

SOMLAI PÉTER

A beilleszkedéstől a címkézésig

A szocializáció elméletei

MODERNIZÁCIÓ ÉS SZOCIALIZÁCIÓ

A szocializáció új modellje a 19. század elején, az ipari és polgári „kettős forradalom” (J. Hobsbawm) nyomán alakult ki. Ekkor fedezték fel a polgári társadalom hatalmát, s kezdték módszeresen vizsgálni azt, hogyan szabja meg a személyükben szabad emberek sorsát, esélyeit, jellemét az ipari munka és a városiasodás, a vagyon és a műveltség, illetve mindezeknek és még további tényezőknek a fokozata, együttese és egymásra hatása. Az egyéni magatartások szociokulturális szabályozásának kérdései korábban is foglalkoztatták a tudományt. De a klasszikus filozófia etikai vagy pedagógiai kérdésként értelmezte az öröklött és szerzett vonások összefüggéseit. A polgári gondolkodás viszont az értékek történelmi, tehát időleges és viszonylagos jellegére irányítja a figyelmet. Az emberi magatartások társadalmi kényszereinek, kötődéseinek és kompetenciáinak felfedezése szükségképp fakadt a modern társadalmak szervezetéből és történelmi jellegük felismeréseiből. A változások jelentőségét jól példázza a *gyerekkori szocializáció új mintáinak kialakulása*.

Ez az írás egy, a szocializáció elméleteiről készülő hosszabb tanulmány összefoglalása. Első változatát eredetileg 1995. március 3-án Pécsen olvastam fel az Abundancia a tudományban című kollokviumon. A tanulmány elkészítését az OTKA támogatása segítette elő.

A 19. század elejétől alaposan megváltozott a gyerekek világa és életformája Európában, majd másutt is. E változás során gyorsabban nyert teret a magánoktatás, bevezették az általános tankötelezettséget, s állami iskolák hálózatát hozták létre. Elterjedt tehát a közoktatás, s ezzel párhuzamosan megváltozott az otthoni élet, a családok szervezete és funkcióköre, szülők és gyerekek napi kapcsolata is. Elkezdődött a gyerekkori szocializációs feladatok megosztása az iskola és a család között, ezek a folyamatok pedig felszámolták a tapasztalás, tanulás és az életút hagyományos rendjét is.

Ez érintette mind a felnőttek, mind pedig a gyerekek sorsát. Egyre több családban kezdődött azzal a reggel, hogy az apa nem a családi birtokra vagy műhelybe, hanem a háztartáson kívülre, valamilyen „munkahelyre” indult dolgozni, a gyerekek pedig nem szüleiknek vagy a gazdának kezdtek segíteni (a kisebbekre vigyázni, állatokra felügyelni stb.), hanem iskolába mentek. Délután vagy estefelé befejeződött a munkaidő és az iskolai tanítás. Ekkor hazaérkeztek a családtagok, s elkezdődött szabadidejük.

A köznapi tevékenységek megosztásának ilyen rendje merőben eltért a premodern társadalmak hagyományaitól, tagjainak életvezetési mintázatától. Eltért a tevékenységek térbeli és időbeli dimenziójában és a személyközi kapcsolatok szociokulturális tartalmai szerint is. *A családi otthon elkülönült a felnőttek foglalkozásának helyétől, illetve a gyerekek iskolájától, az időbeosztást, a munkanapok és ünnepnapok eltöltését pedig a keresőmunka és az iskolai tanulás jellege, hossza, szakaszai szabták meg.* A személyközi kapcsolatokban ezzel párhuzamosan megjelentek, esetleg túlsúlyra is kerültek az idegenek, az olyan felnőttek és gyerekek, felügyelők, tanítók, munkatársak, osztálytársak, akik nem tartoztak a rokonságba, a közvetlen lakókörnyezetbe, de még a távolabbi ismeretség hálózatából szövődő lokális csoportokba sem.

¹ A következőkhöz lásd Archer 1979.; Halász 1981.

Eközben az iskola is megváltozott. Már nem egyedül az iskolamester döntött a tanítás idejéről és tárgyáról, hanem tantervek készültek, világi hatóságok szabták meg a tanév és a vakáció hosszát, a napi órarendet, ők csoportosították a gyerekeket évfázatok szerint osztályokba, ők rendelték el a tantárgyakat és a tanmenetet, az osztályzás módját, az ő hatásaik adtak bizonyítványt stb. Fokozatok szerint egymásra épülő, illetve szakok szerint különböző iskolatípusokból kezdett kiépülni a modern iskolarendszer s vele egy új pedagógia.

Mindez sokféle változást idézett elő az emberek életében, gondolkodásmódjában. Vegyük példaként az olvasás elterjedését! Évszázadokkal ezelőtt a népességnek csak töredéke tudott írni-olvasni. Ezek aránya még a reneszánsz korabeli Velencében vagy Firenzében sem lépte túl a 40 százalékot. 1900 körül azonban a nyugat-európai országok többségében már tíz felnőtt közül kilenc olvasott. Ez azután megváltoztatta az emberek tájékozódási feltételeit, tanulását és kommunikációját (személyes dokumentumok felismerése, levélírás, újságolvasás, regényolvasás, tanulás szakkönyvekből stb.), s ezzel együtt gondolkodásmódját, attitűdjeit. Az írás és olvasás utat nyitott a szocializáció új formáinak és tartalmainak, új szervezeti módjainak kialakulásához is.

