

Kísérlet egy új elmélet meghonosítására

Pusztai Gabriella: A társadalmi tőke és az iskola

Pusztai Gabriella egy új paradigmát, az úgynevezett társadalmi tőke-elméletet szeretné a magyar oktatásszociológiába integrálni, ezzel kíván hozzájárulni neveléstudományi diszciplinánk gazdagításához. A könyv elolvasása után mindjárt két kérdés is felmerülhet bennünk: miért ez a könyv címe, illetve megfelelő-e a cím?

Az első kérdésre meglehetősen egyszerű a válasz: Pusztai szembeszáll azzal a nevelés- és oktatásszociológiában igen elterjedt vélekedéssel, hogy a tanulók iskolai sikerességének, sikertelenségének oka egyszerűen csak a család kulturális tőkéjével, a szülők foglalkozásával, valamint iskolai végzettségével magyarázható. Vagyis azzal a rendkívül determinisztikus és szociologista felfogással, hogy a diákok iskolai eredményessége, illetve a foglalkozási struktúrában betöltendő helye már születésükkor, sőt születésük előtt eldőlt. Ezen elmélet kutatóinak Pierre Bourdieu (1978) társadalmi egyenlőtlenségi reprodukciós elmélete a fő hivatkozási pont. Pusztai jelen írásával ezen – igen egyoldalú – teóriával vitatkozik, miközben igyekszik a magyarázó változók közé behozni a társadalmi tőke-elméletet – ami sikerül is neki. Tehát az első kérdésre – vagyis hogy miért ez a könyv címe – egyszerű és logikus választ lehet adni.

A második kérdést – vajon elég kifejező-e a cím – már nehezebb ilyen egyértelműen megválaszolni. Ha a könyv szerkezetét figyelmesebben megvizsgáljuk, észrevehetjük, hogy a kötet elsősorban nem az első terminusról, vagyis a „társadalmi tőkéről”, hanem sokkal inkább a második kifejezésről: az „iskoláról” referál. A szerkezeti felépítést alapul véve a mű jelentős része, körülbelül az első fele (140 oldal) a társadalmi tőkéről már összegyűjtött elméleteket összegzi, illetve a nevelés- és oktatásszociológiában „bevett” – Pusztai által szellemesen kanonizált tőkeforrás(ok)nak nevezett – családi és kulturális tőkéről, a

területi előnyökről-hátrányokról, valamint az iskolák társadalmi kompozíciójáról értekezik. A könyv második fele szól a tudományunkba bevezetendő új paradigmáról, a Pusztai és kutatótársai, (lásd például: *Kozma és Pusztai*, 2006) által felhalmozott új tudományos tudásról. Általánosítva és leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a tudományos írásmű szerkezeti felépítését tekintve 1/3-ának kell a már kanonizált tudományos tudást (*Németh*, 2008, 4.) és 2/3-nak az új kutatási eredményeket bemutatnia. Úgy tűnik, Pusztai kötetének tartalmilag legnagyobb része inkább a már „bevett elméletek” felsorolására, bemutatására és értelmezésére törekszik, csak a kisebbik hányada – amely egyébként intellektuális és tudományos szempontból a kötet legértékesebb része – számol be az új kutatási és tudományos eredményekről. Ezen a ponton azt kell mondani, hogy Pusztainak nem sikerült megtalálnia az ideális egyensúlyt a már kanonizált tudásformák és az új tudományos ismeretanyag eloszlása, szétbontása között. Emiatt az egyensúlyi probléma miatt lehet azt mondani, hogy a szerző által választott cím nem teljesen pontosan fejezi ki a kötet tartalmát, ezért talán szerencsésebb lett volna a címben szereplő kifejezések sorrendjének megfordításával az *Az iskola és a társadalmi tőke* címet választani.

