

TÖRÖK BALÁZS
AZ ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ

TÖRÖK BALÁZS

AZ ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET 

Budapest, 2016

Írta:
TÖRÖK BALÁZS

Olvasószerkesztő:
KONKOLY EDIT

Tipográfia, nyomdai előkészítés:
KARÁCSONY ORSOLYA

Borítóterv: KARÁCSONY ORSOLYA

Borítókép: [RusN]/[iStock]/Thinkstock

© Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016

ISBN 978-963-436-081-0

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.
www.ofi.hu

Felelős kiadó:
KAPOSI JÓZSEF

Nyomás és kötés:
KOMÁROMI NYOMDA ÉS KIADÓ KFT.
2900 Komárom, Igmándi u. 1.

TARTALOM

1. BEVEZETÉS	7
2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK	11
3. A MINTA.....	13
4. ELMÉLETI BEVEZETÉS	15
4.1 A szocializáció fogalma.....	15
4.2 Az interakció.....	23
4.3 Interakciós rendek.....	25
4.4 A reflexivitás	26
5. A KUTATÁS EREDMÉNYEI	29
5.1 A tanulás interakciós rendje	29
5.1.1 Szervezeti keretek.....	29
5.1.2 Az asszimetrikus rend	32
5.1.3 A szakmai ismeretek	34
5.1.4 A személyesség	36
5.2 Az iskolai kortárs csoport interakciós rendje	39
5.2.1 Értékelési eljárások és pozíció	41
5.2.2 Túlteljesítők – „stréberség”	45
5.2.3 Sportolás	47
5.2.4 Kockázati tényezők.....	47
5.2.5 Barátságok	50
6. A REFLEXIVITÁS	53
6.1 A reflexivitás tipizálása	61
6.1.1 Autonóm reflexivitás	64
6.1.2 Kommunikatív reflexivitás	71
6.1.3 Meta-reflexivitás	73
6.1.4 Töredezett reflexivitás	74
7. AZ INTERAKCIÓS RENDEK KAPCSOLÓDÁSAI	77
Az interakciós rendek összekapcsolódása a második esély jellegű iskolákban ...	78
8. ÖSSZEGZÉS.....	81
FELHASZNÁLT IRODALOM	83

I. BEVEZETÉS

Az oktatás állampolgári kötelezettséggé tétele óta az oktatáskutatás természetes vizsgálódási területe a képzettség újratermelődésének és a képzetlenség fennmaradásának kérdése. A makroszintű tanulói eredményesség-vizsgálatok az utóbbi években a tanulás következményeinek kutatása terén számos eredményt produkáltak, így a korábbiaknál differenciáltabban azonosíthatjuk az eredményességet elősegítő és hátráltató tényezőket. (OECD 2011) Az empirikus adatokra épülő elemzések sikerének köszönhetően a transznacionális szinten kibontakozó oktatásfejlesztési politika töretlennek látszik. A tanulói teljesítményekre irányuló mérések a jövőben várhatóan a tanulók interperszonális kapcsolatrendszerének feltérképezésével, és intraperszonális tulajdonságainak vizsgálatával (pl.: attitűdök) bővíthetnek tovább. (Sellar és Lingard, 2013) A kutatási célok megválasztása és a források várható allokálása arra enged következtetni, hogy a jövőben differenciált és nagy felbontóképességgel rendelkező – folyamatosan pontosított¹ – modelljeink lesznek az oktatási rendszer működésének tanulói eredményességi adatokon alapuló leírására. A transznacionális szinten fejlesztés alatt álló makroszintű modellek alapján tehát biztosítottnak látszik az oktatási rendszer hatékonyságalapú társadalmi újrakonstruálását és oktatáspolitikai vezérlését lehetővé tevő tudástermelés. Kérdés azonban, hogy ugyanez elmondható-e a mikroszintű folyamatok, az osztálytermi interakciók alakítására vonatkozó ismeretek területén is. A pozitivistá orientációjú, a számszerűsített tényeket előtérbe helyező oktatásszociológiai megközelítések – minden előnyük mellett –, vajon nem szorítják-e háttérbe az osztálytermi interakciókra vonatkozó tudás felhalmozását – legalábbis Magyarországon? Vajon az oktatás számszerűsíthető adatok tükrében nehezen vagy kevésbé leírható működési módjai és funkciói nem szorulnak-e háttérbe a makrostruktúrára vonatkozó adatok dominanciája következtében?

A kérdésre adható egyik válasz, hogy az osztálytermi interakciók makroszinten is értelmezhető kutatásának háttérbe szorulása érthető és helyénvaló: a pedagógus módszertani szabadsággal végzi munkáját, a pedagógia tudománya pedig a tanórai interakció sikerességére vonatkozóan számos jól hasznosítható ajánlást kínál az oktatómunka orientálására. Így akár mellőzhető is annak a kérdésnek a vizsgálata, hogy az oktatási rendszer makroszintű irányítása miként kapcsolódik az oktatás mikrovilágához. A „black box” modell oktatásirányítási alkalmazása, mely tervszerűen az ismeretlenségben hagyja az intézményi, interperszonális és intraperszonális folyamatokat, az egyik lehetséges válasz a szintek (makro-, mezo- mikro-) elkülönülésének kérdésére (Geyer, 2002:1033; Prendergast és mtsai, 2009:XIII). Az ehhez hasonló

¹ Lásd például a hierarchikus statisztikai modellek bevezetését a tanulói eredményességmérés adatainak elemzésébe.

megközelítési módok terjedését véljük felfedezni annak háttérben, hogy az utóbbi évtizedekben az iskola mikrovilágának figyelembe vétele némileg háttérbe szorult az oktatáspolitikákat orientáló kutatásokban, miközben az oktatás makroszintű összefüggései egyre inkább előtérbe kerültek. A háttérben leginkább az Európai Unió fejlesztéspolitikák által is erősített emberi erőforrás fejlesztési koncepció hatása mutatható ki (Bæck, 2012:663) – Magyarországon esetenként túlszítva a makroszintről eredő fejlesztéspolitika lehetőségeibe vetett hitet. A hazai makroszintű oktatáspolitikai szakértői között vannak, akik úgy gondolják, hogy „a megfelelő beavatkozásokkal ma már rövid idő alatt lehet [a PISA] eredményeket javítani.” De túlzott szakértői optimizmust jeleznek az olyan összevetések is, mely szerint „ha a magyar közoktatás 20 év alatt eljutna arra a szintre, ahol ma a finn rendszer van, akkor a most született generáció életében nagyjából akkora megtérülésre számíthatunk, amekkora a magyar GDP hatszorosa.” (Csapó, 2011)

Jelen kutatást az inspirálta, hogy feltételeztük, a közoktatás alapfolyamatának a *tantermi élethelyzet, az iskolai interakció* tekintendő.² A tantermi interakció mikroszintű folyamatainak közvetítésével valósul meg ugyanis az oktatási rendszer funkcióinak többsége. Az iskolai interakciók minőségét azért helyeztük a vizsgálódásunk középpontjába, mert feltételezésünk szerint alapvető *meghatározottságot* jelent az oktatási rendszer egészének működése és teljesítőképesége vonatkozásában. Úgy gondoltuk, hogy az oktatási rendszer makroszintű vizsgálatainak tanulságaként oly sokszor emlegetett implementációs deficit keletkezésének egyik okát is felmutathatjuk, ha felhívjuk a figyelmet az iskolai interakciók kötöttségeire és korlátaira, ha utalunk a mikroszint önálló – emergens – jellegére (Archer, 2013:225). A mikroszint tanulmányozása révén talán érthetőbbé válik az a korábbi években gyakorta hangoztatott diagnózis, mely szerint az oktatási rendszerünk fejleszthetőségét akadályozza a rendszer gyenge implementációs képessége, azaz az oktatáspolitikai célkitűzések kevésbé hatnak az oktatás valós folyamataira, alacsony hatékonysággal jutnak érvényre (Balázs és mtsai, 2011). A mikroszintre vonatkozó tudás növekedésétől azt is várjuk, hogy a fejlesztéspolitikák lehetőségei pontosabban felmérhetővé válnak, elkerülendő, hogy az oktatáspolitikai túlbecsülje lehetőségeit és hatósugarát. Az oktatás makroszintjére vonatkozó diagnózisok mélyebb megértését segítheti, ha kimutatható, hogy az iskolai osztályokban érzékelhető tanulói hátrányok végső soron egyedi és nagyon is konkrét személyek támogatása, illetve támogató közösségek megalkotása révén mérsékelhető – mindenkor az interakciók sok tekintetben korlátozott eszközzel. A számszerűsített elvontságában sokat emlegetett szociokulturális hátrány a tanterem falain belül konkrét személyeknek az intézményesített kezdeményezésekre adott egyedi

² A kutatásban az interakció fogalmához illeszkedően az iskola szocializációs/nevelési szerepére koncentráltan fogalmaztunk meg kutatási kérdéseket, és gyűjtöttünk adatokat.

reakciói formájában ragadható meg, és kezelhető. Kutatásunk nyomatékosítja azt az összefüggést, miszerint számos oktatáspolitikai célkitűzést – ha azok egyáltalában értelmezhetők a tantermi falakon belül – végső soron személyközi interakciókban lehetséges kivitelezni. E felismerés jelentősen megnöveli az oktatáspolitikai rangját is, hiszen az oktatásirányítás e kibővített értelmezési keretben a hátrányos helyzetűeket érintő intézkedések nem csupán erőforrás allokációs feladatokat jelentenek, hanem – ha áttételesen is – de konkrét személyekért viselendő felelősséget is magukban hordoznak.

Az osztálytermi interakció középpontba helyezésével ugyanakkor nem kívántuk mellőzni a makroszintű megközelítések előnyeit, ezért olyan elemzési modellt választottunk, mely megkísérli összekapcsolni a társadalmi (ezúttal iskolai) struktúrákat és a cselekvő szubjektumot. E célhoz a reflexiókutatás eredményeit vettük igénybe (*Beck és mtsai, 1996; Archer, 2007; Vermeer, 2010*). A tanulmányban négy tanulótípusból megalkotott modellt mutattunk be, amelyet az egyéni – tanulói – önreflexivitás jellegének eltérései alapján dolgoztunk ki és amelyek lehetővé teszik egyazon elméleti keretben értelmezni a cselekvő egyént és a cselekvést lehetővé tevő intézményi struktúrákat. (*Archer, 2000*). A módszer azokra a „belső beszéd” kutatásokra megy vissza, melyek vizsgálták, hogy az idividumok miként reagálnak a társadalmi struktúrákra (*Colombo, 2011:35; Domokos, 2010:64; Fararo, 1989; Scott, 2006*).

A mikro- és makroszintek közelítését az is inspirálta, hogy véleményünk szerint a magyar társadalom működésében még mindig hagyománynak tekinthető az aktuális eszmei, ideológiai célrendszer elkülönülése az életvilág gyakorlatias valóságától. Magyarország történelmében egész korszakok jellemzője volt az idealizált, nyilvános társadalomkép fenntartása látszatvilágként, ami a hétköznapi tapasztalatokhoz képest valamiféle „másodvilágként” zárványosult. Ebből eredően Magyarországon talán más országok gyakorlatánál nagyobb jelentősége van annak, hogy az elméletekben és a közpolitikákban rögzített elvárások közelíthetők legyenek a realitáshoz, valamint hogy a kitűzött célok a megvalósíthatóság kritériumainak megfelelően alakuljanak. A kutatás az osztálytermi interakciókból kiindulva olyan iskolaképet erősít, ami támogatja, hogy a makroszintű megközelítéseken alapuló átalakítások mikroszinten értelmezhető – emberléptékű – határértékeket vegyenek fel. A tanulmány ugyanakkor azt is szolgálná, hogy az osztálytermi interakció irányítói – a tanárok – támpontokat kapjanak a közösségileg és társadalmilag magasra értékelt célok irányában történő szakmai elmozduláshoz.

2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A modern iskolarendszerekben az iskolák célrendszerét egységesített eljárásokban dolgozzák ki, melyek során felhasználják a jogszabályokat, a nemzeti alaptantervet, a helyi pedagógiai programot stb. Az elkészített helyi oktatási és pedagógiai dokumentumok támpontokat adnak az iskolák működésének megismeréséhez. Mindezeken túlmenően az éves országos kompetenciamérések adatokat szolgáltatnak egy-egy iskola eredményességének megítéléséhez, elérhetővé téve a tanulók motivációra és fegyelmezettségére vonatkozó adatokat is (OH 2009:10). Az oktatási dokumentumok és adatok háttérében meghúzódó iskolai mikrovilág, mely esetünkben az intézményi működés egészét jelenti, jóval összetettebb annál, semhogy tematikusan redukált dokumentumok, vagy a tanulmányi eredményesség aggregált adatai alapján áttekinthető lenne. Önmagában vett kutatási kérdés tehát, hogy az iskola belső, mikrovilága milyen modell alapján tehető a megismerés tárgyává, milyen fogalomrendszerrel írható le? A kérdésre adott válasz határozza meg, hogy miként célszerű értelmezni és vizsgálni az iskolai szocializáció folyamatait. Ennek megfelelően a tanulmány első részében az iskolai szocializáció témaköréhez kapcsolódó fogalmakat vizsgáljuk, majd ismertetjük a vizsgálatához általunk felhasznált szocializációs fogalmi kereteket.

Empirikus vizsgálatunk kutatási kérdései elsődlegesen az iskola szocializációs szerepére vonatkoztak. Milyen feltételek mellett zajlik az iskolai szocializáció? Eredményessége hogyan függ össze a szervezett iskolai interakciós folyamatokkal és a kortárs csoportok interaktív világával?

A diákokkal készített tanulási életútinterjúk alapján azokat a tényezőket igyekeztük azonosítani, melyek az intézményes nevelést, szocializációt sikeresebbé tették, illetve komplementer módon azokat, amelyek kockázati tényezőknek tekinthetők a szocializáció eredményessége szempontjából. Célunk volt megragadni olyan, az iskolatípusoktól függő jellegzetességeket, melyek számottevőnek tekinthetők a fiatalok életútjának alakulása szempontjából.

3. A MINTA

A tanulmány alapjául 11. évfolyamos gimnáziumi, szakközépiskolai, szakiskolai tanulókkal 2014 folyamán készített tanulási életútinterjúk szolgáltak, melyek fókuszában az iskolai szocializációs folyamatok egyéni és osztályszintű vizsgálata állt. Az interjúk Budapesten, Miskolcon, Székesfehérváron és Kecskeméten és Felsőögdön készültek, minden településen három intézményt vonva vizsgálatba (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola). Az intézmények kiválasztásánál szem előtt tartottuk, hogy a település három intézménye közül egy az országos kompetenciamérés alapján az átlag felett, egy másik az átlag körül, míg a harmadik az átlag alatt teljesítsen. A kutatás keretében a tanulókkal egyéni interjúkat készítettünk, emellett 6–8 tanuló bevonásával osztálytermi fókuszcsoporthoz beszélgetéseket folytattunk. A tanulók kiválasztásánál arra kértük az osztályfőnököt, hogy két olyan tanulót válasszon ki beszélgetőpartnerül, akik viselkedésüket tekintve jól alkalmazkodnak az iskolai elvárásokhoz, és két olyat, akik nehezen felelnek meg az iskola elvárásrendszernek.

Az osztályközösségek és a tanulók belső világának megismerése érdekében az osztály pedagógusaival is készítettünk egyéni és fókuszcsoporthoz interjúkat, jelen tanulmány azonban elsősorban a 12 intézményben elkészült mintegy 51 tanulói interjúra épül.

A tanulmány következő részében a kutatáshoz és az elemzéshez kidolgozott elméleti keretrendszert ismertetjük, majd interjúrészletek alapján bemutatjuk a kapott eredményeket.

4. ELMÉLETI BEVEZETÉS

A tanulmányban olyan szocializációs fogalom kialakítására és használatára törekedünk, mely nem közvetlenül a pedagógiailag értéktelített nevelési szándékokra vezethető vissza. Az általunk alkalmazott szocializáció fogalom sokkal inkább az iskola társas – szociológiailag megragadható – jellegéhez kapcsolódik, mint az intézmények pedagógiai programjához, küldetésnyilatkozatához. Az iskolát, az osztályt – szociológiailag – mint a társas interakciók terepét vettük figyelembe, ahol a résztvevők megfigyelik egymást, és értékeli egymás teljesítményeit. A szocializációs hatásokat tehát az interakciókhoz rendeltük. Ennek előnye, hogy láthatóvá tehető például az is, hogy az interakciók révén maguk a tanárok is folyamatos szocializációs nyomás alatt állnak az eltérő jellegzetességgel iskolába lépő újabb és újabb tanulói populációk részéről. A szocializációt tehát elemzéses-technikai fogalomként definiáljuk, melynek alanya egyaránt lehet diák és tanár.

4.1 A szocializáció fogalma

Az 1950-es és 60-as évek társadalomtudományi szakirodalmában gyakran használt alapfogalommá vált a „szocializáció” kifejezés, mely a társadalmi értelemben vett személyiség kialakulásának szociokulturálisan meghatározott folyamatára vonatkozott (Brezinka, 1994:1). A pszichológia, szociológia, antropológia, etológia, pedagógia, politológia tudományát művelők a fogalmat széles körben ismertté tették, egyúttal azonban némileg túl is feszítették annak kereteit. Erre utal, hogy a családi, szülői, iskolai, szakmai, politikai, vallási szocializáció mellett használták a kognitív, nyelvi, érzelmi, motivációs, morális, zenei, szexuális és nemi szocializáció fogalmát is. A szocializációs modellek bevezetésének eredményeként elsődleges, másodlagos és harmadlagos szocializációról is szó esett, kialakultak a szocializációs típusok és stílusok, módszerek, technikák, gyakorlatok fogalmi, azonosították a szocializációs lehetőségeket, szituációkat, intézményeket befolyásoló tényezőket, miliókat, környezeteket, „mezőket”, rendszereket és programokat. A társadalmi felelősségvállalás kontextusában olyan kifejezések jelentek meg, mint az alulszocializáltság, a szocializációs deficit, az újrászocializáció vagy a túlszocializáció (Brezinka, 1994:2). Brezinka a szocializáció fogalmának vizsgálata alapján négy fő fókuszpontot jelölt meg:

1. A személyiség kialakulásának árnyalatok nélküli koncepciója, melyhez olyan kifejezések kötődnek, mint formálódni, válni valakivé, szociális karaktert nyerni.
2. A tanulás, a társas tanulás fogalma, amely elsősorban az egyénen belül zajló folyamatokra utal, olyan kifejezésekkel, mint az internalizáció, az egyéni diszpozíciók kialakulása, viselkedési normák elsajátítása, értékorientáció, szokások, hiedelmek, attitűdök és motívumok kialakítása.

3. A hatás és befolyásgyakorlás koncepciói, melyek során azoknak a külső – személyen kívüli – tényezőknek a számbavétele történik, melyeken keresztül a társadalmi környezet alakítja az egyén személyiségét. A fogalomhasználat jellemzően a formálás, reformálás, befolyásolás jelenségeire terjed ki.
4. A szerzők egy részénél az intézményesített nevelést és oktatást a szocializáció fogalmában foglalták össze, ezért esetükben megszűnt az érdemi különbség a gyerekeknél, gyerekgondozás, tanácsadás, oktatás és képzés között.

A pedagógiai irodalomra és az iskolai gyakorlatra koncentrálnak megfigyelhető, hogy napjainkig hatóan általánossá vált a szocializáció értékekkel összekapcsolt fogalmának alkalmazása. Ennek alapján például sikeres, eredményes szocializációról, és ennek megfelelően jól beilleszkedő tanulókról, illetve kevésbé eredményesen szocializált, nehezen beilleszkedő tanulókról beszélnek (*Gajdics*, 2002; *Bábosik és Torgyik* 2009; *Mátóné*, 2009; *Báthory*, 2014).

A szocializáció fogalmának széles körűvé válása a tudományosságban együtt járt a fogalom médiabeli és közbeszédbeli használatának kiszélesedésével. Ennek eredményeként a fogalom kezelhetetlenül extenzívvé vált, magában foglalt mindent, ami az emberi személyiség kialakulásában és élethosszon át tartó változásában szerepet játszhat, beleértve mindazokat a szociokulturális feltételeket és tudatos vagy tudatlan cselekvéseket, melyek befolyásolják a folyamatokat.³ A fogalom ilyen mértékű kiterjesztése és általánossága csökkentette annak használhatóságát a tudomány világán belül: „sok szociológus, pedagógus foglalkozik a szocializáció színtereivel, szakaszával, fázisaival, a családon és az iskolán túli területnek eddig mégsem született meg a közös tulajdonságokon alapuló, összefogó értelmezése.” (*Nagy*, 2011) A szocializáció fogalmában összefogott komplexitás túlzott mértékűvé vált ahhoz, hogy analitikailag jól megalapozott empirikus kutatások alapjává váljon.

A szocializációs folyamat fogalmi megalapozottságához kapcsolódó kritikai észrevételek áttekintésére *Brezinka* olyan modellt alakított ki, mely figyelembe veszi a szocializációs fogalmak által feltételezett oksági összefüggéseket (*Brezinka*, 1994:72). A szerző alapvető különbséget lát a környezeti tényezőket oksági relációban vizsgáló szocializációs fogalmi keretek, valamint a személyes jellemzőket és aktivitásokat szocializációs tényezőként (okként) elemzésbe vonó fogalmi eszközrendszerek között (1. táblázat). Az öt elemű folyamatmodell alapján átlátható, hogy a szocializációs folyamatok megfigyelhetősége és empirikus vizsgálhatósága a szociokulturális környezeti tényezőkre (1) és azok változására, illetve a személy viselkedésére (5) és annak változására terjedhet ki. A szociokulturális környezeti hatások és befolyásolási folyamatok

³ A szocializáció fogalma mindezekon túlmenően a magánjavak társadalmisítását is jelentette, valamint alapját képezte azoknak a kifejezéseknek is, melyek a szocialista típusú társadalmi berendezkedés gazdasági és ideológiai alapjainak kimunkálásában szerepet játszottak.

(2), az intrapszichikai tanulási folyamatok (3), valamint a személyen belül kialakuló diszpozíciók (4) *hipotetikus konstrukciók alapján vonhatók elemzésbe*, és empirikus kutathatóság híján se nem igazolhatók, se nem cáfolhatók. Ennek következtében a szocializáció folyamatának oksági összefüggések feltárására irányuló empirikus kutatása korlátozott keretek között mozoghat – hiszen érdemben csupán a környezeti tényezőkre (struktúrákra), illetve a szocializáció következményeire, a viselkedésre terjedhet ki, ami akadályozza a magas komplexitású szocializációs folyamat *egészének* oksági alapú megismerését és elemzését. A kutatások mind a szociokulturális hatások, mind a tanulás, mind a pszichikai diszpozíciók vonatkozásában feltételezésekre (empirikusan nem ellenőrizhető konstrukciókra) utaltak. A Brezinka által kifejtett kritika könnyen igazolható például a tanulás vonatkozásában. Mivel a tanulási folyamat empirikusan nem megfigyelhető, ezért az oktatásban utólagosan rendszeresen ellenőrizni kell, hogy a tanulási folyamat során voltaképpen mi is történt. A felméréseknek, dolgozatoknak, teszteknek és vizsgáknak éppen az az egyik szerepe, hogy a tanulók viselkedésének vizsgálata alapján az oktatók utólagosan kideríthessék, hogy mi történt és mi nem történt meg a tanítás/tanulás ideje alatt. Ahogyan a tanulás, úgy a szocializációs folyamat megismerhetősége is korlátozott, ami az oktatás más folyamataihoz teszi hasonlónvá. Bármennyire is tisztán láthatóak és megfogalmazhatóak a szocializációs célok, a megvalósítás folyamata kevéssé specifikálható és technológiázható, kimenete a szereplők helyzetértékelésén, és feltételezéseken alapuló – tehát bizonytalansági tényezőket tartalmazó – esetleges döntésain múlik.

1. táblázat: A szocializációs elméletek oksági sematizmusa

Környezet		Személy		
szociokulturális környezeti tényezők	szociokulturális hatások, befolyások	tanulás	pszichikai diszpozíciók	viselkedés
megfigyelhető	nem megfigyelhető, konstrukció	nem megfigyelhető, konstrukció	nem megfigyelhető, konstrukció	megfigyelhető
1	2	3	4	5
empirikusan vizsgálható	hipotézis alapú konstrukciókkal leírható			empirikusan vizsgálható

Megjegyzendő, hogy más szerzők is, így többek között Niklas Luhmann is felhívta a figyelmet arra, hogy a modernitásban a szocializációs folyamatok a pszichikai rendszerek önreflexión alapuló szelekciós eljárásai alapján pontosabban megérthetőek, mint az oksági modellek alapján. Szerinte a szocializáció átviteli oksági modellje rendszerelméleti alapokon megkérdőjelezhető, erre utalt a szerző az önszocializáció fogalmiságát bevezető javaslatával (Luhmann, 2006:128).

Brezinka szocializációra vonatkozó kritikájának végkövetkeztetése szerint a személyiség társadalmi kialakulása olyan mértékben komplex és soktényezős folyamat, hogy annak egységes elméleti keretben történő megragadása nehézségbe ütközik. A szocializációra vonatkozó elméleti keretek kimunkálása sok tekintetben következetlenné és kétségessé teszi az ember társadalmivá válására vonatkozó tudást, és az alapjukban mesterséges – konstruált – problematikák terébe szorítja a tudományos erőfeszítéseket, kutatásokat. A tudomány jelenlegi állása szerint ugyanakkor sem az nem várható, hogy a szocializáció világosan kidolgozott egzakt fogalma kialakuljon, sem az, hogy a fogalom használatáról lemondjanak a társadalomtudományok. A realitásokat figyelembe vevő javaslatában Brezinka két tézist fogalmazott meg. Egyfelől azt javasolta, hogy a szocializáció fogalmában mindazokat a tanulási folyamatokat foglaljuk össze, ami által az egyén megszerzi pszichikai diszpozícióit, társas tapasztalatait és viselkedési jellemzőit azoknak a normáknak a segítségével, melyek megfelelnek a mindenkori társadalmi csoportjának. A szocializáció processzualitását hangsúlyossá tévő átfogó fogalom alkalmas arra, hogy a társadalomtudományokban kidolgozott szocializációs elméletek jelentős részét magában foglalja. Brezinka másik javaslata, hogy a kutatások számára mindazokat a szociokulturális környezeti tényezőket (szocializációs faktorokat), melyek a szocializáció folyamatába oksági tényezőként vehetők figyelembe, foglaljuk össze a szocializáció körülményei, feltételei fogalmában. Ezzel a kutatások számára felkínálható az oksági relációk hipotézisének fenntartása (Brezinka, 1994:88).

