

Iskola – tanuló – család: szerelmi háromszög?

Amióta megjelenésekor éppen Párizsban járván véletlenül megvettem és elolvastam Régine Sirota *Az elemi iskola mindennapjai (L'école primaire au quotidien)* című könyvét,¹ azonnal beleszerettem. A szerelmet érdeklődésünk rokonsága szülte. Hogyan jön létre az egyenlőtlenség az egyenlőség viszonyai között? A szociológia utolsó nagy elmélete – Parsons funkcionalizmusa – az ötvenes években még úgy gondolta, hogy az iskola biztosítja az esélyegyenlőséget a nyílt társadalomban.² Az oktatásszociológia 1960 után előbb azt alapította meg, hogy az iskolai eredményekben megnyilvánuló egyenlőtlenségek nem az iskolában keletkeznek, hanem már korábban a családban létrejönnek – gondoljunk a Coleman-jelentésre.³ A konfliktuselméleti megközelítések azután kimutatták, hogy az iskola maga is termeli az egyenlőtlenséget, mivel elvárásai és működése a társadalom bizonyos rétegeinek kultúrájához igazodnak, másoktól meg idegenek – gondoljunk pl. Bernstein nyelvi szocializációs elméletére.⁴ Nem az tehát az érdekes, ha egy tanár elfogultságból vagy meggyőződésből nem ugyanúgy bánik a – bármely okból – különböző társadalmi helyzetű és kultúrájú gyerekekkel, mert ez az iskola szabálytalan működésének esete. Engem – akárcsak Régine Sirota – nem a szabálytalan működés érdekel, hanem az, hogy szabályos működés esetén hogyan jön létre más, mint amit a közösség naivul feltételez. Az egyenlőtlenség iskolai termelése nem a rendszer hibája vagy kisiklása, hanem normális, természetes eredménye. Bourdieu az iskola ideológiai funkciójának nevezi⁵ azt, hogy normális működésével az iskola elleplezi, amit valójában csinál: a családokban és a gyerekekben már adott, készen talált kulturális egyenlőtlenségeket az azonos iskolai követelmények és az egyenlő mércéjű értékelés révén a jobb és a gyengébb képességű tanulók természeti (biológiai, pszichológiai) különbségeként mutatja fel, hogy ez a különbség majd a tanulmányok végén megszerzett bizonyítvány fajtája és értéke szerint ismét társadalmi különbséggé válják – az új generációban.

A nagy átalakító gépezet mindennapi működése! Ahol pedagógus és tanuló hat egymásra és reagál egymás hatásaira! Ez az a hely, ahol a nagy átalakulás végbemegy, és ha meg akarjuk tudni, hogyan történik, akkor oda kell mennünk, hogy tanulmányozhassuk.

Ez az, amit Sirota megtett. E munka elméletéről és módszereiről, főleg pedig eredményeiről szól ez a kötet.

Az ötvenes évek végére megszülető új oktatásszociológia – *sociology of education* szemben a háború előtti *educational sociology*-val⁶ – makroösszefüggésekkel foglalkozott, elsősorban a struktúra- és mobilitáselméletekhez kapcsolódott, az iskolát és benne az osztályt

1 Presse Universitaire de France, Paris, 1988. (Pédagogie d'aujourd'hui, Collection dirigée par Gaston Mialaret.)

2 Ennek igazolására tett aztán kísérletet Blau és Duncan: Blau, Peter M. & Duncan, Otis Dudley (1967) *The American Occupational Structure*. Wiley and Sons, New York.

3 Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C., U.S. Government Printing Office.

4 Bernstein, Basil (1975) Nyelvi szocializáció és oktathatóság. *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*, Vál.: Pap Mária és Szépe György, Budapest, Gondolat. pp. 393–431.

5 Bourdieu, Pierre (1974) Az oktatási rendszer ideológikus funkciója. In: *Az iskola szociológiai problémái*. Vál.: Ferge Zsuzsa és Háber Judit, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. pp. 63–91.

