

## A társadalmi tőke és az iskolai működés néhány sajátossága

*Az utóbbi években megélenkült a társadalmi tőke iránti érdeklődés s ezzel összefüggésben azok a kezdeményezések is, melyek azt igyekeznek feltárni, hogy a társadalmi kapcsolatok és egyéni jellemzők milyen mértékben játszanak szerepet a gazdasági aktivitásban és az emberi jóllétben. A háttérben olyan elemzések, felismerések állnak, melyek azt támasztják alá, hogy a társadalmi jólétben és a gazdasági versenyképességben jelentős szerepe van kulturális tényezőknek, ezek között is kiemelhető a társulási, együttműködési szándékokat segítő társadalmi tőke és a bizalom szerepe (Putnam, 1995, Fukuyama, 2007). Mivel a társadalmi tőke és a bizalom egyaránt kulturális gyökereű jelenségek, végső soron a nehezen megfogható kulturális jelenségekre kerül növekvő hangsúly (Fukuyama, 2007).*

A társadalmi tőke fogalma nagy karriert futott be a szociológián belül, de azon kívül is, annak ellenére, hogy nincs a szociológiai irodalomban egyértelmű meghatározása. A Durkheimig visszavezethető, a 80-as években Pierre Bourdieu és James S. Coleman munkássága révén újjáéledő fogalom a két szerző értelmezésében némileg eltérő. Bizonyára ezzel is összefügg, hogy a társadalmi tőke fogalmának a mai napig sokfajta megjelenésével találkozhatunk a fogalmat alkalmazó későbbi szerzők munkáiban is (Dika és Singh, 2002). Amellett a közös mozzanat mellett, hogy a társadalmi viszonyokban rejlő erőforrásokhoz kapcsolják a társadalmi tőkét, a szerzők gyakran más megközelítésből kiindulva fogalmazzák meg, más kontextusokba helyezve értelmezik, más oldalait emelik ki a fogalomnak, amelyek között legalább annyira vagy több különbség, mint hasonlóság fedezhető fel. Különbséget jelent például, hogy társadalmi normákhoz kapcsolják (mint Coleman) vagy valóságos javakhoz való hozzáférésként értelmezik (mint Bourdieu), hogy tudatos egyéni vagy közösségi stratégia részének tekintik (mint Bourdieu) vagy a közösségi részvétel és az együttműködésre épülő társadalmi cselekvések járulékos következményének (mint Coleman, illetve Fukuyama), hogy elsősorban pozitív (mint Coleman), vagy inkább semleges (mint Bourdieu), illetve gyakran negatív oldalait is hangsúlyozzák (mint Portes). A fogalom más tudományterületekkel is összefüggésbe hozható, így az antropológiával, a politológiával, közgazdaságtannal, filozófiával is (lásd például Marcel Mauss ajándékcseré, 'potlach' fogalmát, Putnam elemzését, Fukuyamát). Fukuyamánál a fogalom a bizalommal van erős kapcsolatban: a bizalom egyaránt értelmezhető a társadalmi tőke forrásaként és következményeként, s egyként vonatkozik az ismerősökkel, az ismeretlenekkel és a közintézményekkel vagy privát intézményekkel szembeni bizalomra (Fukuyama, 2007).

A használt fogalmak terén konszenzus van abban is, hogy a társadalmi tőke a társadalmi struktúra és a kultúra terméke, bázisai a családok, közösségek, nemzeti és nemzetek alatti szinteken létező közösségek és szervezetek, s a fogalom nagyrészt a civil társadalmon belüli kapcsolatokkal asszociálódik. A társadalmi tőke legfőbb forrásai a család, az iskola, a helyi közösségek, a civil társadalom, a cégek, a közszféra, a nemek és az etnicitás – az elsődleges ezek között többnyire a család. Az iskolák szintén fontos szerepet

játszhatnak a társadalmi tőke kialakításában és formálásában az értékek megerősítésével a társadalmi, közösségi hely, fórum biztosításával, akárcsak a közösségek és szomszédságok, önkéntes szervezetek és egyesületek. Empirikus elemzések azt mutatják, hogy nagy különbség van az egyes országok, országcsoportok között a társadalmi tőke különböző aspektusaiban az országok társadalmi és politikai berendezkedésétől és hagyományaitól függően (*Kaariainen és Lehlonen, 2006*). Mivel a társadalmi tőkében végbement változások a normákban és értékekben végbement hosszabb távú változásokat és a társadalmi interakció megváltozott mintáit tükrözik, adott országon belül is jelentős különbségek figyelhetők meg hosszabb idő elteltével: az utóbbi évtizedekben a társadalmi tőke gyengülésének jeleit mutatta ki Robert Putnam az Egyesült Államokban (*Putnam, 1995*).

### A társadalmi tőke az iskolában

Az alábbiakban a társadalmi tőke oktatási vonatkozásait tárgyaljuk. A társadalmi tőke oktatással, oktatási eredményességgel összefüggő megközelítése Coleman és követői jóvoltából számottevő irodalommal bír. Coleman és munkatársainak (1982) megközelítésére elsősorban az iskolai eredményesség iskolán kívüli tényezőkkel való összefüggésbe hozása jellemző (például családszerkezet, szülő-gyerek kapcsolat, iskola és család, illetve helyi közösség közti kapcsolat stb.), s kevésbé jellemző az iskolán belüli tényezőkkel való összefüggések közelebbi vizsgálata (például tanár-diák kapcsolat, tanári morál, szülők iskolával való együttműködése) (*Coleman, Hoffer és Kilgore, 1982*). Egy, a társadalmi tőke témájának szakirodalmi előfordulásait elemző, a '80-as évekig visszamenő áttekintésből úgy tűnik, a témával foglalkozó cikkek számának jelentős mértékű növekedésétől függetlenül ez a sajátosság megmaradt a témával foglalkozó későbbi munkák és más szerzők esetében is: különböző kontextusokra alkalmazva bár, de főként a Coleman által kialakított elmélet és módszertani eszközkészlet keretén belül maradtak, s a társadalmi tőkét elsősorban a családi struktúrával összefüggésben értelmezték (*Dika és Singh, 2002*).

