

GYŐRI ÁGNES – BALOGH KAROLINA<sup>1</sup>

## HOGYAN FÜGG ÖSSZE A TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓ AZ ISKOLAI VÉGZETTSÉG SZINTJÉNEK GENERÁCIÓK KÖZÖTTI ELTÉRÉSÉVEL?<sup>2</sup>

<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2020.1.1>

### ABSZTRAKT

A tanulmány központi kérdése, hogy a generációk által elért legmagasabb iskolai végzettség összevetésével mért intergenerációs iskolai mobilitás hogyan függ össze az egyén társadalomban való integráltságával az integráció egyes elkülöníthető színterein. Annak ellenére, hogy az iskolai mobilitás széles körben kutatott terület, kevés példát találunk arra, hogy azt az egyéni társadalmi integráció magyarázó változójaként részletesen vizsgálják. Kutatásunk hozzáadott értékét nemcsak az egyéni integráltság széleskörűen értelmezett dimenziói és az iskolai mobilitás közötti összefüggés vizsgálata jelenti, hanem az is, hogy az iskolázottság intézményi expanziójának megfeleltethető kohorszonként igyekszik bemutatni az integrációs mintázatok eltéréseit. Elemzésünkhöz a Magyar Tudományos Akadémia (MTA) Kiválósági Együttműködési Program, Mobilitás Kutatási Centrum projekt keretében, országosan reprezentatív mintán készült kérdőíves felvétel adatait használtuk (N=2700). Szekunder elemzés, kifejezetten az intergenerációs iskolai mobilitás és az egyéni társadalmi integráció különféle konstellációit kutatja a meglévő adatforrás felhasználásával.

**Kulcsszavak:** intergenerációs iskolai mobilitás, iskolázottság, származás, integráció

## HOW DOES SOCIAL INTEGRATION CORRELATE WITH INTERGENERATIONAL DIFFERENCES IN EDUCATIONAL ATTAINMENT?

### ABSTRACT

The main question of the study is how intergenerational educational mobility relates to an individual's integration into society. Mobility is measured by comparing the highest educational attainment of the different generations. Although educational mobility is a widely researched field, there are only a few examples of it being examined in detail as an explanatory variable of the individual's social integration. The added value of our research is on the one hand the examination of the relationship between the broadly interpreted dimensions of individual integration and educational mobility, and on the other hand an analysis of the differences between integration patterns by cohorts corresponding to the institutional expansion of education. We used the data of a questionnaire survey administered to a nationally representative sample within the framework of the Mobility Research Center project of the Hungarian Academy of Sciences' (MTA) Excellence Cooperation Program. The secondary analysis specifically explores the different patterns of intergenerational educational mobility and individual social integration using the same data source.

**Keywords:** intergenerational educational mobility, education, social background, integration

<sup>1</sup> Győri Ágnes tudományos munkatárs, Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet. Balogh Karolina tudományos segédmunkatárs, Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet.

<sup>2</sup> A tanulmány az MTA Kiválósági Együttműködési Program Mobilitás Kutatási Centrum projektje keretében készült (a projekt vezetője: Kovách Imre).

## HOGYAN FÜGG ÖSSZE A TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓ AZ ISKOLAI VÉGZETTSÉG SZINTJÉNEK GENERÁCIÓK KÖZÖTTI ELTÉRÉSÉVEL?

---

### BEVEZETÉS

A szociológiai szakirodalom a társadalmi mobilitási folyamatokat mindenekelőtt abból a szempontból értékeli, hogy mekkora esélyük van az egyéneknek arra, hogy – a származási és/vagy elért – társadalmi-gazdasági pozíciójukon változtassanak. Napjaink mobilitásvizsgálatai nem is elsősorban a nemzedéken belüli (karrier-) mobilitás trendjeivel foglalkoznak, hanem a nemzedékek közötti mobilitási esélyek változásával, vagyis azzal, hogy a szülők társadalmi-gazdasági státuszához (SES) képest milyen valószínűséggel javul vagy romlik – esetleg nem változik – a következő nemzedék helyzete. A nyitott társadalmakban a nagyobb mértékű mobilitásnak köszönhetően, a szülő státusza kevésbé határozza meg, hogy a gyermek milyen társadalmi helyzetbe kerül, ami inkább pozitív következményként értelmezhető, szemben a nagymértékben immobil, zárt társadalommal, melyben a szülő társadalmi pozíciója kijelöli a gyermek által elérhető társadalmi státuszt.

A legújabb mobilitáskutatások – akár a fejlett, akár a kevésbé fejlett gazdaságú társadalmak állnak vizsgálatuk fókuszában – arra hívják fel a figyelmet, hogy nemzedékről nemzedékre csökken annak az esélye, hogy az egyén elérje a szülők jövedelmi színvonalát, ami – más mobilitási tényezőket (például: foglalkozás, életkörülmények, iskolázottság) figyelmen kívül hagyva – a lefelé mobilitás esélyét vetíti előre. Ez a mobilitás mértékének csökkenésével a társadalmak „zártabbá” válásához, az esélyegyenlőtlenségek növekedéséhez vezet (Chetty et al. 2014, Blanden et al. 2002, Bukodi et al. 2017, Jackson–Evans 2017). Nemzetközi összehasonlító vizsgálatok alapján Magyarország a legzártabb európai társadalmak közé tartozik, az uniós tagállamok közül csak Görögországban alacsonyabb a mobilitás volumene (Bukodi et al 2017: 38).

A társadalmi mobilitási folyamatok nyilvánvalóan alakítják az egyének társadalmi integrációját. E hatásmechanizmus feltárására irányuló kutatások száma azonban kevés, pedig kulcsfontosságú annak megismerése, hogy a felfelé vagy lefelé mobil egyének integráltsága hogyan változik. A témával kapcsolatos – az utóbbi időben egyre gyakrabban előforduló – kvantitatív vizsgálatok elsősorban a társadalmi mobilitás személyes kapcsolatokra és szubjektív jóllétre, illetve pozitív életminőségre gyakorolt hatására fókuszáltak (Chan 2018, Houle–Martin 2011, Nikolaev–Burns 2016), és azt találták, hogy a mobil egyéneknek több baráti kapcsolatuk van, és munkájukkal, életükkel is elégedettebbek mint a nem-mobilok. Néhány, főként interjúkra, önéletrajzi írásokra támaszkodó kvalitatív kutatás (Lareau 2015, Lee–Kramer 2013) elkülönülést valószínűsít: a mobil egyének – kiszakadva korábbi személyes kapcsolataikból – nehezebben tudnak szoros, közeli kapcsolatokat kialakítani és izolálttá válhatnak. Mindezek mellett születtek olyan kvalitatív munkák is az elmúlt években, melyek azt bizonyítják, hogy a felfelé irányuló mobilitás nem jár együtt a társas kapcsolatok elvesztésével (Reay et al. 2009).

A legtöbb vizsgálat abból indul ki, hogy a társadalmi helyzet a munkaerő-piacon betöltött pozícióval azonosítható, és mivel ez erősen determinálja a gazdasági és a társadalmi státuszt is, ezért a vizsgálatok elsősorban a szülők és gyerekeik foglalkozása közötti elmozdulásra fókuszálnak. A *foglalkozási mobilitás* mellett ugyanakkor

lényeges az elért *iskolai végzettség* szerepe is, hiszen az egyéni életút során a szülők és gyermekeik foglalkozása közé közvetítőként beékelődik a társadalmilag intézményesített képzés rendszere (Róbert 1986, 2018). A foglalkozást erősen befolyásoló hatása miatt az iskolai végzettség önmagában is a mobilitási vizsgálatok alapjául szolgálhat, sőt egyes érvelések szerint a munkaerő-piaci működés torzító hatásának kiszűrésével a leginkább megbízható eredményt adja az egyes generációk társadalmi helyzete közti eltérésekről (Chevalier et al. 2003, Schneebaum et al. 2014). Az iskolai mobilitás kutatása során természetesen tekintettel kell lenni az oktatási rendszer strukturális változására vagy például az oktatási expanzióra.

Tanulmányunkban az iskola mint intergenerációs mobilitási csatorna és a társadalmi integráció összefüggésének elemzésekor nemcsak a kulturális tőkéhez kapcsolódó mintázatokat vizsgáljuk, hanem magát a mobilitást mint a társadalmi integrációt befolyásoló, elősegítő mechanizmust is értelmezzük. Vajon eltér-e az alacsony származású szülők mobil és immobil gyerekeinek társadalmi integráltsága? Az alapfokú végzettségűek alacsony származási csoportjából érkezők felfelé mobilitása vajon jelentősebb változást eredményez-e az integrációban, mint az alapfoknál magasabb végzettségű szülő felfelé mobil gyermekei körében? A szülők iskolai végzettségéhez képest két- vagy többlépcsős felfelé irányuló mobilitás a társadalmi integráció mely „színtereit” erősíti? A kapott válaszoknak mind oktatás-, mind szociálpolitikai relevanciája is van, hiszen a társadalmi integráltság a jóllét feltétele.

A tanulmány a következő struktúrát követi: az első részben a kutatásunk szempontjából releváns elméleti és szakirodalmi előzményeket tekintjük át. Az adatok és változók részben bemutatjuk a felhasznált adatbázist, az elemzésben használt változókat és ismertetjük kutatási kérdéseinket/hipotéziseinket. A tanulmány elemző részében a társadalmi integráció különböző szegmenseit magyarázó regressziós modellekből kapott együttműködőket mutatjuk be. Végül a következtetések részben összefoglaljuk a kapott eredményeket és vázoljuk a további kutatási irányokat.

## 1. ELMÉLET ÉS HÁTTÉR

Elemzésünk fókuszában a generációk közötti iskolai mobilitás társadalmi integrációt befolyásoló szerepe áll. Mivel – mint a bevezetőben is említettük – ezt a kapcsolatot eddig kevés kutatás vizsgálta, ebben a fejezetben az iskolai mobilitás témakörét vizsgáló, tanulmányunk szempontjából releváns elméleti felvetéseket és kutatási előzményeket mutatjuk be.

Mind a bevezetőben említett foglalkozási mobilitás-kutatások eredményei, mind az iskolai mobilitással foglalkozó empirikus kutatások a magyar társadalom zártságát támasztják alá (Chevalier et al. 2003, Blanden 2013, Schneebaum et al. 2014, Róbert 2018). Sőt a legújabb elemzési eredmények (Róbert 2018) arra hívják fel a figyelmet, hogy a 2008-as gazdasági válságot követően a mobilitás mértékében további visszaesés történt. A társadalom bezáródását támasztja alá az is, hogy a legfeljebb nyolc osztályt végzett apák gyermekeinek 60 százaléka szintén csak általános iskolai végzettséggel rendelkezik, míg a diplomás apák gyermekeinek 74 százaléka szerez diplomát (Balogh et al. 2019).

A mobilitási folyamatok értékelésekor a kiindulópont, az első indikátor a szülők státusza. Empirikus kutatások eredményei évtizedek óta azt mutatják, hogy a család társadalmi pozíciója erősen meghatározza a

gyerek(ek) iskolai végzettségét. Coleman már 1968-ban megfogalmazta, hogy a gyerekek iskolai teljesítményét alapvetően befolyásolja a családjuk anyagi helyzete, a családtagok iskolázottsága, illetve az általuk megteremtett tanulást ösztönző környezet elérhetősége (például, hogy mennyi könyve van otthon a családnak), valamint a gyerek jó iskolai teljesítményben való érdekltségük. Coleman a családi háttér hatását abban látta igazoltnak, hogy az ugyanabban az iskolában tanuló, de eltérő szocioökonómiai háttérű gyerekek között sokkal nagyobb a tanulmányi különbség, mint a különböző iskolákban tanuló, de hasonló szocioökonómiai háttérű gyerekek teljesítménye között. Az összefüggést az magyarázhatja, hogy a jobb anyagi helyzetben levő családok többet tudnak gyermekük oktatásába fektetni (Becker–Tomes 1986), illetve a tanulást ösztönző képességük is jobb, hiszen magasabb elvárásokat támasztanak gyermekük iskolai teljesítményével kapcsolatban, és az ehhez szükséges környezetet is könnyebben kialakítják számukra (Entwistle–Alexander 1992).

A családi háttér jelentős szerepének és az ebből következő társadalmi determináltság kontextusában fogalmazódott meg az az igény – egyszersmind társadalmi igazságossági, méltányossági kritérium –, hogy az oktatáshoz való hozzáférést mindenki számára egyenlővé kell tenni, úgy, hogy az oktatás intézményi rendszere képes legyen kiszűrni, semlegesíteni a családi háttér befolyásoló hatását, s így a mobilitás egyik meghatározó csatornájává lépjen elő.

Az iskola társadalmi mobilitásban betöltött szerepét vizsgáló kutatások elsősorban az egyenlőtlenségek csökkentésének oldaláról közelítik a kérdést, és a kormányzat szerepét hangsúlyozzák: milyen szervezetrendszerben működtetik az oktatást (Chevalier et al. 2003, Checci 1999), illetve mennyi pénzt fordítanak működtetésére (Blanden 2013). Azért, hogy az oktatási rendszer az elméletben is meghatározott, a társadalmi egyenlőtlenséget kezelő funkcióját betölthesse, a gyakorlatban az iskolarendszernek felkészültnek kell lennie az eltérő szociális és kulturális háttérű gyermekek oktatására. Olyan oktatási, képzési utakat kell kínálnia a tanulóknak a kisgyerekkortól az iskoláztatás befejezéséig, hogy a tanuló a képességeinek, érdeklődésének megfelelően tudjon tovább haladni, – iskolát vagy képzést váltani – és lehetőségeit ne zárja el intézményi és/vagy társadalmi helyzetéből eredő korlát.

Az oktatási rendszerekben két eltérő intézményi tendencia, illetve pedagógiai filozófia vált meghatározóvá. A szelektív iskolarendszer kiindulópontja, hogy az eltérő képességű és tehetségű gyerekeket elkülönítve kell nevelni, hogy a hasonló képességű gyerekek együtt, azonos ütemben haladjanak és részesüljenek igényeiknek megfelelő oktatásban. Ezzel szemben a komprehenzív irányzat a különböző adottságokkal rendelkező gyerekek együttes nevelését tartja célszerűnek a társadalmi sokféleség megismerésének és elfogadásának megtanulása végett. A szelektív iskolarendszer számos veszélyt hordoz magában, hiszen lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók ne teljesítményük alapján, hanem egyéb társadalmi szelekció alapján kerüljenek kiválasztásra, ami az oktatási rendszer bemerevedését okozhatja, kontraproduktívan felerősítve a már amúgy is létező társadalmi egyenlőtlenségeket (Nahalka 2003). A komprehenzív iskolarendszer integráló szemléletén keresztül elkerülhetőek az igazságtalan megkülönböztetések, így lehetőséget teremt arra, hogy az előnyök kamatozzanak, a hátrányok pedig kompenzálásra kerüljenek. A jól működő komprehenzív oktatási rendszer jellegeből fakadóan a generációk közötti mobilitást is jobban segíti, azonban a magyar oktatási kultúrában jelenleg elterjedt pedagógiai eszközöktől lényegesen eltérő tanítási és nevelési módszereket igényel. A magyar oktatási rendszert

erősen szelektívnek minősítik a szakemberek (Nahalka 1998, 2003, Radó 2019), melynek eredményeként az alacsony társadalmi háttérű gyerekek gyakran kiszorulnak onnan, aminek következményeként csökken az iskolai mobilitás volumene.

A családi háttér meghatározó szerepe és az oktatási rendszer egyenlőtlenséget kezelő funkciója vetette fel azt az igényt, hogy az iskolarendszer az egyik legfontosabb mobilitást segítő csatorna legyen (Coleman 1968, 1969). Bourdieu *kulturális reprodukció* tézise szerint azonban az iskola – az oktatási rendszer szelektív jellegéből fakadóan – a működése révén újratermeli a társadalmi egyenlőtlenségeket, és az oktatási rendszerben az alacsonyabb státuszú, eltérő kulturális tőkével rendelkező családok gyerekei hátrányba kerülnek, ezzel újratermelve az egyenlőtlenséget (Bourdieu 1978).

A bourdieu-i elmélet ellenőrzésének kvantitatív hagyományait Paul DiMaggio munkássága alapozta meg (Davies–Rizk 2017). Kutatási eredményei egyfelől megerősítették a kulturális tőke<sup>3</sup> mobilitásban betöltött jelentős szerepét, másfelől azt is, hogy nem kizárólag csak a különbségek újratermelését szolgálhatja, hanem a megszerzett kulturális tőke elősegítheti az egyének hátránykompenzálását, különösen az alsó osztályok esetén. A szülői háttér kulturális erőforrásként csak részben meghatározó. Ha ugyanis a középiskolai évek alatt sikerül gyarapítani a kulturális tőkét, akkor az korrigálhatja a származás hatását, segítve az egyént az előnyösebb társadalmi pozíció megszerzésében. A *kulturális mobilitás* elmélete szerint tehát az alsó társadalmi rétegbe tartozó gyerekek tudják a legnagyobb haszonnal kamatoztatni a megszerzett kulturális erőforrásokat (DiMaggio 1982).

De Graaf és munkatársai (2000) empirikus vizsgálatuk során a bourdieu-i elmülethez közelebb állva arra az eredményre jutottak, hogy a magas státuszú családok társadalmi helyzetének átörökítése nem a magas kulturális tőkéhez kötődik, hanem a pozíciójuk és kapcsolataik már önmagukban elegendőek ehhez. Vagyis a jelentős kulturális tőke az alacsony státuszú családok számára segít(het) a magasabb társadalmi pozíció elérésében. Vizsgálatuk igazolta, hogy magasabb státusz esetén eltűnik az összefüggés a kulturális tőke és a megszerzett iskolai végzettség között. A szerzők ezt a jelenséget státusz inkonzisztenciaként definiálták.

A hazai empirikus tapasztalatok (Blaskó 2002) azt mutatják, hogy a kulturális reprodukció és a kulturális mobilitás hatása egyszerre van jelen Magyarországon: a társadalmi hierarchia alján levő csoportoknál a kulturális tőke segíti az előrejutást, ugyanakkor a kulturális reprodukció is komoly szerepet játszik a magasabb társadalmi csoportokban. A II. világháború utáni időszakban inkább a kulturális mobilitás volt a jellemző, és a kulturális reprodukció jelensége szinte hiányzott, míg az 1960-as, 1980-as években már egyre meghatározóbbá vált az a jelenség, hogy a magasabb státuszú csoportok kulturális tőkéjüket is felhasználják pozíciójuk átörökítésében (Blaskó 2002).

Függő változónk – a társadalmi integráltság fogalom – elméleti háttere Kovách, Kristóf és Szabó (2015) átfogó tanulmányában olvasható,<sup>4</sup> melyet kiegészítünk a társadalmitőke-elméletek néhány, az integráció-fo-

3 Például különböző gyermekkori kulturális tevékenység, mint a színházba, koncertre járás, illetve bizonyos kultúrához köthető eszközökkel való ellátottság, pl. könyvek száma, hangszerek, stb.

4 Kovách és szerzőtársai (2012: 30) a durkheimi tradíciókra építve társadalmi integráción olyan módokat és eszközöket értenek, amelyek révén a társadalom tagjai egymásra hatnak, kapcsolatot tartanak, megerősítik és elfogadják összetartozásukat egy közösségen belül. Hajdu (2012: 45) értelmezésében a dezintegráció a társadalom tagjai közötti bizalom- és szolidaritás-hiány, normasértés és alacsony együttműködési szint. Végül Kapitány és Kapitány (2012: 83) az integrációt egyfajta kölcsönhatásként

galom szempontjából releváns vonatkozásával. Kisfalusi (2013) átfogóan bemutatja a társadalmi tőke-fogalom értelmezését. A sok tisztázatlanság mellett konszenzus mutatkozik abban, hogy a társadalmi tőkének (egyések szerint [pl. Loury 1987] nem tőke, hanem „erőforrás”) két összetevője van: (1) a kapcsolati tőke, mely az egyénhez köthető, elsajátítható, „befektethető” s mint ilyen, az egyén számára van hozadéka, azaz tőkeként működhet; és (2) a hálózati tőke, mely lényegében közjószág, kisebb-nagyobb társadalmi csoportokhoz kötődik; a csoport tagok számára normákat, viselkedési szabályokat, szankciókat közvetít; a civil szövetkezés, a reciprocitás, a szolidaritás és a bizalom lehetővé teszi, hogy a közösség a kollektív cselekvési problémákat kezelje. Kutatásunk szempontjából annak a ténynek van jelentősége, hogy a mindenkori hálózati tőke-állapot a társadalmi integráltság állapotának megfeleltethető, s az egyén kapcsolati tőke-ellátottsága – esetünkben az intergenerációs iskolai mobilitással megszerzett vagy elvesztett (tőke)erőforrás – az integráltság aktuális állapotát magyarázza.

Az eddigi elméleti felvetések és empirikus eredmények sokaságából kitűnik, hogy a magasabb iskolai végzettség magasabb társadalmi státusszal jár együtt, ezért a magasabb társadalmi pozícióért folytatott versenyben a minél magasabb iskolai végzettség megszerzése az elsődleges cél. Mindezek fényében az intergenerációs iskolai mobilitás vizsgálata nem választható el teljesen az elért iskolai végzettségtől. A családban már felhalmozott kulturális és társadalmi tőke vitathatatlan, hogy hatással van az egyén iskolai előmenetelére. Ebből következően pedig nem mosható egybe például az alapfokon immobilok és a felsőfokon immobilok csoportja. Ugyanakkor, az iskolai mobilitás és a társadalmi integráció közötti kapcsolatot követhetjük nyomon, ha láthatóvá válik, hogy az alacsonyabb szintről magasabb szintet elérők integráltsága hogyan különbözik a származási csoportjukból kitörni nem képes immobilok integráltságától.

## 2. ADATOK ÉS VÁLTOZÓK

### 2.1. Az adatbázis

Az elemzés során az MTA Kiválósági Együtműködési Program, Mobilitás Kutatási Centrum projekt keretében 2018 őszén lefolytatott, személyes kérdőíves lekérdezésen alapuló vizsgálat adataira támaszkodtunk. Az adatfelvétel 2700 – legalább 18 éves vagy annál idősebb, Magyarországon élő, magyar állampolgárságú – személyre kiterjedő országos reprezentatív mintán készült. A minta kiválasztása során kétlépcsős, arányosan rétegzett valószínűségi mintavételi eljárást alkalmaztak.<sup>5</sup> A minta nem, életkor (3 korcsoport), iskolai végzettség (4 iskolázottsági szint) és településtípus (4 településszint) szerint tükrözi a teljes felnőtt népességre e téren jellemző arányokat. A minta általános társadalmi-demográfiai jellemzőit a *Melléklet 1. táblázata* tartalmazza.

---

fogják fel, olyan interakcióként, amelynek végeredménye egy egységes, összehangolt rendszerré válás és az „Egésszel” való identifikálódás. A fentebbi definíciókat összegző és a további kutatást megalapozó elméleti tanulmány pedig így fogalmaz: „Társadalmi integráció alatt értjük, amikor az egyén vagy intézmény (cselekvő, ágens) kooperál egy társadalmi csoporttal vagy kollektivitással úgy, hogy »bizonyos mértékben« elfogadja annak értékeit, normáit, szabályait stb. Egy integrált társadalomban az intézmények, normák és szabályok mindenki számára legitim, elfogadható módon jelennek meg. Vagyis, egy »jól« integrált társadalomban az azt alkotó elemek összekapcsolódása, kooperációja ismert és elfogadott.” (Dupcsik–Szabari 2015, kiemelések az eredetiben)”

<sup>5</sup> Elsődleges mintavételi egységek a települések, végső mintavételi egységek a lakosság megfelelő korú csoportjai voltak. A mintába került településeken véletlenszerűen kerültek kiválasztásra a lakcímek a mintakeretben szereplő esetszámnak megfelelően, és a kérdezőbiztosok címkártyáján a lakcím mellett a felkeresett személy neve és korcsoportja szerepelt (a kutatás módszertanáról részletesen lásd Balogh et al. 2019: 119).

## 2.2. Változók

### *Intergenerációs iskolai mobilitás*

A társadalmi mobilitást a generációk által elért legmagasabb iskolai végzettség összevetésével mértük, és elemzésünkben az apa legmagasabb iskolai végzettségét vettük figyelembe. Az iskolai végzettséget – mind a kérdezett, mind az apa esetében – egy négyfokú skála méri: alapfok (legfeljebb nyolc általános), érettségit nem adó középiskola (szakmunkásképző vagy szakiskola), érettségivel záruló középiskola (szakközépiskola vagy gimnázium) és felsőfok (főiskola vagy egyetem).<sup>6</sup>

Az intergenerációs iskolai mobilitás mérésére előállított változónk tehát a gyerek (azaz a kérdezett) és a szülők legmagasabb iskolai végzettsége közötti különbséget mutatja és az apa iskolai végzettségéhez viszonyítva írja le a mobilitás irányát és mértékét. Az összesen 16 mobil és immobil csoport számát kutatási célunknak megfelelően – az egyes csoportok azonos magatartása alapján – tovább csökkentettük, és az 1. táblázat szerinti kategóriákat alakítottuk ki. Azt szeretnénk volna elérni, hogy az intergenerációs mobilitást mérő változónk képes legyen kifejezni a származási csoportot, de még inkább a mobilitás mértékét, így a felfelé irányuló mobilitást kifejező kategóriák esetében alacsony szintű végzettségként vettük figyelembe az érettségit nem adó képzéseket.

**1. táblázat. Apa végzettségéhez viszonyított intergenerációs iskolai mobilitás**

|               |  | Iskolai mobilitás |       |
|---------------|--|-------------------|-------|
|               |  | N                 | %     |
| Immobil       | Alapfokon immobil  | 506               | 19,9  |
|               | Érettségi nélkül középfokon immobil                      | 338               | 13,3  |
|               | Érettségivel középfokon immobil                          | 234               | 9,2   |
|               | Felsőfokon immobil                                       | 198               | 7,8   |
| Felfelé mobil | Alacsony szintről egy lépcsőnyit felfelé mobil           | 557               | 21,9  |
|               | Alacsony szintről két vagy több lépcsőnyit felfelé mobil | 263               | 10,3  |
|               | Érettségizett középfokról egy lépcsőnyit felfelé mobil   | 152               | 6,0   |
| Lefelé mobil  | Felsőfokról és középfokról lefelé mobil                  | 297               | 11,7  |
| Összesen      |  | 2545              | 100,0 |

Az „alapfokon immobilak” csoportjába azok tartoznak, akiknek a legmagasabb iskolai végzettsége legfeljebb általános iskola, éppúgy mint a szüleiknek (a válaszadók ötöde tartozik ide). Az „érettségi nélkül középfokon immobilak” esetében mind a kérdezett, mind a szülők által elért legmagasabb végzettség szakiskola (a mintában szereplő válaszadók 13 százaléka). Az immobilak harmadik csoportjába, azokat soroltuk, akik ugyanúgy, mint a szüleik, érettségit adó középiskolát, azaz szakközépiskolát vagy gimnáziumot végeztek. Ők az „érettségivel középfokon immobilak”, akik a minta tizedét teszik ki. „Felsőfokon immobilak” pedig azok, akik szüleikhez hasonlóan főiskolai vagy egyetemi végzettségűek (ebbe a csoportba a minta közel 8 százaléka tar-

<sup>6</sup> Elemzésünk során figyelembe vettük, hogy a 18–23 éves korcsoportban egyesek még tanulnak, így iskolai mobilitásuk nem befejezett (63 fő): 9 fő főiskola utáni egyetemi tanulmányokat folytat (nekik tehát már – az általunk legmagasabb végzettségi szintnek tekintett – felsőfokú végzettségük van), továbbá 39-en érettségire épülő középfokú szakképzésben vesznek részt (azaz érettségizett középfokú végzettségi szintjük nem fog változni jelenlegi tanulmányaikat követően), és 24 fő folytat olyan tanulmányokat, mely révén magasabb iskolai végzettségük lesz. Az intergenerációs mobilitási utak kialakításakor ez utóbbi csoport esetében a várható befejezett végzettséget vettük figyelembe. Megjegyezzük, nemcsak a legfiatalabb korcsoportban, hanem más kohorszokban is jellemző lehet ez a jelenség, hiszen az „élethosszig tanulás” a felgyorsult technológiai és info-technológiai változások, a robotizáció stb. miatt kikerülhetetlen. Ennek tendenciáit az elsődleges kutatás nem vizsgálta, mi sem tudunk erről beszámolni.

tozik). Az „alacsony szintről egy lépcsőnyit felfelé mobilak” azok, akik nyolc általánost végzett szüleikhez képest szakiskolát végeztek vagy a szakmunkás végzettségű szüleikhez képest szakközépiskolai, illetve gimnáziumi érettségit szereztek (a minta 22 százaléka). Az „alacsony szintről két vagy több lépcsőnyit felfelé mobil” csoportot a nyolc általánost végzett szülőhöz képest érettségizett vagy diplomás, valamint a szakmunkás szülőhöz képest diplomás generáció alkotja (a minta tizede). „Érettségizett középfokról egy lépcsőnyit felfelé mobilak” a szakközépiskolai vagy gimnáziumi érettségit szerzett szülőhöz képest főiskolai vagy egyetemi végzettségűek (a mintánk 6 százaléka). Végül a „felsőfokról és középfokról lefelé mobilak” csoportját alakítottuk ki, ide sorolva a szülő végzettségénél alacsonyabb szintű végzettséget elérőket (a minta 11,7 százaléka). A lefelé mobilak összevont kezelését az egyes szintekről történő lefelé irányuló mobilitás nagyon alacsony mértéke indokolja. A lefelé mobilitás elsősorban a szakmunkás apák gyerekei körében jellemző (7,1 százalék), míg a többi csoportban a 2 százalékot sem éri el a mértéke.

Összességében immobilnak a minta fele tekinthető (50,2%). Ennél kisebb az egy- vagy többlépcsőnyit felfelé mobilizálódottak aránya (38,2%), míg a lefelé mobilitás a legkisebb mértékű (11,7%-os aránnyal).

### *Egyéni társadalmi integráltság*

A Társadalomtudományi Kutatóközpontban Kovách Imre vezetésével zajló kutatássorozat fő célkitűzése annak vizsgálata, hogy milyen tényezők mentén és hogyan integrálódik a magyar társadalom. Így ez – az általunk is elemzett – adatbázis a társadalmi integrációs mechanizmusok mérésének széles körét teszi lehetővé, mivel olyan tényezők (például emberek közötti személyes kapcsolatok, együttműködés, a társadalom tagjai által közösen vallott értékek és normák stb.) részletes vizsgálatát helyezi a középpontba, melyek a társadalom kohézióját, integrált működését biztosítják.

Az egyéni társadalmi integráltságot elemzésünkben Kovách és munkatársai (2017) koncepciója alapján, az általuk kidolgozott indikátorok segítségével vizsgáltuk: a társadalmi kapcsolatok, a munkaerő-piaci részvétel, a társadalmi részvétel, a társadalmi normák követése, továbbá a társadalmi beilleszkedés vs. kirekesztettség érzékelése alapján.

A társadalmi kapcsolatokat az egyéni kapcsolathálózat méretével közelítettük, és az erős és a gyenge kötésekkel<sup>7</sup> jellemeztük. Az *erős kötések* indikátorának a baráti kapcsolatok számát alkalmaztuk. A kérdőív arra kérte a válaszadókat, hogy mondják meg, hány barátjuk van. A válaszadók személyes kapcsolathálózatának nagyságáról elmondható, hogy átlagosan 2,6 erős kötéssel rendelkeznek (SD= 2,88).<sup>8</sup> A kérdezettek majdnem kétötödének (37%-ának) az átlagosnál nagyobb a baráti köre, azaz legalább 3 barátja van (de ezen belül csak ötödük rendelkezik négynél több erős kötéssel).

7 Az „erős és gyenge kötések” fogalma Granovetter (1973) óta ismert a szakirodalomban. Az erős kötésekkel érzelmi töltött kapcsolatként definiálta, melyeket kölcsönösség jellemez, és az, hogy tagjai időt fordítanak a kapcsolat ápolására. Az erős kötések szorosan összetartó, magas bizalomszintű csoportokat alkotnak, melyekben az egyéni cselekvések könnyen átláthatóak és kontrollálhatóak, ugyanakkor a zártság és a bizalom magas szintje nehezítheti a csoporton belül az egyének információhoz jutását, illetve a racionális szempontok érvényesülését, mivel az erős kötések (értsd barátok, rokonok) olyan elvárásokat támaszthatnak, melyeket nem könnyű visszautasítani. A gyenge kötésekre (értsd ismerősök) ezzel szemben az információk intenzívebb és hatékonyabb áramlása jellemző, így az egyén ismerősein keresztül könnyen hozzáférhet más csoportokhoz és azok erőforrásaihoz, információihoz.

8 A kiugróan magas értékek torzító hatásának kiszűrése érdekében azon válaszadók esetében, akik barátaik számát több mint 25-ben határozták meg, 25 baráttal számoltunk.

A gyenge kötések méréséhez szintén egy mennyiségi indikátort használtunk. A gyenge kötések számát az alkalmazott kérdőív pozíciógenerátor-technika alkalmazásával tárta fel: a válaszadóknak 21 különböző presztízszű foglalkozásról, úgymint könyvelő, középiskolai tanár, sofőr, autószerelő, ügyvéd, újságíró stb. kellett megmondaniuk, hogy személyesen ismernek-e ilyen foglalkozású embereket. A válaszadók átlagosan 11,2 foglalkozást űző embert ismernek (SD= 5,37): valamivel több mint kétötödük (43%) rendelkezik átlag feletti gyenge kötéssel.

A munkamegosztásban való részvételt a *munkavégzési periódus-változóval* mértük, mely azt írja le, hogy a válaszadók a lehetséges munkaidő hányad részében voltak foglalkoztatottak az elmúlt egy évben (a teljes munkaidőben végzett munkát 100%-nak tekintve). A változó értékei 0 és 1 között változhatnak: a 0 azt jelzi, hogy a kérdezést megelőző egy évben a kérdezett egyáltalán nem dolgozott, az 1 pedig azt, hogy végig teljes munkaidőben dolgozott. A munkavégzési periódus-változó átlaga 0,66. A válaszadók háromötöde (59,4%) az átlagosnál aktívabb volt a munkaerő-piacon a kérdezést megelőző 12 hónapban, és ebből 55,4 százalék azok aránya, akik végig teljes munkaidőben dolgoztak.

A társadalmi részvétel méréséhez két változót használtunk: a *politikai és a civil szervezeti részvételt mérő változókat*. A politikai részvétel-változó a választási részvételre<sup>9</sup> és a szavazáson túli politikai részvételre<sup>10</sup> vonatkozó kérdésekből került kialakításra az alábbi kategóriák létrehozásával: (1) a kérdezettnek semmiféle politikai, közéleti aktivitása nincs (azaz nincs választási hajlandósága és szavazáson túli politikai tevékenységekben sem vett részt az elmúlt 12 hónapban), (2) biztos szavazó lenne egy most vasárnap esedékes parlamenti választáson, (3) a felmért részvételi repertoár-típusból legalább egyben aktív volt. A válaszadók politikai aktivitásáról elmondható, hogy egy hajszálnyival több mint a fele (50,9%) passzív, azaz nem szavaz az országgyűlési választásokon és egyéb más részvételi formákban sem vesz részt, majdnem harmada (31,2%) biztos szavazó (más politikai aktivitás nélkül), és a legkisebb azok aránya (17,8%), akik a politikai aktivitás nem választási formába is bevonódnak.

A *civil részvételt* az öntevékenységgel, a nonprofit szektorhoz tartozó szervezetek munkájában való részvétellel mértük. A kérdőív arra kérdezett rá, hogy a válaszadó kötődik-e tagként, önkéntesként, támogatóként vagy rendezvényen résztvevőként szabadidős szervezetekhez, közéleti témával foglalkozó szervezetekhez, vallási-egyházi szervezetekhez, érdekképviselői szervezetekhez, szomszédsági-szülői szervezetekhez vagy kifejezetten politikai szervezetekhez.<sup>11</sup> A válaszadók szervezeti aktivitását tekintve többségük (73%) egyetlen egyesülethez/alapítványhoz sem kötődik, hatodik egyhez, további tizedük két vagy annál több kötődésről számolt be.

9 A kérdőívben szereplő kérdés: „Elmenne-e szavazni, ha most vasárnap lennének a választások?”

10 A kérdőívben szereplő kérdés: „Különböző módokon lehet a közügyekben cselekedni, a problémák megoldásáért fellépni. Az elmúlt egy évben előfordultak-e Önnek az alábbiak? (1) ...kapcsolatba lépett országgyűlési képviselőjével vagy más országos politikussal; (2) ...kapcsolatba lépett helyi önkormányzati képviselőjével, polgármesterével; (3) ...tevékenykedett egy politikai szervezetben (akár pártban) vagy politikai mozgalomban; (4) ...részt vett egy politikai párt kampányában (pl. plakátolás, jelkép, jelvényviselés, szórólapozás); (5) ...tiltakozó levelet, petíciót írt alá, részt vett aláírásgyűjtésben; (6) ...részt vett engedélyezett vagy nem engedélyezett nyilvános demonstráción, tüntetésen, vonuláson; (7) ...szándékosan, elvi okokból vásárolt vagy nem vásárolt, bojkottált bizonyos árucikkeket; (8) ...pénzt adományozott egy politikai vagy civil szervezetnek vagy csoportnak?”

11 A kérdőívben szereplő kérdés: „Kötődik-e Ön valamilyen módon (akár tagként, akár önkéntesként, pártolóként, támogatóként, vagy úgy, hogy többször részt vesz a rendezvényein) az alább felsorolt egyesületekhez, társaságokhoz, önkéntes szervezetekhez? (1) sportklub, sportegyesület; (2) kulturális vagy hobbi kör (tánc, színjátszó, dalárda, filmklub, felolvasókör, zenekar, hagyományőrző egyesület, stb.); (3) ifjúsági, diák- illetve hallgatói szervezet; (4) oktatással vagy egészségüggyel foglalkozó szervezetek; (5) környezetvédelemmel foglalkozó szervezetek; (6) karitatív, hátrányos helyzetűekkel, idősekkel, szociális ügyekkel foglalkozó szervezet, egyesület, mozgalom; (7) vallási, egyházi szervezet; (8) szakszervezet, szakmai (gazdasági, tudományos) kör, társaság; (9) politikai szervezet; (10) szülői közösség, lakóhelyi csoport, nyugdíjas klub.”

A társadalmi normák elfogadásának, azaz a *normakövető magatartás* mérésére előállított additív index négy változó felhasználásával készült. A kérdések arra irányultak, hogy a kérdezett mennyire tartja megengedhetőnek a következő normaszegéseket: (1) pénzt adni rendőrnek, hogy elkerülje a büntetést, (2) közterületen szemetelni, (3) nem kérni számlát, hogy kevesebbet kelljen fizetnie, (4) megtartani a bolti pénztárostól vagy a pincértől a visszakapott pénzt annak ellenére, hogy többet kapott a visszajárónál. A felsorolt cselekvések megengedését vagy elutasítását egy tizenegyfokú skála mérte, ahol a 0 jelenti azt, hogy soha nem megengedhető, a 10-es érték pedig azt, hogy mindig megengedhető. A normakövető változó létrehozásához – a könnyebb értelmezhetőség érdekében – mind a négy változót átkódoltuk, majd összeadtuk és elosztottuk négygyel, így egy olyan folytonos változót kaptunk, ahol a 0 érték azt jelzi, hogy a normaszegés mindig megengedhető, a 10-es érték pedig azt, hogy soha nem engedhető meg.<sup>12</sup> A normakövető változó átlaga 8,4 pont, azaz a kérdezettek egyértelműen elfogadják és követik a társadalmi normákat, átlagosnál nagyobb mértékű normakövetés a válaszadók 67,2 százalékát jellemzi.