A szocializáció fogalmának kimunkálására irányuló törekvés Paul Vermer gondolataiban is megjelent. Szerinte a szocializáció – mint a szociológia segédfogalma – új definíciókat és kutatási módszereket igényel. A szocializáció fogalma eredendően a társas értékek és normák átvitelének és internalizálásának folyamatára vonatkozott. Emile Durkheim a társadalom integrációjának alapelveit kutatva az oktatásban látta azt a társadalmi funkciót kibontakozni, amely elfogadhatja az új generációkkal a társadalmi szerepeket, szabályokat, előírásokat. Az oktatás teszi lehetővé, hogy az eredendő emberi önzés és antiszociális viselkedés az értékek, a normák, az ideológiák és a társadalmilag konstruált szerepek kontrollja alá kerülhessen (2010:104). Vermeer ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy a szocializáció durkheimi elmélete tartalmazza a személyes – egyéni – fejlődés fogalmát is. Az adaptáció és az internalizáció fogalmaival írta le Durkheim az egyén szintjén megragadható változásokat. Napjainkban azonban az egyszerű internalizációs, adaptációs – transzmissziós modell – nem tekinthető megfelelőnek a szocializáció tanulmányozásához. Az individualizáció és a pluralizmus előtérbe kerülése következtében az egyén szerepét fokozatában figyelembe kell venni a modellekben (2010:106). A szerző elemzésében Schreuderre utal, aki a szocializáció vizsgálatának módszertanában arra hivatkozva javasol változtatá-

sokat, miszerint napjaink társadalmában megnövekedett a személyek autonómiája; az önmegvalósítás és személyes kiteljesedés jellemzően személyes céljai motiválják az embereket, és sokan igyekeznek személyiségük egyediségét felmutatni. Az iskoláztatás, a szakmai képzés, a munkahelyi képzések és tréningek az egyén felelősségi körébe utalják a folyamatos adaptációra való készséget, ezért megnövekszik a jelentősége az önirányításnak, az öntudatosságnak, az egyéni életterv tekintetében a stratégiai megfontolás képességének. Mindezek hatására a szociológiai szakirodalomban egyre inkább előtérbe kerül a szocializáció mint egész életcikluson át tartó folyamat. Bár a szociológia szerint alapvető jelentősége továbbra is a gyermekkori szocializációnak van, az önmagában már nem elegendő előkészület a felnőtt életre. A szocializáció tehát egyre inkább „lifelong” folyamatként fogható fel. (Cogswell, 1968:421) Ebben az irányban hatnak azok a definíciós törekvések is, melyek lényegében a tanulásra vezetik vissza a szocializáció folyamatát. „A szocializáció mint elméleti konstrukció azt a tanulási folyamatot jelenti, amely során az egyén elsajátítja az adott társadalom viselkedésre, életvezetésre, világképre vonatkozó norma-, érték- és szokásrendszerét, amelyek háttérében különböző szimbólum- és interpretációs rendszerek húzódnak meg (Grusec és Hastings 2007, hivatkozva: Tóth és Kasik 2010:95) A tanulás fogalmához kapcsolt szocializáció fogalom sajátossága, hogy utat nyit az egész életen át tartó tanulás társadalmilag és individuálisan egyaránt kidolgozott célrendszere irányába.

Az egyéni, pszichológiai aktivitás Klassen írásaiban is előtérbe került (1993). A szerző individualizációnak nevezi azt a feszültségteljes folyamatot, melynek során az egyének egyszerre dolgoznak azon, hogy egyedi – másoktól különböző – személyiségük legyen, és egyszerre törekszenek arra, hogy státuszt szerezzenek és integrálódjanak a társadalmi rendszerekbe. Az egyéni szabadság lehetőségének feltételei között az egyéniség kimunkálása folyamatos életstílus választások/módosítások révén lehetséges, ami hosszabb távon sajátos döntési „nyomásként” jelentkezhet. Mivel a korábbi társadalmak vonatkoztatási rendszerei, úgymint a rendi tagoltság, osztályviszonyok, rokonsági struktúrák, vallási differenciák a modern társadalmakban nem, vagy csak kevésbé vehetők igénybe az egyén társadalmi pozíciójának kialakításához, ezért az egyénnek saját magának kell kimunkálnia és fenntartania társadalmi profilját, pozícióját. Az individualizáció fogalma éppen arra utal, hogy az egyén *folyamatos önkonstrukcióra* kényszerül annak érdekében, hogy aktív szereplője lehessen a társadalomnak. Az individualizáció fogalmával célszerű tehát felváltani a struktúrákhoz adaptálódás – passzivitásra és egyirányú hatásra utaló – fogalmát. (Klaassen, 1993:175 – hivatkozva: (Vermeer, 2010:107). Az individualizáció nem zárja ki az értékek, normák és a társas identitás megtanulásának korábbi folyamatait, de magában foglalja a személyes identitás fejlődésének egyedi folyamatát is, ami nélkülözhetetlen az autentikus társadalmi léthez.

A szociológiai szakirodalomban világosan megfigyelhető volt az egyén jelentőségének növekedése, úgy tűnik tehát, hogy a modern társadalmak a korábbiaknál nagyobb szerepet szánnak az individuumnak. Az individuum jelentőségének felértékelődése megmutatkozik abban, hogy az egyének sok tekintetben növekvő autonómiával alakítják életüket (*Vermeer*, 2010:113). Megfigyelhető az egyéni jogosultságok és döntési kompetenciák folyamatos bővülése. Példa erre, hogy egyes társadalmakban a korábbiakban erősen stabilizált nemi szerepek és az identitás megválasztása is egyre inkább az individuum kompetencia körébe kerül. Niklas Luhmann megfogalmazásában „... a modern világban az egyén átélése és cselekvése szempontjából többé nem elégséges, hogy különálló testként azonosítja magát, saját névvel rendelkezik, és olyan általános szociológiai kategóriák határozzák meg, mint életkor, nem, társadalmi státusz, foglalkozás. Az egyének saját *személyiségrendszer*e szintjén kell elkülönülnie környezetétől. A társadalom és az általa teremtett világlehetőségek ugyanakkor sokkal bonyolultabbá válnak.” (*Luhmann*, 1997:9)

Az individuum felértékelődése és döntési lehetőségeinek bővülése azonban önmagában nem jelenti azt, hogy a modern ember minden tekintetben szabadabb is lenne. A társadalom egyre komplexebbé válik, egyre több társadalmi alrendszerre tagolódik. A differenciálódással párhuzamosan a részrendszerek egyre jelentősebb szerepet töltenek be a társadalom működtetésében. A hatékonyság növelés révén erősödő társadalmi részrendszerek – például a képzés, a termelés, a fogyasztás rendszerei – az egyéneket mint működésük nélkülözhetetlen humán erőforrásait veszik igénybe.⁴ Niklas Luhmann rámutat arra is, hogy a humán erőforrásokat használó rendszerek sokfélesége következményekkel jár az egyéni életlehetőségekre vonatkozóan: „... a funkcionális differenciálódás lehetetlenné teszi, hogy az egyes személyek csupán a társadalom egyetlen alrendszerébe illeszkedjenek, társadalmi értelemben inkább 'hontalanoknak' tekintendők.” A társadalom komplexitása tehát növekszik, és az egyént egyidejűleg többféle társadalmi alrendszer veszi igénybe működéséhez. Mindennek megfelelően a társadalomba beilleszkedés – a szocializáció folyamata – a korábbiaknál kevésbé jelenti egy érthető (áttekinthető) és meghitt világba történő belépést (*Luhmann*, 1997:9). Kevésbé kiszámíthatók és fixáltak a társadalmi szerepek, változékonyak vagy akár ellentmondásosak lehetnek az uralkodó normák, az egyének sok tekintetben saját választásaik alapján alakítják a dolgokat, így sok esetben az sem egykönnyen meghatározható, hogy pontosan mit is kellene internalizálni (*Ven és J. A. van der*. 1994).

A szocializáció elmélete az oktatási rendszerek kialakulásával és történetével foglalkozó Margaret Archer társadalomleíró modelljében is helyet kapott. Archer az

⁴ Ha a társadalmi alrendszer – például a gazdaság – személytelenítve veszi igénybe a humán erőforrást, az elidegenedést idézhet elő.

1970-es és 1980-as évek során dolgozta az oktatási rendszerek működésének leírására vonatkozó elméleti paradigmáját (1979, 1982). Ezt követően Archer a realista⁵ társadalomfilozófia álláspontjáról kiindulva felépítette azt a morphogenetikus elméletet,⁶ mely alkalmasnak bizonyult a struktúra és cselekvő differenciájában és egymásra hatásában megragadni a társadalmi változásokat. A szerző ezzel széles körű általánosíthatóságú elméleti kereteket alkotott többek között a szocializációs folyamatok leírására is (1995). Az ezt követő évtizedekben Archer tovább bővítette és részletezte az általa kidolgozott morphogenetikus elméletet, és fejlődési folyamatmodellbe rendezve kibontotta az ember – a személy – fogalmát (2000). Ezzel a személy – az individuum – belső funkcióit is igénybe vehette a társadalom működésének leírásában. Munkáját folytatva megkísérelte szorosabban összehangolni az egyén és társadalom (cselekvő és struktúra) korábban kialakított viszonyrendszerét (morphogenetikus elmélet). 2003-ban megjelent műve újabb előrelépést mutat. Ekkor a személyen belüli strukturálódás elemzésbe vonásával bővítette rendszerének leíró kapacitásait. A „belső konverzáció” fogalomkörének kidolgozásával és empirikus kutatásban megvalósult tesztelésével Archer egyéni szakmai életútinterjúkat elemzett, bemutatva az életalakító döntések sajátosan többértelmű belső racionalitását (2003b). Tudományos munkásságával Margaret Archer létrehozott egy olyan szociológiai leíró rendszert, mely a társadalom működését – és így az iskola működését – egyszerre képes a reálisnak tekintett struktúrák, valós csoportok és autonóm személyek integritását figyelembe véve megragadni. Az iskolai szocializáció Archer elméletére alapozott vizsgálata lehetővé teszi, hogy a szocializációkutatás módszereiben és fogalmilag bővüljön. (A tanulmány későbbi elemző fejezeteiben ezért felhasználjuk Archer fogalomrendszerét.)

Archer két egymásnak ellentmondó megközelítési módot azonosít a szocializáció értelmezésének háttérében (2000).

1. Az egyik megközelítési módot a „modernitás autonóm embere” általánosított fogalommal ragadta meg. Az e koncepció alapján gondolkodók úgy látják, hogy az előzetesen meglévő társadalmi struktúrákat lényegében nem szükséges figyelembe venni, ha a személyek kialakulását vizsgáljuk. Szerintük az atomisztikus egyénekből megragadható diszpozíció (preformáltság) alapján jön létre a társadalmi struktúra, a társadalmi folyamatok ezért visszavezethetők az empirikusan megismerhető egyénekre. A „modernitás autonóm emberét” középpontba helyező társadalomkép ezért analitikailag minden jelenséget visszavezet az individuumok racionális döntésére, így válik fontossá a döntésemélet minél részletesebb kidolgozása. A modernitás emberképe az utóbbi években leginkább a

⁵ Realizmuson ez esetben az értendő, hogy a társadalom struktúráinak és a cselekvő egyéneknek azonos – reális – ontológiai minőséget tulajdonít az elméletalkotó.

⁶ Az elmélet a társadalmi struktúrák kialakulásának, fenntartásának és változásának folyamatait képes leírni, aktorként bevonva az egyéneket.

- „homo economicus” típusában kibontva fejti ki hatását: a gazdasági racionalitás – önérdek-érvényesítés – fogalmába asszimilálva az emberi normativitást és emócionálisitást. A „modernitás autonóm embere” koncepció alapján a szocializáció lényegében az egyén vezérlése alatt áll, saját racionális döntéseinek a függvénye.
2. A másik társadalmi modell éppen fordított kiindulópontot rögzít, melyre Archer a „társadalmi eredetű ember” összefoglaló fogalmát alkalmazza. Ebben a megközelítésben mindent a társadalom idéz elő (okoz). Az egyén mint meghatározatlan (formálatlan) nyersanyag (tabula rasa) képzelendő el. Az egyén ebben az elméletben olyan társadalmi cselekvő, aki alig rendelkezik önállósággal, és csupán a szocializációját követően képes részt venni a társadalom működtetésében. A „társadalmi ember” képében csekély mértékben kidolgozott az egyéni felelősségérzet, motiváció. Az erre a koncepcióra épülő társadalompolitikák jellemzően az emberek helyett – a támogatás, segítézés eszközeivel – kívánják megoldani a problémákat. Hasonló jellemzi azokat az oktatáspolitikákat is, melyek az egyénekről előítéletesen azt feltételezik, hogy a külső hatásoknak, támogatásoknak (pl. mentori segítségnek) megfelelően fognak cselekedni.

Archer a „modernitás autonóm embere” és a „társadalmi ember” fogalmakkal a monolit, egyetlen kiindulópontra redukált gondolatrendszerek korlátozott érvényességére hívta fel a figyelmet. Archer szerint „szociológiai imperializmusként” értelmezhető az embert kizárólagosan a társadalom eredményeként (derivatívumaként) értelmezni – erre utalnak az önreflexivitás mélyebb vizsgálatából eredő kutatási eredmények is. Bár a társadalmi környezetnek vitathatatlanul fontos szerepe van, túlzás annak feltételezése, hogy semmi nem lehet az egyéni elmében, ami korábban ne lett volna a társadalomban – vagy a társadalom nyelvhasználatában. Archer felhívja a figyelmet, hogy az egyéni gondolkodás és az önérzékelés (öntudat) a természeti környezethez és gyakorlati világhoz kötődő kapcsolat során is alakul, és korántsem csupán a társadalmilag adott diskurzusokra, kommunikációkra vezethető vissza.⁷ A szocializáció leszűkítése a társadalmi szerepekre tehát azáltal válik megkérdőjelezhetővé Archer szerint, hogy az öntudat – az én-érzet folyamatossága – a gyakorlatiasság, és nem csupán a beszédhelyzetek során alakul ki (Archer, 2000).

⁷ Archer a realitás három rendjét – ún. regulatív rendszerét – különíti el: természeti rendről (Natural Order), gyakorlati rendről (Practical Order), és társadalmi rendről (Social Order) beszél. A természeti rendhez a természet és ahhoz kialakított viszonyok kapcsolják az egyént, a gyakorlati rend az anyagi kultúrában válik elérhetővé és az egyén a gyakorlatias (procedurális) tudás alapján kapcsolódik ehhez. A társadalmi rend a diszkurzivitás ismerete (a nyelv) alapján válik elérhetővé, és összességében a propozicionalitás kultúrájában ragadható meg.

A szocializációra vonatkozó elméletek bevezető áttekintése azzal a tanulsággal szolgált, hogy a szocializáció a társadalomtudományok olyan segédfogalma, melynek sem elméleti, sem gyakorlati szinten nem alakult ki egzakt tartalma, az egyes társadalomelméletek eltérően határozzák meg tartalmát, ezért a kutatások konceptualizálása során a kutatási kérdésvetéseknek megfelelően szükségesnek látszik a szocializációt elemző fogalmi apparátus vizsgálata (Nagy, 2011). Ennek megfelelően az iskola belső világának elemző megismerését célzó kutatásunkhoz mi is kialakítottuk a megfelelő fogalomrendszert. Az interakció fogalmának középpontba helyezésével megoldhatóvá vált az a feladat, hogy a társadalmi struktúrát – az iskolai szervezetet – és az egyéni aktivitást – a tanulói viselkedést – egyaránt figyelembe vegyük és elemzésbe vonjuk. Emellett az egyéni tanulói önreflexivitás vizsgálatba vonásával azoknak az elméletalkotóknak – leginkább Margaret Archernek – a javaslatait vettük figyelembe, akik arra hívták fel a figyelmet, hogy a modernitás társadalmában a társadalmi struktúrák változékonyabbá és személytelenebbé válása következtében az egyének – tanulók, hallgatók – egy részének nehezebbé vált a helyzete. A kulturális integráció csökkenésével az egyének egy része nehezedő feltételek mellett alakítja ki értékrendjét, célrendszerét és cselekvési programját, amelyek nélkül pedig nem válhat tevékeny és sikeres tagjává a funkcionális részrendszerekre tagolódott és gyorsuló ütemben változó társadalomnak. A tanulmány következő részében az interakció és az önreflexivitás fogalmainak kidolgozásával megalapozzuk a tanulói életútinterjúk elemzését.

4.2 Az interakció

A kutatás az iskola működését interakcióra alapozottnak tekintette, hiszen az oktatás bizonyos formáitól eltekintve (pl.: távoktatás, levelező képzés, e-learning) a tanítás korlátozott méretű társadalmi egységekben (osztályokban) egymást észlelő személyek körében valósul meg. A kutatást megalapozó elméleti keretek ismertetésének részeként célszerű áttekinteni az interakció fogalomhoz rendelhető lényegi jellemzőket, tulajdonságokat.⁸

- Az interakció önálló – önmagában is vizsgálható – szociális jelenség, ami nem vezethető vissza egyszerűen a résztvevők percepciójára. Az interakció a valóság új, önálló szintjét hozza létre, szakkifejezéssel szólva, más szintekhez és jelenségekhez viszonyítva emergens jellegű. Az interakciós rend önállósága mutatkozik meg például abban, hogy egy folyamatban lévő beszélgetésbe az újonnan érkező bekapcsolódása csak bizonyos feltételek mellett lehetséges (pl. bemutatás).

⁸ Az interakció kutatás szociológiai összefüggéseiről a kötet korábbi tanulmányában (A szocializáció változó koncepciói) lehet olvasni. Az itteni összefoglalás Erving Goffman, Niklass Luhmann és George H. Mead munkáira épül, felhasználva Raf Vanderstraeten közvetítését. (Vanderstraeten, 2001)

- Az interakciók sajátos értelmi koherenciával jellemezhetők. A gondolatok és közlések nem követhetik egymást önkényesen, véletlenszerűen, hanem értelmileg kapcsolódniuk kell egymáshoz. Például, ha az oktatásban egy tantárgyi tartalmak közvetítését célzó interakciót kizárólagosan a tudományos tényekre és az azokkal kapcsolatos értelem-összefüggésekre alapoztak, akkor a későbbi érvelésekben már nem vehető figyelembe valamiféle sorsszerűség, véletlenszerűség vagy a gondviselés.
- Az intézményesülés lehetőséget teremt az interakciók tervszerű szabályozására. A temporizáció (időfelosztás), a tartalom és a szerepkörök tekintetében az interakció előzetesen rögzített feltételeknek és céloknak megfelelően alakítható. Az iskolai tanóra struktúrákat, intézményesítetten rögzített szabályokat teremt az interakció számára.
- Az oktatási interakció teljes egészében nem tervezhető előzetesen, eltérően például a színházi előadásokban prezentált interakciótól, vagy a telefonos ügyfélszolgálati munkatársak kontrollált kommunikációjától. Erre a jelenségre egyes kutatók az „oktatás technológiai deficitjének” fogalmával hivatkoznak (Luhmann és Schorr 2000). A fogalom arra utal, hogy a tanári munkavégzés során relatíve⁹ nagy számú műveletet kell elvégezni, melyben a tanár a saját megítélésére és helyzetértékelésére alapozhat. Ezért lenne ésszerűtlen az oktatási feladatok és folyamatok mindenre kiterjedően pontos specifikálása és algoritmizálása.
- Az interakciót bizonyos jelenlévők dominálják, míg más résztvevők passzívabb szerepet töltenek be abban. Az interakciós tér tehát a mindenkori jelenlévők aktivitásának függvényében is strukturálódik, ami például a szerepkörök azonosítása alapján tárható fel.¹⁰
- Ha a tanórán egymással beszélgetnek a diákok, akkor a csoport egyidejűleg több elkülönült interakciós egységre bomlik, és az egyes beszélgetői közösségek zajként észlelhetik a többiek beszédét. Ami az interakciókat illeti, a beszélgető csoportokra tagolódott osztály gyorsan átalakulhat – elég ehhez, ha egyszeriben minden jelenlévő egyvalakire figyel.
- Az interakciós rendszerek határmegvonása lehetővé teszi, hogy személyeket bevonjanak vagy kizárjanak. Ha új személyek érkeznek, dönteni kell az új határok megvonásáról. „Az interakciós rend a résztvevőkre bízta, hogy eldöntsék, hogy ki és mi számít jelenlevőnek.” (Vanderstraeten, 2001) Az interakció határának szabályozása kulturális hagyományok alapján is történhet. Az együtt beszélgető személyek akár konkrét jelenlévőket is kizárhatnak az interakcióból, ahogyan az

⁹ Más szakmákhoz viszonyítva.

¹⁰ Például a hagyományos szociometria vizsgálatok ebbe az irányba mutatnak.

asztal mellett álló pincéreket kizárják az interakcióból az asztaltársaság tagjai – legalábbis, ha nem rendelésleadás történik.

- Az interakcióban részt vevő felek a „reflektív percepció” révén szabályozzák társadalmi viselkedésüket. A reflektív percepció ebben az esetben azt jelenti, hogy az egyén a másik személy megfigyelésén keresztül észleli azt is, hogy őt magát miként észlelték. Viselkedését a másik egyén megfigyelése alapján irányítja. A reflektivitás itt tehát egyfajta tükörhatásra utal, arra, hogy a saját viselkedésünket a másira gyakorolt hatás alapján is alakíthatjuk. Az interakcióban a reflektív percepció alapvető, ezért számos udvariassági szabály is előírja a másik felé fordulást, vagy az esetleges unalom elkendőzését. Aki semmilyen módon nem jelzi vissza a felé irányult kommunikációt, az tulajdonképpen ellehetetleníti, felbontja az interakciót. A frontális oktatásban az unalomérzetüknek nyíltan jeleit adó tanulók tulajdonképpen „megsemmisítik” az interakciót. A tanulási folyamat kiürül, a tanár a pillanatnyi feleslegesség érzet nyomása alá kerül, és ilyen esetekben csak a szervezeti, intézményi működés viszi tovább a folyamatokat.

Jelen tanulmányban az interakció fogalmát helyezzük középpontba, azonban az interakcionizmusnak azon feltevését, miszerint a társas világnak ne lenne objektív realitása, nem vesszük igénybe (*Demeulenaere*, 2011). Az interakció fogalmának használatával nem kívánjuk kizárni a struktúrák, normák valóságosságának képzetét az iskola belső világának magyarázatában. Az alkalmazott elméleti modell ontológiailag leginkább Margaret Archer realista társadalomképéhez közelít, mely a struktúra, a cselekvő és a kultúra elkülönültségét, illetve ezek önálló realitását feltételezi a társadalmi jelenségek értelmezésének előfeltételeként (1995). Az iskolára vonatkozóan ez annyit jelent, hogy ontológiailag önálló entitásként tekintjük az egyént mint pszichikai rendszert (cselekvő), az intézményt/szervezetet mint struktúrát, valamint azokat a hagyományokat, melyeket általában kulturális tényezőkként különítenek el az elemzések.

4.3 Interakciós rendek

A tanulási életútinterjúk elemzéséhez a szocializációs teóriákat is figyelembe véve az interakciók öt eltérő rendjét különítettük el, melyek közül három (1–3.) közvetlenül kapcsolódik az iskola belső világához (*Nagy*, 2011).

1. A szervezett tanulás interakciós rendje.
2. Az iskolai kortárs csoport interakciós rendje.
3. A tanár-tanuló személyes interakciós rendje.
4. Az iskolán kívüli kortárs csoport interakciós rendje.
5. A család interakciós rendje.

Az interakciós rendek a határmegvonások fentebb ismertetett módján különülhetnek el egymástól. Egy példával szemléltetve, ha a pedagógus a folyosón beszélgető diákok körébe lép, általában megszakad a csoport interakciója és/vagy más formában folytatódik, újraindul. Ennek oka, hogy az eredeti kommunikációnak – az iskolai kortárs csoport interakciós rendjének – a tanár nem szereplője, ezért abból a tanulók az udvariasság szabályait betartva, észrevétlenül kizárhatják. Tanulmányunkban a *rend* fogalom, tehát az iskolai szerepek olyan rögzített elkülönültségre utal, ami az intézményi működésben megalapozott. Az interakciós rendek – noha határmegvonások révén különülnek el – egyben kapcsolódnak is egymáshoz. A tanárok részéről kialakíthatók olyan – akár szervezett, akár spontán – kommunikációs formák, melyeken keresztül a kortárs csoportok interakciós rendjéhez kapcsolódhatnak. A fiatalok érdeklődése a felnőttek világa iránt esetenként megmutatkozhat abban a figyelemben, amivel a tanárok személyes élete felé fordulnak.

Az iskola elsődleges társadalmi funkciója az oktatás, ezért az iskolák többségében elsődlegesen fontos feladat a tanulási interakció zavartalan fenntartása. A tanóra megtartása a pedagógusoktól nem csupán a tananyag prezentálása vagy a diákok munkájának szervezése tekintetében igényel folyamatos erőfeszítést, hanem a tanárnak állandóan ügyelnie kell mindenfajta zavaró tényező folyamatos kizárására. Ezek egy része szabályokkal megoldható – például a mobiltelefon órai használatának szankcionálása – és ezt követően már csak a szabályok be nem tartása esetén kell megszakítani a tanulási interakciót. Sok esetben azonban nem kalkulálható előre, hogy a zavaró tényezők felbukkanásakor pontosan mit is kell tenni, ezért a tanulási interakciós rend határainak kijelölése állandó készséget igényel. Feltehetően a tanári szakmai rutin nem egyszerűen a tananyagok átadásában szerzett jártasságon alapszik, hanem azon a képességen is, hogy a pedagógus kiküszöbölje vagy – ha ez lehetséges – erőforrásként kezelje mindazokat a tanulói kezdeményezéseket, melyek ellenőrzés nélkül megzavarnák a tanulási interakciót.

4.4 A reflexivitás

Az utóbbi évtizedek szocializációs elméletei felhívták a figyelmet arra, hogy az egyén nem passzív elszenvedője a szocializációnak, hanem *aktívan alakítja saját szocializációjának folyamatát*.¹¹ Abban, hogy a személy előtérbe kerül, iránymutatónak tekinthető Niklas Luhmann megállapítása, aki szerint a modern társadalmakban mindenki számára adott a kihívás, hogy egyedivé váljon: „Az egyénnek saját személyiségrendszere szintjén kell elkülönülnie környezetétől.” (1997) Hasonlóan érvelt Margaret Archer, aki szerint a szocializációnak csak nagyon kivételes esetben működik a ko-

¹¹ Erről részletesebben a szocializációról szóló korábbi részekben olvashat.

rábbiakban feltételezett “replikatív modellje”, amely abból indul ki, hogy a felnövekvő gyermek mintegy másolja a környezetének viselkedési szokásait, átveszi azok értékpreferenciáit. A modernitásban a szülői és iskolai környezet kevésbé képes mintakövetésre alapozottan, tervszerűen újraformálni a következő generációkat (2013).

Ha a szocializáció fogalmát az egyén és környezete megkülönböztetéséhez szabjuk, akkor a szocializációs elméleteket érintő változások két irányból vizsgálhatók meg. Egyfelől átalakulnak a társadalmi környezetre vonatkozó fogalmak, másfelől módosulnak az egyénre vonatkozó értékrendek.

Ami a társadalmi környezetet illeti, annak növekvő komplexitását és alacsonyabb fokú kulturális integráltságát kell kiemelnünk. A kapitalista társadalmi rend termelési szisztémájának lényege a változékonyság, az igények gyors ütemű bővítése és újratermelése, valamint az ezek kielégítéséhez szükséges rendszerek kialakítása. Az egyre intenzívebb globális összefonódás révén a gazdaság helyi szinteken érzékelhető hatásköre kiszélesedett, a technikai ellenőrzés kultúrája általában véve megerősödött. A társadalom összetettségének fokozódása és részterületekre differenciálódása nyomán megszűntek a normatív szabályzás egységes forrásai; vagy másképpen: a társadalmat szabályzó értékrendszerben nincsenek világosan rögzített értékek. Csökkent vagy teljességgel megszűnt az egyházak, a családok vagy a nemzeti közösségek központi szabályozó szerepe, miközben az egyes egyének mindinkább önmagukra utaltaknak bizonyulnak.