6 Ennek a fordulatnak a jelentőségéről lásd Jerome Karabel & A. H. Halsey (1977) „Educational research: a review and an interpretation” című fontos tanulmányát. In: J. Karabel & A. H. Halsey (eds) *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press.

fekete dobozként kezelte. Különösen így volt ez a kontinentális Európában, ahol csak a nyolcvanas években kezdték nyitogatni ezt a dobozt.⁷ Hiába mondta Durkheim biztatón, hogy „egy osztály voltaképpen egy kis társadalom”,⁸ ha az osztályban mindig csak unalomig ismert dolgok történnek – mindenkinek vannak iskolás emlékei ennek megerősítésére. G. D. Spindlernek, az egyik legjelesebb amerikai antropológusnak⁹ is csak az jutott eszébe, amikor először beült egy osztályt megfigyelni, hogy iskoláskorában mennyit unatkozott. Sirotának fel kellett tehát tárnia nemcsak az osztályról összegyűlt tudást, hanem az osztály megismerésének lehetséges módszereit is. Könyvének első fejezete áttekinti a brit szociológiában virágzó interakcionista megközelítéseket, a közismertet felboncoló amerikai antropológia hozadékát, ám pusztá stílusgyakorlatnak minősíti az etnometodológiai irányzatokat, amelyek minden kontextusából kiszakítják az osztály elemzését. Az a tény, hogy Bernstein a szocializációt állította elmélete középpontjába, hozzásegítette a brit szociológusokat, hogy már a hatvanas években érdeklődni kezdjenek az iskolában és az osztályban ténylegesen zajló folyamatok iránt – míg másutt a családi háttér tanulmányozása felé terelte az érdeklődést. Az amerikai antropológia erőteljes megjelenését jelezte az oktatáskutatásban R. C. Rist (1973) *The Urban school: Factory for failure* (The MIT Press, Cambridge, Mass.) című könyve, amelyet egész antropológiai sorozat követett Spindler szerkesztésében. Sirota szerint ezekben a sok tudományágból építkező antropológiai kutatások voltak a legambiciózusabbak, ezekben próbálták a legfinomabban interpretálni az osztályt mint társas szituációt (*situation sociale*).

Kiderül tehát, hogy volt azért mit áttekinteni, így ez a fejezet egyrészt önmagában is nagy hasznára lehet mindazoknak, akik az osztály vagy valamely aspektusa kutatására szánják magukat, másrészt elvezet a mikroszociológiai megközelítés megszerkesztéséhez a francia kutatási mezőben. Nem Sirota az első, aki ezzel kísérletezik, még ha csak a nyolcvanas években jut is el ide a francia szociológia. A bőséges angolszász és valamivel szűkebb francia irodalom áttekintése olyasféle kérdés megfogalmazására készíti, mint Vörösmartyt a könyvtár látványa: „ez a sok szétszórt megállapítás előbbre vitte-e tudásunkat arról, hogy mi történik az osztályban?” (p. 41.) Az ő ambíciója az, hogy koncepciójában a mikroszociológiai makroszintbe ágyazottan értelmezze. Bár korábban a makroszintű megközelítésektől való elfordulást, a mikroszinten fellépő önálló hatások feltételezését és keresését hangsúlyozta – mi az, ami a feltárt makrotársadalmi hatásoktól függetlenül az osztályban dől el? –, itt helyreállítja a makroszint prioritását, bár ezen belül a mikroszintű tényezők autonóm hatását keresi.

Hipotézise – kérdés formájában – a következő: „A tanulóknak a tanítóval szembeni formális egyenlőségén belül nem hoz-e létre a tanító diskurzusa és viselkedése olyan kulturális önkényt (*arbitraire*) vagy normát, hogy az osztályon belül mindenki ahhoz képest határozza meg magát? Ez a folyamat, úgy tűnik, a tanulók diskurzusait és viselkedéseit valorizáló vagy devalorizáló mechanizmuson alapszik, mert a tanulók úgy érzik, hogy

7 A magyar oktatásszociológusok nyugatabbra működő kollégáikkal egyidőben tették meg ezt a fordulatot, akárcsak a makroirányú fordulatot a hatvanas években. Lásd pl. az Oktatáskutató Intézet 1983-ban végzett kutatását egy fővárosi lakótelepi iskolában [Felvinczi Katalin & Szabó László Tamás (eds) (1985) *Az iskola működése és működészavarai*. Műhelytanulmányok 2. Budapest, Oktatáskutató Intézet], amely ma is gyakran szerepel az oktatásszociológia kötelező irodalmában, különösen Gubi Mihály elemzése.

8 Durkheim, Émile (1980) *Nevelés és szociológia*. (Pedagógiai források) Budapest, Tankönyvkiadó. p. 57.

9 E téren legismertebb műve: Holt, Rinehart & Winston (1982) *Doing the ethnography of schooling*. New York.

ehhez az implicit, az osztály működésében rejlő normához viszonyítva hasonlítják össze, különböztetik meg, rangsorolják őket.” (p. 43.)

