

AZ ISKOLA ES A CSALÁD KÖLCSONHATÁSAI A
SZOCIÁLIZÁCIÓBAN

Amikor egy társadalom értékrendjéhez, az anómia jelen-
ségéhez, a devianciához közeledünk - mégpedig az új nemzedé-
kekre ható legfontosabb erők felől -, mindig felmerül a csa-
lád és az iskola közötti kapcsolatok problémája. Ez többnyi-
re annak tételezése, hogy szükség van egyfajta egységre:
egységes értékrendre, összehangolt nevelésre, biztonságot
adó és stabilitást szavatoló egyeztetésre. A fenti - integ-
rációs - követelményt főként a vallásos erkölcstanok támasz-
tanak, amikor a nevelést az emberi élet értelmével hozzák
összefüggésbe.

Ismételten egységet próbáltak kikényszeríteni a szülők-
től, a nevelőktől, a gyermekektől egyes "modern" nevelés-po-
litikai ideológiák, amelyeknek számos változatát teremtette
meg Dél-, Közép- és Kelet-Európa XX. századi történelme. Kö-
zös karakterüket jelentette, hogy elsősorban evilági érté-
kekből (pl. egy faj, nemzet vagy az emberiség jövőjére uta-
ló), "tudományosan megalapozott" elvekből vezették le a szo-
cializációs intézmények egységének - centralizált irányítá-
sának és kontrolljának - szükségességét.

Társadalomtörténeti és szociológiai elemzéssel jól ki-
mutatható, hogy miként volt hivatott szolgálni ez az egység
az uralmi rendszereket, s milyen torzításokat eredményezett
mind a személyiségben, mind pedig a társadalmasodás folyama-
tában. Megrajzolhatók tehát azok az uralmi funkciók, melye-
ket az "egység" jegyében tölthetnek be az egyedül kívánatos-
nak mondott szocializációs minták a családban, a kortárs-
csoportokban, s főként az iskolában.

Teoretikusan célszerű az értékrendek egységéről szóló funkcionális elméletekből (mint amilyen pl. Durkheimé, Malinowskié vagy Parsonsé) kiindulni. Ezek az elméletek alapállapotnak azt tekintik, amikor "normál helyzetben" mindig fennáll az egység. Egy-egy kultúra reprodukciója, a tudások és a magatartásminták átörökítése, a társadalmak integrációja, továbbá a személyiség épsége csak úgy lehetséges, ha az intézmények összehangoltan működnek, az egyének elfogadják az uralkodó értékrendet. E felfogásban a devianciák is funkcionálisak: "A bűn ... elválaszthatatlan a társadalmi lét alapvető körülményeitől, de épp ezáltal hasznos is, mert azok a körülmények, amelyekkel a bűn összefügg, nélkülözhetetlenek az erkölcs és a jog normális fejlődése szempontjából".¹

A funkcionális szemléletből a társadalmi válságot az anomia jelzi: amikor megbomlik az értékrend egysége, s emiatt az egyének nem tudhatják, hogy tulajdonképpen mi a jó és a rossz, mi az elsődleges és mi a másodlagos, miben higgyenek, mire törekedjenek. Ekkor megszűnik a harmónia, egyfelől a céllá tehető értékek, másfelől a rendelkezésre álló eszközök között, bizonytalanná válik a jövő. A szabályozatlanság ilyen helyzeteiben a szocializációs intézmények megrendülnek, mert tagjaik magatartása kiszámíthatatlanná válik. Ugyanakkor az egyének nem tudnak igazodni egy "standard-elváráshoz" és mintához, mivel életviláguk legfőbb szociális keretei, az intézmények nem tudnak ilyet nyújtani. A válságok és a változások nyomán újabb kultúrának és a társadalmi integráció újabb módjának, így az értékrend újabb egységének kell kialakulnia, hiszen csakis ez eredményezheti a szocializáció normális menetét.

