

Kozma Tamás

A nevelésszociológia alapjai

Második kiadás

Tankönyvkiadó, Budapest, 1984

Lektorálta:

Salamon Zoltán

Szalai Júlia

© Kozma Tamás, 1977

ISBN 963 17 7818 5

A nevelésszociológia alapjai

Úgy gyönyörködj a fiatalokban,
mint akik téged folytatnak majd.
De ne a magad vágyait, emlékeit álmodd
újra bennük: ne kényeztesd, ne ünnepeld, ne szidd,
inkább szeresd s érdemük szerint becsüld meg őket.
Légy okos ellenállás, jó gát, tiszta meder,
hogy növekedjenek, mint súly alatt a pálma,
hogy önerejükkel törhessenek utat maguknak,
s ne nyelje el őket lápok iszapja, sivataghomok.

Keresztury Dezső

Bevezetés

Az elmúlt években a magyar szociológia föllendülésének lehetünk tanúi. Egyrészt megjelentek a régóta hiányolt összefoglalások hazai és külföldi szerzők tollából; másrészt számos szöveggyűjteményből tájékozódhatunk a marxista és nem marxista szociológusok eredményeiről. Forgalomban van ma már néhány monografikus földolgozás a szociológia alapproblémái köréből, s több kiadó jelentet meg folyamatosan történeti értékű szociológiai tanulmányokat. Könyvem ebbe a sorba illeszkedik bele: egy olyan területet kísérel meg földolgozni, amelynek ismertetése mindeddig hiányzott a hazai szakszociológiák köréből.

Ennek a munkának a célja egyszerre szerény és nagyralátó. Sem többre, sem kevesebbre nem vállalkozik ugyanis, mint hogy összefoglalást adjon egy még viszonylag kevésbé kimunkált rész-tudomány mai eredményeiről. Nem kétséges, hogy ez a célkitűzés meglehetősen nagy igényű: hiszen a választott terület elméleti megfontolásai és empirikus kutatásai rendkívül szerteágazók. Nem egy esetben még ma is vita folyik arról, hogy egy-egy megközelítés, egy-egy problémakezelés ennek vagy annak a társadalomtudománynak a részterületére tartozik-e. S éppen ez egy ilyen vállalkozás fő buktatója: a rendszerezés, amelyet kínál, nyilván számos ponton kétségbe vonható.

Ami a földolgozott anyagot illeti, szeretném hangsúlyozni, hogy nem (vagy legalábbis alig) tekinthető eredeti kutatásnak. A szociológiai ismereteknek és elméletalkotásnak azt a szintjét használtam föl, amely a jelenlegi szakirodalomban megtalálható, hozzáférhető. Bár természetesen helyenként választanom kellett a forgalomban levő elméletek és fölfogások közt — ahol ellentmondtak egymásnak —, lehetőleg nem akartam állást foglalni

olyan szakszociológiai kérdésekben, amelyek a nevelésszociológia illetékességi körén kívül esnek. Ilyenformán ez a könyv egyúttal tükre is annak a szociológiai tudásnak, amellyel ma rendelkezünk.

Kérdés persze, hogy érdemes-e „alapfogalmakon” gondolkodni s rendszerezésükön fáradozni akkor, amikor a hazai kutatások még csak kibontakozóban vannak; hiszen a rendszerezés bármiféle kísérlete természetes módon eshetik áldozatául a jövő esztendő új kutatási eredményeinek. Ezt szem előtt tartva, mégis úgy látszik, hogy érdemes már most valamiféle szerkezetbe öszszefűzni, amit a nevelésszociológiával kapcsolatban tudunk. S ennek az a fő oka, hogy olyan szakszociológiáról van szó, amely mélyen és konkrétan behatol egy társadalmi gyakorlat: a nevelés területére. Ezért a nevelésszociológia iránt érdeklődők föltételezett köre nem a kíváncsi olvasó általában, hanem vele együtt az oktatásügyben dolgozók jól meghatározható csoportja.

Bár e könyv hangvétele nem szigorúan szakmai, mégis főként azokra van tekintettel, akik oktatómunkával, a tanítás-tanulás folyamatával valamilyen formában hivatásszerűen is foglalkoznak. Elsősorban nekik szeretné elmagyarázni, mennyivel többet lehet megérteni a nevelésből és az oktatásból a szociológia kínálta eszközökkel, mint nélkülük. Ami persze semmiképp sem zárja ki más olvasók érdeklődését; hiszen az a folyamat, amelynek bemutatására ez a könyv vállalkozik, a társadalom minden tagját s minden tagjának egész életét átfogja.

A nevelésszociológia — mint tudomány — fogalmának meghatározása azért nem könnyű, mert nem alakult ki egységes vélemény sem tárgyát, sem föladatait illetően. Amikor *nevelésszociológiáról* beszélnek, többféle megközelítési mód fordul elő. A polgári nevelésszociológia egyik sokat idézett kézikönyve például nem kevesebb, mint hétféle szokásos és lehetséges értelmezést különböztet meg:

a) A nevelésszociológia mint „alkalmazott szociológia”. E föfogás szerint a nevelésszociológia dolga kiválasztani az általános

szociológia elméleti tételei és kutatási eredményei közül azokat, amelyek az iskolára és az ott folyó munkára vonatkoznak, vagy összefüggésbe hozhatók az oktatásügy egészével.

b) A nevelésszociológia mint bizonyos „társas érintkezések” tudománya. Ez a nézet abból indul ki, hogy a szociológia azoknak a viszonyoknak a tudománya, amelyek az emberek különböző együtteseiben (a társadalom egészében, a különféle szervezetekben, egy-egy csoportban vagy személyek közti páros kapcsolatban) alakulnak ki. Minden szakszociológia — folytatja az elmélet — egy-egy társadalmi együttes keretei közt létesülő társas kapcsolatokat vizsgál. A nevelésszociológia például azokat, amelyek az iskolában, az oktatásügyben, illetve az oktatásügy és a társadalom között alakultak ki.

c) A nevelésszociológia mint „döntés-előkészítő tudomány”. Ha így fogjuk föl a szociológia szerepét az oktatásügyben, akkor azt mondhatjuk, hogy a nevelésszociológiát az olyan társadalmi vonatkozású kérdések érdeklik, amelyekben az oktatásügyi hatóságoknak döntéseket kell hozniuk. Ebben az értelemben a szociológia a társadalomtervezés eszköze egy meghatározott ágazatban: az oktatásügyben.

d) A nevelésszociológia mint a „társadalomirányítás” tudománya. Ebben az értelemben a nevelésszociológia dolga azokat a csomópontokat megkeresni, amelyekben a társadalmi haladás és a nevelés, az iskola, az oktatásügy találkoznak. Rá kell mutatnia ugyanakkor azokra az akadályokra is, amelyek miatt az iskola fejlődése a társadalmi fejlődéstől elmarad.

e) A nevelésszociológia mint a nevelés „szociográfiája”. Ebben az értelemben a nevelésszociológia fő érdeklődési területei azok a szociográfiai (esetleg éppen néprajzi) sajátosságok, amelyek meghatározzák a nevelés, az oktató-nevelő munka helyét és szerepét a különböző társadalmakban, ezeken belül pedig az egyes társadalmi osztályokban, rétegekben, csoportokban.

f) A nevelésszociológia mint a „szocializációs folyamat” elemzése. E megfontolás szerint a nevelésszociológia tulajdonképpen „alkalmazott szociálpszichológia”, amennyiben a nevelést a szo-

cializációra vonatkozó kutatások segítségével vizsgálja és érti meg.

g) A nevelésszociológia mint „szociotechnika”. Eszerint a nevelésszociológia a pedagógusképzés egyik speciális tantárgya. Főadata nem más, mint föl kutatni és az oktatás-nevelés mindennapi szükségleteire alkalmazni azokat az adatföltáró eszközöket, kutatási eljárásokat és vizsgálati módszereket, amelyeket a szociológiai kutatás kialakított a maga számára.

Mindezt azért mondtuk el példaképpen, hogy érzékeltessük a nevelésszociológia meghatározásának nehézségeit. A nehézség abból adódik, hogy a jelenségvilág, amelyet a nevelésszociológia tanulmányozni kíván, rendkívül bonyolult és összetett. Az idézett meghatározási kísérletek közül valamennyi (s számukat tovább szaporíthatnánk) egy-egy újabb vonatkozását tárja föl ennek a jelenségvilágnak, egy-egy olyan vonatkozást, amelyet a nevelésszociológiai vizsgálatoknak tanulmányozniuk kell és érdemes. E meghatározások fő hibája viszont, hogy egyúttal korlátozzák is a tanulmányozni kívánt jelenségek körét, azaz kijelentik: a nevelésszociológia érdeklődési területe ennyi meg annyi — és nem több. Ilyenformán tehát az egyes meghatározások önmagukban elszegényítenék a nevelésszociológia által tanulmányozandó jelenségvilágot.

Az elmondottakból kiderül, hogy a pedagógiai szociológia ismeretanyaga ma még aligha tekinthető lezártnak és egységesnek. Éppen ezért nehéz választani a lehetséges rendezési elvek között, amikor a marxista nevelésszociológia alapjaival ismerkedünk. *Ebben a könyvben a nevelés szociológiai jellegű megközelítését választottuk kiindulásul.* Azokat a társadalmi együtteseket (csoportokat, szervezeteket) fogjuk tehát megvizsgálni a marxista szociológia eszközeivel, amelyek az egyetemes társadalmi tevékenységnek felfogott nevelést végzik. Szociológiai szempontból és eszközökkel: ez annyit jelent, hogy föltárjuk ezeknek a társadalmi együtteseknek a helyét a társadalom egészének szerkezetében, s bemutatjuk nevelőtevékenységük összefüggését más társadalmi folyamatokkal.

Emellett persze tekintettel kell lennünk arra is, hogy a köz-

tudatban — a szakmai köztudatban is — a nevelésszociológia más meghatározásai is élnek. Ezért amikor a nevelésszociológia ismeretanyagát tárgyaljuk, kitérünk néhány olyan témakörre is, amely nem tartozik a nevelésszociológia főntebb körülírt szűkebb érdeklődési területébe, de közfigyelemre tart számot.

A marxista nevelésszociológia elméleti alapjait a marxizmus klasszikusainak világképe, történelem- és társadalomelmélete nyújtja. A társadalom viszonyai nem érthetők meg a gazdasági alap működésének törvényszerűségei nélkül; és egyetlen társadalom gazdasági rendszerének működése sem fejthető meg társadalmi funkcionálásának ismerete híján. A marxista történelem- és társadalomelmélet egyik legjelentősebb vívmánya azoknak a közvetítéseknek a fölismerése és kimutatása, amelyek a gazdasági alapot a fölépítménnyel egybekötik. Mindez magában foglalja az igényt a társadalmi-gazdasági alakulat teljes megértésére. Mennél több társadalomtudomány eredményeit sikerül bevonni, és mennél alapvetőbb törvényekig és összefüggésekig sikerül elhatolni, annál nagyobb a marxista kutató esélye arra, hogy a vizsgált alakulattól nem fog egy-egy elemet túlhangsúlyozni, hanem minden jelenséget sikerül az egészként fölfogott társadalmi-gazdasági formáció rendszerébe visszahelyezni, tehát valós összefüggéseiben szemlélni.

A teljes társadalmi-gazdasági viszonyrendszer megértésére azért vállalkozhat a marxizmus, mert már klasszikusai hangsúlyozták a történeti szempontot. *Valamennyi alakulattól a maga fejlődésében, konkrétságában kell megragadnunk, s belőle az általános törvényszerűségeket megvalósulási formáját kielemeznünk.* Ha pusztán a társadalmi-gazdasági funkciók egyediségére összpontosítanánk, akkor mozaikszerűen összeálló-széteső képet kapnánk. Ha viszont egyedül az általános törvényekre figyelnénk, akkor egy elvont társadalombölcselet régióiba tévednénk. Az egyesben az általános a marxista társadalom- és történelemelmélet segítségével akkor ragadható meg, ha a tendenciákra, az átmenetekre, a változásokra, a fejlődés fő vonalára

figyelünk. Elméleti szempontból is törvényszerű, hogy a marxizmus mind klasszikusainál, mind egész további története folyamán szoros kölcsönhatásban fejlődött a forradalmi munkásmozgalommal: a polgári társadalom forradalmi átalakításának elméletévé vált.

Fölfogásunk szerint *a nevelésszociológia — mint szakszociológia — a szocializációs folyamat társadalmi feltételeit nyomozza.* A szociológiának számos másra specializálódott ága van. Közülük egyesek ún. társadalmi intézményeket vizsgálnak (pl. jogszociológia, tudományszociológia); mások társadalmi együttesek kutatására különültek el (társadalmi struktúrakutatás, szervezetszociológia, csoportkutatás stb.); ismét mások egy-egy társadalmi folyamatot tanulmányoznak (társadalmi mobilitás, társadalmi organizáció—deorganizáció és így tovább). Amikor a nevelésszociológia a szocializációs folyamat társadalmi tényezőit kutatja, a szóba kerülő társadalmi csoportokat és szervezeteket más szakszociológiák nyomán tanulmányozza (pl. a családpszichológia, a csoportkutatás, a szervezetszociológia stb. segítségével). Megvan azonban a sajátos mondanivalója ezekről a társadalmi együttesekről: az, hogy *miképpen közvetítik a társadalmi struktúra meghatározó hatásait, és miképpen hatnak vissza rá.*

A nevelésszociológiát mindenekelőtt az fűzi a szociálpszichológiához, hogy onnan vette át és fejlesztette tovább egyik kulcsfogalmát, a *szocializációt*. Minthogy ennek a fogalomnak valóban kulcsszerepe van a nevelésszociológiában, részletes értelmezésére később még visszatérünk. Előljáróban csupán annyit jegyzünk meg, hogy a modern szociálpszichológia egyik legfontosabb eredménye annak a folyamatnak a leírása, amelynek révén az egyén az őt körülvevő környezet tagjává válik. A szociálpszichológia sajátos érdeklődési területe ennek a beilleszkedésnek a mechanizmusa, valamint a beilleszkedés folyamatának eredményei a személyiségben. *A nevelésszociológia tulajdonképeni vizsgálati tárgya — mégpedig szociológiai szempontok szerint és eszközökkel — az a társadalmi környezet, amelynek az egyén a tagjává válik.*

Milyen hasznát látja a neveléstudomány a nevelésszociológiá-

nak? Kettejük között a viszony az alapkutatás és alkalmazott kutatás viszonya. *A pedagógia fölhasználja, alkalmazza saját problémái megoldása közben azokat az alapkutatásokat, amelyeket a nevelésszociológia már elvégzett.*

Mit jelent azonban az „alkalmazott kutatás” a pedagógia — vagy általánosabban: egy társadalomtudomány — területén? Mit értünk azon, hogy a pedagógia „gyakorlati problémákat” old meg, s többek között a nevelésszociológiai alapkutatások segítségével is? Azt, hogy bizonyos társadalmi tevékenységek, folyamatok irányítását, szabályozását, ellenőrzését segíti elő. Az az egyetemes társadalmi folyamat, amelynek a szabályozását a pedagógia elősegíteni hivatott, a nevelés. A neveléstudomány főadata többek között, hogy kutatási eredményeivel különböző döntéseket készítsen elő az osztályban (módszertan), az iskolában vagy akár magában az egész oktatási rendszerben. Ehhez a döntés-előkészítő munkához nyújthat segítséget a pedagógiának a nevelésszociológia is (a pedagógia más társtudományaival együtt). Mégpedig azért, hogy bizonyos általános törvényszerűségeket tár föl a nevelés mint társadalmi beilleszkedés feltételeiről; megismertet a tényekkel, amelyek között az átfogó értelemben vett nevelés folyik. Hogy a pedagógia hatékony döntéseket javasolhasson, ahhoz ismernie kell azokat a társadalmi feltételeket és körülményeket, amelyek között a céltudatos, tervszerű és szervezett nevelőmunkának is folynia kell.

A gondolatmenet, amelyre itt néhány nevelésszociológiai alapgogalmat megpróbálok fölfűzni, azokon az előadásokon és konzultációkon alakult ki, amelyeket a pedagógusképzés és továbbképzés különböző alkalmain tartottam főiskolai és egyetemi hallgatóknak, valamint gyakorló pedagógusoknak. Ezért a szerzői köszönet — amely a bevezetők íratlan szabálya szerint az együttműködőket megilleti — elsősorban e viták és beszélgetések résztvevőinek jár. Ez a könyv azonban nem formálódhatott volna ki az észrevételek, bírálatok és tanácsok nélkül, amelyeket munkatársaimtól, e könyv első változatának olvasóitól kaptam, s amelyekért nekik tartozom köszönettel.

A második kiadás elé

Hét év telt el könyvem első kiadása óta. Ez idő alatt a hazai társadalomkutatás nagyot fejlődött; új szakszociológiák, új alapkutatások és új határtudományok bontakoztak ki. Eredményeiket csak akkor lehetett volna ebben a könyvben valóban fölhasználni, ha hivatkozásait, helyenként pedig példaanyagát is alaposan átdolgozom. Erre, sajnos, jelenleg nem voltak meg a technikai feltételek.

Könyvem néhány megállapítása is szükségképpen átfogalmazásra vagy helyesbítésre szorul. Így például ma már adatszerűen is jóval többet tudunk a magyar társadalom mobilitásviszonyairól. A nemzetközi szakirodalom megkérdőjelezte azokat az ikerkutatásokat, amelyeket a könyvben — vitatkozva — bemutatok. Módosultak az iskolarendszerek, amelyeket az iskola hivatalos funkcióihoz használtam példaanyagul. És a hasonló fontos változásokat még sorolhatnám.

Mi indokolja tehát, hogy *A nevelésszociológia alapjai* lényegében eredeti formájában jelenjék most meg újra? Mindenekelőtt a pedagógusok, az oktatásügyben dolgozók és a felsőoktatásban érdekeltek igénye. Bebizonyosodott, hogy ez a könyv — minden esetleges (helyenként nyilvánvaló) fogyatékosága ellenére is — jól tájékoztatta mindazokat, akik a nevelésszociológiával kívántak megismerkedni. És ahogyan növekszik az érdeklődés — a pedagógusképzésben és -továbbképzésben is — a nevelésszociológiai alapismeretek iránt, úgy válik sürgetővé, hogy ez az alapfokú bevezetés újra elérhető legyen.

Könyvem jelenlegi, új kiadása nem ment föl tehát a további irodalom forgatása alól. Az olvasó ezeket részben a függelékben találja meg, részben pedig a hetvenes és nyolcvanas évek fordulóján megjelent struktúra- és mobilitáskutatói, életmód-, szervezet-, falu- és városszociológiai, valamint az oktatásszociológiai művek között. *A nevelésszociológia alapjainak* mostani kiadása nem pótol és nem tesz fölöslegessé egy későbbi, korszerű marxista szociológiai összefoglalót a pedagógusok számára. Az itt használt alapfogalmak és a köztük levő összefüggések azonban bizonyára továbbra is hasznos kalauzai lehetnek minden érdeklődőnek.

1983. augusztus

A szerző

1 A nevelés mint bevezetés a társadalomba

A következőkben *a nevelésről mint a társadalomba való bevezetésről beszélünk*. Három fontos kérdés merül föl ezzel kapcsolatban. Mi az a környezet, ahová a nevelés során „bevezetünk”; mi a társadalomba való bevezetés folyamatának lényege; s milyen mechanizmusok segítik elő az egyén bevezetését a társadalmi környezetbe?

Amikor a nevelés lényegét szociológiai szempontból világítjuk meg, a kulcsfogalmakat más-más társadalomtudományoktól kölcsönözzük. A *kultúra* fogalmát — ahogyan a következőkben értjük — elsősorban az összehasonlító néprajz alakította ki. A *szocializáció* fogalma a pszichológia és a néprajz kölcsönhatása révén formálódott, a *társadalmi szerepek* elmélete pedig a szociológia és a pszichológia határán fogalmazódott meg. Az alábbiakban ezeket a kulcsfogalmakat értelmezzük, és segítségével bemutatjuk, hogyan hagyományozódik s — megszüntetve-megőrizve — mi módon alakul-formálódik a társadalmi környezet, amelyben élünk.

1.1 Társadalom és kultúra

1.11 Társadalmi viszonyok

A „szociológia” szó szerint *társadalomtudományt* jelent; ma azonban a „társadalomtudomány” kifejezést több más tudományra is alkalmazni szokták (például a történelemre, a közgazdaságtanra stb.). Mennyiben társadalomtudomány a szociológ-

gia, és miben különbözik más társadalomtudományoktól? A szociológia a társadalmat úgy kutatja, hogy a társadalom tagjainak egymás közti viszonyait vizsgálja. *A szociológia tehát olyan tudomány, amely az emberek egymáshoz fűződő viszonyaival foglalkozik.* Vagyis nem azzal, hogy hogyan hatnak egymásra a különböző emberek, vagy más-más egyének más és más helyzetben hogyan viselkednek. A szociológiát maguk a viszonyok érdeklik, amelyek az emberek között kialakultak; e viszonyok kibontakozásának okai és menete, a viszonyok „csomósodása”, egymás alá és fölé rendelődése; állandósulásuk, illetve elmúlásuk törvényszerűségei.¹

A szociológiát — egyéb tudományokkal együtt — „embertudománynak” is szokták nevezni. És ez helyt is áll annyiban, amennyiben az emberek közti viszonyok — sem keletkezésük, sem fennállásuk, működésük és elmúlásuk során — természetesen nem függetlenek az emberektől, nem valahol az „ideák világában” lebegnek. Csakhogy a szociológia „az emberrel”, „az emberekkel” sajátos szempontból foglalkozik. Ez a sajátos szempont pedig az a viszony, amely az egymással érintkezésbe kerülő, együtt élő és dolgozó emberek között kialakul. Míg az orvos például az emberi szervezet egyensúlyi állapotaival, a pszichológus pedig az emberi viselkedések törvényszerűségeivel foglalkozik, addig a szociológus mindig úgy beszél az emberről, hogy viszonyairól szól.

E viszonyok sokféle rendűek-rangúak lehetnek aszerint, hogy az objektív és a szubjektív elem miként oszlik meg bennük és miként jellemzi őket. Az egyszerűbbektől az összetettebbek felé haladva a következő viszonyokat szokták megkülönböztetni.²

a) Az érintkezés olyan viszony két vagy több személy között, amelynek során értékeket cserélnek. Alapja a térbeli és az időbeli érintkezés: a találkozás. A találkozásból azonban csak akkor lesz érintkezés, ha a személyek közt fölkelti az érdeklődést, már meglevő szükségleteik alapján.

b) A kölcsönhatás (interakció) olyan viszony, amelynek során az érintkező felek egymásból kölcsönös reakciókat váltanak ki, s e reakciók visszahatnak kiváltóikra is. Míg az érintkezés ese-

tében az érték állt a figyelem központjában, a kölcsönhatás a viselkedések láncolatán alapszik.

c) Szociális cselekvésnek olyan kölcsönhatásokat nevezünk, amelyek szándékoltak, határozott célra irányulnak, és megfelelő eszközöket használnak föl. A cselekvés rendszerbe fogja össze a cselekvés alanyát, a cselekvés tárgyát (akire a cselekvés irányul), a cselekvés eszközeit, valamint a cselekvés kiváltotta reakciókat. A szociális cselekvés elemzése során a cselekvéseket két fő típusba szokták sorolni: a kényszer és a rábírás kategóriájába. (Egyes polgári szociológusok — pl. F. Znaniecki — szerint a társadalmi cselekvések a társadalmi viszonyok legmagasabb rendű megvalósulásai, és mint ilyenek, a társadalmi struktúra alapvető szerkezetét képezik.)³

d) Függőség akkor jellemzi az emberek közt kialakult viszonyt, ha az egyik egyén vagy az egyének egyik csoportja birtokolja azokat az értékeket, amelyekkel a másik egyén vagy az egyének egy másik csoportja a szükségleteit kielégíthetné. Ilyen esetben ugyanis annak az egyénnek vagy csoportnak, amely szükségleteit kielégíteni kívánja, számot kell vetnie az értékeket birtokló egyén vagy csoport meglétével, cselekvéseivel, szándékaival. Ebből következik, hogy az értékek fölött rendelkező egyén (csoport) rákényszerítheti akaratát a másira, uralkodhat fölötte.

A szociológia történetének hosszú szakaszán folyt vita arról, hogy az emberek közötti viszonyok mely típusai tartoznak valójában a társadalomkutatás hatáskörébe. Egyesek hajlottak afelé, hogy minden társadalomkutatásban a közvetlen és tudatos viszonyokat kell figyelembe venni, illetve csak abból helyes kiindulni (*pszichologizmus*). Mások viszont épp ellenkezőleg: az egyénektől független, nem tudatos s általában nem is közvetlen kapcsolatok kizárólagos fontosságát hangsúlyozták (*szociologizmus*).⁴ A marxizmus klasszikusai alapján a marxista szociológia két dologra mutat rá. Egyrészt arra, hogy az emberek közti viszonyok lényegüket tekintve egyszerre objektív és szubjektív jellegűek. Objektívak annyiban, amennyiben kívül állanak az egyes emberen, és függetlenek attól, vajon az egyén fölismeri és

tudatosítja-e őket vagy sem. Az emberek közti viszonyok — lényegüket tekintve — nem tudatunk termékei. Viszont szubjektívak annyiban, amennyiben mindig emberi magatartásban, tevékenységben és cselekvésben jutnak kifejezésre: az ember „illetékességi körébe” tartoznak. Más szóval: *az emberek közti viszonyok nem képzelt, hanem valóságos viszonyok, amelyeket magunk teremtetünk és magunk alakítunk, formálunk.*

Másrészt a marxista szociológia rámutat arra is, hogy az emberek közti viszonyok — alapjukat és lényegüket tekintve — a termelés során alakultak ki és formálódnak, változnak. A termelési folyamatban ugyanis az emberek egyrészt anyagi, dologi jellegű termékeket, elsődleges vagy másodlagos szükségleteiket kielégítő tárgyakat hoznak létre; másrészt pedig kapcsolatok, viszonyok rendszerét is. E viszonyok az embert részben a természettel — vagy új, mesterséges környezetével — kötik össze; részben pedig a termelési folyamatban részt vevő többi emberrel.

Ahogy Marx írja: „Az a mód, ahogyan az emberek létfenntartási eszközeiket termelik, mindenekelőtt maguknak a készen talált és újratermelendő létfenntartási eszközöknek a mibenlététől függ. A termelésnek ezt a módját nem szabad pusztán abból a szempontból néznünk, hogy ez az egyének fizikai létezésének újratermelése. Hanem ez már ezen egyének tevékenységének egy meghatározott mikéntje, életük megnyilvánításának egy meghatározott mikéntje, egy meghatározott életmódjuk. Ahogyan az egyének életüket megnyilvánítják, olyanok ők maguk. Az tehát, hogy mik, egybevégtelenül termelésükkel: mind azzal, amit termelnek, mind pedig azzal, ahogyan termelnek. Hogy tehát az egyének mik, az termelésük anyagi feltételeitől függ.”⁵

A marxista szociológia tehát azt hangsúlyozza, hogy *az emberek közti viszonyokban, viszonyrendszerekben a termelési viszonyok az alapvetők.* Ezzel pedig rámutatott az emberek közti viszonyok gazdasági, még távolabb pedig természeti alapjára. A termelési viszonyok gazdasági alapját az a viszony alkotja, amely az ember és a termelőeszköz, illetve az ember és a munka, a termelés tárgya, a nyersanyag közt kialakul. Nyilvánvaló azonban, hogy a termelőerők állapota, fejlettsége és fejlődési tenden-

ciája az ember—ember viszonyt is meghatározza a termelés folyamatában. Az is belátható, hogy a termelőerők anyagi mozzanatai: a munka tárgya és eszköze viszont befolyással van a termelési folyamatra. A földrajzi és a biológiai föltételek — különösen a történelem bizonyos szakaszaiban és a Föld meghatározott részein — jól kivehető mozgásteret, kereteket szabtak a termelőerők fejlődésének. Bár a marxista szociológia elvet mindenfajta földrajzi-biológiai vagy biológiai determinista szemléletet, a társadalom természeti alapjainak közvetítései áttételek révén a termelési viszonyokban is nyomon követhetők.

A termelési viszonyok az emberek közti viszonyrendszer objektív alapját képezik. E viszonyrendszer némely viszonya egyáltalán nem válik tudatossá — mégis létezik és hat —, más viszonyok részben vagy egészben tudatosulhatnak. A tudatosult emberi viszonyokat különbözőképpen vállalhatjuk. Vannak olyan viszonyok, amelyek a résztvevők egész személyiségét átfojják, mások csak a személyiség meghatározott „szeletére”: bizonyos magatartásaira tartanak számot. Ennek alapján szoktak teljes és részleges, elsődleges és másodlagos, nem formális és formális viszonyokról beszélni.⁶

1.12. Társadalmi struktúra

A társadalom struktúráját, azaz fölépítését, belső szerkezetét a társadalom tagjai közt kialakult viszonyok hálózata alkotja. Ennek a „hálózatnak” több fontos tulajdonsága van. Alapját a termelési viszonyok képezik. Ennek következtében a társadalom tagjai közt fönnálló függőségi hálózat objektív, vagyis független attól, vajon a társadalom tagjai tudatában vannak-e meghatározottságuknak és függő állapotuknak vagy sem. És: ez a függőségi hálózat az egyének, illetve a csoportok és a szervezetek szintjén valósul meg.

A társadalmi struktúráról szólva — azt föltárva, annak átalakulását leírva — a marxista szociológia az osztályviszonyokat emeli ki. „Társadalmi osztályon” emberek olyan együttesét ért-

jük, amelyet a többi emberektől megkülönböztet az, hogy milyen termelési rendszerben él; milyen a viszonya a termelőeszközökhöz; hol a helye a munkamegosztásban; s milyen mértékben részesedik a megtermelt javakból.⁷ A társadalmi osztályok e lenini meghatározása az együtt élő és termelő embereket nagy társadalmi együttesekre bontja, és segít az alapvető függőségeket meghatározni, fölfedni közöttük.

A társadalmi struktúra elvi modellje két alapvető osztályt tart számon: a kizsákmányoló, illetve a kizsákmányolt osztályt. A kizsákmányoló osztály szervezi a társadalomban folyó termelőmunkát és sajátítja ki a hatalmat; a kizsákmányolt osztály elvégzi a termelőmunkát, s állapota a kizsákmányolókkal szemben az elnyomottság.

Ehhez az elvi modellhez rögtön hozzá kell tennünk: segítségével egy-egy adott társadalom struktúrájának alapvető jellegzetességeit tudjuk föltárni, de a modell önmagában még nem azonos valamely társadalom struktúrájával. Hiszen ebben az elméleti modellben csupán az ún. alapvető osztályok szerepelnek; míg a történelmileg adott osztálytársadalom „kifejlett társadalmi struktúrájában” az alapvető osztályok mellett megkülönböztethetünk nem alapvető vagy átmeneti osztályokat is. Míg az alapvető osztályok az adott társadalomra jellemző termelési viszonyok alapján alakulnak ki, addig az átmeneti osztályok más termelési viszonyok maradványai nyomán létrejött — azaz ittmaradt — társadalmi együttesek. Továbbá pedig az egyes — alapvető, illetve átmeneti — osztályokon belül is megkülönböztethetünk további osztályjellegű csoportokat a munkamegosztás, a tulajdonviszonyok sajátosságai, valamint egyéb, ezekhez képest másodlagos csoportképző tényezők (generáció, szakma, nemzetiség stb.) alapján.

Az elmondottakból látható, hogy egy adott társadalom struktúrája bonyolult viszonyrendszer. Ebben a bonyolult viszonyrendszerben alapvető tájékoztatást nyújt az osztályviszonyok marxista föltárása. Ezzel azonban még csupán statikus, álló, „kimerevített” képet rajzoltunk meg. A marxista szociológiai elemzésnek megvan a fogalmi és eszköztára arra is, hogy ezt

a társadalmi struktúrát mozgásában, változásában, fejlődésében szemlélje. Ennek a szemléletmódnak pedig az a lényege, hogy egy-egy történelmileg adott társadalom osztályviszonyai mindig az alapvető osztályok felé fejlődnek; mégpedig az átmeneti osztályok eltűnésével és az osztályjellegű csoportok differenciálódása révén. Ennek a fejlődésnek a mozgatója az érdekellentét, amely osztályok közötti konfliktussá, majd pedig osztályharccá érlelődik, és polarizálja a kezdetben bonyolult és sokszínű társadalmi struktúrát. A marxista szociológia társadalmi struktúraelmélete segítségével a fejlődés — azaz a történelem — szociológiailag megragadható és értelmezhető.

Míg az osztályelmélet a társadalom alapszerkezetét írja le — a maga változásában-fejlődésében —, addig a különféle rétegződésméletek az empirikus vizsgálathoz nyújtanak segítséget. A marxista osztályelemzés a társadalmi struktúra átalakulásának nagy egészét, dialektikus történelmi folyamatát mutatja be; a rétegződésmélet segítségével az átalakulás pillanatnyi stádiuma is megragadható. Míg az osztályelmélet az osztályok — és osztályjellegű csoportok — között az alapvető különbségeket emeli ki (így képez csoportokat a termelési viszonyok alapján), addig a rétegződésméletek a lehetőleg mérhető jegyek azonosságát keresik, s ennek segítségével képeznek csoportokat.⁸

Az első rétegződésméletek az amerikai szociológiában keletkeztek; minthogy — az európai klasszikus hagyományokkal szemben, amely a szociológiát hosszú ideig egyfajta történelemfilozófiának fogta föl — az Egyesült Államokban merült föl a statisztikai és közvélemény-kutatási eszközökkel történő, tapasztalati társadalomvizsgálatok igénye. A társadalmi rétegződésméleteknek a mai polgári szociológiában három nagy csoportja van⁹:

- A funkcionális-strukturalista iskola, amely a társadalom rétegei közötti különbségeket a különböző társadalmi csoportoknak a társadalomban betöltött funkcióira — azaz a funkciók eltérő társadalmi „rangjára” (presztízsére) — vezeti vissza (T. Parsons).¹⁰

- A kispolgári-utópikus irányzat, amely a társadalmi csoportok birtokában levő hatalom mennyiségét vizsgálja, és a rétegeket az alá-, illetve fölérendeltség alapján állapítja meg (C. W. Mills).¹¹

- A statisztikai irányzatok, amelyek a társadalmi rétegződést statisztiki-

kai mutatók eloszlása alapján rekonstruálják. Amikor polgári rétegződés-elméletekről (stratifikációs elméletekről) beszélnek, rendszerint ezeket a statisztikai irányzatokat értik rajtuk. Közülük talán a legismertebb, de mindenképpen az első — amely a későbbi kísérletekre is kihatott — W. L. Warner amerikai szociológus eljárása, aki bonyolult statisztikai módszerekkel egy-egy település helyi társadalmának rétegeit egy hatfokozatú skálán határozta meg.¹² A skála egyik végpontját „felsőnek”, a másikat meg „alsónak” nevezte el; s ennek megfelelően a következő fokozatokat kapta: felső FELSO, középső FELSO, alsó FELSO; felső ALSÓ, középső ALSÓ, alsó ALSÓ.

1.13 Társadalmi folyamatok

Eddig a társadalom szerkezetéről beszéltünk, de már hangsúlyoztuk, hogy ez a szerkezet dialektikus mozgásban, fejlődésben van. Most azokat a folyamatokat tekintjük át, amelyek a fejlődés minőségi és mennyiségi mozzanatait jelentik.¹³

A társadalom struktúráját alkotó emberi viszonyok-viszonyrendszerek közül azok a viszonyok a lényegiek és meghatározók, amelyek ember és ember vagy emberek különböző együttesei közt a termelési folyamat során alakulnak ki és szilárdultak meg. Minthogy azonban a megtermelt és elosztásra kerülő javak mennyisége csupán korlátozott, e viszonyokban ott rejtőzik a konfliktus lehetősége. A kibékíthetetlen érdekellentéteket a *tulajdonviszonyok* állandósítják, vagyis az a helyzet, hogy az emberek egy csoportja meg van fosztva a javak megtermeléséhez szükséges eszközöktől, s így függésbe kerül azokkal szemben, akik a termelőeszközöket kisajátították. Az ennek megfelelő osztályviszonyok két alapvető osztályra tagolják a társadalmat; a köztük folyó osztályharc képezi az osztálytársadalmak történetének lényegét. Az antagonisztikus (és nem antagonisztikus) érdekellentétek kibontakozásának nagy egészét a szociológia számos, történeti nézőpontból részmozzanatnak minősülő átalakulás alapján tanulmányozza. Különbféle társadalmi együttesek viszonyában ilyen minőségi változás az *együttműködés*, a *versengés* és a *konfliktus* (kibontakozásának, kiéleződésének és lezárulásának) folyamata.

A társadalomban végbemenő változásokat mennyiségi, formai szempontból nézve *integrációról és dezintegrációról, szerveződésről és dezorganizációról* beszélhetünk. Alapjukat a termelés és az elosztás konfliktusai képezik; a folyamatok eredménye pedig egy-egy társadalmi együttes kialakult függőségi rendszerének differenciálódása, fölbomlása és megváltozása. Ezek az átalakulások számos részjelenségben és mikrofolyamatban ragadhatók meg (részét képezik az ún. *társadalmi mobilitásfolyamatok*).

A társadalmi folyamatok harmadik csoportja a társadalom „mélységi dimenziójával” kapcsolható össze. Azzal az ellentmondással ugyanis, hogy a társadalmi viszonyok „túlélnek” a viszonyokban részt vevő embereket, emberi együtteseket. E körülmény magyarázata az a folyamat, amelynek során a társadalomnak — illetve különböző együtteseinek — tagjai „bevezetik” e viszonyok rendszerébe az új tagokat, s így „utánpótlást” állítanak önmaguk helyett. Ezt a folyamatot is több részmozzanatban vizsgálja a társadalomkutatás (*adaptáció, alkalmazkodás, beilleszkedés* stb.); mi a továbbiakban a *szocializáció* fogalomkörében foglaljuk össze.

A társadalmi folyamatok e típusai köré számos szakszociológia szerveződött. Mi az alábbiakban a szocializáció folyamatával foglalkozunk részletesebben; összefüggései és gyakori használatára miatt pedig itt most a társadalmi mobilitás folyamatát szeretnénk kiemelni.

A „mobilitás” szó mozgékonytságot, mozgásképességet jelent; a „társadalmi mobilitás” kifejezés eszerint társadalmi mozgékonytságra, mozgásképessegre utal. Ez a szociológiai szak kifejezés a különböző társadalmi együttesek közötti helyváltoztatásra utal. Aszerint, hogy ez a helyváltoztatás milyen minőségben, irányban és csoportosan vagy egyénien történik-e, a társadalmi mobilitás fogalmán belül is számos részfogalom különíthető el.

Horizontális mobilitásról akkor szoktak beszélni, amikor egyének vagy csoportok egy társadalmi együttesből olyan másik társadalmi csoportba, együttesbe kerülnek át, amely az előző együttesrel azonos társadalmi ré-

tegbe, osztályba tartozik. Példa erre a szakmaváltás, amelynek során egy-egy szakmunkás vagy szakmunkások egész csoportja tanul új — de a régi-vel azonos társadalmi megbecsüléssel járó, iskolai végzettséget követelő, beosztást jelentő — szakmát. *Vertikális* mobilitásról ezzel szemben akkor beszélünk, ha egyének vagy csoportok társadalmi rétegek közt változtatnak helyet: „följebb” vagy „lejjebb” kerülnek a társadalmi rétegek hierarchiájában. Eszerint a vertikális mobilitáson belül is megkülönböztethetünk fölfelé tartó és lefelé irányuló vertikális mobilitást. Az előbbire példa a szakmunkásból lett gyárigazgató; az utóbbit viszont a volt uralkodó osztály tagja illusztrálja, aki gyári munkásként, esetleg művezetőként ment nyugdíjba.¹⁴

Egylépcsős vagy *többlépcsős* vertikális mobilitásról is szokás beszélni aszerint, hogy a társadalmi rétegek közti „helyváltoztatás” milyen mérvű, mekkora „ugrással” történik. Ha az egyén (vagy csoport) az egyik társadalmi rétegből a közvetlenül következőbe megy át, akkor *egylépcsős* a mobilitás. Így például a szakmunkás fia kitanulja apja szakmáját, majd felsőfokú technikumot végez, és művezető lesz abban a gyárban, ahol apja kezdte. Ha viszont az egyén, illetve akár egy egész csoport is eredeti társadalmi rétegét úgy hagyja el, hogy egyszerre több „fokozatot ugrik” a társadalmi skálán, akkor *többlépcsős* mobilitásról szólhatunk. Így például ha az előbb említett szakmunkás fia műszaki egyetemet végez, mérnök, majd főmérnök válik belőle, akkor ez a mobilitás már *többlépcsős*-nek számít.

Különbséget tehetünk nemzedékek közti (intergenerációs) és nemzedéken belüli (intragenerációs) mobilitás között is. *Intergenerációs* mobilitásról szoktak beszélni akkor, ha a gyermek iskolai pályafutása végeztével más társadalmi rétegben „köt ki”, mint ahol a szülei vannak. Így intergenerációs mobilitás történt mindkét előbb említett szakmunkáscsaládban, ahol a fiú technikus, illetve főmérnök lett. *Intragenerációs* mobilitás történik viszont akkor, ha az illető már elfoglalta helyét valamely társadalmi rétegben, később azonban mégis „pályakorrekciót” hajtott végre: megváltoztatja előző munkáját, továbbtanul, politikai pályán kiemelik stb. Az előzőekben említett gyárigazgató — aki valaha munkás volt —, illetve a gyári munkás — aki viszont a volt uralkodó osztályok valamelyikének a tagja volt eredetileg — példák az egy nemzedéken belül történő társadalmi helyváltoztatásra (intragenerációs mobilitás).

Az előzőekben többször voltunk bizonytalanok, amikor meg kellett jelölni, hogy egyének vagy csoportok társadalmi mobilitásáról beszélünk-e. Ennek a bizonytalanságnak az volt az oka, hogy mindkét eset előfordulhat. Egyéni mobilitásról akkor beszélünk, ha egy-egy ifjú vagy felnőtt pályafutását regisztráljuk. Erre példa a munkásból lett gyárigazgató éppúgy, mint a szakmunkás fia, aki művezető, illetve főmérnök lett. Csoportos mobilitással viszont akkor találkozunk, ha nem pusztán egyének, ha-

nem egész társadalmi csoportok társadalmi helyzetváltozása történik meg. Erre példa az a szakmunkáscsoport, amely szakmai átképzésen vett részt, és más szakmába került át (csoportos horizontális mobilitás); de tulajdonképpen csoportos mobilitás történt akkor is, amikor a volt uralkodó osztályok tagjai egész társadalmi együttesként kerültek át az egykori társadalmi hierarchia „csúcsáról” a szocializmus konszolidált viszonyai között a kétkezi munkások, mezőgazdasági dolgozók rétegeibe.

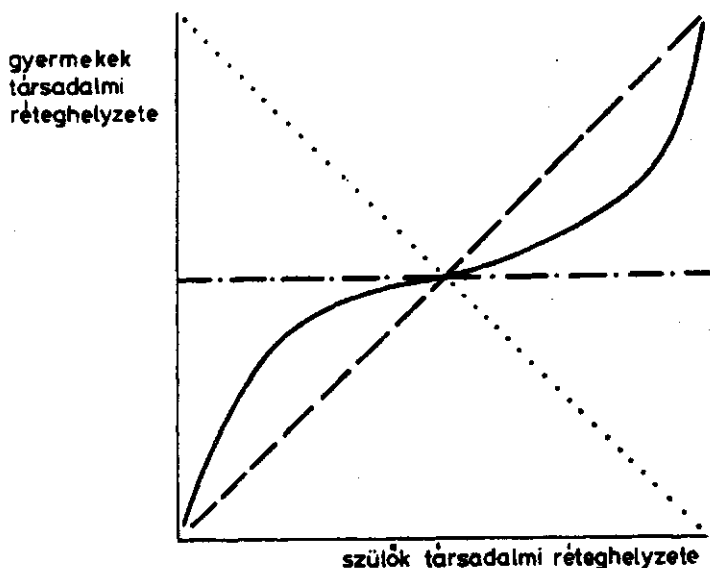
A társadalmi mobilitás fogalomkörén belül azért tartottuk szükségesnek ezeket a részfogalmakat pontosabban is megkülönböztetni egymástól, mert manapság divat „a társadalmi mobilitásról” beszélni. Eközben azonban ezt a tág szociológiai fogalmat rendszerint leszűkítve és elsőkélyesítve használják. Amikor a társadalmi mobilitásról hallunk, olvasunk, csaknem mindig az egylépcsős, intergenerációs, fölfelé irányuló vertikális társadalmi mobilitást értik rajta.

Bár példákkal kívántuk érzékeltetni a társadalmi mobilitás fogalmát, eddig mégis egy jórészt elvont fogalmi rendszert mutattunk be. Kérdés, hogy a társadalmi mobilitás fogalmaival miképpen tudjuk leírni, bemutatni az egy-egy társadalomban végbemenő változási folyamatot.

A kérdés eldöntésére megkíséreljük a társadalmi mobilitás fogalmi rendszerét grafikusán ábrázolni¹⁵ (1.1 ábra).

A grafikon meredeken fölfelé tartó egyenese azt a helyzetet mutatja be, amikor egy társadalomban egyáltalán nincsen vertikális mobilitás, vagyis a gyermekek ugyanabba a társadalmi rétegbe tartoznak, mint amelybe a szüleik. Történelmi példáink vannak ugyan erre, napjaink modern tőkés társadalmaiban azonban csakúgy, mint a szocialista társadalomban ez a helyzet nem áll fenn. A grafikon meredeken lefelé tartó egyenese ezzel szemben az „abszolút vertikális mobilitás” szélsőséges esetét mutatja be; vagyis azt a helyzetet, amikor a gyermekek következetesen mindig az ellenkező társadalmi rétegbe kerülnek át, mint szüleik. Végül a vízszintes egyenes az abszolút függetlenséget ábrázolja a szülők és a gyermekek társadalmi helyzete között; azt a situációt, amikor a szülők társadalmi hovatartozása egyáltalán nem határozza meg a gyermekek társadalmi helyzetét.

Mindhárom eset szélsőséges, különleges, mesterkélt; csupán az elemzést szolgáló elmélet. A tényleges görbe a grafikonon néhány skandináv társadalom intergenerációs vertikális mobilitását ábrázolja úgy, ahogyan



1.1 ábra. A társadalmi mobilitás tendenciáinak grafikus ábrázolása

- 1. elméleti eset: a gyermekek társadalmi réteghelyzete azonos a szülőkével; *mobilitás nincs*;
- 2. elméleti eset: a gyermekek társadalmi réteghelyzete ellentétes a szülőkével; *abszolút mobilitás*;
- 3. elméleti eset: a gyermekek társadalmi réteghelyzete független a szülőkétől; *teljes függetlenség*;
- 4. tényleges társadalmi mobilitás (néhány skandináv ország adatai alapján).
Közli: G. A. Lundberg: *Sociology*. (New York, Harper, Row, 1968, 377.)

az a statisztikai adatokban tükröződik és megragadható. Ezért a legtanulmányosabb éppen ennek a görbének a viszonya az elméleti lehetőségekhez.

● A tényleges mobilitást mutató görbe ezekben a tőkés társadalmakban nagyjából-egészéből a meredeken fölfelé tartó egyenes irányát követi. Ez azt jelenti, hogy ezekben a társadalmakban — amelyek egyébként polgári viszonyok között a legmobilibbaknak számítanak — a szülők társadalmi rétegbe tartozása nagyjából-egészéből megszabja, hová fog majd tartozni a gyermek.

● A tényleges mobilitást ábrázoló görbe azonban nem esik egybe a meredeken fölfelé tartó egyenessel, ami azt jelenti, hogy ez a meghatározottság csupán tendenciaszerű. Nem beszélhetünk olyasfajta meghatározottságról, amely alól kivételek ne lennének. Inkább azt mondhatjuk, hogy a tőkés társadalmak mai viszonyai között a szülők társadalmi hovatartozása erősen befolyásolja, hogy hová fog majd „megérkezni” a gyermek.

● A görbe különböző pontokon másféleképpen tér el az elméletileg teljes meghatározottságtól. A legszorosabban a két végpontja felé haladva simul a teljes meghatározottságot ábrázoló egyeneshez. Ez a körülmény azt jelenti, hogy mennél „lejjebb”, illetve mennél „följebb” haladunk a társadalmi hierarchia lépcsőfokain, annál jobban meghatározza a vizsgált társadalmakban a szülők hovatartozása a gyermekek hovatartozását. Vagyis a mezőgazdasági munkás gyermekéből nagyobb valószínűséggel válik mezőgazdasági munkás, az uralkodó rétegek gyermekeiből nagyobb valószínűséggel válik az uralkodó réteg tagjává a gyermek, mint a „közbeeső rétegek” gyermekeiből „közbeeső rétegek” tagja.

● A görbe a közép felé haladva egyre jobban eltér az abszolút meghatározottságot ábrázoló, meredeken fölfelé tartó egyenestől, és egyre jobban közelít a vízszintes egyenes felé, amely a teljes társadalmi meghatározottság elméleti esetét mutatja be. Ez a körülmény úgy magyarázható, hogy a vizsgált polgári társadalmakban az ún. „középrétegeknek” van legtöbb esélyük a vertikális társadalmi mobilitásra (fölfelé is, lefelé is). Ezekben a társadalmakban e „közbeeső rétegek” gyermekei változtatnak leginkább helyet a társadalmi rétegek között.

