

Szilágyiné Szemkeő Judit

Családi és iskolai nevelés – konfliktusok és lehetséges együttműködés

Az életvilágok szociológiai elméletének felhasználásával ismertetem a családi életvilágon belüli nevelés hatását a normák és gondolkodási módok kialakulására. Rámutatok arra, hogy a családi életvilágon belüli szocializáció alakítja ki a szubjektív látásmódot, amely az anyanyelv és az új ismeretek elsajátításának értelmezési sémáit kialakítja, tehát amire az iskolában építhetünk. Felhívom a figyelmet arra, hogy az iskolai családi életre nevelésben akkor számíthatunk sikerre, ha a program a családok jelenlegi helyzetéből indul ki, emellett az egyes iskolák és a tanulók szülei között konszenzus alakul ki az iskola által sugalmazott családképpel kapcsolatban.

El lehet-e várni a nevelési-oktatási intézményektől, hogy feladatuk legyen a családi életre nevelés? A kérdés egyszerű, a válasz nagyon összetett. Először is tisztáznunk kell, hogy mit jelent ma a „család” fogalma. Továbbá azt is, hogy akik a családi életre nevelés intézményesített formáinak bevezetését kezdeményezik, mit várnának el az intézményektől „családi életre nevelés” címen. Egységes elvárásokkal találkozunk? Nem. Néhány példa. Vannak, akik e címszó alatt csak a szexuális felvilágosítás kötelezettségét írják elő, vannak, akik a „hagyományos családképre alapozott” képzéssel családpedagógusok alkalmazását kívánnák bevezetni, vannak, akik kibővített osztályfőnöki órákra gondolnak külső szakértők bevonásával.

Cikkemben egy olyan értelmezést mutatok be, amely alapot adhat arra, hogy a családi életre nevelés egy szűk metszetére nevelési programot készíthessünk. Meggyőződésem, hogy családi életre a szűk életközösségünkben a családban (családi életvilágban) élve nevelődünk. Családban együtt élni a családban tanulunk meg, ugyanúgy, ahogyan biciklizni is csak biciklin ülve, úszni pedig csak vízben tudunk tanulni. Ez nem jelenti, hogy nincsenek a családi életnek elméletté formálódó ismeretei, de biztos vagyok abban, hogy nagy körültekintéssel formálható a tananyag, és nagyon alapos felkészítésre van szüksége azoknak a pedagógusoknak, akik e témával rendszeres tananyagként foglalkoznak. Tudunk kell, hogy a pedagógusok által közvetített családkép szembekerülhet a gyerekek mindennapi tapasztalataival, és főleg azokkal a személyekkel, akik a gyermekek számára a legfontosabbak, akik az érzelmi kötődésük kialakulásában kulcsszerepet játszanak. Véleményem szerint a családi életre neveléssel kapcsolatban az egyik legfontosabb elvárás az, hogy a pedagógus úgy vezesse az általa jónak tartott irányba a gyerekeket, hogy ne minősítse a gyerekek családi hátterét, a gyerekek hétköznapi életvilágát. A gyerekek a „családi életre nevelés” során nem fordítha-

tók szembe a saját családjukkal! Ha gyökértelessé válnak a gyerekek, akkor lesznek igazán kiszolgáltatottak, befolyásolhatók. A bevándorlók gyermekeivel kapcsolatos vizsgálatokat (például HALSTEAD 1999; PASSY 1999.) e vonatkozásban feltétlenül figyelembe kell vennünk. Nagy kihívás, nehéz munka áll tehát a leendő családpedagógusok előtt.

ÉLETVILÁGOK

Családi életvilágok

A természetes közegben olyan világban létezünk, amely számunkra magától értetődő és kétségbevonhatatlan valóság. Beleszülettem, és mint adottságot fogadom el. Természetesnek tartom, hogy előttem is létezett, és hogy rajtam kívül is léteznek benne más emberek is. Életvilágom tehát kezdettől fogva köznapi értelemben sem a magánvilágom, hanem interszubjektív világ (HABERMAS 2000), amelynek meghatározó tényezője én vagyok. Életvilágom szorosan kötődik hozzám, az életvilágomból nem tudok kiszakadni, csak az életvilágom horizontja változik a külső hatások, kapcsolatok hatására. Az életvilág fogalom alkalmasnak tűnik arra is, hogy a családértelmezésekkel kapcsolatos vitát a nevelés vonatkozásában ne kelljen lefolytatnunk, hiszen a család összetételétől függetlenül az életvilág az a környezet, amelybe beleszületünk, amely életünk kezdeti időszakának meghatározó valóságát jelenti.

A családi életvilág az a közösség, amelybe a gyermek beleszületik, amelyben élete első időszakát éli. A szülő(k) és gyermeke(ik) alkotta közösség a társadalom alapvető, természetes és élő sejtje, melyre minden más közösség és a társadalom egésze épül, de családi életvilágként működik bármilyen más életközösség, amelyben a gyermek benne él. A *családi életvilágban* a gyermekek – a család hétköznapi élete során – *válnak érett személyiségekké*, szocializálódnak. Ebben a közegben szerezhetik meg a mások iránti tisztelet és együttérzés képességét, feltéve, hogy ezek a családi normák közé tartoznak. Így válhatnak a társadalom egészséges lelkű, másokkal szolidáris, önmaguk és mások sorsáért felelősséget vállalni képes polgáraivá, akik maguk is képesek jól működő családok alapítóivá, működtetőivé válni, azaz a családi életvilágot újrat teremteni. Követhető minta hiányában innen kerülnek ki orientációs zavarokkal küzdő fiataloként. A családi életvilágok működésének állapota az életvilág újratermelésének nevezett folyamatban szorosan összefügg a nagyobb egység, például egy nemzet társadalmi életvilágának állapotával.