HÁROM TUDOMÁNYÁG KERESZTÉZÉSÉBEN

A szociológia (társadalmi kényszer), a pszichoanalízis (felettes én) és a kulturális antropológia (kulturális mintakövetés) magyarázatai

A 19. század végétől mindinkább láthatóvá vált az, hogy az emberek magatartását intézmények és kényszerek szabályozzák: az érdekek kényszerei, begyakorlott vélemények és szük-

ségelek, különféle kapcsolatok szociális indítékai, regionális színezetei és történelmi tartalmai. Ezeket a folyamatokat jelöli a „szocializáció” terminusa, ami a 20. században terjed el a társadalomtudományi szóhasználatban. A szocializáció fogalma sokféle eszmével és szemponttal szemben alakult ki. Így például az organikus szociológiával és a faj elmélettel szemben a *nevelésre és a környezeti hatásokra, a szociális kényszerekre és a tanulásra* irányította a figyelmet, míg az idealista filozófia és a szellemtörténet emberképével szemben a kultúra társadalmi *gyökereire és kontextusaira*. Elméletének legfontosabb alkotói közül csak néhányat emelek ki.

Emile Durkheimet méltán említjük elsőként közülük. Ő állította a szociológiai elmélet középpontjába a társadalmiság létformáját, a kényszerítő erejű társadalmi tények jelenségkörét. Azt tehát, hogy az egyének akaratlanul is engedelmeskednek vallási parancsoknak és viselkedési elvárásoknak, úgy gondolkodnak és ítélnek, ahogyan társadalmuk kívánja, amikor például a divatot követik vagy amikor alávetik magukat nemzetük vagy társadalmi osztályuk erkölcsi normáinak. Érvek sokaságát fogalmazta meg arról, hogy a társadalom független az egyéntől s hogy a magatartásformák magyarázatát nem természeti tényezők megértésétől, de nem is egyéni életkörülmények vagy döntések, lélektani jelenségek általánosításától kell várunk. Mi mindnyájan „a társadalom műve vagyunk” – írja (Durkheim 1967, 218.) -, azé a társadalomé, mely egyidejűleg transcendens és immanens az egyén számára, hiszen az „lényünk jobbik része”. (Durkheim 1978,186.) Az öngyilkosságot és a nevelést, a nyelvhasználatot és a fogyasztási szokásokat kollektív erők és lelkiál-

A terminus másik, időrendben korábbi jelentése a gazdasági erőforrások társadalmisítására, tehát a szocializmusra és kommunizmusra vonatkozott. Ezt a jelentést azonban fokozatosan háttérbe szorította a terminus itt tárgyalt, újabb jelentése. Clausen 1968.

lapotok szabályozzák, ezek pedig állandóbbak és nagyobb hatásúak minden másnál.

De a szociológia mellett a 20. század elejének pszichológiája is sokat tett a szocializáció jelenségvilágának feltárásáért. Különösen vonatkozik ez a pszichoanalízisre. Durkheimnél néha olyan megállapításokat olvashatunk, melyeket Sigmund Freud talán sző szerint elfogadott volna. Többen felhívták a figyelmet *a demiurgoszként értelmezett társadalom és a felettes énként értelmezett szülői hatás hasonlóságaira*. (Adorno 1972) Mindenetre a lelki jelenségek társas eredetének, az „én és másik” kölcsönhatásában keletkező dinamikájának elméletét *Sigmund Freudnak* köszönhetjük. Ő fedezte fel, hogy személyiségünk ott készült családjában, csecsemőkori és gyerekkori kapcsolatainkban. Ezért kell a sokféle lelki kór és mechanizmus, például az agresszió és az öngyilkosságra való készítés eredetét is a személyiség múltjában keresni, énjének egymásra rakódott rétegeiben, a lélek megrázkódtató történetében.

A pszichoanalitikus elmélet ezért a személyiség formálását a születéstől eredeteti s érdeklődésének fókuszába állítja az Ego kapcsolatát partnereivel (főként szüleivel), illetve e kapcsolat hosszú távú hatásait. Ezeket a hatásokat az én kifejlődésén, illetve azon méri, hogyan kapcsolódik az ösztön-én (*id*) és a felettes én követelményeihez a tudatos én (*ego*). Ezáltal olyan koncepciót alakított ki az emberi indítékok és magatartásformák magyarázatára, melyekben egymásra vetültek a személyközi jelenségek a személyen belüli történésekkel.

A pszichoanalitikus módszert használó kutatók eleinte nem érdeklődtek a társadalom makroszerkezeté iránt. Az 1930-as évektől azonban – nem kis részben a frankfurti iskola (M. Horkheimer, Th. W. Adorno, E. Fromm, H. Marcuse és mások) tevékenysége nyomán – megváltozott a helyzet. Kiderült, hogy a freudizmus az „azonosulás”, az elfojtás és más lelki mechanizmusok révén szempontokat nyújt a társadalomkutatóknak is.

Olyan szempontokat, melyek új oldalról mutatják meg a tekintélyelv jelentőségét a társadalmi reprodukcióban, vagy a családi nevelés hatását az előítéletek keletkezésében és fennmaradásában. (Horkheimer 1936)

A pszichoanalízis mellett a pszichológia más irányzatai is nagyban hozzájárultak a szocializáció kutatásához. Így például a *tanulásemlékek*, a *szerepelméletek*, illetve a *fejlődéslélektan* a társas kapcsolatok és szociális szerveződések iránt érzékeny elméletei – főként Jean Piaget-nek és követőinek munkássága. (Ranschburg 1984) A *szociálpszichológián* belül is sokféle idevágó kutatási területet lehet sorra venni (Pataki 1976), s ugyancsak fontosak a *megismeréstudomány* (cognitive science) újabb kezdeményezései. (Pléh 1991) Mindezekre itt, egy rövid összefoglalás keretében nem térhetek ki.

