Iskolakultúra 2005/2

Iskola az időben

Az iskolára irányuló megkülönböztetett kutatói figyelem egy álom elillanásának és a tényeket sorakoztató csalódott felébredésnek köszönhető. A 19. század végének, de sokkal inkább a 20. század elejének illúziója, miszerint az Európa-szerte kiépült iskolarendszerek alkalmasak és képesek is a társadalmi egyenlőtlenségek felülírására, hamar szertefoszlott.

Bár az iskola továbbra is a társadalmi mobilitás legfőbb csatornájaként aposztrofálódik, a kutatási problémafelvetések és kérdésfeltevések mégis az egyenlőtlenségek továbbélésének magyarázatkeresésére, az okok feltárására irányulnak. A 20. század második felétől empirikus kutatások sora mutatja be más-más aspektusból az iskola nyílt és rejtett szelekciós mechanizmusait, új megvilágításba helyezve az iskola mobilitásban játszott szerepét is. *(1)* E kutatások közös vonása a kritikai szemlélet és a tények minél pontosabb dokumentálására törekvés.

Az 1980-as évek végére azonban a társadalomtudományos gondolkodásmódban alapvető változás történik. *(2)* Az addig uralkodó empirikus-pozitivista szemlélet helyett a jelenségek és az események megértésére törekvés kerül előtérbe, mely azonban a korábbi kutatásokkal ellentétben a bonyolultabb közvetítő és hatásmechanizmusok feltárására irányul. A posztmodern paradigma szerint minden ismeretre törekvésünk, tudományos törekvésünk nem más, mint értelmet adni a bennünket körülvevő világ jelenségeinek, mely magában foglal egy megoldást is: megtalálni a vizsgált jelenség helyét az egészben, az összességben. Ennek az értelemteremtésnek és jelentésadásnak a kritikai és reflexív jelleg egyaránt a sajátja. Új megvilágításba kerül a szocializáció folyamata is az „életvilág" *(3)* értelmezési keretébe helyezve, kiegészülve a „habitussal" *(4)* mint a dialogikus kommunikációt megkönnyítő és a társadalom integrálódához hozzájáruló szabálykövető tulajdonsággal. Így jut el ez a paradigma ahhoz az összegzéshez, mely szerint ez az új társadalomtudományi gondolkodás nem más, mint az emberi valóságot átfogó megértés. *(5)*

A gondolkodásmódbeli váltás jelei az iskolával, az iskoláztatással kapcsolatos problémafelvetésekben is tettenérhetők. A társadalmi egyenlőtlenségek kérdésköre továbbra is meghatározó marad, azonban a figyelem a mélyebb és rejtettebb mechanizmusok feltárására, működésük megértésére irányul. Ekkortól kezdve találkozhatunk az iskolával kapcsolatba hozható kutatásokban az időtényezővel mint szimbolikus tőkével, az időhöz való viszonnyal és mentalitásbeli jellemzővel.

A szimbolikus tőkefogalmak közös jellemzője, hogy a tartalom különbözősége ellenére mindegyik beruházás, így az idő valamennyi esetben kulcstényező. *Schultz* szerint az emberi tőke egyik megjelenési formája a képzettség. E tőketípus képződése hosszú távra vonatkozik, melybe beletartozik megszerzése és karbantartása is (a saját időfelhasználáson keresztül). Olyan beruházás, mely jövőbeli szükséglet-kielégítést tesz lehetővé és az élettartam növekedéséhez is hozzájárul. *(6) Scitovsky Tibor* az iskolába járást abban az esetben tekinti az egyén megtérülő beruházásának, ha az nem a gazdasági szükségletek azonnali kielégítésére, a közvetlen fogyasztásra, az azonnal hasznosuló, gyakorlatorientált képzésre, azaz a „rövid időre" szerveződik, hanem humán műveltségre és az ahhoz tartozó készségekre, amelyekkel a szabad idő, az élet eltöltése élvezetesebbé válik, a megalapozott választások biztosítottabbak, azaz az iskoláztatás évei a „hosszú időhöz" járulnak hozzá. *(7) Bródy András* provokatív módon a „gyorsuló idő" eufóriájával állítja szembe az

1980-as évek Magyarországának „lassuló idejét", amikor is az oktatásban és a kutatásban tapasztalható társadalmi presztízsvesztés következtében rövid távon teljesítmény-visszatartás történik, majd tradíciók szűnnek meg, elkezdődik a lefelé nivellálódás és a személyi állomány felhígulása, és ennek következtében hosszú távon a társadalmi időhorizont szűkülésével kell számolni. *(8)*

A fentebb említett közgazdászok a gazdasági és az iskoláztatáson keresztül termelődő emberi tőke időben ellentétes folyamataira irányították a figyelmet. A szociológusok később előszeretettel terjesztették ki a tőkelogikát a társadalmi és kulturális erőforrások vizsgálatára, hiszen ezen erőforrások segítségével nem csupán privilegizált helyzeteket, hanem társadalmi előnyöket és hátrányokat is lehetett magyarázni, értelmezni. Az idővonzatokat ismét érdemes összegyűjtenünk.