Az integráció társadalmi fogadtatásának, a *társadalmi beilleszkedés* mérésére egy olyan indikátort alakítottunk ki, amely négy változóból áll. A kérdőív a válaszadók által érzékelt társadalmi kirekesztettséget mérte az alábbi állításokkal való egyetértés, illetve egyet nem értés segítségével: (1) *Úgy érzem, hogy kivaszít a társadalom*, (2) *Az élet olyan bonyolulttá vált, hogy alig találok az utam*, (3) *Úgy érzem, hogy az emberek, akikkel találkozom, nem ismerik fel az értékét annak, amit csinálok*, (4) *Néhány ember lenéz a munkám miatt, vagy azért, mert nem dolgozom*. A felsorolt állításokkal való egyetértést vagy egyet nem értést egy ötfokú skálán mérték, ahol az 1-es azt jelentette, hogy egyáltalán nem, míg az 5-ös azt fejezte ki, hogy teljes mértékben egyetért. A szubjektív társadalmi beilleszkedést mérő indikátor létrehozásához először a négy változót átkódoltuk, összeadtuk, majd elosztottuk négygyel, így egy 1 és 5 közötti értékű változót kaptunk, ahol az 1-es azt mutatja, hogy a válaszadó nagymértékű társadalomból való kirekesztődést érzékel, az 5-ös pedig azt, hogy egyáltalán nem érzi magát marginalizált helyzetben.<sup>13</sup> A szubjektív beilleszkedés-mutató átlaga 4 pont: a kérdezettek fele (49,7%) az átlagosnál nagyobb mértékű beilleszkedést érzékel és ezen belül a minta kétötöde erős társadalmi beilleszkedéssel jellemezhető (5 pontos indexérték).

Az elemzésben faktorelemzés segítségével vizsgáltuk, hogy a fent bemutatott integráció-mutatók mögött milyen látens struktúra húzódik meg. A faktorelemzés három faktort azonosított, melyek az egyén társadalmi integráltságának eltérő dimenzióit mérik. A faktorokat és azok társadalmi-demográfiai háttérét a tanulmány elemző részében ismertetjük.

### 3. KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Kutatásunk tehát azt vizsgálja, hogyan függ össze az iskolai végzettségben tapasztalt mobilitás az egyén társadalomban való integráltságával. A társadalmi integráltságot kifejező változókat, melyeket az eredeti kutatás jelölt ki, három faktorba rendeztük, mely faktorok esetében külön-külön megvizsgáljuk a különféle mobilitási sémák szerint (elmozdulási kombinációk vagy helyben maradás) az integráltság árnyaltabb összefüggéseit.

<sup>12</sup> A négy változóra vonatkozó Cronbach-alfa értéke 0,90, ami megerősíti, hogy a változók között létezik egy látens egydimenziós struktúra.

<sup>13</sup> A négy változóra vonatkozó Cronbach-alfa értéke 0,91.

Feltételezésünk szerint a *hasonlósági elv* („homofília”) alapján (Angelusz–Tardos 2009: 44) ki-ki a saját származási csoportjában őrzi valamelyest a kapcsolatrendszerét, viszont a többlépcsős iskolai mobilitás által a kiszélesedett kapcsolatháló eredménye lehet az erősebb beágyazottság (erős és gyenge kötések ereje), az erősebb társadalmi–politikai aktivitás, és a társadalmi felemelkedéssel erősebb konformitás járhat együtt.

Az iskolai intézményrendszer bővülésének hatását a korcsoportok szerint felállított modellek segítségével kívánjuk illusztrálni. Azt várjuk, hogy lesznek árnyalatnyi különbségek az idősebb és fiatalabb korcsoportok mobilitási mintázatai és azok társadalmi integrációval kimutatható kapcsolata között. A szűkebb és limitált iskolázási utakkal jellemezhető korai intézményi környezetben az idős – nyugdíjkorhatár felé közeledő – kohorsz felfelé mobiljai körében számítunk erőteljesebb beágyazottságra a nem-mobilokhoz képest. A társadalmi aktivitásukra és konformitásukra vonatkozóan viszont – a fiatalabb korcsoportokkal összevetve – nagyobb integrációs hatást valószínűsítünk, éppen az elért mobilitási szintlépési teljesítményük miatt.

## 4. EREDMÉNYEK

### 4.1. Az egyéni társadalmi integráltság dimenziói

A társadalmi integráció általunk vizsgált indikátorain végzett faktorelemzés (főfaktorok módszere, varimax rotáció) három jól elkülönülő faktort azonosított, melyek a variancia 55 százalékát őrzik meg (2. táblázat). A faktorelemzés eredménye azt tükrözi tehát, hogy az integráltságot mérő változóink három egymástól jól megkülönböztethető faktorba rendezhetők, azaz az integrációt ebben a három eltérő szegmensben érdemes megvizsgálni.

2. táblázat. A társadalmi integrációt mérő változók faktorelemzésének eredménye (faktorsúlyok)

| Rotált faktor mátrix*             | 1. faktor:<br>Társadalmi beágyazottság | 2. faktor:<br>Társadalmi aktivitás | 3. faktor:<br>Konformitás |
|-----------------------------------|--|------------------------------------|---------------------------|
| Munkavégzési periódus             | 0,741                                  | -0,197                             | -0,044                    |
| Gyenge kötések                    | 0,653                                  | 0,221                              | 0,059                     |
| Erős kötések                      | 0,591                                  | 0,097                              | 0,046                     |
| Politikai részvétel               | -0,106                                 | 0,714                              | 0,112                     |
| Civil részvétel                   | 0,188                                  | 0,690                              | -0,097                    |
| Normakövetés                      | -0,042                                 | -0,053                             | 0,812                     |
| Érzékelt társadalmi beilleszkedés | 0,100                                  | 0,085                              | 0,777                     |

Extraktív módszer: Főfaktorok módszere

Forgatási módszer: Varimax Kaiser normalizációval

\*Megjegyzés: Forgatás 4 iteráció után

Az első faktorhoz a munkavégzési periódus, a gyenge kötések és az erős kötések változói tartoznak. Mivel ez a faktor a társadalomba való betagozódást fejezi ki, ezért „társadalmi beágyazottságot jelző” faktornak nevezzük. A második faktor a politikai és a szervezeti részvétel változókat tömöríti, így az itemek jellegéhez igazodva „társadalmi aktivitás” faktornak neveztük el. A harmadik integráció-faktor pedig egyértelműen a cselekvés társadalmi fogadtatásáról szól: ebben a „konformitást” mérő faktorban jelenik meg a szabálykövetés és az ezzel kapcsolatos visszajelzések regisztrálása.

A következő lépésben azt vizsgáltuk, hogy milyen különbségek mutathatók ki néhány alapvető társadalmi és demográfiai ismérv mentén az integráció-faktorok tekintetében. A faktorok szocio-demográfiai háttérét egyszempontú variancia-elemzés segítségével tártuk fel ( $p < 0,1$  szignifikancia-szintet elfogadva). A részletes eredményeket, a faktorok átlagértékeit és szórását a vizsgált dimenziók szerint a *Melléklet M2. táblázat* tartalmazza. Az eredmények alapján a következő megállapításokat fogalmazhatjuk meg.

A nemek között egyetlen faktor esetében mutatkozik szignifikáns eltérés: a férfiak társadalmi beágyazottsága erősebb. Az életkor szerinti csoportokat tekintve elmondható, hogy a fiatalok és a középkorúak között magasabb a társadalmi beágyazottság átlagértéke, míg az idősebbek körében lényegesen kevésbé, és ez utóbbi korcsoportra (64 év feletti) szignifikánsan jellemzőbb a társadalmi aktivitás és konformitás. A családi állapot tekintetében az látható, hogy a hajadonok/nőtlenek és a házasok, illetve élettársal élők társadalmi beágyazottsága erősebb az elváltakhoz és özvegyekhez képest, míg a konformitás a párkapcsolatban élők körében erősebb. A háztartás létszáma esetében a két és annál több fős háztartásnagyság pozitív kapcsolatban áll a társadalmi beágyazottsággal (és az összefüggés lineáris), a társadalmi aktivitás pedig a négyfős vagy annál nagyobb háztartásban élőkre jellemzőbb a többiekhez képest, míg a konformitás-faktor esetében nem figyelhető meg szignifikáns eltérés a csoportok között. Jelentős eltérések jelentkeznek a csoportátlagok között az iskolai végzettség esetén is, olyan módon, hogy a megszerzett iskolai végzettség emelkedésével nő mind a társadalmi beágyazottság, mind a társadalmi aktivitás és a konformitás mentén mért integráltság. Az anyagi és társadalmi háttér mérésére alkalmazott szubjektív mutatók tekintetében az rajzolódik ki, hogy a magasabb anyagi és társadalmi helyzetű válaszadók körében – akik könnyen képesek fedezni a szokásos kiadásait és társadalmi pozíciójukat a munkásosztálynál magasabbra helyezték – szignifikánsan magasabb az érték mind a három integrációt mérő faktorban. A családi háttér mérésére alkalmazott apa iskolai végzettségével kapcsolatban is nagyon hasonló kép rajzolódik ki: az alacsonyabb végzettségű apától a magasabb végzettségűek felé haladva fokozatosan nő mind a három dimenzió szerinti integráltság mértéke.

#### 4.2. Társadalmi integráltság és intergenerációs iskolai mobilitás

Az elemzés következő részében azt vizsgáltuk, hogy a generációk közötti iskolai mobilitás (vagy immobilitás) mennyiben magyarázza a társadalmi integráltság különböző dimenzióit, pontosabban milyen hatást mutat a társadalmi beágyazottság, a társadalmi aktivitás és a konformitás területén. A kérdés megválaszolásához többváltozós regressziós modelleket alkalmaztunk, hogy a demográfiai és a társadalmi háttérváltozókkal kontrollálva tudjuk vizsgálni a jelzett összefüggéseket.

Az elemzés során használt függő változók tehát a társadalmi integráltság különböző konstellációit kifejező faktorai, azaz a (1) társadalmi beágyazottság, (2) társadalmi aktivitás és (3) konformitás, és mivel folytonos változók, ezért a legkisebb négyzetek módszerét (OLS) alkalmazó regressziós modellek eredményeit vizsgáltuk.

A modellek magyarázó változói az intergenerációs iskolai mobilitás mérésére kialakított, és a 2.2 fejezetben részletesen bemutatott kategóriális változó: az apa iskolázottságához viszonyított iskolai mobilitás és referenciakategóriának az alapfokon immobilak csoportját kezeltük.

A regressziós becslésekbe az alábbi kontrollváltozókat vontuk be: a válaszadó nemét, életkorát, családi állapotát, háztartásának nagyságát, szubjektív anyagi helyzetét és szubjektív osztályhelyzetének változóját. Ezeknek a társadalmi, demográfiai háttér-változóknak a társadalmi integrációra gyakorolt hatásának részletesebb elemzésére nem vállalkozik a tanulmány, ezért a becsült hatások nem szerepelnek az eredményeket bemutató táblázatban.

Összesen 3 regressziós modellt építettünk fel, a becslési eredményeket a 3. táblázatban foglaltuk össze. Valamennyi modell szignifikáns, de magyarázó erejük eltérő, a bevont változók általában a függő változó variációjának 16–32 százalékát magyarázzák: legtöbbit a társadalmi beágyazottságot jelző faktor esetében.

**3. táblázat. Az apa iskolázottságához viszonyított intergenerációs iskolai mobilitás kontrollált hatása a társadalmi integráltság különböző dimenzióira – standardizált béta-együtthatók**

|  | (1)                      | (2)                  | (3)          |
|--|--------------------------|----------------------|--------------|
|  | Társadalmi beágyazottság | Társadalmi aktivitás | Konformitás  |
| <b>Intergenerációs iskolai mobilitás (referencia: alapfokon immobil)</b> |                          |                      |              |
| Lefelé mobil   | 0,075**                  | 0,003                | 0,026        |
| Érettségi nélkül középfokon immobil                                      | 0,147***                 | 0,025                | 0,044        |
| Érettséggel középfokon immobil   | 0,090***                 | 0,009                | 0,040        |
| Felsőfokon immobil   | 0,127***                 | 0,063**              | 0,026        |
| Alacsony szintről egy lépcsőnyit felfelé mobil                           | 0,154***                 | 0,050                | 0,063*       |
| Alacsony szintről két vagy több lépcsőnyit felfelé mobil                 | 0,158***                 | 0,084**              | 0,078**      |
| Érettségizett középfokról egy lépcsőnyit felfelé mobil                   | 0,105***                 | 0,111***             | 0,034        |
| <b>Kontrollváltozók</b>  | <b>Igen</b>              | <b>Igen</b>          | <b>Igen</b>  |
| <b>Sig</b>   | <b>0,000</b>             | <b>0,000</b>         | <b>0,000</b> |
| <b>Korrigált R2</b>  | <b>0,32</b>              | <b>0,27</b>          | <b>0,16</b>  |

Magyarázat: \*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

Megjegyzés: A táblázatban nem szerepel minden bevont változó. A következő változókra kontrolláltuk: nem, életkor, családi állapot, háztartásnagyság, szubjektív anyagi helyzet, szubjektív társadalmi pozíció.

A regressziós elemzés eredményei jól mutatják a generációk közötti iskolai mobilitás statisztikai fontosságú hatását a társadalmi integráltság egyes szinterein.

Eredményeink alapján megállapítható, hogy ennek a társadalmi beágyazottságra van a legnagyobb hatása (erős közvetlen hatással befolyásolja azt: a szocio-demográfiai változókat tartalmazó alapmodell magyarázó erejét növeli az iskolai mobilitás-változó bevonása<sup>14</sup>).

A társadalmi beágyazottság tekintetében mint társadalmi integrációs szintéren (1. modell) mindegyik mobilitási konstelláció – akár le- vagy felfelé mobil, akár nem-mobil csoportról van szó – pozitív és erős kapcsolatot mutat a referenciacsoportként kiemelt 'alapfokú végzettségű szülő- alapfokú végzettségű gyermek', azaz az alapfokon nem mobilokhoz képest. Vagyis azok, akiknek sem maguknak, sem a szüleiknek nem lett az alapfokúnál magasabb iskolai végzettsége, mind a munkavégzés, mind a társadalmi kapcsolatok tekintetében abszolút hátrányban vannak. Viszont az alacsony szintről kitörni képes, felfelé irányuló (mind az egylépcsős, mind

14 A társadalmi beágyazottság magyarázatára felépített csak szocio-demográfiai változókat tartalmazó modell magyarázóereje 27%-ról 32%-ra emelkedik az iskolai mobilitás-változó bevonásával.

a két- vagy többlépcsős) mobilitás esetében a legmagasabbak az együtthatók ( $b=0,152$  ill.  $b=0,158$ ), és szintén jelentős hatású az érettségi nélküli középfokon ( $b=142$ ), valamint a felsőfokon immobil ( $b=0,127$ ) helyzet is. Az e két mobilitási konstellációra vonatkozó eredmény mögött valószínűleg az áll, hogy a többlépcsős felfelé mobilitás révén az egyéni társadalmi kapcsolatok jelentősen gyarapod(hat)nak, ugyanakkor a felsőfokon immobilok „öröklük” a kiterjedtebb hasznos kapcsolatokat, s ugyanez áll elő az érettségi nélküli immobil csoportban, de a társadalmi hálózat egy másik szegmensében. A beágyazottság indikátoraiban (munkavégzési periódus, erős és gyenge kapcsolatok száma) nyilván követhető a különbözőség. Ugyancsak szignifikáns és pozitív irányú, de az előbbiektől kisebb mértékű hatása van az érettségizett középfokról felfelé irányuló mobilitásnak ( $b=0,105$ ) és az érettségivel középfokon immobil helyzetnek ( $b=0,090$ ) a társadalmi beágyazottságra. Figyelmet érdemel, hogy a felfelé mobilaknak is valamelyest erősebb a társadalmi beágyazottsága az alapfokon immobilakhoz képest, hiszen lefelé mozdulni csak valamilyen szintről lehet, mely szintről „örökölhethető” például kapcsolati erőforrás.

A *társadalmi aktivitás* esetében (2. modell) azt látjuk, hogy az alapfokon immobil csoporthoz képest az érettségizett középfokról egy lépcsőnyit felfelé mobilak szignifikánsan nagyobb eséllyel ( $b=0,111$ ) aktívak a civil és a politikai életben. Ennél kisebb mértékű, de szintén pozitív irányú hatása van az alacsony szintről két- vagy többlépcsős felfelé mobilitásnak, valamint a felsőfokon immobil helyzetnek. Ezt a jelenséget egyszerűen a megszerzett magasabb iskolai végzettséggel is magyarázhatnánk, vagyis azzal, hogy a felsőfokú végzettségűek társadalmi aktivitása nagyobb, ám azt csak ebből a modellből láthatjuk, hogy nem mindegy, hogy a felsőfokú végzettséget az egyén úgy szerzi meg, hogy a szülei is diplomások voltak, vagy úgy, hogy egy vagy két lépcsőnyit emelkedik ezzel a szüleihez mért iskolai végzettségi szintje. Mert ez utóbbiak elköteleződése erősebben magyaráz, amely abból eredhet, hogy a felfelé mobil egyének „befektetett munkája” nagyobb társadalmi elköteleződést is jelent.

A *konformitás* (3. modell) mértékére pozitív befolyásoló szerepe csak az alacsony szintről felfelé irányuló (mind az egylépcsős, mind a két- vagy többlépcsős) mobilitásnak van ( $b=0,063$ , illetve  $b=0,078$ ). Azt látjuk, hogy a normakövetés és a társadalmi elfogadás mint a társadalmi integráció megnyilvánulása az alacsony szinten immobilok referenciacsoportjához képest inkább jellemző arra a csoportra, melyben a szülők végzettségi szintje alacsony és a gyerekek náluk magasabb végzettséget szereztek. Az eredmények alapján feltételezhetjük, hogy alacsony társadalmi státuszából való kitörés az iskolai mobilitási csatornán keresztül egyaránt megerősíti az egyént abban, hogy elfogadja és kövesse a társadalmi normákat, az iskolai sikeresség pedig növeli a társadalmi elfogadottság érzését.

A mobilok és nem-mobilok csoportjait összevetve a kutatási feltételezésünk szempontjából, azt látjuk, hogy a társadalmi beágyazottságra (1. modell) mind a felsőfokú, mind az érettségi nélkül középfokon immobil helyzet hasonlóan erős ( $b=0,127$  vs.  $b=0,147$ ) integrációs hatást gyakorol. Ez a hasonlósági elv megnyilatkozása. A két másik modell – társadalmi aktivitás és konformitás – esetében viszont egyedül a felsőfokú végzettségű immobilitási helyzet hat szignifikánsan, de csak a társadalmi aktivitásra, a konformitásra nem.

A felfelé irányuló mobilitási konstellációk hatása a beágyazottságra (1. modell) jóval erőteljesebb az immobil esetekkel összehasonlítva, továbbá ezek az egy- vagy soklépcsős mintázatok mutatnak szignifikáns összefüggést a másik két modellben is. Ez az eredmény alátámasztani látszik azt a feltételezésünket, hogy az el-

mozdulás révén szükségképpen kibővült kapcsolatrendszer nemcsak a beágyazottságra (1. modell) hat, hanem társadalmi öntevékenységre aktivizálhat (2. modell), továbbá a mobilitási „teljesítmény” a szabályok elfogadását és a befogadó társadalmi csoport normáihoz való alkalmazkodást, a mások általi elismerés elnyerését, azaz a konformitást (3. modell) erősíti.

### 4.3. Az intézményi expanzió közvetett vizsgálata a kohorsz-hatás alapján

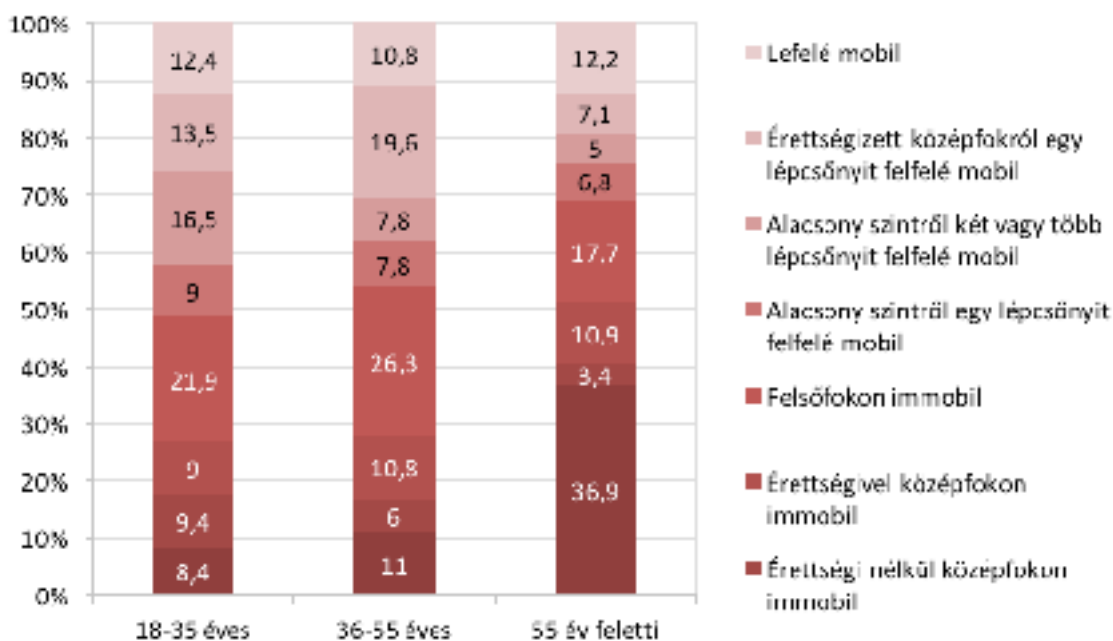
Feltételezésünk szerint az iskolarendszer különféle változásai – különösen az intézményi expanzió – miatt az egyes életkori kohorszokban az intergenerációs iskolai mobilitás hatása a társadalmi integrációra eltérően alakul.

Az 56 éves és annál idősebb kérdezettek iskolai pályafutása alatt, akik tehát 1963 előtt születtek (a szüleik pedig a háború alatt, ill. előtt) kezdődött el az érettségi megszerzésének kiterjesztése (a hatvanas évek elején), jóllehet a középfokú oktatás expanziója deklarált országos oktatáspolitikai céljá csak jóval később, 1996-ban vált (Balázs 2003). A demográfiai változásokat (demográfiai csúcsot) követően, az 1970-es években született nagy létszámú korosztályoknak azonban csak a fele tudott érettségit adó középiskolákba bekerülni a 80-as évek közepén és végén. Ez utóbbi korosztályt (a most 36–55 éveseket) már érintette a vegyes típusú középiskolák létrejötte: a gimnáziumokon belül a vegyes intézmények (gimnázium és szakközépiskola) nagyarányú növekedése a tisztán gimnáziumi profil rovására, és a szakközép- ill. szakmunkásképzést egyaránt nyújtó iskolai programok bevezetése, valamint a szerkezetváltó – a hat-, illetve nyolcévfolyamos vagy ilyen osztályokat is működtető – gimnáziumok gyors expanziója, továbbá a felsőfokú képzés kiterjesztése. A 18–35 évesek (1983–2000 között születettek) iskolai pályafutása alatt (akiknek a szülei kb. 1964–1978/80 között születtek) történt a tankötelezettség felső korhatárának felemelése, valamint a szakmunkásképzés tantervi átalakulása (az OKJ képzések 4 éves időtartama). Ez utóbbi expanziót előidéző intézkedések mind az iskolában töltött időt növelték (Balázs 2003: 57–59).

Az intergenerációs iskolai mobilitás konstellációit életkori csoportonként külön-külön az alábbi ábrán követhetjük nyomon (1. ábra). Szembetűnő, hogy a lefelé mobilok aránya mindhárom kohorszban közel azonos, 11–12%. Nem meglepő módon, a legidősebb kohorszban a legmagasabb az alapfokon immobilak aránya, hiszen őket még nem érintette az előbbieken bemutatott oktatási expanzió. A legfiatalabb kohorszban, a 18–35 évesek csoportjában az alacsony szintről felfelé irányuló mobilitás (mind az egy-, mind a többlépcsős elmozdulás) mutat magas gyakoriságot a többi korcsoportéhoz képest, és – várakozásunknak ellentmondva – az érettségi nélkül középfokon immobil-helyzet. A középső életkori kohorszra (36–55 évesek) a felsőfokú végzettség reprodukálása (itt: az apa felsőfokú végzettségi szintjének megtartása) a leginkább jellemző, de magas körökben az érettségivel rendelkező középfokú végzettségű apához képest felfelé irányuló mobilitási út is.

A kohorszokénti vizsgálat szerint (4. táblázat) a 18–35 évesek csoportjában a nem mobil felsőfokú végzettségűek, valamint a két lépcsőt felfelé mobilok beágyazottsága mutatkozik a legerősebbnek (4. modell) – utalva a társadalmi kapcsolatok homogenitásának (felsőfokú szinten immobil, magát reprodukáló csoport) és a gyenge kötések (alacsony szintről két lépcsőt felfelé mobil) erejére. Ugyancsak szignifikáns a nem mobil középfokú végzettségűek és az érettségizett felfelé mobilok társadalmi beágyazottsága. Ebben az életkori csoportban

1. ábra. Intergenerációs iskolai mobilitás a különböző életkori csoportokban, %



Megjegyzés: N= 2545

a társadalmi aktivitás mint integrációs faktor szerepe nem mutat szignifikáns összefüggéseket, sőt, a negatív előjelű együtthatók kifejezetten társadalmi inaktivitásra utalnak (5. modell). A konformitás szignifikánsan jellemző az alacsony szintről egy lépcsőt felfelé mobil fiatalok között (6. modell).

A 36–55 éves korcsoportban az alacsony iskolai szintről egy és/vagy több lépcsőt felfelé mobilok beágyazottsági integráltsága szignifikánsan erősebb, mint a többieké (7. modell). Ebben a kohorszban a generáción átívelő felsőfokú végzettségűek és a többlépcsőt felfelé mobilok között szignifikánsan nagyobb a társadalmi aktivitás integrációs ereje, mint a többi mobilitás típus esetében (8. modell). A szabálykövető magatartást elfogadó, illetve egyéb, a konformitást kifejező együtthatók –nem szignifikáns – értékének előjele viszont negatív. Minél kedvezőbb intergenerációs iskolai mobilitás jellemző a csoportra, annál inkább elveti, elutasítja a szabálykövető konform megnyilatkozásokat (9. modell).

Az 55 év feletti korcsoportjában – akik szülei között vannak még a II. világháború előtt végzetek – azt látjuk, hogy az alacsony szintről kétlépcsős felfelé irányuló mobilitás hat legerősebben a beágyazottságra, valamint a felsőfokú végzettséget „újratermelők” (immobil csoport) mintázata is szignifikáns hatással van a munkavégzési és kapcsolati beágyazódás szegmensében ((10. modell). Kiemeljük, hogy a legidősebb kohorszban – itt is az alacsony végzettségi szintű csoportokhoz mint referenciacsoportokhoz képest – az érettségi szintű, illetve az alacsony végzettségi szintű többlépcsős elmozdulás növeli meg a társadalmi öntevékenységben, aktivitásban megnyilvánuló integrációt (11. modell) és ugyanez a két mobilitási mintázat mutat szignifikáns pozitív kapcsolatot a társadalmi elfogadottság fontosságával és a konformitással indikált integrációs szegmensre (12. modell). Összegezve az iskolai intézményi változások időbeliségét követő kohorszok közötti vizsgálat eredményeit, megállapíthatjuk, hogy az intergenerációs iskolai mobilitás minden életkori csoportban a társadalmi beágyazottságra hat legerősebben, de az 55 év feletti csoportjában bír a legnagyobb magyarázó erővel a modell.

Nem meglepő, hogy az alacsony szintű iskolai végzettségű immobil helyzetű (referencia-) csoporthoz képest nagyobb mértékű beágyazottsági integráltság mutatható ki mind a közép- és felsőfokú végzettségű immobil, mind a felfelé elmozdulók csoportjában.

A társadalmi aktivitást magyarázó mobilitási mintázatok között viszont jelentős különbségek tapasztalhatók a kohorszok között. A 36–55 évesek csoportjában pozitív szignifikáns eltérés figyelhető meg a felsőfokon immobilak, illetve az alacsony szintről felfelé mobilak tekintetében. Azok mutatkoznak tehát az integráció társadalmi aktivitási színterén szignifikánsan erőteljesebbnek, akik ismétlik szüleik felsőfokú végzettségét vagy alacsony végzettségű – a még kevésbé expandált oktatási intézményrendszerben iskolázott – szülők több szintet feljebb lépett gyermekei. Nem szignifikáns, de jól látható, hogy a fiatalok és az idősek kohorszában – a középgenerációval ellentétben – negatív együtthatók is szerepelnek: a legfiatalabbak esetén sem a lefelé irányuló, sem a többlépcsős felfelé elmozdulás, de a szülői végzettségi szint megőrzése sem mozdítja elő a társadalmi aktivitást. Az idős felsőfokú és középfokú végzettséget megőrzők is inkább elfordulnak az aktív társadalmi megnyilvánulásoktól (negatív előjelű, nem szignifikáns együtthatók).

A társadalmi integráció konformitás színterén is a legfiatalabb és a legidősebb kohorsz mutat hasonlóságot. A legidősebbek csoportjában szignifikánsan fontosabb a szabályoknak megfelelés és mások elfogadó attitűdjének elnyerése, ha mobilitásukra a szülői alacsony iskolázottságához képest több lépcsős előrelépés jellemző. A legfiatalabbak kohorszában ugyanezt lehet kimutatni az alacsony szintről egy fokozatot felfelé mobilak esetén.

A 36–55 évesek mobilitási formái és a konformitás mint integrációs színtér között nincs szignifikáns kapcsolat, bár a negatív együtthatók azt jelzik, hogy a szülői közép- és felsőfokú végzettséget reprodukálók és az alacsony szintről egy szintet feljebb lépő mobilitási utat bejárók – a modellekben az alapfokon nem mobil referenciacsoporthoz képest – elutasítók a viselkedési szabályok, normák betartásával és a társadalmi befogadás fontosságával szemben.

Az egyes kohorszok mobil vs. nem-mobil csoportjait összevetve azt látjuk, hogy a 36–55 évesek csoportjában csak a generációk közötti mobilitást megvalósítók esetében észlelhető szignifikáns hatás a társadalmi beágyazottság integrációs szegmensére. A felsőfokú és alacsonyabb szinten megmutatkozó immobilitás elutasító attitűdöt jelez a konformitás szegmensében, viszont a társadalmi aktivitásra szignifikáns pozitív hatást gyakorol. A másik két kohorszban – fiatalok és idősek csoportjában – a mobilitás hiánya (a legfiatalabbak esetében az alacsonyabb szintre kerülés is) bomlasztja a társadalmi integrációt a politikai és öntevékeny aktivitásoktól való elfordulás révén (nem szignifikáns, negatív kapcsolat az (5) és (11) modellek szerint).

4. táblázat. Az apa iskolázottságához viszonyított intergenerációs iskolai mobilitás hatásának vizsgálata életkori csoportok szerint

|  | 1. kohorsz: 18–35 évesek |                      |             | 2. kohorsz: 36–55 évesek |                      |             | 3. kohorsz: 55 év felettek |                      |             |
|--|--------------------------|----------------------|-------------|--------------------------|----------------------|-------------|----------------------------|----------------------|-------------|
|  | (4)                      | (5)                  | (6)         | (7)                      | (8)                  | (9)         | (10)                       | (11)                 | (12)        |
|  | Társadalmi beágyazottság | Társadalmi aktivitás | Konformitás | Társadalmi beágyazottság | Társadalmi aktivitás | Konformitás | Társadalmi beágyazottság   | Társadalmi aktivitás | Konformitás |
| Iskolai mobilitás (referencia: alapfokon immobil)        |                          |                      |             |                          |                      |             |                            |                      |             |
| Lefelé mobil   | 0,124*                   | -0,057               | -0,002      | 0,057                    | 0,088                | 0,038       | 0,017                      | 0,016                | 0,056       |
| Érettségi nélkül középfokon immobil                      | 0,183**                  | -0,006               | 0,076       | 0,087                    | 0,133**              | 0,018       | 0,073**                    | -0,012               | 0,042       |
| Érettségivel középfokon immobil                          | 0,174**                  | -0,061               | 0,104       | 0,073                    | 0,049                | -0,010      | 0,079**                    | 0,044                | 0,052       |
| Felsőfokon immobil                                       | 0,195***                 | 0,037                | 0,095       | 0,077                    | 0,181***             | -0,044      | 0,107**                    | -0,004               | 0,036       |
| Alacsony szintről egy lépcsőnyit felfelé mobil           | 0,171**                  | 0,042                | 0,171**     | 0,167**                  | 0,156**              | -0,021      | 0,023                      | 0,030                | 0,065       |
| Alacsony szintről két vagy több lépcsőnyit felfelé mobil | 0,185***                 | 0,035                | 0,102       | 0,179***                 | 0,166***             | 0,027       | 0,115***                   | 0,088**              | 0,134***    |
| Érettségizett középfokról egy lépcsőnyit felfelé mobil   | 0,114***                 | 0,115                | 0,043       | 0,082*                   | 0,114**              | 0,032       | 0,078**                    | 0,126**              | 0,054       |
| Kontrollváltozók   | Igen                     | Igen                 | Igen        | Igen                     | Igen                 | Igen        | Igen                       | Igen                 | Igen        |
| Szignifikancia   | 0,000                    | 0,000                | 0,000       | 0,000                    | 0,000                | 0,000       | 0,000                      | 0,000                | 0,000       |
| Korrigált R2   | 0,20                     | 0,11                 | 0,10        | 0,15                     | 0,09                 | 0,06        | 0,42                       | 0,11                 | 0,08        |

Magyarázat: \*  $p < 0,1$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$ .

## 5. KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányunkban egy friss, 2018-ban készült nagymintás kérdőíves kutatás adatbázisának felhasználásával azt vizsgáltuk, hogy a generációk által elért iskolai végzettségben tapasztalt mobilitás hogyan függ össze az egyén társadalomban való integráltságával. Kutatásunk hozzáadott értékét nemcsak az egyéni integráltság széleskörűen értelmezett dimenziói és az iskolai mobilitás összefüggésének elemzése jelenti, hanem az integrációs mintázatok eltéréseinek az iskolázottság intézményi expanziójának megfeleltethető korcsoportok szerinti vizsgálata is. Az összefüggések feltárására többváltozós regresszióelemzést végeztünk.

Eredményeink szerint az intergenerációs iskolai mobilitás elősegíti az integrációt, ám különféle konfigurációi eltérő erővel hatnak. Elemzésünkben három társadalmi integrációs színteret különítettünk el. Ezek közül a *beágyazottság* – a munkavégzés rendszeressége, ismerősi és baráti kapcsolathálózat kiterjedtsége – függ leginkább attól, hogy milyen típusú generációkon átívelő mozgást regisztráltunk a válaszolók körében. A *társadalmi aktivitás* (politikai és civil részvétel) és a *konformitás* (szabályok, normák betartása és a környezet befo-

adásának fontossága) mint az integráció másik két szegmensében szintén jelentős különbségek mutatkoztak a megtett mobilitási utak tekintetében.

A vizsgált integrációs szegmensekben az eltérő iskolai mobilitási utak közül az alacsony szintről kitörni képes, felfelé irányuló (mind az egylépcsős, mind a két- vagy többlepcsős) mobilitás van a legerősebb összefüggésben az egyén társadalmi beágyazottságával (munkaerő-piaci részvétel, társas kapcsolatok) és konformitásával (normakövetés, társadalmi elfogadás). Ezt magyarázhatjuk egyrészt azzal, hogy a társadalmi beágyazottságot az általában ismerősi kapcsolatok számával indikált „gyenge kötések ereje” növeli, azaz a származási csoport kapcsolatrendszerének megtartása mellett az iskolai mobilitás révén szerzett „kötések” segítik a társadalmi integrációt. Másrészt a konformitás összefügg a „*homofília elvében*”-ben megfogalmazott „hasonló a hasonlóhoz” kapcsolódással, vagyis azzal, hogy az egyén az elért pozíció elvárásainak, a befogadó közegnek igyekszik megfelelni. Az integráció harmadik vizsgált szegmensét – a társadalmi aktivitásban (politikai és civil részvételben) megnyilvánuló integrációt – viszont az érettségizett középfokról egy lépcsőnyit felfelé mobilitás erősíti leginkább. A társadalmi aktivitást egyébként az elért magas iskolai végzettség határozza meg.

Az iskolai expanzióra utalva a kohorsz-csoportokra bontás segítségével arra kerestük a választ, hogy az idősebbek, akik iskolai pályafutására szűkösebb iskolai intézményi mobilitási kilátások jellemzőek és a fiatalabbak iskolai mobilitási mintái, vajon a beágyazottság, az aktivitás vagy a szabálykövető konformitás integrációs szinterein hatnak-e erősebben.

A legfiatalabbak, a 18–35 évesek körében a felsőfokú végzettség intergenerációs megtartása és alacsony szintről elérése mutat erős beágyazottsági integrációt. Ez a jelenség a társadalmi tőke kapcsolati tőke-értelmezésével hozható összefüggésbe: mindkét mobilitási típusban valószínűsíthető a kapcsolatok egyéni befektetési erőforrás-felhasználása (Kisfalusi 2013). Ez a korosztály kevésbé öntevékeny és a konformitás is főleg azokra jellemző, akik alacsony végzettségű szülők gyerekeként feljebb léptek. Azaz, a befogadó csoport elismerése fontos számukra.

A legidősebb 55 év feletti integrációja a legfiatalabbak korosztályhoz nagyon hasonló. Ám jól kirajzolódik egy különbség: a legidősebbek között azok, akik többlepcsős mobilitást tudtak megvalósítani nagyon aktívak és öntevékenyek, továbbá társadalmi integráltságuk a konformitás révén valószínűbb.

E két korcsoportban tapasztalt jelenségek igazolni látszanak a *kulturális mobilitás* elmélete (DiMaggio 1982) tézisét, nevezetesen, hogy az alsó társadalmi rétegbe tartozó gyerekek (esetünkben az alacsony iskolázottságú szülők gyerekei) tudják a legnagyobb haszonnal kamatoztatni a megszerzett erőforrásokat, azaz több szintéren sikeresen integrálódtak. Jól látszik az integráció sikeressége a kulturális reprodukció (Bourdieu 1978) tézise szerint is: különösen a felsőfokú végzettségű nem mobilok körében, hiszen a beágyazottsággal mért integráció körükben valószínűbb. Ugyancsak erre a tézisre utal az alacsonyabb végzettségű immobilok társadalmi inaktivitása (negatív együttthatók a modellekben), ami azt jelzi, hogy a társadalmi integrációjuk sérülékeny.

A *státusz inkonzisztencia* jelenség (de Graaf et al. 2000) illusztrálására – ugyancsak a fiatal és idős korosztály felsőfokon immobil csoportját látva – valószínűsíthető, hogy a magas végzettséget öröklők a beágya-

zottságot is „örökölték” és ez jelentős is az integráció szempontjából. A társadalmi aktivitás és a normakövetés kevésbé fontos esetükben – sőt, a legidősebb státuszmegtartók és egyet feljebb lépők integrációja e szintereken akár sikertelennek látszik. Feltűnő, különösen az idősek körében az alacsony szintről több lépcsőt feljebb lépők – vélhetően magasabb státuszúak – integrációjában szignifikáns és jelentős az aktivitás, öntevékenység és a konformitás, a szabálykövetés fontossága.

A középgeneráció – a 36–55 évesek, akik szülei még a meglehetősen rugalmatlan és a felsőfokú továbbtanulást jelentősen limitáló oktatási rendszerben tanultak – kétféle integráció-képet mutat. Az (1) alacsony szintről jövők csoportjában szignifikáns a beágyazottsági valószínűség és a társadalmi aktivitás, továbbá valamelyest fontos számukra a szabálykövető magatartás. A (2) az alsó, közép, felső szinten immobilmek (szülei iskolai végzettségét megőrzők) különösen a társadalmi aktivitás, öntevékenység révén integrálódnak és nem tartják fontosnak, hogy mások mit gondolnak róluk, a beágyazottságukra sem hat szignifikánsan a helyben maradásuk. Ez utóbbi integráltság természetesen iskolai végzettségi szintenként más-más tartalmat hordoz, melyet ez a kutatás nem vizsgál. Itt hivatkozunk a társadalmi tőke (ill. erőforrás) hálózati tőke összetevőjére, mely – mint említettük korábban – kisebb-nagyobb társadalmi csoportok „közjósága” (Kisfalusi 2013). Ez azt jelenti, hogy a csoporttagok számára normákat, szabályokat és szankciókat közvetít, a civil szövetkezés, reciprocitás, szolidaritás és egyéb öntevékenység a bizalmat erősíti, és kezeli a csoportproblémákat. Az immobilitás – bár vizsgálatunkban csak az iskolai végzettségről van szó – valószínűsíti az átörökített hálózati tőke-erőforrás használatát, ami vizsgálatunkban épp a társadalmi aktivitás integrációs szegmensében érhető tetten – ellentétben a kapcsolati tőke egyéni befektetői felhasználásával, mely inkább a soklépcsős mobilitást megvalósítóokra lehet jellemző.

