

SZEMLE

ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS ÁTELLENES PARTOKON

Mihelyt elolvastam Maroussia Raveaud¹ *De l'enfant au citoyen* (A gyermektől az állampolgárig) című könyvét, azonnal tudtam, hogy muszáj bemutatnom a magyar közönségnek. Ennek idestova hat éve. Az igazság az, hogy mindig nagyobb-nak tartottam a feladatot, mint amennyi időm volt rá. Most is ez a helyzet, de az *Educatio* szerkesztőinek sikerült rávenniük, hogy ennek elle-nére nekifogjak.

Raveaud munkája kétségtelenül a politikai szocializáció kutatása körébe tartozik, de nem azt az utat követi, amelyet az ötvenes évek végétől az Egyesült Államokban kialakult kutatási irány. Az a politikából indul ki: azt vizsgálja, hogyan alakulnak ki a szocializáció során az egyénben azok az értékek, nézetek, ismeretek, amelyek meghatározzák a felnőtt viselkedését a társadalom politikai sférájában (pl. *Easton & Hess 1962; Almond & Verba 1963; Easton & Dennis 1969; Jennings & Niemi 1981*). Franciaországban Annick Percheron (1971, 1974) kissé szélesebben értelmezte a politikai szocializációt: nemcsak a *par excellence* politikai értékek, nézetek, ismeretek megjelenését kereste, hanem feltételezte, hogy ezek az egyén fejlődésének korai szakaszában még nem különülnek el élesen általánosabb erkölcsi, vallási, világnézeti dimenzióktól, amelyeket a szocializáció kutatói nem szoktak feltétlenül politikáinak – vagy akár pre-politikáinak – tekinteni, mégis ki kell terjednie rájuk a kutatásnak. Ezen az alapon, valamint Adorno autoriter személyiség elméleté-

re támaszkodva kereste a demokrácia kialakulását a személyiség fejlődésében Anna Melich svájci vizsgálatában (1979).² Maroussia Raveaud munkáját e francia értelmezés szélsőséges végigvételének tekinthetjük, amennyiben egyáltalán nem határoz meg előre politikai jelentéssel bíró fogalmakat, hanem arra hagyatkozik, hogy az iskola mindennapi valóságából fejtsse ki a politikai következményt.³

Raveaud nem politológiai, hanem pedagógiai kutatást végez. Arra kíváncsi, hogy milyen politikai szocializációs eredménye van annak a tapasztalatnak, amelyet 4–7 éves gyerekek az iskolában⁴ szereznek nap mint nap. „A mindennapi rítusokat és rutinokat látszólag nem terhelik különös értékek az együttélés (*vie en commun*) elemi szabályainak megtanulásán túl. Nem annyira tudatos választásból erednek, mint inkább olyan közös cselekvésmódokból,⁵ amelyek elfogadottak, maguktól értetődők. És mégis, az osztály rítusai és rutinjai olyan szabályokat, elvárásokat és értékeket hoznak életre, amelyek valójában az állampolgárság (*citoyenneté*) egy sajátos modelljének felelnek meg” (pp. 2–3.). Tárnya tehát az egész nevelési folyamat, explicit és rejtett dimenzióival együtt, mindaz, ami az iskolában történik.

Ez az, ami a politikai szocializáció kutatóját – pl. a magamfajtat – meglepi, még azt is, aki Annick Percheron nyomában lépeget. A hazai kutatásokban két részre szoktuk bontani az iskola hatását: a formális oktatás hatására (pl. történelem tantárgy) és a közösségi élet szervezés- és működésmódjának hatására (pl. diákönkormányzat). Ezeket a csatornákon az ismeretek és

1 Ejtisd: rávó (rövid á-val).

2 Percheron és Melich munkáinak egyes részletei magyarul is hozzáférhetők: Szabó Ildikó & Csákok Mihály (eds) (1999) *A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából*. Új Mandátum, Budapest.

3 Bár az iskola mindennapjainak feltárását inkább az angolszász etnográfiai módszer híveitől szoktuk várni, francia nyelvterületen is találunk rá kiváló példát, amely egyszerűen kapcsolja össze Bourdieu oktatásszociológiai elméletét a mindennapok megfigyelésével: Régine Sirota (1988) *L'école pri-*

naire au quotidien. [Az elemi iskola a hétköznapi-ban.] Presses Universitaires de France, Paris.

4 Franciaországban a magyar besorolás szerint óvodáskorúak intézménye nem különül el az iskolától, hanem annak része: „anyai” iskola (*école maternelle*), az iskola szervezeti jellemzőivel (tanterv, tanóra stb.), az ott működő pedagógusok pedig a tanítók közé tartoznak.

5 A fordító kénytelen visszanyúlni ehhez a durkheimi fogalomhoz, hogy valami fogódzót nyújtson a magyar olvasónak a *pratiques communes* értelmezéséhez.



a szabályozott gyakorlat alakulása tanulmányozható – vagyis kiemelt jelentőségű mozzanatokat igyekszünk megragadni. Raveaud az egyszerű napi rutint vizsgálja, azt, amit magától értetődőnek tartanak.

Igaz, a vizsgált korcsoport kiválasztása is sajátos. Míg mi legtöbb kutatásunkban serdülőket vizsgálunk, legalább felső tagozatos, még inkább középiskolás diákokat, addig ő az életnek azt a „pillanatát” választja, amikor az emberpalánta még nem használ rutinosan absztrakt fogalmakat, éppen csak megkezdí hosszú útját a szülői családról való leválás felé azzal, hogy minden hétköznapijának egy részét az iskolában, egy formális intézményben tölti.

Ebben a helyzetben – célszerűen – a megfigyelést és a pedagógusokkal való interjúzást választja fő módszerének a kutató. Személyes életútja még egy fontos módszertani ötletet ad Raveaud-nak: mivel Angliában is és Franciaországban is járt iskolába (könyve megírásakor pedig a brit civilizáció docense a Maine-i Egyetemen), közvetlen tapasztalatból is tudja azt, amit sok kutató is megállapított: „Franciaország és Anglia a társadalmi szervezet két nagy modelljét képviseli, az államhoz való kétféle viszonyt, az állampolgárság kétféle felfogását” (p. 4.). A francia iskola a 20. században végig a Jules Ferry által megfogalmazott célokot és módszereket követi, a köztársasági iskola modelljét.⁶ Az angol iskola három különböző modelltől alakul ki: az erősen rendies *public school* elemi iskolájából,⁷ a vetélkedő felekezetek által létrehozott nagy népiskolák 19. század eleji hagyományából, a 20. században pedig a kevésbé vallásos új pedagógiák hagyományából, amelyet 1967-ben a nagyhatású Plowden-jelentés foglalt össze. Az utóbbi szerint a nevelés tárgya a gyermek egésze (*the whole child*), és elő kell mozdítani „testi egészségét, szellemi fejlődését, érzelmi és erkölcsi egészségét, esztétikai érzékét, felfogóképességét, gyakorlati ügyességét, szociális kompetenciáit és kibontakozását” (idézi Raveaud, p. 7.). Az angol iskola tehát a gyerekre irányul, míg a francia inkább az átadandó tudományra és a társadalom szükségleteire – még ha a hagyományokat ki is kezdte a túlsó parton a centralizáló, 1988-as oktatási reform törvény, az innensőn pedig az iskolai kudarcok és az ifjúsági munkanélküliség növekvő aránya.

