

teszi a multidimenzionalitásból és a többszintűségből fakadó választási lehetőségek, valamint a személyre szabott rangsorok mutató, a felhasználók számára érthető prezentációját. A harmadik fejlődési irány az U-Multirank független intézményként való intézményesülése, amely elengedhetetlen a rangsor kiterjesztéséhez, valamint a rangsorkészítés politikai befolyástól való mentességének biztosításához. E tekintetben kedvező jelként értékelhető, hogy egyre többen ismerik fel a jelenleg használatban lévő rangsorok elméleti és módszertani hiányosságait, amelyekkel szemben az U-Multirank egyértelmű alternatívát kínál. A multidimenzionalitás és a felhasználó-központúság rangsorkészítésbe való beemelésének megvan a létjogosultsága, ennek globális, széles körű elismerése azonban a rangsor alapelvei és eredményei megfelelő kommunikációjának függvénye.

(Frans A. van Vught & Frank Ziegele (eds): *Multidimensional Ranking. The Design and Development of U-Multirank. /Higher Education Dynamics, Vol. 37/*. Springer, 2012, Dordrecht. 194 p.)

Bander Katalin



#### REALIZMUS A NEVELÉSSZOCIOLÓGIÁBAN

A kötetben a tanulmányi teljesítmény egyenlőtlenségeit magyarázó integrált elmélet építésének kísérletével találkozunk, mely több évtized empirikus kutatási eredményeit gondolja tovább. Az alcím (*Realista elemzés*) arra a Roy Bhaskartól eredő tudományelméleti irányzatra (kritikai realizmus) utal, amely a szerzőre, Roy Nashre nagy hatással volt. Erről az oktatáskutatók többsége Margaret Archer műveiből (*Culture and Agency 1988; Realist Social Theory 1995*) értesülhetett – Magyarországon, tengerentúli hatásra, inkább makro–mikro-vitaként vált közismertté. A társadalomtudományi realizmust hirdető szerzők nemcsak a struktúra versus individuális cselekvők elsődleges befolyására vonatkozóan foglalnak állást, hanem az empirikus vizsgálatok célját is másként fogalmazzák meg, mint az általuk pozitivistának tekintett elődök. Nash nézete szerint a társadalmi struktúra az egyén közvetlen kapcsolatainak és interakcióinak révén képes reprodukálódni, a jelenségeket nem a (szerinte sem-

mitmondó) részadatok empirikus korrelációiról szóló eredményekkel, hanem a jelenségek létrejöttének, az összefüggések gyökerének vizsgálásával kell kutatni. Így az empirikus vizsgálat eredményeinek súlya nem csupán annyi, hogy segítségükkel megerősíthetők vagy elvethetők az elméleti hipotézisek, jelentőségük sokkal nagyobb, hisz rájuk támaszkodva a kutató folyamatosan javíthatja, átalakíthatja, pontosíthatja a korábban domináns elméleteket, sőt az oktatáspolitikára számára hasznosítható tanulságokat fogalmazhat meg. Nash figyelmezteti a kutatótársadalmat, hogy hibás elméleti alapokon, a valóság ismerete nélkül kár statisztikai bűvészműtatványokat végrehajtani.

Nash e kötetben szereplő tanulmányai azt a problémát járják körül, hogy a tanulók iskolai teljesítményeinek egyenlőtlenségei hogyan jönnek létre és adódnak tovább. A kérdés megválaszolására irányuló elméleti és empirikus tanulmányokban a téma nagy teoretikusainak (Dewey, Bourdieu, Bernstein, Vigotszkij, Boudon) munkáit számos ponton kritikai elemzésnek veti alá, s mivel az empirikus elemzése alapján levonható következtetések ezt megkívánják, új elméleti koncepció építőelemeiként hasznosítja gondolataikat. Kognitív habitus koncepciója talán legnagyobb mestere, Bourdieu reprodukációs elméletére támaszkodik, bár annak az iskolarendszer legitimáló funkciójáról és lehetőségeiről alkotott nézeteit, valamint relativista episztemológiáját elveti.