Tanulmányunkban a generációk közötti iskolai mobilitás és a társadalmi integráció kapcsolatának vizsgálata során valószínűsíthető magyarázatokat tártunk fel, tehát eredményeink alapján ok-okozati összefüggések nem mutathatók ki, ehhez longitudinális adatokon alapuló további vizsgálatok szükségesek. Részletesebb kvalitatív kutatások szükségesek továbbá mind a vázolt hatások pontosítása végett, mind az alacsony iskolázottsági szinten „beragadó” nem-mobilak társadalmi integrációjával kapcsolatban, az itt bemutatott eredmények értelmezése céljából.

## MELLÉKLET

M1. táblázat. A minta megoszlása a főbb társadalmi-demográfiai jellemzők szerint

| Változók  | %    |
|---|------|
| <b>NEME</b>   |      |
| Férfi   | 46,7 |
| Nő  | 53,3 |
| <b>ÉLETKOR</b>  |      |
| 18–34 éves  | 26,3 |
| 35–50 éves  | 29,9 |
| 51–64 éves  | 24,3 |
| 64 év feletti   | 19,5 |
| <b>CSALÁDI ÁLLAPOT</b>  |      |
| Nőtlen/hajadon  | 19,3 |
| Házass, élettársal él   | 57,2 |
| Elvált, özvegy  | 23,4 |
| <b>LEGMAGASABB ISKOLAI VÉGZETTSÉG</b>   |      |
| Nyolc általános iskola  | 28,8 |
| Szakiskola, szakmunkás  | 22,2 |
| Érettségi   | 31,0 |
| Diploma   | 18,0 |
| <b>LAKÓHELY TELEPÜLÉSTÍPUSA</b>   |      |
| Főváros   | 18,1 |
| Megyeszékhely, megyei jogú város  | 17,1 |
| Város   | 35,4 |
| Község  | 29,4 |
| <b>HÁZTARTÁSNAGYSÁG</b>   |      |
| 1 fő  | 27,3 |
| 2 fő  | 38,4 |
| 3 fő  | 19,4 |
| 4 vagy annál több fő  | 15,0 |
| <b>SZUBJEKTÍV ANYAGI HELYZET</b>  |      |
| Könnyen vagy viszonylag könnyen tudja fedezni a szokásos háztartási kiadásokat      | 42,7 |
| Kisebbségek árán tudja fedezni a szokásos háztartási kiadásokat                     | 38,9 |
| Nehézségek vagy nagy nehézségek árán tudja fedezni a szokásos háztartási kiadásokat | 18,4 |
| <b>SZUBJEKTÍV OSZTÁLYHELYZET</b>  |      |
| Alsó osztály  | 8,1  |
| Munkásosztály   | 28,3 |
| Alsó középosztály   | 25,4 |
| Középosztály  | 32,7 |
| Felsőközép- és felsőosztály   | 5,5  |
| <b>GAZDASÁGI AKTIVITÁS</b>  |      |
| Dolgozik  | 67,6 |
| Nyugdíjas   | 25,1 |
| Egyéb inaktív   | 7,3  |
| <b>APA LEGMAGASABB ISKOLAI VÉGZETTSÉGE</b>  |      |
| Nyolc általános iskola  | 32,4 |
| Szakiskola, szakmunkás  | 40,3 |
| Érettségi   | 17,4 |
| Diploma   | 9,9  |

M2. táblázat. A faktorok társadalmi-demográfiai háttere (a faktorok átlagértéke és szórása), N=2700

|   | 1 faktor:<br>Társadalmi beágyazottság | 2. faktor:<br>Társadalmi aktivitás | 3. faktor:<br>Konformitás |
|---|---------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|
| <b>Neme</b>   |                                       |                                    |                           |
| Férfi   | 0,143 (0,96)                          | 0,014 (0,99)                       | -0,020 (1,00)             |
| Nő  | -0,131 (1,01)                         | -0,012 (1,00)                      | 0,018 (0,99)              |
| Sig   | 0,000                                 | NS                                 | NS                        |
| <b>Életkor</b>  |                                       |                                    |                           |
| 18–34 év  | 0,228 (0,88)                          | -0,744 (1,01)                      | -0,062 (0,98)             |
| 35–50 év  | 0,433 (0,83)                          | -0,038 (1,03)                      | -0,061 (1,01)             |
| 51–64 év  | 0,053 (0,88)                          | -0,015 (0,99)                      | 0,053 (1,00)              |
| 64 év felett  | -1,11 (0,68)                          | 0,190 (0,89)                       | 0,121 (0,97)              |
| Sig   | 0,000                                 | 0,013                              | 0,001                     |
| <b>Családi állapot</b>  |                                       |                                    |                           |
| Nőtlen/hajadon  | 0,199 (1,00)                          | 0,001 (1,01)                       | -0,124 (0,99)             |
| Házass, élettársal él   | 0,146 (0,90)                          | 0,011 (1,01)                       | 0,031 (1,00)              |
| Elvált, özvegy  | -0,569 (1,02)                         | -0,031 (0,93)                      | 0,019 (0,98)              |
| Sig   | 0,000                                 | NS                                 | 0,032                     |
| <b>Háztartás nagysága</b>   |                                       |                                    |                           |
| 1 fő  | -0,404 (1,07)                         | -0,021 (0,98)                      | -0,020 (0,99)             |
| 2 fő  | 0,057 (0,93)                          | -0,054 (0,97)                      | 0,017 (1,03)              |
| 3 fő  | 0,201 (0,84)                          | -0,038 (0,95)                      | 0,013 (0,92)              |
| 4 vagy több fő  | 0,259 (1,02)                          | 0,221 (1,11)                       | -0,026 (1,01)             |
| Sig   | 0,000                                 | 0,000                              | NS                        |
| <b>Iskolai végzettség</b>   |                                       |                                    |                           |
| Legfeljebb nyolc általános  | -0,630 (0,92)                         | -0,149 (0,87)                      | -0,134 (0,98)             |
| Szaktanácsképző, szakiskola                                       | 0,190 (0,88)                          | -0,079 (0,96)                      | -0,056 (1,04)             |
| Érettségi   | 0,197 (0,92)                          | -0,012 (0,96)                      | 0,061 (0,97)              |
| Diploma   | 0,429 (0,92)                          | 0,359 (1,17)                       | 0,188 (0,95)              |
| Sig   | 0,000                                 | 0,000                              | 0,000                     |
| <b>Szubjektív anyagi helyzet</b>                                  |                                       |                                    |                           |
| Nagy nehézségek vagy nehézségek árán fedezi a szokásos kiadásokat | -0,583 (0,96)                         | -0,033 (1,06)                      | -0,425 (1,14)             |
| Kisebbségek árán fedezi a szokásos kiadásokat                     | -0,055 (0,99)                         | 0,063 (0,95)                       | 0,010 (0,89)              |
| Viszonylag könnyen vagy könnyen fedezi a szokásos kiadásokat      | 0,260 (0,92)                          | 0,088 (1,01)                       | 0,180 (0,95)              |
| Sig   | 0,000                                 | 0,008                              | 0,000                     |
| <b>Szubjektív osztályhelyzet</b>                                  |                                       |                                    |                           |
| Alsó osztály  | -0,914 (0,83)                         | -0,275 (0,76)                      | -0,468 (1,25)             |
| Munkásosztály   | -0,258 (0,94)                         | -0,157 (0,88)                      | -0,063 (0,94)             |
| Alsó középosztály   | 0,077 (0,95)                          | -0,004 (0,98)                      | 0,018 (0,98)              |
| Középosztály  | 0,285 (0,97)                          | 0,113 (1,09)                       | 0,138 (0,95)              |
| Felsőközép- és felsőosztály                                       | 0,415 (0,74)                          | 0,613 (1,04)                       | 0,200 (0,95)              |
| Sig   | 0,000                                 | 0,000                              | 0,000                     |
| <b>Apa iskolai végzettsége</b>                                    |                                       |                                    |                           |
| Legfeljebb nyolc általános  | -0,433 (1,02)                         | -0,088 (0,92)                      | -0,085 (1,07)             |
| Szaktanácsképző, szakiskola                                       | 0,147 (0,91)                          | 0,008 (1,00)                       | 0,062 (0,93)              |
| Érettségi   | 0,283 (0,28)                          | 0,052 (1,09)                       | 0,029 (0,98)              |
| Diploma   | 0,400 (0,94)                          | 0,267 (0,96)                       | 0,083 (0,99)              |
| Sig   | 0,000                                 | 0,000                              | 0,034                     |

## HIVATKOZÁSOK

- Angelusz R. – Tardos R. (2009) A kapcsolathálózati szemlélet a társadalom- és politikatudományban. *Politikatudományi Szemle*, 2, 9–57.
- Balázs É. (2003) Expanzió középfokon. Az oktatásügy válaszlai egy évtized társadalmi kihívásaira. *Szociológiai Szemle*, 1, 55–78.
- Balogh K. – Hajdu G. – Huszár Á. – Kristóf L. – Megyesi B. (2019) *Származás és integráció a mai magyar társadalomban*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont
- Becker, G. – Tomes, N. (1986) Human Capital and the Rise and Fall of Families. *Journal of Labor Economics*, 3, S1–39.
- Blanden, J. (2013) Cross-country Rankings in Intergenerational Mobility: A Comparison of Approaches from Economics and Sociology. *Journal of Economic Surveys*, 1, 38–73. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6419.2011.00690.x>
- Blanden, J. – Goodman, A. – Gregg, P. – Machin, S. (2002) *Changes in Intergenerational Mobility in Britain*. CEEDP, 26. London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science. [http://eprints.lse.ac.uk/19507/1/Changes\\_in\\_Intergenerational\\_Mobility\\_in\\_Britain.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/19507/1/Changes_in_Intergenerational_Mobility_in_Britain.pdf)
- Blaskó Zs. (2002) Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, 2, 3–27.
- Bourdieu, P. (1996) A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése. Budapest: Gondolat
- Bukodi, E. – Paskov, M. – Nolan, B. (2017) *Intergenerational Class Mobility in Europe: A New Account and an Old Story*. INET Oxford Working Papers no. 2017-03. [https://www.inet.ox.ac.uk/files/Social\\_Mobility\\_Europe\\_final\\_April\\_2017.pdf](https://www.inet.ox.ac.uk/files/Social_Mobility_Europe_final_April_2017.pdf)
- Chan, T. W. (2018) Social Mobility and the Well-being of Individuals. *The British Journal of Sociology*, 1, 183–206. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-4446.12285>
- Checchi D. – Ichino A. – Rustichini A. (1999) More equal but less mobile? Educational financing and intergenerational mobility in Italy and in the US. *Journal of Public Economics*, 71, 351–393.
- Chevalier, A. – Denny- Kevin, McMahon, Dorren (2003) A Multi-country Study of Inter-generational Educational Mobility. *Working Paper Series no. 03/14*. Dublin: University College Dublin, UCD Centre for Economic Research. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/72425/1/36378201X.pdf>
- Chetty, R. – Hendren, N. – Kline, P. – Emmanuel Saez, E. – Turner, N. (2014) Is the United States Still a Land of Opportunity? Recent Trends in Intergenerational Mobility. *American Economic Review*, 5, 141–147. <http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.5.141>
- Coleman, J. S. (1968) Equality of Educational Opportunity. *Equity & Excellence in Education*, 5, 19–28. <http://dx.doi.org/10.1080/0020486680060504>
- Coleman, J. S. (1969) Equality of Educational Opportunity Reexamined. *Socio-Economic Planning Sciences*, 2–4, 347–354. [https://doi.org/10.1016/0038-0121\(69\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0038-0121(69)90029-9)
- Davies S. – Rizk J. (2017) The Three Generations of Cultural Capital Research: A Narrative Review. *Review of Educational Research*, 3, 1–35. <https://doi.org/10.3102/0034654317748423>
- De Graaf, N. D. – De Graaf, P. M. – Kraaykamp, G. (2000) Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 2, 92–111. <http://dx.doi.org/10.2307/2673239>
- DiMaggio, P. (1982) Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 2, 189–201. <http://dx.doi.org/10.2307/2094962>
- Dupcsik Cs. – Szabari V. (2015) Elméleti bevezető az Integrációs és dezintegrációs folyamatok a magyar társadalomban című OTKA kutatáshoz. *Socio.hu*, 3, 44–63. <http://dx.doi.org/10.18030/socio.hu.2015.3.44>
- Entwistle, D. – Alexander, K. (1992) Summer Setback: Race, Poverty, School Composition and Educational Stratification in the United States. *American Sociological Review*, 1, 72–84. <http://dx.doi.org/10.2307/2096145>
- Hajdu G. (2012) Bizalom, normakövetés és társadalmi részvétel Magyarországon a rendszerváltás után. In Kovách, I. – Dupcsik, Cs. – P. Tóth T. – Takács, J. (szerk.) *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Budapest: Argumentum Kiadó, 45–62.
- Houle, J. N. – Martin, M. A. (2011) Does Intergenerational Mobility Shape Psychological Distress? Sorokin Revisited. *Research in Social Stratification and Mobility*, 2, 193–203. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2010.11.001>
- Jackson, M. – Evans, G. (2017) Rebuilding Walls: Market Transition and Social Mobility in the Post-Socialist Societies in Europe. *Sociological Science*, 4, 54–79. <http://dx.doi.org/10.15195/v4.a3>
- Kisfalusi D. (2013) Kapcsolati és hálózati tőke. Vázlat a társadalmi tőke kettős természetéről. *Szociológiai Szemle*, 3, 84–101.
- Kovách I. – Dupcsik Cs. – P. Tóth T. – Takács J. (2012) *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Argumentum Kiadó: Budapest
- Kovách I. – Kristóf L. – Szabó A. (2015) Társadalmi integráció, dezintegráció és társadalmi rétegződés. *Socio.hu*, 3, 63–83. <http://dx.doi.org/10.18030/socio.hu.2015.3.63>

- Kovách, I. – Hajdu G. – Geró Márton – Kristóf L. – Szabó A. (2017) Az integrációs modell. In Kovách, I. (szerk.) *Társadalmi integráció: Az egyenlőtlenségek, az együttműködés, az újraelosztás és a hatalom szerkezete a magyar társadalomban*. Budapest, Szeged: Belvedere Meridionale, MTA TK Szociológiai Intézet, 21–48.
- Nahalka I. (1998) A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 3–19.
- Nahalka I. (2003) Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In Ballér E. (szerk.) *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka I. (2007) *Esélyegyenlőtlenség az iskolában: Helyzetelemzés és lehetséges feladatok*. [http://www.oktatasikerekasztal.hu/ulesek/070502/nahalka\\_eselyegyenlotlenseg\\_az\\_iskolaban.pdf](http://www.oktatasikerekasztal.hu/ulesek/070502/nahalka_eselyegyenlotlenseg_az_iskolaban.pdf)
- Nikolaev, B. – Burns, A. (2014) Intergenerational Mobility and Subjective Well-being: Evidence from the General Social Survey. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 53, 82–96. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socec.2014.08.005>
- Lareau, A. (2015) Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, 1, 1–27. <https://dx.doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Lee, E. M. – Kramer, R. (2013) Out with the Old, In with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges. *Sociology of Education*, 1, 18–35.
- Reay, D. – Crozier, G. – Clayton, J. (2009) Strangers in Paradise? Working Class Students in Elite Universities. *Sociology*, 6, 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Radó P. (2019) A szelekcióról nagyon egyszerűen. *Tani-tani Online*, 2019.02.10. [http://www.tani-tani.info/a\\_szelekciorol\\_nagyon\\_egyszeruen](http://www.tani-tani.info/a_szelekciorol_nagyon_egyszeruen)
- Róbert P. (1986) Társadalmi mobilitás – státuszmobilitás. *Szociológia*, 15, 111–142.
- Róbert P. (2018) Intergenerációs iskolai mobilitás az európai országokban a válság előtt és után. In Kolosi, T. – Tóth I. Gy. (szerk.) *Társadalmi Ríport*. Budapest: Társki, 64–80.
- Schneebaum, A. – Rumpelmaier, B. – Altzinger, W. (2014) Intergenerational Educational Persistence in Europe. *Department of Economics Working Paper Series, no. 174*. WU Vienna University of Economics and Business: Vienna. <https://epub.wu.ac.at/4139/1/wp174.pdf>

LUXNÉ PREHODA ANNA – HÁMORI ÁDÁM<sup>1</sup>

IGAZ, HOGY AZ IDŐSEBBEK VALLÁSOSABBAK?  
A VALLÁSOSSÁG ÉLETÚTON BELÜLI VÁLTOZÁSA<sup>2</sup>

<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2020.1.25>

#### ABSZTRAKT

A vallásszociológiában több szerző megállapítása szerint a vallásosság az egyéni életúton belül többnyire állandó, ezért a szekularizációt inkább generációs hatás eredményének tekinthetjük Nyugat-Európában (pl. Inglehart–Welzel 2005, Crockett–Voas 2006, Voas–Doebler 2011). Magyarországon ugyanakkor a tradicionális, egyházas típusú (az egyház tanítása szerinti) vallásosság csökkenése mellett az individuális jellegű vallásgyakorlási formák az ezredfordulót követően fokozatosan jellemzőbbé váltak az ifjúság körében. Feltételezhető, hogy az utóbbi esetben biográfiai jellegű változásról is szó van. Felmerül a kérdés, hogy napjainkban miként hat a magyar családok tagjai esetében a vallásosság egyéni életúton belüli változására a családban megfigyelhető vallási mintázat, az aktuális társadalmi környezet és a társadalmi kultúra. Tanulmányunkban a következő kérdésekre keresünk választ: (1) Mely faktorok hatnak az egyén vallásosságára az elsődleges szocializációs közegen túl? (2) A valláshoz való közeledés, vagy az attól való eltávolodás hogyan hat az egyén értékrendjének és általában a világnézetének alakulására? (3) A vallásosság életúton belüli változása a vallásgyakorlás mely szféráját mennyire érinti (formális vallásgyakorlás, vallási önmeghatározás, személyes hitélet)? A tanulmányban egy magyarországi kvalitatív adatgyűjtés alapján elemezzük a vallásosság életúton belüli változásának háttértényezőit és hatásait, melynek során 36 élettörténeti interjút készítettünk 2017 nyarán. Olyan családok különböző nemzedékhez tartozó tagjait kerestünk meg, ahol három generáció tagjai megtalálhatóak, így alakult ki a 12 családból álló minta.

**Kulcsszavak:** vallási változás, vallási szocializáció, szekularizáció, élettörténeti interjú

---

1 Luxné Prehoda Anna PhD, egyetemi adjunktus, Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Hámori Ádám (doktorjelölt) elemző, Oktatási Hivatal.

2 A kutatás a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal támogatásával, az NKFI Alapból támogatott K 119679 nyilvántartási számú, *Vallási változás Magyarországon* című kutatási projekt keretében valósul meg. A tanulmány a szerzőknek az International Study of Religion in Eastern and Central Europe Association (ISORECEA) 2018. május 24–26-án Szegeden tartott 13. konferenciáján, valamint a Magyar Szociológiai Társaság 2018. október 18–20-án Szegeden tartott Vándorgyűlésén elhangzott előadásainak szerkesztett, bővített változata.

## ARE OLDER PEOPLE MORE RELIGIOUS? ANALYSING RELIGIOUS CHANGE DURING THE LIFE COURSE

### ABSTRACT

As personal religiosity shows a high degree of stability during the life-course, secularization in Western Europe is, to a great extent, a result of generational replacement processes, as recent studies concluded. In Hungary, however, in addition to the decline of traditional, church-affiliated religiosity, individual forms of religious practice gradually became more common among young people after the turn of the Millennium. It can be assumed that in the latter case, the change is also of a biographical nature. Thus, the question is how apparent changes in the individual religiosity of members of contemporary Hungarian families are affected by the religious pattern observed in the family, the immediate social context and the wider culture of the society. Our paper focuses on the following research questions: 1) What factors influence personal religiosity apart from the primary socialisation agents? 2) How does the change of personal religiosity influence world-view and personal values? 3) Which aspects of personal religiosity (i.e. formal religious practice, religious identity, personal faith) are affected, and to what extent, by life-course change in religiosity? Based on qualitative data collection in Hungary, during which we conducted 36 life history interviews in the summer of 2017, we analyse the background factors and effects of religious change within the life-course. We interviewed members of different generations of families where members of three generations could be found, thus forming a sample of 12 families.

**Keywords:** religious change, religious socialization, secularization, life-course interview

## IGAZ, HOGY AZ IDŐSEBBEK VALLÁSOSABBAK?

### A VALLÁSSÁG ÉLETÚTON BELÜLI VÁLTOZÁSA

#### BEVEZETÉS

A magyarországi és az európai vallásosság ezredfordulót követő alakulásának természetéről és a megfigyelhető folyamatok okairól szóló tudományos álláspontokat tekintve a társadalomtudományos közeg meglehetősen megosztott. Míg a huszadik század második felének szociológiáját a vallásosság csökkenéséről és prognosztizálható eltűnéséről, de legalábbis társadalom- és kultúraformáló jelentőségének visszaszorulásáról szóló diskurzusok uralták, a 2000-es években egy ezzel kapcsolatos elbizonytalanodás figyelhető meg (Tomka 2002). A szerzők a szekularizációs tézis tarthatatlansága vagy éppen változatlan érvényessége melletti bizonyítékokat taglalnak (Yamane 1997, Stark 1999), némelyek (európai) vallási újraéledésről, mások ennek kapcsán csupán a kelet-közép-európai rendszerváltozások előtti politikai rendszerek elnyomó hatásáról és annak megszűnéséről, vagy a nacionalizmus és a vallásosság interakciójáról írnak (Northmore-Ball–Evans 2016). Általánosságban elmondható, hogy az európai vallásosságról nehéz univerzálisan érvényes modelleket alkotni: az összehasonlító, longitudinális értékvizsgálatok, többek között az Európai Értékvizsgálat (European Values Study, EVS) tanúsága szerint az egyes országokban a vallásosság különféle mutatói teljesen különböző, gyakran egymással is ellentétes irányokba és nem mindig következetesen egyfelé tartanak, ráadásul a különféle korosztályokban sokszor eltérő trendek figyelhetők meg. Emiatt, és az egyes országoknak a vizsgálható időszak elején is eltérő mértékű vallásossága és közismerten különböző felekezeti öröksége miatt is megkockáztatható, hogy nem csak európai, de akár kelet- és nyugat-európai vallási mintázatról is aligha beszélhetünk (Hámori 2011).

Ugyanakkor, ha a változás iránya nem is tűnik európai szinten egységesnek és trendszerűnek, a változás már néhány évtizedes távlatban is megfigyelhető ténye – egyes vallásossági indikátoroknak néhol a csökkenése, máshol éppenséggel a növekedése – sokkal kevésbé kétséges. Felmerül tehát a kérdés, hogy milyen – egyéni, illetve társadalmi szintű – tényezők befolyásolják azt. Az elméleti magyarázó modellek többsége csoportosítható aszerint, hogy a makroszintű változás mögött meghúzódó okként elsődlegesen az egymást követő generációk eltérő vallásosságát, vagy egyes egyének vallásosságának életúton belüli megváltozását és ennek társadalmi szintű aggregálódását tekinti.

Akár vallásról, akár az értékekben, politikai preferenciákban vagy éppen a jóllét területén vizsgálódunk, az életúton belüli változás társadalmi szinten mérhető eredményét életkori hatásként említi a szakirodalom (Crockett–Voas 2006, Voas 2009, Voas–Crockett 2005). Ez azt jelenti tehát, hogy a társadalomban megfigyelhető változás annak következménye, hogy például ugyanazok az emberek idősebben egységesen más jellemzőket mutatnak, mint fiatalabban, és ha egy társadalom korösszetétele változik, például öregszik, úgy az idősebbek e korral megjelenő tulajdonsága nagyobb mértékben fogja befolyásolni az össznépeesség szóban forgó jellemzőit. Az ún. kohorszhatás viszont azt tekinti a társadalmi változás elsődleges mozgatórugójának, hogy a később

születők – mivel például más kulturális hatásoknak vagy eltérő technológiai-gazdasági környezetnek vannak kitéve – karakteresen más jellemzőket mutatnak a velük együtt élő idősebbekhez képest. A népesség változása, a nemzedékek felnövekedés illetve halálozás révén történő folyamatos cserélődése pedig a társadalom átalakulását eredményezi. Ez a magyarázó modell az egyes nemzedékeket – legalábbis a vizsgált jellemző szempontjából – viszonylagosan stabilnak és homogénnek feltételezi. A periódushatás modellje pedig kevésbé az egyének belső jellemzőinek, inkább a környező társadalmi (gazdasági, kulturális, politikai stb.) közeg megváltozásának tulajdonítja a makroszintű sajátosságok megváltozását. Azt feltételezi, hogy az egyidejűleg élő egyének és nemzedékek egyszerre vannak tömegesen kitéve valamilyen olyan külső hatásnak (gazdasági válság vagy fellendülés, a politikai rendszer drasztikus átalakulása, háborús cselekmények, természeti katasztrófa stb.), amely az egyéni jellemzőkön túlmutatóan nagyjából hasonlóan befolyásolja a viselkedésüket, életesélyeiket vagy más megfigyelhető sajátosságaikat.

Tanulmányunkban egy magyarországi keresztény/keresztényen, illetve nem vallásos háttérű családok körében végzett élettörténeti interjú vizsgálat segítségével próbáljuk feltárni, hogy a fenti hatások hogyan jelennek meg egyéni életutakban. A következőkben elsőként a témával kapcsolatos (elsősorban kvantitatív kutatásokra épülő) szakirodalmat tekintjük át, majd az adatgyűjtés és az elemzés módszerét ismertetjük. Ezt követően az interjúszövegek elemzése segítségével mutatjuk be a vallási szocializáció, illetve a vallásosság generációk közötti és az életúton belüli változásának a kutatás révén megismert jellegzetességeit.

### SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Az értékváltozás világméretű folyamatát nemzeti összehasonlító adatok segítségével elemző Inglehart szerzőtársával, Welzellel úgy vélte, hogy a vallási változás erősen összefügg a generációk közötti értékváltozás folyamatával (Inglehart–Welzel 2005). Voas és Crockett (2005) angol felmérések alapján (British Household Panel Survey, British Social Attitudes) szintén arra jutott, hogy Angliában a vallásos hit megrendülése az egymást követő generációk csökkenő vallásossága miatt következett be. Hozzáadték, hogy a felekezethez tartozás, a rendszeres vallásgyakorlás és a vallásos hit közel azonos mértékben csökkent az egymást követő generációkban, amit nem ellensúlyozott az idősödő társadalomban az idősek erősebb vallásossága (Crockett–Voas 2006). Doeblerrrel közös tanulmányában Voas megint csak azt hangsúlyozta, hogy miközben az életúton belül a vallásosság relatív stabilitást mutatott, a szekularizáció Nyugat-Európában az egymást követő generációk csökkenő vallásosságának következménye (Voas–Doebler 2011). A magyarországi vallásosság helyzetét az Európai Értékvizsgálat (European Values Study – EVS) adatai alapján elemezve Tomka (2010) is megállapította, hogy a vallás társadalmi térvesztésében a fiatalabb generációk alacsonyabb vallásossága kulcsszerepet játszik.

Egyes megfigyelések mindamellettt azt bizonyítják, hogy a személyes vallásosságnak az életúton belül bekövetkező változása is szerepet játszhat a vallás mértékének és társadalmi jelentőségének alakulásában. Az Amerikai Egyesült Államokban (New Havenben) végzett időskori (életút végi) epidemiológiai vizsgálat eredménye szerint a vizsgált (1982-es) kiinduló állapot és az utánkövető felmérések (1985-ben, 1988-ban és 1994-ben) a templomba járás csökkenő gyakorisága mellett relatív stabilitást vagy akár gyenge erősödést mértek a vallásos érzület és a vallásból nyert megnyugvás esetében. A vallásgyakorlás és a vallásosság mértéke a

felmért csoportban mindeközben általában magas volt (Idler et al. 2001). Angliában a Brit Kohorsz kutatás (British Cohort Study) 1970 és 2012 között végzett adatfelvételeiben jelentős számú olyan válaszadót találtak, akik tizenévesen még vallásosnak, felnőttként viszont már viszonylag elvallástalanodottnak tekinthető. Igaz, az alkalmazott mérőeszköz kevéssé volt megbízható (többek között a visszaemlékezés bizonytalansága miatt) (Voas 2015a).

Hayward és Krause (2015) az életkori, a kohorsz- és a periódushatás fentebb bemutatott modelljei mentén értelmezve a Világ Értékvizsgálat (World Values Survey – WVS) és az Európai Értékvizsgálat (European Values Study – EVS) 1981–2013 közötti adatait elemezve arra következtetett, hogy az idősebb életkor jellemzője a szorosabb személyes és szervezeti kapcsolódás a vallásossághoz, de kultúránként változó mértékben: az átlagos hatás ugyanakkor éppen a nyugati társadalmakban mutatkozott a legnagyobb (életkori hatás). Megfigyelték továbbá, hogy az egy főre eső bruttó hazai termék növekedése a vizsgált időszakban együtt járt a vallásgyakorlásban való részvétel csökkenésével, a változás iránya és nagysága ugyanakkor heterogén volt (periódushatás). Végül rámutattak, hogy bár az életkor növekedése az egyének esetében és az anyagi környezet változása társadalmi szinten befolyásolhatja a vallási részvételt, de a kultúra is szerepet játszik a változások jellegében és sebességében; a kohorszhatás szerintük összességében csak kevés társadalomban van jelen (Hayward–Krause 2015). Magyarországon ugyanakkor a kohorszhatás különösen a hagyományos egyházas (valamilyen egyház tanítását nagyrészt elfogadó, vagy azzal azonosuló) vallásosság csökkenése esetében volt megfigyelhető, a fiatal korosztályok individualizált vallásosságának gyakoribbá válása inkább életúton belüli változás következménye (Rosta 2007).

A vallásosság változásának számos megfigyelt háttértényezője arra utal, hogy létezik és sokszor kifejezetten jelentős mértékű is lehet a személyes vallásosság átalakulása az életúton belül. A család szerepe a vallásosság életúton belüli alakulásában más kutatások szerint is kiemelkedő: szekularizáltabb országokban a vallásos családok gyermekeinek vallásossága szempontjából a családi neveltetés a legerősebb hatás (Kelley–De Graaf 1997). A magyar ifjúságkutatások adatai alapján is arra lehet következtetni, hogy a család mint elsődleges szocializációs tényező szerepe fontosabb mint az intézmények (pl. egyházi iskola) és a társadalmi szintű változás hatása (Hámori–Rosta 2014). A családi környezet jelentősége mindamelllett nem csak a szülői család tekintetében kiemelendő. Az Amerikai Egyesült Államokban egy 1972-es középiskolai évfolyam longitudinális vizsgálata révén láthatóvá vált a fiatal felnőttkor során növekvő vallási részvétel, melyben az életkor és a családdal összefüggő változások (beleértve a családalapítást, a válást, valamint a házasság nélküli együttélést és annak felbomlását is) interakciós hatásokként működtek, és a hatás tényleges nagysága életkor szerint változó volt (Stolzenberg et al. 1995). Amint szintén egy, az Egyesült Államokban folytatott egészségügyi longitudinális kutatás (National Longitudinal Study of Adolescent Health, 1994–95 & 2001–02) adatai rámutattak, a vallásgyakorlás gyakoriságának és a vallás személyes fontosságának csökkenése, valamint a felekezet elhagyása a felsőfokúnál alacsonyabb végzettségűek esetében volt a legnagyobb (Uecker et al. 2007). Ugyanakkor, míg a házasságkötés az elvallástalanodás ellenében hatott, a házasságkötés nélküli együttélés, a házasság előtt folytatott nemi élet és az illegális szerhasználat felgyorsította azt, különösen a vallásgyakorlás tekintetében. A Wisconsin Longitudinal Study panelvizsgálata 1975-ös és 1992-es mintájában hasonlóképpen a házasság és a szülővé válás

pozitívan, a válás és különélés pedig negatívan hatott a templomba járásra. A válás hatása erősebb volt a római katolikusok, mint a (nem evangélikál<sup>3</sup>) protestánsok körében (Patel et al. 2013).

A hatás kétirányúságát valószínűsíti, hogy számos kutatás a vallásosság változásának az értékekre gyakorolt hatását bizonyította. Kanadában a francia ajkú Québec tartományban élők körében a Canadian General Social Survey 2011-es adatai szerint a válás és a különélés valószínűsége nem függött ugyan attól, hogy a szülők házasságok voltak-e, a vallásgyakorlás (templomba járás) gyakoriságától viszont igen (Laplante 2016). Megint csak az Egyesült Államokban figyelték meg, hogy a vallásgyakorlás változása befolyásolta az adakozási hajlandóságot. A második világháború előtt született nemzedék tagjai esetében mind a vallásgyakorlás, mind az adakozási kedv erősödött az életkor növekedésével, a baby boomer-generáció körében viszont mindkettő csökkent a fiatal középkorosztályban (Wilhelm et al. 2007). A személyes vallásosság erőssége fordítottan volt arányos az illegális szerhasználattal, a gyermekkori vallásosság erősségének csökkenése pedig a fiatal felnőtteknél nagyobb valószínűséggel járt együtt a későbbi dohányzással, alkohol- és drogfogyasztással. Ugyanakkor, meglepő módon a vallásosság növekedése esetében is pozitív volt a kapcsolat a szenvedélybetegségek későbbi valószínűségével, ami az életútelemezés fontosságát támasztja alá (Moscati–Mezuk 2014).

Amint fent rámutattunk, a személyes vallásosság változása a vallásosság különböző aspektusait eltérő mértékben érintheti. Az Amerikai Egyesült Államokban (Institute of Human Development, University of Cambridge Berkeley) folyó kutatás keretében fiatal (30-as éveikben járó) és idősebb (60–80 éves) felnőttek körében állapították meg, hogy az alanyok spiritualitása (tényleges egyháztagságtól vagy a vallásgyakorlástól független érdeklődése a transzcendencia iránt) idősebb korban jelentősen növekedett, amit valószínűsített a vallási alkalmakon való gyakoribb részvétel és egyes fiatalkori személyiségvonások (különösen az átlagnál erősebb tudatos elkötelezettség), valamint a későbbi negatív életesemények (Wink–Dillon 2002). Voas és Crockett korábban idézett tanulmányában (2005) angol panelkutatások (British Household Panel Survey, British Social Attitudes kutatás) alapján arra jutott, hogy Angliában a vallásosság gyengülésének következtében a vallás két aspektusa, a felekezethez tartozás és a templomba járás azonos mértékben csökkent, ugyanakkor a formális felekezethez tartozásnál is nagyobb mértékben esett vissza a vallásos hit. Egy Egyesült államokbeli longitudinális egészségügyi kutatás (National Longitudinal Study of Adolescent Health 1994–95-ös és 2001–02-es adatainak elemzői azt találták, hogy fiatal felnőttkorban csak a vallási alkalmakon való részvételnél volt megfigyelhető jelentős visszaesés (Uecker et al. 2007).

Összegezve tehát elmondható, hogy bár az empirikus eredmények alapján a vallásosság változása Európában nem mutat egységes trendeket, az egyes országokban tapasztalható változás lehetséges magyarázatai tekintetében pedig a kurrens szakirodalom némiképp megosztott, de a generációk közötti különbségek mellett okkal feltételezhetően az életúton belül bekövetkező változások is jelentős szerepet játszhatnak abban. Ez utóbbival kapcsolatban némi óvatosságra int Voas következtetése, aki a brit kohorsz kutatás (British Cohort Study) 1970-es és 2012-es adatainak elemzése alapján úgy vélte, hogy az egyének közül sokan ide-oda lépeget-

---

3 Az evangélikál vagy evangéliumi protestantizmus a protestáns keresztyénségben belül az 1960-as évek óta megjelenő, az angolszász világban mára kifejezetten népszerűvé vált mozgalom, mely a 18–19. századi ébredési mozgalmakban gyökerezik. Számos irányzatában közös, hogy hívei a személyes hit megélésére, a hitben megtapasztalt üdvösség fontosságára mellett az evangelizációt, vagyis a hit megvallását és továbbadását, a mások megtérésére hívásának hangsúlyozását elsődlegesnek tekintik.

nek a vallásos és nem vallásos kategóriák között; a határok ezek között valójában meglehetősen elmosódtak, így vizsgálatuk és az eredményekből levonható következtetések sem maguktól értetődőek. Azt is megfigyelte ugyanakkor, hogy a legnyilvánvalóbb változások 16 éves kor és a felnőttkor között következtek be (Voas 2015b). Ami pedig a vallásosság változásának tényleges faktorai és hatása kapcsolatrendszerét illeti, empirikusan megfigyelhető volt, hogy robusztus hatás van a személyes vallásosság és az anyagi helyzet között; a vallásosság és az egyenlőtlenség elméleti magyarázata mindamelllett a vallást mind háttértényezőként, vagyis a társadalmi pozíciót befolyásoló faktorként, mind közvetítő faktorként, vagyis más társadalmi tényezők hatását befolyásoló, erősítő, gyengítő vagy módosító tényezőként értelmezi (Keister 2011).

### KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS MÓDSZERTAN

A fentiekből kiindulva tanulmányunkban egy magyarországi kvalitatív adatgyűjtés alapján elemezzük a vallásosság életúton belüli változásának háttértényezőit és hatásait. A kutatásra a *Vallási változás Magyarországon* című kutatási projekt keretében került sor. A projekt fő célkitűzése a vallásosság magyarországi változásainak átfogó szociológiai vizsgálata. Célja egyfelől a változás társadalmi jellemzőinek feltárása a vallás különböző dimenzióira és típusaira nézve, időben összehasonlítva a rendelkezésre álló korábbi adatokkal. Másfelől vizsgáljuk, hogy a vallásosság magyarországi változásában mekkora a szerepe életúton belüli változásnak (megtérés, eltávolodás) és a vallásosság generációk közötti változásának. Különösen fontos e tekintetben a vallási szocializáció hatásának vizsgálata. Vallási szocializáció alatt azokat a hatásokat, mintákat, elvárás rendet értjük, melyeket a vallásossághoz kapcsolódóan élt meg az egyén az elsődleges szocializációs (otthoni, családi) közegben, illetve a másodlagos szocializáció területén (iskola, egyházi és egyéb csoportok). A harmadik cél pedig annak feltárása, hogy aktuális társadalmi változások milyen hatással vannak a vallásosság magyarországi változására. A következőkben a második kutatási célkitűzéshez kapcsolódva az alábbi kutatási kérdésekre keressük a választ:

1. Mely faktorok hatnak az egyén vallásosságára az elsődleges szocializációs közeg hatásán túl?
2. A valláshoz való közeledés, vagy az attól való eltávolodás hogyan hat az egyén értékrendjének és általában a világnézetének alakulására?
3. A vallásosság életúton belül történő változása a vallásgyakorlás mely szféráját mennyire érinti (formális vallásgyakorlás, vallási önmeghatározás, személyes hitélet stb.)?

Kutatásunk módszere tematikus élettörténeti interjúk elemzése. Az adatgyűjtés során kutatócsoportunk háromgenerációs családok tagjaival félig strukturált témaorientált élettörténeti interjúkat készített. 12 családdal 36 interjút vettünk fel, melyekben az egyes családoknak egyenesági leszármazási kapcsolatban álló, egy-egy generációhoz tartozó tagjait kerestük fel (nagyszülők, szülők és gyermekek generációját). A résztvevő családokat szűrőkérdőív segítségével választottuk ki (ezt internetes közösségi platformon megjelenő hirdetéssel és hólabdamódszerrel terjesztettük), hogy biztosítsuk, hogy különböző felekezetű és társadalmi háttérű családok vegyenek részt a kutatásban. Így előírtuk, hogy az interjúalanyok között megfelelő arányban legyenek nők és férfiak, nagyvárosi vagy kistelepülési környezetben élők, katolikus és protestáns keresztyén felekezetekhez tartozók, vallásgyakorlók és nem hívők a lehető legtöbb generációban. A családok kiválasztásának és besorolásának szempontrendszerét tekinti át az 1. táblázat. Ebben kiemelt fontosságú volt a középső generáció vallásossága (vallásos az egyháza tanítása szerint; vallásos a maga módján; vagy nem vallásos), jelenlegi lakóhelyének

településtípusa (város vagy falu), valamint a középső generációhoz tartozó interjúalanyt követő fiatalabb generációs interjúalany vallásosságának azonossága vagy különbsége (mely közelítőleg azonos arányban lehetett gyengülő vagy erősödő). Az összes interjúalany között a nemek kiegyenlített arányának kívánalma csak részben teljesült, 11 férfi és 25 nő válaszadó vett részt az adatközlésben, emiatt a nemek szerinti különbségek és hasonlóságok elemzésétől eltekintettünk. Az idősebb generációba tartozó válaszadók születési éve 1930–1953 között volt, átlagéletkoruk 75,1 év; a középső generációk tagjai 1956–1973 között születtek, 52,5 év az átlagéletkoruk; a fiatalok pedig 1982–2000 között születtek, 25,3 éves átlagéletkorral.