Az előbbi elemzés tehát statisztikai adatok segítségével adott választ arra a kérdésünkre: értelmezhetők-e a társadalmi mozgásfolyamatok a „társadalmi mobilitás” fogalmi segítségével. Igen, értelmezhetők, s így bemutatathatók azok a mikrofolyamatok, amelyek a társadalom életének mindennapjaiban zajlanak le — miközben az idő mélyén a nagy történelmi változások érlelődnek (amelyek viszont már az osztályviszonyok elemzése alapján ragadhatók meg, jelezhetők előre).

1.14 A társadalmi viszonyok intézményesülése: a kultúra

A *kultúra* olyan szó, amelyet a köznapi szóhasználatban gyakran és sokféle jelentéstartalommal alkalmazunk. Hogy pontosabban megértsük, próbáljuk meg a legtipikusabb jelentéseit kiválogatni.

- A „kultúra” mindenekelőtt „műveltséget” jelent, mégpedig nem is akármilyent, hanem leggyakrabban és jellegzetesen az ún. humán műveltséget. Ennek a műveltségnek a körébe — legalábbis a mindennapi értelmezés szerint — főként az irodalomról és más művészetekről szerzett ismeretek tartoznak; viszont semmiképpen sem tartozik ide a szakirányú képzettség, a szakirodalom ismerete mondjuk a műszaki tudományokban, de rendszerint még a természettudományok területéről sem. Hasonló jelentéssel használjuk a „kultúra” szót az ilyen kifejezésekben: „kulturális rendezvény”, „ünnepi kulturális hetek” stb. A „kultúra” szó tehát ebben az értelmezésben az ún. humán jellegű ismereteket jelenti.

- Van más jelentéstartalma is a szónak. Amikor az „évezredek emberi kultúrájáról”, a „primitív népek kultúrájáról” vagy éppen a „rómaiak, a görögök kultúrájáról” beszélünk, akkor kultúrán nemcsak a humán jellegű műveltséganyagot értjük. A „görög-római kultúra” fogalomkörébe rendszerint beleértődnek az épületek csakúgy, mint a hidak, az utak, a városrendezés, a vízvezeték stb. Sőt, beletartozónak érezzük a klasszikus görög filozófia természettudományi ismereteit és vélekedéseit csakúgy, mint a római találmányokat. E szerint az értelmezés szerint — amely leggyakrabban a művelődéstörténetben használatos — a „kultúra” szó nemcsak a humán jellegű műveltséget jelenti, hanem egy-egy kor, egy-egy társadalom szellemi munkájának egész körét.

- A „kultúra” szó egy harmadik jelentésével találkozhatunk a mezőgazdaságban, ahol például különféle „szántóföldi kultúráról” beszélnek. Ezen bizonyos növényfajták együttesét értik, együttélésüknek, természetességüknek feltételeivel együtt. (Ezért hallhatunk gabonakultúráról, vizes kultúráról — pl. a

rizs és az őt forgórendszerben váltó növények — és így tovább.) A „kultúra” szó tehát ebben a szóhasználatban nem a szellemi munkát jelenti, hanem a termelőerők világába kalauzol.

Természetesen többféle további jelentése, jelentésárnyalata is van a „kultúra” szónak. Talán ennyi is elég azonban annak bemutatására, hogy a különböző jelentések miként illeszkednek egybe, illetve mely pontokon térnek el egymástól.¹⁶

A német humanisták az emberi-társadalmi alkotások teljes körét jelölték a „kultúra” kifejezéssel. Míg a fölvilágosodás — elsősorban a francia fölvilágosodás — értelmezésében a „kultúra” értékelő mozzanattal gazdagodott, addig a romantika — főként a német, részben az angolszász romantika — szóhasználatában a „kultúra” tág, leíró definíciója alakult ki. E fogalomértelmezés atyja a német romantika történet- és néprajz-szemléletén tanult E. B. Tyler, aki az ősi társadalmak kutatása közben értelmezési keretül dolgozta ki kultúraértelmezését.¹⁷ A mai társadalom-kutatási irodalom számára e meghatározás továbbfejlesztései, variációi, árnyalatai a mérvadók (leíró, történeti, normatív, strukturális, pszichológiai, genetikai típusú meghatározások). Az etnológiai kultúraértelmezések közös vonása a „kultúra” szó leíró jellege. Kultúrán valamely társadalmilag determinált jelenséget értenek, amely közös kincse az emberiségnek. Ebből a meghatározásból tehát hiányzik egyrészt az értékelő mozzanat, másrészt hiányzik — vagy kisebb hangsúlyt kap — az anyagi eszközökben eltárgyasult tevékenység. A hangsúly a legtöbb etnológiai meghatározásban az emberi viselkedés valamely rendszerén, mintáján, modelljén van.

Míg az etnológiai kultúraértelmezések a német romantikában formálódtak ki, addig a német idealizmus kultúraértelmezésének őseit a fölvilágosodás filozófiájában kereshetjük. Fő jellegzetessége a termelőszféra elhatárolása a „szellemi tevékenységek” birodalmától; másfelől ez utóbbinak értékekkel való feruházása.

A rendszerszemléletű kultúraértelmezés egyik példája Lévi-Strauss kultúrameghatározása.¹⁸ Továbbfejlesztésével találkozunk a különféle szemiotikai kultúraelméletekben. Ezek a kultúra elemeit jeleknek fogják föl; és egyrészt a jelek egymáshoz való viszonyát kutatják, másrészt a kapcsolatrendszert, amely a jel és a jelölt dolog — a kultúra és a mögötte élő társadalmi viszonyrendszer között — fönnáll.

A marxista szociológia a kultúra fogalom többféle, egymással összekapcsolódó „rétegét” tartja számon. Az egyik a kultúra mint tudatforma. Ez a jelentéstartalom rendszerint a művelődésszociológiai irányú tanulmányokban jelentkezik; vele függenek össze a „tömegkultúra”, „elitkul-

túra" stb. kifejezések. A másik jelentésréteg az az „övezet", amelyet az ember — képletesen szólva — elhódított a természettől, önmaga és a természet közé épített. A „kultúra" harmadik jelentésrétege különféle társadalmi osztályok és rétegek életmódja. Ezzel függ össze, hogy az életmódot mint tevékenységek rendszerét határozzák meg (Markarjan),¹⁹ amely szociológiai meghatározóitól függ, és a megfigyelhető tevékenységek rendszerelemzésével írható le.

A társadalom szerkezetének és folyamatainak bemutatása során hangsúlyoztuk, hogy a társadalom az emberek közti viszonyok objektív hálózata. Hogyan maradnak fenn, miként állandósulnak a lényegi, uralkodó viszonyok? Úgy, hogy eltárgyasulnak és intézményessé válnak. Eltárgyasulnak — ez azt jelenti, hogy tárgyakban, dolgokban, termelt javakban, egész művi környezetünkben kézzel foghatóvá, szemmel láthatóvá „kristályosodnak". Intézményessé válnak — ez pedig annyit tesz, hogy a társadalmi viszonyokat hordozó, azoknak megfelelő emberi tevékenységek, normák rendszere elterjed, állandósul, kötelezővé válik. *A társadalmi viszonyoknak ezt az eltárgyasulását és intézményesülését nevezzük a továbbiakban kultúrának.* Amikor a társadalomban való bevezetésről beszélünk, végső soron ide, ebbe a környezetbe kívánjuk az embert „bevezetni".

Ha azonban csak annyit szögezzünk le, hogy az embert bevezetjük az őt körülvevő kultúrába, még mindig általánosságot mondunk. Ahhoz, hogy ezt a „bevetést" pontosabban érthessük, tovább kell elemeznünk a kultúrát. Milyen részei vannak az embert körülvevő, története során kialakult környezetnek? Milyen elemekből áll össze egy-egy kultúra? A kultúra elemeit három fontos csoportba sorolhatjuk be: a tapasztalatrendszerbe, a tevékenységrendszerbe és a normarendszerbe.²⁰

Tapasztalatrendszernek nevezzük az ismeretek összefüggő rendszerét, amely az emberiség története során halmozódott föl, s jellemző egy-egy kor és egy-egy társadalom kultúrájára. Azonban nemcsak a szóban vagy írásban átadható „tudásra", „tapasztalatra" gondolhatunk itt. A tapasztalatrendszerbe beletartoznak azok az ismeretek, ismeretrendszerek is, amelyek tárgyivá váltak, objektiválódtak. Ebben az értelemben a tapaszt-

talatrendszer a kultúra elemeinek igen nagy részét átfogja. Hiszen beletartoznak a termelőeszközök, s tulajdonképpen az egész művi környezet, amely az embert körülveszi. Tapasztalatok —még hozzá százados tapasztalatok — tárgyivá válásának foghatók föl mindennapi használati eszközeink csakúgy, mint az életünket biztonságossá vagy kényelmessé tevő fölszerelések és berendezések. Nemcsak kialakulásukhoz, föltalálásukhoz volt szükség évszázadok ismereteinek fölhalmozódására, hanem mindennapos használatukhoz is az ismeretek egy-egy részének fölüjítására van szükség. Közismert dolog, hogy amikor az iskola oktatómunkájáról esik szó, rendszerint az iskolát létrehozó és működtető társadalom tapasztalatrendszerének továbbadását értik rajta.

Vannak azonban olyan elemei is minden kultúrának, amelyek sajátosak, csak reá jellemzőek, s mégsem tartoznak a tapasztalatrendszerbe. Ilyenek például azok a magatartásmin-ták, amelyek társas kapcsolataink módját jórészt szabályozzák. Egy-egy kultúrára jellemző magatartásminta például a köszö-nés hogyanja, az étkezés szabályai, az öltözködés „íratlan tör-vényei”. E magatartásminták minden ember életét körülve-szik, szabályozzák és modellek után igazítják; de már annyira elsajátítottuk, megszoktuk őket, hogy természetesnek vesz-szük, s tüzetesebb elemzés nélkül talán nem is gondolnánk rá-juk.

A magatartásmintákhoz hasonlóan természetessé vált, kevés-bé szembetűnő elemei minden társadalomnak a reá jellemző beállítottságok. „Beállítottságon” itt és a következőkben bizo-nyos helyzetek által kiváltott, rögzített, stabil reakciókészséget értünk; bizonyos készenléti állapotot, valamilyen cselekvésfaj-tára. Ebben az értelemben jellegzetes eleme például kultúránk-nak az a beállítottság, amellyel anyánkhoz vagy apánkhoz vi-szonyulunk; az a beállítottság, amellyel az utcán vagy jármű-veken idegenekhez viszonyulunk; az a beállítottság — vagy beállítottságok rendszere —, amellyel ismerőshöz, jóbaráthoz, szerelmesünkhöz, házastársunkhoz, gyermekeinkhez közeledünk stb.

A magatartásminták és a beállítottságok (attitűdök) szintén rendszerbe rendeződve jellemeznek egy-egy kultúrát. Ezeket a kulturális elemeket összefoglalóan tevékenységrendszernek nevezzük.

Minden kultúrára jellemzők továbbá azok az előírások, szabályok, törvényszerűségek, amelyek az élet folytatását — jogi formulák híján is — mederbe szorítják. A kultúrának ezeket az elemeit összefoglalóan normarendszernek nevezzük.

Fontos részei azok az értékek, amelyek meghatározzák mindennapjaink vagy fontos életfordulóink döntéseit. Ebben az értelemben „értéknek” tekinthetünk minden olyan dolgot, amelyet másnál fontosabbnak tartunk, amelynek elérésére törekszünk, amelynek elsajátítása, birtoklása elégedettséggel tölt el. A pályaválasztás előtt álló tizenéves gyerek — és szülei — számára ebben az értelemben válhat értékke az érettségi bizonyítvány megszerzése, s ezt kiegészítően értékessé vagy értéktelenebbé minden, ami ennek a megszerzését segíti, illetve nem segíti. Ugyanígy válhat azonban értékke a jó kereset, s ennek megfelelően többé vagy kevésbé értékessé minden, ami ennek elérésével többé vagy kevésbé összefügg. S értékke válhat az otthonhoz, családhoz és hagyományokhoz ragaszkodás is a pályaválasztás során; ez esetben egy-egy dolog aszerint minősül értékesebbnek a többinél, hogy mennyiben segíti elő a családi kör megőrzését.

Példáinkból látható, hogy az értékek egy-egy skálán helyezkednek el az értékesebbtől az értéktelenebbig. Ezeket a „skáákat” nevezzük *értékrendszereknek*.

Mi alakíthatja ki és rögzíti ezeket az értékeket? Azok a „jutalmak” és „büntetések”, amelyekkel a környezet körülvéshi az egyént, és kíséri választásait, döntéseit, viselkedését. Célzatosan használtunk itt ismét idézőjeleket; hiszen nem — vagy nemcsak — hagyományos értelemben vett jutalmakról, büntetésekről lehet szó. Jutalom lehet az elismerő tekintet, a mosoly, a dicsérő szó, a befogadás egy-egy csoport részéről; a büntetés szerepét töltheti be a tartózkodás, az elhúzóadás, a nem kívánatos föltűnés is, amelyet az egyén társadalmi környezeté-

ben kelt. A jutalmaknak és büntetéseknek e sokszínű formája ugyancsak jellegzetessége minden kultúrának. Jutalmazások és büntetések rendszerbe fonódva alkotják a kultúrának azokat az elemeit, amelyeket összefoglalóan *szankciórendszernek* mondhatunk.

Az elemek e három csoportján kívül más elemeit is szokták említeni a kultúráknak. De már a tapasztalatrendszer, a tevékenységrendszer és a normarendszer fogalmával is differenciáltabban tudjuk *fölfogni* és jellemezni azt a környezetet, amelybe az egyént bevezetjük, a kultúrát, amelybe a gyermeket beillesztjük.

1.15 Kultúra és társadalmi struktúra

A tapasztalatrendszer, a tevékenységrendszer és a normarendszer összehasonlítása ugyanis jól és érzékletesen rajzolhatja ki egy-egy kultúra határait s azokat az elütő vonásokat, amelyek más kultúrától megkülönböztetik. A magyar kultúra ismeretrendszerében például igen fontos helye van mindazoknak a „tárgyasult tapasztalatoknak”, eszközöknek, berendezéseknek, amelyeket a világon mindenütt — sok helyütt vagy Európa más országaiban — használnak. Hasonlóképpen köt össze bennünket a többi szocialista országgal ismeretrendszerünk sok közös eleme (marxizmus; ismereteink politikáról, gazdaságról; nyelvismeret stb.). A magyar kultúra jellemzője azonban például a magyar nyelv, amely olyan ismeretek közkinccsé válásával jár együtt, amelyek csak reánk jellemzőek (beszédfordulatok, közös hagyományok, adatok, irodalmi, történeti ismeretek, dalkincs stb.). Ilyenformán a nyelv igen fontos része a tapasztalatrendszernek, s egyúttal a beszélő egyik fontos formálója is. Jól érzékelhetők a különbségek a különböző kultúrákban elfogadott magatartásminták között.

Közismert például, hogy nálunk, egykorúak közt a férfi köszön elsőnek, a nő pedig fogadja. Angliában épp ellenkezője a szokásos: a nő köszön

előre, jelezve ezzel, hogy nem tekinti tolaakodásnak a férfi köszönését. Ismert példa — egyúttal sok terméketlen vita forrása is — a köszönés nyelvi formája nálunk és más nemzeteknél. Kulturálisan jellemző magatartásminta az igenlés és a tagadás jelzése fejbólintással; a Balkánon és az iszlám kultúrájában a bólintás és a fejrázás épp az ellenkezőjét jelenti, mint nálunk vagy Nyugat-Európában. Kulturálisan jellemző elemek a beállítottságok is. A Crna Gora-i asszonyok hosszú századokon át arra „állítottak be”, hogy férjüknek, a bátor harcosnak, élete virágában kell elesnie. Lelki összeomlásnak ebben a kultúrában helye nem volt. Vagy, hogy klaszikus példákat idézzünk, ismeretesek a spártai szülők beállítottságai elsőszülött lányukkal vagy korcs gyermekükkel szemben, akit a társadalmi környezet halálra ítél. Kedves és mulatságos példákat találunk a más-más kultúrákra jellemző értékrendszerek összeütközésére *Mark Twain Egy jenkí Artúr király udvarában* című művében; de értékrendszerbeli különbségeket ma is nap nap után tapasztalhat az utas, aki egy kelet-európai szocialista országból egy nyugat-európai tőkés társadalomba érkezik. És hogy végül a szankciórendszerek különbözőségeit is illusztráljuk, utaljunk például arra a kultúrára, amelyben *Dickens Twist* Olivérje föl-nőtt; egy olyan kultúrára, amelyben természetesnek tartották, ha idegen föl-nőttek az utcán megpofozták vagy verték más gyermekét.

Nem szaporítjuk tovább illusztrációs anyagunkat; hiszen bizonyára ennyi is elegendő annak érzékeltetésére, hogy egy-egy társadalom kultúrája milyen mértékben különbözik egymástól. *A környezet, amelybe a gyermeket „bevezetjük”, nem a kultúra általában, hanem mindig a most és itt adott, társadalmilag-történelmileg konkrét kulturális környezet.* Mindez azonban még mindig egy fokkal általánosabb megközelítés a kelletténél, ameddig nem szólunk a kultúra osztályjellegéről is.

A kultúra ugyanis csak bizonyos közös jegyeit szem előtt tartva áll össze egy-egy társadalom jellegzetes kulturális környezetévé. Mennél aprólékosabban vizsgáljuk az eseteket, annál több különbséget találunk egy-egy társadalmi réteg, foglalkozási csoport, család vagy különféle egyének tapasztalatainak, tevékenységeinek és normáinak rendszere között. E különbségek a tapasztalatrendszereket egybevetve a legnyilvánvalóbbak: aligha találunk két olyan egyént, akinek tapasztalatrendszere minden lényeges vonásban megegyezne egymással. Ha pedig a tevékenység- és normarendszereket is bevonjuk az ösz-

szezhasonlításba, egyének és csoportok igen nagy tarkaságával találkozhatunk. Aszerint, hogy milyen tágan állítjuk be mércénket — azaz, hogy e különböző részleges kultúrákat hány és milyen ponton vetjük egybe —, a társadalmi együttesek szűkebb vagy tágabb köre fog kirajzolódni kulturális elemeinek egybevágósága alapján. Egy-egy társadalmi együttesre — a családra, a baráti körre, a foglalkozási csoportra, a társadalmi rétegekre és osztályokra stb. — jellemző kulturális elemeket együttesen az illető társadalmi együttes *mikrokultúrájának* (szubkultúrájának) nevezzük.²¹

A legfontosabb kérdés itt az, hogy valójában milyen „tágra” állítsuk be mércénket; azaz mit tekintsünk a kultúra „lényeges elemeinek”, amelyek azonosságára vagy eltéréseire egy-egy ilyen összehasonlítás során figyelniünk kell. Mivel a kultúra elemeinek különbözőségei végső fokon a társadalmi termelésben gyökereznek — a tapasztalatrendszer esetében közvetlenebbül, a többi elemeknél áttételesebben —, elméletileg és logikusan azoknak a társadalmi csoportoknak és együtteseknek a mikrokultúrái térnek el lényegileg egymástól, amelyek a termelésben is különböző helyet foglalnak el, más és másféle szerepet töltenek be. *A szociológiai elemzés számára azoknak a mikrokultúráknak a hasonlóságai és eltérései a döntők, amelyek a társadalom tagolódásának mentén alakulnak ki; amelyeket a társadalom osztályai, valamint osztályjellegű rétegei, csoportjai képviselnek.*

Az elemzésnek ez a logikailag kötelező és általánosságban érvényes szempontja egy-egy történetileg adott társadalomban többféleképp is színeződhet és finomodhat. Egyrészt azért, mert minden társadalomban többféle osztály és osztályjellegű csoport is van átalakulóban, mégpedig az alapvető társadalmi viszonyok által diktált irányban. Közülük egyesek már elvesztették a termelési viszonyokban gyökerező objektív alapjukat, és éppen az általuk hordozott mikrokultúrák révén írhatók le, rajzolhatók körül. Ebben az esetben a mikrokultúrák — vagy fontos elemeik — tovább élnek, mint a társadalmi együttest létrehozó termelési viszonyok. (Ez a helyzet például az arisz-

tokratából lett gépkocsivezető esetében.) Másrészt: a társadalomba való bevezetés, a nevelés szempontjából olyan elemek is döntőkké válhatnak, amelyekre a termelési viszonyoknak csak nagyon távoli és áttételes befolyásuk van. (Ez a helyzet például egy nemzeti vagy vallási kisebbség kultúrája esetében. A kisebbségi közösséget olyan kulturális elemek jellemzik — például a közös anyanyelv —, amelyek nem vagy nem közvetlenül a társadalmi termelésben elfoglalt hely szerint alakultak ki; mégis döntő hatással vannak a kisebbségi közösségben felnőtt gyermek társadalmi beillesztésére.)

Hogy a mikrokultúrák különbözőségeit érzékeltessük, térjünk vissza előző példánkhoz az értékekkel kapcsolatban. Három pályairányulást mutattunk be példaként arra, hogy háromfajta értékrendszer miképpen különbözik egymástól, s hogyan befolyásolhatja a szülők és gyermekek iskolai pályaválasztását. A gimnáziumi érettségit értéknek tekintő orientáció a magyar társadalomban jellemző általánosságban az értelmiségi szülőknél, a jó keresetet értéknek tekintő orientáció viszont a segédmunkásgyerekek családjában fordul gyakrabban elő. Falusi parasztcsaládok között találkozunk olyanokkal, amelyek az előbbi kétfajta családnál erősebben kötődnek a megszokott települési-társadalmi környezethez. Ez persze csak egy a sokfajta — jócskán leegyszerűsített — példa közül annak bemutatására, hogy mennyire jellemzők társadalmunk osztályaira, rétegeire és csoportjaira bizonyos értékrendszerek. Más példát — mondjuk a magatartásminták köréből — említhetünk annak bemutatására, hogy a nemzedéki különbségek a kultúra milyen csoportvariációit hozhatják létre. (Öltözködésben, hajviseletben, a mindennapi élet más formáiban az ifjúság bizonyos csoportjai jobban, más csoportok kevésbé, de mégis-csak szemmel láthatóan elütnek az idősebb nemzedéktől.)

Ki-ki folytathatná a kultúra csoportvariációinak példáit a mindennapi életből. De talán már ennyi is elegendő annak alátámasztására, hogy *a beillesztés nem a kultúrába történik általában, hanem mindig valamilyen konkrét, társadalmi rétegre, csoportra jellemző mikrokultúrába.*

1.2 A szociális személyiség

1.21 A személyiség fogalma

Miután körvonalaztuk a kultúra fogalmát, amelybe bevezetjük az egyént, választ kell keresnünk arra is: ki az tulajdonképpen, akit a kultúrába bevezetünk. Erre a kérdésre úgy keresünk feleletet, hogy kissé közelebbről megvizsgáljuk a „személyiség” fogalmát.

A személyiség megkülönböztető jegye, hogy tudatosan viszonylik az őt körülvevő környezethez.

Több olyan szót tudunk felsorolni a hétköznapi nyelvhasználatból, amelyeknek a jelentése részben vagy egészében megegyezik a „személyiség-gel”. Csak néhány ezek közül: „egyén”, „egyénség”, „személy”. Anélkül, hogy e fogalmakat pszichológiai vagy filozófiai szempontból mélyrehatóan értelmezni akarnánk, próbáljuk megjelölni a köztük levő jelentésbeli különbségeket (lásd 1.1 táblázat). Az „egyén” ellentéte a „tömeg”, „csoporth”, „közösség”, „sokaság” és így tovább; vagyis az „egyén” szó valakinek az objektív különállását jelöli meg az emberek bizonyos tömegétől, csoportjától. Amikor „egyénről” beszélünk, ezek szerint egy valakit emelünk ki a sokaságból, mintegy szembefordítjuk őt azzal a közösséggel, amelyben benne volt. Amikor az „egyénségét” emlegetjük, akkor ennek a különállásnak a külső, látható vonásaira utalunk. „Egyénség” — mondjuk olyan valakire, aki szembetűnő módon, jól láthatóan, megkülönböztethetően más, mint a többiek: viselkedésében megnyilvánuló jellemvonásai, döntései, cselekedetei, beszédmódja, magaviselete, megjelenése nyoman összetéveszthetetlen másokkal.

1.1 táblázat. A „személyiség” szó jelentése

	Önmagam számára	A megfigyelő számára
Objektív különállás	egyén	egyénség
Szubjektív különállás	személy	személyiség

A „személy”, „személyiség” megjelölést viszont akkor használjuk, ha az egyén egyszerűségének, különállásának, mással össze nem cserélhető voltának szubjektív oldalait hangsúlyozzuk. Ennek megfelelően a „személyiség” kifejezés az egyediségre, a különállás jellemzőire utal — ahogyan azt önmagunkról, mintegy „belülről” fölismernék, megállapítjuk és tudatosítjuk.

Az „egyén, egyéniség”, illetve a „személy, személyiség” szavak mind az egyes emberre utalnak, a csoporttól való különállást részben objektíve, részben pedig szubjektíve írva körül. Amikor a következőkben a „személyiség” fogalmát kissé részletesebben is értelmezzük, akkor azt vizsgáljuk, min alapszik, honnan származik és hogyan épül föl az egyes ember különállásának ez a belső meghatározottsága.²²

1.22 A személyiség struktúrája

A személyiség alkotóelemeinek két fontos csoportját különböztethetjük meg.

A biogén elemek csoportjába a személyiségnek azok a jellemzői tartoznak, amelyeket a biológia, a fiziológia és az orvostudomány tárgyal. Nyilvánvaló, hogy az egyes ember különállásának természeti alapjai a fogamzásban, a szervezet különállóvá fejlődésében, testének egyedi fölépítésében gyökereznek. Ilyenformán szervezete: szervei és szervrendszerei, anyagcsere-folyamatai, idegrendszeri állománya, a szervezet egyensúlyi helyzete, ösztönei stb. teszik élettanilag egyáltalán lehetővé, hogy egy-egy emberről mint különálló egyénről, személyről beszélhessünk. Mielőtt megfogamzana, legfőbb elképzelések élnek róla — szüleiben, rokonaiban és környezetében —, miután meghalt, csak az emlékezete marad fenn. Bármennyire fontos, sőt alapvető is azonban a személyiség biogén elemeinek szférája, a következőkben nem térünk ki rá részletesebben, s csak annyiban említjük, amennyiben a személyiség más szféráit befolyásolja, meghatározza.

A személyiség alkotóelemeinek másik csoportja a *pszichogén-szociogén* elemek. Ezek a megismerés, az érzelem, az akarat és a jellem átfogó körébe sorolhatók. A személyiség pszichogén-szociogén szférája közvetlenül ráépül a biogén szférára. Jelentkezése a születést követő első hónap végére vagy a második hónap elejére tehető: a csecsemő tér-, forma- és színérzékelésével, hangérzékelésével, illetve a tapintás különféle érzékleteivel kezd kibontakozni. Az egyes emberre a továbbiakban bizonyos pszichikus folyamatainak sajátosságai egyre jellemzőbbek lesznek. A megfigyelés, az észlelés, az emlékezet és főként a képzelet sajátosságain túl említsük itt meg az érzelmek mélységét, hevesességét, gyorsaságát, a személyiség pszichikumát összefoglalóan jellemző temperamentumot. A pszichogén-szociogén szférában gyökerezik az a személyiségvonás, amelyet „hajlam”, „tehetség” stb. szóval kísérelnek megjelölni. A személyiség specifikumát legáltalánosabban talán a „jellem” fogalmában sűrítethetnénk.

A pszichogén-szociogén szféra legfontosabb eleme az *én*. Ezzel a szóval szokták összefoglalóan megjelölni a *különállás*, az *egyediség*, az *egyszeriség* tudatát, az *öntudat* fejlettségének *legmagasabb pontját*. A különállás, az egyediség, az én tudata — kultúránk föltételei között — rendszerint a második életév vége felé kezd kialakulni.²³ A gyermek rájön arra, hogy érzékletei, észleletei, mozgásai, érzelmei összefüggenek egymással; és fokról fokra ráébred arra is, hogy van „nem én”: azaz olyanok, akik külön állanak tőle. Ezen a két vonalon halad az öntudat kialakulása. Az önmagáról alkotott kép, amely a többiek hatására keletkezik benne, végigkíséri a személyiség alakulásának egész szakaszát. Ennek megfelelően az én részben az ún. szubjektív énen alapszik. Szubjektív énnel ebben az összefüggésben azt a képet mondjuk, amelyet az egyén önmagában alkot önmagáról, előző, korábbi tapasztalatai alapján. A szubjektív énnel összefoglalóan megtalálható mindaz az ítélet, vélekedés, értékelés, amelyet önmagunkról táplálunk, amilyennek önmagunkat legbelsőnkben tulajdonképpen tartjuk. A tükrözött én pedig azoknak az ítéleteknek, vélekedéseknek, értékeléseknek az összessége.

ge, amelyeket — véleményünk szerint, egy újonnan adott helyzetben — mások táplálnak velünk szemben. A tükrözött én az a tükörkép, amely szembenéz velünk, amikor mások véleményével újra meg újra szembesítjük az önmagunkról addig alkotott elképzeléseinket. Az én ebben a kölcsönhatásban fejlődik, változik, alakul. ²⁴

A gyermek az öt körülvevő családi szubkultúrában — szülei véleményének tükrében — azt a képet alakította ki önmagáról, hogy ő eszes, talpraesett kisfiú. Ezzel a szubjektív éntudattal kerül be az iskolai osztályba, ahol kiderül, hogy írásból is, olvasásból is, de még számolásból is fokról fokra elmarad. A tanító és az osztálytársak véleményei tükrében most egyre inkább úgy látja önmagát, hogy képességei gyöngék, ő maga lusta, nem tud megfelelni a követelményeknek. Szubjektív és tükrözött énjének ebből a feszültségéből következik, hogy bizonyos iskolai normákat nem fogad el, lekicsinyli a társait, és másutt keresi a kapcsolatait. Így az osztály rendbontója, bohóca lesz. Tükrözött énje most egyre inkább a „merész, jópofa, vagány gyereket” mutatja, titokban azonban szoronghat a leleplezéstől. Ebből a feszültségből más társak és más kapcsolatok keresése következhet: vagyis lassanként eltávolodás az osztálytól és a szülők világától.

Ez persze csupán igen leegyszerűsített példája a szubjektív és a tükrözött én „harcának”, s a fejlődés fordulópontjai sem föltétlenül azok, amelyeket itt most bemutattunk. Csupán a folyamatot szerettük volna érzékeltetni, amelynek során — a személyiség szociogén elemeinek alakulásával, változásával — az én tudata kialakul, és a gyermek, majd ifjú önállóságra tesz szert. E példa legfontosabb mondanivalója éppen ezért nem más, mint hogy a személyiség szociogén elemeinek kialakulásában, fejlődésében és változásában a döntő szerep azé a mikrokultúráé, amelybe az egyén beletartozik. A szubjektív és a tükrözött én változásai során fokozatosan sajátítja el környezetének ismereteit, tevékenységrendszerét és normarendszerét. A személyiség szociogén szférája annak hatására alakul ki, hogy az egyén beilleszkedik az öt körülvevő kultúrába; az én ennek a szocializációs folyamatnak a terméke.

1.23 Öröklés vagy környezet?

Természetesen más elemei is vannak a személyiség szociogén szférájának. Ezzel kapcsolatban itt most csupán egy vitapontra szeretnénk utalni, mert ez az oktatás-nevelés problémakörében különösen jól ismert: az intelligencia (adottság, hajlam, tehetség) kérdésére.

Az intelligenciával kapcsolatos kérdések közül talán a legrégebb, de mindenesetre a legtöbb izgalmat okozó az intelligencia származásának kérdése. Öröklés útján jön létre, vagy a környezet hatásai dominálnak az egyén intelligenciájának kialakulásában? S ennek megfelelően milyen mértékben fejleszthető az intelligencia?

Aszerint, hogy melyik feltételezést fogadjuk el kiindulási pontnak, lényegében kétfajta vizsgálati irány lehetséges. Az egyik irányzat — kiindulva az öröklött vonásokból — azt kutatja, hogy mi minden örökölheto, az öröklésnek milyen áttételei lehetségesek, s hogy az intelligencia miképpen kötődhet a biogén szférához. Nem ismertettjük részletesebben ennek a kutatási iránynak a tudománytörténet során már elért felfedezéseit, csupán azokra a legújabb genetikai vizsgálatokra utalunk, amelyek a fehérje szintetizálásával és a gének vizsgálati célokra történő elkülönítésével újabb nagy lépést tettek a kromoszómákban levő ún. genetikai kódok megfejtésére. A kérdés természetesen jóval bonyolultabb, mint a haj vagy a szem színének öröklése.

A legújabb biokémiai kutatások azzal biztatnak, hogy az öröklés biológiai láncolatának feltárása révén egyszer majd meghatározhatjuk az intelligencia örökletes részeit is.

A másik irányzat — a környezet hatásaiból kiindulva — azt a kérdést teszi föl, hogy mi minden sajátítható el egyáltalán a környezettől. Szociálpszichológiai és kísérleti lélektani vizsgálatok nyomán már erről is sokkal többet tudunk, mint akár csak néhány évtizeddel ezelőtt. Kiderült, hogy a személyiség szociogén szféráját alkotó elemek mind a személyiséget körülvevő környezet hatására alakultak ki; sőt a kultúra, amely-

be az egyén beilleszkedni megtanul, befolyásolja a pszichogén és a biogén szférát is. A kérdés ezzel kapcsolatban persze nemcsak az, hogy mennyi minden sajátítható el a bennünket körülvevő környezetből, hanem az is, hogy ez az elsajátítás mikor kezdődhet. A köznapi gondolkodás számára természetesnek tűnhet, hogy a kultúrába való bevezetés nem kezdődhet a gyermek megszületése előtt. Valójában azonban a szülés föltételeit és körülményeit, sőt továbbmenőleg: a fogamzás és a terhesség föltételeit és körülményeit is alapvetően meghatározza az a kultúra, amelyben maga az anya él. Következésképp már a terhesség alatt érhetik olyan behatások a gyermeket, amelyek fiziológiasak ugyan, de végső soron a társadalom kondicionálja őket (prenatális ártalmak, pl. nyomor miatt vagy bizonyos gyermekkihordási szokások következtében). Hasonlóképpen társadalmi-kulturális összefüggéseket mutatnak a szülés körülményei (perinatális ártalmak), amelyek később döntően befolyásolják, befolyásolhatják az egyedi fejlődést a személyiség valamennyi szférájában. Ezek a behatások pedig semmiképpen nem tekinthetők örökletes vonásoknak; noha még megszületésük előtt hatnak a gyermekekre.

A szociogén elemek örökletes vagy környezeti eredetére vonatkozó vizsgálatok közül leggyakrabban az ún. ikerkutatások eredményeire szokás hivatkozni. Ezekben a vizsgálatokban egy- és kétpetéjű ikerpárok teljesítményeit szokás összehasonlítani, esetleg melléjük téve még azonos korú testvérek és nem rokon gyermekek eredményeit is. E vizsgálatok módszertani gyöngesége az, hogy igen nehéz dolog elegendő számban megvizsgálni olyan egy- és kétpetéjű ikreket, ahol az ikerpár különböző tagjai különböző kulturális környezetben nevelkedtek.

Ebből a szempontból az egyik legteljesebb vizsgálatot az angol *Cyrrill Burt* végezte. Különböző publikációiból állítható össze az 1.2 táblázat.²⁵

A táblázaton a rokonság valamennyi lehető fokozata föl van tüntetve az egypetéjű ikertestvérségtől a mindenféle rokonsági kapcsolatot nélkülöző gyermekpárokig. A vizsgálatot még teljesebbé tette, hogy *Burt* megkísérelte az „intelligencia” fogalmát is minél többoldalúan meghatározni és megmérni. A táblázaton ún. korrelációs együtthatók vannak föltüntet-

1.2 táblázat. Az ikrek, testvérek és nem rokon gyerekek intelligencia- és teljesítmény-teszt-eredményei közötti korreláció

A vizsgált csoportok	A csoporttagok eredményei közötti korreláció együttthatói				Összes vizsgált gyerek száma
	IQ	átlag	olvasás	matematika	
Egypetéjű ikrek együtt nevelve	0,93	0,89	0,94	0,86	83
Egypetéjű ikrek külön nevelve	0,88	0,68	0,65	0,72	21
Kétpetéjű ikrek együtt nevelve	0,55	0,83	0,92	0,75	172
Testvérek együtt nevelve	0,54	0,81	0,85	0,77	853
Testvérek külön nevelve	0,52	0,53	0,49	0,56	131
Nem rokon gyerekek együtt nevelve	0,27	0,54	0,55	0,48	287

S. Wiseman: *Education and Environment* (Manchester: University Press, 1964) 55–59. nyomán

ve, amelyek azt mutatják meg, hogy egy-egy vizsgált gyermekcsoportban a párok (iker- vagy nem ikertestvérek, illetve nem testvérek) teszt-eredményei közötti ingadozások milyen szorosan követték egymást. (A leg-szorosabb a kapcsolat akkor, ha a korrelációs együtttható 1,00. Mennél kisebb a tizedes tört értéke, annál lazább ez a kapcsolat.)

Értelmezzük röviden a táblázat adatait!

- Az egypetéjű ikrek intelligenciateszt-eredményei sokkal jobban hasonlítanak egymáshoz, mint bármely más csoporté. Különösen a nem rokon gyerekek eredményei maradnak el. Mennél közelebbi a rokonság, annál nagyobb a hasonlóság. Ebből az a föltételezés következik, hogy az intelligenciateszt-eredményeket tekintve az öröklés fontosabb a környezeti hatásoknál.

- A tantárgytesztek eredményeinek átlagát tekintve az együtt nevelt gyermekek eredményei jobban hasonlítanak egymásra a külön nevelt gyermekek eredményeinél (ikreké, nem ikreké egyaránt). Még az együtt

nevelt nem rokon gyerekek eredményei közt is több a hasonlóság, mint a külön nevelt testvérek eredményei közt. Ez azt jelenti, hogy az iskolai teljesítményeket a környezet nagyobb mértékben befolyásolja, mint az öröklés.

• Ugyanez következik az olvasási teszteredményekből is, csak még élesebben. Az együtt nevelt gyermekek eredményei erősen hasonlítanak egymásra; a külön nevelt gyermekek eredményei kevésbé. És ugyanez következik a matematikai teszteredményekből is, de jóval gyöngébben; a különbségek itt az együtt és a külön nevelt gyermekpárok hasonló teszteredményei között nem olyan föltűnőek. Ebből pedig arra lehet következtetni, hogy az ún. verbális jellegű tantárgyi teljesítmények esetében sokkal fontosabb a környezet hatása, mint az öröklésé, az ún. nem verbális jellegű tantárgyi teljesítmények esetében azonban kevésbé van meghatározó szerepe a környezetnek.

Ezek az ikerkutatási eredmények — bár tényleges vizsgálatokat tükröznek — jelen összefüggésben csupán a probléma empirikus megközelíthetőségének példájául szolgálnak. A végső szó kimondására többek között már csak azért sem alkalmasak, mert az ikerkutatások éppen az ún. prenatális és perinatális hatásokat nem tudják földeríteni. Meglehetősen megbízható módon dokumentálják viszont, hogy a személyiségnek azok az elemei — a szociogén és a pszichogén szférában —, amelyek részt vesznek az iskolai teljesítmények alakulásában, mindenekelőtt az egyént körülvevő kulturális környezetből származnak.

1.24 A kultúra a személyiség kialakulásában

A szocializáció társadalmiasítást, társadalmivá tételt jelent. Ezzel a szóval a jelen összefüggésben az egyén bevezetésének folyamatát jelöljük abba a kultúrába, amely őt közvetlenül-közvetve körülveszi. A „szocializáció” szó tehát azt a folyamatot jelöli meg, amelynek során — a biogén és pszichogén elemekre ráépülve — a kulturális környezet hatására a személyiség szociogén szférája kialakul, megváltozik, továbbfejlődik.²⁶

Vajon nem túlozzuk-e el a kultúra jelentőségét a személyi-

ség kialakulásában? Jogos-e föltételeznünk, hogy a pszichogén elemek bázisán egy harmadik, „magasabb rendű” szféra is kialakul a személyiségben? Azoknak az elemeknek a létrejötte, amelyeket a személyiség szociogén szférájába soroltunk, nem magyarázható-e meg egyszerűen és közvetlenül a már ismertetett pszichogén személyiségelemekkel? Elméleti okfejtés helyett hadd válaszoljunk ezekre a kérdésekre úgy, hogy olyan eseteket keresünk, amikor a személyiség mindenfajta kulturális környezettől elszigetelten fejlődött.

A szakirodalom számos érdekes példát kínál ehhez. Hogy azonban közismert illusztrációkhoz folyamodjunk, elevenítsünk föl néhány egészen ismert esetet. Először *Defoe* világhírű *Robinsonját*,²⁷ akit egy hajótörés lakatlan szigetre vetett, s ott mintegy három esztendeig magányosan élt. *Robinson* azonban — jóllehet el volt szigetelve a társadalomtól — mégsem megfelelő példa. Egyrészt azért nem, mert eszközeinek jó részét egy hajóroncsból szerezte be, amelyet a sziget közelébe vetett a vihar. Kultúrájának tapasztalatrendszere tehát — legalábbis tárgyivá vált formában — továbbra is körülvette. De nem jó példa *Robinson* azért sem, mert bár három esztendeig magányosan élt, magával hozta a szigetre azokat a beállítottságokat, magatartásmintákat, értékrendszereket és szankciókat, amelyeket egykori kultúrájából gyermekfővel elsajátított. Egykori kultúrája ilyenformán — magányossága ellenére — mégiscsak körülvette.

Rousseau képzeletbeli nevelője és ugyancsak világhírré szert tett növendéke, *Emil*²⁸ szintén elvonult a bűnösnek ítélt társadalomtól. *Emil*, a gyermek, aligha vihette magával egykori kulturális környezetének elemeit (ha most eltekintünk azoktól az elemektől, amelyeket minden ember megszületésének pillanatától — sőt talán még a prenatális környezetből — elsajátít). *Emil* sem tekinthető jó példának, mert számára a kultúrát éppen nevelője képviselte, aki azért vonta őt ki eredeti környezetéből, hogy csak az ő mikrokultúráját adhassa át.

Kipling *Mauglija*²⁹ csecsemőként szakadt ki családjából, és nem vették körül emberi hatások, hiszen a farkasok neveltje volt. De még *Maugli* sem jó példája a kultúrától független személyiségfejlődésnek. Mert kultúrában nőtt föl ő is, bár ez a mikrokultúra csak *A dzsungel könyve* írójának fantáziájában létezik: az őserdő állatvilágának „kultúrájában”. A majmok, a farkasszülők, a királytigris és *Bagira*, a fekete párdurc olyan csoportokat alkottak — a regény szerint —, amelyek az emberi csoportokhoz hasonló módon adták át kultúrájukat *Mauglinak* — egy erkölcsösebb normarendszert és „emberibb” tevékenységrendszert, mint amivel a kisfiú az emberek közé szakadva találkozhatott.

Mindebből röviden az a tanulság, hogy emberhősök — regényhősök — nem is képzelhetők el valamilyen sajátos kultúra befolyása nélkül. Az ember a kultúrába való beilleszkedés révén válik emberré; személyiségének legjellemzőbb elemei — a szociogén szféra — csak valamilyen kulturális környezet hatására alakulhatnak ki.

S most a negatív példák után igazoljuk állításunkat pozitív példával. Mind a szakirodalomban, mind az ismeretterjesztő könyvekben több ilyenrel is találkozhatunk. Az emberiség fejlődésének korábbi szakaszaiban ugyanis gyakrabban volt kitéve annak, hogy — a szociális gondozás fejletlensége; másfajta értékrendszer és szigorú szankciók, valamint a fenyegetőbb természeti környezet miatt — gyermekeit elrejtse, elzárja vagy elragadják tőle.

A Magyar Ifjúság 1974/15. száma közölte az alábbi esetet:

„Amikor a hatéves Christiant a steyeri kórházba súlyos gyomorhuruttal bezállították, az orvosok megrendülten álltak a fiúcska ágya előtt. A gyerek arcvonásai emberiek voltak, de taglejtései, mozdulatai állatra emlékeztettek. Beszélni nem tudott, a kérdésekre csak ugató hang tört föl a torkából. Christian anyja, a szellemileg fogyatékos Christine Prenn egy alpesi kocsmában pincérnő volt. A házasságon kívül született gyerek már csecsemőkorában útjában volt anyjának. Bezárta tehát egy kamrába, amely télen a házörző kutya lakhelye volt. Nyáron a fiú és a kutya átköltözött az udvaron levő kutyaólba. A gyerek élete nem sokban különbözött az állatokétól. Érzelemlélektana arra korlátozódott, ami keveset ösztönösen megtanult a kutyától: ha félt, menedéket keresett, ha éhes volt, evett az eledelből, amit közösen fogyasztottak el a kutyával.

Talán nevetett néhány kiránduló, amikor a gyermeket a kutyaólból kismászni és a tyúkokat kergetni látta. Talán akadt, aki odavetett egy-egy falatot, amikor látta, hogy a gyerek félelmében a kutya bundájába csimpaszkodik. Ha néha olyan turista is akadt, akiben részvét kelt a gyerek iránt, s néhány szót akart belőle nyájas beszéddel kicsikarni, a gyerek ugató hangokat adott ki...

A betegség szerencsés fordulópontot jelentett a gyerek életében. Orvosok és nővérek voltak az első emberek, akik tényleg jók voltak hozzá, ápolták, gondozták... A főnővér reméli, hogy normális ember lesz a fiúból. A legfontosabb: Christian megtanult nevetni. De még mindig esetlenül topog a szobában, mozdulatai mackószerűek: szokatlan számára a két lábon való járás...”

1.25 A szocializációs folyamat

A szocializáció folyamatában az egyén elsajátítja a kultúra elemeit. Sokszínű, bonyolult folyamat ez, amely számos összetevőből, részfolyamatból áll (szociális tanulás, szociális kapcsolatteremtés, belső kontrollfolyamatok stb.)³⁰ Talán legfontosabb, de mindenesetre legjellegzetesebb összetevője az ún. szociális tanulás (szereptanulás). Nem tévesztendő össze sem a kísérleti pszichológiai tanulás fogalmával, sem pedig a tanulásnak az az az értelmezésével, amely a köznapi beszédben és a pedagógiában használatos. De a szociális tanulás nem független a tanulásnak az előbb említett formáitól, hanem ezeknek az alapjaira épülve és ezeknek az analógiájára a kultúra legfontosabb elemeinek az elsajátítását, megtanulását, az egyén tulajdonává tételét jelenti.

Az elmondottakból egyúttal kitűnik az is, hogy a szocializáció nem történhet elvontan; a kultúra (mikrokultúra) pedig nem az ideák valamiféle elvont világa, amely a személyiség fölött lebeg. *A szocializáció mindig emberek közti kölcsönhatás (interakció) során megy végbe; az egymással együttműködő egyének pedig csoportokat és szervezeteket alkotnak.* A szocializáció mindig bizonyos csoportok és szervezetek közreműködésével megy végbe; ezek a csoportok és szervezetek a szocializáció követői, ágensei. Számos csoport és szervezet működhet közre a szocializációban. Közülük a legfontosabb csoportok — amelyekben a csoporttagok jól, „szemtől szemben” ismerik egymást — a család, a kortárs csoportok (pajtások, barátok, „haverok”, a „galeri” stb.) és a társaság (a felnőttetek ismeretségi, baráti körei). Ide sorolhatók továbbá bizonyos szervezetek is — amelyekben a tagok együttműködnek ugyan, de nem feltétlenül ismerik egymást —, mint például politikai szervezetek, a munkahely, a lakóhelyi szervezetek (bolt, posta stb.) vagy a tömegtájékoztatás (sajtó, rádió, televízió, reklám). E szervezetek közül az oktatási szervezetek a legfontosabbak — vagyis a bölcsőde, az óvoda, az iskola, a kollégium —, mert ezeknek a szervezeteknek éppen a szocializálás a kifejezett céljuk. A szociali-

záció ágensei tehát nem pusztán olyan csoportok és szervezetek, amelyekben az egyén gyermekkorában vesz részt; a szocializációt szolgálja — kisebb-nagyobb mértékben — valamenyny csoport és szervezet, amelynek az egyén élete során tagjává válik.

A szocializáció ugyanis nem korlátozódik az emberi élet egy bizonyos szakaszára, hanem élethosszig tartó folyamat. Minden új csoport és szervezet, amelyben az ember élete során részt vesz, más és más normarendszert, tapasztalatrendszert és tevékenységi rendszert közvetíthet az emberhez, vagyis a kultúra más és más csoportvariációit. Ezek a csoportvariációk — mint utaltunk már rá — természetesen nem függetlenek a társadalmi osztályba, rétegbe tartozástól, bizonyos elemek mégis módosulhatnak benne; elsajátításuk, azaz a beilleszkedés az újonnan adott csoportba, szervezetbe tehát a szocializáció új megúj szakaszának fogható föl.