A szocializáció elméletének kifejlődését a szociológia és a lélektan mellett egy harmadik tudományág, az *etnológia* is megszabta, különösképp annak amerikai, *kultúrantropológiai* változata. A hely szellemének ebben bizonyára fontos szerepe volt, hiszen – „olvasztótégelyként” – az észak-amerikai társadalom az európaiaknál sokkal inkább ösztönzött a sokféleség, a multikulturalizmus elismerésére. Ennek keretében erősödött meg a kultúra pluralista felfogása is (Bauman 1973), mely azután az angolszász tudományosság terjedésével a társadalomtudományok nemzetközi fórumait is meghódította.

Eszerint mindegyik kultúra a mintázatoknak egy partikuláris készletét, *szimbolikus univerzumát* formálja ki. Ebbe beletartoznak a *szellemi objektívációk* (mítoszok, metafizikai eszmék, tudományos módszertanok és művészetek stb.), de a mintázatokat elsősorban a köznapi világból lehet megismerni, a beszélt vagy/és írott nyelv mindenki által használt szókészletéből és fordulataiból, szokásokból, hiedelmekből, magatartásmódokból.

E szempontok kidolgozásáért sokat tettek Franz Boas és tanítványai, akiket a *kultúra és személyiségirányzat* alapítóiként

tartanak számon. Ruth Benedict dolgozta ki ezt a kultúraelméletet az irányzat egyik programadó munkájában, a *Patterns of culture*-ben. Eszerint a kulturális alkalmazkodásként értelmezett szocializáció kulcsfogalmai a következők (Benedict 1961):

Kulturális relativizmus. A kultúrák meghatározzák a viselkedések, emberi megnyilvánulások jelentését. Például az öngyilkosság egyes kultúrákban szertartásos, vallásos esemény, másutt inkább a rendies becsület és felelősség vállalásának számít és kötelező, megint másutt elmebetegséget vagy normasértést látnak benne.

Szelekció. A kultúrák azért ennyire sokfélék, mert egyik sem kultiválhatja az értékek összességét. Így „a szelekció az első számú követelmény”. (Benedict 1961,171.)

Mintázat. A kultúrák mind különböznek egymástól, mind egyiknek partikuláris, a másokétól eltérő arculata van, ami a magatartásminták konfigurációjából áll.

Adaptáció. Egy társadalom tagjai gyerekkoruktól kezdve átveszik közösségük kultúrájának mintázatát. E folyamat során újratermelődnek az egyéni ismeretek, készségek, szükségletek és magatartások, velük együtt pedig a kulturális standardek, jelentésrendszerek, közösségi intézmények és társadalmi struktúrák.

Szociális integráció és „asszimiláció”. Az egyes kultúrák olyan öntőformák, melyek képesek végső mintát adni a hozzájuk tartozó emberi közösségeknek. A kultúrák társadalmi funkciói közül legfontosabb a szociális integráció. A kulturális minták elfogadásának, elsajátításának és rendszeres követésének kikényszerítésében az intézményeknek van fő szerepük.

Ezt a fogalmi készletet használta Margaret Mead is, amikor összefoglalta az óceániai törzsek körében végzett terepkutatá-

sainak tanulságait: „Ha a tipikus arapes férfi vagy nő viselkedését mint a mundumugor férfi vagy nő viselkedésének ellentétet szemügyre vesszük, a bizonyítékok túlnyomóan a társadalmi meghatározottság erejének javára szólnak. Máshogyan nem tudjuk megmagyarázni azt a szinte teljes egységet, amelyben az arapes gyermek megelégedett, passzív, nyugodt személyé fejlődik, míg a mundugumor éppen olyan jellegzetesen heves, erőszakos, nyugtalan emberré. Csak a belső kultúra egészének a növfélben lévő gyermekre gyakorolt hatását okolhatjuk az ellentétes típusok kifomálódásáért. Kénytelenek vagyunk arra a következtetésre jutni, hogy az emberi természet szinte hihetetlenül képlékeny és szinte pontosan viszonyul az ellentétes kulturális viszonyokhoz.” (Mead 1972,108-109.)

Ezekkel a tézisekkel megmagyarázhatónak tűnt az, hogy a tanulás és szokásrendszer miként jár együtt az emberi jellem és személyiség, illetve az ismeretek és motivációk reprodukciójával, ezen keresztül pedig a szociokulturális szerkezetek újratemelésével.

A SZOCIALIZÁCIÓ MINT A TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK ÁTÖRÖKÍTÉSE

Az IQ-vita és a kommunikáció osztály specifikus kódjai

A második világháború utáni gazdasági fellendülés első válsága az 1960-as évek második felében kezdődött. A válság mély volt s a fejlett kapitalista társadalmakban bizonytalanná tette az állampolgári jogosultságok széles körét az egészségügyi ellátástól a közoktatásig. Az iskolaügy amúgy is a fejlett országok közéletének és intézményrendszerének egyik legzaklatottabb területe lett. Ez nemcsak a tömegessé váló felsőoktatásra vonatkozott, hanem az általános szintű oktatás színvonalára és eredménytelenségére is. Ekkoriban kezdték először emlegetni péld-

dául a „funkcionális analfabétákat”, s ugyancsak ekkoriban bon-
takozott ki a *kiegyenlítő oktatási programok* vitája.

Ezek az iskolai programok, amelyeket hátrányos helyzetű
gyerekek számára indítottak, sorra kudarcot vallottak. Sokféle
irányban kezdtek vizsgáldni pszichológusok és szociológusok,
kutatva a *kiegyenlítő (kompenzatorikus)* nevelési programok
kudarcainak okait. (Lawton 1974) Az ezzel kapcsolatos viták és
kutatások igen fontosak voltak, hiszen a szocializáció jelenség-
körében kapcsolatok össze makrotársadalmi és makrostrukturális
tényezőket a gondolkodás, tanulás és a képességek lélektani
jelenségeivel. (Somlai 1994) Két témakört emelek ki ezekből.