A társadalmi tőke egyik tartalmi eleme a Bourdieu-i értelmezésben az az egyéni vagy kollektív beruházási stratégia, mely tudatosan vagy tudattalanul a társadalmi kapcsolatok megteremtésére és fenntartására irányul. *(9) Coleman* a társadalmi tőke belső törvényének tekinti a temporális határvonalak létét, melyek a viszonosságok különböző körülményektől való függésében alakulnak. *(10)*

A kulturális tőke tartalma több idővonatkozást is egyesít. *DiMaggio* például a kulturális tőke megnyilvánulásának tartja az iskolához kapcsolódó, a jövőbeli tervek megvitatására szolgáló társas érintkezéseket. *(11) Ulin* a múltat mint hagyományalkotást és a jelent mint reprezentációt értelmezi kulturális tőkeként. *(12)* A kulturális tőke legsokrétűbb idővonatkozásait Bourdieunél olvashatjuk. Eszerint a belsővé tett, inkorporált kulturális tőkét elsajátítási folyamat előzi meg, mely időbe kerül (képzés, tanulás), rövid időtáv alatt nem adható tovább, az ember ezért a személyével fizet, mégpedig a képzettség megszerzésének időtartamával, melyben a primer családi nevelés mint megtakarított idő játszik szerepet, előnyt vagy elvesztegetettséget hordozva magában. E folyamat eredménye az intézményesült kulturális tőke, mely iskolai végzettségben, tudományos fokozatokban ölt testet. *(13)*

Az iskola látens szelekciós mechanizmusainak felfejtéséhez a rejtett tanterv felfedezése és az ennek nyomán meginduló kutatások szolgáltattak empirikus anyagokat. A rejtett tanterv irányította a figyelmet az idő késleltetésére, az idő megszakítására, a várakozásra és ennek nyomán az időhöz való viszony mögötti társadalmi jellemzőkre. *(14)*

A társadalmi egyenlőtlenségrendszer hasonló szintjén elhelyezkedők között miért találhatók a körülmények hasonlósága ellenére mindig olyan egyének vagy csoportok, akik és amelyek a várható trendekkel ellentétesen szerzik meg vagy vesztegetik el az iskoláztatáshoz kapcsolódó profitot.

Idővonatkozásokat tartalmaztak azok az empirikus oktatásszociológiai kutatások is, melyek különböző társadalmi csoportok gyermekeinek eltérő iskolai teljesítményeire kerestek magyarázatot. Ezen kutatásokban az a felfogás volt közös, hogy a kutatók a szülők és gyermekeik mentalitásbeli jellemzőiben (jelenre és jövőre orientáltság), viselkedésbeli különbségeiben (azonnali és elhalasztott szükségletkielégítés) és eltérő teljesítmény-orientációiban (azonnali és késleltetett jutalom) találták meg a választ. *(15)*

Az iskola mint szervezet az idő értelmezési keretében

Ugyanezen időszakban a szociológia érdeklődése a szervezetek felé fordult, mely nem csupán a szervezetszociológia megerősödését jelentette, hanem azt is, hogy a különböző alkalmazási vetületekben szervezeti aspektusokra irányult a figyelem. *(16)* Az 1980-as évek elején megkezdett kutatásaim is ehhez a gondolatmenethez csatlakoztak, amikor is két nagy rendszer, az egészségügy és a közoktatás szervezeti sa-

játosságaiból kiindulva kerestem magyarázatot az egészségmagatartás társadalmi egyenlőtlenségeire. *(17)* A problémafelvetés és az ahhoz kapcsolódó válaszadás úgy összegződött, hogy az említett intézmények működésében és az egészségtartalmaik közvetítésében feltárt hiányosságok következtében egészségesnek lenni és maradni sokkal inkább egy társadalmi térképen kijelölt hely, mintsem a szervezeteken keresztüli társadalmi beavatkozás függvénye. Kiindulópontom, miszerint a szervezetek a magatartásirányítás legkeményebb eszközei, implicite az idődimenziót is magában foglalta, hiszen az egészségmagatartás formálódását az intézményi szocializáció folyamatában, tehát a kötelező iskoláztatás időtartama alatt vizsgáltam.