Az élethosszig tartó szocializáció fogalma arra is alkalmas, hogy megérthessük az egyénfejlődés sajátos váltásainak, ugrópontjainak társadalmi jellegét.³¹

A fejlődési főladoatok fogalma a fejlődésszichológiában nem ismeretlen. A fejlődésszichológia azonban — érdeklődésének és megközelítési módjának megfelelően — azt hangsúlyozza, hogy ezek a főladoatok „fejlődési főladoatok”, azaz hogy miért szükséges megoldani őket az egyénfejlődés egy-egy fordulópontján. A szocializáció szempontjából e főladoatok társadalmi kötöttségeit hangsúlyozzuk (szocializációs főladoatok). Bizonyos fordulópontok esetében igen nehéz elválasztani a két szempontot: nehéz pontosan megmutatni, mennyiben biológiai és mennyiben társadalmi a szükségességük. Minél fiatalabb életkor szocializációs főladatairól van szó, annál nehezebb a különbségtétel.

A 0—2 éves kisgyermeknek rendkívül széles körű „főladoatokat” kell megoldania ahhoz, hogy megfelelőképp beilleszkedjék életkori csoportjába abban a kultúrában, amelyben fölnevelik. A szocializációs főladoatok természete itt szemléletesen érzékelhető: ha bizonyos főladoatok teljesítésére ebben az életszakaszban nem kerül sor, a gyermek nem kerülhet mondjuk az óvodába. Ugyanakkor a kisgyermekkorban végrehajtandó

szocializációs föladatok, mint említettük, szociológiailag nehezebben értelmezhetők, mint más életkorok szocializációs tennivalói. Ennek az az oka, hogy ezekben a szocializációs föladatokban a biológiai-pszichológiai jelleg dominál. Egyes szocializációs föladatok megoldására azonos időszakaszban, másokéra viszont viszonylag hosszú időtartamon belül kerülhet sor (még mindig a normalitás határain belül). A kisgyermekkor szocializációs föladatait elemezve, a társadalmi tényező ebben érhető tetten: a tágabb társadalmi környezet és a szűkebb szubkulturális föltételek áttételesen ugyan, de az életkor előrehaladtával egyre határozottabban befolyásolják, hogy az időszerű szocializációs szintet melyik gyermek mikor éri el. Példaként a kisgyermekkor néhány fontos szocializációs föladatát, föladatkörét említjük.

A kisgyermek egyik fő teljesítménye megtanulni állni, majd fölállni, megállni és járni. E szocializációs föladatok csaknem teljes mértékben biológiaiilag meghatározottak. A legkülönbélebb kultúrákban nevelkedett gyermekeknél tapasztalható, hogy életük 9. és 15. hónapja közt szoktak megtanulni állni, fölállni és elindulni. A számottevő különbségek ennél a szocializációs föladatnál nem kulturális természetűek, hanem — elgondolkoztató módon — a nemek különbségéhez kötődnek (a kislányok ezt a szocializációs szintet — s a kisgyermekkor szocializációs föladatait általában — hamarabb szokták elérni, mint a kisfiúk). Ez a föladat tehát annyiban számít „szocializációs”, amennyiben a járni tudás föltétele a gyermek beilleszkedésének életkori csoportjába.

Egy másik — szélesen értelmezett — szocializációs föladat a táplálkozási váltás; tehát az „elválasztás” az anyától, valamint a környezetében megszokott táplálékok fölvételére való áttérés. Bár a gyermekek nagyjából második életévük során teljesítik ezt a föladatot, a társadalmi jelleg itt jóval hangsúlyozottabb. Bizonyos kultúrákban ugyanis késői elválasztás szokásos (nemcsak primitív népeknél, hanem nemrég még egyes magyar vidékeken is; ezt többek között a székely népmesék némely elemei is őrzik). Kulturálisan meghatározott továbbá az elválasz-

tás hogyanja (pl. a pohárból vagy a cumisüvegből való itatás), valamint maga a táplálék, amellyel a gyermeket kínálják. Az elválasztás és a szilárd táplálékra való áttérés annyiban is szocializációs föladat, amennyiben bizonyos ízlések és táplálkozási magatartásminták kialakításával is természetszerűen együtt jár.

A kisgyermekkor harmadik jelentős szocializációs föladata megtanulni beszélni. Erre nagyjából a 14—36. hónapok közti időszakban kerül sor. Itt sem szabad elfeledkeznünk arról, hogy az ember artikulációs bázisának kialakulása, kifejlődése minden ép, egészséges — normálisan fejlett — gyermeket „rákényszerít” a beszédre. Egyik előző példánkából is kiderül azonban, hogy ha a gyermek nem növekszik megfelelő kulturális környezetben, egyes kirívó esetekben valósággal kimaradhat a beszéd megtanulásának szakasza.

A szobatisztaság megtanulása a többihez képest jelentéktelenebbnek tűnik. Külön is megemlítjük azonban, mert szintén érzékletesen társadalmi természetű fejlődési föladatról van szó. Az üritést szabályozó izmok jellegzetes módon „kulturálisan kondicionáltak”; nem is beszélve a szobatisztasággal kapcsolatos beállítottságok, magatartásminták, valamint értékek és szankciók világáról. Itt tehát a szocializációs föladat társadalmi kötöttsége különösen jól elemezhető.

A kisgyermekkorban alakul ki az alapvető érzelmi viszonyulás a gyermek társadalmi környezetéhez. Pszichológiai szempontból rendkívül termékeny szakasz ez; de a szocializáció szempontjából is legalább ilyen fontos szintet jelent. Újabb vizsgálatok ugyanis ismételten aláhúzták a 0—2 éves kor elhatározó jelentőségét a személyiség szabályos, normális fejlődésében.

Szempontunkból kiemelkedően fontos életszakasz a *hatéves kor körüli idő*, amely a mi viszonyaink közt nagyjából az iskolai kezdőszakasznak felel meg. Itt ismét számos olyan szocializációs föladattal találkozunk, amelyek megoldása előfeltétele a kortársak közé való beilleszkedésnek. E föladatok biológiailag-pszichológiailag meglehetősen határozottan determináltak; társadalmi jellegük azonban nyilvánvalóbb, mint az előző életszakaszban.

Közülük megemlíti az ún. alapkészségek elsajátítását (írás, olvasás, számolás). A pedagógusok jól tudják, hogy az írásra, a számolásra vagy az olvasásra való érettség kb. a 4. életévtől a 7. életévig alakulhat ki. Viszonylag hosszú időtartományban tehát; s emellett fontos tudnunk, hogy bármikor alakul ki ezen az időszakon belül, pusztán az egyénfejlődést tekintve mindez még normális lehet. Bekerülve azonban az iskolai intézményrendszerbe, az írásra, olvasásra vagy számolásra való éretlenség már jelentős társadalmi természetű differenciálódáshoz vezethet: lemaradáshoz az iskolarendszeren belül. Emellett kézzelfogható bizonyítékaink vannak arra is, hogy más és más szintű kulturális környezetben ez az érettség — meghatározott határokon belül ugyan, de mégiscsak — változik.

E kor másik szocializációs feladata a közösségi együttműködéshez szükséges szociabilitás kialakulása. A közösségi együttműködés ugyanis az életkori csoportba tartozás tudatának formája ebben a korban; ehhez pedig az alá- és fölérendeltségek, bizonyos társadalmi szerepek elsajátítására és gyakorlására van szükség. Ha ez a szocializációs feladat a 4—7. életév közt valamilyen okból nem teljesül, a személyiség fejlődésében jelentős károsodás keletkezik.

E társadalmi szerepek közt az egyik legfontosabb kultúránk mai föltételei közt a fiú-, illetve leányszerep megtanulása. Szentén nagyjából erre az életkori fordulóra eső szocializációs feladat. Sikeres teljesítése megalapozza a későbbi szexuális szerepek megvalósítását; kudarca esetén viszont nem tudjuk elsajátítani az illető kultúrának megfelelő férfi-női magatartásmintákat és beállítottságokat. E szocializációs szint társadalmilag igen erősen determinált; számos példa hozható föl a fiúvá, illetve leánnyá nevelés eltérő mintáira és szankcióira különböző történeti korok, társadalmak és társadalmi osztályok, rétegek között.

Ebben az életkorban válnak bizonyos szokások és cselekvések erkölcsileg értékesekké: a gyermek viselkedése fokról fokra elválik az azt meghatározó fölnőttek közvetlen irányításától, és önálló lesz. Az alapvető erkölcsi követelmények (pl. a lopás-

sal, a hazugsággal kapcsolatban) fölismerése és elismerése kifejezetten társadalmi jellegű; mást és mást tart hazugságnak a különböző kulturális környezetben felnövő gyerek, másféle fogalmi alakulnak ki a tulajdonról stb. (Cigánygyerekek iskolatartásának gyakori és kézzelfogható tapasztalata.)

A *serdülőkor* szocializációs feladatai közül először a másik nemmel való új kapcsolatteremtést említjük. Ennek min-táit, az ezzel kapcsolatos beállítottságokat és normákat ekkor tanulja meg a fiatal; most próbálja ki őket a gyakorlatban is. E szocializációs feladat megoldása jól érzékelhetően motiváló-dik a kulturális környezettől függően: más mintákat, beállítottságokat követnek más és más társadalmi rétegbe tartozó fiatalok. Ugyanakkor a szocializációs feladat megoldása a sikeres pályaválasztás feltétele. Megoldatlansága a további szocializáció döntő akadályává válhat.

A *serdülőkor* másik szocializációs feladatköre a felnőttekkel — elsősorban a szülőkkel — szembeni önállóság kialakítása, megteremtése. Ez mintegy ellentéte annak az együttműködés-nek, amelyet az előző életkor egyik fontos szocializációs feladataként említettünk. A *serdülőkor*i függetlenkedés ugyanakkor új típusú kapcsolat alapjait veti meg az ifjú és felnőtt között. A feladat sikeres végrehajtása tehát előfeltétele a harmonikus viszornak mind a *serdülő* korcsoportjának többi tag-jával, mind az idősebb szülőkkel, mind pedig a felnőtt társadalommal.

A *serdülőkor* szocializációs feladatai közül a legnyilvánvalóbban társadalmi természetű a pályaválasztás feladata. A pályaválasztás kényszerét e korban kifejezetten társadalmi jellegű okok: a társadalmi munkamegosztás mai foka, illetve az azt lemintázó iskolarendszer diktálják. Sikeres megoldása hosszú időre előre meghatározza az egyén beilleszkedését a társadalomba.

Fontos szocializációs feladatok különböztetik meg az ifjúságot mind az öt megelőző *serdülő*kortól, mind az öt követő fiatal felnőttkortól. De mit is értünk *ifjúságon*?³² A szó biológiai értelmében a fiatalokat, akik a gyermekkorból kinöve most

készülnek átlépni a felnőttkor küszöbét. Egyes tudományok — mint az orvostudomány vagy a pedagógia — a maga számára gondosan körül is tudja határolni a biológiai érésnek ezt a szakaszát. Kissé másképp fogják föl az „ifjúság” csoportját a statisztikusok vagy a jogászok, akik meghatározott élet éveket adnak meg korhatárképpen. A bűnüldözésben például a 18. életév betöltése előtt fiatalokúakról beszélnek, s ugyanez a határa jogi szempontból a nagykorúságnak. A statisztikai adatgyűjtések közül egyesek a 15—25 év közti életkorba tartozást tekintik az ifjúság ismérvének, más meghatározás szerint a 30. életévvel zárul az a kor, amelyben valakit a „fiatalság” csoportjába sorolhatunk.

Nemcsak biológiai vagy statisztikai szempontból határozhatjuk meg az ifjúságot; a társadalomtudományi kutatásnak is megvan a maga fogalomrendszere a „fiatalság” definíciójához. Ez a megközelítés sem független persze egészen az előbbiektől, de más főladatot tűz maga elé. Nem azt kérdezi, hogy melyik korhatárral zárul le a biológiai érés vagy kezdődik a fokozott jogi felelősség korszaka; hanem azt: mennyiben tekinthető ma társadalmi együttesnek az ifjúság; önálló társadalmi együttes-e; és milyen rétegeképző jegyei vannak.

Az ifjúság tehát bizonyos évjáratba tartozók összefoglaló neve. A marxista társadalomtudomány nem tekinti az ifjúságot önálló társadalmi együttesnek: társadalmi rétegnek vagy osztályjellegű csoportnak. Hiszen az ifjúság életkorbeli sajátosság, nem pedig az érdekek olyan önálló rendszerét képviselő csoport, amely ennek alapján szemben állana a társadalom többi együttesével.

Bár az ifjúság nem önálló társadalmi osztály, réteg vagy csoport, mégis meglehetősen jól körülhatárolható, mert markáns szocializációs főladatai vannak. Ilyen megkülönböztető vonás például a fiatal kapcsolata a családdal (gondozás, tanítás, nevelés); a fiatal kapcsolata az iskolával (mint a társadalomba való beillesztés tipikus intézményével). Sajátos vonás a fiatalság kapcsolata a munkahellyel (nemcsak termelési, hanem képzési, alkalmazkodási főladatok is); a fiatalok szabadidő-felhasz-

nálása (különösen az egyidősek csoportjainak hatása) és a fiatalok részvétele a társadalmi-politikai életben (az ifjúsági mozgalom szerepe és megkülönböztető jellemvonásai). Mindezeket a sajátos föladatokat úgy foglalhatnánk össze, hogy az *ifjú kilép a gyermekkorból, de nem lép át közvetlenül a felnőttkorba, hanem egy meglehetősen hosszú életszakaszban többnyire együtt és intézményes keretek közt fölkészül rá*. Biológiai értelemben mindinkább alkalmassá válik a társadalomban való helytállásra, társadalmi értelemben azonban még nem tudja megoldani a felnőttkor szocializációs föladatait. Ifjúságon — társadalomtudományi értelemben — ezt az intézményesített átmeneti korszakot értjük.

Ez az intézményesített átmeneti korszak sajátos jelenségeket táplál szocialista viszonyaink között. Az ismeretek, a társadalmi tevékenységek és a társadalmi normák olyan rendszerére gondolunk, amelyek többé-kevésbé hasonlóak a fiatalság körén belül; viszont bizonyos különbséget mutatnak mind a gyermekkorral, mind a felnőttkorral szemben. E jelenségeket a társadalom általános kultúráján belül sajátos csoportkultúrának, „*ifjúsági kultúrának*” is szokták nevezni. Tisztában kell lennünk persze azzal, hogy a kultúrának ezek a — zömében tudati — elemei nem változtatják osztályjellegű csoporttá az ifjúságot a társadalom egészén belül; jelentőségük csupán másodlagos. Meglétük és a jelenségek szintjén történő leírásuk mégis segít abban, hogy a nemzedékeket körülhatárolhassuk, nem feledve, hogy az ifjúság alapján véve hasonlóképp strukturálódik, mint a társadalom egésze.

A *fiatal felnőttkort* nagyjából a 30. életév körül jelentkező szocializációs föladatokkal jellemezhetjük. Ezek — szemben az előző életkorok föladataival — csaknem tisztán társadalmi jellegűek. Egyrészt azért, mert az adott társadalom föltételei és körülményei hatására alakultak ki, illetve lokalizálódtak éppen a fiatal felnőttkorra. Másrészt pedig azért, mert nem teljesítésük nem annyira az egyénfejlődés, mint inkább a társadalmi beilleszkedés gátjává válik. (Az egyén fejlődésének gátjává csu-

pán áttételesen, annyiban, amennyiben a társadalmi beilleszkedés problémái a személyiséget megterhelik, károsítják.)

Mai körülményeink közt e kor egyik szocializációs feladata a munkahelyi beilleszkedés. A társadalmi beilleszkedés fontos összetevője a jövedelem.³³ A jövedelmek sok szempont szerint differenciálódnak; közülük — hazai viszonyaink között — főként három dimenzió tűnik fontosnak: a képzettség, a gyakorlat és a munkahellyel szembeni elkötelezettség. A képzettség emelkedésével jobb kereseti viszonyok járnak együtt. Ugyancsak magasabb jövedelemben részesül a nagyobb szakmai gyakorlat, amely az életkorral mérhető. Végül az intézménnyel szembeni elkötelezettség is honorálható magasabb pénzösszeggel (törzsgárdatagok), amikor a munkahelyen eltöltött éveket veszik figyelembe.

Hadd emeljük ki e kor szocializációs feladatai közül a lakáskérdés megoldását is. Nyilvánvaló, hogy jelentékeny erőfeszítésre van ezen a ponton szükség ahhoz, hogy a fiatal felnőttek az egzisztenciateremtés további feladatainak megoldásához hozzáfoghassanak. Közülük megemlítjük a párválasztást és az ezzel összefüggő családalapítást. Ezeknek a szocializációs feladatoknak a megoldása nem igen tűr életkori halasztást. Bizonyos életkoron túl igen nehezen megoldható feladattá válik; ez magyarázza társadalmilag valósággal kényszerítő jellegét.³⁴

Az *érett felnőttkort* nagyjából a 40—45. életév szocializációs feladatai képviselhetik. Ebben az életkorban nemcsak a szocializációs feladatok teljesítése, hanem maguk a szocializációs feladatok is különbözhetnek a társadalom más-más csoportjaiban és rétegeiben. Egyes feladatok különösen hangsúlyosakká válhatnak az egyik foglalkozási csoportban, míg másokat más rétegekbe tartozók tartanak jelentősebbnek.

Ha ezt a kort mégis összefoglalóan jellemezzük, először is az életszínvonal — annak emelése, illetve állandósítása — említendő szocializációs feladatként. Ennek a kornak a feladata, hogy a fiatal felnőttkorban megalapozott pályafutás nyomán életszínvonalát a maximumig — illetve a számára lehetséges optimumig — emelje, és ott stabilizálja. (A szakmunkások eb-

ben az életkorban szokták elérni keresetük felső határát; az alkalmazotti és értelmiségi dolgozók ebben az életkorban szármalykák túl az alacsonyabb képzettségű munkaerőt, és differenciálódnak képzettségük, foglalkozásuk és az ágazat szerint, amelyben dolgoznak. Ennek a szocializációs föladatnak a megfogalmazódása társadalmunk bizonyos rétegeiben a „lakás—kocsi—telek” hármasa, a társadalmi körülményeink közt kiegyensúlyozott jólét jelképe.)

Az életkor másik fontos szocializációs föladata a gyerekek pályafutásának és további sorsának elrendezése. Erre a korra esik a gyerekek általános iskolát követő pályaválasztása, ami maga után vonhatja a középfokú tanulást és az esetleges főiskolára jutást; illetve a megfelelő munkahely kiválasztását. Az érett fölnőttkort terheli másrészt az idős szülőkről való gondoskodás is. Nagyjából erre az életkorra jut ugyanis az előző generáció nyugdíjas életszakasza, betegségei (lakás- és vagyoni problémái), illetve halála.

Föladatként említjük végül a fölkészülést a „változások korára”. Kezdetben ez csupán az életszínvonal emelésére és stabilizálására irányuló erőfeszítéseket teszi szükségessé. Később együtt jár az életkorban esedékes biológiai-pszichológiai változások tudomásulvételével, elviselésével és „földolgozásával”. Majd jelenti a számvetést a nyugdíjaztatással, az ennek megfelelő társadalmi körülmények kialakítását, illetve az így fölszabaduló többletidő megtervezését.

Az idős kort a 60. életévtől kezdődően számíthatjuk. Egyik szocializációs föladata a nyugdíjaztatással kapcsolatos társadalmi és gazdasági körülmények kialakítása (illetve elfogadása). Kultúránk föltételei közt erre az életkorra esik a „nagyszülői szerep” (szerepek) kialakítása, kidolgozása és gyakorlása is (társadalmi rétegenként és csoportonként változó tapasztalat-, tevékenység- és normarendszerrel). Az idős korban aktuális másik szocializációs föladat az idős korra való fizikai fölkészülés; fölkészülés a testi gyöngülésre, betegségekre (orvosi ellenőrzés), az idős kornak megfelelő lakásviszonyok kialakítására stb. Végül az idős korban esedékes szocializációs probléma a házastárs

halálával megváltozott társadalmi kapcsolatrendszer: az anyagi és személyi körülmények átalakulása és az élet utolsó éveit jellemző, esetleges magányos életvitel kialakítása.

A szocializációs főladatok e vázlatos fől sorolása is mutatja, hogy a szocializáció nem korlátozódik az ember egyik vagy másik életszakaszára, hanem az egész életet átfogó folyamat. Kétségtelen azonban, hogy szakaszai között vannak olyanok, amelyekben a szocializáció különösen plasztikusan és részletesen figyelhető meg, mert drámai módon, fölnagyított formában megy végbe. *Ilyen szakasz a gyermek- és ifjúkor, amikor az egyén életében először tanul meg beilleszkedni az őt körülvevő kultúrába.* A szocializáció élethosszig tartó folyamatát ezért szokták — legalábbis a megfigyelés, vizsgálat és elemzés számára — gyakorlatilag leszűkíteni a gyermek- és ifjúkorra.

A korai szocializáció nem utolsósorban azért drámaian gyors — és eredményeivel-buktatóival azért fölnagyított —, mert a társadalom tudatosan is szorgalmazza, elősegíti. Míg a többi életszakaszban a szocializáció spontán folyamatnak tekinthető, addig a gyermek- és ifjúkorban jelentős részben céltudatos, szervezett és tervszerű folyamat. *A gyermekkori szocializáció nagy egészén belül a szocializáció céltudatos, tervszerű és szervezett formáját nevezzük nevelésnek.*

1.3 A szocializáció mechanizmusai

A kultúráról, a személyiségről és a szocializációról beszélve könnyen úgy tűnhet, mintha ezek a kategóriák egymástól elvonatkoztatva, elszigetelve léteznének. Ezt a benyomást minden bizonnyal az okozza, hogy az analízis kedvéért egymástól némileg elkülönítve tárgyaltuk őket. A valóságban mindhárom kategória működő egységet alkot. Amikor a szocializáció mechanizmusát vázoljuk föl az alábbiakban, nem teszünk egyebet, mint bemutatjuk: milyen úton-módon, milyen eszközökkel és

módszerekkel történik a személyiség bevezetése a kultúrába. Most következő gondolatmenetünkben a szociológiai szerepelmélet néhány alapfogalmával ismerkedünk meg.³⁵ A szereptanulás tartalmának és módszereinek bemutatása után a szerepfeszültség kialakulásának és föloldásának menetét mutatjuk be.

1.31 A szereptanulás fogalma

A „társadalomba való bevezetés” nem más, mint a kultúra bizonyos részének elsajátítása. De kik képviselik, kik „hordozzák” a kultúrát? Az a társadalmi együttes, amelynek — a szocializáció eredményeként, mikrokultúrájuk elsajátítása révén — az egyén tagjává válik. A kultúra elemei nem lebegnek holmi elvont ideákként az ember feje fölött; a kultúra mindig a társadalmi együttesek tagjai közti kapcsolatokban valósul meg. Ebből a szempontból a legfontosabbak az elsődleges vagy „szemtől szembe” csoportok, amelyeknek — mint például a családnak — minden egyén a megszületését követően csakhamar tagjává válik. Ezeket az együtteseket nevezik a szociológiában „kiscsoportoknak”. Tagjainak meghatározott helyük, „pozíciójuk” van a kiscsoportban; s a tagok között folyamatos interakciók zajlanak le, amelyek mintegy a kiscsoport „erőterét” alkotják. A szociológiai szerepelmélet segít e megállapítások mélyére hatolni. A társadalmi szerepek elméletének legfontosabb alapfogalmai a „szerep”, „szerepelvárás”, „szerepkör”, „szereppartner” és „ellenszerep”.

Szerepnek nevezzük azt a magatartást (tevékenységet, cselekvést, föladatvégzést stb.), amelyet a csoport tagjai elvárnak attól, aki a csoport bizonyos pozícióját betölti. Miért használjuk ezt a színházból kölcsönzött kifejezést? Mert azt akarjuk hangsúlyozni vele, hogy a magatartás, amelyet a pozíció betöltőjétől a többi csoporttag elvár, nem föltétlenül az illető sajátja. Ha be akarja tölteni pozícióját az adott csoportban, akkor meg kell tanulnia egyfajta magatartást (tevékenységet, cselekvésmódot stb.); s erre a csoporttagok elvárásai unszolják, szorítják,

kötelezik. Bárki tölti is be azt a bizonyos pozíciót, mindenkitől elvárják a pozícióval együtt járó magatartás elsajátítását, fölvételét. (Ennyiben hasonlít ez a színész „szerepéhez”).

Menjünk azonban tovább a színházi párhuzamokban! Bár ugyanazt a szöveget mondja, mégsem mindegy, ki játssza a színpadon Ádámot, Lear királyt vagy Bicska Maxit. Éppígy van egyéni eltérés azon a téren, hogy ugyanabban a pozícióban ki — egyéni sajátosságai, vérmérséklete, személyiségének szociogén szférája nyomán — miként valósítja meg a tőle elvárt szerepet. Ezeket az egyéni eltéréseket nevezzük *szerepmegvalósításnak*. A szerepmegvalósítás attól függ, ki mennyire hajlandó vállalni a tőle elvárt szerepet (*szerepazonosulást*).

A jobb megértés kedvéért néhány példával illusztráljuk az elmondottakat.³⁶

Egyik példánk az a leány, aki házasságot köt, családot alapít. Abban a kiscsoportban, amelyet a család alkot, a pozíciók jól kivethetők, körülhatárolhatók.³⁷ Van benne egy férfi- és egy nőpozíció; amellet egy vagy több pozíció a gyermekek részére. A nagycsaládok esetében ugyanilyen meghatározott pozíciója van az idősebb nő-, illetve férfitagoknak.

Bárki lép is be a család „nőpozíciójába”, vele szemben az első kíváncsi az, hogy a „feleség” szerepét alakítsa. Ezt a szerepet persze ki-ki különbözőképpen valósítja majd meg. A szerepelvárások ennek ellenére meglehetősen biztosan körvonalazhatók; a szerepmegvalósítás különbségeire tulajdonképpen csak a szerepelvárások szabta határok között kerülhet sor.

Hasonló példával élhetünk a fiúk focizását figyelve is. „Ki áll be a kapuba?” — szokták kérdezni, ami a szerepelmélet fogalomrendszerébe átültetve azt jelenti, hogy ki akarja ebben a játékában betölteni a kapus szerepét. A szerepelvárások ebben az esetben is jól körülírhatók (bár persze különböző gyerekcsapatok esetében, más-más korban stb. az ingadozások itt is meglehetősen nagyok). És nagy különbség lehet a szerepmegvalósításban is (van „jó kapus” meg „rossz kapus”). Ennek ellenére jól érzékelhető, hogy a csoport pozíciójához meghatározott szerep társul.

Ha pontosak akarunk lenni, akkor meg kell állapítanunk, hogy a legtöbb pozícióhoz nem is egy, hanem több különböző szerep csatlakozik. Így például az előbb említett családi „nőpozícióhoz” nemcsak a „feleség”-szerep járul, hanem a „meny” sze-

repe is, s ha a gyerekek megszületnek, az „anya”-szerep is. (Majd később, idő múltával ezt kiegészítheti a „nagyamama”-szerep.) Vagy ha a focis kiskapus — azaz a kapuvédő egyúttal játékos is —, akkor a „kapus”-pozícióhoz a „kapuvédő” szerepén kívül a „hátvéd”-szerep is hozzátársul. *Az egy pozícióhoz tartozó szerepeket szoktuk szerepkörnek nevezni.*

Hogy miként sajátítja el az új csoporttag a szerepét, arra vonatkozólag később pontosabb magyarázatot is adunk. De az előzőkre visszautalva már most jelezzük, hogy ebből a szempontból a csoportban zajló interakciók a legfontosabbak. Ezekben az interakciókban valósul meg, „válik kézzelfoghatóvá” a szerepelvárás. Éspedig nem egyforma intenzitással. A szereptanulás szempontjából a legjelentősebb az a csoporttag, aki a pozíciót újonnan betöltővel a legszorosabb kapcsolatban áll. *Ezt a csoporttagot nevezzük az újonnan érkezett szereppartnerének; az általa alakított szerepet pedig az újonnan megtanulandó szerep ellenszerepének.* A család nőpozícióját betöltő, a feleség szerepét tanuló fiatalasszony szereppartnera a férfipozíciót betöltő házastárs; a feleség ellenszerepe pedig a férjszerep. Az anya szerepét tanuló kismama fő szereppartnera az újszülött; az anyaszerep ellenszerepe pedig a gyermekszerep és az apaszerep. És a példákat még szaporíthatnánk. Talán ennyi is elegendő azonban annak az érzékeltetésére, hogy a szereppartner és az általa megvalósított ellenszerep milyen lényegesen befolyásolhatja a szerep elsajátítását, a szerepmegvalósítást.

Bár a fönt ismertetett szociológiai szerepelmélet nem a marxista szociológia talaján alakult ki, megfelelő magyarázati elvnek bizonyul a csoportkutatásban. Ezért építhető be a marxista nevelésszociológia törzsanyagába is. Egyúttal azonban föl kell vázolnunk azt a történeti háttérrel, amelynek elemzése a marxi társadalomelmélet legsajátabb része.

A marxista szociológia ugyanis hangsúlyozza, hogy *a lényegében egységes emberi magatartás „szerepekre bomlása” annak az elidegenedési folyamatnak a része, vetülete, amely a munkamegosztással indult meg a társadalmi termelés története során.* Az egyén a társadalmi termelés különféle együtteseiben,

csoportjaiban és szervezeteiben nem egyéniségének teljességével, hanem személyiségének mindig csak bizonyos vonatkozásaival vett részt. Ez a körülmény okozza és rejtje magában az egységes emberi személyiség társadalmi szerepekre bomlását, azaz az ember társadalmi lényegétől történő elidegenedését. Az egységes emberi személyiség társadalmi szerepekre bomlása — mint az elidegenedés jelensége — mindaddig fenn is fog állni, ameddig gazdasági alapja fennmarad. Az osztály nélküli társadalom megvalósítása — a kommunizmus teljes fölépítése — van hivatva a személyiség társadalmi szerepekre történő fölbomlását is végleg fölszámolni és az ember lényegi egységét helyreállítani.

Mindezt azért kell fölvázolnunk történeti háttér gyanánt a szociológiai szerepelmélet mögé, hogy a szerepelméletet ne abszolutizáljuk. Tudnunk kell ugyanis, hogy a fent ismertetett szerepelmélet pusztán értelmezési keret, magyarázati eszköz a társadalmi beilleszkedés mechanizmusának elemzéséhez. És éppen azért használható eszköz, mert ma olyan történelmi korszakban élünk, amelyben az emberi elidegenedés gazdasági gyökerei már fölszámolhatók ugyan, de bizonyos vetületei (pl. a munkamegosztásban) még hatnak. Ezért a szerepelmélet segítségével történő analízis itt ismertetendő eredményei csupán a társadalomfejlődés jelenlegi állomásain érvényesek; a társadalom fejlődésének magasabb fokain mindez nyilvánvalóan más és más tartalommal telik meg.

1.32 A szereptanulás tartalma

A szereptanulás folyamán a csoport új tagja megtanulja, hogy a többi csoporttag elvárásai szerint viselkedjék. Ezek az elvárások leggyakrabban nem ismeretlenek a számára, mert mintaként ott van előtte a hasonló csoportban hasonló pozíciót betöltő személy magatartása.

Ettől az általánosságban maradó megállapítástól továbblépve, próbáljuk meg a szerepelvárásokban megfogalmazódó magatar-

tást néhány fontos elemére bontani. Más szóval azt kérdezzük, hogy milyen részleteket kell elsajátítania annak, aki egy bizonyos szerepet éppen most tanul.

a) *Bizonyos szerepkészségeket és szereptechnikákat.* A szerepelvárásokban „előírt” magatartás kivitelezéséhez, megvalósításához leggyakrabban bizonyos tevékenységek, cselekvésmódok, jártasságok és készségek ismerete szükséges.

A kislány, aki az asztal leszedését gyakorolva, leendő „háztartás-vezetői” szerepét tanulja, elsajátítja például a tálca megfogásának, egyensúlyozásának technikáját. Ahhoz, hogy a gépkocsi segédvezetője váltani tudja bármelyik gépkocsivezetőt, a vezetéssel kapcsolatos jártasságok birtokában kell lennie. A pedagógus sem illeszkedhet be tantestületébe anélkül, hogy például ne rendelkezne az iskolai adminisztráció vezetésének bizonyos alapismereteivel és készségével.

b) *A „szereptanulónak” továbbá el kell sajátítania bizonyos beállítottságokat és magatartásmintákat.* Ami a beállítottságokat illeti, jól figyelemmel kísérhető ez a „kisfiú”, illetve a „kislány” eltérő szerepét tanuló kisgyermekeknél.

Katonadolog — szoktuk vigasztalni a kisfiút, ha elesett és megütötte magát. S ha tovább sírna, akkor némi nehezteléssel még azt is hozzátesszük: „anyámasszony katonája”, vagy: „nem szégyelled, hogy nagy legény létedre...”. Végül vigaszul fölcillantjuk a felnőtté válás távlatát: „Mire katona leszel, elfelejted!” Ezek a fordulatok egészen mindnaposak és közismertek az egész magyar nyelvterületen. Az azonban már kevésbé közismert, hogy milyen határozott szerepelvárás fogalmazódik meg bennük: a fiú beállítottsága a kudarccal, a fájdalommal szemben eszerint az elvárás szerint az összeszorított fog, a hetyke „föl sem veszem”-magatartás. Kislány esetében eszünkbe sem igen jutna ezeket a kifejezéseket használni. Mégpedig azért nem, mert a leánygyermektől nem várjuk el ezt a „vitézi nemtörődömséget”. Ha a leány félelmében fölsikít, fájdalmában sikoltoz, ha kudarccal ér, könnyekben tör ki, azt természetesnek vesszük; ez olyan „nőies”.

Példánkon bizonyára érzékelhető, hogy a mindennapi életben is mennyire különböző beállítottságot plántálunk el a különböző nemű gyermekekben azért, hogy más-más szerepeket várunk el tőlük.

Hasonlóképp hozzátartoznak bizonyos magatartásminták is a szereptanuláshoz. A felső tagozatos gyerek például másként viszi, másképpen csomagolja a táskáját, mint a „kisiskolás”. Ahhoz, hogy pedagógus létünkre például a „nevelői szerepet” elláthassuk, fölvezzük, utánozzuk egykori kedves tanárunk pózait vagy valakiét, akit főiskolai tanulmányaink idején figyeltünk meg. (Sok esetben olyan külsőségek, mint pl. a fehér tanári köpeny is ezt vannak hivatva elősegíteni.)

c) A „szereptanuló” végül elsajátítja azokat a normákat — a mögöttük húzódó értékrendszerrel együtt —, amelyek a csoporttagok szerepelvárásaiban nyernek kifejezést. Hiszen a csoporttagok — elsősorban a szereppartner — elvárásai nem pusztán orientálnak, hanem egyúttal szankciókat is hordoznak arra az esetre, ha a szerepelvárásnak nem felel meg az új csoporttag.

Példaként Gyergyai Albert visszaemlékezéséből idézünk:

„Annyi biztos, hogy anyám ettől fogva jobban megnézte, hogy mi mindent olvasgatok, s rendszerető, egyenes és világos értelmével szigorúban ítélkezett, persze csak barátnői között, a falunkbeli regényolvasókról, a másodtanító feleségéről, akik folyton csak Herczeget meg azt az Ohnet Györgyöt fálják, ahelyett, hogy a házukkal meg a gyerekeikkel törődnének!”³⁶

Az idézett részlet jól tükrözi a század eleji dunántúli falu normavilágát, amelynek értelmében az asszonytól elvárták, hogy a háztartásukkal kapcsolatos munkáikat, valamint anyai szerepüket értékesebbnek tartsák, mint a (várost utánzó) „művelődést”. Akik az elvárásban elrejtett értékrendszerrel szembeszegültek, azokat negatív szankciókkal illették; esetünkben: megszólták a hátuk mögött. (Irodalmi ismereteinkből — sőt talán személyes tapasztalatból is — nem egy példáját idézhetnénk az ennél jóval erőteljesebb, durvább szankcionálásnak is a falusi közösség normaszegőivel szemben.)

A szerepek tartalma — amely a szerepelvárásokban fogalmazódik meg és a szerepmegvalósításban ölt testet — együttesen annak a kultúrának a jegyeit hordozza magán, amelyben az

illető csoport működik. Ugyanakkor egy-egy társadalmi együttes — kiscsoport, szervezet stb. — nem a teljes kultúrába vezet be, hanem annak egy általa képviselt és megvalósított részébe. Amikor az új csoporttag beilleszkedik a csoportba, szereptanulása során annak a mikrokultúrának az elemeit sajátítja el, amelyet a csoport — társadalmi helyzete révén — hordoz, képvisel.

Jól érzékelhető mindez, ha olyan pozíciók szerepeit vetjük egybe, amelyek hasonló fölépítésű és funkciójú, de más-más társadalmi rétegbe tartozó csoportokban fogalmazódnak meg. Illusztrációképpen két szemelvényt mutatunk be az „új fiú” osztályba való beilleszkedésének nehézségeiről. A két szemelvény nagyjából ugyanarra a történelmi időszakra néz vissza: az első világháború előtti, alatti Magyarországra; a kettőt mégis csak nem egy világ választja el egymástól.

Veres Péter írása azt mutatja be, hogyan fogadták, milyen szankciókkal büntették, milyen magatartásmintákra tanították az „új fiút” a balmazújvárosi parasztyerekek:

„Iskolába hazamentem a faluba, nagyanyámékhoz, de persze jó késéssel, mert már a nyolcadik évemben jártam. De azért amikor beléptem az iskolaajtón, az anyám kezén, én is nagyot léptem és elpityeredtem, mint a legtöbb gyerek. Magányos tanyai gyerek vásott kis falusi fickók között, akik tapasztaltak, tájékozottak, gyorsbeszédűek, fürgék, ismeretlen játékokat tudnak és bajtársi közösségekbe tömörültek: nem csoda, ha nem jól éreztem magam. Hiszen még az utcákat sem tudtam megjegyezni, ahol el kellett járni, mert eddig a beláthatatlan pusztán nem szokta meg a szemem a kerítéseket, az utakat, kanyarodókat és az épületek között való eligazodást. Naponta egy-két almával kellett egy utcánkbeli, nálamnál kisebb gyereket lekötelezni, hogy vezessen el az iskolába, és barátságába fogadva védelmezzen meg esetleges támadásoktól, amely mint »idegen kutyának« feltétlenül kijárt.”³⁰

Idézetünkéből kiderül: az „új fiú” szerepe a gyerekcsoportban az „idegen kutya”. Ezzel verések, gúnyolódás, kiközösítés járt. (Mennél zártabb egy csoport, annál erősebb nyomással igyekszik az új tagot előző pozíciójáért „büntetni”, előző szerepeiről „leszoktatni”. A „deszocializálás” e jelenségére később visszatérünk még.) Az „idegen kutya” szerepelvárás után egy bizo-

nyos idő elteltével a csoport nemcsak befogadta a tagot, hanem abban bizonyos „magas” pozícióra is szert tett (lásd az író valomását néhány oldallal odébb).

Most szembeállítjuk ezzel a szerepelvárással egy budapesti, belvárosi elemi iskola osztályát és annak a szankcióit, szerepelvárását az új csoporttaggal szemben:

„A nagy piros, akkor még új épület a mi házunk mögött volt a tömbben, a tetőteraszunkról át is lehetett látni az iskola udvarára. Ebben a szomszédságban volt valami megnyugtató. Mégis megilletődve lépkedtem apám mellett, a nehéz táskával kezemben... Az első napok egyikén énekóra volt. A tanító néni harmóniumot hozatott be, én is segédkeztem becipelni; több más, magas növésű fiúval hoztuk. Az ilyesmi zajjal, a fegyelem lazulásával jár. A többiek is bolondoztak, mi pedig, akik cipeltük, ugrándoztunk, lökdösődtünk. Odáig azonban egyikünk sem merészkedett, mint éppen én, az újonnan jött, az addig otthon nevelt: én ugyanis a háttal álló, a lármázó osztállyal veszekedő tanítónőnek, amikor le-tettük a harmóniumot, számárfület mutattam. Ez amellet ostobaság is volt, idegen osztályban, mert persze nyomban beárultak.”⁴⁰

Ebben a gyermekcsoportban az „új fiú” pozíció szerepelvárása nem olyan drasztikus, nem annyira gyökeresen más, mint az előző esetben (hiszen maga az új fiú is hasonló gyerekek közé került). Szerepéhez tartozik azonban, hogy bár bekapcsolódhat a közös rendbontásba, nem válhat azonnal vezérré. Mihelyt erre vállalkoznék, a csoport azonnal szankcionálja. A szerepelvárással együtt járó szankcióforma azonban ismét gyökeresen más, mint az előző csoportban.

Két példánk bizonyára szemléletessé tette, hogy a különböző társadalmi osztályokba, rétegekbe tartozó csoportok szerepelvárásai — a bennük megfogalmazódó mikrokulturális szereptech-nikák, magatartásminták, normák — egymástól gyökeresen eltérőek lehetnek. Ezért mondjuk, hogy a csoport nemcsak a társadalmi beilleszkedés, hanem egyúttal mindjárt a társadalom meghatározott osztályába, rétegébe való bevezetés színtere is.

1.33 A szereptanulás módjai

Hogyan, milyen módon tanulja meg a „szereptanuló” bizonyos szerepek főnt elősorolt tartalmát? Ez jórészt attól függ, hogy milyen szereptechnikát, magatartásmintát stb. sajátít éppen el.

A szereptanulás legfontosabb eszközei az oktatás-szankcionálás, illetve az utánzás-azonosulás. Az oktatás a szociális tanulás folyamatában azt jelerti, hogy a környezet pontos információt ad egy-egy ismeretre, magatartásformára stb. vonatkozólag. Például: A kést a jobb kezébe, a villát a bal kezébe fogd! Nem illik piszkálni az orrodát! Ha elkésel az iskolából, a tanító nénitől kapsz! Ezekben a hétköznapi esetekben nem történik egyéb, mint hogy informáljuk a gyereket kultúránk bizonyos magatartásformáiról, illetve bizonyos — velük járó — szankciókról.

A szociális tanulás másik fontos eszköze a *jutalmazás és büntetés*, amellyel a környezet a beilleszkedni akaró (vagy nem akaró) egyén viselkedését, akcióit fogadja. A szankciórendszerrel már megemlítettük, hogy egyúttal maga is jellegzetesen változik kultúrák szerint. Szerepe egyes viselkedések kondicionálásában: megerősítésében vagy gyöngítésében a tanuláspszichológiából közismert. Mind az oktatás, mind a jutalmazás, büntetés közismert és mindennapos formái a szociális tanulásnak.

A köznapi gyakorlatban kevésbé figyelünk a szereptanulás két másik formájára, pedig talán még fontosabbak az előbbieknél. Az egyik az *utánzás*. Bizonyos életkorokban különösen kirívóan, más életkorokban rejtetten, de végigkíséri az egész szocializációs folyamatot. A példa hatása különösen bizonyos magatartásformák elsajátításánál elemi erejű. Gondoljunk a kisgyermekre, aki — gyakran spontán módon — azonnal utánózni kezdi környezetének valamilyen szokatlan, föltűnő viselkedését, mozdulatát, tevékenységét.

Ha az utánzás sorozatba, rendszerbe szerveződik, akkor már nem csupán egy-egy magatartás, tevékenység, akció lemásolása lesz. A gyermek, az egyén behelyezkedik az utánzott személy

szerepébe, azonosul vele, eljátssza az ő tennivalóit. A kislány sorbafekteti a babáit, és úgy altatja, eteti, fegyelmezi, ahogyan az óvó néni szokta. A kisfiú kinevezi valamelyik játékát fegyvernek; és azonosul a televízióban látott filmhőssel. Ezeknek az azonosulásoknak a köre — különösen a gyermek bizonyos életkorában — hihetetlenül széles; gyakorlatilag átfog mindent, ami a gyermek fantáziáját megragadta, ami érdekli őt, ami nyomot hagyott benne. Nem korlátozódik azonban a kisgyermekkorra; valamennyi szereptanulás legfontosabb része. Ezért a következőkben kissé részletesebben is foglalkozunk az *azonosulás* (*identifikáció*) kérdésével.

Ezzel kapcsolatos első problémánk, hogy milyen fajta modellel azonosul a csoportba beilleszkedő „szereptanuló”. A modell által képviselt szereptartalom társadalmi meghatározottságára már az előbb rámutattunk. Az egyénfejlődés különböző állomásait szem előtt tartva azt mondhatjuk, hogy mennél kisebb a gyermek, annál kevesebb személyt választ modellül, s a modellül választott személy annál kézzelfoghatóbban a közvetlen környezetéből kerül ki. Így a bölcsődés korú gyermek számára az anya (vagy az anya szerepét betöltő nő) az első modell; később az apa, majd a pajtások bővítik a modellek körét. A serdülőkor felé haladva a régi modelleket egyre inkább a *szimbolikus modellek* (az ún. eszmények) váltják föl. A felnőtt csoporttag szereptanulása során már egész sor modellváltozattal azonosulhat.

Az identifikáció lehet pozitív is, negatív is. A negatív identifikáció modellje olyan *ellenmodell*, akivel a „szereptanuló” semmiképp sem kíván azonosulni. (A kezdő pedagógus számára ilyen negatív modell lehet egyik középiskolai tanára, aki minduntalan röpdolgozatokat íratott — rettegést kiváltó légkörben.)

Miért választja ki a „szereptanuló” modellül, eszményül épp azt a személyt vagy regényhőst, filmszínészt, sportolót, énekest stb., akit kiválaszt? Erre vonatkozólag többféle magyarázatot adott már a szociálpszichológiai kutatás.⁴¹

● Az egészen kis gyermek e vizsgálatok szerint leggyakrabban azt választja identifikációja tárgyául, *aki gyakran megju-*

talmazza őt. Ez a jutalmazás nem föltétlenül materiálisan történik. Igen erősen befolyásolhatja a modellválasztást például az az egyszerű körülmény, hogy az anya kitüntetett módon foglalkozik a kisgyermekkel: beszél vele, figyelmesen válaszol neki stb. Hasonló mechanizmus érvényesül a bölcsődében, sőt még az óvodában is.

- Az óvodáskortól kezdődőleg gyakran választja a gyermek identifikációja tárgyául azokat a személyeket, *akiktől függő helyzetbe kerül*. Ez annyit jelent, hogy éreztetik vele, milyen fontos a gyerekeknek a hozzájuk való tartozás. Ilyen például az az élmény, amikor a gyermeket szülei elkísérik az óvodába, s azután otthagyják. (Egyebek közt itt kereshetjük annak a magyarázatát is, hogy bár az óvoda, napközis vagy egésznapos iskolás gyermek ébrenlétének jelentős részét a családtól távol tölti, szubkulturálisan mégis jobban kötődik a családhoz. Ugyanis az identifikáció az anya- vagy az apamoddellel magasabb hőfokon, nagyobb intenzitással folyik éppen a nagyobb függést idéző, mindennapos élmények miatt.)

- Már az óvoda, de még inkább a kisiskoláscsoportban a gyermek szívesen választja identifikációja modelljéül azt a csoporttársát, aki leggyakrabban részesül jutalomban, *akinek leggyakrabban vannak sikerei*. Ez a jutalom kezdetben a nevelő megkülönböztetett figyelme; később a csoporton belüli kiemelkedő pozíció betöltője.

- Kifejezetten a pajtások és barátok köréből történő modellválasztási indíték a *hasonló vonások fölfedezése a másik öltözködésében, magatartásában, életvitelében*. (Mennél ifjabb a „szereptanuló”, annál inkább a külsőséges jegyek alapján választ magának a pajtásai stb. környezetéből identifikációs modellt.) A gyerekek közt gyakori ruhadarabcsere, színes ceruzák, játékok stb. cseréje jelzi a modellválasztásnak e mechanizmusát.

Egyszerre többféle mechanizmus is közreműködik akkor, amikor a csoportba beilleszkedő új tag identifikációs modellt választ magának a szereptanuláshoz. Többek között éppen ez a körülmény teszi oly nehézé és bonyolulttá az „eszményképválasztás” befolyásolását, amiről a neveléelmélet során gyakran szó

esik. Hiszen a gyermek, az ifjú sohasem tisztán intellektuálisan választ, hanem ez a választás része annak a szereptanulási folyamatnak, amely a társadalmi beillesztés magvát alkotja. S eszményül csupán olyant választ, aki a fönti mechanizmusok szerint neki a szereptanulás során éppen szükséges, megfelel. Az ezzel nyilvánvalóan ellentétes eszmények kijelölése, erőltetése a nevelőmunka sikerét veszélyezteti.