1. táblázat. Az interjúalanyok kiválasztási szempontjai és a minta összetétele

| Középgeneráció vallásossága          | Középgeneráció lakhelyének településtípusa | Második és harmadik generáció vallásossága |
|--------------------------------------|--|--|
| Vallásos az egyháza tanítása szerint | Város                                      | Azonos (1)                                 |
|                                      |  | Eltérő (2)                                 |
|                                      | Faluk                                      | Azonos (3)                                 |
|                                      |  | Eltérő (4)                                 |
| Vallásos a maga módján               | Város                                      | Azonos (5)                                 |
|                                      |  | Eltérő (6)                                 |
|                                      | Faluk                                      | Azonos (7)                                 |
|                                      |  | Eltérő (8)                                 |
| Nem vallásos                         | Város                                      | Azonos (9)                                 |
|                                      |  | Eltérő (10)                                |
|                                      | Faluk                                      | Azonos (11)                                |
|                                      |  | Eltérő (12)                                |

Az adatgyűjtésre 2017. május és szeptember között került sor. Az interjúk főbb témakörei a következők voltak: szociodemográfiai, történeti kontextus; szülők, család vallásossága; vallásos neveltetés; személyes vallásosság jellemzése (hogyan élte meg a vallásosságot, mit jelentett ez a számára); a vallásosság(hoz való viszony) változása; személyes életesemények és vallásosság; a vallásosság fontossága, vallási identitás; hitvilág (ld. pl. hisz-e Isten, angyalok, pokol, menny, lélekvándorlás stb. létezésében); vallásgyakorlás.

E témaköröket az egyes interjúalanyok releváns életrészeit külön-külön kérdeztük végig, törekedve a befolyásolástól mentes, lehetőleg neutrális stílusú kérdésfeltevésre, és a lehető legtöbb kérdéskörben teret engedve a spontán említésnek.

A továbbiakban az interjúk elemzése segítségével szeretnénk megválaszolni a már említett három kutatási kérdésünket. Ehhez egy olyan tartalomelemzési eljárást alkalmazunk, mely egyszerre áll közel a jelentéskondenzáció (Kvale 2005: 190–194), a keresztsezcionális kategorikus indexálás (Mason 2005: 135–155) és az oral history-elemzés (Bögre 2003, Kovács 1992: 89–94) jelentésgenerálási módszeréhez. Az elemzés során, az interjúk szövegének legépelését követően kézi elemzéssel dolgoztuk fel azokat. Az átíratkésztésnél a lehető legnagyobb szövegűsre törekedtünk, teret engedve ezzel annak, hogy az elemzést segíthesse az alanyok érzelmi viszonyulásának megjelenítése is a szövegekben (pl. elérékenyülés, hezitálás, sírás, nehézkes fogalmazás feltüntetése). Ezt követően az elbeszélésekben elkülönülő szövegszekvenciákat a látens tartalmuk-

nak megfelelően „címkével” láttuk el. Ez alapján kirajzolódott már, hogy milyen fő témakörök köré épülnek az egyes élettörténetek, s megfigyelhettük, hogy mi által alakult az egyének viszonyulása az élettörténeti elbeszélésekben a felbukkanó témákhoz, illetve több interjút egymás mellé téve, ez mennyiben hasonló egymáshoz az egyes generációk tekintetében. A továbbiakban az idézeteknél az interjúkra a család 1. táblázatban látható sorszámaival, valamint a generáció, a nem és az interjú felvételekor aktuális életkor megjelölésével hivatkozunk. A személyes adatok védelme és az interjúalanyok kilétének titokban tartása érdekében az idézetekben a tulajdonneveket, köztük a személy- és településneveket, elfedtük.

## EREDMÉNYEK

### Kategorizálási szempontok

A 2. táblázatban az interjúkat a vallásosság életúton belüli változásának jellege szerint csoportosítottuk. Növekedésnek tekintettük, ha az életúton belül a kevésbé vagy egyáltalán nem vallásos meggyőződés az életesemények során erősebben vallásos meggyőződéssé változott, ami a későbbiekben viszonylag stabilnak mondható. A csökkenő vallásosságú csoportba sorolás ezzel ellentétes irányú alapvető változást feltételezett. Az életút során főbb mutatóit tekintve túlnyomórészt változatlan vallásosságú csoport mellett megkülönböztettük végül azokat, akiknél hullámzó jellegű vagy átmeneti változás történt, hogy aztán visszatérjen a korábbi viszonyulásuk a vallásossághoz. Ez az esetek döntő többségében a vallásgyakorlás átmeneti felfüggesztését jelentette. A vallásosság e típusaiba történő besorolásnál egyszerre vettük figyelembe – elsődlegesen – az interjúalanyok önbesorolását, valamint a vallásgyakorlás és közösségi kötődés mértékét, de ezek között a vizsgált életútinterjúk esetében alig fordult elő lényegi ellentmondás.

2. táblázat. Az interjúk csoportosítása a vallásosság változásának jellege szerint

| KOHORSZ           | Növekedés        | Csökkenés       | Nem változott             | Átmeneti változás |
|-------------------|------------------|-----------------|---------------------------|-------------------|
| Idős generáció    | (nem volt ilyen) | 3, 6, 8, 10, 12 | 1, 2, 7, 9                | 4, 5, 11          |
| Középgeneráció    | 3, 4, 5          | 6               | 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12 | (nem volt ilyen)  |
| Fiatall generáció | 10, 12           | 2, 3, 4, 5      | 6, 7, 8, 9, 11            | 1                 |

Mint a táblázatból látható, a változás a szülői neveléshez képest minden kohorszban megfigyelhető. Ugyanakkor, míg az idős generáció tagjai körében jellemzőbb a csökkenés (5 válaszadónál) vagy az átmeneti változás (3 válaszadónál), a vallásosság erősödésére pedig egyáltalán nem találunk példát, a középgeneráció esetében már jellemzőbb az erősödés (3 válaszadónál), a fiatal generáció tagjainál pedig megint csak a csökkenés jellemzőbb (4 válaszadó esetében), az erősödésre itt alig találtunk példát. (Az átmeneti változás alulreprezentáltságát vallásosságuk alakulásában ugyanakkor fiatal életkoruk, pontosabban az eltelt idő rövidege is legalább részben magyarázhatja ez utóbbi csoportokban.)

A vizsgálat során a továbbiakban azokra az interjúkra fókuszálunk, amelyekben a válaszadóink személyes vallásosságuk – akár tartós, akár átmeneti – változásáról számoltak be.

## Az egyéni vallásosságot meghatározó faktorok

Első kutatási kérdésünknek megfelelően a következőkben arra mutatunk példákat, melyekben interjúalanyaink az egyén vallásosságára az elsődleges szocializációs közeg hatásán kívüli befolyást gyakorló tényezőkről számolnak be.

1. Az elsődleges *vallási szocializációs közeg vallásosságától való eltérés* mindhárom életkori csoportban megjelenik. Ennek sajátossága, hogy a vallásosság változását átélők között az idős generációban a vallásukat elvesztők vannak jelen, illetve az időszakosan felfüggesztők. A középső generációban többségben vannak az erősödő vallásossággal rendelkezők. A fiatal generáció tagjaira egyértelműen a csökkenő vallásosság jellemző. A következő példával ezeket a jellemző tendenciákat szemléltetjük.

Az első idézetben arra látunk példát, hogy a gyermekkori egyházasan vallásos szocializációtól a fiataalkori munkába állás, illetve a megélhetés és a jólét növelése veszi át a szerepet. Ez a jelenség többségében az idős generáció esetében figyelhető meg, mivel az ő gyermekkorukban még általánosnak volt tekinthető, hogy egy tradicionális értékrendnek megfelelően, vallásos neveltetésben részesültek. Ők azok, akik életében a legjelentősebb fordulatot hozta a szocializmussal érkező, osztársadalmi szinten megjelenő és elvárt új értékrend.

*„Így szerettünk járni, beszélgetést szerettük hallani, meg odafigyeltünk, hogy mit mondott a pap bácsi, mindig megölelte a vállunkat és mindig mondta, hogy tiszta szívéből vár vissza bennünket. Hát jártunk sokáig, nagyon sokáig. Mindig nőttünk, mondtuk, hogy ó, anyuka, nagyok vagyunk már, ne menjünk a templomba, megyünk inkább dolgozni. (...) Olyan 14 éves [voltam]. Már mondtam is anyukámnak, hogy jó, hát szeretünk járni anyukám, csak most a munka kell. Gyűjtjük a pénzt, kell a pénz, nagyok vagyunk, szerettünk bálozni, szerettünk szórakozni.”* (12. család, idős generáció, 79 éves nő)

A következő interjúalany is otthon, anyjától kapott erős vallásos nevelést, hittanra is járt, viszont a házasságkötés és az elköltözés miatt felhagyott a vallásgyakorlással.

*„K: Befolyásolta a vallással kapcsolatos viszonyát az elköltözés otthonról?  
V: Igen, még ritkábban jártam templomba.”* (3. család, idős generáció, 63 éves nő)

A középső generációból egy olyan személytől idézünk, aki nem kapott vallásos nevelést, viszont középiskolás korában megtért, és ezzel együtt vallásgyakorlóvá vált. A középkorú csoportra nagy arányban jellemző, hogy abban az esetben, ha növekszik a vallásosságuk, nem a külsőleges vallási elemek (pl. egyházi alkalmakon való kötelező részvétel), hanem a belsőleges vallási elemek (pl. egyéni imaélet, Bibliaolvasás) lesznek fontosabbak, melyek az életútban olyan erős változásokat hoznak, mint a példában is látható pályaválasztással kapcsolatos egyéni döntés.

*„Édesapám, ő 2 éves koromban meghalt, tehát csak anyukám nevelt egyedül. Nem volt vallásos, legalábbis előttünk ezt nem élte meg, ha egyáltalán hitt is Istenben mi nem tudtuk. Nagymamám járt templomba, református volt, de igazán nem emlékszem. Arra emlékszem, hogy megtanította velem a Mi Atyánkat, tehát ennyi volt.”*

*„Középiskolában. Akkor tértem meg. Még inkább megerősödtem, úgyhogy ezt követően én levelező képzésben X településre a Hitoktatói Katekéta szakra jelentkeztem, amit el is végeztem, és utána tanítottam is.”* (3. család, középső generáció, 46 éves nő)

A fiatal generáció tagjai gyakran említik, hogy a vallási szocializációt túl erősnek érezték, ezért hagyták el a vallásosságot. Erre példa az, ahol a vallásosan nevelt fiatal kamaszkorában elhagyta a vallásosságot. Kiténik az alábbi szövegrészletből, hogy tíz év távlatából erre az eseményre úgy reflektál az interjúalany, mint a serdülőkori lázadás egy formájára, ennek ellenére azonban később sem tért vissza a korábbi vallási aktivitásához.

*„Minden vasárnap járunk misére, különleges misékre is járnak. (...) Ha hétköznapi is van nagyobb ünnep, akkor arra is eljárnak. Folyamatosan ott vannak az egyházi életben. Szóval elég aktív tagjai. Én is egy darabig az voltam, aztán nem. De ők még mindig. (...) Szerintem 14–15–16 éves koromra teszem a változást. Elsősorban az katalizálta – az indította el, hogy a hanyagság, hogy nem érdekel, nem akarok elmenni, nem ezt akarom csinálni, most én inkább máshol leszek.” (4. család, fiatal generáció, 25 éves férfi)*

Összességében érdekes megfigyelni, hogy ahol az idős generáció tagjaira jellemző a történelmi hatások – főleg az államszocialista időszak – miatti vallási gyengülés vagy a vallás időszakos felfüggesztése, ott a középső generációban vallási fellendülést látunk. Az ő utódaik viszont nagyobb arányban fordulnak el határozottan a vallástól, a túl erős vallási szocializáció miatt.

2. Megvizsgáltuk, hogy melyek azok a *színterek*, amelyek elősegítik a vallásosság változását. Az első ezek közül a kortárs csoport hatása. Az első idézett válaszadó beszámolója arra példa, ahol csak időszakosan növeli a vallásosságot a kortársak hatása, de több esetben ez hosszabb távon is hat:

*„Akkor egyáltalán nem kötődött semmilyen vallási eszméhez és igazából elég passzív volt ezzel [ti. a neveltetésével] kapcsolatban. Nem nagyon fogalmazott meg negatív véleményt, de pozitívát is. (...) ...egy tők jó osztályközösség volt és együtt jártunk hittanra. Tehát hogy ez is csak azért volt, mert az iskolában egy tők jó program volt, hogy minden héten egyszer elmegyünk és egy-két órát ott vagyunk. (...) Hát ugye általános iskola nyolcadik osztályig jártam templomba, meg hittanra, akkor bérmálkoztam. És alig vártam, hogy vége legyen, és ne kelljen templomba mennem többet. Tehát szerintem ott, hogy bérmálkoztam, talán két-három alkalommal még voltam templomban és ennyi volt a kiköpési idő.” (11. család, fiatal generáció, 26 éves nő)*

A második példa a helyi vallási közösség és a pap szerepét illusztrálja. A pap személye nagyon meghatározó tényezőnek látszik:

*„A régi osztályfőnököm megint egy külön oldalág, akivel barátnői viszonyban vagyunk, és ő hívta fel a figyelmem, mert ő [Y településen] lakott, hogy a [lelkipásztor] tart egy ilyen sorozatot és azokra az előadásokra, ha tehetem, menjek már el, mert annyira nagyon jó és tényleg nagyon válságos időszakban is voltam lelkiileg is és oda is elmentem tényleg. Tehát ezek megérintettek mindig. Vagy mióta ott a [Z települési] egyházközségnek a lelkésze, a püspök úr később lett közben a [lelkipásztor], de ő volt az, és akkor ott mivel közel is volt, meg tudtam mondani, hogy időnként, pláne így nagy sátoros ünnepek előtt, akkor is vannak ilyen hetek, elmélyülő napok, azokra elmentem.” (5. család, középső generáció, 58 éves nő)*

Ennél a példánál a pap szerepe és a gyülekezeti légkör is vonzó az interjúalany számára. A nem vallásos szocializáció után egy élettörténeti krízis miatt kezdett el gyülekezetbe járni az interjúalany. Fontos tényező volt a vallásos közösségbe kerülésnél a vallásos ismerős, illetve a templom elhelyezkedése is, fontosabb, mint például a felekezet.

A következő két idézetben a pap negatív hatására látunk példát. Mindkettőnél a vallásos közeledést követően a pap, mint referenciaszemély okozza a végleges eltávolodást a vallástól. Ez a jelenség úgy tűnik, hogy nem kapcsolódik kifejezetten csak egy generációhoz.

*„Egyházi adót szedett össze, és akkor odajött anyuhoz is, és összeszedte. Mi ott szaladgáltunk az úton, meg össze-vissza, és láttuk, hogy anyunak megfogta a tyúkját a pap. Akkor mondtuk anyunak, hogy a pap prédikál, hazudik, mert megfogta az anyu tyúkját. (...) Én bennem ez maradt meg a papokról.” (12. család, középső generáció, 58 éves nő)*

*„Mivelhogy az katolikus falu, arra emlékszem, hogy gyerekként osztálytársakkal egyszer-kétszer elmentem én is a templomba, (...) és az akkori pap azt mondta, hogy reformátusoknak nincsen helye a katolikus templomban. Attól kezdve én nem jártam.” (11. család, idős generáció, 65 éves nő)*

A harmadik tényező a *lakóhely és a helyi közösség hatása*. Erre egy olyan példát választottunk, ahol több tényező együttes hatása okozta a vallásosság elhagyását. Ilyen a vallási közösség hanyatlása, a pap hiánya és a helyi lakosok kommunista ideológia szerinti, materialista, vallásellenes gondolkodásmódja. Itt tehát olyan problémákat látunk, amelyek a vallásgyakorlás lehetőségéhez való hozzáférést nehezítették.

*„Engem gyerekkoromban vallásosnak neveltek, tehát az én családom kifejezetten vallásos család volt. Már senki nem járt hittanórára, csak a három [...] lány. Senki. (...) Ahogy nagyobbak voltunk, akkor elmaradt az, hogy templomba menjünk, mert lehetőség se volt, pap se volt. [W település] kifejezetten kommunista.” (8. család, idős generáció, 70 éves nő)*

A negyedik dimenzió az *intézményi környezet hatása* a vallásosságra. Itt két terület bizonyult fontosnak, az oktatás, illetve a munkahelyi környezet. Ebben a példában arra mutatunk rá, hogy a felekezeti iskola vallásos feladatait érezte túl erősnek az interjúalany, ezért hagyta el a vallást. Amikor kényszerként éli meg valaki a vallásos nevelést, akár a családban, akár az iskolában, gyakorinak tűnik a vallásosság gyengülése, ahogy erre már egy korábbi idézetben is láthattunk példát, amikor a 4. családtípus fiatal tagja kamaszként elfordult a vallástól, mert a családi vallási szokásokat túl meghatározónak érezte.

*„K: Megéltél valamilyen fordulópontot a vallásossággal, a hitélettel kapcsolatban?*

*V: Igen, mintha 180 fokos fordulatot vettem volna. Totál a vallás ellen fordultam, mivel rám volt kényszerítve. Ilyen például: kollégiumban minden estére volt mise, zsolozsma (...).” (3. család, fiatal generáció, 20 éves nő)*

A következő idézetek egy olyan adatközlőtől származnak, akivel alább részletesebben is foglalkozunk még. Az ő esete az idős generációban jellemzőnek tűnik. Egyházasan vallásos légkörben nőtt fel, de az államszocialista időszakban elhagyta a vallásosságát, mivel a karrier féltése, a munkahelyi siker fontosabb volt számára a vallás gyakorlásánál.

*„V: Mi ilyen gyengék voltunk a férjemmel, de az volt, hogy nem volt párttag, de vezető beosztásban volt, és mikor a gyerekeink hittanra, megkereszteltük őket, de nem jártak hittanra és nem konfirmáltak, mert nem mertük... (...)*

*K: A munkahelyen, munkatársak körében mennyire lehetett ilyen [vallási] kérdésekről beszélni vagy mesélni arról, hogy a református egyházhoz tartoznak?*

*V: Nem igazán, akkor is még elvtársi korszak volt, bár a szerkesztők zöme tanár volt, értelmiségi emberek, de nem, így legalábbis nem volt téma.” (5. család, idős generáció, 80 éves nő)*

## A vallásosság változásának hatása az értékrendre és a világnézetre

A második kutatási kérdéssel azt vizsgáltuk, hogy a vallásosság változása (közeledés vagy távolodás a vallástól) hogyan hat az egyén értékrendjének és általában a világnézetének alakulására. Ez az elemzési dimenzió több ponton is összefüggést mutat az előző kutatási kérdésre adott válaszok elemzési szempontjaival. Ahogy korábban is jeleztük, azokat az élettörténeteket tartjuk a legérdekesebbeknek, ahol átmeneti jellegű volt az egyén életében a vallásosság változása, mivel ott az eltávolodás és a közeledés folyamatát is megfigyelhetjük. Ennek okán erre a kutatási kérdésre egy ilyen „atipikus” élettörténet részletesebb elemzésével szeretnénk választ keresni. Célunk itt azokra az elemzési szempontokra utalni, melyekre érdemes lehet odafigyelni, ha a vallásosság változásának az értékrend és a világnézet változásával való kapcsolatát szeretnénk feltárni.

Az 5. családtípus legidősebb megkérdezett tagjának élettörténetét áttekintve kiemelhetjük a jelen elemzés szempontjából fontos életeseményeket. Azt látjuk, hogy az interjúalany – az interjú idején 80 éves nő – vallásos nevelést kapott a családban, ahol rendszeresen jártak templomba, egyházi énekeket tanultak és énekeltek otthon is, az egyházi ünnepeket is azok vallási tartalmát előtérbe helyezve, gyülekezeti közösségben ünnepelték meg, illetve egy református településen élt az általános iskola végéig. Férje szintén vallásos családban nevelkedett. A házasságkötésük után, az államszocialista időszakban elhagyták a vallásgyakorlás minden formáját, gyermekeiket egyáltalán nem nevelték vallásosan. Erre a jelen perspektívájából többször úgy reflektál, mint hibára. Ebből is látszik, hogy a valláshoz való idős korban történő visszatérés határozza meg a jelenlegi értékrendjét és világnézetét. A következő idézetben röviden összefoglalja ezeket az életeseményeket:

*„A férjem is, azt sem mondom, hogy félt a főnökeitől meg az állását féltette, de mégis valahogy ő könnyedebben elhagyta a vallásosságát és aztán én is vele tartottam, akkor aztán mintha én vittem volna vissza, nem azért, hogy magamat dicsérjem, de talán én voltam úgy ott, hogy újra elkezdtünk.”*

**Elsőként** érdemes megnézni néhány részletet a szocializációs közeggel kapcsolatban. Azt látjuk, hogy az interjúalany identitásának fontos eleme, hogy a család és a szülőfalu is református vallásúakból állt. Az interjúalany hangsúlyozza, hogy a családi légkört is áthatotta a vallásos világnézet, s a felmenői sem csupán a templomépület lenyűgöző építészeti stílusa miatt jártak oda, hanem a vallásuk gyülekezetben történő gyakorlása miatt keresték a református közösséget. Az elbeszéléséből az derül ki erről a közegről, hogy azáltal egyszerre gyökerezik a többgenerációs reformátusság az alany identitásában, és ezzel együtt jelenik meg a vallás központi jelentősége a család és a helyi közösség értékrendjében.

*„Nagyon vallásosak voltak [a szüleim], gyönyörű szép templom van ott [X. településen], egy műemlék. Most nem a műemlékség miatt jártak, hanem tényleg nagyon vallásosak voltak és református volt mindenki, ameddig csak vissza lehet vezetni.”*

*„Olyan természetesen abban a légkörben éltünk, mindenki ott.”*

A nagyon intenzív vallási szocializáció ellenére is megtörtént az interjúalany életében a már említett két vallási fordulat: az elfordulás, majd a visszatérés. Most az ezekről szóló beszámolókat figyeljük meg. Az első vallási fordulat fiatal felnőttkorban történt, amikor teljesen elhagyta a vallásgyakorlást. Ismét hallunk a politikai helyzet fontosságáról, mivel az interjúalany által felidézett életesemények az 1950–1960-as években történtek, mikor Magyarországon még az államszocialista berendezkedés élt. Ennek ellenére arról beszélt, hogy vissza-

tekintve úgy látja, hogy útmutatásként kellett volna továbbadnia a vallásosságát a gyermekeinek. A jelenlegi értékrendje szerint ennek elmulasztása hiba volt.

*„...mikor a minisztériumban [a férj munkahelyén], akkor volt ez már, hogy kockázat volt ez, hogy a gyerekek hittanra járnak, konfirmálnak. Nem volt párttag csak osztályvezető volt, ki tudja, hogy titokban, hogy akkor utánanézték-e vagy sem.”*

*„K: Amikor kicsik voltak a gyermekek, akkor egyáltalán nem jártak templomba?*

*V: Nem, akkor nem. Ez volt a hiba, hogy hagytuk őket vallás nélkül. (...) Nem voltunk akkor valahogy vallásosak. Nem tagadtuk meg, de nem is tartottuk a hitünket.” [...] „Nekem sokszor fáj ez, de ezt saját hibámnak tartom, a mi gyengeségünk volt ez. Nem az, hogy erőszakolni kellett volna őket, csak terelgetni.”*

A második vallási fordulat során a valláshoz való visszatérést látjuk. Ez elsősorban a vasárnapi és ünnepi templomba járást jelenti. A jelenlegi gyülekezet keresése egy hosszabb folyamat volt, melyet a gyerekek felnőtté válása után kezdett el az interjúalany férjével együtt, tehát már a rendszerváltás után. A gyermekkori környezetében tapasztalt vallási gyakorlattól eltér azonban az, hogy a vallásgyakorlás közösségi dimenziója ezt a fordulatot követően már nem vált erőssé, ez látszik az alábbi idézetek végén is: a vallásosság megélésében előtérbe került az egyéni Isten-kapcsolat, nem a vallási közösség tagjaival együtt átélt vallási élményeken volt a hangsúly.

*„Már így nem egészen nyugdíjas voltam, de már így öregedő korban kezdtünk el újra járni.” [...] „A gyerekeink akkor felnőttek, amikor újra elkezdtünk templomba járni, aztán később megtalálni ezt a gyülekezetet. Először még hol ide, hol oda mentünk el istentiszteletre.” [...] „Csak felületes [a kapcsolatunk], úgy nem járunk egymás lakásába [a gyülekezeti tagokkal], de ha találkozunk, akkor beszélgetünk a gyerekeinkről, életünkről, csak úgy, ilyen ismeretségeink vannak, de olyan szorosabb kötődés, hogy így baráti, összejárunk, olyan nem alakult ki.”*

Ha további idézeteket figyelünk meg a jelenlegi vallásgyakorlással kapcsolatban, a közösségi dimenzióval kapcsolatos fenntartása derül ki a bibliaórával szembeni ellenérzésből is. A hangosan mondott ima kerülése is arra mutat, amit alább olvasunk, hogy ez a visszatérés a vallásossághoz kizárólag a gyermekkori szocializáció és hagyomány alapjára épül fel, hiszen nem adaptálódik az ott megélt vallási élményektől eltérő formákhoz (pl. közös ima).

*„Csütörtökönként átjárhatnék, van ilyen idősnek és nem tudom, úgy ódzkodom tőle.”*

*„Szoktam imádkozni, de magamban, nem hangosan.”*

*„K: Ha saját magát kellene jellemezni, akkor mit mondana, hogy az egyház tanítását követően vallásos vagy a maga módján vallásos?*

*V: Azért azt hiszem, hogy az egyház tanítását, mert azért gyerekkorom óta abban nőttem fel, hogy jártam hittanra, jártam templomba, ezeket a tanításokat...”*

Összességében tehát az derül ki az élettörténet fontosabb vallási mozzanatainak elemzéséből, hogy a vallásos világnézet bizonyos mértékig egész életében jelen van az erősen vallásos elsődleges szocializációs közegben nevelkedett nőnek. Amiben viszont erősebb változást érezhetünk, az ennek a megélési módja, ezen keresztül pedig az értékrendben elfoglalt fontosságára következtethetünk. Míg abban a közegben, ahol felnőtt,

a vallás a család értékrendjének az élén állhatott, hiszen a tevékenységszerkezetet és a légkört is az határozta meg, az alany életében a történelmi-politikai változások átrendezték az értékrendet. Így tulajdonképpen a világnézet középpontjából is kikerült a vallásos szemléletmód, s egy belsőlegesen megélt hitként jelen volt ugyan, de a materiális értékek (mint a karrier, megélhetés) és a család biztonsága (az adott politikai helyzet miatt) váltak vezérelvekké a világnézet alakításában. Úgy véljük, hogy ez az életút mintánkban ugyan atipikusnak tekinthető – hiszen nem csak egyszeri vallási fordulat, pl. megtérés történt benne, hanem több nagyobb volumenű változás is –, azonban az interjúalany generációjában feltehetőleg sok hasonló vallási életúttal találkozhatnánk (Bögre 2004).

### A vallásosság változásának hatása a vallásgyakorlásra

Az utolsó kutatási kérdésben arra kerestük a választ, hogy a vallásosság életúton belül történő változása a vallásgyakorlás mely szféráját mennyire érinti, másképp fogalmazva, hogy a vallásosság változása mennyire módosítja a vallásosság összes dimenzióját. Itt is egy élettörténetet mutatunk be, az 1. család legifjabb tagjától, aki a kérdés idején 20 éves volt.

Az interjúalany – ahogy ő fogalmaz – erősen vallásos, görög katolikus családban nőtt föl. A vallásosság változása nála a formális vallásosságtól való elfordulást és a belső vallásosság megerősödését jelenti. Tehát a két dimenzió egymással ellentétes irányba változik. Ebben a központi jelentőségű mondatában a fiatal lány összefoglalja, hogy ezt a vallási átmenetet ő is érzékeli:

*„...amikor kezdett kialakulni a saját világgépem, akkor igazából ez a fordulópont [a hittel, vallási kötődéssel kapcsolatos elhatározás] még nem érkezett el – inkább így mondanám –, hanem most két dolog között vagyok jelenleg.”*

A válaszadó szocializációs közegét jellemzi, hogy a gyakori templomba járás, a közös imák erős vallásos környezetet teremtettek. A szülők viszont nem beszéltek a saját hitükről. Ezeket az élményeket ő így fogalmazza meg:

*„Minden vasárnap elmentünk templomba, ünnepekkor is elmentünk templomba, evés előtt imádkoztunk, talán utána is, de nem mindig, éjszaka mindig úgy altattak el minket, hogy amikor meséltek nekünk, utána mindig elmondtunk egy közös imát és így altattak el minket.”*

*„Igazából én a szüleimet úgy látom, hogy mindenben úgy hisznek, ahogy a dogmák szerint le van írva, főleg anyukámon, de többször apukámon is ezt látom, úgyhogy nem, ilyenről nem beszéltek, a saját gondolatukat, csak, ami az egyház szerint is úgy van.”*

Ezt a hiányt pótolta a kortárscsoport tagja, a barátnője, akinek a hatására megváltozott a templomba járás motivációja, külső kényszerből belső kényszerre vált. A szülők hatása mellett jól mutatja a kortárscsoport fontosságát az alábbi idézet második fele. Erre a hatásra utaltunk már az első kutatási kérdés elemzésekor is, amikor arról volt szó, hogy serdülőkorban jellemző, hogy változás történik a valláshoz való viszonyban, ami egyfajta lázadásként is értelmezhető. A most vizsgált élettörténeti interjúban is megjelenik ez az elfordulás az elsődleges szocializációs közegben látottaktól, azonban itt nem beszélhetünk egy vallási gyengülésről, csupán annak tartalmában történik hangsúlyeltolódás. E szempontok miatt soroltuk ezt az interjúalanyt is a vallásosságban bekövetkező átmeneti változást megélők csoportjába.

„Van egy barátnőm, neki meghalt az édesanyja 3 éve azt hiszem, amikor vele nagyon jóban voltam, akkor én is valahogy sokkal jobban megéltem ezt a vallásos dolgot, sokkal szívesebben mentem el templomba, meg szerettem volna ott lenni mellette (...) talán ő volt rám a barátaim közül pozitív hatással vallásos téren.”

„Lehet, hogy katolikus iskolába járok, de az osztálytársaim 95%-a nem igazán vallásos, vagy ha vallásos is, épphogy, és ez is hatással volt rám, meg az is, hogy a saját világképem kialakulásakor sokkal több dolgot vettem figyelembe, mint amit anyukámék elmondtak nekem, sokkal több minden volt hatással rám, mint ők, most már, hogy idősebb vagyok.”

Az elsődleges és a másodlagos szocializáció során kialakult, jelenlegi vallásosságát jellemzi, hogy a személyes, kötetlen ima jelenti számára a vallásos identitás alapját. A vallásgyakorlás, például az áldozás, a templomba járás gyakorisága is elsősorban a belső indíttatáson alapul, nem a szokáson. Ezekben tehát erőteljesen eltér a szülői mintákban látott vallásosságtól.

„Hogyha kérne szeretnék valamit, akkor Istentől kérem vagy például minden egyes vizsga előtt elmegyek templomba és utána is, hogy megköszönjem, vagy csak szóban megköszönöm. Ebben valósul meg leginkább a vallásom.”

„Ha úgy érzem, például ott vagyok a misén vasárnap, de úgy érzem, hogy nem akarok ott lenni, akkor nem szoktam elmenni áldozni. Akkor megyek el áldozni, amikor azt érzem, hogy tudtam is imádkozni a misén, oda tudtam figyelni és ott akartam lenni. Ezért nem szeretek minden vasárnap elmenni a templomba, mert ha úgy érzem, hogy én most nem akarok, akkor rosszul érzem magamat ott.”

Már ez utóbbi példából is sejthető, hogy az interjúalany nem fogad el minden egyházi tanítást, parancsot. Azokkal vitatkozik, amelyek nem állnak összhangban a mai párkapcsolati szokásokkal, mint a válás engedélyezése, az együttélés. A vallásos szemlélet liberalizációja egyértelműen kiderül a hitélettel kapcsolatos engedékenységből, amiről az interjú több pontján és igen részletesen, határozott véleménnyel beszél.

„...alapvetően nem mondanám, hogy nem vallom az egyháznak a nézeteit, ilyet nem mernék állítani, hiszen ebben nőttek fel és egyébként meg vallom is, csak nem teljesen mindenben. Lehet, hogy ez még változni fog, szerintem most vagyok abban az időszakban, amikor nagyon-nagyon változnak a nézeteim.”

„K: Esetleg melyek azok az egyházi tanítások, amikkel úgy hadilábon áll?

V: Az olyanok, amiket úgy gondolom, hogy nem egészen haladnak a korról úgymond. (...) hogy nem lehet válni egy katolikus egyházban (...) Vagy házasság előtt együtt élni valakivel, ez sem a legrosszabb dolog a világon, főleg, hogyha már nem lehet elválni, akkor olyannal házasodjak össze, akivel tudok együtt élni.”

„...én úgy vagyok velem, hogy mindenki abban hisz, amiben szeretne és én semmiképp sem szeretném megváltoztatni.”

## ÉRTELMEZŐ KÖVETKEZTETÉSEK

Voas (2009) az Európai Társadalmi Vizsgálat (European Social Survey, ESS) első, 2002-es adatfelvételi hulláma alapján megállapította: a vallásosság csökkenése a kontinensen szembeötlő volt a 20. század során. Ugyanakkor a vizsgált országok mindegyikében a fiatalabb generációk kevésbé vallásosak, mint a megelőzők, vagyis a vallásosság társadalmi jelenlétének csökkenése véleménye szerint elsősorban a generációs változás következménye, az életkori hatás nem igazolható.

Bár Voas fenti megállapítása makroszinten igaz lehet, a tanulmányukban bemutatott életútinterjúk tapasztalatainkból leszűrhető, hogy változásra, és pedig akár többirányú, akár hullámzó jellegű változásra valóban sor kerülhet az életút során. A változás társadalmi jelentősége ugyanakkor nem független a különböző kontextuális tényezőktől, ahogy – Magyarország társadalomtörténeti kontextusában – a periódushatásként értelmezhető kulturális és politikai rendszerszintű hatásoktól sem. Bár a kvantitatív vallásvizsgálatok tanúsága szerint az idősebbek között több vallásos embert találhatunk, az itt bemutatott interjúk tanúsága alapján úgy tűnik, kevésbé valószínű, hogy ez egy életúton belüli törvényszerű vallásosabbá válás következménye, inkább történeti és szocializációs hatások eredményének tekinthető. Az első kutatási kérdés kapcsán, vagyis az elsődleges szocializációs közegen túli befolyásoló tényezők esetében láthattunk példát a barátok, a szomszédság és a település vallási-kulturális összetétele, a munkatársi, iskolai vagy éppen a gyülekezeti közösségeknek a személyes vallásosságot formáló jelentőségére is. Sokszor megfigyelhető volt ugyanakkor, hogy éppen a családban, vagy az egyházi iskolában megtapasztalt túlhajtott vallásosság járt együtt az ezt megtapasztaló generáció elvallástalanodásával. Fontos tehát aláhúzni, hogy e tényezők hatása nem egy irányba mutat.

A második kérdést, vagyis a vallásosság változásának személyes értékeket, világnézetet formáló hatását illetően megállapíthattuk, hogy az valóban együtt járhat mélyreható értékrendi átalakulással is – a korábbi döntések és a valláshoz, illetve tágabb értelemben az élethez való viszonyulás teljesen új megvilágításba kerülhet, például egy későbbi megtérés vagy az elhagyott gyermekkori vallási kötődéshez való visszatérés által. Amint azonban a harmadik, a vallásosság változásának rétegeit firtató kérdésre válaszként kijelenthetjük, a személyes vallásosság megváltozása nem szükségképpen érinti a vallás valamennyi dimenzióját, a belső (személyes) és a külső (közösségi) vallásgyakorlás rendszeressége, a vallásos és felekezeti identitás, vagy akár az egyházi tanítás és hagyományok viszonyrendszerében az egyének teljesen különböző utakat járhatnak be, és ezeknek az értékekre és meggyőződésekre gyakorolt hatása is változatos képet mutat.

Mindez jól leírható David Voas (2009) már idézett tanulmányának megállapításával, aki az Európai Társadalmi Vizsgálat (European Social Survey, ESS) adatait elemezve rámutatott, hogy az emberek többsége sem rendszeres templomba járónak, sem tudatosan vallástalannak nem tekinthető: valójában a vallás csekély szerepet játszik a többség életében. Ehhez hozzátehetjük, hogy interjúink tanúsága szerint a vallásuk tanításának részleteivel kapcsolatban sokan még az aktív vallásgyakorlók közül is csak meglehetősen felületes ismeretekkel rendelkeznek. Voas ezzel kapcsolatban az „elmosódott hit” (*fuzzy fidelity*) fogalmát használja, és rámutat, hogy egy életúton belül inkább ennek az elmosódott hitnek a növekedése és csökkenése figyelhető meg hosszú idő alatt.

Következtetéseink általánosíthatóságát természetesen korlátozza a kutatás módszertanából adódó alacsony esetszám és a magyarországi történeti-társadalmi kontextushoz kötöttség. Ezen belül is az interjúalanyok

települési, regionális beágyazottsága miatt eredményeink részben helyi sajátosságokat, egyedi történeteket (is) reprezentálhatnak. Érdemes figyelembe venni azt is, hogy az interjú témaorientált felépítéséből adódóan az egyéni életutakról szóló beszámolókból felülreprezentáltak a vallásosság megélésével kapcsolatos közlések. Ezek nem feltétlenül játszottak interjúalanyaink életében olyan központi szerepet, mint ahogyan azt az interjúk tükrözik. Ahogy tanulmányunk elején is jeleztük, a mintavétel sajátosságai miatt a válaszadók között többségben voltak a nők (részben a magasabb válaszadási hajlandóságuk miatt, részben ugyanakkor azért, mert az idősebb generáció férfitagjai gyakran már nem éltek, vagy egészségi állapotuk miatt nem állhattak rendelkezésünkre). Ez nem teszi lehetővé, hogy a nemi sajátosságokra vonatkozóan megalapozott következtetéseket vonhassunk le. Amint fentebb kiemeltük, válaszadóink többsége – ha nem kifejezetten vallástalanként azonosította magát – a keresztény/keresztényen hagyományhoz kötődött vagy azonosult, ezért nem zárhatjuk ki, hogy más vallási tradíciók követőinél eltérő mintázatok is megfigyelhetők lennének.

Kutatásunk alapján felvethető, hogy az életút során a személyes vallásosságban akár igen jelentős változások következhetnek be az életesemények vagy az elsődleges szocializációs közegen túli kontextus hatásaként. Ezek nem ritkán hullámzó vagy nem egységes volta azonban makroszinten „kiolthatja”, vagy inkább kiegyenlítheti a mikroszintű változások összegzett hatását. Kutatásunk tapasztalata mindenesetre fokozott óvatosságra inti a kérdésre fókuszáló kvantitatív vizsgálatokat a „vallásos” és „nem vallásos” kategóriák használatakor és értelmezésekor. Hogy az elsődleges és nem elsődleges szocializációs közegek milyen hatással vannak a személyes vallásosságra, az függhet a történelmi, társadalmi, kulturális kontextustól éppúgy, mint attól, hogy e szocializációs hatások milyen életkorban, ha úgy tetszik, milyen életszakaszban vagy pszichoszociális fejlődési szakaszban érik az egyént. Így az életkori, a kohorsz- és a periódushatások esetleges szembenállása helyett helyesebb azok egymásra hatásából, interakciójából kiindulni.