Az egyik az ún. *IQ-vita* volt, ami 1969-ben kezdődött, s
*hamarosan két táborra – az „öröklésvűiek” és a „szocializációs
elvűiek” táborára – osztotta a kutatókat.*¹ Az öröklésvűiek fő-
ként testvérek és ikerk IQ-eredményeinek összehasonlítására
hivatkoztak. A leggyakrabban hangoztatott állítások szerint az
IQ-eredménye nem korrelálnak az együtt nevelkedő (adoptált),
de nem vér szerint rokon gyerekeknél (ezeknél a korrelációs
együttható 0,3 alatti értékét találták); gyengén (0,35 körül)
korrelálnak féltestvérek esetében; közepes erővel (0,45-0,50)
testvérek esetében (az ő genetikai állományuknak fele azonos);
rendkívül erősen (0,75 felett) egypetéjű ikerknél (az ő genetikai
állományuk teljesen azonos). Különösen meggyőző eredményt
tulajdonítanak az ún. minnesotai ikervizsgálatnak, melyben száz
olyan egypetéjű iker IQ-eredményét hasonlították össze, akik
hosszú ideje külön nevelkedtek. Az eredmények az átlagnál
sokkal gyakoribb megegyezést mutattak.

Mindennek alapján A. R. Jensen, H. Eysenck és mások a
közoktatási programok módosítását javasolták, főként azt, hogy
el kell ismerni a fehérek és színes bőrűek közötti örökletes

¹Az eredeti – „első forduló” – vita egy része hozzáférhető magyar
fordításban, lásd: Vörös 1979. A vita „második fordulóját” egy 1994-ben
kiadott mű robbantotta ki (lásd Murray-Herrstein 1994).

egyenlőtlenségeket és fel kell hagyni a különböző bőrszínű gyerekek egyenlő oktatási esélyének elvével.

A vita fókuszába hamarosan az intelligencia fogalma, mérésének módja és a fő vizsgálati eszköz, az IQ-teszt került. A vitázók egyik csoportja szerint az intelligencia mérésére szolgáló eszközök lehetnek éppannyira objektívek, mint például a testsúly vagy a testmagasság mérésére szolgálók, míg a másik csoport tagjai, a szocializált egyenlőtlenségek kutatói ezt nem fogadták el. Ők azt emelték ki, hogy az IQ-teszt nem mindenféle intelligenciát mér, mert anyagából kimarad sok minden: például a térbeli tájékozódás, a kommunikációképesség, a zenei képesség, az önmegjelenítés és a szociális intelligencia. A tesztek tehát nem általános érvényű mentális képességeket, nem egyetemesen emberi teljesítményeket mérnek, hanem a fejlett nyugati országok középosztályi kultúrájának és e kultúra standardjeinek megfelelő képességeket és teljesítményeket.

A megismerés, gondolkodás és az intelligencia sokféleségének gondolatához kapcsolódik a másik témakör, ami ugyancsak ekkoriban bontakozott ki, főként Basil Bernstein kutatásai nyomán. (Bernstein 1971) Ő abból indult ki, hogy *az iskolai teljesítmények szempontjából elsősorban nem az otthon szerzett ismeretek fontosak, hanem a családon és lakókörnyezeten belüli szóbeli érintkezés módja.* A nyelvhasználat kommunikációs kódrendszere kétféle lehet: kidolgozott vagy pedig korlátozott jellegű. A kidolgozott kódban képesek vagyunk elvonatkoztatni aktuális összefüggésektől, tudunk univerzális jelentésű tartalmakat közölni és megfogalmazhatjuk beszédünk érvényességi igényét. Ezzel szemben a korlátozott kód használata mindig valamilyen konkrét helyzethez, egyedi kontextushoz, partikuláris jelentéshez köti a beszélőt, s így az utalásszerű érvényesség megértésétől és elfogadásától függ a kommunikáció folytatása. A kidolgozott kód révén elsődlegessé válik a beszéd és írás, míg a korlátozott kódban döntővé válhatnak a kommunikáció nem verbális eszközei.

Bernstein szerint e kétféle kódrendszer osztályszerint fordul elő. Amíg a középosztály tagjai főként kidolgozott kódban kommunikálnak, addig a munkások korlátozott kódrendszerben érintkeznek egymással. Az iskolák ugyancsak a kidolgozott kódot használják, hiszen erre van szükség a dekontextualizált tudás átadásához és megszerzéséhez.

De hogyan és miért tanulják meg a munkásgyerekek a korlátozott nyelvi kódot, míg a középosztálybeliek a kidolgozott kódot? Erre a kérdésre próbált válaszolni Bernstein azokkal a tézisekkel, melyek a családi szereprendszerekre és szocializációs hatásukra vonatkoznak. Itt is kétféle típus előfordulását feltételezi, és pedig a munkások körében a pozicionális családokét, a középosztályban pedig a személyorientációjú családokét. A pozicionális típusúakban formális státusok (nem, életkor, rokon helyzet) szerint különülnek el a szerepek, s így zárt kommunikációs rendszert alkotnak, ami nem arra motiválja a gyerekeket, hogy beszélgetések révén tárják fel helyzetüket és oldják meg konfliktusait. A személyi orientációjú típusban viszont felcserélődhetnek a szerepek, mert a tagok személyiségvonásai szerint oszlanak meg a jogok, követelmények, döntések. A középosztálybeli családokban ebből ered az állandó késztetés arra, hogy nyelvi eszközökkel próbálják a tagok meghatározni helyzetüket, értelmezni feladataikat és megoldani konfliktusait: „...a szereprendszer állandóan hozzáidomul, asszimilálódik a rendszer tagjainak különböző szándékaihoz. [...] A gyerekek éppannyira szocializálják a szülőket, miként a szülők a gyerekeket”. (Bernstein 1975, 410)