De így is nagyon hasznos mindvégig összehasonlítással operálni, hiszen „ahol a túlzott megszokás vakká tesz, az összehasonlítás megvilágíthat” (uo.). Maroussia Raveaud összesen 12 osztályban végzett megfigyeléseket a csatorna két partján. Az angol oldalon a „*Reception*” (fogadó) osztályt (4 évesek), az elsősöket és a másodikosokat (Year 1 és Year 2–5, ill. 6 évesek) választja, francia részről pedig az école maternelle középső csoportját (4–5 évesek), a nagycsoportot (5–6 évesek) és az elemi iskola előkészítő osztályát (6–7 évesek). Ezeket a korosztályokat természetesen még alkalmatlannak tartják az állampolgári ismeretek tantárgyszerű oktatására, de ebben az életkorban alakulnak ki olyan reprezentációk, értékrendszerek, viselkedési elvárások, amelyek mintegy második természetévé válnak a személynek. E folyamatok megfigyelésére legalkalmasabbnak a nyári és a téli szünetet közvetlenül követő időszakot tartotta, mert ezek a rend kialakításának, illetve helyreállításának időszakai. Az osztályok nagy részét szociálisan hátrányos helyzetű körzetekből vette, de választott hozzájuk iskolát mindkét országban jobb módú környékről is, hogy a minta egyoldalúságát ellensúlyozza.

Könyvének nagyobbik részét – mintegy háromötödét – teszi ki az empirikus tapasztalatok ismertetése, azután próbálja „szóra bírni” a tapasztalatot a politikai szocializáció szempontjából.

Mit figyelt meg végül is Maroussia Raveaud?

Először is azt a folyamatot, ahogyan a gyerekből iskolás lesz. „Az iskola behatol a gyermek intimitásába, érzelmi életébe, érzéseibe, gondolataiba és ítéleteibe, de csak bizonyos területeken és egy bizonyos pontig” (p. 13.). Raveaud szerint ezt a behatolást három terület: a testhez, a tudáshoz és a másokhoz való viszony feltérképezésével ismerhetjük meg.

Az iskola legelőször a gyerek megjelenését szabályozza. Az angol iskolákban általában elvárás az iskola egyenruhájának vagy legalább színeinek viselése, és ennek többnyire akkor is eleget tesznek, ha nem kötelező. A francia oldalon nincs ilyen szigorú szabályozás, inkább csak a praktikumot hangsúlyozzák. A viselkedés, a mozdulatok szabályozása bonyolultabb: a gyerekeknek meg kell tanulniuk különbséget tenni az osztály és az azon kívüli világ – akár csak a szünet világa –

6 Jules Ferry (1832–1893) francia politikus, államférfi. Az oktatási miniszterként általa szerkesztett törvények vezetnek be Franciaországban a kötelező, ingyenes és laikus elemi oktatást az 1880-as évek elején.

7 Csalóka nevének megértéséhez lásd: Tawney, R. H. (1974) A public school problémája. In: Ferge Zsuzsa és Háber Judit (vál.). *Az iskola szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok*. KJK, Bp., pp. 27–34.

között (pl. „Ezt a nagy hangot tartogasd a szünetre!”). A test nemi különbségeit eltérően kezelik a csatorna két oldalán. A két fontos pont mindkét oldalon az öltöző és a WC. Az angol szokások egyértelműbbek és szigorúbbak: a nemek elkülönítése mind az öltözőben, mind a WC-ben általános szabály, és ha a WC esetleg közös is, a fülkék zárhatóak. A francia iskolákban lehet „termes” WC fülkével, de ajtó nélkül is, és ha a kicsiknél még előfordul egy-egy „baleset”, az sem teljesen tabu, mint Angliában. A nemiséggel bíró és a nemiséggel nem bíróknak tekintett test szigorúbb elkülönítése viszont szociokulturális konfliktusokhoz tud vezetni más kultúrából származó gyerekeknél.⁸ Raveaud az elfogadott és a tilalmas testiség eseteinek összehasonlításából a mögöttes elveket vonja le: Franciaországban, ahol a meztelenség elfogadható, mégis az intimitás lesz a szabály, az eltérést pedig explicite megnevezik és szabályozzák, Angliában nem nevezik meg, a kimondhatatlanság tabujával sújtják, és a kialakuló szégyenérzettel szabályozzák a különbségeket.

A testtel kapcsolatos nevelés legfontosabb elemének találja Raveaud azt a mindkét országban – és Magyarországon is – kedvelt játékot, amelyben a résztvevőknek előbb futniuk vagy erősen mozogniuk kell, hogy aztán egy jelre hirtelen mozdulatlanul merevedjenek. Ez egyrészt igen alkalmas a test fölötti uralom fejlesztésére, ugyanakkor a tornatermen kívül is jelentős szerepe van: „az iskolai rend jórészt a gyermeki test spontán megnyilvánulásainak felfüggesztésén alapul” (p. 21.). Ez az egyik első megtanulni való, amitől a gyerekből iskolás lesz.

A testnevelés tehát nemcsak a test nevelésének bizonyul, hanem a közös szabálykövetésre, a csoportban való viselkedésre nevelés eszközének is. Bár első pillanatra úgy tűnhet, hogy a változás elsősorban korlátozás, valójában „a gyerekből nem kivonással, hanem összeadással lesz iskolás” (p. 25.), az iskola világának sajátos követelményei adódnak hozzá a korábbiakhoz. Amikor az osztályteremben munkához látnak – tanulni kezdenek –, megszűnik az elnézés a test nem tökéletes ellenőrzésével szemben, és gyakoriak a

különféle figyelmeztetések. A francia iskolákban különösen az írás tanításához társulnak nagyon pontos elvárások a testtartást, a kéztartást és az ujjtartást illetően.

A csatorna angol oldalán ilyesmit nem találunk: a legkisebbek testmozgásokhoz kapcsolva tanulják meg a betűket,⁹ a nagyobbcskákat pedig minden tanuláshoz felszólítják tanítóik a testi előkészülésre is. Raveaud szerint két filozófiai hagyomány szembenállása él tovább ebben a különbségben: Locke empirizmusa és Descartes racionalizmusa.