Az elmondottakból következik a pedagógus jogos kérdése: *mi nehezíti a szereptanulást, és mivel könnyíthetjük meg?* Válaszképpen csupán néhány lényeges körülményt sorolunk itt föl.

a) A csoportba való beilleszkedés első lépése az ún. *deszocializáció*. Ezen azt értjük, hogy mielőtt az új csoporttag megtanulná a pozíciójával együtt járó szerepet, „el kell felejtenie” az előzőt. Egy korábbi példánkban már utaltunk rá, hogy ez a folyamat a csoportban uralkodó szubkultúra szerinti formában, de mindenképp erős szankciók hatására megy végbe (legénybúcsú, „gólyaverés” stb.). Minél eredményesebb ez a deszocializációs folyamat, annál biztosítottabb az eredményes szereptanulás. (Ez persze nem azt jelenti, hogy a deszocializációnak föltétlenül drasztikus körülmények között kell lezajlania. Az a fontos, hogy a folyamat minél pontosabban betöltse deszocializáló funkcióját.)

b) *Minnél teljesebben ellenőrizzük az új csoporttag egész helyzetét, annál gyorsabb a szereptanulás.* Mint látjuk, a szereptanulás első lépései nem mentesek a nehézségektől. Ezért fontos a „szereptanuló” helyzetének ellenőrzése; ellenkező esetben „kivonhatná” magát a csoport hatása alól, vagy a csoport környezete befolyásolhatná más irányban. Az egykori diákkollégiumok éppen ezáltal töltötték be kiegyenlítő, szocializációs funkciójukat, hogy kivonták az új csoporttagot társadalmi környezetéből, és egészen más környezetbe helyezték át, miközben a csoport ellenőrizte egész magatartását.⁴²

c) *Megkönnyíti a szereptanulást, ha a pozíciót betöltő új tag elképzelései nagyjából megegyeznek a csoport többi tagjának szerepelvárásaival.* Ha az új ifivezető első akar lenni az egyenlők közt, könnyen megtalálhatja a hangot a rajjal, amely épp

ezt várja el tőle. Ha azonban ifivezetőként is pedagógusszerepeit akarja gyakorolni, beilleszkedése a csoportba megnehezedik. (Hasonló dilemmával néz szembe a kezdő pedagógus, aki városi származása ellenére falusi iskolába kerül, s nem tudja vagy akarja magát mindenben azonosítani a „falusi tanító” szerepével, ahogyan azt esetleg a község vezetői vagy lakói elvárnák tőle.)

d) *Mennél szűkebb a szerep* — azaz mennél kevesebb szereptechnika, új beállítottság és magatartásminta, az eddigiektől különböző norma- és értékrendszer kell a megvalósításához —, *annál könnyebb megtanulni*. Viszonylag könnyű a „jó tanuló” szerepét elsajátítani a gyerekeknek akkor, ha a pedagógus azt várja csupán tőle, hogy „jól tanuljon”. Sokkal nehezebb, ha a „jó tanuló”-szerepet a pedagógus úgy várja el, hogy az egyúttal aktív közösségi résztvevő, kezűgyességet, testkultúrát stb. is jelent.

e) *A pontosan körülhatárolható szerepet könnyebb elsajátítani, mint a bizonytalanul elvárt szerepet*. Ez igen fontos szabálya a szereptanulásnak; számos konfliktus forrása lehet — mint majd a szerepfeszültségek tárgyalásánál látni fogjuk. Előbbi példánkhoz visszatérve: ha a pedagógus gyakran és hangsúlyozottan megfogalmazza a „jó tanulóval” kapcsolatos elvárásokat — mégpedig tartalmilag azonos formában —, akkor ez a szerepelsajátítás lényegesen könnyebb lesz, mint ha csupán hébe-hóba és homályosan nyilatkozik róla; inkább érzékeltetve, sejtetve, semmint kereken kimondva elvárásait.

f) De bármennyire tisztázott is a szerep, nehéz elsajátítani, ha *különböző szereppartnerek különbözőképpen várják el*. Iskolai szituációban ez a zavar az alsó tagozatos gyereket kevésbé fenyegeti; a felső tagozatos viszont igen hamar ki lehet téve neki. Ha az egyes tanárok egészen eltérő követelményeket állítanak, akkor e sokféleképp meghatározott „jó tanuló”-szerep (a még oly határozottan definiálják is mindnyájan) talán már el sem sajátítható. Amikor a neveléstudomány során a „tantestületi egységről” esik szó, annak értelme nem utolsósorban éppen a szereptanulási folyamat megkönnyítése.

1.34 A szerepkonfliktus

Ennek lényegét egy irodalmi példán szemléltetjük.

„Egyszer például, ahogy a város szélén a homokbányák körül mélázunk a pajtásaimmal, látom, hogy az egyik bánya felől kikanyarodik az országútra egy asszony. A feje be van kötve nagy kendővel, a hátán zsákot cipel. Az bizonyosan tapasztófölddel lehet tele, mert nagyon meg-görnyed alatta... — Vigyázz, Gergő! — kiált megint Veszékény Gyuszi, és akkorát suhintok a labdára, hogy a szőlők aljáig szaladnak utána nagy kurjongatva a többiek. Én meg nézek az asszony felé, alig bír döcögni szegény. Le akarja tenni a zsákot, de inkább magától esik az le a válláról. Ráül, törölgeti az arcát a kötőjével, és felém fordul egy kicsit. Megdobban a szívem: szülém az csakugyan! Valaki mintha megtaszítana: szaladj hamar, segíts neki! Mennék is én, de már szállingóznak vissza a fiúk. Sok az úri gyerek köztük — mit szólnak azok hozzá, ha megtudják, hogy az én szülém az a zsákos néni?... Ahogy megfordulok birkózás közben, látom, hogy szülém hátán van már a zsák, meg is indult vele, de úgy tántorog, hogy mindjárt elesik. Erre aztán elsikoltottam magam: — Édes szülém! — és szétlökődve a fiúkat, árkon-bokron keresztül rohantam ki az országútra.”⁴³

Mi is történik a kis Gergővel? A labdázók csoportjában meghatározott pozíciója van (mégpedig előkelő: a métajátékban az „ütő” az egyik csapat vezetője). Nemcsak a vezér szerepe társul ehhez. A csapatban ott játszik „a nagy Cintula”, egy veszedelmes, verekedős osztálytárs, akit nem sokkal ezelőtt a kis Gergő földhöz teremtett, s az behódolt neki (ez az erős fiú szerepe). És ami tovább motiválja a dolgot: a kisváros néhány „úri fiúja” is ott van köztük, befogadták Gergőt maguk közé, s ebben a pozícióban Gergő nem egyszerűen a labdajátékos pozícióját foglalja el; a délután labdázó fiúk egy meghatározott társadalmi osztályhoz tartoznak.

Ekkor jelenik meg az édesanyja — „szereppartnere” egy másik csoportból: a családjából —, akinek Gergő az egyedüli támasza.

Gergőnek tehát egyszerre kellene játékbeli vezérnek és engedelmes kisfiúnak lennie. Imponálni „a nagy Cintulának”, és ugyanakkor labdázás helyett segíteni édesanyjának. Eljátszani a pajtásszerepet, amelyet az „úri fiúk” elvárnak tőle, és a hátára vennie az agyagos földdel teli zsákot, amely alatt szülője roskadozik. Ebből adódik az itt leírt szerepkonfliktus.

A szerepkonfliktus lényege az, hogy miközben valaki az egyik szerepét akarja megvalósítani, összeütközésbe kerül egy tőle

elvárt másik szereppel. A fönti eset példázza egyúttal a szerepkonfliktus okát is. A csoporttagnak két vagy több olyan elvárásnak kellene eleget tennie egyszerre vagy gyors egymásutánban, amelyek egymásnak — részben vagy egészben — ellentmondó magatartást írnak elő, követelnek meg. Itt két alapeset lehetséges:

Minden személy egyszerre különböző csoportok tagja; e csoportokban egy-egy meghatározott pozíciót foglal el; e pozíciókkal különböző szerepek járnak együtt. Előfordulhat, hogy *két különböző pozíciójához társuló szerepelvárások mondanak egymásnak ellent.* Ezt példázza a fönti eset is (erős szociális töltéssel); vagy az a helyzet, amikor a nő egyszerre édesanya és munkavállaló. Mint munkavállalónak reggel pontosan a munkahelyén kellene lennie, mint édesanyának a beteg gyerekével otthon kellene maradnia. Ezúttal a különböző pozíciók számára „előírt” szerepek ütköznek egymással.

Előfordul azonban, hogy *az ugyanahhoz a pozícióhoz társuló szerepkör szerepei közt támad konfliktus.* Jól szemlélteti ezt a fölbomló család példája, amelyben a gyermek pozíciójától elvárt szerepek ütköznek egymással. Az apa azt várja a fiától, hogy vele legyen szolidáris; az anya elvárásában pedig akkor jó a gyermek, ha őt — az anyát — érti meg. Hasonló szerepkonfliktusba kerülhet a tanár mint osztályfőnök, amikor osztálya elvárja tőle, hogy az ő érdekeit érvényesítse a tanári szobában, az igazgató viszont azt várja tőle, hogy a tantestületi határozatot hajtsa végre az osztállyal szemben.

Látható tehát, hogy amikor szerepkonfliktusról (szerepza-varról, szerepfeszültségről) beszélünk, korántsem holmi elvont, elméleti fogalmat taglalunk. A szerepkonfliktus fogalma rendkívül érzékletesen értelmezi a mindennapi élet számos magatartásbeli jelenségét, és olyan ütközésekre ajánl jól kezelhető magyarázatot, amelyek előtt egyébként tanácstalanul állanánk. (Egyes személyiségelméletek a személyiség kóros megbetegedéseit is — mint amilyen pl. a „tudathasadás” — a szociálpszichológiai szerepelmélet alapján kísérlik megmagyarázni.) E kérdést itt nem szükséges megvitatnunk; annyit azonban mindenképp

meg kell jegyeznünk, hogy ha nem volnának megfelelő mechanizmusai a szerepkonfliktus föloldásának a mindennapi életben, akkor ezek a szerepfeszültségek és konfliktusok rendkívül súlyosan vennék igénybe és terhelnék meg mindenkinek az idegrendszerét, alkalmazkodási képességeit.

Természetes azonban, hogy nemcsak a szerepkonfliktusok kialakulása mindennapos jelenség, hanem föloldásuknak is megvannak a jól bevált mechanizmusai. Ezek közül ismertetünk néhányat:

a) *Szerepprioritás.* A leggyakoribb „módszer” a szerepkonfliktusok elkerülésére, ha az egymással feszültségbe került két szerepet a „szereplő” személy rangsorolja; egyiknek előnyt ad, nagyobb fontosságot tulajdonít a másikkal szemben. A Kincskereső kisködmönből idézett részlet példa erre is. Amikor Gergő meglátta, hogy édesanyja távozni készül, eldöntötte magában („a motívumok harca”), hogy mégiscsak elsősorban anyja gyermeke, és csak másodsorban labdázó iskolás fiú. Hasonlóképp rangsorolja a nő is feszültségbe került szerepeit, amikor arról kell döntenie, hogy a munkahelyére menjen-e vagy pedig beteg gyermekével otthon maradjon.

Megjegyezzük, hogy — miként a szocializáció mechanizmusának egész tárgyalása folyamán — itt is tetten érhető a társadalmi rétegbe tartozás ténye. Hiszen nemcsak a szerepkonfliktus kialakulása adódhat abból, hogy ugyanaz a személy különböző társadalmi rétegekbe tartozó csoportokban vagy szervezetekben foglal el pozíciót. A szerepkonfliktus föloldására — nevezetesen a szerepprioritások kialakítására — vonatkozóan is vannak olyan elvárások, amelyek társadalmi rétegenként jelentékenyen különböznek egymástól.⁴⁴ Így például említett anyailusztrációinkban is. Bizonyos társadalmi osztályok és rétegek normarendszere szerint ugyanis az így szerepkonfliktusba került nő elsősorban mégiscsak „aszszony és édesanyja”; ennek megfelelően egyúttal el is várják tőle, hogy az „anya vagy munkavállaló” dilemmát az anyaszerep javára oldja föl.

Ezzel szemben az értelmiség egyes csoportjaiban — főként a női egyenjogúság elvei alapján — az az elvárás alakul ki, hogy a magas pozícióba került nő munkavállalói szerepének adjon prioritást anyaszerepével szemben. Nem véletlen tehát, hogy a fenti szerepkonfliktus alkalmazotti-értelmiségi dilemma. A pedagógusok élet- és munkakörülményeit elemezve például igen gyakran találkozhatunk vele.

b) *A szerepek elkülönítése.* Ha sikerül az egymással gyakorta vagy rendszeresen konfliktusba kerülő szerepeket térben vagy időben elkülöníteni, akkor ez a konfliktus végleges föloldását jelentheti.

A bomlófélben levő család esete jól illusztrálja ezt. Ameddig a családi összeütközések állandósulnak, a gyermekek szerepzavarai is növekszenek. Ha bekövetkezik a válás — és ennek körülményei megnyugtatóan el is rendeződtek (lakás stb.) —, akkor a gyermekekkel szembeni, ellentmondó szülői elvárások térben és időben elkülönülnek egymástól. Az apa hetente elviszi a fiát moziba vagy futballmeccsre; s azalatt a gyermek könnyen alakíthatja az „apja fia”-szerepet. A hét többi napjain pedig ez a szerep nem zavarja többé az „anyja fia”-szerepet (hacsak a szülők tudatosan nem törekszenek erre). Jól lemérhető a konfliktusos szerepek térben-időben való elkülönítésének fontossága a pedagógus anyja helyzetén, aki — kénytelenségből vagy némi előnyök reményében — a saját iskolájába járattja a saját gyereket. Ilyenformán pedagógusszerepei valamint anyaszerepe szüntelen feszültséggel fenyegethet.

c) *Szerep-összeolvasztás.* A szerepkonfliktusok legszerencsésebb megoldása, ha az állandóan konfliktussal fenyegető szerepeket sikerül egymásba „olvasztani”.

Ennek illusztrálása végett térjünk vissza *Kincskereső kisködmön*-beli helyzetleírásunkhoz:

„Mire (a többiek) utolérték, akkorra már én ott térdepeltem szülém előtt, és könnyelábadt szemmel könyörögtem neki, hogy én vihessem haza a földet... azoknak csak a zsákon volt az eszük-lelkük. Mind vinni akarta, és boldog volt, aki legalább hozzáérhetett. Utoljára a nagy Cintula kapta a hátára az egyik végét, Veszkeny Gyuszi és Tarán Laci osztottak a másikon, a többiek meg két oldalról kapaszkodtak bele... Szegény nem tudott hová lenni a boldogságtól, ahogy a sok gyerek telezsibongta az öreg malomházat, amely ennyi vidám lármát száz esztendő alatt se hallott. Tarán Laci mindjárt hozzá is akart fogni a tapasztáshoz is, s ha ránk nem esteledik, tán még most is ott gyúrjuk a sarat.”⁴⁵

A történet szerint tehát Gergőnek sikerül áthidalnia a dilemmát azzal, hogy labdajátékbeli vezér szerepét átvitte az új helyzetbe is. A játék folytatódott — csak most már cipekedéssel, sarazással —, s miközben Gergő ebben a játékcsoportban ugyanazt a szerepet játszhatta, mint az előző játék alkalmával, ezzel egyúttal eleget tett az „édesanyja egyetlen támasza” elvárásnak is.

Nem tagadjuk, hogy ilyen megoldásra csak ritkán adódik alkalom, de ha adódik, akkor ez a konfliktusok föloldásának legszerencésebb módja. Az előbbi anya—munkavállaló szerepkonfliktusunkra visszatérve: ha az anya bedolgozó munkát vállal, akkor mennél többet van otthon és ügyel a gyermekekre, annál többet tud dolgozni is.

Tehát ez is a lehetséges szerepkonfliktusok kialakulásának vagy megelőzésének egy módszere, mégpedig szintén „szerepösszeolvasztással”.

Itt meg kell állnunk egy pillanatra, hogy néhány fontos nevelési tanulságot is megfogalmazhassunk. *Igyekezzünk elkerülni, hogy tanítványaink a mi hibáinkból jussanak szerepkonfliktusokba.* Minthogy az iskola nem légüres térben dolgozik, hanem mindig adott társadalmi környezetben — és maga is meghatározott belső fölépítéssel rendelkezik —, a szerepkonfliktusok amúgy is elkerülhetetlenek a gyermek számára. Mi ne szaporítsuk ezek számát!

• *Tanítsuk meg tanítványainkat a szerepkonfliktusok föloldására.* Vagyis követelményeinkkel ne mélyítsük konfliktusait, hanem adjunk javaslatokat egy-egy szerepprioritás kidolgozására. Minél kisebb a gyermek, annál tovább tart egy-egy szerepfeszültség föloldása (néha órákat, napokat is igénybe vesz). Ne legyünk türelmetlenek ezért!

• Törekedjünk arra, hogy a konfliktussal fenyegető szerepeket — hacsak nem kifejezetten nevelési szempontból akarjuk „végigjátszani” velük — *eleve térben és időben határoljuk el egymástól.* Ezzel megkönnyítjük a gyermek „átállását” egyik szerepéről a másikra. Ezért a térben és időben kezdetben elkülönített, később fokozatosan közelített, konfliktusos szerepek végigjátszatása jó nevelési eljárás arra, hogy a gyermek megtanulja a szerepkonfliktusok föloldását.

• *Tisztázzuk a gyermekkel szembeni elvárást!* Elvárásaink mennél átfogóbbak, annál nehezebb nekik megfelelni; ezért a gyermekkel szemben megfogalmazott szerepelvárás kezdetben minél kevesebb megtanulnivalót tartalmazzon. A követelmények később fokról fokra bővíthetők. Fogalmazzuk meg — magunk

és tanítványaink számára — egyértelműen és világosan, mit várunk tőlük, és tartsuk is magunkat ehhez.

● Ne feledjük: a gyermek bizonyos törvényszerűségek szerint választ magának identifikációs modellt. Ezért, ha nevelési céljaink vélt szolgálatában irreális eszményeket állítunk elébük, akkor *vagy elmélyítjük szerepzavarukat, vagy közömbössé tesszük őket elvárásainkkal szemben*. Ez olyan törvény, amelyet nem szeghetünk meg akkor sem, ha az eszmény, amelyet ki szeretnénk tűzni, a cél szempontjából nagyon fontos. Nevelési céljainkat csak fokról fokra közelíthetjük meg; mindig olyan modellt kiválasztásával, amely sok vonásban egyezik a tanulóval, de néhány vonása már a mi céljaink szerint való. Tisztán nevelési szempontból hasznosabb identifikációs modell egy rokon-szenves sportoló alakja (aki olimpiai bajnok, de pl. továbbtanul stb.), mint akár egy történelmi hős eszménye. S egyúttal soha ne feledjük: akár akarjuk, akár nem, a mi személyiségünk és kultúránk is beépül a gyermek identifikációs modelljei közé. De lehet, hogy mint negatív identifikációs modell. Ezt pedig mindenképpen meg kell előznünk.

Jegyzetek

¹ Nem kívánjuk itt ismertetni — még kevésbé fölleleveníteni — a szociológia, pontosabban a marxista szociológia tudományelméleti vitáit. (Vö. Kulcsár Kálmán szerk.: *A szociológia ágazatai*. Kossuth, 1975, 7—21.) Néhány utalással csupán arra szeretnénk rámutatni, hogy milyen hangsúlybeli eltérések vannak a marxista szociológusok közt a szociológia tárgyának körülírásában, meghatározásában. A. Meier szerint például a kutatás tárgyát „a társadalomnak mint egésznek, valamint minden területének fejlődési és szerkezeti törvényei” alkotják (*Soziologie des Bildungswesens*. Berlin: Volk und Wissen, 1974, 341). Kulcsár Kálmán a társadalmi jelenségekre mutat rá, amelyeket a társadalom egészében kell vizsgálni. (*Az ember és társadalmi környezete*. Gondolat, 1969, 77—78.) A. Zdravomiszlov — a szovjet szociológiai viták ismertetése nyomán — egy társadalmi folyamat végigkísérését tekinti a szociológia lényegi feladatának, és ez a folyamat nem egyéb, mint a szocializáció (*A szociológiai kutatások módszertana*. Kossuth, 1973, 29—30.).

J. Szczepanski — bár bevezetőül kijelenti: „személy szerint nem tulajdonítok nagy jelentőséget a szociológia pontos definíciójának” — az emberi viszonylatokat emeli ki, mint amelyekből a szociológiának ki kell indulnia (*A szociológia alapjai*. Kossuth, 1968, 5, 12.). Nem szaporítva példáinkat megállapíthatjuk, hogy a marxista szociológia ismeretanyagának kibontása során a jelenlegi szakirodalom a társadalmi viszonyokból, a társadalmi folyamatokból vagy a társadalmi struktúrákból szokott kiindulni. Az alábbi rövid összefoglalót — amely természetesen nem tartalmaz a teljességre igényt — a társadalmi viszonyokkal kezdjük. Ebben elsősorban J. Szczepanski idézett szociológiai bevezetőjének 88. és köv. lapjait vettük figyelembe.

² A lengyel szociológusok „társadalmi kötelekről” beszélnek. Az alábbi felsorolás J. Szczepanskijt követi (*A szociológia alapjai*. Kossuth, 1968, 88—128.).

³ F. W. Znaniecki: *Social Actions* (Poznan, 1936). Ismerteti és bírálja J. Szczepanski: *A szociológia története* (Kossuth, 1973), 418—420.

⁴ J. Szczepanski: *A szociológia története* (Kossuth, 1973), 275—280.; 334—339.

⁵ K. Marx, F. Engels: *A német ideológia* (Marx—Engels Művei III. Kossuth, 1971, 23.).

⁶ Az elmondottakkal vö. J. Szczepanski: *A szociológia alapjai* (Kossuth, 1968), 24—32., 34—38. A viszonyokban való részvétel itt említett típusaira a csoport és a szervezet fogalmának tárgyalásakor később még visszatérünk. L. különösen a 2.21. illetve a 3.13 alpontot.

⁷ V. I. Lenin: *Nagy kezdeményezés* (Lenin válogatott művei III. Kossuth, 1967, 68.). Megjegyezzük, hogy itt és a továbbiakban az együtt élő, dolgozó emberek köreit *együtteseknek* (társadalmi *együtteseknek*) fogjuk nevezni. Az ennek megfelelő egyéb megjelöléseket — társadalmi csoport, társadalmi közösség stb. — azért nem használjuk, mert e kifejezéseket a nevelésszociológia jórészt egyéb, sajátos társadalmi együttesekre foglalta le. (Vö. különösen a 2.2 ponttal.)

⁸ Az elmúlt két évtizedben hazánkban is — akárcsak a többi szocialista országban — heves viták zajlottak le a szocialista társadalom struktúrájáról. Az alapvető kérdés, amely e vitákat kiváltotta (vagy legalábbis motiválta) az volt, hogy ha a szocialista társadalom átmenet az osztály nélküli társadalomba, akkor miként elemezhető e társadalom alapszerkezete. Milyen strukturális kategóriák (osztályok, illetve rétegek) alkalmasak a szocialista társadalmak szerkezetének leírására; a termelési viszonyok mely elemeit kell alapvetőknek tekinteni; hogyan alkalmazandó a marxistai osztályelmélet korunk társadalmi valóságának elméleti és tapasztalati megragadására? E vitákat összefoglalja, történetileg ismereti és kritikusan analizálja Kolosi Tamás: *A társadalmi struktúra marxista elméletéhez* (Társadalomtudományi Intézet, 1971) és Ferge Zsu-

zza: „Társadalmi struktúra, osztály, réteg a mai szociológiában” (Kulcsár Kálmán szerk.: *A szociológia ágazatai*. Kossuth, 1975, 25—53.). A viták egyik leágazása, hogy miként viszonylanak a társadalmi rétegződéseméletek a társadalmi osztályelméletekhez általában, különösen pedig a marxista osztályelméletéhez. A hazai szakirodalomban három fontos álláspont formálódott ki. Az egyik szerint a társadalom alapszerkezetének föltárására csak a marxista osztályelmélet alkalmas; a polgári rétegződéseméletek valódi funkciója pedig nem más, mint ennek az alapszerkezetnek az elleplezése (Wirth Ádám: *Mi a társadalmi struktúra?* Kossuth, 1972). A másik szerint társadalmunk az osztálytársadalomtól az osztály nélküli társadalom felé fejlődik; viszonyai már rugalmasabban változnak, mint az osztálytársadaloméi, de még hierarchikusan rendeződnek. Leírásához ezért a hagyományos osztályelmélet már nem elegendő (Ferge Zsuzsa: *Társadalmunk rétegződése*. Közgazdasági, 1969). A harmadik álláspont szerint az osztályelmélet és a rétegződésemélet a társadalmi struktúra elemzésének két különböző szintje, ezért mindkettőnek megvan az egymást kiegészítő jogosultsága társadalmunk alapszerkezetének kutatásában (Kolosi Tamás: *Társadalmi struktúra és a szocializmus*. Kossuth, 1974). Az álláspontokat tömören szembesíti Ferge Zsuzsa: „Main approaches to the study of social structure” (*Szociológia* 1974. 5. különszám, 15—23.). Alább ismertetendő fölfogásunk Kolosi Tamáséhoz áll a legközelebb.

⁹ Hegedüs András: *A szocialista társadalom struktúrájáról* (Akadémiai, 1966), 18—42.

¹⁰ T. Parsons: „Revised analytical approach to the theory of social stratification” (R. Bendix, S. M. Lipset eds.: *Class, Status, Power*. New York: Free Press, 1966).

¹¹ C. W. Mills: *The Sociological Imagination* (New York: Macmillan, 1959).

¹² W. L. Warner et al.: *Social Class in America* (Chicago: University Press, 1949).

¹³ J. Szczepanski: *A szociológia alapjai* (Kossuth, 1968), 52—60., 220—232., 237—258.

¹⁴ Andorka Rudolf „főirányú”, illetve „a főiránnyal ellentétes” társadalmi mobilitásról beszél (Andorka Rudolf: „A társadalmi mobilitás kutatása”. Kulcsár Kálmán szerk.: *A szociológia ágazatai*. Kossuth, 1975, 96—98). Ez a szóhasználat annyiban alkalmasabb, amennyiben statisztikailag adatolható; annyiban viszont alkalmatlanabb, amennyiben nehezen illeszkedik a társadalmi mobilitás többi fogalmának rendszerébe.

¹⁵ K. Svalastoga: *Prestige, Class and Mobility* (Koppenhága: Gyldendal, 1959), 295—296. Ismerteti és elemzi G. A. Lundberg (ed.): *Sociology* (New York: Harper, Row, 1968), 374—379. A szocialista országok szakirodalmában kiemelkedők a magyar Központi Statisztikai Hivatal 20. szá-

zadi anyagán alapuló történeti elemzések. *Andorka Rudolf: A társadalmi átrétegződés és demográfiai hatásai Magyarországon* (Statisztikai, 1970); *Andorka Rudolf és mtsai: A társadalmi mobilitás történeti tendenciái* (Statisztikai, 1975).

¹⁶ Részletesen bemutatja őket *Kozma Tamás: „A kultúra fogalma a társadalomkutatásban”* (Ortutay Gyula szerk.: *Hagyomány, népiség, társadalom*. XI. Akadémiai, 1976).

¹⁷ E. B. Tyler: *Primitive Culture* (London, 1871).

¹⁸ C. Lévi-Strauss: „*Social structure*” (A. L. Kroeber ed.: *Anthropology Today*. Chicago: University Press, 1953, 536–548.).

¹⁹ E. Markarjan: *A marxista kultúraelmélet alapvonalai* (Kossuth, 1972).

²⁰ Más csoportosítást alakít ki Markarjan, aki a kultúrát közvetítő rendszerek együttesének tartja, és technikai, illetve társadalmi-technológiai aspektust különböztet meg. Technikai aspektus: mechanikai, szervezeti és szimbolikus technika; társadalmi-technológiai aspektus: a társadalom szervezetei. Vö. E. Markarjan: *A marxista kultúraelmélet alapvonalai* (Kossuth, 1972). Itt és a 'övetkezőkben mi J. Szczepanski elemzését követjük: *A szociológia alapjai* (Kossuth, 1968, 40–60).

²¹ A „szubkultúra” kifejezés szó szerint „alkultúrát” jelent. Itt azonban nem valamiféle alantas, azaz alacsonyabb rendű kultúrára gondolunk holmi magas kultúrával szemben; hiszen a kultúrának egy tágabb, leíró fogalmát használjuk, nem pedig a szűkebb, értékelő jelentését. A szubkultúra itt arra utal, hogy valójában ezekből a részskultúrákból áll össze, tevődik ki a társadalom egészére jellemző kultúra, amennyiben bizonyos — leglényegesebb — elemeik a társadalom valamennyi osztálya és rétege számára közősek. (Az egyik legnyilvánvalóbb közös kulturális elem a nyelv.) A hazai szaknyelv szokásait követve — s az esetleges félreértéseket elkerülendő — a kultúra egészének e részeit azonban a továbbiakban a mikrokultúra elnevezéssel jelöljük.

²² „Az emberi lényeg nem valami az egyes egyénben benne lakozó elvontság. Az emberi lényeg a maga valóságában a társadalmi viszonyok összessége” — írta Marx a Feuerbach-tézisekben (Marx—Engels: *Válogatott művek* II. Kossuth, 1963, 366.). Ezzel a filozófiatörténet hosszú vitájában mondta ki a legfontosabb szót. A személyiség ugyanis az a problémakör, amelyben az emberrel foglalkozó tudományok legkülönbözőbb kutatási eredményei futnak össze. Az utóbbi évek magyar nyelven megjelent irodalmából példaként hozzuk föl a pszichológiai megközelítésre A. G. Kovaljov könyvét (*Személyiséglélektan*. Tankönyvkiadó, 1972). A filozófiai nézőpontra például említjük: A. Schaff: *Marxizmus és egyén* (Kossuth, 1968). A legátfogóbb magyar nyelven megjelent szociológiai személyiségelmélet: I. Sz. Kon: *Az Én a társadalomban* (Kossuth, 1969). A személyiségelméletek közti egyezéseket és különbségeket összefogla-

lóan és kritikailag mutatja be pl. Lick József: *Személyiség és filozófia* (Kossuth, 1969). A személyiség struktúrájának szociológiai leírásában mi J. Szepezanskijt követjük (*A szociológia alapjai*, Kossuth, 1968, 62—87.).

²³ Mérei Ferenc, V. Binét Agnes: *Gyermekek lélektan* (Gondolat, 1970). 62—65.

²⁴ Részletesen leírja ezt a dialektikát G. H. Mead: *A pszichikum, az én és a társadalom* (Gondolat, 1973), 173—286., de különösen a 185. és köv. lapokon.

²⁵ A különböző adatokat, amelyekből az itt közölt táblázatot összeállítottuk, közli S. Wiseman: *Education and Environment* (Manchester: University of Manchester Press, 1964), 55—59

²⁶ Hangsúlyozzuk: bár itt bevezetésről, beillesztésről beszélünk, ez korántsem jelenti az egyén passzív viszonyát a kultúrához, az őt körülvevő társadalmi környezethez. Ellenkezőleg: ez a viszony nagyon is aktív: hiszen az egyén nemcsak befogadja, földolgozza a kultúrát, hanem maga is tevőlegesen alakítja, változtatja, tovább is fejleszti környezetét. A szociálpszichológiai szakirodalom ezért újabban szívesebben beszél komplex szocializációs-perszonalizációs folyamatról. A mi főadatunk azonban most és a továbbiakban ennek a kölcsönhatásnak a külső, objektív tényezőit analizálni. A viszonyrendszer másik oldalával részletesebben pszichológiai tanulmányaiban találkozunk az olvasó. Vö. például B. M. Foss (szerk.): *Új távlatok a pszichológiában* (Gondolat, 1972), 453—532.

²⁷ D. Defoe: *Robinson*. Ford. Vajda Endre. (Móra, 1961).

²⁸ J. J. Rousseau: *Emil vagy a nevelésről*. Ford. Győry János (Tanönyvkiadó, 1957).

²⁹ R. Kipling: *A dzsungel könyve*. Ford. Benedek Marcell (Móra, 1972).

³⁰ Részletesen kifejti R. J. Havighurst, B. L. Neugarten: *Society and Education* (Boston: Allyn, Bacon, 1964), 69—92.

³¹ Az ún. „szocializációs főadatok” problémakörét legrészletesebben R. J. Havighurst ismerteti (*Developmental Tasks and Education*, New York: McKay 1952³). A marxista szociálpszichológiában H. Hiebsch és M. Vorweg fejti ki (*Bevezetés a marxista szociálpszichológiába*, Kossuth, 1967, 66—90.); I. Sz. Kon pedig szociológiai személyiségelméletének egyik fő részévé teszi (*Az Én a társadalomban*, Kossuth, 1969, 82—147.). A következőkben az ő gondolatmenetüket és példaanyagukat követjük.

³² „A szociológusok nem alaptalanul beszélnek sajátos »ifjúsági szubkultúráról«, amin különleges életstílust, esztétikai nézeteket, viselkedésmódokat stb. értenek. Ez a »szubkultúra« persze — mint a társadalom kultúrája általában — nem egységes, nem hatálytalanítja az osztálykülönbségeket... Az ifjúság ennek ellenére minden osztályban és társadalmi rétegben kialakítja a maga különleges, többé-kevésbé autonóm csoportját, amelyet sajátos életmód és értékrendszer jellemez” — írja

1. Sz. Kon (Az Én a társadalomban. Kossuth, 1969, 93.). Vö. még Huszár Tibor, Sükösd Mihály: *Ifjúságpszichológia* (Közgazdasági, 1969), 7–30.; Illés Lajosné (szerk.): *Ifjúságkutatás* (Tankönyvkiadó, 1969), 5–22.

³³ Kozma Tamás: „A munkásifjúság a mai magyar társadalomban” (*A munkásifjúság ma*. Ifjúsági Lapkiadó, 1974), 51–53.

³⁴ A párválasztás és a családalapítás fontosságban természetesen főként a vele együtt említett szocializációs feladatoknak, mint pl. a lakáskérdés megoldása. Hogy itt a különböző fontosságú kérdéseket együtt említjük, súlyozás nélkül, annak magyarázata, hogy nem ezeket a problémákat kívánjuk fejtegetni, hanem az egyes életkorokat jellemezni szocializációs feladataik felsorolásával, megjelölésével. Kétségtelen, hogy a párválasztással és családalapítással kapcsolatban legalább ugyanannyi nevelésszociológiai probléma vetődik föl, mint például a pályaválasztás során (vö. pl. Buda Béla—Szilágyi Vilmos: *Párválasztás*. Gondolat, 1974; Szilágyi Vilmos: *Pszichoszexuális fejlődés — párválasztási szocializáció*. Tankönyvkiadó, 1976). Minthogy azonban ez a könyv azokat a társadalmi együtteseket kívánja elemezni, amelyek közt a szocializációs folyamat lezajlik (nem pedig magát a szocializációs folyamatot, amely lényegében véve szociálpszichológiai kutatási terület), a továbbiakban az ilyen és hasonlóan fontos feladatokkal nem tudunk foglalkozni. A családalapítással kapcsolatban ebben a könyvben csak annyit mondunk el, amennyi a család mint társadalmi együttes szociológiai elemzéséhez kívánczik. (Lásd a 2.1 pontot.)

³⁵ A következőkben P. F. Secord és C. W. Backman gondolatmenetét követjük (*Szociálpszichológia*. Kossuth, Mezőgazdasági, 1972, 387–401., 402–426., 427–456., 473–502.). Részletes szakirodalmi ismertetést és a szerepelmélet marxista kritikáját l.: Heller Ágnes: *Társadalmi szerep és előítélet* (Akadémiai, 1967).

³⁶ További példákat találhat az olvasó a 3.25 alpontban, ahol az iskolai szervezet néhány „szereplőjének” szerepeit írjuk le.

³⁷ Nem minden kiscsoport pozíciója ilyen. A család esetében az a magyarázat, hogy bár a család a legintimebb „szemtől szembe” csoport valamennyi között, olyan hosszú történelmi múltra tekinthet vissza, hogy pozíciói jól kikristályosodtak. Minderről azonban bővebben a 2.1 pontban ejtünk szót.

³⁸ Gyergyai Albert: *Anyám meg a falum* (Szépirodalmi, 1972, 65–66.).

³⁹ Veres Péter: *Számadás* (Budapest, 1943, 14.).

⁴⁰ Granasztói Pál: *Vallomás és búcsú* (Magvető, 1965, 548–549.).

⁴¹ Ezt a menetet írja le Mérei Ferenc: *Gyermektanulmány* (Egyetemi Nyomda, 1948); részletesebben Mérei Ferenc, V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan* (Gondolat, 1970) c. könyvének vonatkozó részeiben. Vö. ezzel E. H. Erikson: *Identity* (London: Faber, Faber, 1968), 91–141. Ugyanezen szerző németből fordított összefoglaló jellegű tanulmányát közli Huszár

Tibor, Sükösd Mihály (szerk.): *Iffúságszociológia* (Közgazdasági, 1969), 68—84.

⁴² Katonai zártaságú szervezetek esetében ma is jól megfigyelhető folyamat ez. Vö.: S. Sobczak: „A hadsereg mint társadalmi intézmény szociológiai jellemzői” (Nagy Emil szerk.: *Katonaszociológia*. Zrínyi, 1971, 125—139).

⁴³ Móra Ferenc: *Kincskereső kisködmön* (Singer és Wolfner, é. n.), 116—118.

⁴⁴ Érdekes illusztrációkat közöl erre két különböző társadalomból és történeti korból P. Cayo Sexton: „A »boldog munkás« felesége” és A. Kloskowska: „Családmockok változásai a népszerű lengyel képeslapokban”. Mindkettő megtalálható: Kemény István (szerk.): *A szexuális élet szociológiája* (Közgazdasági, 1972), 215—224, 225—252.

⁴⁵ Móra Ferenc: *Kincskereső kisködmön* (Singer és Wolfner, é. n.), 118—120.

2 A nevelés társadalmi tényezői

Szociológiailag elemezni a nevelést: előző fejezetünk tanulsága szerint ez azt jelenti, hogy rámutatunk társadalmi eredetére és funkcióira; rendszerbe fűzzük a kulturális környezet elemeit, amelybe a szocializáció történik; valamint leírjuk a szocializáció folyamatát és mechanizmusait.

A szocializáció nem korlátozódik az egyénfejlődés egy-egy szakaszára, hanem átfogja egész életét. Keretét alkotják mindazok a társadalmi együttesek, amelyeknek tagjává válik életpályája során az egyén. A társadalomba való bevezetés szociológiai elemzése ezért nem teljes, ha nem elemezzük azokat a társadalmi együtteseket, amelyek a szocializáció keretétől szolgálnak. Míg előbb a szocializációs folyamat egységét és átfogó jellegét hangsúlyoztuk, addig az elemzésnek ez a szempontja a sokféleképp lezajló szocializáció megkülönböztető vonásait emeli ki. Ezért míg az előbbi megközelítés inkább társadalomismeretünket szolgálta, a szocializáció tényezőiről szólva a neveléssel hivatalból foglalkozók gyakorlati igényeire figyelünk.

A szocializáció keretétől szolgáló társadalmi együttesek elemzése önmagában még nem a nevelésszociológia sajátja. Segítségül hív ehhez más szakszociológiákat, például a családszociológiát, a csoportkutatást, a munkaszociológiát, a szervezetszociológiát vagy a társadalmi kommunikációelméletet. Eredményeik kiválogatását azonban sajátos nevelésszociológiai szempont vezérli: a bennük folyó szocializáció vizsgálata, amely — akár szándékos, akár nem — mind a társadalomba való bevezetés egységes folyamatának egy-egy részmozzanata.

Nem törekszünk teljességre. Sem abban az értelemben, hogy a szemügyre vett társadalmi együtteseket kimerítően tárgyal-

nánk, sem pedig abban az értelemben, hogy valamennyi társadalmi együttesre sort kerítenénk, amelynek keretei közé a gyermek, az ifjú vagy a felnőtt beilleszkedni megtanul. Fontos intézmények és szervezetek — mint például az egészségügyi szervezetek, a közművelődési intézményrendszer vagy a hadsereg — ezúttal kimaradnak az elemzésből. Ebben az összefoglalásban elsősorban azokra a társadalmi együttesekre figyeltünk, amelyekkel a pedagógus leggyakrabban találkozhat. A legfontosabb szervezet — az iskola — bemutatására viszont a 4. fejezetben részletesebben is sor kerül.

2.1 Család

2.1.1 A család a változó világban

A családot más csoportoktól az különbözteti meg, hogy *különnemű személyekből áll, akik különböző (legalább két) generációhoz tartoznak*. A család mint embercsoport másik jellemzője, hogy reprodukálja önmagát: vagyis *nem új tagok fölvétele révén egészül ki, hanem „önerőből”*.

A tudománytörténet során a legkülönbözőbb társadalomtudományok választották kutatásuk tárgyául a családot. Közülük igen nagy ismeretanyagot gyűjtött össze a néprajz. Ha házasság szerint kívánjuk megkülönböztetni a családokat, akkor három típust különíthetünk el. *Monogám* az a család, amely egy férfi és egy nő házasságán alapul (a vizsgált primitív társadalmak közül 43-ban találtak ilyent): *Poligám* családról akkor beszélünk, ha az alapját képező házasságot egy férfi több nővel köti (poligünea, 193 társadalomban fedezték föl ezt a házasságfajtát); vagy egy nő köti több férfival (poliandria, a vizsgált társadalmak közül 2-ben).

Aszerint, hogy a házastársat milyen körből választják ki, ismerünk *endogám* és *egzogám* házasságot. Endogám házasságról ott beszélünk, ahol a feleség ugyanabból a társadalomból (kör-

ből, csoportból, törzsből, településből stb.) való. Ez a fajta házasság és a ráépülő család elsősorban a primitív természeti népeknél ismert (magyar antropológusok is kimutatták a nyomait Ivád községben).¹ Egzogám házasságról ezzel szemben ott beszélhetünk, ahol a feleség csak más társadalomból (körből, törzsből, településből stb.) vehető.

Mint mondtuk, a családnak mint szociológiai értelemben vett csoportnak az egyik sajátossága az, hogy legalább két generáció él benne együtt. Ha csak két generációt találunk benne, akkor *családmag*ról (nukleáris családról) beszélünk (szülők—gyermek). Ha kettőnél több generáció él együtt — mint pl. nemrég is faluhelyen vagy akár a modern lakásviszonyok között városban is —, akkor *nagycsalád*ról van szó (nagyszülők—szülők—gyermek). Manapság persze gyakorta fordul elő az is, hogy sem kis-, sem nagycsaláddal nem találkozunk ennyire tiszta formában. Az elvált anyát, aki egyedül neveli gyermekét — vagy ugyanezt az anyát, ha elvált és visszaköltözött a szüleihez stb. — családtagokként hívjuk.

Miként oszlanak meg a hatalmi viszonyok a családban? Eszerint *matriarchális* és *patriarchális* családokat ismerünk. A matriarchális családban a vagyon az anya ágán öröklődik (*matrilíneáris* öröklés); gyakran fordul elő, hogy a fiatal házaspár az asszony családjához költözik (*matrilokális* lakhelyválasztás). A patriarchális családban a hatalom folyamatossága az apa ágát követi (*patrilíneáris* öröklésjog, *patrilokális* lakhelyválasztás). Közismert, hogy az európai társadalmakban a patriarchális hatalommegoszlás az általános; a néprajz azonban csaknem mindenütt fölfedezte és jól ismeri a matriarchátus ősi nyomait.

A család fogalma és szerkezetének sajátosságai után szólnunk a család funkcióiról is. A család számos funkciót tölt be a társadalomban; közülük egyesek nyilvánvalók, mások részletesebb bizonyításra szorulnak. Ezeket a funkciókat három csoportba sorolhatjuk: biológiai, gazdasági és társadalmi funkciók. E funkciók természetesen át- meg átszövik egymást — pl. a biológiai funkciókat betöltve betölt a család egyúttal társadalmi funkciókat is (értékek átadása) stb. —, és csak a jobb megértés

kedvéért választhatók el egymástól. A *biológiai funkciók* közül a legfontosabb — s egyben legnyilvánvalóbb is — a reprodukció: a család szerepe az, hogy utódokat hozzon létre. Az emberi társadalmak sajátossága, hogy emellett a család a szexuális igények kielégítésének terévé is vált.

A család *gazdasági funkciót* (funkciókat) tölt be ott, ahol a családi gazdaság a termelőmunka szervezeti egysége. Ez rendkívül kézenfekvő pl. a hagyományos paraszti gazdaságban, ahol a család, mint tudjuk, egyben termelési egység, munkaszervezet is volt. Nyomai ma is élnek, bár a termelés a modern ipari társadalmakban többé nem épül a családra. Azt jelentené ez vajon, hogy a család elvesztette minden gazdasági funkcióját? Nem, csupán a hagyományos gazdasági funkcióját veszítette el. A háztartás megszervezése, vezetése, az anyagi ügyek kezelése, a sokat emlegetett „két műszak” a háziasszonyok esetében és a házimunkában való részt vállálás (vagy nem vállálás) a férjek esetében jól mutatja, hogy a mai háztartás bizonyos értelemben szintén gazdasági egység — azaz más szóval a mai család is betölt gazdasági funkciót.

A család e funkciókon kívül betölt olyanokat is, amelyek nem sorolhatók a biológiai funkciók közé, de nem tekinthetők gazdasági szerepeknek sem. Gondolunk például az osztálytársadalmakban kialakult társadalmi különbségek átörökítésére (értékek, magatartásminták, tapasztalatok stb.). Az ilyen és hasonló funkciókat a család *társadalmi funkcióinak* nevezzük. Közülük kétségtelenül a szocializáció a legfontosabb.

Hogyan kapcsolódik bele a család a társadalom mozgásába, változásába, fejlődésébe? Miként válik a család egyúttal a társadalom egységévé is? Ennek a kapcsolódásnak a mechanizmusa a következő. A termelőerők fejlődése alapján megváltoznak a társadalom termelési viszonyai. E változások hatására megváltoznak azok a szükségletek, amelyeket a család a társadalomban betölt; azaz bizonyos funkcióira nem lesz többé szükség, mások viszont fontosakká, hangsúlyosakká válnak. A szükségtelen funkciók elsorvadnak, a fontosak dominálókká válnak. A funkcióváltással párhuzamosan változik a családtagok tevékenységi

és normarendszere, s ennek révén fokról fokra a család egész mikrokultúrája is. A funkcióváltozások, valamint a ráépülő, azt kiegészítő mikrokulturális változások együttesen oda vezetnek, hogy változik a család struktúrája. A megváltozott struktúrájú és funkciójú család már másképpen helyezkedik el a termelési viszonyok között: továbbmélyíti az ott gyűrűző változásokat. A megváltozott értékrendszerek, normarendszerek stb. pedig továbbhatnak a társadalmi-gazdasági formáció felépítményében. A család funkciójának és struktúrájának megváltozása tehát közvetíti, elmélyíti, hangsúlyossá teszi a termelőerők révén megindult változásokat; s ezek a változások ismét kihatnak a családra.

A család és társadalom változásainak ezt a mechanizmusát néhány társadalomtörténeti példán szeretnénk bemutatni. *Engels A család, a magántulajdon és az állam eredete* (1884) című művében éles kritikáját adta a nyugat-európai polgárcsaládnak, bemutatva egyúttal kialakulását, struktúrájának és funkciójának változásait a gazdasági-társadalmi fejlődés hatására.² A XVIII. század derekán a kontinensen meginduló gazdasági változások, amelyek hatására a kapitalista gazdasági és társadalmi rendszer végül is uralkodóvá vált, átalakította a polgárcsalád funkcióit. A polgárság hatalomra kerülésével a polgárcsalád hagyományos gazdasági funkciói háttérbe szorultak; új társadalmi funkciók alakultak ki. Ezek közül az egyik legfontosabb az elért társadalmi rang, presztízs megjelenítése, szimbolizálása a családnak, a családtagok, a háztartás révén. Ezzel párhuzamosan új normarendszer és értékrendszer vált uralkodóvá. Az értékek sorában a „boldog családi élet” került az első helyre; ez tipikus polgári érték volt, s a közélettől sokáig visszaszoruló polgárság befelé fordulását fejezte ki. A normarendszert pedig az általánossá vált kettős erkölcsiség jellemezte, amely mást diktált a férfinak, s mást a házasságra lépett nőnek. Mindez megindította a polgári család szerkezetének átalakulását is. Uralkodóvá vált a kiscsalád, a gyermekek száma a családon belül megfoghatatlan. Kialakult az a polgári feleség-típus, aki — hasonlóan az arisztokrácia nagyasszonyaihoz — nem vesz részt a háztartási munkákban, hanem folyamatos társadalmi életet él, így juttatva kifejezésre a család presztízsét. De minthogy a polgárnak kezdetben rendszerint nem volt akkora vagyona, hogy ezt az életmódot egymaga szavatolhassa, a házassági szerződésben a nő hozományát is megfelelőképp kikötötték. A polgárasszony mintegy „eladta magát” (és hozományát); cserébe a polgár „eltartotta” a feleségét. Ezek a szerkezeti változások ismét visszahatottak a család funkcióira és normáira; elegendő

itt azokra a társasági-erkölcsi normákra gondolnunk, amelyeket Balzac vagy Dickens regényeiből ismerhetünk meg.

A család és társadalom összefüggéseit a magyar paraszti nagycsalád példáján keresztül is szemléltethetjük. A XIX. század közepére hazánk egyes területein kibontakozó paraszti árutermelés az eddigieknél is hangsúlyosabbá tette a magyar parasztcsalád gazdasági funkcióit. Minthogy azonban az Alföld településrendszerében továbbra is a hagyományos falu maradt az uralkodó, a korszerűbb termelésszervezés mellett a szigorú kollektív norma- és szankciórendszer maradt érvényben (középkori örökség). Mindennek hatására a parasztcsalád struktúrája úgy változott, hogy a nagycsalád nem pusztán biológiai funkciókat töltött be, hanem szigorú munkamegosztás érvényesült benne. Bár a matriarchátus nyomai néprajzilag helyenként kimutathatók, az alföldi parasztcsaládban a hatalmi viszonyok az apa ágán keresztül vezérelték ezt a munkaszervezetet. (Közismert illusztráció erre a munkaszervezési módra és családi normarendszerre a népmese, amely szerint az ifjú férj addig ostromozza a menyecske házára kötött macskát, ameddig felesége — az anyós „útmutatásai” nyomán — dolgos háziasszonnyá nem válik.) Az így átalakult parasztcsalád tudott csak megfelelni a piacra termelés körülményeinek, tehát ezzel a termelési viszonyok lassú változásához járult hozzá. Más oldalról viszont konzerválta a falusi-paraszti normarendszert olyannyira, hogy az még ma is jelentős szerepet játszik közvéleményünkben és közgondolkodásunkban.