A társadalmi tőke sokféleképpen értelmezhető fogalma, ha legtágabban, azaz a társadalmi viszonyokban rejlő erőforrásként értelmezzük, megengedi, hogy kifejezetten az iskolán belüli viszonyokra alkalmazzuk és vizsgáljuk. Az iskola egyfelől a kihívások, a teljesítés terepe, ahol a társadalmi tőke segít az érvényesülésben vagy helytállásban (például a szülői segítség révén). Az iskola ugyanakkor a társadalmi tőke forrása is lehet (a jó tanár-diák viszony, a diákok közti kapcsolatok jelentősége a tanulásban vagy a későbbi pályafutás során), amennyiben integrációs keretet is kínálhat a tanulók számára. Egy intézmény bizonyos mértékig lenyomata lehet annak, hogy milyen mértékben képes ilyen keret kialakítására: a deviáns tanulói viselkedés vagy a hiányzás olyan negatív jelekként is értelmezhetőek, amelyek a tanulók által elfogadott normák és a kötődés hiányát fejezik ki. Feltételeztük, hogy a fogalom vagy a hozzá kapcsolható iskolai kultúrát, illetve légkört jellemző tényezők vizsgálata – amennyiben befolyással bír az iskolák, szervezetek működésének eredményességére – előfordul az iskolai eredményességgel foglalkozó szakirodalomban. Az iskolai szervezet működésével összefüggésben végzett eredményességvizsgálatok ezt a várakozást csak részben támasztották alá. A '80-as, '90-es években Amerikában és Hollandiában végzett eredményesség-vizsgálatok többsége kvantitatív módszerekkel végzett empirikus vizsgálat, amelyek kevés figyelmet szenteltek az eredményesség nehezebben megfogható oldalainak. Az elméleti megalapozások szerint az intézményi szinten megragadható, eredményességre ható felsorolt iskolai tényezők között ugyan többnyire az iskolai klíma is szerepel, de ennek az empirikus vizsgálat tapasztalatai alapján kicsi a jelentősége. Jaap Scheerens saját modelljében két, klímához kapcsolódó intézményi szintű változót említ: a rendezett légkört és a konszenzust a tanárok körében. Sammons 11 tényező között csak a tanulási környezet területét említi, ezen belül a rendezett légkör és a vonzó munkakörnyezet jelentőségét (*Scheerens and Bosker,*

2005). A hasonló témával foglalkozó angol szerzők közül kiemelkedik David Hargreaves, akinek megközelítésében az iskolán belüli társadalmi tőke jelentős mértékben hozzájárul az iskolai eredményesség növekedéséhez egyfelől a szereplők közötti bizalom, másfelől a köztük kialakuló együttműködések, hálózatok révén. Hargreavesnél a bizalom szintje a társadalmi tőke központi komponense, ez mérhető a vezetés és a tanárok, a tanárok és a tanulók, a tanárok és a szülők között, és a tanulókon és tanárokon belül is (Hargreaves, 2001). De a tanítás és tanulás szervezeti összefüggéseivel foglalkozó más szerzők munkáiban is előfordul a társadalmi tőke mint erőforrás a szervezet anyagi és emberi erőforrásai mellett (például Gamoran et al., 2000).

---

*Ma az élethosszig tartó tanulás igényeihez való igazodás nyomán megjelenő kihívások jelentős mértékű iskolán belüli változásokat is kikényszerítenek. Mivel a társadalmi tőke hidat is teremthet az iskolán belüli különböző szereplők, illetve az iskolán belüli és kívüli szereplők között, és ezáltal kapcsolatot a különböző csoportok és hálózatok között, jelentős szerepe lehet a változások nyomán előálló új helyzetek során az iskolán belüli és azon kívüli együttműködések, partnerségek kialakításában, a konszenzusépítésben – ezek jelentősége a jövőben várhatóan megnő az élethosszig tartó tanulás megvalósítása nyomán.*

---

való igazodás nyomán megjelenő kihívások jelentős mértékű iskolán belüli változásokat is kikényszerítenek. Mivel a társadalmi tőke hidat is teremthet az iskolán belüli különböző szereplők, illetve az iskolán belüli és kívüli szereplők között, és ezáltal kapcsolatot a különböző csoportok és hálózatok között, jelentős szerepe lehet a változások nyomán előálló új helyzetek során az iskolán belüli és azon kívüli együttműködések, partnerségek kialakításában, a konszenzusépítésben – ezek jelentősége a jövőben várhatóan megnő az élethosszig tartó tanulás megvalósítása nyomán. Mindemellett a folyamatban lévő reformok nyomán bekövetkező változások, oktatáspolitikai célkitűzések megvalósulásának is intézményen belüli előfeltétele lehet a társadalmi tőke jelenléte (például iskolák közti és iskolán belüli együttműködések, fejlesztési törekvések megvalósítása, szervezeti tanulás, problémamegoldás, konfliktuskezelés stb.).

Van a társadalmi tőkével összefüggésben néhány nyitott, nem könnyen megválaszolható kérdés. Kérdés, hogy a társadalmi tőke vajon az eredményesség egyik lehetséges eszközeként értelmezhető, vagy tekinthető a kívánatos kimenet egyik mutatójának? Nem minden szerző esetében világos, hogy a társadalmi tőkét oknak, befolyásoló tényezőnek tekintik az eredményességgel összefüggő vizsgálatokban, vagy a kimenet egyik megjelenési formájának. Gyakran az sem derül ki, hogy a társadalmi tőke jelenléte az oktatáson belüli szándékos cselekvés következménye vagy más irányú cselekvések nem szándékolt hatásaként jön-e létre. Az iskolai légkör egyes, társadalmi tőkével kapcsolatba hozható tényezői értelmezhetőek úgy, mint az iskolai folyamatok jellemzői körébe tartozó, de az eredményességet is befolyásoló tényezők, de úgy is, mint a kimenet egyik területéhez tartozó tényezők. David Hargreaves megközelítésében a két lehetőség egymás mellett jelenik meg. Megítélése szerint a kutatásban nem csupán a tanulók kognitív teljesítményét kell a kimeneti oldalon vizsgálni, hanem a morális kimenetet is ezen belül a társadalmi tőkét is, ugyanakkor ez utóbbit mint folyamatot befolyásoló változót is érdemes mérni (Hargreaves, 2001).

A társadalmi tőke intézményi szintű vizsgálata más összefüggésben is fontos lehet. Ma az élethosszig tartó tanulás igényeihez

## Az empirikus elemzés kérdései és módszerek

Elemzésünk döntően az iskolán belül igyekszik értelmezni a társadalmi tőke fogalmát, s egyben alkalmazni azt nemzetközi kontextusban egy másodelemzés segítségével. A társadalmi tőke szerepét közelebbről a poszt szocialista országokban vizsgáljuk – ennek lehetőségét a PISA 2000 adatbázis elérhetővé válása teremtette meg. Elemzésünk során a PISA vizsgálat igazgatói háttérkérdőívének kérdéseit vizsgáltuk a társadalmi tőkével kapcsolatba hozható változók segítségével, elsősorban a volt szocialista országokra fókuszálva, de figyelemmel más országcsoportokra is. Az elemzés nem előzmény nélküli való, sok tekintetben épít egy ugyanezen az adatbázison az OECD által végzett másodelemzésre, ami a tanulói olvasási teljesítményekkel összefüggésben vizsgálta az iskolai tényezőket. Az OECD-elemzés az iskolán belüli tényezőket három nagy változó csoportba sorolta, megkülönböztette az iskolai feltételekkel, forrásokkal összefüggésbe hozható tényezőket (amilyen például az iskola mérete, a személyi feltételek, stb.), az iskolai klíma jellemzőit (például iskolai kultúra, tanárok motiváltsága, tanár-diák viszony) és a célirányos beavatkozásokat jelentő intézményi politikák jelenlétét (például iskolai autonómia, értékelés, szelekció). A vizsgálat ezen változó csoportok hatását elemezte az olvasás-teljesítményre vonatkoztatva. A másodelemzés megállapításai szerint a tanulói háttér átlagosan 50 százalékban, az iskolai kontextus, intézményi feltételrendszer együtt 18 százalékban, az iskolai légkör változói együtt 6 százalékban, míg az iskolai politikák változói 2 százalékban magyarázzák az eredményesség alakulását (OECD, 2005).