Az angol iskolában munka közben bármilyen testtartást felvehetnek a gyerekek anélkül, hogy a tanító rájuk szólna. A tanítóval való megbeszélések és a napi iskolagyűlések (*assembly*) során azonban szigorú előírás szerint kell viselkedniük: *szabó-módra*, azaz magyarul: törökülésben, egyenes háttal, karba tett kézzel kell ülni és figyelni. Ezt a testtartást a legkisebb figyelmeztetésre felveszik az angol iskolások. Ugyanakkor ennek nem funkcionális, hanem elsősorban szimbolikus jelentősége van: az iskolának való megfeleléssel azonos. Vagyis, vonja le a következtetést Raveaud, Angliában a test nemcsak tárgy a nevelésnek a teljes gyermek részeként, hanem egyúttal eszköz is arra, hogy a nevelés hozzáférjen a gyermek bensőjéhez. A francia iskola csak annyira mozgósítja a testet, amennyire az hozzájárul kettős küldetésének teljesítéséhez: az ismeretek átadásához és az állampolgár neveléséhez.

Az iskolássá válás második területe a tudás. A La Manche e tekintetben is választóvíz. Míg a túlsó partján az erkölcsezenek, hogy a tudás minden újabb elemét a gyerek korábbi tudásához, korábban megélt tapasztalataihoz kapcsolva vezessék be, addig az innenső parton az iskola alkotja meg a tudáselemek rendszerét, amely a tudomány diszciplináris felépítését követi. Ez a különbség már abban az apró formában is kifejeződik, hogy a francia iskolásoknak annyi füzetük van, ahány tantárgyuk, hiszen mindegyik egy-egy elkülönített tudomány munkaterülete. Az angol iskolásoknak ezzel szemben csak a két fő tantárgyhoz, az angolhoz és a matematikához

8 Cecil Wright írja le a két 7–8 éves ázsiai kislánnyal készített interjút, amelyben elmondják, hogy azért nem szeretik a testnevelés órát, mert megfájdul a fejük attól, hogy az átöltözéskor megláthatják a bugyijukat, és ezzel bünt követnek el Allah szemében. Ha elbújnak az asztal alá, akkor viszont kinevetik őket, a tanítónő pedig kiabál velük. Wright, Cecile (1992) Early education. Multiracial primary school classrooms. In: Dawn Gill, Barbara Mayor

& Maud Blair (eds) *Racism and education. Structures and strategies*. Sage Publications in association with the Open University, London–New Delhi, pp. 5–41., 11–12.

9 Pl. az *s*-hez (a magyar *sz*-hez) nemcsak sziszegő hangot, de kigyózó kézmozgást is társítanak; a *k*-hoz rúgó mozdulatot (*kick*). A magyar elemi iskolákban valaha szintén élt ez a módszer.



van külön füzetük, a többi tantárgy feljegyzéseit, feladatait és egyéb dokumentumait egy közös rendezőben tartják, vagy egyszerűen időrendben, vagy esetleg színes lapokkal elválasztva. Az angol tanítók a saját élményeik és képzeletbeli történeteik leírására bízatták az osztályt, a franciák csak közösen kialakított egységes szöveget íratnak le. Az angol tanulók bármilyen helyesírási hibákat elkövethetnek bármilyen kinézetű írásképpel, a franciáknak egységes írásképet kell mutatniuk, figyelve a helyesírás szabályaira. Majd ha már elég biztonsággal alkalmazzák a szabályokat és követik az elvárt formát, akkor kerülhet sor arra, hogy esetleg saját kútforból merítsenek témát.

Ez a különbség nem azt jelenti, hogy a francia iskolából teljesebben ki van zárva a gyerekek élményvilága és tapasztalata. A francia pedagógusok is beszélgetnek a gyerekekkel személyes dolgaikról – de csak az órákon kívüli időben.

A hivatalos dokumentumok mindkét országban hangsúlyozzák mind az esélyegyenlőség biztosításának fontosságát, mind a gyerekek különbözőségének figyelembevételét. De az egyenlőség elvét és a megkülönböztetés elvét nehéz egyszerre képviselni a gyakorlatban, és a kettő súlypontja máshová kerül Angliában, és máshová Franciaországban. A franciák úgy oldják fel a két elv feszültségét, hogy az esélyegyenlőséget elsődlegessé teszik, a különbségek figyelembevételét pedig ez alá rendelik, mintegy megvalósításának eszközévé teszik. Míg a francia iskolában a differenciálás egyszerűen technika, addig az angol iskolában pedagógiai elv. Az esélyegyenlőséget ezzel szemben nem úgy értelmezik, hogy mindenkinek ugyanahhoz kell hozzájutnia, hanem úgy, hogy mindenkinek hozzá kell jutnia a magához méretezett tudáshoz. Az angol követelmények ezért nem pontos szintekben, hanem sávokban vannak meghatározva, amelyekbe a „többségnek” vagy a „nagy többségnek” el kell jutnia. Ez összeillik az angol gyakorlat másik elemével: azzal, hogy nincs buktatás. „Az angol tanítók úgy kezelik a heterogenitást, hogy elvárásaikat az egyes tanulók képességeihez vagy „szintjéhez” igazítják. Az elemi iskolai tanítók több mint 80 százaléka mondja, hogy a differenciáló pedagógiát alkalmazza” – közli Raveaud Blatchford, Baines és Kutnick kutatása alapján.¹⁰

A szintek különbségeinek megértésére érdemes idéznünk Raveaud egyik példáját:¹¹ Angolórán egy lepkéről szóló történetet dolgoznak fel. 1) Az

első szinten álló 3–4 tanulónak egy rajzot kell készítenie a lepkéről, és diktálni egy mondatot a tanítónak, amelyben elmagyarázzák a lepke történetét. 2) A második szint csoportja is teljesíti ezt, de ezenkívül még lemásolja a tanító által felírt szavakat is. 3) A harmadik szinten is rajzolnak, majd lemásolják a többiek által a tanítónak diktált mondatot, és megpróbálják kitalálni a szavak helyes írását. 4) A legmagasabb szint tanulói maguk fogalmaznak meg egy mondatot vagy bekezdést és illusztrálják a történetet. A differenciálás láthatóan a feladat mennyiségére, bonyolultságára és absztrakciós szintjére terjed ki. A tanulók többnyire nincsenek tisztában a kedves neveket viselő csoportok hierarchizáltságával, bár vannak átmeneti szabályok – például a „bábok”-ból „pillangók” lehetnek –, de néhányan tisztában vannak vele, hogy a legjobbak közé tartoznak: „mi tevék a púpunkban raktározzuk a tudást” – mondta egyikük (*idézi Raveau, p. 60.*)

A francia oktatási rendszerbe bevezették ugyan a ciklusokban történő képzést, de a pedagógusok módszerei ettől nem változtak: Raveaud nyomát sem találta az angolhoz hasonló differenciálásnak a megfigyelt osztályokban. A norma az, hogy mindenki ugyanazt a mondatot írja. Az interjúkban a francia tanítók hevesen ellenézték a tanulók szintenként való szétválasztását, és gyakorlatukban minden csoportbontásnál heterogén csoportok kialakítására törekedtek. Tudatosan támaszkodnak arra, hogy a tanulók figyeljenek egymás munkájára, és aki elmarad, a többiek munkája alapján próbáljon felzárkózni. Az egyetlen kivétel, aki francia részről a differenciálás mellett állt ki, ezt úgy értelmezte, hogy több segítséget ad azoknak, akiknek arra szükségük van, ami lényeges eltérés a terminus angol jelentésétől: nem az elérendő célt differenciálja, csak a közös célhoz vezető eszközöket. Így a tanulókat nem egyik vagy másik csoporthoz tartozás segítő eligazodni helyzetüket illetően, hanem az osztályzatok. E rangsor jelentőségét hamar felismerik. Ez azonban oda vezet, hogy igen korán, már 4 éves kortól megismerkedhetnek az iskolai kudarccal. Mivel a feladatok mindenki számára egységesek, jó pár tanulónak nem sikerül megoldania őket a többiekkel egy időben. Az angol pedagógusok szerint a francia pedagógiai gyakorlat ezzel aláássa a gyerekek önbecsülését.