A szocializációs elméletek változásának másik összetevője az a felismerés, hogy a bizonytalanabbá és sok tekintetben ellentmondásossá vált társadalomban megnőtt az egyének *reflexiós képességének* szerepe. Ami az egyén helyzetét illeti, Luhmann világosan fogalmazott: „... A szocializáció önszocializációként értendő. Az ember csak saját magát képes olyan formára hozni, ami a szociális érintkezésben kielégít bizonyos követelményeket, teljesít bizonyos előfeltevéseket.” (2006) A felnövekvő fiatalok (az egyének) a saját életvezetésük tekintetében korán önmagukra maradnak, hiszen hogyan meríthetnénk egyértelmű iránymutatást például egy olyan családi háttérből, ahol az élettársi kapcsolatok sorozatos változása következtében jelentősen eltérő értékrendet követő személyek kerülnek a szülői/gondviselői szerepkörbe. Vanak természetesen kedvező helyzetű fiatalok is, ahol a családi közeg homogenizált vagy sikeresen egyeztetett értékrendet képvisel, de egyre többen kénytelenek heterogén környezetben tájékozódni, ahol önreflexivitásukon és önirányító képességükön múlik/múlna „életprojektjük” alakulása. Az utóbbiak esetében a szocializáció kevésbé tűnik a normák befogadását (internalizálását) eredményező passzív folyamatnak, sokkal inkább mondható egyéni döntésekből, tévedésekből, értékválasztásokból, kezdeményezésekből és az ezeket összefogó stratégiákból felépülő aktív folyamatnak.

A szocializáció sikerességének kulcsmozzanata tehát a fiatalok jó része esetében már nemcsak a család vagy az iskola, hanem az illető fiatal aktivitása vagy passzivitása.

Ezt a változási folyamatot a szociológia többek között az individuáció fogalmával jelöli, utalva arra, hogy a személyes identitás kialakításának egyéni folyamata a korábbiaknál meghatározóbb szerepet játszik, némileg háttérbe szorítva a társadalmi minták jelentőségét. Hivatkozhatunk itt Luhmannra, aki szerint „hasztalan próbálkozás, hogy szocializációval váljunk individuummá, amennyiben azt feltételezzük, hogy a szocializáció minták átvitele révén zajlik. (...) Ha csupán átvitelről lenne szó, és minden mást hibaként kellene leírunk, nem tudnánk megmagyarázni, hogy miként jön létre az individualitás” (2006). A változás természetesen az iskolákra is hat. Az egyedivé válás szándékának hajtóereje szükségszerűen a pluralitás irányába tereli az iskola szocializációs kezdeményezéseire adott – esetenként egyre autonómabb – tanulói válaszokat. (Ven és J. A. van der., 1994)

A tanulmány reflexivitásra vonatkozó későbbi fejezeténél mutatjuk be Margaret Archer vonatkozó elméletét és annak az elemzésben használatba vett kategóriáit.

5. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

5.1 A tanulás interakciós rendje

A tanulás interakciós rendjének leírása sokféle szempont alapján lehetséges. A következőkben a szervezeti kereteket, a hierarchiából következő aszimmetriákat, a szakmai ismeretek jelentőségét és a személyességet emeljük ki.

5.1.1 Szervezeti keretek

Az oktatási rendszer társadalmi funkcióiról sokféle áttekintés adható, de bizonyára mindegyikben szerepelne a tudás átadása, közvetítése. Az iskolákban folyó mindennapos munka e célnak alárendelten tanórákba és ezen belül oktatási célú interakciókba szervezve valósul meg. Jelen tanulmányban 11. évfolyamos tanulók visszaemlékezései alapján alkotunk képet e világról.

A vizsgálati adatok azt jelzik, hogy a tanulási interakciós helyzetek intézményes megszervezettsége egyszerre hordoz magában számos előnyt és kockázatot. Az intézményes szervezettség előnyei megmutatkoznak például abban, hogy a tanórákon mind a tanárok, mind a diákok jelenlétére számítani lehet, függetlenül a feldolgozandó témák iránti aktuális érdeklődéstől. A szervezeti keretek előnye továbbá az is, hogy az iskolai tanórákat nem szükséges a résztvevők közös szimpátiájára, szolidaritására vagy örömére alapozni. „Egy tanár nem azért tér vissza egy adott osztályba, mert szeret az osztállyal dolgozni, hanem azért, mert az iskolai szervezet előírja az ismétlődő találkozást.” (Vanderstraeten, 2001) A tanév időrendjéhez igazodó tanulási ütemterv elfogadottá teszi a mindenkire kötelező intézményes célok érvényességét.

Látni kell ugyanakkor, hogy az intézményesültségnek ára is van. Ha a személyek „interakcióban való részvételét a szervezet garantálja, akkor normálissá válik egyfajta motivációs közömbösség.” (Vanderstraeten, 2001) E veszély az oktatási interakció valamennyi résztvevőjét – így a tanárt és tanulót is – érintheti. A tanári oldalon az eluralkodó közömbösséget a munkától való „elidegenedés”, vagy a szakmai értelemben vett „kiégés” fogalmával szokás megragadni. Következménye az interakció kiüresedése, amit többféle formában is megjelentettek a diákokkal folytatott interjúkban.

„Az állami iskolában csak odamegy a tanár, a krétával lerajzolja, leül, nézegeti a naplót, és akkor írástok le, tanuljátok meg otthon, holnap felelés. Legalábbis az én állami iskolámban, ahonnan jöttem, nekem ez jött le. Ledarálta a szöveget, senki nem figyelt, aztán holnap feleljünk. Kinyitotta valahol a naplót, neki k*-ra mindegy, hogy ki fog felelni, csak feleljen valaki, mert ez a kötelessége ... hogy legyen a gyerekek jegye év végén, aztán kész.” (szakközépiskola, Budapest)

A tanulói oldalon megjelenő közömbösség hasonló módon veszélyezteti az oktatási interakció létrejöttét és gazdagodását.

„...a tanítási órák, azok ilyen kis szigetecskék az ő világukban, és nincs a valószínűségük közepébe, legalábbis az én tantárgyam. [magyar irodalom tanár] Nagyon ritka az, hogy azt érzem, hogy valakinek úgy felcsillan a szeme, hogy tudja, hogy miről beszélgetünk. Így aztán a tanuláshoz való viszonyuk nem jó (...). Tehát nem látnak tovább, mint hogy most itt vagyunk az iskolában, és igen, ez el fog múlni, és valamikor el fogok menni.” (szakközépiskola, Budapest)

A tanórák színesebbé, érdekesebbé formálására és diákok közvetlenebb és intenzívebb bevonására – azaz a közömbösség csökkentésére – számos pedagógiai módszer létezik, köztük nagyon innovatívak is. Az utóbbi évtizedekben többek között az órai csoportmunka módszerének alkalmazására vonatkozott sokféle szakmai ajánlás. A tanári interjúkban elhangzottak alapján igazolást nyert, hogy a módszertani újításoknak és változtatásoknak némileg korlátokat szab az adott iskolai osztályban a tanulók korábban kialakult szokásrendszere, aktivitási szintje.

„...igyekszem úgy a magyartanítást megoldani, hogy játékosan, csoportokban. De nagyon passzívok voltak és nem tanultak. Tehát tanulás nem következett utána, és mondtam, hogy gyerekek, lehet ezt másképp is, és bementem és tartottam egy órát tökéletesen frontálisan. És gondoltam, hogy majd fognak sírni, jajgatni, hogy ez így milyen borzasztó, mert semmi aktivitás, fel se állhattak, csak körmölteni kellett. És mondták, hogy hát ez nagyon jó volt, és akkor én nagyon elszomorodtam, (...) hiszen a szájukba adtam, vagy a tollukba mindent. És aztán rájöttem, hogy persze, hiszen ez kényelmes így...” (szakközépiskola, Budapest)

A vizsgálati adatok ismételtén igazolták, hogy a pedagógiai innovációkra, jógyakorlatokra és módszertani ajánlásokra nem célszerű kontextusfüggetlen szakmai ajánlásokat adni. Általánosan bevált módszer kevés van, ezért a módszerek előnyeit mindig adott kontextusokban – egy-egy osztály „befogadási képességét” figyelembe véve – célszerű kimutatni.

A tanulási interakció – ahogyan ez számos tanulói interjúban igazolást nyert – sok iskolai tanórán a közömbösség kockázatától mentesen működik. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a siker állandó erőfeszítést igényel a résztvevőktől, hiszen az interakció „a saját műveletei révén termeli újra önmagát” (Éber, 2006). Az érdeklődést felkeltő – és ezáltal sikeres – oktatási interakció feltételei kapcsán a tanulók leggyakrabban a pedagógusok bizonyos jellemzőire utaltak. Olyan tulajdonságokat említettek, mint például a tanár előadói stílusának gazdagsága, a magyarázatok megvilágító ereje, a

kommunikáció nyitottsága, következetessége és a személyek iránti korrektsége, tisztelete – ezek voltak a hosszabb távú eredményesség tanulói oldalról visszaigazolt tényezői.

„Én például matekon sokkal jobban tudok figyelni, mert...nemcsak azért, mert az leköti a figyelmemet, hanem egyszerűen mert a matek tanárunk az olyan, hogy tényleg rákényszeríti a figyelmedet. Nem erőszakosan, csak egyszerűen úgy tartja az órát, hogy az embernek azt muszáj megérteni...” (szakközépiskola, Budapest)

„... [tanár] négy is van, aki, lehet vele viccelni, nem azt mondom, hogy nem veszi komolyan a munkáját, vagy, amit le kell adni anyagot, hanem valahogy másképp mutatja be az anyagot, mint a többi tanár. Valahogy viccesebben, vagy másképp, nem tudom, hogy mit csinál úgy mondván, de valahogy érdekesebbek az órái. Kedvesebb például, ennyi.” (szakközépiskola, Kecskemét)

A tanulási interakció egyrészt intézményesen szerveződik, másrészt szerkezetileg és a hagyományokat tekintve a tanár irányító pozíciójára alapozódik. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az interakció mindenfajta személyes ráfordítás nélkül bármikor, eszközszerűen igénybe vehető. Mint említettük, a tanulási interakciót minden egyes alkalommal meg kell teremteni. A diákokat motiválni kell az irányított tevékenységek végrehajtására, és el kell fogadtatni velük, hogy amit tanulnak, az hasznukra válik, még ha a saját világtapasztalatuk ezt aktuálisan cáfolja is. Ilyen feltételek között a tanulási interakció megalapozását sokféle kockázat terheli. Az egyik fontos kockázati tényező, hogy a figyelem és a bevonódás az érdeklődésre alapozódik, ami a tanulási folyamatok nem kikényszeríthető eleme, ezért a tanulási interakciók szervezése közvetve tanulói „kontroll” alá is kerül. Ez jól beleillik abba az átfogóbb felismerésbe, miszerint „a kulturális intézmények, különösen a nevelés, a média és a tudomány egyre központibb szerepet játszanak a reflexív modernizációban. (...) Mindkettőt, az intézményeket csakúgy, mint a kulturális termékeket, a reflexív modernizációban a lakosság többségének ízlésvilágához igazítják.”(Beck és mtsai, 1996; idézi: Markó 2008) Amire tehát a tanulók nem reagálnak, vagy ami irányában tartósan közömbösséget mutatnak, azokat az elemeket más formában célszerű megjeleníteni, vagy ha arra lehetőség van, célszerű kivonni az interakcióból. A szakiskolai oktatásból – mindenfajta pedagógiai szakmai tudatosság nélkül – ilyen módon szelektálódott ki a házi feladat hagyománya, vagy a magas kognitív elvárásokat támasztó tankönyvek használatának gyakorlata.¹²

¹² Helyettük sok szakiskolában a tanár által készített fénymásolt jegyzeteket vagy az órai diktálás során a tanulók által készített jegyzeteket használnak.

Ugyanakkor új elemek is megjelentek az interakció minőségének javítása érdekében: a projektor és az interaktív tábla például a tanulók figyelmének megszerzése és fenntartása céljával került be az osztálytermekbe. Ugyancsak a tanulók ingerküszöbének változására vezethető vissza a „magazinszerű”, szórakoztató jellegű tankönyvek megjelenése az oktatásban.¹³ Az oktatást érintő változások háttérben tehát nem csupán elméletileg is megalapozott pedagógiai szakmai újítások, vagy külső eredetű, pl. információs technológiai innovációk figyelhetők meg, hanem folyamatosan zajlik az oktatási interakciók tanulói oldalról történő átrendezése, újrarahatárolása. *Az oktatás erősen függ az interakciós rend kölcsönös dinamikájától.* Szélsőséges esetben a diákok akár egyenesen át is vehetik a hatalmat, mivel a tanulás interakciós rendjét ma már nem mindenütt lehet egyszerű kulturális sémákra utalva fenntartani. Sok iskolai osztályban nem elegendő, ha a tanár bemegy az órára, és a szerepére hivatkozik. A tanári tekintély egyes iskolapítusokban kevésbé számít eleve adottnak, azt inkább az interakcióban kell kimunkálni, majd folyamatosan fenn kell tartani. Ha ez a munka kudarcot vall, fennáll a veszély, hogy az intézményes keretek erősítése sem oldja meg a helyzetet, így a tanár és a tanuló közti aszimmetrikus struktúra – azaz a tekintély – bomlásnak indul.

„Csoportbontott óránk volt, és akkor az osztály harmada van egy órán, a másik kétharmada meg két másik különböző órán. És egy lány elkezdett veszekedni a tanárral, már igazából nem is tudom, hogy min veszekedtek, de az a lényeg, hogy 45 percig végig veszekedtek, ezzel elment egy óránk.

És azt sem lehetett tudni, hogy min veszekedszenek?

Hát legalábbis én nem figyeltem, jó veszekednek, mindegy. És aztán ez még megtörtént kb. kétszer, vagy háromszor, de így egy huzamban és a legvégén meg én voltam leszúrva, hogy miért nem figyelek meg, hát én, akkor már nem érdekelt semmi, lefeküdtem, aludtam, zenét hallgattam, azok ott veszekedjenek. Erre leszúrt, hogy miért hallgatok zenét, meg miért fekszek leghátul. Aztán mondtam, hogy most végig veszekedtek három napot, aztán nehogy már, most én legyek leszúrva. Ez egy kicsit felidegesített, azóta nem kedvelem.” (szakközépiskola, Budapest)

5.1.2 Az asszimmetrikus rend

A tanulás interakciós rendjének biztosítása érdekében a szervezet (az iskola) szabályokat hoz és feltételeket szab. A szabályok sikeres betartatásának – a fegyelem biztosításának – nagy jelentősége van. A PISA-mérések adatainak elemzése rámutatott arra, hogy az iskolai fegyelem azon kevés tényező közé tartozik, melyek valamennyi

¹³ Pl.: Fűzfa Balázs: Irodalom 12.

ország esetében egyértelműen pozitív összefüggést mutatnak a tanulók tanulmányi teljesítményével. Ráadásul az iskolai fegyelem fokozódásával gyengült az összefüggés a tanulók szociokulturális háttéré és tanulmányi teljesítménye között. Feltételezhető, hogy a magasabb fegyelmi szintű iskolák eredményesebben képesek csökkenteni a kedvezőtlen szociokulturális háttérű tanulók hátrányait (OECD PISA 2013).

Tanári oldalról nézve azonban úgy tűnik, hogy az iskolai szabályok betartatása egyre több erőfeszítést igényel: a késő modernitás korszakában a kultúra normái gyors ütemben veszítettek a fiatalok viselkedését orientáló szerepükből. Arra az interjú kérdésünkre, hogy „van-e a tanárok között olyan, akit tisztelsz valamiért”, a diákok sok helyen adtak kitérő vagy nemleges választ. Egyes iskolákban tehát a korábbiaknál nehezebben alakítható ki a tanár és tanuló közötti aszimmetrikus rend, amelyre az oktatás gyakorlata hagyományosan épült. Ahogyan az egyik interjúalany (gimnázium, Kecskemét) megjegyezte: „Attól, hogy ő felnőtt és tanár, még nem biztos, hogy neki van igaza.” A tanári szerepben és a felnőtté válásban rejlő tekintély tehát önmagában egyre kevésbé szavatolja az oktatási interakcióhoz szükséges aszimmetrikus rend megalapozását és fennmaradását. A tanuló bármikor dönthet úgy, hogy a tekintélyt nem ismeri el, és ezzel lebontja az oktatáshoz szükséges interakciós alapokat.

„Ez miben merült ki, a nem megfelelő viselkedés?”

Hát ez a visszabeszélünk a tanárnak, mert az tök jó buli, és akkor, ó, hát írja be a fokozatot, meg akkor írja be az egyest, ez a lekezelő nem érdekel semmi.”
(szakközépiskola, Budapest)

Az iskolai szervezeti elvárásoknak és a tanári kéréseknek való tanulói engedelmesség ugyanúgy nem kényszeríthető ki, ahogyan a tanórai figyelem és motiváltság sem. A hierarchikus viszonyok átalakulása, a hagyományos struktúrák megbomlása számos vizsgált oktatási intézményben kitapintható volt. Több helyen is megfigyeltük, hogy a tanárok úgyszólván megtanultak együttélni a tanulói elutasítottsággal, passzivitással, közömbösséggel. A helyzetet árnyalja, hogy a tanulócsoportok általában nem teljes egészükben passzivilódnak, hanem csupán a tanulók egy részét jellemzi, hogy ellenállnak, és nem kapcsolódnak be az oktatási interakcióba. Amíg a tanári irányító szerep mérséklődését nem kíséri a külvilág (pl. a szülők) számára is jelzés értékű esemény, addig fennmaradhat egy olyan status quo, amelyben a tanár akár hosszabb távon is elfogadja bizonyos tanulók kivonulását az oktatási interakcióból.

„És ahogy bemegyünk a tanműhelybe, van egy bal és egy jobb fele, tehát a többség az így a bal sarokban ücsörög, elbeszélget, és akkor az a pár ember, akit érdekel, az meg ugye ott van [a tanár mellett].”

„És azóta milyen a viszony köztetek? (tanárral)

(...) Ha most odajön, hogy ezt csináljam, azt csináljam, akkor húzom egy kicsit a számat, nem szólok neki vissza, vagy csinálom, vagy nem, úgyhogy... Végül is ennyi maradt.” (szakközépiskola, Budapest)

A jelenség, mivel mindkét fél – a tanuló és a tanár – kölcsönös érdektelenségén alapszik, oktatási szempontból kedvezőtlen, hatékonyságcsökkentő következményekkel jár. Ahogyan a szocializmus időszakában beszélhettünk falon belüli munkanélküliségről, jelezve, hogy a foglalkoztatott csak formálisan alkalmazottja egy cégnek, ott tényleges munkát nem végez, úgy most az oktatás kapcsán tehetünk említést hasonló jelenségről. A tanulók egy része jelen van az iskolai foglalkozásokon, azonban ténylegesen nem vesz részt abban az értelemtelített interakcióban, amit az oktatás lényegének tekinthetünk. A háttérben meghúzódó okok szerteágazóak, a jelenség nem vezethető vissza csupán a tanuló ellenállására. A kötelező oktatás életkori határának megszabása, az intézmények tanulólétszám alapú finanszírozása, a gyakorlati órák aránya, az oktatók minősége vagy a munkaerő-piaci perspektívák is szerepet játszhatnak az “iskolán belüli iskolázatlanság” jelenségének tartós fennmaradásában.

5.1.3 A szakmai ismeretek

Az oktatási interakció egyik célja a tudás közvetítése, ami a tanár megfelelő szakmai ismeretein alapszik. Tanuló interjúalanyaink meglehetősen összetett képet rajzoltak a tanárok szakmai teljesítményéről.¹⁴ Lényegében minden megkérdezett tanuló tudott példát hozni jól oktató, tájékozott tanárra, és hasonlóképpen tudtak példát említeni a tanulási tapasztalataik alapján gyengének minősíthető tanárra is. A pedagógusok megítélésének ez a fajta kettőssége természetesnek is mondható, hiszen feltehetően kevés az olyan következetes és elfogulatlan tanár, akinek a munkáját minden diák meglelégedéssel fogadná. Emellett a diákok sokfélesége is minden bizonnyal befolyásolja a tanárok értékelését. A tanulási stílus és az oktatási stílus eltérése mind a tanári, mind a tanulói oldalon csökkentheti a meglelégedettséget.

Általánosságban megfigyelhető volt, hogy az elit gimnáziumok tanulói kritikusan viszonyulnak tanáraik szakmai kvalitásaihoz, mint más iskolák diákjai. Ennek hátterében az áll, hogy az elit intézményekben tanulók a tantárgyi ismereteik mennyiségét és minőségét a továbbtanulási lehetőségeiken keresztül is mérlegelik, ezért ennek megfelelő elvárásokkal fordulnak tanáraik felé.

¹⁴ Felvetődhet a kérdés, hogy a tanulói vélemények mennyiben tekinthetők érvényesnek a tanári munka szakmai értékelése szempontjából. A válasz az, hogy a szakmai értékelés tekintetében semennyire, az oktatási interakció lefolyása szempontjából azonban figyelembe veendő a véleményük, hiszen az interakciós címzett alanyai és mint láttuk aktív vagy passzív aktorai.

A tanórák tudásközvetítő szerepét vizsgálva találkoztunk néhány pedagógiai és tantárgyi tudás szempontjából vitatható esettel is. Az elmondott történetekből úgy tűnt, hogy a különlegesen tehetséges és a tantárgyat szenvedélyes érdeklődéssel elsajátító gyerekek egyes tanórai helyzetekben “veszélyt” jelentenek a kizárólagosan a tudásra alapozott tanári tekintélyre. (Leggyakrabban a nyelvi órák kapcsán idéztek fel ilyen eseteket a diákok. Érthető, hiszen a külföldön élt diákok az idegen nyelv néhány részletét a tanárnál jobban ismerhetik.)

„Volt, akivel nagyon nem voltam jóba, de vele megpróbáltuk elkerülni egymást, vagy hogyha én megpróbáltam őt elkerülni, de ő nem akart engem elkerülni, akkor meg volt, amiből vita is volt. Mint például a tanulmányokkal kapcsolatban volt, mikor, például volt olyan tanárom, akitől egy példát jobban tudtam megoldani néha, és egyszerűen nem ismerte el azt, hogy nekem van igazam, de a végén rájött, csak ezzel eltelt kb. 45 perc, hogy ő rájöjjön. És úgy ebből adódtak néha kis gondok, hogy például, tudta, hogy néha nekem van igazam, és őneki ez nem tetszett, de hogy én nem felülrni akartam őt, mert ő a tanár, de ő neki azért ez biztosan rosszul esett. Pedig ez nem egy bántás szeretett volna lenni, egyáltalán nem.” (gimnázium, Miskolc)

A fenti idézethez hasonló helyzetbe került tanároknak a diákjaikkal feszült viszonya alakult ki. Más elbeszélte esetekből is az volt leszűrhető, hogy tanári tekintély szakmai jellegű veszélyeztetése esetén a pedagógus akár ellenszenvet is táplálhat diákja iránt, és – néha akaratlanul – akadályozó tanulási környezetet alakít ki számára. A helyzet paradox jellegét adja, hogy mindez egy-egy diák az átlagnál magasabb szintű tantárgyi tudása révén jön létre. (Megjegyzendő, hogy a tanulói elbeszélésekből nem derülhetett ki, hogy a diák mennyire provokatívan lép fel a kritikus helyzetekben, és hogy vajon nem a fellépés módja feszültségkeltő-e?) Mindenesetre a tehetséggondozás koncepciójához kötve a pedagógusképzés keretében vélhetőleg célszerű lenne receptúrákat kidolgozni azoknak a helyzeteknek a feloldására, amelyekben a tanuló helyesebben, jobban vagy gyorsabban tudja a tárgyalt tananyagot, mint az őt tanítani és értékelni hivatott pedagógus. Ezzel talán elkerülhető, hogy a tehetséges – és esetenként feltehetően provokatív fellépésű – tanulók és tanáraik összetűzése a diák tanulási életútjának egy hosszabb szakaszára rányomja a bélyegét, illetve hogy a tanároknak némileg frusztráltan kelljen végezniük oktatómunkájukat. Meg kell jegyeznünk ugyanakkor azt is, hogy a tanulóktól nagy számban lehetett információkat gyűjteni a szakmai ismeretek tekintetében kevésbé naprakész, vagy a tantárgyi tudást alacsony eredményességgel közvetítő tanárokról is.

„Már nem tanít a legelső angoltanárom. Most, jövőre kapjuk meg a hatodik angoltanárukat a négy év alatt. Nem ő tehet róla természetesen, súlyosan megbetegedett kilencedik félévben, mondjuk, előtte sem tanított igazán sokat,

az angol tudásunk, az valami katasztrófa. És hát most így mindenki külön tanárnál, magán tanárnál próbálkozik, hogy valahogy egy középfokút, – bár mondjuk én felsőfokúzni szeretnék –, hogy azt valahogy majd összehozzuk.” (gimnázium, Miskolc)

„...most tanulok ötödik éve németet, abból is a nyelvvizsgára készülök, viszont itt, egyrészt a tankönyvünk is nagyon rossz, másrészt a tanár, hát inkább nem mondanék róla semmit, mert olyan színvonalatlan órákat tud tartani egyszerűen (...) Annyi tapasztalatom már van azért, így nyelvtanár szempontjából, mert rengeteg külön tanárnál jártam, elég régóta tanulok nyelveket és annyira látásom már van ebben az egészben, hogy nem ő az, aki megtestesíti a nyelvtanulás csúcsmínőségét.” (gimnázium, Miskolc)

5.1.4 A személyesség

Az oktatási interakció személyek között zajlik, és éppen emiatt lehet nagy jelentősége a szocializációs folyamatokban. A tanulók a tanórán azzal szembesülnek, hogy tanáraik személyként észlelik őket – még akkor is, ha éppen név nélkül, általában szólítják meg őket –, és viselkedésükre mint személyes teljesítményekre reflektálnak. Az interakció szerkezeti logikájából következik, hogy a személyként való észlelés kölcsönös, így a tanárt is ennek megfelelően figyelik meg a tanítványaik. „A diákok folyamatosan el vannak foglalva tanáruk viselkedésének értelmezésével.” Nem ritka, hogy korábbi megfigyeléseik alapján manipulálják a tanárt – például ismerik azokat a kérdéseket, amelyekkel „időhúzást”, pihenőt lehet kieszközölni. Az interjúk egyértelműen arra utalnak, hogy a diákok tanulási élettörténetében érdemi személyes kapcsolat alakult ki a fontosnak számító tanárokkal. Egyes tanulói életrajzokban szerepelt egy-egy meghatározó – akár a pályaválasztást is befolyásoló – tanár. A jelenség megfordítva is igazolódott: kevésbé kedvelték a személytelen kapcsolatokra törekvő tanáraikat.

„...(a tanárok) személytelenebbek. Nem tudom máshogy mondani. Van egy osztály, az osztálynak megtanítják az anyagot, de nagyon sok tanár van, aki nem ismer névről engem, csak úgy tudja, hogy én vagyok a hátsó sornak a bal szélén az a lány a sarokban, és más semmi több.” (gimnázium, Miskolc)

A személyesség fontosságát igazolódott a kis létszámú csoportokban tartott órákra vonatkozó tanulói véleményekből is. A 10–12 fős órák közvetlenebbek, a jelenlévők aktívabbak lehetnek, intenzívebben figyelhetnek egymásra, a feladatadás egyénre szabott lehet, és a keletkező problémák gyorsan és közvetlenebbül orvosolhatók. Az adatok alapján úgy látszik, hogy a bontott csoportban tartott órák a szocializáció szempontjából lényegesen eredményesebbek, mint a nagyobb létszámú tanórák. Ezt

az állítást erősítik meg a második esély jellegű iskolákban szerzett tapasztalatok is, ahol a tanulókkal kialakított és fenntartott személyes kapcsolat a nevelőmunka sikerének alapfeltételét jelentették.