A jelen vizsgálódás során szerényebb célokat tűztünk ki, s eleve lemondunk a kimeneti adatok elemzéséről. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e jelentős különbség az egyes OECD-országok között olyan iskolán belüli sajátosságokban, amelyek a társadalmi tőke jelenlétével vagy hiányával összefüggésbe hozhatóak. Az előzményt jelentő OECD-vizsgálattól elemzésünk két ponton tér el: egyfelől abban, hogy elsősorban a poszt szocialista országokra fókuszáltunk, másfelől abban, hogy a társadalmi tőkére vonatkoztatva igyekeztünk értelmezni az adatokat. Az elemzés konkrét kérdései az alábbiak voltak:

– Mivel mérhető, milyen változókkal hozható kapcsolatba a társadalmi tőke a PISA adatfelvételben?

– Van-e különbség az egyes országcsoportok és országok között a társadalmi tőkével kapcsolatba hozható tényezők tekintetében? Mi a poszt szocialista országok és ezen belül Magyarország sajátossága ebben a tekintetben?

– Milyen más iskolai szintű tényezőkkel, illetve célzott beavatkozási tevékenységekkel, iskolapolitikákkal függ össze ezen változók OECD-átlagtól való eltérése?

Az elemzéshez mindenekelőtt elkülönítettük az OECD adatfelvételében részt vevő országokon belül a volt szocialista országok csoportját (a vizsgálatban részt vevő országok közül Magyarország, a Cseh Köztársaság, Lengyelország tartozik ide). Emellett az összehasonlítás érdekében kialakításra került néhány más országcsoport is, így az angolszász országok (USA, Egyesült Királyság, Írország, Kanada, Ausztrália, Új-Zéland), a skandináv országok (Dánia, Finnország, Norvégia, Svédország), a mediterrán országok csoportja (Spanyolország, Portugália, Olaszország, Görögország) (lásd: Melléklet, 1. táblázat). Az országcsoportok kialakításánál szerepet játszott, hogy egyrészt ezek viszonylag egyértelműen lehatárolhatóak földrajzi, illetve történeti-politikai dimenziók mentén, illetve hogy különböző okokból bár, de ezen országcsoportok, illetve országaik gyakran szolgálnak hasznos viszonyítási, összehasonlítási alappal saját helyzetünk megítélésékor.

Az elemzés során mindenekelőtt operacionalizálni igyekeztünk a társadalmi tőke empirikus elemzésben használható fogalmát. Az iskolai kérdőív témakörei – iskolai kontextus, az iskolai működés egyes feltételei (fenntartó, oktatási programok, település, iskolai autonómia, tanulók családi háttere), iskolai politikák (beiskolázás, csoportba sorolás, ér-

telelés, továbbképzések), iskolai légkör (deviáns viselkedés, tanár-diák viszony, stb.) – közül elsősorban az iskolai légkör változóit vizsgáltuk közelebről, ezek közül is elsősorban azokat, amelyek a fenti dimenziókban értelmezhetőek voltak. A társadalmi tőkével kapcsolatba hozható változók ilyenformán az iskolai légkör változói lettek, köztük is elsősorban az alábbiak: a tanulói hiányzás, a tanár-diák viszony, a szülői segítség hiánya, a rendbontás az osztályban. A fenti változók három területen teszik alkalmazhatóvá a társadalmi tőke fogalmát (1):

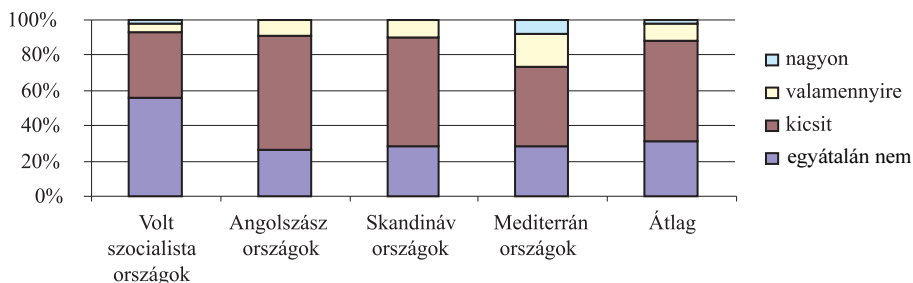
- az iskola és a család közti kapcsolatokra (szülői támogatás hiánya),
- az iskolán belüli szereplők egymás közti viszonyára (tanár-diák viszony) és
- az iskolán belül érvényes normák létrehozható jelenségek vizsgálatára (roncsolás, hiányzás (2)).

Az iskolai kontextus, iskolai a működési feltételek körén belül elsősorban a szignifikáns összefüggést mutató változókat vontuk be a közelebbi vizsgálódásba, ezen belül is mindenekelőtt a tanulók szegényes családi hátterét, a középfokú program irányát, a lányok arányát. És bár szignifikáns összefüggést nem mutatott, de bevontunk néhány további, nemzetközi összehasonlításban fontos dimenziókat érintő háttérváltozót is, mint az iskolai autonómia, az anyagi lehetőségek. Az iskolai politikák változócsoportba olyan változókat vontunk be, amelyek az iskolai beiskolázás, a tanári továbbképzés és az iskolai, illetve tanulói értékelés területén bizonyolnak fontosnak.

Az elemzés első részében a kiválasztott változókat az adott országokban jellemző előfordulásuk szerint vizsgáltuk és hasonlítottuk össze. Második lépésben az egyes országcsoportokat hasonlítottuk össze néhány, az iskolai légkört és az iskolán kívüli adottságokat megragadó index segítségével. Az elemzés harmadik részében korreláció- és regresszióelemzés segítségével a köztük és egyes iskolai háttérváltozók, illetve iskolai politikákat jellemző változók közötti összefüggéseket vizsgáltuk.