A gyerekek érzelmeivel szembeni érzéketlenségnek tekintik francia kollégáiknak azt a gy-

10 P. Blatchford, E. Baines & P. Kutnick (2001) *The Nature and use of within-class pupil groupings in pri-*

mary schools. Final report. ESRC, London.

11 Az 54. oldal 2. táblázatából.

núját, hogy vannak gyerekek, akik lustaságuk, az erőfeszítések kerülése miatt nem teljesítenek jól.

E különbség mögött a kudarc eltérő értelmezése rejlik. A francia értelmezés szerint a kudarcot nem a gyerek csekélyebb képessége okozza, tehát nem a gyereket ítélik meg (a maga egészében), hanem csak bizonyos munkával, bizonyos helyzetben tapasztalt elmaradását. A francia értelmezésnek a hivatalos dokumentumok a pedagógián túlmenő tartalmat is adnak: a gyerekek egyenlősége a társadalmi igazságosságot hordozza, és a francia iskola köztársasági elkötelezettségét tükrözi. A hibákat világosan megjelölik, hogy ki tudja javítani őket, de ez nem a gyerek hibáságát jelenti, hanem egy-egy megoldás hibáságát.

Angol oldalon a „pozitív visszajelzés” a norma. A tanító még véletlenül sem mondja azt, hogy valami hibás vagy téves – még matematika órán sem. Csak ilyeneket mond: „majdnem jó”, „közel jártál hozzá”, „jól próbáltad”, „azt hiszem, ezt ellenőrizni tudod” stb. A francia tanítók kereken kimondják: „ez téves”, „van benne egy hiba”, „butaságot csináltál” – viszont hangsúlyozzák, hogy szabad tévedni, hibázni. Ha aztán a gyerekek néha a tanító hibáját jelzik, a francia tanítók elismerik, hogy velük is előfordulhat ilyesmi, mint mindenkivel. A törekvés hiányát felróják, de a hibát emberinek tartják.

Mindkét országban fontosnak tartják tehát a gyerekek önbecsülését, de eltérő módon igyekeznek vigyázni rá. Angliában minimálisra csökkentik a hibázás lehetőségét, Franciaországban drammatizálják az előforduló hibát.

Az értékelés is különböző a két országban. Formailag a francia osztályzással az angol szöveges értékelés (annotáció) áll szemben. Az osztályzás abszolút értékelés kíván lenni, nem egymáshoz, hanem egy külső, állandó mércéhez akarja mérni a tanulók munkáját, függetlenül attól, hogy kinek a munkája. A szöveges értékelés a pedagógus személyes véleménye magáról a gyerekről, annak minden aspektusában: tárgyi felkészültségében, törekvésében, érzelmeiben, aspirációjában stb. A szempontok sokféleségétől és szaporodásától egyre egyedibbé lesz az értékelés, így a tanító „a munka helyett magát a személyt teszi az értékelés tárgyává” (p. 69.).

A munka emlegetése egyébként maga is egy-értelművé tenné, hogy Raveaud nem a csatorna nyugati partjáról, hanem a keleti partról tekint tárgyára. Ez a szó ugyanis az angol iskolában nem hangzik el. A francia oldalon Jules Ferrytől származik a jelszó: „Tegyük szerethetővé az iskolát és vonzóvá a munkát!” (p. 70.). A francia tanítók szemében az erőfeszítés és a munka között egyenlőségjel van. Az angol iskolába a gyerekeket szórakozni várják, annak ellenére, hogy a pedagógus a legalsó osztályoktól kezdve magán érzi az országos tesztek nyomását, amelyeken tanulóinak meg kell felelniük. A francia iskola a tudás átadásával igazolja létét, és ebben a szellemben már az école maternelle is nyíltan egy, a játékon túlmenő szerepet vár el a gyerekektől. Nem hajlandó elmosni a játék és a munka közti határvonalat, ahogyan az angol iskola teszi.

A szocializáció szempontjából fontos kiemelni, hogy a tanulók mindkét oldalon interiorizálják a pedagógiai elveket, és iskolai életükkel kapcsolatban leginkább azokban a terminusokban fejezik ki magukat, amelyeket tanítóik is használnak. Nemcsak a kifejezések, hanem az eszmék és értékek befogadását mutatja, hogy kölcsönös látogatások esetén ugyanazokat a jelenségeket tartják meglepőnek vagy kifogásolják a másik ország iskolájában, amelyeket a pedagógusok is szóvá tesznek. 9–10 éves korú angol iskolások irigylik, hogy a franciáknak nem kell egyenruhát hordani, de visszariadnak attól, hogy mozdulatlanul és csendben kell ülniük. Francia iskolások meg annak sem mindig örülnek, hogy Angliában nincs feltétlenül házi feladat, mert úgy érzik, így kevesebbet tanulnak.

Raveaud részletes összehasonlító elemzése közepette nem reflektál a politikai szocializáció folyamatára, de érdemes kiemelni, hogy ezek az elemzések éppen olyan hatásokat tárnak fel, amelyek a percheroni felfogás szerint a szorosan vett politikai elemek helyét készítik elő: a szabályok és szerepek elsajátítását, a szórakozás és a munka megkülönböztetését, a személy saját értékeinek és az értékelések jelentőségének megértését. Mindez csak látszólag áll távol a politikai szocializációtól, valójában előfeltétele annak.¹²

12 Magyarországon tudtommal még senki sem vizsgálta az iskolai szocializációs folyamat egészét azaz a céllal, hogy kiemelje belőle a politikai szocializáció elemeit. Hallgatóimmal 2004-ben végeztünk ugyan egy olyan csoportos interjúsorozatot hetedikeseikkel, amely távoli rokonságban van ezzel a megközelítéssel. Azok az interjúk arra irányultak,

hogy megtudjuk, milyen értelmet tulajdonítanak a fiatalok a szabály, a törvény, a konfliktus és más hasonló kifejezéseknek, milyen formákban találkoznak velük, és milyen nyelvi formákban beszélnek róluk. Ez azonban nem egy folyamat vizsgálata, még egy pillanatfelvételnél is csak picinyke darabkája lehet.

