nyomorúságra kényszerített a kiváltságához való görcsös ragaszkodásuk)⁹⁸; végül,
3. azok felvilágosult konzervatizmusát, akik közbülső (például az állami bürokráciában elfoglalt) helyzetüknél fogva arra törekszenek, hogy kibékítsék a végleteket, és hogy fölvilágosítsák osztályuk azon tagjait, akiknek reakciós vagy „forradalmi” elvakultsága az egész osztály érdekeit veszélyezteti.⁹⁹

Az áttérés e formái és fokai, valamint az őket kísérő ideológiai stratégiák, természetesen különböző gazdasági és társadalmi viszonyoknak felelnek meg, mivel az áttérésre való hajlam és képesség a birtokolt vagyon mennyiségétől és struktúrájától függ. Azok az egyének és csoportok lesznek a leginkább hajlandók és a leginkább képesek az áttérésre, amelyek viszonylag leggazdagabbak az olyan tőkefajtákban, amelyek mások, mint a régi hatalom alapját biztosítók. A fenyegetett tőkefajtaival legszorosabb kapcsolatban álló frakciók számára viszont (amilyenek például, a Francia Forradalom előestéjén, a vagyontalan és kulturálatlan vidéki arisztokraták voltak, vagy, egy teljesen más világban, a klasszikus nyelvek tanárai, akik

⁹⁶ Vallási szempontból konzervatív nézeteket vallók - *A szerk.*

⁹⁷ A porosz arisztokráciának, ideológusainak, valamint „föld és vér” ideológiáinak esete (amely ideológiák akkor bontakoznak ki, amikor veszély fenyegeti az osztályhatalom hagyományos alapjait) alighanem a legjobb illusztrációja ezeknek az elemzéseknek Vö. Rosenberg: *Bureaucracy and Aristocracy. The Prussian Experience, 1660-1815*. Cambridge, Mass. 1958. különösen 24. l.; J. R. Gillis: *The Prussian Bureaucracy in crisis, 1840-1860. Origins of an Administrative Ethos*. Stanford 1971; s főként R. Berdahl: „The Stände and the Origins of Conservatism in Prussia”, *Eighteenth Century Studies*, 6 (3), 1973 tavaszi szám, 298-321. l.

⁹⁸ A. Mathiez: *La Révolution française*. Párizs 1951. I. köt. 7-8. l.

⁹⁹ Másról kísérreljük meg leírni, hogy milyen formát ölt ma a felvilágosult konzervatizmus Franciaországban. Ennek az ideológiának a struktúráját egyrészt annak a termelési és forgalmi mezőnek a struktúrájára vezetjük vissza, amelyben kialakul és működik (figyelembe véve a „semleges helyeket” is, mint a tervbizottságok vagy viták, ahol a különféle frakciók találkoznak egymással). Másrészt a különböző frakciók áttérési stratégiáiban játszott *összehangoló* szerepét vesszük figyelembe.

a leggörcsösebben ragaszkodnak a versenyvizsgákhoz), épp ellenkezőleg, nem marad más hátra, csak a kétségbeesés konzervatizmusa.¹⁰⁰

Az áttérések valójában olyan *eltolódásokat* idéznek elő a társadalmi térben, amelyeknek semmi közük sincs a „társadalmi mobilitás”-sal foglalkozó tanulmányok egyszerre elvont és realista teréhez. Ugyanaz a realizmus, amely „felfelé irányuló mobilitásként” írja le az osztályviszonyok strukturális eltolódásának hatását (azt például, hogy egyik generációból a másikra a tanítóból középiskolai tanár lesz), figyelmen kívül hagyja, hogy a társadalmi struktúra reprodukciója, bizonyos körülmények között, csak egész kis mértékű „szakmai átöröklést”, ha úgy tetszik, egész kevés merevséget igényel. Ez mindig bekövetkezik, ha az egyének csak úgy tudják megőrizni a társadalmi struktúrában elfoglalt *helyzetüket*, hogy tőkéjüket átváltják, vagyis hogy *körülményeiket* megváltoztatják (például a kiscgazdából kishivatalnokká, vagy kisiparosból kereskedelmi alkalmazottá válnak). A társadalmi osztályok és átalakulásaik elmélete a mezőelmélethez vezet el bennünket, vagyis olyan *társadalmi topológiához*, amely meg tudja különböztetni a *mező területén való belső eltolódásokat* (amelyek annak a tőkének a - pozitív vagy negatív - felhalmozásával kapcsolatosak, amely a mezőt meghatározó konkurrencia sajátos tétjét alkotja) a *mezők közötti eltolódásoktól* (amely egy meghatározott tőkéről egy másfajta, másik mező piacán jegyzett tőkére való áttéréssel kapcsolatos). Hogy mi a jelentése és értéke az eltolódások e két típusának, az függ a különböző mezők közötti objektív viszonyoktól, azaz a különböző tőkefajták átváltási árfolyamától, valamint attól, hogy hogyan érintik e folyamatokat az osztályok és osztályfrakciók közötti harcok.

¹⁰⁰ Csak az áttérési stratégiák összehasonlító elemzése tenné lehetővé, hogy teljesen felépítsük azoknak a tényezőknél a rendszerét, amelyek esetenként megkönnyítik vagy megakadályozzák az áttérést. E stratégiák különbözhetnek az áttérés mértékében (ami egy szomszédos helyzetbe való egyszerű átcsúsztatástól egy másik világba való ugrásig terjedhet), időzítésükben (a kezdeti szakasz legkockázatosabb, de egyben legkifizetőbb kiindulási pontjától az utolsó percekben csatlakozó megértekig), különböznek továbbá az általuk előidézett másodlagos változások szerint (például, hogy helyben zajlik le az áttérés, vagy elvándorlást igényel). Olyan elemzésekre lenne szükség, amelyek visszaállítanák azt a felállást, amelyet különböző pillanatokban a *pozíciók mezejeként* felfogott uralkodó osztály mutat, azaz megmutatnák, hogy milyenek az objektív viszonyok az áttérés különböző fokozataira eljutott (újító, konzervatív vagy mérsékelten újító) személyek és csoportok helyzetei között, és az ideológiai állásfoglalások mezőjének struktúráját az e pozíciók által alkotott mező struktúrájára vezetnék vissza.

DENIS LAWTON: TÁRSADALMI OSZTÁLY ÉS AZ ISKOLÁZTATÁS ESÉLYE

A DEMOGRÁFIAI TÉNYEK

Az 1930-as években Gray és Moshinsky, elfogadva azt az elvet, hogy az iskolai sikernek szoros összefüggésben kell lennie a képességgel vagy természetes adottsággal, egyszerűen azzal szemléltették a lehetőségek egyenlőtlenségének létezését az oktatási rendszerben, hogy kimutatták: a munkásszülők rendkívül intelligens gyermekei tényleges arányuknál jóval kisebb százalékban vesznek részt a középiskolai és a felsőfokú oktatásban. Számukra (épp úgy, mint a háború előtti Munkáspárt és a TUC¹⁰¹ számára) a probléma egyszerűen bizonyos fajta oktatási intézményekbe (különösen a gimnáziumokba) való *bejutás* kérdése volt. Csak 1945 után kezdte néhány tanulmány tágabban felfogni a problémát. A háború utáni években világossá vált, hogy a gimnáziumokba való *bejutás* nem az egyetlen probléma, egyre nagyobb jelentőséget kezdtek tulajdonítani olyan finomabb kérdéseknek, mint az iskolában *maradás* (beleértve a munkásosztálybeli „lemorzsolódók” kérdését) és *a teljesítmény* különbségének kérdése.

A bejutás. A középiskolákba való bejutásra számos tényező hat: a tizenegy évesek csoportjának nagysága, a férőhelyek száma, a terület társadalmi összetétele és a kiválasztás kritériumai. Mindezek kölcsönhatásban vannak a társadalmi helyzet hatásával. Ellentétben azonban a háború előtti állásponttal, 1956-ban Floud és munkatársai azt mondhatták, hogy ha a mért intelligenciát tekintik kritériumnak, akkor az 1944-es rendelet megoldotta a gimnáziumokba való bejutás problémáját: a mért intelligencia szerint a munkástanulók a két tanulmányozott területen megszerezték a helyek „jogos részét”.

1. táblázat

A gimnáziumokba lépő fiúk származása 1944 előtt és 1944 után.
Anglia és Wales

Az apa foglalkozása	1930-41	1946-51
	%	%
Értelmiségi, vezető	40	26
Hivatalnok és más, nem kétkezi munkás	20	18
Kétkezi munkás	40	56

Forrás: *Képesség és iskoláztatás esélye*, A. H. Halsey.

Douglas egy jóval újabb tanulmányban (1964) kimutatta, hogy a gimnáziumba jutás esélyének különbsége *az egész országot tekintve* még mindig probléma, akkor is, ha a mért intelligenciát konstansnak tartjuk, és figyelmen kívül hagyjuk a területek közötti ingadozásokat. Ahhoz, hogy egy tizenegy éves munkásgyerek megszerezzen egy gimnáziumi helyet, valamivel

¹⁰¹ TUC - Trade Union Council - az angol szakszervezetek főtanácsa. - *A szerk.*

magasabb IQ¹⁰² értékkel kell rendelkeznie, mint egy középosztálybeli tanulónak. Ennek egyszerűen az az oka, hogy a főként munkások lakta területeken a gimnáziumi férőhelyek aránya még annál is kisebb, mint amit az IQ eloszlás igazolhatna. Douglas megerősíti azt az érvet is, amelyet Vernon vetett föl és Floud idézett, hogy ti. a mért intelligencia nem azonos a velünk született képességgel; kimutatja, hogy míg a középosztálybeli gyerekek IQ értéke némileg emelkedik nyolc- és tizenegy éves kor között, az átlagos munkásgyerekeké jelentősen csökken nyolcéves kor és a gimnáziumi helyekre való kiválasztás kora között.

De ha a gimnáziumba jutásról beszélünk, mégis azt kell mondanunk, hogy bár a helyzet sokat javult az 1944-es oktatási rendelet óta, itt még mindig nagymértékben veszendőbe mehet a képesség, mivel különbségek lehetnek a velünk született képesség és a teljesítménytesztekben elért pontszámok között (lásd Vernon [1955]). Vernon azt állítja, hogy a mért intelligencia bizonyos fokig elsajátított jellemző. (Lásd még a verbális és nem-verbális IQ különbségének tárgyalását e fejezet további részében.)

De még egy olyan oktatási rendszer is, amely biztosítaná az oktatási intézményekbe jutás egyenlő esélyét, csak a probléma egy részét - mégpedig valószínűleg a legkönnyebb részét - oldaná meg. Ahogy az *Early Leaving Report* (Beszámoló a lemorzsolódásról, 1954) kimutatta, maradnak még nagyobb nehézségek: „Az egyik (társadalmi) szélsőséghez tartozó szülők gyermekeitől a másik szélsőség, a képzetlen, kétkezi dolgozók gyermekei felé haladva folyamatosan és feltűnően hanyatlik a teljesítmény a gimnáziumban, csökken az iskolában töltött idő és a szakmai felkészültség mértéke az iskolából való kilépés idején.”

Az iskolában maradás kérdése. Amikor a lemorzsolódással foglalkozó bizottság magyarázni próbálta a munkásosztályból származó tanulók gimnáziumban tartásának nehézségeit, figyelmét a tanulók családi körülményeire összpontosította, megemlítve az otthonok túlzásfoltóságát, a szülők attitűdjeit és a tanulók függetlenségi vágyát - közben szinte teljesen figyelmen kívül hagyta az iskola szerepét a tanulók megtartásának folyamatában. A tanulókkal kapcsolatos tanári attitűdökről szólva például a következőket mondták: meggyőződtek róla, hogy nem tapasztalható semmiféle megkülönböztetés, s ennek bizonyítására azt a tényt említették, hogy egy munkástanuló épp olyan valószínűséggel lesz egyszer előljáró a gimnázium legfelső osztályában, mint egy középosztálybeli. Ezzel ellenkező állásponton volt Himmelweit, aki kimutatta, hogy a gimnáziumi tanárok hajlamosak a munkástanulók alulértékelésére egy sor - az általános viselkedéstől a szorgalmasságig terjedő - személyiségjegyek esetében. Halsey és Gardner (1953) négy londoni középiskolában végzett vizsgálatából szintén az derül ki, hogy a munkásosztályból származó tanulóknak nemcsak az iskolai eredményei rosszabbak átlagosan a középosztálybeli tanulókéinál, hanem a tanárok alacsonyabbra is értékelik az iskolai sikerrel összefüggő személyiségjegyeiket és úgy vélik, hogy valószínűleg kevesebb hasznuk van a gimnáziumi oktatásból. Később fogjuk megvizsgálni azt a kérdést, hogy a munkástanulók lemorzsolódása mennyiben tekinthető pusztán a szociális háttér problémájának, illetőleg mennyiben az iskola asszimiláló képességének problémája. Mindenesetre elég tény halmozódott fel, amely azt mutatja, hogy nagy mennyiségű tehetség kallódik el a lemorzsolódás következtében. A hadsereg újoncain vizsgáló Crowther-jelentés (1959) kimutatta, hogy zavaróan sok volt az elvesztegetett tehetség vagy „iskolázatlan kapacitás”, különösen a szakképzett munkások gyermekei között. Az „elvesztegetettek” egy része a legmagasabb képességszintbe tartozott, a veszteség azonban a második képességszintben volt legszembeszökőbb. Az újoncok kétharmada tizenöt éves korában kimaradt az iskolából, és

¹⁰² IQ az intelligenciahányados rövidítése. - *A szerk.*

csak minden negyedik tette le az *O* szintű vizsgákat. E 25 százalék nagyobb része igen jól vizsgázott, s a bizottság egyik kérdése az volt, hogy a maradék 75 százalékot miért nem iskoláztatták ugyanígy. A képességpazarlás jó részét a munkásosztálybeli tanulók korai lemorzsolódása magyarázza. Azok az újoncok - ugyanebben, vagyis a második képességcsoportban -, akiknek az apja az I. társadalmi osztályba tartozik, háromszor nagyobb valószínűséggel lesznek egyetemi hallgatók, mint az *ugyanilyen képességű* alacsonyabb társadalmi helyzetű fiúk. 1963-ban a Robbins jelentés a „több rosszabbat jelent” érvet vizsgálva hasonló bizonyítékokat hozott fel annak kimutatására, hogy mivel olyan sok jó képességű (többnyire munkásszármazású) tanuló hagyja el túl korán az iskolát, nem valóságos az a veszély, hogy az egyetem színvonala süllyed, ha növelik az egyetemi férőhelyek számát. A Robbins-bizottság ennek megfelelően azt javasolta, hogy duplázzák meg az egyetemi férőhelyek számát az 1970-es évek közepéig.

A teljesítmény. Bár a lemorzsolódás valamennyire csökkent 1954 óta, arra nincs bizonyítékunk, hogy ugyanilyen mértékben csökkent volna a teljesítmények különbözősége. A Robbins-bizottság a GCE *O* szintű vizsgákat véve a teljesítmény kritériumának, összehasonlította a lemorzsolódásról szóló jelentés számadatait az 1960-61-es adatokkal (Robbins-függelék I., 14. Táblázat), és a következőket mutatta ki: még mindig az a helyzet, hogy egy szakmunkás gyermeke, akit 11-re osztályoztak a képességskála legalsó harmadában, valószínűleg jobb *O* szintű jelöltté válik, mint az az alsóbb munkásosztálybeli gyermek, akit a képességskála felső harmadában osztályoztak 11-re.

A jelentés így kimutatta, hogy a gimnáziumok számára „biztonságosabb”, ha egy gyengébb középosztálybeli tanulót választanak ki, mint ha egy magas képességszintű munkástanulót.

Utaltunk már arra a tényre, hogy az iskola épp annyira felelős lehet a korai lemorzsolódásért is, a gyenge teljesítményért is, mint a tanulók otthoni környezete. Úgy tűnik, a fentebb idézett tanulmányok megegyeznek a következő tényezők fontosságában:

1. az otthon fizikai feltételei,
2. a szülők jövedelme,
3. a szülők iskolából való kimaradásának ideje,
4. a szülők oktatással kapcsolatos attitűdjei,
5. az iskola képessége a munkásszármazású tanulók asszimilálására,
6. a család nagysága.

Az első tényezővel csak egy átfogóbb szociálpolitika keretein belül lehet foglalkozni, de talán addig is segíthetnének valamit olyan intézkedések, mint például a Newsom-javaslat a hosszabb tanítási nap bevezetésére vagy a házi feladat iskolai elkészítésének megkönnyítésére. A másodikat ösztöndíjakkal stb. megoldható elég egyszerű adminisztratív problémának lehet tekinteni. Az utolsó négy tényező azonban mélyebb társadalompszichológiai természetű problémákat vet fel. Ezeket a II. fejezetben fogjuk áttekinteni a motiváció, a kultúra és az oktathatóság általános vizsgálatakor. Döntő tényező a nyelvi képesség kérdése, amely nagyon is szoros összefüggésbe hozható az előbbiekkal. Floud, Halsey és Martin (1956) Nisbetnek a család méretére és az IQ-ra vonatkozó kutatásaival kapcsolatban említették ezt a tényezőt. Nagyobb figyelmet szentelt ennek a Newsom-jelentés. Crowther (1959) és Ravenette (1963) is arról számolt be, hogy a verbális és a nem-verbális képességek között különbségek vannak. Az említett tanulmányok egyike sem vállalkozott azonban a társadalmi osztály, a nyelvi képesség és az iskolai előmenetel összefüggéseinek vizsgálatára. Lehetséges pedig, hogy a nyelvi háttér következményei kulcsfontosságúak a munkásosztály elégtelen teljesítményében.

Nemcsak az IQ-tesztek eredményeire és a +11¹⁰³ elérésére - azaz a gimnáziumba *jutásra* - hathatnak, hanem *a bennmaradásra* és a *teljesítményre* is azért, hogy kölcsönösen összefüggenek azzal, amit „motivációként” írtak le. Nyilvánvalóan számos oka van annak, hogy a munkásosztálybeli gyerekek hajlamosak az elégtelen teljesítményre. E tekintetben kevésbé oktathatók, mint a középosztálybeli gyerekek. Az idézett tanulmányok demográfiai jellegűek voltak: jelezték egy probléma létezését anélkül, hogy túl messzire mentek volna valamilyen megoldás felé. A következő fejezetek azokat a kölcsönösen összefüggő tényezőket fogják vizsgálni, különösen a társadalmi osztály és a nyelvi fejlődés közötti kapcsolatot, amelyekből az elégtelen-teljesítmény komplexum előáll.

2. táblázat

A gimnáziumokban öt vagy több *O* szintet elérő gyerekek százaléka
Anglia és Wales

		Százalék 1946-ban kezdett (kimaradt 1949-50-1953-54)	Kimaradók 1960-61
<i>11+ osztályzat</i>	<i>Az apa foglalkozása</i>	(1)	(2)
Felső harmad	Értelmiségi, vezető	80	91
	Hivatalnok	65	79
	Szakmunkás	60	77
	Betanított-, segédmunkás	42	49
	ÖSSZES gyermek	61	78
Középső harmad	Értelmiségi, vezető	62	68
	Hivatalnok	53	60
	Szakmunkás	43	55
	Betanított-, segédmunkás	27	46
	ÖSSZES gyermek	43	56
Alsó harmad	Értelmiségi, vezető	48	53
	Hivatalnok	36	47
	Szakmunkás	33	32
	Betanított-, segédmunkás	20	22
	ÖSSZES gyermek	31	36
Modern	középiskolából átjöttek	46	45
ÖSSZES csoport	Értelmiségi, vezető	69	72
	Hivatalnok	54	60
	Szakmunkás	46	55
	Betanított-, segédmunkás	29	37
	ÖSSZES gyermek	48	55

Forrás: Robbins-jelentés. Függelék I. 14. táblázat.

¹⁰³ +11: tizenegy éves korban teendő tesztvizsga az angol iskolarendszerben, amely meghatározza a továbbtanulás esélyeit és módozatait. - *A szerk.*

MOTIVÁCIÓ, SZUBKULTÚRA ÉS OKTATHATÓSÁG

Az I. fejezetben kimutattuk, hogy a munkástanulók nagy részének iskolai teljesítménye jóval alatta marad potenciális képességüknek. Gyenge iskolai eredményeiket többféleképpen próbálták magyarázni: Lewis (1953) beszámolt több megfigyelő tanúságtételéről, akik szerint a munkásosztály alsó rétegének oktatással kapcsolatos attitűdje „az apátiától az erőszakos ellenállásig” terjed; Burt (1945) megemlítette annak a ténynek a jelentőségét, hogy a munkásosztály alsó rétegét alkotó csoportok hagyományosan kívülrekedtek az oktatási rendszeren, innen adódik motiváltságuk hiánya.

A teljesítmények különbözőségét azonban nemcsak elégtelen, de egyenesen tautologikus dolog egyszerűen a motivációval magyarázni. McClelland (1958) helyesen emelte ki a motivációt alkotó különböző tényezők elemzésének szükségességét, s neki köszönhető egy sor érdekes motiváció vizsgálat, amelyeket alább fogunk áttekinteni.

Nem célunk sem a motiváció, sem a szubkultúra fogalmával foglalkozó irodalom teljességének kritikai ismertetése (amit a szubkultúra vonatkozásában Gottlieb és Reeves [1963], valamint Downes [1966] elvégzett), csak az oktatással kapcsolatos motivációt vizsgáljuk mint szubkulturális változót. A jelen fejezet céljának eléréséhez a kultúráról Malinowski meghatározását - „örökölt termékek, javak, technikai folyamatok, eszmék, szokások és értékek” - fogadjuk el. Egy átfogó kulturális rendszeren belül azonban jelentős különbségek lehetnek a kultúrához tartozó csoportok viselkedésében. Ezek a különbségek vagy a *helyzet*, vagy a *fogalmi keret* különbségeinek tulajdoníthatók: ti. lehet, hogy a különböző csoportoknak különböző *problémákkal* kell megbirkózniuk a javakhoz és a technikai folyamatokhoz való sajátos viszonyuk miatt, vagy hogy különbözőképpen *érzékelik* a problémákat. E két tényező valamelyike vagy kombinációjuk olyan feltételeket eredményezhet, amelyeket leginkább szubkultúrának lehet tekinteni. Talán hasznos lenne ezen a ponton figyelembe venni a szubkultúrák Downes-féle (1966) osztályozását:

- (a) azok a szubkultúrák, amelyek megelőzik a „domináns” (ti. bevándorló vagy regionális) kultúrát, illetőleg annak kontextusán kívül jönnek létre,
- (b) azok a szubkultúrák, amelyek a domináns szubkultúrán belül keletkeznek, és vagy,
 - (b1) pozitív válaszként alakulnak ki a társadalmi és kulturális struktúrák (például foglalkozási vagy korcsoport) követelményeire, vagy,
 - (b2) negatív válaszként jönnek létre (például bűnözés, messiánizmus, politikai szélsőségesség).

A szubkultúra fogalmát ebben a fejezetben - hacsak nem határozom meg másként - Downes (b1) kategóriájának értelmében fogom használni.

A szubkulturális különbségek tehát különböző szinteken vizsgálhatók. A legáltalánosabb szinten lehet vizsgálni a különböző társadalmi csoportok értékeit és normáit. Az alábbiakban röviden át fogjuk tekinteni az idetartozó tényeket. Ezután a család szerkezetében és megszervezésében mutatkozó különbségekre összpontosítjuk figyelmünket és azokra a családon belüli gyermeknevelési eljárásokra - különösen a szociális ellenőrzés kérdéseire -, amelyek a legnagyobb valószínűséggel befolyásolják az oktathatóságot. Végül, közelebbről megvizsgáljuk a kognitív stílus lehetséges társadalmi osztálykülönbségeit, azt sugallva, hogy ezek összefüggenek a nyelvben található társadalmi osztálykülönbségekkel.

Az értékek és normák szubkulturális különbségei általában

Az oktatás és a szubkulturális különbségek összekapcsolása mellett érvelt Alison Davis (1948): „Ahhoz, hogy a tanár segíteni tudjon a gyermeknek a tanulásban, fel kell fedeznie azokat a vonatkoztatási pontokat, ahonnan az kiindul... kulturális környezetét és kulturális motivációját.” A kulturális környezetet Davis a következőképpen határozta meg: „Minden viselkedés, amelyben az emberi lény egyezik családjával, játszótársai csoportjával... és az összes többi csoporttal, amelyhez tartozik”.

Legújabbban Josephine Klein (1965) tekintette át, foglalta össze és értelmezte a különböző angliai szubkulturákkal kapcsolatos adatokat. Az irodalom alapos áttekintésének eredményeképp arra a következtetésre jutott, hogy a gazdaság és foglalkozási struktúrában elfoglalt hely alapján kialakított csoportok között lényeges szubkulturális különbségek vannak. A társadalom egyik pólusán olyan csoportok találhatóak, amelyeket „nélkülözőkként” ír le. Ezeknek a szubkulturáknak nem csak a családi szervezettel és a gyerekneveléssel, hanem az ifjú korral, az udvarlással, a szexuális viselkedéssel és a házassággal kapcsolatban is saját értékeik és normáik vannak. Az élet uralkodó jellemvonása - úgy tűnt - a bizonytalanság. A következő csoport, amelyet leírt, a „hagyományos munkásoknak” nevezett emberek csoportja. Ezen belül két alcsoportot (műveletlen és tiszteletre méltó) különböztet meg (a fogalmak ugyan elég homályosak, de az elemzésnek ezen a szintjén hasznosak). E csoport értékeinek és normáinak lényege aspektusa, hogy a csoport nagymértékű hagyománytisztelete erősíti meg őket. A hagyományos viselkedés továbbélését az teszi lehetővé, hogy kicsi a közösségből kifelé tartó és a közösségbe irányuló mobilitás. Az áttekintett tanulmányok általános felismerése, hogy a közösség zárt csoportjaival, világosan meghatározott és többnyire eleve adott szerepelvárásaival befelé forduló; tagjainak inkább rövid távú céljai, mint hosszú távú tervei vannak, gondolnak a rossz napokra, inkább a rokonságtól várnak támogatást, mint „azoktól” (a kívülállóktól), akikre gyanakvással tekintenek. A merev ragaszkodás a hagyományos munkáskerületek jellegzetes viselkedésének tradicionális sémáihoz összekapcsolódott azzal a mentális diszpozícióval, amelyet „szellemi szegényességgént” határoznak meg. Ez a gyermekeknél a képzelőerő és az esztétikai élvezőképesség alacsony színvonalában, az elvonttal és az ismeretlennel szembeni bizalmatlanságban nyilvánult meg, s alacsony kíváncsiságszinttel és a felderítő viselkedés ritkaságával járt együtt. A munkásosztályhoz tartozó csoportok jellemzésére még egy harmadik, tág kategóriát használtak: ebbe azok tartoztak, akiknek az életstílusuk változófélben volt, gyakran jelentős lakókörnyezet- és foglalkozásbeli változásokat előidéző kilakoltatási programok következtében. Ezeket az életstílus-változásokat Klein a következőképpen rendszerezte:

1. szorosan zárt családi kapcsolatoktól a lazább kapcsolatok felé,
2. a közösségközpontú létezésről az egyéniesülés felé,
3. a közösségközpontú létezésről az otthonközpontúbb létezés felé,
4. a közösségközpontú létezésről az egyesülésekben való gyakoribb részvétel felé,
5. az izolált háztársi szerepviszonytól egy inkább szövetség jellegű háztársi viszony felé,
6. a hagyományos foglalkozásválasztástól a társadalmi mobilitás felé,
7. a státushelyesléstől a státustagadásig,¹⁰⁴

¹⁰⁴ Moge (1956) a státushelyesítőket a következőképpen jellemzi: „kevésbé beszédesek; elfogadják a lakóterületükre és utcájukra jellemző szokásokat, szótenderdeket, szóhasználatot és értékeket; keveset beszélnek az osztálykonfliktusok problémáiról, a szakszervezetekről, a munkáról vagy bármilyen más általános témáról. A mindennapi élet részletei, meghatározott emberek érdeklik őket, és nincsenek másfajta általános észrevételeik, mint a legújabb újságok közhelyei és vezércikkcímei. Nem izgatja őket a jövő, kevés tervük van gyermekeikkel kapcsolatban.”

8. az adott értékektől a szerzett értékek felé,
9. a pénztelenségtől a gazdagság felé,
10. a kenyérkereső hangsúlyozásától a gyermek hangsúlyozása felé.

Ez a lista azért hasznos, mert összegyűjti azokat a területeket, amelyeken - több empirikus vizsgálat tanúsága szerint - kirívó különbség van a középosztály és a munkásosztály élete között. Fő hiányossága, hogy nem próbálja valamilyen hierarchikus modellbe rendezni ezeket a különbségeket. A szociológiai elmélet azt sugallná, hogy a munkaszituáció változásai uralják a többi változást. Egy másik szociológiai feltevés lehetne, hogy a változások egy részét meg lehet magyarázni a referenciacsoport változásának fogalma segítségével, ám egy fontos megszorítás hiányzik ebből az áttekintésből, mivel Klein figyelmen kívül hagyja Lockwood és Goldthorpe (1963) megkülönböztetését a normatív és a viszonszerű osztályazonosítások között. Egy család normatív szempontból középosztálybelivé válhat mind a tíz kritérium értelmében anélkül, hogy a megállapodott középosztálybeli családok viszonszerűen befogadnák.

A családstruktúra

Fontos munkát végzett e területen Bott (1957), aki szerint összefüggés van a családon belüli házastársi szerepviszony és a között a társadalmi csoportfajta között, amelynek a család része. A hagyományos munkáscsaládok hajlamosak társadalmilag egynemű területeken úgy szerveződni, hogy a férj és feleség szerepei izoláltak legyenek, azaz a férj és a feleség elkülönülten és egymástól függetlenül hajtja végre feladatait. Szigorú munkamegosztás érvényesül, s így nem szükséges vagy nem kívánatos a kötelezettségek megvitatása. Az ilyen családok zárt csoportok részei - sok barátjuk és rokonuk ismeri egymást. A középosztálybeli családok családstruktúrája viszont - kevésbé állandó területeken - inkább a mellérendelt házastársi szerepviszonyon alapul - azaz a házasság szövetség jellegű, amelyben sok a közös kötelesség és felelősség. Ezek a családok nyílt csoportokhoz tartoznak - kevés barátjuk ismeri egymást vagy érintkezik egymással.

Josephine Klein (1965) továbbmegy annyival, hogy szerinte a zárt csoportba tartozó családok hajlanak a státushelyeslésre, míg a nyílt csoportba tartozó, mellérendelt házastársi szerepeken alapuló családok inkább státustagadók. A státushelyeslést ezenfelül összefüggésbe hozza a szellemi szegénységgel.

A családstruktúrával egy szigorúan objektív vonatkozásban - a méret vonatkozásában - is lehet foglalkozni. Jól ismert dolog, hogy jelentékeny összefüggés van a társadalmi osztály és a családnagyság között. Nisbet (1953) mutatta ki e demográfiai tényező szellemi és tanulmányi következményeit; a családméret és az intelligencia fordított korrelációjával foglalkozó vizsgálataiban. Azt is felfedezte, hogy a családméret és a verbális intelligencia sokkal szorosabban összefügg, mint a családméret és a nem-verbális képességek. Nisbet arra következtet, hogy a nyelvi fejlődés szempontjából a nagy család hátrányt jelent, mivel a gyerekek hatékonyabban tanulják meg a nyelvet egy felnőtt modell - különösen az anyai modell - alapján használni, mint a testvérektől. Minél nagyobb a család, annál kevesebbet kommunikál a gyerek közvetlenül az anyjával. Nisbet munkájának egyik fontos aspektusa, hogy hangsúlyozza: a különbség, nem korlátozódik a szókincsre, hanem általában vonatkozik a verbális képességre, s így különbségeket okozhat a verbális következtetést feltételező tesztek teljesítményében és következőképpen az iskolában előforduló mindenfajta tanulásban, amely hasonló szellemi folyamatokat tételez fel. Érdekes adalékkal finomította ezt a képet Douglas (1964), aki kimutatta, hogy a középosztálybeli családoknál ebben a vonatkozásban magasabb a családméret „küszöbértéke”: „A középosztálybeli gyerekek teszteredményei valóban nem

csökkennek olyan drámaian a kis méretű családoktól a nagy méretűek felé haladva. A négy vagy többgyermekes családok eléréséig nem esnek lényegesen az eredmények, és csökkenés még e családméret fölött is fokozatos a nyolc-, illetve többgyermekes családokig.”

Gyermeknevelés

Teljesen nyilvánvaló, hogy a családnagyság csak az egyik tényező azon összetevők között, amelyek a családstruktúrán belül összefüggnek az alacsonyabb teljesítménnyel, s alig valószínű, hogy épp ez a legdöntőbb tényező. Meg kell vizsgálni az interakció minőségét és mennyiségét is. Épp ezért alaposabban szemügyre kell vennünk a családi organizációnak és a családi viselkedésnek azokat a vonatkozásait, amelyek a legközvetlenebbül összefüggnek a korai tanulással - nevezetesen azokat a gyakran összefüggéstelen viselkedési sémákat, amelyeket általában gyermeknevelési eljárásoknak neveznek.

Rengeteg szerző próbálta kimutatni - köztük Davis (1948) -, hogy az etetésben és a szobatisztaságra szoktatásban fellelhető különbségek az osztályok közt fontos, az oktatás szempontjából jelentős személyiségkülönbségeket eredményeznek. Davis rámutatott, hogy a középosztálybeli gyereket korábban elválasztják, tervszerűen etetik, és hamarabb tanítják az illemhely használatára. Szerinte az alapösztönök ellenőrzésének korai begyakorlása hozzájárul a középosztálybeli személyiség azon képességének kialakulásához, hogy elodázza a kielégülést, és hogy az életben később társadalmilag elfogadható formák közé terelje az agressziót. Bronfenbrenner (1958), aki áttekintette és összefoglalta a gyermekneveléssel foglalkozó amerikai irodalmat, megkérdőjelezte ezeknek az eredményeknek a használhatóságát. Kimutatta ugyanis, hogy a társadalmi szokásokban viszonylag rövid idő alatt végbement változások miatt ellentmondásba kerültek az egymást követő tanulmányok. Még fontosabb Sewell (1961) közleménye, aki a társadalmi osztállyal, személyiséggel és gyermekneveléssel kapcsolatos adatokat áttekintve arra a következtetésre jutott, hogy túl sok figyelmet szenteltek az elválasztásban, az etetésben, a szobatisztaságra szoktatásban stb. található osztálykülönbségeknek, holott lehet, hogy ezeknek kevés, vagy semmi közük sincs a személyiség kialakulásához, viszont túl keveset törődtek a büntetési módokban, az agresszióval szembeni engedékenységekben és az anyai melegségekben található különbségekkel, amelyek valószínűleg sokkal erőteljesebben hatnak a személyiségre. Szerencsére Klein munkája nem esik ebbe a csapdába, ő sokat foglalkozik könyvében a „szocializáció kognitív aspektusaival”. Érdekes és fontos kivétel még Sewellnek a gyerekeveléssel kapcsolatos munkákról írt kritikája alól Kohn két cikke (1959a, 1959b). Az elsőben az a célja, hogy tisztázza a társadalmi osztály és a szülői tekintély fenntartására szolgáló eszközök kapcsolatát. A legmélyebb különbség a középosztálybeli és az alsóbb osztálybeli szülők között az, hogy míg az utóbbiak azonnali engedelmisséget kívánnak az engedelmisség kedvéért, a középosztálybeli szülők arra törekszenek, hogy a gyerek internalizálja a szabályozás alapjait, azaz ők nemcsak a viselkedés *következményeivel* foglalkoznak, hanem *a szándékkal* is. Az alacsonyabb osztályba tartozó szülők a külső látszattal, a tisztességgel, a normatív viselkedéshez való ragaszkodással törődnek, a középosztálybeli szülők viszont, úgy tűnt, a „jó jellemet” önmagáért értékelik, és inkább kezelik gyermekeiket egyéniségként, nem fordítanak annyi figyelmet a szigorú illemszabályokra. Második cikkében Kohn részletesebben vizsgálta a szülők viselkedése mögött rejlő értékeket. Azt találta, hogy mindkét osztály értékeli a becsületességet, a boldogságot, a figyelmességet, az engedelmisséget és a megbízhatóságot, de ezek a szavak mást jelentenek a két osztálynál. Az alsóbb osztálybeli szülők a becsületességet a népszerűséggel és a boldog étellel kapcsolták össze, a középosztálybeliek viszont a jellem integritásával és az önellenőrzés rendszerével. Az oktatás szempontjából jelentős osztálykülönbségek egyike a

kíváncsisággal kapcsolatos attitűd. Minél magasabb az anya státusa, annál valószínűbb, hogy igen sokra becsüli a kíváncsiságot; minél alacsonyabb, annál valószínűbb, hogy az engedelmességet, a becsületességet, a takarosságot, a tisztaságot értékeli. Klein szerint az amerikai társadalmi csoportok különbségei - melyek létezését Kohn mutatta ki - megtalálhatók Angliában is, vagy társadalmi osztálykülönbségként, vagy a családtípusok különbségeként: „Általában kétfajta fegyelmezést lehet megkülönböztetni: az egyik célja a gyermek viselkedésének ellenőrzése az adott pillanatban, a másiké egy helyeselt felnőtt jellem kialakítása. Az első fajta fegyelmezés szerepét az élet későbbi szakaszában betöltheti a szociális kontroll. Ez olyan személyiségnek felel meg, aki többnyire más emberek helyeslésére vagy elítélésére válaszol. A bűnös zavart vagy szégyent érez. A fegyelmezés második fajtája az önellenőrzés kialakítására serkent, amit ismét tovább kell bontanunk, hogy különbséget tehsünk egyrészt előrelátás vagy ego-kontroll, másrészt a lelkiismeret vagy a szuper-ego kontrollja között. Az előbbi többnyire a cselekvések következményeivel törődik, ezeket realiztikusan, a helyzet logikájának megfelelően veszi figyelembe, míg az utóbbi olyan személyiséget jellemez, melyet többnyire a jó és a rossz belső mérlegelése irányít, és nem nagyon törődik azzal, hogy miként vélekednek más emberek a dolgról. „A bűnösnek nem zavara vagy szégyenérzete, hanem büntudata van.”

Klein úgy véli, hogy a legtöbb felnőtt személyiségre hatást gyakorol mindhárom kontrollforma, de nem egyforma mértékben. Hogy melyik milyen mértékben, az szerinte az egyén által kialakított személyiségtípussal függ össze, ezt viszont nagymértékben meghatározzák azok a fegyelmezési technikák, amelyeket szülei alkalmaztak gyermekkorában. Az egyik véglet a testi fenytés, aztán jön a szidás, az előjogok visszavonása, az elkülönítés, a dicséret, a szemrehányás és más verbális technikák. Minél hagyományosabb a család, minél inkább elmerül egy zárt csoportban, annál valószínűbb, hogy fizikai és nem pszichológiai, verbális fegyelmezési formákat alkalmaz. Érdekes még megjegyezni, hogy Bott azt találta, hogy nyílt csoportokból álló mintájának minden ötödik párja inkább pszichológiai, mint fizikai büntetéseket alkalmazott.

Kognitív stílus

A szubkulturális különbségekkel kapcsolatos adatokat áttekintő írásában Josephine Klein azt sugallja, hogy a szociális kontroll, a beszéd és a megismerés összefüggenek egymással. „Melyeket okolhatjuk a szülők, illetőleg a gyermekek viselkedésében fellelhető különbségek közül a beszédükben tükröződő különbségekért?” - teszi fel a kérdést rögtön az elején. Ezután négy különbségszféra emlékeztet:

1. A konkrét, aktuális helyzettől való elvonatkoztatás képessége általános fogalmak segítségével.
2. Képesség a világnak, mint olyan rendezett univerzumnak a felfogására, amelyben értékelik az ésszerű cselekedetet.
3. A tervezés képessége.
4. Az önkontroll gyakorlásának képessége.

Klein a családstruktúrát, a büntetési módszereket és a megismerést Hebb „érzéki dominancia” fogalmának segítségével kapcsolja össze. Érzéki dominanciáról akkor beszélhetünk, ha a viselkedést inkább a pillanatnyi érzelmek, kívánságok, hangulatok és egyéb viszonylag kevésbé kognitív, felszínebb stimulusok irányítják, és ha a figyelmet inkább a környezet szemmel láthatóbb vonatkozásai kötik le.

Klein azzal érvel, hogy minél erősebb az érzéki dominancia (ami fordított arányban áll az ego-kontrollal), annál valószínűbb, hogy

- (1) figyelmen kívül hagyják a nehezen érthető tárgyakat és a rejtett funkciókat,
- (2) előnyben részesítik a pillanatnyi vágyak, szükségletek, hangulatok kielégítését a jelen nem levő, absztrakt vagy jövőbeli vágyakkal, szükségletekkel és hangulatokkal szemben,
- (3) nem számolnak a jelenben zajló történések távolabbi következményeivel,
- (4) eltekintenek a jelenben zajló történések logikailag távolabbi következményeitől.

Elismerve Lurijával és Bernsteinnel szemben fennálló lekötöttségét, Klein a következőket mondja:

„Minél kevesebbet beszélnek vagy gondolkodnak szavakban az emberek arról, amit tapasztalnak, annál valószínűtlenebb, hogy hasson rájuk valami, ami aktuálisan nem adott tapasztalásuk számára, annál valószínűtlenebb tehát, hogy cselekedeteiket homályos, általános vagy elvont, a jövőben rejlő tényezők mérlegelése befolyásolja.”

Klein érve a következő: mivel az ego-kontroll feltételezi, hogy az emberek számításba veszik cselekedetük következményeit (előrelátás), és mivel az előrelátás az adott helyzet helyes értékelésétől függ, a rejtett funkciók, illetőleg a homályos vonatkozások észlelésének képessége szükséges előfeltétele az előrelátás és az idő-perspektíva kifejlődésének. Azt állítja, hogy „egy rendezett univerzum fogalmának létrehozásához, amelyben nagyobb a valószínűsége a racionálisan átgondolt cselekedet, mint az impulzív viselkedés elismerésének, szavakra van szükség. A verbális készségeknek tehát motivációs és megismerésbeli következményeik is vannak.”

A késleltetett elismerés sémáját Schneider és Lysgaard (1953) vizsgálta az impulzuskövetés és az impulzusvisszavonás fogalmi segítségével. Josephine Klein összefüggésbe hozta ezeket a vizsgálatokat a szabályok és sztereotípek internalizálásával, illetve McClelland teljesítménymotiváció fogalmával.