Ez a nézőpont igen elterjedt a modern szociológiában. Ugyanakkor ezen elméletek nem számolnak a következő összefüggésekkel:²

1. Szociális kreativitás: A szocializáció nem pusztán alkalmazkodás, szabály- és mintakövetés, szereptanulás, stb., hanem az egyén maga is teremti a társadalmat és intézményeit;

2. Torzulások: A szocializációs torzulások nem mindig a "beilleszkedés zavaraiból" fakadnak, hanem a beilleszkedés kényszereiből és szorosságából, konformizmusából is (az egyénnek nincs kellő autonómiája, nem szabad távolságot tartania szerepeitől);

3. Intézmények és integrációs minőségek: Különbséget kell tenni a szociális integrációk eltérő minőségei között: az autonómia követelményei nélkül a beilleszkedés és az integráció követelményei nem elégségesek ahhoz, hogy megkülönböztethessük a "túl szervezett" (kényszeren alapuló és kizárólag tekintélyelv alapján szervezett) intézményeket az önállóságon és választáson alapuló integrációktól. Mindkét minőségű közösségek lehetnek összehangoltak és kohézivak, de bennük eltérő a tagok együttműködésének és konfliktusainak jellege. Amíg az előbbieken tudomásul kell venni a mások által rögzített értékeket, kötelező magatartásnormákat, szankciókat, addig az utóbbiak inkább az önzagytáson alapulnak, s tagjaik kommunikatív módon járulhatnak hozzá az elfogadandó és számonkérő cselekvési szabályok, minták meghatározásaihoz.

Mindezt figyelembe véve a szocializációs intézmények olyan keretek, melyek folyamatosan módosulnak, változásuk olyan kooperációt kíván, melyek feltételezik az alkalmazkodást (de nem a kényszer-konformizmust!); egységük és kohéziójuk tehát többféle minőségű lehet.

Az egység és változékonyság, az integráció eltérő, de nem mindig összeférhetetlen követelményei abból is fakadnak, hogy egyidejűleg több dimenzióban fejlődik az egyén tudása,

magatartása, személyisége és társadalmisága. A szocializáció nemcsak normatív tanulást jelent, hanem kognitív és kommunikatív folyamatokat is; nemcsak magatartákszabályok elsajátítását, hanem képességek, beállítódások, vélemények megismerését, szerepek elsajátítását.

Ezen fejlődési folyamatok többnyire önkéntelenül folynak, úgy, hogy a résztvevők nehezen tudnak számot adni róluk, de annál határozottabban alakítják az embereket és kölcsönviszonyaikat.

A felhozott kritikai érvek lényegét tekintve a szimbolikus interakcionalizmus szempontjai alapján fogalmazhatók meg. Az interakcionalizmus legfőbb jellegzetessége az, hogy a résztvevők nézőpontjából kísérli meg érzékelni és elemezni a szocializációt. Tehát cselekvő és kooperatív szubjektumnak tekinti az egyéneket, akik "csinálják" társas világukat. A szemlélet erénye, hogy keletkezésükben értelmezi az interakciók szabályosságait, a társadalmat pedig az emberek együttműködéseiben és konfliktusaiban keresztül mutatja be.

Az interakcionalista elemzések ugyanakkor öntörvényűnek láttatják a cselekvések és együttműködések világát. Nem számolnak azokkal az erővel és viszonyokkal, amelyek előkészítették az interakciókat, az előfeltevések tárgyait és módját.

A formális szervezetekben történő szocializáció elemzésénél különösen "tetten érhető" az interakcionalizmus szempontjainak szűkössége. Ha például összevetjük a családi és az iskolai életet, azonnal előbukkannak azok a különbségek, amelyek a kétfajta intézmény társadalmi funkcióiból fakadnak. A szociológia joggal hivatkozik ennek kapcsán a "funkcionális differenciáció" jelenségére: az iskolák a modernizáció során különültek el a magánháztartástól, s szakosodtak az oktatás, a képzés bizonyos szakaszaira és módjaira, vál-

tak a kulturális közélet, az egyház, majd az állam intézményeivé. Ezzel szemben a család nem "szakosodott", hanem a magánszféra centruma lett. Az iskolák szervezetek, amelyek életében fontosak a formális-informális státuszok, csoportok közötti különbségek, a családok viszont magánháztartási keretben, a vérségi és házassági kapcsolatok alapján szerveződnek. A szocializáció - főként a gyermekkori szocializáció - szempontjából elsődlegesek a családi kapcsolatok, és másodlagosak az iskolai szerepek, teljesítmények. Az iskolában is fontos a szociális kreativitás, itt is folyik önkéntelen tanulás, szükséges tehát az iskola kapcsán is figyelembe venni a társas valóság folyamatait és szimbólikus eredményeit.³