Az elmúlt években végzett kutatásaim azonban azt eredményezték, hogy saját gondolkodásmódomban is bekövetkezett egy hangsúlyváltás. Egyre inkább úgy látom, hogy az időben való gondolkodást értelmezési keretté téve eddig megválaszolatlan vagy több választ is lehetővé tevő kérdésekre kaphatunk újabb magyarázatokat. Ezért ma már másként teszem fel az engem foglalkoztató kérdéseket:

– választ adhat-e az idődimenziók mentén történő vizsgálódás arra, hogy az iskoláztatás évei miért jelentenek egyszerre profitszerzést és annak felélését, akár a biológiai vagyon, az életminőség tekintetében is;

– az időt értelmezési keretként használva közelebb jutunk-e a válaszadáshoz abban a vonatkozásban, hogy a társadalmi egyenlőtlenségrendszer hasonló szintjén elhelyezkedők között miért találhatók a körülmények hasonlósága ellenére mindig olyan egyének vagy csoportok, akik és amelyek a várható trendekkel ellentétesen szerzik meg vagy vesztegetik el az iskoláztatáshoz kapcsolódó profitot, és mindezeken túl eljuthatunk-e ahhoz az értelmezéshez, hogy az időben gondolkodás lehet az a dimenzió, mely keresztbe metszi a már ismert egyenlőtlenségeket és a mobilitás differenciáltabb értelmezését teszi lehetővé.

Ezen kérdések mindegyike az iskolához mint szervezethez és az iskoláztatás éveihez mint kötelező időintervallumhoz kapcsolódik, ezért az iskolára vonatkozó válaszok keresésekor a szervezetszociológiai és az időszociológiai aspektusokat megkísérlem egymásra vonatkoztatni. *(18)* Azokat az aspektusokat kívánom a teljesség igénye nélkül bemutatni, ahol ezen egymásra vonatkoztatások a fenti kérdésekre majdani kutatásokkal alátámasztott válaszokat adhatnak.

Az iskola időszerkezete

A szervezetek időszerkezetéről kevés empirikus anyag áll rendelkezésünkre. *(19)* Ezek közös vonása, hogy a szervezetek belső temporális struktúráit elemzik, melynek kapcsán időegységekről, időkeretekről, időbeli hozzájárulásról, aktív és passzív perifériákról olvashatunk. Én azonban azt gondolom, hogy az iskola időszerkezete jóval differenciáltabb látásmódot igényel, mely több megközelítésmód együttes figyelembevételét teszi indokolttá.

Az iskola mint szervezet: saját idő

Véleményünk szerint az iskola szervezeti létéből adódóan saját idővel rendelkezik, és alapvetően különbözik a társadalom bármely más szervezetétől idődimenziói és azok megjelenési formái tekintetében. Az iskola szerkezeti egységei egymásra épülve, meghatározott rendben következnek egymás után. Ebben az esetben a sorrendiség az idő normatív hatásaként értelmezhető, ugyanis ha az időre úgy tekintünk, mint a cselekedetek strukturálására és összehangolására gyakorolt hatásra, akkor az egyik osztályból a másikba való sikeres továbblépés feltétele a tananyag elsajátítása és a hozzá rendelt idő szinkronitása. Ez a szervezeti és időbeli rend kényszerítő szabályozást jelent elsődlegesen az iskolával tanulási viszonyba kerülők számára. *(20)* Nem engedélyez ugyanis tetszőleges időben történő bekapcsolódást különböző iskolafokozatokba, nem engedélyez egyes fokozatok kihagyásával ugrást és ezzel az idő lerövidítését. Engedélyezi viszont az idő normativitásából adódóan az idő meghosszabbítását, az osz-

tályismétlést, és engedélyezi a kötelező időtartamot meghaladó, szinte tetszőleges hosszúságúra nyújtható képzést (bár ez utóbbit már jelentkezési feltételekhez köti) és ezzel tulajdonképpen a jövő alkotásában vesz részt.