A könyv legértékesebb része a második felében található, azon belül is a kötet kvintesszenciáját a *Rejtőzködő erőforrások* című fejezet nyújtja. Ez a szerkezeti egység tulajdonképpen Pusztai felekezeti iskolákban végzett társadalmi tőke-kutatá-

sának legjobb ismertetése. A fejezet erőssége a szerző elméletalkotó képességéről tanúskodik, valamint arról, hogy hogyan is lehetséges az empirikus adatok özőnéből összefüggő, koherens teóriát létrehozni. Ezt hangsúlyozza az a tény is, amikor Pusztai a szülői törődés szerepét vizsgálja a diákok sikerességének fényében, és ezekben hoz létre domináns, tipikus kategóriákat. A szülői típusok a következők: a korlátozó, amelynek célja, hogy a tanulásra és a családi normák fenntartására nézve veszélyes faktorokat a lehető legkisebbre csökkentse. A konzultáló típus, amely az előbbi tiltásokkal nem él annyira erőteljesen, elsősorban a tanárokkal tart fenn szoros kapcsolatokat, mintegy a gyermek érdekében. A beszélgető típus, amely egy demokratikusabb szülői attitűdnek is nevezhető, amely a tanári kar mellett a tanulóval is igyekszik a tanulmányi előmenetel érdekében konzultálni – talán ezt nevezhetjük az előbbi egy válfajának is; a munkába bevonó leginkább nem a kommunikációra épít, hanem a szociális tanulásra és a mintaátadásra; végül az összefogó típus nemcsak a tanuló és a diák erőterében mozog, hanem igyekszik a szülőtársakkal is jó kapcsolatot ápolni.

Ezen szülői kategóriákat olvasva felidéződik Basil Bernstein (1975) nyelvi szocializációs elmélete. Pusztai látens módon vitatkozik Bernsteinnel. Itt külön ki kell emelni, hogy látens módon, hiszen ebben a részben nincs (miképp másutt sincs) megemlítve Bernstein elmélete. Mégis, ha összehasonlítjuk a két teóriát, azt mondhatjuk, hogy mindkettő a család mikroklímáját és annak hatását vizsgálja a gyermek oktathatóságának szempontjából. Igaz, Bernstein elsősorban a nyelvi szocializációra koncentrált, ennek ellenére ő is a szülői, családi szereprendszerekből hozza létre elméletét – mégis ellentétes eredményekhez, következtetésekhez vezetnek a kutatások. Bernstein szerint az oktathatóság és a nevelés szempontjából eredményesebbek, szerencsésebbek a személyi orientációjú családok, vagyis akik „demokratikusabban”, „megengedőbb módon”, kevésbé fegyelmezve nevelik gyermekei-

ket. Ez a tendencia, úgy tűnik, nem érvényes a Pusztai által vizsgált hazai felekezeti iskolák szülői attitűdjeit tekintve. Pusztai szerint „a felekezeti iskolás szülőkör mindenütt többé-kevésbé nagyobb hangsúlyt helyez a családi normákkal valószínűleg ellentétes felfogásra készítő és a tanulmányi munkától elvonó tevékenységek limitálására” (145.). Vagyis a jelen kutatás fényében úgy tűnik, egy „autoriterebb”, megóvóbb, jobban fegyelmező, nagyobb kontrollra törekvő szülői magatartás is hozzájárulhat az iskolai sikerességhez. Ráadásul Pusztai vizsgálatai alapján az a kép bontakozik ki előttünk, hogy bár a középiskolában ez a szülői attitűd statisztikailag kevésbé kimutatható – a korábban korlátozó típus önállósítóná válik –, de mégsem tűnik el, inkább átalakul. A külső kontroll fokozatosan internalizálódik, és mintegy belsővé transzformálódik át, amit a vallásosság még elő is segít, illetve sok esetben egy másik intézmény veszi át ezt a funkciót: a felekezeti iskola.

Ennek fényében felvetődik a kérdés, hogy mennyire sikerült Pusztainak újítást exportálni a már meglévő nevelés- és oktatásszociológiai kutatások közé ezen kategorizáció szempontjából, – hiszen ebben a részben már egy meglévő elmélet lett újrarendelve, a családi háttérből fakadó erőforrások elmélete – igaz, új eredményekkel. Újakkal, mert a mainstream angolszász kutatások mellett érvelnek, hogy a családi és iskolai élet egészségesebb, sikeresebb működéséhez hozzájárul a nagyfokú és involváló demokratizmus, valamint igyekeznek a „tekintélyelvűbb” nevelés ellen érveket felhozni (Bernstein, 1975). Így ellentmondásos kép bontakozik ki, hiszen egyben újítani is sikerült, de mindezt a régi elmélet, a család determináló hatásának mezőjében, amit Pusztai valószínűleg igyekezett elkerülni, hiszen egész könyve érvek sorozata a társadalmi-tőke-elméletek erősebb figyelembevételére és nagyobb magyarázó erejére mellett a neveléstudomány területén.