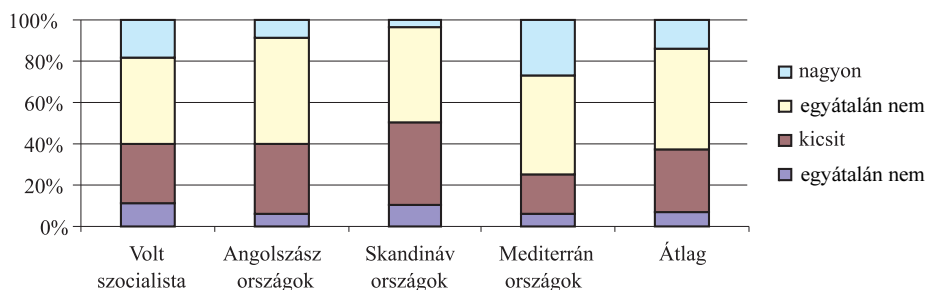
### **A társadalmi tőke néhány megjelenési formája nemzetközi összefüggésben**

Az elemzés során mindenekelőtt áttakintettük az országcsoportok helyzetét a kiválasztott változók területén. A tanár-diák viszony szempontjából a helyzet, úgy tűnik, a volt szocialista országokban a legkedvezőbb, ez a terület mutatja a legnagyobb, kedvező irányú eltérést az OECD-átlagtól a skála értékeinek átlagát tekintve is, ami 1,52 a volt szocialista, 1,82 az OECD-országok esetében (lásd: *Melléklet, 2. táblázat*). (3) A poszt-szocialista országokban a tanulók 56 százaléka jár olyan iskolába, ahol egyáltalán nem nehezíti a tanulást a rossz tanár-diák kapcsolat, s csak 6,5 százalékuk van kitéve ennek. A helyzet a tanár-diák viszony tekintetében az adatok szerint Magyarországon a legkedvezőbb. A többi országcsoportban, úgy tűnik, nagyobb ezen a téren a probléma: leginkább a mediterrán országok számára, a skála átlagértékeinek az átlaga itt a legmagasabb (2,06), ezen belül is Görögországban a legrosszabb a helyzet (2,76). A mediterrán országokban a tanulók átlagosan több, mint egynegyede (26,6 százaléka) jár olyan iskolába, ahol a tanár-diák viszony közepes vagy annál jelentősebb problémát jelent, míg ehhez nagyságrendileg hasonló arányban (28,5 százalék) vannak azok, akik ilyen problémának nincsenek kitéve. A skandináv és az angolszász országokban hasonló a helyzet, amit a skála-értékek hasonló átlaga is mutat (1,83 és 1,82). Ezekben az országokban ugyan nem a problémátlan viszonyok dominálnak (ez a tanulók 28, illetve 27 százalékanak iskoláját jellemzi), de az ebből a szempontból valamilyen mértékű probléma jelenléte sem jelentős: a tanulók 10, illetve 9,3 százalékát érinti a két országban, a többség (61–64 százalék) olyan iskolába jár, ahol ez a jelenség csak kis problémát okoz. A tanár-diák viszony Dániában a legkedvezőbb (1,45), azt követően az Egyesült Királyságban (1,80). (lásd: *Melléklet, 2. táblázat*).



1. ábra. Tanár-diák viszony. (A feltett kérdés: Az Önök iskolájában hátráltatja-e a tanulást a rossz tanár-diák viszony?)

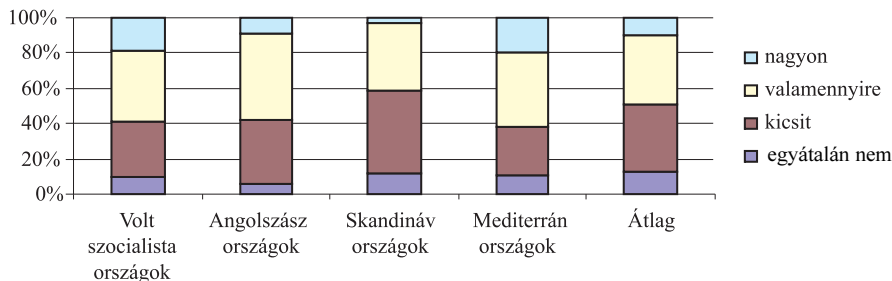
A szülői támogatás területén már kevésbé látványos a volt szocialista országok kedvező helyzete, amely összességében jellemzően az OECD-átlag közelében van (a 'szocialista' átlag 2,67, az OECD-átlag 2,70), de az átlagnál jelentősebb, 18 százalékos arányban azok olyan iskolába járnak, ahol a szülői támogatás tekintetében a skandináv országok helyzete a legjobb (2,43), ezen belül is Dánia mutatója kiugró (2,05). A skandináv országokban a tanulók 50 százaléka jár olyan iskolába, ahol a szülői támogatás hiánya egyáltalán nem okoz gondot vagy nem nagyon okoz gondot. A jelenség valamivel nagyobb problémát okoz az angolszász országokban, átlagosan mégis kedvezőbb az OECD-átlaghoz képest (2,63). Az angolszász országok közül Ausztrália mutatója kiugró, itt számíthatnak az iskolák leginkább a szülői támogatásra (2,51). A szülői támogatással a legnagyobb probléma a mediterrán országokban van, ahol a tanulók több, mint egynegyede (27 százalék) jár olyan iskolába, ahol azt jelezte az igazgató, hogy számára problémát jelent a szülői támogatás hiánya. Az országok közül Portugália az, ahol, úgy tűnik, a legkevésbé számíthatnak az iskolák a szülők támogatására.



2. ábra. Szülői támogatás hiánya. (A feltett kérdés: Az Önök iskolájában hátráltatja-e a tanulást a szülői támogatás hiánya?)

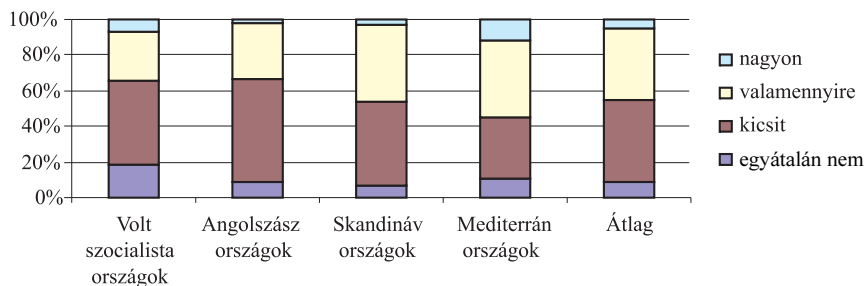
A tanulói hiányzás az országok átlagát tekintve a tanulók felének (51 százalék) iskoláját nem érintő probléma, 49 százalék iskolájának számára azonban igen. A legjobb ezen a téren is a skandináv országok helyzete (2,33, szemben a 2,48-as OECD-átlaggal), s köztük ismét Dánia a legjobb mutatókkal rendelkező ország (2,01). Nem jelent nagy gondot a hiányzás az angolszász országok esetében sem, átlagértékeik alatta maradnak az OECD-átlagnak, a tanulók csak 9,1 százaléka jár olyan iskolába, ahol az igazgató azt válaszolta, hogy nagy gond a hiányzás az iskola számára. A tanulói hiányzás terén a legrosszabb a helyzet a mediterrán országok esetében, a mutató átlaga (2,69) itt jelentős mértékben meghaladja az OECD-országok átlagát, ezen belül is Görögország mutatója a leginkább kiugró. Úgy tűnik, a tanulói hiányzás az a terület, ahol a legnagyobb a probléma.