A kérdésfeltevés teljesen bourdieu-i, ha Sirota nem is hivatkozik rá. Ha felidézzük Bourdieu és Passeron művének¹⁰ – *more geometrico* írt – első fejezete elejéről az 1. tételt („Minden pedagógiai cselekvés objektíve szimbolikus erőszak, amennyiben kulturális önkény »*arbitraire*« létrehozása egy önkényes hatalom révén.”), amely a 0. tételből vagy inkább axiómából következik („Minden szimbolikus erőszakon alapuló hatalom, azaz minden olyan hatalom, amelynek sikerül jelentéseket kötelezővé tennie és ezeket azáltal legitimálnia, hogy elleplezi azokat az erőviszonyokat, amelyek erejének alapját képezik, hozzáadja saját erejét ezekhez az erőviszonyokhoz.”),¹¹ akkor rögtön kitűnik, hogy Sirota – hipotézisének előfeltevéseként – pontosan ezen az alapon fogja fel az osztályban fennálló pedagógiai viszonyt. A pedagógus hatalma makrotársadalmi erőviszonyokon alapszik, de ellepleződik, tehát az osztály szituációban módja van saját erejét hozzáadni az alapjául szolgáló erőviszonyokhoz. Sirota kérdése valójában az, hogy valóban megtörténik-e ez a francia iskolákban.

Már Durkheim megtanított bennünket arra, hogy ha egy társadalmi tényt – esetünkben a pedagógiai viszonyt – meg akarunk vizsgálni, akkor először is a közvetlenül észlelhető formáit kell megkeresnünk. Sirota abból indul ki, hogy a pedagógiai viszony közvetlenül észlelhető formája a pedagógiai kommunikáció. De az osztályban két kommunikációs hálózat működését tételezi fel. A „fő kommunikációs hálózatban” a tanító a tanulóknak a normától eltérő szövegét is elfogadja és értékeli, ezzel bekapcsolja a tanulót, aki megtanul valamit és iskolai sikerhez jut, ami arra bátorítja, hogy ismét létrehozzon egy diskurzust – és a kör újrakezdődik. A „párhuzamos kommunikációs hálózatban” a tanító a tanuló konform diskurzusát is figyelmen kívül hagyja vagy leértékeli, aminek következtében a túl konform vagy éppen a tanításon teljesen kívül maradó tanuló nem teljesít, egyéb tevékenységekbe merül, normasértő lesz vagy apatikus, és tanulása elakad. Már itt látható, amit Sirota később explicite ki is mond, hogy kutatásában a szélsőségeket fogja összehasonlítani. A kritikus pont, ami a megfigyelés tárgya, a pedagógusnak, mint a kommunikációs hálózatok kapuőrének tevékenysége. A pedagógiai kommunikáció sikeressége minden tanuló esetében azon múlik, hogy a tanuló részt vesz-e a fő kommunikációs hálózatban, vagy a párhuzamos hálózatban reked. A belépést azonban a pedagógus szabályozza: ő dönti el, ki mikor szólhat és miről. A tanulók jelentkezhetnek, de a tanító választ közülük, vagy éppen felszólíthat valakit jelentkezés nélkül is, és ő minősíti a tanulók által mondottakat.

A fő hálózat működésének megfigyelésére egyetlen mutatót választott: a bekapcsolódás módját, amit három dimenzióban figyeltek meg munkatársaival. Megállapították a bekapcsolódás természetét, vagyis azt, hogy a) egyszerű jelentkezéssel, b) spontán közbeszólással vagy c) tanári felszólítással történt-e, végül d) az aktuális tárgyhoz kapcsolódott-e, vagy attól idegen volt.¹² Megfigyelték a bekapcsolódás intenzitását, vagyis azt, hogy a jelentkezés teljesen szabályos-e, avagy a tanuló majd kiesik a padból, annyira nyújtózik,

10 Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1970) *La reproduction*, Les Éditions de Minuit. Paris, (Le sens commun).

11 I. m. pp. 19–18.

12 Egyes tanítók palatáblaszerű egyéni táblácskákon is dolgoztatják a tanulókat. Ezt a megfigyelésben megkülönböztették, de végül az egyszerű jelentkezésekkel egy csoportban kezelték, mert nem mutatkozott számottevő eltérés.

esetleg még „Tanító néni! Tanító néni!” kiáltásokkal is igyekeznek magára vonni a figyelmet. A harmadik dimenzió a kommunikációs hálózatba való integrálás: a jelentkezés elfogadása és értékelése, valamint a hangos olvasásra vagy táblai munkára való kiválasztás.