A módszer, amelyet McClelland a teljesítménymotiváció létezésének megállapítására használt, projektív technika volt. Képeket mutatott a kísérleti személyeknek, akiknek le kellett írniuk egy történet keretében, hogy kik a képen látható személyek, és mi történik a képeken. A történetek tartalmát a „teljesítményábrázolás” - például versengés, hosszú távú célok, illetve egyedülálló teljesítmények említése - szempontjából elemezték. Azokat tekintették magas szintű teljesítménymotivációval rendelkező személyeknek, akik a „teljesítményábrázolásban” magas pontszámokat értek el. Ténylegesen azt találták, hogy ezek több pszichológiai tesztben, például aritmetikai problémák megoldásában korlátozott idő alatt, anagrammák megfejtésében igen jó teljesítményszintet értek el, ezenfelül magas volt az aspirációs szintjük, és emlékeztek az olyan feladatokra, amelyeket nem sikerült megoldaniuk.

McClelland szerint adatai alátámasztják azt a hipotézist, hogy magas teljesítménymotiváció olyan kultúrákban és olyan családokban fejlődik ki, ahol hangsúlyozzák az egyén független fejlődését. A nagy teljesítményszükségletet mutató gyermekek szülei inkább úgy cselekszenek, mintha a gyermek egyéniség lenne, akinek érdemes saját módján fejlődnie, s nem úgy, mintha egy nagyobb „szolidáris” családi egység alárendelt része lenne, amelynek egyéni érdekein túl is lojalitással tartozik.

A teljesítményszükségletet olyan vágyként határozták meg (1961), amely a helyes cselekvésre irányul, nem annyira a társadalmi elismerés vagy a presztizs kedvéért, mint inkább az egyéni beteljesülés belső érzésének eléréseért. Ebben a formában az állítás fölöttébb különös, mivel azt sugallja, hogy az ilyen egyéni szükségletek társadalmi vákuumban léteznek; de a tézist feltehetőleg úgy kell értelmezni, hogy a gyermekkorban elsajátított társadalmi értékek internalizálódtak az egyénben. A magas teljesítményszükséglettel összekapcsolt szülői viselkedés a következő: az anya ragaszkodik ahhoz, hogy a gyermek kicsi korától kezdve önálló legyen és ura legyen önmagának, értékeli, ha a gyermek jól teljesít valamit, és hajlandó felfüggeszteni vonzalmát, illetve bírálja a gyermeket, ha az hibát követ el. Összefüggésbe hozták a magas teljesítményszükségletet az uralkodó apa hiányával is. A korai önállóságra nevelés - ahogy McClelland és munkatársai meghatározták - sokkal jellemzőbb a középosztálybeli, mint a munkáscsaládokra. Rosen (1956) azt találta, hogy a középosztálybeli gyerekek magasabb teljesítménymotivációval rendelkeznek, mint a munkásgyerekek. (Sajnos ebben a vizsgálatban nem mérték az IQ-t.) McClelland és mások egy sor módszert alkalmaztak még - például mondatkiegészítő tesztek és Rorschach-féle projektív technikákat -, hogy kiderítsék, vajon másképp látják-e a világot a magas teljesítménymotivációval rendelkező személyek, mint mások. Megpróbálták felderíteni, hogy érzékenyebbek-e bizonyos fajta ingerlésekre és hogy „másféle kategóriákban” gondolkodnak-e. McClelland egyik tanítványa, Zatkis (1949), a nyelvet is vizsgálta „különböző gondolkodásmódok” mérésének eszközeként. Néhány nyelvi mutatóban különbözőnek találta a magas és az alacsony teljesítményű személyeket.

McClelland ezeket az eredményeket kommentálva azt állította, hogy „jelenleg a nyelv a legjobb, ha nem az egyetlen eszköz a gondolkodásmódok vizsgálatára”. Bár ezek a tanulmányok rendkívül érdekesek, az alaptézissel kapcsolatban sajnos több kritikai megjegyzést kell tennünk. Először is, bizonyos kétértelműséggel használják a „teljesítménymotiváció” fogalmát; ez időnként az általában vett teljesítményre utal, s ebbe beleértik például a formális iskolai teljesítményt is, ugyanakkor van egy másik, speciálisabb értelme is: a vállalkozói teljesítmény szemben a bürokratikus. A második kifogás az, hogy McClelland túl sokat próbál megmagyarázni egyetlen tényező segítségével. Nyilvánvaló, hogy a magas n teljesítmény nem minden: a középosztálybeli fiúk az n teljesítményt tekintve magasabb pontszámokat érnek el általában, mint a munkásosztálybeli vagy a felsőosztálybeli fiúk. A felsőosztálybelieknek mégis magasabb iskolai végzettségük lesz, mint a munkásszármazású fiúknak. A harmadik ellenvetés az, hogy McClelland megközelítése túlságosan pszichologizáló: fogalmai segítségével sem azokat az alacsony n teljesítményű személyeket nem lehet megérteni, akik sikeresek az iskolában és az életben, sem azokat a magas n teljesítményűeket, akiknek semmi sem sikerül. Minthogy McClelland tanulmányaiban nem veszi kellőképpen figyelembe a társadalmi struktúrát, ezek hasznos segédforrások, de nem adnak teljes magyarázatot.

Klein viszont a tanulás könnyű voltát nemcsak az individuális családstruktúrával kapcsolja össze, hanem az általános szubkultúrával is. Azt állítja, hogy az eszmék az erősen hagyományos csoportoknál - ezek meghatározása értelmében - nem változnak. Az ilyen családok bizalmatlanok az elvont dolgokkal szemben, s az a véleményük, hogy „sok beszédnek sok az alja”. Ezekben a szubkultúrákban a beszéd és a gondolkodás gyakran sztereotipizálttá válik, közhelyek uralják, a fegyelmezés önkényes, nincs logikailag megtervezve - a gyereket például aszerint büntetik, hogy milyen a szülők hangulata vagy türelmének küszöbértéke az adott pillanatban, s nem egy logikailag megformált szabályrendszernek megfelelően. Egy gyerek ilyen körülmények között sokkal fáradtságosabban tanul, nehezebb általánosításokhoz jutnia. Az önkényes fegyelmezés tehát nemcsak azzal kapcsolódik össze, hogy a gyermek inkább hisz a szerencsében, mint a következetes erőfeszítésben, hanem az újszerűvel és az ismeretlennel

szembeni egész attitűdjével is. Csak sztereotipizált helyzetekkel tanult meg szembenézni, így aztán nehéznek, sőt kellemetlennek is találja a másféle helyzeteket. Látóhatára korlátozott, s kíváncsisága inkább véteknek számít, mint erénynek.

Ezen a ponton kell visszatérnünk a fejezet elején leszögezett állításhoz: a szubkultúrák különböző problémákra, a környezettel való különböző kapcsolatokra adott válaszként alakulnak ki. A hagyományos munkásosztályt jellemző szocializáció tökéletesen megfelel az osztály tagjait hagyományosan elkerülhetetlen sorsként utolérő foglalkozási szerepeknek. Ezekben a szubkultúrákban az iskoláztatás nem tartozik az élethez: az otthon/iskola/munka szocializációs komplexumból az iskola kiesik. Az oktatással kapcsolatos apátia így realiztikus, élethez szabott viselkedésforma.

A rohamosan változó ipari társadalomban azonban a szubkulturális értékek hajlamosak arra, hogy lemaradjanak a foglalkozási struktúra változásai mögött, úgyhogy ha nincs kulturális kiegyenlítés, sok gyermek egy többé nem létező világ számára szocializálódik.

Ma, amikor egyre növekszik a gazdagság, félrevezető a munkásosztályt homogén csoportnak tekinteni. De minél elszigeteltebb a munkásosztály csoportja, annál valószínűbb, hogy külön értékeket, normákat és ellenőrzésformákat alakít ki, s ezek hajlamosak a fennmaradásra akkor is, ha már nem funkcionálisak. A bernsteini (1964) szemlélet a szocializáció és a szubkultúra kapcsolatáról tisztázza a problémát.

Bernstein összefüggésbe hozza a foglalkozási struktúrát a családi szereprendszerekkel, a társadalmi kontrollal és a kommunikációval. A tradicionális munkáscsaládok, hogy felkészítsék tagjaikat hagyományos foglalkozási szerepeikre, hajlamosak olyan típusú családdá válni, amelyben a státusok adottak, a társadalmi kontrollt pozicionális felhívások segítségével gyakorolják, a szerepek ki vannak osztva, a szabályok pedig közösségiek. A középosztálybeli családokban viszont a státusért valószínűleg inkább megküzdnek, a társadalmi kontroll személyes felszólításokon alapul, a szerepeket megszerzik, a szabályok pedig individualizáltak.

BASIL BERNSTEIN: AZ ISKOLAI TUDÁSANYAG OSZTÁLYOZÁSÁRÓL ÉS KERETEIRŐL (FRAMING)

Bevezetés

A hatalom eloszlását és a társadalmi kontroll elveit egyaránt tükrözi az, hogy a társadalom hogyan válogatja ki, hogyan osztályozza, hogyan osztja el, hogyan adja át és hogyan értékeli azt az iskolai tudásanyagot, amelyet az általános műveltséghez tartozónak tekint. Ebből a szempontból az iskolai tudásanyag szervezetében, átadásában és értékelésében mutatkozó különbségek és változások a szociológiai érdeklődés lényeges területeivé kellene, hogy váljanak. Ezek vizsgálata voltaképpen a kultúraátadás struktúrájára és strukturális változásaira vonatkozó átfogóbb kérdés része. Az angol szociológusok különböző okokból húzódoztak ettől a kérdéstől, ami azt eredményezte, hogy az oktatásszociológia ráfordítás-kibocsátás problémákra korlátozódott: az iskola bonyolult szervezetté vagy embergyártó intézménnyé változott; a szocializáció vizsgálata sekélyessé vált.

Az iskolai tudásanyag a tapasztalás struktúrájának egyik fő szabályozója. Ebből a szempontból fel kell tennünk azt a kérdést, hogy hogyan váltja ki, tartja fenn és változtatja át az iskolai tudásanyag, valamint az általa kiváltott érzékenység a tapasztalás, az azonosulás és kapcsolat formáit. A hivatalos iskolai tudásanyagot három közvetítő rendszer: a tanterv, a pedagógia és az értékelés közvetíti. A tanterv azt határozza meg, hogy mi számít érvényes tudásnak, a pedagógia azt, hogy mi számít a tudás érvényes átadásának, végül az értékelés határozza meg, hogy mi számít az oktatott részéről e tudás érvényes realizációjának. Egy később bevezetésre kerülő fogalom, „az iskolai tudásanyag kódja” a tanterv, a pedagógia és az értékelés mögött meghúzódó alapelveket foglalja magába. Amellett érvelek, hogy e kód formája azoktól a társadalmi elvektől függ, amelyek az oktatási intézményekben közkinccsé tett tudás osztályozását és kereteit (framing) szabályozzák. *Elméletileg* szeretném kimutatni, hogy az oktatási kódok jó lehetőséget nyújtanak azon osztályozás és azon keretek vizsgálatára, amelyeken keresztül a tapasztalás meghatározott formát ölt. Tanulmányom felépítése a következő:

1. először megkülönböztetem a tanterv két típusát: a gyűjteményes és az integrált tantervet;
2. e megkülönböztetés alapján általánosabb fogalomrendszert - az osztályozás, a keretek (framing) fogalmait - építek ki;
3. ezután levezetek egy oktatási kód-tipológiát;
4. majd két rendkívül eltérő oktatási kód szociológiai vonatkozásait elemzem;
5. ez elvezet az oktatási kódok és a társadalmi kontroll problémáinak tárgyalásához;
6. végül röviden megvizsgálom az egyik kód gyengülésének és a másik felé való mozgás erősödésének okait.

A tanterv két típusa

Először nagyon általánosan tárgyalom a tantervet. Az időt minden oktatási intézmény formálisan meghatározott szakaszokra osztja; ezek tartama lehet tíz perc, három óra vagy esetleg még több. E formális időperiódusokat „egység”-nek nevezem. A „tartalom” szóval azt írom le, hogy hogyan használják az időperiódust. A tantervet először a szerint az elv szerint határozom meg, amelynek alapján az időegységeket és ezek tartalmát sajátos viszonyba állítják egymással. Most vizsgáljuk meg közelebbről a „sajátos viszony” kifejezést. A tartalmak közötti viszonyokat először vizsgálhatjuk úgy, hogy megnézzük, hogy adott tartalomhoz mekkora időmennyiséget rendelnek hozzá. Közvetlenül belátható, hogy bizonyos tartalmakra több időt szánnak, mint másokra. Másodsor, a tanulók szempontjából a tartalmak némelyike lehet kötelező vagy szabadon választható. Mármost egy tartalom relatív státusa nagyon durván ugyan, de mérhető azzal, hogy hány időegységet szánnak rá, és hogy kötelező-e vagy szabadon választható. Ez adott iskolai pályafutás során azonnal felveti adott tartalom relatív státusának és jelentőségének a kérdését.

A tartalmak viszonyát azonban megvizsgálhatjuk egy másik, talán még fontosabb szempontból is. Minden egyes tartalommal kapcsolatban feltehetjük a kérdést, hogy milyen határ van közöttük és egy másik tartalom között: éles-e vagy elmosódott? Ha a különböző tartalmak egymástól erősen elszigeteltek, azt mondom, hogy *zárt* kapcsolatban állnak egymással; kisebb elszigeteltség esetén a közöttük levő kapcsolat *nyílt*. Idáig tehát arról beszéltem, hogy bármely oktatási intézménybe bemehetünk, és megvizsgálhatjuk az idő megszervezését a különböző tartalmak viszonylagos státusa és egymással való kapcsolatuk nyíltsága ill. zártsága szerint. Szándékosan fogalmazok ilyen elvontan, hogy hangsúlyozzam: sem a különböző tartalmak viszonylagos státusában, sem a tartalmak egymás közötti kapcsolatában nincs semmi belülről, a tartalmak által meghatározott. Az általános eszmék különböző formáinak belső logikájától eltekintve átadásuk formái, azaz osztályozásuk és kereteik társadalmi tények. A gondolkodás általános formáinak megközelítésére éppúgy számos alternatív út létezik, mint az ezek által hozzáférhetővé tett különböző valóságok megközelítésére. Épp ezért hangsúlyozom azon alternatíva-rendszerek társadalmi természetét, amelyekből kiemelkedik a tantervnek nevezett elrendezés. Ebből a szempontból minden tanterv tartalmaz olyan elvet vagy elveket, amelyek alapján az összes lehetséges időtartamból bizonyos tartalmakat kiemelt státussal látnak el, s ezeket nyílt vagy zárt kapcsolatba állítják egymással.

Két átfogó tantervtípust különböztetek meg. Ha a tartalmak zárt kapcsolatban állnak egymással, azaz, ha a tartalmak világosan körülhatároltak és egymástól elszigeteltek, akkor a tantervet gyűjteményes típusúnak (collection type) nevezem. Itt a tanulónak egy csoport kiemelt tartalmat kell összegyűjtenie ahhoz, hogy kielégítse az értékelési kritériumokat. A kollekció mögött természetesen meghúzódhat valamilyen képzet, például: az úriember, a művelt ember, a képzett ember, a műkedvelő képze.

A gyűjteményes típusú tantervvel olyan tananyagtypust akarok szembeállítani, amelyben a különböző tartalmak nem élnek elkülönült életet, hanem nyílt kapcsolatban állnak egymással. Az ilyen típusú tananyagot integrálnak nevezem. Különböző típusú gyűjteményes és különböző mértékű, illetve típusú integrált kódok képzelhetők el.

Osztályozás és keretek (framing)

Most nézzük meg közelebbről az osztályozás és a keret (framing) fogalmát, amelyeket az iskolai tudásanyag kódját realizáló három közvetítőrendszer - a tanterv, a pedagógia és az értékelés - alapstruktúrájának elemzésére használok. Az alapeszme a tanterv két típusának: a gyűjteményes és az integrált tantervnek a megkülönböztetésére használt elvben testesül meg. A fogalmak közötti erős elszigeteltség gyűjteményes típusra mutat, míg a gyenge elszigeteltség integráltra. Az elv itt a tartalmak közötti *határ* erőssége. A határerősség fogalmán alapul az osztályozás és a keret (framing) fogalma.

Az osztályozás itt nem arra vonatkozik, amit osztályoznak, hanem a tartalmak *viszonyaira*, a tartalmak elkülönítésének természetére. Ahol az osztályozás erős, ott a tartalmakat erős határok szigetelik el egymástól. Ahol az osztályozás gyenge, csökken a tartalmak elszigeteltsége, mert a tartalmakat elválasztó határok gyengék vagy homályosak. *Az osztályozás tehát a tartalmak közötti határmegtartás mértékére utal.* Az osztályozás a határerősségre összpontosítja figyelmünket, ami az iskolai tudásanyag a munkamegosztásának döntő megkülönböztető jegye. Ez nyújtja - ahogy szeretném kimutatni - a tananyag, a közvetítőrendszer alapstruktúráját.

A „keret” fogalma a közvetítőrendszer struktúráját, a pedagógiát hivatott meghatározni. A keret az összefüggésrendszer formájára vonatkozik, amelyben a tudást átadják és felfogják: a tanuló és a tanár sajátos pedagógiai kapcsolatára. Éppúgy, ahogy az osztályozás nem tartalmakra vonatkozik, a keret sem a pedagógia tartalmával kapcsolatos. A keret az átadható és az át nem adható közötti határok erősségére utal a pedagógiai viszonyban. Ahol a keret erős, ott éles a határ, ahol gyenge, ott a határ elmosódott. A keret a mi esetünkben arra vonatkozik, hogy milyen a tanár és a tanuló előtt nyitva álló választási lehetőség terjedelme annak *kontrollálásában*, hogy mit adnak át és mit fogadnak be a pedagógiai viszonyok rendszerében. Az erős keret korlátozott választási lehetőségekkel jár együtt, a gyenge keret a választási lehetőségek szélesebb körét vonja maga után. *A keret tehát azt fejezi ki, hogy milyen mértékben kontrollálja a tanár és a diák a pedagógiai viszonyban átadott és átvett tudásanyag kiválasztását, megszervezését és az átadást, ill. az átvétel ütemét.*

A megtanítható és meg nem tanítható dolgok határviszonyainak, következésképp a kereteknek van egy másik vonatkozása is. Megfontolhatjuk a tanár és a tanuló nem iskolai, mindennapi tudása és a pedagógiai viszonyban átadott tudásanyag kapcsolatát. Felvethetjük a tanuló és a tanár köznapi tudása és az iskolai tudásanyag közötti határ, elszigeteltség erősségének kérdését. Azaz, számításba vehetjük a keretek erősségét aszerint is, hogy milyen erős határ van az iskolai tudásanyag és a tanuló, ill. a tanár köznapi, nem iskolai tudása között.

Ennek az elemzésnek a perspektívájából a tanterv közvetítőrendszerének struktúráját az osztályozás erősségében mutatkozó változatok adják, a pedagógia közvetítőrendszerének alapstruktúráját pedig a keretek erősségi változatai. Később majd kimutatjuk, hogy az értékelés közvetítőrendszerének alapstruktúrája az osztályozás és a keretek erősségének a függvénye.

Tudnunk kell, hogy az osztályozás és a keretek erőssége egymástól függetlenül változhat. Lehetséges például gyenge osztályozás és különlegesen erős keret együttes előfordulása. Gondoljunk csak a programozott oktatásra. Az oktatási tartalmak közötti határok itt elmosódottak lehetnek (gyenge osztályozás), a tanuló azonban alig kontrollálhatja (a sebességtől eltekintve), hogy mit tanul (erős keret). Ez a példa arra is rámutat, hogy a keretek több szinten vizsgálhatók, és az erősség különböző lehet attól függően, hogy a pedagógiai viszonyban átadott tudás kiválasztásának, megszervezésének vagy az átadás ütemének szintjéről van-e szó.

Szeretném még kiemelni az elemzésben a hatalmi összetevőt és azt, amit „azonosulási” össze-
tevőnek nevezhetnénk (ezekről a későbbiekben részletesen szó lesz). Ahol az osztályozás
erős, ott élesek a különböző tartalmak közötti határok. Ez a helyzet erős határfenntartókat
tételez fel. Az erős osztályozás nagymértékben kifejleszti adott osztályhoz tartozás érzését, s
így sajátos azonosulást is teremt. Az erős keretek - a pedagógiai viszonyon belül - csökkentik
a tanulók hatalmát afelett, hogy milyen tudást, hol és hogyan sajátítanak el, a tanár hatalmát
viszont növelik. Az erős *osztályozás* ugyanakkor csökkenti a *tanár* hatalmát afelett, hogy mit
ad át, mert nem lépheti át a tartalmak közötti határokat, és csökkenti hatalmát a
határfenntartókkal szemben is.

Most már lehetővé válik, hogy kibontsuk az iskolai tudáskódok fogalmát. A kód a *legálta-
lánosabb szinten* kimerítően jellemezhető az osztályozás és a keretek közötti viszonyal.

Az iskolai tudásanyag-kódok tipológiája

Az eddig felépített fogalmi keret szerint a gyűjteményes és integrált tananyag megkülön-
bötetését használom az oktatási kódtípusok és altípusok rendszerének kiépítésére. A
tipológia *formális* alapja az osztályozás és a keretek erőssége. Az altípusokat azonban
kezdetben tartalmi eltérések alapján különböztetem meg.

Az iskolai tudásanyag minden olyan megszervezése, amely erős osztályozással él, gyűjte-
ményes kódot eredményez. Az iskolai tudásanyag megszervezésének olyan formáját,
amelyben megkísérlik az osztályozás erősségének csökkentését, integrált kódnak nevezem. A
gyűjteményes kódoknak számos altípusuk van, amelyek az osztályozás és a keretek
erősségében különböznek egymástól. A keretek erőssége tekintetében az integrált kódok is
eltérhetnek egymástól, azaz abban, hogy milyen mértékig tudja kontrollálni a tanár, a tanuló
vagy a hallgató az átadott tudásanyagot.

A gyűjteményes kódok

A gyűjteményes kódok csoportján belül az első nagy különbség a szakosított és a nem
szakosított típusok között van. A szakosodás foka azzal mérhető, hogy hány zárt tartalomból
kell nyilvános vizsgát tenni a középfokú oktatás végén. Angliában - bár nincs formális határ -
a diákok általában három „A” szintű tárgyból vizsgáznak,¹⁰⁵ míg Németországban, Francia-
országban és Svédországban ennél sokkal több tárgyból áll az érettségi.

Az angol specializált típuson belül megkülönböztetünk tiszta és vegyes változatot. Tiszta
változatról akkor beszélünk, ha az „A” szint tárgyai azonos tudáskörhöz tartoznak, pl. kémia,
fizika, matematika. A vegyes változatnál az „A” szint tárgyai különböző tudáskörökből
származnak, pl. vallás, fizika, közgazdaságtan. Az utóbbi kombináció - bár formálisan nem
kizárt - rendkívül ritka, mert a tanulókat nem bátorítják ilyen kombináció kialakítására, s ezt
többnyire az órarend sem teszi lehetővé. Érdekes, hogy egészen a legutóbbi időkig az
egyetemen a tiszta változatnak volt magasabb státusa (rendszerint ezt jutalmazták a kiemelt,
„honours” fokozattal), s többnyire a vegyes változat torkollott az alacsonyabb státusú
„általános” fokozatba. Angliában újabban eltolódás figyelhető meg a tiszta változattól a

¹⁰⁵ Az angol „érettségien” bizonyos tárgyakból legalább „A” (advanced) szinten kell vizsgázni ahhoz,
hogy valaki egyetemre kerülhessen. Az „O” (ordinary) is befejezett középiskolát jelent, de az
egyetemhez nem elég. (*A fordító.*)

vegyes változat felé, amely úgy tűnik, a gyűjteményes, nem szakosított típus irányába próbál mozogni.

A nem szakosított gyűjteményes kódon belül aszerint különböztethetünk meg két változatot, hogy tárgy vagy kurzus-e az alapvető tudásegység. Európában az általános gyűjteményes kód nem szakosított tantárgyakon alapuló, míg az Egyesült Államokban a nem szakosított kurzus alapú gyűjteményes kód a legelterjedtebb.

Idáig egyszerű leíró fogalmakkal jellemeztem a gyűjteményes kód altípusait és változatait, következésképp nem könnyű belátni, hogy ezek a megkülönböztető jegyek hogyan alakíthatók át szociológiai fogalmakká annak érdekében, hogy sajátosan szociológiai problémát vessünk fel. Nyilvánvaló, hogy az itt kialakított fogalmi nyelvbe sajátos perspektíva, a hatalom és a társadalmi kontroll perspektívája épült be. Abban a folyamatban, amelynek során a leíró jegyeket az osztályozás és a keretek nyelvére fordítjuk le, fel kell merülnie annak a kérdésnek, hogy vajon az ezek viszonylagos erősségéről szóló hipotézisek hogyan alkalmazhatók egy-egy sajátos esetre.

Szemléltetésként felsorolok néhány hipotézist.

1. Úgy vélem, hogy az európai nem szakosított, tantárgyakon alapuló gyűjteményes formák erős osztályozást és *különlegesen* erős kereteket tételeznek fel, azaz a felsőfokú oktatást kivéve, a tanárnak és különösen a diáknak viszonylag kevés választási lehetősége van a tudás átadásával kapcsolatban. Mind a tanterv, mind a tanmenet tételelesen rögzített.

2. Az angol változat - véleményem szerint - kivételesen erős osztályozást és viszonylag gyengébb kereteket tartalmaz, mint az európai típus. A szakosítás foka meghatározza, hogy milyen tartalmak (tantárgyak) kerülhetnek össze. A „tisztá” és az „alkalmazott” tudásanyag egymástól erősen elszigeteltek. A tantervnek különböző fokozatai vannak a különböző, képesség szerint összeválogatott tanulócsoporthoz tartozók részére. Adott tantárgy és adott tanulócsoporthoz erős elszigeteltség lehet. A „D” (legalacsonyabb) képességcsoportba tartozó középiskolások bizonyos tárgyakat nem tanulnak, más tárgyak viszont az „A” (legjobb) képességcsoport tanulóinál nem fordulnak elő. Mégis, szerintem az angol keretek Európához viszonyítva gyengébbek. Különösen jól látszik ez az általános iskolában. Ugyancsak Európához képest, kevésbé ellenőrzik központilag, hogy mit adnak át, bár nyilvánvaló, hogy a felsőoktatás különböző követelményei erősen befolyásolják a középiskolai szintet. Számomra úgy tűnik - bár ez megint csak viszonylagos -, hogy bizonyos osztályokban (az ún. kisebb képességűeknél) Angliában az iskolai tudásanyagot és a köznapi, általános tudásanyagot elválasztó keret a többinél gyengébb. Végül, Európához viszonyítva úgy vélem, hogy a tanulóknak több választási lehetőségük van a pedagógiai viszonyon belül. Gyengébb a tanulókra vonatkozó keret. Véleményem szerint tehát a tanárookra és a tanulókra vonatkozó keretek viszonylag gyengébbek, az osztályozás azonban viszonylag sokkal erősebb az angol, mint az európai rendszerben. Skócia közelebb áll a gyűjteményes típus európai változatához.

3. A gyűjteményes kódnak - különösen középiskolai és egyetemi szinten - a gyűjteményes, kurzuson alapuló, nem szakosított amerikai változatában a leggyengébbek az osztályozás és a keretek. Sokkal több tárgyat lehet felvenni a középiskolában és az egyetemen, és sokkal többféle tárgy kombinálható: ez gyenge osztályozásra utal. Gyengébb az iskolai tudásanyag és a köznapi tudásanyag közötti elszigeteltség, amire az iskola közösségi ellenőrzése is utal: ez gyenge kereteket jelent. Szerintem a tanulóknak több választási lehetőségük van a pedagógiai viszonyban. Ezek alapján úgy vélem, hogy az Egyesült Államokban a leggyengébb a gyűjteményes kódok osztályozása és kerete.

Az integrált kódok

Mindenekelőtt világítsuk meg az „integrált” fogalmat. Az intellektuális kölcsönviszonynak az a típusa, amikor az egyik tantárgyban felhasználják egy másik elméleteit, nem hoz létre integrációt. Az ilyen intellektuális kölcsönviszony a tudás fejlődésének bizonyos pontján nagyon jól beleillik a gyűjteményes kódba. Az integráció viszont azt jelenti, hogy a korábban elszigetelt tantárgyak *vagy* kurzusok valamilyen viszonyfogalom alá rendelődnek, amely elhomályosítja a tantárgyak közötti korábbi határokat. Két típust különböztethetünk meg. Az első a tanáron alapul. Itt a tanárnak - úgy mint az alsó tagozaton - viszonylag nagy időtömb áll a rendelkezésére, gyakran ugyanazzal a gyerekcsoporttal. A tanár dolgozhat gyűjteményes kóddal, azaz különválasztva, elszigetelve tarthatja a különböző tantárgyakat, de el is moshatja a köztük levő határokat. Az integrált kódnak ezt a fajtáját egyszerűbb bevezetni, mint a másikat, amely *több tanáron alapul*. Ez utóbbi feltételezi a tanárok közötti kapcsolatot. Az integrációban részt vevő tanárok számától függően az integrációnak különböző fokozatai lehetnek.

Megkülönböztethetünk további két változatot is aszerint, hogy az integráció azonos tantárgyat tanító tanárcsoportra vonatkozik-e, vagy arra, hogy milyen mértékben vesznek részt benne a különböző tantárgyakat tanító tanárok. Míg definíció szerint az integrált kódokban a leggyengébb az osztályozás, a keretek erőssége tekintetében ezek is különbözhetnek egymástól (...) Az integrált kódok tehát egy tantárgyra is korlátozódhatnak, de több tantárgyat is keresztezhetnek. A kóderősséget aszerint állapítjuk meg, hogy hányféle tantárgyat hangol össze a kód, illetve - ha ez a kritérium nem alkalmazható -, hogy a kódon keresztül *hány* tanár működik együtt. Az integrált kódok a kereterősség szerint is különbözhetnek, a tanárok, a tanulók vagy mind kettő szempontjából.

Az iskolai tudásanyag kódjain belüli és a kódok közötti különbségek az itt kifejtett nézőpontból a határfenntartó eljárások erősségében és természetében mutatkozó különbségekből adódnak, ahogyan ezek a tudás osztályozásán és keretmeghatározásán keresztül megnyilvánulnak. Látható, hogy az osztályozás és a keretek természete hat a tekintélyi (hatalmi) struktúrára, amely kontrollálja az iskolai tudás elterjesztését és e tudás átadásának *formáját*. Ily módon a hatalom és a társadalmi kontroll elvei az iskolai tudásanyag kódjain keresztül realizálódnak, s e kódokon keresztül formálják az öntudatot. A szociológus számára döntő fontosságúak lehetnek a tudáskódok változatai, és a kódok változása.

Elemzésünk a következő problémákat veti fel.

1. Mik az előzményei az osztályozások és a keretek erősségében mutatkozó különbségeknek?¹⁰⁶
2. Hogyan tartósítja önmagát adott osztályozási és keret struktúra? Mik a változás feltételei és gátjai?
3. Milyen különböző szocializációs tapasztalatok realizálódnak az eltérő erősségű osztályozásokon és kereteken keresztül?

¹⁰⁶ E különbségek nagy valószínűséggel összefüggnek az osztálystruktúrák fejlődési sajátosságaival.

Alkalmazás

A továbbiakban azokat a társadalmi viszonyokat vizsgálom, szocializációs következményeikkel együtt, amelyek a gyűjteményes kód európai, s kiváltképp angol változatában realizálódnak, s azokat is, amelyek az integrált kódokból alakulhatnak ki, különösen a gyenge keretekkel dolgozó integrált kódokból. Úgy tűnik, hogy valamiféle mozgás indult meg az integrált kódok irányába. Azt is vizsgálom tehát, hogy milyen természetű az ezzel szemben megmutatkozó ellenállás, és rámutatok e mozgás néhány okára.

A gyűjteményes kód európai formájának osztályozása és keretei

Némileg nehezíti az elemzést az, hogy időnként kénytelen leszek átváltani a középfokú oktatási szintről az egyetemi szintre. Az angol rendszer - bár megkülönböztető jellegzetessége a szakosodás - bizonyos jegyekben megegyezik az európai rendszerrel. Ez bizonytalanná, néhol pedig homályossá teheti az elemzést. Mivel mindaz, amit itt kifejtek, csak kiindulást jelent egy olyan szociológiai részlemlethez, amely az iskolai tudásanyag társadalmi rendszerét és strukturáltságát kutatja, az összes állítás - beleértve a leíró jellegűeket is - hipotetikus. A leíró kijelentések kiválasztását és elrendezését elméleti követelmények szabták meg.

A gyűjteményes kód európai és angol változata között az egyik fő különbség az, hogy a szakosított angol típusban az iskolai pályafutás során igen korán kialakul a „valahová tartozás” kategóriája. A tanulónak ugyanis korán választania kell a tiszta és az alkalmazott tárgyak, a természet- és társadalomtudományok között, s azt is el kell döntenie, hogy ki akar-e alakítani sajátos oktatásbeli azonosulást vagy sem. Adott kollektív rendszerben az egyén státusa a képességek alapján történő csoportosításon és/vagy a fokozatok finom rendszerén keresztül mindig pontosan meghatározott. Az egyén iskolai pályafutása során szinte minden lépésénél tudja, hogy mi a társadalmi jelentése annak, ahol van, és különösen azt, hogy ő maga *kicsoda*. Ily módon az iskolai pályafutás során *a tárgy iránti lojalitást* módszeresen kifejlesztik a tanulóknak, majd a hallgatóknak, hogy végül is - tanárokként vagy előadókként - ők is ezt adják majd tovább másoknak. A rendszer a szocializációnak ezen a formáján keresztül automatikusan tartja fenn önmagát. A kollektív kód szakosított formájáról közhelyszámba menő azt elmondanunk, hogy minél idősebb valaki, annál kevesebbről tanul egyre többet. Másképp - szociologikusabb közelítéssel - azt mondhatjuk, hogy minél idősebb lesz valaki, annál inkább válik másoktól *különbözővé*. Nyilvánvaló, hogy ez minden iskolai pályafutás során megtörténik egy ponton, de a szakosítás esetében sokkal korábban, mint egyébként. A szakosítás tehát igen hamar nyilvánvalóbbá teszi a különbséget *valamitől*, mint az azonosságot *valamivel*. Igen hamar létrehoz egy világosan körülhatárolt, minden mástól elváló oktatási azonosulást. Az oktatási kategória vagy azonosulás *tiszta*. A gyűjteményes kód szakosított változatai irtóznak a vegyes kategóriáktól, mivel ezek a nyíltság, a kétértelműség lehetőségét képviselik, s ezáltal veszélyeztetik a megelőző szocializáció következményeit. A vegyes kategóriák, mint pl. a biofizikus, a pszicholingvista, csak egy tárgy iránti lojalitásba való hosszú szocializáció után megengedettek. Az azonosulás megváltozásához meg kell gyengülnie a korábbi lojalitásnak, és helyette újnak kell kialakulnia. Ha például Angliában egy diáknak első fokozata (first degree) van pszichológiából, és szociológiából szeretne magasabb fokozatért vizsgázni, akkor ezt vagy nem engedélyezik neki, vagy elvárják tőle, hogy több, az első fokozathoz tartozó anyagot elkészítsen. E tanulmányok készítése közben rendszerint társadalmi kapcsolatba kerül a hivatásos szociológusokkal és a szociológia hallgatóival, s rajtuk keresztül megszerzi a szociológusi azonosultságra jellemző társadalmi és kognitív

stílust. Az oktatási azonosulás megváltoztatását egy újraszocializáló folyamaton keresztül egy új tárgy iránti lojalitás kialakulása kíséri. Megkockáztatom azt az állítást, hogy az iskolai tudásanyag „másféleségének”, szentségének érzete nem annyira a magáért való tudás etikájából alakul ki, mint inkább a tárgy iránti lojalitás kitenyésztéséből. Minden kísérletet, amely az osztályozás (vagy éppen a keretek) erősségének csökkentésére vagy megváltoztatására irányul, az azonosulás veszélyeztetéseként, a szentség bemocskolásaként érzékelhetnek. Ez az oktatási kód megváltoztatásával szemben megmutatkozó ellenállás egyik forrása.

A gyűjteményes kód szakosított változatában kialakulnak a képesség szerinti kiválasztásra szolgáló aprólékos eljárások. Ezek segítségével döntenek el azt, hogy ki tartozik, ill. nem tartozik valahová. Ilyen rostálás után rendkívül nehéz megváltoztatni az oktatási azonosulást. A különböző tudásterületek jól elszigeteltek egymástól. Ebben a sajátos kódban igen hamar megjelenik a szelektálás és a differenciálás. A gyűjteményes kód e szakosított típusának *mélystruktúrája az erős határfenntartás, amely sajátos azonosulások létrehozásán keresztül belső, belülről jövő kontrollt alakít ki*; ez a protestáns szellem egyik érdekes aspektusa. A határfenntartás erejét azokkal a kísérletekkel szemléltethetjük, amelyek során az osztályozás új formáit, az osztályozás erősségét próbálták megváltoztatni, akár az európai, akár az angol gyűjteményes típuson belül. Angliában az osztályozás kivételes erőssége miatt az ilyen nehézségek még nagyobbak. Az osztályozás erősségének változásai és a tudás új formáinak intézményesítése akkor válhat fontossá, ha változások következnek be a tudás struktúrájában a legmagasabb szinten és/vagy, ha változik a gazdaság. Az új formák kritikus problémákat vetnek fel: mi az alapja legitimitásuknak, milyen ponthoz tartoznak, mikor, hol, és ki tanulja őket.

Az oktatási azonosulással kapcsolatban utaltam a „szentségre”, nyilvánvaló azonban, hogy a tudásnak van egy „profán” vonatkozása is. A tudás *tulajdonjelleget* tekinthetjük profánnak. Minden új forma vagy az osztályozás gyengítése nyilvánvalóan múltbeli osztályozásokból ered. Ezek az új formák vagy gyengített osztályozások létező monopóliumok gyengítésére vagy megtörésére irányuló kísérleteknek tekinthetők. A kollektív kód esetén a tudás magántulajdon, amelynek megvan a maga hatalmi struktúrája és piaci helyzete. Ez határozza meg az új tudás fejlődésének és piaci értékesítésének kísérőjelenségeit. A gyerekekbe, a tanulóba korán belesulykolják a tudás, mint *magántulajdon* képzetét. Arra nevelik őket, hogy elszigetelt egyénként dolgozzanak, s karjukkal takarják el a többiek elől munkájukat. Ez a jelenség a legutóbbi időkig jól megfigyelhető volt a gimnáziumokban, különösen az írásbeli vizsgákon. A tanulók s a hallgatók ebből a szempontból - különösen a bölcsészeten - vállalkozónak tűnnek. Mind a „szent”, mind a „profán” forrásokból származó új tudásformák intézményesítése, az osztályozás erősségének változtatása, az új tudás létrehozása tehát erős belső ellenőrzés alatt van.

Idáig azt a kapcsolatot vizsgáltam, amely a tudás erős osztályozása, a tulajdon fogalma, s a gyűjteményes kód sajátos formájával szorosan összefüggő sajátos azonosulások létrehozása között van. Most rátérek arra, hogy hogyan épülnek ki a tudás keretei az átadás folyamatában.

Minden gyűjteményes kódban a tudás hierarchikusan szervezett. Így a tárgy végső misztériuma csak igen későn, az iskolai pályafutás vége felé tárul fel. A tárgy végső misztériumán azt a benne rejlő lehetőséget értem, hogy új valóságok megalkotására tesz képessé. A dolog úgy áll - és ez nagyon fontos -, hogy a tárgy végső rejtélye nem összefüggés, hanem összefüggéstelenség; nem rend, hanem rendtelenség; nem az ismert, hanem az ismeretlen. Mivel ez a rejtély a gyűjteményes kódok esetében az oktatás igen késői szakaszában tárul fel - s akkor is csak azon kevés kiválasztott számára, akiknél felismerhetők a sikeres szocializáció jelei -, csak a kiválasztottak tapasztalják saját bőrükön, élik át igazán azt az eszmét, hogy a

tudás áthatolható, hogy annak rendszerezései ideiglenesek, hogy a tudás dialektikája a zártság és a nyíltság. A többség számára a tudás átvétele szocializáció a fennálló rendbe, abba a tapasztalatba, hogy a világról szóló (és az oktatásban átadott) tudásunk áthatolhatatlan. Vajon itt nem az elidegenedés egy másik változatával van dolgunk?

Mármost az iskolai tudásanyag bármely formájának mindenfajta története a tudásnak azt az erejét mutatja, amely folytonosan új valóságokat hoz létre. Mindazonáltal a tudás sajátos kereteihez való szocializáció - amely a tudás átadásának folyamatában történik - az ilyen történelmet tapasztalatilag értelmetlenné teheti. Az európai gyűjteményes kód kulcsfogalma a *fegyelem*. Ez azt jelenti, hogy meg kell tanulni egy átvett kereten belül dolgozni, és különösen azt, hogy meg kell tanulni, milyen kérdéseket lehet egy-egy adott időpontban feltenni. Mivel a tudás hierarchikusan elrendezett az időben, bizonyos kérdések nem merülhetnek fel meghatározott keretben. Ezt hamar megtanulják a tanárok is, a tanulók is. A fegyelem tehát a pedagógiai keretben testet öltött tudás sajátos, adott kiválogatásának, szervezetének, elsajátítási ütemének és időzítésének elfogadását jelenti. Az iskolai pályafutás előrehaladtával egyidejűleg csökken a keret erőssége a tanárok és a diákok számára egyaránt. De ezek a lazább keretek csak a sikeres szocializáció jeleit mutató kevesek számára adatnak meg. A népesség többsége számára a keretek szorosak. Bizonyos értelemben azt mondhatjuk, hogy a gyűjteményes kód európai formája a keretekre való szocializáción keresztül helyezi biztonságba a tudást. Van olyan, az egyes keretek erősségétől függően erősebb vagy gyengébb tendencia, hogy a fiatalokkal meghatározott elveket, rutinműveleteket és levezetéseket sajátíttatnak el. Az értékelés rendszerében a hangsúly a tudás elért *szintjén* van, nem a tudáshoz vezető *utakon*. Ebből a szempontból gyümölcsöző lenne a vizsgakérdések, a vizsgalapok és az osztályozás szimbolikus struktúrájának tapasztalati elemzése.