Az iskola saját szervezeti ideje tehát „hosszú idő', mely egyrészt az idő linearitásában és az ehhez kapcsolódó végtelenítésben (lásd life-long learning), másrészt az idő irreverzibilitátásában (ld. felsőbb osztályba lépés megtagadása) fejeződik ki. *(21)* Mindezekhez azonnal hozzákapcsolom az egészségstatisztikákból kiolvasható, az idő társadalmi kontrolljaként értelmezhető adatsorokat: a hosszú képzési időt preferálók társadalmi jutalma a születéskor várható, az adott ország átlagánál magasabb élettartam, míg a képzés rövid útjait választók társadalmi büntetése az alacsonyabb élettartam. *(23)*

Az iskola működése: idő

Az iskola szervezeti (hosszú) ideje a működés függvényében tagolódik. Ehhez az iskolához kapcsolódó és szabályszerűen ismétlődő események jelentenek vonatkoztatási kereteket. Így alakul ki az iskolai időszámítás, melynek referenciapontjai:

– a tanévkezdet és a tanév vége;

– a szünetek: régebben az őszhöz és a tavaszhoz, ma már inkább ünnepkörhöz és téli sporttevékenységhez kötődő szünet;

– az órarend: hetekre bontással;

– a napirend: iskolában töltött időre, tanulási és szabad időre bontással;

– a tanítási idő: tanórákra és óraközi szünetekre bontással.

Ezekre az időszámítást működtető vonatkoztatási pontokra tekintve jól látható az előző vizsgálódási körhöz képest az idő más struktúrába rendeződése. A szervezeti idő linearitásával szemben az iskola működése, az iskolai időszámítás a ciklikus idő rendezőelveire épül, melyben rövidebb és hosszabb várakozási időt kívánó események váltogatják egymást, hogy majd becsatlakozhassanak a „magasabb osztályba" lépést jelentő lineáris időbe. A ciklikusságot értelmezhetjük úgy is, mint amely ütemekre osztja, ütemezi a lineáris időt, ritmust adva a folytonosságnak, a hosszú időnek. Ugyanakkor érdemes felfigyelni arra, hogy a ciklikusság is kényszerítő erő, mely az iskolai és a naptárhoz kötődő időszámítás aszinkronitásában ragadható meg. Az iskolai évkezdet („új év" = szeptember) és a tanév vége teljesen eltér a naptári rend szerinti időszámítástól (mely egyébként valamennyi iskolán kívüli tevékenység vonatkoztatási pontja). Az iskolai szünetek és a szabadság időzítése (naptári rend szerint élők esetében) csak részben egyeztethető össze. Végül az iskolai tanítás kezdete és befejezése, valamint a munkaidő kezdete és vége a legritkább esetben esik egybe. Ezeknek az időbeli aszinkronitásoknak a szinkronizálása kényszerítő erő az iskolával a tanulókon keresztül kapcsolatba kerülő környezet számára is, így ez a fajta kényszerítés átlépi az iskola világának határait és szinkronizációs feszültségeket eredményez. *(23)*

Az iskola interperszonális erőtere: egyéni és iskolai időszámítás találkozása

Köztudott, hogy az iskola társas világa sokféle, makro- és mikroszociológiai jellemzőket felvonultató találkozások színtere. Az időhöz való viszony különbözőségei e vonatkozásban a már korábban bemutatott iskolai események kapcsán nyilvánulnak meg, mely különbözőségek vertikális (hierarchikus) és horizontális (kortársak) interperszonális hatások következtében csiszolódnak, időtervekké alakulnak. Valamennyi iskolai esemény társas jelentőséggel is rendelkezik, melynek erőforrássá alakítása időbeli elrendezést, időbeosztást, ütemezést igényel. Ennek kapcsán egyéni és iskolai idő, idő és esemény elszakad egymástól, az „azonnalt" késleltetni kell, az „itt és most" időben távolabbra kerül vagy elveszíti a jelentőségét és megszűnik időbeli létezése, azaz elfelejtődik. *(24)* Ezzel szemben azonban létezik a feladatvégzésekhez rendelt idő (a házi feladatok elkészítése a következő órára), az ellenőrzött idő (ennyi és ennyi idő alatt kell megtanulni a leckét), a határ-

időkhöz igazodás (2 hét múlva dolgozatírás). Az iskolában a tanárnak áll hatalmában a megszólalás sorrendjét kijelölni és ezzel várakozási sort alkotni. Ha a tanuló nem áll be a sorba, nem tartja a sorrendet, akkor a szankció a várakozási sor végére kerülés. Ugyanakkor a várakoztatás, a késleltetés iskolai gyakorlata a szervezeti hosszú idővel való szinkronizációt segítheti. *(25)* Az iskola interperszonális erőterében tehát időhöz kapcsolódó különböző viselkedési stílusok formálódnak, mint pl. időmúlatás, kivárás, unaloműzés, időkitöltés, a büntetésül kirótt idő lehúzása, az idő agyonütése. *(26)* Az időbeli elrendezés fejlettségének szintjére utalhat az interperszonális kapcsolatok különböző formáiban megjelenő pontosság, az ütemezés, az előrelátás képessége és az idő önértéke. *(27)* Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az interperszonális térben alakuló időbeli összehangolódások egyik legfontosabb mozzanatának az önkontrollt és a környezeti kontrollt tartjuk, melynek természetesen társadalmi vonatkozásai is vannak. *(28)* Az iskola társas szerkezetében tetten érhető és egymásra ható időrelációk ciklikus időbe való becsatlakozása és ezen keresztül a lineáris időhöz való kapcsolódása valószínűsíthető. Kérdés azonban, hogy az interperszonális erőtérben kialakuló időbeli összehangolódások közvetlenül is csatlakozhatnak-e a lineáris időhöz, azaz értelmezhető-e időhatárok átlépéseként a mobilitás. *(29)*