A párhuzamos kommunikációs hálózatnak négy mutatóját különböztették meg. Első a mászkálás. A második a figyelem kikapcsolása, ami kétféleképpen is történhet: teljes passzív „bambulással” vagy más irányú aktivitással (játék, képek nézegetése, evés stb.). A harmadik mutató a fecsegés, de itt érdemesnek látszott megkülönböztetni az iskolai tárgyú és az iskolán kívüli témákról való beszélgetést. Végül külön jelezték a mocorgást, fészkelődést, aminek a jelentését a megfigyelésekből kellett megállapítani, hiszen éppúgy lehet az unalom és türelmetlenség jele, mint a túlzott otthonosságérzeté.

A mintavétel természetesen nem reprezentativitásra törekedett, hiszen azt, hogy a tanító különbözőképpen kezeli-e szóban vagy viselkedésében az eltérő társadalmi helyzetű tanulókat, csak olyan osztályokban lehet tanulmányozni, ahol vannak eltérő társadalmi helyzetű tanulók. Öt olyan párizsi kerületből választottak iskolákat, „ahol még vannak olyan városi szigetek, melyeknek lakossága különböző rétegekhez tartozik, és ugyanazokat az iskolákat látogatják” (p. 58.). Végül hét osztályban 26 franciaórán¹³ 175 tanulót és hét tanítót – hat nőt és egy férfit – figyeltek meg. A tanítók egy kivételével felsővezetők vagy kisiparosok családjából származtak, és mindegyiküknek legalább tízéves tapasztalata volt, de közülük csak kettő kapott valamelyes formális pedagógiai képzést valaha.¹⁴ A mintába került tanulók csaknem egynegyed része munkásgyerek, és pont ugyanannyian születtek felsővezető vagy értelmiségi apától. A középvezetők gyerekei egy hatodrészt, a személyes szolgáltatást nyújtók – házmesterek, hordárok, vagyis képzetlen, gyakran alkalmi munkákból élő réteg – egy szűk hetedrész, az (irodai) alkalmazottak gyerekei pedig egy szűk nyolcadrészt tesznek ki. A kisiparosok és kiskereskedők gyerekeinek aránya az egytizedet sem éri el. A hét megfigyelt osztályból kettő a „népi rétegek” (*classes populaires*) túlsúlya jellemző, egyben pedig a felsővezetők és értelmiségiek gyerekei vannak kiemelkedő arányban. A lányok kétszer annyian vannak, mint a fiúk, és csaknem tíz százalék az idegen nemzetiségűek aránya.

Sirota kérdésfeltevése szempontjából a tanulók legfontosabb jellemzője *iskolai helyzetük*, hiszen ennek alakulását befolyásolja a hipotézis szerint a pedagógiai kommunikáció. A 175 tanulóból mindössze heten kezdték korán az iskolát, mind fehérgalléros apák gyerekei. 49-en egy évvel, kilencen pedig két évvel a „szabályos” időnél később léptek be első iskolai osztályukba, az utóbbiak mindnyájan, az előbbiek nagy része (29 tanuló) a két alsó rétegbe tartozik. Sirotának először is a „játékszabályt” kell megállapítania, amely megmutatja, hogy milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie a tanulónak az iskola mindennapjaiban ahhoz, hogy igazi tanulónak számíton. Milyen kompetenciákat és inkompetenciákat kell elsajátítani a „tanulói mesterség” (*métier d'élève*) gyakorlásához?

Egyszerű és célszerű megoldás a „tanulói mesterséggel” járó sajátosságok legteljesebb formáját a jó tanulóknál (az osztályzatok alapján mért felső kvartilis), leghiányosabb megjelenését a rossz tanulóknál (alsó kvartilis) keresni. Ezért Sirota ezek összehasonlításával állapítja meg ezeket a sajátosságokat. Kiderült, hogy a jó tanulók háromszor többet jelentkeznek, mint a rosszak, négyszer gyakrabban szólnak közbe spontán módon, és