De ki ez a Roy Nash (1943–2006), akinek a Hugh Lauder által szerkesztett és bevezetett posztumusz kötetét tartjuk kezünkben? A szerkesztő bevezetőjéből, aki már egy másik oktatáskutató generáció tagja, minden tiszteletadás mellett kiolvasható, hogy az elsősorban nemzetközi gazdasági folyamatok oktatáspolitikára gyakorolt hatásával foglalkozó kutató sajátos szemszögből látja nevelésszociológus kollégája munkásságát. Azét az oktatáskutatóét, aki egész pályafutása alatt az iskolai teljesítmények mögötti társadalmi egyenlőtlenségek magyarázatát kereste, miközben persze nagyot változott a világ. Az oktatásra fordítható kiadások radikálisan csökkentek, a gyorsuló expanzió ellenére az iskolai pályafutás egyenlőtlenségei megmaradtak, az elszámoltató állam már inkább csak a ráfordítások kontrollja érdekében indít teljesítménymérő vizsgálatokat, de az alacsony státusú gyerekek társadalmi mobi-

litását segítő iskola álmával már rég leszámoltak a politikusok. Ennek ellenére a szerkesztő amellett érvel, hogy mivel a nevelésszociológiai elméletek nem voltak képesek megnyugtatóan megmagyarázni az iskolai teljesítmény egyenlőtlenségeinek okát, Nash magyarázatkeresése ma is aktuális.

Roy Nash egy tízgyermekes munkásosztálybeli családból származott, s fiatalon maga is munkásként dolgozott. Baloldali meggyőződésű emberként a Szovjetunióba is eljutott a hatvanas években. Egy korán lemorzsolódó, tehetséges munkásfiatalok számára létrehozott kormányzati program keretében egyetemre került, ahol pszichológiát tanult. Edinburghban doktorált Liam Hudsonnál, aki a '60-as évek tanulói vizsgálataiban rámutatott, hogy az IQ önmagában nem magyarázza a tanulmányi teljesítménykülönbségeket, s kulturális változókat is bevont az elemzéseibe. Nash tudományos tapasztalatai mindinkább az iskolai teljesítményhátrányt gyenge képességgel magyarázó deficitelmélet egyre élesebb kritikája felé mozdították el (*Intelligence and Realism, 1990*).

Nash 1978-tól Új-Zélandon kutatott és oktatott a Massey Egyetemen. Itt a középiskolai tanulók követéses vizsgálata fűződik a nevéhez, megállapította, hogy a családi interakciókban gyökerező erőforrás a legfontosabb tényező, ami a tanulók iskolai sikerét befolyásolja (*New Zealand Progress at School Project*). Több országos vizsgálata irányult az iskolai teljesítmény osztály- és családi meghatározottságának feltárására Új-Zélandon, emellett nemzetközi teljesítménymérések (PISA, TIMSS) adatait is elemezte. Nemcsak a nagy nemzetközi és országos teljesítményvizsgálatok adatbázisaiban igazodott el jól, hanem a kvalitatív módszereket is használnal alkalmazta, hiszen a realista elmélet létrehozásában ezeknek kiemelt szerepük van a valós mutatók kialakításában és a statisztikai eljárásokkal kimutatott összefüggések interpretációjában, ahogy a *Numbers and Narratives: Further Reflections in the Sociology of Education* című fejezetben olvassuk. Már a disszertációjából készült első könyve (*Classrooms Observed, 1973*) is egy hároméves terepkutatás eredményeit foglalta össze, amelyben a tanulók iskolai interakciói és saját tanulmányi teljesítményük percepciója állt a középpontban. Úgy vélte, hogy az oktatási rendszer peremhelyzetű csoportjainak iskolai pályafutását jobban meg lehet érteni, ha közelről

vizsgálják őket a kutatók. Két interjú elemzésén alapuló tanulmányában járta körül azt a kérdést, hogy mennyiben gondolkodnak másként a maori kisebbséget befogadó iskola tanulói a tanulásról, tanáraikról (*Social Capital, Class Identity and Progress at School: Case Studies*).

A kötet négy nagyobb egységből áll: az elméleti megfontolások után a tanulmányok először a kisiskoláskori kognitív különbségek magyarázatával, majd a társadalmi státus identitásformálódásra gyakorolt hatásával, végül a Boudon-féle másodlagos hatás hipotézis empirikus tesztelésével foglalkoznak. Az első fejezet első tanulmánya (*Realism in the Sociology of Education: „Explaining” Social Differences in Attainment*) kalauzolja az olvasót a realista nevelésszociológiai megközelítés világába, azonban a realista kutató küldetése visszatérő motívum a könyvben.