Példáink nem tudományos elemzések, sokkal inkább illusztrációk. A valóság természetesen sokkal bonyolultabb. Hadd tegyünk említést csupán egy problémáról: az egykekérdésről a magyar családokban.³ Az „egykezés” kialakulása ugyanis mintegy fókuszba állítja a család funkció- és szerkezetváltozását; minthogy itt a család alapvető, biológiai funkciójának megváltozásáról van szó.

A születésszám szabályozása a történelmi Magyarország egyes vidékein már jelentős múltra tekinthet vissza; kialakulásának gazdasági indítékai szinte a múltba vesznek. Hadd említsünk a hagyományos falusi-paraszti egykezésre két jellemző példát: az Ormánságot és a Sárközt. (Hasonlóan egykés vidékek alakultak ki egyebütt is, például a Tisza-vidéken vagy Kalotaszegen.) Ezek a vidékek ugyanis kb. a XVIII—XIX. század fordulóján gazdasági föllendülésbe kerültek, de ez a föllendülés rövid életűnek bizonyult. A „kezdeti tőkefőlhalmazásnál” tartó családok csak úgy próbálhatták megtartani társadalmi-gazdasági helyzetüket, ha ezt a család biológiai funkcióinak rovására tették. És mivel ezeken a ví-

dékeken a középkori normarendszer — amelyet a katolikus egyház szankcionált — már amúgy is megrendült (református vidékek), ez a funkcióváltkozás normává szilárdult. (Gondoljunk *Kodolányi János Földindulás* című drámájára.) Más a helyzet a mai városi egykézéssel, bár a tünetek azonosak (a biológiai funkció megváltozása). Az elmúlt negyedszázad életszínvonal-emelkedése olyan távlatokat nyitott meg a mai termőkorú házások előtt, amelyek értékrendszerre szerveződtek. Ennek az értékrendszernek azonban jelenleg csak úgy tudnak megfelelni a fiatal házások bizonyos rétegei, ha korlátozzák saját családjuk biológiai funkcióit. (Nemcsak a „kicsi vagy kocsi” rossz szájízú — bár néha valós — dilemmájára gondolunk, hanem arra az igényre, hogy előbb legyen önálló lakás, és csak azután gyermekek. Ezeknek az értékeknek az elérése azonban gyakorta időben annyira kitolódik, hogy a szülők elérik termőkoruk határát. A gondokat növeli a nagycsaládok bomlása és az anyák bevonása a társadalmi termelésbe, ami bonyolulttá teszi a gyermekgondozást.) *A mai városi egyke tehát a növekedés dilemmája*; egyben pedig jó példája a magyar társadalom egyes rétegeihez tartozó családok funkcióiban, szerkezetében és normarendszerében bekövetkező változásoknak.

Eddig arra kerestünk példákat, miként hat a társadalom változása a család funkcióira és szerkezetére. E témakörben végül még egy kérdést meg kell fogalmaznunk: miként hat a család a társadalomra? Erre már utaltunk akkor, amikor rámutattunk: a család funkció- és szerkezetváltozásai elmélyítik magának a társadalmi változásoknak a tendenciáját. *A család éppen társadalmi funkcióin keresztül hat és hat vissza a társadalomra.* E funkciók közül a legfontosabb a család szocializációs funkciója. Ezért a továbbiakban ezzel a funkcióval foglalkozunk részletesebben.

2.12 A család életmódja

Hogyan befolyásolja a család szerkezete és funkcióváltozása a családban lefolyó szocializációt? Mielőtt erre a kérdésre választ keresnénk, körvonaloznunk kell azt a kultúrát, amelybe a szocializáció folyamán a család bevezet. Minden családnak megvan a maga mikrokultúrája, amely bizonyos vonásokban

különbözik más családokétól; minden családnak bizonyos mértékig eltérő a tapasztalat-, a tevékenység- és a normarendszere, amelybe a gyermeket bevezeti. Hangsúlyozottan hozzátesszük mindehhez a társadalmi méretű munkamegosztás szempontjából a lényeges vonások azonosságát; hiszen e lényegi azonosságok abból adódnak, hogy a családok egy-egy csoportja azonos helyet foglal el a társadalmi termelésben, azonos szerepet tölt be a termelés társadalmilag szervezett folyamatában, lényegében azonos a viszonya a termelés eszközeihez, s azonos módon részesedik a termelés eredményeiből.⁴

A család mikrokultúrája a család életmódján keresztül válik konkréttá, tapasztalhatóvá és elemezhetővé. A család életmódja tehát nem egyéb, mint mikrokultúrájának megjelenési formája.

Az életmód fogalmának — éppúgy, mint más szociológiai fogalomnak — szintén többfajta körülírása, értelmezése ismert a szociológiai irodalomban. A meghatározások egyik fajtája az életmódot azonosítja az életkörülményekkel. Eszerint az életmód nem más, mint az egyén, társadalmi csoport anyagi körülménye, gazdasági helyzete. Az életmód fogalmának másik értelmezése az életmód tartalmi oldalát hangsúlyozza. E szerint az értelmezés szerint az életmód a tevékenység rendszerében, az értékek egybeszerveződésében, irányultságában érhető tetten.⁵

Amikor mi a következőkben a család életmódjáról beszélünk, ezt a kétfajta megközelítést egybekapcsoljuk. Eszerint beszélhetünk az életmód külső oldaláról: objektív föltételeiről, és belső oldaláról: tartalmi vonatkozásairól. Az életmód objektív keretei a család életkörülményei. Az tehát, hogy a család milyen anyagi körülmények között él, mennyit keres, hogyan helyezkedik el a társadalmi munkamegosztásban, milyen a háztartás felszereltsége és így tovább. Ezek a gazdasági jellegű körülmények föltételeket szabnak az életmód tartalmi vonatkozásainak. Az életmód tartalmát tekintve pedig nem más, mint azoknak a tapasztalatoknak, tevékenységeknek és normáknak a rendszere, amelyek együttesen a család mikrokultúráját alkotják. Ily módon az életkörülmények adják a mikrokultúra alapját, kereteit, objektív föltételeit; a mikrokultúra pedig az

életkörülmények által meghatározott életmód tartalmát; mindazt, amit hétköznapi kifejezéssel a család „légkörének” szoktunk mondani.

A családok életmódjának megismerése életkörülményeik föltérképezésével kezdődhet. Nem részletezhetjük itt ennek a megismerőmunkának a módszereit, technológiáját. Annyit jegyzünk meg csupán, hogy az életkörülmények föltárása, vizsgálata, összehasonlító elemzése céljából igen sokféle vizsgálati technikát alakítottak ki egyes esetek, tipikus körülmények leírásától (esettanulmány) a nagyszámú családok statisztikai fölméréséig. Az adatok értékelése, összehasonlítása történhet szöveges módon, a szociográfia mintájára; az esetek többségében azonban számszerűsített eredményei vannak. E mennyiségi vizsgálatok céljaira egyszerűbb-bonyolultabb pontozási rendszereket dolgoztak már ki. Valamennyi életkörülmény-vizsgálat meg egyezik azonban abban, hogy a mai magyar társadalomban a családok helyzete szempontjából kitüntetett fontossága van néhány tényezőnek.

- Az iskolázottság szintje, színvonala, mennyisége az egyik ilyen tényező. Az iskolázottság szorosan kapcsolódik más életkörülményekkel. Megszabja a családtagok elhelyezkedését a társadalmi munkamegosztásban és a társadalom szerkezetében. Leggyakrabban összefügg olyan kulturális hagyományokkal is, amelyek több nemzedéken keresztül öröklődnek. Együtt jár bizonyos igényekkel és ambíciókkal a gyermekek iskolai és iskolán túli pályafutását illetően.

- A jövedelemszint szorosan kapcsolódik az iskolázottsághoz — legalábbis hazai adataink szerint. Jelentősége azonban nemcsak ez. Jelzi egyúttal azokat a pénzügyi, anyagi lehetőségeket, határokat is, amelyek között a család bizonyos értékek megvalósításával megpróbálkozhat. Rávilágít bizonyos családfunkciókra is (főként a család gazdasági funkcióira). Emellett ugyancsak jelzi a társadalmi szerkezetben, közvetve pedig a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyet.

- A harmadik fontos és állandó mutató a lakáshelyzet, a háztartás fölszereltsége. A lakás ugyanis a család „mozgástere”, úgyhogy közvetve sok mindent elmondhat a család szerkezetéről és funkcióiról is. Földrajzi elhelyezkedése emellett pontosabbá teszi képünket a család társadalmi elhelyezkedéséről is (falusi parasztcsalád, nagyvárosi munkáskerületek stb.). A háztartás megszervezettsége, fölszereltsége pedig ré-

szint a család anyagi körülményeiről vall — s ezen belül arról is, mit tart fontosnak és mit nem tart fontosnak megszerezni egy-egy család —, részint pedig a család funkcióiról (pl. arról, miként van megszervezve a „második műszak”).

● A *kulturális ellátottság* vizsgálata is nélkülözhetetlen része csaknem minden életkörülmény-vizsgálatnak. Ezen részben a sajtó, részben a tömegtájékoztató eszközök, részben pedig a kulturális szokások, magatartások vizsgálatát értik. Úgyhogy a kulturális ellátottság kérdése az életmód objektív kereteitől már átvissz az életmód tartalmi vonatkozásainak vizsgálatához. A kulturális ellátottság statisztikai jellegű, mennyiségi vizsgálata (ún. „mérése”) során rendszerint a család könyveinek száma, az olvasott újságok fajtái, a legkedveltebb rádió- és tévéadások, a szabad idő eltöltésének hogyanja felől szoktak érdeklődni.

A családok életkörülményeinek vizsgálatához egy-egy mutató önmagában kevés; ezek kombinálása, sőt finomítása, továbbfejlesztése szükséges. Ezt ajánljuk figyelmébe mindazoknak, akik pedagógiai vagy oktatásügyi célokkal kívánnak tájékozódni tanítványaik családtagjainak életkörülményei — és életmódja — felől.

A családi életmód objektív kereteinek megismerése azonban csak egy lépés — bár döntően fontos — magának az egész életmódnak a megismerése irányában. A nehezebbje ezután következik: az életmód tartalmi vonatkozásait — azaz a családok mikrokultúráját — megismerni ugyanis jóval bonyolultabb dolog, mint életük külső körülményeit. E mikrokultúrák valamennyi eltérő vonását nem győzzük itt felsorolni; ezért két vonását választottuk ki, hogy rajtuk érzékeltessük, az eltérő életkörülmények milyen mikrokultúrákat hordozhatnak. *E két vonás a magatartásminták és az értékrendszerek különbözősége.* Példaanyagunkat az előbbivel kezdjük.⁶

Egy vizsgálatban falusi családok mikrokultúráját igyekeztünk feltárni. A családok egyik csoportjának életkörülményeit úgy jellemezhetnénk legjobban, hogy mind az apa, mind az anya tsz-tag volt; míg a családok másik csoportjába olyan házaspárokat válogattunk, ahol a férj ipari szakmunkás, a feleség pedig háztartásbeli vagy alkalmazott (könyvelő, adminisztrátor stb.). Először a gyermekekkel folytatott interjúknak azokat a részleteit mutatjuk be, amelyek a családi munkamegosztással

kapcsolatos eltérő szülői magatartásmintákat ábrázolják. Egy tsz-családból származó 13 éves kislány erről így írt:

„Itthon, mint itom, a munka elég sok van. Most vettünk 13 malacot és 3 hizót, bizony sok a munka velük, ezt csak anyuci tudja igazán, hisz ő eteti, és kitakarítja a helyüket. 3 disznóól van, szép kövezett. Ezenkívül a háztartásban is a munkát a mamám végzi. Ebben én segítek neki. Pláne a főzésben, hisz főzni nagyon szeretek. Tanulásra este marad időm legtöbbször. Apukám és a testvérem az itthoni munkájukat végzik.”

Ez a hágyományos munkamegosztás a házi munkát illetően. Ahogyan a család gazdasági funkciói megváltoznak, az ezzel kapcsolatos magatartásminták is megváltoznak, sőt a szerepek felcserélődhetnek.

Egy szakmunkás 12 éves leánya:

„A házi munkából apukám végzi a legtöbbet, ha reggel jön haza (éjszakás — K. T.), első, hogy nekünk reggelit készítsen, utána fát vág vagy ehhez hasonlót. Édesanyám reggel korán megy, és későn jön (könyvelő — K. T.), tehát ő nem sokat csinál, helyette a testvérem dolgozik. Én is kiveszem a részem a munkából, a konyhát, a spájzot és az előszobát én hozom rendbe.”

Eltérők azok a magatartásminták is, amelyeket a társadalmi munkamegosztással kapcsolatban lát maga körül a kétféle életkörülmények között élő gyermek. A parasztyerek számára a szülei elsősorban a termeléssel kapcsolatos magatartásmintákkal szolgálnak:

„Édesapám 4 órakor kel, megy munkába... 3 órakor megkezdjük az etetést, 5 órakor végezzük el. Mi visszük a tejet. Édesapám 6 órakor jön haza (este — K. T.), a másnapi fát vágja meg. Bátyám 4 órakor jön haza, és ő is segít. Mi már bent vagyunk. Édesanya a vacsorához terít... apuékat hívja vacsorázni. Vacsora után mosdunk és megyünk aludni.”

A szakmunkásgyermek viszont gyakrabban tanulhatja meg a szüleitől a művelődéssel, tanulással kapcsolatos magatartásmintákat is:

„Édesapám fél 5-re szokott hazajönni. Mosakodás, vacsorázás után, ha marad idő, tanul egy kicsit. Fél 6-ra az iskolába megy... Néha későn jön haza, és akkor már nem mehet el...”

Hogyan töltik a szabad időt? A battonyai parasztyerekkel ilyesmiről számoltak be családjukban:

„Apu szabad idejében elmegy a kocsmába. Anyu horgol. A testvérem rajzol. Ezt csináljuk szabad időnkben.”

Munkásgyerekektől érdeklődve ugyanott, ilyenféle válaszokat kaptunk:

„Én szabad időmben indiános könyvet olvasok, vagy nézem a televíziót. A húgom babázik a szomszéd kislánnyal. Bátyám fűr-farag, közbe hallgatja a rádiót. Én különösen a nagy indián könyveket, az Inka öröksége, Winnetou című könyveket olvasom. De szeretem a vadász és tengerész könyveket, olvasok pl.: Hét tenger vándora, Robinson-család, Két

évi vakáció, Jokkó visszatér című kalandos könyveket. A bátyám az állandóan hallgatja a rádióban a tánczenét, a futballmérkőzéseket. A húgom a babázás mellett mesét olvas.”

A mikrokultúrák egyik igen érzékeny jellemzője az értékrendszer. A tsz-családok életkörülményei speciális értékrendszert hordoznak, amint az távlati terveikből kiolvasható. E távlati tervek csaknem kizárólag a falusi perspektívát rajzolják maguk elé, falun, falusi környezetben, ilyen településviszonyok és effajta emberek, rokonság között képzelik el életük következő éveit, évtizedét.

A szakmunkások értékrendszere ettől életterveik szerint is gyökeresen eltér. Ezek a családok első helyre nem a település jellegét, a rokonságot, az emberi viszonyokat helyezik, hanem a munkahelyet. És mivel a jobb munkahely, a szakmai fejlődés, a magasabb kereset rendszerint városban érhető el, ezek a családok — életelveik szerint — sokkal inkább készek elköltözni városiasabb településre. Értékrendszerükben a megfelelő munkahely, a szakmai továbbfejlődés, a magasabb kereset dominálabb, mint a lakóhely (még ha az a szülőfalu is). A parasztcsaládok értékrendszerében viszont a helyben maradás, a lakóhelyhez ragaszkodás, a rokoni kötelek mutatkoznak értékesebbeknek, mint a munkahely megváltoztatása. (Hangsúlyozzuk azonban, hogy ez csupán példa, amelyet nem lehet általánosítani. A vizsgált község ugyanis nem rendelkezik olyan termelőszövetkezettel, amely különösebb vonzást gyakorolna az ipari szakmunkásságra.)

2.13 A család szocializációs funkciói

A család funkciói közül részletesebben tárgyaljuk a szocializációs funkciókat. Bevezetésül meg kell jegyeznünk: a család, amely saját mikrokultúrájába igyekszik bevezetni a gyermekét, maga sem valamilyen örökösén változatlan csoport. Folyamatosan változik nemcsak a gazdasági-társadalmi átalakulás miatt — erről már szoltunk, ez a lassabban ható erő —, hanem az

emberi élet biológiai ritmusa miatt is. *A szocializációs funkciók aszerint váltják egymást, hogy a családi fejlődés — amelyet főleg az emberi életkor változása határoz meg — melyik szakaszában tart.*⁷

A családfejlődés első szakasza, amikor a családot a fiatalkorban levő szülők alkotják egy gyermekkel (a gyermek ilyenkor rendszerint 1—3 éves). A következő fejlődési szakaszban már több gyermek van, s közülük az egyik óvodáskorba lépett. A harmadik szakaszban a család „iskolás korúvá” vált; ezen azt értjük, hogy gyermekeik iskolába járva, a család most ismerkedik az iskola szervezetének és a közoktatásnak a problémáival (ez nagymértékben befolyásolja szocializációs funkcióinak ellátását, amint ezt később látni fogjuk). A negyedik szakaszban a család egy vagy több ifjúval él együtt — nagyjából a gyermekek házasságkötéséig. A család utolsó szakaszában mint holmi „kibocsátó központ” szerepel; gyermekei önálló életet szerveznek (megtázasodnak, maguk is családot alapítanak, s ehhez többé vagy kevésbé igénylik — esetleg ki is erőszakolják — eredeti családjuk támogatását).

A fent körülírt családfejlődési szakaszok természetesen igen tág határok között értendők. Társadalmanként (kultúránként), sőt egy-egy társadalmon belül osztályonként és rétegenként is eltérő ritmussal találkozhatunk; nem utolsósorban a vállalt gyermekek száma, az iskolázási és családalapítási életkor tekintetében.

Az alábbiakban felsoroljuk és röviden értelmezzük azokat a szocializációs funkciókat, amelyeket a család — biológiai ritmusának megfelelően — ellát.

a) Elsőnek a gondozást említjük. Igaz, hogy ez még a személyiség biogén szférájára irányul, de éppen mivel a biogén szféra nélkülözhetetlen alapja a személyiség szociogén szférája kialakulásának, ilyen értelemben a gondozás is szocializációs funkciónak számít.

b) A személyiség pszichogén szférájára irányul a biztonságérzet megteremtése, kialakítása a gyermekben; általában a személyiségfejlődés érzelmi alapjainak a lerakása. Igaz, hogy köz-

vetlenül még ez a tevékenység sem a szociogén szférára irányul, de nélkülözhetetlen a személyiségfejlődés szempontjából.

Hogy mennyire, azt jól mutatják bécsi pszichológusoknak a harmincas években végzett vizsgálatai.⁸ Céljuk annak kiderítése volt, hogy egy bizonyos gyermekvizsgálati eljárás mennyire alkalmazható különböző kultúrákban; illetve hogy a vizsgálati eljárással nyert gyermekfejlődési eredmények más-más kultúrákban lényegesen eltérnek-e egymástól. Albániában a következő szokatlan gyermekgondozási-nevelési eljárással találkoztak. A gyermek születésétől kezdve a hegyi falvak kunyhóinak ablaktalan, félhomályos szobájában feküdt; semmiféle játékszere nem volt; s ráadásul még oda is kötözték a bölcsőhöz, hogy ki ne essék belőle. Ennek következtében tízhónapos korára a gyermek manipulációs tevékenysége teljesen csökevényes maradt, mozgásai bizonytalanok voltak, kinyújtott keze rendszerint eltévesztette a tárgyat, amelyet célba vett. Ennek ellenére számos pszichológiai próbában fölülmúlták bécsi kortársaikat — jóllehet azok értelmiségi és polgárgyermekek voltak! —, s manipulatív elmaradottságukat rövid gyakorlás után bámulatos gyorsan behozták.

Mi lehetett ennek az oka? A pszichológusok két rendkívül fontos megfigyelést tettek. Az egyik az volt, hogy az albán anya nemcsak az első hónapokban, hanem szinte a kisgyermekkor végéig (csaknem három-éves korig!) szoptatta gyermekét. Igaz, hogy föl nem vette, pusztán fölébe hajolt, azonban így is gyakori, hosszú évekig tartó, rendszeres testi kontaktust alakított ki a gyermekével. Ez a körülmény rendkívüli módon megnövelte a gyermek biztonságérzetét, személyiségfejlődésének indulati alapjait. A másik körülmény pedig az volt, hogy a gyermek az elsötétített szobában nem egyedül volt, hanem az egész nagycsalád folyamatosan körülötte bonyolította le az életét, s volt olyan időszak, amikor egyszerre húszan is voltak a gyermek körül. Ez pedig azt eredményezte, hogy a gyermek az első perctől fogva folyamatos érzelmi kontaktusba került egy emberi csoporttal, s anélkül, hogy látványosan bekapcsolódhatott volna az életükbe, élete első percétől fogva megindult a beilleszkedésének a folyamata. Mindkét körülmény arra utal, hogy a biztonságérzet s a személyiségfejlődés érzelmi alapjai általában véve is döntőek a gyermek későbbi beilleszkedése és zavartalan személyiségfejlődése szempontjából.

c) A család rendkívül fontos szocializációs funkciója a *beszéd megtanítása*. Amikor „beszédet” mondunk, tulajdonképpen egy sereg részfunkciót foglalunk össze, s ezért pontosabb lenne a „kommunikáció” kifejezés. A kommunikáció kölcsönös közlé-

sek folyamatát jelöli. Ennek legfontosabb, de nem egyetlen eszköze a beszéd. Hiszen még mielőtt beszélni tudna a gyermek, másfajta jelrendszerrel ugyan, de folyamatosan kapcsolatot tart az édesanyjával, később más családtagokkal is, főképp az őt gondozó személlyel (sírás, mosoly, rúgkapálás stb.). Sőt a beszéd-tanulás folyamán, amikor még a gyermek távolról sincs birtokában ennek a bonyolult kommunikációs jelrendszernek, már is képes kifejezni beszéd tudásánál jóval bonyolultabb tartalmakat. Ez a lehetőség egyébként a már beszélni tudó gyermeknél (sőt valamennyiünkénél) fennáll. A beszéd mellett, annak kíséreteképpen — hangszínnel, hangerővel, a beszéd gyorsaságával, gesztikulációval, arcjátékkal stb. — számos olyan tartalom jut közlésre, amely szóban talán sohasem hangzik el. (Ezt a folyamatot szakkifejezéssel *metakommunikációnak* nevezzük.)

A beszéd megtanítása tehát nemcsak azért döntően fontos, szocializációs funkciója a családnak, mert megtanít a legtökéletesebb kommunikációs jelrendszerre, hanem azért is, mert az eddigieknél gyorsabban és precízebben közvetíti a gyermeknek a család mikrokultúráját. A beszéd információs eszközével mindenekelőtt a család tapasztalatrendszerét; a beszédet kísérő egyéb kommunikációs csatornákon pedig a mikrokultúra számos más összetevőjét. Ezek közül példaként itt most csak egy összetevőt említünk: a magatartásmintákat.

Az, hogy valaki hogyan beszél — milyen szavakat, milyen hangerőt, sebességet, milyen nyelvtani szerkezetet használ stb. — olyan magatartásminta, amely rendkívül fontos összetevője a család és rajta keresztül a társadalmi csoportok, rétegek mikrokultúrájának.⁹ Ilyenformán már a beszéd-tanuláskor — tehát a kezdet kezdetén — nagyon fontos különbségek észlelhetők a más-más társadalmi rétegekből, osztályokból érkező gyermekeken, aminek később fontos iskoláztatási, sőt az értelem fejlődésére is visszaható következményei vannak.¹⁰

d) A család biztosítja az első ún. *interakciós teret* a gyermeknek. Ezen az értendő, hogy a családban tanul meg a gyermek először más emberekhez viszonyulni, velük valamiféle kapcsolatot teremteni. Ez mindenekelőtt a sajátos családi tevékenység-

rendszerek — magatartásminták, beállítottságok — elsajátítása szempontjából fontos. Ezeken az első kapcsolatokon keresztül tanulja meg ugyanis a gyermek, hogyan cselekedjék bizonyos szituációkban (evés, köszönés stb.), és azt is, milyen beállítottságok szokásosak bizonyos helyzetekben (adakozás, védekezés és így tovább).

e) A családtagok a gyermek legelső *modelljei*. Szüleit, idősebb testvéreit, esetleg nagyszüleit tanulja meg először utánozni, s ezen az úton ismét csak bizonyos magatartásformákat elsajátítani (terítés stb.), és velük — azonosul először — játékaiban folyamán (pl. papás-mamás). Ez utóbbi viszont a családi mikrokultúra normarendszerének elsajátítása miatt döntő fontosságú.

f) Végül a család keretei között alakul ki a gyermek ún. *identitása* (azonosságtudata, éntudata). Ennek az éntudatnak igen fontos mozzanata a *pszichoszexuális identitás*, azaz saját nemének tudatosodása a gyermekben és a nemhez tartozás elfogadása.¹¹

2.14. A családi szocializáció zavarai

Nehéz lenne a család szocializációs funkcióit működésükben bemutatni. Könnyebb példát választani olyan körülmények közül, amikor a szocializációs funkciók rosszul működtek. E legkirívóbb eseteknek az ún. *deviáns magatartásokat* tarthatjuk. *Deviánsnak* nevezzük azt a magatartást, amely bizonyos normákat, előírásokat megszeg, azaz az elismert társadalmi kultúrába beilleszkedni nem tud. A normaszegő magatartások négy fő típusát szokták idesorolni: az öngyilkosságot, az alkoholizmust, a bűnözést és bizonyos mentális zavarokat. Ezekre a deviáns magatartásokra természetesen egyedenként kell megkeresnünk a magyarázatokat; ezeket a magyarázatokat azonban három fő csoportba oszthatjuk.¹²

a) A biológiai magyarázat a deviáns viselkedést *öröklésre* vezeti vissza. Biológiai típusú magyarázat az, ha a mentális zavarokat öröklött elmebetegségeként magyarázzuk; ha a bűnözés

során csupán az öröklött antropológiai, fiziológiai sajátosságokra vagyunk tekintettel (pl. gyöngélméjűség). A biológiai magyarázatok egy nagyon fontos összetevőre utalnak ugyan, de nem ragadják meg a deviáns magatartások okát a maguk teljességében.

b) A pszichológiai magyarázat a *személyiségfejlődés zavaraira* vezeti vissza a deviáns magatartásokat (az alkoholizmust pl. kisebbségi érzésre, gátlások, szorongások kialakulására stb.). A pszichológiai magyarázat tehát túlmutat a személyiség biogén, öröklött alapjain. Adós marad azonban a magyarázattal arra vonatkozólag, hogy bizonyos történelmi korokban, illetve a társadalom egyes rétegeiben, csoportjaiban miért fordulnak elő gyakrabban vagy ellenkezőleg, ritkábban a deviáns magatartások.

c) A szociológiai magyarázat éppen ezt kísérli meg, miközben a *magyarázatok különböző típusait egymásba építi*. Megkíséreljük ezt egy esettanulmány kapcsán részletesebben illusztrálni.¹³

26 éves, faluról jött segédmunkás férfiról van szó, akinek az apja szakmunkás volt. Az apa súlyosan iszákos volt, ha nem ivott „kellő mennyiséget”, kiszámíthatatlanul megharagudott, kilenc gyermekét és feleségét zsámollyal, vasalófával ütötte (nyolc gyermeke gyógypedagógiai osztályba járt az egyik testvér szándékosan embert ölt). Az anya anal-fabéta cigányasszony, a gyermekekhez gyöngéd, de az apával szemben tehetetlen.

A megfigyelt személyt az iskolában félcigány volta miatt kiközösítették. Verekedés közben a tolltartóval betörte egyik társa fejét; más alkalommal szomszédjának a combjába szúrta a tollat, s a gyermek vérmérgezésben meghalt. 15 évesen került Budapestre építőipari segédmunkásnak. Tanulni szeretett volna, de „nem ment a fejébe”. (Intelligenciája jó átlagos; az ok valószínűleg az iskolai alapok hiánya, illetve dekoncentrációja volt.)

20 éves korában házasságot kötött. E házasság zavarai miatt kezdett inni, s emiatt egyébként is labilis idegrendszere szélsőségesen robbanékonyra vált. Korábban is követett el bűncselekményeket. Egyiket egy utcai verekedés közben (1 évet kapott érte), másikat a villamoson, ahol „purdénak” nevezték, mire a gúnyolódót úgy megütötte, hogy az egyik fülére megsüketült. A harmadikat a felesége miatt, akit az egyik mun-

katárs megsértett, mire a férj a már alvó segéd munkásnak összetörte az orrcsontját. (A megfigyelt személy két év börtönbüntetést kapott.)

Az okokat elsősorban családjának szocializációs funkcióiban kell keresnünk. A családban — amely nyilván az apa alkoholizmusa miatt volt terhelt — a megfigyelt egyén személyisége sem alakulhatott ki megfelelően (szüntelen verés, anyjának alárendelt volta). Ehhez járult az a körülmény, hogy ebben a családi mikrokultúrában a deviáns magatartásformát lehetett elsajátítani, ezt szankcionálta a család (az apa verekedett a családtagokkal, az apa volt az erős családfő); konfliktusos helyzetben tehát ez a megoldás kínálkozott kézenfekvőnek: inni és verekedni. Ezért támadt azonnal az iskolában is, ha vélt vagy valódi sérelmek érték.

A szocializáció kezdeti hibái (a biztonságérzet hiánya, „nem tud megfelelni, helytállni” az iskolában, rendes emberek közt stb.) és a deviáns magatartásformák mellett döntő összetevő a deviáns magatartás kialakulása szempontjából az idegrendszeri labilitás. Megfigyelt személyünk legjellemzőbb vonásai közé tartozik, hogy „hamar elveszti a fejét”, azaz más szóval: feszültséghelyzetekben nem tud helytállni. Ez részben összefügg azzal, hogy nincs kire támaszkodnia (anyja nem volt elég erős támasz; a felesége csupán szexuális társnak kellett), részben öröklött idegrendszeri labilitással. Ez a magyarázata annak, hogy feszültséghelyzetekben (csúfolják, sérelem éri stb.) azonnali kiutat keres.

Mindeszhéz hozzájárul a társasága is, amelyből megfigyelt személyünk hasztalanul próbált (tanulás árán) kitörni. Ez a „társaság” mintegy normát ad a deviáns magatartás számára azáltal, hogy maga is hasonlóképp cselekszik. (Legutóbbi verekedésének előzménye, hogy feleségét a munkahelyen pofonvágták.)

„Rossz nevelés” (azaz a családi szocializáció funkciózavarai), „rossz család” (vagyis hogy a családi szubkultúra bizonyos deviáns magatartásokat megtanít, előír), „gyöngé ember” (ti., hogy labilis idegrendszerű) és „rossz társaság” (tehát olyan, amely a deviáns magatartásra ösztönöz) — ezek a mindennapi szóhasználatban előforduló magyarázatok együttesen érvényesek a deviáns magatartások kialakulására. Voltaképpen nem másról van szó, mint a *személyiség szociogén szférájának hibás, zavaros, töredékes kialakulásáról*. Ami tehát egyúttal azt jelenti, hogy a deviáns magatartások boncolgatása közben — mint görbe tükrökben — a család szocializációs funkciójának nagy jelentőségét is fölmérhetjük.

2.15 Család és iskola

A családi körülmények és a gyermek tanulmányi eredményei régóta a nevelésszociológia klasszikus vizsgálódásai közé tartoztak. A hatvanas évek elejétől kezdve pedig hazai adatok is rendelkezésünkre állnak, hogy ezt a kapcsolatot számszerűen is bemutathassuk. Mivel e téren a szakirodalom igen gazdag, nem bocsátkozunk a probléma részletes boncolásába. Csupán néhány statisztikát közlünk, részben illusztrációul, részben emlékeztetésképpen. Ezek a statisztikák arra utalnak, hogy az eltérő családi mikrokultúrák eltérően készítik föl a gyermeket az iskolára, és eltérően támogatják iskolai pályafutását.

2.1 táblázat. Budapesti tanulók átlagos tanulmányi előmenetele társadalmi rétegenként, 1969

Társadalmi rétegek	2. oszt. tanulmányi eredmények	8. oszt. tanulmányi eredmények
Vezető értelmiségi	4,3	4,1
Középszintű értelmiségi	4,4	4,2
Irodai dolgozó (alkalmazott)	4,0	3,8
Szakmunkás	3,7	3,4
Betanított munkás	3,4	3,4
Segédmunkás	3,3	3,2
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	3,4	3,0

Közl.: Gazsó Ferenc: *Mobilitás és iskola* (Bp., Társadalomtud. Int. 1971).

2.1 táblázatunkban összefoglaltuk, amit az iskolai eredmények vizsgálata során Budapesten tártak föl 1969-ben.¹⁴ E szerint már induláskor különbségek voltak a gyerekek eredményei között. Igaz, hogy ezek a különbségek kezdetben még nem voltak akkorák, mint az általános iskola vége felé. Más szóval: a képzeletbeli „olló” az iskoláztatás időszaka alatt nemhogy nem zárult

össze, hanem még inkább kinyílt: a gyerekek indulásbeli különbségei növekedtek.

Más kérdés, hogy ezekért a különbségekért mennyiben felelős az iskola, és milyen mértékben okozza a különbségek kialakulását a család életmódja, ahonnan a gyermek az iskolába érkezik. Egy 1968-as vizsgálat, amely mintegy 6000 általános iskolásra terjedt ki országszerte, erre a kérdésre a következő választ adta¹⁵ (2.2 táblázat).

2.2 táblázat. Általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményeit befolyásoló tényezők százalékos megoszlása, 1968

Tényezők	4. oszt. korban %	8. oszt. korban %
Családi tényezők	12,9	15,0
Iskolai tényezők	19,2	8,3

Forrás: Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet* (Bp., Tankönyvkiadó, 1975).

A 2.2 táblázatról leolvashatjuk, hogy a családi és az iskolai befolyásoló tényezők hány százalékban játszottak közre a gyermekek tanulmányi eredményének kialakításában (a két tényezőcsoport összege azért nem 100 százalék, mert a statisztikai vizsgálat valamennyi tényezőre nem tudott kiterjedni). Láthatjuk, hogy míg 10 éves korban a gyermekek eredményei közti különbségért nagyobb részben felelős az iskola és csak kisebb részben a család, addig a 14 éves gyermekek közti eredménykülönbségért már főképp a család a felelős, és az iskola jóval kevesebbet tehet. Ami más szóval annyit jelent, hogy a 2.1 táblázaton látható növekedés az egyes társadalmi rétegekből érkező gyermekek különbségei közt fokozott mértékben a családi háttér hatása volt, amelyet az iskolának nem sikerült kiegyensúlyoznia.

Folytassuk nyomozásunkat azzal a kérdéssel, hogy vajon mi-

lyen iskolai eredmények elérésében fontos ez a családi befolyás. A 2.3 táblázaton azt láthatjuk, hány százalékban befolyásolta az eredmények alakulását az iskola, és hány százalékban a család a beszédképességhez kötött és a beszédképességhez kevésbé vagy nem kötött tantárgyakban.

2.3 táblázat: *Általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményeit befolyásoló tényezők százalékos megoszlásában verbális és nem verbális teljesítménytípusok szerint, 1968*

Tényezők	Beszédképességhez kötött tárgyakban %	Beszédképességhez kevésbé kötött tárgyakban, %
Családi tényezők	30,1	24,2
Iskolai tényezők	6,2	11,2

Forrás: Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet* (Bp., Tankönyvkiadó, 1975).

A 2.3 táblázat adatai azt mutatják, hogy a családi tényezők mindenfajta tanulmányi eredménykülönbség kialakulásában, változásában fontosabbak voltak, mint az iskolai tényezők! Ezen belül azonban a családi tényezők fontosabbaknak mutatkoztak ott, ahol szóbeli kifejezőképességhez kötött eredményeket kell produkálni; viszont kevésbé voltak fontosak ott, ahol az eredményeknek nem föltétele a beszédképesség. Mindez visszautal arra a szocializációs funkcióra, amelynek során a család a gyermeket beszélni tanítja. A családok közti mikrokulturális különbség — amelynek átörökítése jórészt épp a beszéd útján történik — nagy részben felelős azért, hogy a különböző családi életkörülményekből, társadalmi rétegekből, osztályokból érkező gyermekek ma még az iskolában különböző eredményeket tudnak fölmutatni. A család mikrokultúrája és szocializációja ilyenformán az a fontos jelenségvilág, amely a család és az iskola együttműködésének ezt a fontos területét — a hatvanas évek hazai vizsgálatai szerint — jelentősen befolyásolja.

2.2 Kortársak

2.21 A kiscsoport

Csoportokkal a gyermek szocializációja folyamán a családon kívül is gyakorta találkozunk. Az óvodás és kisiskolás gyermeket pajtások veszik körül. Amint növekszik a gyermek, ezek a pajtások barátokká válnak. Serdülő leányokkal gyakran találkozunk „klikkekben”, a serdülő tizenéves fiúk „galerikbe”, bandákba verődve keresik helyüket a felnőttvilágban. Ezek a szavak persze nemcsak különböző életkorú fiatalok csoportosulásait jelölik, hanem értékítéletet is rejthetnek magukban. (A szülő inkább annak örül, ha fiának barátai vannak, jóval kevésbé annak, ha „haverok” veszik körül. Valaha a „banda” volt gyanús értelmű kifejezés — pl. a vörösingesek bandája *Molnár Ferenc Pál utcai fiújában* —, ma a „galeri” az.) Mindez azonban nem takarhatja el azt a nagyon lényeges közös vonást, hogy a gyermek körülbelül óvodáskorától kezdve kortársainak csoportjaiban vesz részt, abban növekszik föl. (Felnőttkorban is jelentős szerepük van a kortárscsoportoknak, akár a munkahelyen, akár a szabad időben, pl. a „társaság”. Itt azonban a kor-különbségek egyre kevésbé lényegesek.)

Gondoljunk egy iskolai baráti körre, és próbáljuk sorra venni, mi is jellemzi az ilyen kiscsoportokat.

a) Először is a *közvetlen, személyes ismeretség*. (Ezért szokták az ilyen csoportokat ún. „elsődleges csoportoknak” is nevezni.) Ez annyit jelent, hogy a kiscsoportok tagjainak száma erősen korlátozott; csak annyi lehet, hogy valamennyien személyesen is jól ismerjék egymást.

b) A kiscsoportok másik jellegzetessége, hogy *spontán módon alakulnak*. E járőr is csupán néhány tagból áll, mégsem nevezzük szociológiai értelemben „kiscsoportnak”, hiszen felsőbb utasításra alakították ki a tagságát. Hasonlóképpen egy iskolai osztály vagy az osztály egyik padsorában ülők is elég kevesen lehetnek; de mivel adminisztratív intézkedés rendezi el őket (rendszerint még az ülésrendet is így szabják meg), nem tekint-

jük kiscsoportnak őket. De kiscsoport a szünetben vagy a tanítás után összeverődő osztálytársak csoportja.

c) A kiscsoportok további jellemzője, hogy a *csoporttagok között folyamatos interakció zajlik le. Interakción* a szociológiában (szociálpszichológiában) a csoporttagok kölcsönös egymásra hatását értik. Legfontosabb eszköze a beszéd; de természetesen számos más jelrendszere is van minden csoportban (arcjáték, kézmozdulatok, magatartásminták — pl. azonos köszönésforma —, és így tovább). Az egymásra gyakorolt kölcsönhatás eszközévé válhat a divatos ruha, cipő, egy új használati tárgy (óra, ékszer, táska stb.), amelyet a csoporttagok megcsodálnak és megkívánnak (értékessé válik a számukra). Mégis a beszéd az interakció legfontosabb eszköze. Ezért a kiscsoportok aránylag könnyen felismerhetők akár az osztályban is arról, hogy folyamatos véleménycsere zajlik le köztük. Amikor a pedagógus a „fecsegőket” szétülteti, voltaképpen nem tesz egyebet, mint az interakciózó csoporttagokat választja el egymástól. Az interakció egyúttal azt is jelenti, hogy a csoporttagok a csoportban teljes személyiségükkel részt vesznek; a csoporttagság teljes személyiségüket alakítja, változtatja.

d) A kiscsoportok igen lényeges vonása, hogy *minden tagjuknak meghatározott pozíciója van a csoportban*. Ez azt jelenti, hogy minden kiscsoportnak megvan a maga vezetője, és minden csoporttagnak megvan a határozott helye, feladata a csoportban. (Példaképpen gondoljunk ismét a *Pál utcai fiúk*ban szereplő gyermekcsapatokra vagy a gittegyletre.) Csakhogy ez a szerkezet a kiscsoportokban ritkán válik láthatóvá, nyilvánvalóvá; legtöbbször rejtve marad. A kiscsoportnak is megvan tehát a maga szerkezete, de ezt a szerkezetet nem törvényesítették, nem intézményesítették.

A szociálpszichológia és a szociológia egyik legfontosabb kutatási eredménye az elmúlt három-négy évtized alatt, hogy fölismernte és kimutatta: *életünk csaknem valamennyi szakaszában, majdnem minden helyzetben végigkísérnek és körülvesznek bennünket különféle kiscsoportok*. Az ember rendszerint mindig valamilyen csoport tagjaként tevékenykedik; egyszerre

több csoportnak is tagja, s mindez döntően befolyásolja egyéni fejlődését is. A csoportkutatás ezzel párhuzamosan rámutatott arra is, hogy ahol több ember huzamosabb ideig van együtt, ott csakhamar megkezdődik a különféle kiscsoportok kikristályosodása — munkahelyen, iskolában, katonaságnál, szabad időtöltéskor vagy utazás közben stb. Nélkülük sem az egyén, sem a tömeg mozgásának törvényszerűségeit nem ismerhetjük meg a maga teljességében.

A polgári csoportkutatás eredményeiből emeljünk ki ezúttal három irányzatot.¹⁶

● *Elton Mayo* amerikai szociológus és munkacsoportja egy amerikai nagyvállalat megbízásából kezdte tanulmányozni a munka termelékenységének különböző pszichológiai feltételeit még századunk harmincas éveiben. Világszerte ismertté vált kísérleti anyagukban arra mutattak rá, hogy a munkások közötti kapcsolatok voltak a döntőek a munka termelékenységének emelésében. Megállapításaik üzemszervezési iskolává alakultak át, amelynek az *emberi kapcsolatok* nevet adták; mivel az üzemszervezés és az üzemi hatalom kérdéseinek a megoldását az emberek közötti kapcsolatok megváltoztatásában keresik. (Miként kritikusaik több ízben rámutattak, e kapcsolatok egyoldalú hangsúlyozása a hatalmi viszonyok jelentőségének elleplezéséhez vezet; ez az „emberi kapcsolatok” irányzat reakciós vonása.)

● *Jacob Moreno* román származású, Bécsben iskolázott amerikai pszichológus munkásságát az általa kifejlesztett csoportkutatási módszer, a *szociometria* tette nevezetessé. Morenót a második világháború idején az amerikai katonai parancsnokság azzal bízta meg, hogy tanulmányozza a repülőgépek személyzetének összetételét, s ezáltal tegye hatékonyabbá a bevetéseket. Moreno arra törekedett, hogy a legénység ne pusztán katonai parancsra összeállított egység legyen, hanem kiscsoport a szó szociológiai értelmében. Ehhez használta föl a szociometriai technikát, amelynek segítségével az emberek egy nagyobb sokaságából föl lehet térképezni a spontánul kialakult kiscsoportokat. A Moreno által javasolt személyzeti összeállítás a veszteségeket jelentősen csökkentette. A szociometriai technika alkalmazható az osztályban is; iskolai változatát sokan kidolgozták, kipróbálták és az osztályvezető, osztályfőnök kezében is használható eszközzé tették.

● *Kurt Lewin*, Németországból Amerikába menekült pszichológus nevéhez többek között a csoportok vezetési stílusának tanulmányozása fűződik. Kísérletei során háromfajta vezetési stílus eredményességét próbálta ki. A „diktatórikus vezetés” — amely folyamatosan utasított, s alig

támaszkodott a gyermeki közvéleményre — gyors sikereket ért el egy-egy meghatározott cél érdekében, de nem tudta alkotó közösséggé kovácsolni a vezetésére bízott gyermekeket. A „nemtörődöm vezetés” — amely hagyta, hogy a csoport tevékenysége a csoporttagok egyéni érdeklődése szerint alakuljon, s csak annak nyújtott segítséget, aki közvetlenül kérte — szétbomlasztotta a csoportot. A teljesítmény alacsony színvonalú volt, s hosszabb távon a gyermekek sem érezték jól magukat. A „demokratikus” vezetési stílus — amely folyamatosan igényelte a gyermekek kezdeményezését, de egyúttal közvetve érdeklődésüket is irányította, önkormányzatuk kibontakozását segítette — nem hozott olyan látványos eredményeket, mint a diktatorikus vezetés; viszont hosszabb távlatban biztosította a csoport jó légkörét, együttműködésének feltételeit.

A csoportkutatás fő irányai — valamint számos más fontos eredménye, amely ehelyütt nem kerülhet ismertetésre — lényegesen befolyásolják az osztályban, iskolában és az ifjúsági szervezetben folyó nevelőmunkát is. Eredményeik megismerése, technikájuk elsajátítása ezért a nevelésmódszertan egyik fontos feladata.¹⁷

2.22 A kortárscsoport mint szocializációs tényező

Amikor a család szocializációs funkcióiról beszéltünk, voltaképp nem tettünk egyebet, mint egy kiscsoport hatását elemeztük a szocializáció folyamatára. Megállapításainkat általánosítva azt mondhatjuk, hogy a kiscsoportokban folyó interakciók — kölcsönös egymásra hatások — révén hat a kultúra a személyiségre. A kiscsoportokban lezajló folyamatok azok a „hajszálygyökök”, amelyek közvetítésével a kultúra eléri, kialakítja, átformálja a személyiséget. Ilyenformán a kortárscsoportok a gyermek társadalomba való bevezetésének nélkülözhetetlen és folyamatosan ható tényezői.

Ez a hatás persze a gyermek életkorától függően nagyon is különböző lehet. Mindennek részletezéséhez fejlődépszichológiai tanulmányokat kellene folytatnunk. Itt csupán néhány életkori „keresztmetszetet” emelünk ki, hogy törvényszerűségeit

geinek segítségével bemutassuk, miként befolyásolja a kortárs-csoport a szocializációt.¹⁸

Az első ilyen „keresztmetszet” az óvodás korú gyermek szocializációja lehet (3—6 éves kor). Számára a kortárs csoport biztosítja, teszi lehetővé az „együttes élményt”.¹⁹ Ez az együttes élmény annak a fölismeréséből fakad, hogy a pajtásaim és én magam is ugyanazt csináljuk. Az óvodás gyerekek közül valamelyik repülőgépet kezd játszani — zümmög és szétterjeszti a karját —, mire a többiek járványszerűen utánózni kezdik. Ez az egyszerre játszás tölti el a gyermeket az együttes élmény örömeivel. Ez a csoportalakulás legelemibb fázisa: a csoporttagokat — percekre — csupán a hasonló játék köti össze.

A kisiskoláskorban (6—10. életév) a csoportot az együttműködés tartja össze. Ez azt jelenti, hogy bizonyos tevékenységek elvégzésének időtartamára a csoportban meghatározott funkciók alakulnak ki (egyik hordja a homokot, a másik falat rak belőle, a harmadik meglocsolja, hogy keményen álljon stb.). Ez a csoportalakulás fejlettebb, de még mindig kezdetleges szakasza.

A csoport valódi formája az együttérzés kibontakozásával teremődik meg (kb. a serdülőkor kezdetén, 10—12 éves korban). Az együttérzés szakasza azt jelöli, hogy a gyermek a másik érzelmi életét is megosztani igyekszik. Más szóval megkezdődik az olyan interakció, amikor a csoporttagok már teljes személyiségükkel tudnak részt venni a csoportban. Ez az igazi csoport kialakulásának a jele.

Az óvodás korú gyermek csoporttevékenységének a tartalma a felnőtt társadalommal való identifikáció (pl. papás-mamás). Az válik a csoportban vezetővé, akit a felnőtt világ valamiképpen kitüntet, akiről úgy látszik, mintha egy lépéssel közelebb állana a felnőttekhez, mint a többiek (felnöttes hajviselet, felnöttes beszédmód, felnöttes keresztnév, a felnöttes különböző megkülönböztető bánásmódjai). Ebben a szakaszban tehát a „sztár” válik a csoport vezetőjévé. Játékaik a kezdetleges csoportban a felnőtt kultúra tevékenység- és normarendszerének elsajátítását szolgálják.