## HIVATKOZÁSOK

- Bögre Zs. (2003) Élettörténeti módszer elméletben és gyakorlatban. Feldolgozási javaslat és illusztráció. *Szociológiai Szemle* 13, 1, 155–168.
- Bögre Zs. (2004) *Vallásosság és identitás: élettörténetek a diktatúrában, 1948–1964*. Pécs: Dialóg Campus.
- Crockett, A. – Voas, D. (2006) Generations of decline: religious change in 20th Century Britain. *Journal for the Scientific Study of Religion* 45, 567–584. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2006.00328.x>
- Hámori Á. (2011) Református esélyek és kilátások. *Confessio* 35, 4, 6–25.
- Hámori Á. – Rosta G. (2014) Youth, Religion, Socialization. Changes in youth religiosity and its relationship to denominational education in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal* 3, 4, 46–60. <https://doi.org/10.14413/herj.2013.04.05.46>
- Hayward, R. D. – Krause, N. (2015) Aging, Social Developmental, and Cultural Factors in Changing Patterns of Religious Involvement Over a 32-Year Period: An Age–Period–Cohort Analysis of 80 Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 46, 8, 979–995. <https://doi.org/10.1177/0022022115597066>
- Idler, E. L. – Kasl, S. V. – Hays, J. C. (2001) Patterns of Religious Practice and Belief in the Last Year of Life. *Journal of Gerontology* 56B, 6, S326–S334. <https://doi.org/10.1093/geronb/56.6.s326>
- Inglehart, R. – Welzel, C. (2005) *Modernization, cultural change, and democracy. The human development sequence*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511790881>
- Keister, L. A. (2011) Religion and Attainment. *Sociological Focus* 44, 4, 354–383. <https://doi.org/10.1080/00380237.2011.10571403>
- Kelley, J. – De Graaf, N.D. (1997) National context, parental socialization, and religious belief: Results from 15 nations. *American Sociological Review* 62, 4, 639–659. <https://doi.org/10.2307/2657431>
- Kovács A. (1992) Szórol szóra. *BUKSZ* 4, 1, 88–94.
- Kvale, S. (2005) *Az interjú: Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Budapest: József Műhely Kiadó.
- Laplante, B. (2016) A matter of norms: Family background, religion, and generational change in the diffusion of first union breakdown among French-speaking Quebecers. *Demographic Research* 35, 27, 783–812. <https://doi.org/10.4054/demres.2016.35.27>
- Mason, J. (2005) *A kvalitatív kutatás*. Budapest: József Műhely Kiadó.
- Moscato, A. – Mezuk, B. (2014) Losing Faith and Finding Religion: Religiosity over the life course and substance use and abuse. *Drug Alcohol Depend.* 136, 127–134. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2013.12.018>
- Northmore-Ball, K. – Evans, G. (2016) Secularization versus religious revival in Eastern Europe: Church institutional resilience, state repression and divergent paths. *Social Science Research* 57, 31–48. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.11.001>
- Rosta G. (2007) A magyarországi vallási változás életkori aspektusai. In: Hegedűs Rita, Révay Edit (szerk.) *Úton... – Tanulmányok Tomka Miklós tiszteletére*. Szeged: SZTE BTK Vallástudományi Tanszék, 297–311.
- Stark, R. (1999) Secularization, R.I.P. *Sociology of Religion*, 60, 3, 249–273.
- Stolzenberg, R. M. – Blair-Loy, M. – Waite, L. J. (1995) Religious Participation in Early Adulthood: Age and Family Life Cycle Effects on Church Membership. *American Sociological Review* 60, 1, 84–103. <https://doi.org/10.2307/2096347>
- Tomka M. (2002) A szekularizációról – pró és kontra. *Lelkipásztor* 77, 8–9, 282–287.
- Tomka M. (2010) Vallási helyzetkép – 2009. In: Rosta G. – Tomka M. (szerk.) *Mit értékelnek a magyarok?* Budapest: OCIPE – Faludi Ferenc Akadémia, 401–425.
- Uecker, J. E.- Regnerus, M. D. – Vaaler, M. L. (2007) Losing My Religion: The Social Sources of Religious Decline in Early Adulthood. *Social Forces* 85, 4, 1667–1692. <https://doi.org/10.1353/sof.2007.0083>
- Voas, D. (2009) The rise and fall of fuzzy fidelity in Europe. *European Sociological Review* 25, 2, 155–168. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn044>
- Voas, D. (2015a) Religious involvement over the life course: problems of measurement and classification. *Longitudinal and Life Course Studies* 6, 2, 212–227. <https://doi.org/10.14301/llics.v6i2.311>
- Voas, D. (2015b) *The mysteries of religion and the lifecourse*. Centre for Longitudinal Studies Working Paper 2015/1 (January 2015). London: Institute of Education, University College London.
- Voas, D. – Crockett, A. (2005) Religion in Britain: neither believing nor belonging. *Sociology* 39, 11–28. <https://doi.org/10.1177/0038038505048998>
- Voas, D. – Doebler, S. (2011) Secularization in Europe: Religious Change Between and Within Birth Cohorts. *Religion and Society in Central and Eastern Europe* 4, 1, 39–62.

- Wilhelm, M. O. – Rooney, P. M. – Tempel, E. R. (2007) Changes in Religious Giving Reflect Changes in Involvement: Age and Cohort Effects in Religious Giving, Secular Giving, and Attendance. *Journal for the Scientific Study of Religion* 46, 2, 217–232. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2007.00352.x>
- Wink, P. – Dillon, M. (2002) Spiritual Development Across the Adult Life Course: Findings From a Longitudinal Study. *Journal of Adult Development* 9, 1, 79–94. <https://doi.org/10.1023/a:1013833419122>
- Yamane, D. (1997) Secularization on Trial: In Defense of a Neosecularization Paradigm. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, 1, 109–122.

KISS MÁRTA<sup>1</sup> – VASTAGH ZOLTÁN<sup>2</sup>

AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNYT ÉS ELŐMENETELT HÁTRÁNYOSAN BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK MEGÍTÉLÉSE A SZOCIÁLIS SZAKEMBEREK NÉZŐPONTJÁBÓL<sup>3</sup>

[https://doi.org/ 10.18030/socio.hu.2020.1.45](https://doi.org/10.18030/socio.hu.2020.1.45)

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a szociális területen dolgozó szakemberek véleményét vizsgáljuk a gyerekek tanulmányi eredményességét, előmenetelét befolyásoló tényezőkről, illetve e téren megmutatkozó hátrányok okaival kapcsolatban. E megközelítés és célcsoportválasztás oka egyrészt, hogy míg a pedagógusok véleményét a megelőző kutatások alapján jobban ismerjük, addig a szociális területen dolgozó szakembereket – annak ellenére, hogy közösen kell dolgozniuk a pedagógusokkal – ebben a témában nem szokták megkérdezni. Másrészt, a legújabb kormányzati irányelvek és rendelkezések alapján, az iskolán kívüli (extrakurrikuláris) hátránykompenzáció jelentősebb színterei, mint például a tanodák és a Biztos Kezdet Gyerekházak, illetve az óvodai és az iskolai szociális munka, „gyermekes esélynövelő szolgáltatásai” címszóval bekerültek a gyermekjóléti és-védelmi ellátások rendszerébe és/vagy szakmai felügyelete alá.

Vizsgálatunkat – kísérleti jelleggel – baranyai szociális szakemberek körében végeztük el, amelynek során a hátrányok kialakulásának okait illetően nyolc problématerületet (látens faktort) azonosítottunk. A megkérdezett szakemberek véleményének átlagai alapján előzetesen elmondható, hogy a többségi álláspont elsősorban a szülői mintákat és viselkedésmódot, továbbá a gyermek tanuláshoz való hozzáállását és a társas kompetenciák hiányát teszi elsősorban felelőssé a hátrányok kialakulásáért. Ezek az eredmények egybevágóak a pedagógusok körében végzett vizsgálattal, ahol szintén a szülők és gyerekek hozzáállását nevezték meg a kérdezettek a legfontosabb befolyásoló tényezőként. Ugyanakkor klaszterelemzéssel kiderült, hogy a megkérdezett szakemberek nem egységesek e tekintetben (sem): három különböző – markánsan eltérő véleményekkel jellemezhető – csoport azonosítható körükben.

**Kulcsszavak:** tanulmányi hátrányok, hátránykompenzáció, szociális szakemberek, problémaérzékelés, iskolai eredményesség dimenziói, iskolai teljesítmény és előmenetel, tanulói eredményesség

---

1 Társadalomtudományi Kutatóközpont, MTA Kiváló Kutatóhely, tudományos munkatárs; a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Intézet, adjunktus

2 Társadalomtudományi Kutatóközpont, MTA Kiváló Kutatóhely, tudományos segédmunkatárs; ELTE TÁTK, tanársegéd

3 A kutatás a Széchenyi 2020 Program EFOP 5.2.2-17 „Transznacionális együttműködések” elnevezésű projektje keretében készült.

## THE ASSESSMENT OF FACTORS INFLUENCING SCHOOL ADVANCEMENT BY PROFESSIONALS WORKING IN THE SOCIAL SPHERE

### ABSTRACT

In the study we examine the opinion of professionals working in the social sector about the factors influencing children's school performance and development, as well as the reasons for disadvantages in this field. The reason for this approach and choice of target group is, firstly, that while teachers' opinions are better known from previous research, professionals working in the social areas, despite having to work together with teachers, are not usually asked about this topic. Secondly, under recent government directives and regulations, the initiatives established to counteract extracurricular (out of school) disadvantage like After school support programmes (Tanoda), Sure Start Children Centres, and social workers in schools and nurseries, have become part of the child welfare and protection system or have come under its professional supervision.

Our research – being a pilot project – was carried out among social professionals in Baranya, and identified eight problem areas (latent factors) regarding the causes of disadvantages. Based on the averages of the opinions of the interviewed professionals, the majority standpoint is that disadvantages arise first and foremost from parental patterns and behaviours, the child's attitude to learning, and the lack of social competencies. These results are consistent with a survey made among teachers, where respondents also identified the attitudes of parents and children as the most important influencing factors. At the same time, cluster analysis revealed that the interviewed professionals are not uniform in this respect (either): three different groups, characterized by markedly different opinions, can be identified among them.

**Keywords:** school disadvantages, compensation of disadvantages, professionals working in the social sector, problem detection, dimensions of school efficiency, school performance and career, student efficiency

## AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNYT ÉS ELŐMENETELT HÁTRÁNYOSAN BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK MEGÍTÉLÉSE A SZOCIÁLIS SZAKEMBEREK NÉZŐPONTJÁBÓL

---

### BEVEZETŐ

Az oktatás területén jelentkező hátrányok (rossz iskolai eredmények, hiányzások, bukás, lemorzsolódás, stb.) okainak és következményeinek kutatása igen elterjedt mind a nemzetközi mind a hazai társadalomtudományban. Különösen a 2000-es években megkezdődő Országos Kompetenciamérések kapcsán került előtérbe ez a téma hazánkban, amely lehetőséget adott a tanulók eredményeinek mélyebb elemzésére, és azok különböző tényezőkkel való összevetésére. Ezek alapján az egyik legfőbb problémaként körvonalazódott, hogy Magyarországon különösen erőteljesen befolyásolja az iskolai eredményeket a családi háttér, és ebben a tekintetben hatalmas különbségek mutatkoznak az ország különböző részei, települései között, sőt iskolatípusonként is. A kutatások jelentős része a hátrányok kialakulására és fenntartási mechanizmusaira koncentrált, ezen belül is az iskolarendszer vizsgálatára, és az oktatási szegregáció, szelekció kérdésére, továbbá számos esettanulmány nyújt bizonyosságot a jelenség következményeiről is. Ugyanakkor kevesebben foglalkoznak az iskolai hátrányok kompenzációjának lehetőségeivel, ebben a témában leginkább különböző projektek, elsősorban a tanoda-programok értékeléseit olvashatjuk.

Kutatásunk átfogó célja, hogy az oktatás területén jelentkező hátrányok (mely fogalmat tágran értelmezzük: rossz eredmények, hiányzások, bukás, lemorzsolódás gyűjtőfogalmaként: összefoglalóan „iskolai teljesítmény és előmenetel”<sup>4</sup>) problémakörét, valamint kompenzációs lehetőségeit a szociális területen dolgozó szakemberek szempontjából és megítélése alapján vizsgálja. E megközelítés és célcsoportválasztás oka egyrészt, hogy míg a pedagógusok véleményét a megelőző kutatások alapján jobban ismerjük (lásd pl. OFI 2013-2014 kutatás<sup>5</sup>), addig a szociális területen dolgozó szakembereket – annak ellenére, hogy közösen kell dolgozniuk a pedagógusokkal – ebben a témában nem szokták megkérdezni. Másrészt, a legújabb kormányzati irányelvek és rendelkezések alapján, az iskolán kívüli (extrakurrikuláris) hátránykompenzáció jelentősebb színterei, mint például a tanodák és a Biztos Kezdet Gyerekházak, illetve az óvodai és az iskolai szociális munka, „gyermekek esélynövelő szolgáltatásai” címszóval bekerültek a gyermekjóléti és -védelmi ellátások rendszerébe és/vagy szakmai felügyelete alá. Célcsoportválasztásunk jogosultságát megerősíti, hogy korábbi tereptapasztalataink és jelen kutatás tanúsága szerint a szociális szakemberek meghatározó része jelenleg is folytat közvetve vagy

---

4 Tágabb értelemben ide tartoznak azok a háttértényezők is, amelyek az alacsonyabb szintű, rosszabb munkaerőpiaci végzettséget nyújtó középfokú képzések felé történő sodródásért, sőt, a felsőfokú tanulmányok elmaradásáért, vagy annak diploma megszerzése előtti félbeszakadásáért is felelőssé tehetők.

5 TÁMOP XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.111/1-2012-0001. Lásd pl. Széll 2014, 2015)

közvetlenül ilyen jellegű hátránykompenzációs tevékenységet<sup>6</sup>, és ez az arány várhatóan a fentebb említett változások következtében nőni fog.

Tanulmányunk egy kísérleti kérdőíves adatfelvétel eredményeire épül, melyben az oktatás területén jelentkező hátrányokhoz vezető okokról, a hátránykompenzáció eszközeiről, a meglévő intézmények hátránykompenzáló szerepéről illetve a folyamatban betöltött saját részvételükről kérdeztük a szakembereket.<sup>7</sup> Jelen tanulmány keretei között azonban – terjedelmi szempontok miatt – csak a hátrányok kialakulásához vezető okokkal foglalkozunk.<sup>8</sup> Fő kérdéseink, hogy a szociális területeken és az egyéb, hátránykompenzációs munkát végző szakemberek jelenleg hogyan állnak ehhez a problémához, illetve miként azonosítják az iskolai eredményességet, illetve előmenetelt befolyásoló tényezőket.

A tanulmányban az iskolai eredményesség/eredménytelenség és a lemorzsolódás szakirodalmának, mérési módszereinek összefoglalása után összegezzük az általunk megkérdezett szakemberek véleményét, majd a válaszokat faktorokanalízis segítségével csoportokba rendezzük, amelyeket összevetünk a nemzetközi szakirodalomban felvázolt elméleti modellekkel. Ezután az ilyen módon kialakított és ellenőrzött faktorok segítségével a válaszadó szakembereket klaszterekbe soroljuk, végül pedig a faktorok és klaszterek eredményei alapján megfogalmazzuk következtetéseinket és a további kutatási irányokat.

A viszonylag nagy „nemválaszolási arány” miatt az eredmények általánosításakor óvatosan és körültekintően kell eljárni. Ugyanakkor ezek mégis jól párhuzamba állíthatók a referenciaként használt Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által pedagógusok körében mért eredményeivel (2014), továbbá a válaszok alapján kirajzolódó faktorok megfeleltethetők különböző nemzetközi modelleknek. Így azt gondoljuk, hogy a jövőre nézve mind elméleti, mind gyakorlati szinten (további kutatások kiindulópontjaként) hasznosítható eredményeket tartalmaz. Nem utolsósorban célunk - hosszú távon - policy-irányultságú következtetések levonása, illetve reményeink szerint annak elősegítése, hogy a szociális és oktatási szféra a hátrányos helyzetű gyerekek jobb iskolai teljesítményének és előmenetelének érdekében jobban együtt tudjon működni.

## ADATOK

Az iskolai hátrányok kialakulásának okaira és a hátránykompenzáció eszközeire irányuló kísérleti adatfelvételünk egy kifejezetten Baranya megyére fókuszáló nagyobb kutatás keretében készült. Vizsgálatunk azon intézmények (családsegítés és gyermekjólét, gyermekvédelem, pedagógiai szakszolgálat) munkatársaira fókuszált, amelyeknek – a nevelési, oktatási intézményeken kívül – feladatkörébe tartozik az oktatás területén jelentkező hátrányok mérséklése (is). Mivel e témakörben a pedagógusok véleményét már korábbi kutatásokból ismerjük, ezért ők nem képezték részét a mintának.

<sup>6</sup> Ez az arány a pedagógiai szakszolgálatok munkatársai körében a legmagasabb (80%), ugyanakkor a család- és gyermekjóléti központ vagy szolgálatok esetében is 65 százalékos, míg a gyermekvédelmi központ és szakszolgálat munkatársai körében 48 százalék. A szakemberek átlagos munkatapasztalata szakterületükön 9,4 év, az oktatás területén megnyilvánuló hátrányok kompenzációja többségük számára a célcsoport igényeitől függően elvégzendő feladat (55%), ugyanakkor kötelező feladatként értékelte a válaszadók csaknem 40 százaléka a fennmaradó 5% önkéntes tevékenységként végzi.

<sup>7</sup> A kérdőív az iskolai hátránykompenzáció mellett még két területet érintett: a szakmai együttműködés és a munkahelyi jólét témakörét, melyek azonban nem képezik jelen tanulmány témáját.

<sup>8</sup> A befolyásoló tényezők megfeleltetése a beavatkozási eszközöknek egy újabb cikk témáját képezi majd.

A mintát alkotó elsődleges célcsoportot a Pécs és körzetét (38 települést) ellátó járásközpontban működő család- és gyermekjóléti központ és szolgálat munkatársai, míg a másodlagos célcsoportot a Baranya Megyei Gyermekvédelmi Központ és Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat alkalmazottai,<sup>9</sup> valamint a Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat munkatársai<sup>10</sup> jelentették.

Az elsődleges célcsoport esetében nem történt mintavétel, mivel a sokaság teljeskörű lekérdezése szerepelt a kutatási tervben, míg a másodlagos célcsoportok esetében szakterületek szerinti kvótás mintavétel történt. A kérdőív lekérdezésére 2019. március–április folyamán került sor személyes és online formában.

1. táblázat. Minta leírás

| Célcsoport   | Célsokaság         |           | Minta    |           | Megvalósulás      |
|--|--------------------|-----------|----------|-----------|-------------------|
|  | Elemszám (becslés) | Megoszlás | Elemszám | Megoszlás | Válaszadási arány |
| Család- és Gyermekjóléti Szolgálat és Központ (Pécs és körzete)            | 300 fő             | 47,6%     | 96 fő    | 36,8%     | 32,0%             |
| Baranya Megyei Gyermekvédelmi Központ és Területi Gyermekvédelmi Szolgálat | 200 fő             | 31,7%     | 105 fő   | 40,2%     | 52,5%             |
| Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat                                    | 130 fő             | 20,6%     | 60 fő    | 23,0%     | 46,2%             |
| Együtt   | 630 fő             | 100,0%    | 261 fő   | 100,0%    | 43,6%             |

A mintavételi keretként szolgáló nagyjából 630 megkérdezett szakember közül összességében 261 főt sikerült lekérdezni, amely közelítőleg 2/5-ös válaszadási arányt jelent. Az alacsony válaszadás miatt kísérleti kutatásunk eredményeit óvatosan kell kezelni, és elsősorban, mint az elmélet és az empiria közötti feltáró, orientáló jellegű eredményeket érdemes értelmezni. A mintáról mindenesetre elmondható, hogy a sikeresen lekérdezett szakemberek közel 85 százaléka nő (221 fő), 15 százaléka férfi. A válaszadók életkora 22 és 66 év között szóródik, az átlagos életkoruk 40 év. Nagyjából 17 százalékuk (41 fő) 30 éves vagy fiatalabb, 1/3-uk 31–40 év közötti (79 fő), harmaduk 41–50 év közötti (83 fő), 15 százalékuk pedig 50 évesnél idősebb (35 fő). Főiskolai végzettséggel 2/5-ük, egyetemi végzettséggel pedig harmaduk rendelkezik. Az összes válaszadó valamennyivel több, mint negyede pedagógiai, közel ötöde bölcsészettudományi, és kevéssel több, mint 1/10-e társadalom- illetve viselkedéstudományi végzettséggel rendelkezik. A válaszadók közel ötöde kevesebb, mint egy éve dolgozik jelenlegi pozíciójában, valamivel több, mint fele legfeljebb hároméves tapasztalattal, 25–25 százaléka pedig három és hat év közötti, illetve annál hosszabb tapasztalattal rendelkezik éppen betöltött munkakörében.

9 Gyermekvédelmi gyámok, ügyintézők, koordinátorok, asszisztensek, nevelők, gyermekfelügyelők, pszichológusok, fejlesztőpedagógusok.

10 Gyógypedagógusok, gyógytestnevelők, pszichológusok, logopédusok, fejlesztőpedagógusok, szociálpedagógusok, pedagógiai asszisztensek, gyógypedagógiai asszisztensek.

## ELMÉLETI HÁTTÉR

A hazai és a nemzetközi szakirodalom is megegyezik abban, hogy az iskolai teljesítményt, eredményességet, karriert, illetve a másik oldalon, az iskolai kudarcokat, illetve a lemorzsolódást számos tényező befolyásolja, azonban ezek súlyáról, fontosságáról ez idő szerint még nem rendelkezünk igazán biztos tudással és empirikus evidenciákkal – pl. a tanárok minőségének<sup>11</sup> „ingoványos” területéről (lásd később). Ugyan számos jól megalapozott, fontos elemzés született e kérdéssel kapcsolatban, azonban ezek egyike sem terjedhetett ki önmagában az összes fontos – elméletileg ma már viszonylag jól körvonalazható- tényező vizsgálatára.

Az 1980–90-es évekre tehető az első közgazdasági elemzések, melyek nemzetközi diákok teszteredményei alapján próbáltak becsléseket adni a különböző országok oktatásának termelő funkcióit (*education production functions*) illetően. Ennek alapja egy egyszerű termelési modell volt, amely az egyik oldalon megvizsgálta a különböző inputokat, mint például az iskolai erőforrásokat, vagy a családi tényezőket, a kimeneti oldalon pedig a diákok teljesítményét. A vizsgálati terület nagy jelentőséggel bírt, mert az eredmények közvetlenül befolyásolták a döntéshozást (Hanushek 2008). Az első összehasonlító gazdasági elemzés 2003-ban született Woessmann tollából, amely már számításba vette a diákok eredményeivel, családi hátterével, az iskolai inputokkal és a különböző intézményi különbségekkel kapcsolatos nemzetközi adatokat is (Hanushek–Woessman 2011, 2014). Az alapmodell – amellyel 29 OECD ország PISA teszt eredményeit feldolgozták – három szintet tartalmaz:

1. Az egyéni szintű tényezők két dimenziót: a) a diákok személyes jellemzőit és b) a családi hátterük számos indikátorát tartalmazzák. Az előbbibe például olyan tényezők tartoznak, mint az életkor, nem, etnikai származás, míg a családi háttértényezők közé a szülők szocio-ökonomiai státusza, a szülők foglalkozása, könyvek száma, stb.
2. Az iskolai szint tartalmazza egyrészt: a) az „iskolai inputokat” mint például az iskola elhelyezkedése, a tanuló-csoport mérete, az iskola felszereltsége, tanárok képzettsége, valamint b) az „intézményi tényezőket” mint például a tanárok monitoringozása, a diákok teljesítményének mérése az iskolai autonómia és elszámoltathatóság, stb.
3. Országok szintjén pedig nézik az egy főre eső GDP arányát, a tanulókra jutó oktatási ráfordítást, a kimeneti vizsgák intézményi tényezőit, a magániskolák arányát, stb. (Hanushek–Woessman 2011, 2014).

Hanushek és Woessman összehasonlító elemzést végezvén rávilágítottak, hogy míg az egyéni és családi tényezők szisztematikus összefüggést mutatnak a diákok eredményességével, és az intézményi struktúra és az iskolarendszer egyes tényezői is pozitívan korrelálnak, addig az iskolai inputok (ráfordítások) mint pl. az osztályméret, a tanár végzettsége és kvatilásai nagyon gyenge, ellentmondásos összefüggést mutatnak<sup>12</sup> (Hanushek–Woessman 2014: 153). Ennek ellenére a szerzők megállapítják ez utóbbi „puhább” (*soft*) tényezők fontosságát is.

11 Vö. Teacher quality; ezt a tényezőcsoportot a magyar oktatáskutatók a „tanárok minőségeként” fordították írásaikban, így mi is ezt a kifejezést használtuk. A tanárok személyével, iskolai végzettségével, képességeivel kapcsolatos tényezők tartoznak ide.

12 A modell nem tartalmazza a különböző képesség-faktorokat, de ennek ellenére is országos szinten a diákok eredményességének varianciaszintjének 87%-át magyarázza.

Bert Creemers, Leonidas Kyriakides és Pam Sammons (2010) – számunkra szintén meghatározó elemzése<sup>13</sup> - az oktatási hatékonyság szempontjából vizsgálja a tanulók teljesítményére, eredményességére ható tényezőket. Creemer és munkatársai (2010: 4–5) megállapítják, hogy az iskolai eredményességet befolyásoló tényezők keresésére és elemzésére irányuló kutatások legmélyebb gyökerei – legalábbis igen nagy részben – Coleman (1966) úttörő munkájáig vezethetők vissza, aki az oktatási esélyegyenlőség kérdéseivel kapcsolatban fogalmazott meg máig meghatározó gondolatokat.

Jencks és munkatársai (Jencks et al. 1972) pszichológiai irányultságú munkájának „pesszimista” konklúziójára válaszként - amely szerint az oktatási munka minőségének valójában csak nagyon kis hatása van a diákok iskolai sikereire, illetve kudarcaira - indultak el az oktatási hatékonysággal kapcsolatos kutatások. Az első fázisban elsősorban azt mutatták ki a kutatók, hogy az „iskola és az oktatás” igenis fontos tényező (a családi háttér mellett) és képes bizonyos mértékben változtatni a pszichés és társadalmi „adottságok” meghatározta tanulmányi eredményességen. A második fázisban már nemcsak a puszta tényszerű összefüggést, hanem az azzal összefüggésbe hozható tényezők megtalálására helyeződött a hangsúly, a harmadikban pedig már az eredmények elméleti szinten történő összefoglalása is jelentős mértékben előre haladt. Az oktatási eredményességet vizsgáló kutatókat napjainkban leginkább a korábban felismert tényezők komplex kapcsolatainak feltárása izgatja (Creemer et al. 2010: 5–11). Az oktatási eredményesség kutatások e négy fázisa során amellet, hogy bizonyítottá vált, hogy az iskolának és a pedagógiai munkának valóban van jelentősége a tanulói eredményesség szempontjából<sup>14</sup>, sikerült viszonylag pontos képet kapni az ezt leginkább meghatározó tényezőkről is (Creemer et al. 2010: 303–323).

Creemer és munkatársai felvázoltak egy, a tanítási/tanulási szituáció dinamikus modelljeként értelmezett elméleti keretet, amely e viszonyrendszer két legfontosabb szereplőjének – a tanárnak és a diáknak – a szerepeire, valamint e kapcsolat külső kontextusára – azaz értelmezésükben az iskolára, mint tanulási környezetre, és az oktatási rendszerre, mint területi és országos oktatáspolitikára – vonatkozóan tartalmazta az általuk legfontosabbnak tartott hatástényezőket (Creemer et al. 2010: 314–315). Ezek az iskolai környezetre és a pedagógiai munkára vonatkozóan részletesebbek, ugyanakkor a tágabb társadalmi-gazdasági-politikai környezetre vonatkozóan némileg vázlatosabbak, mint amelyek Rumberger modelljében szerepelnek. Emiatt – és kutatási kérdésünk fókusza miatt – mi a következőkben Rumberger modelljét tekintjük viszonyítási pontnak (lásd később részletesen).

A fentiek összegzéseképpen levonható a következtetés, hogy a köztudottan erős hatást gyakorló egyéni, illetve családi háttértényezők mellett, egyes intézményi sajátosságoknak és rendszerspecifikus tényezőknek is meghatározó szerepük van, de nem feltétlenül a hagyományos értelemben vett „tradicionális” mutatóknak (mint például az iskola felszereltsége<sup>15</sup>, osztálylétszám), hanem a „puhább”, nehezebben mérhető tényezőknek, ilyenek például a pedagógiai módszerek, vagy a tanárok tudásával, kvalitásaival kapcsolatos minőségi tényezők

13 Erre mi a saját élkítűzéseink szempontjából úgy tekintünk, mint amely kifejezetten az iskolán/iskolarendszeren belüli tanár-diák viszonyok, illetve a pedagógiai hozzáadott érték tekintetében cizellálja Rumberger megállapításait. (Lásd később)

14 Lásd korábban pl. Hanushek 2008 Hanushek–Woessman 2011, 2014.

15 A magas szintű oktatási technológia és felszereltség önmagában nem garancia az oktatás jó minőségére, mert az infrastrukturális paraméterek nem befolyásolják az eredményességet közvetlenül, ugyanakkor hatást gyakorolnak más, befolyásoló tényezőkre (Széll 2013).

(Darling–Hammon 2000, Hanushek 2008, Creemer et al. 2010, Hanushek–Woessman 2014, Szemerszki 2015). Annak ellenére, hogy a szakirodalom tanúságai szerint az iskolai eredményességet befolyásoló tényezők közül a tanárok szakmai kvalitásainak és elhivatottságának (oktatási gyakorlattal és módszerekkel együtt) jelentős szerepe van, még sincs ezen tényezőknek nemzetközi összehasonlításra alkalmas indikátora, amelyekre pedig az oktatáspolitikai hatással lehetne (Hanushek 2008, Széll 2013).

A nemzetközi tanulói eredményesség mérések hiányosságait kompenzálendő – miszerint azok a matematika és szövegértés skillekre koncentrálnak, és nem vesznek figyelembe más területeket, és olyan új célokat mint például a metakognitív vagy affektív készségeket –, a hazai kutatók a tanulói eredményesség két dimenzióját javasolják mérni. A tanulmányi sikeresség mellett a szubjektív eredményességet, az iskolába járáshoz fűződő viszonyt is számításba veszik, így például a tanulmányok melletti kitartást, a tanulmányok fontosságának, hasznosságának felismerését, továbbá a továbbtanulási hajlandóság és a jövővel kapcsolatos elképzeléseket (Szemerszki 2015). Eredményeik szerint, míg a „tanulmányi eredményesség mutató” esetében a képzéstípusoknak és a család kulturális tőkájének nagy szerepe volt, addig a „szubjektív eredményességmutatóra” a szülői és az iskolai támogató közegnek volt jelentős hatása. A kutatók kifejtik, hogy az „eredményességorientált jövőkép” és a tanulás melletti elköteleződés ugyan rövidtávon nem kimutatható, ugyanakkor hosszú távon nagyban hozzájárulhat a tanulmányi eredményesség javulásához (Szemerszki 2015: 85).

Kutatásunkba magunk is beépítettük a szubjektív eredményesség egyes tényezőit, mint például a tanuló motiváltságát, illetve a szülők és az iskola egyes támogató, együttműködési jellemzőit (lásd 2. táblázat). Elemzésünkhöz Russel W. Rumberger és munkatársai (Rumberger–Lim 2008, Rumberger 2001) lemorzsolódást, illetve a pedagógiai munka teljesítményének, eredményességének, hozzáadott értékének vizsgálatát célkeresztjükbe állító kutatásait vettük legfontosabb viszonyítási pontként, amelyek sok tekintetben figyelembe veszik a közgazdaságtan, a szociológia és a pszichológia korábbi eredményeit. Hasonlóan a korábban bemutatott Woessmann (2003) modellhez, ők is alapvetően egyéni és intézményi tényezőket különítenek el, ugyanakkor modelljük tartalmaz puhább, ámde olyan jelentőséggel bíró tényezőket is, mint például a diákok tanulás melletti elkötelezettsége, a jellemző oktatási gyakorlatok, vagy a közösségi hatások. Rumberger a középfokú tanulók lemorzsolódásának okairól rendelkezésre álló kutatások metaelemzésvel szisztematikus, és széleskörű áttekintését nyújtotta ezeknek a faktoroknak.<sup>16</sup> Ugyan „hagyományos értelemben” a középiskolai lemorzsolódás kérdése szűkebb, mint az általunk használt, tágan értelmezett „iskolai teljesítmény és előmenetel” gyűjtőfogalma, azonban azok a tényezők, amelyeket ezzel összefüggésben összegyűjtött és elemzett, az iskolai eredményesség többi indikátorára vonatkozóan, tulajdonképpen teljeskörűnek tekinthetők.

Rumberger és Lim (2008) a középiskolai lemorzsolódásra ható tényezőket két csoportba sorolták: az egyéni szintű tényezők közül legfontosabb területekként a tanulók az oktatási teljesítményét, viselkedését, attitűdjeit, és (demográfiai-, egészségi, illetve korábbi tanulmányi) háttérét emelték ki, míg az intézményi tényezők között a család, az iskola, és a szűkebb személyes társadalmi közeg, a közösség szerepét látták a legfontosabbnak. A tanulók lemorzsolódására legerősebben ható tényezőket e területek alá sorolták be (lásd 2. táblázat).

<sup>16</sup> Szintén a lemorzsolódás okainak lehető legteljesebb felsorolását kísérelte meg Cecilia Lyche (2010) is, aki Rumberger és Lim eredményeit némileg kiegészítve, illetve rekonstruálva adott összefoglalást a témával kapcsolatban összegyűjtött legfontosabb elméleti és empirikus eredményekről.

2. táblázat. A lemorzsolódást befolyásoló legfontosabb tényezők és csoportosításuk

| Meghatározók           | Terület              | Faktorok/tényezőcsoportok            |
|------------------------|----------------------|--------------------------------------|
| Egyéni tényezők        | iskolai teljesítmény | eredmények                           |
|                        |                      | folytonossága                        |
|                        |                      | elérés/megszerzés                    |
|                        | viselkedés           | elköteleződés                        |
|                        |                      | tantárgyválasztás/képzési terület    |
|                        |                      | devianciák                           |
|                        |                      | kortárskapcsolatok/kortárs csoportok |
|                        |                      | foglalkoztatottság                   |
|                        | attitűdök            | célok                                |
|                        |                      | önkép                                |
|                        | „háttér”             | demográfia                           |
|                        |                      | egészség                             |
| múltbéli tapasztalatok |                      |                                      |
| Intézményi tényezők    | család               | családösszetétel                     |
|                        |                      | családi erőforrások                  |
|                        |                      | hétköznapi gyakorlatok               |
|                        | iskola               | iskolák tanulói összetétele          |
|                        |                      | iskolaszerkezet                      |
|                        |                      | iskolai erőforrások                  |
|                        |                      | iskolai gyakorlatok                  |
|                        | közösség             | közösség összetétel                  |

Forrás: Rumberger–Lim (2008: 93–95, 96–98.) alapján Kiss–Vastagh

Egyéni szintű tényezők:

1. Az iskolai teljesítmény (*educational performance*) területéhez egyrészt a tanulmányi eredmények (*academic achievement*), pl. iskolai osztályzatok, teszteredmények, másrészt a tanulmányok folytonossága (*persistence*) vagy másként a tanulói mobilitás, harmadrészt az elérés/megszerzés (*attainment*) faktora tartozik, ami egyrészt jelentheti az általános iskola sikeres befejezését, másrésztől maguknak az egyes osztályoknak sikeres elvégzését, illetve a másik oldalról megfogva; az osztályismétlés, vagyis a bukás elkerülését.<sup>17</sup>

2. Az iskolán belüli és azon kívüli viselkedés (*behaviors*)<sup>18</sup> területéhez öt tényezőt soroltak a kutatók. Az elköteleződés (*engagement*)<sup>19</sup> alapvetően a diákok tanulási folyamatba történő aktív bevonódásának mértékét méri. A tantárgyválasztás/képzési területek (*coursetaking*)<sup>20</sup> a magyar oktatási rendszerben nehezebben

17 Ezek mellett – és velük részben összefüggésben - e faktorhoz sorolható a túlkorosság is, amely a másik kettőhöz hasonlóan szintén hatással van a lemorzsolódási esélyekre (Rumberger–Lim, 2008: 19–23).

18 Fehérvári (2016) Lyche-n alapuló fordításában: viselkedés.

19 Elköteleződésen (*engagement*) a diákok tanulási folyamatba történő aktív bevonódását – minimálisan az iskola látogatását-, a házi feladatok rendszeres és gondolkodó elkészítését, illetve a szűken értelmezett tanulóval kapcsolatos feladatokon túl, az iskola szabadidős, illetve társas tevékenységeiben (pl. szakkörök, sport, kirándulások, stb.) történő részvételt is érthetjük.

20 A tantárgyválasztás (*coursetaking*) az amerikai viszonyok között a szabad tantárgyválasztás azon jellegzetességeire utal, hogy azok

értelmezhető faktor, a devianciák (*deviance*) hatásának jelentősége egyértelmű. Ez utóbbi elsősorban a diákok iskolán belüli és azon kívüli deviáns viselkedésére utal – többek között például az agresszív viselkedésre, normaszegésre, bűnelkövetésre, korai gyermekvállalásra –, de lefedi a tanárokkal és a diáktársakkal kialakított megfelelő viszony kialakítását is. A kortárskapcsolatok, kortárscsoportok (*peers*) hatása szintén a „viselkedés” átfogó területéhez köthető, végül a szerzőpáros a foglalkoztatottság (*employment*) kérdését<sup>21</sup> is a viselkedés területéhez sorolta.

A szerzők szerint egy harmadik lényeges problématerületet jelentenek az attitűdök, amelyek között a célok (*goals*) és az önkép (*self-perception*) fontosságát emelik ki, és azon a véleményen vannak, hogy mindkettő összefügg a viselkedés (*behavior*) és az iskolai teljesítmény (*educational performance*) területeivel.<sup>22</sup>

A „háttér” (*background*) területét a szerzők szűkebben értelmezik, mint ahogyan azt a szociológiai szakirodalomban szokás, de ennek oka elsősorban az, hogy a családdal kapcsolatos tényezőket önálló problématerületként különítették el. Így a „háttér” faktorok közé egyrészt a demográfiai tényezők: a nem és az etnikai származás (összefüggésben a nyelvi készségekkel) valamint az egészséggel kapcsolatos (*health*) tényezők, pl. fizikai, értelmi, pszichoszociális vagy érzékszervi károsodás (*disability*) tartoznak. A múltbéli tapasztalatok (*past experiences*) mindenekelőtt az iskola előtti nevelési/oktatási intézményekben szerzett tapasztalatokat (pl. óvoda, bölcsőde) jelentik (Rumberger–Lim 2008: 37–43).

#### Intézményi tényezők:

Rumberger és Lim (2008) az intézményi tényezők között elsőként a család területét jelölték meg, amelyen belül a családösszetétel (*structure*), a családi erőforrások (*resources*), valamint a hétköznapi gyakorlatok (*practices*) tényezőit azonosították. A családi struktúra alatt a colemani értelemben vett családon belüli társadalmi tőkét,<sup>23</sup> családi erőforrásokon pedig – szintén Coleman (1988) nyomán – a pénzügyi erőforrásokat, a humán erőforrásokat, és a társas erőforrásokat értették.

A családi erőforrások faktor reprezentálja tehát azt, amit a szociológia hagyományosan társadalmi háttérnek nevez, és amelyet igen sokszor a társadalmi-gazdasági státus (SES) indikátorával próbálnak a szociológusok egyszerű formában megragadni. A hétköznapi gyakorlatok (*practices*) azokra szülői beállítódásokra és tevékenységekre vonatkoznak, amelyeket hétköznapi gyakorlatban ténylegesen folytatnak.<sup>24</sup>

---

körében, akik zömmel szakmai felkészítő tárgyakat vesznek fel, nagyobb a lemorzsolódás esélye, mint akik a felsőoktatásra felkészítő „akadémiai” tárgyakat választják.