A tudás átadása tehát - különösen az elit középiskolás diákok számára - olyan erős kereteken keresztül történik, amelyek kontrollálják a tudásanyag kiválogatását, megszervezését és elsajátításának ütemét. A tudás megszerzése nem annyira jog, mint inkább nyereség vagy szerzemény. Minél erősebb az osztályozás és a keret, annál hierarchikusabb és ritualizáltabb az oktatási kapcsolat, annál tudatlanabbnak tekintik az oktatottat, akinek alacsony a státusa és kevés a joga. A státus és a jogok megszerezhetők; sarkantyúnak tekintik őket, amely főként arra szolgál, hogy segítségével kialakítsák és fenntartsák a tanulók motiváltságát. A tudás kereteinek kérdését a pedagógiai viszonyban egy másik szempontból is megvizsgálhatjuk. Az iskolai tudásanyag bizonyos értelemben nem mindennapi tudás. Olyan tudás, ami mentesül a partikuláristól, a helyi érdekűtől, és pedig a tudományok explicit és a művészetek implicit nyelveinek segítségével, amelyek lehetővé teszik új valóságok alkotását vagy felfedezését. Ez azonnal felveti azt a kérdést, hogy milyen viszony lehet az iskola nem mindennapi tudásanyaga és a tanuló családja, pajtásai *köznapi* tudása, *mindennapi*, általános ismeretei között. Kérdés, hogy milyen erősek az iskolai tudásanyag keretei a tapasztalati, közösségi alapú, nem iskolai tudásanyagot illetően? Úgy vélem, hogy a gyűjteményes kód keretei igen korán olyan tudáskeretekbe szocializálják a gyermeket, amelyek elriasztják a mindennapi valósággal való kapcsolatuktól, vagy nagyon megsűrik az ilyen kapcsolatokat. Az ilyen szocializáció során a gyermek nagyon hamar megtanulja, hogy mi az, amit kívülről bevihet a pedagógiai keretbe. A keretek ilyen felépítése teszi nem közönséggé, nem evilágivá, ezoterikussá az iskolai tudásanyagot, olyanná, amely sajátos jelentőséget ad tulajdonosának. Úgy vélem, hogy amikor a kereteket fellazítják a mindennapi tudás befogadása érdekében - amit gyakran tesznek, de ritkán helyesen -, ezt nemcsak az iskolai tananyag jobb átadása érdekében teszik, hanem a deviancia különböző formáinak társadalmi ellenőrzése végett is. Ennek a keretnek a gyengülése általában azoknál a „kisebb képességű” gyerekeknél fordul elő akiknek az oktatásáról lemondunk.

A gyűjteményes kód európai formája tehát általában - bár nem függetlenül az osztályozás és a keretek erősségétől - merev, differenciáló és hierarchikus jellegű. Emellett különösen középfokú szinten rendkívül ellenálló a változással szemben. Az angol változatnál ezt az ellenállást fokozza az iskolaigazgatók és iskolavezetők döntési joga. Angliában a nyilvános vizsgarendszer követelményein kívül az iskolák és a főiskolák igazgatóinak viszonylag széles körű döntési szabadságuk van a tudásanyag megszervezése és átadása fölött. Itt viszonylag gyenge az oktatási kód központi ellenőrzése, bár az iskolák felülvizsgálására mind a helyi, mind a központi kormányzati szerveknek joguk van. A felügyeleti szervek és az iskolák viszonya azonban igen kevésbé tisztázott. Ahhoz, hogy Angliában nagyszabású változás történhessen, száz és száz iskolának kellene együttműködnie. Az iskolai tudáskódok merevsége tehát éppúgy lehet a kódok feletti erősen központosított ellenőrzés, mint gyenge központi ellenőrzés eredménye. A gyenge központi ellenőrzés persze sok olyan változást tesz lehetővé, amelyeknek kezdetben alig van hatásuk a rendszer egészére. Másfelől sokkal erősebb az iskola szervezési stílusának központi ellenőrzése. Ez olyan helyzethez vezethet, hogy a szervezési stílusban beállhat valamilyen változás anélkül, hogy ennek bármiféle hatása lenne az iskolai tudáskódra, különösen ott, ahol az oktatási kód nagyon sajátos azonosulásokat hoz létre. Ez felveti azt a kérdést, hogy milyen kapcsolat van a szervezeti változás és az iskolai tudáskód, azaz az osztályozás és a keretek erősségében bekövetkező változások között. Erre a problémára azonban itt nincs módunk kitérni.

A gyűjteményes kód európai és angol változata tehát általában rendet, azonosságot és elkötelezettséget nyújthat azoknak, akik túljutnak a kezdő szinten. Akik nem jutnak túl rajta, azok számára néha sértőnek és értelmetlennek tűnhet, olyasminek, amit *Bourdieu* „szimbolikus erőszak”-nak nevez.

Integrált és gyűjteményes kódok

Most az integrált kódnak egy olyan formáját fogom megvizsgálni, amely nagyon gyenge osztályozáson és kereteken keresztül valósul meg. Számos kezdeményezés ellenére valószínűleg igaz az, hogy az integrált kód jelenleg csak ideológiai és elméleti szinten létezik, s hogy csak viszonylag kevés iskolai és oktatásügyi intézmény próbálkozik komolyabban ennek intézményesítésével.

Ahogy a tanulmányom elején szó volt róla, az integrált kódok esetében eltolódás tapasztalható a zárt tartalmaktól a nyílt tartalmak felé, az erős osztályozástól a kifejezetten gyenge felé. Azonnal kiderül, hogy a tudás osztályozásának ilyen gyengítése zavarja a fennálló tekintélystruktúrát, az elkülönülten létező sajátos azonosultságokat és a tulajdon elvét.

Az integrált kódnál a különböző tartalmak valamilyen eszmének alárendeltek, ami csökkenti elválasztottságukat. Az integráció tehát csökkenti az elkülönült tartalmak tekintélyét, és ez következményekkel jár a fennálló tekintélystruktúrára is. A kollektív kód elvileg lehetővé teszi, hogy számottevő különbségek legyenek a pedagógiában és az értékelésben, mivel a különböző tartalmak rendkívül elszigeteltek. A tartalmak autonómiája olyan tekintélystruktúra másik oldala, amely féltékeny és buzgó ellenőrzést gyakorol. Azt hiszem, hogy az integrált kódnál nincs lehetőség a pedagógia és az értékelés olyan szélsőséges különbségeire, ami a gyűjteményes kódoknál természetes. Éppen ellenkezőleg: olyan tendenciának kell kialakulnia, amely közös pedagógia és közös értékelési rendszer felé halad. Más szóval: az integrált kódok valószínűleg egységesítik a tanárok oktatási gyakorlatát. A gyűjteményes kódok tehát növelik a tanárok egyéni döntési jogkörét (persze mindig a fennálló osztályozás és keretek határai között), az integrált kódok ellenben közvetlenül az integrált kód erősségének (a kód által

koordinált tanárok száma) megfelelően csökkentik a tanárok önállóságát. Másfelől valószínűleg az is igaz, hogy a gyűjteményes kódnál a tanárok nagyobb döntési jogkörét a tanulók korlátozottabb autonómiája kíséri, míg az integrált kódnál a tanárok kisebb jogaival a tanulók növekvő döntési jogköre jár együtt. Más szóval: a pedagógiai viszonyon belül eltolódik a tanár és diák közötti hatalmi súlypont.

Nézzük részletesebben ezeket a gondolatokat. Ahhoz, hogy az integráció valamilyen formája létrejöhessen (ami más, mint amikor különböző tantárgyakban azonos problémával foglalkoznak - ezt koncentrációnak nevezhetjük), kell lennie valamilyen összekötő eszmének, egy tartalmak feletti fogalomnak, amely magas absztrakciós szinten általános elvekre irányítja a figyelmet. Például, ha a szociológia és a biológia közötti kapcsolat nyílttá válik, akkor a sok közül az egyik összekötő eszme lehet például a rend és a változás problémája, ami a genetikai és a kulturális kód fogalmával vizsgálható. Bármi legyen is azonban az összekötő fogalom, annyi bizonyos, hogy az átadásra kerülő tantárgyon belül megszűri az odatartozó ismereteket. Valószínű, hogy a tantárgyak egyedi vonásainak jelentősége csökken. A figyelem inkább a tárgyak mélystruktúrájára, mint felszíni struktúrájára összpontosul. Ez oda vezethet, hogy az általános elvek kapnak hangsúlyt, s azok a fogalmak kerülnek előtérbe, amelyekkel az általános elvek megközelíthetők. Ez valószínűleg visszahat majd a pedagógia orientációjára, amely kevesebbet törődik majd bizonyos tudásszint elsajátításának szükségességével, mint azzal, hogy *hogyan* alakul ki a tudás. Más szóval: az integrált kódok pedagógiája valószínűleg a tudáshoz való eljutás különböző útjait hangsúlyozza a pedagógiai viszonyokban. A gyűjteményes kód esetében a pedagógia a tudás felszíni struktúrájától halad a mélystruktúra felé, s amint láttuk, csak az elit jut el a mélystruktúráig, s ezáltal csak ők jutnak el új valóságok létrehozásához, illetve ahhoz a tapasztalati tudáshoz, hogy ilyen új valóságok egyáltalán lehetségesek. *Az integrált kódok esetében a pedagógia valószínűleg a mélystruktúrától halad a felszíni struktúra felé.*

Az integrált kódok elérhetővé tehetik a tanulók számára már az iskolai pályafutás kezdetén - persze az adott életkornak alkalmas módon - a tudás mélystruktúráját, azaz az új tudás létrehozásának elveit. Ha a hangsúly inkább a tudás megszerzésének különböző útjain és nem adott tudásszint elérésén lesz, ez nemcsak hangsúlyeltolódást idéz elő a pedagógián belül, de hatással lesz a pedagógia alapjául szolgáló tanuláselméletre is. A gyűjteményes kód alapjául szolgáló tanuláselmélet valószínűleg didaktikus, míg az integrált kód alapját képező inkább csoport-, illetve önszabályozó. Ez abból adódik, hogy a kettőben eltérően fogják fel azt, hogy mi számít tudásnak, s ebből következően azt is, hogy hogyan kell a tudást elsajátítani. A pedagógiának ezek a hangsúly- és orientációváltásai felelősek a kezdetben meglazult keretekért, amelyekbe a tanár és a tanuló belépnek. A meglazult keretek nemcsak a tekintélyviszonyokat változtatják meg azáltal, hogy növelik a nevelt jogait, de gyengítik vagy elhomályosítják azt a határt is, ami a megtanulható és a meg nem tanulható között van, és ezáltal a tanárnak is és a neveltnek is több egyéni tapasztalata kerül be a pedagógiai keretbe. Az integrált kód belső logikája valószínűleg megváltoztatja a tanulócsoporthoz tartozók struktúráját is, amelyek valószínűleg rugalmasabbak lesznek. *A viszonylag gyenge határfenntartás elve*, ami az integrált kódok alapelve, tehát hatást gyakorol mind az iskolai ismeretanyag struktúrájára, mind a társadalmi viszonyok szerkezetére.

Most rátérek a gyűjteményes és az integrált kódok néhány olyan szervezeti következményére, amelyek megvilágítják, hogy a két oktatási kód mennyiben különbözik a hatalom eloszlását és a kontroll elveit illetően.

Ahol gyűjteményes kód a szabályozó, ott a tudást egymástól jól elszigetelt tantárgyak hierarchikus elrendezésével szervezik meg, és osztják el. Az ilyen struktúra az intézmény oligarchikus ellenőrzésére utal, ami a tanszékek, tagozatok vezetőinek és az intézmény vezetőinek formális és informális találkozásai révén valósul meg. Így a rangidős oktató-személyzetben belül erős horizontális munkakapcsolatok is kialakulnak (mármint azok között, akik a tantárgyi hierarchiában azonos pozíciót foglalnak el), és erős vertikális kapcsolataik is lesznek saját szakukon belül. A fiatalabb, alacsonyabb rangú oktatók azonban valószínűleg csak vertikális (azaz a tárgyhierarchián belüli) szövetségeket és munkakapcsolatokat létesíthetnek. (...)

Az integrált kód viszont megköveteli a különböző tantárgyak tanáraitól azt is, hogy olyan társadalmi kapcsolatba lépjenek egymással, amely már nemcsak szakmai érintkezésből, hanem a közös együttműködést igénylő oktatási feladatból nő ki. A tanárok közötti kapcsolatok gravitációs központja gyökeresen eltolódik. Így ahelyett, hogy a tárgyhierarchia iránti elkötelezettség elválasztaná és elszigetelné egymástól a tanárokat és előadókat, a közös munkahelyzetben keresztül az egyesülés feltételei adottak. Úgy vélem, hogy a viszonyok alapjának megváltozása maga után vonhatja a kollektív kód különálló hierarchiáinak gyengülését is. A tanárok és előadók új, munkára épülő horizontális viszonyai megváltoztatják a gyűjteményes kód által szabályozott hatalmi struktúrát és hatalomeloszlást is. Valószínű továbbá, hogy a tanítás lényegében láthatatlan mozzanatai (adminisztráció stb.) *láthatóvá* válnak.

Hasonló fejleményekkel számolhatunk a hallgatók, sőt a középiskola felsős diákjai körében is. A kollektív kódnál a tanulókat és hallgatókat iskolai pályafutásuk minden egyes szakaszán alcsoportokra osztják, és az oktatás szempontjából elszigetelik egymástól. A tanárokhoz hasonlóan ők is hozzá vannak kötve a tárgyhierarchiához, s ennek az okai is ugyanazok, mint a tanárok esetében: azonosulásukat és jövőjüket a kar határozza meg. Vertikális elkötelezettségeik és munkán alapuló kapcsolataik erősek; horizontális kapcsolataik viszont többnyire nem szakmai területekre korlátozódnak (hallgató- vagy diákegyesületek és sport), vagy pedig periférikus, nem szakmai jellegű adminisztrációra. Itt ismét a gyűjteményes kóddal együtt járó erős határfenntartás példájával van dolgunk, ezúttal a szakmai feladatok és a nem szakmai feladaton alapuló területek között. Az integrált kódok megteremtik a tanulók és hallgatók erős horizontális kapcsolatainak és szövetségeinek feltételeit, amelyek közös munkafeladatokon: a tudás átvételén és átadásán alapulnak. Ilyen körülmények között arra számíthatunk, hogy meggyengül a határ a tanszemélyzet - különösen a fiatalabb oktatószemélyzet - és a hallgatók, ill. diákok között.

Ily módon a gyűjteményes kódoktól az integrált kódok felé tartozó mozgás megzavarhatja a hatalom struktúráját és eloszlását, megsértheti a tulajdonviszonyokat és az oktatási azonosulásokat. Az oktatási kódnak ez a megváltozása alapvető változást jelent a határok természetében és erősségében. Megváltozik az, hogy mi számít tudásnak, hogy mi számít a tudás érvényes átadásának, mi tekinthető a tudás érvényes realizálásának, és megváltozik a szervezeti kapcsolat is. Kulturális szinten ez a változás eltolódást hoz a kategóriák tisztán tartásától a kategóriák keverése felé. Ugyanakkor a szocializáció szintjén az integrált kódok végeredményei esetleg kevésbé előreláthatóak, mint a gyűjteményes kódokéi. A kódok ilyenféle változása alapvető változással jár a tudás osztályozásában és keretrendszerében, következésképp megváltoztatja a hatalom eloszlását és struktúráját, valamint a kontroll elveit. Nem csoda, ha az oktatási kódok megváltoztatásának témája mély ellenállást vált ki.

Gyűjteményes kódok, integrált kódok és a rend problémái

Most rátérek a rend problémájának néhány vonatkozására. Ahol a tudást gyűjteményes kód szabályozza, a társadalmi rend a tekintélyviszonyok hierarchikus természetéből, a differenciált tudás időbeni és térbeni rendszeres elrendezéséből, a nyilvánosan ismert, kidolgozott szabályokkal rendelkező, általában előre látható vizsgáljárásokból alakul ki. Az egyén belső rendjét a sajátos azonosulások kialakítása teremti meg. Az erős osztályozás és keret intézményes kifejezése időbeni és térbeni előreláthatóságot teremt. A gyűjteményes kód - az erős osztályozás miatt - lehetővé teszi, hogy egy sor különbség legyen a rendszerben a tantárgyak között a tudás megszervezése, átadása és értékelése tekintetében. Az erős osztályozás miatt ez a kód *elvileg* lehetővé teszi, hogy a tanszemélyzet (bizonyos határok között) különböző ideológiákat valljon, mivel a konfliktus lehetősége a különböző, elszigetelt hierarchiakon belülről korlátozódik. Az egyetem szintje alatt az iskolai tudásanyag és az iskola szempontjából lényegtelen tudás közötti erős keretek elvileg megkönnyítik, hogy az oktatószemélyzet által elfogadott ideológiák eltérőek legyenek, mivel ideológiát nem adnak át. Ugyanakkor az erős keret az ilyesmi erőszakolását nagyon láthatóvá teszi. Az egyetem szintjén a személyi szabadságok körét szimbolizálja bizonyos gyűjteményes kódok etikai rendszere, és ez az alapja annak, hogy a részekre szabdaltnak egész újra egyesüljön.

Míg általában úgy áll a dolog, hogy a gyűjteményes kódok - az integráltakhoz viszonyítva - erős kereteket teremtenek az iskola nem mindennapi tudásanyaga és a diák, illetve a tanár mindennapi, közösségileg megalapozott tudása között, az is igaz, hogy ez az elszigeteltség teret enged a magánszférának. Ha ugyanis a közösségileg megalapozott tapasztalat érdektelen a pedagógiai keret szempontjából, akkor érdektelenek a személyiségnek azok az oldalai is, amelyeket ezek a tapasztalatok formáltak ki. A magánszférának ezek a területei akadályozzák, hogy a szocializációs folyamat mindent áthasson, mert lehetővé teszik, hogy az egyén távol tartsa magát ettől a folyamattól. Ez aztán azt jelenti, hogy a szocializáció mélységesen sértővé válhat egyrészt azok számára, akik szeretnének azonosulni valamivel, de ez nem sikerül nekik, másrészt azok számára - és ez a többség -, akiknek nincs lehetőségük az azonosulás elérésére.

Az integrált kódok által teremtett rend ugyancsak problematikus lehet. Úgy vélem, hogy ha négy feltétel nem teljesül, akkor a tanulás nyíltsága olyan kultúrát hozhat létre, amelyben mind az oktatószemélyzetből, mind a diákokból hiányzik az idő-, tér- és célérzék. Szeretnék röviden néhány értelmező megjegyzést fűzni ezekhez a feltételekhez.

1. Szükség van egy közösen elfogadott integráló eszmére, és ennek rendkívül explicitnek kell lennie. (Fonák helyzet, hogy az integrált kódok felé történő mozgás azokban az országokban indult el, ahol igen alacsony szintű a morális egyetértés.) Lehetséges, hogy az integrált kódok csak akkor működnek, ha az oktatószemélyzetben belül igen erős az ideológiai összhang. Láttuk már, hogy az integrált kódok - a gyűjteményes kódokkal összehasonlítva - nagyobb egyöntetűséget tesznek szükségessé a pedagógiában és az értékelésben, s ezáltal csökkentik a tanárok különbségét a tudás átadási formái és értékelése tekintetében. Míg a gyűjteményes kódok esetében valószínű, hogy a tanítás folyamata a többi tanár számára láthatatlan, hacsak nem állnak fenn sajátos feltételek, addig az integrált kódokon keresztül szabályozott tanítási folyamat nagyon is láthatóvá válhat a tanulócsoporthoz strukturájának hajlékonyabbá tételére irányuló pedagógiai fejlődés eredményeképpen. Ezenfelül az integrált kódok gyenge osztályozása és gyenge keretei lehetővé teszik, hogy jobban érvényre jusson a tanárok - és valószínűleg a tanulók - különbözősége a tanított anyag kiválogatásában. Az oktatási választások morális alapja így valószínűleg explicitté, nyilvánosan ismertté válik a kezdeti, tervező szakaszban. Az integrált kódok a sajátos azonosulásokat is gyengítik. Az említett

okok miatt, integrált kódok esetén magas szintű ideológiai összhangra van szükség, és ez befolyásolhatja a tantestület összeállítását is. Az integrált kódok a felszínen gyenge és homályos határokat teremtenek, de a mélyben zárt, *explicit ideológiákon* alapulhatnak. Ahol az ilyen ideológiákat nem osztja mindenki, ott minden ponton láthatóvá válnak az egész rendszert fenyegető következmények.

2. Az integráló eszme és az összehangolandó tudás közötti kapcsolat jellegét ugyancsak világosan meg kell határozni. Ez lesz az az alapelem, amely munkakapcsolatba állítja a tanárokat és a tanulókat. *Ilyen koordináló rendszer kidolgozása jelenti a tanárok szocializálását a kódba. E folyamat során internalizálják a tanárok - mint minden szocializációs folyamatban - a kód értelmezési eljárásait, oly módon, hogy ezek rejtett vezérelvekké válnak, amelyek az egyes tanárok viselkedését irányítják és összehangolják a meglazult keretek és meggyengült osztályozások mellett.* Mindez elvezet bennünket a gyűjteményes és integrált kódok egyik fő különbségéhez. A gyűjteményes kód esetében a szocializációs szakaszt - szerep- és tudásszinten egyaránt - megkönnyíti az erős határfenntartás. Az ilyen szocializáció valószínűleg összefügg a tanár ismeretekbe való szocializálásával. Integrált kódok esetében számos emberrel összefüggésben kell megszerezni a tudás formáját, illetve kivívni a szerepet, és ez szükségessé teheti az újraszocializálást, ha a tanár korábbi iskolai tapasztalatait a gyűjteményes kód határozza meg. A gyűjteményes kód középszerű oktatószemélyzet esetén is működhet. Az integrált kódokhoz azonban magas szintű szintetizáló és analógiateremtő erő szükséges, valamint az, hogy az érdekeltek képesek legyenek a tudás és a társadalmi kapcsolatok szintjén felmerülő többértelműség tolerálására és élvezésére.

3. Érzékeny visszacsatolási rendszer kialakítása érdekében a tanszemélyzetet bizottságokba lehet szervezni, ami egyúttal további eszköze a kódba való szocializálásnak. Valószínű, hogy az értékelési kritériumok viszonylag gyengék lesznek abban az értelemben, hogy kevésbé lesznek explicitek és mérhetők, mint a gyűjteményes kód esetében. Ennek következtében szükségessé válhat ellenőrző funkciókat betöltő bizottságok létrehozása tanárokból és hallgatókból (esetleg tanulókból is).

4. Az integrált kódban rejlő egyik legnagyobb nehézség abból adódik, hogy mit kell értékelni, milyen legyen az értékelés, formája, milyen helyet foglaljanak el a sajátos képességek az értékelésben. Valószínű, hogy az integrált kódokban az értékelési kritériumok többszempon-túak lesznek a gyűjteményes kódok kritériumainál. Mivel a gyűjteményes kódok esetében a tudás a felszíntől halad a mélystruktúra felé, ez az előrehaladási irány időben rendezett értékelési elveket alakít ki. Az integrált kódokon keresztül szabályozott tudás időbeli kohéziójának formáját is meg kell azonban határozni, és explicitté, nyilvánosan szabályozottá kell tenni. Világos értékelési kritériumok nélkül sem a tanárnak, sem a diáknak nincs módja a megtanulandó dolgok jelentőségének mérlegelésére és a pedagógia eszközeinek elbírálására. A gyűjteményes kódok esetében az értékelés - középfokú szinten - gyakran abból áll, hogy meghatározott ismeretek és tudásfokokozatok szűk köréhez hozzárendelnek (többé-kevésbé világos) előre megállapított értékelési kritériumokat, amelyek arra vonatkoznak, hogy milyen a jó, a megfelelő vagy a meggyőző válasz. Az előre megállapított kritériumok az értékelés sajátos társadalmi összefüggésrendszerével együtt viszonylag tárgyilagos eljárást eredményeznek. Nem akarom azt állítani, hogy ez szükségképpen olyan értékelési formákhoz vezet, amelyek tökéletesen eltekintenek a diák teljesítményének megkülönböztető és eredeti jegyeitől. Az itt tárgyalt integrált kód esetében (gyenge keretek a tanuló és a tanár számára) azonban ez az értékelési forma valószínűleg nem megfelelő. A gyenge keretek lehetővé teszik, hogy a diák magatartásainak több eleme nyilvánuljon meg, s ezáltal fennáll a lehetségsége (legalábbis elvben) annak, hogy a diákok között számottevő különbségek legyenek. Ez oda vezethet, hogy az értékelés során a korábbinál nagyobb súllyal esnek latba a tanulók „belső”

tulajdonságai. Ez azt jelenti, hogy, ha „megfelelők” a diák attitűdjei, akkor ezt beszámítják a különböző képességek értékelésébe. Az „attitűd” helyessége aszerint értékelhető, hogy mennyire felel meg az érvényben levő ideológiának. Nincs kizárva tehát, hogy a gyenge keretekkel járó integrált kódok értékelő kritériumai gyengék lesznek a megismeréshez kapcsolódó tulajdonságok elbírálásánál, de erősek a beállítottságokkal kapcsolatban. Ha így áll a helyzet, akkor egy sor új tanulói tulajdonság követel elnevezést. Az is valószínű, hogy a meggyengült osztályozás és keret felbátorítja a tanulókat, illetve hallgatókat arra, hogy jobban kinyilvánítsák gondolataikat, érzéseiket és értékeiket. Ily módon viszont szélesebb alapot adnak a felettük gyakorolt ellenőrzésnek. Mindennek eredményeképp a szocializáció intenzívebbé és áthatóbbá válhat. S ugyanúgy, ahogy a diákok védekeznek a kollektív kód okozta sérülésekkel szemben, vagy távol tartják magukat a nyílt kódtól, új védekező mechanizmusokat alakíthatnak ki az integrált kód potenciális erőszakossága és az általa teremtett nyílt tanulási helyzetek ellen.

A rend kérdését a következőkben összegezzük: a gyűjteményes kódok explicit és erős határfenntartó jegyekkel rendelkeznek, és hallgatólagos ideológiai bázison nyugszanak. Az integrált kódoknak gyenge és rejtett határfenntartó jegyeik vannak, és explicit, lezárt ideológiai bázison nyugszanak. A gyűjteményes kód ideológiai bázisa sűrített szimbolikus rendszer, amelyet a kód befejezett határfenntartó jegyein keresztül közvetítenek. Rejtett struktúrája a mechanikus szolidaritás. Az integrált kódok ideológiai bázisa nem a sűrített szimbolikus rendszer, hanem verbálisan kidolgozott és explicit. Ez az organikus szolidaritás *nyílt* realizációja, amelyet a határfenntartás gyenge formái testesítenek meg (kis elszigeteltség). Mégis a gyűjteményes kódok rejtett struktúrája, a mechanikus szolidaritás, a szakosított „végtermékek” révén organikus szolidaritást hoz létre. Másfelől viszont az integrált kódok organikus szolidaritásának nyílt struktúrája a kevésbé specializált végtermékeken keresztül mechanikus szolidaritást teremt. S ezt oly mértékben teszi, amilyen mértékben ideológiája explicit, kidolgozott és *zárt*, továbbá *hatékonyan és impliciten* kerül átadásra a gyenge elszigeteltségen keresztül. Amennyiben az integrált kódok nem ilyenek, rendkívül problematikusá válik a rend megteremtése a társadalmi szervezet és a személy szintjén egyaránt. Amennyiben ilyenek és így szocializálnak, a mechanikus szolidaritás rejtett és mély lezártágával kerülünk szembe. Ez az az alapvető paradoxon, amellyel szembe kell néznünk, és amelyet át kell gondolnunk.

Az oktatási kód változása

Megpróbáltam megvilágítani az oktatási kódok, a hatalmi struktúra és a társadalmi kontroll összefüggéseit. Az oktatási kódok megváltoztatását célzó kísérletek ellenállást fognak kiváltani a legkülönbözőbb szinteken, függetlenül attól, hogy egy adott kódnak milyen belső értékei vannak. Szeretnék most röviden felsorolni néhány érvet, amelyek mellett szólnak, hogy a (tanár és tanított vonatkozásában) gyenge osztályozást és gyenge kereteket tartalmazó integrált kódokat az általános iskola szintje felett intézményesíteni kellene.

1. A tudás egyre növekvő differenciálódása a magasabb szintű gondolkodásban, s a korábban elkülönült területek integrálódása olyan szocializációs formát követel, amely alkalmas a tudás e strukturális változásainak követésére.
2. A munkamegosztás változásai új típusú készségfogalmat alakítanak ki. Egy sor készség automatikus elavulása csökkenti a kontextushoz kötött műveletek jelentőségét, és növeli azoknak az általános elveknek a fontosságát, amelyekből egy sor eltérő művelet vezethető le.

Durván azt mondhatnánk, hogy a XIX. század alázatos és merev embert kívánt, míg a XX. század második fele alkalmazkodó, de rugalmas embert követel.

3. Az integrált kódok társadalmi struktúrája kevésbé merev, s ezért az egyenlőség elvére épülő oktatásnak ezek lehetnek a kódjai.

4. A fejlett ipari társadalmakban, amelyek bizonyos határok között több legitimizáló elvet és ideológiát engednek meg, az egyik fő probléma a kontroll. Problémát okoz, hogy értelmet adjanak a differenciált, gyengén összehangolt és változó szimbolikus rendszereknek, és probléma a személy belső szabályozása.

Az integrált kódok azzal, hogy bennük a hangsúly az alapul szolgáló tudás egységén van, azzal, hogy hangsúlyozzák az analógiát és a szintézist, válasznak tekinthetők az „értelemadás” első problémájára. Az integrált kód kontrollja inkább személyek közötti, mint pozíciók közötti és olyan feltételek között is létrehozható átható szocializációs formát, ha a hiedelmek rendszerében és a morális rendben bizonytalanságok vannak.

Ha ezek az érvek igazak, akkor az integrált kódok felé irányuló mozgást technológiai forrásból eredőnek tekinthetjük. Ugyanakkor az is lehetséges, hogy a gyűjteményes kódtól való távolodásnak egy másik, mélyebb forrása is van. Szerintem a gyűjteményestől az integrált kódok felé tartó mozgás azt szimbolizálja, hogy a társadalom alapvető osztályozásai és keretei válságban vannak, s ennek következtében válságban vannak a hatalmi struktúra és a kontroll elvei is. Ebből a szempontból ez a mozgás olyan kísérletnek tekinthető, amelynek célja az osztályozás felbomlasztása, ezen keresztül a hatalmi struktúra és az ellenőrzési elvek megváltoztatása, s végső fokon pedig az, hogy feloldják a tudás strukturáltságának merevségét, és megváltoztassák az öntudat határait is. Ebből a szempontból az integrált kódok inkább morális válság szimptomái, mintsem egy oktatási rendszer végső állomásai.

Következtetés

Írásomban megpróbáltam úgy elemezni a határ fogalmát, hogy világossá válhasson a hatalmi és a kontrollösszetevő is. Figyelmemet közvetlenül az átadott iskolai tudásanyag struktúrájára fordítottam.

Bár úgy tűnik, hogy az „osztályozás” fogalma csak egyetlen dimenziót bont ki, ti. a tartalmak közötti elszigeteltségeket (tantárgyak, tanfolyamok stb. között), voltaképpen kifejezetten, nyíltan utal a hatalmi és kontrollösszetevőkre. Ugyanúgy, a keret fogalma is látszólag csak egyetlen dimenzióban működik (mi tanítható, ill. mi nem tanítható a pedagógiai viszonyban), a fogalom elemzése mégis hatalmi és kontrollösszetevőkre mutat. Azáltal, hogy az oktatási kódokat az osztályozás és a keretek közötti kapcsolatok alapján határoztuk meg, ez a két összetevő az elemzés összes szintjébe beépült. Lehetővé vált tehát, hogy egyetlen fogalmi keret segítségével levezessünk egy oktatási kód-tipológiát, hogy kimutassuk a kódok szervezeti és tudásanyagbeli sajátosságait, hogy az elemzés makroszintjéről áttérjünk a mikroszintre, hogy az oktatási intézmények belső elrendezését összekapcsoljuk az ilyen elrendezések külső társadalmi előzményeivel, és hogy megvizsgáljuk a fenntartás és a változás kérdéseit. Ugyanakkor az elemzés remélhetőleg világossá tette a különböző oktatási kódok alapját képező rejtett feltevéseket. Megkísértem - elméleti szinten - kimutatni, hogy milyen kapcsolat van egy sajátos szimbolikus rend és a tapasztalat strukturálása között. Úgy vélem, olyan megközelítést kínál, amelyet többféle módszerrel lehet kutatni.

Az teljesen nyilvánvaló, hogy a fogalom jelenlegi alkalmazása minden ponton tapasztalati igazolásra szorul. Nem próbáltam meg az érvelést hivatkozásokkal aládúcolni, mert sok esetben a szükséges bizonyítékok nem léteznek olyan formában, hogy azok közvetlenül bekapcsolhatóak lennének a következtetések láncolatába, s így talán kétes támpontot jelentenének. Alig van például első kézből származó ismeretünk a keretek különböző vonatkozásairól, ahogy ezt a fogalmat itt használtuk. Nem ismerjük közvetlenül az integrált kódok különböző típusai által realizált mindennapos kísérőjelenségeket sem.

Remélem, hogy a megközelítésemből származó kérdések arra ösztönzik az oktatásszociológusokat, hogy elméletileg is, tapasztalatilag is feltárják az iskolai tudásanyag struktúráját, amelyet én e kutatási terület megkülönböztető jegyének tartok.

KLAUS MOLLENHAUER: SZOCIALIZÁCIÓ ÉS ISKOLAI EREDMÉNY

1. A probléma

Az iskola hatékonysága két dologon mérhető le:

- (a) azon az iskolának tulajdonított formális funkción, hogy minden individuum számára lehetővé teszi a társadalmi és politikai eseményekben való optimális részvételt;
- (b) az iskola számára kialakított és az iskolában tényszerűen érvényesülő teljesítmény és „érettség” fogalmán.

Elképzelhető volna olyan társadalmi helyzet is, amelyben e két szempont egybeesik, de a mai társadalmi és az oktatási viszonyok között ez nincs így. Az oktatás kutatása nemzetközi összehasonlítás alapján állapíthatta meg, hogy az iskola jelenlegi állapotában - különböző helyeken különböző fokon - nem felel meg annak a követelménynek, amit demokratikus intézményként teljesítenie kellene. A két szempont közötti választás rendszerint két művelődéspolitikai álláspont közötti választást jelent. Ez a két álláspont a „külső” és a „belső” iskolareform. Ha az iskola funkcióját demokratikus intézmény voltában látjuk, akkor az intézmény egészét bíráljuk. Ha viszont az iskolában tényszerűen érvényesülő teljesítmény és „érettség” fogalmából indulunk ki, akkor nem az oktatás egész szervezetével, hanem csak az iskolán belüli eljárás módokkal foglalkozunk, és teljesítőképességének minőségi kritériumai változatlanok maradnak. Utóbbi esetben csak arról van szó, hogy az *adott* helyzet meghatározta célok hogyan érhetők el. Például a teljesítmény növelésének problémájával kapcsolatban fenntartjuk a mai gyakorlatban realizálódó teljesítmény fogalmat.

Melyik utat válasszuk a kettő közül? A helyes elemzés minden esetben megmutatja, hogy az iskolában megállapított hiányok okai csak részben kereshetők magában az iskolában. Egyes országokban az iskolareformok látványosan növelhették a mobilitást, de rendszerint - ha az egész társadalmi struktúra nem változott - lényegében érintetlen maradt az iskola rétegek szerinti kiválasztó jellege. Ez különböző következtetéseket enged meg, többek között azt is, hogy a tanulási folyamatban az indulás különböző esélyeinek döntő feltételeit még a gyermek iskolába lépése előtt kell keresni.

Ez a feltételezés három úton igazolható.

(a) *A teljesítményre* orientált magatartásnak, különösen a teljesítmény motivációjának kutatása megvilágította, hogy a családi nevelési gyakorlat meghatározott formái előre jelzik a várható, átlagostól eltérő iskolai eredményt.

(b) *A nyelvi viselkedés* vizsgálata megmutatta, hogy a rétegspecifikus nyelvi kód befolyásolja az iskolai teljesítményt. Azok vannak hátrányban, akik nem rendelkeznek a tanárok és az iskolai környezet középrétegbeli nyelvi kódjával, s az ezáltal meghatározott kognitív stratégiával.

(c) *Az oktatás és a társadalmi felemelkedés motivációinak* (az aspiráció szintjének) vizsgálata rétegspecifikus különbségeket mutatott ki, amelyek összefüggnek az iskolai teljesítménnyel. Ezeknek a különbségeknek lényeges feltételét lehetne feltárni az érintettek társadalmi helyzetével összefüggő nevelési és tapasztalatrendszerben.

Mindhárom úton két fő tényezőhöz jutunk: a családi nevelési gyakorlathoz és az azt meghatározó társadalmi helyzethez. S ez találkozik azzal a kutatási hagyománnyal, amely - főleg pszichológiai és kultúranropológiai elméletekből kiindulva - a családi nevelési gyakorlat és a személyiség jellege közötti összefüggést a „szocializáció” kategóriájában mutatja ki. A szocializációkutatás célja, hogy megmutassa és megmagyarázza, hogyan válik egy gyermek a társadalmi rendszer tagjává, vagyis hogyan sajátítja el e rendszer információit, technikáját és értékeit. Ez a cél megfelel az iskolára vonatkoztatott előbbi kérdésfeltevéseknek: meg kell állapítanunk, hogy a szocializáció folyamatának mely változatait kell számításba vennünk akkor, ha az iskolarendszer hiányosságait akarjuk megmagyarázni. Gyakorlatilag arról van szó, hogy mit tehetnénk a nevelésben, ami az esélyek mindig újratemelődő egyenlőtlensége ellen hatna?

2. A szocializáció fogalmához

A „fejlődés” vagy a „nevelés” fogalmaival szemben a szocializáció fogalma arra utal, hogy a gyermekek felnövekedése társadalmilag differenciált alapon történik. Ebben a kölcsönös összefüggésben a tényezők sokasága hat. E tényezők szabványos szintjét nem az egyén, hanem a társadalom határozza meg.

Ilyen szabványok jelentkeznek:

- azokban a *helyzetekben* és *szerepekben*, amelyekkel a gyerek a társas mezőben találkozik, különösen a számára fontos személyek viselkedésében;
- azokban a *normákban* és *értékekben*, amelyek a társadalmi interakciókat szabályozzák;
- a gyermeknevelés *gyakorlatában*, a társadalmi struktúrával, a szerepekkel és a normákkal összefüggő egyedi viselkedésben és stílusban.

A standardizálás mindamellett nemcsak a családon belüli viszonyok szabályszerűségének, hanem a családon kívüli csoportokkal való kapcsolatoknak is következménye. Ilyen összeköttetést teremt: a szülők foglalkozása a munka világával, a szülők társadalmi helyzete a társadalmi rétegekkel stb. A nagyobb társadalmi rendszerek és a gyerekek között a szülők közvetítenek, mint a „szocializáció ügynökei”, mint pozíciók, elsősorban a szükségletek kielégítésével kapcsolatos pozíciók birtokosai, s mint olyanok, akik meghatározott társadalmi struktúrában cselekszenek. (...)

Az iskola - amennyiben a gyerekekkel szembeni társadalmilag meghatározott követelményrendszernek fogjuk fel - feltételezi a szocializáció folyamatát. Abból a tényből kiindulva, hogy egyes gyermekek, vagy egész népességcsoportok gyermekei nem teljesítik, vagy csak súlyos konfliktusok árán teljesítik a kívánt munkát, a kutatás számára a kritikai elemzés két útja kínálkozik.

Az iskolának, mint olyan követelményrendszernek a kritikája, amely az egyik szocializációs típusú gyereket *megrövidíti* a másik javára, illetve a szocializációs folyamatnak és feltételeinek kritikája, amennyiben olyan nevelési gyakorlat manifesztálódik bennük, amely hátráltatja vagy megnehezíti a gyerekek teljes részvételét az oktatási rendszerben. A következőkben a második problémával foglalkozunk; az elsőt csak annyiban érintjük, amennyiben azt a második tárgyalása megköveteli. A két probléma kapcsolata társadalmunk társadalmi-gazdasági rétegződésével adott. Az iskolarendszer maga is hasonló társadalmi, kulturális és gazdasági feltételek következményeként jön létre, mint amelyek a gyerekekre - társadalmi helyzetük szerint differenciáltan - a szocializáció folyamatában hatnak. (...)

3. A családi szocializáció folyamatában érvényesülő értékorientációk, elképzelések és gyakorlat

3.1 Értékorientációk

Minden nevelési rendszert történelmileg létrejött értékorientációk kifejezésének foghatunk fel. Emellett a hagyomány igazolja az intézményt és konzerválja hatékonyságát. Ez a hatás ugyanakkor szelektív: azok az értékorientációk, amelyek nem találják meg a nevelési rendszerben intézményes helyüket, elvesztik funkciójukat, vagy rezignáltan alkalmazkodnak a rendszerhez. Ilyen belenyugvó alkalmazkodást tanúsítanak a magasan fejlett ipari társadalmak alsóbb rétegeinek értékorientációi, s ez hatékonyan mutatkozik meg a gyermeknevelési gyakorlatban. Az ilyen nevelési rendszer annál kevésbé problematikus, minél inkább elismeri a résztvevők jogát a mobilitásra.

Ebben az értelemben fontos az a kérdés, hogy a családi nevelési gyakorlat értékorientációja hogyan viszonyul az iskolarendszerhez; vagy megfordítva: mennyire képes az iskola elfogadni vagy figyelembe venni az egyes társadalmi alcsoportok értékorientációit? Melyek tehát azok az értékorientációk, amelyek hatással vannak a gyermek vagy a serdülő iskolai eredményeire? Abból a hipotézisből indulunk ki, hogy az egyén teljesítmények végzésére való képessége vagy készsége azoktól az értékektől függ, amelyekre a nevelés orientálódott, amelyeket kiskorától kezdve felszívott a családban.

Vizsgálatok egész sora bizonyítja, hogy szabályszerű *összefüggés áll fenn az értékorientációk és az iskolai teljesítmények között*. Rosen kimutatta, hogy a középrétegek gyermekeiben a jobb teljesítmények és az aspiráció magasabb szintje egy „aktivista”, „jövőre orientált”, „individuaalista” értékhorizonttal függ össze. Az alsó rétegekben viszont ezek az értékek csak minimális szerepet játszanak. Ők nem rendelkeznek azzal, amit a szerzők „deferred gratification pattern”-nek (az elhalasztott jutalom sémájának) neveznek, vagyis nem függesztik fel valamely vágyuk közvetlen kielégítését később teljesíthető elvárások kedvéért. Az értékorientáció, a célul kitűzött oktatási szint és a teljesítmény mindig összefügg. Úgy tűnik, hogy ezek az Egyesült Államokban kimutatott összefüggések a német viszonyokra is érvényesek. Mindenesetre az eddig végzett vizsgálatok megerősítik ezt a hipotézist. Így az oktatásról vallott elképzelések és a tanulás motivációinak vizsgálata bebizonyította, hogy ezek rétegek szerint különböző értékektől, feltörekvési szándékoktól és az oktatás tényleges útjától függenek. Ezeket az összefüggéseket azonban ki kell egészíteni azzal, hogy az értékek semmiképpen sem tekinthetők független változóknak. Látjuk majd, hogy az értékek ugyan a szocializáció folyamatának leghatékonyabb tényezői, de mégis azok társadalmi-gazdasági helyzetétől és így objektív felemelkedési és művelődési esélyeitől függenek, akik számára érvényesek.

Ahhoz, hogy az értékorientációk funkcióját a szocializáció összefüggéseiben pontosabban meghatározhassuk, figyelembe kell vennünk a magatartásnak azokat a területeit, amelyekre vonatkoznak. *Stolz*¹⁰⁷ a következő viselkedésszférákat vizsgálta, amelyekben az amerikai szülők különösen erős értéktudata nyilvánul meg (a gyakoriság sorrendjében): a szervezett tanulási folyamatra, az érzelmi biztonságra, a gyerekek ellenőrzésére, a gondoskodásra, a családon kívüli nevelési segítségre és a gazdasági eszközökre irányuló nevelési magatartás.