A mű hátsó borítóján Hrubos Ildikó és Tomka Miklós méltató szavai olvashatóak

Pusztai új könyvéről. A magyar tudományos közösség két elismert tagja elsősorban az új perspektívát, vagyis a társadalmi tőke elméletének novumát ismeri el. Az új tudományos eredménynek szakmai-tudományos párbeszédközösségben való elismertségének és kanonizáltságának kapcsán egy érdekes tudományszociológiai kérdést tehetünk fel: hogyan lehetséges az, hogy egy új tudományos eredményt a szakmai közösség ilyen hamar kanonizál és érvényesnek tart? Robert Merton (2002, 46.) nagyon sok példát hoz fel a tudománytörténetből arra, hogy a tudományos közösség egy új, empirikusan alátámasztott eredményt milyen nehezen is fogad el. Vajon ez Pusztai esetében miért nem történt így? Hiszen itt is egy eleddig magyar nyelvterületen kevésbé ismert elméletről van szó. Azt most hagyjuk vizsgálatunk perspektíváján kívül, hogy a hazai neveléstudomány egyik meghatározó kutatója, oktatója Pusztai Gabriella, és azt is, hogy a kötet szakmai és tudományos szempontból megállja a helyét – amelyek egyébként szintén nagyon fontos szempontok. A kérdésre – a mű gyors recepciójára – a válasz abban a tényben rejthető, hogy a társadalmi tőke-elmélet már a „bevett elméletek” közé tartozik: olyan jeles kutatók publikáltak róla, mint Granovetter (1983), Bourdieu (1999) vagy Coleman (1988). Tehát jelen könyv már tudományosan elfogadott tudást hozza be a magyar nevelés- és oktatásszociológiába, s ezekkel jut új eredményekre. Amely természetesen nem kisebbíti a szerző érdemeit, hiszen a kutatások elvégzése és publikálása is nagy szakmai munkát, erőfeszítést kíván. Valószínűleg ez lehet a könyv gyors recepciójának magyarázata. A kötet ráadásul hazai körülmények között sem előzmény nélküli, hiszen már megjelentek olyan publikációk, amelyek a társadalmi tőke elméletét vizsgálták a neveléstudomány területén, így például Gordos (2000) írása, de Pusztai az első, aki könyvvé formálta azt, és kísérletet tett az eddigi elméletek rendszerezésére, valamint ezen a területen végzett, több évnyi időtartamot átfogó kutatásait is közreadta.

Pusztai empirikus kutatásai értelmezéshez többváltozós elemzési technikákat is alkalmaz: elsősorban adatredukciós módszert, faktorelemzést és magyarázó modellként lineáris regresszióanalízist. Más empirikus kutatásokat is olvasva a recenzensnek az a véleménye, mintha a statisztikai elemzések funkciója gyakran kimerülne leíró jellegükben, és hiányozna magyarázó funkciójuk, amire eredetileg ki lettek találva. Pusztai kutatásában hasonlóképpen a statisztikai elemzéseknél inkább a leíró, nem pedig a magyarázó jelleg domborodik ki.

Végezetül meg kell említeni, hogy az olvasók helyzetét megkönnyíthették volna a könyv szerkesztői, ha az ábrákat és grafikonokat nem fekete-fehér színekkel vagy ezek keverékével teszik közzé, mert az egymásra nagyon hasonló színárnyalatok megkülönböztetése igen nagy erőfeszítést kíván.