ma a posztszocialista országokban, átlagértékük a mediterrán országokéhoz esik közel (2,68), messze az OECD-átlagtól. Itt a tanulók közel fele (49,5 százalék) jár olyan iskolába, ahol a hiányzás nagy vagy közepes gondot okoz. A hiányzás ennél csak a mediterrán országokban jelent nagyobb problémát, ahol a tanulók 61,4 százalékát érinti közepes vagy nagy mértékben.



3. ábra. Tanulói hiányzás. (A feltett kérdés: Az Önök iskolájában hátráltatja-e a tanulást a tanulók hiányzása?)

A társadalmi tőke hiányának aktívabb megnyilvánulását, az érvényesíthető normák hiányát a rendbontás előfordulása jelenti az iskolában. Ezen a téren már nem olyan jó a skandináv országok helyzete, 2,42-es átlagértékük alatta marad a nemzetközi átlagnak (2,31) ezen a téren. A tanulók 53,5 százaléka jár ezekben az országokban olyan iskolába, ahol a rendbontás nem jelent gondot vagy csak kis gondot jelent. A skandináv országok között ismét Dánia adata mutatja a legjobb, s Norvégiaé a legrosszabb helyzetet. Kevésbé kedvező az angolszász országok helyzete (2,27), de itt csak a tanulók 2,4 százalékát érinti nagy gondként a jelenség. A legrosszabb a mutató a mediterrán országok esetében (2,56), ahol azon tanulók aránya, akik ezen a téren problémát jelző iskolába járnak, meghaladta azok arányát, akiknek ez nem okoz különösebb gondot (54,5 és 45,5 százalék), és 12,2 százalékuk olyan iskolába jár, ahol nagy gond az iskolai rendbontás. A vizsgált országcsoportok között a legkisebb problémát ez a jelenség a poszt-szocialista országokban okozza (2,22), ezen belül is Csehországban (2,08), Magyarország helyzete kevésbé kedvező. Összességében a tanulók 72 százaléka jár olyan iskolába ezekben az országokban, ahol ez problémát okoz, és csak a tanulók 28 százalékának iskolája nem találkozott a jelenséggel.



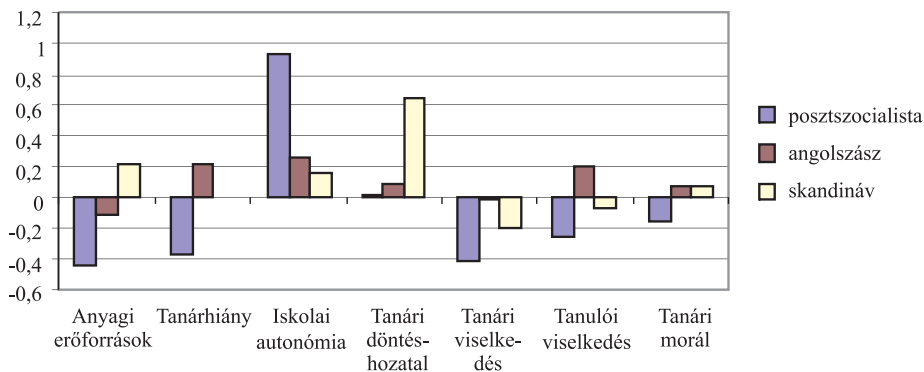
4. ábra. Rendbontás az osztályban. (A feltett kérdés: Az Önök iskolájában hátráltatja-e a tanulást a rendbontás?)

A vizsgált négy területen összességében úgy tűnik, hogy a posztszocialista országok kedvező helyzetben vannak a vizsgált országcsoportok között, a tanulói hiányzás kivételével az OECD-átlag alatt maradnak a 4-es skálán megadott értékek átlagai. Ez azt mutatja, hogy ezekben az országokban nincs kiugró probléma a vizsgált jelenségekkel összefüggésben, s különösen nem jelentenek gondot az iskolai működést alapvetően aka-

dályozni képes, aktív ellenállást vagy szembefordulást mutató viselkedésformák. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a posztszocialista országok kedvező helyzetben lennének az iskola társadalmi támogatottsága szempontjából általában. A posztszocialista országokban a vizsgált problématerületek közül egy 'hiánytényező', a tanulói hiányzás emelkedik ki a nemzetközi összehasonlításban, s ezen a téren a volt szocialista országok között Magyarország helyzete a legrosszabb.

### Az iskolai működés néhány jellemzője országcsoportonként

A következőkben az adatbázis egy másik változócsoportját vizsgáltuk meg közelebbről: az indexeket, amelyek az iskola belső világára vonatkoznak, illetve az egyes iskolai szereplők viselkedését vagy egymással való kapcsolatát mérik az OECD-átlaghoz viszonyítva. (4) Az országcsoportok egymással való összehasonlítása azt mutatja, hogy a volt szocialista országok általában kedvezőbb helyzetben vannak a vizsgált tényezők szinte mindegyikében, mint a többi országcsoport. Az egyik leglátványosabb kivétel az anyagi erőforrások léte, ami a skandináv országok előnyét és a volt szocialista országok jelentős mértékű lemaradását mutatja. A többi téren azonban nem látszik, hogy jelentős probléma lenne ezekben az országokban. Nem jellemző a tanárhiány, szemben az angolszász országokkal. Nem jelent gondot a tanári viselkedés sem, ami nagy problémának tűnik a mediterrán országokban. És nem probléma a tanulói viselkedés sem, ami a mediterrán és különösen az angolszász országokban jelentős gond. Az igazgatók által megítélt tanári morál azonban már alatta marad az OECD-országok átlagának a posztszocialista országok esetében, bár a különbség kevésbé jelentős, mint a mediterrán országokban. Ebből a szempontból a skandináv országok bizonyulnak viszonylagosan a legjobbnak, és az angolszász országok is jobbak az OECD-átlagnál. Az iskolai autonómia szabályozással összefüggő mutatója a posztszocialista országok kiugró helyzetét mutatja. Jelentős – bár a volt szocialista országcsoporttól jelentős mértékben elmaradó – az iskolai autonómia még az angolszász országokban, de a helyzet a skandináv országokban is meghaladja az OECD-átlagot. Az iskolai autonómia az előbbiekkal szemben nem jellemző a mediterrán országokban. Az iskolai autonómiával valamilyen mértékben összefügg a tanári autonómia, úgy tűnik azonban, hogy ez az összefüggés nem szükségszerű. A tanári autonómia a skandináv országokban fordul leginkább elő, ahol mértéke jelentősebb, mint az iskolai autonómiáé, s az angolszász országokban is meghaladja az OECD átlagát, de alatta marad az iskolai autonómiának. A volt szocialista országokban, ahol az iskolai autonómia mértéke a legkiugróbb, a tanárok döntéseibe történő bevonása már egyáltalán nem jellemző, mértéke a nemzetközi átlag közelében van (lásd: 5. ábra és Melléklet, 3. táblázat).