„Például itt annyival is jobb, hogy itt kevesebben vagyunk, és a tanárok jobban ismernek, és jobban odafigyelnek ránk. Meg hát hogy mondjam, ez most csúnyán fog hangzani, de itt emberszámba vesznek. Itt nem az van, ha csinállok valamit, (...) valami rosszat, akkor szidnak, meg szülőkkkel fenyegetőznek, meg minden, hanem itt azért megpróbálják úgy megoldani a problémákat. És úgy is állnak hozzánk, hogy segítsenek a probléma megoldásában.” (szakközépiskola, Göd)

A tanár személyes figyelmének jelentőségét mutatta az is, hogy a tanulók visszaemlékezéseiben számos olyan általános iskolai emlék idéződött fel, amelyet utólag meghatározó fontosságúnak tekintettek az iskolához, a tanuláshoz való viszonyukban. A tanulói elbeszélések azt sejtetik, hogy esetenként egy-egy lényegtelennek tűnő tanári gesztus is nagy jelentőségre tehet szert – legalábbis az utólagos visszaemlékezések alapján.

„... minden egyes iskolába, ami úgy viszonylag közel volt hozzánk, anya elvitt és megnéztük ott az első napot vagy a bemutatkozó órát (..) És hát nekem az az iskola tetszett a legjobban, annak ellenére, hogy egyébként sírtam, mert nagyon megijedtem az egyik tanártól, de a másik tanár odajött hozzám, megvigasztalt és felvitt, volt egy ilyen tetőtéri ablak, aminél galambok voltak és egy madárfészek és megmutatta, és hát az nekem nagyon komoly benyomást tett. (...) Én akkor eldöntöttem, hogy oda szeretnék járni, igazából. Mármint ennyire gyerekcentrikus tanár kevés helyen van szerintem.” (szakközépiskola, Székesfehérvár)

Megemlítendő, hogy a személyesség felvállalása bizonyos körülmények között a tanár számára is kedvező lehet. Az egyik tanuló olyan esetet beszélt el, amelyben tanárunk a magánéleti problémái miatt egy időre meglehetősen feszültté, robbanékonnyá vált, és a korábbiaktól eltérően teljesített szakmailag is. (Miskolc, elit középiskola.) Az osztályt megzavarta az észlelt változás, nőtt a tanárral szembeni elégedetlenség, ami tovább rontotta az amúgy is feszültségekkel teli helyzetet. A megoldás felé elindulást az jelentette, hogy a tanár és az egyik tanuló az iskolán kívül személyesen elbeszélgetett, melynek során a pedagógus utalt a háttérben meghúzódó problémáira – a tanulóknak pedig módjában állt visszajelezni a változások osztályra gyakorolt hatását. Mivel a tanulóval történt beszélgetés után a tanár az osztály előtt is jelezte, hogy személyes problémái vannak, ezért mindkét fél – a tanár és a tanulók is – türelmesebbé váltak egymás irányában, és a lehetőségek mentén változtattak korábbi feszültségkeltő visel-

kedésükön. A tanulók megértették a tanár „kiborulásainak” hátterét, toleránsabbak lettek irányába, a pedagógus pedig igyekezett alkalmazkodni a diákok várakozásaihoz, figyelembe véve visszajelzéseiket. A megfelelő diszkrécióval kísért felelősségteljes személyesség tehát védőfaktor lehet a tanár-osztály kapcsolat kedvezőtlen alakulásának időszakaiban.

Mivel az oktatási interakció asszimetrikus, ezért a tanár diákokra vonatkozó kritikájának nagy jelentősége van osztály nyilvánossága előtt. Nem véletlen, hogy – mint korábban összegeztük – a tanulók azokat a pedagógusokat tartják jó tanárnak, akiket a személyek irányában korrektség, tisztelet jellemez.

Az interjú adatok felhívták a figyelmet a differenciálás fontosságára a tanulók személyére vonatkozó kommunikációban. A tanuló személyének és a teljesítményének világos elkülönítése teszi lehetővé a fejlesztő hatású visszajelzéseket. Ha a tanulmányilag értékelendő teljesítmények bírálata során a tanuló személyét éri kritika, annak kedvezőtlen hatása lehet a motivációjára, márpedig a modern oktatáselméletek szerint a tanár valamilyen mértékben a tanulók motivációjáért is felelős.

„Volt egy másik tanárunk, (...) vele mondjuk nagyon elfajult a kapcsolatunk, de ő mondjuk mindenkivel nagyon-nagyon kritikus volt. Ez tanár, ő így konkrétan mindenkinek a szemébe mondta, hogy ha mondjuk az adott tantárgy megtanulásához alkalmatlannak tartotta, de nem ilyen finom formában mint, ahogy ezt szerintem el kellene mondani, hanem így nyilvánosan az osztály előtt elég durva formán: „Hát, ha még ennyit sem bírsz megtanulni, akkor nem fogod sokra vinni.” – meg minden. És ez mondjuk valakire ösztönzőleg hatott, mert megpróbálta megmutatni, hogy de ő azért is meg tudja tanulni. Viszont van akire, mondjuk közöttük rám is, pedig az ilyen kritika egyébként nem sűrűn szokott megviselni, viszont ennek a tanárnak valahogy sikerült elérni azt, hogy az általa tanított tantárgyat megutáltam, de olyan szinten megutáltam, hogy a mai napig a leggyűlöletesebb órának tartom, így visszagondolva. És hát ez akkor változott meg ez a kép, amikor már nem tanultam ezt a tantárgyat, elkezdtem különóra járni, és ott sikerült megszeretnem. És rájöttem, hogy egyébként nem is vagyok hülye hozzá, tudom, csak egyszerűen nem értettem, ahogy ő magyarázta, de ő ez alapján olyan szinten elkönyvelt ilyen negatív személyiségnek, meg ilyen hülye gyereknek, holott egyébként négyes voltam belőle, tehát nem is annyira rossz, hogy az szerintem durva volt.” (gimnázium, Miskolc)

Fontos kiemelni, hogy a tanárnak egy adott tanuló személyére vonatkozó negatív kritikája nem hagyja érintetlenül a kortárs csoport interakciós rendszerét sem. Legyezszerűsítve: akit a tanár „cikiz”, azt legitim módon lehet „cikizni” a kortárs csoportban

is, így lehetséges, hogy a kortárs csoportban elszigetelt helyzetűek még inkább „áldozati” szerepbe sodródnak, ha a személyüket tanári kritika is éri az osztály nyilvánossága előtt. A pedagógiai szakmai tévesztések tehát tovagyűrűző hatást kelthetnek a kortárs csoport belső világában. Az alábbi interjúrészletet egyrészt a téma fontossága miatt tartottuk fontosnak idézni, másrészt azért, mert érzékletesen bemutatja a tanuló személyére irányuló negatív tanári kommunikáció következményeit.

„... nagyon rosszul éreztem magam tesi órán, mert nem tudtam úgy teljesíteni, mint a többiek. (...) szó szerint szinte minden órán kaptam valami szidást, nem egyszer sírtam tesi órán, (...): 'Hát így gimnáziumba te meg fogsz halni, (...) Majd mész pótvizsgázni tesiből.', (...) akkor ez nagyon-nagyon megviselt lelkileg, és úgy láttam, hogy ez így még jobban hergelte az osztálytársaimat is, hogy úgymond cikizzenek ezzel ez egészszel, hogy én nem vagyok olyan jó tesiből, mint ők. (...) Ha én valamit nem tudtam, akkor a tanár elkezdett velem ordítózni, tiszta hülye vagyok, szidott engem mindennek, meg hogy lehetek ilyen béna, holott egyébként hozzá kell tenni, hogy ilyen másfél mázsás tesi tanárunk volt, és már volt olyan, hogy felmentést írtam magamnak, mikor osztályozás volt meg minden, mert egyszerűen nem mertem kiállni a többiek elé emiatt.” (szakközépiskola, Kecskemét)

5.2 Az iskolai kortárs csoport interakciós rendje

Az iskola belső világára vonatkozó elemzésben elkülönítettük a fiatalok kortárs csoportjainak interakciós rendjét. Mint minden interakciós rend, ez is határmegvonások révén jön létre. A diákok interakciós rendjének jellegzetessége, hogy elkülönül a tanár által vezérelt oktatási interakciótól. Ennek jele például az, hogy a diákok az egymás közötti kommunikációban a tanárokat gyakran más néven – akár gúnynéven – emlegetik. Az iskola intézményes működésének köszönhetően az oktatási interakció és a fiatalok interakciós rendje általában világosan elkülönül egymástól. A tanulók és tanárok egyes kommunikatív aktusairól mindig eldönthető, hogy azok helyénvalók-e. A tanórán a tanulónak nem helyes a társaihoz szólni, ha az nem függ össze a tanulással, és a tanárnak sem helyes „sztoriznia”, azaz a tananyaghoz nem kapcsolódó témákkal foglalkoznia.

Az iskolai kortárs csoport interakciója az oktatási célú interakció sajátos környezetét alkotja. Ha a tanár abbahagyja a tanítást, egy idő után a diákok kommunikálni kezdenek egymással, aktívvá válnak, többnyire azonban nem a tanterv céljai mentén, hanem saját témáikra fókuszálva. A tanítást éppen az teszi megterhelő munkává, hogy a fiatalok folytonosan meglévő interakciós nyomása ellenében kell megvalósítani. A pedagógiai módszerek sok esetben arra vonatkozóan adnak utalásokat, hogy a tananyag felhasználásával miként lehet kiszorítani a tanóra menetéből a fiatalok mindig

jelenlévő interakciós aktivitását, illetve hogyan lehet a tanulók kommunikációs igényét a tanulással összefüggésben kielégíteni. Példaként az Egyesült Államokban 2001-ben lezajlott osztálytermi vizsgálat adatait idézzük: az általános iskolában a tanár által a tanulók irányába küldött „üzenetek” 84 százalékban a diákok elcsendesítésére, az engedély nélküli beszédre/kérdésre, és arra irányultak, hogy a gyerekek figyelmét az éppen megoldandó feladatra visszatereljék. A pozitív társas viselkedésre vonatkozó üzenetek meglehetősen ritkák, mindössze néhány százalékban voltak jelen. (Brint és mtsai, 2001; idézi: Medlin, 2013) A kortárs csoport interakciós rendje tehát meghatározó közegét, kontextusát adja az oktatásnak. Újdonságok is hatnak ezen a területen: a mobiltelefonok elterjedése lehetővé teszi, hogy a fiatalok interakciója kiszélesedjen. Az internetes szociális hálózati szolgáltatások felhasználásával szimultán beszélgetések szerveződnek akár eltérő osztályokban „tanuló” diákok között. Többek között e kommunikációs lehetőségek kiszélesítése miatt vált a mobiltelefon használatának szabályozása az egyik leginkább neuralgikus kérdéssé az iskolákban.

A kortárs csoport interakciós rendje jóval kiterjedtebb, mint a tanulás interakciós rendje. Jelen van a tanórákon, a szünetekben, de az iskolán kívüli találkozásokban is, egyszóval minden olyan időszámban, amikor a tanulók egymás környezetében tartózkodnak. E kortárs világ elemi viszonyulások alapján képződik: a résztvevők közötti vonzalmak és ellenszenvok szerint. A kortárs csoportok interakciós rendje strukturális értelemben szervezetlen, ami azt jelenti, hogy felbomló és újraképződő ad hoc szerkezetek jellemzik – változó időtartamú barátságok, klikkek, szövetkezések. Jellemző, hogy ebben az interakciós rendszerben sem az érdekek, sem a stratégiai törekvések nem fejlődnek ki világosan, a cselekvések inkább koordinálatlanok, és a célok nem rögzítettek. Esetenként aggregált reakciókat adhatnak az intézményes szocializációs törekvésekre, akár az együttcselekvés is megjelenhet válaszul a külső hatásokra, de a szervezethez és az autonómia általában hamar visszabomlik (Archer, 1995).

A fiatalok kortárs interakciós rendje kulturálisan nyitott, ezért nem működnek olyan szelekciós eljárások, ami alapján bizonyos témafelvetéseket preferálnának vagy tabunak tekintenének. A kortárs világ regulálatlan interakciói erős hatással vannak a részt vevő fiatalok viselkedésére, önképére, önértékelésére, ami meghatározó a személyes fejlődésük szempontjából (Vanderstraeten, 2001). Az urbanizált életformára vonatkozó kutatások az 1960-as és 1970-es években még azt jelezték, hogy a szülők minden más szereplőnél nagyobb mértékben járulnak hozzá a gyerekek és fiatalok szocializációjához. Az 1990-es években megjelenő tanulmányok azonban már arra utaltak, hogy a társadalmak erősen urbanizált szegmenseiben az iskolai kortárs csoportok szocializációs befolyása meghaladta a szülőkéét, családját (Markward és mtsai, 2001; Nagy, 2011).

5.2.1 Értékelési eljárások és pozíció

A kortárs csoportok fontos iskolai szerepe, hogy a fiatalok számára lehetővé teszik társas pozíciók megszerzését saját személyes hatóerejük révén. A megkérdezett tanulók többségének fontos volt a kortárs csoportban betöltött helyzete. Akadtak olyanok, akik a kortárs csoportjuk hangadóinak mondták magukat, mások inkább arra utaltak, hogy betagolódtak a középmezőnybe, és voltak, akik átmenetileg vagy tartósan a csoport peremén helyezték el magukat. A szocializáció általunk alkalmazott fogalma nem tekinti önmagában kritikus helyzetben lévőnek azokat, akik tartósan a kortárs csoport peremére kerültek. Helyzetük csak akkor kedvezőtlen, ha ez a helyzet kényszerek révén alakult ki (pl. kiközösítették), és ha őt magát ez zavarta. Az interjúkból is kitűnt, hogy vannak olyan erőteljes kritikai attitűddel jellemezhető tanulók, akik nem képesek és nem is kívánnak társaikkal jó viszonyt ápolva beilleszkedni a tanuló-csoportok társas közegébe.

A fiatalok kortárs csoportjaiban kialakult rangsor vagy hierarchia nagyon sokféle tényező alapján jött létre. A különféle szempontok szerint érzékelt differenciák mértékén alakultak ki a csoporton belüli pozíciók. Az elemzést nehezítette, hogy a tanulók életkorának változásával párhuzamosan módosultak a társas rangsorolás szempontjai is. (Egy-egy értékelési szempontnak általában a szélső értékeit vették figyelembe a csoportban, így például a megjelenést tekintően a kiugróan elegáns és a kiugróan ápolatlan megjelenést, az átlagos megjelenés nem keltett figyelmet.) A legelterjedtebb szempontok, ami alapján a diákok egymást értékelték a következők voltak:

- az átlagtól eltérő testi tulajdonság:
 - kövérség, testi fogyatékoság,
 - („...mindig csak így piszkáltak, tényleg hogy malacka, meg milyen dagadt vagyok, pedig annyira nem voltam.”)
 - fizikai gyengeség, ami megmutatkozik a testnevelés órai teljesítményekben,
 - („...azért volt olyan, hogy ha valaki nagyon gyenge volt, vagy valamit nem tudott így a sportban megcsinálni akkor kinevették, beszólogattak nekik.”)
- öltözködés jellege, szépítkezés mértéke:
 - + ápolat, tiszta, ízléses, elegáns, divatos vagy egy adott stílusnak megfelelő öltözet,
 - („...külsőleg van ez a menőség az iskolában, hogy most ilyen ruhát vettem, meg most olyan fodrásznál voltam.”)
 - ápolatlan stb. öltözet,
 - („Nagyon fontos, ha ápolatlan valaki, akkor ott kezdődik a probléma, mert akkor ott biztos, hogy ő bele bele fognak kötni.”)

- arcfestés, csinosítás, tetoválás stb.,
 - („Mondom csak úgy külső alapján, hogy ki volt akkor a legszebb, nem tudom másképp mondani.”)
- anyagi státuszt jelölő markerek:
 - pl.: elektronikai eszközök (tablet, mobiltelefon),
 - („Azok így összejönnek általában, nekem iphoneom van, neked nem, akkor én idetartozom, te odatartozol.”)
 - státuszt jelező ruházat,
 - („... most is mondja, hogy megy fel Pestre az izé, veszi a Zara cuccokat.”)
 - pénzköltés, zsebpénz,
 - („... osztálykiránduláson is ki mennyit költ, most valaki elköltött egy tízest, valaki csak ezer forintot (...). Ott jégkrémezett boldogan, a másik csak nézte.”)
- sportteljesítmények, fizikai erő:
 - + az iskolán belüli sportok, mozgásos játékok alkalmával,
 - („...itt vannak a meccsek, látják is, jól is teljesítek benne tehát mindenképpen imponálok nekik ezzel a teljesítményemmel.”)
 - az iskolán kívüli szervezett sport keretében, extrém sport, („...az osztályfőnököm, hogy ha én elnyertem valamilyen díjat a sportban, akkor ő ezt mindig bemutatta a diákoknak, meg kellett mutatnom, megtapsoltak engem.”)
 - + harcművészet,
 - („...van itt ilyen (...) – harcművészet oktatás – és az is egy nagyon érdekes módon kovácsolja össze az embereket, mert, hogy végül is egymásnak a határait megismerik az emberek, (...) és ez egy olyan kölcsönös tiszteletet ébreszt. ... Ez egy jó élmény volt.”)
- a tanulmányi teljesítmények:
 - + sikeres nyelvizsgák (főleg elit gimnáziumokban),
 - („Leginkább engem ezek vittek előre, nem az, hogy az átlagom milyen lesz, hanem, hogy azokat, tehát, hogy kilencedikben az angolnyelvvizsga, tizedik elején az angol érettségi utána tizedik végén az informatika érettségi.”)
 - + az érdeklődési területen nyújtott extra tudás, kompetencia,
 - („...egyik osztálytársam nagyon jó eredményeket ér el országos tanulmányi versenyeken, ezt nagyon elismerjük, őt nagyon elismeri mindenki.”)

- tudást/gyakorlottságot igazoló produktumok, attrakciók (szakképzésben készített munkák, művészeti teljesítmény),
 - („...azt akárki meglátta, akkor azt mondta, fúú de szép, és ezt te csináltad? És akkor én elmondtam, igen, ezt én csináltam, mit tudom én 6 óra alatt.”)
- viselkedés a kortárs közegben:
 - + pl. a tudás és a házi feladat megosztásának gesztusa stb.,
 - („Meg hát tényleg dolgozat előtt mindenki a szünetben őt[kérdezi]: „Jaj, izé, mondd el mi van!”)
 - kötekedő, agresszív magatartás,
 - („Vannak dobálózások is mind a két fél részéről. (...) szünetben fordult elő, hogy földhöz csapta egyik a másiknak a szemüvegét, vagy ő a saját szemüvegét. (...) Aztán néha ilyen verekedés szintig is fajulnak. (...) Meg vannak ilyen kis hajtépések, meg ilyenek.”)
 - otthonról hozott szokások,
 - („...a lényeg, hogy a családi háttér nem olyan, amilyenek kéne lennie, vagyis hát viselkedés szinten, és hát ugye mindenki onnan tanul, ahol él.”)
- kommunikációs képességek:
 - + meggyőző beszéd,
 - („...hogy ki a karizmatikusabb, vagy ki az egyéniség, aki tényleg erősebb.”)
 - + humorérzék,
 - („...aki mindig megnevetteti a másikat, viccesebb, talpraesettebb, hülyéskedik, ilyesmik.”)
 - verbális igénytelenség,
 - („...az egész közösség olyan volt, hogy aki nem a legújabb divat szerint öltözködik, meg (...) nem a legrágárabb szavakat használja, azt már kiközösítették.”)
 - intrikusság,
 - („...semmi valóságalapja nem volt annak, amivel engem vádoltak úgymond, mert abszolút hazugságokat mondott ez a lány rólam, és mások meg elhitték.”)
 - + pozitív kapcsolat kialakításának képessége (kedvesség, nyitottság, követlenség),
 - („Általában, a beszédem, meg én úgy el tudok beszélgetni akárkivel, tehát jóba tudok lenni mindenkivel.”)

- párkapcsolati tapasztalatok:
 - („Az is számít, hogy van-e csajod, milyenekkel voltál.”)
- vezetési képesség:
 - közös ügyekben döntési képesség,
 - („...volt egy ilyen GPS-es vetélkedő vagy mi. És én kezembem a GPS, én mondom, merre menjünk, hova, akkor ezt vegyük fel. Hát nem tudom, hogy kerülök oda, de már így szerintem már elvárják.”)
 - a dominás pozíció elfogadtatásának képessége,
 - („Amikor van egy csapatmunka akkor lehet látni, hogy az élen vagyok, ezért is vagyok irányító kézilabdában is, ugye.”)
- normaszegés:
 - a szabályok nyílt vagy névtelen megszegése,
 - („...az volt a menő, hogy a suliban ki tudja lelopni a szelepszapokát a kocsinak a gumijáról, meg ilyenek.”)
 - élvezeti cikkek és ajzószeres fogyasztása (cigaretta, alkohol, drog),
 - („...sok a cigarettás diák, meg az alkoholos, úgy mondom, ez nagyon sok a mi osztályunkba is.”)
- a tanárral ápolt kapcsolat:
 - + a tanári elvárásokhoz alkalmazkodás mértéke, és a személyes odafordulás a tanárhoz,
 - („...az egész osztály azt vette észre, hogy én nagyon sokat a tanárnővel vagyok, és hát megkérdezték, hogy mi ez? És mondtam, hogy hát érdekel a szakma.”).

Mint a fentiekből látható, a tanulók által a státuszhierarchia kialakításához használt értékelési eljárások nagyon sokfélék és eltérő jelentőségűek lehetnek. A túlzottan sok értékelési eljárás zavart keltene, továbbá nehezítené a hierarchia kialakulását, ezért egy-egy osztályon belül általában csak bizonyos értékelési eljárásokat alkalmaznak. A megkérdezett tanulók a leggyakrabban a kortárs csoporton belüli viselkedést, a kommunikációs képességeket és a sportteljesítményeket emelték ki mint presztíznövelő tényezőket. Nehéz tehát általánosságban megadni egy-egy értékelési eljárás súlyát és érvényességét, mivel ezek mindig más értékelési eljárásokkal interferálva – egymást kölcsönösen erősítve vagy gyengítve – hatnak. Erre vonatkozó eredményeket kaptak a középiskolai osztályokon belül a negatív kapcsolatokat hálózatelemzés módszereivel vizsgáló kutatók is. Kimutatták, hogy a népszerű diákok közel felét az osztálytársak háromnegyede egyben szépnek is tartotta. Azonban a népszerűség nem járt minden esetben együtt a szépséggel is: „Azok a szép lányok, akik nem központi szereplői a pozitív hálózatnak, láthatóan jól elkülönülve, külön klikket alkotnak” (Csaba és Pál,

2010). A jelenség arra hívja fel a figyelmet, hogy a kortárs csoporton belül a struktúrák kialakításához használt értékelési eljárások változatosak, és egymást erősítő/kioltó összehatásokat eredményeznek. Többek között ez a változékonyság teremti meg a lehetőséget arra, hogy a fiatalok kipróbálhassák magukat, tesztelhesék személyes hatóerejüket. Az egyes személyek kezdeményezése és a csoport reakciója alapján új értékelési eljárások alakíthatók ki és új pozíciók hozhatók létre, ami megváltoztathatja a csoport addigi struktúráját. Az összeveszések-kibékülések dinamikája mögött – ami az interjúk szerint elsősorban a lányokat jellemezte – ilyesfajta változások, pozícióharcok húzódnak meg.

„... lányok között általános iskolában végig ilyen két vagy három klikk volt (...). Általában voltak ezek a 'menő' lányok, meg voltak (...) a kevésbé menők, ugye ilyen kis nyomik. Általában (...) mindig hozzájuk tartoztam, mert ők voltak azok, akik, ugye, legkönnyebben befogadtak maguk közé. Viszont így ahogy egyre jobban előre haladtunk általános iskolában, már kezdtem áttérni, tehát így utólag visszagondolva, (...) talán úgy a legnépszerűbb lányok csoportjába tartoztam.” (szakközépiskola, Budapest)

„Hát én százszázalékos fordulatot vettem, félretettem a könyveket, – az iskolában persze – a regényeimet, azokat otthon hagytam és kijelenttem magamban, hogy én most barátkozni fogok. És jól jártam nagyon, mert tényleg rengeteg barátom van, sok embert ismerek, és kialakítottam egy ilyet magamban, hogy én ezt így most megtartanám. Otthon olvasok, és az úgy pont jó.” (gimnázium, Kecskemét)

5.2.2 Túlteljesítők – „stréberség”

A fiatalok kortárs csoportjaiban a státuszok kialakítását szolgáló értékelési eljárások egy része az iskola szervezeti céljainak vonatkozásában sem közömbös. Különösképpen így van ez a tanulmányi teljesítmények értékelésében. Az iskola jellegéből adódóan olyan elveknek szerez érvényt, melyek a tanulmányi elvárások teljesítését értéknek tekinti. A kortárs csoport interakciós rendje azonban önálló, ezért abban a fiatalok alkalmazhatnak olyan eljárásokat, amelyekkel átértékelik az intézményes célokat, ki-kezdve azok érvényességét. A szorgalmasabb diákok ilyenkor a fiatalok interakciós rendjében strébernek minősülnek, áldozatul esve az osztálytársak 'ellenstratégiáinak' (Vanderstraeten, 2001).

„A diákok közt nem az [a tanulás] számít igazán, meg sokszor máshogy néznek arra, aki sokat tanul.

Érdekes! Negatívan, úgy érted?

Van, hogy igen. Meg lestréberezik, volt már erre példa, ami szerintem nem volt igaz.

És szerinted ez mondjuk, van, akit visszahúz?

Van.

Tehát mondjuk, kevesebbet jelentkezik amiatt, hogy ne hogy lestréberezék?

Igen. Vagy mondjuk meg akar felelni, és akkor elkezd ő is, úgymond, klikkesedni, és nem tanul úgy, mint előtte.” (szakközépiskola, Székesfehérvár)

Az interjúkban csak nagyon kevés olyan tanulóról hallottunk, aki képes volt olyan mértékben előtérbe helyezni a tanári, tanulási elvárásokat a maga értékrendjében, hogy mellőzni tudta a kortárscsoport kedvezőtlen reakcióinak hatását. A társaik által „strébernek” címkézett tanulók többsége valamilyen formában reagált a kortárs csoport nyomására. Itt is jelezzük, hogy az értékelési eljárások sokfélesége miatt többnyire nem minden csoportban volt azonos a stréber kifejezés értelme, és így az ahhoz kapcsolódó csoportnyomás. Akadt olyan osztály, ahol a stréberséget mint kedvezőtlen tulajdonságot tartották számon, azonban ennek nem minden esetben volt negatív a konnotációja. Volt, hogy a tanulmányi sikeresség árnyalta a stréberség jelentőségét.

„Hát azért felnéztünk a stréber lányokra, de hát ők is ugyanúgy benne voltak tényleg az osztályban, meg velük is jóban voltunk, de hát azért, mikor kikapták, hogy nekik ötös lett, nekünk meg kettős, akkor azért annyira nem volt jó.” (szakközépiskola, Miskolc)

Az interjúkban megfigyelhető volt, hogy az elit gimnáziumokban nem jelent meg a stréberség kérdésköre. Ahol természetes, hogy mindenki jó vagy jeles osztályzatra törekszik, ott a szélsőségesen intenzív tanulási aktivitásnak kevéssé lehet differenciálós szerepe. A kiugróan magas tanulmányi teljesítmények ezekben a csoportokban inkább elismerést váltottak ki. A tanulás egyöntetűen pozitív megítélésének is adódott kedvezőtlen következménye. Mivel az elit gimnáziumokban a fiatalok kortárs csoportja elfogadja és átveszi a tanulásra vonatkozó intézményes értékelési eljárásokat – azaz a tanulás mindenképpen pozitív érték –, ezért a tanulók esetenként túlterhelhetőek. Mivel nincs kritikájuk – ellenstratégiájuk – a tanulmányi elvárások irányában, ezért akár túlzott tanulmányi elvárás is érvényesíthető az irányukban. Főként a maximalista diákok vannak veszélyben, akik egyidejűleg mindenfajta elvárásnak töreksenek megfelelni, míg valamivel kedvezőbb azoknak az autonómabb diákoknak a helyzete, akik képesek gazdálkodni az erőforrásaikkal, oly módon, hogy céljaiknak megfelelően szelektíven veszik komolyan az egyes tantárgyakat.