Pusztai könyvével arra tesz kísérletet, hogy a hazai neveléstudományban már olyan jól bejáratott reprodukciós elméletet finomítsa, valamint hogy kiszélesítse a nevelés- és oktatásszociológia horizontját egy új tudományos paradigmával. Ehhez a hazai neveléstudományi kutatásokban és vizsgálatokban kevésbé bejáratott társadalmi tőke-elméletet használja fel. A recenzens szerint ebben az új szemléletmódban található a kötet legnagyobb értéke. Elmarasztható viszont abban, hogy az új perspektívából fakadó előnyöket nem használja ki teljes mértékben: könyvében még túl vannak pozicionálva a korábbi oktatásszociológiai elméletek. Pusztai műve alkalmas arra, hogy a hazai felsőoktatásban tankönyvvé váljon – nem a szó didaktikai értelmében, hiszen nem tankönyvként lett megírva. Legfőképpen azért, mert a könyv első részében jól összegzi és rendszerezi az eddig a társadalmi tőke és az oktatás világáról felhalmozódott tudományos tudásanyagot. A könyv második fele, amely bemutatja Pusztai empirikus kutatásait a társadalmi tőke területén, további kutatások alapjául szolgálhat.

Irodalom

Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest. 393–431.

Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bourdieu, P. (é. n.): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (1999, szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 156–178.

Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94. 95–120.

Kozma Tamás – Pusztai Gabriella (2006): Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.):

Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Műszaki Kiadó, Budapest. 423–453.

Gordos Ágnes (2000): A kulturális és a társadalmi tőke szerepe az általános iskolás cigány gyermekek iskolai előmenetelében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 93–101.

Granovetter, M. (1983): The strength of weak ties: a network theory revisited. *Sociological Theory*, 1. 201–233.

Merton, R. (2002): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Osiris Kiadó, Budapest.

Német András (2008): A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe. *Iskolakultúra*, 9–10. 3–11.

Darvai Tibor

PTE, BTK, „Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

Erdős Lajos mesei világa és meséi

Néhány évvel ezelőtt jelent meg a magyar nyelvű folklórirodalom egyik legfontosabbnak mondható tanulmánykötete. Görög-Karády Veronika (2006) munkája, az Éva gyermekei és az egyenlőtlenség eredete különösen azért volt fontos, mert viszonylag kis számban jelennek meg olyan remekművek magyar nyelven, melyek teoretikus pozíciókat is jelölnek, miközben az orális hagyomány valamely műfajának, tematikájának, motívumának szentelnek monográfiát.

Először a szövegcsoporthoz tartozik a közelmúltból Küllös Imola, Kovalcsik Katalin, korábban többek között Nagy Olga, Szapu Magda, Bari Károly, Csenki Sándor néhány munkája, gyűjteményeik bevezető tanulmányai. És ily módon ismerttünk meg olyan nagyszerű, egyedi-közösségi mesevilágokat, beás, oláh, romungró mesélőket, mint amilyen Ámi Lajos, Berkli János, Babos István vagy épp Rostás Mihály.

Görög-Karády Veronika munkái azért is izgalmasak számunkra, mert a korszerű teoretikus pozíción túl egy viszonylag komplexnek mondható szövegmegközelítési mód jellemzi őket. Azaz: a szerző pozícióját általában és alapvetően a narrativitás észlelése jellemzi. Ez az attitűd érhető tetten frissen megjelent munkáján is.

A könyv az etnográfiaiban ismert mesemondó, Erdős Lajos élettörténetét, elme-

sélt történeteit rögzíti. De nem csupán meséket olvasunk: Görög-Karády pszichoanalitikus módszerekkel tárja fel a mesemondó személyiségét, a hőseivel és a hősei élethelyzeteivel való azonosulást, azt a pozíciót, ahonnan a mesemondó elbeszéli történetét. Nem feledkezik meg mindeközben etnográfusi mivoltáról sem. A mesemondás konkrét helyzetét – ahol és ahogyan elhangzik/elhangzott a szöveg –, azaz a mesélés szituációját minden esetben feltárja. Ez a kontextus hozzájárul aztán ahhoz, hogy a szövegek hozzáférhetővé (és ne csupán elolvashatóvá) váljanak. Az etnográfus-gyűjtő a szövegek tipológiai vizsgálatát is minden esetben elvégzi: jelöli a szövegek mesekatalógusban elfoglalt helyét, tisztázza a mesetípusokat, azoknak komparatív vizsgálatát is elvégzi – leginkább az eltéréseket, motívum-elváltatásokat jelzi, elemzi. A mesék – s talán ez