Iskolai szervezetfejlesztés és idődimenzió

Kérdésfeltevéseimből, az iskola és az idő egymásra vonatkoztatásának lehetséges nézőpontjaiból és azok következményeiből látható, hogy az időbeli elrendezés képességét, az idővonatkozások hangsúlyváltásának rugalmasságát és szituációhoz való illeszkedését, az idődimenziók rendszerbe szerveződésének gyakorlatát olyan változóknak tekintem, melyek egyrészt közelebb vihetnek bennünket a már jól ismert iskolai jelenségek újabb értelmezéséhez, másrészt a pedagógiai praxis megújításához is hozzájárulhatnak.

Ez utóbbi illusztrálásához elvégeztem a másodelemzését annak az adatbázisnak, mely egy iskola 10 évéhez kapcsolódó szervezetfejlesztési folyamat kutatását dokumentálja. *(30)* A szervezetfejlesztés az életminőségben meghatározó szerepet játszó faktorra, a lelki egészségvédelemre irányult. A másodelemzés során az előzőekben ismertetett rendszerbe illesztettem be az elvégzett vizsgálatokból kiolvasható idővonatkozásokat.

Az időhorizont tágulása mint a szervezeti idő beépülésének folyamata

A szervezetfejlesztés lényege, hogy kezdete van, lezárása azonban nincs. Ehhez viszont szükséges egy program, mely kulcsváltozóként serkenti, irányítja a változási folyamatokat és egyben az irányukat is megszabja. Ez volt az Egész-ség elnevezésű pedagógiai program. A program az iskolai tevékenységek és történések mindenkori jelen idejében mint a jövőhöz, a megvalósításhoz való viszony jelent meg, melyről pl. a következő interjúrészlet árulkodik: „Már nem írhatnak ki úgy egy rajzpályázatot, hogy ne rögtön azon gondolkozzam, hogyan köthetem össze az Egész-ség programmal.” *(31)* A szervezetfejlesztés során a tervszerűség is sajátos idővonzatot kap. Nem egyszerűen az időhorizont fokozatos kiterjesztésére szolgál, hanem a szervezetfejlesztésben közreműködők számára időhorizontjaik összeegyeztetésére irányuló közös törekvés is egyben. Ennek során viszont együttesen formálódik kontinuitás és identitás. Ezt az egymást erősítő folyamatot támasztják alá – nemzetközi összehasonlításra is lehetőséget biztosító – egészségmagatartás-vizsgálataink adatai is. Tanárokkal, diákokkal és szülőkkel készített interjúink pedig azt mutatják, hogy a program az időhorizontot előre tekintve (jövőre irányulóan) és visszanézve (emlékeztető jelzések, hagyományok) is tágította. Ehhez erős és gyenge kötések egyaránt hozzájárultak. *(32)*

Az időszámítások összerendeződése

Szervezetfejlesztés során mindennapi történések egymásba játszása rendeződik

időviszonnyá (késleltetés, várakozás, megszakítás, tervezés, ismétlődés) és teremt egyfajta stabilitást a rejtett tanterv ritmusával, felismerhető játékszabályokká szerveződésével. A rejtett tanterv ismeretére irányuló és nemzetközi összehasonlításra is lehetőséget adó vizsgálataink szignifikáns különbséget mutattak e vonatkozásban mind az európai, mind a reprezentatív magyar mintát tekintve a szervezetfejlesztő iskola javára.

Az időrelációk gyakoroltatásának a lehetősége

Az interperszonális erőtérben folyamatosan viselkedési stílusok szinkronizációja zajlik, mégpedig olyan módon, hogy csoportszintre emelődnek az időkép és az időbeosztás pillanatnyi módozatai. Ez a folyamat is jól nyomon követhető interjúinkból.