A serdülőkor kialakuló csoportjaiban az „átpártolás” jelenségét figyelhetjük meg. Ezen azt értjük, hogy a gyermekek szakítanak a felnőttvilág értékeinek a látványos elfogadásával, ehelyett saját gyermeki (ifjúsági) mikrokultúrájuk alakul ki. Ez az első jele annak, hogy a gyermekek készülődnek kiszakadni a családból, s a család helyett a kortárscsoportot igyekeznek elsődleges kiscsoportjukká átalakítani. A kiszakadás természetesen hosszú és sokszor fájdalmas folyamat. A serdülő még nem képes teljesen szakítani a felnőttvilággal, csupán a közvetlen, kézzelfogható képviselőik ellen fordul (szülők, nagyszülők, pedagógusok). Ezért történik meg ezekben a csoportokban, hogy az identifikáció tárgya többé nem a közvetlen felnőttvilág, hanem annak „égi mása”. Ezt a vágyott világot testesítik meg a színésznők, sportolók, énekesek, hősök, katonák, történelmi alakok, föltalálók stb. Hasonlóképp fordul el a csoport korábbi vezetőjétől, a felnőttek által kitüntetett „sztártól”. A serdülő korú csoportok vezetője rendszerint olyan gyermek, akit valamilyen „romantikus légkör” vesz körül (hasonlít a csodált színészekhez, szembe mer szállni a felnőttvilággal, olyasmit tud és mer, amit a többiek és az őket körülvevő felnőttvilág nem stb.).

A felnőttek kortárscsoportjait az önálló mikrokultúra kialakulása jellemzi. Ezek a csoportok úgy befolyásolják új meg új helyzetekben a szocializációt, hogy ún. viszonyítási alapot jelentenek a csoporttag számára. Ez annyit jelent, hogy döntései, választása előtt tudva-tudatlanul csoporttársainak véleményéhez, ítéleteihez tartja magát. Arra van tekintettel, hogy vajon mit fog szólni a családja, a barátai, az ismerősei, a munkatársai. Más szóval a csoportok, amelyben a felnőtt ember részt vesz, mintegy megtestesítik, személyessé teszik számára azt a normarendszert, amelyhez tartania kell magát. Ilyenformán a felnőtt csoportok értékrendszerei, szankciórendszerei, valamint mikrokultúrájuk többi elemei személyessé, közvetlenné, megfoghatóvá válnak a csoporttagokkal való — tényleges vagy képzeletbeli, gyakoribb vagy ritkább — érintkezés, interakció során.

2.3 Környék

A korcsoportokról elmondottak általánosságok maradnak mindaddig, amíg el nem helyezzük őket egy-egy konkrét földrajzi környezetben.

Jelen összefüggésben, környéken azt a földrajzi körzetet értjük, amelyben a gyermek gyakran megfordul, biztosan tájékozódik, ahonnan a gyermek egyedül hazatalál.²⁰ Ebből következik, hogy a környezet — a gyermek mozgástere — két szempontból elemezhető. Fizikai környezetként, amikor a környéket első sorban földrajzi fogalomnak tekintjük, és kiterjedését, a rajta levő objektumokat, a mozgástér jelentőségét elemezzük. A következő lépésként a környéket azoknak az embereknek az összefüggéseként is fölfoghatjuk, akik egy meghatározott földrajzi körben élnek.

2.31 A környezet mint földrajzi fogalom

A környezet nem valamilyen területileg állandó kör, hanem a gyermek életkorával a kiterjedése változik. Az élet első heteiben a gyermek számára csak az ágya és a kézmozgással „föltérképezhető” terület számít „környéknek”. Az idősebb, több hónapos gyermek a lakás többi részeiről is képet alkothat magának a tisztába tévés, a fürdetés idején. Az állni, járni kezdő gyermek számára a lakás a maga teljességében környékké alakul át, majd sétáinak mindennapos színtere (a lépcsőház, a kapu, a kiskert, a ház előtti járdaszakasz, a bölcsőde bejárata, a bölcsődei terem stb.). A „környék” kiterjedése így növekszik fokról fokra, átfogva később az óvodába vezető utat, majd a kört, amely az otthon és az iskola köré közösen húzható. Serdülő- és ifjúkorban pedig azt a földrajzi körzetet tekinthetjük valaki környezetének, amelyben idejének legnagyobb részét tölti, földadatait intézi, szabad idejét megszervezi.

Az elmondottakból több fontos dolog következik. Az egyik az,

hogy a gyermek „környéke” egy bizonyos határon túl tetszőlegesen nem növelhető. Hiába viszünk pl. külföldre egy hároméves gyereket, ő csak azt érzékeli majd, hogy közvetlen környezete megváltozott — de azt nem, hogy mekkora földrajzi távolságokat tett meg. Tudatában így mintegy egymás mellé sorakozik az otthoni kiskert és az a kiskert, ahol a nyarat töltötte, anélkül, hogy érzékelní tudná: tíz vagy ezer kilométer választja el a két kiskertet egymástól. Ez persze nem azt jelenti, hogy okos módon ne lehetne a gyermek környezetét tágítani, ennek a környezettágításnak azonban bizonyos életkori sajátosságok objektív határokat szabnak.

A másik következmény annak a fölfedezése és megállapítása, hogy mindnyájan bizonyos körzetben élünk, s e körzet földrajzilag meglehetősen biztosan körülhatárolható. A környék a felnőtt számára munkahelyét, lakóhelyét és a lakóhelyéhez kapcsolódó mindennapi szükségletek kielégítésének földrajzi helyét jelenti (posta, bevásárlás, iskola, hivatal stb.). Ilyenformán mindnyájan nemcsak csoporttagok vagyunk, hanem egyúttal bizonyos környéken élő, környékhez kötött csoportok tagjai is. A környék a folyamatos szocializáció földrajzi színtere.

2.32 A környék mint szociológiai fogalom

Eddig a környék földrajzi kiterjedéséről beszéltünk, nem különbösek azonban azok az objektumok sem, amelyekkel a gyermek a környezetében először ismerkedik meg, s amely a felnőtt ember számára mindennapos látványt nyújt. A kérdés biológiai-egészségügyi oldalára itt nem térünk ki (zöldövezet, a levegő szennyezettsége, természeti környezetvédelem stb.). A környék mint fizikai környezet azonban — azáltal, hogy bizonyos objektumok együtteséből áll — más szempontból is igen fontos lehet a társadalmi beilleszkedésben. A környék ugyanis igen erősen befolyásolja, hogy milyen helyzetbe kerülhet élete első éveitől a gyermek, s e helyzetekben hogyan tanul meg viselkedni. Itt

mindenekelőtt a falusi és a városi környezet eltéréseire gondolhatunk.

Mit látott maga előtt egy alföldi falusi gyerek, ha kilépett a kiskapun? Reggel van, most hajtják a csordát. Szól a duda, durran az ostor. A tehének lassú oldalgáccsal csatlakoznak a többihez, a kócos kiskutya mérgesen ugat. A szomszédok rendszerint megállanak egy percre a kapuban, hogy meggyőződjenek: minden rendjén megy-e. Közben egy-két kérdés-feleletre is alkalom nyílik. Száll a por, alig látni meg benne a teherautót, amely lassít és megvárja, amíg az állatok kényelmesen két oldalra húzódnak. Egy tavaszi, nyári vagy kora őszi reggelen mindez negyedórás-húszperces program lehet egy iskolába készülődő vagy otthon szünetelő gyerek számára.

Mit lát ezel szemben egy nagyvárosi gyerek, ha leküldik a szomszéd boltba tejért? Körülbelül két-három percenként vált a jelzőlámpa. Különléle márkájú személykocsik érkeznek a kereszteződéshez, lassítanak, kigyúl a féklámpájuk. A járda felőli sornak villog az irányjelzője. Megszólal a villamos berregője: csukódnak az ajtók. A jelzőlámpa már piros-sárgát mutat, a gépkocsivezetők a sebességváltóhoz nyúlnek. Azután a zöld jelzésre egyszerre, ugrásszerűen indul meg a forgalom. A másik oldalon pedig gyülekezni kezdenek a gyalogosok: ahány, annyi öltözet, arckifejezés, testtartás. Mindez nagyjából két-három perces látvány.

Ebből az illusztrációból — amelyhez hasonló helyzeteket hosszú sorba gyűjthetnék — könnyen érzékelhető, milyen különbséget jelent a falusi és a városi gyermek fejlődésében az eltérő földrajzi-fizikai környezet. A városi gyermek számára a percenként változó helyzetek gyors alkalmazkodást írnak elő: sürge helyzetfölismerést és sebes áttekintést. Ugyanakkor szemlélődésre, a szituáció átgondolására, „földolgozására” nemigen marad idő. A falun élő gyermek környezete távrolról sem változik ennyire gyorsan. Több idő marad az „élmények” földolgozására, befogadására, több a lehetőség a bekapcsolódásra és az együttműködésre az eseményekkel. Mindez — a személyiségfejlődés bizonyos szakán — számottevő eltéréseket okozhat.

Ezzel már az urbanizáció problémáit érintjük. Az „urbanizáció” városiasodást jelent, azt a folyamatot jelzik vele, amelynek során a hagyományos, mezőgazdasági települések (tanyák, falvak stb.) modern ipari jellegű településekké alakulnak át.

A szaknyelvi szóhasználat különbséget tesz várososodás és városiasodás között. Várososodáson értik a folyamatnak azt az aspektusát, hogy városok épülnek a korábban elhagyott vagy ritkán lakott területeken. A városiasodás azt jelenti, hogy a korábban már meglevő települések alakulnak át városokká vagy fejlődnek nagyvárossá tovább. Így például többek között Moszkva környéke, Csehszlovákiában Moravská Ostrava vidéke több tíz kilométer hosszú egyetlen összeépült város; hasonló jelenség figyelhető meg az NSZK-ban, a Ruhr-vidéken vagy az Egyesült Államok keleti partvidékének hosszában.

Az urbanizáció azonban természetesen nemcsak közgazdasági és építészeti probléma, hanem legalább ugyanolyan mértékben társadalmi is. Az urbanizáció körülményei magasabb szintre emelik és meggyorsítják a társadalmi integráció és a társadalmi dezorganizáció folyamatait. Ezek a társadalmi folyamatok a társadalmi struktúra átalakulásának fontos vetületei, végső gyökerük a termelőerők fejlődése korunkban. Az urbanizáció gyorsíthatja vagy lassíthatja a társadalmi folyamatok kibontakozását.²¹

Az urbanizáció a társadalmi integráció új folyamatait indítja meg. A városlakók között gyakoribb az a helyzet, amelyben interakció kezdődik két vagy több ember között, s ez csoportalakulásokra ösztönöz. Ennek az oka részben az ipar, amely nagy tömegű embert kapcsol egybe a termelésben, kooperációjuk nélkül a termelés elképzelhetetlen lenne. Ezek az újfajta munkaszervezetek új típusú csoportkapcsolatok kialakulását jelenthetik. (A magányos körülmények között dolgozó paraszt — főként ameddig nem tartozott nagyobb munkaszervezetbe, mint pl. a termelőszövetkezet — földmunkájában nagyjából magára hagyatkozva, legfőleg a családi munkaszervezetben dolgozott együtt. A volt mezőgazdasági cselédségnél persze más volt a helyzet.) Az urbanizáció teremt olyan körülményeket is, amelyek között a csoportalakulás elemi formája: az együttes élmény gyakrabban jelentkezik. (Gondolunk itt egy tömegszerecsétlenség kíváncsiskodóira, egy színházi előadás közönségére, egy könnyűzenei hangverseny rajongóira, a futballpálya

lelátóin szurkolókra stb.) Nem véletlen, hogy a korai kapitalizmus politikai hatalma — hazánkban még legutóbb is, az ellenforradalmi korszakban — a városok munkáslakta területeitől épp azért félt, mert ott gyors integrációs folyamatok mehettek végbe a fönnálló politikai rend ellen.

A társadalmi integrációs folyamatokat támogatja az urbanizáció azáltal is, hogy mintegy próbára teszi a rokonsági, vérségi kapcsolatokat. A városi körülmények között — épp mert közősen elfogadott, közvetlenül szankcionálható normarendszer nincs — a rokoni, vérségi kapcsolatok megszakítása ma már nem ütközik semmiféle társadalmi elítélésbe. Amennyiben tehát mégis fönn tartjuk őket, akkor ezek az integráció hathatós eszközeivé válhatnak.

Az urbanizáció egyúttal fölgyorsít bizonyos társadalmi dezorganizációs folyamatokat is azáltal, hogy fölszámolja a hagyományos településeket. Ezzel azok a földrajzi körzetek szűnnek meg, ahol a hagyományos (rendszerint még középkori örökséget is hordozó) normarendszerek, tevékenységrendszerek és tapasztalatrendszerek éltek. Az érték- és szankciórendszer különbözőségei hangsúlyossá válnak azáltal, hogy a falusi település térbelileg is megbomlik. A városba költözés, a település városiassá válása a mikrokultúrák különbözőségeit teszi hangsúlyossá (pl. van, aki városban kíván megtelepedni, más a falut részesíti előnyben).

A városba kerülés meglazítja a vérségi kapcsolatokat, a rokonsági együvé tartozást, sőt az elsődleges csoportkapcsolatokat is. Aki városba került, az ritkán látogat haza, sokszor egyenesen „elveszettnek” tekinthető a család és a rokonság számára. Sőt, a városi viszonyok között — épp a távolságok következtében — a kiscsoportkapcsolatok is rövidebb életűek (ki vannak tévé például annak, hogy a csoporttagok elcserélik a lakásukat, s elkerülnek egymás közeléből). Hasonlóképpen nehézé válik a szomszédsági kapcsolatok kialakulása a nagyvárosi építkezés sajátosságai miatt is. *Az urbanizáció magasabb szintre emeli, fölgyorsítja a hagyományos társadalmi kötelékek átalakulását.*

Mindezt azért fontos hangsúlyoznunk, mert a gyermek kör-

nyezete nem egyszerűen földrajzi-fizikai környezet, hanem beletartoznak a rajta lakó emberek csoportjai, szervezetei is. A gyermek szocializációja pedig, mint láttuk, az adott környezetben élő, különböző csoportok segítségével zajlik le, így különböző lakóhelyi körzetekben más-más értékek, magatartásminták, beállítottságok szerint történhet. A környezet társadalmi meghatározottsága így közvetítődik a szocializáció folyamatában a gyermek személyiségéhez.

2.33 Csoportok és szervezetek a gyermek környezetében

Az urbanizáció jelenségeit taglalva a fizikai környezet fogalmától elérkeztünk addig a megállapításig, hogy a környék egyúttal a körzetben lakó emberek csoportjait is jelenti. A gyermek számára ismerős közvetlen földrajzi környék — a rajta lakó emberekkel — adja az „otthon” fogalmát, amelyhez érzelmiileg is kötődhet. Az „otthon” fogalmában tehát a környék mindkét mozzanata egyszerre benne foglaltatik. Az ismerősök egymagukban még nem „otthon”, az ismerős vidék lakói nélkül még szintén nem az. Az otthon egy meghatározott földrajzi körzet, a benne kialakult emberi kapcsolatokkal együtt. Ebből az otthon fogalomból nőtt ki azután a haza elvontabb fogalma is, ami nem más, mint emberi kapcsolataink rávetítése az ország egész területére, más szóval annak a kijelentése, hogy az ország egész területét „környékünknek” tekintjük.

Kik alkotják azokat az embercsoportokat, akikkel a gyermek a „környéken” megismerkedik? A két legfontosabb csoportról már előzőleg megemlékeztünk: az egyik a család, a másik a kortársak csoportja. Ezeken kívül természetesen a gyermek még más csoportoknak is tagjává válik egy bizonyos környéken. Ilyenek a szomszédok, az ismerős járókelők, esetleg a közelben dolgozó munkások stb. Mihelyt a gyermek interakcióba lép velük — köszön nekik, megszólítja őket, válaszol kérdéseikre és így tovább —, azok a normák, amelyeket ezek a csoportok képviselnek, hatni kezdenek a gyermekre is. (A szomszéd nénik pl.

rosszallnak bizonyos fajta köszönést, de megdicsérnek egy más köszönésformát.) Ezzel együtt a gyermek, az ifjú — vagy a felnőtt, aki új lakó ezen a környéken — megkezdi a beilleszkedést abba a mikrokultúrába, amelyet a környék lakói képviselnek.

Nemcsak embercsoportok veszik körül a gyermeket a környéken, hanem az emberek bizonyos szervezetei is, azaz meghatározott munkát végző, meghatározott keretek között dolgozó férfiak és nők. Ilyen szervezet a gyermek környezetében a bolt, ahol naponta bevásárol, a ktsz-műhely, ahová elviszi a rossz cipőjét, a ruhatisztító, ahová a szennyessel küldik, az étterem, ahol a család ünnepi alkalmakkor megebédel, a posta, ahol bélyeget vásárol és a leveleit föladja, a tanács, a rendőrség, a mozi, a művelődési ház, a könyvtár, a tömegközlekedés és így tovább. Fontosságuk a szocializáció szempontjából alig kisebb, mint az előbb említett embercsoportoké. Hiszen a gyermek ezekben a szervezetekben tanulja meg azokat a magatartásformákat, beállítottságokat, normarendszereket, amelyekre később, az életben való biztonságos tájékozódásnál nélkülözhetetlen szüksége lehet.

Ilyenformán a környéken működő szervezetek hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermeket bizonyos magatartásmintákra, beállítottságokra, értékekre és szankciókra neveljék, vagyis szocializálják.

Ezek a szervezetek ezt a szocializációs funkciót csupán mellékesen látják el, miközben fő hivatásuk szerint ügyintéznak, leveleket továbbítanak, tömegforgalmat bonyolítanak le stb. Vannak azonban olyan szervezetek is a gyermek környezetében, amelyeknek éppen az a fő hivatása, hogy ellássák a gyermek társadalomba való bevezetésének bizonyos feladatait. Elsősorban a bölcsődére, az óvodára, az iskolára gondolunk. (Ezeket a szervezeteket csak említjük itt, mivel velük részletesebben a 3. fejezetben foglalkozunk.)

2.4 Az első munkahely

A hagyományos nevelésszociológiák ritkán szoktak a munkahely nevelő hatására részletesen kitérni. Ha a szocializáció folyamatát egy vagy néhány életszakaszra korlátozzuk, akkor a család és az iskola kínálkozik legfontosabb témául. Elfogadva azonban a társadalomba való bevezetés élethosszig tartó folyamatának koncepcióját, a szocializáció további fontos társadalmi kereteit kell bevonnunk vizsgálódásaink közé. *Köztük is az egyik legfontosabb a munkahely.*

Minden új munkahely új meg új beilleszkedést kíván, új csoportok és szervezeti keretek közé. E beilleszkedés során — éppen mert részben vagy egészben új társadalmi környezetről van szó — bizonyos kulturális elemeket újra meg kell tanulni, újból el kell sajátítani. Az ismeretek, jártasságok és készségek rendszerében meglehetősen nyilvánvaló mindez, de az új munkatársak csoportja sajátos magatartásmintákat is elvárhat a most belépő tagtól, nem is szólva az értékrendszerek közti különbségekről.

A munkahelyek között is kiemelkedően fontos az első munkahely. Egyrészt azért, mert ekkor kerül az ifjú az iskola társadalmi együtteseinek közül egy valóságos munkaszervezet keretei közé; az iskolából most lép át „az életbe”. Mindaz, ami ezzel az átlépéssel együtt jár, többször már nem ismétlődik meg, bár nyilván máskor is fog még munkahelyet változtatni, s ez, mint említettük, a beilleszkedés új meg új alkalmát és követelményeit jelenti. A pályaal alkalmazkodás folyamata az első munkahellyel kritikus szakaszba ér. Az első munkahely szolgáltatja a szocializáció e részfolyamatának eredményeiről az első — s tán mindvégig a legfontosabb — „visszajelzést”, tájékoztatást. S az első munkahely azért is különösen jelentős, mert az ifjúban itt tudatosul (többé-kevésbé legalábbis) a szocializáció követelménye. Későbbi munkahelyein támaszkodhat azokra a tapasztalatokra (nemritkán törésekre, bizonyos csalódásokra is), amelyeket ez alkalommal szerzett.

Megoldhatatlan lenne egy rövid nevelésszociológiai áttekintés keretében valamennyi lehetséges „első munkahelyet” jellemezni. Két dolgot tehetünk e helyett. Vagy azokat a vonásokat említjük, amelyek minden „első munkahely” esetében közösek (ezt lényegében már megtettük, amikor az „első munkahely” egyszerűségére rámutattunk), vagy pedig kiválasztunk egyet a társadalmunkban lehetséges — és gyakori — „első munkahelyek” közül, s azt jellemezzük; remélve egyúttal, hogy más „első munkahelyek” számos vonását is leírjuk vele. Ezt a második megoldást követjük, amikor „az üzemet” írjuk körül kissé közelebbről. Választásunkat két okkal magyarázhatjuk. Egyrészt „az üzem” lesz tanítványaink többségének „első munkahelye”. (Ugyanakkor arról sem feledkezhetünk meg, hogy az „üzem” még mindig majdnem jóvátehetetlen általánosításokat jelent.) Másrészt az üzemszociológia meglehetősen gazdag anyaga jó lehetőségeket nyújt az üzemnek mint a szocializáció keretének rövid leírására.²²

2.41 A pályaaalkalmazkodás mint szocializációs folyamat

A pályaaalkalmazkodás hosszú folyamat. Csúcspontja a pályaválasztás; ha azonban közelebből szemügyre vesszük, kiderül, hogy előtte is, utána is jelentős részfolyamatok zajlanak le. A fiatalok munkahelyi beilleszkedését vázolja rendszerint a pályaválasztás mozzanatára szoktak korlátozódni; hangsúlyozva, hogy ez az a döntő lépés, amelyben az előzmények összesűrűsödnek, és a következmények is többé-kevésbé jól fölbecsülhetők. Mi sem kívánjuk a pályaválasztás mozzanatának fontosságát kisebbíteni; csupán arra mutatunk rá, hogy *ezt a döntő lépést hosszú szakasz készíti elő, és további hosszú szakasz teljesítheti be vagy módosíthatja.*²³ Ezúttal az egész folyamatot mint a szocializációs folyamat egy részét vesszük szemügyre.

A pályaválasztást megelőző folyamatot az *általános képzés* szakaszának nevezhetjük. A fiatalok elhelyezkedését az iskolai oktatás-nevelés rendszerében később említjük, előbb pedig már

rámutatunk a családi háttér fontosságára és eltéréseinek következményeire. Itt most azokra a problémákra utalunk, amelyek a pályaválasztás szempontjából érdemelnek figyelmet. Ami az általános képzés szakaszát illeti, az egész személyiség megfelelő fejlettségi fokát kell elérnie. A pályaválasztás szempontjából döntő jegyeknek tartjuk az önnevelés igényét és megkezdődését; a munkaerőköls kialakulását (lelkiismeretesség, kitartás, motiváció stb.); a társas alkalmazkodás kibontakozását; az életeszmények kialakulását.

Mindazokat a követelményeket, amelyeket az általános képzés szakaszában kell elérni, erősen befolyásolja az a családi-társadalmi környezet, amelyből az ifjú érkezett, s amely esetenként eltérő értékeket sugall, eszményeket fogadtat el vele. Ilyenformán az általános képzés szakaszának végén — amikor a megfelelő választás képessége, a szakmai képzés lehetősége, illetve a szakmai beilleszkedésre való törekvés ki kell alakuljon — a pályaválasztó fiatalok már jelentős eltéréseket mutathatnak.

Az általános képzés szakaszát a *pályaválasztás* mozzanata zárja le. Nem egyetlen időponthoz kötött döntés; hiszen legkorábban a 14. életévben érkezhethet el a fiatal eddig, s legkésőbb a 18. életévben kell sorra kerülnie.

A Munkaügyi Minisztérium által vezetett 1970-es vizsgálat adatai jellegzetesen utalnak azokra a különbségekre, amelyek a pályaválasztás időpontjára a gyermekek és ifjak törekvéseiben kialakultak.²⁴

A megkérdezett mezőgazdasági fizikai dolgozók családjában mintegy 80 százalékra volt tehető a kétkézi munkáspályát választók aránya (az általános iskola 7. osztályos tanulói között); ebből 70 százalék szakmunkás-képesítéshez kötött foglalkozást jelölt meg, elsősorban az ún. népszerűtlen szakmákat. A középiskolát végzettek közt sincs számottevő különbség; a mezőgazdasági fizikai dolgozók gyermekeinek alig 7 százaléka készült szellemi dolgozónak.

A szakmunkás szülők gyermekeit ezzel szemben az jellemzi, hogy mintegy 70 százalékban választottak kétkézi munkáspályákat (80 százalékban szakmunkás-képesítéshez kötöttet); e pályák azonban rendszerint ún. keresett szakmák voltak. A nagy változás a középiskolában kö-

vetkezik be, ahol a III. évfolyam végén 24 százalékuk kívánja elhagyni szülei foglalkozási csoportját.

A harmadik pályaválasztó csoport a segéd- és betanított munkások gyermekei. Köztük a legmagasabb azoknak az aránya, akik 7. osztályos korukban ipari munkásnak készülnek. Arányszámuk ugyancsak a legmagasabb azok között is, akik az ún. népszerűtlen szakmák utánpótlására készülnek. Ezen a tendencián körülből a középiskola elvégzése sem változtat (arányszámuk egyébként a középiskolát végzettek között a három fizikai dolgozó kategóriát tekintve a legalacsonyabb).

Bár egyéb forrásokból ismeretes, hogy a tanulók fele mást választ évről évre, mint amit előre jelzett, de ez a „más” nem jelent tendenciaszerűen átlépést a foglalkozások egyik csoportjából a másikba. Rendszerint a szakmák közötti cseréről, az egyes népgazdasági ágak közti jelentkezőbeli eltolódásról van szó.

A pályaválasztást követő folyamatot *szakmai képzés* néven foglalhatjuk össze. Főadata a fölkészítés a szakmára, amin legalább további három dolog értendő:

- a munkaérettség, azaz a személyiség olyan állapota, amely valószínűvé teszi az eredményes helytállást a pályán;
- az üzemi érettség, amely bizonyos jellemsajátosságokat jelent az üzemi munkában;
- a társadalmi érettség, amely az üzemen kívüli — vagy beüli — társadalmi-társasági életben való helytállást jelöli.

A szakmai képzés hétköznapi fölfogásban — leegyszerűsítve — nem egyéb, mint egy szakma megtanulása. Ennek a „szakképzési szemléletnek” az a gyöngéje, hogy a dolgozóvá válnak csak az egyik, jöllehet kétségtelenül döntő aspektusára figyel. A valóságban ennél jóval több történik: a munkások ismereteinek és tapasztalatainak elsajátítását (minden szinten!) beállítottságaik, magatartásmintáik, valamint értékrendszerük elsajátítása kíséri. Ezek a folyamatok azonban rendszerint nem vagy csak alig-alig kerülnek ellenőrzés alá. Ahhoz, hogy ezt a képzési folyamatot némiképp irányítani tudjuk, meg kell ismerni azt a „hálózatot”, amely a dolgozók magatartásmintáiból, beállítottságaiból, értékeiből áll. Ez a „hálózat” nem egyéb,

mint az üzem szervezete a maga alá- és fölérendeltségeivel, elvárásaival és kontrolljaival. A jellegzetes magatartásminták és értékek ebben a szerkezetben alakulnak ki, szilárdulnak meg és örökítődnék át.

A szakmai képzés a *munkába állással* zárul le. E tekintetben is nagy a különbség a fiatalok különböző csoportjai között. Hiszen például a segédmunkás számára a pályaválasztás egybeesik a munkába állással; a szakmai képzés szakasza pedig már a munkahelyen belül — némi szervezett oktatás keretében (baleset-megelőzés, tűzrendészeti oktatás) és sok spontán tanulás révén — történik. A betanított munkásfiatal esete hasonló: a pályaválasztás ezúttal is egybeesik a munkába állással. Itt azonban az üzemben belül nagyobb az intézményes oktatás aránya a spontán tanulási folyamatokhoz képest.

A munkásfiatalok közül legbonyolultabb helyzetben a szakmunkásnak készülők vannak. Az ő számukra ugyanis a szakmai képzés nem pusztán az üzemben történik, hanem közbeiktatódik egy másik, kifejezetten iskolai jellegű intézmény: a szakmunkásintézet (szakközépiskola). A szakmunkássá válásnak jelentős tényezői azok a feszültségek, amelyek akkor alakulnak ki a fiatalokban, amikor az egyik fajta szervezetből átkerülnek a másik fajta szervezetbe (itt munkások, amott tanulók; itt termelnek, amott „iskolás viselkedést” várnak el tőlük stb.). Kiegészíti a képet a szakoktató és a pedagógus nem mindig és nem föltétlenül harmonikus viszonya; a két szervezet vezetőinek viszonya és így tovább. A szakma, az üzem nagysága, a tanműhely stb. tovább módosíthatják a helyzetet. Ilyenformán igen sok variáció alakulhat ki az oktatási és a termelési szervezetek viszonyában (vö. „elméletigényes” és nem elméletigényes szakmák és szívóhatásuk, elvárásaik az iskolával szemben stb.), amely mind döntően befolyásolja a szakmunkásképzésnek társadalmi „erőterét”.

2.42 Az üzem mint a beilleszkedés kerete

Az üzemi szervezet létrejöttét társadalmi szükséglet indokolja. A társadalmi szükséglet „szívóhatása” nélkül a szervezet nem alakul ki; a szervezet kiépülése mintegy „válasz” a fölismert, tudatosított és kielégíteni szándékozott társadalmi szükségletekre. Ez általában érvényes valamennyi társadalmi szervezetre; különösen is áll azonban a termelési szervezetekre. Az *üzem olyan társadalmi együttes, amelyet a társadalmi termelés hozott létre pontosan körülírható termelési-fogyasztási célok érdekében.*²⁵

Minden termelőszervezet két szervezési tendencia dinamikus egyensúlyát valósítja meg, legalábbis ezt az egyensúlyt hivatott megteremteni. E két tendencia kialakulása és ellentétes volta annál világosabb, mennél nagyobb méretű maga a szervezet; de többé-kevésbé rejtett formában valamennyi termelési szervezetet jellemzi, a szervezet lényegéből fakad. Az *egyik tendenciát a munkamegosztás hozza magával, a másik tendenciát viszont az irányítás, ellenőrzés hordozza.*

A munkamegosztás a társadalmi cél érdekében végrehajtott együttműködés következménye, ha az együttműködők száma jelentékeny, képzettségük pedig számottevően különbözik. A munkamegosztás — nagyon leegyszerűsítve a dolgot — ilyenkor azt jelenti, hogy a termelési folyamatban a szervezet egyes tagjai más és más föladatot látnak el, máshol foglalnak helyet. A munkamegosztás ilyenformán bizonyos *anarchikus tendenciát* képvisel. Az egységes munkafolyamat ugyanis részekre bomlik; a részfeladatokat végzők legtöbbször csak saját részfeladataikat látják világosan; az általuk végzett munkafolyamat alapján érdekeik is különbözőképp alakulnak, nemritkán szembe is kerülnek egymással.

A munkamegosztásnak ezzel az anarchikus tendenciájával szemben az irányítás, ellenőrzés *centralista tendenciát* hordoz. A kifejezés itt azt jelenti, hogy a termelés vezetése számára a munkafolyamatok egysége a nyilvánvaló; a megosztva végzett munka közös vonásaira koncentrál mindez esetenként eltakar-

hatja előle a részfolyamatokat végzők valóságos helyzetét és a helyzetük nyomán kialakuló érdekeit. Míg tehát a munkamegosztás megfelelő irányítás, ellenőrzés nélkül együttműködés helyett anarchiával fenyeget a termelési folyamatban, addig a vezetés a célra irányultságot túlzottan leegyszerűsítve képviselheti; s fönnáll a veszély, hogy a munkamegosztásból következő szociológiai-pszichológiai sajátosságokat figyelmen kívül hagyva, együttműködés helyett egyeduralmat teremtsen.

Ez a kétféle tendencia a szervezetben azáltal egyensúlyozódik ki, hogy lépcsőzetes, *hierarchikus fölépítést* alakít ki, vagyis a szervezet különféle „elemei” egymásnak alá és fölé vannak rendelve.

A hierarchia az üzemi szervezetben két lényeges dolgot jelent. Az egyik, hogy a termelési folyamat bizonyos mozzanatainak megfelelően különféle „szintek” alakulnak ki a szervezetben. Ezek a szintek a termeléssel kapcsolatban más-más feladatot látnak el; mégpedig olyanokat, amelyek nem végezhetők egymástól függetlenül, hanem föltételezik, sőt meg is határozzák egymást. Az egyik szinten születnek a termelési folyamattal kapcsolatos — abból következő vagy annak egészét módosító — célkitűzések. Ez a szint a tervezés, az előrebecslés, az egész folyamat áttekintésének szintje, a legfelső vezetés, az igazgatás lépcsője. A másik szinten születnek meg a tulajdonképpeni termelőfolyamatot irányító, vezérlő részdöntések. Az ezen a szinten végzett munkát egyrészt a legfelső szinten születő célok határozzák meg, másrészt azok a tájékoztatások, amelyek a harmadik szintről érkeznek. Ez a szint a középszintű vezetés lépcsője. A harmadik szinten folyik a termelőmunka. Ezt a szintet a legfelső szint már csupán áttételesen befolyásolja: közvetlenül sem nem ismeri, sem nem utasítja. (Az áttételt az említett középszint jelenti.) Ez a szint a végrehajtásé; itt születnek azok az információk is, amelyek a termelés eredményeiről és problémáiról számolnak be közvetlenül az irányító, közvetve a célokat kitűző szint számára.

Az üzemi szervezet hierarchikus fölépítése másrészt azt is jelenti, hogy bármelyik szinten működjék is valaki, cselekvését, magatartását egész szabályrendszer írja körül. Ezt a szabályrendszert egyrészt intézményes előírások, hivatalos kötelezettségek, tételes (írásos) utasítások alkotják. (A végrehajtás szintjén például a technológiai utasítások csakúgy, mint a kollektív szerződés vonatkozó részletei, az üzemi házirend pontjai stb.) Másrészt következik abból a tapasztalatrendszerből, amellyel a szervezet tagja a szervezetbe került, mindenekelőtt szakmai tudásából, jártasságából és munkakészségeiből. Mindezen túl azonban van még egy fontos

eleme a magatartást meghatározó szabályrendszernek: azok az elő nem írt, tételesen meg nem fogalmazott — esetenként nem vagy nem teljesen tudatosult — minták, normák, értékek, amelyeket egy-egy brigád vagy munkacsoport tagjai várnak el attól, aki újonnan közéjük kerül (például az ún. „teljesítmény-visszatartás” a norma megszigorításának megelőzése érdekében). Bár a szabályrendszernek ezek a nem hivatalos (informális) elemei lényegtelennek látszanak akár a technológiai fegyelem, akár a kollektív szerződés hordereje mellett, számos külföldi és újabb hazai szociológiai vizsgálat mutatott rá magatartást szabályozó nagy fontosságukra.

A termelési szervezet működését az biztosítja, ha a hierarchikusan tagolt szintek célkitűzései egybeesnek. Az ideális leírás szerint éppen azért alakul ki szervezet a társadalmi szükségletek vonzásában, és éppen azért alakul ki adott formájában, mert a munkamegosztásban kitermelődött részérdekek a társadalmi szükséglet kielégítésének szolgálatában egymás alá rendelődnék. A termelési szervezet ilyen ideális leírása persze nem helyettesítheti egy-egy adott szervezet konkrét vizsgálatát. Az ideális szervezeti leírás csupán arra való, hogy a gyakorlatban tapasztaltakat hozzá mérjük; hogy az eszményi leírást mércéül használjuk. Az üzemszociológiai kutatások egyik fontos tanulsága ugyanis az, hogy azok a részérdekek, amelyek a termelési szervezet különböző szintjein alakulnak ki, ritkán és csak részlegesen esnek egybe. (A kutatás egyik fontos főadata annak meghatározása, hogy vajon a részérdekek milyen arányú egybeesése teszi lehetővé s mekkora eltérésük akadályozza a szervezet működését.) *Az érdekek egybeesését a szervezet kontrollmechanizmusa hivatott szolgálni.*

A kontrollmechanizmust rendszerint nem csupán egy-egy elem alkotja, hanem mint a magatartást befolyásoló szabályrendszer általában, ez is több elemből áll. Rendszerint van azonban egy vagy néhány fontos eleme, amelynek jelentősége kiemelkedik a szabályrendszer egészéből. Ezeket az elemeket azért fontos ismerni, mert változtatásuk révén sikerülhet befolyásolni a magatartást az érdekek közelítése révén.

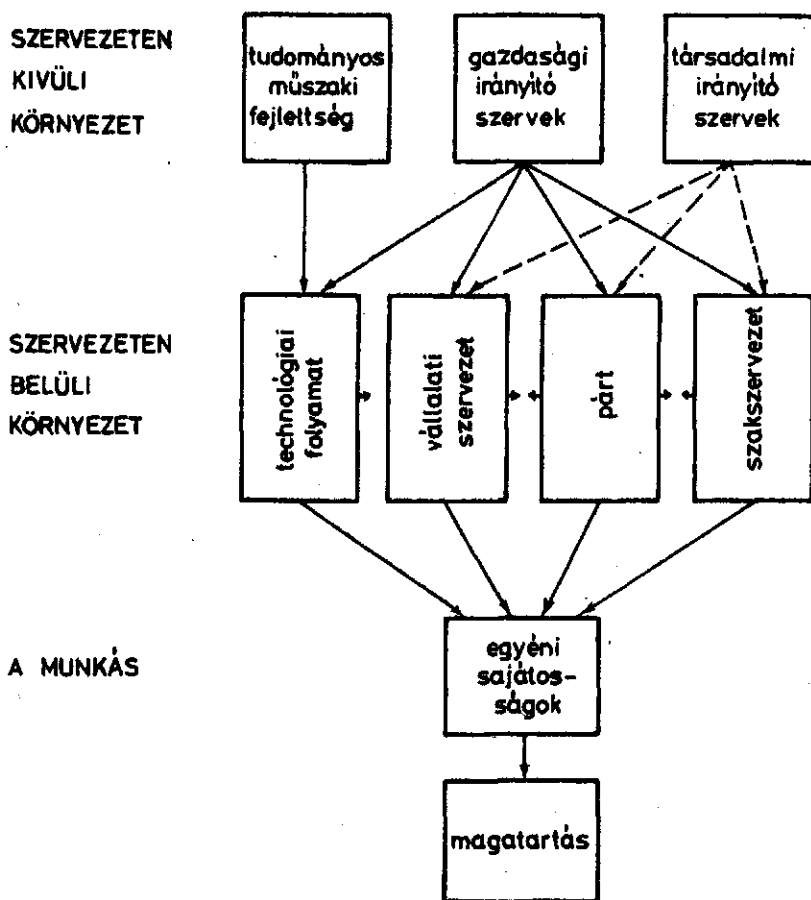
Az üzemi szervezetben a kontrollmechanizmusnak két lényeges eleme van. *Az egyik az anyagi ösztönzés, a másik pedig*

az előrejutás a szervezetben. Az anyagi ösztönzés a munkabérre épül, azt módosítja, egészíti ki és fejleszti a kontrollmechanizmus legfontosabb elemévé. Az anyagi ösztönzés révén ugyanis a szervezet különböző szintjeinek részérdekeit hozzuk közelebb egymáshoz úgy, hogy a keresetek emelkedésének közös érdekeltiségére mutatunk rá. Az anyagi ösztönzés azonban csupán egyik — bár kétségtelenül az egyik legfontosabb — eleme a kontrollmechanizmusnak. Az ösztönzés más formái kísérik és kiegészítik (sőt esetenként — eléggé szokatlan módon — meg is előzhetik, fontosabbak is lehetnek nála). Így például a bekerülés a vállalati lakásépítő akcióba; a szocialista brigád cím vagy a törzsgárdajelvény elnyerése stb.

A kontrollmechanizmus másik lényeges eleme az előre jutás. Ezen az olyan lehetőségeket értjük, amelyek segítségével valaki a termelés alsóbb szintjéről magasabb szintre kerülhet. Esetenként a kontrollmechanizmusnak ez az eleme akár nagyobb erővel is hathat, mint az anyagi ösztönzés, a teljesítményelv.

2.43 Beilleszkedés az üzem társadalmába

A gazdasági élet általános szintjétől az emberi munkásmagatartások kialakulásáig hosszú az út, sok és bonyolult az áttétel. (Vö. 2.1 ábra.) A beilleszkedés legtágabban vett terepét természetesen a szervezeten kívüli környezet alkotja: a műszaki-tudományos fejlettség, a gazdasági, illetve a társadalmi irányító szervek munkája, működése. A beilleszkedés konkrét, tényleges terepét: egy-egy üzem világát legnagyobb vonásokban ezek befolyásolják, határozzák meg. Az üzemi környezet — legáltalánosabb összetevőire bontva — a technológiai (termelési) folyamatból, a vállalati szervezetből, a pártszervezetből és az ifjúsági szervezetből, valamint a szakszervezetből áll. Az üzemi szervezetnek ezek a részlegei együttműködésükkel vagy konfliktusikkal, egyező vagy eltérő elvárásaikkal, egymást erősítő vagy gyöngítő előírásaikkal és követelményeikkel stb. befolyásolják



2.1 ábra. A dolgozó magatartását meghatározó szervezeti keretek
 Közl: Héthy Lajos, Makó Csaba: *Munkásmagatartások és a vállalati szervezet*. (Bp., Akadémiai 1972, 30.)

a fiatal egyéni sajátosságokon is alapuló viselkedését, s alakítják ki a jellegzetes magatartásokat.²⁶

Ebben a keretben zajlik le a szakképzési szakasz után (vagy ha ez kimaradt — mint pl. a segédmunkásoknál — az általános

képzés szakasza után közvetlenül) a szakmai tevékenység szakasza. A szakmai tevékenység szakasza dönti el a beválást vagy be nem válást; azaz azt a kérdést, vajon az ifjú ténylegesen is megfelel-e az adott termelési ág és munkahely követelményeinek. A beválás eredményeit azután az életpálya foglalja össze.

Az üzembe való beilleszkedés természetesen nem pusztán azoknak az ismereteknek, jártasságoknak és készségeknek a próbára tételét jelenti, amelyek a termeléshez szükségesek. Az üzemi beilleszkedés sem más, mint beilleszkedés az üzem társadalmának világába. És bár ennek szükséges feltétele a termelésben való helytállás, megfelelés, ez a feltétel csupán szükséges, de nem elégséges. E beilleszkedés során el kell sajátítani azokat a magatartásokat is, amelyek az üzemben dolgozókat közösen jellemzik — munkavégzésen túl is —; el kell sajátítani azt az érték- és normarendszert, amelyhez az üzemben dolgozók igazodnak (a teljesítmények szintje, a versenyszellem stb.). Csak ezek árán lesz teljes az üzemi beilleszkedés; ellenkező esetben fölmerül a munkahely megváltoztatásának gondolata.

Az üzemi szervezet saját eszközeivel természetesen megkönnyítheti vagy ezek hiányában értelemszerűen megnehezítheti a munkahelyi beilleszkedést.

A Munkaügyi Minisztérium és az Országos Ifjúságpolitikai és Oktatási Tanács egy 1970-es fölmérése szerint hazai körülményeik között — ideális esetben — a munkahelyre való bevezetés a következő kérdésekre terjed ki:²⁷

- a szervezet célja, feladata (a vállalat előtt álló feladatok);
- a szervezet struktúrája (bemutatás munkahelyi fölötteseknek, párt-, KISZ- és szakszervezeti vezetőknek, munkatársaknak);
- a fiatal helye és szerepe az adott munkahelyi szervezetben (feladatai, kezdő kereset; előmeneteli kilátások, szociális, kulturális és sportolási lehetőségek);
- a munkahely „léggöre” (általános és speciális szokások az adott munkahelyen).

Elgondolkoztató az is, mit mennyire tart fontosnak az üzem vezetőse, s mit mennyire tart lényegesnek a pályakezdő. Minél magasabb a munkásfiatal végzettsége, annál több oldalú és rendszeresebb a tájékoz-

tatás; mennél alacsonyabb az iskolázottsága, annál inkább csupán néhány döntő szempontra korlátozódnak vele szemben. E legfontosabb szempontok (százalékos sorrendben); hogy kik lesznek a közvetlen munkatársai, ki lesz a közvetlen fölöttese, mi a meghatározott föladata az adott munkahelyen, s ezért mennyi kezdő keresetet várhat. Úgy látszik viszont, hogy a pályakezdő fiatalokat a legkevésbé a következő kérdésekről tartják fontosnak tájékoztatni (a ritkaság százalékos sorrendjében): az intézmény céljai és föladatai, előmeneteli lehetőségei az üzemben, a termelést kiegészítő politikai és társadalmi szervezetek hálózata.

Mit tartanak viszont fontosnak az első munkahelyre érkező fiatalok? A segédmunkásként elhelyezkedő fiatalok mindenekelőtt a dolgozókkal való bánásmódot. A szakmunkás ifjagnál részben ugyanilyen igények merülnek föl, csak más hangsúllyal; részben az előbbieket helyébe új elvárások kerülnek. A kétféle képzettségű munkavállaló fiatalok igényei — az említés gyakoriságának sorrendjében — a következőképp alakultak:

Segédmunkás fiatalok igényei

- megfelelő bánásmód
- jó kapcsolat a munkatársakkal
- szociális gondoskodás
- anyagi megbecsülés
- együttműködés a vezetőkkel

Szakmunkás fiatalok igényei

- jó kapcsolat a munkatársakkal
- megfelelő bánásmód
- együttműködés a vezetőkkel
- lehetőség a szakmai fejlődésre
- anyagi megbecsülés

Rendkívül tanulságos, ha a munkásfiatalok első munkahelyi szembeni igényeit egybevetjük egyrészt azzal, amit fontosnak tartanak velük közölni, másrészt azzal, amivel a munkahelyi vezetőség a fiatalok munkahelyről való gyakori kilépését indokolja. Kétségtelen tény, hogy pl. a munkásfiatalok egyharmada — esetenként közel a fele — „fluktuál”; azaz legalábbis az első munkahelyét otthagyja.

Elgondolkoztatóak az országos adatok is.²⁸ Képzettség szerint leggyakrabban a betanított munkások változtatnak helyet (1968-ban például több mint 43 százalékuk); életkor szerint pedig a 19—20 évesek (mintegy 38 százalékuk). Ugyancsak gyakran változtatnak helyet a 21—25 évesek, illetve a 18 év körüliek (34, illetve 32 százalékuk).

Az adatok azt a végkövetkeztetést sugallják, hogy a fluktuációnak jóval kiterjedtebb okai vannak, mint pusztán a bérek korrekciójára irányuló szándék. Úgy látszik, hogy a legvállal-

kozóbb szellemű életkorok — mégpedig nem is a tizenévesek, hanem a huszonévesek — sajátjai, valamint az olyan „átmeneti” képzettségű kategóriáké, amelyek nagyjából feleúton vannak a szakképzetlen és a szakképzett között. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy *a fluktuáció az első munkahelyre való beilleszkedés kudarcának eredménye*. Önmagában egyúttal nem más, mint hosszabb folyamatra elnyújtva az üzemi beilleszkedés menete, amely az első munkahely esetében még nem sikerült, s csak a második vagy a harmadik munkahely esetében fog sikerülni.

2.5 Ifjúsági mozgalom

2.51 A mozgalom „átmeneti jellege”

A politikai és tömegszervezetek kiegészítik, teljessé teszik az első munkahely hatását a szocializációban. Szocializációs jelentőségük épp ebben áll: *tudatossá teszik a személyiség társadalomba való bevezetését azokon a területeken, amelyeken nélkülük a környezet spontán módon hatna, a szocializáció nem tudatos formában menne végbe.*

Politikai és tömegszervezetekről beszélve háromféle szervezetre gondolunk: a politikai pártra (pártrendszerre), a szakszervezetekre, valamint más társadalmi és tömegszervezetekre (pl. a Hazafias Népfront). Az *ifjúsági mozgalom „átmeneti jellegű”*, mégpedig a következő okokból:

Alapja és működtetője az aktivitás, amely az ifjúságot jellemzi. Ugyanakkor mint politikai jellegű tömegmozgalomnak főadata az aktivitás fölébresztése, ébren tartása és irányítása. Míg tehát a mozgalmat az ifjúságra jellemző tevékenységvágy alapozza meg, egyúttal bizonyos tevékenységeket ellenőrzése alá is kell vonnia.

Az ifjúsági mozgalom tömegszervezet, amennyiben az a törekvése, hogy az ifjúság minél szélesebb köreit átfogja. Ugyan-

akkor meglehetősen szűken körülhatárolja, hogy tagjait egy „átmeneti” kategóriából, az ifjúságból toborozza. Ebből a tömegszervezetből a tagok nem úgy kerülnek ki, hogy elfordulnak az általa hirdetett céloktól, hanem úgy, hogy „kiüregszenek” belőle. Az ifjúsági mozgalom tehát olyan társadalmi szervezet, amely egyszerre átfogó és átmeneti.