¹⁰⁷ *Stolz, L. M.*: Influence on Parent Behavior (A szülői magatartás befolyásolása). Stanford, California: Stanford University Press, 1967.

Bár itt a tanulást említik a leggyakrabban, más képet kapunk akkor, ha aszerint rangsoroljuk a szülők véleményét, hogy mire kellene a nevelésnek elsősorban irányulnia. Ekkor az iskolai oktatásra és teljesítményre törekvő orientáció a rangsor 59 helye közül csak a második vagy éppen a harmadik harmadban tűnik fel. A legfontosabb értékek a szülők szemében az önállóság, a családi összetartás, a vallásosság, a felelősségtudat, a jó modor, az engedelmesség, a másokkal való jó kapcsolat. E vizsgálat eredményeit *Kohn*¹⁰⁸ egyes értékekre vonatkoztatva erősítette meg. Tizenhét értékítélet közül a szülők leginkább azt részesítik előnyben, hogy a gyermek becsületes, kiegyensúlyozott, másokkal figyelmes, szüleinek engedelmes, megbízható és jó modorú legyen. (A közölt sorrendben.)

Bár a felsoroltakat az Egyesült Államokban állapították meg, a német vizsgálatok eredményeinek is megfelelnek. Ezt bizonyítja például *Hechenhauser és Kemmler*. A hatévesek nevelésében a társadalmi beilleszkedés, a jó magaviselet és a becsületesség itt is fő szerepet játszik, éppen úgy, mint *Kohn* vizsgálatában. Úgy tűnik, hogy az ilyen értékorientációban kifejezésre jutó alaptendencia akkor is megmarad, ha a gyermek idősebb lesz. (...)

A kutatási eredmények profilját más oldalról az határozza meg, hogy melyek a *viszonylag ritka értékorientációk*. Itt is feltételezhetjük, hogy a nyugati ipari államok a nemzetközi összehasonlításban hasonló tendenciákat mutatnak. A kíváncsiságnak és a tudásszomjnak a szülők kisebb értéket tulajdonítanak, mint az előbb említett tulajdonságoknak; ugyanez vonatkozik a bátorságra, a szórakozásra, a boldogságra és a kreativitásra. A vizsgálat szerint a kíváncsiság és az engedelmesség egymást kizáró, a kíváncsiság és a boldogság egymást feltételező értékek. Ez azt mutatja, hogy az eredetiséget és a kreativitást nem értékelik magasra, s általában a konformizmust többre becsülik, mint a nonkonformizmust. Az individuális vonások számára sem marad sok hely a nevelési értékrendben.

Nem túl meglepő, hogy az értékről vallott nézetek viszonylag *ellenállók a nevelési tapasztalatokkal szemben*. Ezek a nézetek ugyanis az értékelésnek azokat a kereteit adják, amelyekben belül a nevelés egyedi jelenségeit értelmezik. Ez azonban nem minden értékre áll egyformán. Ha megvizsgáljuk a „tapasztalatokra nyitott” szülők kicsiny csoportját, akkor itt igen határozott tendenciát figyelhetünk meg azoknak az értékeknek a kiemelésére, amelyek általában alárendelt helyzetben vannak. Ez azt jelenti, hogy a leginkább elterjedt értékek valamifajta pedagógiai „immobilizmust” jeleznek, amely részben ezeknek az értékeknek a természetéből ered, de részben azokból a feltételekből, amelyek ezeket az orientációkat rögzítik. Ha az értékorientációkat társadalmi helyzet és társadalmi rétegek alapján osztályozzuk, akkor minden idevágó vizsgálat szignifikáns különbségeket tár fel.

3.2 Elképzelések

Nevelési elképzeléseken a szülőknek a nevelési folyamatról, azok változóiáról és kapcsolatairól vallott feltevéseit értjük, amelyeket a nevelési gyakorlatban alkalmaznak. Felfoghatjuk intézményes normának is, amelyet az ír körül, hogy a szülők véleménye szerint adott feltételek között, az egyes esetekben mi a pedagógiai tennivaló. Azokról a szülői elképzelésekről van tehát szó, amelyek kijelölik a szülői értékorientációk közvetítésének útjait a gyerekhez. Ez feltételezi az *értékorientáció és a nevelési elképzelések közötti szabályszerű viszonyt*. Ez a viszony valóban fennáll, noha léte csak indirekt úton bizonyítható.

¹⁰⁸ *Kohn, M. L.*: Social Class and the Exercise of Parental Authority (Társadalmi osztály és a szülői tekintély gyakorlása). *Kohn, M. L.*: Social Class and Parental Values (Társadalmi osztály és szülői értékek). Am. J. Soc. 1959. S. 337. H. 1959. a.

A szülők részletes elképzeléseik zömét - a biológiai értékek kivételével - a morális értékek, az érzelmi biztonsági értékek, a családon belüli viszonyok közvetítésének fogják fel. (Ez utóbbihoz tartozik például az, hogy hogyan érhető el a gyerek engedelmessége.) Az érték közvetítés két útja különböztethető meg, amelyek közül - a szülők véleménye szerint - az egyik sok, a másik kevés értéket közvetít. Az első: az ellenőrzés formái, a gyermekszeretet és az érdeklődés a gyerek iránt, a tanítás és a vezetés formái. Itt azokról a szocializációs eszközökről van tehát szó, amelyek hatékonyságában a szülők leginkább bíznak, amelyek értékek sokaságát tudják közvetíteni. A kép világosabbá válik, ha nem a szülők nevelő tevékenysége felől érdeklődünk, hanem azt kérdezzük meg, hogy melyek a *gyermeknek azok a cselekvései, viselkedésmódjai*, amelyeknek a szülők az érték közvetítésben különös jelentőséget tulajdonítanak. Az első helyre az engedelmességet és a felelősségteljes cselekvést helyezik, azokat a viselkedésmódokat, amelyek a szülők szemében a sikeres nevelés jelei. Ugyanerre az eredményre jutottak *Gildea és mások* is: a megkérdezett szülők 72%-a azon a véleményen volt, hogy a legfontosabb, amit a gyereknek meg kell tanulnia: az engedelmesség.¹⁰⁹

Az itt napvilágra kerülő tendencia nem olyan egyértelmű, mint amilyennek tűnik, mert a szülők tudatában a gyermek érzelmi támogatása is nagy szerepet játszik. Ha az egyes kutatási eredmények heterogenitását az empirikus tényállásból kiindulva akarjuk megmagyarázni - mint ahogy ezt *Bronfenbrenner*¹¹⁰ megpróbálta -, akkor két *viselkedésmintát* kell fölvenni. Az első a hagyományos, puritán-protestáns társadalmi karakterhez hajló értékorientáció, a másik a „pszichológiai-demokratikus” orientáció, amely a neveléstörténet legutóbbi korszakában keletkezett. Mindkét orientációnak *a közvetítés* különleges *gyakorlata* felel meg. Az elmúlt harminc év szocializációkutatásának áttekintése alapján *Bronfenbrenner* a következőképpen határozza meg az amerikai trendet. „Ezeket a tendenciákat a következőképpen foglalhatjuk össze:

- (a) nagyobb elnézés a gyermek spontán kívánságaival szemben;
- (b) a hajlamok kényszertől mentes kifejezése;
- (c) a direkt módszerek, a testi fenyítés, szidás, fenyegetés helyett megnövekedett a bizalom az indirekt, pszichológiai szankciókban, mint az értelmes rábeszélés, a lelkiismeretre hivatkozás;
- (d) a túlnyomórészt középosztálybeli normákhoz és módszerekhez való közeledés következtében csökken a különbség a különböző társadalmi rétegek gyermeknevelési formái között.”

A megállapított változások általában csak a nevelési beállítottság és elképzelések változásaira vonatkoznak, magára a nevelési gyakorlatra kevésbé. Kevés kivétellel a szülők és gyermekek megkérdezésének módszerei csak fenntartásokkal használhatók a tényleges nevelési tevékenység megítélésének kulcsául. Ezek a megszorítások azokra az elképzelésekre is érvényesek, amelyek a gyermek „természetére” és „fejlődésére” vonatkoznak. Az ember rendelkezhet

¹⁰⁹ *Gildea, M. C. L. et al.*: Maternal Attitudes and General Adjustment in School (Anyai attitűdök és az iskolába való általános beilleszkedés). In: J. C. Glidexell (Ed.): Parental Attitudes and Child Behavior (Szülői attitűdök és gyermeki magatartás). Springfield, Ill.: Charles G. Thomas, 1961.

¹¹⁰ *Bronfenbrenner, U.*: Socialization and Social Class through Time and Space (Szocializálás és társadalmi osztály időben és térben). In: Maccoby et al.: Readings in Social Psychology. New York, 1958. *Bronfenbrenner, U.*: Wandel der amerikanischen Kindererziehung (Az amerikai gyermeknevelés változása), In: L. V. Friedeburg (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft (Fiatalok a modern társadalomban). Köln/Berlin, 1965.

az ismeretek s az azokkal összefüggő nevelési tevékenységformák széles körével, s mégsem alkalmazza azokat; a részletekbe menő pszichológiai információkból nem következik magától értetődően a nevelési gondolkodásmód és tevékenység megváltozása. Azok a változások, amelyeket az Egyesült Államokban *Bronfenbrenner* állapított meg, s amelyeket a közép-rétegek értékvilágának normatív erejére és a nyilvános pedagógiai-pszichológiai információs források hatására vezetett vissza, valójában nemcsak abba az irányba hatottak, hogy a családi nevelési gyakorlatban megnövekedett a gyermekközpontú beállítottság, hanem láthatóan kedvezett azoknak a *merev elképzeléseknek* is, amelyek szerint a gyermek fejlődése szinte természettől adottan állandó. Ebben az amerikai helyzet megegyezik a némettel. A szülők szerint a gyermeki fejlődésnek megvannak a megváltozhatatlan, determinált szakaszai. Ezek evési szokásokban, beszédben, s az „önállóság” megtanulásában mutatkoznak meg - tehát a gyermeki tanulás azon dimenzióiban, amelyekről a modern szocializáció-kutatás valószínűsítette, hogy különösen függenek a társadalmi-kulturális változóktól. Azért különösen fontos, hogy a szülők elfogadják a nyelv és az önállóság tekintetében a fokozatok meghatározott, állandó voltát, mert a viselkedésnek éppen azokról a területeiről van szó, amelyek különösen befolyásolják az iskolai viselkedést és teljesítményszintet. Éppen így szélesedtek a fejlődés menetéről vallott nézetek merev nemekhez kötött sztereotípiákká, amelyek a nevelési folyamatra vonatkoztatva a használatban levő elképzeléseket újratermelik. E sztereotípiákat a nevelés és oktatás majd minden területén megfigyelhetjük. A nemenként sajátos nevelési hagyomány ma is hatékony; már a kisgyermekkorban megkezdődik a társadalmunk nemenként eltérő szerepelvárásaira orientált nevelési gyakorlat. Feltételezzük, hogy döntően ez okozza a lányok kisebb művelődési esélyeit.

Úgy tűnik, hogy az *értékorientáció és az intézményes normák* néhány dimenzióban kölcsönösen függenek egymástól. A morális és különösképpen a családon belüli kapcsolatok terén megnyilvánuló érzelmi biztonság elterjedésével olyan instrumentális elképzelések járnak, amelyek a gyermek messzemenő ellenőrzésétől, az engedelmségre való neveléstől, a szabályos irányítástól és vezetéstől, valamint a gyermekhez fűződő szoros érzelmi kapcsolattól igen nagy hatást várnak az előbbi értékek értelmében. Ennek megfelel az, hogy a kíváncsiság, a félelemmentesség, az eredetiség és a kreativitás nincs nagy becsben a szülői értékelésben ugyanúgy, ahogy a gyerek önkontrolljának, magabiztosságának és függetlenségének - a nevelési elképzelések keretében csak csekély tüneti értéket tulajdonítanak, ha azt akarják meghatározni, hogy mi tekinthető „sikerült” nevelésnek. (...)

Az értékorientációkat és az instrumentális normákat a „szülői nevelési ideológia” fogalmában foglalhatjuk össze. Jelentős azonban az eltérés, ha megpróbáljuk ezeket a megállapításokat a bennük rejlő stratégiára és annak funkcionális súlyára vonatkoztatva értelmezni. A szülői nevelési ideológia és a „demokratizált” iskola stratégiai elvei nem vágnak egybe. A családon belüli értékek és elképzelések inkább egy „konzervatív” iskolatípusnak és statikus társadalomnak felelnek meg. A család társadalmi helyzete és struktúrája megmagyarázza ugyan a társadalmi konformitás és a kiscsoport normáinak vonzását, ám e vonások *diszfunkcionálisak* egy olyan nevelési felfogásban, amely éppen a családi nevelési ideológiában háttérbe szorított demokratikus értékeket és elképzeléseket szeretné a felnövekvő nemzedékben kialakítani. Ha azonban a szülői nevelési ideológiát nem a nevelésügy és az iskola feltételezett fogalmával, hanem realitásával hasonlítjuk össze, akkor a megegyezések módfelett funkcionálisak, a szülők értékei és elképzelései megegyeznek a tanítókéval: mindkét tényező funkciója az adott rendszer stabilizálása.

3.3 A nevelési gyakorlat formái

[Ez a fejezet a lehetséges szülői beállítottságok hatásaival foglalkozik, főként az anyai attitűdök két dimenziójában: a szeretet-gyűlölet, illetve a szigor-elnézés skálán. (A szerkesztő)]

4. A társadalmi helyzet különbözőségei

A nevelési értékek felosztása csak akkor vezet érdekes és főleg a neveléspolitiká számára jelentős eredményekhez, ha differenciált osztályozásnak vetjük alá. *Stolz*¹¹¹ nagyon szoros összefüggéseket mutatott ki az anya nevelési gyakorlatban elfogadott értékei és társadalmi helyzete között. A társadalmi hierarchián lefelé haladva egyre erőteljesebb az anyák olyan meggyőződése, hogy egyrészt a gyermekek érzelmi biztonságát kell biztosítaniuk, másrészt azonban szigorúan ellenőrizniük kell őket. (Az apáknál nem lehetett kimutatni összefüggést a társadalmi helyzet és a nevelési értékek között.) A munkásosztályból származó anyák szignifikánsan gyakrabban várják el tíz vagy tizenegy éves gyermeküktől, hogy rendes és tiszta legyen, hogy a szülőknek engedelmesséjék és jó modort tanúsítson, mint a középosztálybeli anyák. Gyakrabban nyúlnak a testi fenyítékhez, eltérőbb bánásmódot tanúsítanak a fiúkkal és lányokkal szemben, s inkább cselekedeteikért, mint nézeteikért büntetik gyermekeiket.

Az *alsóbb rétegek* nevelési gyakorlatában tehát a beállítottság és viselkedésmód olyan tünetegyüttese figyelhető meg, amelynek jellemzői a konformitás-tendenciák, az ellenőrzés és a fegyelmezés magas foka, miközben az önállóság, az önkontroll, a mások ítéletétől való függetlenség, a tudásszomj és a kreativitás csak csekély szerepet játszik.

*Úgy tűnik tehát, hogy a rétegspecifikus értékorientációk, a szocializációs jelenségek, a társadalmi karakter és az iskolai eredmény kapcsolatban állnak egymással. Rosen*¹¹² különösképpen azzal tudta bizonyítani ezt az összefüggést, hogy a következő három értékorientációs alternatívát - mint meghatározott szocializációs gyakorlat hatását - vizsgálta társadalmi rétegek szerint: passzív-aktív, jelenre orientált-jövőre orientált, családi-individualista. Eredményei a következők: a társadalmi hierarchia alsóbb szintjén élő rétegek gyermekei túlnyomórészt passzívak, jelenre orientáltak és családiak, a középrétegek gyerekei viszont általában aktívak, jövőre orientáltak és individualisták. Ennek az értékorientációnak a következménye az, hogy az aspiráció szintje a továbbtanulás szempontjából az alsóbb rétegek gyerekeinél alacsony, a középrétegeknél pedig magas. Az iskolai teljesítmények is ennek megfelelően alakulnak.

Az a tézis, hogy a rétegek szerinti szocializációs stílusok az iskolai eredmények fokozatos romlását okozzák, indirekt módon is bizonyítható, ha megvizsgáljuk a magasabb általános képzettséget nyújtó iskolákból lemorzsolódók összetételét és iskolai pályafutásuk alakulását. Ebben a csoportban az alsóbb rétegekből származó gyerekek részaránya aránytalanul nagy.

A továbbtanulást biztosító iskolákban, különösen a gimnáziumokban ezek a tanulók kisebbségben vannak. Az iskolától nagyon távol eső szocializációs környezetből származnak, s le kell küzdeniük azt a konfliktust, amely abból származik, hogy alkalmazkodniuk kell az

¹¹¹ *Stolz*: i. m.

¹¹² *In Roberts, J. J. (Ed.): Children in the Urban Slum (Gyerekek a városi nyomornegyedben). New York: The Free Press, 1967.*

iskola és iskolatársaik középrétegeknek megfelelő viselkedéséhez. Ennek viszont az eredeti társadalmi környezetüktől való elidegenedés az ára.¹¹³ Társadalmi helyzetüknél fogva inkább társadalmi rétegük tagjaivá, mint *a kultúra* részeseivé szocializálódtak.

5. Társadalmi-kulturális jegyek

A rétegek szerinti csoportosítás olykor azt eredményezte, hogy a társadalmi helyzetet tekintették a szocializációs folyamat - s ezzel e folyamat következményei - egyedül lényeges tényezőjének. *Rolff* a „társadalmi karakter” fogalmában tulajdonképpen ezt kísérli meg. Ez a magyarázatkísérllet a szerepelmélet alkalmazhatóságának túlbecsülésével ahhoz vezetett, hogy a szülők foglalkozási szerepének a családi szocializációs folyamatban átfogó jelentőséget tulajdonított. Ismételten utaltak már ennek az elméletnek a korlátaira, többek között azzal az érvel, hogy ugyanabból a társadalmi helyzetből különböző viselkedések s a szocializáció különböző módjai jöhetnek létre.

Valójában a legnagyobb jelentőséget a szocializációs folyamat minden szakaszában, s ugyanígy a legtöbb viselkedési jellegzetességnél a gyermek és az őt gondozó személy közötti *korai gondozási kapcsolatnak* kell tulajdonítani. Figyelemre méltó, hogy ebben a tekintetben nincsenek jelentős különbségek a különböző társadalmi rétegek között. Bizonyosra vehető, hogy „az anyai gondozás tartós hiánya a kisgyermekre súlyos és messzemenő hatással van, változást idéz elő jellemében és ezzel egész jövőbeli életében”. Mindenesetre ebből csak szélsőséges esetekben lehet meghatározott karakterjegyekre és viselkedésbeli sajátosságokra következtetni. De az általunk vizsgált viselkedési szférákban olyan jelentős összefüggéseket mutattak ki, hogy a korai gondozás hiányos voltát a tanulást károsító mozzanatnak foghatjuk fel. Az általános fejlődési visszamaradás és az IQ-értékek tekintetében való lemaradás mellett az ilyen módon károsított gyerekeknél különösen a társas magatartás, a nyelvi viselkedés és az alkotás területén lépnek fel hiányjelenségek. Érthető módon ebben a csoportban a legnagyobb arányban a szociális otthonban élő gyerekek vannak. De az is kitűnt, hogy a „hospitalizáció” néven összefoglalt „gyengébb képességek”, amelyeket egyértelműen társadalmi és nem öröklési okokra lehet visszavezetni, családi szocializációs összefüggésben is fölléphetnek. Ezzel a társadalmi-strukturális változóknak olyan jelentéséhez jutottunk, amelyet eddig ebben az összefüggésben kevésbé méltattak figyelemre. (...)

A társadalmi strukturális változók funkcióját könnyebb megragadni akkor, ha egyes családi jegyeket elszigetelten vizsgálunk, így például a gyermekek számának jelentőségét, vagy pedig a két szülő szocializációs gyakorlatának strukturális különbségeit. Megállapítható, hogy *a gyermekek növekvő száma*, a társadalmi-gazdasági helyzettől függetlenül, mindig növeli a közös élet szabályszerűségének, a fegyelmezésnek, s a csekélyebb individualizációnak a jelentőségét a szülők nevelési gyakorlatában. Ennek megfelelően a gyermekeknél nagyobb konformitás, kisebb teljesítmény, az aspiráció alacsonyabb szintje mutatkozik. A feltörekvés vágyak és ezzel a művelődési motívumok megjelenése annál valószínűbb, minél kisebb a család. (...)

¹¹³ *Jackson, B.-D. Marsden: Education and the Working Class. Some General Themes Raised by a Study of 88 Working Class Children in a Northern Industrial City (A nevelés és a munkásosztály. Egy északi iparváros 88 munkásgyerekével végzett vizsgálat alapján felvetődő általános témák).* Routledge and Kegan Paul, London, 1965.

Nagy nehézséget okoz, ha az apa és anya nevelési gyakorlatának különbségeiben a rétegektől független jegyeket keressük. A nemek szerinti nevelési szerepekre ugyanis a társadalmi helyzet nagy befolyást gyakorol. Ez szignifikánsan nagyobb mértékben érinti az apákat, mint az anyákat. Ez a megállapítás megfelel annak a tézisnek, hogy a család szocializációja a társadalmi helyzettől és ezen belül is elsősorban a foglalkozási szerepektől függ. (...)

Ez a különbség - a környező kultúrától és a társadalmi-gazdasági helyzettől függően - változik. Az anya nevelési szerepe csak az apához viszonyítva kevésbé réteghez kötött. A lehetséges különbségek játéktere a társadalmi helyzettől függően szűkül vagy tágul. Minél alacsonyabb társadalmi helyzetről van szó, annál kifejezettebben jelentkezik a társadalmunkban uralkodó nemek szerint változó szerepsztereotípiák. A nők emancipációs lehetősége annál kisebb, minél alacsonyabban levő rétegről van szó. Ennek a lehetőségnek a csökkenésével a szocializáció jellege is egyre szigorúbban kötődik a rögzített szerepekhez. Végül ez csökkenti a lányok esélyeit arra, hogy egyforma joggal éljenek a társadalom kínálta művelődési lehetőségekkel.

Utalnunk kell arra is, hogy a házaspárok közötti viszony a szocializáció fontos eleme, és nagy befolyást gyakorol a gyermekek tanulására. A második világháború utáni családkutatásban nagy szerepet játszott az a felismerés, hogy mind az amerikai, mind az európai családokban növekszik azoknak a családoknak a szerepe, ahol „partneri” viszonyról beszélhetünk. Kérdéses, hogy milyen jelentősége van e fejleményeknek a szocializációs változókra. *Bronfenbrenner* például egyik vizsgálatában kimutatta, hogy a partneri szerkezetű házasságokban különösen alacsony a serdülők felelősségtudata és megbízhatósága. Ezt a házasságtípust kapcsolatba hozták a gyermekek növekvő passzivitásával és alkalmazkodási készségével is. A felelősségvállalás változója szempontjából az öt családstruktúrából - a patriarchális, az apacentrikus, az anyacentrikus, a matriarchális és a partneri családból - az anyacentrikus bizonyult a legelőnyösebbnek. *Strodtbeck* is olyan eredményre jutott, hogy a gyermekek aspirációs szintje abban a családstruktúrában a legmagasabb, ahol az anya játssza a fő szerepet a szocializációs folyamatban.

Ez az eredmény kézenfekvő, ha meggondoljuk, hogy a leggyakrabban a középrétegek gyermekeiben van meg ez a vonás, ahol az anyacentrikus családok vannak túlsúlyban. Mivel az alsóbb rétegek is közelítenek a középrétegekhez, kiegészíthetjük az ismertetett változósort: a feltörekvés új lehetőségei - a gyermekek számának csökkentése -; a szocializációs gyakorlat megváltoztatása - a partneri viszonyok megváltozása -; változások a gyermek felelősségtudatában, aspirációs és teljesítményszintjében. Ha meggondoljuk, hogy ez a tézis a növekvő számú partneri viszonyú házasságokat is feltételezi, és a tendencia ennek ellenére továbbra is megmarad, akkor a következő dilemma adódik.

Bronfenbrenner vizsgálataiból spekulatív módon a következőkre jut: „Anyagunkból az következik, hogy a demokratikus család, amely a szakemberek és a felvilágosult laikusok ideálja, olyan fiatalokat teremt, akik »nem kezdeményező szelleműek«, »mások vezetésére és döntésére várnak«, »akiknek kötelességteljesítésében nem lehet megbízni.«¹¹⁴ Ezek a tulajdonságok összefüggnek a demokratikus, partneri viszonyra épülő családszerkezettel, amely egyértelműen gyerekközpontú, hangsúlyozottan érzelmi beállítottságú, és „belülről konszolidált” családi viszonyokból kiinduló nevelési viselkedést hoz létre, s ez tovább növekszik, ha olyan családokról van szó, ahol az apa valamilyen hivatalnok foglalkozási csoporthoz tartozik. Ha beválik azoknak a szociológusoknak a jóslata, akik szerint az ipari társadalomban

¹¹⁴ *Bronfenbrenner*: i. m. 329. old.

elkerülhetetlen a hivatalnoki munkakörök és életvitelek szaporodása, akkor várható, hogy a demokratizálás szempontjából kevésbé kedvező szocializációs gyakorlat terjed el. Ilyen körülmények között félrevezető a partneri viszonyra épülő családot „demokratikusnak” nevezni.

Azt, hogy ezek a feltevések helyesek vagy helytelenek, csak úgy lehet eldönteni, ha megvizsgálunk két feltételt. Meg kell tudni, hogy a gyermekeknek a partneri viszonyra épülő családszerkezettel összefüggésben álló viselkedése releváns-e a „demokrácia” politikai értelmében; továbbá tisztázni kell, hogy a problematikus eredmények nem a „partneri viszonyra épülő szerkezet” fogalmának eltérő értelmezéséből következnek-e? Lehetséges, hogy a felsorolt eredmények ez idő szerint csak egy amerikai jelenségre vonatkoznak, amelyben a partneri viszony egyben a gyermekekkel szemben a *laissez-faire* viszonyát is jelenti.

6. A kreativitás és a kockázatvállalás szocializációs feltételei

Bronfenbrenner következő kritikus megjegyzése az új „teljesítményrenddel” kapcsolatban talán kissé elhamarkodott. „Lehet, hogy a teljesítményre orientált családokból származó gyermekek inkább képesek a tervezésre és a kivitelezésre, mint mások, de ugyanakkor agresszívebbek, feszültebbek, uralkodni vágyóbbak és kegyetlenebbek. Úgy látszik, hogy az egyoldalúan követett kiválóságra nevelésért nagy társadalmi árat kell fizetni.”¹¹⁵ Semmiképpen nem lehet kizárni, hogy a magas teljesítményre történő szocializációs gyakorlat sajátos viselkedésmódokat is létrehozhat.

E sajátos magatartás főképp olyan teljesítményfogalommal kapcsolatos, amely nem azonos az iskolában ténylegesen érvényesülővel. Ha a szülő törekvése abban mutatkozik meg, hogy a gyermek kezdeményező-készségét, önállóságát, kísérletező kutatását, játékezelését jutalmazza és bátorítja, akkor ezzel a gyakorlattal nemcsak a teljesítménymotiváció áll kapcsolatban, hanem az olyan motívumok is, mint a kíváncsiság, az önállóság utáni vágy, a függetlenség, a dolgok kezelésének magas szintje és a hozzáértés, mások szerint pedig a kreativitás. Úgy tapasztalták, hogy azok a gyermekek, akiket szüleik gyakori kritikájukkal külső, korlátozó módon mindenekelőtt teljesítményre orientált viselkedésmódokra szorítanak, az alkotó képességek kifejlesztésében szignifikáns módon hátramaradnak azok mögött a gyermekek mögött, akiknek „belső” jó tulajdonságait bátorítják, individuális eltéréseiket és kockázatvállalásukat elfogadják. E második csoportban a gyermekek az iskolai követelmények szempontjából kevésbé bizonyultak teljesítményre orientáltaknak; őket más, az iskolában nem érvényes értékek vonzották. Úgy látszik, hogy az iskola nem támogatja a kreatív típust.

Hasonló eredményekre jutott *Baldwin*¹¹⁶ a „demokratikusnak” nevezett nevelési viselkedéssel kapcsolatban, amely a rugalmas, élénk, eredeti, tudást szomjazó, előrelátó, gyakran nonkonformista - de ugyanakkor versengő és agresszív - gyermeki viselkedésnek kedvez. Az a szocializációs gyakorlat, amely kreativitást és tudásvágyat, önállóságot és produktív gondolkodókészséget, alkalmazkodóképességet, de ugyanakkor a konfliktusok elviselésének és a nem konvencionális utak keresésének képességét várja el a gyermektől, minden jel szerint egyszerre viseli magán két (*Bronfenbrenner* által vizsgált) családtípusnak - az anyacentrikus és a partneri viszonyra épülő szerkezetűnek - a jegyeit.

¹¹⁵ *Bronfenbrenner*: i. m. 331. old.

¹¹⁶ *Baldwin, A. L.*: Socialization and the Parent - Child Relationship (Szocializáció és szülő-gyermek viszony). Child Development, 1948. 127. H.

Ezt a megállapítást kiegészítheti és részben megerősítheti az, ha a kockázatvállalásnak kedvező összefüggésekre és feltételekre fordítunk figyelmet. A különlegesen magas teljesítménymotiváció csak mérsékelten kötődik a kockázatvállaláshoz, sokkal inkább az elismerés igényéhez. Abban a kísérletben, hogy a kockázatvállalás jegyeit más személyiségjegyekhez rendeljük hozzá, két dolgot kell figyelembe vennünk: a szocializációs gyakorlat és a helyzet változóit. A kockázatvállalók gyakran egészen különböző szocializációs környezetből származnak. A motivációs zavarral küszködő, tehát a kudarcotól féltő és társadalmilag megkívánt módon viselkedni akaró emberek általában hajlamosak elkerülni a kockázatokat; ebből a szempontból a nem alkotó teljesítménymotivációjú emberekhez hasonlóak. Mégis találhatóak közöttük olyanok, akik a szemmel látható eredménytelenségek ellenére a tesztszituációkban konokul egyre újabb kockázatokat vállalnak. Viselkedésük rossz és irracionális alkalmazkodást mutat. A „motivációs zavar” nélküliek csoportja - ebből a szempontból a kreatívekhez hasonló módon - egészében inkább hajlik a kockázatvállalásra, de mindig a kiszámítható sikerre vagy kudarcra figyel, mindig alkalmazkodik a változó helyzethez, tehát „racionálisan” viselkedik. (...)

Mindenesetre fennáll az a veszély, hogy látszólagos hasonlóságoknak túl nagy jelentőséget tulajdonítunk, olyanoknak, amelyekkel szemben ajánlatos volna az óvatosság. Ez érvényes a kockázatvállalással való különböző operációkra, valamint a kockázatvállalás és a kreativitás közötti - szinte még teljesen ismeretlen - viszonyra. Az a negatív egyezés ugyanis, hogy egyik változó sem áll kapcsolatban magas iskolai teljesítménymotivációval, semmiképpen nem elegendő arra, hogy ezen az alapon biztos kijelentéseket tehesünk.

Egy azonban bizonyos. A vizsgálatok egyértelműen kimutatták, hogy a kreatív viselkedés ugyanúgy, mint a kockázatvállaló és az autonóm viselkedés olyan szocializációs módnak felel meg, amelyben a rendnek és fegyelmezésnek viszonylag csekély jelentősége van, amelyben az engedelmisséget kevesebbre becsülik, mint az önállóságot, s amelyben a gyermek kora gyermekkorban nagymértékű védettséget és engedékenységet élvezett. S végül - folytatva az apa és anya szerepe közötti különbségek vizsgálatát - olyan szocializációról van szó, amelyben a házastársak partneri viszonya ellenére is megmaradnak a gyermek számára az apa és az anya szerepének különbségei. Ezzel a megfogalmazással az empirikusan bizonyítható területet messze elhagytuk. Kimutatható azonban, hogy az előbbi viselkedésmódokat a tanárok kevésbé értékelik, s ez a serdülőkori tanulás időszakában nagy jelentőségű. Számos vizsgálatból szűrhető le az az egybehangzó tanulság, hogy a tanárok hajlamosak az átlagos teljesítőképeségű tanulót túlértékelni az alkotókészségével szemben. Még akkor sem igen szeretik a kreatív tanulókat, ha iskolai eredményeik jók. Az iskola belső és külső szervezete éppúgy hátráltatja az eredeti viselkedés kialakulását, mint ahogy a konvergens gondolkodásra és „memorizálni való” tananyagra beállított oktatás. Az iskola ezzel maga is elősegíti a ma uralkodó szocializációs gyakorlat tendenciáinak *erősödését*. Többségben vannak azok a családok, amelyeknek érdekorientációja társadalmi státusokhoz van láncolva, s a lehetséges változásokkal, vagy akár csak az ebbe az irányba ható tendenciákkal szemben mereven elutasítóak. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az Egyesült Államokban a legújabb fejlemények olyan jeleket mutatnak, amelyek a kreatív magatartás problémáiról évek óta folyó viták eredményeképp e kérdésben a viselkedés megváltozásához vezethetnek.

7. A szocializációs folyamat anyagi feltételei

Csak akkor várható, hogy az információ és felvilágosítás megváltoztatják az uralkodó szocializációs gyakorlatot, ha ezen az úton jelentős mértékben befolyásolhatók a tényleges értékorientációk és elképzelések is. Minél inkább tudomásul vesszük, hogy nemcsak a rétegek

és a foglalkozás e folyamat specifikus tényezői, hanem az anyagi feltételek is befolyásolják ezt, annál szkeptikusabbaknak kell lennünk ezeket az elképzeléseket illetően. A kutatás mai állapotának súlyos hiányossága, hogy egyelőre kevés olyan adattal rendelkezünk, amely erre az összefüggésre derítene fényt.

Az utóbbi években a szocializáció és az iskolai eredmények viszonyára vonatkozó, valamint kizárólag a szocializációs folyamatra vonatkozó kutatások is főként a szocializációban hatékony értékekkel, normákkal és beállítottságokkal foglalkoztak, s elhanyagolták a viselkedés és beállítottság feltételezett meghatározóit. Csak ritkán foglalkoztak azzal a kérdéssel, hogy az anyagi tényezők - így a jövedelmek, a lakás- és iskolaviszonyok - milyen mértékben hatnak az iskolai eredményekre akár közvetlenül, akár a normák, értékek, beállítottságok közvetítésével. A lehetséges összefüggést - anyagi tényezők, a szocializációban hatékony normák, iskolai eredmény - csak a normákra és az eredményekre vonatkoztatva vizsgálták. A kutatásnak erre a sajátos súlypontképzésére mutat az is, hogy az anyagi tényezőknek csak akkor tulajdonítanak jelentős szerepet az iskolai eredményekben, ha különlegesen rossz viszonyokról (depriváció) van szó, mint például az amerikai nagyvárosok nyomornegyedeiben. Az a kevés vizsgálat azonban, amely az anyagi tényezők hatásával foglalkozott, bebizonyította, hogy nem kell szélsőséges hiányhelyzetet feltételeznünk ahhoz, hogy az anyagi tényezők súlyát még mindig elég jelentősnek, a kutatás eddigi súlypontját viszont problematikusnak tarthassuk.

Tekintettel az iskolai viselkedésmódok és beállítottságok lehetséges meghatározóira, fölvethető, hogy ne csak egy társadalmi réteg normatív helyzetét és ezen belül, mint a társadalmi helyzet egyik összetevőjét vizsgálják az anyagi helyzetet, hanem lehetőség szerint közvetlenül kutassák ennek a tényezőnek a jelentőségét.

Sexton kimutatta, hogy az Egyesült Államokban alacsonyabb jövedelem mellett alacsonyabb az iskolások intelligenciája is - az Iowa-Achievement-teszttel mérve. A legmagasabb és a legalacsonyabb jövedelmű körzetek iskolái között a tanulók intelligenciája az átlagintelligenciához viszonyítva két-három éves eltérést mutat. A különbségek annál nagyobbak, minél magasabb iskolai osztályról van szó. Még élesebb különbség mutatkozott a kifejezetten verbális tesztteljesítményekben.

Douglas és *Blomfield* széles körű, egész Angliát átfogó reprezentatív vizsgálatai eredményeképpen feltételezik, hogy a relatív gazdasági elnyomorodás feltételei között a szocializációs folyamat hátráltatja az iskolai intelligencia kifejlődését. A szerzők megállapították, hogy a gyermekhalandóság, a gyermekek megbetegedésének gyakorisága és súlyossága az apa gazdasági helyzetével fordított arányban növekszik. *Newsom* nyilvánvalóvá tette, hogy az anyagi körülmények az alacsonyabb gondozási szinttel *közvetlenül* befolyásolják a szocializáció folyamatát, és ezzel csökkentik az iskolai teljesítményt is.

A *lakáskörülmények* is terhelik az iskolai teljesítőképességet: minél rosszabbak a lakáskörülmények, annál alacsonyabbak a teljesítményértékek. Ez az eredmény egyaránt érvényes mind a középrétegekre, mind az alsóbb rétegekre. Mégis fontos különbség, hogy míg a középrétegekből származó, rossz körülmények között lakó gyermekek nyolcadik és tizenegyedik életévük között megközelítették saját társadalmi-gazdasági csoportjukhoz tartozó társaik átlagteljesítményét, addig ugyanez az alsóbb rétegek rossz körülmények között élő gyermekeinek nem sikerült. A rossz lakásvizonyok különösen kedvezőtlenül hatnak a lányokra, akiknél - ha az alsóbb rétegekhez tartoznak - most már nemcsak az ott érvényes nemek szerint különböző sztereotípiák csökkentik tanulási esélyeiket, hanem az anyagi életkörülmények is. Különböző vizsgálatok ismételt megerősítették a lakáshelyzet és a szocializáció eredményei között fennálló összefüggést. (...)

Az eddig felsorolt adatok és összefüggések a közvetlen anyagi viszonyokra vonatkoztak. Az, hogy ezek milyen szerepet játszhatnak - ha korlátozott módon is -, kikövetkeztethető azokból a kutatásokból is, amelyek nem közvetlenül az anyagi viszonyokat vizsgálják, hanem az azokra vonatkozó *véleményekkel* foglalkoznak. *Schneider* áttekintette az erre vonatkozó francia, angol, amerikai és német vizsgálatokat, és megállapította, hogy a szülőknek a gyerek továbbtanulásáról való lemondásában jelentős szerepet játszanak a gazdasági motívumok. A megkérdezettek motívumaiból nem vonható le olyan következtetés, hogy minden esetben tényleges szegénységről van szó. *Susanne Grimm* kimutatta, hogy ténylegesen azonos gazdasági helyzetben a gazdasági tényezőknek, mint a továbbtanulás akadályainak eltérő szubjektív értékelése többek között az *aspiráció szintjétől* függ. (...)

Annak a néhány vizsgálatnak az alapján, amely a Német Szövetségi Köztársaságban részben a szegénységgel összefüggő „kézzelfogható hátrányok” problémáival is foglalkozott, feltételezhetjük azt, hogy ezek a hátrányok - részben a közvetlen kiadások, részben pedig jövedelm kiesés miatt, amely az alacsony jövedelmű családokban a továbbtanulás fedezése során mint „elmaradt haszon” keletkezik - nemcsak abban döntöek, hogy a szegényebb szülők gyermekei ritkábban tanulnak tovább, hanem még azokban az esetekben is nagy szerepet játszanak, amikor a szülők csekély jövedelmük ellenére rászánják magukat arra, hogy egy vagy több gyereküket tovább iskoláztassák, illetve egyetemre küldjék. (...) A különböző vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy nemcsak az észak-amerikai városok nyomornegyedeihez hasonló abszolút gazdasági elnyomorodás befolyásolja hátrányosan a szocializációt, hanem valószínűleg a *relatív* elnyomorodás is.

A család rossz anyagi helyzetének hátrányos befolyását kiegészítik az iskola hátrányos anyagi feltételei is. *Douglas* bebizonyította, hogy ezek a rossz körülmények különösen a munkásgyerekeket érintik. Azok az általános iskolák, amelyekbe túlnyomórészt munkásgyerekek járnak, rosszabbul felszereltek, mint a középosztály gyerekeinek iskolái. *Havighurst* és *Mays* egymástól függetlenül állapították meg, hogy a munkáskörzetek tanárai „menekülnek” a középosztály körzeteibe. E menekülés tendenciájának fő motívuma nem az anyagi tanítási feltételekkel való elégedetlenség, hanem sokkal inkább az alsóbb osztályok lakóhelyén működő iskola egész környezete. E mozgás következménye, hogy a réteg-”szubkultúrákra” jellemző szocializációs feltételek megmaradnak, és ezzel az iskolai teljesítmény kedvezőtlen feltételei - többé-kevésbé - konzerválódnak. Mindenesetre *Douglas* és *Havighurst* eredményeiből megállapítható, hogy e körzetek anyagi munkafeltételeinek egészen átfogó javítása a „menekülés”-tendenciák feltartóztatásának lényeges előfeltétele lenne. Nagy valószínűséggel feltételezhetjük, hogy e „menekülésnek” rossz hatása van az alsóbb rétegek lakónegyedeiben az iskolán belüli szocializációs folyamatra is.

Ezt a szocializáció problémájával csak közvetett módon összefüggő jelenséget a szülők körében tapasztalható hasonló mozgás egészíti ki. A szülők - különösen a középrétegekhez tartozók - igyekeznek gyermekeiket olyan iskolába adni, amelyet a hozzájuk hasonló rétegek gyermekei látogatnak. Ha ez nem lehetséges az adott kerületben, akkor a középrétegekhez tartozó családok elvándorolnak onnan. Ezek a rétegek tehát arra törekszenek, hogy magukban maradjanak. Ez a folyamat nem annyira gazdasági, mint inkább normatív-kulturális okokkal magyarázható, de anyagi-gazdasági következménye is van. A települési és iskolakörzetek homogenizálódásának következményeként azok az iskolák, amelyeket az alsóbb osztályok gyermekei látogatnak, anyagilag rosszabbul felszereltek.

Az ismertetett adatok, összefüggések és feltételezések érthetővé teszik, hogy az anyagi tényezők befolyása az iskolai eredményekre és az oktatás színvonalára meglehetősen nagy. Ugyanakkor viszont keveset mondanak arról, hogy miképpen közvetíti ezt a befolyást a

szocializációs folyamat. Ahhoz, hogy közelebből megragadhassuk az összefüggést az „élet-körülmények és a szocializációs folyamat” között, arra lenne szükségünk, hogy a szocializáció kutatása ne csak a szocializációs folyamat normatív szempontjaival, hanem a szocializációban hatékony normák és az anyagi életkörülmények közötti közvetítő mechanizmusokkal is foglalkozzék.