Az Egész-ség program az interperszonális kapcsolatok differenciált kezeléséhez szükséges pedagógiai eszköztár folyamatos bővítésével az idő és esemény közötti távolság rugalmas kezeléséhez járul hozzá, melyben lényeges szerepet játszik a cselekvés és az idő egymásra vonatkoztatása. A program viszonyítási pontként a tanárok és a tanulók cselekedeteiben, az iskola mindennapi történéseiben reflexiókat vált ki, ezzel emlékeztet, következményeket hordoz, kapcsolatot teremt, tehát a mindenkori jelent múlt- és jövőhorizonttal ruházza fel. Tulajdonképpen ebben a kontextusban az interperszonális kapcsolatok olyan jelent teremtenek, mely azonnal magában hordja a lehetőséget a múltba való beágyazódásra és a jövő felé nyitásra. Tanárokkal készült interjúkban, a tanulók fogalmazásainak tartalomelemzésében szövegszerűen is nyomon követhető ennek az időívnek a formálódása. *(33)*

Összegzésként

Amikor az egészségnevelés iskolai koncepcióján dolgoztam, akkor a következőképpen fogalmaztam: „Az iskola nehéz helyzetben van, hiszen egyidejűleg kétféle időszemléletű feladatnak kell eleget tennie. Egyrészt a jövőre irányuló és ezért az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredményben bízva stratégiai feladatként kell kezelnie az egészségnevelést, másrészt a jelen rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene azonnali eredménnyel kecsegtető válaszokat adnia.” *(34)* Ehhez az időbeli szinkronizációhoz, a jelen és a jövő összehangolásához a szervezetfejlesztést találtam alkalmas módszernek. Most azonban már látom, hogy az Egész-ség program szerinti szervezetfejlesztés az iskola szervezeti sajátosságaihoz kapcsolódó bonyolult és differenciált időszerkezetet is befolyásolja. Továbbmenve: ha a mobilitást az időhatárok átlépéseként értelmezzük (meddig terjed az időhorizont), akkor köztes időstruktúrának mindenképpen az iskola mindennapi világát kell tekintenünk. Ebben az esetben a szervezetfejlesztés már nem egyfajta módszer, hanem olyan időbeli folyamat, mely a státusváltás sikerességéhez is hozzájárulhat az időrendszerek közötti kapcsolatok kiépítésével, a különböző idősíkokban és időrendszerekben való mozgás rugalmasságának, összerendezésének a gyakorlatával.

„Az iskola nehéz helyzetben van, hiszen egyidejűleg kétféle időszemléletű feladatnak kell eleget tennie. Egyrészt a jövőre irányuló és ezért az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredményben bízva stratégiai feladatként kell kezelnie az egészségnevelést, másrészt a jelen rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene azonnali eredménnyel kecsegtető válaszokat adnia.”

Ha tehát az időt az iskola szervezeti jellegéből adódó alkotóelemnek tekintjük, akkor az iskola szervezeti aspektusainak a leírásához szükséges fogalomkészletben is helye van. Ezért a szervezet- és időszociológia egymásra vonatkoztatása eredményeképpen úgy tekinthetünk az iskolára, mint a látható időre.