Bernstein kutatásai is rendkívül intenzív érdeklődést váltottak ki. Sokan kapcsolódnak hozzá és sokféle szempontból bírálják ma is. (Réger 1990) Minél inkább gazdagodtak a személyiségről, a társadalmakról és kultúrákról szerzett ismeretek, annál több területen valószínűsítették a szocializációs hatások jelenlétét és jelentőségét. Az utóbbi évtizedekben nagyon is *kitágult*

a szocializációval kapcsolatos kutatások tárgyköre (Tillman 1989), közben pedig fokozódott az egyes tudományokon belüli differenciálódás és szakosodás. Újabb és újabb szakterületek művelői kezdtek érdeklődni a *környezeti hatások*, a *szociális tanulás*, illetve a kulturális minták átörökítésének nyílt és rejtett folyamatai, szerkezetei iránt. E folyamat eredményéről írta N. Luhmann: „Saját hátrányára a kutatási szakterületek egyikévé változott a szocializáció kutatása napjainkra. Georg Simmelnél és G. H. Meadnál még általános elmélet volt a szocializáció. Ezt azonban már csak a rájuk történő hivatkozással lehet tudatosítani.” (Luhmann 1984, 325-326.) Ez a megállapítás azonban nem a teljes igazság. Voltak és vannak ma is törekvések a szocializáció átfogó tárgyalására, társadalomelméletének kifejtésére. A továbbiakban két ilyen elméletről szólok röviden.

TÁRSADALOMELMÉLETEK A SZOCIALIZÁCIÓRÓL – PARSONS ÉS HABERMAS –

Talcott Parsons volt az a teoretikus, aki a negyvenes évektől kezdve célul tűzte ki, hogy a szociológiai kezdeményezéseket egybevesse a személyiség fejlődésére vonatkozó pszichoanalitikus és tanuláselméleti szempontokkal, illetve a kultúra mintázataira vonatkozó antropológiai koncepciókkal. Eszerint a szocializáció a felnövekedésnek és érésnek olyan folyamata, melynek lényege az, hogy egyidejűleg jelenti a szociális világ és a kultúra elsajátítását, beilleszkedést és mintakövetést.

Parsons elmélete eredetileg Durkheim koncepcióját követte, s azt hangsúlyozta, hogy a társadalmi rend fennmaradása számára nélkülözhetetlen az egyének szocializációja, illetve az egyének számára a társadalmi integráció. Később Parsons megismerkedett Freud elméletével, s ennek hatására az *internalizációt* állította a szocializáció folyamatának középpontjába: „... a szocializáció folyamatának központi magvát a kultúra internali-

zációja alkotja abban a társadalomban, amelyikbe a gyerek beleszületik. Ebből a szempontból a szóban forgó kultúra legfontosabb része azokból az értékmintázatokból áll, melyek más nézőpontból a társadalom intézményesített mintáinak tekinthetők.” (Parsons 1955,17.) Parsons tehát úgy látta, hogy az internalizáció mozzanataiban (az *azonosulás*, a *mintakövetés*, a *szerépvétél* és a hozzájuk csatlakozó jelenségek körében) ragadható meg legjobban a cselekvés szociális rendszereinek, a személység, a kultúra és a társadalom összefüggései. Ekként adható magyarázat arra, miként formál emberi egyedekből a kulturális szelekció folyamatosan olyan személyiségeket, akik magatartásukban megjelenítik és kifejezik szociokulturális környezetüket, milyen társadalmi erők fogják egybe a versengő embereket, s miként öröklődnek át nemzedékeken keresztül önkéntelennek hitt indítékok és választások.

Parsons ezért a szocializáció sikerének a kölcsönös szükségletkielégítések által biztosítható *integrációkat*, a megállapodás-szerű elvárásokra épülő *identitást* és az érvényes normák automatizmusa által elért *konformitást* tekintette.

Erről a koncepcióról Dennis *Wrong* még a hatvanas évek elején írt tanulságos elemzésében mutatta ki, *hogy a túlszocializált ember képét nyújtja.* (Wrong 1961) Olyan képet, melyen eltorzult egyéneket látunk. Ezeknek egyetlen törekvése a konformizmus, az, hogy megfeleljenek másoknak s ez az indíték teljesen elnyom bennük minden mászt motivációt, hitet, meggyőződést, de még a „materiális érdek” erőit is. A „státusáért törekvő ember” képe, más árnyalatokkal ugyan, mint amilyenek Machiavelli, az utilitaristák, a doktriner marxisták vagy a szociáldarwinisták rajzolták az embert, de hozzájuk hasonló egyoldalúsággal mutatja be a társas lényt. Az „internalizáció” így a „konformitás” feltétele, a normalitás pedig a deviancia ellentettje lett. Pedig a pszichiátriai tapasztalatok nem erősítik meg azt, hogy a konformitás és beilleszkedés mindenképp megóv a neurózistól vagy másfajta mentális betegségtől, s azt sem

erősítik meg, hogy a nonkonformitás az, amivel lelki sérülések vagy torzulások szükségképp együtt járnak.

Parsons elméletével szemben hasonló kritikai szempontokat használt Jürgen *Habermas* is. Az ő elemzése szerint azonban az említett feltételekre inkább patológikus határhelyzetekben (zárt közösségekben, túlszervezett családokban, a pszeudokölcsönösség esetén) lehet számítani, semmint normál körülmények között. (Habermas 1973) Habermas a nyelvi kommunikációra épülő társadalomelméletében újította meg a szocializáció értelmezését is. (Habermas 1981) Konstrukciójának alapja egy elsődleges megkülönböztetés a társadalmi rendszerek és az *életvilág* között. Az előbbiek szervezetszerűen működő, saját közegeiken át mind differenciáltabbá váló egységei a társadalomnak (lásd a gazdasági és politikai-igazgatási alrendszer szervezeteit, a pénz, a jogszabályok, a hatalom működését), az *életvilág* viszont a megértésre irányuló nyelvi kommunikáció és az emberi együttműködés közvetlen formáin alapszik.