Sokkal közelebb visz hozzá a kötet harmadik része („Csoportban élni”). Nem csupán adottság, hogy az iskolások csoportokban élnek, hanem egyúttal az iskola harmadik hivatásának tereuma is. Mind az angol, mind a francia hivatalos dokumentumok hangsúlyozzák, hogy „az iskolának küldetése megtanítani a gyermeket csoportban élni. Nehéz és lényeges tanulás úgy kifejleszteni saját személyiségünket, hogy közben elfogadjuk a csoportban élés kényszerét” (p. 79.).

Az angol iskoláról jól tudjuk, hogy erősen hangsúlyozza az iskolához és az osztályhoz tartozást. Ezt a célt szolgálja az egyenruha, a jelvények, a színek, különösen pedig a minden reggel megtartott *assembly* (iskolagyűlés). Ez a reggeli közös imából nőtt kohéziófejlesztő intézménnyé. Kiváló alkalmat nyújt arra, hogy egyes osztályok és tanulók példaként állításával, különféle dicséretnek oklevelek kiosztásával, az osztályok viselkedésének pontozásával erősítsék a tanulók ösztöztartozásának érzését. Az ideális tanuló magáévá teszi a tanítók által kitűzött célokat, és határozottan *törekszik* azok megvalósítására. A hangsúly egyértelműen a törekvésen van, és ez a képességektől függetlenül felmutatható.

Egy nemzedékkel korábban még Franciaországban is voltak kollektív vagy egyéni elismerések, de a mai pedagógusok már nem tudják elképzelni ilyesmi alkalmazását. A pontozást és a dicsőségtáblát 1969-ben be is tiltotta egy miniszteri körlevél. Az egyetlen kohéziós pont az évfolyam: az minden gyereken fontos, hogy melyik évfolyamba jutott már el, és erre a pedagógusok is támaszkodnak. Az osztályhoz tartozást pedig nem külön mechanizmusok erősítik, hanem maga az osztály működése.

Az osztályban mindig vannak kisebb-nagyobb rendszeresen visszatérő feladatok, amelyeket el kell látni. Erre felelősöket rendszeresítenek, akiket változatos nevekkal illetnek: „hírnök” viheti az osztálykönyvet az irodába, lehetnek „naposok” vagy „hetesek”, különböző „mesterek” vagy „szolgálók” gondoskodhatnak a növényekről vagy a tábla tisztaságáról. A francia iskolások automatikusan válnak felelőssé, és mindenkire rá kerül a sor, hogy mindenki egyaránt viseljen felelősséget a közösségért – ez az egyenlőségen alapuló köztársasági iskola rendje. Az angol iskolásoknak ki kell érdemelniük a megbízatást. „Hadd lássam, ki a legjobb, ki ül a legszebben? Mert azt fogom választani” – mondja az angol tanítónő, és

minden tanuló igyekszik a legegyszerűbb törökülésben ülni, egyesek ujjukat is a szájukra teszik, nehogy elkiáltás magukat. Ezt a választást naponta megteszik, az érdem alapján.

Ez a különbség igen jelentős: az angol iskolában a pedagógus és a tanuló egyenlőségen alapuló viszonyának keretében történik a választás, amely teljesen egyéni. A kiválasztott személyes tulajdonsága volt a döntő, és a többi tanuló legfőbb vetélytársaként van jelen. A francia iskolában nem szükségesek speciális személyi tulajdonságok, a feladatot pusztán a csoporthoz tartozás alapján kapja meg sorra mindenki. Ha ennek ellátása során valamilyen egyéni elemet hoz be – pl. a barátainál kezdi a táskák összegyűjtését –, akkor a tanító figyelmezteti, hogy a közös rend alapján kell eljárni, az egyéni szempontokat majd a szünetben lehet érvényesíteni.

Minden iskolában – így az angolban és a franciában is – jelentős szerepük van a szabályoknak. Az iskolában és az osztályban való viselkedés szabályait az angol iskolákban a tanítók vezetésével beszélik meg a gyerekek, az osztályteremben kifüggesztett szabályzaton végighaladva. Megértik, újrafogalmazzák őket, és megjelölik a szankciókat is, amelyek a szabály megsértéséhez kapcsolódnak. A francia iskolában való viselkedés szabályait az angol iskolákban a tanítók vezetésével beszélik meg a gyerekek, az osztályteremben kifüggesztett szabályzaton végighaladva. Megértik, újrafogalmazzák őket, és megjelölik a szankciókat is, amelyek a szabály megsértéséhez kapcsolódnak. A francia iskolában való viselkedés szabályait az angol iskolákban a tanítók vezetésével beszélik meg a gyerekek, az osztályteremben kifüggesztett szabályzaton végighaladva. Megértik, újrafogalmazzák őket, és megjelölik a szankciókat is, amelyek a szabály megsértéséhez kapcsolódnak.¹³ Ha a szabályok módosítására, bírálatára nagyobb is a nyitottság Franciaországban, az az angol iskolákból sem hiányzik. Az elvárt engedelmség alapja nem pusztán a szabályok megértése, hanem szükségességük megértése.

A francia szabályalkotás összevethető a felnőtt törvényhozással, és így közvetlenül az állampolgári jogok és kötelességek rendszeréhez kapcsolja a kisiskolást. Az angol szabályozás sokkal erősebben hangsúlyozza az egyéni erkölcsi és az udvariassági elemeket.

A konfliktuskezelés módja azt mutatja meg, hogy milyenek az iskola szerint az ideális személyközi viszonyok. Az angol iskolában a konfliktusok kerülése és a harmónia a cél; a francia iskolában az, hogy szót értsenek egymással és megerősítsék a társas kapcsolatokat. Vagyis másképp értelmezik az érintett gyereket: „Angliában a szemrehányás elsősorban a szabálysértőre vonatkozik, akit saját lelkiismeretével és a többiekben keltett

13 Lásd a 96–98. oldalon található keretes megfigyelési jegyzőkönyv-részletet – igen tanulságos.

érmekkel szembesítenek; Franciaországban a tanító inkább egy átmenetileg destabilizált társas hálóként felfogott csoport tagjához beszél” (p. 100.). Ha két tanuló konfliktusáról van szó, Angliában az „áldozatnak” minősülő tanuló csak nagyritkán kap szót, a rendezés a „bűnös” és a tanító között történik. Az osztálytársak sem vesznek részt a rendezésben. A francia iskolákban a tanító előbb mindkét felet meghallgatja, az ügy természetétől függően ki is békíti, és rávezeti az osztály tanulóit – akik beleszólhatnak a megbeszélésbe –, hogy tettelegesség helyett szavakkal próbálják elintézni konfliktusaikat.

„Franciaországban az állampolgárságot, a demokráciát és a konfliktuskezelést egyazon eljárás három elválaszthatatlan aspektusának tekintik” (p. 106.). Ennek megfelelően a francia tantervekben szerepel a konfliktusmegoldás megtanulása is, míg az angol dokumentumok kizárólag az engedetlenséggel, annak megszüntetésével és büntetésével foglalkoznak, és a két gyerek közötti konfliktust sem különböztetik meg tőle. „Úgy tűnik, hogy nem a csoportban élés szabályait kell megtanulni, hanem a nagyobb önuralmat” (p. 108.).