Az iskolai funkciók társadalmi megítélését mérte fel a Tömegkommunikációs Kutatóközpont 1986 júliusában, 1.000 fős országos reprezentatív mintán. A kutatás megkérdezettjei 7 megnevezett funkció közül az iskola legfontosabb feladatainak a tudásközvetítést, a viselkedésalakítást és a személyiségfejlesztést jelölte meg.

Az iskolafunkciók megítélését az alábbiak jellemezték:⁴

1. "Komplex" iskolafelfogás: A megkérdezettek 26 %-át jellemezte. Ez az értelmezés egyaránt az iskola feladatának tekinti az ismeretek átadását, a viselkedés "nevelését" és a személyiség fejlesztését. Képviselői szignifikánsan nagyobb arányban fordulnak elő a felsőfokú iskolázottságúak, az értelmiségiek és a vezetőállásúak, illetve a férfiak körében.

2. "Viselkedés-domináns" felfogás: A megkérdezettek szintén 26 %-át jellemezte. Ez az értelmezés a kollektív adott viselkedésnormák elsajátíttatását kívánja meg az iskolától, s ehhez viszonyítva csak alárendelt szerepet tulajdonít az iskola ismeretadó és személyiségfejlesztő funkciójának. E vélemény típus leggyakoribb előfordulása az alapisko-

lázottságú, fizikai dolgozók körében, illetve a nők és az 50 év feletti rétegében volt.

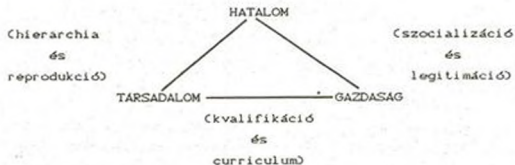
3. "Tudás-orientált" iskolafelfogás: A megkérdezettek 24 %-át jellemezte. Számukra az iskola döntő feladata az "általános" és a szakmai tudás (alapjainak) átadása, az érdeklődés és a hivatásszeretet kialakítása. Ez a típus elsősorban a középfokú iskolázottsággal rendelkezők és a szakmunkások körében volt megtalálható.

4. "Személyiség-orientált" iskolafelfogás: A megkérdezettek 12 %-át jellemezte. Hívei az iskola elsődleges feladatának elsősorban az önismeret, az élethelyzetekben adott reális döntés képességének kialakítását tartotta. Társadalmilag ez a típus főként a közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkező értelmiségi és szellemi foglalkozásúak körében volt kimutatható, illetve a 30 évnél fiatalabbak társadalmi csoportjában.

5. "Viselkedés-orientált" iskolafelfogás: A megkérdezettek 7 %-át jellemezte. Ezen értelmezés szerint az iskola kizárólagos feladata a viselkedés kollektívan előírt szabályainak, a státusz-elismerésnek és az engedelmességnek a megtartása. E felfogás vállalóinak zöme az alapfokú iskolázottságú, 50 évesnél idősebb korosztályú társadalmi csoportokban volt kimutatható.

Megállapítható, hogy az iskola funkcióinak megítélése erősen rétegspecifikus. Az iskola viselkedésalakító szerepét hangsúlyozók körében szignifikánsabban kevesebb azon személyek száma, akik a műveltséget tudásban mérik; a műveltséget tudásban (is) elgondoló műveltségértelmezés tudásátadó és személyiségfejlesztő iskolaalképzésekkel jár együtt.

Az iskola szerepére vonatkozó szociológiai elméletek az alábbi modellel szemléltetik a problémát:



A hatalom szabja meg azokat az értékeket és egyéb szocializációs tartalmakat, amelyeket az iskolának át kell adnia, és amely értékekkel való azonosulás nemcsak a szocializáció sikerét, de a hatalom legitimitását is megadja.