21 A szakirodalom ezzel kapcsolatos eredményei szerint a középfokú tanulmányok melletti munkavállalás is hatással van a lemorzsolódási esélyekre, mivel azok a tanulók, akik heti 20 óránál többet dolgoznak, nagyobb eséllyel szakítják meg idő előtt középfokú tanulmányaikat (Rumberger–Lim 2008: 24–33.).

22 Célokra azt értik, hogy fontos, hogy a diákok magasra értékeljék a tanulás fontosságát és ebben az iskola szerepét, valamint hogy e kettő hasznos eszköznek fog bizonyulni számukra közép- és hosszútávú céljaik eléréséhez. Emellett az is lényeges, hogy a diákok maguk mit gondolnak arról, hogy képesek-e sikereket elérni az iskolában. E szerint az, hogy a diákoknak milyen elvárásai vannak az iskolával kapcsolatban, illetve hogy milyen a saját magukról, illetve képességeikről alkotott önképük, szintén befolyásolja a lemorzsolódás esélyeit (Rumberger–Lim 2008: 34–36).

23 A háztartás tagjainak a számát, illetve külön-külön a jelenlévő szülők és gyermekek számát értették, amelyek kapcsolatba hozhatók a szülői párkapcsolatok dinamikájával, a válásokkal és az ismételt házasságkötésekkel is.

24 Ezek azok a szülői gyakorlatok, illetve kapcsolatok, amelyek az iskolai és közösségi kapcsolatokkal együtt társadalmi tőke fogalmát alkotják Colemannél (1988), és amelyeket önmagukban az otthoni nevelési környezet, illetve a gyerekevelési stílusok (család-

Természetesen maga az iskola<sup>25</sup> is önálló kategóriát alkot, és több összetevőt fed le. Ezek egyike az iskolák tanulói összetétele (*student composition*), amely elsősorban a társadalmi háttér (itt „családi” és „háttér” területek) szerinti összetételt jelenti. Egy másik fontos tényező az iskolák szerkezete (*structure*), amely az állami és a magániskolák közötti különbségre utal, de emellett az iskola nagysága (nagyobb iskola nagyobb lemorzsolódási arány), és az iskolai rendszabályok (egyházi és magán, vs. állami) is ezt a tényezőcsoportot árnyalják. A harmadik faktort az iskolai erőforrások (*resources*) jelentik, amelyen elsősorban pénzügyi erőforrásokat értenek a szerzők. Végül e terület negyedik tényezőcsoportját az iskolai gyakorlatok (*practices*) képezik, amelyek sokak szerint a leglényegesebbek az iskolához szorosan kapcsolódó faktorok között.<sup>26</sup>

Végül a Rumberger és Lim által megjelölt, utolsó nagyobb elkülönülő területet a közösség jelenti, amely három „mechanizmuson” keresztül is befolyásolja a gyerekek és fiatalok fejlődését, illetve viselkedését. Egyrészt fontos szerepe van az intézményes erőforrásokhoz (*institutional resources*), illetve különböző szolgáltatásokhoz (pl. bölcsőde, óvoda, egészségügyi ellátások, foglalkoztatási lehetőségek) való hozzáférésnek, másrészt a szülői kapcsolatoknak (*parental relationships*), amelyek a gyerekek családi, baráti és szomszédsági kapcsolataira vannak hatással. Továbbá fontos szerepe van a társadalmi tőkének (*social relationships/social capital*), amely a kölcsönös bizalmon és hasonló értékeken alapulva segíti elő a fiatalok különböző tevékenységét (Rumberger–Lim 2008: 64–65).

A fenti, Rumberger és Lim által elkülönített hét terület, illetve az ezek alá sorolt faktorok hatásának erejéről egyelőre még nem állnak rendelkezésre igazán megalapozott és megbízható összehasonlító eredmények, de a tudományterület eddigi eredményei alapján mai tudásunk szerint úgy tűnik, hogy a középfokú tanulmányok során történő lemorzsolódás nagyjából 20 százalékban okolható az iskolai/oktatási területhez sorolt faktoroknak, és 4/5-részben a többi tényező áll mögötte (Rumberger–Lim 2008: 52–53).

### PROBLÉMAÉRZÉKELÉS: OKTATÁSI HÁTRÁNYOKAT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK AZONOSÍTÁSA

Kérdőívünk eredeti kiindulási feltevése szerint az oktatás, illetve az iskolai előmenetel területén tapasztalható hátrányok kialakulására és fennmaradására ható tényezők alapvetően három csoportra oszthatók. Ezek egyrészt a szülőkre és a család életkörülményeire, másrészt a gyerekekre, harmadrészt pedig az iskolára és oktatási rendszer egészére vonatkozó faktorok. Mint láttuk, e kategóriák megfeleltethetők az előző fejezetben bemutatott kétszintű modelleknek (Woessman 2003, Hanushek–Woessman 2011, 2014, Rumberger–Lim 2008), ahol az egyéni tényezők között megtalálhatók a tanulókra vonatkozó és a családi háttérből fakadó egyéni jellemzők, illetve második kategóriaként az intézményi tényezők szerepelnek, melyek többnyire az iskolára, oktatási rendszerre vonatkoznak (kivéve Rumberger és Lim modelljét, akik tágabban értelmezték e tényezőket).<sup>27</sup>

di-, nevelési kultúra, parenting) címszavak (vö. Perpék–Fekete 2016: 120.) alatt tárgyalnak (Rumberger–Lim 2008: 52–53).

25 Fehérvári (2016) Lyche-n alapuló fordításában: iskolai tényezők.

26 Itt elsősorban az iskola vezetésének, az iskolán belüli „klímának”, az alkalmazott pedagógiai módszereknek, továbbá az iskola és a tanárok, gyerekekkel, szülőkkel, partnerintézményekkel kialakított kapcsolatának szerepére kell gondolni, de ezek mellett fontosak az oktatáspolitikai szabályozások is, amelyek közül – a magyar viszonyokra lefordítva – a kötelező iskoláztatás korhatára, a tantervi előírások, illetve követelmények emelhetők ki (Rumberger–Lim 2008: 52–64.)

27 A családi (elsősorban szülőkre vonatkozó) tényezők besorolásában nincs az ismertetett szerzők között konszenzus: míg Hanushek és Woessman (2011, 2014) az egyéni szintű faktorok között, addig Rumberger és Lim (2008) az intézményi tényezők között szerepelteti. Mi külön faktorként csoportosítottuk az idekötődő itemeket, de a végeredmény szempontjából a besorolásoknak

Az alábbi táblázatban, a kérdőívünkben szereplő változók láthatók a három szempont szerint csoportosítva. A tényezők egy részét az OFI (2013–2014) által pedagógusok körében lekérdezett kérdőív (Széll 2015, Szemerszki 2015, 2016) kérdései alapján állítottuk össze (az összehasonlíthatóság érdekében), a többit, a témában olvasott egyéb szakirodalmak alapján alkalmaztuk. A tényezők összeállításakor és elemzésekor a fő szempont az volt, hogy okokra, és nem következményekre kérdezzünk rá. Hiába értékelték például magasra a szakemberek a „lógás, iskolakerülés áltényezőjét”<sup>28</sup> az iskolai eredményesség befolyásolásában, mi erre a családi háttér, motiváció, stb. következményeként, és nem okként tekintünk.

3. táblázat. Az oktatási hátrányokat befolyásoló tényezők

| Tényező csoportok/faktorok                 | Tényezők/itekek  |
|--|--|
| Iskolára, pedagógusokra vonatkozó tényezők | d) pedagógusok, oktatási szakemberek hiánya  |
|  | i) iskola alacsony együttműködési hajlandósága a többi intézménnyel (pl. gyermekvédelem, gyermekjólét, pedagógiai szakszolgálat) |
|  | k) pedagógusok motiváltságának hiánya, kiégettsége   |
|  | r) szociális, fejlesztő és egyéb szakemberek hiánya  |
|  | s) osztályok homogén összetétele, szegregáció  |
|  | u) korszerű pedagógiai eszköztár, tudás hiánya   |
|  | v) iskola alacsony együttműködési hajlandósága a szülőkkel   |
|  | w) differenciált oktatás hiánya, nagy osztálylétszám   |
| Gyerekekre vonatkozó tényezők              | e) a gyerek kognitív képességeinek hiányosságai  |
|  | g) fogyatékoság, mentális problémák  |
|  | h) a gyerek társas kompetenciáinak hiányosságai (iskolai beilleszkedés, rossz viszony a tanárokkal, tanulókkal)                  |
|  | j) a gyerek érzelmi kompetenciáinak hiányosságai   |
|  | m) a gyerek tanuláshoz való hozzáállása, motiváció hiánya  |
|  | n) magatartászavar, agresszív viselkedés (randalírozás stb.)   |
|  | o) iskolai/osztály szubkultúrák, kortárs csoportok rossz hatása  |
| Szülőkre, családra vonatkozó tényezők      | f) szülők negatív viselkedési mintái, nevelési elvei   |
|  | l) szülők alacsony szintű kognitív képességei, iskolázottság hiánya  |
|  | p) rossz anyagi körülmények, szegénység (lakhatás is)  |
|  | q) a gyermek elhanyagolása, bántalmazás  |
|  | t) szülők tanuláshoz való negatív viszonya   |
|  | z) szülők alacsony együttműködési hajlandósága az iskolával, a tanárokkal  |

Kérdőívünkben a tényezők hátrányok kialakulására gyakorolt befolyását egytől ötig kellett értékelni a megkérdezetteknek (lásd bővebben a melléklet 1. sz. ábráján). A 261 válaszadó véleményének átlagai alapján megállapítható, hogy a szakemberek elsősorban a szülői mintákat és viselkedésmódot, illetve a gyermek tanuláshoz való hozzáállását, és társas kompetenciáinak hiányát teszi felelőssé a hátrányok kialakulásáért.<sup>29</sup>

– jelen tanulmány tartalmi céljai tekintetében – nincs jelentősége.

28 A kérdőívben a tényezők összekeverve szerepeltek, továbbá három ál-tényező is szerepelt, melyeket a skála „széthúzása érdekében” alkalmaztunk.

29 Amikor azt kértük, hogy válasszák ki a legfontosabb öt tényezőt, a sorrend nem változott az első három item tekintetében, ugyan-

Ezek az eredmények egybevágóan az Oktatáskutató Intézet (2014) vizsgálatával, ahol szintén a szülők és gyerekek hozzáállását nevezték meg a kérdezettek a legfontosabb befolyásoló tényezőként.<sup>30</sup> Mintánkban továbbá a szakemberek igen magasra értékelik a gyermek elhanyagolásának, bántalmazásának szerepét is, ami vélhetően összefügg különböző alkohol és droghatásokkal is. Itt bizonyosan erősen meghatározó a szakemberek tevékenységi területe, hiszen legtöbbször közülük munkájuk során elsősorban a „problémás” szülőkkel találkoznak.

Az iskola és a pedagógusok szerepének többségi megítélése viszonylag pozitív, azaz – a pedagógusok körében végzett felmérésekhez hasonlóan (pl. Széll 2015, Fejes 2018) – a szociális szakemberek többsége sem „okolja” az iskolát, a pedagógusokat vagy a pedagógiai módszereket a hátrányok kialakulásáért. Míg a szakirodalom a hátrányok elmélyítésében nagyon hangsúlyosan az oktatási rendszer szelektivitását, azaz a szegregációt teszi felelőssé,<sup>31</sup> addig jelen kutatásban a hátrányok kialakulásának folyamatában ezeket nem értékelte erősen befolyásoló tényezőnek a szakemberek többsége. Ennek az ellentmondásnak egyik lehetséges magyarázata, hogy nem a problémák elmélyítésére és fenntartására, hanem azok kialakulására kérdeztünk rá.<sup>32</sup> Továbbá felmerül annak a lehetősége is, hogy mind a szociális szakemberek, mind a pedagógusok körében létezik egyfajta probléma-hárítás is. Ezeket a feltételezéseket azonban mindenképpen ellenőrizni szükséges a jövőben.

Jelen felmérés alapján a szakemberek többsége azt az – egyébként szakirodalmak által alátámasztott – álláspontot képviseli, hogy a probléma kiindulópontját, keletkezését a családi tényezők között kell keresni, kiegészítve azzal, hogy ezt leginkább a szülők viselkedési mintáiban látják manifesztálódni. Emellett a gyermek tanuláshoz való hozzáállását, motivációit, valamint a társas kompetenciák hiányát is igen sokan jelölik meg a probléma eredendő forrásaként.<sup>33</sup>

A családi háttértényezők számos nemzetközi és hazai kutatás alapján a legfontosabb befolyásoló tényezőnek bizonyultak a diákok iskolai eredményességét, előmenetelét illetően (a teljesség igénye nélkül pl. Woessmann 2004, Róbert 2004, Kertesi–Kézdi 2012, OECD 2018). Ezt méri a kompetenciavizsgálatok által használt családi háttérindex,<sup>34</sup> melynek tényezői között nagy súllyal szerepelnek olyanok, melyek a család anyagi és kulturális tőkéjével hozhatók összefüggésbe (pl. szülő végzettsége és státusza, könyvek száma, számítógép, kulturális tevékenységek, üdülés, stb.). Az általunk kérdezett szakember vélemények átlagai alapján ugyanakkor a „rossz anyagi körülmények, szegénység” tényező szerepének jelentősége igen alacsonynak tűnik (csupán a 19. helyen áll), és a szülők alacsony iskolai végzettsége, kompetenciái is csak a középmezőny végén helyezkednek el.

A tanulmány következő részében ugyanakkor rávilágítunk arra, hogy az általunk vizsgált szakemberek nem tekinthetők homogén csoportnak, és véleményeik alapján több elkülönülő klasztert alkotnak. Bizonyos

---

akkor negyedikként a gyerekek kognitív képességeit tették felelőssé a szakemberek, ötödik helyen pedig a pedagógusok, oktatási szakemberek hiánya áll. (Lásd melléklet 2. sz. ábra)

30 Igaz, ebben a felmérésben éppen fordítva tették fel a kérdést, azaz a hátránykompenzációt befolyásoló tényezőkre kérdeztek rá.

31 Lásd. Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018) által szerkesztett kötet tanulmányait.

32 Annak tisztázásához, hogy az intézmények (iskola, óvoda, stb.) szerepét a problémák kezelésében a szociális szakemberek hogyan látják, további kutatások szükségesek. (Jelen kutatásban az intézmények hátránykompenzáló szerepére vonatkozóan tettünk fel kérdéseket).

33 A motiváció és az affektív tényezők meghatározó jelentőségéről a tanulmányi eredményesség terén lásd többek között: Creemers et al. 2010, Józsa–Fejes 2012, Fejes 2015, Szemerszki 2015.

34 Lásd OKM Technikai leírás, file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/OKM\_Technikaileiras.pdf)

kérdések megosztják őket (például ilyen az iskolai szegregáció, a pedagógiai hiányosságok vagy a kulturális tőke kérdése), mások tekintetében egységesebb az álláspont (ilyen például az imént említett szegénység-tényező).

### PROBLÉMAÉRZÉKELÉS

Az összegyűlt válaszok alapján faktoranalízis segítségével vizsgáltuk meg, hogy a szociális szakemberek problémaérzékelése valójában hány dimenzió mentén kristályosodik ki.

Bár saját előzetes elméleti elgondolásunk szerint alapvetően három tényezőcsoport elkülönülését vártuk, de a nemzetközi szakirodalomban szereplő modellek alapján felkészültünk arra is, hogy az előzetesen várt háromnál több elkülönülésére is számíthatunk. E megfontolásokból fakadóan háromtól kilenc faktorig terjedően is elvégeztünk a számításokat. A faktoranalízist főkomponens-elemzés módszerével hajtottuk végre, varimax (ortogonális) rotáció közbeiktatásával. A faktoranalízisek eredményeinek értelmezése előtt ellenőriztük az adat, illetve változószerkezet alkalmasságát, amely a KMO és a Bartlett-teszt alapján alkalmasnak mutatkozott az elemzés elvégzésére.

Az eredmények azt mutatták, hogy kettő-öt közötti faktor esetében a 21 változó összes variáciájából 60 százaléknál kevesebbet magyaráznak az eredményül kapott faktorok, míg hat és kilenc közötti faktorszám esetében meghaladják ezt a társadalomtudományos kutatásokban már elfogadhatónak tekinthető arányt (lásd 4. táblázat).

#### 4. táblázat.

*Az oktatási hátrányokhoz vezető tényezők faktoranalízisének eredményei eltérő faktorszámok esetén*

|                                      | 2 faktor | 3 faktor | 4 faktor | 5 faktor | 6 faktor | 7 faktor | 8 faktor | 9 faktor |
|--------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Megmagyarázott variancia (%)         | 38,119   | 44,585   | 50,182   | 55,405   | 60,325   | 64,913   | 68,893   | 72,648   |
| 0,5< kommunalitású változók száma    | 3        | 6        | 11       | 15       | 17       | 18       | 20       | 21       |
| 0,3-0,5 kommunalitású változók száma | 13       | 12       | 9        | 6        | 4        | 3        | 1        | 0        |
| 0,3> kommunalitású változók száma    | 5        | 3        | 1        | 0        | 0        | 0        | 0        | 0        |
| Összes változó száma                 | 21       |          |          |          |          |          |          |          |
| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)             | 0,830    |          |          |          |          |          |          |          |
| Bartlett-teszt (szig.)               | 0,000    |          |          |          |          |          |          |          |

A faktorok tartalmi elemzése szintén azt támogatja, hogy az előzetesen elméletileg feltételezett három tényezőcsoporthoz képest valójában több dimenzióban gondolkodnak az általunk megkérdezett szociális szakemberek. A háromfaktoros megoldás valamelyest megerősíti az előzetes feltevéseink relevanciáját, mivel tartalmuk egyértelműen megfeleltethető a három elméleti tényezőcsoportunknak, és a megmagyarázott variancia közel 45 százalékos aránya sem mondható elenyészően alacsonynak. Ugyanakkor nem csak a magasabb megmagyarázott variancia-hányad, hanem tartalmi szempontok miatt is úgy tűnik, hogy a hat- vagy a nyolcfaktoros megoldások meggyőzőbbek.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Ugyanis a négy- és ötfaktoros modellek esetében összekeverednek egy faktorban a gyerekekre és szülőikre vonatkozó változók, amelyek pedig mind elméletileg, mind pedig a többi faktorelemzés eredményei alapján elkülönültni látszanak. Ezek mellett a

Ezek abban a tekintetben térnek el egymástól, hogy elkülönítik vagy egyben tartják-e az „iskola és pedagógia”, illetve a „szegénység és kulturális tőke” faktorok két-két összetevőjét (lásd Melléklet 1. sz. táblázat). Mivel a szegénység kérdése önmagában is igen lényegesnek tűnik és kérdőívünk csak egyetlen kérdést tartalmazott e tényezőre vonatkozóan, ezért elméleti megfontolásokból arra hajlottunk, hogy indokolt ezt a tényezőt önálló faktorként megtartani, emiatt végeredményben úgy gondoljuk, hogy a megkérdezett szociális szakemberek problémaérzékelési „térképét” legjobban nyolc látens faktor segítségével rekonstruálhatjuk. Ez az elméleti jellegű döntés ugyanakkor azzal a következménnyel jár, hogy jelen esetben két faktorunk saját értéke egy alá csökken, amely statisztikai szempontból nem lenne elfogadható, de mivel e két elméleti tényezőcsoportra vonatkozóan sajnálatosan kevés kérdést fogalmaztunk meg kérdőívünkben, ezért úgy véljük, hogy ezek az alacsony értékek csak ennek a hibának a következményei. Ugyan a nyolc látens változót eredményező faktoranalízis az eredeti 21 kérdés közül három – az iskola szülőkkel való alacsony együttműködési hajlandóságára, a gyerekek érzelmi kompetenciáinak hiányosságaira, valamint a gyerekek elhanyagolására, bántalmazására vonatkozó – kérdést nem rendel egyértelműen egyik faktorhoz sem, a kutatás ezen kezdeti, kísérleti szakaszában egyelőre elfogadhatónak és elméletileg relevánsnak értékeljük. Végeredményben az általunk leginkább relevánsnak tartott nyolc tényezőcsoport az alábbi faktorsúlyokkal ragadja meg a 21 eredeti változót.

A faktorsúlyok alapján előállt nyolc tényezőcsoportot tartalmilag a következők szerint értelmezzük.

*1. faktor: Iskolában dolgozó szakemberekkel, és az intézményi együttműködéssel kapcsolatok tényezők*

A faktorsúlyok alapján tartalmilag 4+1 „ok” tartozik ebbe a tényezőcsoportba. Legnagyobb faktorsúly a pedagógusok kiégettsége mellett szerepel, de a szociális és a pedagógiai szakemberek hiánya, illetve az iskola más intézményekkel való együttműködési hajlandósága is erőteljesen meghatározza ezt a látens dimenziót. Ide sorolhatjuk az iskola szülőkkel való együttműködési hajlandóságára vonatkozó kérdést is, mivel ennek súlya szintén e faktor esetében a legnagyobb. Értelmezésünk szerint az öt kérdés legfontosabb közös vonása, hogy valamilyen módon mindegyik az egyéni/családi tényezőktől független, iskolával kapcsolatos intézményi és strukturális hiányosságokra utal. Ez utóbbiak közé tartoznak a szakemberhiányra vonatkozó tényezők, míg az iskola alacsony együttműködési hajlandóságát a szervezeti/működési kultúra részeként értelmezhetjük. A pedagógusok kiégettsége első látásra úgy tűnhet, hogy kilóg a sorból, de véleményünk szerint ez egy olyan következményként is értelmezhető, amely összefüggésben áll az oktatási rendszer működési, szervezeti, ösztönzési gyakorlatával (illetve a szakemberhiány következménye is lehet, amennyiben plusz terheket ró azokra a pedagógusokra, szakemberekre, akik a rendszerben maradtak). Ez a faktor Rumberger és Lim (2008) modelljében – a magyar viszonyokra vonatkoztatva – leginkább az intézményi tényezőcsoporton belül, az iskolai erőforrások és struktúra tényezőknél feleltethető meg.

---

kilenc-faktoros változatban pedig feltűnik egy olyan önálló tényező, amelynek tartalmi-elméleti értelmezése nem egyértelmű. Tulajdonképpen tehát a hat-, hét- és nyolcfaktoros változatok tűnnek mind elméletileg, mind pedig statisztikai szempontból meggyőzőknek.

5. táblázat. Nyolcfaktoros modell

| Faktorok  | Tényezők   | Faktorsúlyok | Faktor saját értéke |
|---|--|--------------|---------------------|
| 1. Iskolai szakemberek és együttműködés hiánya  | k) pedagógusok motiváltságának hiánya, kiégettsége   | 0,78         | 5,492               |
|   | r) szociális, fejlesztő és egyéb szakemberek hiánya  | 0,70         |                     |
|   | d) pedagógusok, oktatási szakemberek hiánya  | 0,67         |                     |
|   | i) iskola alacsony együttműködési hajlandósága a többi intézménnyel (pl. gyermekvédelem, gyermekjólét, pedagógiai szakszolgálat) | 0,66         |                     |
|   | v) iskola alacsony együttműködési hajlandósága a szülőkkel   | 0,53         |                     |
| 2. Gyerekek devianciája, motiváció  | n) magatartászavar, agresszív viselkedés (randalírozás stb.)   | 0,78         | 2,513               |
|   | o) iskolai/osztály szubkultúrák, kortárs csoportok rossz hatása  | 0,73         |                     |
|   | m) a gyerek tanuláshoz való hozzáállása, motiváció hiánya  | 0,72         |                     |
| 3. Szülői attitűdök, kompetencia  | f) szülők negatív viselkedési mintái, nevelési elvei   | 0,76         | 1,358               |
|   | t) szülők tanuláshoz való negatív viszonya   | 0,60         |                     |
|   | j) a gyerek érzelmi kompetenciáinak hiányosságai   | 0,49         |                     |
| 4. Oktatás módszertani hiányosságok   | w) differenciált oktatás hiánya, nagy osztálylétszám   | 0,72         | 1,175               |
|   | z) szülők alacsony együttműködési hajlandósága az iskolával, a tanárokkal  | 0,69         |                     |
|   | u) korszerű pedagógiai eszköztár, tudás hiánya   | 0,64         |                     |
| 5. Gyermek képességei, kompetenciái   | g) fogyatékoság, mentális problémák  | 0,80         | 1,097               |
|   | h) a gyerek társas kompetenciáinak hiányosságai (iskolai beilleszkedés, rossz viszony a tanárokkal, tanulókkal)                  | 0,64         |                     |
|   | e) a gyerek kognitív képességeinek hiányosságai  | 0,58         |                     |
| 6. Iskolai szegregáció  | s) osztályok homogén összetétele, szegregáció  | 0,82         | 1,033               |
| 7. Szegénység, elhanyagolás   | p) rossz anyagi körülmények, szegénység (lakhatás is)  | 0,86         | 0,964               |
|   | q) a gyermek elhanyagolása, bántalmazás  | 0,46         |                     |
| 8. Kulturális tőke hiánya   | l) szülők alacsony szintű kognitív képességei, iskolázottság hiánya  | 0,77         | 0,836               |
| <p>*A dőltten szedett tényezők részben másik faktoron „ülnek”, de faktorsúlyuk itt a legnagyobb.<br/> **Jelen elemzésben főszabályként akkor értelmezzük úgy, hogy egy adott tényező egy adott faktorhoz tartozik, ha faktorsúlya &gt;0,5. Azonban ha a két legnagyobb értékű faktorsúly aránya &lt;1,5, akkor úgy értelmezzük, hogy az adott tényező két faktoron is „ül”.</p> |  |              |                     |

2. faktor: A gyerekek viselkedésére, hozzáállására és motivációjára vonatkozó tényezők

E tényezőcsoport tartalmát három, majd hogyanem egyformán nagy faktorsúllyal szereplő „ok” együttese alapján fejthetjük meg. Egyrészt a gyerekek rossz magaviseletére, illetve agresszivitására, másrészt motivációjuk hiányára, harmadrészt pedig a kortárs csoportok negatív hatására vonatkozó vélekedéseket sűríti magába. Értelmezésünk szerint e három „ok” közös vonása, hogy mindegyik a gyerekek viselkedésére, hozzáállására vonatkozik. Ez a faktor egyértelműen megfeleltethető Rumberger és Lim (2008) modelljében az egyéni szintű, „viselkedés” és „attitűd” tényezőknek, amelyek között mind az elköteleződés, célok (motivációval együtt jár), mind a kortárs csoport hatásai és a rossz magatartás is szerepelnek.

### 3. faktor: Szülői attitűdökkel, viselkedési mintákkal kapcsolatos tényezők

Ehhez a tényezőcsoporthoz tartalmilag két kérdés tartozik. Az első és legmeghatározóbb a szülők negatív viselkedési mintáira, a második pedig a szülők tanuláshoz való negatív viszonyára vonatkozik. Ezek mellett a faktorból jelenik meg legerőteljesebben a gyermekek érzelmi kompetenciáinak hiányosságai is, habár az előbbi kettőhöz képest mérsékeltebb súllyal, és nem is teljes egyértelműséggel. A két egyértelműen ide tartozó „ok” értelmezése viszonylag egyértelműnek tetszik, mivel mindkettő a szülők viselkedésére, illetve hozzáállására vonatkozik, és együttesen részben a gyerekek számára káros szocializációs mintákra, részben a tanulás értékét bagatellizáló, demotiváló légkörre utalnak. Ezek a tényezők egyébként megfeleltethetők a referenciaként használt Rumberger-Lim (2008) modell családi „gyakorlatok” (*practices*) tényezőnek, ami a szülő által képviselt és közvetített beállítódást, viselkedésmódokat jelenti. A gyermekek érzelmi kompetenciáinak hiányosságai ezen a faktoron első látásra kakukkoznak tűnnek, de a tényező jelenléte értelmezhető olyan következményként is, amely a szülők gyerekekkel való bánásmódjával, a családban esetlegesen uralkodó negatív légkörre utal. Ez utóbbi értelmezést némileg erősíti, hogy a gyermekek elhanyagolására, bántalmazó kérdés súlya – bár nem itt a legnagyobb – sem teljesen elhanyagolható mértékű.

### 4. faktor: Oktatás-módszertani hiányosságokkal kapcsolatos tényezők

E tényezőcsoport tartalmilag három tényezővel mutat összefüggést. Ezek faktorsúlyaik alapján sorrendben: a differenciált oktatás hiánya, a szülők iskolával, illetve tanárokkal való együttműködési hajlandósága, valamint a tanárok pedagógiai eszköztárának hiányosságai. Értelmezésünk szerint az iméntiek közül az első és a harmadik kérdésben egyértelműen a pedagógiai módszertanra történő utalás a közös, ugyanakkor a szülőkre vonatkozó kérdés értelmezésében problémákba ütköztünk. Logikailag a harmadik faktorhoz a szülő iskolához való viszonyához tartozó tényezők közé sorolnánk, de faktorsúlya alapján mégis egyértelműen ide tartozik. Alternatív magyarázat lehet, de mindenképpen ellenőrzésre szorul, hogy azon gyermekek szüleivel való együttműködésre utal az összefüggés, akik leginkább rászorulnak a differenciált oktatásra, és a célzott pedagógiai módszerekre (pl. hátrányos helyzetű csoportok). Referenciamodellünkben az intézményi tényezők közé tartozó „iskolai gyakorlatok” (*school practices*) tényezőcsoportnak feleltethető meg (Rumberger-Lim 2008).

### 5. faktor: Gyermek képességeivel, kompetenciáival kapcsolatos tényezők

Ezt a tényezőcsoportot a súlyok sorrendjében: a gyerekek fogyatékosága (értelem, érzelmi és fizikai akadályoztatottság), a gyerekek társas kompetenciáinak hiányosságaira, valamint a gyerekek kognitív képességeinek hiányosságaira vonatkozó tényezők alkotják. Bár a társas kompetenciák jól fejleszthetők, mégis úgy értelmezzük, hogy a válaszadó szakemberek gondolkodásában ez a dimenzió elsősorban a gyerekek veleszületett képességbeli különbségeit fejezi ki, ami egyfajta „megváltoztathatatlan tünő” okát jelentheti az iskolai sikertelenségnek. Ez a faktor Rumberger-Lim (2008) modelljében az egyéni háttértényezők között szereplő egészséggel összefüggő képességbeli és egyéb fogyatékoságok tényezőcsoportnak feleltethető meg.

### 6. faktor: Iskolai szegregáció

Ezt a tényezőcsoportot a szegregációra vonatkozó kérdés uralja („az osztályok homogén összetétele, szegregáció”), amely elméletileg és logikailag tartozhatna az (1-es) „iskola-rendszer” faktorhoz is, azonban már

az ötfaktoros változattól kezdve robusztusan elkülönült a többi októl (lásd. 10.táblázat). Ezt a különállást nehéz elméletileg értelmezni, de úgy tűnik, hogy a megkérdezett szakemberek fejében ez a tényező valami mást fejez ki, mint az iskolához kapcsolódó rendszerszintű problémák. Rumberger-Lim (2008) modelljében egyébként a „diákok összetétele” (*composition*) szintén külön szerepel az iskola (intézményi-szintű) területén belül.

#### *7. és 8. faktor: A szegénység és a kulturális tőketényezője*

Ez a két „tényezőcsoport” alapvetően egy-egy itemet, mégpedig a szegénységre, illetve a szülők alacsony iskolázottságára vonatkozó tényezőket ragadja meg. Ez a két változó a faktoranalízis különböző fázisaiban időnként össze is keveredett, ugyanakkor azt gondoljuk, hogy ez feltehetően elsősorban abból fakad, hogy – a kutatás jelenlegi „kísérleti” szakaszában – kérdőívünk nem tartalmazott több, illetve részletesebb kérdéssort erre a két látens tényezőre vonatkozóan. Rumberger-Lim (2008) modelljében egyébként szintén együtt szerepelnek a „családi erőforrások” címszó alatt (amely lefedi az emberi és pénzügyi erőforrásokat is), illetve ezek az általánosan használt családi háttérindex meghatározó tényezői is egyben. A releváns szakirodalom alapján ugyanakkor ez a két tényező mind fogalmilag, mind pedig feltételezett hatásmechanizmusait tekintve egyértelműen elkülöníthető egymástól, így a statisztikai eredmények mellett elméletileg is indokoltnak látjuk önálló faktorban történő elkülönülésüket.

#### *Szakemberek problématerképe*

Miután a fenti módon meglehetősen differenciált, ugyanakkor elméletileg és a köznapi gondolkodás szempontjából is jól értelmezhető problémátényezőket sikerült azonosítanunk, annak érdekében, hogy pontosabb képet nyerjünk arról, hogy mi határozza meg a megkérdezett szakemberek iskolai eredményességéről alkotott elképzelését, megvizsgáltuk, hogy vannak-e szignifikáns eltérések az általunk megkérdezett szakemberek válaszai között. Azt feltételeztük ugyanis, hogy a szakemberek különböző jellemzői befolyásolhatják az iskolai eredményességről felfogott nézeteiket. Így például elsődlegesen a szakmai szocializáció (a munkáltató szakmai közege, szakmai- és munkaköri tapasztalat), a feladatkör és a munkavégzés jellege (a feladatkör kötelező vagy önkéntes volta, a munkavégzés helyszíne), valamint a célcsoport összetételének jellemzői (életkori megoszlása, hátrányok helyzetű célcsoporttal való tapasztalat) szerint vártunk szignifikáns eltéréseket a fenti nyolc faktor megítélése tekintetében.

Az eredmények várakozásainkkal ellentétben nem mutattak igazán lényeges eltéréseket a fenti elemzési szempontok szerint. Bár egyes elemzési szempontok és egyes faktorok esetében szignifikáns eltéréseket találtunk a faktor-pontszámok között, de összességében mégis azt mondhatjuk, hogy az itt vizsgált szempontokból nem különbözik lényegesen az általunk megkérdezett szakemberek véleménye.

Azt, hogy a szakemberek hogyan gondolkodnak az oktatási hátrányokat, iskolai teljesítményt potenciálisan meghatározó látens tényezőcsoportokról, a korábban már említett elemzési szempontok közül az feladatkörük befolyásolja a legkevésbé, a munkahelyük viszont a leginkább. Előbbi egyetlen tényezőcsoport esetében sem, utóbbi viszont négy faktor esetében is szignifikánsnak mutatkozott (lásd 6. sz. táblázat).

Továbbá viszonylag lényeges választóvonalat jelent a munkaköri- és a szakmai tapasztalat is (vagyis hogy egy adott szakember hány éve dolgozik jelenlegi munkakörében, illetve jelenlegi szakterületén), mivel ez a té-

nyező három faktor esetében bizonyult szignifikánsnak. E három elemzési szempont viszonylagos differenciáló ereje arra utal, hogy a szakmai szocializációnak, a munkahelyi-, szervezeti morálnak van némi hatása a szakemberek probléma-érzékelésére.

A célcsoport összetétele csak egy-két faktor esetében tűnik lényegesnek, a feladatkör és a munkavégzés jellege pedig nem befolyásolja az iskolai sikerességet befolyásoló tényezőkről kirajzolódó véleményt.

A másik oldalról értelmezve azt látjuk, hogy a nyolc faktor közül az iskolai szegregáció megítélése osztja meg leginkább a válaszadó szakembereket (lásd 6. táblázat). E tényezőcsoport átlagai között hat elemzési szempontból is szignifikáns eltérésekre bukkanhatunk. Ezt követi a második legmegosztóbb faktor, a pedagógiai hiányosságoké, amely esetében három, majd pedig az iskola és a kulturális tőkéé, amelyek esetében két vizsgálati szempont szerint mutatkoznak csoportátlagok közötti szignifikáns eltérések. A többi faktor megítélésében úgy tűnik igen homogén a szakemberek véleménye, amelyek közül a legegységesebb megítélése a „gyerek deviancia” (vö. korábban Rumberger–Lim 2008) és a „szegénység” iskolai teljesítményt befolyásoló hatásának van, hiszen e két tekintetben egyetlen magyarázó tényezőnk sem mutatott ki szignifikáns eltéréseket a csoportok között.

6. táblázat. Különböző elemzési szempontok szerint lényegesen eltérő faktor-pontszámok (sig.<0,5)

| FAKTOROK                           | A különböző válaszadói csoportok elválasztásának elemzési szempontja |                       |                     |                    |          |                  |                    |                    |
|------------------------------------|--|-----------------------|---------------------|--------------------|----------|------------------|--------------------|--------------------|
|                                    | munkahely  | munkaköri tapasztalat | szakmai tapasztalat | szakmai célcsoport | HH arány | szakmai helyszín | szakmai feladatkör | feladatkör jellege |
| faktor 1 (iskola)                  | x  | ✓                     | x                   | ✓                  | x        | x                | x                  | x                  |
| faktor 2 (gyerekdeviancia)         | x  | x                     | x                   | x                  | x        | x                | x                  | x                  |
| faktor 3 (motiválatlan szülők)     | x  | x                     | x                   | x                  | ✓        | x                | x                  | x                  |
| faktor 4 (pedagógiai hiányosságok) | ✓  | ✓                     | ✓                   | x                  | x        | x                | x                  | x                  |
| faktor 5 (gyerek-képességek)       | ✓  | x                     | x                   | x                  | x        | x                | x                  | x                  |
| faktor 6 (iskolai szegregáció)     | ✓  | ✓                     | ✓                   | ✓                  | x        | ✓                | x                  | ✓                  |
| faktor 7 (szegénység)              | x  | x                     | x                   | x                  | x        | x                | x                  | x                  |
| faktor 8 (kulturális tőke)         | ✓  | x                     | x                   | x                  | x        | ✓                | x                  | x                  |

Mivel a különböző tényezőcsoportok fontosságának megítélését úgy tűnik, nem magyarázzák kielégítően azok az általunk előzetesen feltételezett szakmai szempontok, amelyekre vonatkozóan kérdőívünkben kérdéseket fogalmaztunk meg, ezért egyelőre meg kell elégednünk azzal, hogy felmérjük, hogy a problémátényezőket megragadó nyolc faktor alapján hány, és milyen jellemzőkkel bíró csoport különíthető el. Ennek érdekében klaszteranalízis<sup>36</sup> módszerével próbáltuk feltárni és egymástól elkülöníteni az eltérő gondolkodási struktúrával/módokkal jellemezhető szakemberek csoportjait. Az eljárás eredményeképpen a szakemberek három jól

36 SPSS, K-means klaszter, euklidészi távolságok alapján.

elkülönülő csoportja körvonalazódott. E három csoportot az egyes faktorokon alapuló klaszterközepponok<sup>37</sup> alapján (lásd. 6. táblázat) a következők szerint jellemezhetjük.

### 1. klaszter: „fatalisták”

A szakemberek első csoportja a nyolc problémátényező közül igazából egyiket sem tartja kiemelkedően fontosnak. Leginkább tagadó attitűdökkel jellemezhető, mivel az iskolai szegregációról, az oktatási-, pedagógiai módszerek szerepéről, és az iskolák rendszer szintű adottságairól, a szülői attitűdokról, és a szegénységről is az a véleményük, hogy ezek egyáltalán nem, vagy csak nagyon kis mértékben vannak hatással a gyerekek tanulmányi sikerességére. A gyerekek iskolai sikereiért vagy kudarcaiért e csoport szerint talán leginkább maguknak a gyerekeknek a képességei és kompetenciái, valamint az otthonról hozott kulturális tőke nagysága tehető felelőssé, bár e két tényező hatását is közepesnek vagy mérsékelten erősnek ítélik. A szakembereknek ez a csoportja tehát úgy tűnik, hogy meglehetősen szkeptikus a gyerekek „adottságaitól” eltérő okokat illetően, és mintha tanácstalanul, beletörődötten fogadná el a gyerekek tanulmányi sikeressége közötti eltéréseket, mintegy az adottságok sorszerű elrendeléseként. Kérdés, amely megválaszolása további vizsgálatokat igényel, hogy látnak-e esélyt, lehetőséget a hátrányok csökkentésére, vagy eszköztelennek érzik magukat és a társadalmat.