8. Összefoglalás és következtetések

A gyermekek tanulási készsége és teljesítményszintje számos, a szocializációs folyamatban működő változótól függ. Összhatásuk hozza létre a gyermekek beállítódását, amelyet kollektív *esélykülönbségeknek* kell fölfognunk.

A gyermek tanulási készségének és ezzel ún. „tehetségének” alapját számos olyan feltétel képezi, amely az alacsonyabb rétegeket relatíve korlátozza, a középrétegeket pedig relatíve segíti. A gátló feltételeket, a „tehetség” fejlesztésének a *szocializációs folyamatban* felmerülő korlátait elsősorban a társadalmi-gazdasági feltételekben, az értékorientációkban, a nevelési gyakorlatban és a családszerkezet jellemzőiben kell keresnünk.

Ebben az összefüggésben kulcsszerepe van a szülők gazdasági helyzetét is magában foglaló foglalkozásnak és a tényleges mobilitásesélyeknek. A *gazdasági helyzet* javulásával kapnak jelentőséget a csoportoknak megfelelő értékorientációk, a társadalmi-kulturális, illetve a családszerkezeti változók. A szocializációs folyamatnak az alsóbb rétegekben érvényesülő korlátozó hatása a gazdasági tényezőkről az ideológiaiakra tolódik át.

A rétegenként különböző szocializációs formák korlátozó hatását erősíti az iskola, mint olyan társadalmi rendszer, amely - főleg a magasabb általános képzést nyújtó középiskolákban - a középosztály társadalmi jellemzőit reprodukálja. Az alsóbb társadalmi rétegek társadalmi vonatkoztatási rendszere, az itt működő szocializációs folyamatok nem kapcsolódnak az iskolához, annak értékeihez, tanulási és teljesítménynormáihoz. Ezért a bírálat elvileg kettős irányú. Egyrészt a rétegekhez kötött szocializáció megváltoztatásának lehetőségeire irányul, másrészt az iskola megváltoztatásának lehetőségeire. (...) A döntő nehézség az, hogy a gyerekekkel való érintkezési gyakorlat személyiségstruktúrákkal és értékorientációkkal kapcsolódik össze, s ezeken keresztül a társadalmi és gazdasági helyzettel. Ezért tényleges és általánosan hatékony változásokat csak olyan mértékben várhatunk, amennyiben a *társadalmi és gazdasági helyzet* is megváltozik.

A legkülönbözőbb kutatók utalnak arra, hogy az adott társadalmi keretek között számos olyan kapcsolódási pont van, amely lehetőséget teremt a szocializációs feltételek javítására, és ezzel az oktatási rendszer hatékonyabb megszervezésére.

Ha az amerikai szocializációs gyakorlat változásaival kapcsolatban *Bronfenbrenner* és *Torrance* megfigyeléseit tekintjük, azt találjuk, hogy az *intézményesített tanácsadások és információk* nem hatékonyak. Azok az információs kampányok, amelyeknek célja nem csupán „oktatási toborzás”, a továbbtanulás szervezeti problémáiról való felvilágosítás vagy az aspirációs szint közvetlen emelése, hanem mindenekelőtt a *családi és a családon kívüli nevelési gyakorlat összefüggései*, feltehetően csak olyan mértékben lehetnek eredményesek, amilyen mértékben egyes szocializációs módjuk szerint megkülönböztetett csoportokhoz alkalmazkodnak. Az anyáknál, különösen az alsóbb társadalmi rétegekben valószínűen többet érhetünk el, mint az apáknál. Ezt támasztja alá az anyák nagyobb rugalmassága, továbbá, hogy kevésbé merevek más rétegek nevelési értékeivel szemben, és hogy a tapasztalatokkal szemben nyitottak.

Az a tény, hogy az apák foglalkozási szerepe részben meghatározza a nevelési gyakorlatot, s így az alsóbb rétegek számára az objektíve kisebb feltörekvési lehetőséget, indokolja, hogy az ilyen tanácsadási és információs kampányok középpontjába ne a teljesítménymotivációkat állítsák, hanem sokkal inkább a szocializációs folyamatnak azokat a mozzanatait, amelyek a gyermek nagyobb függetlenségét, eredetiségét, alkotókészségét támogatják. Mindaddig, amíg az objektív helyzet az ily módon megnövelt igényeket csak kivételes esetekben tudja kielégíteni, addig a teljesítménymotivációra és az aspirációs szintre való egyértelmű és egyoldalú beállítottság feltehetően csak újabb frusztrációkra vezethet. Mivel a szülők személyiségjegyei összefüggenek a nevelési gyakorlattal, kívánatos lenne, sőt talán elengedhetetlen, hogy ilyen kampányokban - különösen, ha az iskoláskor előtti időről vagy az általános iskoláról van szó - a pszichoterápiában képzett tanácsadókat alkalmazzanak.

Ezek az intézkedések aligha lesznek gyümölcsözőek, ha nem kapcsolódnak az *anyagi feltételek* javításához. Ebben az irányban az első lépés olyan településpolitika lehetne, amely nem támogatná a rétegek szerint elkülönülő lakókörzeteket, hanem ez ellen hatna, s így megakadályozná az idézett vizsgálatokban kimutatott teljesítménybeli különbségeket. A művelődéspolitika szempontjából a településtervezésnek éppen arra kellene ügyelnie, hogy olyan települési egységek keletkezzenek, amelyeknek jellege és berendezése a lakószobák felosztása, minden réteg, de legalábbis az alsóbb és középréteg számára egyaránt vonzó lenne. A lakásviszonyoknak a szocializációs gyakorlatban és az iskolai eredményekben játszott nagy szerepe miatt a lakószobákkal való kényszergazdálkodás megszüntetése művelődéspolitikai szempontból veszélyes intézkedést jelent. Fontolóra kellene venni, hogy nem lehetne-e ebben a szektorban elvileg, legalábbis bizonyos lakásméretig, felfüggeszteni a szabad piacot, minthogy a piaci mechanizmus és a művelődésre való jog ezen a területen szemben áll egymással. Végül, szükséges lenne a művelődés olyan jellegű támogatása, amely kizárólag és jelentős eszközökkel a népesség szegény részét segítené.

Az iskoláskor előtti szocializációban jelentős szerepet játszik az *óvoda*. Az óvodának a jelenleginél sokkal nagyobb mértékben kellene családon kívüli tanulási „tereppe” válnia, amelynek - a családdal összehasonlítva - éppen *nem családi* jellege domborodik ki. A „védettség” és az „anyaság” eszményképére orientált öntudat hajlamos arra, hogy egy korábbi gyermekkor szocializációs problémáit vegye alapul, s ezzel a függés állapotát konzerválja, amelyet az óvodáskorban már emancipált és teljesítményre orientált tanulási folyamatok válthatnának fel. Ha figyelembe vesszük azokat a vizsgálatokat, amelyek a két nem nevelési szerepének a gyermek azonosulásérzése szempontjából különböző funkciót tulajdonítanak, akkor célszerűnek tűnik, hogy az óvónő szerepét ne tartsák fenn sokáig kizárólag a nők számára.

A döntő nehézség azonban magában a *társadalmi struktúrában* van. Az iskolára jellemző konvergáló teljesítménytípus felülvizsgálata minden bizonnyal csak akkor válik lehetségessé, ha megváltoznak a munkavégzés és a munkarendszer által meghatározott foglalkozási szerepek és teljesítménytípusok. Mihelyt sikerül a felfelé irányuló mobilitás motívumait az oktatásban összekapcsolni a munkafolyamatra vonatkozó döntésekben való részvétel ténylegesen megnövekedett esélyével, az így fölneveltek magatartása is - a foglalkozásnak a szocializációs folyamatban betöltött nagy szerepe miatt - feltehetően megváltozik. Ezzel azt mondjuk, hogy a tanulásban jelentős szocializációs folyamatnak a kérdése egyben a társadalmi intézmények demokratizálásának a kérdése is.

J. W. B. DOUGLAS: A TANULÓK KÉPESSÉGEK SZERINTI ELOSZTÁSA

Mindeddig elemzésünk középpontjában azok a tényezők állottak, amelyek a 11 éves korban esedékes vizsgákkal¹¹⁷ befolyásolják a gyermekek elosztását a középiskolák között. Sok elemi iskolában azonban ennél sokkal korábban kezdődik a szelekciós folyamat. A nagyobb iskolákban az egyes korosztályokhoz tartozó tanulókat több csoportra kell osztani, hogy a tanítás szempontjából megfelelő méretű osztályokhoz jussanak. Ezt néha úgy oldják meg, hogy találmra vagy ábécé-sorrendben különböző csoportokba irányítják a gyermekeket, és párhuzamos osztályokat nyitnak. Sokkal gyakoribb azonban, hogy a gyermekeket iskolai előrehaladásuk szerint csoportosítják, s így a magasabb képességcsoportokba az okosabb tanulókat, míg az alacsonyabb csoportokba a kisebb képességűeket sorolják. Ugyanabban az iskolában alkalmazhatják a szelekció mindkét típusát úgy, hogy az iskolába járás első éveiben találmra osztják be a tanulókat, majd később az alapvető tantárgyakban nyújtott teljesítmény alapján újra csoportosítják őket. Úgy tűnik, hogy az elemi iskolai tanítók többsége úgy véli¹¹⁸, hogy a képesség vagy teljesítmény szerinti elosztás pedagógiailag helyénvaló, s az a véleményük, hogy különösen a kevésbé tehetségeseknek válik javára, ha hasonló képességű tanulókból álló osztályokba járnak. Bizonyos közvetett bizonyítékok arra utalnak, hogy az olvasás szempontjából valóban ez a helyzet.¹¹⁹

Többen rámutattak,¹²⁰ hogy amennyiben képességek szerint szelektálnak, akkor a közép-osztálybeli gyermekeket általában a legmagasabb képességcsoportokba sorolják, mivel otthon megtanulták a szavak pontos használatát. Ha már bekerültek a „jó” osztályba, itt rendszeres további verbális képzésben részesülnek, amelynek révén megőrzik kezdeti fölényüket, sőt ezt később a tesztvizsgáknál tovább növelik. A munkásosztálybeli gyermekeknél viszont, akiket kezdetben - az otthoni ösztönzés hiánya miatt - az alacsonyabb képességcsoportokba osztottak be; az induló hátrány növekszik azáltal, hogy az iskolában tudományosan igénytelen képzésben részesülnek. Itt most szélsőséges formában írtuk le azt a társadalmi torzulást, amelyet a képesség szerinti korai szelekció magával hozhat. A későbbiekből kitűnik, hogy megállapításunk nem teljesen megalapozatlan.

Nem mutatható ki egyértelműen sem az, hogy a gyermekekre jótékony hatással van a képességek szerinti homogenizálás, sem az, hogy hátrányosan érinti őket. Egy újabb keletű vizsgálat során két olyan elemi iskola hasonló értelmi színvonalú tanulóit hasonlították össze,

¹¹⁷ Az angol iskolarendszerben 11 éves korban intelligenciavizsgáknak vetik alá a gyerekeket - ez az ún. 11 + vizsga -, és részben ennek eredményei alapján dől el, hogy milyen típusú középiskolába, azon belül pedig melyik osztályba kerül a gyerek. Az A, B, C osztályok sorrendje az intelligenciavizsgákon elért szintek alapján alakul ki, az A osztály a „legjobb” stb. Ez a homogenizálás az ún. „streaming”. Bizonyos iskolákban egyébként már a 11 + vizsga előtt homogenizálnak. A haladó pedagógia hosszabb ideje támadja ezt a szelekciós rendszert. (A szerkesztő.)

¹¹⁸ Daniels, J. C.: Effects of Streaming in the Primary School (A homogenizálás hatásai az elemi iskolában). British Journal of Educational Psychology, 1961. 69, 119. old.

¹¹⁹ Morris, J. M.: Reading in the Primary School (Olvasás az elemi iskolában). National Foundation for Educational Research in England and Wales. Publication No 12. Newnes, 1959.

¹²⁰ Davis, A.: Intelligence and Cultural Differences (Intelligencia és kulturális különbségek). University of Chicago Press, 1951.

amelyek közül az egyikben alkalmazták a képesség szerinti homogenizálást, a másikban pedig nem. A nem homogenizált iskolába járó gyermekek az intelligencia-teszteken és az iskolai tantárgyakban egyaránt jobb teljesítményt mutattak, mint a többiek, s néhány jel arra mutatott, hogy a gyengébb tanulók többet profitáltak a megosztás hiányából, mint az értelmesebb diákok. E vizsgálat azonban azzal bírálható, hogy a képesség szerint nem homogenizált osztályokkal működő iskolák oktatási módszerei valószínűleg „következetesebben végiggondoltak”, mint a másik típushoz tartozó iskolákéi. Miután nincsenek megfelelő tervek arra, hogy az oktatás tartalmát és módszereit úgy változtassák, hogy az a tanulók egyes csoportjai számára a legígéretesebb tanulási helyzetet biztosítsa, úgy tűnik, hogy a képesség szerint csoportosítás nem hoz létre jelentős különbséget az átlagos teljesítményszinthez képest.¹²¹

Az említett vizsgálaton belül külön tanulmányozták azokat a gyerekeket, akik olyan homogenizált iskolákba jártak, amelyekben évfolyamonként csak két párhuzamos osztály volt. Az oktatási igazgatók nagylelkű segítségével ki tudtak választani egy olyan gyermekcsoportot, ahol a képesség szerinti beosztás a gyermekek nyolcéves kora előtt megtörtént, s akik ugyanabban az iskolában maradtak egészen a 11 + szelekciós vizsgáig. A közbülső évek során a képesség szerinti osztályba sorolás végig érvényben volt. Összesen 491 olyan gyermek volt, aki megfelelt a követelményeknek; 62%-uk nyolcéves korában a felső vagy *A* csoportban volt, 38%-uk pedig az alsó vagy *B* csoportban.

A gyermekek ritkán kerültek át az egyik csoportból a másikba. Az egész hároméves időszak alatt évenként 2-3% változtatott osztályt, s körülbelül ugyanannyian léptek „felfelé”, mint ahányan „lefelé”. Ennek alapján a képességcsoportba osztás rendszere merevebbnek tűnik, mint ahogyan az a köztudatban él. Így például egy másik felmérésben olyan homogenizált iskolák tanáraival becsültették fel az osztályt cserélő tanulók arányát, amelyekben három párhuzamos osztály van. A tanári becslések átlaga évi 19% volt, több mint hétszer annyi, mint a jelenlegi vizsgálatban mért változások aránya. Általában az iskolák maguk is magasabb számokat adtak meg: ugyanebben a vizsgálatban 27 háromcsoportos elemi iskolából visszaérkezett adatok évi átlagos 6%-os váltásarányt jeleztek. A háromcsoportos iskolákban talán nagyobb arányú az egyik csoportból a másikba való átlépés, mint a kétcsoportosokban, de az is lehet, hogy ezekben a háromcsoportos iskolákban a később ideérkezett vagy eltávozott gyermekeket összekeverték azokkal, akik csoportot változtattak.

Visszatérve saját vizsgálatunkra: a nyolcéves korban végzett tesztek alapján a felső képességcsoportokhoz tartozó gyermekek képességszintje lényegesen magasabb volt (átlagos pontszámuk 55,44), mint az alsó képességcsoportokhoz tartozó tanulóké (44,72); természetesen az is igaz, hogy jelentős átfedés van a két csoporthoz tartozó gyermekek között. Az ezt követő három év alatt a felső képességcsoportokba tartozó gyermekek pontszáma átlagosan 0,71 ponttal növekedett, az alsó szintű osztályokba tartozóké pedig 0,49 ponttal csökkent. Emellett a magasabb képességcsoportokban a standard eltérés (a tesztpontszámok szóródása) 17%-kal kisebb a 11 éves, mint a nyolcéves korban végzett tesztnél. E csoportokban tehát a kisebb képességű gyermekek nagyobb mértékben javultak, mint az értelmesebbek, s így a mért képességek tekintetében 11 éves korukig az osztály tagjai közelebb kerültek egymáshoz. Az alsóbb képességcsoportokban viszont a mért képességek szóródása gyakorlatilag ugyanannyi volt a 11 éveseknél, mint a nyolcéveseknél.

¹²¹ *Goldberg, M. L.*: The Effects of Ability Grouping (A képesség szerinti csoportosítás hatásai). 215. old.

A felső csoportokhoz tartozó gyermekek teszteredményei minden képességszinten javultak, a másik csoportban pedig romlottak. A felső csoportokban különösen a viszonylag alacsony képességű gyermekek javultak. A 41-51 pont közöttieknél pl. átlagban 4,5 pont volt a növekedés, míg az 52 és 60 pont közöttieknél csupán 1,3 pont. Az alsóbb szintű csoportokban viszont az értelmesebb gyermekeknél nagyobb a teszt pontszámok átlagos romlása (2,7 pont), mint a kevésbé jó képességű gyermekeknél (0,9 pont). Úgy tűnik tehát, hogy a felső csoportban a gyengébb képességű gyermekekre kedvezően hat a magas színvonalú oktatás vagy az értelmesebb gyermekekkel való versengés, míg az alsó csoportokban a viszonylag értelmes gyermekek fejlődését hátrányosan befolyásolja a nem megfelelő oktatás vagy a verseny hiánya. Az 1. táblázat adatai némileg megmagyarázzák, miért olyan ritka az egyes csoportok közötti mozgás; a gyermek miután belekerült az egyik vagy másik csoportba, általában az adott csoporttól elvárt tulajdonságokat ölti magára. Ilyen értelemben a képességgel kapcsolatos jóslatok a képességek szerinti szétválasztás pillanatában beteljesülnek.

1. táblázat

A nyolcéves korban mért képesség	Pontszámváltozások a felső képességcsoportban	Pontszámváltozások az alsó képességcsoportban
	8 és 11 év között	8 és 11 év között
41-45	+5,67	-0,95
46-48	+3,70	-0,62
49-51	+4,44	-1,60
52-54	+0,71	-1,46
55-57	+2,23	-1,94
58-60	+0,86	-6,34

Megjegyzés:

+ = javulás;

- = romlás.

A tanárok a szétválasztás révén tudatosan azt a célt akarták elérni, hogy a gyermekeket mért képességeik szerint csoportosítsák. Ám úgy tűnik, hogy az elemi iskola első éveiben, a képességek megítélését a családi környezet típusa befolyásolja. Az természetesen várható, hogy a felső csoportokban több középosztálybeli gyermek lesz, mint az alsókban, minthogy mért képességeik átlagos szintje magasabb. A megfigyelt egyenlőtlenségek azonban ennél jelentősebbek; ha csak az azonos képességszintű gyermekeket tekintjük is, a középosztálybeli gyermekek nagyobb valószínűséggel kerülnek a felső csoportokba, a munkásosztályból származók pedig az alsó csoportokba (11 %-kal több középosztálybeli gyermek található a felső csoportokban, mint amennyit a nyolcéves korban mért képességek alapján várnánk; az alsó csoportokban viszont 26%-kal kevesebbet találunk). E számok valószínűleg lebecsülik a csoportosításnál érvényesülő társadalmi szelekció mértékét, mint ahogy nem vesznek figyelembe semmiféle teljesítményváltozást sem, amely a gyermekek szétválasztása, besorolása és a nyolcéves korban elvégzett tesztek közötti időszakban következhetett be.

Az anyai gondoskodás az iskoláskor előtti években nagyobb mértékben befolyásolja a gyermekek esélyeit arra, hogy a felső csoportba kerüljenek, mint társadalmi osztályuk. Azok, akikről azt mondták, hogy hatéves koruk előtt piszkosak és rosszul öltözöttek voltak, nagy valószínűséggel kerültek az alsó csoportokba. E csoportokban például a gyermekek 29%-át elhanyagolták kisgyermekkorukban, holott a nyolcéves korban mért képességszint alapján a várható arány 21% lett volna. A felső csoportokban a 14%-os várható aránnyal szemben tényleges arányuk 10% volt.

Az a tendencia, hogy a rosszabbul gondozott gyermekeket az alsóbb csoportokba sorolják, a tesztskála minden szintjén megtalálható, de az alacsonyabb képességszinteken határozottabban érvényesül. Ezzel együtt jár az a kifejezett tendencia, hogy a nagy családokból származó gyermekeket az alsó csoportokba sorolják.

2. táblázat

Tetszéspontszám nyolcéves korban	A csekély anyai gondoskodásban részesültek %-a		A nagy családokból származók %-a	
	a felső csoportban	az alsó csoportban	a felső csoportban	az alsó csoportban
41-45	0,0	42,1	33,3	64,4
46-48	12,0	20,0	40,0	58,1
49-51	15,2	35,7	38,9	46,7
52-60	9,9	12,5	39,0	60,0

Az alsó képességszintű osztályokba járó gyermekek szülei éppolyan gyakran látogatják az iskolát, s a tanárok szerint éppannyira érdeklődnek gyermekük iskolai előrehaladása iránt, mint a felső csoporthoz tartozókéi. Ugyanakkor érthető módon, a szülők előbbi csoportjában kevésbé él az a törekvés, hogy gyermekeik gimnáziumba¹²² kerüljenek. Itt valószínűleg arról van szó, hogy vágyaikat a tényekhez szabják, hiszen az alsó képességszintű csoportba tartozó gyermekek ritkán jutnak be gimnáziumba. A nyolcéves korban mért képességek alapján az alsó csoportba tartozó gyerekek közül tizenketten mehettek volna gimnáziumba, a valóságban azonban csupán egy került be.

A képességcsoportba való besorolásnak az oktatási lehetőségekre gyakorolt hatása túlterjed a másodlagos szelekción. Az alsó csoportokba járó gyermekeknél nagy a valószínűsége annak, hogy korán abbahagyják a tanulást: az azonos képességszintű gyerekek összehasonlítása alapján várható 76%-kal szemben, ténylegesen 82%-uk marad ki tizenöt éves korában az iskolából, miközben a felső csoportokban ez az arány a várható 46%-kal szemben 39% volt.

¹²² Az 1944. évi oktatásügyi törvény óta Angliában és Walesben 5-11 éves korig az állami vagy magán elemi iskolákba, ezt követően legalább 15 éves korig valamilyen középiskolába járnak a gyerekek. A középiskolák - a már említett, szűkkörű „public school”-októl eltekintve (melyeket „független” iskolának vagy „magán” középiskolának nevez a tanulmány) a következők: a *grammar school*, amelyet mindenütt *gimnáziumnak* fordítunk, a felsőoktatásra előkészítő általánosan képző intézmény; a *technical school*, a fordításban technikai középiskola, amely típusában legjobban a mi jelenlegi szakközépiskolánkhoz hasonlít, amennyiben szakképzést ad és adott esetben (ha az iskola nem 5, hanem 7 éves) továbbtanulásra is előkészít; a *secondary modern school*, fordításban modern iskola, amely mindössze 4 éves, bizonyos általános és szakmai képzést ad, és legjobban a háború előtti magyar polgári iskolához hasonlít. Az 1950-es évek vége óta kísérleteznek az ún. *comprehensive school*-l, amely az előző három iskolatípust egy igazgatás alatt egyesíti, és a szelekció merevségét lecsökkenti. 1952-ben még csak 13 comprehensive school volt; számuk előbb lassan, majd egy 1965. évi miniszteri körlevél óta gyorsabban emelkedik. 1971-ben 1275 comprehensive school működött, amelyek az egész középiskolás diákság 35%-át fogták át. (Benn, C. and Simon, B.: Half Way There - Félúton -; Mc-Graw 1970.) Magyarul pl. Jóboru Magda: A kapitalista országok oktatásügye 1918-tól napjainkig (Tankönyvkiadó, 1965.) tájékoztat az angol iskolarendszerről. A fenti séma egyébként némileg leegyszerűsített, mert minden iskolafajtának több altípusa létezik; továbbá a séma nem vonatkozik Skóciára és Írországra. (A szerkesztő.)

Mindeddig csupán azokat a gyermekeket vettük figyelembe, akik nyolc- és tizenegy éves koruk között ugyanabban az osztályban maradtak. Annál a néhány tanulónál, aki az alsó csoportból a felsőbe került, a korai gondoskodás viszonylag jó, a nyolcéves korukban mért képességszintjük viszonylag magas volt, és 11 éves korukig 0,95 ponttal javították teszteredményeiket. (Azoknál, akik az alsó csoportban maradtak, 0,49 pontos romlás volt.)

A felső csoportokban induló és az alsókba kerülő gyermekek viszont általában nagy családokból származnak, és kora gyermekkorukban csekély gondoskodást élveztek; nyolcéves korukban mért átlagpontoszámuk közelebb volt az alsó csoportokba került gyermekekéhez, mint a felső csoportokéhoz, s bár 11 éves korukig pontjaik számát 0,15-dal növelték, ez kevesebb, mint egy negyede annak a javulásnak, amelyet a mindvégig a felső csoportokban maradt gyermekek elértek. A csoportok közötti időnkénti újrafelosztás tehát erősíti a képességek szerinti eredeti szelekciót. Ugyanakkor azonban némileg erősíti azt a szelekciós folyamatot is, amely a kora gyermekkorukban jó gondoskodásban részesült gyermekeket részesíti előnyben.

A felső csoportokhoz tartozók közül mind a középosztályból, mind a munkásosztályból származó gyermekek javítanak átlagos tesztpontszámaikon nyolc- és tizenegy éves koruk között, az előbbieknél azonban sokkal jelentősebb a javulás, mint az utóbbiaknál (1,63 pont 0,48-dal szemben). Ehhez hasonlóan, az alsó csoportokban a középosztálybeli gyermekek nyolc- és tizenegy éves koruk között pontszámukat 0,78 ponttal javítják, míg a munkás-gyermekek pontszáma ugyanezen időszak alatt 1,05 ponttal csökken. Mindebből kitűnik, hogy a képességek szerinti szelekció másképp érinti a középosztályból, mint a munkásosztályból jövő gyermekeket, s az utóbbiak teljesítménye különösen akkor romlik nagymértékben, ha az alsó csoportba kerülnek.

Az e fejezetben kifejtett bírálat inkább a szelekcióból adódó nem tudatos torzítások, mint általában a képességek szerinti besorolási koncepció ellen irányul. Úgy tűnik, a tanárok kívánatosnak tartják a képességek szerinti homogenizálást. A nem szelektív besorolásnak - noha a tanárok között lelkes és odaadó hívei is vannak - nincs jól átgondolt stratégiája. Ezért valószínű, hogy a gyerekek tanulmányi előrehaladása jobb a homogenizált, mint a nem szelektív iskolákban. Ez természetesen nem akar a képességek szerinti szelekció igazolása lenni - a mintánkban szereplő gyerekekre azonban igaz. Valójában persze mintánk nem ad megfelelő összehasonlítási alapot, miután a nem szelektív iskolák többsége kicsi, s a gyermekek igen gyakran rossz korábbi tanulmányi eredményekkel, többnyire falusi otthonokból kerülnek ide. A képesség szerinti szelekció hatásait megfelelően tervezett kísérletekkel kellene mérni, s ez nagymértékben különbözik attól az egyszerű leírástól, amelyet itt nyújthattunk.

Összefoglalásképpen megállapíthatjuk, hogy a képességek szerinti csoportosítás felerősíti a társadalmi szelekció azon folyamatát, amelyet e könyv korábbi fejezeteiben leírtunk. A jól ellátott otthonokból származó gyermekek, akik maguk is tiszták, jól öltözöttek és rendes cipőben járnak, nagyobb eséllyel kerülnek a felső csoportokba, mint ez mért képességeik alapján igazolható lenne. Ha már egyszer ide kerültek, valószínűleg itt is maradnak, s a rákövetkező években javul a teljesítményük. Ezzel éles ellentétben azoknál a gyerekeknél, akiknél induláskor a mért képességszint azonos volt, de mégis az alsó csoportokba kerültek, a teljesítmények romlottak. Ily módon - a gyerekek későbbi teljesítménye alapján - igazoltnak tűnik a kezdeti szelekció hatékonysága, s ezzel igen korán beépülnek az elemi iskolai rendszerbe a merevség bizonyos elemei.

A képességek eltérése

Az e könyvben felsorakoztatott bizonyítékok alapján joggal feltételezhető, hogy az elemi iskolában töltött évek alatt a potenciális képességek jelentős része veszendőbe megy, illetve a másodlagos szelekció pillanatában rossz irányba terelődik. Ebben az utolsó fejezetben néhány olyan kérdést vizsgálunk meg, amelyek eredményeink értelmezése szempontjából jelentősek.

- (a) Azok a környezeti tényezők, amelyek változásokat hoznak létre a tesztpontszámokban, egymástól függetlenül hatnak-e?
- (b) Mennyiben pótolják a gimnáziumba való későbbi átiratkozások, a munkásgyermek számára biztosított technikai középiskolai helyek azt, hogy a másodlagos szelekciós vizsgák során viszonylag kevés gimnáziumi helyet juttatnak nekik?
- (c) Mennyiben járul hozzá a magániskolai rendszer az oktatásban megnyilvánuló társadalmi egyenlőtlenségekhez?
- (d) Feltételezve, hogy a középosztálynak az oktatással kapcsolatos beállítottsága általában terjed, milyen mértékben növekedhet a szelektív középiskolák iránti igény?
- (e) Az oktatási tékozlással kapcsolatos becsléseink - amelyek gimnáziumi eredményeken alapulnak - reálisnak tekinthetők-e abban az esetben, ha az iskolából való korai kimaradással hozzuk összefüggésbe?

(a) Mennyiben hatnak egymástól függetlenül a környezeti tényezők?

E kérdés azokhoz a tesztpontszámokban bekövetkezett változásokhoz kapcsolódik, amelyekről már beszámoltunk: a jó családi környezetből és iskolából jövő gyermekek tesztelt teljesítménye nyolc- és tizenegy éves koruk között javul, míg a szegényebb otthonokból és rosszabb iskolákból jövők teljesítménye romlik. Mi bizonyítja, hogy mind az otthon, mind az iskola közvetlenül befolyásolja a gyermekek teszt- teljesítményét? Az, hogy minden egyes tényező valóban akkor és olyan irányban fejtette ki hatását, ami megjósolható lett volna. Vegyük például az elemi iskolák színvonalát. Az oktatás minősége a nyolcéves gyermekek fejlődésére még kevésbé hatott, mint a tizenegy évesekére. Ebből következtethető, hogy ahogy a gyermek növekszik, egyre nagyobb befolyást gyakorol teljesítményére az, hogy milyen típusú iskolába jár. Ez valóban így van; az iskolák oktatási szintjének minősítése, ami nyolcéves korban a vizsgált négy tényező közül a legkevésbé fontosnak tűnt, tizenegy éves korban a második legfontosabb befolyásoló tényezővé válik. Hasonlóképpen előreláthatók a többi vizsgált tényezővel kapcsolatos eredmények is. Egymástól független hatásuk további bizonyítéka az, hogy semmiféle közvetlen interakciót nem találtunk közöttük.

Egészében véve e vizsgálat meggyőzően igazolja, hogy a nyolc- és tizenegy év közötti gyermekeknél mind az otthon, mind az iskola nagymértékben befolyásolja teljesítményeiket, a szellemi képességeket mérő tesztvizsgálat során éppen úgy, mint tanulmányi eredményeiknél, s ráadásul a befolyás iránya előrelátható. Nem tételezzük fel, hogy a tesztek a veleszületett képességeket mérik, ellenkezőleg, minden korcsoportban az alkalmazott négy teszt közül három az iskolai tantárgyakban elért teljesítmény mérésére készült. Csak azt mutattuk ki, hogy a gyermek jó iskolai munkája bizonyos mértékig függ a szülőktől kapott bátorítástól, az otthoni körülményektől és az iskolai oktatás színvonalától. E tényezők teljes hatását nem tudjuk felmérni, minthogy nyolcéves koruk előtt a gyermekekkel nem végeztek tesztvizsgálatot. De még ha a hatás nem is nagyobb annál, mint amit a tesztpontszámok nyolc- és tizenegy éves kor közötti változása jelent - ami nem valószínű -, ez akkor is a képességek

olyan tékozlását jelenti, ami elkerülhető lenne, s amit a tizenegy éves kori szelektív vizsgák semmiféle rendszere nem képes kiküszöbölni. Az is valószínű, hogy mindez további veszteségekhez vezet az iskolából való korai kimaradáson és a középiskolákban bekövetkező tanulmányi kudarcon keresztül.

(b) A gimnáziumokba való későbbi átirányítások vagy a szakiskolai helyek juttatása csökkenti-e a „11 +” szelekciójából származó társadalmi egyenlőtlenségeket?

Bizonyos becslések szerint „még ha a jelen tudásunk alapján kidolgozható legjobb módszereket alkalmaznánk is, akkor is valószínűleg a jelöltek 10%-ánál hibás lenne az elosztás eredménye”.¹²³ Mégis igen kevesen lépnek át a modern iskolákból a gimnáziumokba, és ezekben az esetekben is többnyire arról van szó, hogy valahogy be kell tölteni azoknak a tanulóknak a megüresedett helyét, akik a gimnáziumból más iskolákba távoztak. Amennyiben ez egyáltalán befolyásolja az oktatási lehetőségekben rejlő társadalmi osztálykülönbségeket, akkor inkább növeli mintsem csökkenti ezeket. Az átlépések legnagyobb része a felső középosztályt érinti, s arányuk a munkásosztály alsó rétegeinél a legkisebb. Egészében az iskolát változtató tanulók fele a középosztályból származik, s ez az arány sokkal nagyobb a valószínűségi alapon várhatónál.

A másodlagos szelekció eredményeinek korábbi leírása nem vette számításba a technikai iskolai helyek juttatását. Ennek oka az, hogy sok gyerek csak tizenhárom éves korában kerül be ezekbe az iskolákba. Ezért a szelekciós vizsga eredményei csak részleges képet adnak arról, hogy milyen szerepet játszanak ezek az iskolák a középfokú oktatásban. 1961-ben további részletekre tettünk szert a beiskolázással kapcsolatban, s így szemügyre vehetjük a technikai iskolai helyek juttatását. A tizennégy éves gyermekek 5,2%-a technikai iskolákba járt, s a kérdés az, milyen mértékben ellensúlyozzák a nagyobb technikai iskolai lehetőségek a gimnáziumi férőhelyek hiányát.

Lehet azzal érvelni, hogy az oktatási lehetőségek terén megnyilvánuló osztálykülönbségek kisebbek, mint ahogyan ez a tanulmányból kiderül, mert bár a munkásgyermek kevesebb gimnáziumi helyhez jutnak, mint amire mért képességeik feljogosítanak őket, e hátrányt bőven ellensúlyozza az, hogy a technikai iskolákban több hely áll rendelkezésükre. Valójában azonban még ha egyenértékűnek tekintjük is a technikai iskolát a gimnáziummal, a fizikai dolgozók gyerekei akkor is rosszabbul ellátottak, mint a felső középosztály hasonló képességű gyerekei. Így például a munkásosztály „alsó” rétegeinek gyerekeire a technikai iskolában és a gimnáziumban együtt 15%-kal kevesebb férőhely jut, mint a felső középosztály gyerekeire. A fiúknál egyébként az átlagnál jobb a helyzet: a munkásosztály „alsó” rétegeiből származó fiúknál ez a különbség csak 2% (a hasonló képességű felső középosztálybeli fiúkhoz viszonyítva), a lányoknál pedig 27%)

Mégis ezt csupán egy sajátos, rendkívül korlátozott és korlátozó értelemben tekinthetjük a fiúk oktatáson belül megnyilvánuló egyenlősége jelének. Minden tizennégy gimnáziumba járó felső középosztálybeli gyermekre csak egy hasonló származású technikai iskolás jut, míg a munkásosztály alsó rétegeiben ez az arány 2:1-hez. Itt a szelektív középiskolai helyek olyan elosztásáról van szó, amit aligha lehet a társadalmi méltányosságra vagy a nemzeti érdekre való hivatkozással igazolni. Miért lenne természetes az, hogy adott képességszint mellett az egyik társadalmi osztály gyermekei a gimnáziumba, majd innen az egyetemre jutnak, míg a

¹²³ Yates, A. - Pidgeon, D. A.: Admission to Grammar Schools (Gimnáziumi felvétel). Newnes, 1957.

másik osztály gyerekei technikai iskolába kerülnek, ahol korlátozottabbak a továbbtanulási lehetőségek, és gyakoribb az iskolából való korai kimaradás?

(c) Mennyiben járul hozzá a magániskoláztatás az oktatásban megnyilvánuló társadalmi egyenlőtlenségekhez?

E számításokból kihagytuk a független középiskolákat, miután a szakiskolákhoz hasonlóan számos gyermek tizenegy éves kora után kerül ide, azaz a magánoktatás teljes súlyát csak jó egy évvel később lehet megállapítani. Ha a szelektív középiskolai oktatás kritériumát úgy tágítjuk ki, hogy magába foglalja mind a magániskolákat, mind a gimnáziumokat és a technikai iskolákat, eltűnik a társadalmi egyenlőségnek még a látszata is. Ha összehasonlítjuk azokat a gyermekeket, akik 11 éves korukban a képességvizsgálaton egyforma pontszámot kaptak, akkor a felső középosztálybeliek háromszor annyi szelektív középiskolai helyhez jutnak, mint a kétkezi munkások alsó rétegeinek gyermekei, több mint kétszer annyihoz, mint a munkásság felső rétegeiből származók és másfélszer annyihoz, mint azok, akik az alsó középosztályból származnak.

Valószínűnek tűnik, hogy a felső középosztálybeli szülők túl sokat fektetnek be az oktatásba, s azoknak a gyerekeknek is felső szintű oktatást biztosítanak, akik nem elég okosak ahhoz, hogy ebből profitálhassanak. Igaz, a mért képességek felső szintjein (61 pont vagy ennél több) a munkásosztály alsó rétegeiből származó gyermekek épp akkora valószínűséggel kerülnek a szelektív középiskolába, mint bármely más osztály gyermekei. Lehetőségeik az alacsonyabb képességszinteken korlátozottabbak, s a társadalmi egyenlőtlenség itt válik nyilvánvalóvá. Erre utal a 3. táblázat is.

Lehet, hogy a szelektív középiskolákba kerülő középosztálybeli gyermekek olyan sajátos jellemvonásokkal rendelkeznek amelyek a későbbiekben hozzásegítik őket ahhoz, hogy sikeresen végezzék tanulmányaikat még akkor is, ha a 11 éves korban elvégzett teszt-vizsgálatokon teljesítményük nem elégséges a gimnáziumi vagy technikai iskolai felvételhez. Ez azonban nem igazolja a társadalmi osztályegyenlőtlenségeket a szelektív középiskolai helyek elosztásánál.

3. táblázat

Tetszéspontszám 11 éves korban	A szelektív középiskolába kerülők %-os aránya		A szelektív középiskolába kerülők %-os aránya	
	a felső középosztályban	az alsó	a munkásosztály (fizikai dolgozók) felső rétegeiben	alsó
54 vagy kevesebb...	40,1	17,0	10,2	7,9
55-60 ...	80,3	65,9	49,8	51,6
61 és efölött...	99,0	93,9	96,3	92,3

Aligha valószínű, hogy az oktatási szempontból kívánatos jellemvonások veleszületettek lennének, és csupán a középosztályokra korlátozódnának; ha teljes mértékben ki akarjuk használni a nemzet gyermekeiben rejlő potenciális tehetséget, akkor e tulajdonságokat valamennyi társadalmi osztálynál figyelembe kell venni. Úgy tűnik, hogy a potenciálisan okos gyermekek jelentős része ma nem jut el a szelektív középiskolákba. Ha a 11 éves korban mért eredmények alapján ítélünk, az 55-nél több pontot elérő gyerekek 26,8%-a, a 60 pont felett

teljesítők 5%-a jár szakiskolába. A nyolcéves korban mért eredmények alapján ítélve a megfelelő arányok 33,1, ill. 16,6%.

(d) Mennyire terjedhet ki a szelektív középiskolai helyek iránti igény, amint az oktatással szembeni középosztálybeli attitűdök elterjednek?

E kérdés megválaszolásához azt kell szemügyre vennünk, hogyan változik a középiskolai helyek elosztásánál a társadalmi egyenlőtlenség, ha a gyermekek képességeit nyolc- és nem tizenegy éves korban ítéljük meg. Az elemi iskola utolsó három évében a középosztálybeli gyermekek a tesztekénél nyújtott teljesítmény tekintetében leahagyják a munkásszármazású gyermekeket; ennél fogva a szelektív középiskolai helyek elosztásában megnyilvánuló egyenlőtlenség sokkal jelentősebbnek bizonyul, ha a képességek mércéjéül a nyolcéves korban végzett tesztek pontszámait használjuk fel. Ha azt tekintjük elérendő szintnek, hogy hány gimnáziumi helyhez jutottak a felső középosztályból származó gyermekek, akkor becslés szerint mintánkban 1005 olyan gyermek lenne, akinek a nyolcéves korban végzett tesztek alapján gimnáziumba kellett volna jutnia, de ez nem történt meg. Ha a képességek kritériumaként a 11 éves kori tesztet jelöljük meg, akkor a hiány 595-re csökken. E hiány megszüntetéséhez a gimnáziumi helyek számát 56%-kal kellene növelni, amennyiben a nyolcéves korban végzett vizsgálatokat vesszük figyelembe, s 32%-kal, ha a 11 éves kori tesztek tapasztalatait tekintjük.

Mindeddig csupán a gimnáziumi férőhelyeket vettük figyelembe. Amennyiben a felső középosztályra jellemző magatartástípus annyira elterjed a közösségben, hogy valamennyi osztály hasonló igényeket támaszt a szelektív iskolai férőhelyek összes típusa iránt, akkor a nyolcéves kori teljesítményt véve alapul, 75%-os növekedésre lenne szükség. Ennek az igénynek a kielégítése céljából az összes gyermek 47%-ának kellene szelektív középiskolai helyet juttatnunk.

(e) Alátámasztják-e az iskolából való korai kimaradás tényei az oktatásbeli pazarlással kapcsolatos becslést?

A 15. életévüket betöltött fiatalok körében további információkat szereztünk iskolai pályafutásukról, s így lehetővé vált, hogy szemügyre vegyük, a gyermekek mekkora hányada marad ki a lehetséges legkorábbi életkorban az iskolából? Ez másik lehetőség az oktatási veszteség mérésére, amely azt mutatja, hogy hány jóképességű gyermek kallódik el igen korán a középfokú oktatás számára. Igaz, a kimaradás után néhányuk további egész napos oktatási tanfolyamokra iratkozhat be, ezek azonban többségükben szakmai és nem általános jellegűek.

A vizsgált csoport tagjainak 64%-a tizenöt éves korában maradt ki az iskolából, túlnyomó többségük természetesen a technikai középiskolákból vagy szakmai tagozatokból. A tizenöt éves korukban kimaradók aránya rendkívül széles skálán mozog; a felső középosztályból származóknál 16%, a munkásosztály alsó rétegeinél 77%, s e különbséget távolról sem magyarázzák meg a mért képességek szintjének eltérései. A felső középosztályban a kimaradók között csupán 0,6% azok aránya, akik 11 éves korukban 61 vagy ennél több pontot értek el, míg a munkásosztály alsó rétegeiből származó gyermekeknél ugyanebből a csoportból 12,8% marad ki. Ezt mutatjuk be a 4. táblázaton.