Jegyzet

(1) Minden társadalmi csoport múltja az alatta lévő jövője, ami pedig az iskoláztatás segítségével a társadalomban lezajlik, az csupán kulturális feljebbcsúszás, transzláció, melynek következtében az egyenlőtlenségekben nem történik változás, így mobilitásról sem lehet beszélni. Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Gondolat.
(2) A teljesség igénye nélkül most csak az iskolai kutatásokhoz kapcsolható gondolkodásmódbeli jellemzőket említem. Részletesebben: Segesváry Victor (1996): Korszakváltás a társadalomtudományok gondolkodásában és filozófiájában. *Valóság,* 10. 4–9.
(3) Az életvilág értelmezéséhez: Schütz, A. – Luckmann, Th. (1984): Az életvilág struktúrái. In: Hernádi Miklós (vál.): *A fenomenológia a társadalomtudományban.* Gondolat, 269–321. és Habermas, J. (1989): Lifeworld and system: a critique of functionalist reason. In: *The theory of communicative action.* Boston, Beacon Press 2. kötet.
(4) Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Gondolat
(5) Geertz így fogalmaz: „Nekünk arra van szükségünk, hogy rendszeres összefüggéseket fedezzünk fel különböző jelenségek között, nem pedig arra, hogy alapvető azonosságokat találjunk hasonló jelenségek között. A társadalmi valóság megközelítése így részévé válik – kulturális és *temporális* távlatokban – egy már létező, de dialogikusan és kreatív módon fejlődő emberi és társadalmi kontextusnak (a kívülálló megfigyelő álláspontjával szemben)." Habermas szerint: „az emberi és társadalmi valósággal foglalkozó személy interszubjektív dialógusban vesz részt, melyben együtt van jelen egy *időbeli* közösség (kortársak), *térbeli* közösség (egy kultúrkörben, nemzeti vagy tsd-i közelségben élők) és *biológiai* közösség (egy faj, ami állandóan adaptálódik). Ezek az összefüggések nemcsak az interszubjektív, hanem az egyén és a közösség közötti dialógusra is vonatkoznak. Ennek keretében az egyén kreatív gondolatai és cselekedetei a közösség által nyernek általános érvényességet, s így bekerülnek az öröklött *tradíciók* közé; ugyanakkor a közösségnek mint egésznek a kreativitása szintén a kulturális hagyományok és a nyelv révén (amely mindig egy adott kulturális világot tükröz) *öröklődik* nemzedékről nemzedékre. A közösség kulturális hagyományait az egyén, a közösség tagja magáévá teszi a nevelés és a szocializálódás *szélesebb körű folyamatának* évei alatt." (kiemelések tőlem, MCs) Idézi: Segesváry, i.m. 7.
(6) Schultz, Th. W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe.* KJK (Ahol témánk szempontjából fontosnak tartjuk a gondolat időbeli megjelenését, ott az első kiadás évét is közöljük. Ebben az esetben: 1961)
(7) Scitovsky Tibor (1990): *Az örömtelen gazdaság.* KJK (Első kiadás: 1976)
(8) Bródy András (1983): *Lassuló idő*. KJK. (A könyvben leírtak gondolati megalapozása az 1960-as években Zambiában történt.)
(9) Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (1998, szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája.* Aula Kiadó, 155–176.
(10) Idézi: Kelley, M. P. F: Társadalmi és kulturális tőke a városi gettóban: következmények a bevándorlás gazdaságszociológiájára. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.)(1998): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája.* Aula, 239–280.
(11) DiMaggio, P. – Mohr, J.: Kulturális tőke, iskolai teljesítmény és házassági szelekció. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.)(1998): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája.* Aula, 207–216.
(12) Ulin, R. C. (1998): Hagyományalkotás és reprezentáció mint kulturális tőke. A délnyugat-francia borászat története. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (1998, szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája.* Aula, 217–237.
(13) Bourdieu, P.: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (1998, szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája.* Aula, 155-176.
(14) Magyarországi alapvető irodalma: Szabó L. T. (1988): *A „rejtett tanterv".* Magvető.
(15) A szerteágazó kutatások közül most két jellemzőt emelünk ki: Le Sahn, L. L. (1952): Time Orientation and Social Class. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47. 589–592. és Mollenhauer, K. (2003): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom.* Dialóg Campus, 129–147.
(16) Magyarországon az oktatásügy, az iskola mint szervezet felé fordulás első termékei: Csepeli Gy. – Hegedüs T. A. – Kozma T. (1976): *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei.* Akadémiai, majd Kozma T.(1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet.* KJK, ill. Szentpéteri I. (1985): *A szervezet és a társadalom.* KJK, benne a IV. fejezet: A modern társadalom oktatási intézményeinek problémái szervezeti szemszögből. 177–204.
(17) Meleg Csilla (1991): Egészségérték és intézményes befolyásolás. *Társadalomkutatás,* 2–3. 81–89.
(18) Az időszociológiai kutatások áttekintését ld. Bergmann, W. (1990): Az idő a szociológiában. In: *Időben élni.* Akadémiai Kiadó, 117–174.
(19) Ld. Moore (1963) és Bergmann (1981) kutatásait. Bergmann, i.m. 163.
(20) A kényszerítő szabályozás most és a későbbiekben azt is jelentheti, hogy az iskola végső soron hatalmat gyakorol a vele kapcsolatba kerülők felett. Az iskolának ezt a dimenzióját Foucault nyomán többen hangsúlyozták. Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története.* Gondolat.
(21) Bourdieu ezt a jelenséget úgy interpretálja, hogy az iskolai idő arra szolgál, hogy az alávetett osztályok gyermekei tanulmányi eredményeik alapján saját maguk lássák be tanulmányaik folytatásának feleslegességét. Bourdieu, P.: Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Csilla (2003, szerk.): *Iskola és társadalom.* Dialóg Campus, 23–41.
(22) Az iskolázottság és az élettartam közötti részletes összefüggésekhez ld. Tahin Tamás-Jeges Sára-