Az ifjúsági mozgalom fölépítésére a részvételi szintek szerinti hármas tagozódás jellemző. Az egyik szint a tagoké; rájuk vonatkozik, hogy — bizonyos követelmények természetsszerű figyelembevételével — az ifjúsági mozgalom a gyermek- és az ifjúkor minél szélesebb köreit fogja át. A másik részvételi szint az aktívaké. Ezen a szinten a szervezeti fölépítés bonyolultabb. Jórészt ugyanis társadalmi aktívákról van szó; de esetenként függetlenített funkcionáriusokról is. A velük szemben támasztott követelményeket ezért úgy kell összeállítani, hogy elég magasak legyenek a funkcionáriusok számára, viszont meg lehessen követelni a társadalmi megbízatással dolgozó aktíváktól is. A harmadik részvételi szint a központi apparátus. Az itt dolgozók munkaköre jelentős politikai, vezetési és egyéb előképzettséget követel. Helyzetüket számottevően nehezíti, hogy ők is „kiüregszenek”. Folyamatosan be kell tehát kapcsolódniuk a társadalmi élet bizonyos szféráiba, s ott is szakképzettséget és előgyakorlatot szerezni. Az ifjúsági mozgalom — a tagságát alkotó gyermekek és ifjak életkorának megfelelően — az úttörőmozgalomra, valamint a Kommunista Ifjúsági Szövetségre tagolódik.²⁰ Az ifjúsági mozgalom a párt támogatója, segédcsapata. Funkciói ennek megfelelően többértékűek:

- *Kapcsolatot teremt a párt és a társadalom egy széles köre; az ifjúság között.* Ez a kapcsolatteremtés sokféleképp történhet. Aktivizálja tagságát bizonyos nagy társadalmi célok érdekében; pozitív közvéleményt alakít ki a párt föladatai és döntései körül; ismeri és figyelemmel kíséri az ifjúsági közvélemény egészének alakulását; szervezi a szabad idő hasznos eltöltését; és így tovább.

- *Érdekvédelmi föladatokat lát el.* Ez annyit jelent, hogy kifejezi az ifjúság mint társadalmi csoport részérdekeit; egy-

úttal hangot ad annak, ha más, nem ifjúsági részérdekek jelentősen eltérnek az osztársadalmi érdekektől.

● *A politikai vezetők kiválasztásának iskolája.* Az ifjúsági mozgalom nemcsak arra szolgál, hogy az ifjúságot aktivizálni lehessen, hanem arra is, hogy legrátermettebb tagjait fokozatosan be lehessen vonni a közép- és felső szintű politikai vezetésbe. Ezzel nyílttá és tervezhetővé teszi a politikai vezetők kiválasztását.

● *A politikai szocializáció kerete.* Az ifjúsági mozgalom olyan társadalmi szervezet, amely céltudatosan és tervszerűen foglal-kozik a társadalomba való bevezetés egyik részfolyamatával, a politikai szocializációval. A következőkben — érdeklődésünknek megfelelően — az ifjúsági mozgalom politikai szocializációs hatásaival foglalkozunk.

2.52 Politikai szocializáció

Politikai szocializáción a gazdasági-társadalmi rendszerünk tudatos tagjává válást értjük. Legfontosabb vonatkozásai:

- a politikai érdeklődés kialakulása;
- a tömegtájékoztató eszközök (politikai vonatkozásainak) használata;
- a politikai törekvések és irányzatok ismerete;
- tájékozódás a közügyekben;
- az állampolgári lét tudata;
- a politikai elkötelezettség (azonosulás a párt célkitűzéseivel).

Valamennyi vonatkozás — ha változó mértékben is — tartalmazza az ismereti elemeket, mint ahogyan tartalmaz aktivizásra való fölhívást és az értékelés mozzanatát is. A politikai szocializáció része az egyén társadalomba való beillesztésének; *kiegészíti, teljessé teszi a társadalmi személyiség kialakulását.*³⁰

A politikai szocializációnak ebből a meghatározásából következik az is, hogy mint a szocializáció teljes folyamata, nem zárul le a gyermekkorban, hanem az ifjúkoron és a felnőttkoron

keresztül lényegében az emberélet végéig tart. Ellentétben azokkal az álláspontokkal, amelyek a politikai ismeretek, beállítottságok és értékek kialakulásának döntő szakaszát is a kisgyermekkorba helyezték, ma már tudjuk, hogy a politikai szocializációnak is nagyjából jól elkülöníthető négy csomópontja van:

a) A korai gyermekkorban *a család és a közvetlen környezet* csoportkultúrájának átvétele során tesz szert a gyermek olyan ismeretekre, beállítottságokra, viselkedésekre, értékekre, amelyeknek már politikai vonatkozásuk van (pl. Magyarország fogalma, nemzeti jelvényeink iránti tisztelet, újságolvasás és rádióhallgatási szokások).

b) Az általános iskola felső tagozatának vége felé újabb fordulópont elé kerül a politikai szocializáció menete — elsősorban az értelmi fejlettség szintje és a fölhalmozott ismeretek miatt —, s megjelennek a *politikai fogalomalkotások*, a politikai törekvések azonosítására való képesség és a nagyobb politikai aktivitás.

c) Nagyjából a serdülőkor végén figyelhető meg a következő állomás — elsősorban a munkahelyre belépés hatására vagy annak küszöbén —, amikor az *állampolgári normák*, a politikai elkötelezettség és a fokozott közéleti érdeklődés éledésének lehetünk tanúi.

d) A politikai szocializáció újabb szakasza következik be a tízes-húszas évek fordulóján, részben az adottságokkal való megismerkedés és számvetés, részben a *fölnőtt állampolgári lét és aktivitás* gyakorlásának hatására.

2.53 A mozgalom mint a politikai szocializáció kerete

A politikai szocializációról vázlatosan itt elmondottak aláhúzzák az ifjúsági mozgalom nagy jelentőségét a fiatalok társadalomba való bevezetésében. A tapasztalati munka szintjén persze mindez rendszerint köztudott. Mégsem árt újra végiggondolni, hogy a fiatalság nem jelentéktelen csoportja — lényegében a

segéd- és betanított munkás fiatalok — a politikai szocializáció szempontjából mintegy „légüres térbe” kerülhet az általános iskolát elhagyva és az első munkahelyre belépve, ha az ifjúsági mozgalom nem ismeri föl a kellő pillanatot és a megfelelő eszközöket. Ez annál inkább fontos, mert mint jeleztük, a politikai szocializáció menetében is fordulóponthoz érkezik tizenéves korának vége felé a fiatal, s ez a szakasz majdnem egybeesik az iskolából való kilépéssel és az első munkahellyel való megismerkedéssel. Ez a szakasz sem minden tekintetben „légüres tér” persze. Mert ha az ifjak politikai fejlődésére tudatosan nem is figyelünk, szocializációjuk általános menetében természetesen politikai ismereteket, beállítottságokat és értékeket sajátíthatnak el a közvetlen környezetükben való beilleszkedés közben is. Mégpedig olyanokat, amelyek esetleg saját — nagy távlatú — értékeinkkel ellentétesek.

Az ifjúsági mozgalom eredményei ezen a téren tiszteletet érdemlők.³¹ Az elmúlt évtizedben a KISZ-tagok száma jelentősen nőtt (a munkásfiatalok között például több mint kétszeresére emelkedett). A KISZ tagságának több mint harmada fizikai dolgozó; a húsz éven felüliek mintegy 16 százaléka pedig párttag is. Ennek ellenére *vannak olyan sajátos vonások is a jelzett korosztállyal való foglalkozásban, amelyeket nem lehet figyelmen kívül hagyni.*

a) Közülük az egyik legfontosabb: a *közvetett értelemben politikai tevékenység* fölismerése, elfogadása és értékelése. Vagyis annak tudatosítása, hogy nem pusztán a szorosabb mozgalmi kereteken belül végzett szervezett munka politikai, hanem nagy jelentőségű sok más tevékenység is, amely az iskola vagy a munkahely keretein belül folyik, vagy más keretek közt megy végbe (termelésben való helytállás, továbbképzés stb.).

b) A jelzett életkor sajátosságaival magyarázható, hogy a mozgalom meggyorsíthatja a politikai szocializációt azzal is, ha a fiatalok munka- és életkörülményeit a politikai aktivitás alapvető föltételeként kezeli. Más szóval: csak az tud és akar közügyek felé orientálódni, aki megnyugtatóan rendezettnek tudja egyéni pályafutását, lakáskörülményeit, munkaföltételeit. A be-

járók, az albérlők, a munkásszálláson lakók szervezett politikai tevékenységbe alig vagy egyáltalán nem vonhatók be.

c) A következő vonatkozás az *általános és a szakképzésre* vonatkozik, amely nagy jelentőségű a politikai tudat és aktivitás fejlődésében is. Nyilvánvaló, hogy mennél kedvezőtlenebb a fiatalok egy-egy csoportjának előképzettsége, annál nehezebb politikai jellegű ismereteket tudatosítani közöttük, politikai jellegű érdeklődés kibontakozását várni. Amikor az ifjúsági mozgalom politikai szocializációs szerepéről beszélünk, mindez szoros szálakkal fűződik az általános és szakképzés szintjének emeléséhez.

d) A problémák további csoportját magának a *szervezetnek a belső élete* jelenti az adott intézmény — iskola, vállalat vagy egyéb munkahely — életén belül. A vezetővé való kiválasztódásnak és a politikai szocializáció fokának megnyugtatóan összhangban kell lennie az iskolai-munkahelyi demokráciával csak úgy, mint az egyéb közügyekben való jártassággal.

A mozgalmi munka, illetve a politikai szocializáció szempontjából — különösen ami a tizenéves kort illeti — *nem minden réteg és csoport van azonos helyzetben*. Mind egyéb életföltételeiket tekintve, mind iskolázottságuk színvonalát számba véve, a segéd- és betanított munkásfiatalok nehezebben érhetők el az ifjúsági mozgalom számára, mint egyéb ifjúsági csoportok. S az alacsonyabb képzettségű rétegeken belül is nehezebben közelíthetők meg a tudatos politikai szocializáció számára a nők. Ők ugyanis rendszerint olyan társadalmi hagyományokkal érkeznak, amelyek eleve jelentős különbségeket tettek a fiúk és lányok nevelésében, s a lányok számára egy családhoz, háztartáshoz jobban kötődő életformát írtak elő. Az ifjúsági mozgalmi munkában ezeknek az ifjúsági csoportoknak a politikai szocializációja nagy munkát, további feladatokat jelent.

2.6 Tömegkommunikáció

2.6.1 A tömegkommunikáció fogalma

A kommunikáció közlést jelent, tehát azt, hogy valaki valakinek bizonyos tartalmat közvetít. A közvetítés eszközei a két vagy több személy megállapodása szerinti jelek lehetnek. Ez természetesen a legtöbb esetben a beszéd. Azért kellett mégis ennyire körülményesen körülírni a kommunikáció fogalmát, hogy a beszéddel közvetített tartalomtól kívül másfajta tartalomközvetítések is beleférjenek. Ebben az értelemben tekintettük már az előzőekben kommunikációnak azt is, amikor gondolati tartalmat arckifejezéssel, kézmozdulatokkal, testtartással, tekintettel stb. közvetítenek (metakommunikáció).

S ezzel egy előző megállapításunkra utaltunk: az interakció fogalmára. A csoporttagok közötti interakciót úgy határoztuk meg, hogy ez egymásra hatás, mégpedig korlátozott számú csoporttag kölcsönös egymásra hatása. A tömegkommunikációról szólva itt ismét határt kell vonnunk. A tömegkommunikáció ugyanis tömeget feltételez, más szóval azt a folyamatot jelöli meg, amelynek során egyszerre sok embernek közvetítünk tartalmat.

Az elmondottak alapján tehát a tömegkommunikációnak két fontos elemét különböztettük meg. Szükséges hozzá valamilyen tartalom — valamiféle információ —, amelyet közvetíteni kell, és szükséges hozzá valamiféle jelrendszer, amely leggyakrabban a beszéd (vagy annak alapján alakul ki).³²

Ha két emberrel közlöm az információimat, az még nem tömegkommunikáció, ha száz emberrel közlöm, az is csupán előadás, vita stb. maradhat. De egy tízezres tömeggel szemben állva kommunikációm már tömegkommunikációnak nevezhető. Mi kell azonban még ehhez? Mindenképpen egy jó erősítőberendezés, hogy szavaimat mindenki megfelelőképp hallhassa. Más szóval: az információn és a jelrendszeren túl a tömegkommunikáció szükségszerű tartozéka a technika is, amely a kommunikációt tömegkommunikációvá képes alakítani.

A tömegkommunikációt a következő elemekre bonthatjuk:

INFORMÁCIÓ + JELRENDSZER + TECHNIKA

A tömegkommunikáció valamennyi változata ezekre az elemekre osztható. Leggyakoribb megjelenési formái a sajtó, a rádió, a tévé és a film. (Ez utóbbit különválasztottuk a tévétől. Igaz ugyan, hogy a tévéadások jelentős hányada éppen a film, de a tévé mint tömegkommunikációs eszköz elsősorban mégsem filmvetítései miatt jelentős. Másfelől a film mint technikai produkció és mint művészi alkotás több a tévéműsornál, és átmenetet képez a tömegkommunikáció, valamint a művészetek között.)

A „tömegkommunikáció” szót magyarra többféleképpen is megkísérelték lefordítani. Valamennyi változat hozzátesz valamit a szó értelmezéséhez. A „tömegközlés” kifejezés azt mutatja, hogy a tömegkommunikáció folyamán a tömegekkel információt közlünk. A „hírközlés” kifejezés ennek az információnak a legfontosabb vonására utal, hogy ti. az információ valamiféle újság, hír. A „hírszórás” képes formában jeleníti meg a tömegkommunikáció munkafolyamatát: hogy ti. a hírszolgálat mintegy szétszórja a tömegek között az információt. A „tömegtájékoztatás” viszont inkább az informálás céljára utal, amennyiben a tömegkommunikáció egyik fontos célja a hallgatók, olvasók, nézők fölvilágosítása, útbaigazítása. (Mi a továbbiakban a „tömegkommunikáció” szót rendszerint a „tömegtájékoztatás” kifejezéssel változtatva használjuk.)

Ha a tömegtájékoztatás fönti „képletére” pillantunk, könnyebben el tudunk igazodni a tömegkommunikáció körül kialakult modern vitákban is. Az egyik kutatási ág arra mutat rá, hogy a tömegtájékoztatás mennyiben szükségszerű függvénye az ún. „információrobbanásnak”, azaz annak, hogy ma sokkal többet tudunk világunkról, mint bármelyik más, korábbi korszakban.³³ A másik divatos irányzat arról beszél, hogy véget ért a Gutenberg-korszak.³⁴ Manapság már nem az írott szó, a nyomtatott újság, könyv, a sajtó a tájékozódás fő forrása. Viszszatérünk az azt megelőző szakaszhoz, amikor ismét a vizualításra alapozzuk tájékozódásunkat. De ez a vizualitás bonyolult, raffinált valóságlátás, hiszen a világtörténelem legmagasabb ren-

dű technikai eszközei állanak a megfigyelő és a megfigyelt közé. Egy harmadik vizsgálati irányzat azt a problémát veti föl, hogy mennyire képesek bizonyos jelrendszerek információkat közvetíteni (szemiotika, szociolingvisztika). Az ezzel foglalkozó kutatók arra mutatnak rá, hogy a jelrendszer nemcsak a közvetítendő tartalomnak kell megfeleljen, hanem a közlő és a befogadó kultúrájának is.³⁵

2.62 Szabad idő és tömegkommunikációs „fogyasztás”

Az egyik kérdés, hogy a társadalom különböző csoportjai, rétegei és osztályai mit választanak ki a tömegtájékoztatás kínálatából, és mennyi időt fordítanak a tömegtájékoztatás befogadására.³⁶ Míg az előbbiekben — az ifjúsági mozgalom kapcsán — viszonylag részletesen foglalkoztunk a politikai szocializáció kérdéseivel, itt erre nem térünk vissza. Noha a tömegtájékoztatás egyik legfontosabb funkciója szintén a politikai szocializáció — életkoronként és társadalmi csoportonként megfelelő formában —, a következőkben a szabad idő problémáját emeljük ki.³⁷

Ezek a kérdések szorosan összefüggnek az életkörülményekkel, azaz az életmód külső kereteivel is. Nemcsak azért, mert az életkörülmények függvénye, hogy van-e rádiónk, televíziós készülékünk vagy pénzünk könyvre, sajtóra. Az életkörülmények függvénye az is, hogy mennyi szabad időnk van a tömegkommunikációs „fogyasztásra”.

A szabad idő növekedése és az életkörülmények átalakulása ma világszerte jól ismert és sokat tárgyalt kérdés. Hazánkban és a szocialista országokban, ahol az elmúlt negyedszázad során a nyugat-európainál viharosabb volt az életkörülmények változása, javulása, átalakulása, a problémák is kettőzött erővel jelentkeznek. Mit csinálnak a különböző társadalmi csoportok, rétegek a megnövekedett szabad idővel? A nap, a hét, a hónap és az év melyik szakaszában növekszik meg a munkás, az alkalmazott, az értelmiségi, a mezőgazdasági dolgozó szabad ideje? Ezek a kérdések azért döntők, mert viszonylag pontosan megje-

lolik azokat az objektív lehetőségeket, amelyek között a tömeg-tájékoztatás megtervezhető. (Közismert pl., hogy a rádióműsorok kialakítását, új programok beállítását milyen gondos hallgatói közvélemény-kutatás előzi meg. Az ilyen tömegkommunikációs közvélemény-kutatás elsősorban a hallgatók szabadidő-beosztása, szabad idejének struktúrája iránt érdeklődik, s e szerint állít be műsorokat más-más foglalkozási csoportok, társadalmi rétegek számára.)

A tömegkommunikációs fogyasztás azonban nemcsak az élet-körülmények külső kereteivel függ össze, hanem az életmód másik oldalával: a hallgatók értékrendszerével, magatartásformáival, röviden: a hallgatói mikrokultúrával is. Az ti., hogy valakinek ideje van rádiózni, tévézni, még csak lehetőség, amelyet vagy kihasználnak, vagy nem. A szabad idő szükséges, de nem elégséges feltétele a tömegkommunikációs fogyasztásnak. A pontos tervezéshez szükséges ismerni azokat a tevékenység-rendszereket és normarendszereket is, amelyek a hallgatóság egy-egy társadalmi rétegének, csoportjának mikrokultúráját jellemzik.

A tömegkommunikációs fogyasztásra vonatkozó vizsgálatok világszerte érdekesen világítottak rá részint a tömegtájékoztatás kihasználtságára, részint más-más társadalmi rétegek életmódbeli különbségeire. Néhány közös vonás a kutatásokban világszerte megismétlődik.³⁸ Az egyik a rádió és a tévé világméretű térhódítása, amely szinte kiszorítással fenyegeti az összes többi tömegtájékoztató eszközt. A másik az, hogy társadalmi rétegenként eltérő a rádió- és tévéműsorok közkedveltsége (a legmagasabban iskolázott értelmiségi rétegekben leggyakoribb pl. a tévéműsorok elutasítása, a tévé iránti rajongás serdülőkorban a legnagyobb, idősebb korban mérséklődik stb.). A harmadik közös vonás az, hogy a gyermek- és ifjúsági fogyasztók valamennyi tömegtájékoztató eszközből elsősorban a könnyű műfajokat, a szórakoztató műsorokat kedvelik (kalandregény, tánczene, cowboymű), a felnőtt társadalom ízlése azonban sokkal erősebben rétegeződik.

Ezekből a kutatási eredményekből a nevelésszociológia szá-

mára a legfontosabb tanulság az, hogy a tömegtájékoztató eszközök — különösen a tévé és a rádió — ma a nevelés társadalmi tényezői között igen jelentős helyet foglalnak el, s befolyásuk napról napra növekszik. Kérdés, hogy ezek a tömegkommunikációs eszközök miért és milyen úton-módon befolyásolják, határozzák meg a szocializáció folyamatát.

2.63 A tömegkommunikációs „fogyasztás” másodlagos funkciója

A tömegkommunikációs eszközök nemcsak a hírközlés funkcióját töltik be. Új szerepet is vállalnak: az ember közvetlen környezetévé válnak, és pótolják esetleg hiányzó kiscsoportkapcsolatait.³⁹

A különböző tömegtájékoztató eszközök között e tekintetben sajátos munkamegosztás áll fenn, együttesen valóban jól utánozzák a fölbomló kiscsoportkapcsolatokat.

A tévé az intimitást nyújtja, amely ezekben a kapcsolatokban annyira fontos és jellemző. Amikor lakásunkban szemtől szemben ülünk a képernyővel, kényelembe helyeztük magunkat, és kirekesztettünk lehetőleg minden zavaró tényezőt, akkor valóban az a benyomásunk támadhat, hogy a rokonszenves külsejű bementő vagy a csinos riporternő velünk beszélget.

Ehhez képest a rádió a szabad választhatóság érzését pótolja, azt az érzést, hogy ez a kapcsolat kettőnk között spontán. Azt választjuk, amire éppen kíváncsiak vagyunk. Ha a hangulatunk úgy igényli, tánczenét, ha kíváncsiak vagyunk rá, híreket, ha érdekel, riportműsort és így tovább. A rádió életben maradásának és soha nem látott újabb térhódításának egyik titka éppen műsorainak e rugalmassága, másik titka pedig a hordozható kis rádiók különböző típusainak kialakítása.

Ezek mellett a napilap a megbízható tájékoztatást jelenti az olvasó számára, azt a hírforrást, amely végső soron hivatott megválaszolni kérdéseit. Fekete-fehér nyomdatechnikája, tördelése, címmegválasztása mind az autentikus tájékoztatás szerepét tölti be. Mít tehet hozzá mindehhez a képes újság? A tévével szemben azt, hogy képei visszalapozhatók, sőt kiválogathatók, kivághatók és megőrizhetők. Ilyenformán azok a szemé-

lyek, akiket az ifjú eszményképül választ, megőrizhetők; mindig vele maradnak, vissza-vissza lehet térni hozzájuk (feltűzhetők a szoba falára).

A tömegtájékoztató eszközök természetes módon működnek közre a szocializációban. A mechanizmus hasonló a kiscsoport működéséhez, a leglényegesebb eltérés itt a következő: Minden kiscsoportnak megvan a maga saját mikrokultúrája, így amikor a kiscsoport szocializálja a csoporttagot, akkor a kiscsoport mikrokultúrájába vezeti be. A tömegtájékoztató eszközök ezzel szemben olyan kulturális normákat, értékeket, magatartásformákat mutatnak be, képviselnek és terjesztenek, amelyek a társadalom mennél nagyobb része számára érvényesek. (Hiszen a műsorokat úgy válogatják, hogy mennél szélesebb hallgatóság mikrokultúrájának feleljen meg, mennél szélesebb közönség fogadja be őket.) Ilyenformán a tömegtájékoztató eszközök sokkal inkább egységesítenek, mint azok a kiscsoportok, amelyeket esetleg helyettesítenek.

A nevelésszociológia számára e másodlagos funkció számon tartása és figyelemmel kísérése is döntő. A tömegtájékoztató eszközök e másodlagos funkción keresztül is igen jelentős hatást gyakorolnak a gyermek és az ifjú társadalmi beilleszkedésére.

Jegyzetek

¹ Acsádi György és mtsai: „Az ivádi embertani kutatások” (MTA Biológiai Osztályának közleményei 1953. 2—3. sz.). Közli Kulcsár Kálmán: „A család helye és funkciója a modern társadalomban” (Lócsi Pál szerk.: *Család és házasság a mai magyar társadalomban*. Közgazdasági, 1971), 16.

² F. Engels: *A család, a magántulajdon és az állam eredete*. (K. Marx—F. Engels: *Válogatott művek* II. Kossuth, 1963, 170—215.)

³ Andorka Rudolf: „A születésszám gazdasági és társadalmi tényezői Magyarországon” (*Valóság* 1969. 3. sz.).

⁴ V. I. Lenin: *Nagy kezdeményezés* (*Válogatott művei* III. Kossuth, 1967, 68.).

⁵ Az életmód szívesen használt, de sokat vitatott fogalma a szociológiának. A hazai szakirodalomban szűkebb és tágabb értelemben is hasz-

nálatos. Szűkebb értelemben az életmód „a személyiség által viszonylagos autonómiával hierarchikusan rendbe szervezett tevékenységstruktúra... Az életmód lényegét az egyéni tevékenységszférák jellemző szerveződésében, a hétköznapi lét folyamán kialakuló tevékenységek spontán vagy többé-kevésbé tudatos, hierarchikus rendbe illeszkedésében” jelöli meg például *Gazsó Ferenc, Pataki Ferenc és Várhegyi György (Diák-életmód Budapest. Gondolat, 1971, 12.)*. Tevékenységek rendszereként határozza meg az életmódot *Szántó Miklós* is (*Életmód, művelődés, szabad idő. Akadémiai, 1967, 37–38.*): „Az életmód totalitás, azaz nem egyszerűen a különféle ismétlődő tevékenységformák halmaza vagy egyszerű összegezése. A különböző életmódelemek, tehát a tevékenység szokásos formái egymást szervesen kiegészítik, és egymás számára föltételek is.” Használatos azonban az életmód fogalma komplexebben is. *Ferge Zsuzsa* szerint: „Beleértjük az adott keretek közt végzett (vagy előforduló) tevékenységeket..., a tárgyi föltételeket és körülményeket — az életkereketeit, amelyek közt az egyén élete folyik —, a személyi feltételeket... Végül e fogalomkörbe tartozik az is, hogy hogyan, milyen módon tevékenykedik az egyén. Mindebből következik, hogy az életmód nem redukálható csupán valamilyen tartalomra, hanem alapvető jelentőségű a forma is, amiben és ahogyan a tartalmak testet öltenek.” (*Ferge Zsuzsa: Társadalmunk rétegződése. Közgazdasági, 1969, 250.*) Vö. még *Losonczy Ágnes: Az életmódról (MTA Szociológiai Intézet, 1973)*; *Losonczy Ágnes: „Studies on ways of life” (Szociológia 1974. 5., 111–117.)*.

⁶ *Kozma Tamás: Hátrányos helyzet (Tankönyvkiadó, 1975).*

⁷ Az elemzésnek ezzel a szempontjával a vonatkozó szakirodalomban viszonylag ritkábban találkozunk. Erre a gondolatmenetre építő anyagát pl. *R. J. Havighurst: Developmental Tasks and Education (New York: McKay, 1952).*

⁸ *Leírja Mérei Ferenc, V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan (Gondolat, 1970, 29–31.)*.

⁹ Ezt a vizsgálati szemléletet hazánkban először *Tóth Béla* alkalmazta: *Beszéd, jellem, személyiség (Állami Gyermeklélektani Intézet, 1948).*

¹⁰ Nem minden kultúrában egyformán nyilvánvaló ez. *B. Bernstein* azért tudott mindegyikre frappánsan rámutatni, mert Angliában a nyelvhasználat sokkal inkább társadalmi struktúrához kötött, mint például hazánkban. Elegendő itt *Shaw* híres *Pygmalion*-jára utalnunk, ahol a virágáruslány gyors társadalmi emelkedésének titka nyelvtanulási készsége volt. Vö.: *B. Bernstein: „Social class and linguistic development.” (A. H. Halsey, J. Floud, C. A. Anderson eds.: Economy, Education and Society. New York: Free Press, 1961).* Hazai kritikáját 1. többek között: *Kronstein Gábor: „Társadalmi rétegződés, nyelv és nevelés” (Pedagógiai Szemle 1972. 6, 518–527.)*.

¹¹ Buda Béla: *A szexualitás modern elmélete* (Tankönyvkiadó, 1972, 103—114.).

¹² Andorka Rudolf, Buda Béla, Cseh-Szombathy László szerk.: *A deviáns viselkedés szociológiája* (Gondolat, 1974) 11—45.

¹³ Lőcsei Pál szerk.: *Család és házasság a mai magyar társadalomban* (Közgazdasági, 1971), 256—258.

¹⁴ A vizsgálat eredményeit feldolgozta Gazsó Ferenc: *Mobilitás és iskola* (Társadalomtudományi Intézet, 1971).

¹⁵ Az Országos Pedagógiai Intézet teljesítményvizsgálatának családi-társadalmi változóit legteljesebben feldolgozta Báthory Zoltán: „A város—falu különbség hatása a tanulás eredményére” (Kiss Árpád szerk.: *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Akadémiai, 1973, 199—257.); valamint Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet* (Tankönyvkiadó, 1975).

¹⁶ A polgári csoportkutatás átfogó, marxista szociológiai elemzését adta Pataki Ferenc: „A kiscsoportkutatás elméleti problémái” című tanulmányában (Pataki Ferenc szerk.: *Csoportlélektan*. Gondolat, 1969, 7—45.). A hivatkozott művek az utalás sorrendjében: E. Mayo: *The Human Problems of Industrial Civilization*. (New York, Macmillan, 193.); J. L. Moreno: *Who Shall Survive?* (Washington, Nervous and Mental Diseases Publishing Co., 1934); K. Lewin, R. Lippitt, R. White: „Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates”. (Journal of Social Psychology 1939. 10., 271—299).

¹⁷ A csoportkutatás eredményeinek első pedagógiai alkalmazása a polgári reformpedagógusok munkásságához fűződik; de Pataki Ferenc érdekes tanulmányban mutatott rá a csoportlélektanilag elemezhető problémavilág jelentkezésére. Makarenko életében és munkásságában is (Valóság 1968. 4. sz.). A csoportkutatás iskolában alkalmazott módszerei közül talán a szociometria a legismertebb. Egy iskolai szempontú szociometriai technikát ismertet M. Northway (Szociometria az iskolában. Tankönyvkiadó, 1973). Hazai pedagógiai alkalmazását Mérei Ferenc kezdeményezte (Mérei Ferenc: *Gyermektanulmány*. Egyetemi Nyomda, 1948) és fejlesztette tovább (Mérei Ferenc: *Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1974, 84—133.). A szociometria ideológiai kötöttségeire — s következőképp iskolai alkalmazásainak körülményeire — vonatkozólag I. Kolominszkij és Rozov tanulmányát (Szociometria az iskolában. Tankönyvkiadó, 1973). Részletes ismertetés és marxista bírálat M. Petrussek könyve (Szociometria. Közgazdasági, 1972). A pedagógus olvasó joggal kérdezheti, miért nem szentelünk nevelésszociológiai összefoglalónkban külön, kiemelt helyet a közösség problémáinak úgy, ahogyan az a szocialista nevelés elméletében és gyakorlatában — elsősorban Makarenko munkásságában — megjelenik (A. Sz. Makarenko: *Nevelésméleti művek* I., Tankönyvkiadó, 1965, 11—91.). Véleményünk szerint a közösségnek az a fogalma, amelyet a szocialista pedagógia hasz-

nál, nem pusztán leíró fogalom, hanem együttal értékelést is tartalmaz. Ezért nem alkalmazható társadalmi együttesek leírására általában, hanem bizonyos társadalmi együttesek minősítésére. (Vö. *Ágoston György, Jausz Béla: A nevelés elmélete* II. Tankönyvkiadó, 1964, 49–82.; *Nagy Sándor, Horváth Lajos szerk.: Neveléstudomány*. Tankönyvkiadó, 1967, 143–166.) Ha e tartalmi különbségtől megpróbálunk eltekinteni, a közösség szociológiai-szociálpszichológiai vizsgálata lényegében csoportkutatás marad. Vö. ezzel pl. *M. Vorweg: A közösség szociálpszichológiai vizsgálata* (Tankönyvkiadó, 1973, 6–17.). Ezért a közösség fogalmát és a közösség kialakítását nem nevelésszociológiai kérdésnek tartom, hanem a szocialista nevelés egyik fő céljának; és ennek megfelelően a közösségi nevelést a marxista neveléstudomány *differentia specificájának*.

¹⁸ A következőkben elsősorban *Mérei Ferenc* leírását követjük (*Gyermektanulmány*. Egyetemi Nyomda, 1948).

¹⁹ *Mérei Ferenc: „Az együttes élmény”* (Pataki Ferenc szerk.: *Csoportlélektan*. Gondolat, 1969, 346–365.).

²⁰ *R. J. Havighurst, B. L. Neugarten: Society and Education* (Boston: Allyn, Bacon, 1964), 208.

²¹ A harmincas évek polgári városszociológiájának egyik fölismerése volt, hogy az urbanizáció folyamán társadalmilag meghatározott városi övezetek keletkeztek. Ezt a jelenséget szegregációnak nevezték el, és azt értették rajta, hogy a városi településeken belül a különböző társadalmi osztályokba, rétegekbe tartozók különböző övezetekben telepsznek meg, illetve oda költöznek át. Ilyen szegregációs jelenség pl. az amerikai nagyvárosokban a néger gettók kialakulása, vö. *K. B. Clark: Fekete gettó* (Európa, 1968), 52–66. (Szegregációs jelenség volt az is, ahogyan a hagyományos magyarországi falvakban különálló „cigánysorok” keletkeztek. Ebből a szempontból is tanulságos *Erdei Ferenc: Magyar falu*. Akadémiai 1974², 159–199.) A szocialista városszociológia arra törekszik, hogy megelőzze az új szegregációk kialakulását, illetve megszüntesse a régiek maradványait (hajdani nyomornegyedek fölszámolása, az új lakótelepek kiépítése stb.). Az új lakótelepek vizsgálata nálunk és más szocialista országok nagyvárosaiban ennek ellenére azt mutatta, hogy bizonyos hasonló jelenségek még ma is megtalálhatók egyes városainkban. *Angyal Viktória: „Városszociológia”* (Kulcsár Kálmán szerk.: *A szociológia ágazatai*. Kossuth 1975), 70–72.; *T. Bogdan: „Társadalmi integráció Brassó egy új lakótelepén”*; *M. Zivkovic: „Szegregáció városaink fejlődésében”* (*A szocialista városok és a szociológia*. Kossuth, 1971, 246–292.; 149–181.).

²² A hazai üzemszociológia eddigi eredményeit legújabbban *Héthy Lajos és Makó Csaba* foglalta össze „Iparszociológia” című tanulmányában (Kulcsár Kálmán szerk.: *A szociológia ágazatai*. Kossuth, 1975, 209–229.). Marxista és polgári üzemszociológusok munkásságából gazdag válogatást

közül **Ádám György** (szerk.): *Munkaszociológia* (Közgazdasági, 1968); valamint **Ádám György** (szerk.): *Üzemszociológia* (Közgazdasági, 1969).

²³ **Rókusfalvy Pál**: *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség* (Tankönyvkiadó, 1969), 33—51.

²⁴ **Havas Ottóné**: *Pályakezdők* (Kossuth, 1972).

²⁵ **Héthy Lajos, Makó Csaba**: *Munkásmagatartások és a gazdasági szervezet* (Akadémiai, 1972), 5—36.

²⁶ **Gazsó Ferenc**: „A szakmunkássá válás néhány kérdése”; **Gál Róbert**: „A szakmunkássá válás társadalmi tényezői” (*A munkásifjúság ma*. Ifjúsági Lapkiadó, 1974, 115—152.; 153—178.).

²⁷ **Havas Ottóné**: *Pályakezdők* (Kossuth, 1972).

²⁸ **Az állami iparban foglalkoztatott munkások létszám-összetétele, munkakörülményei és bérarányai** (Statisztikai Időszaki Közlemények 196. Statisztikai Kiadó, 1971).

²⁹ A következőkben nem foglalkozhatunk az ifjúsági mozgalom egészével; ehelyett főként a KISZ tevékenységére figyelünk. Vö. **Balogh József**: „A munkásifjúság politikai tudatát befolyásoló tényezők” (*A munkásifjúság ma*. Ifjúsági Lapkiadó, 1974, 91—111).

³⁰ A politikai szocializáció leírásában **I. Sz. Kont** követtük (*Az Én a társadalomban*. Kossuth, 1969, 129—138.; 145—147.). Megjegyezzük, hogy a polgári szociológia és szociálpszichológia számára a politikai szocializáció újabbán egyike a legizgalmasabb kérdéseknek. Vö. ezzel kapcsolatban pl. a *Harvard Education Review* 1968. 3. tematikus számát a politikai szocializációról, különösen **M. K. Jennings, R. G. Niemi**: „Patterns of political learning” című cikkét (443—467.). Fontos hazai kérdéseket érint egy összehasonlító nemzetközi vizsgálat anyagának feldolgozása során a témával kapcsolatban **Varga Károly**: *Magyar egyetemi hallgatók életfelfogása* (Akadémiai, 1968).

³¹ *A munkásifjúság ma* (Ifjúsági Lapkiadó, 1974), 5—12.

³² **L. Bisky, W. Friedrich**: *Ifjúság és tömegkommunikáció* (Tankönyvkiadó, 1975), 16—27., **R. Jakobson**: *Hang, jel, vers* (Gondolat 1972, 93—111.).

³³ Árnýaltan mutatja ki ezt a folyamatot hazánkban az MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpontjának néhány tanulmánya. **S. Molnár Edit**: „Véleményalkotás és információszerzés”; **Békés Ferenc**: „A lakosság politikai és gazdasági ismereteiről”; **Angelusz Róbert, Váradi László**: „Kisvárosi közélet 1970” (**Szecső Tamás** szerk.: *Az információtól a közéletig*. Kossuth, 1973, 25—50.; 51—80.; 179—227.).

³⁴ **M. McLuhan**: *Understanding Media* (New York: McGraw-Hill, 1964). Meggyőző erővel sorol ezt cáfoló adatokat pl. **R. Escarpit**: *Irodalomszociológia* (Gondolat, 1973), 125—138.

³⁵ A számos vizsgálati beszámoló felsorolása helyett hadd utaljunk itt **Hernádi Miklós** esszéketének első fejezetére (*A közhely természet-*

rajza. Gondolat, 1973, 15—114.). A szakirodalom teljességre törekvő áttekintését adja *Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei* (MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1974.).

³⁶ Sok ide vonatkozó vizsgálatot sorol föl Szecskő Tamás: „A tömegkommunikáció szociológiája”. (Kulcsár Kálmán szerk.: *A szociológia ágazatai*. Kossuth, 1975, 250—269.). Az egész problémára nézve lásd még P. Campeanu: *Rádió, televízió, közönség* (MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1974.).

³⁷ A szabad idő kérdése szorosan összefügg az életmód szociológiai problémáival. Egyik legteljesebb hazai földolgozási kísérlet Szántó Miklós: *Életmód, művelődés, szabad idő* (Akadémiai, 1967). Az újabb kutatási eredményeket ugyanő foglalta össze „Studies on free time and leisure” c. cikkében (*Szociológia* 1974. 5., 118—126.). Ugyancsak fontos vonatkozásokat érint *Manchin Győző Róbert* áttekintése: „Az életmód szociológiai problémái” (Kulcsár Kálmán szerk.: *A szociológia ágazatai*. Kossuth, 1975, 114—135.).

³⁸ E közös vonások természetesen nem moshatják el a lényegi különbségeket, amelyek a polgári társadalmi keretek adta lehetőségek, valamint a bontakozó szocialista életmód közt fennállnak. Hangsúlyozottan mutat rájuk G. Glezerman: „A szocialista életmód formálódása és fejlődése” (*Szociológia* 1974. 4., 503—509.); és részletesen elemzi a szocialista sajátosságokat az ifjúság vonatkozásában L. Bisky, W. Friedrich: *Ifjúság és tömegkommunikáció* (Tankönyvkiadó, 1975), 28—54.

³⁹ E hatásokról részletesen ír az ifjúság vonatkozásában L. Bisky, W. Friedrich: *Ifjúság és tömegkommunikáció* (Tankönyvkiadó, 1975), 55. és köv.

3 Az iskola mint társadalmi szervezet

A 2. fejezetben az embereknek azokat az együtteseit mutattuk be, amelyek kiemelkedően fontos szerepet játszanak az egyén társadalmi beilleszkedésében. Most ahhoz a szervezethez térünk vissza, amely a családon kívül az egyén szocializálásában a legjelentősebb részt vállalja, mert kifejezetten e cél elérésére alakult ki. Ilyen valamennyi oktatási szervezet, azaz már a bölcsőde is, azután pedig az óvoda, az általános és a középiskola stb. Amikor az iskoláról mint társadalmi szervezetről beszélünk, közülük érdeklődésünknek megfelelően az egyik legjellegzetesebbet, az általános iskolát tartjuk szem előtt.

Bevezetésül röviden összefoglaljuk azokat a legfontosabb tudnivalókat, amelyeket a társadalmi szervezetek elemzése során a szervezetszociológia tárt föl és gyűjtött össze. Azután a szervezetelmélet néhány fontos fölismerését kíséreljük meg alkalmazni az iskolára, azaz megpróbáljuk az iskolát mint szervezetet leírni. Majd az iskola funkciójáról beszélünk; vagyis azokat a kapcsolatokat vesszük szemügyre, amelyek az iskolát — mint a lakóhelyi környezet egyik legfontosabb szervezetét — közvetlen társadalmi környezetéhez fűzik.

3.1 A társadalmi szervezét

3.1.1 A szervezetek történeti megjelenési formái

„Az éjszaka azért kevésbé alkalmas az ügyfelekkel való tárgyalásokra, mert éjjel nehéz vagy egyáltalán lehetetlen is teljesen megőrizni a tárgyalások hivatalos jellegét. Ez nem a külsőségeken múlik, a formákat

természetesen ki-ki kedve szerint éjszaka is épp oly szigorúan megtart-hatja, mint nappal. Nem erről van szó, hanem arról, hogy éjszaka a dol-gok hivatalos megítélése szenved csorbát. Éjszaka az ember önkéntelenül is hajlamos rá, hogy a dolgok megítélésében nagyobb teret engedjen a magánszempontoknak, az ügyfelek előadása nagyobb súlyt kap, mintsem megérdemelné, az ítéletalkotásba belejátszanak bizonyos teljesen illeték-telen megfontolások az ügyfelek egyébkénti helyzetéről, gondjaikról, bajaikról, a szükséges korlát ügyfelek és tisztviselők között, noha külső-leg hibátlanul fönnáll, valójában föllazul, s ahol máskülönben, annak rendje és módja szerint csupán kérdések és válaszok cserélődnek, mintha valami furcsa, határozottan helytelen személyi jellegű közeledés indulna meg.”¹

Idézetünk Franz Kafka híres regényéből, a *Kastély*ből való, amelyben az író Joseph K. földmérő csetléseit-botlásait és föl-örlődését mutatja be egy titokzatos kastély bürokráciájának út-vesztőjében. Az élmény, amelyet Kafka olyan szuggesztíven ve-tített elénk, nemcsak az első világháborút megelőző monarchia-beli ember élménye volt. Idézhetnénk Gogol remek írását, *Az örült naplóját* ugyanennek a hivatalnokszellemnek a bemuta-tására. A bürokráciának mint hivatali, ügyintéző szervezetnek analízisére először Marx utalt; Max Weber német történészről és szociológustól származik a hivatali szervezet leírása a bis-marcki Németország viszonyaiból kiindulva.²

Mindehhez azonnal hozzátesszük: a hivatali szervezet — minden elferdülésével — csupán egy sajátos formája annak az együttesnek, amelyet *szervezetnek* nevezünk. Kialakulása a ké-sői feudalizmus abszolút monarchiáinak jellegzetessége volt — amilyen Ausztria, Poroszország vagy Oroszország a 18—19. szá-zad fordulóján. Az ipari fejlődés azonban a szervezetek más fajta-ít is kitermelte. Ezek közül a tőkés társadalmakban az ún. *termelési szervezetek* a legismertebbek. W. Whyte amerikai szociológus híres könyve, *A szervezetember* nem a hivatali szervezetek kinövéseit mutatja be, hanem a termelési szerve-zetek (üzemek, vállalatok, trösztök, monopóliumok stb.) elural-kodását az ember magánéletében is.³

Az elmondottakból semmiképp sem következtethetünk azon-ban arra, hogy a szervezetek a társadalomban valahogy „üldö-

zendők" lennének vagy épp a társadalom „kóros elfajulásai”. A szervezetek „elburjánzásai” a munkamegosztásra épülő társadalmi viszonyok osztályjellegére vezethetők vissza a tőkés társadalomban. De azokat a magasrendű tudományos, technikai vagy épp művészi teljesítményeket, amelyeket az ember századunkban elért, már nem is érhetne volna el másképp, mint az emberi munkaerő, teljesítőképesség, tudás maximális egybehangolásával. Nyilvánvaló ez akár századunk nagy tudományos felfedezései, akár az ipari létesítmények vagy a termelés soha nem látott fölfutása esetén. Hiszen itt már nem egy-egy kiemelkedő ember teljesítményével állunk szemben, hanem csoportok, közösségek, emberek százainak és ezreinek együttes erőfeszítésével. E célok elérésére azonban már nem elegendő több ember egyszerű egymás mellé rendelése, együttműködése. Családi házat még lehet kalákában építeni, lakótelepet már csak úgy, ha a különböző képzettségű, szakmájú munkások munkatevékenysége meghatározott részfeladatokra bomlik szét, meghatározott ütemterv szerint. A munkamegosztás jelenlegi föltételei között az ilyen méretű koordinálás csak szervezeti keretek között képzelhető el. Magunk is nap nap után találkozunk velük például a tömegközlekedésben, az egészségügyben, az oktatásügyben.

3.12 Szervezetelmélet, szervezetcutatás, szervezetfejlesztés

A szervezetekről szóló polgári szociológiai fejtegetések (vö. a 3.1. táblázatot) egyik legfontosabb előzményét Max Weber gondolatmenete jelenti a tekintély forrásairól és a tisztviselői, hivatali szervezet jellemvonásairól.⁴ Weber gondolatmenetében a hivatali szervezet úgy jelenik meg, mint a vezetői tekintély „leglegálisabb” megvalósulása. Ebben az értelemben a „bürokrácia” még nem visszaélést jelent bizonyos tisztviselői, hivatalnoki jogkörrel és hatalommal, hanem pusztán a kvalifikáción,

3.1 táblázat. A polgári szervezetelmélet kutatást irányít

Időszak	Irányzat	Jelleg	Milyen kapcsolatokból indul ki?	Képviselő
1920-as évek	(funkcionális) szervezés-tudomány	fiziológiai közgazdasági	ember—munka (formális szervezet)	F. W. Taylor, H. Fayol
1930-as évek	emberi kapcsolatok	pszichológiai	ember—léggör (informális szervezet)	E. Mayo
1940-es évek	csoporthatárak	szociál-pszichológiai	ember—ember	C. Argyris
1950-es évek	vezetéselmélet	szociológiai	alá—főle rendeltségek	R. Mayntz
1960-as évek	szervezetelmélet	szociológiai rendszerelmélet	ember—szervezet (léggör stb.)	H. A. Simon

a szakértelmen és a vele járó illetményen alapuló — elvileg legösszegebb és leghatékonyabb — hierarchiát.

A szervezetelméletek első változata szorosan összefügg a második ipari forradalom korának tőkés termelésével. A szervezetek ún. „klasszikus elmélete” Taylor üzemszervezési gyakorlatára tekint vissza.⁵ Érdeklődésének homlokterében az üzemi szervezet szerkezete és működése állt. A klasszikus szervezetelmélet tulajdonképpen első megjelenési formája annak a szervezetelméleti szemléletnek, amelyet elsősorban a szervezetek felépítése és működésmódja érdekel. A későbbiek során ez a megközelítés feltöltődött a rendszerelméletnek, illetve a strukturalista-funkcionalista szociológiai iskolának a terminológiájával és vizsgálati eredményeivel.

A századunk harmincas éveiben kibontakozó ún. „emberi kapcsolatok” irányzat (*human relations*) a szervezetek struktúrájával szemben a szervezetek tagjaira teszi a hangsúlyt.⁶ Rámutat arra, hogy a szervezetekben részt vevő emberek közt másfajta kapcsolatok is kialakulnak, mint amelyeket a szervezetek formális felépítése szab meg, s a szervezetek valódi működését döntően a szervezet tagjainak viselkedésmódja befolyásolja, mégpedig ezeknek a nem formális kapcsolatoknak a hatására. Ebből az irányzathból nőtt ki a szervezetelmélet viselkedéstudományi (*behaviorista*) iskolája, amely elsősorban a szervezetekben kialakuló konfliktusok vizsgálatára dolgozott ki elemzési sémákat (*csoportdinamika*).

A szervezetelmélet következő irányzatát az ún. döntéseméleti kutatások alkotják. Megközelítésükben a szervezetek felépítése, tagjaik személyes kapcsolatai, valamint a szervezetek működése abból a szempontból érdekes, hogy ezek az ismeretek mennyiben járulhatnak hozzá a szervezetek irányításához, szükséges döntésekhez.⁷

A marxizmus klasszikusai a különféle szervezeteket elsősorban gazdasági, illetve politikai funkcióik oldaláról közelítették meg. Marx A tőkében ragyogó elemzéssel mutatta ki a bürokrácia alapjainak és a tőkés termelési szervezetek struktúrájának kialakulását, kiépülését.⁸ A burzsoá államhatalmi apparátus mély elemzése található többek között Lenin *Allam és forradalom* című művében.⁹ Ezekre, valamint a munkamegosztás kialakulásának marxista elemzésére épül fel napjaink marxista társadalomtudományának analízise a szervezetek valódi helyéről és szerepéről a különböző tőkés társadalmakban és a szocializmusban. Megállapításaik további munkánknak is vezérfonalát jelentik.¹⁰

A szervezetelmélet alkalmazása az iskolára és más oktatásügyi intézményekre csak az ötvenes évek elején bontakozott ki, számottevő előzményei azonban már századunk pedagógiájának korábbi szakaszaiban is figyelemmel kísérhetők.