A közösségi-köztársasági francia és a személyközpontú-differenciáló angol pedagógia különbözősége még jobban kitűnik, ha a bevándorló népesség tükrében tekintjük meg. A republikánus eszme elvben közömbös a különbségekkel szemben, ellentétben a brit társadalomban hagyományos multikulturalizmussal. 1966-tól Angliában hivatalosan az integrációt támogatják az uniformizáló asszimilációval szemben, az 1968-as francia alkotmány viszont csak állampolgárokat (*citoyens*) ismer, többséget meg kisebbséget nem. Mindennek jelentős hatása van a bevándorlók gyerekeinek iskolázására. Egy angol iskolában természetes, ha az angol nyelvtanóra azzal kezdődik, hogy a szünetről bejövő tanulók csatlakoznak benn éneklő társaikhoz, tanítójukkal együtt, akinek javaslatára meghallgatják kis hindu társnőjük bölcsődalát pandzsábi nyelven, végül az osztály megköszöni a szép dalt. Egy francia iskolában ez korántsem lenne természetes. Bár ma gyakorlatilag elég nagy mértékben a tanítótól függ, hogy megengedné-e, de az biztos, hogy a köztársasági elvekbe ütközik az engedélyezése. A francia tanítók nehéz helyzetbe kerültek, és so-

kan fellazítják a köztársasági elveket, mert úgy érzik, el kell ismerniük az osztályukban létező különbségeket.

A tizenkét osztály megfigyelésének első tanulója Raveaud szerint az, hogy az osztályok egyedisége nagyon erős, a tanító egyéniségétől, preferenciáitól, szokásaitól függ. A nemzeti különbségeket pedig így foglalja össze: „Az osztályok mindennapi életének e panorámája pedagógiai választások történelmi örökségét tükrözi. Az angol iskola a gyermeklélektani érzékenységre épül, amely az egyes gyerekek végtelenül változatos fejlődési ritmusának elfogadásában fejeződik ki, vagy abban, hogy affektív szükségletei elismerésének, önbizalma védelmének adnak prioritást. A francia iskola – mivel a szociális és demokratikus kihívások felvállalására gondolták ki – inkább a jövődő felnőtt szükségletei szerint épül fel, mint a gyerek szükségletei szerint. Olyan hely kíván lenni, amely mindenkinek egyenlő esélyt ad arra, hogy jól induljon neki az életnek...” (p. 125.).

Raveaud elemzésének logikája az, hogy azokat a helyzeteket próbálja megszerezni, amelyekkel a gyerek az iskolában találkozhat. Ehhez weberi ideáltípusokat épít fel olyan francia kutatók példái nyomán, akik szintén a redukálhatatlan sokféleséggel találják szemben magukat, mint például Luc Boltanski és Laurent Thévenot¹⁴ a gazdasági szociológiában, vagy Jean-Louis Derouet, aki az iskolával kapcsolatban az igazságosság öt domináns elvét tekinti át.¹⁵ Annak alapján, hogy az iskolákban léteznek nagyon hasonló alaphelyzetek – például a tanító köré gyűlt figyelő gyerekek vagy a beosztás szerinti részvétel a közösségi feladatok elvégzésében –, Raveaud öt fő „konfigurációt” vázol fel: a Családot, a Polisz, a Morált, a Játszóteret és a Megbecsülést.¹⁶ „Az iskolás hol egy „Család” tagja, amelyben függőségi kapcsolatokon és minden egyes tag individualitásán alapulnak a viszonyok, hoglegyenlő bánásmód alá van vetve, amely kevesebb teret hagy a saját személyiségének (a Polisz modellje). Egyes pillanatokban hagyhatja gyermeki vágyaitól vezetett magát (Játszóter), máskor azt várják tőle, hogy erkölcsi normákhoz tartsa magát (Morál), vagy példás viselkedéssel tűnjön ki (Megbecsülés)” (p. 128.). Láthatjuk, hogy ezek az ideáltípusok nem kizárók, minden gyerek iskolai életében akár

14 A közjó változatosságát figyelembe véve az igazságosság nem egy, hanem több elméletét ajánlották *De la justification. Les éonomies de la grandeur* c. művükben (Gallimard, 1991, Paris).

15 Derouet, Jean-Louis (1992) *École et justice. De*

l'égalité de chances aux compromis locaux? Métallier, Paris.

16 Az eredetiben: *la Famille, la Cité, la Morale, le Jardin d'Enfants, les Honneurs.*

mindegyikhez mérhető helyzetek előfordulhatnak – talán még egyidejűleg is.

Sok iskola van, amely eleve család-ként hirdeti magát. De a Család-konfiguráció nemcsak a családi légkör folytatását vagy a család utáncsát jelenti, hanem kiegészítést is azokon a helyeken, ahol az rászorul – akár a sérült vagy hiányos családok esetén, akár csak egyes funkciókban mint a hátrányos helyzetű családok esetén. A Család-iskola a formai hasonlóság követelményével a családtagok hasonlóságának egyesítő funkciójához hasonlít; hangsúlyozza a történetét, hagyományait. Bár a megfigyelések alapján elsősorban az angol iskolákra gondolunk, az első francia osztályoknak már a neve is – *école maternelle* – erre a konfigurációra utal. A francia iskolák is szerveznek évente legalább egy olyan összejövetelt – vásárt, karnevált stb. –, amelyre a családokat is elvárják. De ez a konfiguráció leginkább kis osztályokban fordul elő. Franciaországban több feszültség is jár ezzel a konfigurációval, hiszen a köztársasági iskola éppen a családi kötelék megbontásával – és megbontására – jött létre. A Család-iskola kiteljesedésének Franciaországban nincs tere jelenléte ellenére. A cél nem a család rekonstruálása, hanem az, hogy a gyerekek megtanuljanak állampolgárok lenni. Ezért a Polisz-iskola szemben áll a Család-iskolával.

A Polisz-iskola olyan terület, amely pontosan körülhatárolja magát. Az osztálytársak közötti segítség itt nem egyszerűen barátság, érzelmi kérdés, hanem állampolgári cselekedet (*un geste civique*). Az akaratok összeütközése, a konfliktus, ami a Családot szétszakadással fenyegeti, a Polisz számára természetes, kezelendő napi esemény. Mivel e két konfiguráció ellentétes, és Angliában a Család-iskola a legjelentősebb, a Polisz-iskola érthetően ritkán fordul elő. Franciaországban éppen fordított a helyzet.