Lampek Kinga (2000): Iskolai végzettség és egészségi állapot. *Demográfia,* 1. 70–93.
(23) Ebben az esetben természetesen nem csak a szülőkre, rokonokra kell gondolnunk, hanem pl. a távolsági és helyi tömegközlekedési eszközök iskolaidőhöz igazodó hétköznapi és az iskolai nyári szünetet figyelembe vevő nyári menetrendjére. A szinkronizációs feszültségekre más vonatkozásban hívja fel a figyelmet Boreczky Ágnes (2001): Egy múlt – többféle jövő? *Múlt és Jövő,* 3. 99–108. c. tanulmánya.
(24) Az egyéni és az iskolai idő egymástól való elszakadása más problémát is felvet. Ha a gyerek az órát megússza valamilyen módon, akkor nem a saját idő elvesztegetéseként éli meg, hanem átlépésként egy másik idősíkba, ahol a kötelezettségek nem léteznek. Ugyanakkor ezek az egyéni „kilépések" az iskolai időből hosszú távon büntetéssé transzformálódnak, ugyanis a gyerek kikerül egy kommunikációs közegből, a későbbiekben már nem tud ráhangolódni a tanári kommunikációra (és a tanár sem az értetlenségre), melyből az iskolával szembeni ellenséges attitűd formálódik. Így a saját idő látszólagos nyeresége először időszűkévé, majd büntetéssé válik, melynek következménye az iskolával és a tanulással szembeni intolerancia. Ezt időbüntetésnek is felfoghatjuk, amikor az egyén végső soron saját magát bünteti.
(25) Schwartz, B. (1974) a várakozást a társadalmi jelenségek ritualizált megjelenítésének tekinti, mely státushatárokat jelképez és büntetőeljárásként is szolgál. Weigert, A. J. arra is utal, hogy a várakozás pl. egy késleltető viselkedés esetében társadalmilag igen magasra értékelődik. Bergmann, i. m. 153.
(26) Bergmann K. Calkins kutatásaira hivatkozik az időképpel, az időbeosztással és az idővel bánás stílusával. Bergmann, i. m. 147.
(27) Rezsőházy, R. a szociális idő és a társadalom viszonyai közötti fejlődési fokokat vizsgálta. Bergmann, i. m. 165. Ez a munka adta az ötletet számomra az iskola interperszonális világára való adaptáláshoz.
(28) Pl. sokféle társadalmi időbeosztás létezik, ezek a csoportok különböző emlékeztető jegyeket mint időmérőket alkalmaznak, melyek az összehangolódást nehezítik. Zerubavel, E. (1976): Timetables and Scheduling: On the Social Organization of Time. *Sociological Inquiry*, 46. 87–94.
(29) A mobilitás hajtóerejét Boreczky a temporalitást tartalmazó és az egymással is nehezen összeegyeztethető valóságélmények aszinkronitásában látja. A családtörténeti narratívákban és az iskola társas erőterében találkozó „idővilágok" nagy valószínűséggel hozzájárulhatnak a mobilitásnak az időhatárok átlépéseként való értelmezéséhez. Boreczky Ágnes (2002): Családtörténeti mozaik. A mobilitás és a migráció elbeszélései. *Századvég,* 1. 33–62.
(30) Valamennyi további hivatkozás megtalálható: Meleg Csilla (2001): *Egész-ség* (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés). Pécsi Tudományegyetem, Pécs
(31) Sz. T-né, tanító.
(32) Ld. Granovetter, M. (1988): A gyenge kötések ereje. A hálózatelemzés felülvizsgálata, in: Angelusz R.-Tardos R. (szerk.) Válogatás a kapcsolathálózati elemzés irodalmából. *Szociológiai Figyelő,* 3. 39–60.
(33) Ebben a vonatkozásban különös hangsúlyt kaphatnak és újraértelmezhetőkké válnak az iskola társas világát feltáró pedagógiai, szociálpszichológiai kutatások.
(34) Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 1. 11–29.

Meleg Csilla
Politikatudományi és
Társadalomelméleti Tanszék, ÁJK, PTE

Adalék a nevelésfilozófia mai dilemmáihoz

Amikor a nevelésfilozófia mai állapotát kívánjuk vizsgálni, hamar beigazolódik: valósággal darázsfészekbe nyúlunk, a tisztázatlan és/vagy félreértett kérdések, netán előítéletek tömkelegével szembesülhetünk.

Első pillanatra feltűnik három – különkülön is súlyos – probléma. Először is: a pedagógiakutatás jó része még csak fel sem veti a nevelésfilozófia lehetséges és szükséges szempontrendszerét. A mellőzéssel azt próbálja üzenni, a nevelésfilozófia voltaképp kikerülhető, mivel csekély fontossággal bír a pedagógiai gyakorlat számára. Másodszor: a kutatások újabb köre már mutat valamelyes érzékenységet a nevelésfilozófiai kérdések iránt, ám elvarratlanul hagyja az alapvető kérdést, hogy tudniillik miben áll a nevelésfilozófia lényege és miként kapcsolható az össze