A családi életvilág a gyermek meghatározó életvilágát jelenti, a gyermeket azokhoz a kulturális célokhoz és azokhoz az erkölcsökhöz szoktatja, amelyek erre a szűk csoportra jellemzőek. A szocializáció nem korlátozódik csupán a fegyvelmezésre, szoktatásra, a gyermek társadalmi mintákat tapasztal a mindennapi viselkedésben, a szülők beszélgetéseiből (NAGY J. 2000). Az anyanyelv elsajátításának folyamata jól mutatja a gyermekben kialakuló szabályképzést, amely jellemző a viselkedési normák átvételére is. A nyelvi szabályképzésre jó példát látunk, ha megfigyeljük a rendhagyó nyelvi fordulatok „szabályosság” tételét. A magyar anyanyelvűek esetében például az „enyém = tiem”, „sokabb = több” fordulattal

gyakran találkoznak a szülők. A nyelvi kommunikáció fejlődésének jelentőségével a pedagógiai és pszichológiai kutatások mellett filozófiai kutatások is foglalkoznak (HABERMAS 2001). A családon belüli oktatás szakkönyvei között magas a nyelvi nevelést segítő könyvek aránya (LLOYD 1990; MAYBERRY 1995; PETRIE, A. – WINDRASS, G. – THOMAS, A. 1999; RAY 1997). A nyelv elsajátításában is lényeges eltérés mutatkozik a különböző életvilágok között. A hagyományos cigány kultúrákban a gyermek beszédfejlődésének alakításában a közösség szinte minden tagja részt vesz, beszédkapcsolatai az angolszász kultúrákhoz képest igen széles körűek, ugyanakkor a kommunikációra vonatkozó közösségi szabályok is eltérőek (FORRAY – HEGEDŰS 2003, 175.).

A dolgok az életvilág határán válnak kérdésessé, érthetlenné, itt jelenik meg az iskola is. Az életvilág mesterséges tágítását – tehát a problémák, érthetetlen viselkedések tömegessé is válható megjelenését – jelentheti a kisgyermek számára az iskola.

A család szocietális közösség, ami azt jelenti, hogy tagjai lojálisak, a családi értékek iránt elkötelezettek. A család értékvesztésének hatására fogyatkozik a belső lojalitás és értékelkötelezettség. A család szeretetközösség, amelynek alapja a szülők életszövetsége, az élet továbbadásának lehetősége. A családi életvilág esetében a szeretet a kohézió alapját képezi, ugyanakkor a családi életvilág nem feltétlenül szeretetközösség. A családi életvilág konszenzuson alapuló összetartó erők hiánya esetén mutatja azokat a zavarokat és válságokat, amelyek az életvilágok újratermelésének elméletéből kiolvashatók. A családi életvilág az egyén számára a családi közösség esetleges belső zavaraitól függetlenül közvetlen értéket képvisel, ezen érték társadalmi hasznossága azonban a tagok egymásra utaltságának (érdek)csökkenésével együtt csökken. A család szerepét az egyén életében meghatározza a *családi életvilág szocietális közösség jellege*. A családi életvilág meghatározó szerepet játszik a kötődés képességének kialakításában. Néhány neveléstörténeti példa alkalmas arra, hogy a családfelfogás változásaira és egyúttal a család életvilág-jellemzőire felhívjuk a figyelmet. Az ókori társadalmak bizonyos fejlődési szakaszaiban felismerhető a családok kiemelt szerepét elismerő konszenzus. Az ókori Athénben a gyermek első hét évét a családi ház védeltségében, lehetőleg minden rossznak tekintett külső hatástól védve élte meg. Az első évek fontosságára, a szülők felelősségére sok ókori gondolkozó hívta fel a figyelmet. Az a nagy erkölcsi és természeti törvény, mely a gyermek sorsát szülőjéhez köti, a görögökben is mindenkor oly érdeklődést keltett a nevelés iránt, hogy majdnem mindegyik nagy írójuk a gyermeknevelést is érinti, említi. *Arisztotelesz* szerint „éberül őrkdjünk, hogy a kis gyermekek semmi olyat ne lássanak, és ne halljanak, ami szabad emberhez nem méltó, illetlen, rút.” (FINÁCZY 1984, 163.). Az ókori görögök a kisgyermek nevelését fontosnak ismerték el, és a gyermeknevelés fontosságának elismerése tekintélyt adott az anyáknak, akikre rábízták a gyermekek nevelését. Az ókori társadalmak a gyermeknevelés kezdeti szakaszának fontosságát elismerve jutottak a női szerepek és családi életvilágok fontosságának elismerésére.

A család célelérési funkciót tölt be, ugyanakkor jellemzője az alkalmazkodás kötelezettsége. A gyermekké alakulását is csak a korabeli emberképen alapuló családi életvi-

lágok tanulmányozásával érthetnénk meg. A gyermek alapfunkciója a család továbbélésének biztosítása volt, ennek megfelelően a gyermekben a korai fejlődési időszakban a családhoz tartozás megerősítésére törekedtek, majd 7-8 éves kora után a túlélés, illetve – ha volt családi gazdaság, vagy kulturális és kapcsolati felhalmozott tőke – az „örökség” túlélésének biztosításához szükséges képességeket alakították ki benne. Így válik érthetővé, hogy a védett kisgyermekkor után a középkorban a földbirtokosok fiait a családi környezettől távol, minél magasabb rangú palotákban neveltették, harcra edzették, a királylányokat a férj-jelölt családjában nevelték (FINÁCZY 1987; DUBY 2006). A kereskedők, iparosok, földművesek az apa mesterségének tanulásába vonták be gyerekeiket.

A családi életvilág fogalmának bevezetése során e cikk keretei között a család hagyományos értelmezéséből indulunk ki. A családnak, a családi nevelésnek mintafenntartási funkciója van. Biztosítja a hagyományok átörökítésének lehetőségét. A nevelés lehetőségének és kötelezettségének legfontosabb színtere: (1) kulturális közösség; (2) élet- és gazdasági közösség; (3) otthont nyújt; (4) közös asztalt biztosít; (5) közös háztartást és munkamegosztást jelent; (6) a szocializáció biztosítója.

A családi életvilágok működését a hagyományos családi funkciókra alapozva vizsgáljuk.