13 Ne felejtjük el, hogy ez ott nem idegennyelv-óra, hanem a mi magyaróráknak felel meg.

14 Ida Berger szerint („Les instituteurs d'une génération à l'autre”, PUF, Paris, 1979) a hetvenes években még a francia tanítók több mint felének nem volt pedagógiai végzettsége; származásukat tekintve pedig egyre inkább felső vezetők és értelmiségiek lányai közül rekrutálódtak.

négyszer gyakrabban hagyják azt is figyelmen kívül, hogy miről van éppen szó. Összes jelentkezésüket-megszólalásukat háromszor olyan gyakran fogadják el a tanítók, mint a rossz tanulókét. Jelentkezésük így sokkal „kifizetődőbb” (1:4 arányú), mint a rossz tanulóké (1:6 arányú). Nem csak azért kapnak szót többször, mert többször jelentkeznek: a tanítók nem a bekapcsolódások kiegyenlítése felé hatnak, hanem növelik a jók és a rosszak közötti különbséget. A jó tanulók esetében a nyomatékos jelentkezés „önbeteljesítő ön-felértékelésnek” (*autovalorisation anticipatrice*) tekinthető. Váratlannak tűnhet az olvasó számára, hogy a jó tanulók éppen a spontán közbeszólások arányában tűnnek ki legjobban a rossz tanulókhoz képest (a jó tanulók átlaga 0,36 – a rossz tanulóké 0,08; a különbség $p = 0,01$ szinten szignifikáns). Sirota megállapítása szerint náluk ez egyáltalán nem a kikapcsolás jele, hanem az otthonosságérzeté: a jó tanuló biztos magában és abban, hogy minden megnyilvánulása pozitív fogadtatást nyer a tanító részéről. Nem épültek benne gátak a hirtelen eszébe ötlő asszociációk szabad kimondásával szemben, úgy viselkedik, mintha nem iskolai tanórán, hanem kötetlen beszélgetésben venne részt, ahol természetesen senki sem kér szót jelentkezéssel. Várakozása – mint látjuk – be is igazolódik: a tanítók valóban hajlamosak maguk is e szerint az értelmezés szerint viselkedni a jó tanulók közbeszólásaival kapcsolatban. Éppen ez a második fontos megállapítás: az mutatkozik a formális viszonyok lényegének, ami informális; a rendkívüli válik a rituális mércéjévé. A sikeres beilleszkedést jelző viselkedések megtörhetik az osztály rítusát.

Kitűnik tehát, hogy a tanulók lényegesen különböznek a fő kommunikációs hálóba való bekapcsolódásuk módja szerint. A „szóhoz jutás” módjainak a megfigyelendő események közötti differenciálásáról bebizonyosodott, hogy egyúttal a bekapcsolódás minőségének fokozatait is jelentik: a jelentkezés gyakoriságától a jelentkezés kifizetődésén, a nyomatékos jelentkezésen és a spontán közbeszóláson a tárgytól eltérő megjegyzésig tart az előrehaladás útja. A párhuzamos hálózatot ezzel szemben a kikapcsolás, a mászkálás, a tanári figyelmeztetések (esetenként felszólítás formájában) jellemzik – ezek a menekülés és a visszatartás stratégiái.

A francia pedagógiai irodalomban a jó és a rossz tanulóról Henry Wallontól Michel Gillyn át Suzanne Mollo-ig kialakított képnek csak az egyik felével egyezik a Sirota által tapasztalt állapot. A rossz tanuló ma is megfelel régi képének, a jó tanuló azonban nem. Már nem az engedelmes, csendes, szépen jelentkező, óra alatt nem beszélgető, minden szabályt betartó gyerek a jó tanuló, hanem az, aki elsajátítja a folyamatos implicit alkudozást a játékszabályokról. Ez a norma a magyar 3. osztálynak megfelelő osztály tanulói (9–10 évesek) között már rögzült, magától értetődő.

Egy kivétellel az összes megfigyelt osztályban sokkal többször kapnak szót a jó tanulók, mint a rosszak, és ugyanazzal a kivétellel még sokkal többször fogadják el válaszaikat a tanítók. Bár az abszolút számokban nagy a különbség, ez a fő tendencia sehol sem fordul meg, a tanítók a jó tanulókat fogadják el. Még meggyőzőbb a skála másik vége: a rossz tanulónak nemcsak az elutasítása erős tendencia, hanem elutasításuk abszolút számai is sokkal kevésbé szóródnak.