„... a másik iskola az túlságosan komoly, tehát olyan szinten, hogy onnan a diákok néha már úgy jönnek ki, most nem akarok túlozni, de valaki olyan szinten arra van, nem az, hogy kényszerítve, de az van belenevelve a diákba, hogy olyan szinten sokat tanuljon, hogy ebbe már egyszerűen bele bolondul, nem is tudom, hogy fogalmazzak. Végül is nem belebolondul, mert azért ez túlzás lenne azt mondani. De olyan szinten, hogy mellette nem biztos, hogy van élete egyáltalán (...). És amikor azért még kilencedikes valaki, és ezért még érdeklődik a tantárgyak iránt, akkor még könnyedén befolyásolható egy tanár által ...” (szakközépiskola, Budapest)

5.2.3 Sportolás

A kutatás egyik eredménye, hogy a fiatalok kortárs csoportjaiban magasra értékelődött a sportteljesítmények jelentősége a státuszok kialakításában, és ez sok esetben – ha nem is mindig – az iskolai nevelési célokkal is egybevágtott. A sportolásban sikeres tanulók többsége a helyi iskolai csapatokban találta meg kibontakozása lehetőségeit. Az is megfigyelhető volt, hogy tanári kezdeményezésre került előtérbe a sport. A tanulók közül többen is voltak, akik az őket sportolásra ösztönző tanárukat tekintették a legfontosabb pedagógusuknak. A diákok korábban említett tanulmányi túlterhelését – mely elsősorban az erős gimnáziumokban volt jellemző – igazolja az is, hogy a középiskolai évek derekán a tanulók rendre feladták a rendszeres intenzív¹⁵ sportolást. (Ennek személyes következményeiről a későbbiekben szólnunk.) Úgy látszik tehát, hogy a hazai közoktatási rendszerben a tanulmányi terhelések bizonyos tanuló-csoportoknál kiszorítják az aktív sportolást. Legalábbis ezt tünt ki abból, hogy a versenyszerű sportolás és az intenzív tanulás az érettségi közeledtével egyre kevésbé volt összeegyeztethető az érintett tanulók életvitelében.

5.2.4 Kockázati tényezők

Mivel a kortárs csoportok interakciós rendje önálló és a tanárok által nem uralható mikro-világ, ezért az iskola számára nehézséget jelentenek azok az értékelési eljárások, melyek szembe mennek az iskola által terjeszteni és hitelesíteni kívánt értékrenddel. Köztük a leginkább kritikusnak tünt az agresszivitás kultúrájának erősödése, valamint az olyan állandósult tekintélyellenesség, amely hosszú távra beszűkíti a tanárok mozgásterét. Az interjúk alapján érzékelt további kockázati tényező volt a droghasználat közösségi terjesztése, e témával azonban kutathatóságának bonyolultsága miatt jelen vizsgálatunkban nem foglalkoztunk.

¹⁵ Ez általában heti három, négy alkalmat jelentett, valamint az adódó hétfégi sporteseményeket.

Az agressziókutatások adatai szerint az iskolai kortárs csoportokban jelen van bizonyos mértékű agresszió. Ennek ténye a megkérdezett tanulók egy-egy mondatában is visszaigazolódott.

„Igazából alapból ide jönnék, nem pocskélnám az időmet ilyen gyűjtőiskolákra, ami nem szól másról, minthogy melyik nap verd össze a másikat...”
(szakközépiskola, Budapest)

A beszélgetésekben ugyanakkor megmutatkozott az is, hogy az agresszió mérséklésének maguk a tanulók is igyekeznek megtalálni a módját, ha mással nem, azzal, hogy visszahúznak, kimaradnak – vagy végső esetben másik iskolába mennek.

„B. iskolában még az volt a baj például, hogy sokat verekedtek, mondjuk én kimaradtam az ilyen dolgokból, hál’ Istennek, meg engem nem piszkáltak annyira, de ... de az nem tetszett, hogy egyfolytában minden nap volt vele [a verekedéssel] baj.

Hogy, hogy lehetett kimaradni a dolgokból?

Hát, nem vettem föl, és nem mentem segíteni nekik verekedni, végül is.”

(szakközépiskola, Budapest)

Az agressziót csökkentő, elkerülő magatartás fontos tény, hiszen a kortárs csoport interakciós rendjére és működésére a tanárok csak bizonyos feltételekkel lehetnek hatással. Mivel a kortárs csoportra kommunikatív befolyásuk esetleges, ezért leginkább a csoportok környezeti feltételeit változtathatják, például az iskolából kilépés szabályozásával, ellenőrzésekkel, a szünetben a tanulók számára előírt tartózkodási helyek kijelölésével stb.

Az iskolai agresszió kezelésének egészen speciális módszerei alakulhattak ki a második esély jellegű iskolákban. A konfliktusokat úgynevezett „leüléseken” – szabályozott beszélgetéseken – oldják. Leülés a sértett tanulók részéről bármikor kérhető, de félénként egy alkalommal az egész tanulócsoporthoz vesz ilyen összejöveten. Az adódó ügyekben kezdeményezett leülésen mind a sértett, mind másik fél részt vesz, és mindkettő felkérhet a maga számára „ügyvédet”, aki lehet egy szabadon választott diáktárs vagy akár a felnőtt mentor. A leülések eredményességét mutatja, hogy ennek révén az erőszakot más módon képesek kezelni a fiatalok.

„... *konfliktus?*

V: Igen, de persze ezelőtt van egy ilyen kis leülés is, meg minden félévben van egy olyan egy olyan ülés, osztályfőnöki órán, hogy hogyha érkezik egy új diák, akkor egy félév múlva mindenki elmondhatja, hogy mit gondol róla, és ő is ugyanígy. És ez végigmegy így az osztályba és mindenkiről kiderül minden.

Így szemtől szembe ugye?

V: Igen, szemtől szembe. Úgyhogy igazából erre tényleg nagyon figyelnek a ZK-ban és ez nagyon jó.

K: *Korábban is így gondoltad, vagy így próbáltad megoldani a konfliktusaidat, vagy azért tanultál egy...?*

V: Nem. Abszolút nem így oldottam meg, de be kell, hogy valljam, hogy sokkal jobban tetszik ez a módszer.” (szakközépiskola, Budapest)

Érdekes, hogy a kommunikatív konfliktuskezelés módszerei a fiatalok kortárs világában is megjelentek aztán, hogy a tanárok fokozatosan bevezették azokat. Az egyik csoportban időnként erőteljes küzdelem zajlott két lány között. A fiúk közül néhányan – mindenfajta tanári/mentori elvárás és támogatás nélkül – kommunikatív módszerekkel igyekezett a megoldás irányába terelni a konfliktust.

„Mindig próbáltam a köztes utat választani, hogy egyiknek se adok igazat, de azért mégis, és szerencsére volt egy nagyon jó barátom, akivel ezt így mindig közös hangon megbeszéltük és akkor átadtuk a lányoknak, hogy mit kéne csinálni, hogy kéne megoldani.” (szakközépiskola, Székesfehérvár)

Ugyancsak az agresszió tervszerű csökkentésével összefüggésben érdemes felidézni az egyik vidéki szakközépiskola kezdeményezését. A szóban forgó fiúiskolában a harcművészet megtanításán és gyakorlatain keresztül kulturált, szublimált formája alakult ki az agresszivitásnak, és lett a kortárs csoporton belüli rangsorépítés egyik eleme. (Az egyéni életút elbeszélésből az is kiderült, hogy az agresszió kezelésének kultúrája a tanulót az önfegyelem területén is fejlesztette.)

„... van itt ilyen (...) harcművészet oktatás – és az is egy nagyon érdekes módon kovácsolja össze az embereket. (...) végül is egymásnak a határait megismerik az emberek, (...) és ez egy olyan kölcsönös tiszteletet ébreszt szerintem azért az emberekben. Mert én azt láttam, hogy amikor odamentünk, akkor mentek az ilyen beszólogatások, hogy: „gyengébbek” meg mit tudom én. És aztán ez úgy elmúlt. (...) Ez egy jó élmény volt.” (szakközépiskola, Felsőögd)

A kortárs csoport interakciós rendjében kialakulhatnak olyan értékelési eljárások, melyek a tanárok elutasítása, megvetése, tekintélyének erodálódása irányában hatnak. Mivel a fiatalok interakciós rendje autonóm, ezért a pedagógus számára ez munkakörnyezetként válik adottá, keveset tehet ennek megváltoztatására, megtörténhet, hogy mozgásteret végletesen beszűkül.

„Milyen tulajdonságokkal rendelkezik az, aki egy ilyen osztályban középpontba kerülhetett, vagy akire úgy felnéztek?

Hát akinek jó nagy szája van, jól oda mond a tanároknak meg, hát káromkodik állandóan, és akkor ez így nagyon menő. Hát még mondjuk az se árt, ha rossz jegyei vannak, mert hát az mégiscsak menő. Kb. ennyi.” (szakközépiscola, Budapest)

Megítélésünk szerint a „semmibe” vett pedagógust erősen nyomják a fiatalok, ami komoly szakmai nehézséget – tartós frusztrációt – okozhat. Az ellenreakciók sokfélék lehetnek, például fokozott tanulmányi nyomás a diákok irányában összekötve a tanulmányi értékelések befolyásolási eszközként való használatával. A pedagógus megoldáskeresésének része az iskola szervezeti erejének fokozottabb igénybevétele, az adminisztrációs fegyelem fokozása, a házirend szigorúbb betartatása, illetve a hangadó diákok besorolása egyfajta „problémás tanulók” kategóriába. Egyes tanárok esetében kiutat jelenthet az adódó nehézségek iránti közömbösség, ami alapján mellőzhető a kortárs csoport és a pedagógus közötti normális viszony visszaállítására irányuló törekvés.

Mivel a fiatalok interakciója tanári oldalról nem uralható és adminisztratív eszközökkel nem alakítható, ezért a megoldáskeresés nagy pedagógiai leleményességet igényel. A tanár sokszor tehetetlenül szemléli a tanulói közösségek bomlását és a destruktív értékelési eljárások terjedését a tanulók körében. A tanulók életút elbeszéléséből azonban az is látszott, hogy bizonyos életkorban felerősödik az iskolával (tanárokkal) szembefordulás attitűdje, és ez a későbbiekben megváltozhat. Megszűnhetnek azok a „spirális” folyamatok, melyek az iskolaellenesség irányába húzzák az érintett tanulók értékrendjét. Kedvező jel az is, hogy általában nemcsak a tanulók teljes körét érintette az iskola szocializációs nyomásával szemben kialakult ellenállás, hanem bizonyos hangadóbb csoportosulásokra volt jellemző.

„...az egész közösség olyan volt, hogy aki nem a legújabb divat szerint öltözködik, meg ... nem a ... elnézést a kifejezésért ... nem a legrágárabb szavakat használja, azt már kiközösítették. És az már rossz volt, és hát én mindig is valahogy úgy voltam, hogy szerettem volna értelmes témákról, meg barátokat ... meg ilyenek.” (szakközépiscola, Miskolc)

5.2.5 Barátságok

A kortárs csoportok interakciós rendje gyorsan változó környezetet terem a fiatalok számára, miként ezt a követéses szociometriai vizsgálatok és hálózatelemzések jelzik. Az interjúkban megszólaló tanulók számára azonban elsősorban nem maguk a változások jelentettek problémát, hanem a mögöttük meghúzódó presztízsharc, amelynek eredményeként mindig voltak vesztesek és nyertesek.

„Neki az nem tetszett, hogy ő idejött nyolcadik elején, senkit nem ismert, annyit látott, hogy én itt népszerű vagyok, és (...) úgy sakkozott, hogy ez neki jó legyen. De meg sem akart ismerni, tehát csak ő ezt eldöntötte, hogy én milyen vagyok, és ez azért van, és ezért (...) befolyásolta igazából a közösséget, hogy így velem kicsit ellenséges volt néha a hangulat. Azért azt tudni kell, hogy addig én az osztálynak úgymond vezéregyénisége voltam, de sosem úgy, hogy én ezt ki akartam harcolni, vagy én ezzel vissza akartam élni, csak miután ez megszűnt, és én inkább a háttérbe vonultam.” (gimnázium, Miskolc)

A barátságok átalakulása, megszűnése és a peremre sodródás helyzeteinek tanulmányozása arra hívta fel a figyelmet, hogy a barátságoknak nagy jelentősége van a kortárs csoportok világban. Azt is mondhatnánk, hogy sokak számára valamiféle védőfaktort jelentenek a baráti kötődések. E második esélyt kínáló iskolában¹⁶ beszéltünk olyan diákokkal, akik baráti kapcsolat nélkül nem lettek volna képesek beilleszkedni a többnyire problémás tanulókból kialakult osztályukba. Az interjúkban elhangzottak alapján összességében igazoltnak tartjuk azt a megállapítást, hogy a barátságokat fontos erőforrásnak kell tekinteni a sikeres iskolai szocializáció szempontjából.

¹⁶ Második esély iskoláknak nevezzük a közoktatásból szocializációs, viselkedési okokból kimaradt, lemorzsolódott tanulók újból oktatásba lépését szolgáló iskolákat.

6. A REFLEXIVITÁS

A szocializációs modellek közül azok lehetnek a legmegfelelőbbek az iskolai folyamatok értelmezésére és leírására, melyek elfogadják, hogy a tanulók életprojektje befolyásolható az iskolában eléjük állított elvárásokon keresztül, de nem determinálható. Az elméletalkotók közül Margaret Archer mutatta be, hogy a külső hatások elfogadásán túlmenően a tanulóknak milyen elkerülési, visszautasítási, átkonstruálási és rombolási lehetőségeik vannak saját életprojektjük vonatkozásában. (Archer, 2003a) Feltűnő, hogy lényegében azonos nevelési környezet és azonos intézményes struktúrák közepette nagyon eltérő szocializációs eredmények születnek, meglehetősen változatos individualitások alakulnak ki. A környezeti hatásokra adott válaszok nagyon eltérőek lehetnek, ahogy az egyének lehetősége, mozgástere, szabadságfoka is erősen különböző. Az életrajzokra vonatkozó kutatások segíthetnek megérteni, hogy hasonló környezeti hatásokra miért és miként születnek nagyon eltérő reakciók. (Cogswell, 1968:425–426).

Az egyének reakcióinak változatossága számszerű adatokkal is illusztrálható. Az oktatásszociológia egyik alaptézise, hogy a tanuló szociokulturális háttere nagyon erős összefüggést mutat tanulmányi sikerességével. A tanulási eredményességmérések alkalmával azonban mindig megjelenik a tanulóknak egy olyan csoportja, amely szignifikánsan jobban teljesít, mint a velük azonos szociális és gazdasági környezetben lévő társaik. A PISA-kutatások például ennek a teljesítménytöbbletnek a magyarázatát a személyre jellemző – intrapszichikai – tulajdonságokban keresik (OECD 2011). (Megjegyezzük, hogy az okokat lehetne másutt is keresni. A PISA nemzetközi teljesítménymérés sajátossága, hogy kis számban használ kulturális háttérváltozókat, így lényegében kontextusfüggetlenül vizsgálja a tanulói teljesítményeket.¹⁷) A PISA 2006-os adatokon elvégzett elemzések szerint Magyarországon 40 százalék körüli a hátrányos helyzetűek körében azok aránya, akik jobban teljesítenek, mint hasonló státusú társaik eredménye alapján statisztikailag várható lenne. (OECD 2011) Az adatok értelmezéséhez célszerű figyelembe venni, hogy a statisztikai módszerektől függően nagyon eltérő eredményekhez juthatunk. A magyar ifjúságra vonatkozó 2012-es adatfelvételben például a 18 évesnél idősebb fiatalok körében 12 százaléknak mérték a „kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező, de jól teljesítő diákok csoportját.” (Székely, 2012) A kérdőíves kutatási adatok tehát mintha ugyanabba az irányba terelnék a gondolkodást, ami a szociológiaelméleti fejtegetésekben is megmutatkozik: az individuális életprojektek alakításának folyamatában megnőtt az egyéni aktivitás szerepe.

¹⁷ Az egyes országok eredményeinek értelmezése kapcsán pedig sokan vallják, hogy az oktatási rendszereket a kultúra hozza létre, így azok bármilyen redukcionista vizsgálata – ha rejtetten is – de magában hordozza a kulturális jellegzetességeket. Choi, 2014

Az individuális egyediség tanulmányozásáért elsősorban a pszichológiai kutatások tesznek sokat, de a szociológia területén is gyarapszanak az intrapszichikai tényezőket figyelembe vevő vizsgálódások. Az egyéni életút értelmezése céljából egyre több tényezőt (változót) különítenek el a kutatók. Keresik a tanulási életút meghatározottságának mértékét az érdeklődés, a karrierterv, a körülmények, az én-hatékonyosság, a sebezhetőség, a karrier tanácsadás, a kapcsolati hálózatok, az informáltság, a faji, etnikai hovatartozás stb. változói mentén. (*Jahn, Jody L. S. és Myers, 2014*)

Margaret Archer egy, az oktatásban jól használható tipológiát alkotott az egyéni életprojektek alakulási folyamatának leírására. Az általa kidolgozott modell kulcsfogalma a reflexivitás. A kritikai reflexivitás készsége teszi lehetővé, hogy az egyén a személyes identitását önállóan és autentikus módon alakítsa. A reflexivitás gyakorlati értelemben egy állandóan zajló mentális folyamat, amely „belső beszélgetésekben” (internal conversation) bontakozik ki. A belső konverzáció dialógusaiban a „dolgok” nem végérvényesen adottak, hanem folyamatosan megkérdőjeleződnek. A dolgok értelmét, a döntések érvényességét ezért újra és újra meg kell teremteni. (Arra a kérdésre például, hogy én akarom-e ezt és ezt, nem elég egyszeri választ adni.) A válaszokon keresztül tartható fenn tartósan a jelenlegi célok, állapotok értelme. A folyamatos belső megkérdőjelezettség egyben a változások kiindulópontja, hiszen a belső konverzációban adott újfajta válaszokkal átalakul az is, amit a külvilágból az egyén magára vonatkoztat, amit fontosként kiemel. (*Archer, 2003a*)

A belső konverzáció folyamatában három jelentős momentum különíthető el.

1. Áttekintés. A belső konverzációban a dialogizáló „Én és a Te” együtt értelmezik, hogy mely projekteket vesznek komolyan, miről gondoskodnak – azaz mibe invesztálnak.

- Ebben a fázisban a dolgok érzelmi fontossága, az érdekek és a szándékok játszanak meghatározó szerepet. Egyetlen olyan projekt sem foglalkoztatja az egyént, amely nem nyer érzelmi hangsúlyokat.
- Az érzelmek morális jelentőséget is kölcsönöznek az egyes projekteknek, egyfajta „hajtóerőt” biztosítva a számukra.
- A projektek kiválasztásában, megítélésében külső szereplőkre visszavezethető megfontolások is szerepet játszhatnak. A belső konverzációban leképezhető, hogy „Mit szól ehhez XY?” De ezek a külső tényezők nem önmagukban hatnak, hanem csak a belső vetületük számít.
- A belső konverzáció nyitott: mindig új ötletek, javaslatok, lehetőségek, elégedetlenségek együttes kezelése zajlik. A lehetőségi horizont kezelése fontos feltétele annak, hogy a célok, projektek később konkretizálódjanak.

2. Mérlegelés. A következő fázisban a felmerült lehetséges projektek között választani kell, ki kell alakítani a preferenciarendszert.

- A belső dialógusban kiformalódik, hogy a projektek közül melyik fontosabb más projektekhez viszonyítva. (Az önmagunk számára feltett kérdés: „Mennyire fontos ez a dolog neked? Milyen messzire mennél el ennek érdekében? Mit vállalnál érte?”)
- Az egyes projektek mellett és ellen szóló érveket, a lehetőségi horizonton felvázolt alternatívákat mérlegeljük. Az érzelmi dinamizmusnak megfelelően átszabhatóak az ügyek, a célok.

3. Elszánás. Az egyén a személyes megfontolásai alapján átadja magát valamilyen projektnek, vállalja azt. (Ez a folyamat azonban az ő számára kevésbé átlátható, mivel a saját belső konverzációit nem képes a kívülálló objektivitásával hallgatni.)

- A legfontosabbnak értékelt projektek „bekerülési költségeinek” felmérése, elfogadása.
- Bizonyos érzelmek előtérbe kerülése, mások háttérbe szorulásának vállalása. (Az adott projektet érzelmi tényezők alapján választják, és érzelmi „drive” hajtja őket előre.)
- A projekt megvalósítási feltételeinek az elfogadása.
- A megismerés tökéletlenségéből következően a preferenciarend megkérdőjeleződhet. Ezért számot kell vetni a döntések esetleges tévedéseivel is.

A belső konverzációban megállás nélkül zajló dialogikus folyamatok eredménye a személyes identitás kialakulása. Létrejöhet az egyéni elköteleződés, kialakulhat a megbízhatóság, a kiszámíthatóság. Az énről való reflexív belső (retrospektív és prospektív) gondolkodás lehetővé teszi az önértékelést. Megbánható lesz a múltbéli cselekedet, és éppen azért, mert az egyén emlékszik a korábbi belső dialógusaira. Tudja, hogy másképpen is cselekedhetett volna. Ahogyan Archer írja: „Aki soha sem gondolta a tanulást a maga számára fontosnak, az nem tudná megbánni, hogy korai iskolaelhagyóvá vált.” (2000)

Az imént leírt folyamatot egy interjúrészzel illusztráljuk. A következőkben egy olyan fiú tanulási élettörténetének egy részletét olvashatjuk, akit a környezete úgy látott, hogy nem találja a helyét a nyolcosztályos gimnáziumában, pedig otthon minden támogatást megkapott a sikeres tanulmányokhoz. Szülei, nagyszülei támogatták a tanulásban, ő azonban előbb némileg melankolikus, majd később egyenesen ellenálló lett. A megoldást az jelentette, hogy szakképző iskolába került, ahol egy idő után megtalálta azt a praktikus tevékenységet, ami őt érdekli, vonzza, és ahol személyes támogatást kapott a szükséges önbizalomszint eléréséhez. Így indult el a személyes kiteljesedés útján.

„Tehát, (...) az általánosban én a szüleimtől nagyon sok segítséget kaptam, meg ugye dédnagyapámtól is, akivel tanultam, de nem volt meg az a motiváció, hogy az ember haladjon, mert csak azt mondták, hogy ezt tanul meg, mert ez kell, meg ez kelleni fog, meg jó lesz, meg mit tom én. Az ember nem hitte el, vagyis én nem hittem el, nem is tudom mit hittem, ezen, csak úgy nem volt kedvem hozzá, csak úgy simán lesz*...tam. A [nyolcosztályos] gimiben meg már ez az abszolút lázadás jött ki belőlem, hogy olyan dolgokat, egyre újabb olyan dolgok jöttek be a tantervbe, amiket nagyon nem akartam megtanulni, nem szerettem volna, és csak úgy nem érdekelték, és nem tudtak lekötönni. És mindenki azt akarta, hogy engem ez érdekeljen, és ez így nem volt jó. Itt [a szakközépiskolában] meg olyan emberekkel tanultunk, meg találkoztunk, akiket érdekelték, és úgy mondták el dolgokat, hogy azok érdekelték engem is meg, megfogott, megragadott, és itt már nem is nagyon kaptam visszajelzéseket a szülőktől. Csak azt, hogy elmondtam, kaptam egy ötöst, de jó ennyi. És igazából magamnak volt inkább jó érzés, hogy itt elkezdtem azt érezni, hogy amit itt csinálok, az engem is érdekel, meg eredményes, és tudom is csinálni. A gimiben ezt nem éreztem, ezt úgy éreztem, hogy ez nekem nem kell. Nem tudom csinálni, nem is érdekel, és így is ment az egésznek a tanulása. Tehát, ami így megmaradt az órán, abból összekapartam egy hármast nagyjából, úgyhogy...” (szakközépiskola, Felsőögd)

Az interjúrészlet jól igazolja azokat az általunk preferált szocializációs elméleteket, melyek szerint a tanulók életprojektje befolyásolható ugyan az iskoláztatásban eléjük állított elvárásokon keresztül, de nem determinálható általuk. Az idézetben két alapvető fázist különíthetünk el. Az egyik fázisban a szocializációs szereplők – a szülők és az iskola – abban a meggyőződésben cselekedtek, hogy a fiatalember egyéni életprojektje alapjaiban befolyásolható: „Mindenkinek azt akarta, hogy engem ez érdekeljen.” A nevelést a szocializáció hagyományos átviteli modelljére építették (Andorka, 2006). Eszerint a társadalom, a család értékeit átvisszük a fiatalember életébe, és ezzel újratermeljük a kultúrát, a társadalmi státuszt, az egyéni életciklust. A szóban forgó fiatalember esetében azonban ez a modell nem bizonyult megfelelőnek, amit jól mutat, hogy tanulói életútján előrehaladva fokozatosan szembekerült az iskoláztatás adott elvárásaival. Attitűdje ellenállásba fordult: „Gimiben meg már ez az abszolút lázadás jött ki belőlem, (...) nagyon nem akartam megtanulni, nem szerettem volna, és csak úgy nem érdekelték, és nem tudtak lekötönni.” Fordulatot az hozott, hogy olyan iskolába léphetett át, ahol a felkínált tevékenységek a fiatalember személyes döntései alapján kaphattak helyet az egyéni életprojektjében: „Azok érdekelték engem is, meg... megfogott, megragadott.” A megfelelés igénye a szülői elvárásoknak ekkorra háttérbe

szorult, „és igazából magamnak volt inkább jó érzés, hogy itt elkezdtem azt érezni, hogy amit itt csinállok, az engem is érdekel, meg eredményes, és tudom is csinálni.” Igazolja látszik, hogy az érzelmek szerepet játszanak az involváltság, a fontosság, az érdekek és a szándékok kialakításában. A fiatalember esetében egyfajta késleltetett fejlődésről beszélhetünk, ami abból adódott, hogy a nevelésében, szocializációjában érintettek pontatlanul ismerték fel a helyzetet. *Túlbecsülték a külső irányítás és támogatás lehetőségeit a tanuló nevelésében*, nem számoltak azzal a ténnyel, hogy csak az egyén hozhatja magát abba az állapotba, ami az oktatásba, társadalomba történő beilleszkedését előidézi.