(1) A nevelés mintaátadási funkcióját a neveléstudomány, a pszichológia és a szociológia kutatói egyaránt széles körben vizsgálják. A családi életvilágokhoz kapcsolódóan a továbbiakban a téma többoldalú megközelítésének összefoglalására törekszünk. Ahhoz, hogy neveljünk, megfelelő módon kell a hagyományokat, értékeket bemutatnunk. Ha a fiatalokkal nem ismertetjük meg a hagyományt, az átörökíteni kívánt értékeket, tudást, kiegyensúlyozatlanul, szkeptikusan nőnek fel. „Az ókori Rómában belopódzott lelkületükbe a kételkedés és a dolgok minden oldalú meghányásából eredő határozatlanság, a komoly elmélyedést hátráltató ötletesség, a kellő előkészület nélkül való okoskodás viszketegje” (FINÁCZY 1984, 35.). Ha semmiféle javaslatot nem kapnak azzal kapcsolatban, hogy milyen munkahipotézist válasszanak, akkor vagy saját kényük-kedvük alapján találnak ki egyet, vagy szkeptikussá válnak. Ez utóbbi sokkal kényelmesebb megoldás, mert így még azt a fáradságot sem kell vállalniuk, hogy következetesek legyenek. A hagyomány az a munkahipotézis, amellyel a természet bevezeti az embert a világ dolgaival történő összehasonlításba (GIUSSANI 2005). A múltban felhalmozott tudás a birtokolt kulturális tőke, egyúttal a kulturális tőke újratereztésének alapja. Az újratereztéshez a családi életvilágon belüli hagyományt csak úgy tudjuk felkínálni a fiataloknak, ha azt a jelenben megélt tapasztalatban tesszük számukra érthetővé. Akkor fogadják be a hagyomány jelenbeli, számukra jelentőséget hordozó értékét, ha ők maguk meg tudják élni. Másképp fogalmazva: magáért beszélő, magát megalapozni képes, jelenben megélt tapasztalat átadása, illetve megélése során történhet az átörökítés. Nagy kérdés, hogy az iskolának milyen lehetősége lesz arra, hogy elősegítse a közvetítendő családkép elemeinek megélését! Ha a hagyományozni kívánt felhalmozott tudás önmagát indokolni nem képes, jelenbeli megélt tapasztalatban kerül bemutatásra és javaslatra, akkor a nevelés harmadik szükséges tényezőjét, a továbbépítés, újratereztés lehetőségét je-

lentő kritikát, diskurzust sem tesszük lehetővé. A kamaszok esetében lesz lehetőség a kérdések megvitatására? Felkészítjük erre a leendő családpedagógusokat?

A családon belüli nevelés konfliktusaira hívja fel a figyelmet *Mollenhauer* megállapítása (MOLLENHAUER 2006), amely szerint a szülők többségének véleménye szerint a legfontosabb, amit a gyermeknek meg kell tanulnia, az engedelmesség. A gyermekek legfeljebb tízéves korukig fogadják el érvként, hogy valami „igaz” egyszerűen azért, mert egy felnőtt, a szülő mondja. Az elfogadás alapja a szülő és a gyermek közti bizalmi viszony, amelynek kialakulásában fontos szerepe van az érzelmi nevelésnek. A tágabb családi életvilágban, a rokoni kapcsolatok keretei között is fontos a nevelő és nevelt viszony elemzése. A rokoni kapcsolatoknak a szocializációban van nagy szerepe. A többgenerációs családok számának csökkenése gyengíti ezt a családon belüli nevelő hatást. A testvéri kötődés az általános szocializációban játszik kiemelt szerepet. A családon belüli, a ráfordítási idővel arányos hatásfokú kulturális tőkeátadás hatékonyságát az érzelmi motivációk, kötődések is befolyásolják. A családdal kapcsolatos érzelmi motivációk megnehezítik a pedagógus munkáját.

A családok szétesésének folyamata a szeretetkapcsolatok, kötődések sérülését eredményezi. Tudományos vizsgálatok széles skálája, elsősorban a pszichológia területén foglalkozik a családok szétesésének következményeivel (például KOPP – SKRABSKI; 1995; KOPP 2003; BÖSZÖRMÉNYI – KRASNER 2001). A problémakör feldolgozására jelen cikk keretei között nincs lehetőség, annak ellenére, hogy a családi életvilágok belső problémái a családi és iskolai életvilágok együttműködésére, továbbá a családon belüli nevelésre hatással vannak. A családi életvilágok újratermelésének zavarai az életvilágok elméletében leírt módon hatnak az egyénre, akadályozzák a személyiség kiegyensúlyozott fejlődését.

A család kulturális közösség. Az emberek több tízezer éven keresztül 100 fő alatti csoportokban, csoporttársadalomban éltek a megélhetésüket lehetővé tevő környezetben, amelyből közös munkával teremtették meg létfeltételeik biztosítását. A kis közösségekben követhetők a szociális nevelés céljai és lehetőségei. Az emberek az emberi történelem során szinte napjainkig olyan közösségekben éltek, amelyeket összekötött a vérségi kapcsolat, a közös nyelv, a közös hit, és nem utolsósorban a közös létezni akarás (TÖNNIES 1935). Közös szerezték az élelmet, közösen védekeztek a természet erői és a külső ellenséges csoportokkal szemben. A közösség javát szolgáló munkákról, feladatokról könnyen be lehetett látni, hogy azok az egyén érdekét is szolgálták. A közösség továbbéléséhez feltétlenül szükség volt az újabb generációra, ezért az árván maradt gyermek felnevelését is megoldották a közösség tagjai. A közösségek, a nagyobb városok kivételével, még a 19. század végén is megfeleltek *Tönnies* társadalomképének, azaz közös létezni akaráson alapuló közösségek voltak. A szociológia több irányzata törekszik arra, hogy homogénnek tekinthető közösségek működését vizsgálja. Az életvilágok működésének empirikus vizsgálatai is homogén közösségekhez nyúlnak vissza. A nevelés szempontjából fontos és lehetséges, megkülönböztető meghatározás a „közös létezni akaráson alapuló” közösség fogalma. Ebben a környezetben értelmezhető *Eötvös József* meghatározása is, amely azt mondja ki, hogy a nemzeti, illetve nemzetiségi közösséget összetartó erő a közös nyelv, a közös hit és kultúra, és a közös múlt tudat (EÖTVÖS 1885). Az ilyen közösséget értékek és lojalitások tartják össze, azaz,