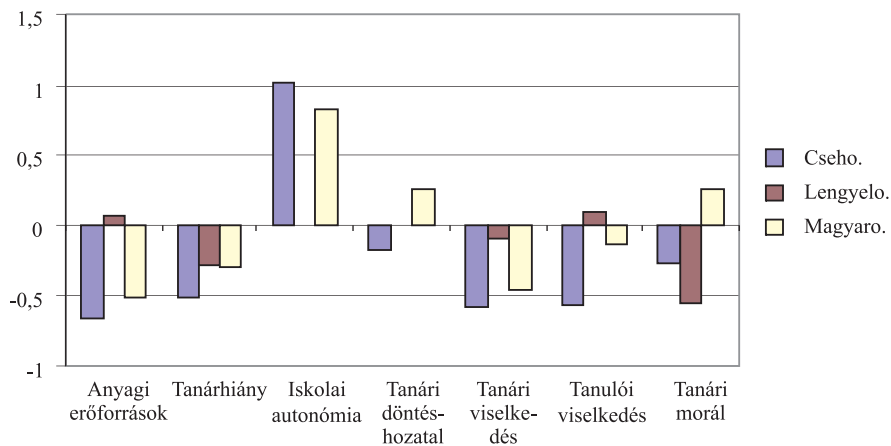


5. ábra. Az iskolai működés néhány jellemzője három országcsoportban



Az a tény, hogy az iskolai autonómia ilyen jelentős a volt szocialista országokban, az előbbi, iskolai változókkal összefüggésben értelmezve az iskolai autonómia szerepének, a társadalmi tőke kérdésével összefüggő, de nehezen megválaszolható kérdését veti fel. Az iskolai autonómia helyenként hagyomány, a fejlett országok többségében azonban az oktatásügyi decentralizáció következményeképpen nőtt meg, jelentős részben azzal az igényel összefüggésben, hogy az iskolák nagyobb mozgástér elnye rése révén rugalmasabban tudjanak környezetük igényeihez igazodni, azok figyelembe vételével eredményesebben működni. A volt szocialista országokban azonban úgy tűnik, ez a törekvés még nem érte el a célját. Hogy ez a túl gyors, túl radikális és az iskolákat felkészületlenül érő decentralizációs folyamat eredménye-e, vagy az előző évtizedek társadalmi részvételt általánosan visszaszorító gyakorlatával függ össze, az adatainkból nem derülhet ki. Az mindenesetre elmondható, hogy az iskolai autonómia kiszélesedése és az oktatás és a társadalom közti kapcsolatok erősödése, úgy tűnik, nem járt együtt ezekben az országokban.

Az fenti vizsgált indexek közelebbi, országszintű vizsgálata azt mutatja, hogy az egyes posztoszocialista országok között jelentős mértékű a hasonlóság. Különbséget leginkább Lengyelország adatai mutatnak a másik két országgal összehasonlítva. Anyagi erőforrásokban a lengyel iskolák jobb helyzetben vannak, mint a magyar és a cseh iskolák. A tanulói és a tanári viselkedés azonban láthatóan kevésbé problémamentes, mint Magyarországon és a Cseh Köztársaságban, és a tanári morál is gyengébbnek mutatkozik, mint a másik két országban (iskolai és tanári autonómiára vonatkozó adatunk Lengyelország esetében sajnos nincs) (lásd: 6. ábra és Melléklet, 4. táblázat).



6. ábra. Az iskolai működés néhány jellemzője három posztoszocialista országban

### Társadalmi tőke, iskolai feltételek és iskolapolitikák

A társadalmi tőkével összefüggésbe hozható változók, valamint az iskolai működés néhány sajátosságának (működési feltételek, iskolapolitikák) összefüggéseit is megkíséreltük vizsgálni, korrelációelemzéssel. Az elemzés során a teljes adatbázisra és a csak a posztoszocialista országokra érvényes összefüggéseket külön vizsgáltuk. (5) Az iskolai kultúra általunk kiemelten vizsgált változói egymás közötti belső összefüggéseinek vizsgálata általánosságban nagyon erős összefüggést mutat a változók között. Az elemzés azt mutatja, hogy az iskolán belül érvényes normák hiánya (a rendbontás és a tanulói hiányzás) erősebben függ össze a szülői támogatás hiányával, mint a rossz tanár-diák viszonyal. Az iskolai működés vizsgált külső feltételei változó erősségű összefüggést mutatnak, közülük a szegényes családi körülmények hatása a legerősebb az iskolai légkör vál-

tozóira, elsősorban a szülői támogatás hiányára, másodsorban a tanulói hiányzásra. Az iskolai beiskolázási, továbbképzési és értékelési politikák mindegyike jóval gyengébb összefüggést mutat a kiemelt változókra, mint a másik két változócsoporthoz. Másik szembeszökő jellemző, hogy a vizsgált politika-változók többsége fordított összefüggést mutat a tanulói légkör változóival, ami arra utal, hogy ezek az iskolai gyakorlatok, politikák inkább ott fordulnak elő – feltehetően az átlagos vagy annál jobb helyzetű intézmények körében –, ahol nem jellemző a vizsgált negatív jelenségek, problémák előfordulása. Az iskolai politikák közt a legerősebb összefüggést a vizsgált változókkal az iskolai, teljesítményen alapuló szelekció mutatja (a tanulmányi eredmények figyelembe vétele a beiskolázásnál).