Nash gondolkodásában az a legérdekesebb, hogy pszichológus indíttatása ellenére igen kemény, elkeveredett küzdelmet folytat a deficitelmélettel, mely elsősorban IQ-mérésekre támaszkodva biológiai gyökerű képességbeli hiányosságokra vezeti vissza az eltérő tanulmányi eredményeket – Nash véleménye szerint nagy károkat okozva ezzel az oktatáskutatásnak. Nash szerint Dewey kollektív intelligencia fogalmából kiindulva lehetne helyretolni a kizökkent szakmai közvéleményt, így próbálja megragadni az intelligencia koncepciójának továbbgondolásra alkalmas magját. Dewey ugyanis azt a teljesítményt érti kollektív intelligencián, amit egy közösség az adott társadalmi és gazdasági körülmények között el tud érni; vagyis relatív és nem biológiailag determinált intelligenciafogalommal dolgozik, sőt az intelligenciát nem a cselekvő, hanem a cselekvés tulajdonságaként írja le. Nash továbbgondolandónak tartja ezt az interpretációt, mert így az intelligencia független a képességektől, s ez a megközelítés különbséget tesz a kompetencia és a teljesítmény között.

A szerző visszatérő mondanivalója az is, hogy kárhoztatja a deficitelméleten alapuló igénytelen tanári folklórt, mely felületesen jó vagy rossz képességűnek címkézi a tanulókat. Kemény szavakkal szól a „tesztiparról”, mely napjaink pszichometriai revizionizmusának szellemében azt állítja, hogy képes megmérni a kompetenciát, ám Nash szerint a kompetencia nem tisztázott fogalom. A kompetencia koncepciója nem veszi figyelembe azt, hogy a tanulók a kognitív tevékenység

egy sajátos módjába beleszocializálódnak, ezért a kompetenciamozgalmak által kitermelt tesztek még az intelligenciamérésnél is kevésbé képesek a folyamatról releváns tudományos tudást felhalmozni. Ehelyett Nash a kognitív szocializáció realista elméletét kínálja. Bernstein kompetenciakonceptiójára hivatkozva kijelenti, hogy kompetenssé válni kulturárokötött folyamat, melynek során a gyermek másokkal együttműködve hoz létre egy jelentésvilágot és kulturális gyakorlatot, melyben a speciális kontrollmechanizmusok különböző kognitív formákat alakítanak ki (*Social Explanation and Socialisation: On Bourdieu and the Structure–Disposition–Practice Scheme*).

Nash az oktatáskutatók azon csoportjához tartozik, akik strukturális kényszerekkel magyarázzák a tanulmányi pályafutás differenciáit. Arra keresi a választ, hogy a politikai, gazdasági és társadalmi struktúra nyomása milyen módon hat a tanulókra. A magyarázatkeresés során vizsgálatainak tapasztalatai alapján az iskola előtti családi szocializáció felé fordul a figyelme. Hangsúlyozza, hogy a családi erőforrások közül nem a család gazdasági tőkéje számít, hanem a kisgyermekkorú családi környezet, melyben a gyerekek elsajátítják a tartós kognitív struktúrákat, diskurzusformákat s a bennük gyökerező diszpozíciókat. Nash kognitív habitus elmélete komplex magyarázatmodell, egymáshoz kapcsolja a társadalmi struktúrát, a szocializált diszpozíciókat és a kulturális praxist, s a kognitív szocializációs folyamat feltárásához kíván hozzájárulni. Ezen a ponton jelöli ki a nevelésszociológusok megkülönböztetett szerepét, mivel a kognitív formálódás kontextusa és a diszpozíciók elsajátításának környezeti forrásai még feltáratlanok.

A *Social Explanation and Socialisation* című tanulmányban a szocializáció Bourdieu-i alapokra építkező koncepcióját mutatja be, melynek lényege, hogy a relatív tanulmányi előrelépés igazából a tanulói diszpozíciókkal van összefüggésben, melyek része például az ambíció, a sikerbe vetett hit és a tanulmányi munka fáradalmainak vállalása. Az egyén társadalmi struktúrában belüli elhelyezkedése tehát olyan módon hat az egyéni diszpozíciókra, hogy meghatározza azt a társas szerveződési formát, kapcsolatrendszert, amelyben a megszokott tevékenységi formák és gyakorlatok között szocializálódik az egyén. Nash Bernsteinre hivatkozva amellet érvel, hogy a családok és az iskolák önálló rendszertulajdon-