4. táblázat

11 éves korban mért tetszéspontszám	A középiskolákból 15 éves korukban kimaradók %-os aránya		A középiskolákból 15 éves korukban kimaradók %-os aránya	
	a felső középosztályban	az alsó	a munkásosztály (fizikai dolgozók) felső rétegeiben	alsó
54 vagy kevesebb...	35,6	72,6	80,0	89,3
55-60 ...	12,6	23,4	32,1	40,0
61 vagy több...	0,6	3,4	2,6	12,8
Összesen:	16,5	46,4	62,3	77,4

Azok között, akik a lehető leghamarabb maradtak ki, 20,7%-ban találunk olyan gyermekeket, akik 55 vagy ennél több pontot értek el a 11 éves korban végzett teszten, s 27,7%-ban olyanokat, akik ennyi pontszámot szereztek a 8 éves korban végzett tesztvizsgálaton. Ezeknek az átlagon felüli képességű fiataloknak a többsége munkásszármazású. Általános vélemény szerint e képességszinten a 15 éves korban történő kimaradás túl korai. Ebbe a helyzetbe nem kellene belenyugodni. Az olyan területeken, mint Wales, ahol viszonylag jó a gimnáziumi férőhellyel való ellátottság, kevesebb ilyen gyerek marad ki ennyire korán. E vidékeken az 55-60 pont közötti teljesítményt elért munkásgyermeknek csak 30%-a marad ki korán az iskolából, míg olyan vidékeken, ahol kevés a gimnáziumi férőhely, ez az arány 42%. A középosztályoknál a megfelelő számok 17% és 23%. Kétségtelen, hogy ha majd több gimnáziumi férőhellyel rendelkezünk, csökkenni fog a viszonylag tehetségesek korai kimaradása. (...)

Az újabb vitákban általában feltételezik, hogy csak korlátozott számú személy profitálhat a felsőfokú oktatásból, s világosan körülhatárolható az a „tehetségalap”, amelyből az egyetemi férőhelyek szempontjából meríteni lehet. Rámutatnak azonban arra is, hogy ami e „tartályból” kiszivattyúzható, az sokkal inkább függ a szivattyú hatékonyságától, mintsem a tartály tartalmától. A jelen vizsgálatból azonban világosan kitűnik, hogy e szivattyú a másodlagos szelekciónál és az iskolából való kimaradásnál igencsak rosszul működik.

A tehetségeseknek az a tárháza, amely a középiskolai időszak után rendelkezésre áll, valószínűleg csupán egy része annak, amellyel akkor rendelkeznének, ha nem annyira a megvalósult, mint inkább a potenciális tehetségekre számíthatnánk. Az elemi iskola három éve alatt jelentős a munkásgyermek esetében a képességvesztés, s ez, úgy tűnik, megfelelőbb oktatással még akkor is megakadályozható lenne, ha a munkásszülők oktatással szemben tanúsított magatartása nem változik. Ha meg akarjuk őrizni a tehetségek teljes tárházat, fontosabb lehet az elemi iskolai oktatás színvonalának emelése, mint a középiskolai oktatásé. A probléma azonban ennél mélyebb, mert sok gyermek iskoláskor előtti szellemi fejlődését valószínűleg derékba törő környezetük szellemi sivársága.

Itt még tág tere nyílik a kutatásoknak. Talán olyan óvodák kellenének, amelyeknek az a céljuk, hogy a kisgyermeknek olyan indítást adjanak, ami sok otthonból hiányzik. Elsősorban azonban arra van szükség, hogy jobban felmérjük, milyen befolyása van a családnak a tanulás korai folyamataira, és arra, hogy a gyermekek még az iskolába járás előtt megfelelő ösztönzést kapjanak.

JAMES S. COLEMAN: ISKOLAI TELJESÍTMÉNY ÉS VERSENYSTRUKTÚRA

A középfokú oktatásban (s kisebb mértékben az alsóbb szinteken is) sajátos paradoxonnal kerülünk szembe: bonyolult ipari társadalmunkban egyre több tanulnivaló akad, s a formális oktatás egyre fontosabb szerepet játszik az egyéni sorsok alakulásában; ugyanakkor fokozatosan kialakul „a független serdülőtársadalom”, az a serdülőkultúra, amely kevésbé érdeklődik az oktatás iránt, s a tizenévesek figyelmét az autókra, a randevúkra, a sportra, a popzenére és más, az iskolához nem kapcsolódó dolgokra irányítja. Így miközben egyre fontosabbá válik, hogy a tizenévesek tanuljanak, a fejlődő serdülőkultúra egyre jobban eltéríti érdeklődésüket a tanulástól.

Kérdés, hogy mennyire „természetesek”, mennyiben a társadalomban bekövetkezett változások eredményezte irreverzibilis folyamatok ezek az egymással szemben álló tendenciák? Vajon a serdülőkultúra iskolai ügyek iránti érdektelenségének, a felelőtlenségnek és hedonizmusnak egyszerűen az az oka, hogy a „tizenévesek ilyenek”? Olyan valami ez, amit el kell fogadnunk? Ha igen, akkor csak abban reménykedhetünk, hogy a tanulás iránt valóban érdeklődő diákokat fejlesztünk ki akkor, ha „megmentünk” néhány diákot a serdülőkultúrától, akik elfogadják a felnőttek értékeit, és hosszú távú célok felé fordulva, kevés figyelmet fordítanak társaik frivol cselekedeteire. E megközelítés igen közel áll ahhoz, amit nálunk hangsúlyoznak, hogy a „tehetséges gyermekek” számára speciális programokra van szükség; azzal foglalkoznak, hogy kiválasszák a legértelmesebbeket, hogy speciális feladatok révén elkülönítsék őket, s ezzel még inkább eltávolítják e gyermeket társaiktól.

Ez a probléma egyik megközelítési módja; véleményem szerint azonban túlzottan leegyszerűsítő. Ennek az álláspontnak a képviselői nem hajlandók szembenézni azzal a súlyos problémával, hogy emelni kell a kisebb képességű gyermekek képzési szintjét. E megoldás tulajdonképpen azt állítja, hogy el kell fogadnunk a serdülőkultúra hedonizmusát, a tanulás iránti érdeklődés hiányát; el kell fogadnunk a hedonizmust, amely felemészti a középiskolás diákok többségének energiáját. E megközelítés még akkor is mulasztást követ el, amikor megkísérli a tehetséges gyermekek lehetőségeinek kifejlesztését, hiszen teljesen a szelekciós folyamattól függ minden, s így a legjobb esetben is sokkal több potenciális természettudós vagy irodalmár megy veszendőbe, mint ahányat sikerül megtalálni.

Ha másként válaszolunk a kérdésre, s nem vagyunk hajlandók elfogadni, hogy elkerülhetetlen a serdülőkultúra felelőtlensége és az oktatás iránti érdektelensége, akkor ez komoly kihívást jelent. Nehéz feladat ugyanis megváltoztatni egy kulturális rendszer normáit, figyelmének irányultságát; ez sokkal bonyolultabb, mint az egyén attitűdjének és érdeklődésének a megváltoztatása. Ha azonban szembe tudunk nézni e kihívással, s a serdülőkultúra figyelmét azokra az oktatási célokra tudjuk irányítani - ahelyett, hogy eltávolítanánk ezektől -, amelyeket a felnőttek a gyermekek számára fontosnak tartanak, akkor sokkal alapvetőbb és megfelelőbb megoldást találtunk arra a problémára, hogy a tizenévesek figyelmét a tanulásra összpontosítsuk.

Normák és értékek a serdülőkultúrában

Az elmúlt két év folyamán kilenc állami középiskolában végeztem vizsgálatot az „értékek légköréről”, amely a diákok között minden iskolában létezik; megvizsgáltam ennek a légkörnek az iskolai teljesítményre gyakorolt hatását is. Valamennyi iskola középnugaton található; voltak közöttük kisvárosi iskolák, elővárosi iskolák (az egyik - az 1. táblázatban F-fel jelölt - iskola munkásiskola volt, amelyből a végzeteknek körülbelül egynegyede folytatta egyetemen tanulmányait, egy másik - a táblázatban I-vel jelölt - iskola rendkívül jól felszerelt felső középosztálybeli intézmény, amelyből a végzetek 85%-a tanult tovább egyetemen), valamint két olyan iskola (G és H), amelyek 100 ezernél több lakossal rendelkező városokban található. Az iskolák társadalmi osztály, iskolanagyság, közösségtípus és szülői stílus tekintetében tehát igen széles skálán helyezkednek el. Ennek következtében, bár az iskolák távolról sem képviselik az amerikai iskolák keresztmetszetét, a társadalmi összefüggések széles körét fogják át, s e körben találjuk az amerikai iskolák nagy részét.

1. táblázat

A kilenc iskola általános jellemzőinek összefoglaló adatai

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A diákok száma*	200	400	500	400	500	1100	1400	1900	1900
Hely	város	város	város	város	város	előváros	nagyváros	nagyváros	előváros
A család átlagjövedelme*	6000	6400	6400	6400	5800	6200	5400	7200	11 400

* Kerekítve

Különböző eljárásokkal tanulmányoztuk e tizenévesek érdeklődését és magának a serdülőkultúrának az értékeit, többek között kérdőívvel is. A kérdőívet minden iskolában minden diákkal kitöltöttük. Képet akartunk kapni a diákok érdeklődéséről és tevékenységéről, ezért mindegyiküket megkérdeztük: mit csinál legszívesebben szabad idejében?

A válaszokat a 2. táblázat tartalmazza.

E szabadidő-elfoglaltságok általános sémája azt mutatja, hogy a fiúk lényegesen aktívabbak. Az adatok olyasmint is jeleznek, ami - úgy tűnik - a serdülőközösségben egészen általános: a fiúknak sokkal több *tennivalójuk van*, mint a lányoknak. Legyen szó atlétikáról, autókról, vadászatról vagy modellépítésről, úgy tűnik, hogy a társadalmunk által nyújtott aktivitásformák sokkal inkább keltik fel a fiúk érdeklődését, mint a lányokét. Így például a lányoknál sokkal gyakrabban fordul elő az, hogy csak „együtt lógnak”, mint a fiúknál. (Egyik gyakori délutáni elfoglaltságuk az, hogy egyszerűen „bemennek a városba” kirakatot nézni és sétálni.)

Ha arra gondolunk, milyen viszonyban állnak e válaszok az iskolával, különösen érdekes dolgot figyelhetünk meg. A felsorolt kategóriák közül kevésnek van köze az iskolában történetekhez. Természetesen lehet, hogy a hobbyk közül némelyik az iskolában keletkezett, bizonyos sporttevékenységek központja is az iskola, de ezektől eltekintve, nem találkozunk iskolai tevékenységekkel. Senki sem válaszolt úgy, hogy legkedvesebb szabadidő-elfoglaltsága a házi feladat elkészítése. Bizonyos, hogy ennek részben az az oka, hogy a házi feladat elkészítését nem szabadidő-tevékenységnek, hanem munkának tekintik. Ennek ellenére az atlétikának sikerült betörnie a szabadidő-tevékenységek közé, és ledöntenie a munkát és a

szabad időt elválasztó korlátokat. Ez talán az iskolai tevékenységeknél is megvalósulhatna, ha megtalálnánk annak módját, hogy kivonjuk a munka egyértelmű kategóriája alól, s a szabad idő részévé tennénk őket.

2. táblázat
A fiúk és a lányok által említett szabadidőtevékenységek százalékos arányai

	Fiúk* (N=4021)	Lányok* (N=4136)
Kedvenc szabadidő-tevékenység		
1. Szabadtéri sportok	36,7	18,2
2. Csoportos együttlét, autózás, sétálás a városban stb.	17,2	32,5
3. Mozibajárás, látványosságok, atlétikai versenyek stb.	8,5	10,4
4. Randevúzás, séta a másik nem képviselőjével, tánc	13,6	23,6
5. Hobbyk (autó, kerékpár, rádió- és hangszerjavítás stb.)	22,5	20,1
6. Lakáson belüli csoportos együttlét (kuglizás, kártyázás, görkorcsolyázás)	8,0	8,1
7. TV-nézés	19,4	23,6
8. Lemez- vagy rádióhallgatás	11,2	31,7
9. Olvasás	13,7	35,5
10. Egyéb	7,1	9,3
11. Nincs válasz	8,1	3,7

* A százalékok összege több mint 100%, miután néhány diák több tevékenységet is említett.

Megjegyzés: Azoknak az olvasóknak a számára, akik az ilyen táblázatok eredményeinek értékeléséhez statisztikai szignifikancia próbákat használnak, megjegyezzük, hogy valamennyi e szövegben tárgyalt különbségnél, itt és a következő táblázatokban is, a szignifikancia-szint 0,1 fölött van. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az adott különbségek lényegesek. El kell ismernünk azt is, hogy a szignifikancia-tesztek alapfeltevéseinek az ilyen vizsgálati statisztikák nem tesznek eleget.

A 2. táblázatban feltérképeztük azokat a tevékenységi formákat, amelyek igénybe veszik a tizenévesek energiáját és figyelmét, s arra a kérdésre kerestünk választ, hogyan használhatná fel az iskola ezeket az energiákat, és hogyan köthetné le a tizenévesek figyelmét, tehát hogyan pótolhatná jelenlegi mulasztását.

A legkülönbébb módokon vizsgáltuk a szóban forgó iskolákban a serdülők szubkultúrájának értékeit, többek között kérdéseket tettünk fel a diákoknak. Egyik kérdésünk így hangzott: „mi szükséges ahhoz, hogy valaki a hangadó csoport tagja legyen?” A válaszokban előforduló legfontosabb kategóriákat a 3. táblázatban foglaljuk össze, külön a fiúknál és külön a lányoknál.

A lányok válaszaik között a legmeglepőbb az, milyen nagy fontosságot tulajdonítanak a „kedves egyéniségnek” vagy annak, ha valaki „barátságos”. Nemcsak arról van szó, hogy ezt mindenütt a leggyakrabban említik, hanem arról is, hogy a kilenc iskola közül hétben ez a leggyakoribb válasz. Annak a fontossága, hogy valakinek kedves egyénisége legyen, vagy ami ettől kicsit különbözik, legyen „barátságos” vagy „kedves a többiekhez” olyan követelmény ezekben a serdülőkkultúrákban, amit a felnőttek gyakran elmulasztanak megvalósítani. A felnőttek gyakran elfelejtkeznek arról, hogy a gyermekek mennyire „személyközpontúak”: még nem tudják elfogadni a hideg személytelenségnek azt a világát, amelyben sok felnőtt él. Az valószínűleg annak köszönhető, hogy kapcsolataik köre korlátozott; az általános iskola korlátok közé szorított világában ugyanis a fiúk és lányok osztálytársaikhoz mint *személyekhez* viszonyulnak, olyan őszintén, ami kapcsolataik hatókörének növekedésével lehetetlenné válik. A gyerekek egy részénél valóban akkor következik be az átmenet, amikor középiskolába kerülnek, és osztályról osztályra vándorolva azt tapasztalják, hogy minden osztályban mások az osztálytársaik. (...)

3. táblázat
A hangadó csoporthoz tartozás kritériumainak százalékos arányai,
ahogyan a fiúk és lányok látják

	Fiúk*	Lányok*
A hangadó csoporthoz tartozás kritériuma**	(N=4021)	(N=4135)
Kedves, barátságos egyéniség	26,6	48,7
Jó megjelenés, szépség	14,3	28,9
Szép ruhák	9,0	27,4
Jó hírnév	17,9	25,9
Pénze van	7,7	14,2
Jó tanuló, eszes	11,9	11,6
Atléta (csak fiúknál)	16,3	-
Kocsija van (csak fiúknál)	10,7	-

* A százalékok összege több, mint 100%, miután néhány diák több kritériumot is megnevezett.

** Csak azokat a kategóriákat vettük figyelembe, amelyeket 10% vagy ennél több említett.

Megjegyzés: Az átlagok kiszámítása során mind a kilenc iskolát egy-egy egységnek tekintettük.

A „kedves egyéniség” után tulajdonságok és tevékenységek hosszú sora következik. Közülük - amint a 3. táblázat mutatja - a „jó megjelenés” említése gyakoriságban a második helyen áll az „egyéniesség” mögött. A legtöbb iskolában az is fontos, hogy az illetőnek szép ruhái legyenek, vagy jólöltözött legyen; erre utalnak a részletes, szóbeli válaszok, és ezt jelzi a 3. táblázat is. Természetesen az, hogy mit értenek jólöltözöttségen, igen nagy különbségeket mutat, ha összehasonlítjuk a jó módú kertvárosból és a munkásiskolából kapott válaszokat. Mégis, akár az a döntő, hogy hány kasmír kardigánja van egy lánynak, akár egyszerűen az, hogy csinos, tiszta, pasztellszínű ruhát hordjon, „jó ruhákkal rendelkezni” fontos tényezője a lányok értékrendszerének.

A jó ruhák fontossága részben abból származik, hogy ezt a családi státusz és az általános jólét szimbólumának tekintik. Úgy tűnik azonban, hogy részben ugyanabból a forrásból fakad, mint ami a „jó megjelenést” fontossá teszi: ezek a tényezők döntő fontosságúak abból a szempontból, hogy egy lány vonzóvá váljék a fiúk számára. Ily módon a lányok kultúrájának értékeit a fiúk jelenléte formálja, és pedig annak a ténynek a következtében, hogy a fiúkkal kapcsolatos siker önmagában is mindennél fontosabb a kultúrákban.

A válaszok „jó hírnévként” jelölt osztálya egy másik elemet jelent azon tulajdonságok együttesében, amelyekre a hangadó csoporthoz való tartozás érdekében van szükség. Minden iskolában gyakran említették a „jó hírnevet” (igaz, mindegyik iskolában volt egy olyan elégedetlen kisebbség, amely szerint a hangadó csoport rossz hírű és erkölcstelen lányokból áll). A serdülők között döntő fontosságú kérdés a lányok „híre”. A lányok így dilemma elé kerülnek; egyfelől fontos a jó megjelenés, másfelől viszont a jó hír is. A lányoknak sikereket kell elérniük a fiúk körében, ezt tartja kultúrájuk, de eközben meg kell őrizniük jó hírüket is. A meghatározások részben a fiúkkal kapcsolatos viselkedésen alapulnak, de magukba foglalják az ivást, a dohányzást és más, kevésbé megfogható dolgokat is, valamint azzal is kapcsolatosak, ahogyan egy lány „menedzseli magát”, egészen függetlenül attól, amit valójában csinál.

Egy másik lány azt a kritériumot, amelynek révén egy lány bekerülhet a hangadó csoportba, illetve amelynek hiányában nem, egyszerűen így fogalmazta meg válaszában: „pénz, klassz ruhák, szép ház, új kocsik stb.”.

E tulajdonságok együvé tartoznak: azt a tényt fejezik ki, hogy ha egy lány „jó” családból való, akkor ez nagymértékben elősegíti, hogy bekerüljön a hangadó csoportba. Különböző iskolákban különbözőképpen fejezik ki ezt; néha azt mondják, hogy „a szülőknek pénzük van”, néha azt, „jó helyen kell lakni”, néha pedig a „drága ruhákat” említik.

E tulajdonságok élesen különböznek az előbb tárgyaltaktól, mivel nem olyasmit fejeznek ki, amelyen egy lány *változtathat*. A rendszerben elfoglalt helyét szülei társadalmi helyzete szabja meg, s ez adottság. Ha az ehhez hasonló kritériumok játszanak uralkodó szerepet, akkor a rendszer egészen másképpen hat az emberekre, mint amikor a társadalmi összehasonlítás alapjául olyan kritériumok szolgálnak, amelyek elérésében reménykedhetnek a fiúk és lányok. Éppúgy, ahogyan a társadalomban egészen más hatást gyakorol az egyénekre a kasztrendszer, mint az olyan rendszer, amelyben a társadalmi osztályok között nagyfokú a mobilitás.

Nyilvánvaló, hogy a családi környezettel kapcsolatos ilyenfajta kritériumok némi szerephez jutnak ezekben az iskolákban, de - legalábbis a megkérdezett lányok szerint - nem a legfontosabbak. (Igaz, azok a lányok, akik *nem* tartoznak a hangadó csoporthoz, gyakrabban vesznek figyelembe olyanfajta kritériumokat, amelyeket az odatartozó lányok egyszerűen nem látnak vagy elsiklanak felettük.) Ráadásul a különböző iskolákban nagyon eltérő jelentőséget tulajdonítanak e kritériumoknak. A munkás előváros iskolájában (*F*) például alig említik őket. Az *A*, *B*, *D* és *H* iskolákban gyakran kerülnek említésre; e három iskola szilárd közösségekhez tartozik, amelyekben a középosztálybeli családok súlya valamivel nagyobb (uralkodóbb a helyzetük), mint a többi kisvárosban.

A hangadó csoporthoz tartozás egy másik kritériuma az iskolai siker. A megkérdezett lányok szerint a jó osztályzatok, az éleseszűség vagy értelmesség szerepet játszik abban, hogy ki lehet a hangadó réteg tagja. E tényező szerepe nem valami nagy - kevesebb, mint 12% említi -, és sokkal ritkábban fordul elő, mint az egyéniség különböző jellemzői: a jó megjelenés, az öltözködés és hasonlók. Ennek ellenére szemmel láthatóan számít az, ha valakinek iskolai sikerei vannak. Meglepő viszont az, hogy nem számít többet, hiszen bizonyos helyzetekben azok a „sztárok”, a „hősök”, az imádat tárgyai, akik a leginkább eleget tesznek az intézmény céljainak. A filmiparban például a hangadó csoport azokból áll, akik a csúcson elhelyezkedő szerepeket töltik be; a közvélemény szerint ezek a „sztárok”. Vagy: az általános iskolában a diákok „hangadó rétegéhez” rendszerint azok tartoznak, akik értelmesek és tanulmányaikban kitűnnek. A megkérdezett középiskolás lányok azonban nem így látják a helyzetet. Úgy tűnik, a „hangadó csoportot elsősorban a *társadalmi siker* szerint határozzák meg: egyéniség, szépség, öltözködés; azokban a közösségekben pedig, ahol a társadalmi siker szorosan kapcsolódik a családi környezethez, a diákok zsebpénze és családja is fontos.

A fiúk az eddigiektől némileg eltérő tulajdonságokat tartanak szükségesnek ahhoz, hogy valaki a hangadó csoport tagjává váljék. (...)

A válaszok kategorizálása alapján a 3. táblázatból kitűnik, hogy a „kedves egyéniség” a fiúk szemében is fontos, de nem annyira uralkodó a szerepe, mint a lányoknál. Hasonlóan csökken a „jó megjelenés”, a jó öltözködés és a jó hírnév jelentősége is. Ugyanez a helyzet a szülők társadalmi helyzetével kapcsolatos állítások - pénz, előkelő lakónegyedből való származás és az ehhez hasonlók - esetében is.

Melyek tehát azok a kritériumok, amelyek a fiúk számára fontosabbak, mint a lányok számára? A 3. táblázat szerint ezek közül a legnyilvánvalóbb az atlétika. Az atlétika szerepe a hangadó csoportba való bekerülésnél rendkívül fontosnak látszik. Azok közül a dolgok közül, amelyeket egy fiú *tehet*, amelyekben valamilyen *teljesítményt* érhet el, úgy tűnik, hogy az atlétikában elért siker a legvilágosabb és legközvetlenebb módja annak, hogy valaki a hangadó

csoporthoz kerüljön. A jó jegyek és az iskolai siker nem látszik olyan biztos útnak a hangadó csoportbeli tagsághoz, mint az atlétika, sőt néha egészen másfelé vezet.

Mint a 3. táblázat jelzi, a fiúk szemében a *kocsi* meglehetősen fontos dolog; egyesek szerint elég, ha valakinek egyáltalán kocsija van, mások szerint ennek *szép* kocsinak kell lennie. Bármilyen legyen is azonban a kocsi, igen fontos szerepet játszik abban, hogy tulajdonosa ezekben az iskolákban a „belső kör” tagja lehet. Az öt kisvárosi iskola közül négyben - de a nagyobb iskolák közül egyikben sem - a kocsit gyakrabban említették, mint az iskolai teljesítményt. Amennyiben ezt a választ összefüggésbe hozzuk azzal a ténnyel, hogy nemcsak harmad- és negyedéveseket, hanem első és másodéveseket is kérdeztünk, akik túl fiatalok ahhoz, hogy vezethessenek, kiderül milyen rendkívül nagy szerepe van a kocsinak a serdülőkkultúrában.

A kérdőív számos egyéb kérdése ugyanazt az általános képet tárja elénk, mint amit a „hangadó csoporttal” kapcsolatos kérdés világít meg. Vegyük például a következő kérdést: „Ha ebben az iskolában emlékeztetessé tenné magát, mit szeretne: hogy mint kitűnő tanulót, kitűnő atlétát vagy mint a legnépszerűbb diákot tartsák számon?”

A fiúk több mint 40%-a a kitűnő atlétát, kevesebb mint 30%-a pedig a kitűnő tanulót választotta. S ez az eredmény annak ellenére jött létre, hogy azt kérdezték a fiúktól, mit szeretnének, hogy az *iskolában* (amely intézmény kifejezetten diákok képzését, nem pedig atléták nevelését célozza) hogyan emlékezzenek rájuk.

Mindezekből az adatokból világosan kiderül, hogy a tizenévesek érdeklődésének középpontjában nem a tanulás áll, s az iskolai teljesítmény legjobb esetben is kismértékben segíti elő, hogy általa a serdülők kortársaik szemében státusra vagy presztizsra tegyenek szert. Bizonyos területeken, ahol a szülők kisebb hangsúlyt helyeznek az oktatásra, ez talán várható is volt.

A legmeglepőbb eredmény azonban az volt, hogy a jó módú elővárosi iskolában uralkodó értékek esetében semmivel sem magasabb fokú az iskolai sikerre irányuló orientáció, mint a kisvárosi vagy a munkásiskolák esetében. (...)

Röviden: a családi környezet, a közösség- és iskolatípus közötti különbségek ellenére kevés eltérést találtunk a presztizs mércéi, a státust eredményező tevékenységek, valamint a figyelem és érdeklődés középpontjában álló értékek között. A jó osztályzatok és az iskolai teljesítmény különösen alacsony státusú valamennyi iskolában. Ha ehhez hozzátesszük még, hogy a válaszokat osztálytermekben adták felnőtt (bár nem tanár) felügyelete mellett, mégpedig olyan kérdésekre, amelyek kifejezetten az iskolára vonatkoztak, akkor világos, hogy a serdülőkkultúrában igen alacsony presztizse van az iskolai teljesítménynek.

Valóban, számos bizonyítékunk van arra, hogy az iskolai siker elérésére irányuló speciális erőfeszítéseket a legtöbb tizenéves csoport *negatívan* értékeli. Az iskolai siker az előbbi adatok szerint valamelyest növelheti a diák státusát társai között; ezt a sikert azonban mindenfajta külön erőfeszítés nélkül kell elérnie, anélkül, hogy a diák a megkívánt munkán túl bármi egyebet is csinálna. (...)

A kérdőíven szereplő egyik kérdéspár bizonyos fokig jelzi, hogy a tizenévesek mennyire nem lelkesednek iskolai erőfeszítéseik fokozásáért. A fiúkat hipotetikus választási helyzet elé állították; az egyik egy szabályos tantárggyal, a biológiával volt kapcsolatos, a másik egy nem „iskolás” tanfolyammal, az autószereléssel, amely szorosan kötődik a serdülőkkultúrához.

A kérdőívekben szereplő helyzetek a következők voltak. Bill jó eredményt ért el biológiából, mivel hobbija az, hogy rovarokat gyűjt és azonosít. Egyik nap biológiatanára megkérte Billt, hogy segítsen neki az órán. Bill nem tudta, vajon ez olyan kitüntetés-e, amelyre büszkének kell lenni, vagy pedig ő lesz a „tanár kedvence”.

Te hogy éreznéd - olyasmi ez, amire büszkének kell lenni, vagy olyan, ami nem fontos?

Erre büszkének kell lenni.

Nem törődnek vele.

Vegyes érzelmekkel fogadnám.

Tom mindig szeretett a kocsik körül forgolódni, szívesen szétszedte a motorokat, és jól is értett hozzá. A műhelyben tanító tanár ezért kiszemelte őt segítőtársul. Tom nem tudta, mit tegyen, miután nem nagyon szerette a tanárok körül nyüzsgő fiúkat.

Te mit tennél Tom helyében?

Elvállalnám.

Nem vállalnám el.

Bizonytalan vagyok.

E kérdések után, egy második rész is következett. Tegyük fel, hogy hajlandó vagy segíteni a biológiaórán.

Mit gondolnának barátaid, ha megtudnák?

Irigyelnének és felnéznének rám.

Gúnyolnának érte, de azért irigyelnének.

Lenéznének.

Nem törődnek az ügyvel.

Ha segítenél az autószerelő órán, felnéznének-e rád barátaid, vagy pedig lenéznének?

Irigyelnének és felnéznének rám.

Gúnyolnának érte, de azért irigyelnének.

Lenéznének.

Nem törődnek az ügyvel.

E két kérdésre adott válaszok megoszlását a 4. táblázat mutatja be.

A fiúk közül csupán 5,3% érezte úgy, hogy barátai egyértelműen felnéznének rá azért, ha segítene a biológiatanárnak; több mint háromszor ennyien (18,6%) érezték viszont úgy, hogy barátaik egyértelműen felnéznének rájuk egy nem iskolai tevékenység, az autószerelő műhelyben nyújtott segítség miatt.

Mindkét említett helyzet azonban speciális erőfeszítést követel az iskola által meghatározott célok irányában. Mindkét esetben a válaszok legnagyobb része (a biológiaórán nyújtott segítséggel kapcsolatban 50%, az autószerelésnél pedig 42%) ambivalens: barátaik kigúnyolják őket érte, de ugyanakkor irigykednek is. Ezek az ambivalens válaszok szemléltetik, hogy a serdülők vegyes érzelmekkel viseltetnek az iskolai siker iránt: személyesen sikert szeretnének elérni, és örülnének, ha elismernék őket; a legtöbb serdülőcsoportban azonban nyilvánosan kigúnyolják mások sikereit, és nem érdeklik őket az iskolai sikerek. Ily módon

tehát nem egyszerűen az a helyzet, hogy a serdülőkultúrában keveset számít az iskolai siker, hanem az iskolai ügyeknek szentelt külön erőfeszítéseket gyakran negatívan értékelik, és lelohasztják az ilyen irányú törekvéseket.

4. táblázat

A fiúk véleménye szerint hogyan oszlana meg barátaik véleménye a biológiaórán és az autószerelő műhelyben nyújtott segítséggel kapcsolatban

(N = 3380)*

A barátok reagálása	A biológiaórán nyújtott segítség	Az autószerelő műhelyben nyújtott segítség
Irigyelnének és felnéznének rám	5,3	18,6
Gúnyolnának, de irigyelnének	50,0	42,0
Lenéznének	3,9	5,7
Nem törődnének a dologgal	37,3	28,8
Nem válaszolt	3,5	4,9
Összesen:	100,0	100,0

* Az esetek száma 4120 helyett csak 3830, miután e kérdések egy másik, az iskolaév (1957-58) tavaszán kiállított kérdőívben szerepeltek. A különbség elsősorban a lemorzsolódásból adódik

A kérdés tehát az, amit már korábban is feltettünk: vajon el kell-e fogadnunk azt, hogy a serdülőkultúra nem törődik az iskolai ügyekkel? Vagy pedig képes-e maga az iskola vagy a közösség ezeket az értékeket olyan értelemben módosítani, hogy ne álljanak ellentétben az iskola céljaival, hanem inkább támogassák azokat? A kérdés megválaszolásához szükséges első lépés az, hogy megvizsgáljuk a serdülőkultúrában létező normák forrását. El kell vetnünk az olyan magyarázatot, amely egyszerűen azzal érvel, hogy „ilyenek a tizenévesek”, s ehelyett azt kell megvizsgáljunk, hogyan segítik elő ezeknek a normáknak a kialakulását azok a társadalmi igények és kényszerítő körülmények, amelyek a serdülőket befolyásolják.

Intézményes követelmények és csoportválasz

Az intézményeknek van olyan osztálya, amely lényegileg adminisztratív testületből és az e testületnek alárendelt személyek nagy csoportjából áll. Az iskola is ezek közé az intézmények közé tartozik, ahol természetesen a tanárok jelentik az „adminisztratív testületet”, s a diákok azok, akiket igazgatnak. (...)

Mindezekben az intézményekben az adminisztratív testület bizonyos követelményeket támaszt és bizonyos kényszereket alkalmaz alárendeltjeivel szemben. Bizonyos intézményekben ezek a követelmények és kényszereszközök jelentősek; másokban kevésbé. (...)

Ezeknek az intézményeknek a jelen elemzés szempontjából fontos második sajátossága nem része a formális szabályoknak és rendelkezéseknek, nem található meg sem a standard gyakorlatról szóló könyvekben, sem az iskolai előljáró igazgatási kézikönyvében. Mégis e sajátosság éppen annyira létező, mint a többi. Nem más ez, mint a követelményekre és kényszerítő eszközökre adott kollektív válasz, amely annak a csoportnak a válasza, amelyre a követelmények és kényszerítő eszközök vonatkoznak. (...)

E válaszokat szabályozó normákat a csoportok minden rendelkezésükre álló eszközzel igyekeznek hatékonytá tenni; ide tartozik a kinevetés, a kiközösítés, a presztizsveszteség, sőt még a fizikai erőszak is. (...) Az iskolás diákok között ugyanaz a folyamat figyelhető meg,

mint pl. a börtönök lakóinál és a gyári munkásoknál. Mások az intézmények, de itt is vannak követelmények, s ezekkel szemben a diákok kollektív válaszokat alakítanak ki. A válasz hasonló formát ölt, mint az ipari munkásoknál; az erőfeszítéseket olyan szintre kell leszállítani, amelyet mindenki teljesíteni tud. A diákok kifejezése az „értékrontó”, a „szintemelő” vagy az „átkozott átlagemelő”, s ugyanolyan módszerekkel kényszerítik ki a munkát korlátozó normák betartását, mint a munkások: kinevetés, kigúnyolás, kizárás a csoportból.

Itt ismét az a helyzet, hogy nem minden diák enged a csoport nyomásának. A nagy iskolákban kialakulhatnak elsősorban iskolára orientált alcsoportok, s tagjaikat elszigetelhetik a tágabb környezettől. Ráadásul sok, egyetemre készülő diák intenzív munkát végezhet, hogy felkészüljön az egyetemi felvételt eldöntő versenyszerű vizsgára. Az előbb tárgyalt vizsgálati eredmények mégis arra utalnak, hogy a legtöbb diák esetében ezek az intenzív erőfeszítések a csoport által megszabott kereteken belül maradnak, s kevésbé érintik a társas tevékenységeket, a sportot vagy a randevúást.

Ha most általános szempontból tekintjük az intézményeknek ezt az osztályát, akkor azt mondhatjuk, hogy egyfelől a követelmények, másfelől az azokkal szemben álló csoportnormák jellemzik őket. Mi a csoportnormák forrása? Valóban teljesen a társadalmi irracionalitás szférájába tartoznak? Vajon olyan eszközt jelentenek, amelynek révén a munkások ostobán csökkentik saját keresetüket (ahogyan a munkáltatók érvelnének), vagy amelyek által a tizenévesek saját fejlődésük elé állítanak akadályokat (ahogyan a tanárok állítják)? Aligha.

Amennyiben célként a minimális erőfeszítéssel elérhető maximális eredményt tételezzük fel, akkor ezek a normák egészen racionálisnak tűnnek. (...)

A középiskolában a normák feladata, hogy visszatartsák az átlagon felüliek teljesítményét, s ily módon az iskola által támasztott követelményeket olyan szinten tartásuk, amelyet a többiek is könnyen teljesíthetnek. Az osztályzatok csaknem kizárólag viszonylagosak, s gyakorlatilag az egyes diákokat az osztály többi tanulójaéhoz képest sorolják be. Ilyen körülmények között az egyes diák túlteljesítése nemcsak saját helyzetét javítja, hanem ugyanakkor rontja a többiekét is. (...)

Az iskolai osztályzatok rendszere olyasmint hoz létre, mint amit a közgazdász „szabadpiaci” szituációnak nevez; iskolán belüli helyzetéért minden egyes diák verseng az összes többivel. Biztos, hogy néhány iskolában ez a korlátlan verseny gátlástalanul működik, s az így keletkező „szabadpiac” késztetett néhány oktatót és laikust arra, hogy e verseny csökkentésére törekedjenek. Az iskolák nagy többségében van azonban - a korlátozó csoport-normák révén - kollektív oltalom és védekezés a külön erőfeszítések ellen. Valójában kevés olyan iskola van, ahol ne lennének ilyen normák. (...)

Az említett normák eredményeként a diákoknál az egyes motívumok konfliktusba kerülnek egymással. Egyszerűen: vagy társaikkal tartanak és nem dolgoznak túl keményen az iskolában, vagy keményen dolgoznak, és nem veszik figyelembe a csoport érdekeit. Az egyes tizenévesek e konfliktust különböző módokon oldják meg. Bármilyen legyen is azonban a megoldás, mesterséges dilemma elé állítja őket. Egyfelől ott vannak a szociális átlagdiákok (akik sokkal jobb teljesítményre lennének képesek), másfelől pedig néhány akadémikus orientációjú, erős versenyszellemű elszigetelt egyén. Egy fiú vagy lány vagy tanulmányi sikerre, vagy népszerűsége törekedhet, de mindkettőt aligha érheti el egyszerre. Ez annál kevésbé lehetséges, mert bizonyos tevékenységek (például az atlétika) esetében a teljesítmény inkább népszerűséget, mint megvetést eredményez.

E helyzet a következő kérdést veti fel: vajon szükségszerű-e a konfliktus? Vajon teljességgel lehetetlen lenne, hogy a csoport informális normái pozitíven *erősítsék* az iskolai teljesítményt, vagy legalábbis ne álljanak ellentétben azzal? A kérdés megválaszolása érdekében hasznos egy kis kitérőt tennünk, hogy megvizsgáljunk egy néhány évvel ezelőtt végzett szociálpszichológia kísérletet.

Deutsch kísérlete: verseny vagy együttműködés?

Morton Deutsch kísérletének az volt a célja; hogy kimutassa, milyen hatást gyakorol a „versenyhelyzet”, illetve az „együttműködő helyzet” a teljesítményre, összetartásra és más tényezőkre.¹²⁴ A kísérlet lefolyása nagyjából a következő volt: az ipari lélektannal foglalkozó osztályoknak hipotetikus „human relations” problémákat adtak megvitatásra és megoldásra. A megoldások jutalmazásának két különböző struktúráját dolgozták ki:

(a) egyes osztályokban mindenkinek azt mondták, hogy ő, valamint négy társa 1-től 5-ig terjedő osztályzatokat kap annak megfelelően, hogy mindegyikük hogyan járul hozzá a vitához és a probléma megoldásához. A félév végén minden diák osztályzata a félév során szerzett jegyei átlagától függött.

(b) Öt másik osztályban azt mondták, hogy az osztály egészét rangsorolják 1-től 5-ig aszerint, hogy hogyan oldja meg a problémát. A félév végén az öt osztály jegyeit átlagolták, s az egyes osztályok tagjait az osztály átlagjegye alapján osztályozták. Ily módon

(a) esetben minden egyes diákot összehasonlítottak osztálytársaival,

(b) esetben viszont az egyes osztályokat hasonlították össze az összes többivel.

Deutsch számos eredménye közül valamennyi a (b) eset javára szólt. Úgy találta, hogy a (b) esetben szereplő osztályokban a problémákat jobban oldották meg; az (a) helyzetben az osztály egyes tagjai akadályozták egymást a vitában, a (b) helyzetben viszont segítséget nyújtottak egymásnak; a (b) helyzetben az osztály tagjai pozitívabb érzéseket tápláltak egymás iránt, mint az (a)-ban.

Egyszerű megállapítani a jutalmazások struktúráját az (a) és a (b) helyzetben: az (a) helyzetben ugyanazon csoporton belül hasonlították össze az egyéneket, és a többiekhez viszonyítva jutalmazták őket. Ez versenyt eredményezett az egyének között. A (b) helyzetben csoportokat hasonlítottak össze egymással, s az egyes csoportokat a többiekhez viszonyítva jutalmazták. Ez versenyt eredményezett a csoportok között. Annak ellenére azonban, hogy mindkét esetben verseny folyt, a második típusnak egészen mások voltak a következményei, mint az elsőnek: a különbség a teljesítményben, az egyes csoporttagok egymás iránti érzelmeiben, a csoport egységében mutatkozott meg. Amíg a csoport más csoportokkal versengett, a csoport egyik tagjának teljesítménye javította és nem rontotta a többiek helyzetét; ennek megfelelően a csoport pozitívan és nem negatívan reagált az illető teljesítményére. (...)

¹²⁴ *Deutsch, Morton: The Effects of Cooperation and Competition upon Group Process (Az együttműködés és verseny hatása a csoportfolyamatokra) In: D. Cartwright és A. Zander (eds.): Group Dynamics (Csoportdinamika). Evanston: Row Peterson, 1953. 319-353. old.*

A személyek közötti verseny alternatívája

A középiskolákban a verseny struktúrája - a személyek közötti verseny iskolai tárgyakban, iskolák közötti vetélkedés atlétikában (néha zenében, alkalmanként pedig egyéb, nem túl lényeges tevékenységi formákban) - furcsa képet mutat. Csökkenti a diákok iskolai erőfeszítéseit (ahol kizárólag saját maguk számára dolgoznak), és ösztönzi egyéb, az iskola szempontjából mellékes erőfeszítéseiket (amelyeknél éppúgy tevékenykednek a csapat és az iskola, mint saját maguk érdekében). A serdülőközösség érdeklődése - amikor fontosnak tartja a sportot és elhanyagolja a tanulmányokat - nagymértékben a versengés szóban forgó struktúrájának tulajdonítható, s az így kialakult helyzetért teljes mértékben a felnőttek és nem a serdülők a felelősek.

Az egyik nyilvánvaló megoldás az, ha a jelenlegi osztályzatokért folyó személyek közötti versenyt iskolák közötti (vagy iskolán belüli) iskolai tárgyakkal kapcsolatos versennyel helyettesítjük. E helyettesítés annak az elképzelésnek a felülvizsgálatát kívánja meg, amely szerint minden egyes diáknak minden egyes tárgyban nyújtott teljesítményét állandóan értékelni vagy „rangsorolni” kell. Ezzel szemben az új helyzetben nem lenne gyakori értékelés, mellékes jelentőségű lenne a csoportos vetélkedés és játék szempontjából, akár iskolán belül, akár iskolák között folyjon is ez.