Fontos kiemelni, hogy a bemutatott eset nagyon kedvező, gondoskodó, támogató környezetben zajlott, fogalmazhatnánk úgy is, hogy a tanuló kedvező szociokulturális háttérrel rendelkezett. Ez azonban közömbös volt abból a szempontból, hogy a szülők, nevelők jó ideig nem érzékelték, hogy a külső struktúrák hogyan képződnek le a tanuló belső beszédjében – azaz önreflexivitásában. Az események végső kimenetele szempontjából ugyanis a folyamatos belső értelemkeresés volt a meghatározó. Segítségük akár kontraproduktívna is tekinthető, hiszen a fiatalember belső konverzációnak „zavarodottságát” csak fokozták a feldolgozhatatlan szülői elvárások. Ezek a (belső) beszédben természetesen leképződtek: „Mondták, hogy ezt tanuld meg mert ez kell, (...) az ember nem hitte el, vagyis én nem hittem el, nem is tudom, mit hittem...” Mindezeket figyelembe véve érthető a fiatalember lázadása, ami esetünkben nem több, mint törekvés a helyzet korrekciójára. Talán másképp alakulnak a dolgok, ha a nevelés felelősségét viselőik korábban értelmezni kezdik a zavarra utaló jeleket, és ha személyes beszélgetések alapján megkísérik kikövetkeztetni a fiú belső konverzációnak főbb dilemmáit.

A fenti példából is kiderült, hogy a tanulási motivációkat az iskola bizonyos esetekben nem képes létrehozni. A tanulók „hangját” is közvetítő tanulmánytól talán nem idegen, ha felhívjuk a figyelmet néhány olyan esetre, ahol az iskolai élet valamely eseménye csökkentette egy-egy tanuló motiváltságát. Az egyik példát elit gimnáziumból vesszük, amelyben a tanulóknak általában hosszútávú terveik vannak, ennek megfelelően osztják be az erőforrásaikat. A szóban forgó eset egy diák sérelméhez kapcsolódik, akit az iskola „nem engedett” előrehozott német nyelvi érettségire. A tanuló angolból már kilencedikben megvolt a középfokú nyelvvizsgálója, előrehozott érettségit tett informatikából, és most a német előrehozott érettségit tűzte ki maga elé, ezért rendkívül intenzíven kezdett német nyelvet foglalkozni. A stratégiai céljait követő, és a személyes identitását talán túl függetlenül és autentikusan megjelenítő tanuló érezhető elvárásokkal és kritikusan állt iskolai német tanárához és annak tanítási módszereihez.

„... most tanulok ötödik éve németet, abból is a nyelvvizsgára készülök, viszont itt, egyrészt a tankönyvünk is nagyon rossz, másrészt a tanár, hát inkább nem mondanék róla semmit, mert olyan színvonalatlan órákat tud tartani egyszerűen, és ezt nem azért mondom, mert azt gondolom pikkel rám. Annyi tapasztalatom már van azért így nyelvtanár szempontjából, mert rengeteg külön tanárnál jártam, elég régóta tanulok nyelveket, és annyi rálátásom már van ebben az egészben, hogy nem ő az, aki megtestesíti a nyelvtanulás csúcsmínőségét.” (gimnázium, Miskolc)

A történet érdekessége, hogy az intenzív nyelvtanulásra törekvő tanuló és a gimnáziumi nyelvtanár valamilyen oknál fogva ellenérdekelt viszonyba kerültek egymással. A helyzetet jellemző egyik eset elbeszélése sajnos csak a tanuló oldaláról volt megismerhető számunkra:

„...feladott egyik napról a másikra – munkafüzet ugye egy A4-es oldal –, két A4-es oldal feladatot. És azt tudni kell, hogy a munkafüzetünk egy nagy rakás nem mondom mi. És úgy néznek ki a feladatok, hogy volt pár olyan feladat, hogy mondatokat kellett alkotni, mint egy normális tankönyvben, a többi meg olyan, hogy igazából nem lehet érdemben megcsinálni. Mert ilyeneket kell csinálni, hogy a fél A4-es oldal szöveget be kell másolni a füzetbe, és tehát semmi, nem is kell átírni, mondjuk E/1 személyből E/3 személybe, hanem csak bemásolni a szöveget, aminek igazából nem láttam sok értelmét, a többi feladatom kész volt. És ehhez hozzátartozik még az is, hogy senkinek jóformán nem volt kész az osztályból, nekem mindig az első padban kellett ülnöm, bár ezt még most sem értem, hogy miért, és akkor megnézi a munkafüzeteimet, látja, hogy minden feladat kész van, és akkor kéri a füzetemet is, hogy hol van az a másik feladat. Mondtam, hogy nem volt kedvem bemásolni, mert igazából tényleg nem kellett vele semmit sem csinálni, viszont a többi feladatom kész van, tessék megnézni. És akkor mondja, jól van, akkor ez egy egyes. És akkor mondom, tanár úr, ezt nem értem, tehát látszik, hogy foglalkoztam vele, sokat dolgoztam vele otthon, akkor nem értem, hogy mire kell az egyes. És akkor emiatt az egyes, kaptam még egy egyest valami ugyanilyen dologért, konkrétan akkor is csak az én feladatlapomat ellenőrizte, amit nem értek, ez abszolút kettős mérce szerintem. És emiatt lettem hármás félévkor. És utána derült ki, én beadtam a jelentkezésemet érettségire, és ő az utolsó pillanatban jóformán elkaszálta azt, mert mondta, pedig úgy tartom, hogy én vagyok az egyik legjobb a csoportban, és nem mehettem el érettségizni, pedig hogy ha otthon csinálom az érettségi feladatsort németből, hát meg vagyok a fél órás résszel öt perc alatt. És ez engem nagyon bántott, tényleg akkor úgy éreztem, amikor megtudtam, hogy nem, nem is ő mondta el, hanem az igazgató úr,

hogy sajnos akkor a tanárnő (sic!) nem javasolta, hogy nem mehetek el. Pedig, ugye, öt kötelező érettségi tantárgyunk van, és nekem angolból meg informatikából van érettségim, tehát akkor ez a német még akár rosszul sikerült volna, az sem számított volna, mert fele. Mindegy. Tehát ezt nem tudtam felfogni, és ekkor ment el nekem attól a kedvem, hogy németezzek egy jó hónapig. Most már utána meg átgondoltam és rájöttem, hogy felesleges itt sopánkodni, most inkább akkor következő cél a nyelvvizsga.” (gimnázium, Miskolc)

A történet részleteit nem ismerjük, és nem tudjuk azokat a pedagógia megfontolásokat, amelyek alapján a tanuló elégteleneket, majd félévben közepes jegyet kapott. Azt feltételezzük, hogy mindezeket az iskolai szabályoknak megfelelően kapta. A szocializációs modellünk alapján azonban az problematikusnak tűnik, hogy egy olyan tanuló, aki stratégiaileg tervezve angolból középfokú nyelvvizsgát tesz, informatikából előrehozott érettségét, majd elszánja magát az előrehozott német érettségire, az iskolai németoktatás hatására időlegesen elveszíti a német nyelv tanulási ambícióit, majd számot vetve a helyzettel, az iskolán kívüli megoldást keres a nyelvvizsga megszerzésére. Az általunk alkalmazott szocializációs modell alapján az „érzelmekek, az involváltság, fontosság, érdekek és szándékok kialakításában játszanak meghatározó szerepet. Semmelyik projekt nem foglalkoztatja az egyént, ami nem kap érzelmi hangsúlyokat.” Az olyan tanítási gyakorlat, amely csökkenti a tanulóban meglévő érzelmi hajtóerőt vagy olyan sérelmeket okoz, amely ezt csökkenti, feltehetően tartalmaz kontraproduktív elemeket is.

Az elit gimnáziumokban tanulókkal beszélgetve azt tapasztaltuk, hogy körükben az átlagosnál gyakoribb a magas önértékeléssel és kritikai érzékkel rendelkező tanuló, akikkel a tanároknak minden bizonnyal nem könnyű együtt dolgozniuk. Ezek a fiatalok fenntartják saját céljaikat, képviselik individuális érdekeiket, és ennek függvényében értékelik az órákat (nyelvórákat). Látni akarják az értelmét annak a feladatnak is, amit éppen csinálniuk kell. Ahogyan az idézett tanuló fogalmazta: „... ilyeneket kell csinálni, hogy a fél A4-es oldal szöveget be kell másolni a füzetbe, és tehát semmi, nem is kell átírni mondjuk E/1 személyből E/3 személybe, hanem csak bemásolni a szöveget, *aminek igazából nem láttam sok értelmét.*” Az értelmetlen feladatot, a munkafüzet „gyengességét” vagy a tanári munkával való elégedetlenséget az ilyen tanulók nyíltan vagy rejtetten visszajelzik.¹⁸ Valamiképpen a tanár válhat „ellenőrzötté”. Elvileg lehetséges, hogy a tanulói visszajelzések a tanári munka minőségének javulása és a tevékenységek értelemmel telítettségének irányában hassanak, azonban a tapasztalatok szerint a tanulói kritika inkább frusztrációt kelt az érintett tanároknál. A frusztr-

¹⁸ Az interjúk alapján elit gimnáziumokban jutottunk olyan információhoz, hogy a gyengén oktató nyelvtanártól a diákok úgy próbálnak megszabadulni, hogy felsőfokú nyelvvizsgát tesznek az adott nyelvből – természetesen nem az elkerülni kívánt oktató támogatásával.

ráció hatására a tanárok növelik az adminisztratív jellegű – könnyen kontroll alatt tartható – elvárásokat a tanulók irányába. Bárhogy is van, az iskolának és a tanárnak érzékenyvé kell válnia arra a belső beszédre, ami a tanuló ambícióit megalapozza, és el kellene kerülni az olyan helyzeteket, melyek révén a tanuló – esetleg nehezen megszületett – tanulási elszánásai csökkennek vagy megvalósulásuk a közoktatáson kívüli utakra kényszerül.

Mielőtt az Archer által kidolgozott négyes tipológia ismertetését megkezdénénk, még egy elméleti összefüggésre hívjuk fel a figyelmet. A szocializáció terepét a hagyományos elméletek a társas közegekre szűkítették: nem feltételezték, hogy a szocialitás képessége kialakulásának a társas világon kívül – a természeti és praktikus világban – is lennének befolyásoló tényezői. Az antropológiai és pszichológiai kutatások alapján azonban Archer egy kiterjesztett szocializációs fogalmat alkotott, amelyben fontos szocializációs szerepe van

- a természeti világnak – az ember biológiai teljesítőképességén és komfortérzeteken keresztül,
- a praktikus, manipulálható világnak – az anyagi természetű dolgok világában végzett gyakorlatias tevékenységeken keresztül,
- és természetesen a szociális világnak – amelynek bontakozása a diskurzusra, az interakcióra, kommunikációra vezethető vissza. (Archer, 2000)

A szocializáció kiterjesztett fogalma több szempontból is érdekes. Egyfelől ennek révén a tárgyi környezet és a természeti környezet is szocializációs ágensnek tekinthető. Másfelől a három létrend – a természeti, a praktikus és a szociális – elkülönítése annyiban is jelentőségteljes, hogy a tanulói életprojektek céljai valamelyik létrendhez kimutathatóan közelebb állnak, mint a másik kettőhöz. Akik sportban teljeseznek ki, azok a természeti állapotnak – az emberi test erőfeszítéseinek – tulajdonítanak nagy jelentőséget. Akik számára a praktikus alkotókészség áll a középpontban, azok nagyra értékelik a tárgyakkal, szerszámokkal és az emberi kézzel végezhető tevékenységeket.

Akik számára a szociális világ meghatározó, azok a diskurzusokban fenntartott kulturális rendszer irányában érdeklődőbbek, beleértve az elméleteket, hiteket, értékeket, érvrendszereket. A természeti, a praktikus és a szociális világ felosztás jól használhatónak bizonyult akkor is, amikor magyarázatot kerestünk a sportolás magas értékére a tanulói életrajzokban. Valamennyi iskolatípusban előfordult ugyanis olyan diákok, akik számára lényegesen nagyobb jelentőséggel bírt a rendszeres sportolás, mint amennyire ezt az iskola, vagy valamely más szocializációs ágens megalapozta volna. (Sőt, egyes esetekben az iskolai elvárások inkább a sportolás ellenében hatottak.) A fentiekben felvázolt elmélet alapján azt feltételeztük, hogy a sportolás a

naturális – biológiai – „önreflexió” egyik területeként fogható fel, amelyen keresztül önszocializációs folyamatok zajlanak.

6.1 A reflexivitás tipizálása

Archer részletesen kidolgozta az identitás kialakulásának folyamatát, és a reflexivitás középpontba helyezésével eszközöket alkotott arra, hogy mélyebben megértsük az egyén és környezete, más szóval a cselekvő és a struktúra viszonyrendszerét. Modellje egyszerre teszi lehetővé a szubjektumot érő külső hatások jelentőségének felmérését és azoknak a folyamatoknak a megfigyelését, melyek a szubjektumon belül zajlanak és terelik – eltérítik, csökkentik, erősítik – a külső hatásokat. Az intrapszichikai folyamatok leírására egy négy típusból álló modellt állított fel. Az individuumok főbb jellemzőinek megragadását célzó tipológia fontos jellemzője, hogy összeköthető a szociológiai kutatások mobilitásvizsgálataival. Megadható ugyanis az egyes típusokba tartozó individuumok esetében a mobilitás jellemző iránya. Az alábbiakban röviden bemutatjuk az archeri típusokat, majd a tanulói interjúk alapján megvizsgáljuk a modellek érvényességét a diákok korosztályában.

Archer a belső konverzáció vizsgálatára összpontosító kutatásában a cselekvők négy típusát különítette el, melyek a reflexivitás tekintetében eltérő kapacitásokkal jellemezhetők.

- **Autonóm reflexivitással** jellemezte azokat, akik
 - aktív cselekvőként kevésbé meghatározottak a társadalomban adott struktúráktól,
 - belső beszédjük révén stratégiai céljaikat fenntartva képesek viszonyulni önmagukhoz és a társadalomhoz,
 - életprojektjükre az átlagosnál gyakoribb pozíció és helyváltoztatás jellemző, mert igyekeznek megkeresni a számukra kedvező feltételeket, környezetet,
 - önreflexiós képességük (távolságtartásuk önmaguktól) lehetővé teszi, hogy távlati céljaik elérése érdekében átmeneti megoldásokat találjanak egyes életszakaszokban, elfogadva a pillanatnyilag adott struktúrákat és nem feladva eredeti céljaik irányába vivő aktivitásukat.
- **Kommunikatív reflexivitással** jellemezte azokat, akik
 - belső beszédjük intim zártságát feladják és sok tekintetben külsővé teszik azt,
 - másokkal megvitatta, egyeztetve alakítják céljaikat, intézik dolgaikat, oldják meg problémáikat,

- életprojektjük a másokkal történő egyeztetések során változik, átalakul, ami azonban nem kelt bennük negatív érzéseket, mert a környezetükhöz való viszonyukban elve kalkulálnak azzal, hogy a dolgok ritkán alakulnak úgy, ahogyan eltervezték,
 - a kommunikatív partnereik gyakorta a széles értelemben vett családtagjaik közül kerülnek ki, ezért a családi hagyományaiknak jelentős hatása van az egyéni életprojektjük megformálására, ez is összefügg azzal, hogy általában a korábbi társadalmi státusz megőrzésére törekednek.
- **Meta-reflexivitással** jellemezte azokat, akik
 - aktív szereplőként viszonyulnak környezetükhöz, belső beszédjüket azonban erős önmonitorozás jellemzi. Ennek következménye, hogy gyakran megkérdőjelezzik saját álláspontjukat, motivációikat és cselekvésüket,
 - a társadalomhoz és önmagukhoz viszonyulásukat az idealizmus jellemzi, ami sokszor erős kritikai álláspontjukban mutatkozik meg,
 - az idealizmusuk életprojektjükre is hatással van: a céljaik gyakorlati kivitelezése nehezen illeszkedik az ideákhoz, és mivel többnyire a nehézségek ellenére sem adják fel azokat, elégedetlenség jellemzi őket.
 -
 - **Töredezett reflexivitással** jellemezte azokat, akik
 - az életük szempontjából lényeges események bekövetkezését nem segítik elő, inkább csak hagyják megtörténni azokat,
 - míg a többi típusba sorolhatók aktív cselekvők, e típus legfőbb jellemzője a passzív „cselekvés”, melynek háttérében egyfajta dezoirentáltság mutatható ki,
 - a passzivitás háttérében éppen a belső beszéd kialakulatlansága, töredezettsége mutatható ki (A töredezettség fogalom azonban arra is utal, hogy ez nem feltétlenül végleges állapot.),
 - részletesebb analízis alapján feltárható, hogy az e típusba tartozók belső beszédjükben kevésbé tesznek különbséget önmaguk és körülöttük lévő világ között. (Archer, 2003b; Colombo, 2011; Czerniewicz és mtsai, 2009)

A bemutatott típusok közötti különbségek nem tekinthetők egyenlő súlyúaknak. A döntő különbség a töredezett reflexivitás és a másik három (autonóm, kommunikatív és metareflexivitás) között húzódik. A töredezett reflexivitás ugyanis azt jelzi, hogy a pszichikai rendszer nem rendelkezik megfelelő önirányítási képességgel, így az életprojekt voltaképpen nem tekinthető önmagát kibontó folyamatnak. A másik három típus esetében megvalósul az individuum önreflexivitáson alapuló vezérlése – igaz, ez jellegtől függően eltérő kimeneteket eredményez.

Megjegyzendő, hogy mint minden tipológia, ez sem egymást kizáró kategóriákra épül. A típusba tartozás azt jelenti, hogy az adott individuum mely jellegzetességeket mutatja erősebben a többihez képest. A kommunikatív reflexivitással jellemezhetőek is hoznak olyan döntéseket, melyeket a maguk belső konverzációjában érlelnek ki, és az autonóm reflexivitással jellemezhetőek is élhetnek a kommunikatív döntéshozatal lehetőségével. Nincsenek tehát tiszta típusok, és ez különösen fontos a töredezett reflexivitással jellemezhetőek esetén. Az életprojekt hosszú – úgyszólván élethosszig tartó – folyamat, és a reflexivitás terén is történnek változások. Elegendő akár olyan fordulatokra, például vallási megtérésélményekre utalni, amelyek felülírják a belső konverzáció korábbi struktúráit, bevonva egy transzcendens „megfigyelőt”. Bármennyire is töredezett tehát valakinek a reflexivitása, megtörténhet, hogy új alapokra helyezi azt, és ezzel fokozza önirányító képességét.

Mint említettük, a fenti reflexivitási tipológia oktatási koncepciókra vonatkoztatását az is elősegíti, hogy az egyes típusok összefüggésbe hozhatók az életutak mobilitásának jellegével. Az autonóm reflexivitas általában felfelé irányuló mobilitással jár együtt. A kommunikatív reflexivitással jellemezhető diákok életprojektje többnyire a társadalmi státusz megőrzését, rekonstrukcióját eredményezi. A metareflexivitas típusába sorolható tanulók esetében pedig erős kockázata van a lefelé irányuló mobilitásnak, azaz kiinduló társadalmi státuszuknál kedvezőtlenebb pozícióba juthatnak életük során. A reflexivitas tehát olyan szociológiai tényező, ami szükséges annak megértéséhez, hogy a társadalmi struktúra milyen módon hat az egyénre. „Az önazonosságban élő Én mint valami reflexív projekt fogható fel, amelyért az egyén viseli a felelősséget. Nem egyszerűen azok vagyunk, akik, hanem akivé tesszük magunkat.” (Giddens, 1991; idézi: King, 2010) A reflexivitas nem nélkülözhető mozzanat, belső megvitatás nélkül az egyéni életprojekt nem alakítható ki és nem tartható irányban. A reflexivitas az alapja annak, hogy az individuum strukturális és kulturális környezete értelmezést nyerjen, és el tudja magát helyezni a környezettel való viszonyaiban. Mindez arra a belső pszichikai erőre épül, amely megalapozza a cselekvőképességet és amelynek kimerülése leállíthatja az életprojekt folyamatát. Itt jegyezzük meg, hogy a reflexivitas a belső konverzáció időbeli folyamatában zajlik: információs túlterhelődés, vagy a feldolgozásra szükséges idő hiányában is apadhatnak azok az erőforrások, melyek az életprojekt irányban tartásához nélkülözhetetlenek (Geyer, 2002). Vitatható kérdés továbbá, hogy a társadalom működésében milyen állapotokat célszerű problémaként kezelni: vajon a lefelé irányuló mobilitást eredményező metareflexivitást, vagy az életprojekt iránytalanságát eredményező töredezett reflexivitást, netán a „karrierizmus” kockázatának kitett autonóm reflexivitas túlhajtásait?

A reflexivitási típusok interjúidézetek alapján történő bemutatása előtt megjegyezzük, hogy Archer eredetileg felnőttek életprojektjére vonatkozóan vezette be a tipológiáját. Felmerül a kérdés, hogy ezek a reflexivitási típusok a személyiségfejlődésük felnőtté válás előtti fázisában lévő diákok esetében is alkalmazhatóak-e. A tapasztalatunk szerint köreikben még kevésbé mutathatók be tiszta típusok, mint a felnőttek esetében, azonban az is megfigyelhető, hogy a típusnak megfelelő reflexivitás jellege nem előzmények nélkül alakul ki, így annak már a középiskolai oktatás időszakában is vannak megfigyelhető előjelei.

6.1.1 Autonóm reflexivitás

Az autonóm reflexivitás leginkább a „klasszikus” kapitalista társadalmi rend emberképeéhez illeszkedik. Huszonöt évvel ezelőtt a szocialista Magyarország nevelési értékrendje azon alapult, hogy a társadalmi egyenlőség felette áll a gazdasági növekedésnek. Ennek feltétele volt a központilag irányított gazdaság és oktatás, melyben a kollektív társadalmi működéshez szocializálják a tanulókat. Ezzel szemben a kapitalista társadalmak emberképe az egyéni önmagvalósítás – individuális – programját helyezi középpontba és a vállalkozókedvet, a versenyképességet tekinti a szocializációs folyamatban átadandó fő értékeknek. Az autonóm reflexivitás típusa tehát jellegzetesen a kapitalista világrend szerint berendezkedő országokban jelenhetett meg, és ezekben értékelődik nagyra.

Az alábbiakban hosszan idézzük egy tanuló elbeszélését, aki iskolai agressziós ügybe keveredett. Elemzésünk szempontjából a történetnek nem maga az agressziós affér a lényege, hanem a tanulói aktivitásoknak az a sorozata, ami az eset bekövetkezését kísérte. Korábban is volt alkalmunk iskolai agressziós eseteket vizsgálni, de a tanulók részéről az alább megfigyelt aktivitást sehol sem tapasztaltuk:

„Egy gyerek, aki azóta már kicsit megkomolyodott, nem túlzás, úgy viselkedett mint egy negyedik osztályos, és tényleg nagyon gyerekes volt. És akkor én egyszer mondtam neki, addig nem idegesítettem fel magam rajta, de egyszer mondtam neki, hogy most figyelj, ne viselkedj már légy szíves ilyen gyerekesen, itt vagyunk a gimnáziumban, kis fegyelmelzést, férfiaságot kérnénk tőled. És akkor ezen ő úgy felbőszült, hogy odajött a padomhoz, lerúgta vagy lelökte az összes cuccomat, utána meg belém rúgott. De én viszont akkor már öt éve jiu-jitsu-ztam, voltam világbajnokságon, ahol második lettem, tehát könnyűszerrel háritottam. Utána befogtam, ő meg próbált ütni én meg egy védekezésben megütöttem, és sajnos úgy találtam el, hogy kirepedt a szája. De egyébként abszolút nem vagyok agresszív, de tényleg ez csak önvédelem volt, mert ő támadott rám, és akkor ebből, utána másnap bejött az

anyja fenyegetőzni, hogy ez rendőrség lesz, akkor a fogait meg kell műttetni. Én meg, igazából nem tudom, hogy ez talpraesettség volt, vagy ijedtség, de bementem a rendőrségre, hogy megkérdezzem, hogy ezért én mit kaphatok, mert ugye teljesen befenyített az anyja, hogy engem izé, felfüggesztenek, meg ilyenek. És bementem, és akkor, nekem itt a kisebb rendőrőrsön voltam bent, és azt mondta ott a fő rendőr, nem tudom igazából ezeket a tiszteket, vagy tisztségeket, azt mondta, hogy miért, hogy meg kellett volna jobban vernem. Tehát egy rendőr szájából ez nagyon kontrasztos volt. És utána meg kijött ide a rendőrség a suliba, hogy kivizsgálják az ügyet. És akkor ez nagyon rosszul érintette az igazgató urat, mert ugye ilyen balhék nem nagyon szoktak rendőrségre menni, de ők mégis azzal fenyegettek engem, hogy ezt rendőrségi útra terelik, tehát ez megint egy nagy félreértés volt, én meg szólok a rendőröknek, az nem jó. És csak én kaptam osztályfőnöki figyelmeztetést, a gyerek azért nem kapott, mert volt már akkor egy igazgatója, és akkor még egy osztályfőnöki mellé az nagyon rossz lett volna, tehát már a kicsapás szélén áll. És ez akkor nagyon rosszul esett, hogy tényleg ő támadott rám, én csak védekeztem, és abszolút nem vertem úgy meg, hogy ne tudjon hazamenni, csak egy figyelmeztetést kaptam úgy mond, és azért én meg kaptam egy osztályfőnököt mert védekeztem. Ez meghatározó volt akkor, el is mérgesedett a viszonyunk az osztályfőnökkel egy ideig.

Tehát ugye ezt akartam kérdezni, hogy az, hogy téged hogyan ítélnék meg mások, ez az eset milyen hatással volt arra?

Hát igazából akkor az egész iskola tisztelt. Tehát azt a gyereket tényleg annyira rühellte mindenki, hogy én ilyen jótevőként voltam kezelve akkor, hogy végre megmutatta neki valaki hála Istennek.

De hogy mondtad, hogy az osztályfőnökkel viszont egy időre elmérgesedett...?

Igen, mert nem értettem meg azt, hogy akkor vagy egyikünk sem kapjon, vagy akkor mind a kettőnk. Nem értettem meg ezt a kivételezést, mert én tényleg nem csináltam akkoriban semmi ilyen rosszat úgymond, a gyerek meg folyamatosan. Nem értettem azt, utána nekem is komolyodnom kellett ahhoz, hogy még megértsem, meg hogy miért döntött így. Most már abszolút világosan látom, de akkoriban ez nem úgy volt.” (gimnázium, Miskolc)

A fent idézett szöveget az iskolai interakciós rendszerek közötti éles határvonalak illusztrálására is használhatnánk, hiszen ahogyan a tanárok – hivatalosan – kezelték és értékelték az ügyet, az lényegesen eltér a fiatalok kortárs csoportjának értékelési eljárásától. Ők valamiféle helyénvaló igazságtételt láttak abban, hogy a „gyerekesen” viselkedő diáktársuk alulmaradt. A reflexiós képességek vizsgálata alapján azonban a

történetnek más mondanivalója van. A főszereplő önértékelésének fontos eleme, hogy sportol, és a választott sportágában teljesítőképes is. Amikor lezajlik az agressziós esemény, annak az iskolai társadalom szokásos mikrovilágán túl a „sértett” szülője is részévé válik. A szülő magatartását a fiatalember némileg félreértve azt feltételezi, hogy az ügy az iskola falain túl – a rendőrségre – is átkerülhet, ezért mintegy preventív módon felkeresi a közeli rendőrőrsöt. Tulajdonképpen ezen keresztül maga generálja az ügy továbbvitelét – hiszen enélkül feltehetően elmaradt volna a rendőrségi vizsgálat. Ettől a pillanattól kezdve a szülőn és a rendőrségi alkalmazotton kívül az iskolaigazgatóval szemben is meg kell védenie álláspontját. Elemzésünk szempontjából itt annak van jelentősége, hogy ezt sikeresen megteszi, egyedül az osztályfőnökkel szemben maradnak sérelmei, amikor az ügyet hivatalosan lezárják. A folyamat közben mindvégig kezelnie kellett az értelmezési kettősségeket: a rendőr a tettéért szóban „megdicséri”, hivatalosan azonban mint agressziós esetet vizsgálja az ügyet. A diákok az ő pártjára állnak, a tanárok azonban másként értékelik. Jelentőségteljes a történet lezárása is, amelyből kiderül, hogy reflexív képessége fejlődött, hiszen utólagosan képes volt megérteni azoknak a megfontolásait, akik az intézményi normák, szabályok alapján jogszerű – de számára nem egészen igazságos – döntést hoztak, és osztályfőnöki figyelmeztetésben részesítették.