### 2. klaszter: „strukturálisak”

A szakemberek második csoportja az elsőtől eltérően viszonylag határozott álláspontot képvisel a tanulmányi hátrányok kialakulásának okairól. Ők egyértelműen elutasítják azokat az álláspontokat, amelyek a szülők negatív hozzáállását, vagy a káros szülői szocializációs mintákat, illetve maguknak a gyerekeknek a hiányos adottságait, képességeit, kompetenciáit tennék felelőssé az iskolai kudarcokért. Ehelyett ők egyértelműen a külső, objektív körülményeket hibáztatják; elsősorban is a szegénységet és az iskolai szegregációt. Ezek a szakemberek gyengébb, illetve mérsékelt hatásúnak értékelik a rosszul megválasztott vagy alkalmazott pedagógiai módszereknek, a családok alacsony szintű kulturális tőkéjének, az oktatás rendszerszintű hiányosságainak, valamint a gyerekek viselkedési-, motivációs problémáinak hatásait. A szakembereknek ez a csoportja az iskolai kudarcok csökkentésének kulcsát feltehetően elsősorban strukturális reformokban látná, emiatt pedig saját maga és a családok szerepét ebben a folyamatban leértékeli. Természetesen ez utóbbi feltevést a későbbiekben közelebbről is meg kell majd vizsgálni.

### 3. klaszter: „humanisták”

A szakemberek harmadik csoportja a másodikhoz hasonlóan szintén viszonylag határozott álláspontot képvisel a tanulmányi hátrányok kialakulásának okairól, egyúttal meglátásaik markánsan el is térnek azokétól. Bár ők nem utasítják el egyértelműen az olyan objektív tényezők szerepét, mint amilyen a szegénység vagy az iskolai szegregáció, de ezekre a család kulturális tőkéjéhez, a pedagógiai módszerekhez, vagy éppen a gyerekek képességeihez és viselkedéséhez hasonlóan, gyengébb vagy mérsékelten erős befolyásoló tényezőkként tekintenek. Ők az tanulmányi teljesítményt, előmenetelt leginkább meghatározó tényezőkknek a szülői attitűdöket és a tanárok, és más külső szakemberek hozzáállását, motiváltságát és kellő számban való jelenlétét tartják.

<sup>37</sup> A kérdőívben szereplő eredeti ötfokú skála helyett a faktor-analízis eredményeképpen minden egyes faktor esetében nulla átlagú és közelítőleg egységnyi szórású faktorváltozó állt elő, így ezeknél a negatív értékek jelentik a kevésbé fontosnak, a pozitív értékek pedig a fontosnak ítélt tényezőket.

Ettől a csoporttól várjuk leginkább – a hátránykompenzációs eszközök véleményezésekor - hogy a saját és a többi érintett szakember szerepét magasra értékeljék ebben a folyamatban.

**7. táblázat.**

**A szakemberek különböző gondolkodású klasztereinek faktor-pontszámokon alapuló középpontjai**

| elnevezés  | fatalisták<br>(veleszületett adottságokban hívők) | strukturalisták<br>(külső objektív körülményekben hívők) | humanisták<br>(személyi hozzáállásban hívők) |
|--|---|--|--|
| faktor 1 – iskola-rendszer                       | -0,61   | -0,18  | 0,35   |
| faktor 2 – gyerek–viselkedés–deviancia–motiváció | -0,10   | -0,23  | 0,23   |
| faktor 3 – szülői attitűdök                      | -0,54   | -0,69  | 0,67   |
| faktor 4 – oktatási, pedagógiai hiányosságok     | -0,73   | 0,16   | -0,01  |
| faktor 5 – gyerekek képességei, kompetenciái     | 0,29  | -0,48  | 0,11   |
| faktor 6 – iskolai szegregáció                   | -0,98   | 0,35   | 0,20   |
| faktor 7 – szegénység                            | -0,40   | 0,58   | -0,18  |
| faktor 8 – kulturális tőke                       | 0,25  | 0,15   | -0,14  |
| klaszterméret (fő)                               | 44  | 60   | 98   |
| megoszlás (%)                                    | 22  | 30   | 49   |

Úgy érezzük, hogy a szakemberek általunk felderített három klaszterében, három viszonylag könnyen értelmezhető és a köznapi tapasztalatok alapján is ismerősnek tetsző gondolkodási mintázat látszik visszaköszönni. A megkérdezett szakemberek körében ezek közül a „humanista” felfogást képviselik a legtöbben, nagyjából 50 százalékos aránnyal. A második legnépszerűbb gondolkodási mintázat a „strukturalistáké”, amely csoport a válaszadó szakemberek durván harmadát, negyedét testesíti meg. A legkisebb, de még így sem elhanyagolható méretű csoport pedig a „fatalistáké”, mely csoport gondolkozási mintázata nagyjából a válaszadók ötödét jellemzi.

A kutatás jelenlegi fázisában arra a kérdésre sajnos még nem tudjuk megadni a választ, hogy mi határozza meg, hogy valaki ilyen vagy olyan módon gondolkodik-e az iskolai sikerek, illetve kudarcok okairól, de arra azért még érdemes vetnünk egy pillantást, hogy ezek a csoportok hogyan is oszlanak el az általunk vizsgált szervezeteken belül (8. táblázat).

**8. táblázat. A szakemberek különböző gondolkodású klasztereibe tartozók aránya az egyes szervezetekben**

| elnevezés                                       | fatalisták<br>(veleszületett adottságokban hívők) | strukturalisták<br>(külső objektív körülményekben hívők) | humanisták<br>(személyi hozzáállásban hívők) | Együtt        | n          |
|---|---|--|--|---------------|------------|
| Család- és gyermekjóléti központ vagy szolgálat | 16,2%   | 32,4%  | 51,4%  | 100,0%        | 74         |
| Gyermekvédelmi központ vagy szakszolgálat       | 27,1%   | 27,1%  | 45,7%  | 100,0%        | 70         |
| Pedagógiai szakszolgálat                        | 23,5%   | 29,4%  | 47,1%  | 100,0%        | 51         |
| egyéb   | 14,3%   | 28,6%  | 57,1%  | 100,0%        | 7          |
| <b>Együtt</b>                                   | <b>21,8%</b>                                      | <b>29,7%</b>   | <b>48,5%</b>                                 | <b>100,0%</b> |            |
| <b>n</b>  | <b>44</b>   | <b>60</b>  | <b>98</b>                                    |               | <b>202</b> |

Ebből a szemszögből az látható, hogy a család- és gyermekjóléti központoknál és szolgálatoknál némileg felülreprezentáltak a humanista beállítottságúak, és relatíve kisebb arányban képviseltetik magukat a fatalista gondolkodásúak, mint akár a gyermekvédelmi szervezetekben, akár a pedagógiai szakszolgálatnál, de egyéb nagyobb különbségeket nemigen találunk. Ez megerősít minket abban az állításunkban, hogy munkahelyek szerint valóban van némi különbség abban a tekintetben, hogy hogyan gondolkoznak a különböző szakemberek, de nem ez a gondolkodásmódjukat meghatározó szempont.

### KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunk legfőbb célja az volt, hogy képet alkossunk arról, hogy a szociális területeken dolgozó, és egyéb, hátránykompenzációs munkát végző (nem pedagógusként dolgozó) szakemberek miként azonosítják az iskolai hátrányokat-, illetve előmenetelt befolyásoló tényezőket.

Ezzel kapcsolatosan azt találtuk, hogy a kísérleti kérdőívünk kiindulópontjának tekinthető egyszerű hármas elméleti tagolás (lásd 2. táblázat) mindhárom tényezőcsoportja azonosítható a megkérdezett szociális szakemberek gondolkodásában, amit visszaigazolt, hogy az empirikus adatokon végrehajtott faktoranalízis háromfaktoros megoldása pontosan a gyerek, a család, és az iskola szinten megjelenő „problémacsoportokhoz” kapcsolható dimenziókat tükrözte vissza (lásd 3. táblázat).

Ugyanakkor megállapíthattuk azt is, hogy a szociális szakemberek gondolkodásában e három tényezőcsoportnál minden bizonnyal összetettebb, részletesebb módon fogalmazódnak meg az oktatási és tanulmányi hátrányokhoz vezető tényezők, mivel a hat- és a nyolcfaktoros megoldások mind a magasabb megmagyarázott variancia-hányad, mind pedig tartalmi szempontok miatt meggyőzőbbeknek mutatkoztak.

A véleményünk szerint legmeggyőzőbb, nyolcfaktoros megoldásban két-két tényezőcsoport körvonalázódott a diákokhoz (viselkedés, devianciák és a képességek, kompetenciák), a szülőkhöz (attitűdök, viselkedési minták valamint az iskolai végzettség), valamint az iskolához (iskolai struktúra, szakemberek minősége és hiánya valamint az oktatás-módszertani hiányosságok) kötődő itemekből. Ezek mellett két nehezebben behatárolható fatort is találtunk, amelyek a szegénységhez és a szegregációhoz (iskolai és osztályszintű) kapcsolódó tényezők-ből állnak.

Az általunk feltárt nyolc faktor igen jól megfeleltethető a referenciakét használt Rumberger-Lim-féle elméleti modellnek. Az ezzel történő összevetés alapján megállapíthatjuk, hogy kérdőívünk itemei alapján az iskolához, valamint a gyermek viselkedéséhez kötődő tényezőcsoportok bontakoztak ki legteljesebb módon. Továbbá az is megmutatkozott, hogy a kutatás későbbi fázisaiban érdemes lenne még a szegénységet és a társadalmi háttértényezőket (pl. a család társadalmi kapcsolatai) alaposabban kibontani, valamint a diákok attitűdjeihez kötődő itemekre (célok, önértékelés, stb.) részletesebben rákérdezni. Ezek mellett erőteljesen megfontolandó még az etnikai hovatartozásra, a korábbi nevelési- és iskolai intézményekben szerzett tapasztalatokra, valamint a közösségi hatásokra irányuló kérdések beépítése is.

A nemzetközi szakirodalmi előzmények által is alátámasztott faktorok segítségével a szakemberek három jól körülhatárolható, eltérő problématerképpel rendelkező csoportját sikerült körül határolnunk. Egyrészt azokat, akik az oktatási hátrányok kialakulását leginkább a gyerek veleszületett vagy családból hozott adottságaival

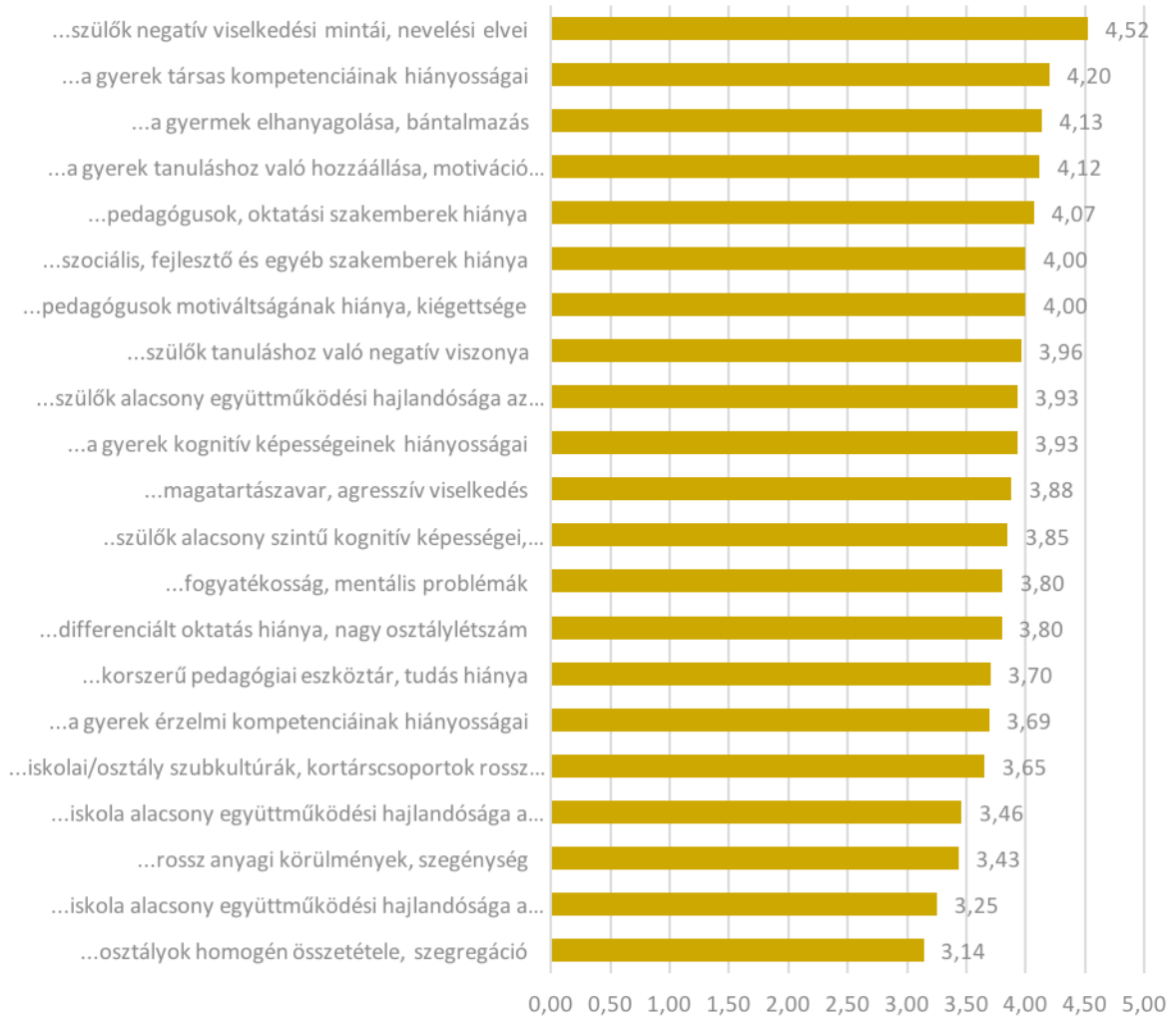
hozzák összefüggésbe, de összességében mintha leginkább csak tanácstalanok lennének az okokat illetően („fatalisták”). Másrészt azokat, akik az oktatási hátrányok kialakulása mögött egyértelműen a külső, strukturális okokat tartják elsődlegesnek („strukturalisták”). Harmadrészt pedig azokat, akik inkább a negatív attitűdökkel, motivációval, illetve a megfelelő színvonalú és intenzitású fejlesztés hiányával összefüggésbe hozható tényezők szerepét látják elsődlegesnek („humanisták”).

Bár a kutatásnak ezen a pontján még nem teljesen egyértelmű, de meglehetősen erős a gyanúnk, hogy e három csoportba tartozó szakembereknek az oktatási hátrányok okaira vonatkozó szemléletét sokkal inkább az értelmetlen vagy érdeemes szegényekről (vö. Gans 1992) szóló köznapis meggyőződések, közéleti viták, politikai diskurzusok formálják, semmint egy egységes (szociális) szakmai meggyőződés, illetve szocializáció. Ezt a feltételezést a jövőben érdemes tesztelni.

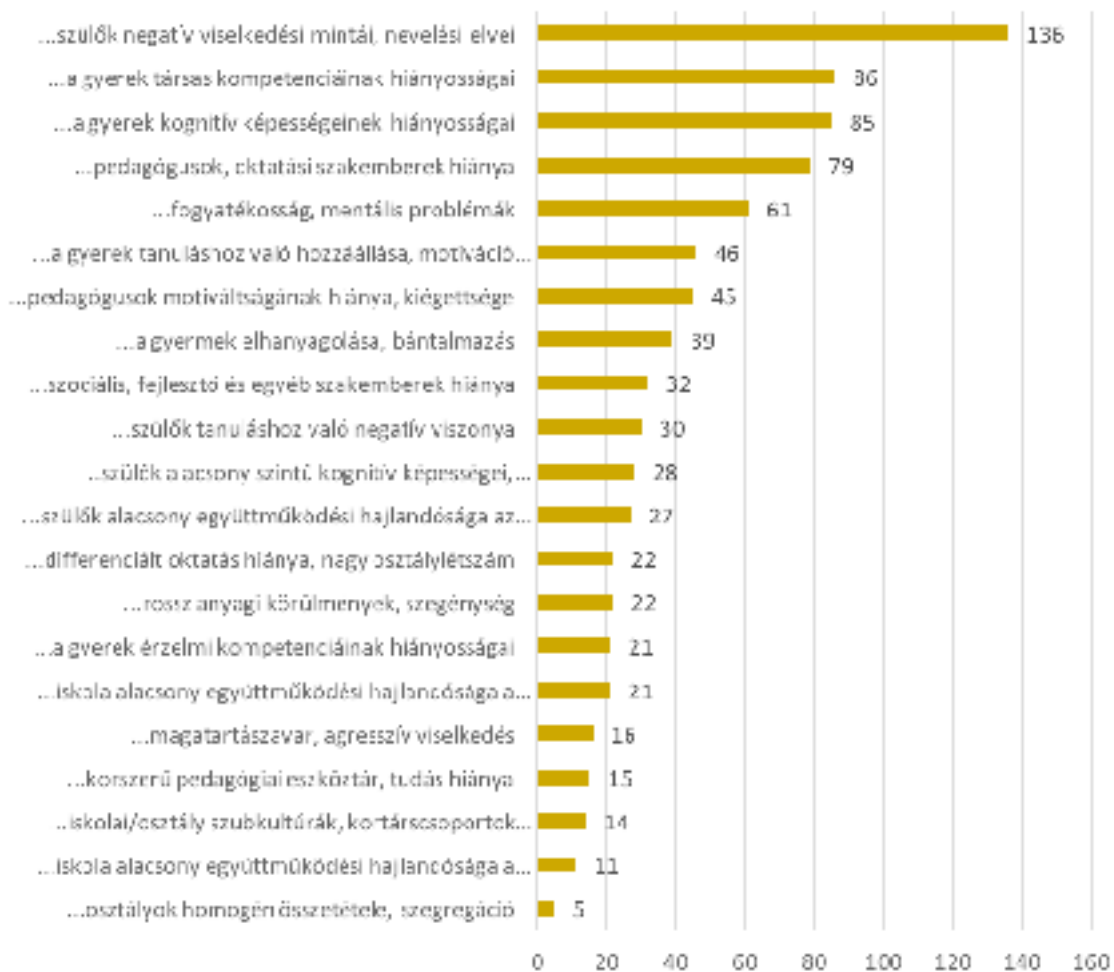
Mindenesetre úgy véljük, hogy az általunk elkülönített szakembercsoportok további vizsgálata szakmai, illetve ágazati, szakpolitikai szempontokból is fontos lehet. Egyrészt, mivel a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai teljesítményének és tanulmányi előmenetelének javulását (a hátrányok csökkentését) csak elkötelezett, motivált, és szakmailag felkészült szakembergárda, illetve a szociális és az oktatási szféra közötti jó együttműködés feltételeinek teljesülése esetén várhatjuk. Másrészt, a szociális szakemberek, valamint a pedagógusok gondolkodásának, probléma-érzékenységének, illetve elkötelezettségének egymással való összevetése (a hasonlóságok és különbségek kimutatása) alapja lehet egy érdemi szakmai vitának és ezen keresztül közép- és hosszú távon elősegítheti a szakemberek, illetve intézményrendszerek egymáshoz történő közeledését. Végül pedig, a hátrányok okainak a létező beavatkozási eszközökkel történő összevetése – melyet a későbbiekben tervezünk megvalósítani – hasznos lehet a különböző diszkrepanciák, fejlesztendő területek feltárásában.

MELLÉKLETEK

1. ábra. Mennyiben járulnak hozzá az alábbi tényezők az oktatás területén érzékelhető hátrányok kialakulásához? (átlagok)



2. ábra. Az oktatási hátrányokat befolyásoló tényezők rangsorolása (összes említés)



1. táblázat. Az oktatási hátrányokhoz vezető tényezők látens struktúrájának metamorfózisa/evolúciója eltérő faktorszámok esetén

| ELMÉLETI FAKTOROK                          | 2 faktor                    | 3 faktor                        | 4 faktor                  | 5 faktor                    | 6 faktor                             | 7 faktor                             | 8 faktor                | 9 faktor                |
|--|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Iskolára, pedagógusokra vonatkozó tényezők | iskola & intézmény rendszer | iskola & pedagógia              | iskola & pedagógia        | iskola & pedagógia          | iskola & pedagógia                   | iskola-rendszer                      | iskola-rendszer         | iskola-rendszer         |
|  |                             |                                 |                           |                             |                                      | pedagógiai hiányosságok              | pedagógiai hiányosságok | pedagógiai hiányosságok |
|  |                             |                                 |                           | iskolai szegregáció         | iskolai szegregáció                  | iskolai szegregáció                  | iskolai szegregáció     | iskolai szegregáció     |
| Gyerekekre vonatkozó tényezők              |                             | gyerek – deviancia – képességek | gyerek – képességek       | gyerek – képességek         | gyerek – képességek                  | gyerek – képességek                  | gyerek – képességek     | gyerek – képességek     |
|  |                             |                                 | gyerek & szülők-deviancia | gyerek & szülők – deviancia | gyerek-deviancia                     | gyerek-deviancia                     | gyerek-deviancia        | gyerek-deviancia        |
| Szülőkre vonatkozó tényezők                | család & gyerek             | szülők – deviancia – depriváció |                           |                             | szülői attitűdök                     | szülői attitűdök                     | szülői attitűdök        | szülői attitűdök        |
|  |                             |                                 |                           |                             | szegénység & hiányos kulturális tőke | szegénység & hiányos kulturális tőke | hiányos kulturális tőke | hiányos kulturális tőke |
|  |                             |                                 | szegénység                | szegénység                  |                                      |                                      | szegénység              | szegénység              |
|  |                             |                                 |                           |                             |                                      |                                      |                         | ?                       |

2. sz. táblázat. A 8 faktoros változat rotált faktorsúlyai

|  | iskola    | gyerek - deviancia | motiválatlan szülők | pedagógiai hiányosságok | gyerek – képességek | iskolai szegregáció | szegénység | hiányos kulturális tőke |
|--|-----------|--------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------|
|  | 1. faktor | 2. faktor          | 3. faktor           | 4. faktor               | 5. faktor           | 6. faktor           | 7. faktor  | 8. faktor               |
| pedagógusok kiégettsége  | ,785      | ,109               | -,102               | ,181                    | ,051                | -,072               | -,061      | ,256                    |
| szociális fejlesztőszakemberek hiánya                            | ,704      | ,050               | ,212                | ,196                    | -,068               | -,010               | ,219       | ,108                    |
| pedagógusok oktatásizsakemberek hiánya                           | ,667      | -,114              | ,042                | ,084                    | ,138                | ,042                | ,254       | -,269                   |
| iskola alacsony együttműködési hajlandósága más intézményekkel   | ,664      | ,149               | ,088                | -,037                   | ,128                | ,297                | -,357      | -,124                   |
| iskola alacsony együttműködési hajlandósága szülőkkkel           | ,530      | ,156               | ,111                | ,273                    | ,099                | ,428                | -,039      | ,041                    |
| pedagógiai eszköztár hiányosságai                                | ,464      | -,058              | -,022               | ,642                    | ,201                | ,265                | ,119       | -,100                   |
| differenciált oktatás hiánya                                     | ,401      | -,011              | -,165               | ,722                    | ,148                | ,098                | ,116       | ,109                    |
| érzelmi kompetenciák hiányosságai                                | ,345      | ,320               | ,486                | -,089                   | ,008                | ,050                | ,028       | ,061                    |
| társas kompetenciák hiányosságai                                 | ,194      | ,249               | ,257                | ,068                    | ,642                | -,046               | ,098       | -,236                   |
| kortárs csoportok negatív hatása                                 | ,182      | ,726               | ,020                | ,027                    | ,222                | ,299                | ,087       | ,041                    |
| elhanyagolás bántalmazás   | ,174      | ,386               | ,316                | ,259                    | -,014               | -,041               | ,464       | -,059                   |
| szülők alacsony iskolázottsága                                   | ,086      | ,203               | ,268                | ,046                    | ,132                | ,091                | ,185       | ,773                    |
| iskolai szegregáció  | ,083      | ,038               | ,106                | ,163                    | ,019                | ,825                | ,132       | ,059                    |
| rossz magatartás agresszivitás                                   | ,060      | ,782               | ,163                | ,044                    | ,268                | ,091                | ,070       | -,002                   |
| kognitív képességek hiányosságai                                 | ,054      | ,162               | ,397                | ,262                    | ,581                | -,098               | -,066      | ,048                    |
| szegénység   | ,049      | ,104               | ,028                | ,036                    | ,100                | ,156                | ,855       | ,154                    |
| fogyatékoság mentális problémák                                  | ,022      | ,139               | -,069               | -,017                   | ,800                | ,164                | ,071       | ,265                    |
| szülők negatív viselkedési mintái                                | ,019      | ,012               | ,763                | -,037                   | ,286                | ,031                | ,096       | ,164                    |
| szülők alacsony együttműködési hajlandósága iskolával tanárokkal | ,001      | ,330               | ,342                | ,686                    | -,053               | ,113                | -,001      | ,026                    |
| szülők tanuláshoz való negatív viszonya                          | -,017     | ,302               | ,599                | ,291                    | -,025               | ,344                | ,017       | ,075                    |
| gyerek motivációjának hiánya                                     | -,082     | ,722               | ,150                | ,137                    | ,022                | -,217               | ,046       | ,279                    |

## HIVATKOZÁSOK

- Coleman, James S. (1988) Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Coleman, J. S. – Campbell, E. Q. – Hobson, C. J. – McPartland, J. – Mood, A. M. – Weinfeld, F. D. – York, R. L. (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington D.C., U.S. Government Printing Office. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-77956-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-0-387-77956-0_6)
- Creemers, Bert P. M. – Kyriakides, L. – Sammons, P. (2010) The state of the art of Educational Effectiveness Research: challenges for research methodology. In Creemers, Bert P. M. – Kyriakides, L. – Sammons, P. (eds.) *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.689137> [https://scholar.google.hu/scholar?q=Methodological+Advances+in+Educational+Effectiveness+Research&hl=hu&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.hu/scholar?q=Methodological+Advances+in+Educational+Effectiveness+Research&hl=hu&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar) (letöltés: 2019.11.05.)
- Darling-Hammond, L. (1999) Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis*, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Fehérvári A. (2016) Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In Szemerszki, M. (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*, 15–26.
- Fejes J. B. (2015) *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Fejes J. B. (2018) A deszegregációval kapcsolatos vélemények befolyásolási lehetőségei a pedagógusok körében. In Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motivációs Oktatási Egyesület, 111–129.
- Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.) (2018) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motivációs Oktatási Egyesület <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf> (letöltve: 2018.09.08.)
- Gans, H. J. (1992) Mire szolgálnak az érdemtelen szegények? *Esély*, 3, 3–17. [http://www.esely.org/kiadvanyok/1992\\_3/mireszolgalna.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/1992_3/mireszolgalna.pdf)
- Hanushek E. A. (2008) Education Production Functions. In Durlauf S. N. – Blume L. E. (eds.) *The New Palgrave Dictionary of Economics*. Palgrave Macmillan, London.
- Hanushek, E. A. – Woessmann, L. (2011) The Economics of International Differences in Educational Achievement. In Hanushek, E. A. – Machin, S. – Woessmann, L. (eds.) *Handbooks in Economics*, Vol. 3, The Netherlands: North-Holland, 89–200.
- Hanushek, E. A. – Woessmann, L. (2014) Institutional Structures of the Education System and Student Achievement: A Review of Cross-country Economic Research. In Strietholt, R. – Bos, W. – Gustafsson, J.-E. – Rosen, M. (eds.) *Educational Policy Evaluation through International Comparative Assessments*. Munster – New York, Waxmann, 145–175.
- Jencks, C. – Smith, M. – Acland, H. – Bane, M. J. – Cohen, D. – Gintis, H. – Heyns, B. – Michelson, S. M. (1972) *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books
- Józsa K. – Fejes J. B. (2012) A tanulás affektív tényezői. In Csapó B. (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 367–406.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2012) A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, LIX, 798–853.
- Kyriakides, L. – Creemers, B. P. M. (2010) Meta-analyses of effectiveness studies, In Creemers, B. P. M. – Kyriakides, L. – Sammons, P. (eds.) *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. <https://doi.org/10.1787/19939019> [https://scholar.google.hu/scholar?q=Methodological+Advances+in+Educational+Effectiveness+Research&hl=hu&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.hu/scholar?q=Methodological+Advances+in+Educational+Effectiveness+Research&hl=hu&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar) (letöltés: 2019.11.05.)
- Lychee, C. S. (2010) Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Paper No. 53.*, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/taking-on-the-completion-challenge\\_5km4m2t59cmr-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/taking-on-the-completion-challenge_5km4m2t59cmr-en) (letöltés: 2019.10.14.)
- OECD (2018) *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en> (letöltve: 2019. 09.18)
- Perpék É. – Fekete A. (2016) Otthoni nevelési környezet és iskolai teljesítmény. In Husz I. – Vastagh Z. (szerk.) *Gyerekesélyek a végeken I.*, MTA TK, Budapest, 120–150.
- Róbert P. (2004) Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. – Vukovich Gy. (szerk.) *Társadalmi Riport 2004*. Társadalmi Riport, Budapest, 193–205.
- Rumberger, R. W. (2001) *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*. University of California, Santa Barbara, <https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp>.
- Rumberger, R. W. – Lim, S. A. (2008) *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. California Dropout Research Project, Santa Barbara, <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf> (letöltés: 2019.10.14.)

Rumberger, R. W. (2012) *Dropping out*. Cambridge: Harvard University Press

Szemerszki M. (2015) A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői, In Szemerszki M. (szerk.) *Eredményesség az oktatásban – Dimenziók és megközelítések*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505765\\_eredmenyesseg\\_az\\_oktatasban\\_beliv.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505765_eredmenyesseg_az_oktatasban_beliv.pdf) (letöltés: 2019.10.11.)

Szemerszki M. (szerk.) (2016) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

Széll K. (2013) Factors Determining Student Achievement. *Hungarian Educational Research Journal*, 3(3) 55–6. <https://doi.org/10.14413/herj.2013.03.06>.

Széll K. (2015) Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In Szemerszki, M. (szerk.) *Eredményesség az oktatásban*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 25–49.

Woessmann, L. (2004) How Equal are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States (September 2004). *IZA Discussion Paper No. 1284*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=586784>

„NEM ÉREZTEM AZT, HOGY NEKEM AZ A HIVATÁSOM, HOGY EMBEREKKEL FOGLALKOZZAK  
TERÁPIÁS MÓDON, HANEM INKÁBB A KUTATÁST ÉS A TANÍTÁST PREFERÁLTAM”

SZÁSZ ANNA LUJZA INTERJÚJA ERŐS FERENCCEL<sup>1</sup>

1946-ban születtem Zalaegerszegen. Apám az Állami Könyvterjesztő Vállalatnál lett tisztviselő, így költöttünk Budapestre 1950-ben. Zalaegerszeg egy kis porfészek volt akkor, most is az. De az anyám zalaegerszegi származású. Az egész család anyai ágon Zala megyei származású. Apám Budapesten született. Az apai nagyszülők valahonnan Temesvár környékéről kerültek Budapestre. Szóval apám és anyám Budapesten házasodtak össze, még a harmincas években. De anyám már a háború alatt visszament Zalaegerszegre, ahol született. Apám közben munkaszolgálatos volt. Anyám ott maradt Zalaegerszegen, ott könnyebben meg tudott élni, és onnan deportálták őt is sok más zalaegerszegi zsidóval együtt. A Zalaegerszeg környéki zsidóság deportálásának története jól dokumentált. Kutatta ezt Karsai László is, meg mások is. Amit érdemes itt megjegyezni, hogy ő sok más zalaegerszegi fiatal zsidó nővel együtt rövid ideig volt Auschwitzban, illetve Birkenauban, onnan elkerültek egy muníciógyárba, Németország területére, Kassel közelében. A regényem részben erről szól (Szágundelli csodái. Józsoveg Műhely Kiadó, Budapest, 2011). Ezt egy fikcióként írom meg persze, de sok valóságos elemmel.

Budapesten lakom kisgyerek korom óta, Zalaegerszeghez nem sok emlék fűz. Apámnak egyébként ott könyvesboltja volt, már a háború előtt is könyvekkel foglalkozott. A Révai Kiadónál volt, amíg nem hívták be munkaszolgálatosnak. A háború után volt egy kis könyvesboltja, de azután a Révait államosították, és az lett a Szikra. Tehát a Párt kiadójának a könyvesboltja. Így került aztán Budapestre. Mi Zuglóban laktunk. Tehát amikor fölköltöttünk Budapestre, akkor ott kaptunk lakást. De nem a legjobb helyen, hanem közel a Bosnyák térhez, egy nem túlságosan elegáns háznak az első emeletén. Úgy tudom, hogy akik ott laktak korábban, azokat kitelepítették, de nem ismerem pontosan a történetet. Ott laktunk, és ott kezdtem el az iskolát hatéves koromban, 1952-ben az Angol utcai általános iskolában, ami egy ma is létező általános iskola. Ott jártam az első négy osztályt, de utána onnan kivettek, és átvittek, különböző sugallatokra az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziumába, ami akkor új intézmény volt. Egy vagy két évvel korábban lett az egyetemnek a gyakorló iskolája, és aztán lett általános iskola is. Bekerültem oda, és az egy elit iskolának számított. Oda jártam nyolc éven keresztül. 1964-ben érettségiztem.

Magyar–pszichológia szakra jelentkeztem. Azt el is végeztem. Volt egy gimnáziumi tanárom, Kovács Endre, aki magyartanár volt, problémás volt, ki is rúgták az iskolából, de én továbbra is tartottam vele a kapcsolatot. Hát, egy legendás tanáregyéniség volt, akit mindenhol elbocsájtottak, de így is rengeteg tanítványa volt. Nagy hatású ember volt. Kapcsolatban volt sok pszichológussal, a Méreit is ismerte. Ő adta a kezembe életembe először Freudnak *A mindennapi élet pszichopatológiája* című könyvét. Illetve fantasztikus irodalomórái voltak. Az ő személye is benne van a regényemben. Róla sok mindenki írt, mert nagyon sok embernek volt a mestere, tanára, vagy éppen ellensége. Megosztó ember volt. Tartottuk a kapcsolatot még akkor is, amikor a

<sup>1</sup> Az interjú Erős Ferenc munkahelyén (MTA Pszichológiai Intézet) készült 2012. május 22-én és június 11-én. A szerkesztett interjú elkészültét az OTKA 115644 számú kutatása támogatta.

Rákóczi Gimnáziumban tanított, amikor már egyetemista voltam. Sőt, talán még azután is, hogy elvégeztem az egyetemet. De aztán nagyon hamar, fiatalon meghalt.

Aztán kerültem az ELTE-re. Hát, ott nagyon változó színvonalon, nagyon sokféle hatás ért a pszichológia szakon. Két embert említhetnék, aki igazán nagy hatással volt rám. Az egyik Pataki Ferenc. Ő akkor még viszonylag fiatal ember volt, és szociálpszichológiát tanított unortodox módon. Nem a marxista-leninista, szovjet pszichológiát tanította elsősorban, bár arról is beszélt, hanem elmondta a legtöbb nyugati irányzatot és azok történetét, ami újdonságnak számított Magyarországon még a hatvanas évek közepén. A másik nagyhatású tanárom Garai László volt, aki inkább filozófus volt. Közel állt a Lukács-iskolához, Márkus György, Vajda Mihály társaságába tartozott egy ideig. Garai abba a neomarxista körbe tartozott, amelyik meglehetősen kritikusan viszonyult a hivatalos marxizmushoz. Nem volt státusza az egyetemen, csak óraadó volt, úgy kerültem vele kapcsolatba, hogy jártam egy szemináriumára. Akkoriban, ez már olyan 1970 körül volt, amikor befejeztem az egyetemet, akkor ide került a Pszichológiai Intézetbe. Azzal a feladattal vagy azzal a céllal, hogy alakít egy csoportot, amit úgy neveztek el, hogy Személyiség-lélektani Csoport. Ő a neomarxista eszmeiségét próbálta itt konkrét kutatásokká operacionalizálni, ami hát, nem igazán ment. Elvont gondolkodású ember volt, és nem tudta lefordítani az elképzeléseit az akkori pszichológiai nyelvezetre. Szintén tanárom volt, de nálam alig idősebb, Járó Katalin, aki a Szovjetunióban végzett, tájékozott volt az akkori szovjet pszichológiában, a Vigotszkij-iskolában és az ahhoz hasonló megközelítésekben. De ez egyrészt nem nagyon aratott sikert a Pszichológiai Intézetben, tehát inkább gyanút keltett, emberek féltek mindentől, aminek marxista íze volt. Bár fogalmuk nem volt arról, hogy ez micsoda pontosan. A másik pedig az, hogy nem nagyon sikerült ebből használható, operacionálízható kutatásokat kialakítani.

Az első munkahelyem a Magyar Rádió és Televízió Tömegkommunikációs Kutatóközpontja (TK) volt, ahol azok az emberek dolgoztak, akik később aztán a híresebb vagy fontosabb közvéleménykutató intézeteket is létrehozták, és egy részük ma is működik. Mint Hann Endre, Levendél Ádám, Manchin Róbert, Tardos Róbert, Szekfű András, aztán Angelusz Róbert. Talán őt szerettem az egész társaságban a legjobban. A haláláig megőriztem a barátságot. Az igazgató akkor Szecskó Tamás volt, egy újságíró, nagyon dörzsölt ember. Nem szerettem. Túl sima modorú ember volt, akiről mindig feltételeztem, hogy valami susmus van benne, aztán ki is derült róla. A másik vezetője Vészits Ferenc volt. Ott volt Hunyady György, a Szociálpszichológia Osztály vezetője, aki most az ELTE Pszichológiai Intézetében a Társadalomlélektani Tanszék vezetője.

A Tömegkommunikációs Kutatóközpontból átcsábultam a Pszichológiai Intézetbe. Ez egy hosszabb folyamat volt, Garai próbált engem idehozni, de nem volt könnyű egy akadémiai intézetben státuszt kapni. Dolgoztam fél évig talán a Ifjúsági Lapkiadó Vállalat Közvélemény-kutató Osztályán, aminek Békés Ferenc szociológus volt a vezetője, és ott dolgozott Sik Bandi is. Az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat keretében kezdtem el mélyinterjúk kutatásokat csinálni. Iskolai, pedagógiai jellegű felmérés volt, a gyulai gimnázium diákjaival és tanáraival csináltam interjúkat. Értéorientáció, ez volt a címszó. Még ezelőtt a Tömegkommunikációs Kutatóközpontban Hunyady már kezdett foglalkozni a történelemről, különböző személyekről, korszakokról, eseményekről alkotott sztereotípiákkal. Sajátos módon történt ez a felmérés. Emlékszem, a Rádió autójával szálltunk ki kis falvakba, Békés megyébe, Szabolcs-Szatmár megyébe és máshova. Be kellett kopogni parasztnénikhez, -bácsikhoz, és elég hosz-

szű kérdőívet fel kellett olvasni és ki kellett tölteni velük. Ezek olyan kérdések voltak, amikről nekem mindig csak az a régi vicc jut eszembe, hogy „*Van-e itt antiszemitizmus, bácsikám? kérdezi a közvélemény-kutató. Hát, az nincs, de vána rá igény.*” Szóval kicsit abszurd volt a helyzet. Ilyen kérdések voltak például, ha jól emlékszem, hogy „*Önt érintették-e az 1938 és 1945 közötti faji törvények*”. Szóval nem lehetett arra rákérdezni, hogy ön zsidó, vagy van-e, ismert-e vagy történt-e ilyen az ön falujában is. Ezekre mind nem lehetett vagy talán nem volt ildomos rákérdezni, hanem közvetve és nagyon áttételesen lettek megkérdezve. Valószínűleg a kérdések nagy részét a megkérdezettek nem is értették. Aztán azt nem tudom, hogy ennek igazából mi lett az eredménye. De ez volt az első ilyen tapasztalatom ezzel a problémával. Antiszemitizmus, zsidókérdés. Illetve ez a gyulai kutatásban is valamilyen vonatkozásban fölmerült. Talán ott egy tanár beszélt erről. De ez a Hunyady-féle kutatás, az a helyzet, amikor hivatalos emberek megérkeznek egy kis faluba, és kérdéseket tesznek fel, érdekes tapasztalat, ami engem inkább abba az irányba ösztönzött, hogy kicsit utána olvassak elméletileg. Akkor elolvastam néhány dolgot, könyvet, amit el tudtam érni az antiszemitizmusról és az antiszemitizmus pszichológiájáról.