Ez egyúttal azt is mutatja, hogy a tanítók autonómiája gyenge: viselkedésük homogén. Úgy tűnik, hogy egyetlen fő törekvés vezérli őket: *az osztály haladjon* a tananyagban. A tanulók különbözőképpen viselkednek a normával kapcsolatos alkuban: rálicitálhatnak, elfogadhatják, visszahúzódnak vagy ellenállhatnak. Másképp viselkednek a fiúk és a lányok, és a különböző társadalmi rétegek gyerekei is.

Osztályzataik szerint a fiúk között lényegesen több a rossz tanuló, mint a lányok között, akik elsősorban a közepesek csoportjában szerepelnek nagy arányban. A fő kommunikációs hálózatba való bekapcsolódás mutatóit tekintve nincs különbség a nemek között. A párhuzamos hálózat mutatóiban azonban a fiúk jobban jeleskednek: többet beszélgetnek (mind odatartozó, mind nem odatartozó dolgokról), többet nyüzsögnek, és gyakrabban kapcsolnak ki a lányoknál. A lányok csak a mászkálásban előzik meg őket, és abban, hogy többször mennek oda a tanítóhoz. Magatartásuk erősebb résztvevő beállítódást mutat, amit a lányok komolyságának tekintenek – ezt már korábbi szerzők is leírták (*Hurtig, Pichevin, Zazzo*).¹⁵ A tanítók általában értékelik is ezt a beállítódást. Egy kutatás, amelyet a hetvenes évek legvégén készítettek a 7–11 éves gyerekek családi neveléséről Franciaországban, megállapította, hogy a szülők jobban törődnek lányaik iskoláztatásával, mint fiaikéval, ugyanakkor jobban bevonják őket a házi és családi tevékenységekbe is. Ez valószínűleg hozzájárul ahhoz, hogy a lányok az iskolában is komolyabbak, mint a fiúk.

A különböző foglalkozási kategóriájú apáktól származó tanulók viselkedése eltérő, és eredményességük is. A „népi rétegek” gyerekei kb. kilencszer kértek szót átlagosan a megfigyelt időszakban, míg a kisiparosok, közép- és felsővezetők gyerekei mintegy 15-ször. Az alkalmazottak gyerekei a két oldal között, átlagosan 12 jelentkezést mutattak. Míg a „népi rétegek” gyerekei átlagosan csak 0,34 esetben szóltak közbe spontán módon, a középvezetők és a kisiparosok gyerekei 1,69-szer, azaz ötször olyan gyakran. A „szóhozjutási mutató” ugyanilyen arányokat mutat: a legalsó rétegben 0,66 – a középvezetők gyerekeinél 3,29. Ez utóbbi csoport minden pozitív mutatóban az élen jár, és legtöbbször a kisiparosok és kiskereskedők gyerekei kapcsolódnak hozzájuk. A felsővezetők és értelmiségek gyerekei csak a jelentkezésben tartoznak az élmezőnybe, több tekintetben közel állnak az alsó rétegek gyerekeinek helyzetéhez.

A kikapcsolás és a fecsegés adatainak összevetéséből Sirota megállapítja, hogy „minél kevésbé vesznek részt a tanulók a fő kommunikációs hálózatban, annál kevésbé fecsegnek, és annál többször kapcsolnak ki teljesen. Így a legalsó réteg gyerekei beszélgetnek a legkevesebbet, és kapcsolódnak ki a legtöbbit” (p. 109.). Az alkalmazottak gyerekeinek kimutathatóan több lehetőségük van bekapcsolódni a fő kommunikációs hálózatba, de nehezíti pozitív stratégiájuk erőtlensége, ezért marad köztes a helyzetük.

A megfigyeléses vizsgálat konklúziója tehát egyértelműen az, hogy az iskola szabályos működése mellett a tanítók nem kezelik egyenlően a tanulókat. A fő kommunikációs hálózat kapuőreként és szabályozójaként a tanulók egyes csoportjait előnyben részesítik másokkal szemben.