szocietális közösség. A közös létezni akarás a közösségben szokásként, hitként, egyetértésként, erkölcsként és vallásként hat, míg a szabad választás a társadalmakban szerződést, szabályzatot és egyezményt von maga után. A Kohlbergi erkölcsi szintek (HABERMAS 2001) – amelyek a kommunikatív életvilágokat megalapozó kommunikatív etikában fontos szerepet kapnak – meghatározása is a közösségek szerkezetével hozható szoros kapcsolatba. Az egyes csoporttagokba beépülő kultúra a csoport kohéziós ereje, a csoport túlélésének és a külső veszélyek elleni védekezésnek az eszköze, szabályozója. Az érdek és érték sok esetben nehezen szétválasztható fogalmak. A közösséget az érték-érdek külső rendszerén kívül elsősorban a kötődési hálók (családi kapcsolatok) kapcsolták össze. Az átlátható közösségben a kötődési hálók és az érték-érdek szabályozó rendszere összhangban volt. A pedagógia szempontjából kiemelten fontos közösségformáló, ugyanakkor nevelő eszköz a kötődés és az érték-érdek rendszerre alapuló motiváció.

A közösségeket az ismertség és idegenség, szimpátia, antipátia, bizalom, bizalmatlanság, összetartozás, kötöttség, kölcsönös függőség jellemzi (TÖNNIES 2000). Ezek a jellemzők az oktatásban előforduló közösségek (osztály, iskola, nevelőközösség, szülők közössége) szempontjából is kiemelten fontos mutatók. A családi kapcsolatokat a kevert viszony jellemzi, a család a társadalmi kapcsolatok megtanulásának – a szocializációnak, proszocializációnak – a színtere. A család mint életközösség biztosítja a legszorosabb érzelmi kapcsolatokat. A nevelés szempontjából a gazdasági közösségi jelleg inkább nevelő eszközként jelentős, a család gazdasági egysége személyiségformáló erő. Korunk egyik fontos problémája az önzés (FREUND 2005; NAGY J. 2000). Az önzés szempontjából is vizsgálható a családnak mint gazdasági egységnek a nevelésben betöltött szerepe. A családi kulturális tőke átadásának folyamatát vizsgálva a nevelés – mint önzetlen viszony – fontosságát Bourdieu is kiemeli (BOURDIEU 2000a, 432.). A társadalom lényegi jellemzői közé nem csak az összetartozás és a közös értékmegvalósítás tartozik, hanem a rend és a vezetés (autoritás) is (Höffner 1997). A család diktatórikus, ugyanakkor proszocializációs nevelést biztosít (NAGY J. 2000). Az iskolai lemorzsolódás okait elemző vizsgálatokból kiolvasható, hogy a gyermekek, tanulók lemorzsolódásának nem elsősorban anyagi okai vannak. A vizsgálatok eredménye a kulturális tőkefelhalmozás időigényét, a családon belüli személyes kapcsolatok fontosságát támasztja alá.

(2) A családi életvilág gazdasági közösség, amelyben a kulturális tőke újratermelése mellett a gazdasági tőke újratermelése is fontos cél. A családi életvilágok nevelő szerepét a család gazdasági közösség jellege befolyásolja. A kis közösségekben a tapasztalatok átadása, az életszabályok közvetítése természetes közegben, érthető céllal a generációs folyamat, szocializáló nevelés részeként valósult meg.

A kommunikatív életvilág egyik jellemzője, hogy „médiuvezérelt világ”, mivel a rendszerdifferenciálódás hatására a társadalmat korábban mozgató erőviszonyok átalakultak, ezért a kommunikatív életvilág konszenzusa a kommunikáció különböző formáira egyaránt vonatkozik. Az intézményi szintű működés jellemzői, szabályai értelemszerűen a kommunikatív életvilágban központi szerepet betöltő irányító médiumra is vonatkoznak, a konszenzus hiányának hatása az irányító médium, azaz önállósult gazdasági érdek-

rendszer esetén is a különböző szinteken fellépő legitimációs zavarokkal jellemezhető. A gazdaság és állam közötti szoros kapcsolat és az irányító médium a gazdaság érdekeinek megfelelő struktúrák kialakítására törekszik (HABERMAS, 2000, 538–539.). *Mit jelent az iskolarendszer vonatkozásában ez a megállapítás?* Az iskolarendszer az egyik intézményi komplexum, amelynek feladata az irányító médiumnak nevezett gazdasági hatalom számára megfelelő társadalmi struktúrák létrehozása. A családi életvilágok egy része számára ezek a struktúrák szerves fejlődést jelentenek, illetve olyanok, amelyek az utódok (utóviláguk) számára megfelelőek (PONGRÁCZ – S. MOLNÁR, 2000; BOURDIEU 2006a). Az iskolai életvilágok kialakulása, azaz az iskolák közös érdekekre alapozott működése legitim a családi életvilágok számára is. A családok egy része számára lehetővé válik a közös értékekre alapozott iskolák működése (felekezeti iskolák, nemzetiségi iskolák). Ezek a struktúrák olyan közösségek, amelyek életvilága számára a közösségi kultúra továbbélését (az utóvilágot) veszélyeztetik (mohamedánok Európában, hagyományos cigány közösségek Európában), mert az asszimiláció esetén szétesik a hagyományos életvilág. Az eltérő kultúrájú kisebbségi közösségekkel köthető kompromisszum (például a vándorló cigányság iskolái Európában), alkalmazható a teljes közösség befolyásolása (a fogyasztói társadalomban a média jelentősége kiemelkedő), de diktatórikus eszközökkel demokratikus körülmények között nem erőltethető rájuk a médium diktálta rendszer (például az amerikai iskolabusz-kísérletek kudarca a néger gettók felszámolására). A hagyományos családi életvilágok gazdasági egységek, amelyek számára gazdasági kényszer is a saját utóvilág megtartása. (Például a kínai nyugdíjrendszerben a fogyasztói társadalom erősödésekor azért jelentek meg problémák, mert a vidék zártságának megszűnésével megindult a családi utóvilágot jelentő fiatal munkavállalók elvándorlása, az idősek, betegek, fogyatékosok ellátása közösségi feladattá vált. A kínai kommunizmus egyik kevésbé ismert jellemzője volt az a kompromisszum, amely a vidék zártságát, a vidéken élő családi életvilágok zárt rendszeren belüli viszonylagos szabadságával kötötte össze, de állami nyugdíjra a falusiak nem számíthattak.)