ságokkal bíró kapcsolattípus-együttesek, és speciális működési gyakorlattal és erőforrásokkal, valamint a tagjaikra jellemző diszpozíciókkal rendelkeznek. Épp ezek a diszpozíciók tartják életben a működési gyakorlatot és örökítik át a struktúrában elfoglalt pozíciót. Ahogy a habitus Bourdieu-nél is magában foglalja a diszpozíciót, az arra való hajlamot, hogy kövessük az elsajátított cselekvési módokat, a kognitív habitus nem más, mint a mentális diszpozíciók készlete. Az egyén képességei pedig épp a tevékenységgel kapcsolatos diszpozícióban nyilvánulnak meg, s a velük születtett képességekülönbségek helyett a diszpozíciók különbségei okozzák a tanulók eltérő tanulmányi eredményességét. Bourdieu szegény külvárosi munkásosztályi gyerekek tanulásával kapcsolatos fejtegetésére hivatkozva mutat rá, hogy bizonyos diszpozíciók (pl. nem látnak célt, értelmet a tanulásban) átörökített módon, a közvetlen környezet életformáján alapulnak. A nevelésszociológus kutatókat Nash arra hívja fel, hogy azokat a feltételeket, körülményeket vizsgálják, amelyek között az intelligens diszpozíció képes kialakulni, aktiválódni a tanulóban. Hangsúlyozza, azzal kapcsolatos kutatási eredményeket kell fölhalmozni, hogy milyen szabályszerűségei és tendenciái vannak annak, hogy egy alacsony státusú gyerek intelligens diszpozícióra tegyen szert. Mivel a habitus a gyakorlatban nyilvánul meg, a legcélravezetőbbnek tartja, ha jól kitapintható tényeket szemelünk ki indikátorokként. A diszpozíciók egy része nyelvilag közvetített, a nyelvhasználat és az elfogadott kifejezésformák által, más részüket a kulturális gyakorlat vizsgálatával lehet feltárni.

A szerző figyelemre méltó megállapítása, hogy mikor bizonyos diszpozíciók létrejöttének gyökerét keresi a kutató, a családon kívül más társadalmi szerveződések is érdemes megvizsgálni. A diszpozíciók kialakulásának kontextusa kapcsán merül fel a családi és kortárs kapcsolatokként értelmezett társadalmi tőke Nash szövegeiben, melyről megállapítja, hogy döntő szerepet kap a tanulók diszpozícióinak kialakulásában. Érdekes, hogy Bourdieu szellemében értelmezi a társadalmi tőkét, s kissé felületes ismeretekre vall, hogy Coleman a Bourdieu-i koncepció tökéletesítőjének tartja. Helytállóan emeli ki, hogy Coleman volt az, aki felismerte, hogy az egyén pozitív diszpozícióinak kialakulását a funkcionális hálózatok kölcsönösségen alapuló kapcsolatai,

különösen a rokoni, szomszédsági és leginkább a civil közösségi tagság támogatják. Azonban – miközben nem veszi észre, hogy Coleman interpretációjában ez a tanulmányi teljesítmények osztálykülönbségeit mérsékelni képes tényezőként szerepel – Nash a társadalmi tőkét kifejezetten a reprodukció leghatékonyabb eszközének nevezi.

Úgy véljük, Nash központi fontosságú gondolatot fogalmaz meg akkor, amikor azt állítja, hogy az iskolai életszakasz vizsgálatának nyitott kérdése az, hogy az oktatási intézmények hogyan járulnak hozzá a kognitív habitus formálódásához (*Cognitive Habitus and Collective Intelligence: Concepts for the Explanation of Inequality of Educational Opportunity*). Az iskola hatásával kapcsolatban azonban ellentmondásos megál-

lapítások olvashatók ki a szövegekből. Egyrészt megállapítja, hogy a „*school effect*” az adott iskola tanulóinak kiválasztásából adódik, másrészt a közvetített tartalmak kiválasztását nem a domináns csoportok hatalmi érdekeivel magyarázza. Úgy véli, az iskola hatástalanságának oka egyrészt a sikertelen transzmisszió, másrészt családi és kortárs környezet által megerősített kedvezőtlen diszpozíciók (*Can the arbitrary and the necessary be reconciled? Scientific realism and the school curriculum*).

(*Roy Nash: Explaining Inequalities in School Achievement. A Realist Analysis. Ashgate, 2010, Farnham, Surrey. 282 p.*)

Pusztai Gabriella