Féloldalas lenne a kutatás, ha nem hallgatták volna meg a tanítókat is. A tanítókkal készített interjúkból, amelyekben már a kutatók eredményeivel szembesítették őket, kiderült, hogy a tanítók észlelik az osztályukban jelen lévő társadalmi-kulturális különbségeket, munkájukban igyekeznek eltekinteni a tanulók réteghelyzetétől. Az iskolában tapasztalható – és általuk szükségképpen negatívan megítélt – tulajdonságokat és viselkedéseket a „családi háttér” és a „társadalmi háttér” terminusaiban írják le, ezzel óhatatlanul összemossa a deviáns családok problémáját és a devianciától különböző társadalmi-kulturális rétegekülönbségek problémáját. Nem különböztetik meg az életfeltételek különbözőségének, a családszerkezetek különbözőségének és a kulturális különbözőségeknek hatásait

15 Recenzensként csak a szerző által is hivatkozott műveket említem. [Cs.M.]

sem. Sirotának már nem kell bizonyítania, hogy a társadalmi-kulturális hátrányokra való hivatkozás csupán a tehetségről szóló régi diszkurzus újabb formája – ezt a bizonyítást már a hetvenes években többen elvégezték.¹⁶ Az interjúkban a „népi rétegek” (személyi szolgálattevők, munkások, alkalmazottak) vonásai a rossz tanuló előképének felelnek meg, a felsőbb rétegek (közép- és felsővezetők, értelmiségiek, önálló kisvállalkozók) gyerekeinek képe pedig a jó tanuló ideáltípusához igazodik. Sirota elemzéséből azonban kitűnt, hogy ez az általánosítás nem helytálló, a tanulók egyes rétegeinek stratégiája nem ugyanolyan, eltérő módon viselkednek a mindennapi interakciókban, és ez teret hagy az interakciókban szintén részt vevő tanító pedagógiai beavatkozására. A használható különbségek összemosásával azonban a tanító kilép a pedagógiai felelősség alól, és azt *en bloc* a tanuló, illetve a család oldalára hárítja.

A rétegződési skála másik felén a középvezetők gyerekeinek jelentkezését tanulmányi eredményüktől függetlenül a legnagyobb arányban fogadják el a tanítók, a kisiparos-gyerekek közül pedig a jó tanulók kiemelkedően a legjobb határfokkal jelentkeznek. „Így a középvezetők gyerekeinek viselkedése válik az iskolai viselkedés paradigmájává” (p. 141.).

E megfelelés szociológiai magyarázata az, hogy a középvezetők¹⁷ számára a gyerek iskoláztatása befektetés: gazdasági és kapcsolati tőke híján főleg ennek eredményeként remélhetik gyermekük „előbbrejutását”. A feltörekvő családok gyermekeire régóta jellemző, hogy kitűnnek a „tanulói mesterség” elsajátításában – ez régi toposz a francia irodalomban.

A kisiparosok gyerekei túl kevesen kerültek a mintába ahhoz, hogy mélyebben elemezni lehessen ezt a réteget. Viselkedésükből Sirota azt gyanítja, hogy sokkal céltudatosabban viszonyulnak az iskolához, mint az alsóbb rétegekből származók, de nem érik el azt az „otthonosságot”, amely a középvezetők rétegére jellemző. Valószínű tehát, hogy „az iskolát felhasználandó eszköznek tekintik, s ezt az utilitarista magatartást a tanítók nehezen támogatják” (p. 155.).

A felsővezetők és értelmiségiek gyerekei otthon is az iskolához hasonló kulturális közegben élnek, nem csoda, ha a leggyakrabban jelentkezők között találjuk őket, de nem törekszenek mindenáron a szereplésre. A tanítók is inkább csak a jó tanulóknak adnak szót közülük. Mintha társadalmi státusuk bizonyos értelemben fölé emelné őket az iskolai történéseknek, amelyek számukra nem annyira fontosak, mint a többieknek. Ez abból is kitűnik, hogy a munkásgyerekek mögött övük a második hely az iskolai rendbontásban: túl „lazán” öltöznek, sokszor elkésnek, nem figyelnek az órarendre, későn jönnek értük a szülők stb. Ezért a pedagógusok viszonya is ambivalens ehhez a réteghez – kétharmad részükről az a véleményük, hogy „túl könnyen veszik” az iskolát.

A recenzens ennyi év távából igazoltnak tartja azt, ahogy zárófejezetében Sirota maga összefoglalja munkájának pozitívumait. A kutatási terület – az osztály – ugyan ma már nem annyira ismeretlen, mint akkoriban volt, de ma is hasznos a róla szóló kutatások tömör, értő ismertetése. Tanulságos a kutatási terv, amely egy hatékony elméletre épül, és példászerű a megfigyelések lebonyolítása és elemzése. Nagyon fontos minden kutató számára, hogy fel kell ismerni azt a pontot, ahol már nem elég az adatokkal törődni, hanem

16 Pl. Noëlle Bisseret (*Les inégaux et la sélection universitaire*, PUF, 1974) és a CRESAS kutatócsoportja (*Le handicap socioculturel en question*, ed. ESF, 1978).