A személyek közötti versenyről a csoportok közötti versenyre való átállás szükségessé teszi, hogy nagy találékonyságot tanúsítsunk a verseny eszközeinek létrehozásában; intellektuális játékokat, problémákat, csoportos és egyéni tudományos tervezeteket és egyéb tevékenységi formákat kell teremteni. Bizonyos példák arra utalnak, hogy mindez elérhető: ide tartoznak a vitacsoportok, a csoportos vita-vetélkedők, a drámaversenyek, a zenei vetélkedők, a tudományos versenyek (igaz, a tudományos versenyek jelenlegi formájából hiányzik egy döntő fontosságú elem, miután ezek rendszerint egyének és nem iskolák közötti versenyek, s így nélkülözik a csoporttevékenység hangsúlyozását, ami együtt járna azzal, hogy „az iskola számára nyerünk”). Egyes helyeken találkozunk számtani vetélkedőkkel, beszédversenyekkel és az iskolák közötti versenyek egyéb példáival. (...)

Természetesen fontos, hogy akkor, amikor ebben az értelemben megváltoztatjuk a jutalmazások struktúráját, figyelembe vegyük a nem szándékolt következményeket is. Amikor például iskolák közötti szellemi természetű játékokat találunk ki, fontos, hogy ez valóban megtanítsa a diákokat a kívánt készségekre. Ha nem szervezzük meg elég gondosan az iskolák közötti játékok programját, akkor az eredmény csupán egy sor kvíz-show lesz, amelyek az emlékezeten kívül semmiféle egyéb szellemi tevékenységet sem gyakoroltatnak. (...)

E játékok kieszelésében talán legnagyobb probléma az, hogy a különböző tevékenységek között kiegyensúlyozott jutalmazási rendszert, a különböző diákok között pedig kiegyensúlyozott részvételi rendszert kell biztosítani. Sok iskola a tanterven kívüli tevékenységekkel kapcsolatban úgy találta, hogy a részvétel csupán kevés emberre korlátozódik, hacsak nem hoznak létre olyan szabályokat, amelyek megakadályozzák ezt a koncentrációt. Amennyiben az osztályzatokért folyó iskolán belüli verseny jelenlegi rendszerét iskolák közötti vetélkedők foglalnék el, a részvétel elosztását szabályozó említett szabályok még fontosabbá válnának.

E problémák is jelzik, hogy az említett változásokat óvatosan kell végrehajtani. Az általános irányvonal azonban világos: a középiskolák jelenlegi jutalmazási struktúrája olyan választ vált ki a serdülők társadalmi rendszeréből, amely hatékonyan akadályozza az oktatás folyamatát. Márpedig a jutalmazási rendszert úgy kell megtervezni, hogy maguk a serdülőkorúak is erősítsék az oktatási célokat.

BASIL BERNSTEIN: NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ ÉS OKTATHATÓSÁG

1. Ha egy társadalmi csoport osztályviszonyai következtében, azaz közös foglalkozási funkciója és társadalmi státusza következtében erős közösségi kötelékeket alakít ki; ha a csoport munkaviszonyai csak szűk körben és ritkán teszik lehetővé a döntéshozatalt; ha az igények érvényesítése, a siker elérése inkább kollektív, mint egyéni cselekvés eredménye; ha a munkafeladat inkább fizikai tevékenységet és kontrollt követel meg, mint szimbolikus szervezést és kontrollt; ha a munkában elnyomott ember otthon erővel érvényesíti tekintélyét; ha az otthon túlszűfolt, és ezért nem tudja betölteni minden feladatát; ha a gyerekek kevés intellektuális inger nyújtó környezetben hatnak egymásra; ha mindezek a jegyek együtt találhatóak egy környezetben, feltehető, hogy ez a környezet sajátos kommunikációformát hoz létre, amely hat a gyermek intellektuális, társadalmi és érzelmi orientációjára.

Úgy vélem, ha fontolóra vesszük ennek a sajátos csoportnak a munkaviszonyait, közösségi viszonyait, családi szereprendszerét, azt állíthatjuk, hogy a társadalmi osztály génjei sokkal inkább a társadalmi csoport kommunikációs kódja révén adódnak át, mint a genetikus kód révén. Az ilyen kommunikációs kód inkább a közösséget emeli ki nyelvileg, mint az egyénit, inkább a konkrétat, mint az elvontat, inkább a szubsztanciát, mint a folyamatot, inkább az „itt és most”-ot, mint a motívumokat és a szándékokat, és társadalmi ellenőrzési formái inkább helyzetiek, mint személyesek. Amikor ezt mondjuk egy kommunikációs rendszerről, ez nem jelenti azt, hogy értéktelennek tartjuk. Egy ilyen kommunikációs rendszer óriási potenciális erővel, nagy metaforakészlettel rendelkezik, egyedülálló esztétikai lehetőségeket rejt magában, igen sokféle jelentést hozhat létre. Tény azonban, hogy azok a tanulási stratégiák, azok a megtanulandó dolgok, amelyekre ez a kód állítja be a gyermeket, nincsenek összhangban azokkal, amelyeket az iskola követel meg. Ha a gyermek érzékeny az iskola kommunikációs rendszerére, s ezáltal az iskola tanulási szisztémájára és viszonyrendszerére, akkor az iskola elősegíti a gyermek szimbolikus és társadalmi fejlődését; ha viszont a gyermek nem érzékeny az iskola kommunikációs rendszerére, akkor társadalmi és szimbolikus váltást tapasztal az iskolában. Az első esetben kifejlődik a gyermek társadalmi azonosságérzete, a másodikban megváltozik. A munkásosztálybeli gyermek közössége és az iskola között kulturális szakadék van. A szakadék két gyökeresen eltérő kommunikációs rendszer következménye.

1.1. A nyelvi kódok társadalmi eredete

Ebben a részben azt vizsgálom meg, hogy hogyan alakulnak ki a kommunikáció különböző formái. Bizonyítani fogom, hogy a társadalmi viszony sajátos formája határozza meg, hogy mit mondanak, mikor mondják, és hogyan mondják a beszélők, amit mondanak. A társadalmi viszony formája leszűkíti, illetőleg kibővíti a beszélő rendelkezésére álló szintaktikai és lexikai formák választékát.¹²⁵ Ha például egy felnőtt egy gyerekhez szól, olyan

¹²⁵ L. S. Ervin-Tripp, An analysis of the interaction between language, topic and the listener. [A nyelv, a téma és a hallgató kölcsönhatásának elemzése.] *The Ethnography of Communication*. Szerk. J. J. Gumperz és D. Hymes. = *American Anthropology*, Special Publication. LVI/6, 2. rész (1964). Továbbá: S. Ervin-Tripp. *Sociolinguistics*. [Szocolingvisztika.] = Language-Behavior Laboratory Research, Working Paper 3. L. J. J. Gumperz, Linguistic and social interaction in two communities. [Nyelvi és társadalmi kölcsönhatás két közösségben.] *American Anthropology* LVI/6, 2. rész (1964). Ugyancsak idetartozik: D. Hymes. Models of the interaction of languages and social setting. [A nyelvek és a társadalmi keret kölcsönhatásának modelljei.] *Journal of Special Issues* XXIII.

beszédformákat használ, amelyek szintaktikailag is, a szókészlet szempontjából is viszonylag egyszerűek. Egy harci egység tagjai bevetésen biztosan egész másképp beszélnek egymással, mint a tábori lelkész jelenlétében. Másképp szólva: a társadalmi viszony formáját bizonyos szintaktikai és lexikai választások hordozzák. Következésképpen a társadalmi viszonyok különböző formái különböző beszédrendszereket, nyelvi kódokat hozhatnak létre.

A különböző beszédrendszerek vagy kódok eltérő viszonyrendszereket és fontossági sorrendeket alakítanak ki beszélőikben. A beszélők tapasztalata aszerint alakul, hogy mit tesznek fontossá, figyelemre méltóvá az eltérő beszédrendszerek. Amikor a gyermek megtanul beszélni - vagy az itt használt terminológiával: megtanulja azokat a sajátos kódokat, amelyek nyelvi tevékenységét szabályozzák -, egyúttal elsajátítja az őt környező társadalmi rendszer követelményeit is. A gyermek tapasztalását az a tanulási stratégia irányítja, amelyet saját, nyilvánvalóan akarat által irányított beszédtevékenysége hoz létre. Ily módon válik a társadalmi struktúra a gyermek tapasztalatának szubsztrátumává, lényegében a nyelvi folyamat összetett következményeként. Minden alkalommal, amikor a gyermek beszél, vagy hallgat valakit, megerősítést nyer benne a társadalmi struktúra, és formálódik társadalmi azonosság-érzete. A társadalmi struktúra a beszédtevékenység megformálására tett hatásán keresztül a gyermek pszichológiai valóságává válik.

Ugyanezt a gondolatot formálisabban is ki lehet fejezni: az egyének a kommunikáció folyamatán keresztül sajátítják el társadalmi szerepeiket. A társadalmi szerep ebből a szempontból egyezményes, tanult jelentések együttese, amelynek segítségével az egyének képesek állandó, következetes és mindenki által elismert kölcsönhatás-formákba lépni egymással. A társadalmi szerep tehát bonyolult kódolási tevékenységként fogható fel, amely szabályozza a sajátos jelentések létrehozását, megszervezését és átadásuk, valamint átvételük feltételeit. Mármost, ha az a kommunikációs rendszer, amely egy adott szerepet meghatároz, lényegében a beszédrendszer, akkor lehetőség van arra, hogy a döntően fontos társadalmi szerepeket az általuk szabályozott beszédformák elkülönítésével válasszuk el egymástól. Döntően fontos társadalmi szerepeken azokat értem, amelyek a kultúra átadását közvetítik. Ezeket a családban, a kortárs- vagy játszótárs csoportokban, az iskolában és a munkában tanulják meg az emberek. Ez az a négy nagy szerephalmaz, amelyet a szocializálódás folyamatában el kell sajátítani. Ha valaki megtanulja viselkedését alárendelni annak a nyelvi kódoknak, amelyen keresztül a szerep megvalósul, jelentések, viszonyok, fontossági sorrendek válnak számára hozzáférhetővé. A család szereprendszere által létrehozott jelentéskomplexumok például beépülnek a fejlődés folyamán a gyermekbe, és áthatják egész viselkedését. Azok a gyerekek, akik különböző beszédrendszerekhez vagy kódokhoz jutnak hozzá, akik családjuknak a társadalomban elfoglalt osztályhelyzete folytán különböző szerepeket tanulnak meg, lehet, hogy a többiekével azonos belső lehetőségeik ellenére egészen más társadalmi és intellektuális orientációkat, eljárásokat tesznek magukévá.

A kód fogalma - ahogy én használom arra az elvre utal, amely a beszédesemények kiválasztását és elrendezését szabályozza. A nyelvi kódok két típusáról és ezek szabályozó funkciójáról fogok a továbbiakban röviden beszélni. Ezeket a kódokat a jelentés kifejezésére, megszervezésére használt szintaktikai alternatívák előreláthatóságának viszonylagos könnyűségével, illetőleg nehézségével határozom meg. Ha egy reprezentatív sorozat alapján nehéz előrelátni, hogy melyek azok a szintaktikai választási lehetőségek, alternatívák, amelyeket a beszélők a beszédük megszervezésére fel fognak használni, akkor a beszédformát kidolgozott kódoknak nevezzük. A beszélő, ha kidolgozott kódot használ, a szintaktikai alternatívák széles köréből fog válogatni, és amit kiválaszt, azt rugalmasan rendez el. Korlátozott kódról akkor beszélünk, ha a reprezentatív sorozatban adott szintaktikai alternatívák kiválasztását könnyebb előrelátni, mivel a válogatás tere leszűkül. A kidolgozott kódot az alternatívák hajlékony,

változatos használata, viszont a korlátozott kódot a szintaktikai szervezés merevsége, szigorúsága jellemzi. A kódokat tehát nem a használt szókincs vagy lexémakészlet terjedelmével vagy jellegével határozzuk meg. A zsargon nem korlátozott kód. Valószínű azonban, hogy a kidolgozott kód esetében bizonyos szemantikai mezőkön belül több lesz a megkülönböztetések száma.

Nyilvánvaló, hogy a kontextus nagymértékben meghatározza a szintaktikai és a lexikai választási lehetőségeket, s ebből az következik, hogy a két kód elkülönítésére nagyon nehéz általános nyelvészeti kritériumokat adni.¹²⁶ Ahhoz, hogy le lehessen írni egy beszélő szintaktikai választásait és szókincshasználatát egy meghatározott kontextusban, az elméletből kiinduló levezetésekre lenne szükség. A korábban adott meghatározások használhatósága nőne, ha a beszélők szabadon meg tudnák határozni a maguk számára a szintaktikai választásokkal és szóhasználatukkal kapcsolatos korlátozások természetét. Más szóval: minél kevesebb a beszédre ható külső korlátozás, annál megfelelőbbek az általános meghatározások, és fordítva; minél szigorúbb külső korlátozások hatnak, annál több speciális kritériumra van szükség. Ismételjük, nem genetikusan, hanem kulturálisan szabályozzák a beszélők számára adott választási lehetőségeket. A kódok a performanciára vonatkoznak és nem a kompetenciára (a fogalmak Chomsky-féle értelmében). Ezek a kódok a Dell Hymes által kifejtett fogalom, a közlési kompetencia különböző fajtáiként értelmezhetők.¹²⁷

Ha egy beszélő egy kidolgozott kódhoz igazodik, a kód megkönnyíti számára szubjektív szándékának kifejtését nyelvileg. Ha ellenben egy beszélő egy korlátozott kódhoz igazodik, a kód nem teszi könnyebbé szándékának nyelvi kimunkálását. A kidolgozott kód esetében a beszédrendszer bonyolultabb tervezést kíván meg, mint a korlátozott kód esetében. Valószínű például, hogy kidolgozott kód használatakor hosszabb lesz a beszéd nyelvi tervezésének időtartama (feltéve, hogy a beszélő nem önmagát idézi), mint egy korlátozott kód használatakor.¹²⁸

A környezetben lejátszódó események - legyenek azok társadalmiak, intellektuálisak vagy érzelmiak - más és más csoportja lesz jelentős aszerint, hogy milyen kódot használ valaki. Mind a kidolgozott, mind a korlátozott kódot a társadalmi viszony sajátos formája hozza létre. Valójában ezek különböző társadalmi struktúrák megvalósulásai. Kialakulásuk nem szükségképpen csak a beszélő vele született képességeitől függ.

Mi az oka a korlátozott kód leegyszerűsített szintaxisának és merevségének? Miért szűkül le a szavak közötti válogatás lehetősége bizonyos szemantikai mezőknél? Miért marad nyelvileg viszonylag kidolgozatlan a beszélő szándéka? Miért lesz gyors és folyékony, az artikuláció

¹²⁶ A Sociological Research Unit (Szociológiai Kutatócsoport) kutatásai azt mutatják, hogy számottevő különbségek vannak öt éves és hét éves középosztálybeli és munkásosztálybeli gyermekek között abban a tekintetben, hogy mennyire képesek a kontextus természetének megfelelően megváltoztatni grammatikájukat és szókincsüket. L. P. Hawkins, Social class, the nominal group and the reference. [Társadalmi osztály, a névszói csoport és a referencia.] *Language and Speech* XII; D. Henderson, Social class differences in form-class usage. [Társadalmi osztálykülönbségek a formaosztályok használatában.]; *Social Class, Language and Communication*; W. Brandis és D. Henderson, *Language, Primary Socialization and Education*. [Nyelv, elsődleges szocializálódás és kommunikáció.] I. kötet. Sorozatszerk. B. Bernstein. London, 1970.

¹²⁷ Hymes, D. On communicative competence. [A kommunikációs képességről.] *Anthropological Approaches to Education*. Szerk. S. Diamond. New York, 1968.

¹²⁸ Bernstein, B., Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence. [Nyelvi kódok, habozási jelenségek és intelligencia.] *Language and Speech* V (1962).

szempontjából elnagyolt a korlátozott kód által irányított beszéd? Miért lesznek a jelentések gyakran összefüggéstelenek, sűrítettek és helyhez kötöttek, szűk körre korlátozódó szintaktikai és lexikai válogatást vonva maguk után? Miért fontosabb, hogy *hogyan* zajlik le a közlés annál, *amit* kommunikálnak? És mindenekelőtt: miért marad implicit az a jelentés, ami egy meghatározott személyre jellemző, miért nem válik nyelvileg kifejezetté? Miért nem fogékonyak a kód által irányított beszélők az okság iránt?

Korlátozott kód ott alakul ki, ahol a társadalmi viszony formája az egymással való azonosuláson, közös elvárásokon, azonos előfeltevések sorozatán nyugszik, ahol a kultúra vagy szubkultúra az *én* fölé emeli a *mit*.¹²⁹ Ilyen kódok egészen eltérő csoportok tagjai között alakulnak ki a kultúra ellenőrzésére és átadására, például fegyencek között serdülőcsoportokban, a hadseregben, régi barátok, házastársak között. Egy korlátozott kód használata társadalmi szolidaritást hoz létre az egyéni tapasztalat nyelvi kidolgozásának árán. A korlátozott kódon keresztül létrehozott szolidaritás mechanikus szolidaritás, szemben a kidolgozott kód által létrehozott szerves szolidaritással.¹³⁰ A kommunikáció formája inkább szolgál a társadalmi viszony formájának megerősítésére, semmint arra, hogy a beszélő szándékainak egyértelműen megfelelő beszéd létrehozására ösztönözzön. A korlátozott kód nem teremt nyelvileg elkülönített *én*-t. Ha egy régóta együtt élő házaspár kommunikációjára gondolunk, tudjuk, hogy nincs szükségük a jelentések tökéletes megmagyarázására: a hangsúly vagy a hanglejtés alig észrevehető változtatása, egy apró gesztus bonyolult jelentést hordozhat. A kommunikáció háttere az egymással való azonosulás, egymás érzelmeinek átélése, ami szükségtelessé teszi a nyelvi jelentés kidolgozását és a beszéd logikai folyamatosságának megteremtését. Ezekben a viszonyokban inkább a nyelven kívüli, mint a nyelvi közlési csatornát használják. A nyelven kívüli csatorna szolgál valószínűleg a szándékok, célok, minősítések átadására. Mindebből következik, hogy a korlátozott kód kizárólagos használatához szokott beszélőknek nehézséget okozhat, ha a kommunikációnak erről a formájáról át kell térniük más, eltérő szerepviszonyokat és eltérő társadalmi beállítottságot feltételező kommunikációformákra. A korlátozott kód tehát megakadályozhat bizonyos fajta szerepváltásokat. Meg kell azonban jegyezni, hogy bizonyos kontextusokban tökéletesen helyénvaló a korlátozott kód használata.

Mindenütt, ahol a kultúra vagy a szubkultúra az *ént* hangsúlyozza a *mivel* szemben, ahol a többi személy szándékát nem tekintik magától értetődőnek, kialakul egy kidolgozott kód. Amennyiben ugyanis a többi személy szándékát nem lehet magától értetődőnek tekinteni, a beszélők kénytelenek jelentéseiket kidolgozni, explicitté és sajátossá tenni. A beszélőre korlátozott, diszkrét, tagolt jelentéseket át kell alakítani, hogy érthetőek legyenek a hallgató számára, és ez arra kényszeríti a beszélőt, hogy válogasson a szintaktikai és szókincsbeli alternatívák között. Egy kidolgozott kódot használó beszélő annak érdekében, amit nyelvileg át akar adni, kénytelen mások tapasztalatára mint a magáétól eltérőre koncentrálni. A korlátozott kód esetében az, amit nyelvileg közvetítenek, általában a másik személyre mint a beszélőével azonos csoporthoz tartozó vagy azonos státusú személyre vonatkozik. Amit itt mondanak, az összefoglalása a társadalmi struktúrának és a struktúra alapjául szolgáló közös előfeltevéseknek. A korlátozott kódok tehát pozícióval vagy státussal kapcsolatos kódokként

¹²⁹ Vigotszkij, Sapir és Malinowski - egymástól eltérő módon - felhívják a figyelmet arra, hogy mennyire leegyszerűsödik a grammatika, és milyen kevéssé meghatározottak a szavak ott, ahol a társadalmi viszony közös előfeltevéseken és az egymással való azonosuláson alapul.

¹³⁰ Durkheim, E., *On the division of labour in society*. [A társadalmi munkamegosztásról.] London, 1933.

foghatók fel, a kidolgozott kódok viszont személyekre irányulnak. Egy kidolgozott kód lényegében azon az előfeltevésen alapul, hogy az *én* és a *többiek* között éles határ, szakadék van, amely olyan beszéd létrehozásával hidalható át, amely hozzá van alakítva egy elkülönült „másikhoz”. Ebben az értelemben lehet azt mondani, hogy a kidolgozott kód inkább személyre, mint társadalmi kategóriára vagy státusra irányuló. Egy korlátozott kód esetében viszont azok között van határ, szakadék, akik részesülnek a kódban, és akik nem részesülnek benne. Ebben az értelemben mondhatjuk, hogy a korlátozott kód pozicionális; státusra, nem pedig személyre irányuló; egy általánosított másikat, nem egy elkülönült másikat tételez fel.

A kidolgozott kód használója számára elsörendűen fontos a nyelvi csatorna, mert ez hordozza szándékai kidolgozását. A korlátozott kód használóinál a nyelven kívüli csatornák válnak kisebb vagy nagyobb mértékben sajátos perceptuális tevékenység tárgyává. Fontos kiemelni, hogy nem azt állítjuk a korlátozott kód használóiról, hogy nem nyelvi úton fejezik ki magukat, csupán azt, hogy a korlátozott kód által irányított beszéd másfajta, mint a kidolgozott kód által irányított. A kidolgozott kód egyénített szimbólumok, a korlátozott kód közösségi szimbólumok átadásának a lehetőségét teremti meg. A következőkben röviden megvizsgáljuk azoknak a társadalmi szereptípusoknak a különbségeit, amelyek ezeken a kódokon keresztül megvalósulnak.

1.2. Nyílt és zárt szereprendszerek

Nézzük meg először, hogy egy szereprendszer (mondjuk a családé) milyen alternatívákat kínál az egyének számára a különböző nyelvi jelentéstartalmak megvalósítására. Különbséget kell tennünk a jelentések két alapvető rendszere között: az egyik rendszer személyen belüli és személyek közötti, a másik tárgyak közötti viszonyokra utal; más szóval különbséget kell tennünk a tárgyi és a személyi jelentések között. Azt a szereprendszert, amelyik lecsökkenti a nyelvi jelentések megvalósulásának alternatíváit, zárt rendszernek fogjuk nevezni. Minél kevesebb az alternatíva, annál inkább közösségiek a nyelvi jelentések, s annál kevésbé bonyolult, annál merevebb a szintaktikai és lexikai választások köre; azaz annál korlátozottabb a kód. Azokat a szereprendszereket viszont, amelyek a nyelvi jelentések megvalósításakor lehetővé teszik minél több alternatíva mérlegelését, nyílt rendszereknek fogjuk nevezni. Minél több alternatívát enged meg egy szereprendszer, annál bonyolultabb, hajlékonyabb a szintaktikai és lexikai válogatás, azaz annál kidolgozottabb a kód.¹³¹

Egy kissé tovább mélyíthetjük ezt az egyszerű kettősséget, ha hangsúlyozzuk a személyi és tárgyi jelentések különbségét. Egy szereprendszer azoknak az alternatíváknak a szempontjából

¹³¹ Kutatásaink azt mutatják, hogy ötéves korban a középosztálybeli gyerek a munkásosztálybelihez képest jobban tud megkülönböztetéseket tenni a nyílt választási lehetőségek között a névszói csoporton belül, s *továbbá* azt, hogy ezek a gyermekek jobban kihasználják a névszói csoportokon belül a grammatikai lehetőségeket. Az Angol munkásosztálybeli gyermekek inkább névmásokat (különösen harmadik személyű névmásokat) választanak a névszói csoport főtagjául. Ha pedig a névszói csoport főtagjául névmást használunk, akkor nagymértékben csökken a módosítás és a minősítés lehetősége. Kutatásaink azt is kimutatták (éppúgy, mint W. Loban *Language ability* [Nyelvi képesség.] Washington, 1966.), hogy a középosztálybeli gyermekek a munkásosztálybeli gyermekeknél gyakrabban használnak módbeli segédigéket a bizonytalanság és a lehetőség kifejezésére bizonyos kontextusokban. L. G. Turner és R. E. Pickvance, *Social class differences in the expression of uncertainty in five-year old children*. [Társadalmi különbségek a bizonytalanság kifejezésében ötéves gyermekek között.] *Language and Speech* XIV, 4 (1971).

lehet zárt vagy nyílt, amelyeket a tárgyi vagy személyi jelentések nyelvi megvalósulása lehetővé tesz.

Szereprendszerek

nyílt

kidolgozott kód (személyi)	kidolgozott kód (tárgyi)
nyelvi jelentések (személyi)	nyelvi jelentések (tárgyi)
korlátozott kód (személyi)	korlátozott kód (tárgyi)

zárt

Ott, ahol a szereprendszer nyílt, valószínű, hogy szorgalmazták az új jelentések kidolgozását és egy bonyolult fogalmi rendszer kibontását. Ott viszont, ahol a szereprendszer zárt, föltehetően nem bátorítják az egyént új jelentések létrehozására, és korlátozott a fogalmi rendszer. A zárt típusú szereprendszerek esetében a nyelvi jelentéseket valószínűleg készen adják át. Az egyén (a gyermek) belép a jelentésrendszerbe, és lényegében változatlanul hagyja azt. A nyílt típusú szereprendszereknél viszont valószínűbb, hogy az egyén saját fogalmi segítségével jut el a jelentésekhez, s ezért itt fennáll az átvett jelentésrendszer megzavarásának, illetőleg megváltoztatásának a lehetősége. Ott tehát, ahol a szereprendszer nyílt, be van építve a motiváció arra, hogy az egyén kutassa, aktívan keresse és kiterjessze a jelentéseket; a zárt szerepek esetében viszont nemigen van ilyen beépített motiváció új jelentések felfedezésére és létrehozására. Ha kicsit jobban belemegyünk a részletekbe, azt találjuk, hogy ahol a szereprendszer nyílt, az egyén vagy a gyermek megtanulja, hogyan kell megbirkózni a kétértelműséggel, és mit kell elkülönítenie a nyelvi jelentések létrehozásakor; ahol a szereprendszer zárt, ott az egyénnek erre nincs lehetősége. Éppen ellenkezőleg: olyan társadalmi környezetben tanulja meg létrehozni a nyelvi jelentéseket, amelyek egyértelműek, és közösségi jellegűek. Az ilyen egyén vagy gyermek számottevő feszültséget és szerepkonfliktust tapasztal, ha kísérleteket tesz arra, hogy egyénítse szintaktikai és szókincsbeli válogatását, azaz ha nyílt szereprendszert próbál létrehozni, vagy legalábbis afelé tapogatózik. Érdemes megjegyezni, hogy itt épp az a feszültség forrása, amit a nyílt rendszerben szocializálódó egyénnek (gyereknek) meg kell tanulnia. Azaz a korlátozott kódban pontosan az a szerepviszony a szerepfeszültség létrehozója, amely a kidolgozott kód kialakulását elősegíti.

Fölváztunk egy keretet, amelyben oksági összefüggés mutatkozik a szereprendszerek, a nyelvi kódok, valamint a jelentés és fontosság különböző elrendezéseinek realizációja között. A hangsúlyt a szerepek és a kódok közötti viszonyra helyeztük. Elképzelhető, hogy valaki képes kidolgozott kódot használni, amikor ír, de nem képes ugyanerre, amikor beszél, mert nem tud megbirkózni a szükséges szerepnek szemtől szemben adódó követelményeivel. (A dialektuskülönbségekből adódó problémákat most nem vesszük figyelembe.) Előfordulhat ilyesmi például egy éleseszű munkásfiúval, akinek fiatalkori szocializációja során kevés alkalma nyílt a társadalmi szerepek gyakorlására. A kidolgozott kód tárgyi és személyi formái nemcsak másfajta jelentésrendszereket hoznak létre, hanem különböző szerepviszonyokon keresztül is valósulnak meg. Könnyen lehetséges, hogy a tudományok - különösen az alkalmazott tudományok - és a művészetek közötti kulturális feszültség azokat

az eltérő szerepviszonyokat tükrözi, amelyek a kidolgozott kód tárgyi és személyi formáit szabályozzák.

Az oktatás gyakran teremt szakadékot tárgyak és szintek között, gyakran szigeteli el ezeket egymástól, s ezáltal csökkenti a kód- és szerepváltás lehetőségét mind a kidolgozott kód tárgyi és személyi formája, mind a korlátozott és kidolgozott kód között.

Ha fölteszük azt a kérdést, hogy milyen általános társadalmi erők hatnak a korlátozott és a kidolgozott kód, illetőleg ezek két formájának kialakulására, valószínűleg két forrást jelölhetünk meg válaszként. Ez a két forrás alakítja a négy legfontosabb szocializációs közeg (a család, a kortárs vagy játszótárs csoport, az iskola és a munka) kulturális rendszerét és szereprendszereit. A korlátozott kódtól a kidolgozott kód felé tartó mozgás egyik fő rugója a munkamegosztás növekedése és bonyolultabbá válása. Ez nemcsak a foglalkozási szerepek természetét, de nyelvi alapjukat is megváltoztatja. A kidolgozott kód két típusára valószínűleg a gazdasági rendszerek eltolódása hat a javaktól a szolgáltatások felé. Ez az eltolódás könnyen előmozdíthatja a személyi típusú kidolgozott kód fejlődését. A kódorientáció jellegének második nagy forrása valószínűleg a központi értékrendszer természetében keresendő. A pluralista társadalmak inkább a személyi típusú kidolgozott kód felé, a monolit társadalmak viszont inkább a tárgyi típusú kidolgozott kód felé irányítják tagjaikat. Ebben a formában a személyek tárgyként kezelhetők.

1.3. A nyelvi kódok és az oktathatóság

Megpróbáltam kimutatni, hogy a munkamegosztás természete és a centrális értékrendszer jellege miképp hat a nyelvi kódokra a legfontosabb szocializációs közegek (a család és az iskola) kultúrájára és szereprendszerére tett hatásán keresztül. A társadalmi osztályhelyzet szabályozza a foglalkozási funkciót, a családon belüli és a családok közötti viszonyokat és az iskolára való fogékonyságot. Nagyjából elvárhatjuk tehát, hogy a középosztályon belül megtaláljuk a kidolgozott kód mindkét formáját s a korlátozott kódot is, a munkásosztálynál viszont feltehetőleg a családok nagy részében csak a korlátozott kód használatos. Azt is föltelezhetjük, hogy a fölfelé „mobil” munkásosztálybeli gyerekek inkább a tárgyi, mint a személyi típusú kidolgozott kód felé tájékozódnak.

Ott, ahol a gyerekek - elsősorban a család, a közösség és a munka szerepstruktúrája és „szubkultúrája” miatt - csak korlátozott kódot sajátítanak el, föltehető, hogy az oktathatóság komoly problémát okoz, s ennek forrása nem a genetikus kódban, hanem a kulturálisan meghatározott kommunikációs kódban van.

A korlátozott kódra szorított gyerekek olyan kódot sajátítanak el, amelyben az egyéni tapasztalat kidolgozásának, az egyéni minősítések átadásának fő csatornáivá a nyelven kívüli csatornák válnak. Ez nem jelenti azt, hogy ezeknek a gyerekeknek „beszédkimenete” kicsi. A beszéd nyelvi tervezése - a kidolgozott kódhoz viszonyítva - kevésbé rendszeres, és merevebb a szintaktikai szervezés. A személyen belüli és a személyek közötti viszonyok kevésbé különülnek el nyelviileg, jóllehet a különbséget világosan érzékelik és átélik. A korlátozott kódon keresztül kialakult „én”-fogalom nem válik önmagában vizsgálat tárgyává, ahogy azzá válik a kidolgozott kód, különösen a személyi típusú kidolgozott kód esetében. A kidolgozott kód a fogalmak benne rejlő bonyolult hierarchiáján keresztül egy sor lehetőséget kínál a belső tapasztalat megszervezésére és kifejezésére. Nem ez a helyzet, ha a tapasztalást a korlátozott kód szabályozza, ez a kód ugyanis sokkal egyszerűbb fogalomhierarchiák, sokkal alacsonyabb szintű okság iránti fogékonyság felé irányítja beszélőit. Az, ami a korlátozott kódon keresztül válik megtanulhatóvá, gyökeresen különbözik attól, ami a kidolgozott kódon keresztül

sajátítható el. Egészen mások a társadalmi és intellektuális beállítottságok, a „motivációs imperatívuszok”, a társadalmi ellenőrzés formái, más a lázadás, és más az újítás. A magas népsűrűségű vagy a falusi területeken élő munkásosztálybeli gyerekek egy részének viszonylagos elmaradottsága tehát kulturálisan kitermelt elmaradottság, amelyet a nyelvi folyamat örökít át. Az ilyen gyerekek alacsony nyelvi IQ-ja,¹³² nehézségeik az „elvont” fogalmakkal, nyelvi kudarcaik, általános képtelenségük, hogy profitáljanak az iskolából, mind a korlátozott kóddal járó beszűkülés következményei. Ezeknek a gyerekeknek a számára az iskola kódváltást tesz szükségessé, s azt is szükségessé teszi, hogy a gyerek viszonya megváltozzék rokonaihoz és közösségéhez. Ugyanekkor ezeknek a gyerekeknek a társadalom nagyon gyakran rossz iskolákat kínál, nevelésre alkalmatlan tanárokkal. Nem csodálkozhatunk, ha kudarcot vallanak. A „több” többet kap, és többé válik, viszont a társadalmilag létrehozott „kevesebb” kevesebbet kap, és még kevesebbé válik.

Végül még egy megjegyzés. A korlátozott kódok óriási lehetőségekkel rendelkeznek. Olyan beszédformák, amelyek egy közösségre megalapozott kultúrát szimbolizálnak. Megvan a maguk esztétikuma, nem lehet nem értékelnünk őket. Biztosítanunk kell, hogy a gyerekek rendelkezésére álló iskolák megváltozzanak, anyagi feltételeik, értékeik, szociális szervezetük, ellenőrzési formáik és pedagógiai elveik, a tanárok képességei és érzékenysége átrendeződjenek annak a kultúrának a megértése révén, amelyet a gyermek magával visz az iskolába. Végül is a középosztálybeli gyerekekért sem teszünk kevesebbet. A probléma azonban itt nem zárható le: javítani kell a lakásfeltételeket, ki kell terjeszteni a társadalmi szolgáltatásokat, és létre kell hozni az iskolát megelőző oktatást.

Nem tudjuk megmondani, hogy mire képes egy gyermek, mivel nincs elvi elképzelésünk a tanuláshoz szükséges optimális környezetről, de még ha létezne is ilyen elképzelés, a jelenlegi brit társadalom vonakodna a nemzeti jövedelem újrafelosztásától, hogy fizikailag megteremtjük ezt a környezetet annyi gyermek számára, ahánynak szüksége van rá.

2./A. Családi szereprendszerek, társadalmi kontroll és kommunikáció

Most közelebbről szemügyre vesszük a családi szereprendszerek s a nyelvi kódok kapcsolatát, mivel a társadalmi osztály és a nyelvi kódok közötti összefüggés túlságosan elnagyolt, kimarad belőle az oksági összefüggés dinamikája. Ahhoz, hogy megvizsgáljuk ezt a dinamikát, alaposabban meg kell néznünk a család szereprendszerének természetét és a társadalmi ellenőrzés családon belül alkalmazott eljárásait. Egy ilyen elemzésnek „prediktívnek” kell lennie, és mérésre alkalmas kritériumokkal kell szolgálnia a szereprendszerek, a társadalmi ellenőrzés formái és a nyelvi orientáció közt fennálló kapcsolatok értékelésére.

A családi szereprendszerek értékelhetők azoknak az elveknek a segítségével, amelyek az egyes családok esetében megszabják a döntéshozatal megoszlását a családtagok között. Figyelembe vehetjük, hogy hogyan hat a döntéshozatal megoszlása a családtagok közötti kölcsönhatások mértékére és jellegére.

¹³² Vagyis Intelligencia Quotiens; ezt az „objektív” tesztelés útján nyert aranyszámot mintegy értelmi értékelésként tekintik. - *A szerk.*

Tételezzünk fel két családtípust: nevezzük az egyiket pozicionális, a másikat személy orientációjú családnak.¹³³

2./A. (1) Pozicionális családok

Pozicionálisnak nevezünk egy családot, ha a családtagok döntési joga formális státusuk (apaság, anyaság, nagypapaság, nagymamaság, a gyerekek esetében kor vagy nem) függvénye. (Az ilyen család nem szükségképpen tekintélyelvű, nem szükségképpen rideg.) Az ilyen családban világosan elkülönülnek a szerepek. A döntéshozatal és ítélezés területei formálisan meg vannak határozva, és a családtagokat formális státusuk szerint illeti meg egy-egy ilyen terület. Föltételezhetjük, hogy ezekben a családokban a szülők és a nagyszülők közötti kapcsolat és együttműködés igen szoros. Azzal is számolhatunk, hogy a szülők vagy szigorúan ellenőrzik a gyerek kapcsolatait a vele egykorú gyerekekkel (ha középosztálybeli a család), vagy a gyerek kapcsolata játszótársaival viszonylag független a szülők ellenőrzésétől (ha munkásosztálybeli a család). Ez azt jelenti, hogy a gyerek a saját korosztályához tartozó játszótársak hatásán keresztül szocializálódik. A pozicionális családokban gyenge vagy *zárt* kommunikációs rendszer alakul ki.

2./A. (2) Személy orientációjú családok

Elképzelhetünk olyan - az előbbivel ellentétes - családtípust is, ahol a döntések, az ítélezés, a változtatás joga nem a családtagok státusának, hanem inkább pszichológiai tulajdonságainak függvénye. Ezekben a családokban is van a kölcsönhatások lehetőségének határa, amit a kor és a státus szab meg. A státuskövetelmények (kor, nem, generációs különbségek) azonban sokkal kevésbé érvényesülnek, mint a pozicionális családokban. A gyerek szocializációját sohasem hagyják a vele egykorúakra, nem úgy, mint bizonyos pozicionális családokban. Azt, hogy a gyerek hogyan viselkedjék játszótársaival, a szülők nem írják elő, hanem megbeszélik vele. A személy orientációjú családokban erős vagy *nyílt* kommunikációs rendszer alakul ki.

2./B. A pozicionális, illetőleg személy orientációjú családtípusok, a nyílt, illetőleg zárt kommunikációs rendszerek tárgyalása

2./B. (1) Személy orientációjú családok - nyílt kommunikációs rendszer

Ezekben a családokban a döntések nyílt megvitatásának határait az egyén pszichológiai tulajdonságai, nem pedig formális státusa szabja meg. A családtag formális „neki kijáró” státusát számos tevékenység esetében gyengíti *kivívott* státusa. A gyerekek például

¹³³ A pozicionális és a személyes „kontrollformák” különbségét először egy kiadatlan kéziratban dolgoztam ki 1926-ban; majd a chichagói egyetem 1963-as „A gyermek- és ifjúkor vizsgálata kultúrák szerint” című konferenciájára küldött írásomban, melynek címe „Family role systems, socialization and communication” [Családi szereprendszerek, szocializáció és kommunikáció]. Ebben az időben a *pozicionális* műszó helyett a *státust* használtam. - D. Hanson ugyancsak használja a *pozicionális* és *személyes* műszót: Personal and positional inferences in informal groups. [Személyes és pozicionális hatások informális csoportokban.] *Social Forces* XLIV (1965). Hanson azonban némileg másként tárgyalja a kérdést; a pozicionális viszonyokat megállapodásos, szerződéses viszonyoknak tekinti, a személyeseket pedig nem szerződéses viszonyoknak.

kívívhatnak egy sajátos társadalmi, érzelmi és értelmi tulajdonságaiknak megfelelő szerepet a kommunikációs rendszeren belül. Világos, hogy ha a szerep viszonylag kevésbé elszigetelt, és formálisan kevésbé meghatározott, akkor a szülők és a gyerekek több alternatíva közül választhatnak, azaz nagyobb a mérlegelési lehetőségük. Amennyiben a szerepmérlegelés lehetősége nagy (a szerepnek egy sor alternatívája van különböző társadalmi helyzetekben), fennáll az egyéni választások lehetősége. Sajátos fajta nyelvi kommunikáció jön létre. Nem az a lényeg, hogy többet beszélnek, hanem hogy sajátos módon beszélnek. A kommunikáció jellegzetes tartalmát ítéletek, ezek megalapozása és következményeik kifejtése alkotják. A szereprendszer folyamatosan előhívja és megerősíti a nyelvi jelzést, az egyéni szándékok, minősítések és ítéletek explikálását. A szereprendszer állandóan hozzáidomul, asszimilálódik a rendszer tagjainak különböző szándékaihoz. Más szempontból nézve azt lehet mondani, hogy a gyerekek éppannyira szocializálják a szülőket, mint a szülők a gyerekeket; a szülőknek ugyanis nagyon érzékenynek kell lenniük a gyerekek egyéni sajátosságaira. Ezek a sajátosságok nyelvileg is realizálódhatnak, s ezáltal belépnek a kommunikációs rendszerbe. Így alakulhat ki nyílt kommunikációs rendszer, amely elősegíti a nyelvi jelzést, az egyéni különbségeknek, az ítéleteknek, ezek alapjainak és következményeinek nyelvi kifejtését, s meg is adja az ehhez szükséges nyelvi eszközöket és szereptanulási lehetőségeket. Alapvető tény, hogy a szereprendszer elősegíti a kommunikációt és a mások motívumai és hajlama felé való orientációt.¹³⁴ Az ilyen családokban inkább az történik, hogy a gyerek *kialakítja* saját szerepét, nem pedig formálisan kiosztják rá azt. Azok a gyerekek, akik ilyen szereprendszeren és kommunikációs rendszeren belül szocializálódnak, megtanulják, hogyan kell megbirkózni a többértelműséggel és a többértékűséggel; az is nyilvánvaló azonban, hogy beteges következményekkel járhat, ha nem sajátítják el kellőképpen a határok érzékelésének képességét.