A példa jól szemlélteti, hogy az iskolák újszerű körülmények között működnek ahhoz képest, amikor még tanulók passzív tömegeivel volt dolguk. A középiskolás éveik alatt bontakozó, egyre autonómabbá és reflexívebbé váló fiatalok a tanuláshoz is másfajta feltételrendszerét teremtik meg. Így zajlik az a folyamat, melynek keretében a tanulók szocializálják a szülőket, tanáraikat, igazgatóikat: nekik kell a meglehetősen autonóm fiatalok viselkedésére, kezdeményezéseire és megoldáskeresésére reagálniuk, és nem megfordítva, ahogyan az a korábbi szocializációs modellekből feltételezhető volt.

Az autonóm reflexivitás bontakozásának további jeleit is találtuk a fiataloknál. Főként az autonóm reflexivitással jellemezhető fiatalok körében általános, hogy továbbtanulási döntéseiket egészen önállóan hozzák meg, akár a szülők, tanárok tudta nélkül. Információs forrásokat – tanácsadókat – ők is elfogadnak, sőt akár döntő mértékben is figyelembe vesznek ahhoz, hogy felmérjék a lehetséges irányokat, azonban döntésük során keveset kommunikálnak a szüleikkel, tanáraikkal.

„A T-be nem akartam menni, nem tudom miért, pedig az is nagyon jó iskola, és akkor hallottam erről az iskoláról, erről a C-ről, és így mondtam anyának, hogy akkor én ezt megpróbálom. De ő nem tudott erről semmit, meg a család többi tagja se, és én úgy jöttem ide, hogy senki nem tudott semmit. De nem bántam meg egyáltalán.” (szakközépiskola, Székesfehérvár)

Az önálló továbbtanulási döntés önmagában nem jelenti az autonóm reflexivitás jelenlétét. Nagyobb döntések alkalmával az autonóm reflexivitással jellemezhető diák nem zárja ki a szülői autoritás igénybevételét, ha azt hasznosnak értékeli. Volt olyan tanuló, aki már felső tagozatos korában határozott autonómiával irányította az életét, azonban hagyta magát meggyőzni az erős érveket felvonultató édesapjától – legalább is azt illetően, hogy meglévő céljait melyik iskolában érheti el hatékonyabban.

Az autonóm reflexivitás jelének tartottuk azt is, ha egy diák a tanulásra fordított erőforrásaival tervszerűbben gazdálkodik az átlagosnál. Ez megmutatkozik például abban, hogy nem akar mindenkől ötöst, inkább szelektálja a terveinek megfelelő tárgyakat, és azokat tanulja intenzíven. Iskolai teljesítményét tehát a jövőbeli tervei alapján is értékeli, és nem csupán a tanári visszajelzések, vagy a tanulócsoporthoz kialakult versenyhelyzetek alapján tájékozódik. A stratégiai gondolkodás tekintetében azonban lényeges különbségek figyelhetők meg abban a vonatkozásban, hogy a hosszabb távú célok idővel milyen mértékben változnak.

„Ami fontos számomra még egyszer mondom, ami a jövőbe látom, hogy arra szükségem lesz, azokkal nagyon sokat foglalkozom. Viszont ami tudom, hogy annyira nem lesz fontos, azokat egy kicsit háttérbe szorítom. Hogy ez most jó-e vagy sem, azt nem tudom, de én ezt idő hiányban teszem, mert mellette sportolok. Tehát ha nem tenném, nem sportolnék, akkor mellette természetesen biztosan lenne időm arra is, hogy azokkal a dolgokkal is foglalkozzak többet, amivel jelen pillanatban nem.” (szakközépiskola, Budapest)

Az autonóm reflexivitással jellemezhető diákok hajlamosabbak kritikus véleményeket megfogalmazni a tanulás megszervezésére és a tanári teljesítményekre vonatkozóan. Ebből eredően a tanár-tanuló egyeztetéseknek (esetleg konfliktusoknak) gyakrabban szereplőivé válnak, ugyanakkor ezek a konfliktusok soha nem a destruktivitást szolgálják. Szerepük jellemzően az egyéni vagy csoportos tanulói érdekek megjelenítése, például az igazságosabb osztályzás elérése. Az elbeszélésekből kiderült, hogy amennyiben a tanárok a hangoztatott tanulói véleményt akadékoskodásnak, túlkapásnak tekintik, az némi tanulmányi hátránnyal is járhat a diák számára. Az autonóm reflexivitással jellemezhető diákok azonban ezt környezeti feltételként képesek kezelni.

Az autonóm reflexivitással jellemezhető diákok hajlamosabbak kritikus véleményeket megfogalmazni a tanulás megszervezésére és a tanári teljesítményekre vonatkozóan. Ebből eredően a tanár és a tanuló közti egyeztetéseknek (esetleg konfliktusoknak) gyakrabban szereplőivé válnak, ugyanakkor ezek a konfliktusok soha nem destruktív jellegűek. (Eltérően a meta-reflexívek kritikájától.) Szerepük jellemzően az

egyéni vagy csoportos tanulói érdekek megjelenítése, például az igazságosabb osztályzás elérése. Az elbeszélésekből kiderült, hogy amennyiben a tanárok a hangoztatott tanulói véleményt akadékoskodásnak, túlkapásnak tekintik, az többnyire kedvezőtlen hatással van a tanuló értékelésére, osztályzataira. Az autonóm reflexivitással jellemezhető diákok azonban ezt környezeti feltételként képesek kezelni.

„Tesi órán (...) a teljesítményt értékeli, meg úgy általában alapvetően is. De az olyan tantárgyaknál, amiből úgy van a pontozás, hogy a tanár adja meg, tehát nem konkrét pontozás, mint matekon, akkor ott azért szerintem azért rányomja egy kicsit a bélyeget. Hogy látják, hogy hú ez egy izé szép csak, ilyen kis kedves okos, akkor neki több pont, látják, hogy enyém akkor izé, kettővel kevesebb.” (szakközépiskola, Miskolc)

Megfigyeltük, hogy az autonóm reflexivitással jellemezhető tanulók társaiknál világosabban meg tudták fogalmazni, hogy a jövőben mivel szeretnének foglalkozni. Általánosságban megfigyelhető volt, hogy a jövőbeli terveit minden interjúalany az egyéni érdeklődés kritériumának rendelte alá. Feltétlenül olyasmit szeretnének csinálni, ami érdekli őket. Az érdeklődés azonban sokaknál nem jelenkezett kidolgozott formában, vagy láthatóan előbb-utóbb háttérbe szoruló, netén feladásra kerülő kritérium volt. Hiszen voltak, akik már a középiskolájukba is úgy jutottak be *„hogy csak ide vették fel, máshova szerettek volna, és akkor így alakult, lesz, ami lesz.”* Az ő esetükben az érdeklődés feltehetően nem marad fenn mint az életprojekt vezérmotívuma. Ezzel szemben az autonóm reflexivitással jellemezhetőek között találtunk olyat, aki általános iskola óta olajmérnök kívánt lenni. Skype kapcsolaton keresztül kommunikált a szakmáról Hollandiában dolgozó magyar szakemberekkel, rendszeres e-mail kapcsolatban állt egy nyugdíjas olajmérnök professzorral. Ismerte a szakmához tartozó európai és amerikai képzési intézményrendszert, a képzések specifikumait és későbbi hasznosíthatóságát, emellett azokat a szakmai részterületeket, amelyek meghatározzák az olajmérnök követhető életformáját (pl. utazások mennyisége stb.). Az autonóm reflexivitásnak ez a foka – egyesek számára talán meglepő módon – nem csupán az elit gimnáziumokban volt jelen. Ha verbálisan kevésbé kibontott formában is, de szakképző intézményekben is találtunk olyan beszélgetőpartnerekre, akik stratégiailag gondolkodtak és érveltek terveik mellett.

Az autonóm reflexivitás kialakulására utaló további momentumok, melyek regisztrálhatóak voltak az interjú beszélgetésekben.

- differenciált, egyidejűleg több szempontot figyelembe vevő látásmód:
 - „... kérdezik azt, hogy mi akarok lenni, és akkor ők el tudják mondani a dolgoknak az árnyoldalát is meg ugye a naposabb részét is. És akkor ezért, ebből a sok véleményből kirajzolódott már egy olyan dolog, hogy mit érdemes és mit nem.”

- a pályaválasztásnál a dolgok árnyoldalára is rákérdeznek;
- „... nem akarok nagyon angolul beszélni, meg németül. De szívesen kimennek mégis egy kicsit, mert hogy a fizetések is jobbak ott, de úgy nem akarok hosszabb távon. (...) ... de amúgy nem akarok ott úgy, meg máshogy gondolkodni sem.” (A tanuló magas szinten beszélt nyelvet, de azt nem egyszerű kompetenciának tekintette, hanem gondolkodásmódnak érzékelte.)
- az iskolai teljesítmények önállóbb, autonómabb értékelése: „... meg lusta vagyok. (...) Hogyha érezném, hogy kell ez, hogy én ötös legyek vagy ilyesmi, hogy otthon üljek felette, akkor lehet, megcsinálnám. De vagy, hát most ilyen négyes vagyok, erős négyes, van, amiből ötös. Nekem nem ér annyit, hogy ötös legyek, mint hogy én otthon a szabad időmet feláldozzam erre. Mert annyival nem jobbak, akik kitűnők.”
- „Öltözködés. Igen, az öltözködés is egyébként rangsorolhat szerintem, (...). Igazából nem mutat sok mindent. Mert én például ismerek olyan embert, akinek BMW-je van, de otthon nincs befizetve a számlája. Na mindegy. Egy felnőtt ember.”
- újrakonstruálható jövőkép – annak érzete, hogy az életprojekt iránya nem a külső feltételek függvénye, hanem az egyéni aktivitásé:
 - „... eléggé megbízok magamban és tudom, hogy vannak olyan képességeim, hogy egyszerűen olyan szinten talpraesett tudok lenni bármilyen helyzetben, hogy ha esetleg nem sikerülne ez, akkor 100 százalék hogy, most nem is abban a pillanatban, de egy nagyon kicsi idő múlva lenne egy új. Mármost ez nem azt jelenti, hogy nekem két percenként változik az ötletem, mert mindig van új, hanem hogy ha esetleg ez, amit el szeretnék érni és céloim ez nem sikerül, akkor biztos, hogy lenne valami, amiben megtalálnám önmagamat.”
- stratégiai gondolkodás igénye és ebből fakadó kritikusabb emberkép:
 - „És az osztály ugye áll 33 főből, szerintem ebből meg tudta mondani jó, ha 5 vagy 6, hogy ő tényleg mi szeretne lenni. [Válaszul egy tanári kérdésre.] A többiek meg ilyen 'hát valamilyen mérnök szeretnék lenni, de fogalmam nincsen, hogy milyen' vagy 'hát még nem tudom, de talán valami biológiával kapcsolatos' (...). De nagyon sokan. Van, aki azt mondta, hogy fogalmam nincsen. De csinál valamit, de fogalma nincsen. És a 'fogalma nincsen', ezt nem értem, hogy akkor ennek mi értelme van? Mert van, aki van matek szakon elképesztően jó tanulónak ismerem, mellette van még kémia fakultáción és fogalma sincs, hogy mit fog magával kezdeni. De miért? Miért nem gondolkozik el rajta? Mert nincs rá ideje? Nem is sportol például. Nem hiszem, hogy nincs arra ideje, hogy otthon, amikor lefekszik este, akkor ne gondolkozna néha egy kicsit ezen. Nem mondom, hogy olyan szinten

gondolkozzon, mint én, mert ez is beteges. De akkor is. Valahogy ezt nem értem ...”

- „... olyan emberekkel vagyok összezárva, akik azért törekszenek erre, hogy a normális úton-módon legyenek sikeresek. Viszont természetesen, (...) a baráti köreim alapján, tehát nagyon sok embert ismerek, (...) és azt kell, hogy mondjam, hogy nagyon nem reális az, amit ők gondolnak. Egyszerűen (...) nem gondolkoznak azon, hogy mi lesz velük, el vannak úgymond züllve.” „(...) tizenegyedikes tanulóként látom én a mai korombeli embereket, diákokat és mindenki nem lehet modell vagy DJ vagy nem tudom. Mindenki azt hiszi, hogy majd ilyenekből fog megélni, de egyszerűen nem, ez nem így van.”
- „Tehát én azért nem így vagyok a céljaimmal, hogy azt mondom, hogy na most akkor ezt vagy ezt csinálom, hátha sikerül, ha meg nem, akkor nem marad nekem semmi, hanem mondom ez nekem személy szerint fel van építve. Tehát a lépcsőfokokat én azért végig járom.”
- az átlagnál erősebb önbizalom:
 - „Most kicsit aggódom a fizetések miatt, mert azért a pályakezdők meg az elhelyezkedés, de azért bízok magamban meg a képességeimben, meg most ki, ha nem én.”
 - nagyra becsülik a kitartást és a teljesítményeket. Sok esetben ez az aktív sportolásban és a sportteljesítmények szeretetében mutatkozik meg;
- nagyobb önállóság:
 - az érdekeik nyugodt érvényesítése az iskola szervezeti rendszerén belül, és annak szabályait betartva;
 - baráti kapcsolataikat inkább maguk kezdeményezik és alakítják, mint hogy passzívan elfogadják, ami adódik;
 - Általában sikeresek az önálló időmenedzselésben, jól osztják be idejüket.
 - „... (szüleim) nem szólnak rám, hogy most akkor ebből tanuljál, meg ne menjek sehova, mert akkor otthon maradjak tanulni. Nem korlátoznak ilyenben, én osztom be az időmet.”
 - „... itt az iskolában, (...) ha valaki jól csinálja és komolyan veszi a dolgot, akkor elképesztő eredményeket el tud érni, és ezt tényleg ki kell használni. És én erre most egy fél éve jöttem rá, hogy nekem ezt nagyon ki kell használnom és most már tényleg felnőtt komolysággal veszem ezt a dolgot, hogy tényleg úgy kell.”
 - „... én iskola mellett is dolgozok régen, tényleg ilyen kisebb munka, hetente kétszer el tudom végezni egy ilyen minimális összegért. Én viszont úgy gondolom, hogy ez nagyon jól tesz és nekem ez fontos is, mert ebből a kis összegből, amit ennyi idő alatt meg tudok keresni, meg majd amit nyáron

a nyári munkával meg tudok keresni, azzal egyrészt bizonyos mértékű önállóságot is tanulok, valamint egy kis terhet is le tudok venni úgymond a szüleimről, tehát hogy ebből a pénzből ki tudom magamnak fizetni a jogosítványt, hogy ha valamilyen plusz dologra van szükségem.”

- „... mivel, hogy nagyon szeretnék hamar családot. Mindenképpen kihagynám, azt hogy én, mondjuk, huzamos időre külföldre kimenjek, akár nyelvet tanulni, akár ott tanulni, vagy bármit. Viszont, nem mondom, hogy nem lenne egy hasznos dolog, viszont, hogy ha én úgy gondolom, hogy ilyen időn belül szeretnék eljutni odáig, hogy családom, meg lakásom, meg ilyesmiket szeretnék, akkor viszont ez a külföldi dolog nem fér bele, mert ez mindenképpen időveszteség.”
- „... őszintén megmondom, hogy nem tudom, ha esetleg negatív véleménynyel lennének [mások] erről az egésze[ről] [döntésről], befolyásolná-e, mert igazából nagyon kevés ember véleménye befolyásolna, (...)”

6.1.2 Kommunikatív reflexivitás

A társadalom fejlődésének egyik előfeltétele, hogy egyre nagyobb számban legyenek olyanok, akik rendelkeznek a szociális reflexivitás képességével, azaz van érzékük ahhoz, hogy a viselkedésüket mások szempontjainak megértése alapján korrigálják. Ehhez természetesen szükség van arra a képességre, hogy a cselekvők a dolgokat „mások szemével” is képesek legyenek megvizsgálni. (Vanderstraeten, 2001) A kommunikatív reflexivitás sajátos erőssége, hogy az individuum a saját belső konverzációját mintegy kiterjeszti, külsővé is teszi, és ezáltal saját elképzelésire vonatkozóan begyűjtheti mások véleményét, értékelését, javaslatát. Az életprojekt ez esetben is folyamatos kommunikációban – belső konverzációban – alakul ki, azonban ezekben a konverzációkban külső szereplők is hangot kapnak. A folyamatot azonban nem úgy kell elképzelnünk, hogy a másokkal történő megvitatás eredményeként az egyén mintegy „térképre” rajzolva, külső szemlélőként áttekintheti saját pozícióját és terveit. A belső konverzáció nem lehet teljesen objektíválni – tárgyiasítani – a szubjektumot. Inkább arról van szó, hogy a belső konverzáció tartalmi kibővülnek, nyilvánvalóan külső hatásokra.

Összegyűjtöttünk néhány idézetet, melyek szerintünk a kommunikatív reflexivitás jelenségére utalnak, újból hangsúlyozva, hogy a személyiségfejlődés adott szakaszában levő megszólalók kevésbé egyértelműen sorolhatók egy-egy típusba, mint a felnőttek.

„Az életemben van olyan ember, akire felnézel, akit példaképnek tekintesz, tisztelsz?”

Hát anyukám és a testvérem, nekem ők így tényleg a minden, ők ketten.”

„Én nem szeretek nagyot álmodni, mert ha nem sikerül, akkor utána ugye az nekem rossz, hogy nem sikerül az, amit én elterveztem, és amit én szeretnék. Én inkább egy realitás szinten, meg azért, ha valamit tervezek, akkor általában megkérdezem anyukámat, tényleg meg a tesómat, meg a barátnőimet is, és hogy szeretek, hogy több szem ugye többet lát, úgymond szóval szeretem meghallgatni az ő véleményüket is.

És hogy ha, mondjuk eltérő véleményük van, mint neked, akkor mi történik?

Hát meghallgatom őket, aztán elgondolkozok rajta, hogy tényleg, hogy most ő mit mondott, meg én mit gondolok, és akkor eltalálok egy középutat.” (szak-középiskola, Székesfehérvár)

A kommunikatív reflexivitás jól megfigyelhető abban, ahogyan a tanulók ismertetik pályaválasztási döntéseiket. Az interjúalanyok általában meg vannak győződve arról, hogy a továbbtanulási útválasztásuk az ő személyes döntésükön alapult, azonban részletesebb kérdések alapján feltárható, hogy ezek megszületésében és megerősödésében más – külső – szereplők is részt vállaltak. Különösen világos a helyzet azoknak az esetében, akik egy korábbi, maguk választotta célt cseréltek le a beszélgetésekben javasolt más céllal.

„Tehát kik azok, akik inspirálnak téged?

Hát keresztanyukám az szerintem nagyon befolyásol, meg ugye a nyelv miatt is szeretnék kikerülni, (...). Hát igazából a többi unokatestvérem, hát testvéremmel egykorú, úgyhogy ők is így (...) nagyon befolyásolják, meg tartjuk is a kapcsolatot nagyon.

És ők mit javasolnak neked, hogy te mit csinálj, (...).

Hát az egyik unokatestvérem ugye villamos szakon végzett, ő nagyon támogatja, hogy ezt a szakmát választottam, mert nagyon szeretné, mondta, hogy neki is nagyon bevált, nagyon jól sikerült neki ez az egész, úgyhogy ő nagyon támogat.” (szakközépiskola, Budapest)

„Ez az ötlet(gyógytornász) mikor vetődött fel benned? Magadtól jött az ötlet? Vagy segített valaki?

Hát én igazából mindig is tanítónéni akartam lenni ... és apukám ő ugye orvos, és ő mondta, hogy ez a gyógytornász se lenne rossz ... el is kezdtem rajta gondolkodni, de eleinte nem tetszett az ötlet, amikor mondta ... főleg akkor még a tanítónéniség volt a fejemben ...

Mikor volt ez pontosan?

9-10. osztály, meg hát kisebb koromban is volt, több, így egymás mellett. És 10. után apa mondta, hogyha gondolom, akkor elvisz a kórházba és megmu-

tatja, hogy ezek a gyógytornászok tulajdonképpen mit is csinálnak. És akkor egy nap alatt körbejártunk mindent, és annyira megtetszett, hogy azóta van bennem ez, hogy én ezt szeretném csinálni.

Tehát apukádtól jött az ötlet...

Igen.

És akkor a barátaidat nem vontad bele ebbe a döntési folyamatba? Vagy a tanáraidat?

Nem, nem... igazából a családom ismer a legrégebb óta, és hát a barátaimnak is mondtam, hogy ez szeretnék lenni és ők is támogatnak.” (szakközépiskola, Budapest)

A kommunikatív reflexivitás típusára jellemzőnek találtuk, hogy gondolkodás-módjuk nyitott az alternatívákra. Megfogalmazásaikban gyakran „vagyilagosan” hivatkoztak terveikre. A környezetükre való fokozottabb nyitottságon keresztül képesek újabb alternatívákat – esetleg divatszzerű célválasztásokat – magukévá tenni, ami életprojektjüket kevésbé teszi konzisztenssé, mint az autonóm reflexivitással jellemezhető életútját.

„Ki kellene derítenem, hogy melyikben vagyok kiemelkedően jó, és akkor az egyiket a másik elé tudnám helyezni, és akkor biztos lennék abban, hogy nekem azt kell csinálnom. Vagy lehet, hogy jön közbe egy új, egy harmadik, vagy egy negyedik.” (gimnázium, Budapest)

6.1.3 Meta-reflexivitás

A metareflexivitás sajátos jellemzője, hogy alkalmazói képessé válnak a környezetükben adott struktúrák és hálózatok átalakítására, de akár új struktúrák és hálózatok kialakítására is (Colombo, 2011). Ennek a fajta reflexivitásnak az iskolákban kevés tere nyílik, hiszen a tanulók nincsenek abban a helyzetben, hogy intézményi struktúrákat érintő változásokat indítsanak el. A tanulói oldalról megfogalmazott nyilvános iskolakritika veszélyes a tanulási életútra nézve. Más a helyzet a kortárs interakciós világban, ahol egy esetleges iskolaellenes stratégia kidolgozható és fenntartható. Ebből a szempontból jelentősége van annak, ha az iskolával szemben kritikus – metareflexív – személyiség válik középponti szereplővé a fiatalok kortárs csoportjaiban. Ha valaki sikeresen vezéregyenységgé válik és egy személyes hálózat centrumába kerül, az iskola irányába megnyilvánuló destruktivitása az oktatás rejtett ellenerejét kelti.

A metareflexivitás jellemző tulajdonsága azoknak, akik szembehelyezkednek a meglévő struktúrákkal, és ez az „ellenzéki” álláspont kedvezőtlen változásokhoz vezethet életprojektjük vonatkozásában. Önreflexivitásukon múlik annak felismerése,

hogy a kritikák révén elért „taktikai” sikerek hosszabb távon – „stratégiailag” – más-képp, akár vereségként is értékelhetők.

„... próbáltam jelezni [a kritikát], viszont rájöttem, rögtön az első ilyen alkalommal, amikor megpróbáltam szólni emiatt, hogy ez nem így működik. Tehát amikor szóltam, akkor csak még rosszabb lett az egész helyzet. Úgyhogy most már a másodikkal úgy vagyok, tehát a másik tanárral úgy vagyok, hogy inkább nem szólok semmit, mert az elején még nála is próbálkoztam, hogy megbeszélni vele, (...) És viszont minél többet szólok, annál rosszabb lesz ez az egész. Én úgy gondolom, hogy nem szabad az ilyenekbe belemenni. Ha az ember, mondjuk, meghúzza magát és tényleg nem szól semmit, és igyekszik tényleg csak olyan szinten részt venni az órában, ahogy muszáj, akkor van esélye szerintem az embernek arra, hogy valahogy megoldódjon ez a probléma.” (gimnázium, Miskolc)

„Szóval volt vele [a tanárral] konfliktusom, aztán igazgatóhoz is vittek, amit én akartam, mert az igazgató úgy mutatkozott be, hogy, hogy ő diákpárti, hát aztán én jártam rosszabbul, mert valószínűleg ismerte már régebről ezt a tanárt, aztán most azóta, ahányszor valami problémája van, akkor azzal jön, hogy szeretnél megint az igazgatóhoz menni, mert legutoljára is elég rosszul jöttem ki belőle, hát mondom, most erre mondanék valamit, de nem ... elharampom.” (gimnázium, Miskolc)

6.1.4 Töredezett reflexivitás

A töredezett reflexivitással jellemezhetőek általában nem tudják megvalósítani a szándékaikat. A reflexióelmélet alapján ennek a jelenségnek az rejlik a háttérben, hogy megszűnik a belső konverzáció kapacitása arra vonatkozóan, hogy az egyén önmagát elgondolja és elhelyezze a környezetben. Tervei kialakulatlanok, vagy esetleg nincsenek is. Az iskola világában ez nem feltétlenül tűnik fel, mert amíg az oktatás kötelező, addig a rendszer működése mintegy kikényszeríti a szükséges döntéseket.

„Hát igazából én eddig mindig úgy éltem, hogy csak úgy sodródtam, jön, ami jön. Egyébként örültem, hogy felvettek, mert volt még egy ilyen lehetőség, autófényező, tehát így örültem, hogy ide kerültem. (...)

Végül is annyit terveztél, hogy pincér szerettél volna lenni, és akkor most meg fodrász.

Azzal is úgy voltam, hogy vagy sikerül, vagy nem. (...)

És ha most kéne választanod ugyanezt választanád?

Ugyanezt választanám.” (szakközépiskola, Budapest)

„... úgy volt, hogy én varrónő, nekiindultam, mert anya mondta, hogy nagyon ügyes a kéz ügyességem, meg otthon is próbáltam varrni, és akkor anya mondta nekem, hogy miért nem megyek az Á-ba. És akkor ott féltem, hogy nem fognak fölvenni, meg ilyenek. Bejelöltük az Á-t, és a másodikat, a D-t. És ugye mondta anya, hogy nyugodjak meg, föl fognak venni, mert, anya ugye itt dolgozik, konyhán dolgozik, cukrász. És ugye örültem volna, ha idekerülök mellé, azért mégis csak itt van, közel van, és bármi van, akkor mehetek hozzá. Ugye aztán anya rábeszélte, aztán mondtam, hogy miért ne, próbáljuk meg, aztán így megpróbáltam az egészet.” (szakközépiskola, Székesfehérvár)

„És most, hogy már három éve jársz ide, ez jó döntés volt?”

Hát így szakmailag nem tudom, mit akartam tanulni, meg még mindig ilyen libikókában állok, de amúgy így nem bántam meg, mert nagyon szeretem az egész iskolaközösséget.” (szakközépiskola, Kecskemét)

Néhány interjúban a töredezett reflexivitás abban is megmutatkozott, hogy a tanuló preferált konkrét tervei meglehetősen bizonytalan külső környezeti tényezőkhöz kapcsolódtak. Egyikőjük a „Rising Star” énekes versenyben tervezte a siker elérését, de B tervet nem gondolt ki.

„[Jelentkezel] az X-faktorba az énekes múltaddal?”

Igen.

És ezt mostanság tervezed, vagy majd jövőre (...)?

Hát majd jövőre szeretném, ha idén nem sikerül, mert idén is jelentkeztem a Rising Star-ba. Ha sikerül, akkor majd eldől, hogy mi lesz, ha nem, akkor ...