1. táblázat. Az iskolai működés néhány összefüggése (OECD-országok átlaga)

	Tanulói hiányzás	Tanár-diák viszony	Szülői támogatás hiánya	Rendbontás	Tanulói viselkedés index
Tanár-diák viszony	,382**	1	,278**	,386**	,524**
Szülői támogatás hiánya	,409**	,278**	1	,459**	,493**
Iskolai autonómia	–	-,073**	-,136**	-,101**	–
Lányok aránya	-,073**	-,051**	-,067**	-,149**	-,137**
Program iránya, ISCED3	,216	,079	,180	,172	,195**
Szegényes családi körülmények	,404**	,229**	,489**	,341**	,471**
Beiskolázásnál tanulmányi eredmény figyelembevétele	-,031*	-,043**	-,060**	-,146**	-,109**
Tanári továbbképzés	–	-,055**	–	-,064**	–

A posztszocialista országok esetében a helyzet hasonló, de az összefüggések erősebbek és egyértelműbbek. Az iskolán belüli problémák itt is leginkább a szülői támogatás hiányával vannak összefüggésben, ez az összefüggés azonban jóval erősebb, mint az előző esetben, a tanár-diák viszonyra mutató kapcsolat pedig még gyengébb. Az iskolai feltételek között szintén a szegényes családi háttér hatása ragadható meg, ennek hatása itt jóval erősebb minden légkörváltozóra, s szorosabb összefüggés mutatkozik a középfokú oktatási program típusával is, mint a fenti esetben. Az iskolai politikák és az iskolai légkör tényezői közötti összefüggés ezen országok esetében is fordított, azaz ezen országok esetében is igaz, hogy ott, ahol nagyobb problémákat jeleztek, kevésbé jellemző a kiválasztott iskolai politikák előfordulása. A beiskolázáskori szelekció és a szülői támogatás hiányának kapcsolata még erősebb, mint az előzőekben. Ezekben az országokban összességében úgy tűnik, az iskolán kívüli tényezők jobban befolyásolják az iskolán belüli viszonyokat, mint a vizsgált országok átlagában. A középfokú program iránya és a szelekció erősebb jelenléte pedig arra enged következtetni, hogy ezt a helyzetet az iskolarendszer inkább hajlamos közvetíteni, esetenként erősíteni saját belső egyenlőtlenségi rendszerén keresztül, mint a vizsgált országok többségében.

Összességében mind a minta egészére, mind a posztszocialista országok csoportjára nézve igaz, hogy elsősorban a klímaváltozók vannak szoros összefüggésben egymással, kevésbé erős a külső körülményekkel, iskolai feltételekkel való összefüggés, s leggyengébb az iskolai politikák hatása. A vizsgált változók között a szülői támogatás hiányának és a tanulók rossz családi körülményeinek a hatása az iskolán kívüli tényezők erőteljes befolyását mutatják az iskolán belüli világra. A posztszocialista országok esetében különbséget jelent, hogy eltérő az összefüggések erőssége, s a vizsgált tényezők közt a leginkább számottevő egy iskolán kívüli tényező (szegényes családi körülmények), egy strukturális jellegű változó (oktatási program iránya) és az ezzel összefüggő beiskolázási politikák szerepe (beiskolázási, teljesítményen alapuló szelekciót mutató változó).

9. táblázat. Az iskolai működés néhány (posztoszocialista országok átlaga)

	Tanulói hiányzás	Tanár-diák viszony	Szülői támogatás hiánya	Rendbontás	Tanulói viselkedés index
Tanár-diák viszony	,365**	1	,257**	,519**	,777**
Szülői támogatás hiánya	,437**	,257**	1	,499**	,430**
Iskolai autonómia	–	–	–	–	–
Program iránya, ISCED3	,332**	,182**	,396**	,340**	,368**
Lányok aránya	-,121**	–	–	-,171**	-,212
Szegényes családi körülmények	,465**	,284**	,507**	,436**	,586**
Beiskolázásnál tanulmányi eredmény figyelembevétele	–	–	-,244**	-,199**	–
Tanári továbbképzés	-,091*	-,93*	–	–	-,109*

### Összegzés

Elemzésünkben kísérletet tettünk a társadalmi tőke fogalmának iskolán belüli viszonyokra történő értelmezésére, operacionalizálására és empirikus adatokon történő elemzésére. A PISA 2000 vizsgálat iskolai háttérkérdőívének adataira épülő nemzetközi összehasonlító elemzés kiemelten a posztoszocialista országok sajátosságait igyekezett megragadni néhány, a kérdéshez kapcsolható, kiemelt iskolai légkört jellemző változó elemzésével.

Az iskolai légkörnek a társadalmi tőke fogalmával összefüggésbe hozható változói jelentős különbséget mutattak az egyes országcsoportok és országok között. A legjobb mutatók a tanulmányi eredményesség terén is élenjáró skandináv országokat jellemzik, de kedvezőnek mondható az angolszász országok helyzete is. A volt szocialista országok csoportja ezektől a vizsgált kérdésekben elmarad bár, de megelőzi a mediterrán országok csoportját. Az egyes országcsoportok elemzése nyomán úgy tűnik, ott könnyebb a helyzet, ahol az iskolán kívül a tanulást támogató társadalmi környezet alakult ki (skandinávok, részben az angolszászok).

Az iskolai légkör kiemelt változóinak elemzése, bár nem a kimeneti adatokkal összefüggésben történt az elemzésük, hasonló tendenciákat mutat, mint az OECD hasonló adatokon történő másodelemzése. Az iskolai légkör egyes változói szoros összefüggést mutatnak egymással és egyes, iskolán kívüli tényezőkkel, és kevésbé bizonyult erősnek az iskolai politikákkal való összefüggés. Az egymással összefüggő kedvező és kedvezőtlen változók arra is utalnak, hogy az iskola és a tanulás külső társadalmi támogatottsága feltehetően nemcsak a tanulást segíti, kevésbé valószínűsítve az iskolán belüli negatív jelenségek előfordulását (mind a passzív, mind az aktív tiltakozást kifejező jelenségeket), de ezzel közvetve, a tanulási környezet formálásán keresztül is elősegíti a tanulás és az iskola eredményességét. Ez a társadalmi tőke egyes területeinek egymást erősítő hatására utal.

A posztoszocialista országok helyzete a nemzetközi kontextusban összességében kedvezőnek mondható, bár nem megnyugtató. Ezen országokra általában jellemzőnek tűnik, hogy kedvezőbb a helyzet az iskolán belüli szereplők egymás közti viszonya terén és nagyobb a probléma az iskolán belül érvényes normák, és a tanulói hiányzás esetében. Nehezíti ezekben az országokban a helyzetet az iskolán kívüli társadalmi helyzet erősebb érvényesülése és a strukturális tényezőkkel való, az átlagnál erős összefüggés. További kedvezőtlen jelenség, hogy az iskolai politikák között a szelekcióval összefüggő beiskolázási politikák hatása mutatható ki leginkább, a többi hatása csekély, s mindkettőre jellemző, hogy a leginkább érintett intézményi körben nem jelennek meg, azaz úgy tűnik, inkább a kedvezőbb helyzetű intézményi kört jellemzik ezekben az országokban is, tovább erősítve az intézmények közti különbségek mértékét.