*Ekkor az Ön családjában erről beszéltek?*

Hát nem sokat. Az apám meghalt korán, 1971-ben, anyám néha beszélt, de nem túl sokat. Mondjuk én anélkül is tudtam mindent, hogy beszélt volna, mert a környezetünkben beszéltek róla. Végül is beszélt, és azért én arra figyeltem, így nagyjából tudtam mindent. Keveset beszélt róla és ritkán. Meg nagyon megviselte őt az egész, és mindenféle lelki és fizikai betegségekben is megnyilvánult a túlélő szindróma, ami nem azt jelentette, hogy ő munkaképtelen lett. Vagyis éppen ellenkezőleg, inkább a munkába menekült. Az anyám, aki szerkesztőségben dolgozott, nagyon tájékozott volt és lapszerkesztőként hozzájutott nemzetközi folyóiratokhoz, újságokhoz. Én bejártam oda a Népszabadság archívumába, és igyekeztem elolvasni a legfrissebb újságokat. Nyugati, tehát angol, német, francia lapokat, meg folyóiratokat is, amik ott elérhetőek voltak. Szóval ebből a szempontból elég tájékozott voltam, annak ellenére, hogy valóban nem sokat beszélt erről. Azért ez mindig téma volt, főleg a jótételi ügyek kapcsán, amelyek zajlottak már a hetvenes évektől különböző formában. Állandóan újabb és újabb jótételi beadványok voltak, amikre aztán vagy fizettek vagy nem fizettek, vagy csak minimális összegeket. Meglehetősen igazságtalan módon, itt eleve a kelet-európai országokban élők hátrányban részesültek. Tehát sokkal kevesebb jótételt és később kaptak, mint azok, akik német állampolgárok, vagy más nyugati országoknak az állampolgárai voltak.

A TK ebből a szempontból érdekes műhely volt, mert itt ismerkedtem meg a médiakutatással. A szociálpszichológiában is azért akkor már egyre érdekesebb területté vált a média szerepe, a befolyásolás. A másik, ami foglalkoztatott, a történeti sztereotípiák voltak, illetve a történeti múltra vonatkozó kérdések. Egyáltalán hogyan lehet feltenni ezeket a kérdéseket? Mert rájöttem, hogy úgy, ahogy Hunyadyék feltették, úgy nem. És közben olvastam sok mindent a témáról, úgyhogy rákaptam ilyen dolgokra. Olvastam a tekintélyelvű személyiségről, olvastam Adornot és mások munkáit. Ebből pattant ki az egyik első cikkem, ami megjelent a *Világosság* című lapban (1974), ami nagyon érdekes újság volt. Ma is létezik, de már szerintem nincs akkora jelentősége, de akkor ez hivatalosan ateista világnézetű folyóiratnak számított. Az akkori ellenzéki vagy neomarxista, de nemcsak marxista, hanem liberális szerzők, fiatalok lapja. Ludassy Mari például, aki sokat írt, vagy Kelemen János. A szerkesztők között volt Klaniczay Gábor és Demszky Gábor. Klaniczayval tulajdonképpen akkorra

datálódhat a barátságom. A hetvenes években indultam a *Világosságnál*, és aztán ebből lett később, majd a nyolcvanas évek végén a *Buksz*, ami most éli utolsó pillanatait.

Aztán 1976-ban abban a szerencsében részesültem, hogy megkaptam egy amerikai ösztöndíjat, és akkor ott voltam kinn hat hónapig Amerikában, nagy részében New Yorkban, hivatalosan a Columbia Egyetemen voltam a Teachers College-ban, aminek az akkori professzora volt Morton Deutsch. Talán nem ismerik annyira a nevét, de nagyon érdekes figura volt. Konfliktussal foglalkozott, kiscsoportos és társadalmi konfliktusokkal. Ő volt az egyik megalapozója annak a konfliktuselméletnek, amelyik a csoportközi versengés különböző típusait vizsgálja. Az egyetemen ezeket a konfliktus szituációkat (például a *prisoner's dilemma* játékok) szimulálta. Érdekes ember volt, én kedveltem. A Columbiának fantasztikus a könyvtára, s vannak kelet-európai és magyar vonatkozású dolgok is. Életre szóló barátságokat kötöttem egy-két emberrel, illetve közelebb kerültem az egyik New York-i baloldali szubkultúrához is, ahol szintén szereztem ismerősöket. Igazából zsidó identitás témával is ott kezdtem el foglalkozni, ott találkoztam olyan emberekkel, akik már erről írtak vagy szándékoztak írni. Ott találkoztam *second-generation groupokkal*, David Rapaporttal, illetve a *Generations of the Holocaust* könyvvel.<sup>2</sup> A könyv nagy hatással volt rám. Na, de azért is fontos volt Amerika, mert ott ismerkedtem meg részben a gyökereimmel. Találkoztam rokonokkal apám ágáról, akik Cleveland közelében laktak, laknak ma is. Tehát ez az út fontos volt szocializációs és családtörténeti, múltfeltárási szempontból is.

Tudtam ezekről az ismerősökről. A háború után ezek az amerikai ismerősök támogatták a családot. Küldtek csomagokat, amikor születtem. A Rákosi korszakban nem volt ildomos levelezni velük, úgyhogy akkor megszakadt ez a kapcsolat. De '56 után megint csak sok csomagot küldtek. Ruhaneműt, ennivalót, csokoládét, kávé, mindenfélét. Szóval a rokonok nagyon támogattak, és az első kérdés, amit az egyik ilyen idős néni nekem szegezett, amikor meglátogattam őt Amerikában, az volt, hogy „*miért nem jöttetek ki 1946-ban? El is küldtem nektek az affidavitot.*” Mondtam, hogy „*nem tehetek arról, hogy én akkor még csecsemő voltam.*” „*Miért nem jöttetek ki 1956-ban?*” Ugye ez egy állandó kérdés, ami sok ilyen családban felvetődik, és sokan félelemből nem mentek el, sokan azért, mert még mindig tartott bennük a rendszer iránti hűség. Ez inkább talán az anyámra volt jellemző, az apám elment volna 1956-ban, de anyám nem akart, így aztán maradtunk. És ugye sokszor fantáziáltam arról, hogy mi lett volna, ha engem mondjuk csecsemő koromban vagy nagyon fiatalon kivisznek, vagy már ott születek Amerikában. Akkor vajon ugyanaz lennék, mint aki most? Gondolom, ilyen gondolattal más is el szokott játszózni. Hogyha máshol születik, más korszakban, akkor mi lesz vele.

Az egyik legjobb barátomat ott szereztem, aki Magyarországon született, aztán Ausztriában élt, majd Amerikában művészetterapeuta lett. New York-ban egy pszichiátriai kórházban foglalkozik művészetterapeuta-ként olyan kreatív emberekkel, akik között sok a mentális beteg. Fantasztikus. *Living Museumnak* hívja.<sup>3</sup> Az *Élő Múzeum*. Sokszor találkozunk, voltam is nála többször, legutoljára 3–4 éve.

Az amerikai utam kutatási témája a konfliktus, a csoportkonfliktus volt. De nem túlságosan érdekelt. Írtam róla, csináltam is, benne voltam egy-két vizsgálatban, de nem túlságosan érdekelt. Nem is volt igazán

<sup>2</sup> Kestenber, J. S. (1982) *Survivor-parents and their children*. In M. S. Bergmann – M. E. Jucovy (szerk.) *Generations of the Holocaust*, New York, Columbia University Press, 83–102.

<sup>3</sup> Lásd: [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Living\\_Museum](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Living_Museum)

érezem az ilyen empirikus vagy laboratóriumi kutatásokhoz. Abban az időben a szociálpszichológia is kritikus állapotba került. Nagyon nagy törések voltak benne, ami nagyrészt a diákmozgalomnak volt köszönhető. Támadták a Morton Deutsch féle csoportpszichológiai irányt, de a diákmozgalom radiális, kritikai ága az egész szociálpszichológiát úgy, ahogy van burzsoá manipulációnak találta. Nekem ez szimpatikus volt, tetszett ez az anarchista hozzáállás. A szociológiában is voltak hasonló mozgalmak, például Bourdieu, vagy a szociálpszichológiában Serge Moscovici szociális reprezentáció-elmélete, vagy Tajfel és munkatársai. Tetszett és sokat is írtam erről. Anti-pszichiátriai mozgalom, Ronald Laing és társai, akik Angliában működtek. Amerikai párja Thomas Szasz, aki kicsit más, de óriási hatást gyakorolt rám. Vagy Foucault és a pszichiátria-kritikája. Ez még nem az elmebetegség, hanem egy sokkal korábbi műve, a *Bevezetés Binswanger Álom és egzisztencia* művéhez.<sup>4</sup> Aztán az *Elmebetegség és pszichológia* című könyve.<sup>5</sup>

Foucault nevével talán Amerikában találkoztam először, de aztán a hetvenes évek végén, nyolcvanas évek elején már a Világosságban volt egy Foucault-szám. Akkor írtam az anti-pszichiátriáról (1980), és ott is már előkerült Foucault. Aztán fordítottam az egyik leghíresebb művét, ami azóta már többször is megjelent: *Mi a szerző?* (1981) Ezt most már sokan cikizik. Foucault ma már kiment a divatból. Ahogy Lacan is. Legalábbis hát ezt mondják. Nem tudom, most újra foglalkozom ezzel egy kicsit, mert a Társadalomelméleti Szakkollégiumban vagy egy kis kurzusom az intézménypszichológiáról. És ezt nagyon élvezem, mert nagyon értelmesek a hallgatók.

Szóval az amerikai út nagy hatással volt rám. Ott ismerkedtem meg voltaképpen azokkal a figurákkal, akiket már kellett volna ismerni európaiként, de nem ismertem. Szóval angol fordításból olvagattam először őket. Tehát a nagyágyúkat, Habermas, Bourdieu, meg ilyesmit. Pepecselnek. Nem igaz, baromi igazságtalan vagyok. Sok jó szociálpszichológus van, csak nem vonzott annyira ez a világ.

*Hogy sikerült váltania, mivel kezdett el foglalkozni?*

Pont egy évet dolgoztam a Lapkiadónál, aztán mentem a Pszichológiai Kutatóintézetbe, onnan nyertem az ösztöndíjat is, és azóta vagyok itt. Az Intézet sokszor átalakult, de én egy ilyen elmozdíthatatlan darab vagyok. Most már csak négyórás állásban, mer nyugdíjas vagyok, de vagyok. Hát, most már Intézet nincsen semmilyen, Természettudományos Kutatóközpont van, ki tudja meddig. Szerintem most már végünk van, mert hát kiderül rólunk, hogy többbe kerülünk, mint amennyit megtermelünk, úgyhogy ez már a vég. De nem baj.

Amerikában kezdtem el a zsidó identitás-projektemet. Találkoztam emberekkel s kiderítettük egymásról, hogy nagyon hasonló életutat jártunk be, és megfogalmazzuk, hogy milyen jó lenne ezzel foglalkozni. Egy pécsi barátommal, Stark András pszichiáterrel kezdtünk el azon gondolkodni, hogy hogyan lehetne második generációs élményekről, a második generációs életérzésről, életutakról valamit csinálni. Akkor kezdtünk el, de csak egy nagyon exploratív módon interjúkat csinálni. Ezek nagyon érdekesek voltak, már az első interjúk is. Csináltunk korai összegzést is, ami nagy feltűnést keltett, és nagy értetlenséget is a pszichiátriai és később a pszichológiai társaságokban. De izgalmat is okozott, merthogy ez akkoriban tényleg nagyon tabutémának tűnt. De mégsem annyira, mint ahogy azt gondolta volna az ember. Többen kezdtek erre ráharapni. A pszichológusok között Virág Teréz pszichoanalitikus ekkoriban kezdett el olyan esettanulmányokat közölni, amelyekben ez már elég nyíltan

<sup>4</sup> Bevezetés Binswanger: *Álom és egzisztencia* című művéhez. In Michel Foucault: *Nyelv a végtelenhez*. Debrecen: Latin betűk, 1999.

<sup>5</sup> Michel Foucault: *Elmebetegség és pszichológiai. A klinikai orvoslás története*. Budapest: Corvina Kiadó, 2000.

benne volt.<sup>6</sup> Vikár Györggyel együtt készítette ezeket az esettanulmányokat. Megjelentek fontos publikációk is, például a *Medvetánc* című folyóiratban. És ott jelent meg először az, amit Kovács Andrással és Lévai Katalinnal együtt csináltunk, a *Hogyan jöttem rá, hogy zsidó vagyok?* (1985) Ez futotta be a legnagyobb karriert, holott ez még tényleg csak egy nagyon kis, kezdetleges szöveg volt, de úgy látszik, hogy ezzel beletaláltunk pont abba a kérdésbe, ami akkor sok embert foglalkoztatott. Pont az, hogy hogyan tudta meg, hogy ő zsidó, mit csinált ezzel, milyen események voltak, amelyek a zsidó öntudatra ébredését meghatározták. Milyen traumatikus élményeket szerzett azáltal, hogy nem tudta, hogy zsidó. Ezek nagyon érdekes, de nem igazán kibeszélt kérdések voltak. Nem azért volt ennek sikere, mert annyira jó lett volna az, amit csináltunk, hanem egyszerűen azért, mert betöltött egy vákuumot, egy hiányt, megérintett egy tabut. A *Medvetánc* publikációnak volt egy korábban megjelent francia verziója Bourdieu *Actes de la recherche en sciences sociales*-jában (1985). Ebben Karády Viktor segített. Előtte abban az időben voltam pár hónapos ösztöndíjjal Franciaországban.

A *Medvetáncot* ha be nem is tiltották, de mindenesetre évekig nem jelenhetett meg. Hivatalosan az ELTE KISZ Bizottságának a folyóirata volt, de félig-meddig szamizdat folyóirat. Ugyanakkor nagyon nagy érdeklődést váltott ki, és egyre többen jelentkeztek, hogy interjúzni akarnak, vagy interjút akarnak adni. Tehát felcsigázta az érdeklődését az embereknek. Próbáltuk ezt valahogy korlátozni, tudományos mederbe terelni, de nem teljesen sikerült. Események kapcsolódtak hozzá, viták, beszélgetések, előadások, fellépések, újabb és újabb emberek, akik beszélni akartak erről. Különösen a rendszerváltás végén, amikor már létrejöttek különböző zsidó szervezetek, például a Magyar Zsidó Kulturális Egyesület '89-ben. Később, a '90-es években ez úgy leült egy kicsit és szerintem most megint kezd felelevenedni az érdeklődés. Ma már más dolog iránt. Szerintem ez attól van, hogy most egy olyan korszakot élünk, amikor megint az elfojtásoknak és az emlékezeti zavaroknak a megjelenése aktuális. Tehát az egész politikai helyzet erre megy ki. Hogy feltép, vagy részben feltép, részben elfojt.

Én már ekkor ki voltam zárva a Pártból, ha jól emlékszem, 1980 tájékán. Ez a kizárás nekem különösebben nem okozott egzisztenciális problémát, tehát nem rúgtak ki, ami részben azt hiszem, Patakinak volt köszönhető, aki akkor igazgatója volt a Pszichológiai Intézetnek. Voltak apróbb kellemetlenségek. Például évekig nem kaptam útlevelet, de nem dobtak ki az Intézetből. Abban az időben benne voltam a MUKI nevű szervezetben, amelyik arra vállalkozott, hogy a politikai okok miatt állásukat veszített embereknek megpróbál segíteni. Csákó Mihály,<sup>7</sup> Sik Bandi, Szalai Juli és sokan mások segítettek benne. Ez működött pár hónapig a Csákó Miska lakásán, de kiderült, hogy azok a helyek, ahol mondjuk lehetett volna munkát találni, azok egyre kevesebben vannak, és sokan elzárkóztak attól, hogy segítsenek, mert valószínűleg figyelmeztették őket, hogy X-et, Y-t, Z-t nem lehet foglalkoztatni. Meg hát, ugye, egy kicsit anarchikusan működtünk. Tehát voltak olyanok, akiket beajánlottunk fordítónak ide vagy oda, aztán sikoltottak a kiadóból, hogy csak őket ne! Volt egy politikai balhé, el is kobozták talán a dokumentációt, és Csákó Mihály kapott figyelmeztetést, így aztán ez abbamaradt. De ebből lett később a TDDSZ, a Tudományos Dolgozók Demokratikus Szakszervezete. Elindulnak ilyen kis csírák, amikből nem lehet tudni, hogy mi lesz belőle, aztán valami lett. A nyolcvanas években nem volt ez ritka, különösebben nem voltam semmilyen kemény mag része, de jártam mindenfele, terjesztettem szamizdatot, volt szabadegyetemi kurzus is egy-kettő. Volt például a zsidó identitásról is egy ilyen kurzus. Részt vettem ezekben a dolgokban, nem

6 Virág Teréz: *Emlékezés egy szederfára*. Budapest: Animula, 1996.

7 Szabari Vera Csákó Mihállyal készített interjúja itt található: [https://socio.hu/uploads/files/2019\\_1/31\\_csako.pdf](https://socio.hu/uploads/files/2019_1/31_csako.pdf).

különösebben exponálva, de csináltam. Akkor már tanítottam a Pécsi Egyetemen is. Azt már a nyolcvanas évek elejétől, '82-től, '83-tól, amikor létrejött a Tanárképző Kar. Egyetemi szakon kezdtem. Jó társaság volt, a rektor pedig egy felvilágosult asszony, Ormos Mária volt, aki igyekezett jó embereket odavinni, és nem annyira politikai szempontok szerint szelektálni. Én mind a mai napig ott vagyok.

Pécsett a Pszichológia Tanszékre kerültem, az nem is volt, hanem egy programba, amit úgy hívtak, hogy Művészettudományi Intézet, s melynek keretein belül két téma futott: művészetszociológia és művészetpszichológia. Wessely Anna, Csepeli György, Tatár György, Kisbali László és még sokan mások is ott tanítottak. Főleg a pécsi vonatozások jelentették a legnagyobb élményt, amikor még mindenki le- és följáró volt, és az esti visszautazások, meg különböző szalonok működtek a vonaton, ahol nagyon fontos dolgokról lehetett beszélgetni, és sok fontos dolgot lehetett megtudni. Ez szocializáció, oktatói szocializáció szempontjából jó volt. Az ELTE-n is tanítottam, de sokkal kevesebbet. Az ELTE-n a nyolcvanas évek végén a szociológia szakosoknak volt a *Tekintélyelvűség és előítélet* c. kurzus több éven keresztül. Hát, abban a Fábíán Zoli, Enyedi Zsolt, Fleck Zoli, Dessewffy voltak, jók voltak.

Azután később ez a innovatív, újító, modern szellem kezdett Pécsről kikopni, éppen hogy a rendszerváltás időszakára, mikor stabil egyetem lett. Amikor a Művészettudományi Intézet megszűnt vagy átalakult, eljöttem onnan. Évekig nem jártam Pécsre, de közben volt egy két vagy három évig tartó epizód Szegeden, a Pszichológia Tanszéken. Ott voltam egy ideig megbízott tanszékvezető is. Nem nagyon szerettem, nem éreztem igazán jól magamat a Szegedi Egyetemen, és különösképpen nem a Pszichológia Tanszéken. Provinciális részleg volt, sok intrikával, meglehetősen nehéz volt bármi érdekeset csinálni. Aztán visszaszivárogtam Pécsre, amikor elindult a pszichológusképzés. Ez már később volt, a kilencvenes évek első felében, pontosan '93, '94 körül, de először csak megbízott előadóként egy-egy kurzusra jártam, aztán később részt vettem a doktori program kidolgozásában. Létre is jött '97-ben vagy '98-ban, és azóta is működik. A Doktori Iskola vezetője László János, aki a Szociálpszichológiai programot vezeti ezen az iskolán belül. Én pedig az Elméleti pszichoanalízisnek nevezett doktori alprogramban voltam, amelyik nem klinikai, hanem elméleti képzés. Kezdetől fogva némi ellenszenv kísért a Magyar Pszichoanalitikus Egyesület részéről. Nem tetszett nekik, hogy az ő képzési monopóliumukat átveszi, megtöri valaki vagy valakik, de aztán később beletörődtek, és most viszonylag jó a kapcsolat velük. Az évek folyamán sokan, több mint tízen szereztek ott PhD-t. Nagyon sokféle dolgozat volt, inkább interdiszciplinárisak, legtöbbje kultúra és pszichoanalízis témában született.

*Mikor kezdte el érdekelni a pszichoanalízis?*

Ahogy már említettem az 1960-as évek végén, 70-es évek elején dolgoztam a TK-ban, ahol elkezdett érdekelni a pszichoanalízis. Akkoriban került először a kezembe Adorno és munkatársainak a tekintélyelvűségről, tekintélyelvű személyiségről szóló könyve, és más könyvek is. Nagyon jó könyvtára volt a TK-nak, és mint szociálpszichológust ezek a különböző politikai attitűdöket mérő skálák kezdtek el foglalkoztatni. Ezen belül is az F-skála. Elkezdtem ezzel egy kicsit foglalkozni, elég kezdetleges módon, de érdekelt a mögötte lévő elmélet is. Olvasgattam a frankfurti iskoláról, és így jutottam el ahhoz, hogy a frankfurti iskola hogyan viszonyult az ösztönelmélethez, kultúraelmélethez, társadalomelmélethez. Írogattam is ezekről, '74-ben először a *Világosságban*, aztán Amerikában is olvasgattam ehhez egyet és mást. Ebből lett egy kis disszertáció is. A kandidátusi

disszertációmmal 1981-ben készültem el, aztán ez később megjelent könyvben is *Pszichoanalízis, freudizmus, freudomarxizmus* címmel (1986). Ennek az új kiadása *Analitikus szociálpszichológia* címmel (2001) jelent meg. Akkor engem különösképpen érdekelt Wilhelm Reich, aki az egyik legmarkánsabb figurája volt a freudi elmélet társadalomtudományi alkalmazásának, és a fasizmus elmélete volt az, ami különösképpen megragadott. Miközben hát ugye egy különös figura volt, aki aztán később örültnek nyilvánított, és mindenféle bizarr dolgai voltak. Ez szintén a *Medvetáncban* jelent meg, különszámként (1983). Reich volt a szexuális forradalom egyik nagy zászlóvivője Németországban a harmincas évek elején, a SEXPOL mozgalomnak a zászlóvivője. A '68-as párizsi diákok ünnepelték, akkor már nem élt. Ő volt az egyik kulcsfigurája a disszertációmnak, ami kitekintett persze másfele is, és volt szó a frankfurti iskoláról, Adorno-ról, Frommról, Marcuse-ról, a Fromm-Marcuse vitáról, azután magyar vonatkozásokban is elég gazdag volt. Főleg József Attiláról, akinek a *Freud, Marx, Hegel* c. tanulmányáról és más írásairól volt szó. Ezzel azóta is foglalkozom. Engem különösképpen az a hatás érdekelt, amit éppen Wilhelm Reich és más, akkori freudi marxistának nevezett gondolkodók gyakoroltak József Attilára. Ezek a dolgok akkoriban itt újdonságok voltak. Vagy hát viszonylag könnyű volt betörni a piacra ilyen dolgokkal, mert akkor ezeket még kevesen ismerték. Szakirodalom szempontjából sok minden megvolt különböző könyvtárakban, a Pszichológiai Intézet könyvtárában pedig minden további nélkül meg lehetett rendelni külföldről a könyveket. Nagyon sok könyvet rendeltem. Illetve ha időnként eljutottam külföldre, valamilyen konferenciára, akkor mindig begyűjtöttem, megvettem, megkaptam vagy kikönyörögtem a könyveket.

*A disszertációnak a folyománya a pszichoanalízis magyarországi története kutatási vonal?*

Hogyne! A disszertációt '82-ben védtem meg. Ebben voltak már adatok a pszichoanalízis magyarországi történetére vonatkozóan Ferencziről, de másokról is. Ezen a vonalon dolgoztam tovább. A '80-as évek végén létrejött a Ferenczi Sándor Egyesület, még ma is létezik. Kifejezetten az volt a célja, hogy a magyar pszichoanalízis történetével kezdjen el foglalkozni. Mészáros Judit, Bókay Antal, Székács Judit és még jó néhányan. Össze is gyűlt sok anyag. E munka nyomán adtunk ki alapvető szövegeket. Például Ferenczi és Freud levelezését, ami hat kötetben jelent meg, és én szerkesztettem. Az nagyon nagy munka volt, hiszen németül volt eredetileg. Elindítottuk a folyóiratot, a *Thalassát*, ami ma is létezik, bár *Budapest Imágó* néven fut tovább, miután a Ferenczi Egyesületből én kiváltam másokkal együtt, és így nem lehetett megtartani a nevet. De azért úgy, hogy továbbra is úgy hívjuk, hogy *ex-Thalassa*. Rá is van írva. De a profilja nem változott, kicsit bővült, illetve inkább azt mondanám, hogy fiatalodott. Az a tervem, hogy egy fiatal gárda vegye át a szerkesztését. Huszonvalahány év után ez már elég volt, s így van a másik folyóirattal is, amelyeknek alapító tagja voltam, a *Buksszal*.

*Annak mi a története?*

Az is érdekes, mert az mondjuk egy ennél talán tágabb érdeklődést kiváltó történet, hiszen sok tudományágat képvisel. Az egy abszolút generációs lap, aminek éppen az a baja, hogy nincs utánpótlás, vagy nagyon kicsi. Ezt én nem is értem egészen, hogy miért. De ez úgy indult, hogy legyen egy exkluzív, kritikai folyóirat, amelyeknek tényleg az a célja, hogy mindenféle tabu nélkül, mindenféle tekintélytisztelet nélkül bárkiről bármit meg lehessen írni, bármilyen kritikai véleményt. Úgyhogy itt tényleg igazi nagyágyúk lettek nagyon letolva. Olyan személyek, olyan emberek, akiknek a nevét többnyire csak áhítattal lehet kiejteni, tehát ez tabudöntögetés is volt. Ezen túl rengeteg forrás- és fordításkritika jelent meg. Emlékszem, az első nagyobb port felvert

fordításkritika az első Foucault könyvnek, a *Felügyelet és büntetésnek* a kritikája. Nem értett semmit a fordító Foucaultból. Mondjuk ma egyre tipikusabb, hogy nagyon slendrián módon adnak ki könyveket. Nincsenek rendszeresen megjegyzetelve, nincsenek megcsinálva rendszeresen a bibliográfiai utalások, szóval tehát ez csak egy formai része a dolognak. De nagyon sok tartalmat érintő kritikát is megírt a *Buksz*. Az első főszerkesztő Bence György volt, s ő volt a világ legjobb szerkesztője, akinél rengeteget tanultam. A lehető legundokabb szerkesztő is volt, mert mindenkiről csak rosszat tudott mondani, de ebből sokat lehetett tanulni. Őt követte Lackó Mihály, aki szintén kiváló ember volt. Ő is meghalt nagyon fiatalon, váratlanul. Volt még egy-két más főszerkesztő is, de most már hosszú ideje Wessely Anna csinálja, aki szintén nagyon jó. Egészen más stílusú, mint amilyen Bence György volt, de ő is hihetetlenül alapos, gondos szerkesztő, aki mindent észrevesz, ami tévedés, hiba. Az a baj, hogy nincs utánpótlás. Egyrészt már cikket sem olyan könnyű szerezni, mert nem buli cikket írni egy olyan folyóiratba, amelyiknek nincs impakt faktora, vagy nem jegyzik az MTMT-ben.

*A trauma kutatása hol helyezkedik a szakmai élettörténetében?*

A trauma témája az egyik fő kutatási irányommá vált. Nem az foglalkoztat, hogy a trauma hogyan töri meg, zúzza szét az identitást, hanem hogy egyáltalán mi az, hogy traumatikus identitás. Mit jelent az, például a zsidó identitás esetében, hogy negatív identitás. Ezek anno nagy felfedezésnek tűntek, aztán kiderült, hogy máshol is már vizsgálgatták és nagy szakirodalma van. Van egy kitűnő PhD hallgatónk, Kroó Adrienn, aki azért érdekes, mert dolgozik egy alapítványnál, amelyik menekülteknek nyújt orvosi, pszichiátriai segítséget. Kifejezetten olyan emberekkel foglalkozik, akik elsősorban ázsiai és afrikai országból Magyarországra kerültek, menekültek vagy menedékkérők, és súlyosan traumatizálódtak abban az országban, ahonnan jöttek. Tehát megkínózták őket, politikailag vagy a családjukat érték különböző atrocitások. Mondjuk vannak olyanok is, akik egy időben ők maguk is tettesek voltak, és azután őket is megbüntették, megkínózták. Interjúkat készítek olyan menekültekkel, akik súlyosan traumatizálódtak, s ez is egy irány, ami szintén kapcsolódik voltaképpen ahhoz, ami elkezdődött még a zsidó identitás kutatásával, annak egy elágazása. Vannak olyan elágazások is, amik inkább szövegekre, és a szöveg tartalomelemzésére koncentrálnak, mint Ehmann Bea kutatásai. Vajda Juli egy másik iskolát képvisel. Én valahogy középutas vagyok. Én ebben azt hiszem, teljesen pragmatikus álláspontot foglalok el, és azt gondolom, hogy először is egy jó interjút kell csinálni, mer nem minden interjú alkalmas arra, hogy fenomenológiailag elemezzük. A másik az, hogy a számítógépes tartalomelemzés, az nem öncél, tehát ez csak segíthet abban, hogy a szöveget valahogy kezelni tudjuk. Ugyanis ha nagyon nagy szövegmennyiségről van szó, ami valószínűleg egyébként kezelhetetlen volna, szét kell választani azt, hogy technikai eszközként használom, vagy pedig valamilyen nyelvtechnológiai célom van vele. Tehát például mondjuk különböző verbális vagy írott megnyilatkozásokból kivenni valamilyen rejtett szándékot, motívumot. Én nem nagyon használtam ezeket a módszereket. De ki lehet ezekből is hozni izgalmas elemzést, ha valakit ez érdekel, és ezt tudja jól kezelni.

*Milyen intézmények voltak még fontosak az életében?*

A Wesley János Lelkészképző Főiskola, a szociális munkás szak. De az még nem a mostani volt, nem az, ami most létezik, hanem még az, amit Solt Ottília kezdett el szervezni. Ő hívott engem oda, jól ismertem. Az akkor úgy nézett ki, hogy ott Solt Ottília tanított, a történész Szabó Miklós és még sokan mások. Solt Ottília halálát követően jött Iványi Gábor. Alatta jött létre egy új szociális munkás képző szak vagy tagozat, amihez nekem már

nem volt semmi közöm. Azóta sem tanítottam ott, noha többször fölmerült, hogy indítanának pszichológia szakot. El is indult egy akkreditációs folyamat, de nem jött össze, és szerintem nem is lett volna esélye. Most meg azt mondom, hogy pláne nincsen, mert most az Iványiéktól elvették az egyház jogot, ami azt jelenti, hogy sokkal kevesebb pénzt, kevesebb támogatást kapnak. Viszont több volt tanítványom került oda, a Wesleyre. Tehát a Wesley egy bázis, de meglehetősen furcsa képződmény is egyben, Iványival, Majszaival, és több eléggé különös figurával. De mondom, az csak egy pár év volt. Szerettem a Wesleyt Solt Ottilia idején. Kifejezetten tudásszomjjal rendelkező, de azért nagyon gyakorlati emberek jártak oda. Főleg akik valóban szociális munkások akartak lenni, és valóban ilyen súlyos dolgokkal akartak foglalkozni.

*Hogyhogy nem praktizált soha?*

Nem voltam kiképezve. Mindig is intézetben, meg egyetemen dolgoztam, és nem voltam formális képzésben. Nem éreztem, hogy nekem az a hivatásom, hogy emberekkel foglalkozzak terápiás módon, hanem inkább a kutatást és a tanítást preferáltam. Erre volt inkább érzésem és elhivatottságom.

*Tudna mesélni még a Szágundelli csodáiról?*

Hát, azt nem mondanám, hogy tulajdonképpen melléktermék, mert lassan már főterméknek érzem, de melléktermékként kezdtem el, nem tudom pontosan megmondani, hogy mikor, mert ez mindig úgy alakult menet közben, mint egy kiscső, ami egyre nagyobb lesz. Először csak egy ilyen kis izé, kis gombócka, aztán ez úgy duzzad, duzzad, aztán nagyra duzzad az évek folyamán. Voltak részek, amik már korábban valamilyen formában megvoltak, és aztán tulajdonképpen egy véletlen folytán jelent meg az első része a *Mozgó Világban*. Aminek csak az volt a története, hogy jól ismerem, évfolyamtársam, csoporttársam volt a főszerkesztője a *Mozgó Világnak*, Szűcs Julianna. Szokott tőlem kérni cikkeket, amiket én rendszeresen nem szoktam elvállalni, vagy nagyon keveset. Akkor éppen valamit kért tőlem, de mondtam, hogy azt most nem tudom neki megcsinálni. De ha érdekli, éppen itt van egy szöveg, amit elküldök szívesen. Jobb híján ezt küldtem neki és akkor ő belelkedett, és leköszölte. Szerette volna, ha folytatom. Kényszer hatására cselekedtem. Nehéz volt, mert közben millió egyéb dolgot is csináltam, és csak akkor tudtam komolyan hozzáfogni, ha éppen valami szünet volt. Nagy sikere volt a megjelent szövegnek a *Mozgó Világban*, többször is leköszölte. Először 2005-ben, aztán 2007-ben, 2009-ben. Majd az a kis kiadó, amelyikkel én már korábban is kapcsolatban voltam, a Jószöveg Műhely, s ahol most a hatodik könyvem jelenik meg, ambicionált, hogy csináljak belőle könyvet. Ezt kicsit korainak tartottam, nem is igazán örültem az ötletnek, de ők megpályázták, azt hiszem, már 2010-ben a Nemzeti Kulturális Alap Szépirodalmi Kollégiumánál, s nem nyertek. Ennek örültem, de következő évben, 2011-ben újra megpályázták és kaptak 400 ezer forintot rá. Attól a pillanattól kezdve ketyegett az óra. Időre kellett írnom és elkészülnöm, mert különben a kiadó került volna kellemetlen helyzetbe. Pontosán el kellett számolniuk, így nem volt más választásom, mint megcsinálni. Volt, hogy mindennap szinte rám telefonáltak, hogy na, hol van? Mondtam, még egy nap. Így ment.

Mindig azt a kérdést teszik fel, hogy ez önéletrajz vagy nem? És mindig azt mondom, hogy nem önéletrajz, és tényleg nem az. Bár vannak benne önéletrajzi elemek. Azt is kérdezik, hogy miért nem önéletrajz? Azt mondom, hogy mindenkinek van önéletrajza, és mindenki le tudja írni a saját életét, de az unalmas. Hát, de tényleg, szóval unalmas. Akkor érdekes, hogyha ki tud ebből hozni valamit. Tehát ki tudja színeztetni, fikcionalizálni tudja. Ez nem minden önéletrajzra igaz, de az érdekes kérdés, hogy milyen motívumok alapján miért írnak

emberek önéletrajzot. Mikortól válik irodalmi műfajjá. Elég sokat olvastam az elmúlt években fikciót, félfikciót, teljesen rendes önéletrajzot, és látom, hogy mennyire sokféleképpen lehet hozzájutni ehhez. Szűcs Teri írt erről egy könyvet is.<sup>8</sup> Az az igazság, hogy én szerettem volna provokálni is. Amikor azzal indítok, hogy nem árulom el, hogy ez én vagyok, vagy nem én vagyok, hanem az olvasóra bízom, hogy találja ki, mi az igazság, vagy mi valóság, vagy mi a fikció. Ez egy pszichológiai tesztté vált, amibe mindenki belevetít, amit akar. És az a tapasztalatom, hogy sokan vetítenek bele mindenfélét, a saját életüket, a saját történetüket. Tehát ebből a szempontból sikerült valamit megragadni, ami úgy látszik, hogy egy generációnak az élményvilága. Nagyon hasonló, tipikus helyzetekről, csomó ember mondott el nagyon hasonló történeteket. Magára ismert, azt hitte, hogy ő az, vagy valami közeli ismerős. Sőt, van benne egy fiktív napló, amiről egy történész kolléga, a Csapody, azt hitte, hogy valóságos és kérte tőlem. Akkor kénytelen voltam bevallani, hogy én találtam ki. Szóval provokatív, de közben meg igyekeztem úgy is megírni, hogy ne csak generációs legyen.

Mérei, akiről még nem is beszéltem, aki szintén nagyon hatott rám, bár én nem voltam az ő tanítványa, csak jól ismertem. Elég tudatosan alkalmaztam ezt az utalásos szerkezetet, amit sok tekintetben Méreitől tanultam. Jó, mondjuk sokan persze nem veszik észre, vagy nem feltétlenül ismerik fel ezeket az utalásokat, amik nyilván generációsak. Erről Mérei sokat ír. Az élményközösségre utalásról, és hogy mennyire sok ilyen utalás van a hatvanas, hetvenes, nyolcvanas évek magyar irodalmában, filmművészetében. Foglalkoztam ezzel, mert tanítottam művészetpszichológiát, irodalompszichológiát, és nagyon sokat olvastunk hallgatókkal olyan műveket, amikkel Mérei is foglalkozott. Mérei irodalomszociológus is volt és értékvizsgálatokat is csinált. A híres értékvizsgálat a hatvanas, hetvenes évek magyar regényeiben, mint pl. Kertész Ákos *Makrája*,<sup>9</sup> vagy a *Rozsdatemető* Fejes Endrétől,<sup>10</sup> amik főleg munkáskörnyezetben játszódó regények, nézte meg az értékvilágot. Kicsit más kérdés, amivel szintén foglalkoztam, az a trauma- vagy holokausztábrázolás szépirodalmi művekben. Ugye Kertész Imre a csúcs. De nem a Kertésszel kezdődött. Ott van például Keszi Imrének az *Elysiuma*, meg egy csomó olyan könyv van, amit szerintem ma nem is ismernek. De fontosak, holokausztörténeteket, élményeket dolgoznak fel. Nos, én illet sem akartam csinálni, ugyanakkor azért nagy hatással volt rám ez a műfaj.

A másik ilyen irodalmi minta, amit igyekeztem elkerülni, az volt, hogy nem szerettem volna nosztalgizálni. Hogy hú, de jó volt, hú, de szép volt akkor. Ami nem igaz. Meg más kérdés az, hogy egy ember sok mindent szépnek lát egyszerűen mert fiatal. Ami viszont nagyon tetszett nekem, és ezt Dalos Györgynek szintén ebben a korszakban játszódó műve inspirálta, a pengeélen táncolások. Legyen személyes, legyenek benne átélt személyiségi nyomok, de azért tartsak tőle kisebb távolságot is. Mint például a kiinduló történetem, ami úgy tűnik hatásos volt, mert erre jött a legtöbb reakció. 10 vagy 11 éves lehettem, mikor úttörőtáborban voltam az NDK-ban. Sorra jelentkeztek emberek, hogy ők is voltak itt, meg ott, meg amott. Érdekes, hogy ez mennyire beleégett tulajdonképpen a kulturális emlékezetbe. Az úttörőtábor nagyon különös atmoszférája ég bele. Ezt akarom valahogy folytatni. Persze a zsidó identitás interjúkból is sok történetet kaptam. Nem is annyira konkrétan egy-egy történetet, hanem gesztusokat, hangulatot, arcot, nevet. Mondjuk a névadás a legnehezebb dolog. Ne legyen túl bizarr, mert akkor nem hiteles, de ne legyen hétköznapi sem.

8 Szűcs Teri: *A felejtés története. A Holokauszt tanúsága irodalmi művekben*. Pozsony: Kalligram, 2011.

9 Kertész Ákos, Makra. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1971.

10 Fejes Endre, *Rozsdatemető*. Budapest: Magvető, 1962.

## HIVATKOZÁSOK

- Erős F. (1974) A szociálpszichológia fejlődése és az „autoritáriánus személyiség”. *Világosság* (15) 8–9, 535–542.
- Erős F. (1980) Antipszichiátria. *Világosság* (21) 8–9, 538–545.
- Erős F. (1981) Michel Foucault: Mi a szerző? Ford. Erős Ferenc. *Világosság* (7).
- Erős F. (1983) Wilhelm Reichről. *Medvetánc* 2–3, 155–185.
- Erős F. – Kovács A. – Lévai K. (1985) Comment j'en suis arrivé a apprendre que j'étais juif? *Actes de la recherche en sciences sociales* (56), Mars, 45–58.
- Erős F. – Kovács A. – Lévai K. (1985) Hogyan jöttem rá, hogy zsidó vagyok? *Medvetánc* 2–3, 129–144.
- Erős F. (1986) *Pszichoanalízis, freudizmus, freudomarxizmus*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Erős F. (2001) *Analitikus szociálpszichológia: Történeti és elméleti tanulmányok*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Erős F. (2011) *Szágundelli csodái*. Budapest: Jószöveg Műhely Kiadó.