A családi életvilágok és a gazdasági irányító médium kapcsolatának vizsgálatához kapcsolódik a családi életvilágok gazdasági szerepének vizsgálata. Az iskolarendszer és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók kapcsolata a fentiek alapján nem korlátozható a pénzbeli segélyekre, esetleg a tanulmányi eredményességet segítő tantárgyi konzultációkra. A családi életvilágok megértése és az együttműködés lehetőségeinek feltárása nélkül a célok eltérése gazdasági segítséggel nem befolyásolható. A pedagógustársadalom erre a feladatra nincs felkészítve, de arra sincs, hogy a problémát felismerje, ezért gyakran asszimilációra törekvő lépéseket tesz kompromisszumkeresés helyett.

(3) A családi otthonra vonatkozó mutató az iskolák eredményességének vizsgálataiban a családi kulturális-kommunikációs index egyik összetevője (DRONKERS – RÓBERT 2005).

A család a személy egyik fontos szükségletének, a biztonságának legfőbb garanciája. A biztonság hiánya, mint ezt számtalan lélektani kísérlet bizonyítja, torz lelki fejlődéshez vezet. Szomorú tapasztalatok bizonyítják, hogy a gyermekkori, különösen a koragyermekkori biztonság hiánya később már behozhatatlan károsodásokhoz vezet (TRINGER 1994).

A családi otthon sokkal több mint lakhatási lehetőség. A családi életvilágok biztonság utáni vágyát tükrözik az óvoda- és iskolaválasztási törekvések kérdőíves kutatásának eredményei (SZEMKEŐ 1998).

A gyermekvédelmi ellátásban felnövő fiatalok számára létrehozott, úgynevezett lakásoththonok minőségileg magas színvonalú környezeti feltételei sem adják meg az igazi otthon megélését, és ezzel az otthonteremtés elsajátításának lehetőségét. A családi otthon hiányát pótoló megoldások legfeljebb átmenetileg segítik a rászorulókat. A családok átmeneti otthonainak eredményességét vizsgáló statisztikai elemzések mutatják, hogy az otthonukat elvesztett családok számára átmeneti lehetőséget kínáló megoldás, amelyben mind a szülők, mind a gyermekek anyagi és szakmai segítséget is kapnak, sajnos ritkán vezetnek eredményre. Az igazi otthon megteremtésének és megtartásának képességét – a szükséges kulturális, gazdasági és társadalmi tőkét – már a szülők sem kapták meg.

A családokban felhalmozódott, illetve hiányzó kulturális tőke először az átadási és felhalmozási időszak kezdetén okoz különbözőségeket, majd pedig egy hosszadalmas elsajátítási folyamat során a kulturális igényeknek megfelelés képességében. Ezzel függ össze az a tény is, hogy az egyénnek annyi ideje van a kulturális tőke felhalmozására, amennyit a családja szabad, gazdasági kényszerektől mentes időben biztosítani tud a számára (BOURDIEU, 2000a, 435.). A családi otthon létrehozásának képessége, a családi otthon megtartása a családi hagyományok átadása és megélése nélkül, intézményi környezetben nem minősíthető sikeresnek (erre példák olvashatók ki a gyermekvédelem évenként kiadott statisztikáiból, az „elvesztett” gyermekek listáiból).

(4) A családi életvilágban a közös asztal a közösségi életre, az egészséges életmódra nevelés szimbólumaként fogható fel. A családi étkezésekre vonatkozó mutató a családi kulturális-kommunikációs index egyik összetevője a (DRONKERS – RÓBERT 2005).

Magyarországon a gyermekek közel fele számára a szülők nem tudják biztosítani a családi étkezést, részben a család anyagi helyzete, részben a szülők felkészületlensége miatt. A kulturális tőke azon tulajdonsága, hogy az átadás sikerességéhez szükséges a szülőknél felhalmozott kulturális tőke, jól látszik a családi étkezési szokások alakulásán. A családanyai, gazdasszonyi szerepre felkészített fiatal özvegyek keserves körülmények között is biztosították a világháborúk után, hogy gyermekeik ne éhezzenek. Ma Magyarországon, a második világháború utáni állapotokhoz viszonyítva sokkal jobb külső anyagi körülmények között készülnek kimutatások a gyermekek éhezéséről. A felmérések tudományos színvonala, összetettsége eltérő. Minden kutatásból kiolvasható tény, hogy a gyermekek nagy része érkezik reggeli nélkül az óvodákba, iskolákba, továbbá jellemző, hogy nem is visznek magukkal ennivalót az iskolákba. Sok gyermek csak az óvodában, iskolában intézményesített keretek között kap enni.