## Melléklet

1. táblázat. A PISA 2000 vizsgálatban részt vevő valamennyi országcsoporthoz tartozó iskolák száma és megoszlása (N, %)

	A felmérésben részt vevő országok		A felmérésben részt vevő OECD-országok	
	N	%	N	%
Volt szocialista	950	14,3	550	8,8
Angolszász	2155	32,5	2155	34,6
Skandináv	710	10,7	710	11,4
Mediterrán	663	10,0	663	10,6
Más európai országok	1079	16,3	1079	18,3
Egyéb országok	464	7,0	746	12,6
Együtt	6638	100,0	5903	100,0

2. táblázat. Az iskolai kultúra néhány jellemzője (1–4 skála átlagai)

	Tanulói hiányzás	Tanár-diák viszony	Szülői támogatás hiánya	Rendbontás	Tanulói viselkedés indexe
Ausztrália	2,44	1,83	2,51	2,26	0,0292
Egyesült Királyság	2,70	1,80	2,60	2,30	-0,0178
Kanada	2,58	1,84	2,64	2,26	0,2586
USA	2,69	1,88	2,72	2,10	-0,1027
Új-Zéland	2,54	1,86	2,68	2,30	0,2291
Angolszász országok	2,60	1,83	2,63	2,27	0,1978
Dánia	2,01	1,45	2,05	2,03	-0,7544
Finnország	2,77	2,01	2,63	2,58	0,4146
Norvégia	2,27	2,08	2,60	2,74	0,1843
Svédország	2,38	1,85	2,57	2,46	0,0452
Skandináv országok	2,33	1,82	2,43	2,42	-0,0824
Portugália	2,78	1,91	3,40	2,68	0,3266
Olaszország	2,72	2,04	2,74	2,21	-0,1900
Spanyolország	2,21	1,63	3,07	2,69	-0,0199
Görögország	3,17	2,76	2,66	2,70	1,0658
Mediterrán országok	2,69	2,06	2,97	2,56	0,2707
Cseh Köztársaság	2,50	1,55	2,70	2,08	-0,5677
Magyarország	2,83	1,44	2,69	2,44	-0,1397
Lengyelország	2,81	1,60	2,56	2,16	0,0958
Poszt szocialista országok	2,68	1,52	2,67	2,22	-0,2657
OECD-átlag	2,48	1,82	2,70	2,31	

3. táblázat. Néhány iskolai index a négy országcsoporthoz

	Volt szocialista	Angolszász	Skandináv	Mediterrán
Anyagi erőforrások	-0,4396	-0,1132	0,2039	0,2595
Tanárhiány	-0,3830	0,2028	0,0019	0,0887
Tanári viselkedés	-0,4198	-0,0162	-0,1968	0,2618
Tanulói viselkedés	-0,2657	0,1978	-0,0824	0,2707
Tanári morál	-0,1551	0,0722	0,0800	-0,3140
Iskolai autonómia	0,9343	0,2575	0,1525	-0,2007
Tanári döntéshozatal	0,0152	0,0932	0,6484	-0,2124

4. táblázat. Néhány iskolai index három volt szocialista országban

	Csehország	Lengyelország	Magyarország
Anyagi erőforrások	-0,6725	0,0774	-0,5023
Tanárhiány	-0,5043	-0,2828	-0,3008
Iskolai autonómia	1,0202	n.a.	0,8280
Tanári részvétel	-0,1792	n.a.	0,2558
Tanári viselkedés	-0,5758	-0,0897	-0,4523
Tanulói viselkedés	-0,5677	0,0958	-0,1397
Tanári morál	-0,2684	-0,5511	0,2544

### Jegyzet

(1) A PISA adatbázis lehetőségeihez illeszkedő megközelítésünk ezek révén a colemani értelmezéshez kerül közel, aki nem ad egyértelmű definíciót a társadalmi tőkére, számára azt elsősorban funkciója határozza meg. Nem önállóan létező dolog, hanem számos különböző dologgal összefüggésben megnyilvánulhat, melyek két közös eleme, hogy valamennyien a társadalmi struktúrák valamely aspektusát tartalmazzák, illetve hogy segítik a cselekvők bizonyos cselekedeteit a struktúrán belül. A közösségi normák különösen fontos formáit jelentik a társadalmi tőkének, explicit vagy internalizálódott formában segítik a közösségi célok érdekében az egyéni érdek háttérbe kerülését és a normáknak megfelelő cselekvést, s egyúttal korlátoznak másokat (Coleman, 1988).

(2) A negyedik kiemelt változónk, a tanulói hiányzás bizonyos értelemben tulajdonképpen mindhárom területhez köthető, hiszen egyaránt adódhat a család és az iskola távolságából, a rossz tanár-diák viszonyból és az iskolai normák gyengeségéből.

(3) Mivel a kérdésfeltevések a problémák mértékére vonatkoztak, a kedvezőnek ítéltető választ az esetek többségében az alacsonyabb átlagértékek jelentik.

(4) Az indexeket úgy szerkesztették egy vagy több kapcsolódó változóból, hogy a 0 az OECD átlagot jelentse, s az index értékei az ettől való pozitív vagy negatív eltérést mutatják. Természetesen az értelmezésnél figyelemmel kell lenni az eredeti feltett kérdésre is, a pozitív vagy a negatív érték azzal összevetve ítéltető pozitív vagy negatív módon.

(6) A táblázatokban és az ábrákon csak a szignifikáns értékeket tüntettük fel.

### Irodalom

Bourdieu, P. (1985) The forms of capital. In: Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. De. JG Richardson, 241–58. New York: Greenwood.

Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94., Supplement.

Coleman, James S. (1990): *The Foundations of Social Theory*. The Balknap Press of Harvard University Press.

Coleman, J. S. – Hoffer, T. – Kilgore, S. (1982): *High School Achievement. Public, Catholic and Private Schools Compared*. Basic Books Inc., Publishers, New York.

Dika, Sandra L. – Singh, Kusum (2002): Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical analysis. *Review of Educational Research*, 1. 31–60.

Fukuyama, Francis (2007): *Bizalom: a társadalmi erények és jólét megeremtése*. Európa.

Gamoran, Adam – Secada, Walter G. – Marrett, Cora B. (2000): The Organizational Context of Teaching and Learning. Changing Theoretical Perspectives. In Hallinan, Maureen T. (szerk.): *Handbook of the Sociology of Education*. Kuwer Academic.

Hargreaves, D. H. (1995): School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 23–46.

Hargreaves, David H. (2001): A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27. 487–503.

Kaariainen, J. – Lehlonen, H. (2006): The Variety of Social Capital in a welfare states... *European Societies*, 1.

Mauss, Marcel (2004): *Szociológia és antropológia*. Osiris.

Portes, A. (1998): Social capital: Its origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24. 1–24.

Putnam, Robert (1995): Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*.

Reynolds, David (1994): *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Elsevier Science Ltd.

Scheerens, Jaap – Bosker, Roel (2005): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Pergamon.

OECD (2005): *School Factors Related to Quality and Equity*. OECD.

OECD (2000): *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. Education and Skills. OECD.