Habermas az így értelmezett életvilág kategoriális vázát Parsons cselekvéseméleti kezdeményezései nyomán vázolja fel. A szociális világ elemzéséhez ő is három vonatkoztatási rendszert különböztet meg, a társadalom, a kultúra és a személyiség rendszereit, de amíg Parsons ezeket az értékorientációs mintaváltozók fogalmaival hozta összefüggésbe, s így rendelte a cselekvések összehangolásához, addig Habermas elmélete megőrzi az „életvilág” jelentésének cselekvéseméleti kontextusait: „Az életvilág szimbolikus szerkezetei az érvényes tudás meghosszabbításának, a csoportszolidaritás megszilárdításának és felelősen cselekvő személyek felnevelésének útján teremtik újjá önmagukat”. (Habermas é. n., 166.)

A szocializáció tehát átfogja a társadalom teljes jelenségkörét, de csak az életvilág egyik – a személyiségek „nevelődésére” irányuló — nézőpontjából. E nézőpont szorosan összefügg a másik kettővel: a szociális integrációra és a kulturális reprodukcióra irányulóval. A kulturális újratermelés egyrészt legitimálja

a fennálló intézményeket, másrészt a nevelés szempontjából hatékony viselkedési mintákat nyújt ahhoz, hogy az egyének megszerezhessék cselekvési kompetenciáikat. A társadalmi integráció erkölcsi és egyéb kötelességeket ró az egyénekre s legitim módon szabályozza társadalmi hovatartozásukat. A kulturális értékeket a társadalom avatja normatív valósággá, s ezzel mintegy *immunizálja*, vagyis kivonja őket az állandó kommunikatív egyeztetés és bírálat kényszere alól. Végül a szocializáció teremti meg az interakciós képességeket és a személyes identitást. Ehhez egyrészt értelmezési teljesítményeket nyújt a kultúra elsajátítása révén (ez kulturális funkciója), másrészt – az értékek belsővé tétele útján – motivál arra, hogy normakonform módon cselekedjünk (ez társadalmi funkciója).

A társadalmi alrendszerek ezt az életvilágot differenciálják s egyúttal *gyarmatosítják* önszabályozó működésük során. *A gazdasági és legitimációs válságok újratemelési zavarokhoz vezetnek az életvilágban, s így torzulásokat és patológiákat idéznek elő a szocializációban.* A kultúra torzulásai értelemvesztést, a társadalmi integrációé pedig anómiát eredményeznek. A szocializáció zavarai a személyiséget betegítik meg.

ÚJABB KÉRDÉSEK ÉS TÁJÉKOZÓDÁSI IRÁNYOK

Az 1960-as évekig a társadalomtudományokban elterjedt a szocializáció gondolatköre. Ezzel párhuzamosan azonban homályban maradt sokféle olyan probléma, melyet szaktudományos keretek között már nem lehetett átlátni és értelmezni, s amelyekre nem adtak választ az addigi társadalomelméletek, például Parsonsé vagy Habermasé sem. Befejezésként e problémák közül emelek ki néhányat.

A társas és a társadalmi

A szocializáció egyaránt utal makro- és mikrovilágra, politikai rendszerre és nagy szervezetekre, ezek öntörvényű működésére, de a társas kapcsolatokra és hálózatokra, kis csoportokra és párkapcsolatokra. Az ember társas és társadalmi lény, s a *szociális* fogalmában egybeesnek a kétfajta jelenségek. A pszichológusok többnyire a *társas* jelentésre gondolnak, a szociológusok viszont főként a *társadalmira*. Eddig magam is ezt a jelentést használtam.

Társasnak lenni *szociabilitást* jelent személyközi helyzetekben, a Másikkal folyó interakciókban és kapcsolatokban. Jelenti szociális *kompetenciánkat*, hogy rendelkezünk olyan képességekkel, melyek hatnak másokra, s hogy befolyásolni tudjuk mások döntéseit és választásait többféle személyközi viszonylatban, kapcsolatban, szervezetben. Az egyén *páros lény* és *csoportlény*, de lehet „*regionális lény*” egy falu, város, tájegység, kontinens képviselőjeként, *szervezeti egyén*” („Organization Man”) egy politikai párthoz vagy üzleti vállalkozáshoz tartozva, „*osztályegén*” egy társadalmi osztály tagjaként stb.

A szociológia számon tartja a makro- és mikroszintű szociális jelenségeket, de nem tudja szisztematikusan megkülönböztetni ezeket, illetve megállapítani azokat az összefüggéseket, hatásokat, melyek a jelenségnek e két szintje között vannak. Sok elmélet nem is törekedett erre, mert elvonatkoztatott egyik vagy másik jelenségszinttől, illetve egybeemosta a különböző szinteken előforduló jelenségeket, nem tulajdonítva kellő jelentőséget módszeres megkülönböztetésüknek. Más elméletek viszont próbálkoztak ezzel.

Bernstein munkájának kapcsán is utaltam erre, milyen nehézségekkel jár ez. Őt megelőzően is már sokan próbálkoztak azzal, hogy az *életforma*, *életmód*, életvitel, a szubkultúra jelenségekörébe sűrítsék a társadalmi és társas világ összefüggéseit. E törekvések jegyében sok érdekes és izgalmas empirikus munka

született az elmúlt százötven évben, de az értelmezési szintek összefüggéseinek új fogalomrendszerét továbbra sem ismerjük.