A Játszótér-iskola szintén jól jelzi a két ország különbségét, és történelmi kapcsolatát is. E konfiguráció elméleti gyökereit ugyanis Rousseau *Emil*-jében találjuk, csak a franciák a politikai nézeteit őrizték meg inkább, az angolok pedig a nevelésről alkotott gondolatait. A Plowden-jelentés is ezt a gondolatot visszhangozza: az iskola „olyan közösség, amelyben a gyermekek elsősorban gyermekként tanulnak meg élni, nem jövőre felnőtként”. A. S. Neill alapelve is az

volt: „az iskolát alakítsuk a gyerekekhez, ne a gyereket az iskolához”¹⁷ – és sorolhatnánk az „új iskola”, a gyermekközpontú iskola képviselőit. Ebben a konfigurációban a személyi kapcsolatokban a kötelező elemek a minimumra csökkennek. A fegyelmet sem kényszerítéssel vagy érveléssel, hanem játékos úton érik el. Az egyik francia *maternelle*-ben a tanítónő néha javasolja a tanulóknak, hogy játsszanak „előkészítőst”, és akkor mindenkinek szigorúan csendben kell maradni, és nem szabad elmozdulniuk a helyükről. Angliában külső, hivatalos korlátja van a Játszótér-iskolának: a tananyag mennyisége és az országos tesztek kötelezettsége.

A Morál-iskola központi törekvése az erkölcs meggyökereztetése a tanulóban, hogy törekedjenek a jóra, és kerüljék a rosszat – bármi is az. Raveaud mindenestre utal Piaget-ra, aki fontosabbnak tartotta a normák interiorizálását, mint tartalmát. Ez a konfiguráció jogilag is eltérő helyzetben van Angliában és Franciaországban, mert a szigetországban erős vallási támogatása van, és kötelező tananyag, a francia tantervek azonban sehol nem említik, vallási alapjai pedig elmosódottabbak. A francia pedagógusok úgy lépnek fel a hazugság, a csalás, az agresszivitás ellen, hogy közben nemigen hajlandók morális akciónak tekinteni fellépésüket. A Polisz-iskola hatása közrejátszik, és erősen befolyásolja az erkölcsi nevelést: erősíti az önzetlent, külső motivációtól nem függő cselekvést mint az igazán morális tettet.

A Megbecsülés-konfiguráció az egyetlen, ahol az egyén megelőzi a csoportot. Logikája sok tekintetben elválaszthatatlan a Morál-konfigurációétól. A megbecsülés, elismerés gyakran szolgálja az erkölcsi nevelést. A francia iskolákból hiányoznak a külön elismerések, de az osztályzatok alapján képződő rangsort a gyerekek nyilván tartják, mindig tudják, ki a legjobb. Csak éppen a legjobbnak sincsenek előjogai: hatalma nincs, csak rangja.

Az osztályok egyedi sajátossága az elemzés szerint abból adódik, hogy az öt konfiguráció milyen sajátos keveréke alkotja. Raveaud a 161. oldalon két halmazábrán összesíti a két ország iskoláiban szerzett tapasztalatokat, területarányos körökkel bemutatva, hogy melyik konfigurációnak mekkora jelentősége van az egyes országokban. Az eredmény nem meglepő: a francia isko-

17 Neill, A. S. (1960) *Summerhill. A radical approach to child rearing*. Hart Publishing Company, New York City, p. 4. [Saját fordításom. – Cs. M.] [Ma-

gyarul: A. S. Neill (2004) *Summerhill. A pedagógia csendes forradalma*. Kétezeregy kiadó, Piliscsaba, p. 24.]

lákban talán 90 százaléknál is nagyobb arányban a Polisz-konfiguráció dominál, és minden más csak elenyésző mértékben van jelen, különösen a Megbecsülés, amely nem is érintkezik a Polisszal. Az angol iskolák képe kiegyensúlyozottabb valamivel. A Család-iskolának ugyan egyértelműen többségi súlya van, de elég jelentősen átfed vele a Játszótér és a Morál, jóval kisebb mértékben és összterjedelemben a Megbecsülés. A Polisz-konfiguráció a legkisebb és csak perifériáskusan van jelen Angliában.

Az öt konfiguráció az egyén és a csoport eltérő viszonyát határozza meg, és ezért eltérő utakat nyit a gyermeknek a felnőtt társadalom felé. A súlyuk láthatóan különböző, tehát például a Megbecsülés ma már nem tud teljes értékű utat nyitni, mint Raveaud szerint valaha a lovagkorban tudott. A gyermek kiteljesedése sem látszik perspektivikus prioritásnak, inkább az adott életszakasznak nyújtott kedvezmény csupán. Az iskolai szocializáció bonyolultabbnak bizonyul a vártnál. „Csaknem annyi szocializációs folyamatról beszélhetünk – mondja Raveaud –, ahány társadalmi csoport van, amelyben a gyermek szerepet kaphat. Két fő szint különösen fontos az iskolában: az iskola hatásának egy része saját működésére irányul, egy másik része pedig a jövőre” (p. 163.). Az öt konfiguráció elsősorban az iskolai életre szocializálja a gyerekeket.

Ettől kezdve tehát már rövidebb a könyv címében foglalt távolság: a gyerektől eljutottunk az iskoláig, már csak az iskolástól az állampolgárig kell eljutnunk. Itt kissé visszaüt az empirikus kutatás határainak a 4–7 évesekre való korlátozása. Ezen a határon belül még nagyon kis lépés történik csak, a szerző kénytelen túllépni a meghúzott határokat. Bemutatja ugyan, hogy a francia alapidokumentumok szerint a tanulóknak már a második ciklusban, tehát 8 éves korukra „el kell jutniuk fokozatosan annak tudatához, hogy a nemzet közösségének tagjai”, anélkül, hogy külön tantárgyat biztosítanának hozzá (idézi Raveaud a 166. oldal bekeretezett részében).

Mindkét országban törvény írja elő a gyerekek állampolgári nevelését, de nem teljesen egyformán. Angliában egy általános elvbe illesztve: a legkisebbeknél a személyi, szociális és fizikai nevelés óraszám nélküli kötelezettségébe. Ezen belül a szorosan vett állampolgári neveléstől azt

várják el, hogy fejlessze az erkölcsi és szociális felelősségérzést, vezessen be a helyi közösség életébe, valamint ismertesse meg a politikai intézményeket, és fejlessze a jó működésükhöz szükséges attitűdöket. A felsőbb osztályokban az iskolák biztosíthatnak ehhez külön tantárgyat is, de teljesíthetik más tantárgyak – gyakorlatilag elsősorban a történelem vagy a vallásoktatás – keretében, sőt teljesen szétoszthatják a felelősségét az összes tantárgyra is.