17 A „középvezető” fordítás nem pontos, csak eddig nem volt zavaró. A „*cadres moyens*” terminus nem jelent feltétlenül vezetőt: ők olyan fehérgallérosok, akik beosztottak ugyan, de többnyire néhány beosztottjuk is van.

a belőlük ki nem olvasható, csak általuk alátámasztható értelmezések felé kell fordulni. A kutató számára levonható tanulságokon túl fontos bepillantást nyerünk a francia iskola mindennapi viszonyaiba és a francia társadalom főbb rétegeinek az iskolához való viszonyába. Ezen keresztül megértjük, hogy az egyenlőtlenség fogalma milyen bonyolult valóságokat rejt magában.

Kár, hogy franciául kell tudni ahhoz, hogy valaki elolvassa.

(Régine Sirota: *L'école primaire au quotidien*. Paris, Presse Universitaire de France, 1988.)

Csákó Mihály

A gyermek mint alattvaló

Vannak olyan könyvek a pedagógiatörténeti irodalomban is, amelyeknek szerzője első-sorban egyedi látásmódjával és szuggesztív stílusával hat az olvasóra. Ezek közé tartozik mindenekelőtt Rousseau *Emil, avagy a nevelésről* című nevelési regénye és Ellen Key programadó műve, *A gyermek évszázada*. De – több más mellett – ide sorolható Carl-Heinz Mallet *Untertan Kind* című monográfiája is.

Az 1926-ban született szerző eredeti foglalkozását tekintve tanár, tanított gimnáziumban, tizenöt éven keresztül vezetett egy kisegítő iskolát, és dolgozott nevelési tanácsadóban. 1985 óta szakkönyvíróként vált ismertté Németországban, pedagógiai és pszichológiai tárgyú monográfiákat ír. Művei között többségben vannak a gyermekmeséket, mítoszokat, legendákat mélylélektani eszközökkel vizsgáló könyvek.

Az 1987-ben publikált kötet bevezetőjében Mallet saját életére visszatekintve ír arról, hogy mit jelentettek szemléletmódjának, tanári egyéniségének alakulásában a kötelező egyetemi neveléstörténeti tanulmányok. Nagyjából semmi jót. A régi pedagógusok néhány művének kötelező olvasása nem tiszteletet, hanem kellemetlen szorongást váltott ki belőle (p. 10.). Később a gyakorló pedagógusi munka mellett lélektani-mélylélektani tanulmányokat folytatott, most már elmélyülten tanulmányozta a régi szerzőket, és könyvet írt a tündérmesékről, pontosabban a mesékben megjelenő erőszakos cselekedetekről: *Kopfab! Gewalt in Märchen* (Le a fejfel! Erőszak a mesékben). Azután egy nyaralásra magával vitte Alice Miller *Am Anfang war Erziehung* (Kezdetben volt a nevelés) című könyvét (Miller 1980, 2002). Saját bevallása szerint ez a könyv jelentett fordulópontot szemléletmódjában. Amit korábban csak sejtett, most már világosan láthatóvá vált számára: a „fekete pedagógia” úgy hatott az emberek gondolkodásmódjára, hogy azt nem is vették észre (p. 13.).

Ez a felismerés vezette a szerzőt egy pedagógiai eszmetörténeti monográfia megírásához, amely voltaképpen egy „monotematikus” problémátörténeti könyvként is felfogható: a gyerekekkel szemben burkoltan és nyíltan megjelenő nevelő célzatú erőszak történetét dolgozza fel. Műfaját tekintve pedagógiai eszmetörténeti monográfia, stílusa inkább esszé-szerű, mintsem tudományos, ami nem szokatlan a gazdag és sokszínű német pedagógiatörténeti szakirodalomban. E sorok írójára mégis elemi erővel hatott ez a könyv a vele való első találkozáskor, sok évvel ezelőtt – talán éppen úgy, mint ahogyan hatott a szerző gondolkodásmódjára a fent említett Alice Miller-könyv. (Még a körülmények is hasonlóak: egy-egy nyaralás úti csomagjába kerültek bele...)

* * *

Carl-Heinz Mallet könyve olyan pedagógiai eszmetörténeti mű, amely a kanonizált pedagógiai panteon híres személyiségeit már nem kiválóságoknak járó piedesztálra állítva mély-