Pedig erre lenne szükség sokféle területen. A társas és társadalmi lét szisztematikus megkülönböztetése és összefüggéseinek feltárása nélkül nem lehet alaposabban megérteni a normatív rendet és a devianciák keletkezését, például azt a jelenséget, amit *deviáns szociabilitásnak* nevezhetünk. Ez főként fiataloktól, betörők kapcsán figyelhető meg. Magatartásukat rendszerint kétféle normarendszer szabályozza: a tételes jog, tehát az állam törvényei, ami ellen több-kevesebb rendszerességgel vétének, és csoportjuk szabályai, amelyet betartanak. Ezek a csoportok az uralkodó jogrend megközelítésében társadalomellenesek, de sok esetben egyedüli közösségei olyan fiataloknak, akik nem voltak fontosak sem a szüleiknek, sem tanítóiknak. Értékeiket és motivációikat, erkölcsüket és szabálytudatukat ez az ellentét formálja, s ez kíséri tovább a börtönben, s onnan szabadulva is.

A társas és társadalmi egybefűzését próbálja a *kapcsolathálózat* elmélete is. Ennek kutatói abból indultak ki, hogy a szociális hálózatok átmetszik a makro- és mikrostruktúrákat, a szervezetek formális egységeinek határait, a lakóhelyi vagy munkahelyi csoportok vonalát. Az ilyen hálózat révén az emberek hozzájuthatnak mások erőforrásaihoz, jogaihoz, információihoz, bepilanthatnak a sajátjuktól eltérő szubkulturákba, szokásrendszerbe, a közélet és nyilvánosság rejtettebb szerkezetéibe. Ezért a feladat nem a társadalmi pozíciók és szerepek egyéni tulajdonságainak vizsgálata, hanem a közöttük lévő kapcsolatokból formálódó társadalmi szöveté. Ennek sajátságai az integráció és a normatív rend kollektív attribútumairól is többet árulhatnak el, mint a módszertanilag *atomisztikus* vizsgálatok. (Angelusz-Tardos 1991) De amennyire ezt meg tudom ítélni, a kapcsolathálózatok kutatóit nem annyira a társadalmasodás folyamatai, inkább a kapcsolattartás szervezetei, fajtái, működése és hatásai érdeklik.

Kultúra vagy társadalom

A szocializáció interakciós képességek kialakításával és mozgósításával jár. Ezek magatartásmintáknak látszanak akkor, ha a kultúra felől vizsgáljuk őket, de szociális hovatartozásként jelenik meg, ha a csoportintegrációk és társadalmi konfliktusok felől közelítjük. Kultúra és társadalom szempontjait szükségképpen vegyítik az interakciók résztvevői, de ez a keveredés súlyos módszertani problémákat vet fel. (Haferkamp 1990)

Az erre vonatkozó számtalan példa közül gondoljunk most a cigányok helyzetére Magyarországon, s az ezzel kapcsolatos kutatásokra. Cigánynak lenni egyidejűleg jelent kultúrát (jelentésrendszert, nyelvi és nyelven kívüli megnyilatkozási formákat, kommunikációs módokat) és szociális hovatartozást (az átlagosnál alacsonyabb jövedelmet, rosszabb lakásviszonyokat, mobilitási hátrányokat stb.). Ezt a két szempontot elkülönítheti egymástól például egy zenetudós, aki a cigányzenével foglalkozik, vagy egy közgazdász, aki cigányok által lakott körzet lakás-helyzetét méri fel. A szocializáció kérdéseit azonban nem így értelmezzük. A cigányok „helyzete” olyan jelenségkör, melybe beletartozik mindkét szempont: életforma és gondolkodásmód, a kisebbségi integráció és a társadalmi szegregáció sokféle (területi, munkaerő-piaci, művelődési stb.) mintája, etnocentrizmus és előítélet, melyek azután – önbeteljesítő proféciaként – idézik elő devianciák (cigánybűnözés) elvárását, előfordulását és reprodukcióját. Vagyis a „helyzet” értelmezésekor — véleményem szerint nem önkényesen, hanem életvilágbeli tapasztalatainknak megfelelően — *magunk keverjük egybe a kulturális reprodukció és a szociális integráció szempontjait*. Ez a keveredés azonban többször növeli a homályt, mint a világos tudást. Miért?

Az ezzel kapcsolatos kutatásokat áttekinti Csongor-Szuhay 1992.

Röviden szólva azért, mert az értelmezés terepét a logikailag szabatos magyarázatok helyett jelenségszintek felcserélésére készíti elő. Ilyen az, amikor például a nyomort „kultúra”-ként értelmezik, de ilyen az is, amikor mindenáron mérni akarván, kommunikációs formákat, magatartásmódokat vagy attitűdöket operacionalizálnak és mint egy Prokrusztész-ágyba, valamilyen skálába kényszerítenek.