Tehát ez a célkitűzés?

És majd akkor jövőre, ha itt nem sikerül.

És hogyha úgy megvan a szakmád, meg az érettségid, meg mondjuk jelentkezted most ide énekesversenyre, akkor utána mik a távlati terveid? Tehát hogy utána mivel szeretnél foglalkozni?

Hát még mindig tanulni szeretnék ...” (szakközépiskola, Székesfehérvár)

A töredezett reflexivitás abban is megmutatkozik, hogy az esetlegesen létrejövő szándékokat, döntéseket az adódó új helyzetek könnyen felülírják. Belső aktivitás hiányában a korábbi életszakaszban – legalább a vágyak szintjén – rögzített célokat az egyén könnyen feladja, és elfogadja az éppen adottat.

„Hát én igazából világletemben óvó néni szerettem volna lenni, csak nem sikerült annyira jól az érettségim, és egyetemre nem is jelentkeztem és akkor találtunk itt az egyik iskolába ilyen kisgyermek gondozó és nevelő OKJ-t. És

jelentkeztem is, beregisztráltam, elintéztem minden papírt, és akkor így augusztus utolsó napján küldtek este 10-kor, péntek este 10-kor körülbelül egy emailt, hogy hétfőn nem indul a szak, keressünk mást. Hétfőn meg ugye kezdődött az iskola, és akkor nem tudtuk, hogy mit csináljunk anyával, és akkor láttuk itt a neten az Á-nak a honlapján, hogy indul fényképész szak. Mondom, hogy jó lesz az, legalább tanulok valamit, mert fényképezni úgyis szoktam ilyen hobbi szinten, és akkor bejöttünk, és épp mondta a felelős tanár, hogy indul fodrász is, és akkor anyu mondta, hogy inkább ezt tanuljam. (...)

És ha visszamehetnél az időben, akkor erre a fodrásznak adnád be a jelentkezést vagy maradnál azért az óvó néninél?

Hát nem tudom, nem tudom. Tényleg mindig óvónéni szerettem volna lenni, de nem tudom, hogy most mit választanék, ha választanom kéne.” (szakközépiskola, Székesfehérvár)

A töredezett reflexivitás nem tekinthető megváltoztathatatlan állapotnak, már csak azért sem, mert esetenként külső, átmeneti okok váltják ki. A korábbi fejezet részben leírtuk annak a fiatalembernek az esetét, aki a családi elvárások alapján nyolcosztályos gimnáziumba került, azonban ez számára nem volt megfelelő hely a kibontakozásra. A családi – külső – elvárások késleltették az érési folyamatot, átmenetileg töredezetté tették a reflexivitását, ezért a tanuló fokozatosan dezorientálttá vált. Ez volt az az időszak, amikor, mint elmondta, „a gimiben meg már ez az abszolút lázadás jött ki belőlem”. A helyzet alapvetően változik meg, amikor olyan szakközépiskolába jelentkezik, ahol pedagógiailag tervszerűen átgondolt támogató rendszer fogadja. A történelmi múlttal rendelkező egyházi intézményben a tanulók kollégiumi életét velük közeli, személyes kapcsolatot ápoló prefektusok irányítják. Az oktatás első napjától kezdődően figyelnek a kortárs csoport támogató jellegének kialakítására: a pedagógiai programnak része a tanulók világának – közvetett – alakítása. A kollégium gazdag programkínálata a tanulói közösségek erősítésére kínál lehetőséget. Az egyházi intézményben kihasználják a vallásosságban rejlő lehetőségeket, így mind a kollégiumi csoportok belvilágát, mind a prefektus/kollégista viszonyokat, mind pedig az iskolában az oktató/mester és tanuló/tanonc viszonyokat támogató jellegűvé alakítják. Az új környezetben a korábbi túlzott elvárások érvényüket veszítik, ezért a tanuló fokozatosan magára talál, felfedezi saját erősségeit, képességeit, átéli, hogy önálló helytállásra képes a teljesítményei alapján, így a korábbi környezetében nem tapasztalt fejlődésnek indul. A saját tervek, individuális célok megjelenése mutatja, hogy a töredezett reflexivitás visszaszorul, és fokozatosan az autonóm reflexivitás kerül előtérbe az egyén életvezetésében.

7. AZ INTERAKCIÓS RENDEK KAPCSOLÓDÁSAI

Kutatásunkban az iskolát interakciós rendekre bontottuk. Elkülönítettük a tanulás interakciós rendjét, a kortárs csoport interakciós rendjét, valamint az eltérő reflexiós kapacitásokkal jellemezhető individuumokat. Bár az iskola életében az interakciós rendek világosan elhatárolhatók egymástól, mégis gyakran egy és ugyanazon térben vannak jelen, kölcsönösen egymás környezetét alkotva.

„... tanárfüggő, mert van olyan tanár, akinél síri csönd van és csöndben vagyunk, és van olyan tanár, akinél beszélgetünk, én is, de halkán. De van, akinél hangosabban, és nem lehet hallani egyszerűen tőle, amit a tanár mond.”
(gimnázium, Budapest)

Az interakciós rendek ráadásul a határkijelölő funkciójukon keresztül dinamikusan változó rendszereket alkotnak. A tanári magyarázatra figyelő tanuló, ha diáktársa megszólítja, interakciós rendet válthat: a tanulási interakciót – a tanári magyarázatot – kizárhatja, és társára figyelve átléphet a kortársi interakcióba. De teheti ezt másképp is, továbbra is a tanárra figyelve, társától elfordulva. Bár a folyamat a gyakorlatban sokszor reflexszerű, mindkét esetben feltételezni kell a személyes döntést. Hiszen a tanuló csak akkor kérhető, utasítható, értékelhető, ha abból a hipotézisből indulunk ki, hogy személyes döntések révén – önreflexíven – kontrollálja saját viselkedését. Mivel azt feltételezzük, hogy tevékenységét nem pusztán reflexek vezérik, ezért ha a tanulási interakcióból kilép, és „beszélgetni” kezd, akkor felelősségre vonható, ha pedig a kortárs csoportból induló interakciót elutasítja és a tanulási interakció zavartalanságát tartja fenn, akkor megdicsérhető. A mindennapos iskolai élet tehát valójában háromféle interakciós szerkezet komplex egymásra hatásaként fogható fel.

Elméleti keretünk alapján az iskola működésének a megértéséhez éppen annak ismerete szükséges, hogy az egyes interakciós rendek milyen konstellációban alkotnak környezetet egymás számára. Hogyan csatlakozóképesek egymás irányába? Melyik rendelkezik dominanciával egy-egy szituációban? És hogyan értékelődik a tanulói individualitás, reflexivitás?

Ez alapján lehetséges strukturáltan megválaszolni olyan egyszerű kérdéseket, hogy miért nehéz pénteken a hetedik órát megtartani és olyan bonyolult kérdéseket, hogy egyes sikeres emberek miért voltak az iskolájukban kudarcosak.

Az iskola társadalmi funkciója több irányból érkező hatásoknak köszönhetően is változik. Egyfelől az oktatási rendszeren belüli reflexióban – a policy alkotásának folyamatában – új célokat rendelnek az oktatási intézményekhez. Az eredményesség növelése, az együttműködés készségének erősítése, a kompetenciák fejlesztése, az integrált nevelési programok mind az irányítás aktivitásából eredő változások. A másik

irányú változás az iskolába lépő tanulókon keresztül éri az iskolát. Egymáshoz kevésbé hasonlítható, sőt sok esetben nagyon eltérő generációk lépnek az iskolába, hiszen a család intézménye is átalakulóban van, csökken a házasságban élők aránya stb. Az iskola tehát évről évre új helyzetekbe kerül, és a változások tudatos kezelésének egyik eszköze talán éppen az lehetne, ha a tanítás és a kortárs csoportok interakciós rendszerének és az egyéni reflexivitásnak a sajátosságait újragondolnák. E feladat a legsürgetőbb kényszerként a második esély jellegű iskolákban jelentkezett, mivel itt olyan tanulókkal dolgoznak, akik egyszer már úgyszólván nemet mondtak az oktatásra. Az ilyen intézmények azonban nagyon alkalmasak annak bemutatására, *hogyan oktatási intézményenként nagyon eltérő konstellációkba rendeződik a tanulás interakciós rendje, a kortárs csoport interakciós rendje és a tanulói reflexív perszonalitás.*

Az interakciós rendek összekapcsolódása a második esély jellegű iskolákban

A vizsgálatba bevont második esély jellegű középfokú iskolákban a normál, hagyományos oktatási intézményekből idő előtt kimaradt, vagy viselkedési sajátosságai miatt be nem illeszkedett fiatalok voltak nagy számban. Ezekben az iskolákban a tanulás interakciós rendjét, a kortárs csoportok interakciós rendjét, sőt ezeken túlmenően az egyes személyeket lényegesen intenzívebben összehangolták, mint a hagyományos keretek között működő középfokú intézményekben. A jelenség hátterében az feltételezhető, hogy a második esély típusú intézményekbe járó tanulók intenzív személyes figyelmet és elfogadást, valamint adaptív csoportstruktúrákat igényelnek ahhoz, hogy az iskola szervezett tanulási interakciós rendjében aktívvá váljanak. Más középiskolákban a tanulás megszervezésének előfeltételeként a pedagógusoknak lényegesen kevésbé kell figyelembe venni a kortárs csoport interakciós rendjének, illetve az egyes személyeknek az aktuális állapotát. Ezekben az iskolákban a tanítás interakciós rendje még akkor is működőképes, ha a csoportok és a személyek érdekeit a pedagógus lényegében kiszorítja. Egy második esély iskolában nehezen képzelhető el a személyek olyan jellegű kezelése, ami egy elit gimnázium működési gyakorlatában elfogadott lehet:

„... (ez a tanár) a nevemet se tudja, meg ilyesmi. Pontosabban azt hiszi, hogy tudja, mert átkeresztelt egy másik névre, és mindig, amikor felszólít, elmondom, hogy nem úgy hívnak, és elmondom a rendes nevemet, nem érdekli. Még naplóból is máshogy olvassa fel, ez az érdekes.” (gimnázium, Miskolc)

Hasonlóképpen működésképtelenné válna az oktatási interakciós rend a második esély típusú iskolákban, ha a pedagógus megszegyenítő hatású negatív értékeléssel igyekeznék ösztönözni a tanulókat tanulmányi teljesítményeik fokozására. Ugyanez

a pedagógiai gyakorlat egy elit gimnáziumban erodálja ugyan a tanulási interakció rendjét, mégsem bontja meg azt olyan mértékben, hogy a tanítás/tanulás lehetetlenné váljon.

„Volt egy másik tanárunk, akivel szintén, vele mondjuk nagyon elfajult a kapcsolatunk, de ő mondjuk mindenkivel nagyon-nagyon kritikus volt. Ez tanár, ő így konkrétan mindenkinek a szemébe mondta, hogy ha mondjuk az adott tantárgy megtanulásához alkalmatlannak tartotta, de nem ilyen finom formában mint, ahogy ez szerintem el kellene mondani, hanem így nyilvánosan az osztály előtt elég durva formán 'Hát, ha még ennyit sem bírsz megtanulni, akkor nem fogod sokra vinni,' meg minden.” (gimnázium, Miskolc)

A kompenzatórikus, korrekciós pedagógiai elkötelezettség jegyében működő intézmények működésképtelenné válnának, ha nem fejlesztenének ki olyan eljárásokat, szokásokat, struktúrákat, melyek lehetővé teszik, hogy az oktatási interakciókat – és célokat – összekapcsolják a tanulók csoportos és személyes világával. Az általunk felkeresett intézményben például a mentor és tanítványa között a szerződés-kötéses megegyezések biztosítottak olyan struktúrákat, melyek alapján a tanulók személyes elkötelezettsége konkretizálódott, utólagos reflexió tárgyává válhatott.

Az általában vett pedagógiai elvárások, melyek az iskola minden tanulójára vonatkoznak, az ő esetükben még pályafutásuk korábbi szakaszában elveszítették jelentőségüket. Tanulás melletti elkötelezettségük, tudatos tanulási célválasztásuk tehát speciális intézményi körülmények között volt reaktiválható.

„Mennyire kell itt komolyan venni a szabályokat? Mert azt tudom, van ez az alapszerződés, amit, így amikor belépsz, aláírsz...”

Ezeket a szabályokat igazából nem is komolyan kell, hanem érdemes komolyan venni, mert ez is egy fő meghatározó itt a suliban, hogy egy diákkal hogy jönnek ki a tanárok például, (...) és igazából itt az van, hogy nem mondják neked azt, hogy be kell járnod, nincs ez az erőltetés, hanem érdemes bejárni.” (szakközépiskola, Budapest)

Megjegyzendő, hogy az általunk vizsgált iskolában elsősorban azok maradtak tanulók több éven át, akik még az „iskola falain kívül”, előzetesen olyan döntést hoztak, hogy életük, életmódjuk rendezéséhez az iskolát mint intézményes támogató közeget kívánják igénybe venni a jövőben. Ebből a tudatos választásukból az a sajátos következmény fakadt, hogy kritikusan és ellenszenvvel viszonyultak azokhoz az új jelentkezőkhöz, akik csak kalandvágyból, a „balhézás” és a „lazulás” kedvéért iratkoztak az iskolába, és nem volt meg bennük az életút tanulási teljesítményekkel megvalósítandó korrekciójának az igénye.

8. ÖSSZEGRZÉS

A késő modernitás olyan társadalmi viszonyokat és ehhez illeszkedő emberképet alakított ki, melyek az egyént szabad életalakításra és folyamatos fejlődésre készítetik. A változásokkal az iskola is új helyzetbe került: az iskolai szocializáció feladata az identitás felépülésének támogatása mellett az élethosszig tartó tervezés sikerességének biztosítása. Mivel a késő modernitás jellegzetessége az is, hogy a nevelést csökkenő mértékben alapozzák meg kulturálisan homogén, stabil értékvilágok, közösségi, vallási normák, ezért magában az iskolaszerű működésben lehetséges kialakítani azokat az értékelési eljárásokat, melyek a nevelést és a szocializációt lehetővé teszik. Az iskolai tanulás céljára intézményesen kialakított interakciós rend megalapozása állandó erőfeszítést igényel a pedagógusoktól és mint bemutattuk, új szerepében a pedagógus is szocializálódik azáltal, hogy megtapasztalja lehetőségeit és korlátait a számára éppen adott tanulócsoporthal megvalósuló interakcióban.

Az új helyzetben az iskolai szocializáció sikerének a feltétele nem egyszerűen valamiféle norma közvetítésében, transzferálásában fedezhető fel – hiszen a modernitásban nem egészen pontosan mondható meg, mi is lenne ez a norma –, hanem három, az iskolát alkotó tényező sikeres összehangolásában. A tanulás interakciós rendjének, a kortárs csoportok interakciós rendjének, valamint a reflexív kapacitásaik révén sajátos személyes hatóerőt képviselő egyéneknek a termékeny összekapcsolása jelenthet itt továbblépési lehetőséget. A kutatás adatai azt mutatják, hogy az elit középiskolákban egyelőre sikeresen működik az a modell, amely a tanulás interakciós rendjének zavartalanságát helyezi az iskolai élet középpontjába. Ezekben az iskolákban kevésbé szükséges ügyelni a fiatalok kortárs csoportjainak interakciós rendjében zajló történésekre, vagy a sokszor meglehetősen individuális tanulói igényekre. (Kivételt jelentenek ezalól a tanulással kapcsolatosan jelentkező igények.) Mindez azért lehetséges, mert az elit középiskolákban a szülői és tanulói továbbtanulási elvárások egyértelműsítik az iskola funkcióit, megteremtik azokat az értékelési eljárásokat, melyek alapján az interakciós rendek és az individuális igények összerendezhetők.

Más intézményekben azonban a fiatalok kortárs csoportjainak interakciója az elit iskoláknál lényegesen erőteljesebben határozza meg az osztályok működését. Ahol például az iskolával és/vagy a tanulással szemben ellenstratégiákat alakítanak ki a fiatalok, ott a tanulás interakciós rendje állandó nyomás alatt áll, így a tanórákat esetleg csak az iskola szervezeti struktúrája és a közoktatás kötelező jellege legitimálja. Ilyen esetekben a működőképes megoldások a második esély jellegű iskolákban, vagy a tanulók támogatásában különösen sikeres – például a vallás értelemadó funkcióját is felhasználó – felekezeti iskolákban voltak fellelhetők.

Ezekben az intézményekben a pedagógusok tervszerűen kialakították annak módját, hogy bizonyos mértékben a fiatalok kortárs csoportjaiban is nevelési tényezővé váljanak, illetve hogy ezzel párhuzamosan olyan személyes – mentori – kapcsolatba kerüljenek a fiatalokkal, ami megfelelő támogatást nyújthat a tanulók reflexivitásának fejlődéséhez. Figyelembe kell venni ugyanis, hogy minden egyes fiatal csak önmagát hozhatja abba az állapotba, hogy kapcsolódóképes legyen az adott gazdasági és társadalmi rendhez. Mivel az iskolában élethosszig tartó folyamatok megalapozása zajlik, ezért nagy szerepet kap, hogy minél több fiatal rendelkezzen autonóm reflexivitással, kommunikatív reflexivitással vagy metareflexivitással, és minél kevesebben maradjanak a töredezett reflexivitással jellemezhető táborában, akik passzivitásuk következtében lényegében egyfajta „sodródás” állapotába kerülnek.

Az új helyzetben az iskola fő célja a tanulási életprojekt tudatosságának a megalapozása lehet, egybevéve a fiatalok életére jellemző mai trendekkel: „a felnőttek egyre inkább testi és lelki állapotuk korai önmenedzselésére biztatják őket” (Elekes, 2009). E tudatosság kutatási eredményeink szerint leginkább a szubjektív figyelembevételével erősíthető: személyként, személyiségként interakcióba vonni az egyént, a tanulót. Úgy látszik, hogy a változások továbbra is a kiterjesztett tanárszerep irányába terelik a pedagógusi munka jellegét, teret nyitva és lehetőségeket követelve a reflexív kapacitásuk révén önfejlesztésre képes fiataloknak. Példázza ezt egy záró interjúrészlet:

„Szerinted változtatott-e ez az iskola rajtad?”

Igen változtatott. Még felnőttébb lettem. Azzal, hogy most oké, hogy bemelegyünk az órára és kapunk egy adott oktatást valamelyik tantárgyból, viszont azért a tanárnak a feladata is, de ezt a mi iskolánkban szerintem nagyon jól is teszik, hogy azért emberséget adnak mindenkinek. Megpróbálják teljesen felnőtté tenni, éretté tenni, addigra, amire például beölti a 18. életévét vagy például leérettségizik. És tényleg itt most nem magára az érettségire gondolkok, hogy most leérettségizik valaki, mert okos, hanem tényleg az emberség.” (szakközépiskola, Felsőgöd)

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Budapest.
- Archer, M. S. (2013, szerk.): *Late Modernity. Trajectories towards Morphogenic Society*. Springer, Dordrecht. Online: <http://www.springer.com/social+sciences/book/978-94-007-6127-8>,
Elérve: 2014. 08. 21.
- Archer, M. S. (1979): *Social origins of educational systems*. Sage Publications, London, Beverly Hills.
- Archer, M. S. (1982, szerk.): *The Sociology of educational expansion. Take-off, growth and inflation in educational systems.*: Sage (Sage studies in international sociology, 27) Beverly Hills, Ca., London.
- Archer, M. S. (1995): *Realist social theory. The morphogenetic approach*. Cambridge University Press, Cambridge, New York.
- Archer, M. S. (2000): *Being human. The problem of agency*. Cambridge University Press, Cambridge U.K., New York.
- Archer, M. S. (2003a): *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, New York.
- Archer, M. S. (2003b): *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, New York.
- Archer, M. S. (2007): *Making our way through the world. Human reflexivity and social mobility*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Bábosik István és Torgyik Judit (2009, szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös J. Kvk., Budapest.
- Bæck, U.-D. K. (2012): Sociology of Education: Outlines Towards a Diagnosis and Thoughts on Some Major Challenges. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 56. 6. sz. 659–669.
- Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2011, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Báthory Kinga (2014): A szocializáció szerepe az iskolai kommunikációban. In: *Iskolakultúra* 24. 6 sz. 31–40.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. és Rang, P. (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse.*: Suhrkamp, Frankfurt am Main. (Edition Suhrkamp, 1705 = n.F., Bd. 705).
- Brezinka, W. (1994): *Socialization and education. Essays in conceptual criticism*. Greenwood Press, Westport, Conn. (Contributions to the study of education, 63.)
- Brint, S., Contreras, M. F. és Matthews, M. T. (2001): Socialization Messages in Primary Schools: An Organizational Analysis. In: *Sociology of Education* 74. 3. sz. 157.
Online: <http://www.asanet.org/sites/default/files/savvy/images/members/docs/pdf/featured/brint.pdf>
Elérve: 2016.11. 14.
- Choi, A. S. (2014): *What the best education systems are doing right*.
- Cogswell, B. E. (1968): Some Structural Properties Influencing Socialization. In: *Administrative Science Quarterly* 13. 3. sz. 417–440.
- Colombo, M. (2011): Educational choices in action: young Italians as reflexive agents and the role of significant adults. In: *ITALIAN JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION* 1. sz.
- Czerniewicz, L., Williams, K. és Brown, C. (2009): Students make a plan: understanding student agency in constraining conditions. In: *ALT-J* 17. 2. sz. 75–88.
Online: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.521.3521&rep=rep1&type=pdf>
Elérve: 2016.11.14.
- Csaba Zoltán László és Pál Judit (2010): *A negatív kapcsolatok alakulása és hatása: elméleti áttekintés és empirikus tesztelés két középiskolai osztályban*. Online: <http://goo.gl/4JG7en>. Elérve: 2015.01.14.

- Csapó Benő (2011, szerk.): *A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához*. Társi-Tudok. Online: http://www.t-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapobenop.pdf Elérve: 2015. 01. 02.
- Demeulenaere, P. (2011): *Analytical Sociology and Social Mechanisms*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Domokos Tamás (2010): A felnőttkorba való átmenet demográfia a poszt-szocialista Magyarországon. In *Új Ifjúsági Szemle* 4. sz.
- Éber Márk Áron (2006): Komplexitás – redukálva. In: *Buksz: kritikai írások a társadalomtudományok köréből* 18. sz. 333–342.
- Elekes Zsuzsanna (2009): *Egy változó kor változó ifjúsága. Fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása Magyarországon – ESPAD 2007*. L'Harmattan, Budapest. NDI (Szakmai forrás sorozat, 12.).
- Fararo, T. J. (1989): *The meaning of general theoretical sociology. Tradition and formalization.*: Cambridge University Press, Cambridge, New York. (The Arnold and Caroline Rose monograph series of the American Sociological Association).
- Gajdics Sándor (2002): A személyiség szocializációja és az értékelés összefüggései. In: *Fejlesztő pedagógia: pedagógiai szakfolyóirat* 13. 2-3. sz. 41–47.
- Geyer, F. (2002): The march of self-reference. In: *Kybernetes* 31. 7-8. sz. 1021–1042.
Online: <http://dx.doi.org/10.1108/03684920210436318> Elérve: 2015. 01. 02.
- Giddens, A. (1991): *Modernity and self-identity*. Polity Press, Cambridge.
- Grusec, J. E. és Hastings, P. D. (2007): *Handbook of socialization. Theory and research*. Guilford Press, New York.
- Jahn, J. L. S. és Myers, K. K. (2014): Vocational Anticipatory Socialization of Adolescents: Messages, Sources, and Frameworks That Influence Interest in STEM Careers. In: *Journal of Applied Communication Research* 42. 1. sz., 85–106.
Online: <https://www.natcom.org/CommCurrentsArticle.aspx?id=4898> Elérve: 2016.11.14.
- King, A. (2010): The odd couple: Margaret Archer, Anthony Giddens and British social theory. In: *Br J Sociol* 61. 1. sz. 253–260. England.
- Klaassen, C. (1993): Individualisering en socialisatie. In: Bouw, C. és Kruithof, B. (szerk.): *De Kern van het verschil. Culturen en identiteiten*. Amsterdam University Press, Amsterdam. (Sociaal wetenschappelijke studies, [3]), 171–190.
- Luhmann, N. (1997): *Szerellem-szenvedély. Az intimitás kódolásáról*. József Műhely (József Műhelyek), Budapest.
- Luhmann, N. (2006): *Bevezetés a rendszerméletbe*. Gondolat, Budapest.
- Luhmann, N. és Schorr, K.-E. (2000): *Problems of reflection in the system of education*. European studies in education, Waxmann, Münster, New York.
- Markó Péter (2008): Újabb irányzatok a szociológiaelméletben – a reflexív modernizáció. In: *Vasi szemle* 62. 6. sz. 774–781.
- Markward, M. J., Cline, S. és Markward, N. J. (2001): Group Socialization, the Internet and School Shootings. In: *International Journal of Adolescence and Youth* 10. 1-2. sz. 135–146.
- Mátóné Szabó Csilla (2009): Az ifjúsági szubkultúrák szocializációs hatásainak iskolai kezelése. In: István Bábosik és Judit Torgyik (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös J. Kvk., Budapest.
- Medlin, R. G. (2013): Homeschooling and the Question of Socialization Revisited. In: *Peabody Journal of Education* 88. 3. sz. 284–297. Online: <http://icher.org/blog/?p=809> Elérve: 2016. 11. 14.
- Nagy Ádám (2011): A harmadlagos szocializációs közeg és az ifjúságügy mint önálló terület elméleti alapjai. In: *Új pedagógiai szemle* 60. 6-7. sz. 3–24.
- OECD (2011): *Against the odds. Disadvantaged students who succeed in school*. OECD Programme for International Student Assessment, Paris.

- OECD PISA (2013): Do students perform better in schools with orderly classrooms? In: *PISA in Focus* September. **32**.
 Online: [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n32%20\(en-g\)--v07.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n32%20(en-g)--v07.pdf) Elérve: 2016. 11. 14.
- OH (2009): *OKM FIT-jelentés. Útmutató a tanulási környezet jelentés ábráinak értelmezéséhez*. Oktatási Hivatal; Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Prendergast, M., Leggo, C. D. és Sameshima, P. (2009): *Poetic inquiry. Vibrant voices in the social sciences*. Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands, Boston.
- Scott, J. (2006): *Social Theory Central Issues in Sociology*. Sage Publications, London.
- Sellar, S. és Lingard, B. (2013): PISA and the Expandig Role of the OECD in Global Educational Governance. In: Meyer, H.-D. és Benavot, A. (szerk.): *PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance* / Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot, Oxford. Symposium books Oxford studies in comparative education. **23**. 1. sz.
- Székely Levente (2012, szerk.): *Magyar Ifjúság 2012*. Tanulmánykötet. Kutatópont, Budapest.
- Tóth Edit és Kasik László (2010): Szülői vélekedések a szociálisérdek-érvényesítő viselkedéssel kapcsolatos anyagi, szellemi és kapcsolati erőforrásokról. In: *Új pedagógiai szemle* **94**. 1-2. sz.
- Vanderstraeten, R. (2001): The School Class as an Interaction Order. In: *British Journal of Sociology of Education* **22**. 2. sz. 267–277.
- Ven, J. A. van der. (1994): *Individualisering en religie*. Ambo (Annalen van het Thijmgenootschap, jrg. 82, afl. 5), Baarn.
- Vermeer, P. (2010): Religious Education and Socialization. In: *Religious Education* **105**. 1. sz. 103–116.
 Online: https://www.researchgate.net/publication/233040962_Religious_Education_and_Socialization Elérve: 2016. 11. 14.