A két szabályozás nagyon hasonló, és mégis más: máshová teszik a hangsúlyt. Míg Angliában a „szellemi-erkölcsi-szociális-kulturális fejlettség” (SMSC) áll a középpontban, addig Franciaországban az állampolgári nevelésnek van kitüntetett szerepe. Óraszámot egyik esetben sem rendelnek hozzá, minden tantárgy és pedagógus közös felelőssége a célok elérése. Raveaud értelmezése szerint az angol iskolában az SMSC-n belül az állampolgári nevelés háttérbe szorul a szellemi (*spirituel*) és az erkölcsi nevelés mögött, amiből kitűnik, hogy a cél inkább a teljes felnőtt meghatározása, nemcsak az állampolgáré. Kevésbé is különíthető el az utóbbi a többi dimenziótól. A megfigyelt iskolai gyakorlat megfelel az angol tantervi célnak: a tanulók „fejazzék ki, hogy a csoporthoz tartozónak érzik magukat, és egyre inkább részt is akarnak venni benne” (idézi Raveaud, p. 175.). Ez tipikusan a Család-iskola elvárása, és kifejezi, hogy az angol koncepció szerint az állampolgárság is a családi mintára épül rá. „A családi összetartozás modellje – az egyénre irányuló különös figyelemmel – egyre újabb, egyre nagyobb csoportokra (*ensembles*) terjed ki. Minél nagyobb a gyermek, annál nagyobb a Családja. Az iskola azon dolgozik, hogy ismereteinek növelésével és egyre nagyobb egységekbe bevezetve növelje a gyermek kötődési körét” (p. 177.).

A francia oldalon az állampolgárt igyekeznek kibontakoztatni a gyermekből. Arról ugyan sok vita folyik, hogy mi is az állampolgár, de abban nagy az egyetértés, hogy mi nem. A francia állampolgár már a felvilágosodás óta a partikularitással, a magánérdekekkel szemben határozódik meg. Amikor 1985-ben helyreállították az állampolgári nevelést a francia közoktatásban,¹⁸ a miniszter külön felhívta a figyelmet arra, hogy tartózkodni kell bármiféle beavatkozástól a gyermekek magánéletébe. Franciaországban nem kell

18 Az állampolgári nevelés 1882 óta soha nem szűnt meg teljesen a francia közoktatásban, csak az értelmezése, tantárgyi beágyazása, óraszámja stb. változott. Történetéről jó áttekintést nyújt röviden:

Marchand, Philippe (1992) *L'instruction civique en France. Quelques éléments d'histoire, SPIRALE – Revue de Recherches en Éducation*, No. 7. pp. 11–42.

semmilyen érzelmet tanúsítania a tanulónak az osztály vagy az iskola iránt ahhoz, hogy tagja legyen, ha egyszer beiratkozott, csak a jogait és kötelességeit kell megtanulnia és gyakorolnia. Ez az iskola egyértelműen a kognitív dimenziót helyezi előtérbe. „A jogok, kötelességek és felelőségek automatikusan következnek az iskolához tartozásból, nem kell kiérdemelni őket, nincsenek kapcsolatban semmiféle erkölcsi vagy vallási követelményekkel, a tanulói státus integráns részei” (pp. 183–184.). A Polisz egyenlőség-elve uralkodik. A gyerek akkor lesz „nagy”, amikor már tudatosan képes a közösségben élni. Más, partikuláris kötések egyre kevesebb teret kapnak.

Az állampolgárság két erősen különböző formájához erősen különböző iskolai szocializációs utak vezetnek. Az utolsó fejezetekből kiderül, hogy az elején a mindennapok spontán folyamataként bemutatott történetek nem is annyira spontán módon jönnek létre: a pedagógusok törvényekben és más jogszabályokban meghatározott nevelési célokat és tanterveket követnek mindkét országban. A megfigyelések során tapasztaltakat ezért úgy is tekinthetjük, mint az állami célok megvalósításának „szóródását”, és ez a könyv legértékesebb része. Az állampolgársághoz közvetlenül köthető rövidebb második rész, amely a dokumentumok elemzésére támaszkodik, kevesebb eredetiséget tartalmaz. Bár Maroussia Raveaud eredményét gyengíti, hogy csak az iskolázás nagyon korai szakaszára terjedt ki elemzése, és ezért nem tudja felmutatni a folyamatot a gyermektől a felnőtt állampolgárrá válásig, hanem meg kell elégednie azzal, hogy rövidre zárva összerendeli a távoli célokat a kezdeti lépések egyfajta tipológiájával, könyve mindenképpen gondolatébresztő lehet a kutatók és talán még inkább a gyakorló pedagógusok számára.

(Maroussia Raveaud: *De l'enfant au citoyen: la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Presses Universitaires de France, 2006, Paris. [Éducation et société] p. 209)

Csákó Mihály



A VÁLTOZÁSOK DINAMIKÁJA, AVAGY ÚJ VEZETŐI KIHÍVÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatás kutatásával foglalkozó szakemberek körében jeles eseménynek számít a portói

borvidék szívében, a Douro folyó partján 2001 óta évente megrendezésre kerülő szeminárium, amelyet a Hedda, kilenc európai felsőoktatási kutatóintézet konzorciuma, valamint portugál társult központja, a CIPES támogat. A *Douroszemináriumok* programjának középpontjában hagyományosan egy-egy aktuális problémakörhöz kapcsolódó kutatásokról készült beszámolók vitája áll, ami egyben a Springer gondozásában évenként megjelenő kötetek forrása és szakmai színvonalának garanciája is. A *felsőoktatás dinamikája* (*Higher Education Dynamics*) című sorozaton belül a *Douro tematikus sorozat* tartalmazza a névadó rendezvény által fémjelzett szakmai publikációkat. Az évek során megjelenő kötetek a felsőoktatás működése szempontjából kritikus fontosságú területeket veszik górcső alá; így kapott már helyet a sorozatban a felsőoktatás irányítása, a menedzserizmus megjelenése a felsőoktatásban, a piacok mint közpolitikai eszközök problematikája, a felsőoktatáshoz való hallgatói hozzáférés és a költségmegosztás kérdése, a minőségbiztosítás fejlesztése, valamint az európai integráció hatása az egyetemekre.

A 2010-es kötet (*The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*) a felsőoktatás szakmai középvezetését érintő változások sajátosságaival és tendenciáival foglalkozik, a figyelem jellemzően a dékánok, intézetvezetők, kutatóközpont-vezetők szintjének szerepére irányul. A témának szentelt szeminárium címe (*The Manager-Academic: Corporate Lackey or Academe's Champion*) e vezetői szinttel kapcsolatos problémaérzékenységet tükrözi, utalva a dilemmákat is felvető sajátos pozícióra, amelyet az egyetemi középvezetői stallum viselői egyrészt a felsővezetői utasítások végrehajtói-ként, másrészt az oktatói és tudományos értékek és érdekek védelmezőiként hivatottak betölteni. Mindazonáltal a kötet már a bevezetőjében hangsúlyozza az egyes országok és intézmények gyakorlatában eltérő szerepkörrel és súllyal megjelenő, ám minden esetben konkrét operatív funkciókkal felruházott akadémiai középvezetők szakmai önállóságát, akiknek működését jellemzően egyre magasabb elvárások övezik.

E megközelítés szolgál keretül a számos témát felölelő tanulmányok egységbe foglalásához. Az írásokat olvasva különböző aspektusokból és nemzetközi összehasonlításban tárul fel az egyetemi irányítás és vezetés dinamikus változó erőterében működő akadémiai középvezetők szerepe, rávilágítva egy sor kérdés és összefüggés fontosságára, mint például a választott vagy ki-