A gazdaság az iskolától a munkahely-struktúrának megfelelő kvalifikációk kialakítását kívánja meg, hogy nemcsak jól, hanem a befektetés-vesztéséget is optimalizálva működhessen. E szocializációs-kvalifikációs tevékenység eredményeképpen az iskola reprodukálja a hierarchikus társadalmi struktúrát.

Visszatérve a szocializációs intézmények kölcsönhatására, ezen intézmények közötti "munkamegosztás" folyamata irreverzibilis, s ez egybevág a gyermekkori fejlődés irányával. Ebből fakad az óvoda "univerzális" jellege, szemben a középiskolai tanárok szakosodásával. Az intézményes nevelés kezdetén a pedagógus még a "teljes egyén"-nel foglalkozik. Minél magasabb szintű az oktatás, annál idősebb egyénekre irányul, akiknek annál inkább szakpedagógusokkal van dolguk.

Ezzel párhuzamosan alakult ki az iskolai követelmények családi "sorsa" is. Egyrészt azért, mivel a szülők - az idő haladtával - egyre kevésbé követhetik a mind speciálisabb tananyagot. Másrészt azért, mert a gyermek önállósodásával a szülők is mind kevésbé érzik szükségesnek ezt. Nemcsak azt

várják el az iskolától, hogy tanítsa a gyermeküket, hanem azt is, hogy nélküle tegye azt. A legtöbb szülő nem akar beleszólni, hogy mit, hogyan és miért tanítsanak a tanárok, hiszen az az "ő dolguk".

A szülők háritását az iskola azzal egészíti ki, hogy csak szélsőséges helyzetekben igényel beleszólást a gyermek családi életébe. "Hatóságilag" kell vállalnia a veszélyeztetett gyerekek védelmét, de egyébként tiszteletben kell tartania a szülők jogait.

Igy alakul ki a nevelési kompetenciák "kétirányú háritása", amelynek konzekvenciái már csak egy újabb tanulmány keretében elemezhetők.

Sokféle tényezőtől és körülménytől függ tehát, hogy egy-egy munkahely, szabadidős közösség vagy lakóhelyi kapcsolat is nélkülözhetetlenné válhat, de gyermekkorban a családot, a kortárs-csoportot és az iskolát tekinthetjük a legfontosabbnak. Itt munkálnak a leghatékonyabban a személyesség erői, melyek értelmező módon definiálják és szelektálják a makro-rendszerek személytelen hatásait is.

Ezt igazolja a tömegkommunikáció hatása is. Az egyirányú és tömeges információnyújtás, a szórakoztatás, a propaganda és a reklám az egész világon hat az emberek szükségleteinek és tudásának alakulására. Szociológiai felmérésekből azt is tudjuk, hogy a tömegkommunikáció befolyását a gyermek körében is döntő mértékben határozza meg a személyes kommunikáció. Az iskolatársakkal, családtagokkal, pedagógusokkal folytatott kommunikáció "sodrában" dolgozzák fel az egyének a tömegkommunikációs tartalmakat, s ez a közeg "struktúrálja" hatékonnyá a médiumok üzeneteit.⁵

JEGYZETEK

1. E. Durkheim: A társadalmi tények magyarázatához
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1978. 90. oldal
2. Lásd.: Somlai Péter: Kölcsönhatások az elsődleges szoci-
alizáció intézményei között
(Elméleti és kutatómódszertani megfontolások)
In.: Kiilleszkedési zavarok
(Kutatási összefoglaló)
ELTE Szociológiai Intézet, Bp., 1989. 3-19. old.
3. Szabó László Tamás: A "rejtett tanterv"
Magvető, Budapest 1988.
4. Heleszta Sándor: A műveltség és az iskolai funkciók tár-
sadalmi megítélése
In.: Eletmód-Művelődés-Gazdaság I.
TIT, Budapest 1988. 114-115. oldal
5. Lásd erről: Angelusz Róbert: Kommunikáló társadalom
Gondolat Kiadó, 1983.