A családi étkezési szokások messze túlmutatnak az egészségre nevelés témakörén, a nők iskoláztatásával, munkavállalásával kapcsolatos társadalmi strukturális változások (BOURDIEU 2006c) lényeges elemeire mutatnak rá. A családi kohézió megteremtéséhez szükséges hagyományok megszakadása, minták gyors eltűnése érzékelhető. A hagyományos

étkezési szokások átalakulásáról, a gyorsétkezéstről szóló szakmai irodalom bőséges témát kínál a téma feldolgozásához, de a dolgozat keretei közé ezek nem illeszthetők. A családi és iskolai nevelés szempontjából az étkezés az egészséges életre nevelés fontos eszközeként is felfogható (MELEG 2006). Mind a személyes, mind a szociális kompetenciák fejlődésében fontos szerepet tölt be a családi étkezés. Hatása – alultápláltság, túltápláltság – pedig a kognitív kompetenciák fejlődésére is hatással vannak. A testi problémákkal küzdő gyermekek iskolai integrációja egyre több tudományos vizsgálat tárgya (KUMAR 2005; MIDDLETON – KAPLAN – MIDDLETON 2001). A családi életvilágok meghatározó szerepét mutatják azok a sikertelen- ségek, amelyek sok egészségnevelési program bukásához vezettek.

Az iskolai büfék kérdése ma már jogszabályi rendezést igénylő probléma, ez is jól mutatja az iskolai családi életre nevelés előtt álló kihívások széles spektrumát. A jogszabály-alkotási kényszer mögött feszülő nevelési problémákat jól mutatja, hogy a jogszabályt sem alkalmazzák az érintettek. Az egészségnevelés (iskola-család konfliktus) nagyon súlyos – családon belüli, és iskolai – szemléleti gondjai csapódnak le az iskolai büfék problémájában. A gyermekek többsége reggeli nélkül érkezik az iskolába, mivel az anya sem a szervezést, sem a vásárlást, sem a reggeli készítését nem tudja biztosítani, vagy nem tartja fontosnak. A fiatal anyák többsége már maga sem kapott otthon reggelit. A közös asztalra vonatkozó statisztikai adatokat az ifjúsági kutatásokból olvashatunk ki. Az „Ifjúság 2000” kiadvány (BAUER 2001) szerint a fiatalok kevesebb mint 20 százaléka számol be arról, hogy hétvégén közös családi programban, például közös étkezésben vesz részt. Különösen megdöbbentő ez az adat, ha a KSH időmérleg adataival összevetve vizsgáljuk (VUKOVICH 2001) – látjuk, hogy a nők naponta 200 percnél többet foglalkoznak a háztartásukkal. Az adatok összevetése azt igazolja, hogy a családi nevelés hiányosságai, a hagyományos tudás élményszerű átadásának hiánya e vonatkozásban is behozhatatlan hátrányt jelent az egyének számára.

(5) A családi nevelés fontos eleme a munkára, a munkamegosztásra nevelés. A munkára nevelés e vonatkozásban is csak részben találkozik a pénz médiáhatalmában megfogalmazott elvárásokkal. Azon életvilágokban, amelyekben az idő és a munka fogalma eltér az általánosan használt fogalomtól, a közös nyelv megtalálása nélkül a családi és az iskolai életvilágok között ellentétre lehet számítani. A családon belüli kultúraátadási folyamat sajátossága, hogy a kultúra átadásának legfontosabb mérési lehetősége a ráfordított személyes idő mérése – a tanításra, tanulásra tudatosan vagy tudat alatti cselekvésként fordított idő (BOURDIEU 2000a). A családi életvilágok működésének elemzéséhez az adatokat a kutatások alapján közölt időmérlegekből nyerhetjük. Az időmérleg adatait összehasonlító elemzésben vizsgáljuk. A családi időmérlegeket bemutató, részletes statisztikák szerint a munkamegosztás a családon belül lassabban változik, mint a családon kívül. Lényeges, hogy a női szerepek módosulása és a szerepváltozások következménye a nők többletterhelését eredményezi.

Az ifjúság 2004. évi gyorsjelentés (BAUER – SZABÓ 2004) szerint a 15 és 29 év közötti fiatalok 65 százaléka a szülei háztartásában él, mindössze 20 százalék él önálló háztartásban. A családon belüli munkamegosztás statisztikai alapján nem kapunk képet arról,

hogy a fiatalokat milyen mértékig vonják be a szülők a háztartási munkákba. A sokgyermekes családokról készített esettanulmányokból az általános képnél sokkal kedvezőbb helyzetet ismerhetünk meg. A sokgyermekes családokban ma is általánosnak tekinthető a munkamegosztás, a családi szerepekre felkészítés. A gyermekek növekvő száma, a gazdasági-társadalmi helyzettől függetlenül, mindig növeli a közös élet szabályszerűségének, fegyelmezésének, s a csekélyebb individualizációnak a jelentőségét a szülői nevelés gyakorlatában (MOLLENHAUER 2006). A hagyományos cigány közösségek életvilágában a gyermek részt vesz a család és közösség minden tevékenységében. Eleinte kedve szerint, később kötelezettségei lesznek. Észrevétlenül sajátítja el a közösség tevékenységeit, szociális viszonyait (FORRAY – HEGEDŰS 2003).

A családon belüli nevelés és oktatás helyzete a huszadik században nagyon sokat változott. Szinte a teljes társadalmat átfogó munkamegosztás jött létre, amelyben kialakultak és általánossá váltak az állami közoktatási rendszerek. A továbbadható társadalmi tudásnak csak egy kis részével rendelkezik az egyén, a felnőttkori szerepek túlmutatnak a családon. A kulturális sokszínűség, a vallás, közkerkölcs szempontjából egységesnek tekinthető környezet megváltozott. A család fogalma, szerepe, különösen a világvárosokban, nagyon különböző. Az egyén szerepe a társadalmi munkamegosztáson belül sokat változott. Az utódok nevelésének egyre kevesebb a szerepe az egyéni életút során. A család kulturális tőkéjének továbbadási lehetősége beszűkült, pedig a családi életvilág biztosítja az úgynevezett első interakciós teret a gyermek számára.