2./B. (2) Pozicionális családok - zárt kommunikációs rendszerek

Az ilyen típusú családokban - mint mondtuk - az ítékezés és a döntéshozatal folyamatában való részvétel inkább a családtag státusának, mint egyéni tulajdonságainak függvénye. A szerepek elszigeteltek, a felelősség formálisan van elosztva a kor, nem és a generációs helyzet szerint. A határterületek ahelyett, hogy vitákat és alkalmazkodást szülnének, határvillongásokat váltanak ki, s ezek rendeződését a szemben álló státusok viszonylagos ereje szabja meg. Ilyen körülmények között a gyerekek kommunikációs rendszere csak velük egykorú játszótársaikkal szemben lehet nyitott, akik ezáltal a tanulás fő forrásává válnak. A személy orientációjú családokban a szocializáció kölcsönös folyamat, viszont a pozicionális családokban teljesen egyoldalú. Itt a szereprendszer nemigen könnyíti meg az egyéni különbségek nyelvi kidolgozását, és kevésbé valószínű, hogy az ítéleteknek, ezek alapjainak és következményeinek nyelvi kidolgozásához vezessen; nem ösztönöz az egyéni motívumok és szándékok felderítésére. Egy személy orientációjú családban a gyermek fejlődő énje által különül el, hogy állandóan a többiek nyelvileg realizált és kidolgozott szándékához, minősítéséhez és motívumához kell igazodnia. A pozicionális családban a gyermeknek

¹³⁴ L. B. Bernstein és D. Henderson, Social class differences in the relevance of language to socialization. [Társadalmi osztály jellegű különbségek a nyelvnek a szocializálásban betöltött fontossága tekintetében.] *Sociology* III (1969). Ezen felül: B. Bernstein, W. Brandis és D. Henderson, *Language, Primary Socialization and Education*. Szerk. B. Bernstein. London, 1970. Továbbá: M. L. Kohn, Social class and the exercise of parental authority. [Társadalmi osztály és a szülői tekintély gyakorlása.] *American Sociological Review* XXIV, 352-366 (1959); M. L. Kohn, Social class and parental values. [Társadalmi osztály és a családi értékek.] *American Journal of Sociology* LXIV, 337-351. (1959).

státuskövetelményei vannak, és státuskövetelményekre reagál. Amit itt megtanul, azt közösséghez kötött szerepek lehet nevezni, szemben a személy orientációjú családok egyéniesített szerepeivel. A pozicionális családokban a szerepekben rejlő alternatívák (szerepmérlegelés) viszonylag szűkösek, a kommunikációs rendszer tehát korlátozza az alternatívák közötti egyéni választás lehetőségét. Természetesen a pozicionális családokból sem hiányzik a személyekkel kapcsolatos érzékenység, kevéssé látszik valószínűnek azonban, hogy ez az érzékenység a nyelvi kidolgozottság szintjén nyilvánuljon meg. Így ez az érzékenység sajátos perceptuális tevékenység és ellenőrzés tárgyává válhat. A pozicionális család gyermeke családja egyértelmű szerepein vagy a vele egykorúak társadalmának világosan strukturált szerepein, vagy mindkettőn keresztül fejlődik. Így kevésbé valószínű, hogy ezek a gyerekek képesek megoldani a szerep-többértelműség és a nyelvi többértékűség problémáit. Sokkal valószínűbb, hogy elzárkóznak az ilyen problémákkal járó tevékenységek elől.

2.3. Társadalmi ellenőrzés és családtípusok

Nyilvánvaló, hogy ez a két családtípus gyökeresen különböző kommunikációs rendszereket hoz létre. Ezeket nyílt, illetve zárt kommunikációs rendszereknek neveztük. Úgy tűnik, hogy a két típus létezésének fontos nyelvi és szocializációs következményei vannak. Szeretném felvázolni azokat a különbségeket, amelyek a kettőben alkalmazott társadalmi kontroll formái között mutatkoznak, újra csak fokozott figyelmet fordítva a beszélt nyelv használatára.

Azt mondtuk, hogy ha egy szereprendszer inkább személyre, mint pozícióra orientált, akkor viszonylag változékony rendszer. Állandóan hozzáidomul, asszimilálódik tagjainak eltérő, de nyelvi megvalósított szándékaihoz, minősítéseikhez és motívumaihoz. Feszültségek keletkeznek, amelyek a szereprendszer jellegzetességéből adódnak. Kialakulnak a döntés, az összeegyeztetés és a magyarázat sajátos formái. Ezeket a feszültségeket csak a legvégső esetben oldják fel a szemben álló státusok viszonylagos erősségének megfelelően. A társadalmi ellenőrzés nem annyira a hatalmon, mint a nyelvi kidolgozott jelentéseken alapul. Tagadhatatlan persze, hogy végső soron a hatalom a tekintély alapja.

A pozicionális családokban, ahol a státusok rendezettsége csökkenti a személyre irányuló családra jellemző változékonyságot, a társadalmi ellenőrzést vagy a hatalom igénybevételével, vagy olyan egyetemes, esetleg egyéni normákra való hivatkozással biztosítják, amelyek meghatározzák a státust. Más szóval, a személy orientációjú családokban a társadalmi ellenőrzés személyre irányuló, nyelvi kidolgozott eszközökön keresztül, míg a pozicionális családokban kevésbé kidolgozott nyelvi eszközökön keresztül, inkább a szabályozott (gyerek) formális státusára, mint személyére irányulóan valósul meg.

Rendkívül fontos elemeznünk a társadalmi kontroll eljárásokat, mert amit ki akarok mutatni - többek között -, az az, hogy a személyre irányuló családok igen korán érzékennyé teszik a gyereket a nyelvre, és elősegítik nyelvi fejlődését annak érdekében, hogy alkalmazni tudják az általuk kedvelt kontrollformákat. A pozicionális családokban az ellenőrzés kevésbé kötődik az egyénien megalkotott és kidolgozott nyelvi jelentésekhez, és ezért itt kevésbé fontos, hogy a gyermeket korán érzékennyé tegyék a nyelvi kidolgozott beszédformákra, és igyekezzenek nyelvi fejlődését gyorsítani.

2.4. A társadalmi ellenőrzés módjai¹³⁵

Először a parancsoló módú és a felszólításon alapuló ellenőrzés között tesztek különbséget. A továbbiakban a felszólításoknak két formáját különítem el. A kontrollmódoknak ez a megkülönböztetése a szerepmérlegelés (sok alternatíva) lehetőségén alapul.

(1) Parancsoló mód. - A kontrollnak ez a formája csökkenti a szabályozott (a gyerek) szerepmérlegelési lehetőségét. Csak a lázadás vagy a visszavonulás, az engedelmisség külsőleges lehetőségeit kínálja számára. A parancsoló mód korlátozott kódon (előrelátható szókinés) keresztül valósul meg. *Fogd be a szád!; Hagyd békén!; Mars ki!;* vagy nyelven kívüli eszközökkel, fizikai kényszeren keresztül.

(2) Felszólítások. - Ezek olyan kontrollformák, amelyekben a szabályozottnak (a gyereknek) kisebb vagy nagyobb mértékben lehetősége van a szerepmérlegelésre, abban az értelemben, hogy egy sor - lényegében nyelvi - alternatívát használhat fel. A felszólításokon alapuló társadalmi ellenőrzés tehát többé-kevésbé kölcsönössé teszi a kommunikációt, s ezáltal megteremti a nyelvi szabályozott tanulás lehetőségét. A felszólítások durván két típusra bonthatók, s mindkettőn belül további típusokat lehet elkülöníteni. A két fő típus a pozicionális és a személyes felszólítás típusa.

2.4. (a) Pozicionális felszólítások

A pozicionális felszólítások a szabályozott (gyerek) viselkedését egy egyéni vagy egy egyetememes státussal járó normához viszonyítják. A pozicionális felszólítások nem a kontrollálók (a szülők) vagy a szabályozott (a gyerek) személyes tulajdonságainak nyelvi realizálásán keresztül hatnak. Nézzünk néhány példát:

Most már meg kell tudnod ezt csinálni. (Kor-státus szabály). *A kisfiúk nem sírnak.* (Nemi státus szabály.)

Az olyan emberek, mint mi, nem viselkednek így. (Szubkulturális szabály.)

Papával nem lehet így beszélni. (Generációs-státus szabály.)

A pozicionális felszólítások nem feltétlenül a parancsoló mód palástolt formái. Figyeljük meg a következő helyzetet, amelyben egy gyerek a nemének megfelelő szerepet tanulja. Egy kisfiú játszik egy babával:

Anya: *Kisfiúk nem játszanak babával.*

Gyerek: *Akarom a babukát!*

Anya: *A babák a nővérekédek valók.*

Gyerek: *Akarom a babát!* (Rendületlenül ragaszkodik a babához.)

Anya: *Vedd elő inkább a dobot!*

Hasonlítsuk ezt össze egy másik helyzettel, amelyben az anya a következőket mondja: *Miért akarsz a babával játszani? - Olyan szörnyű unalmas. - Miért nem játszol inkább a dobbal?*

¹³⁵ Az anyák és gyermekeik beszédének értékelésére kidolgoztunk egy kódrendszert. Ez a rendszer lehetővé tette, hogy a pozicionális, személyes és felszólító kontrollformákat finom alosztályokra bontsuk.

A pozicionális felszólítások lényege az, hogy a tanulás folyamatában a gyerek a magáéhoz hasonló egyetemes vagy partikuláris státusú személyekhez lesz kifejezett, explicit módon hozzárendelve. A szabályt úgy adják át, hogy közben emlékeztetik a gyereket arra, ami benne másokkal közös. Ahol az ellenőrzés pozicionális, ott a szabály közösséghez kötött, az „én” alá van vetve a „mi-nek”. A pozicionális ellenőrzés sajátos nyelvi változaton keresztül valósul meg. Ahogy később látni fogjuk, a pozicionális felszólítások korlátozott vagy kidolgozott kódban realizálhatók. Lehetnek nyelvileg és fogalmilag bonyolultak, mint egy intézeti vagy általános iskolai gyerek esetében, akit kötelességére és kötelességei eredetére emlékeztetnek. Ha a kontroll pozicionális, a gyerek (a szabályozott) olyan társadalmi környezetben tanulja meg a normákat, ahol az egymáshoz viszonyított státusok egyértelműek, és világosan elkülönültek. A pozicionális felszólítások inkább szégyent keltenek, mint büntudatot. A tapasztalat bizonyos területei kevésbé differenciáltak nyelvileg a pozicionális felszólítások esetében, mint a személyes felszólításokban. A pozicionális felszólítások oly módon továbbítják a kultúrát vagy szubkultúrát, hogy hangsúlyozzák a szabályozott és társadalmi csoportjának többi tagja közötti hasonlóságot. Határokat szabnak. Ha a gyerek lázad, nagyon hamar szembekerülhet a kultúra és a társadalom szerkezetének alapjaival, s ez arra kényszerítheti a kontrollálót (szülő, tanár), hogy áttérjen a parancsoló módra.

2.4. (b) Személyes felszólítások

Ezekben a felszólításokban a gyerek egyéniségére apellálnak, nem formális státusára. A személyes felszólítások figyelembe veszik a társadalmi viszony személyek közötti és személyen belüli összetevőit; az egyéni szándék, motívum és hajlam szintjén hatnak, következésképpen egy sajátos nyelvi változaton keresztül realizálódnak. Ez újra csak lehet kidolgozott és korlátozott kód is. Könnyen lehet, hogy a tapasztalatnak nyelvileg a személyes felszólításon keresztül elkülönített területei nagyon nagy mértékben különböznek a pozicionális felszólítások által ellenőrzött tapasztalatoktól. A következő példa talán megkönnyíti a különbségek érzékelését.

Képzeljünk el egy helyzetet, amelyben egy gyereknek meg kell látogatnia beteg nagyapját. A gyerek nem szereti megcsókolni a nagyapát, mert az régen borotválkozott és borostás. Az egyik anya azt mondja gyermekének, mielőtt elmennek:

Anya: *A gyerekek megcsókolják a nagypapájukat.* (Pozicionális.)

Gyerek: *Nem akarom - miért kell mindig megcsókolni?*

Anya: *Nincs jól* (pozicionális ok) - *nem tűröm a számárságaidat* (parancs).

Egy másik anya ugyanebben a helyzetben ezt mondja:

Tudom, hogy nem szereted megcsókolni nagyapát, de beteg, és nagyon szeret téged, nagyon örülne, ha megcsókolnád.

Lehet, hogy a második példa zsarolás, de: az anya kifejezetten felismeri a gyerek szándékát, és összekapcsolja azt valaki más kívánságával. Oksági viszonyokat létesít személyek közötti szinten. A második esetben a gyereknek vannak választási lehetőségei (szerepmérlegelés). Ha a gyerek kérdést tesz fel, további magyarázatra számíthat. Az anya mintegy kiteríti a gyerek elé a helyzetet, aki a szabályt egy egyénített személyek közötti kontextusban tanulja meg. A gyerek szinte *kívívja* a szabályt: miután mind a szituáció, mind a szabály adott számára, a szabály mellett dönt. Az első példában a szabályt egyszerűen előírják a gyerek számára egy olyan társadalmi viszonyban, ahol a hatékonyság rejtett hatalmon alapul. Itt újabb különbséget

láthatunk a pozicionális és személyes felszólítások között, nevezetesen azt, hogy az elsőben a szabályt előírják, a másodikban kivívják.

Ahol az ellenőrzés személyes, ott a tanulásnak olyan területei nyílnak meg a gyermek számára, amelyek elérhetetlenek, ha az ellenőrzés pozicionális. Ahol az ellenőrzés személyes, minden egyes gyerek olyan kontextusban tanulja meg a szabályt, amely szinte kizárólagosan hozzá illik, s olyan nyelven, amelyben ezt meg is valósítják. Ahol azonban az ellenőrzés pozicionális, ott csökken a tárgyokról, eseményekről, személyekről szóló ismeretek megszerzésének a lehetősége, s a gyerek idejekorán megtanulja, hogy a hatalom, amely a tekintély alapja, előbb-utóbb napvilágra kerül. Ahol az ellenőrzés személyes, a státuskülönbségek nem annyira világosak, s a kétértelműség és a többértékűség nyelvileg kifejeződik, nem úgy, mint a pozicionális ellenőrzés esetében. Szeretnék rámutatni, bár nincs módombelémenni a kérdésbe, hogy a személyes felszólítások túlzott használatának patológus következményei lehetnek.

Végül pedig: a pozicionális felszólítások a szégyen, a személyes felszólítások viszont a büntudat kialakulásához vezetnek.

A személyes felszólítások esetében a kontrolláló vagy szülő jogai, amelyek formális státusával járnak, kevésbé vannak támadásnak kitéve, mint a pozicionális felszólítások esetében. A személyes felszólítások esetében ugyanis csak a kontrolláló által adott okokat lehet kétségbevonni, vagy esetleg a kontrolláló egy meghatározott állapotát (például *Mindig fáj a fejed, amikor játszani akarok?*). A személyes felszólítások tehát oltalmazzák azt a normatív rendet, amelyből a kontrolláló a maga jogait meríti, s ez enyhíti a hatalom és a szabályrendszer kapcsolatát. A pozicionális felszólításoknál, amelyek gyorsan átcsúsznak imperatív módú kontrollba, nagyon is könnyen kétségessé tehetők az ellenőrzők (szülők) formális jogai, és ezzel a kontrollálók jogait megalapozó egész normatív rend támadhatóvá válik. A parancsoló/pozicionális kontrollformák bizonyos körülmények között arra készíthetik a szocializálódó gyereket, hogy alternatív értékrendszerek felé forduljon. Ahol a kontroll személyes, ott nyelvileg kidolgozott, individualizált jelentéseken alapul. Ilyen helyzetben a gyerek autonómmá válhat, bár meggyengülhet társadalmi azonosságérzete. Ennek bizonytalansága, kétértelműsége, a határok hiánya tökéletesen zárt értékrendszer és az ezzel járó társadalmi struktúra keresésére indíthatja a gyereket. A másik oldalon, a pozicionális és még inkább az imperatív módú kontroll esetében a gyerekek erős társadalmi azonosságérzete lehet, de azok a szabályok, amelyeket elsajátít, sajátos helyzetekhez kötöttek, és csökkenhet az autonómia-érzéke. Azok a gyerekek, akik a pozicionális vagy parancsoló eljárásokat használó ellenőrző által szocializálódnak, rendkívül érzékenyvé válnak a kontrollkontextus sajátos szerepviszonyaira. Az ilyen gyerek eleinte könnyen zavarba jön, ha olyan kontrollkontextusba kerül, ahol személyes eljárásokat alkalmaznak, mivel hiányzik belőle az a képesség és könnyedség, amivel tájékozódni tudna az ilyenfajta kontrollszituációban lehetséges választási lehetőségek, alternatívák között. Az ellenőrzés személyre irányuló formái tehát feszültséget válthatnak ki, ha a gyerek az ellenőrzés pozicionális vagy parancsoló formáin keresztül szocializálódott.

Röviden felvázoltam a társadalmi ellenőrzés parancsoló, pozicionális és személyes eljárásait, különös tekintettel a kommunikációra. Nyilvánvaló, hogy minden egyes családban, sőt minden egyes kontrollhelyzetben mind a három forma használható. Nagyon valószínű, hogy vannak olyan családok, ahol a szülők azonos kontroll eljárásokat, és olyanok is, ahol különbözőket alkalmaznak. Mindazonáltal különbséget tehetünk a családok között - s egy kifinomultabb szinten a szülők között is - aszerint, hogy a kontroll melyik eljárását részesítik előnyben. Ebből az következik, hogy az egyes kontextusokban használt kontroll eljárások

között is különbséget tehetünk. Összegezhetjük a tanulásra vonatkozó következtetéseket, amelyek három eljárást foglalnak magukba:

Eljárás	Tanulás	A tanulás szintje
Parancsoló	Hierarchia	Korlátozott kód
Pozicionális	Szerepkötelezettség és elkülönítés	Korlátozott kód Kidolgozott kód
Személyes	Személyek közötti Személyen belüli	Korlátozott kód Kidolgozott kód

Így már össze tudjuk kapcsolni a pozicionális családokat a zárt kommunikációs rendszerekkel, a pozicionális, parancsoló kontroll-eljárásokkal. Elvileg meg tudjuk különböztetni azokat a pozicionális családokat, amelyek a kontroll parancsoló formáját részesítik előnyben (talán a munkásosztály), azoktól a pozicionális családoktól, amelyekben a kontroll előnyben részesített formája a viszonylag kevés fizikai kényszerrel használt pozicionális felszólítás. Meg tudjuk különböztetni a pozicionális családokat aszerint is, hogy az uralkodó kód kidolgozott-e vagy korlátozott. Hasonlóképpen összekapcsolhatjuk a személyre irányuló családokat a nyílt kommunikációs rendszerekkel és a személyes felszólításokkal. Ezek közt a családok közt is különbséget tehetünk aszerint, hogy melyik kódot használják inkább: a kidolgozottat vagy a korlátozottat. Az utóbbi szempont elárul valamit a kommunikációs rendszer nyitottságáról és a fogalmi orientációról. Megállapíthatjuk tehát, hogy a gyerekek által a különböző családokban elsajátított szerepek, a gyerekek fogalmi beállítottsága, nyelvhasználata és percepciója igen sokféle lehet.¹³⁶

2.5. Társadalmi osztály, pozicionális és személyes orientációjú családok, társadalmi változás

Elemzésünk arra mutat, hogy találhatunk közösségükbe mélyen beágyazott pozicionális családokat, ahol lényegében az ellenőrzés parancsoló formáját alkalmazzák, ahol a felnövő gyerekek velük egykorú játszótársaik lényegében ellenőrizetlen hatásán keresztül szocializálódnak. Az ilyen családokban korlátozott kódok alakulnak ki (tárgy), s ezek alkotják a nyelv és oktathatóság problémájának magvát. A munkásosztályon belül olyan családokat is találhatunk, amelyek a korlátozott kód által megszabott általános határokon belül az ellenőrzés személyes formáihoz állnak közelebb. Ezek a családok - feltehetőleg - kevésbé szorosan kötődnek helyi közösségükhöz talán azért, mert lakást változtattak, talán azért, mert a szülők aktívan felmérték a helyi szubkultúra és a szélesebb társadalom bonyolult kölcsönhatásait. Ilyen esetekben korlátozott kódra (személy) számíthatunk vagy valamiféle mozgásra a kidolgozott kód (személy) felé.

¹³⁶ Ehhez a témához több szociológiai és szociálpszichológiai művet használtam föl. Közülük különösen fontosak a következők: F. Bott, *Family and Social Network*. [Család és társadalmi hálózat.] London, 1957; N. N. Foote. Szerk., *Household Decision-Making: Consumer Behavior*. [Döntéshozatal a háztartásban: a fogyasztói viselkedés.] IV. kötet, 5. fejezet. New York, 1961; F. I. Nye és F. M. Berardo, *Emerging Conceptual Frameworks in Family Analysis*. [Kialakuló fogalmi keretek a család-elemzésben.] New York, 1966; U. Bronfenbrenner, *Socialization and social class in time and space*. [Szocializálódás és társadalmi osztály időben és térben.] *Readings in Social Psychology*. Szerk. E. Maccoby és társai. New York, 1958.

Még egy dolgot érdemes megemlíteni. A munkásosztálybeli népes pozicionális családokban számíthatunk arra, hogy feltűnő különbséget találunk a fiúk és a lányok között, nyelvhasználatuk között. A lányok, különösen az idősebbek hajlamosak arra, hogy felvegyék az anya szerepét az ilyen családokban. Ugyanennyire fontos az is, hogy ők közvetítenek a szülők és a kisebb testvérek között. Szerepük így az átlagosnál bonyolultabb, mivel a szokásos testvérszerepen felül magába foglalja a közvetítő és a kontrolláló szerepét is. További különbség, hogy a lányok kevésbé kötődnek a tevékenységre orientált, a csoportjellegű hangsúlyozó korosztálycsoport társadalmi struktúrájához, mint a fiúk. A lányok ezért - különösen az idősebbek - az ilyen családokban valószínűleg személyre orientáltabbak, és a kontroll eljárások közül inkább a nyelvi kidolgozott jelentéseket igénybe vevő formákat, mint a fizikai kényszert alkalmazzák. Végül pedig: olyan helyzetben vannak, amely számos kód- és szerepváltást tesz szükségessé, például lány-lány; lány-fiú; lány lányt kontrollál; lány fiút kontrollál; lány közvetít a szülők és a többi testvér között stb. Ezek a tényezők valószínűleg elősegítik, hogy a lányok egy több megkülönböztetést lehetővé tevő, individualizáltabb nyelvhasználat felé tájékozódjanak.¹³⁷

A középosztályon belül is el tudunk különíteni pozicionális és személy orientációjú családokat, amelyek - érvelésünk értelmében - gyermekeiket már kiskorukban (a formális oktatás ezt megváltoztathatja) a kidolgozott kód két formája, a tárgyi és személyi formák felé irányítják. Írásom korábbi részében a kidolgozott és a korlátozott kód eredetét a munkamegosztás bonyolultságának növekedésével és a központi értékrendszer jellegével hoztam összefüggésbe. Most azokat a társadalmi tényezőket vizsgálom meg, amelyek létrehozzák a pozicionális, illetőleg a személy orientációjú családokat a középosztályon és a munkásosztályon belül.¹³⁸

Az irodalom azt sugallja, hogy a hagyományos munkáscsalád pozicionális. Itt azt találjuk, hogy a munkásosztály és a középosztály szubkulturái és társadalmi viszonyai egymástól elszigeteltek (az osztályrendszer következtében); nagy a népsűrűség kis területeken; kifizető a társadalmi mobilitás (az oktatás sikertelensége miatt), ami csoporton belüli házasságokhoz vezet; erős a társadalmi szolidaritás, ami a gazdasági funkció és gazdasági érdekazonosság következménye; azt találjuk, hogy van munkanélküliség; a családok között kölcsönös segítségnyújtást és a szolgálatok viszonyosságát figyelhetjük meg, ami részben az alacsony jövedelem

¹³⁷ Henderson említett kutatásai és egyéb kutatások is arra mutatnak, hogy a munkásosztálybeli lányok jelentősen felülmúlják a munkásfiúkat a formaosztályok használatában. De az is elképzelhető, hogy „kikérdező” eljárásaink teremtettek olyan helyzeteket a lányok számára, amelyben ők be tudják mutatni társadalmilag kialakított „felsőbbrendűségüket” ezen a téren. Okunk van ugyanis annak föltevésére, hogy a lányok „felsőbbrendűsége” nem teljes egészében korábbi biológiai fejlődésük eredménye. Azoknak az angol középosztálybeli anyáknak (ötéves) lányai, akik kevés pontot értek el a kommunikáció mutatóiban, kevésbé differenciált beszédet produkáltak, mint azok a középosztálybeli kislányok, akiknek anyja sok pontot ért el a kommunikációs mutatóban. Bernstein és Brandis említett kutatásainak eredményei arra mutatnak, hogy az angol *középosztálybeli anyáknak* van egy olyan (pozicionális) alcsoportja, amelyben az anyák kevesebbet magyaráznak a lányoknak, mint a fiúknak, s amelyben több erőszakot alkalmaznak a lányokkal, mint a fiúkkal szemben. A lányok és a fiúk eltérő nyelvhasználata ezek szerint részben családi, részben korosztálybeli szereptanulásból következik. A különbségek egy része a beszédmód kikérdezésére létrehozott kontextusokból is származhat.

¹³⁸ Igen érdekes módon próbál különbséget tenni a vállalkozói és bürokratikus családok között D. Miller és G. E. Swanson: *The Changing American Parent*. [A változásban lévő amerikai szülő.] New York, 1958.

következménye (az Egyesült Államokban az etnikai hovatartozás azonosságának és a szubkultúra azonosságának a következménye), s ez elősegíti a partikuláris szubkultúra átadását. A pozicionális családtípus gyöngülése, a korlátozott kód keretein belül mozgó zárt kommunikációs rendszerek olyan erők játékból erednek, amelyek elválasztják a családot közösségétől, s ezáltal gyengítik a kollektív hiedelmek, értékek átadását és a viselkedésnek ezekből adódó részletesen meghatározott szabályozását.

Angliában a háború után mindez az alábbiak következményének tudható be:

(1) Jobb anyagi körülmények, nagyobb földrajzi mobilitás és ezek következtében fokozottabb érzékenység mindenféle - részben a tömegkommunikációs eszközök segítségével közvetített - hatásra.

(2) Viszonylag alacsony népsűrűségű területekre való költözés.

(3) A feleség hatalmi helyzetének változása azáltal, hogy független keresetre tesz szert.

(4) A munkásosztálybeli csoportok attitűdjének megváltozása az oktatással és a gyermek fejlődésével kapcsolatban, fogékonyabbá válásuk az oktatásra és az ezzel összefüggő társadalmi mobilitásra.

(5) A munkások közötti szolidaritás megváltozása a teljes foglalkoztatottság és a magasabb bérek következtében.

(6) A munkamegosztás átstrukturálódása annak következtében, hogy a gazdasági rendszer a javak helyett a szolgáltatásokat hangsúlyozza. Ez egy hosszabb távú folyamat része, amelyet a javak gazdaságáról a szolgáltatások gazdaságára való áttérés jellemez, olyan gazdaságra, amely inkább személyre, mint tárgyra irányuló.

Ezek az erők kezdik gyengíteni a közösségileg megalapozott, társadalmilag elszigetelt munkásosztálybeli szubkultúra átadását, és teremtik meg az individualizáltabb családrendszerek kialakulásának feltételeit.¹³⁹ Ezzel nem akarjuk azt állítani, hogy az angol munkásosztály szubkultúrája eltűnt, s helyét a középosztály hiedelmei, értékei és normái vették át, csupán azt, hogy most megvannak a feltételei az individualizáltabb, kevésbé közösséghez kötött viszonyok kialakulásának.

Az Egyesült Államokban a helyzet sokkal bonyolultabb (s éppen ezért voltaképp nem áll módunkban erről beszélni). Az iskola kísérleteitől eltekintve, amelyek mind ez ideig nem voltak különösebben sikeresek, a nyelvi kód megváltoztatására a legnagyobb hatása valószínűleg a polgárjogi mozgalomnak volt. Ez a mozgalom és különböző szervezetei megváltoztatták a négerek nézetét saját szubkultúrájukról, viszonyukat a fehérek kultúrájához és attitűdjüket az oktatással kapcsolatban. A mozgalom óriási karizmatikus erővel rendelkező vezetőket támasztott mind nemzeti, mind helyi szinten, akik arra készítették a négereket, hogy újraértékeljék, felülvizsgálják saját strukturális viszonyukat a társadalomhoz. Ez a szembesítés (erőszakossága ellenére) valószínűleg új igényeket támasztott a nyelvi erőforrásokkal kapcsolatban, és kétségessé tette a régi szubkultúra passzivitását és a vele járó társadalmi viszonyokat. A társadalmi tiltakozás nyelve azzal, hogy megkérdőjelezi az előfeltevéseket, új kulturális formákat próbál teremteni, fontos szerepet játszik a szubkulturálisan kötött korlátozott kódok határainak áttörésében.

¹³⁹ Jól számot ad erről a mozgásról: J. Goldthrope és D. Lockwood, *Affluence and the British class structure*. [Jólét és az angol osztályszerkezet.] *Sociological Review*, 6. (1964). A munkamegosztásnak és a központi értékrendszernek a szocializáló közegek szerkezetére vonatkozó következményeit általánosan elemzi: T. Parsons, *Personality and Social Structure*. [Személyiség és társadalmi struktúra.] New York, 1964. 8. fejezet.

A családtípusok eltolódása a középosztályon belül másfelől valószínűleg a középosztálybeli foglalkozások jellegének változását tükrözi; elsősorban a vállalkozói jelleg átalakulását menedzser jellegű, hivatali és szolgáltatásokkal kapcsolatos foglalkozásokká. Ezzel egyidejűleg az értékrendszer meghatározatlansága individualizált választásokra kényszerít, és megváltoztatja a családon belüli szerepviszonyok alapját. Ilyen körülmények között fontos hatása van a gyermekfejlődés „tudományának” és e tudomány könyvekben, újságokban, folyóiratokban történő népszerűsítésének a középosztálybeli családok szerepviszonyainak és kommunikációjának kialakítására. Valószínű, hogy a szocializáló közegek személyesebbé válása előrehaladottabb állapotban van az Egyesült Államokban, mint Nagy-Britanniában. A családtípusokat nagymértékben befolyásolhatják a vallási és politikai hiedelmek is. Általánosságban azt lehet mondani, hogy a Nagy-Britanniához és az Egyesült Államokhoz hasonló pluralisztikus társadalmak valószínűleg erős készletet jelentenek a személyessé vált szocializáló közegek létrejöttére, míg a monolitikus, központi tervezett és elterjesztett értékrendszerű társadalmak inkább erősen pozicionális szocializáló közegeket alakítanak ki, tárgyra irányuló nyelvi kódokat hozva létre.

Összefoglalva: abból a nézetből indultunk ki, hogy a munkásosztály szubkultúrája és társadalmi szervezete valószínűleg sajátos kommunikációs formát hoz létre, és ezen keresztül adódnak át a társadalmi osztály „génjei”. Azután kétfajta nyelvi kódot tételünk fel, megvizsgálva társadalmi eredetüket és a szabályozással kapcsolatos következményeiket. Ezek után azt állítottuk, hogy a munkásosztály szubkultúrája korlátozott kódon adódik át, viszont a középosztály kultúrája korlátozott és kidolgozott kódon keresztül is realizálódhat. Ezt az oksági kapcsolatot túlságosan pontatlannak tartottuk. Ezért a továbbiakban létrehoztunk két családi szereprendszer-típust, a pozicionálist és a személyi orientációjú, s felvázoltuk a velük okságilag összefüggő nyílt és zárt kommunikációs rendszereket és a társadalmi kontrollra szolgáló eljárásaikat. A következő lépés oksági kapcsolatot létesített a korlátozott és kidolgozott kódok és ezek két - a pozicionális, illetőleg a személy orientációjú család szereprendszerében megnyilvánuló - változata között. Végül megvizsgáltuk a családtípusok kialakulását és megváltozását befolyásoló tényezőket.

3. A SZOKÁSSZERŰEN HASZNÁLT NYELVI KÓD VÁLTOZÁSÁNAK NÉHÁNY KÖVETKEZMÉNYE

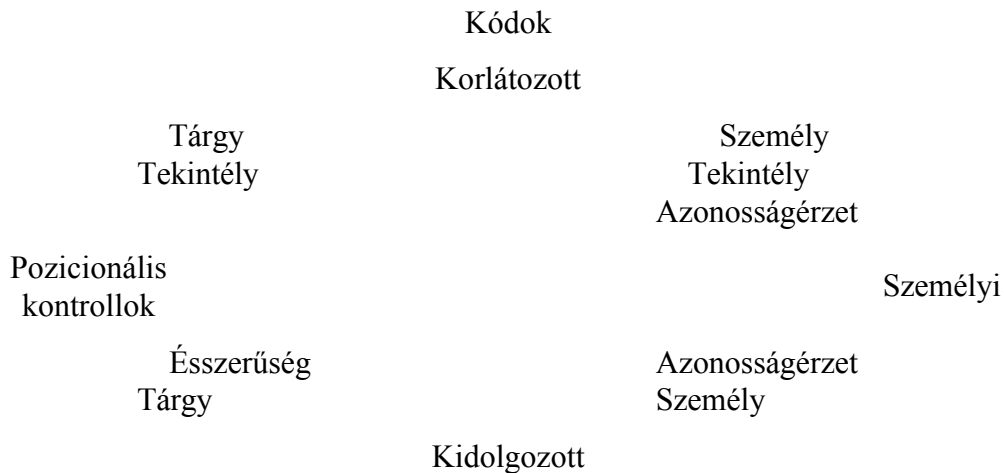
Végezetül a nyelvi kódváltás néhány következményéről szeretnék beszélni. A kortárs társadalmakban, Nyugaton és a fejlődő országokban is, az oktatási intézményeknek az a problémájuk, hogy a gyerekeket normális nyelvhasználatuk megváltoztatására és kibővítésére kell bátorítaniuk. Terminológiám szerint korlátozott kódról kidolgozott kódra kell átváltaniuk. A nyelvi kódváltás többet jelent a szintaktikai és szókincsbeli válogatás megváltozásánál. Az itt - és más írásokban - elmondottak értelmében a nyelvi kódok egy kultúra vagy szubkultúra átadásának alapvető szabályozói, a társadalmi azonosságérzet létrehozói. A kódok változása maga után vonja azoknak az eszközöknek a megváltozását, amelyek segítségével rendeződés és fontossági sorrendek jönnek létre. A kódok változása változásokat okoz a szerepviszonyokban és a társadalmi kontroll eljárásokban.

Egy másik írásomban elhatároltam álláspontomat Whorfétől¹⁴⁰ (Benjamin Lee Whorf (1897-1941) amerikai tudós, az etnolingvisztika több tételének, elsősorban a nyelvi relativizmus

¹⁴⁰ Bernstein, B., A socio-linguistic approach to social learning. [A társadalmi tanulás társadalmi-nyelvészeti megközelítése.] *Penguin Survey of the Social Sciences*. Szerk. J. Gould. London, 1965.

modern változatának kidolgozója. - *A szerk.*), de azt hiszem, hogy a nyelvi kódokba átszivárognak, lecsapódnak a jelentések általános rendszeréből bizonyos elemek, amelyek homályos és általános jellegű hatást gyakorolnak a beszélők viselkedésére. Amit itt feltételelesen előterjeszték az az, hogy minden kultúrába vagy szubkultúrába alapvető fogalmak vagy témák vannak beágyazva, s ezek elágazásai átszövik az egész kultúrát vagy szubkultúrát. Azok a beszédformák, amelyeken keresztül a kultúra vagy szubkultúra megvalósul, ezeket a szervező fogalmakat inkább alakjukon „Gestaltjukon” keresztül továbbítják, semmint konkrét jelentéskombinációkon keresztül.

A következő diagram ennek a - lényegében whorfí - gondolatnak az alkalmazását mutatja be az írásomban tárgyalt nyelvi kódokra és a velük összefüggő társadalmi kontrolleljáráásokra.



Pozicionális-korlátozott kód (tárgy): Az alapvető szervező fogalom itt a tekintély és az alázat fogalmi körül alakul ki.

Személyes-korlátozott kód (személy): Az alapvető szervező fogalom itt a tekintély azonosságérzet feloldatlan feszültsége. „Azonosságérzet” egyszerűen a „Ki vagyok én?” kérdésben való elmélyedés értendő. *Pozicionális-kidolgozott kód (tárgy):* Itt az alapvető szervező fogalom az ésszerűség fogalma köré épül.

Személyes-kidolgozott kód (személy): A központi szervező fogalom az azonosságérzet.

E szerint a nézet szerint az oktatás által előidézett váltás a korlátozott kódról (tárgy) a kidolgozott kódra (személy) magával vonja a tekintély-alázat fogalmak körül kikristályosodott szervező fogalom megváltozását, az azonosságérzet szervező erővé válását. Azaz, egy olyan szervező fogalomról, amely irrelevánssá teszi a személyes azonosságérzet kérdését, át kell térni egy olyanra, amelyik a személyiség központjába az azonosságérzet elvét helyezi. Azoknak az egyéneknek, akiknek ilyen kódváltási folyamaton kell keresztülmenniük, alapvető kulturális változást kell végrehajtaniuk mind a jelentések szintjén, mind a szerepek társadalmi szintjén. Sokkal többet kellene tudnunk az ilyen gyökeres nyelvi kódváltás pszichológiai és társadalmi következményeiről.

Elképzelhető, hogy egy korlátozott kódról (tárgy) inkább a kidolgozott kód tárgyi formájára, mint személyi formájára lehet átváltani. Közelebről arról van szó, hogy a munkásosztálybeli gyerekek feltehetően inkább az alkalmazott tudományok, mint a humán tudományok felé orientálódnak. A tekintélyelvről az ésszerűségekre való áttérés a munkásosztálybeli gyerekek szerepviszonyaiban, jelentés- és kontrollrendszerében valószínűleg kevésbé súlyos változásokkal jár, mint a tekintélyelvről az azonosságérzetre való áttérés. A tekintély is, az ésszerűség is pozicionális abban az értelemben, hogy az egyén egy szkémán, egy kereten belül tevékeny-

kedik a célok többértelműségének problémájától mentes rendszeren, struktúrán belül. Ha a kód által hordozott szervező fogalom az azonosságérzet, az egyénnek a célok, de gyakran az eszközök szintjén is többértelműséggel kell megbirkóznia. Ez a feltevés nem azt akarja jelenteni, hogy a korlátozott kódra szorított egyén számára megfelelőbbnek tartanánk az alkalmazott tudományok művelését vagy az alacsony szintű, rutinszerű felügyeleti munkákat, ahol az emberek gyakran tárgyként vannak kezelve. Csupán annyit állítottunk, hogy az ilyen egyének inkább ezeket választják, mint a humán tudományokat vagy a művészeteket. Valószínű, hogy a tárgyakkal kapcsolatos folyamatokkal jobban boldogulnak, mint a személyek közötti és a személyen belüli folyamatokkal.

Az is feltételezhető, hogy a korlátozott kód személyes formájáról könnyebb a kidolgozott kód személyes formájára, mint tárgyi formájára áttérni. Az idetartozó személyek, ha kidolgozott kódra váltanak át, valószínűleg fáradhatatlanul törekednek a beilleszkedésre vagy egy olyan hiedelemrendszer elfogadására, amely megteremti számukra beilleszkedés lehetőségét. Elképzelhető, hogy tanárok, írók, mozgalmi vezetők lesznek belőlük, esetleg a társadalomból kivonulni szándékozókhoz vagy deviáns csoportokhoz csatlakoznak. Ez a kódváltás veti fel a kulturális konfliktusokat a legdrámaiban.

Viszonylag kevés ember képes a kidolgozott kód mindkét formáját használni, bár valószínű, hogy a társadalomtudományok művelői közt sok ilyen akad. A kidolgozott kód két típusával járó jelentések, szerepek, kontrollformák bizonyos fokig ellentétesek egymással. A kidolgozott kód tárgyi formájának jelentései egy rendet létrehozó egyesített rendszer fogalmán alapulnak. Ez a változat jellegét tekintve furcsa módon objektív idealista. A kidolgozott kód személyi formájának jelentései viszont valamiféle pluralizmuson, lehetőségek sokaságán alapulnak. Ez a kód szubjektív idealista vagy romantikus jellegű. Másképp fogalmazva azt lehetne mondani, hogy egy tárgyi típusú kidolgozott kód rejtett funkciója a többértelműség felszámolása, míg a személyi típusú kidolgozott kódé éppen a többértelműség létrehozása.

Megjegyzéseim nem kiérlelt gondolatok.¹⁴¹ Mentségemre szolgáljon, hogy leírásukkal csupán fel akartam hívni a figyelmet arra, hogy milyen fontos lenne a beszédformák változásával kapcsolatos általánosabb problémákkal foglalkozni.

E cikk kereteihez mértén olyan képet igyekeztem fölvezetni amelyben a nyelv és az oktathatóság partikuláris problémái szélesebb összefüggésbe állíthatók. Ez az írás voltaképpen felhívás a nyelvi kódok létrejöttére ható társadalmi feltételek, a kódok megtartását, változását és mindenképp: szabályozó funkcióját befolyásoló tényezők kiterjedtebb vizsgálatára.

¹⁴¹ A fejezetben bemutatott elgondolásokról M. Douglas szolt először *The contemp of ritual* [A szertartás megvetése.] című előadásában, melyet 1967. márciusában tartott Oxfordban.

IRODALOMJEGYZÉK

E. Durkheim: Nevelés és szociológia
Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.

F. O. Ramirez - J. Boli: A népoktatás politikai megteremtése:
Európai kezdetek és világméretű intézményesülés
Iskolamester, 1989. 7.

Ph. H. Coombs: Az oktatás világválsága
Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.

A. Giddens: Szociológia
Osiris, 1995.

Ferge Zsuzsa: Utószó
In: P. Bourdieu: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése
Gondolat, Budapest, 1978.

A TÉMÁHOZ KAPCSOLÓDÓ MAGYAR VIZSGÁLATOK VÁLOGATOTT IRODALOMJEGYZÉKE

A fiatalok egészségi állapota és biológiai fejlődése
Kossuth Kiadó, 1986.

A magyar ifjúság a nyolcvanas években
Kossuth, 1984.

Andor Mihály: Dolgozatok az iskoláról
Művelődéskutató Intézet, 1987.

Ferge Zsuzsa: Társadalompolitikai tanulmányok
Gondolat, 1980.

Gaszó Ferenc: Megújuló egyenlőtlenségek
Kossuth Kiadó, 1988.

Háber Judit: Pedagógusok és iskola
Akadémiai Kiadó, 1986.

Kozma Tamás: Tudásgyár?
KJK, 1985.

A FORRÁSMŰVEK ADATAI

- P. BOURDIEU: Az oktatási rendszer ideologikus funkciója
In: Az iskola szociológiai problémái
KJK, Budapest, 1974. 65-93.
- P. BOURDIEU: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése
Gondolat, Budapest, 1978. 71-129, 268-311.
- D. LAWTON: Társadalmi osztály, nyelv, oktatás
Gondolat, Budapest, 1974. 9-30.
- B. BERNSTEIN: Az iskolai tudásanyag osztályzásáról és kereteiről (framing)
In: Az iskola szociológiai problémái
KJK, Budapest, 1974. 123-153.
- K. MOLLENHAUER: Szocializáció és iskolai eredmény
In: Az iskola szociológiai problémái
KJK, Budapest, 1974. 189-217.
- J. W. B. DOUGLAS: A tanulók képességek szerinti elosztása
In: Az iskola szociológiai problémái
KJK, Budapest, 1974. 249-267.
- J. S. COLEMAN: Iskolai teljesítmény és versenystruktúra
In: Az iskola szociológiai problémái
KJK, Budapest, 1974. 377-397.
- B. BERNSTEIN: Nyelvi szocializáció és oktathatóság
In: Társadalom és nyelv
Gondolat, Budapest, 1975. 393-435.