Konstruktivizmus és rekonstruktivizmus

A szocializációs elméletek többsége tanuló, mintakövető, beilleszkedő és alkalmazkodó lénynek mutatják az embert. Mintha az emberré válás, fejlődés, életvitel tartalmi kizárólag rekonstrukcióból, a fennálló szociokulturális világ elsajátításából állnának. *Ez a szemlélet passzívnak mutatja az embert, s nézőpontja eltakarja az összefüggés másik oldalát, a szociálisan konstruktív lényt, a spontaneitást és szabályalkotást, a társas világ módosítását vagy megújítását, a kultúra teremtését.*

Ettől a szemlélettől fordultak el az olyan konstruktivista irányzatok, mint a szimbolikus interakcionisták, s főként az etnometodológusok. Ok megmutatták, hogy például a konformitás és deviancia értelmezésében milyen nehézségeket és súlyos torzításokat okoz, ha a kutató elvonatkoztat a szereplők értelmező és értékelő tevékenységétől, például attól, kik és hogyan minősítik a másik embert „alkoholistá”-nak, „tolvaj”-nak stb. A minősítés – „címkézés” – szociálisan mindig konstruktív vagy destruktív tevékenység (esetleg bizonyos szempontból ilyen, más szempontból olyan), tehát része a kultúra és a társas világ újáteremtésének vagy változtatásának. (Becker 1973)

Más kiindulópontból, főként a mesterséges intelligencia kutatásából született a nyolcvanas években egy új szemlélet, a *megismeréstudomány* („cognitive science”). Ez tudatosítani próbálja, hogy milyen tanulságokkal szolgálnak a lineáris prog-

ramozáson alapuló számítógépes szimuláció nehézségei és korlátai, s hogy az implicit és személyes, nem számon tartott, de hatékony tudás milyen fajtáit használják az emberek. Ennek keretében már a „radikális konstruktivizmus” igényét fogalmazták meg filozófusok, irodalomkutatók, szociológusok. (Schmidt 1987)

Ezek az új törekvések megalapozottak és jogosan fordulnak el a *túlszocializált emberképtől*, de mintha elfordulnának a szocializáció eredeti kérdéseitől is. Pedig ezeket a szociális kreativitás kialakulásával összefüggésben a szocializáció egyik legjelentősebb teoretikusa, G. H. Mead emelte ki. (Mead 1973) Nyújtanak-e újabb ösztönzéseket az ő kezdeményezései? S ha igen, merre kell keresni egy konstruktivista szocializációs elmélet útját?

IRODALOM

- Adorno, Th. (1972): Bevezetés E. Durkheim „Szociológia és filozófia” című művének német kiadásához. In: Durkheim, E.: A társadalmi tényről. *Szociológiai Füzetek*, 4. 167-217. o.
- Angelusz R.-Tardos R. (szerk.) (1991): *Társadalmak rejtett hálózata*. Magyar Közvéleménykutató Intézet, Budapest.
- Archer, M. (1979): *Social Origins of Educational Systems*. Sage, Beverly Hills.
- Bauman, Z. (1973): *Culture as Praxis*. Routledge and Keagan Paul, London.
- Becker, H. S. (1973): *Outsiders*. The Free Press, New York.
- Benedict, R. (1961): *Patterns of Culture*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Bernstein, B. (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 11. 35-57. o.
- Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M.-Szépe Gy. (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest, 393-434. o.

- Clausen, J. A. (1968): A historical and comparative view of socialization theory and research. In: Clausen, J. A. (ed.): *Socialization and society*. Boston, 18-72. o.
- Csongor A.-Szuhay P. (1992): Cigány kultúra, cigánykutatások. *Buksz*, 2. 235-245. o.
- Durkheim, É. (1967): *Az öngyilkosság*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Durkheim, É. (1978): A szociológia módszertani szabályai. In: Durkheim, É.: *A társadalmi tények magyarázatahoz*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 21- 60. o.
- Habermas, J. (1973): Stichworte zur Theorie der Sozialisation. In: Habermas, J.: *Kultur und Kritik*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 118-194. o.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. B. 1-2. – Suhrkamp, Frankfurt am Main. (Ennek magyar nyelvű kivonata: Habermas, J.: A kommunikatív cselekvés elmélete. ELTE, Budapest, é. n.)
- Haferkamp, H. (hrsg.) (1990): *Sozialstruktur und Kultur*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Halász G. (1981): Iskola és állam. *Világosság*, 5-6. 282-289., 363-369. o.
- Horkheimer, M. (hrsg.) (1936): *Studien über Autorität und Familie*. Félix Alcan, Paris.
- Hunt, R. (ed.) (1979): Personalities and cultures. 2. ed. Univ. of Texas Press, Austin-London, 434. o.
- Lawton, D. (1974): *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Luhmann, N. (1984): *Soziale Systeme*. Suhrkamp, Frankfurt.
- Mead, G. H. (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mead, M. (1973): Nem és temperamentum. In: Kemény I. (szerk.): *A szexuális élet szociológiája*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 53-148. o.
- Mitch, D. (1992): The Rise of Popular Literacy in Europe. In: Fuller, B.-Robinson, R. (eds.): *The Political Construction of Education*. Praeger, New York, etc, 31[^]6. o.
- Murray, Ch.-Herrstein, R. J. (1994): *The Bell Curve*. The Free Press, Glencoe.

- Parsons, T. (1955): Family Structure and the Socialization of the Child.
In: Parsons, T.-Bales, R. F. (eds.): *Family Socialization and Interaction Process*. Free Press, Glencoe, 35-131. o.
- Pataki F. (szerk.) (1976): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pléh Cs. (1991): Szükséglet vagy divat: a megismeréstudományról.
Buksz, 2. 227-235. o.
- Ranschburg J. (1984): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Réger Z. (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Schmidt, Siegfried J. (hrsg.) (1987): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Somlai P. (1991): A formázás módjai. (Összehasonlító elemzések szocializációs elméletekről) *Társadalomkutatás*, 1. sz. 51-70. o. és 2-3. sz. 5-28. o.
- Tillmann, K. J. (1989): *Sozialisationstheorien*. Rowohlt, Hamburg.
- Vörös L. (szerk.) (1979): Az IQ-vita. *Az öröklésvitűek argumentációja*. FPK, Budapest.
- Vörös M. (1994): Határesetek. *Replika*, 15-16. 239-262. o.
- Wrong, D. (1961): The over-socialized conception of man in modern society. *American Sociological Review*, 26. 184-193.