(6) A gyermek a családi életvilágban tanul meg először más emberekhez viszonyulni, velük valamiféle kapcsolatot teremteni, *a családi életvilág a gyermek szocializációjában meghatározó jelentőségű*. Ez mindenekelőtt a sajátos családi tevékenységek – magatartásminták, beállítottságok – elsajátítása szempontjából fontos. Ezek az első példákön keresztül tanulja meg a gyermek, hogyan cselekedjék bizonyos szituációkban, milyen beállítottságok, szokások a jellemzőek bizonyos helyzetekben (KOZMA 1984). A nagycsaládokban felnövő kisebbgyermekes esetén jól látszik, hogy sokkal több megoldással rendelkeznek a gyermekek közötti természetes problémák megoldására, mint azok, akiknek nincsenek nagyobb testvérei. A családon belül alakul a gyermek éntudata, identitása, ennek fontos mozzanata, a pszichoszexuális identitás is. A családi életvilágok kialakítják a nemi szerepekkel kapcsolatos képet gyermekeikben. Ezen a ponton éles ellentét alakul ki az iskolák és a családok között, ha az iskola nem tartja tiszteletben a családi életvilágok nemi szerepekkel kapcsolatos normáit (PASSY 1999; FORRAY – HEGEDŰS 2003). A nemi szerepek felfogásával kapcsolatos kompromisszum a téma intimitása miatt különösen nehéz. Napjainkban a közösségi portálokön zajló befolyásolás tovább nehezíti a szülők és pedagógusok helyzetét.

Összefoglalva *a családi életvilágok – eredményeiktől, esetleges működési zavaraitól függetlenül – a fenti elemzések alapján az egyén számára valóban azt a valóságot képviselik, amelyek kezdettől fogva adóttak, amelyek meghatározzák az egyén számára azt a horizontot, amelytől kezdve a világ értelmezése problémákat vet fel.*

A CSALÁDI ÉLETVILÁGOK ÉS AZ ÓVODA, ISKOLA TALÁLKOZÁSA

Az archaikus és átlátható közösségben a nevelés célja az életvilág újratermelése, újrate-remtése. A neveléstörténet alapján is világos, hogy a homogén közösségekben az iskola és az iskolahasználók közössége együttesen olyan életvilágot alkotnak, amelyben az iskolahasználók és pedagógusok közös célja az iskolában megvalósuló kulturális mintaátadás. A mintaátadás nem öncélú, nem egyszerűen átadás, hanem a továbblépés lehetőségének megteremtése, a kultúra újrateemtése a családi élet vonatkozásában is. Az iskolák létesítésére a közösségek azért vállalkoztak az elmúlt évszázadokban, mert a közösség érdekében élték meg azt, hogy az iskola gyarapítja a fiatalok tudását. Az ókortól a szülők joga és felelőssége, illetve lehetősége volt az, hogy a közösség és a gyermekeik megtartása érdekében iskolát hozzanak létre a saját településükön.

A közoktatásban való részvétel ma mindenki számára kötelező a tankötelezettség ideje alatt. Az iskolák létrehozását és működtetését az állampolgárok nagy része állami feladatnak tekinti, bár a plurális iskolarendszer esetén az iskolarendszer működtetésében több fenntartó is részt vehet. A családi iskolavilágok és iskolák találkozása az iskola (óvoda) választásának folyamatával kezdődik. Az iskolaválasztás folyamatának elemzésére e cikk keretei között nincs lehetőségünk. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a tényleges választásban (COLEMAN 1990; PUSZTAI 2004; SZEMKEŐ 2008) a szülők (családi életvilágok) értékrendje meghatározó jelentőségű. A tényleges szülői választáson alapuló iskolahasználói közösségekben (például felekezeti iskolák) a családi életre nevelés értékválasztási alapjai adottnak tekinthetők. Véleményem szerint a szülők és pedagógusok konszenzusa megteremthető lenne plurális kulturális közösségben is, de ehhez minden érintett fél részéről szükség van a konszenzus megteremtésére és a kialakult konszenzus tiszteletére.

ÖSSZEFOGLALÁS

A családi életre nevelésben akkor számíthatunk sikerre, ha az iskolák pedagógiai programja a családi élet széles spektrumából indul ki, és emellett a szülőkkel az egyes iskolák el tudják fogadtatni a nevelési elveket. A széles spektrum elsősorban azt jelenti, hogy a családi élet-hez szükséges tárgyi tudás (gazdasági ismeretek, háztartási ismeretek, egészségnevelési ismeretek és kapcsolódó családi problémák) nevesítve jelenik meg a hagyományos tantárgyakban, kiemelten a kisgyermekes olvasókönyvében, mert az olvasmányok feldolgozása nagy lehetőséget ad a személyes élmények megbeszélésére. Ez a feladat régi magyar, és a mai nemzetközi példákra támaszkodva megoldható. A második elvárás, hogy legalább a családkép elemeiben az egyes iskolákhoz kapcsolódó szülők és pedagógusok kompromisszumos megegyezésre jussanak, sokkal nehezebb. Az utóbbi elmaradásának problémáit jól mutatja, hogy a családi nevelés kérdésével kapcsolatos perek még az EU legmagasabb bírósági fórumaiig is eljutottak (BERGER 1999).

IRODALOM

- VUKOVICH GABRIELLA – ZÖLDYNE SZITA ERZSÉBET (SZERK.): *Nők és férfiak Magyarországon*. Budapest, KSH, 2001.
- BAUER BÉLA: *Ifjúság 2000*, Gyorsjelentés. *Gyorsjelentés*. Budapest, Mobilitás, 2001.
- BAUER BÉLA – SZABÓ ANDREA: *Ifjúság 2004.*, Gyorsjelentés. Budapest, Mobilitás, 2005.
- BERGER, VINCENT: *Az Emberi Jogok Bíróságának joggyakorlata*. Budapest, P.A.P, 1999.
- BOURDIEU, PIERRE: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In *Felkai G., Némédi D., Somlai P.* (szerk.): *Szociológiai irányzatok a XX. Században*. Budapest, Új Mandátum 2000a, p. 431–445.
- BOURDIEU PIERRE: Az oktatási rendszer ideológikus funkciója. In *MELEG CSILLA* (szerk.): *Iskola és társadalom*, Pécs, 2006a, 23–40. p.
- BOURDIEU PIERRE: Vagyon struktúrák és reprodukció stratégiák. In *MELEG CSILLA* (szerk.): *Iskola és társadalom*, Pécs, 2006b, 73–87. p.
- BÖSZÖRMÉNYI – NAGY IVÁN – BARBARA R. KRASNER: *Kapcsolatok kiegyensúlyozásának dialógusa*. Budapest, Koincidencia Kft., 2001.
- COLEMAN, JAMES S.: *Schools and the Communities They Serve*, In Coleman, James S.: *Equality and Achievements in Educational Boulder*, San Francisco-London, 1990, Westview Press, 315–324. p.
- DRONKERS, JAAP – RÓBERT PÉTER: A különböző fenntartású iskolák hatékonysága. *Educatio* 2005. 3. sz. 519–533.p.
- DRONKERS, JAAP: The Existence of Parental Choice in the Netherlands. *Educational Policy*, 9, 1995. 224–243. p.
- DUBY GEORGES: *A lovag, a nő és a pap*, Budapest, Nagyvilág, 2006.
- EÖTVÖS JÓZSEF: *A XIX. század uralkodó eszméi*. Budapest, Ráth Mór, 1885.
- FINÁCZY ERNŐ: *Az ókori nevelés története*, Budapest, Könyvértékesítő Vállalat, 1984.
- FORRAY R. KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS: *Cigányok, iskola, oktatás-politika*, Budapest, Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum 2003.
- FREUND TAMÁS: Az önzés és az elmagányosodott ember. *Magyar Szemle* 2005. 3–4. sz. 113–131. p.
- GIUSSANI, LUIGI: *A nevelés kockázata*, Budapest, Szent István Társulat 2005.
- HABERMAS, J.: Rendszer és életvilág. In *FELKAI GÁBOR – NÉMEDI DÉNES – SOMLAI PÉTER* (szerk.): *Szociológiai irányzatok a XX. században*, Budapest, Új Mandátum, 2000. 498–568. p.
- HABERMAS, J.: *A kommunikatív etika*, Budapest, Új Mandátum Kiadó, 2001.
- HALSTEAD, MARK J.: Moral Education in Family Life, the effects of diversity (Univ. Plymouth) *Journal of Moral education* 28. 1999. 3. sz.
- HÖFFNER, JOSEPH: *Christliche Gesellschaftslehre*, Köln, Verlag Butzon&Becker, Kevelaer, 1997.
- KOPP MÁRIA: Magatartástudomány és orvoslás a XXI. században. In *Magyar Tudomány*, 2003. 11. sz. 1348–1408. p.
- KOPP MÁRIA – SKRABSKI ÁRPÁD: *Magyar lelkiállapot. 2. kiad.* Budapest, Végeken, 1995.
- KUMAR, REVALTY: Student's experiences of home-school dissonance: the role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *University of Toledo, Foundations of Education, Mail Stop #923, Toledo, Ohio 43606-3390, USA Contemporary Educational Psychology*, 2005, <http://www.elsevier.com/locate/credpsych> 2005.02. 8 h.
- LLOYD, P.: Children's communication. In: R. GRIEVE & M. HUGHES (Eds) *Understanding Children*. Oxford, Basil Blackwell, 1990.

- MAYBERRY, M. – KNOWLES, J.G. – RAY, B. – MARLOW, S.: *Home Schooling*. Thousand Oaks, California, Corwin Press Inc., 1995.
- MELEG CSILLA: *Az iskola időarcai*. Pécs, Dialog Campus Kiadó, 2006
- MENCZEL SÁNDORNÉ: *Pedagógusdilemmák a cigány gyermekek nevelésével kapcsolatban*. In *Az óvodapedagógus szerep kihívásai*. Budapest, Trezor Kiadó, 2003., 141–154. p.
- MIDGLEY CAROL–KAPLAN AVI – MIDDLETON MICHEAL: *Performance-Approach Goals: Good for What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost?* *Journal of Educational Psychology*, 2001. Vol 93 No. 1, 77–86. p.
- MOLLENHAUER, KLAUS: *Szocializáció és iskolai eredmény*. In MELEG CSILLA (szerk.): *Iskola és társadalom*. Pécs, Dialog Campus Kiadó 2006, 129–146.p.
- NAGY JÓZSEF: *A XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris, 2000.
- PASSY, ROWENA: *Family Values and Schools*. *Pastoral Care Sept.* 1999.
- PONGRÁCZ TIBORNÉ – S. MOLNÁR EDIT: *Kísérlet a „tradícióörző” és az attól elszakadó „modernizálódó” családi értékek empirikus vizsgálatára*. In: SPÉDER ZSOLT – TÓTH PÁL PÉTER (szerk.): *Emberi viszonyok*. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó, 2000. 52–100.p
- PETRIE, A. – WINDRASS, G. – THOMAS, A.: *The prevalence of home education in England: A feasibility study*. London, Report to the Department of Education and Employment, 1999.
- PUSZTAI GABRIELLA: *Iskola és közösség*. Budapest, Gondolat, 2004.
- RAY, BRIAN D.: *Strength of Their Own: Home schoolers Across America*. Salem OR: *National Home Schooling Research Institute*, 1997.
- SZEMKEŐ JUDIT: *Életvilágok és a nevelés (kísérlet az intézményes nevelés modellezésére)* PhD 2007. DE.
- SZEMKEŐ JUDIT: *Óvodások és kisiskolások szüleinek intézményválasztási motivációi*. *Új Pedagógiai Szemle* 2008/02 35–42.
- TÖNNIES, FERDINAND: *Közösség és társadalom*. In FELKAI GÁBOR – NÉMEDI DÉNES – SOMLAI PÉTER (szerk.): *Szociológiai irányzatok a XX. század elejéig*. Budapest, Új Mandátum, 2000. 440–458.p.
- TÖNNIES, FERDINAND: *Gemeinschaft und Gesellschaft (1887)*. Leipzig 1935. 86. p., In HÖFFNER, J: *Christliche Gesellschaftslehre*, Köln, Verlag Butzon&Becker, Kevelaer, 1997.
- VUKOVICH GABRIELLA–ZÖLDYNE SZITA ERZSÉBET (SZERK.): *Nők és férfiak Magyarországon*. Budapest, KSH, 2001.