A polgári reformpedagógiai mozgalmak egyik jellemzője épp az volt, hogy érdeklődésük homlokterében nem annyira az ok-

tatás és a nevelés napi munkája, hanem inkább az egész iskola — mint az oktató-nevelő munka kerete — állott: ezt kívánták elképzeléseik szerint megújítani, átszervezni. Ezért a század első évtizedeinek reformpedagógiai mozgalma gazdag forrása az iskolára vonatkozó — szervezeti jellegű — tanulságoknak és tapasztalatoknak. Hadd emeljük ki külön is azokat a sokoldalú kezdeményezéseket, amelyeket a szovjet pedagógia és oktatásügy tett ebben az irányban a forradalmat követő évtizedekben. Hangsúlyozzuk: *Makarenko telepszervező tevékenysége, tapasztalatai és elméleti általánosításai a közösség nevelése területén a szocialista iskolakutatás aranyalapjai közé tartoznak.*¹¹

A szociológiai szervezetelmélet érdeklődése még napjainkban is elsősorban az üzemi szervezetekre irányul; az ötvenes évek második felétől azonban már egyes speciális munkahelyekre is kiterjed (kórház, vendéglő stb.). Ebben az összefüggésben találkozhatunk alkalmanként az iskolai szervezet említésével, felvázolásával is, de inkább illusztrációs anyagként, mint a sajátosságok elemzésének igényével.¹²

A szervezetelmélet direkt alkalmazási kísérleteinek lehetünk tanúi néhány olyan összefoglalásban, amely most már nem a nevelésszociológiai ismeretanyag egészéről beszél, hanem csupán az iskoláról, de arról mint (társadalmi) szervezetről. Az ilyen összefoglalások az iskola szervezetelméleti vizsgálatának legfontosabb aspektusait például az intézmény irányításában, az intézmény találkozó, ütköző mikrokultúráiban, valamint az intézmény és környezetének viszonyában látják. A földolgozások kialakították a szervezetek funkcionális és szervezetelméleti modelljének fogalmát is.

A „szervezetkutatás” és a „szervezetfejlesztés” nem más, mint a szervezetelmélet gyakorlati alkalmazása — esetünkben az iskolára, illetve az egész oktatásügyre. A szervezetkutatás során úgy alkalmazzuk a szervezetelmélet megállapításait, hogy empirikusan kutathatóvá tesszük, majd pedig a kutatás eredményei segítségével ellenőrizzük a szervezetelmélet megállapításait, kiegészítjük vagy átalakítjuk őket. A kutatási tapasztalatok azonban nemcsak így, elméletileg hasznosíthatók. Fölis-

meréseik segítségével — céljaink érdekében — átalakíthatjuk, továbbfejleszthetjük magát a vizsgált szervezetet is. Ezt a tevékenységet — amely egyfelől a szervezetelméletből, másfelől a szervezetenkutatásból táplálkozik — nevezzük *szervezetfejlesztésnek*.

Az iskolai-oktatásügyi szervezetenkutatások legfontosabb dimenziói — a szervezetelmélet megállapításait figyelembe véve — a következők:¹³

- *infrastruktúra-dimenzió*: az iskola fölszereltségének, ellátottságának, állagának, finanszírozásának, méreteinek, elhelyezésének stb. kérdései;

- *szervezetdimenzió*: az iskolák funkcióinak különbségei, az iskolai hierarchia szintjei, a formalizáltság foka az iskolai szervezetben (az előírt kapcsolatrendszerek, pozíciók és szerepek mennyisége stb.);

- *magatartás-dimenzió*: informális rendszer, demokrácia, közérzet, feszültség, iskolai „elidegenedés” stb.;

- *a funkciók dimenziója*: a szervezet sikeressége, eredményessége, hatékonysága.

3.13 A szervezetek jellemzői

Mielőtt e szervezetek néhány közös jellegzetességét felsorolnánk, különbséget kell tennünk „intézmény”, „szervezet” és „társadalmi szervezet” között. A két utóbbi megkülönböztetésével kezdjük. „Társadalmi szervezetekről” azért beszéltünk az előbbiekben, mert már az elnevezésben meg akartuk különböztetni őket az ifjúsági és tömegszervezetektől. Ez utóbbiakhoz soroljuk hagyományosan a Hazafias Népfrontot, az Úttörőszövetséget, a KISZ-t, a szakszervezeteket és természetesen a politikai értelemben vett pártokat is. Amikor „társadalmi szervezetről” beszélünk, a kört jóval szélesebben kívánjuk meghúzni: hiszen egész társadalmi életünket behálózzák a legkülönbözőbb szervezetek. A tömegszervezetek csakúgy, mint a politikai

szervezetek, a termelési szervezetek csakúgy, mint a kulturálisak és így tovább.

De meg kell különböztetnünk a szervezet fogalmát az intézmény fogalmától is; jöllehet azok a közösségek, amelyekről a következőkben szó lesz, a mindennapi szóhasználatban gyakorta kapják az „intézmény” elnevezést (pl.: az iskola, a színház, a múzeum, a kultúrház mind egy-egy intézmény). Mi azonban szervezetjellegüket hangsúlyozzuk; vagyis azt a körülményt, hogy ezek mind emberek különböző céllal társult együttesei.

Az előzőekben már érintettük a szervezet néhány jellegzetességét. Most kiemelten is felsoroljuk az alábbiakban:¹⁴

a) *A szervezet olyan együttes, amely meghatározott földadat, földadatkör betöltésére jött létre.* Nem szervezet a baráti társaság, amely ha összejövetelt rendez, akkor hol kirándulni megy, hol közösen moziba, hol táncolni, hol beszélgetni vagy társasjátékot játszani. Ez a baráti társaság akkor kezdi magára öltetni a szervezet vonásait, ha pl. színjátszó csoporttá alakul át. A szervezet tehát mindig célcsoport.

b) *A szervezet nem emberek, hanem pozíciók együttese.* Természetes, hogy ha emberek egyáltalán nem lennének, akkor szervezet sem volna; a szervezet társadalmi jelenség. De fölhívjuk a figyelmet arra a mindennapi tapasztalatra, hogy a szervezet akkor is fönnáll, ha a tagjai megváltoznak: kilépnek, nyugdíjba mennek, meghalnak. Ha a baráti csoport tagjai összevesznek, akkor a csoport fölbomlik; ha a munkahelyről, az iskolából a dolgozók kilépnek, vagy ha az iskolát elhagyják a volt növendékek, akkor a munkahely még munkahely marad, az iskola pedig iskola.

Mi tehát a szervezet, ha nem emberek együttese? A szervezet pozíciók együttese, amelyeket meghatározott kötelékek fűznek össze. (A mindennapi életben úgy szoktuk mondani, hogy álláshelyek, férőhelyek együttese.) Ezeket az álláshelyeket, férőhelyeket (státusokat) hagyják el a régi tagok, és töltik be az újak, ide vesznek föl vagy bocsátanak el. Ezek a pozíciók biz-

tosítanak állandóságot a szervezetnek akkor is, ha a tagok cserélődnek.

c) *A pozíciókhoz meghatározott feladatok és feltételek társulnak.* Minden pozíciónak megfelel bizonyos hatáskör, vagyis a jogok és a köteleességek bizonyos együttese. A pozíció betöltéséhez bizonyos készség, illetve képzettség, szakértelem szükséges, amely szintén eltér a különböző pozíciók esetében. A pozícióval meghatározott anyagi juttatás jár, amelynek legfontosabb összetevője a fizetés (bér, jövedelem, kereset stb.). Végül minden pozícióhoz meghatározott szerepek társulnak.¹⁵

d) Minden szervezetet az tesz szervezetté, hogy az *elemek alkotó pozíciók nemcsak egymás mellé, hanem egymás alá és fölé is rendelődnek.* A pozícióknak ez a hierarchikus elrendeződése alkotja a szervezet struktúráját. A szervezet struktúrája rendszerint a piramis alakhoz hasonlít. A legfőbb vezetőt nem tekintve ugyanis minden pozíciónak van felettese és — a szervezet alapján elhelyezkedő pozíciókat nem tekintve — vannak beosztottjai. Bár a piramis alján elhelyezkedő pozícióknak nem beosztottjaik vannak, hanem ügyfelek, közvetlen hatáskörük a szervezetben lefelé szintén megvan: az ügyintézés, a munkavégzés stb.

A hierarchikusan elhelyezkedő pozíciókhoz a hierarchia fokozatai szerint arányosan változó hatáskör, szakképzettség, fizetés társul. A hierarchiában magasabb pozícióval szélesebb hatáskör, a nagyobb szakértelem követelménye és magasabb fizetés társul; a hierarchián lefelé haladva mindez arányosan csökken. A pozíciókkal együtt járó szerepek szintén a hierarchia szerint rendelődnek egymás alá és fölé.

A pozícióknak ez a struktúrája határozza meg, hogy miképpen koordinálja a szervezet a benne dolgozók szakértelmét, munkavégzését, erőfeszítéseit. A munkamegosztásnak ebben az összehangolásában — akár termelési, akár hivatali vagy másfajta szervezetekről legyen is szó — a legfontosabb elem az információ és az ennek alapján hozott döntés a szervezet további működéséről. Az információt a struktúra alján állók közvetítik a vezetőhöz; a döntés útja viszont épp az ellenkezője ennek.

A szervezetekben elvileg nincs más útja az információcserének, mint az ún. szolgálati út; tehát az információ áramoltatása a közvetlen fölöttesen keresztül. A döntés viszont azon a szinten születik, ahol a döntéshez elegendő mennyiségű információ gyűlt össze.

Ilyenformán a szervezetben — mint pozíciók hierarchikus hálózatában — elvileg adott a legmegfelelőbb döntések kialakításának föltétele.

3.14 A szervezetek típusai

Eddig a szervezetek legáltalánosabb jellemzését adtuk meg; azokat a vonásokat, amelyek miatt valamely együttes épp szervezetnek minősül. Mind céljait, mind struktúráját tekintve azonban a szervezetek különféle típusával találkozhatunk. A szervezetek egyik fajtája emberekkel, másik fajtája tárgyakkal, harmadik fő típusa pedig jelképekkel, szimbólumokkal foglalkozik. Az emberekkel foglalkozó szervezetek példája lehet akár a kórház, akár az iskola; a tárgyakkal foglalkozó szervezetek megtestesítője a termelőüzem. Szimbólumokkal — jelképes viszonylatokkal — foglalkozik pl. a hivatal. A három alaptípus variálásával a szervezetek árnyaltabb csoportosítása is létrehozható. Így pl. a kereskedelem tárgyakkal és szimbólumokkal foglalkozik; a múzeum emberekkel és tárgyakkal; a színház emberekkel és szimbólumokkal; és így tovább.

Nagyobb jelentősége van azonban az olyan csoportosításnak, amely a szervezetek komplexitásából indul ki. A jelenkori szociológia egyik fő érdeklődési területe az a folyamat, amelynek révén az emberek informális csoportjaiból (kiscsoport) szervezet, majd a kisebb szervezetekből nagy, átfogó, komplex szervezetek, szervezetrendszerek alakulnak ki. Ez a folyamat persze a tőkés termelés jellemzője volt; de az analógia tulajdonképpen a szervezetek világában más területeken is megtalálható. Így pl. az egészségügyi szervezet hatalmas komplexum a mi társadalmunkban a társadalombiztosítás föltételei között

(egészségügyi ágazat). Hasonlóképp szervezetrendszert alkot a belkereskedelem vagy a tömegközlekedés.

A gyermek a lakóhelyi környéken persze nem magával az egész komplexummal lép érintkezésbe, hanem ennek egy-egy egységével; a lakóhelyre jellemző szervezeti formával mind az egészségügyben, mind a kereskedelemben, mind a hírközlésben, mind az oktatásban. A gyermeket közvetlenül a lakóhelyi szervezetek szocializálják. De ezeken keresztül a gyermek egyúttal egy-egy szervezetrendszer „ügyfelévé” válik; s e szervezetrendszerek érintik az egyén magánéletét is.¹⁶ Helyi szervezeteiken keresztül valamennyien közreműködnek a gyermek szocializálásában. *Közülük természetesen az oktatásügy — mint szervezetrendszer — a legfontosabb, illetve ennek helyi szervezete: az iskola.*

3.2 Az iskola mint szervezet

Mint minden szervezetet, az iskolát is többféle szempontból lehet elemezni. Leírhatjuk szervezeti fölépítését statikusan, azaz csupán a formális, az előírásszerű alá-főlé rendelésekre figyelve. Megközelíthetjük az egyén és a szervezet kölcsönhatása felől, vagyis azokat a kapcsolatokat keresve, amelyek ember és ember, csoport és csoport közt bontakoznak ki a hivatalos előírások keretei között, részben azonban az előírásokkal ellentétben. De kereshetjük azokat a szervezeti folyamatokat is, amelyek az említett — hivatalos és spontán — kapcsolathálózat segítségével lezajlanak egy-egy szervezetben. Ezek a szempontok persze sohasem lehetnek kizárólagosak; egyik sem ad teljes képet az iskoláról a másik kettő nélkül. Mégis jó megkülönböztetni őket nemcsak a kutatás céljaira, hanem a könnyebb áttekinthetőség és a jobb megértés végett.¹⁷

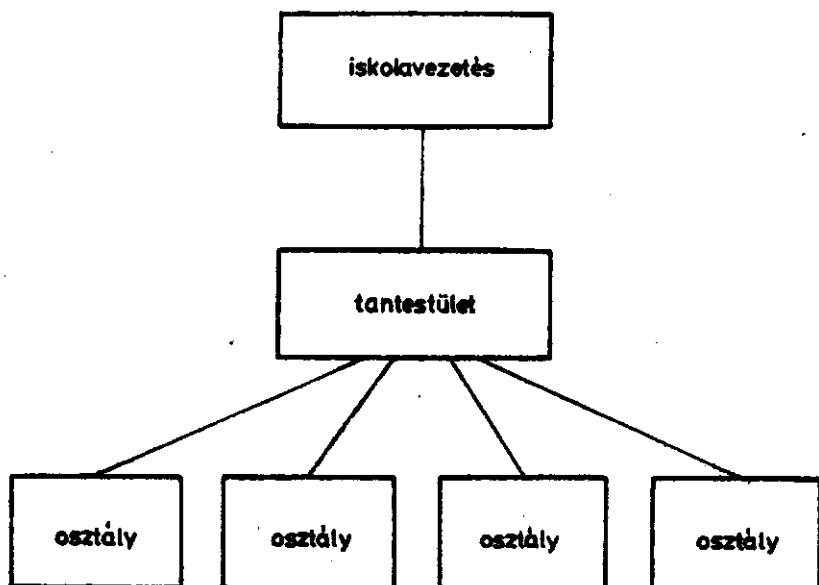
3.21 A formális szervezet

Amikor azt mondtuk, hogy az iskola — az óvodához, a szakmunkásképző intézetéhez stb. hasonlóan — szervezet, akkor ez egyúttal azt jelenti, hogy az iskola is pozíciók rendszeréből, valamint az egyes pozíciókhoz fűződő szerepek rendszeréből áll. Ebben tehát hasonlít minden más szervezethez. Vannak azonban olyan szerkezeti vonásai, amelyek részben vagy egészen megkülönböztetik más szervezetektől. A következőkben ezeket a sajátosságokat — az iskolai szervezet egységeit, valamint pozícióinak rendszerét — keressük.

Abból indulunk ki, hogy az iskolai szervezet voltaképp nem egy, hanem legalább két „szervezet”: a pedagógusoké meg a tanulóké. Az iskolai szervezet a pedagógusi és a tanulói szervezet egybeépüléséből alakul ki. Csaknem minden szervezetben találni efféle kettősségeket „alsóbb rangú” és „felsőbb rangú” tagság között; bár az iskola e sajátossága csak távoli párhuzamban áll, mondjuk az egészségügyi személyzet és a betegek viszonyával. E részszerkezeteket az egészen — esetünkben az iskolán — belül a szervezet egységeinek nevezzük.

Az iskolai szervezet egységei azok a keretek, amelyek közepette az iskola megvalósítja céljait. Ezek az egységek önmagukban is egy-egy mikroszervezetet képeznek; együttműködésük (vagy széthúzásuk) nyomán válik hatékonyabbá vagy hatástalanabbá az iskola. Hangsúlyozzuk: nem a spontán baráti csoportosulásokra gondolunk, hanem a hivatalból előírt, tervszerűen kialakított szervezeti egységekre. A legfontosabb — a szervezet fölépítése szempontjából (elvileg-logikailag) alapvető — szervezeti egységeket aránylag könnyű megkülönböztetni egymástól. Egy-egy szervezeti egységre ugyanis formálisan az jellemző, hogy saját tagsággal bír; térben és időben más egységektől elkülönül; külön tennivalói vannak a szervezet egészen belül. Mindezek alapján egy mai (általános) iskola legfontosabb szervezeti egységeit általánosságban a 3.1. ábra mutatja be.

Az ábra azonban inkább csak illusztrálni hivatott az iskola



3.1 ábra. Az iskolai szervezet alapvető egységei

szervezeti fölépítését. Természetesen számos más szervezeti egység egészítheti ki működését, mint például a napközi otthon vagy a technikai segédzsemyzet. Ide tartoznak azok a szervezési formák is, amelyek — az oktatás céljaira és föadataira való tekintettel — időről időre megbontják, tovább strukturálhatják az osztályszervezeti kereteket (csoportfoglalkozás, „nívócsoport” stb.). Megemlíjtük még, hogy az osztályszervezet korántsem szükségképpen — bár rendkívül általános — szervezeti egysége a „tanulótársadalomnak”. Erre mindennél jobban mutatnak rá azok az individualizálási törekvések, amelyek különösen a polgári reformpedagógia nyomán váltak általánossá az iskolai munkában; valamint a korunkban egyre fölkapottabbá váló ún. „évfolyam nélküli” iskolák, amelyekben a tanulók munkájuk üteme, elért eredményeik és érdeklődési körük alapján alkotnak szervezeti egységeket, nem pedig életko-

ruk szerint. Az ifjúsági mozgalom iskolai egységei (pl. úttörő-csapat) nem az iskola, hanem a mozgalom részegységei; együttműködésük, célmegvalósításuk egymást kiegészítő volta azonban közismert. Hasonlóképp részben kiegészíti, részben kiegészítheti az iskolai szervezet pozíciórendszerét más nevelési szervezet struktúrája. Mindenekelőtt a kollégiumok, a diákotthonok szervezeti fölépítésére gondolunk, valamint azokra a kérdésekre, amelyek a különböző oktatásügyi szervezetek együttműködéséből adódnak. (A kollégiumi szervezet egy sajátos formájával ismerkedhetünk meg Makarenko telepein, melyeknek elemzése részben az iskolai munka számára rejteget sok tanulságot, részben pedig magyarázatát adja azoknak a kudarcoknak, amelyek a makarenkói gyakorlatot mechanikusan átültető kísérletekből származnak.)

Nemcsak a csoportkapcsolatok, hanem az iskolai formális szervezetek sem függetlenül lehetnek azoktól a mikrokultúráktól, amelyeket a szervezet — illetve egysége — tagjai képviselnek. Ennek következtében az előbb említett szervezeti egységek teletölthetnek társadalmi rétegspecifikus vonásokkal. Elég itt csupán néhány magyar és külföldi példára utalnunk. Bizonyos hazai kísérleti iskolaszervezési formák — mint pl. a tagozatos osztályok vagy az iskolaotthonos évfolyamok — társadalmi réteggülönbségeket hordozhatnak, ha valamiféle oktatáson kívüli hatás érvényesül a gyermekek szervezeti egységbe sorolásakor. (A tagozatos osztályokba túlnyomórészt értelmiségi szülők gyermekei kerülnek; a napközi otthonos tanulók nagy része viszont betanított és segéd munkások gyermekei stb.) Jellegzetesen kifejezett változattal találkozunk az angol „streaming” szervezési gyakorlatában; amikor a gyöngén tanulókat és a gyorsabban haladókat külön osztályokba sorolják be. Mivel a tanulmányi eredmények társadalmi rétegspecifikusak, az ezek nyomán kialakított szervezeti formák a polgári társadalom osztálykülönbségeit hordozzák. (Figyelemre méltó problémát jelenthet ez az oktató-nevelő munka szervezése során bevezetendő differenciálásoknál.)

A szervezeti egységek összekapcsolódnak a szervezeten belül.

Kérdés azonban, hogy az összekapcsolódás milyen mértékű. Elméletileg két véglét lehetséges:

- *centralizált* (azaz alárendelő jellegű) iskolai szervezet, amelyben valamennyi egység piramisszerű alá-fölé rendeltségben kapcsolódik össze;

- *decentralizált* (azaz mellérendelő jellegű) iskolai szervezet, amelyben az egységek függetlensége a lehető legnagyobb az adott szervezeti keret fönntartásával, elismerésével.¹⁸

Valamennyi gondolatmenet, amely az iskola szervezeti sajátosságaival foglalkozik — kimondva, kimondatlanul —, a szervezeti egységek különbségeiből és kapcsolataiból indul ki. Lásuk a legtipikusabbakat.

a) Az iskolát általában úgy képzelik el, hogy ahhoz két fél kell: a pedagógus meg a tanuló. Ez az elképzelés az iskolai szervezetet lényegében a páros kapcsolatok mintájára gondolja el. Az elképzelés hibás volta nyilvánvaló: az iskola hasonlíthatatlanul bonyolultabb szerkezetű. De ennek a modellnek van egy nagyon fontos vonása is: az, hogy az iskolában valóban ilyen páros. kapcsolatok teremthetnek tanító és tanítványa között. Ezeket a szituációkat azonban nem abszolutizálhatjuk, nem általánosíthatjuk.

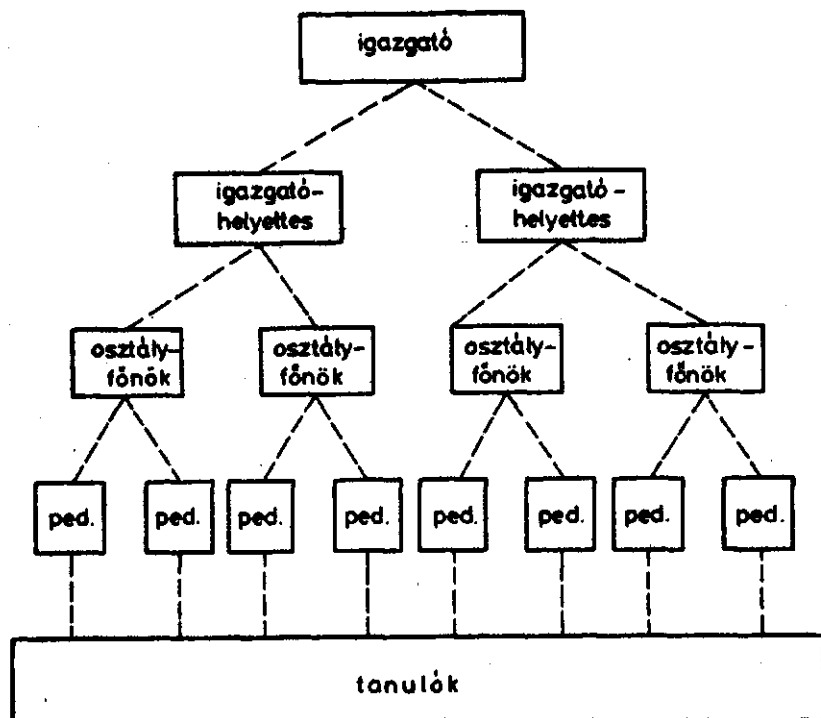
b) A másik elképzelés az iskolát foglalkozási közösségek együttesének fogja fel (vö. a gyakori „pedagógiai műhely” megfogalmazással is). E modell hagyományai a középkori egyetemek világába nyúlnak vissza. A középkori egyetem — amelynek szerkezeti elemeivel a felsőoktatásban (de néhol a középfokú oktatásban is) még ma is találkozhatunk — rendszerint két foglalkozási csoport (tudósok és diákok) szabad társulása volt. A modell azért nem reprezentálja jól az iskola mai szervezetét, mert ma az ifjúság és a tanári kar az iskolában nem egymás mellé, hanem alá-, illetve fölérendelt testületek. (Ezzel kapcsolatos a tantestületi önkormányzat vizsgálatának témája.) Van azonban ennek a modellnek egy fontos vonása, amely mai iskoláink bizonyos típusaiban — az általános iskola felső tagozatán, a gimnáziumokban, a szakközépiskolák közismereti tárgyai tanítása során stb. — még mindig érvényes.

Ezeknek az iskoláknak a tantestületei ugyanis tulajdonképpen a szakmai testületek mintájára vannak összeállítva; elvileg úgy kellene működniük, mint a modern munkacsoportoknak. Az anyanyelv tanára, a matematikus, a biológus stb. egy célért: a gyermek neveléséért dolgozik egymás mellé rendelve. Szakképzettségükből következőleg ugyanis nincsenek sem egymásnak alá-, sem egymásnak fölérendelve.

c) A harmadik elképzelés gyökere a tisztviselői, hivatali szervezetekben rejlik: az iskolát is úgy tekintik, mintha hivatali szervezet lenne. E jelleg kibontakozása világjelenség; okait számottevő kutatások tárták már fel. Az oktatás hivatalossá válását a közoktatás tömegesedésével, az urbanizáció előrehaladásával, a tananyagrobbanással magyarázzák, amely egyre nehezebbé teszi az oktatásügy közvetlen, iskolai szinten történő szervezését, irányítását és ellenőrzését. Egyesek a tanulólétszám növekedésében látják a tisztviselői, hivatali jellegű iskolai szervezet megerősödését (racionális irányítás, ellenőrzés az iskolában). Mások az iskolai ügyvitelben alkalmazottak számának növekedésében találják meg e jelleg térhódításának legfontosabb mutatóját.

A hivatali, tisztviselői modell — az előbbiekkal szemben — erőteljesen hangsúlyozza a tantestületen belüli alá- és fölérendeléseket.

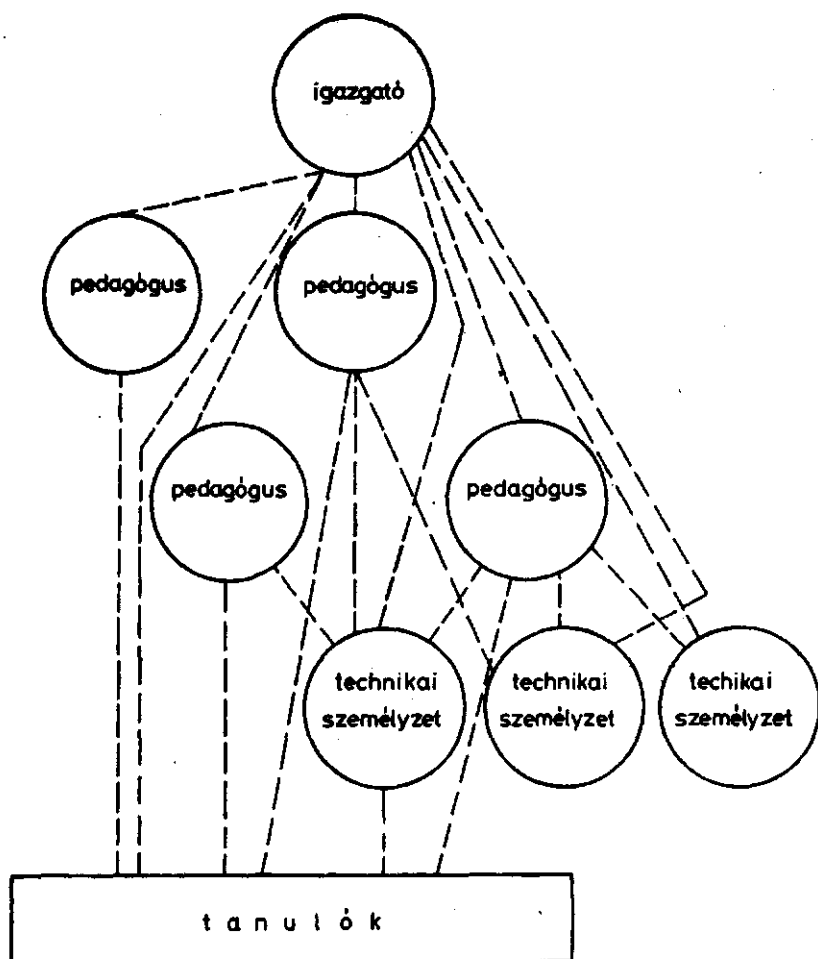
Vannak azonban ennek a modellnek olyan vonásai, amelyek nem vagy nem teljesen felelnek meg a valóságnak. Mindenekelőtt a tantestületi tagozódásban nem fedezhető fel a hivatali szervezetek hierarchiája; a tantestületek, mint említettük, némiképp a régi szakmai műhelyekre emlékeztetnek. Azután — a tanácsi decentralizálás óta — a hivatali szervezetben az igazgató bizonyos mértékig függetlenebbé vált, mint a tanügyigazgatás korábbi szervezetében (járási, megyei művelődésügyi osztályok). A modern oktatástechnika miatt is szaporodó ún. technikai személyzetnek ebben a hierarchiában nincsen helye. És nem teljes a hierarchia a gyerekek felé sem. Az iskolai szervezet hivatali modellje tehát szintén nem tükrözi teljesen iskolai szervezeteink mai szerkezetét. De van egy nagyon fontos



3.2 ábra. Az iskola mint tisztviselői-hivatali szervezet

tanulása. Rámutat arra a körülményre, hogy a tantestület magán hordja a hivatali szervezet nyomait is (vö. 3.2. ábra).

d) Végül a negyedik nézet az iskolát mint üzemi (termelési) szervezetet fogja fel. Ennek a modellnek a sajátossága, hogy — szemben a tisztviselői, hivatali szervezettel — a szervezetben a pozíciókat nem annyira a szakképzettség, mint inkább a teljesítmény (és a munkahely egyéb változó igényeihez való alkalmazkodás) határozza meg. A modell azonban ez esetben sem illik teljesen az iskolára. Az iskolai szervezetet ugyanis fontos vonásokkal egészíti ki a pozíciókhoz szükséges szakképzettség, amely szintén motiválja a pozíciók elhelyezkedését a szervezetben (vö. 3.3. ábra).



3.3' ábra. Az iskola mint üzemi szervezet

E modellek összehasonlításából nem azt a tanulságot kell le-
szűrünk, hogy egyik sem felel meg az iskolai szervezet szer-
kezetének bemutatására. A tanulság sokkal inkább az, hogy en-
nek a szerkezetnek többféle modellálása is lehetséges. Miért?

Mert valamennyi megragadja a szervezet egy-egy fontos jellemzőjét. Más szóval: az iskolai szervezet szerkezete több értelmű, komplex; bonyolultabb, mint akár az egyszerű termelési vagy hivatali szervezet szerkezete. A pozícióknak ez a hálózata akciónként változik: az egyik esetben a hierarchia a hivatali szervezetek mintájára alakul át, a másik esetben a szakmai testületek módjára rendeződik el, s emellett jelentkezhetnek egyéb szituációk is, amikor a termelési szervezet sajátosságait véljük felfedezni az iskolai szervezet szerkezetében. Ezért mondtuk az iskolai szervezet szerkezetét komplexnek.

3.22 Egyén és szervezet

Mindebből világos, hogy az *iskolai pozíciók betöltése, ellátása nagyfokú alkalmazkodást igényel*; valószínűleg nagyobb, mint az olyan szervezetek pozícióinak ellátása, amelyekben a struktúra egyértelműen rendezi el a pozíciókat.

Az iskolai szervezet keretei között rendkívül bonyolult kapcsolathálózat alakul ki. E bonyolultság formális összetevőit már láttuk. Az iskolai pozíciók formálisan — tehát előírászerűen — is más-más hierarchiában rendeződhetnek el (mégpedig időben gyorsan egymás után). Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a formális szervezeten belül — ennek keretei közt, föltételei hatására — létrejön egy második szervezet. Ez a *második szervezet* részben „leképezi” a hivatalos szervezet egységeit, részben azonban át is lépi határait, és a formális szervezeti egységektől eltérően — nemegyszer azok ellenében — alakul ki. Ezért nevezzük ezt a második szervezetet nem hivatalos, nem formális — más szóval *informális* — szervezetnek.¹⁹ Az informális szervezet spontán módon keletkezik, az alapját képező kapcsolathálózat sok esetben rejtve marad a fölületes szemlélő előtt.

Ez a második szervezet másfajta személyes tulajdonságokra és tevékenységekre épül, mint a formális szervezet; következőképp hatásai is eltérnek amattól. Az informális szervezet te-

hát lényegében nem más, mint a szervezet tagjai közt szövődő személyes kapcsolatok hálózata. E rokon- és ellenszenvkapcsolatok kialakulását azok a kulturális tapasztalat-, tevékenység- és normarendszerek befolyásolják, amelyeket a szervezet tagjai a szervezeten kívülről hoznak magukkal. Ilyenformán az informális szervezet olyan rejtett érték- és szankciórendszerek kereteivé válik, amelyek esetenként együtt hatnak a szervezet formális célkitűzéseivel, esetenként azonban eltérnek tőle, akár szögesen ellentétesek is vele. Ezért a szervezetszociológia számára elengedhetetlenül fontos az informális kapcsolathálózat földerítése. Tulajdonképpen munkája éppen azzal kezdődik, hogy a formális szervezet és az informális kapcsolathálózat egymásra hatását, magatartást befolyásoló harmóniáját vagy feszültségeit keresi és ismeri föl.

Ki az az ember, aki a szervezetben a pedagóguspozíciót elfoglalja s a szerepeket „végigjátssza”? Honnan került a pályára, hol helyezkedik el a különböző foglalkozási csoportokon belül, és milyen jellegzetes mikrokultúrát hordoz? Ezek a kérdések nélkülözhetetlenek annak megértéséhez, hogy a pedagógus milyen mértékben vállalja el a pozíciójával rá háruló szerepeket.²⁰

Az oktatásügyi szervezetben a „pedagógustársadalmat” — azaz a pedagógusok foglalkozási csoportját — egységes foglalkozási csoportként szokták megjelölni. Valójában azonban számos olyan jellegzetesség van, amely arra utal, hogy ez az „egységes pedagógustársadalom” önmagában is rétegzett. Így mindenekelőtt arra utalunk, hogy a más-más intézménytípusban működő pedagógusok kiképzése ugyanolyan lépcsőfokokban történik, mint ahogyan a különböző intézményfajták az oktatási rendszerben egymásra épülnek. (Óvónő lehet valaki középiskolai végzettséggel is; tanítónak hároméves felsőfokú végzettségre van szüksége és így tovább. Bonyolítja a helyzetet az is, hogy ma még jócskán pályán vannak azok, akik egy korábbi képzési rendszerben más-más időtartamú képzésben részesültek.) A pedagógustársadalom rétegzett voltát okozza és igazolja a különböző végzettséghez igazodó fizetési rendszer.

A pedagógustársadalom egy-egy rétege nemcsak a pedagógustársadalom többi rétegével összefüggésben vizsgálható, hanem más szellemi dolgozó rétegekkel összefüggésben is. Az ilyen összehasonlítások még jobban fölbontják a pedagógustársadalmat. Hiszen a középfokú végzettséggel rendelkező pedagógus — iskolai végzettségét tekintve legalábbis — a természetben dolgozó technikussal, az adminisztrációban dolgozóval stb. hasonlítható össze; az egyetemi végzettségű pedagógus viszont a mérnökkel, az orvossal, az okleveles közgazdával. Társadalmunk jelenlegi rétegződési viszonyai között az említett foglalkozási csoportok az „alkalmazott, irodai dolgozó” elnevezésű társadalmi rétegtől a „beosztott értelmiségi” rétegen át egészen a „vezető állású értelmiségi” réteig húzódnak.²¹ Ilyenformán azt is mondhatjuk, hogy az egységesnek tekintett pedagógustársadalom különböző társadalmi rétegeknek megfelelő képzettségi csoportokat rejt magában.

A tagoltságot elmélyítik azok a társadalmi értékszempontok (presztízsszempontok), amelyekre újabban a hazai szociológiai vizsgálatok is egyre többször rámutatnak. A pedagóguspálya vonzása, társadalmi elismertsége, presztízse hazánkban ma is viszonylag magas. Jórészt ez a magyarázata annak, hogy az esetenkénti jövedelemelmaradás ellenére a pedagóguspálya utánpótlása általában biztosított.

A pedagóguspálya nem minden „lépcsőfoka” hordoz azonban azonos társadalmi elismertséget; és ez a társadalmi presztízis más-más társadalmi rétegben is különböző. A pedagóguspályára jelentkezés és a pályára kerülés során a pályaaorientációnak és a pályaválasztásnak nagyjából ugyanazok a szociológiai jellegzetességei nyilvánulnak meg, mint más szellemi foglalkozások esetében. Szociológiai szempontból itt is az ún. „egylépcsős mobilitás” jelensége a leggyakoribb, vagyis az a jelenség, hogy a gyermek egy társadalmi réteggel följebb kíván jutni egy képzeletbeli társadalmi ranglétrán, mint amelyen a szülők jelenleg vannak. Hozzáteesszük mindjárt, hogy ez a jelenség más-más foglalkozási csoportban eltérően érvényesül. Ismerünk meglehetősen zárt foglalkozási csoportokat is, ame-

lyekben ez a társadalmi szabályosság következetesebben van jelen — mint pl. az egészségügyi pályákon —; megint más foglalkozási csoportban ugyanez rejtettebben figyelhető meg (pl. a műszaki pályákon). A pedagóguspálya a „legnyitottabbak” közül való: azaz az említett szociológiai jelenség távolról sem törvényszerű a pályára kerülés során; statisztikailag mégis kimutatható.

Mindebből a pedagógustársadalom további rétegeképző elemei következnek. Minthogy a különböző társadalmi rétegekből érkezett pedagógusjelöltek eltérő mikrokulturális elemeket hoznak magukkal, a pedagóguspálya más és más lépcsőfokait a jelöltek különböző mikrokulturái jellemezhetik. Mindez összegeződik a különböző képzéstípussal, amelyben a jelöltek részesülnek, valamint azoknak a pozícióknak a jellegzetességeivel, amelyeket a különböző képzettségű pedagógusok az iskolai szervezetben betöltenek. Ezek a vonások együttesen teszik tagoltabbá a pedagógustársadalmat annál, ahogyan arról a hétköznapi beszélgetésekben meg szoktunk emlékezni.

Bár a tanulók szervezetére is rányomja a bélyegét az iskolai szervezet fölépítésének többértelmű volta, a tanulók szervezésében jóval nagyobb hely jut az ún. informális pozíciórendszernek, mint a tantestület esetében. Ez a pszichológiai és szociológiai kutatások egyik jólismert körét képezi már régóta. E kutatások során elsősorban a szociometriai módszert alkalmazzák, amelyet *Moreno* dolgozott ki.²² Ez a módszer alkalmas arra, hogy segítségével az iskolai szervezet keretei között meglevő nem formális, rokon- és ellenszenven alapuló csoportkapcsolatokat feltárja a gyerekek és ifjak között. Ha pl. az iskolai osztály halmazszerkezetű, akkor ez azt jelenti, hogy nem alakultak még ki a csoportkapcsolatok a tanulók között. A laza szerkezet azt jelenti, hogy a gyerekek nagy része páros kapcsolatban dolgozik. Az egy központú társas szerkezet akkor alakul ki, ha van az osztályban egy olyan gyerek, aki körül a többiek tömörülnek, s az így tömörülő gyerekek közül mindnek vagy csaknem mindnek több páros kapcsolata is akad. Több központúvá ez a szerkezet akkor válik, ha nemcsak egy sztár,

vezér körül csoportosulnak a többi, páros kapcsolattal rendelkező gyerekek, hanem több vezér köré, s azok is kapcsolatban állanak egymással. Többszerkezetről végül akkor szoktak beszélni, ha az osztály túlnyomó többsége egyetlen zárt csoportalakzatba tartozik.

A szociometriai elemzések segítségével a gyerekcsoportok pozícióinak alá- és fölérendeltségét is kimutatták. Ezek a vizsgálatok arra utalnak, hogy az iskola hivatalos szervezetén belül rendszerint csökevényesen jelen van — vagy kialakulóban látszik — egy második pozíciórendszer is; egyelőre azonban még csak a csoportkapcsolatok (elsődleges kapcsolatok) szintjén, vagyis nem függetlenül a csoportban részt vevő gyermekek személyétől.

A szociometriai elemzések Magyarországon is rámutattak arra a sajátosságra, hogy az iskolai gyermekcsoportok kialakulása a társadalmi rétegződés nyomait is észrevehetően magán hordozza. Ilyenformán az iskolai gyermekcsoportok közvetlenül kapcsolatba hozhatók a szülők társadalmi rétegbe tartozásával; vagyis nem választhatók le a társadalmi struktúrára ráépülő társadalmi rétegződésről.

Az informális kapcsolatok, mint említettük, az esetek többségében nem vagy nem teljesen esnek egybe a szervezet formális struktúrájával, s nem állnak közvetlen összefüggésben a szervezet céljaival sem.

Abban a pillanatban, amikor az iskolai szervezet tisztviselői-hivatali szervezatként közvetít információkat és döntéseket, a szakmai testületre jellemző hierarchia formálisan eltűnik, hogy helyet adjon a hivatali szervezet hierarchiájának. Formálisan eltűnik, de informálisan (azaz a pozíciót betöltő személyek értékrendszerében, magatartásmintáiban stb.) megmarad, érvényes továbbra is. Más szituációkban viszont épp a szakmai testületre jellemző struktúra működik formálisan, hivatalosan, de informálisan, rejtve továbbra is érvényes marad a hivatali szervezetre jellemző alá- és fölérendeltség.

A nem formális hierarchiák közül — amelyek ellentmondanak esetenként a formális alá- és fölérendeléseknek — a legfontosabbak azok a rokonszenvekapsolatok, melyek a szerveze-

tek tagjai mint magánszemélyek között alakultak ki. Persze kialakulásukat befolyásolja az is, hogy egyikük-másikuk milyen pozíciót tölt be. Esetenként mégis felülkerekedhetnek ezek a nem formális alá- és fölérendelések a hivatali hierarchián. Szükségtelen itt illusztrációk hosszú sorát idézni; hiszen a részrehajló tanár csakúgy sztereotípiája a diákközvéleménynek, mint a részrehajló igazgató a pedagógus-közvéleménynek. Vizsgálati módszer ehhez annak a személynek a kikeresése, akinek a javaslatai konfliktushelyzetekben szoktak érvényesülni. (Hogy az informális vezető milyen hatalmi eszközökkel rendelkezik, és milyen összefüggés van formálisan betöltött pozíciója, valamint informális hatalma között, további kutatásokat igényel.)

A szervezet struktúrájának e megsokszorozódása kétségtelenül torzulásokat, fölösleges és nemkívánatos feszültségeket is okozhat a szervezetben, amint erre már az előbb utaltunk. Más oldalról viszont elősegítheti a szervezet rugalmas alkalmazkodását bizonyos helyzetekhez és feladatokhoz. Így pl. a hivatali hierarchia nélkülözhetetlen az adminisztrációs munka jó és pontos elvégzése érdekében. A szakmai ellenőrzések idején — szakfelügyelői látogatáskor vagy tanulmányi versenyek rendezése során — viszont igen előnyös, ha az iskolának megvan az informális hierarchiája is, amelyben a szakmailag legkiválóbb (esetleg tudományos teljesítménnyel is rendelkező) tanár áll a legmagasabban, mert így ő képviselheti a szervezetet.

Hasonlóképpen megkönnyíti a rokonszenvekapsolat a szervezet alkalmazkodását olyan külső igényekhez és követelményekhez is, mint amilyenek a szülők panaszai, észrevételei vagy — falusi körülmények között — a helyi igazgatási és termelési szervek vezetőinek véleményei. (Ilyenkor a legnépszerűbb pedagógus, a legagilisabb társadalmi munkás kerülhet a szervezetben az első helyre, s ezáltal könnyebb az iskola számára a külső környezetnek való megfelelés.)

3.23 Célkritizések és kontrollmechanizmusok

Eddig az iskolai szervezetet statikusan írtuk le, és kerestük azokat a pontokat, ahol a formális szervezet a benne kialakuló informális kapcsolatrendszerrel találkozik. A formális szervezet és az informális kapcsolatrendszerek együtt alakítják, formálják a szervezet tagjainak tényleges magatartását, tevékenységét. E magatartások és tevékenységek leírása azonban már nem fér bele a statikus szemléletbe. Ehhez újabb aspektust kell választanunk: a szervezet *dinamikus szemléletét*. A következőkben olyan iskolai tapasztalatokat vizsgálunk, amelyek törvényszerűen jelennek meg az iskolában, és rokonságban vannak más szervezetek hasonló folyamataival. E szervezeti folyamatok közül a célkitizések és kontrollmechanizmusok, azután az információ, a döntés és a vezetés, végül a szervezeti konfliktusok iskolai formáit mutatjuk be.

Az iskola célkitizéseit vizsgálva azokat a teendőket keressük, amelyeket az iskolai szervezet különféle egységei fontosaknak tartanak.²³ Az iskolai szervezetben föllelhető különböző egységek más és más iskolai tennivalót tartanak fontosnak. Az intézmény konkrét, valamint távlati célkitizése a különféle szervezeti egységek egymáshoz való viszonyának függvényében alakul.

Szervezeti megközelítésből általánosítva, a következőképp csoportosítjuk azokat a tennivalókat, amelyek egy-egy iskola szempontjából fontosaknak tünnek:

Végző célkitizések. Ebbe a csoportba kerülnek azok az iskolai föladatak, amelyeket elérve, az iskola bizonyos — kívánatos — helyzetbe, állapotba hozza növendékeit. Ezeket teljesítve, az iskola mindig úgy működik, mintha ő volna az utolsó fórum, a fejlődést lezáró intézmény. (Az ilyen jellegű célkitizések leginkább a növendékek viselkedésével, magatartásával, beállítottságával, értékrendszerével stb. kapcsolatosak.)

Közbenző célkitizések. Ebbe a csoportba azokat az iskolai tennivalókat soroljuk, amelyeket az iskola egy következő iskolafokozatra vagy képzési föladatara való tekintettel végez. Eze-

ket az intézmény akkor teljesítette, ha növendékeit pályafutásukban továbbjuttatja, ha más intézményeknek „aládolgozik”.

Szervezeti célkitűzések. A tennivalóknak ebbe a csoportjába azokat a feladatokat soroljuk, amelyek magára a szervezetre vonatkoznak, arra hatnak vissza. E visszaható célkitűzések az iskola fenntartására, üzemeltetésére stb. irányulnak.

Elméletileg a különféle tartalmú célkitűzéseknek a következő összefüggései lehetségesek:

$$K + V + SZ$$

Ez az összefüggés kiegyensúlyozott viszonyt jelez a közbenső célkitűzések (K), a végső célkitűzések (V) és a szervezeti célkitűzések (SZ) között. Ez az összefüggés hivatalosan előírt és ténylegesen kívánatos valamennyi oktatási intézmény számára.

$$\begin{array}{c} K + V \\ \diagdown \quad \diagup \\ SZ \end{array}$$

Ebben a célrendszerben a célkitűzések hierarchikusan helyeződnek el. Elsőbbséget nyernek a közbenső és a végső célkitűzések, velük szemben a szervezeti célkitűzések alárendelt jelentőségűek. Olyan iskolát írhatunk le a célkitűzések így ábrázolt rendszerével, amelyben kevesebb figyelmet fordítanak szervezési problémákra, mert minden figyelmük az oktatásé és a nevelésé.

$$\begin{array}{c} K + SZ \\ \diagdown \quad \diagup \\ V \end{array}$$

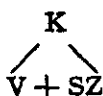
A célkitűzések e rendszerében a végső célok alárendelődnek a közbenső és a szervezeti célkitűzéseknek. Feltételezésünk szerint igen sok oktatási intézmény ténylegesen a célkitűzések e rendszerét vallja magáénak. (A tantestület elsősorban oktatási jellegű, az iskolavezetés főként szervezeti jellegű célkitűzéseket követ.) Az ilyen célrendszer azonban többé-kevésbé akadályozza az iskolai célkitűzések összességének megvalósítását.



A célkitűzések e rendszere azt a helyzetet tükrözi, amikor az iskola szervezési teendői elfedik, „elnyomják” az egyéb célkitűzéseket. Ez a veszély egy igen energikus ügyviteli apparátus, illetve túlságosan szoros központi irányítás esetében fenyeget.



A célkitűzések ilyen rendszere azokra a kísérleti iskolákra jellemző, amelyekben egy-egy kiválasztott nevelési föladatra különösen sok gondot fordítanak, s a nevelési föladatot hangsúlyozó szervezeti egység befolyása (hatalma) révén az egyéb célkitűzések rovására folyik a munka. (A „nevelőiskola” ilyesfajta torzulása ma nálunk nem reális veszély; példáit azonban a neveléstörténetben nem egy helyütt szemlélhetjük.)



Bizonyos tanfolyamok, rövidebb élettartamú, *ad hoc* jellegű oktatási csoportosulások célkitűzéseit jellemezhetjük a célkitűzések ilyen rendszerével. (Kérdés, hogy kis iskoláink némelyikében vagy a felnőttoktatás és a szakmai képzés intézményeiben ilyen modell nem található-e.)

A szervezet kielégítő működéséhez az egyének, illetve az egységek céljainak ki kell egészíteniük egymást. Ezért minden szervezetben szükség van olyan mechanizmusok kialakítására, amelyek biztosítják a szervezet egységeiben követett célok összhangját. Ezt a mechanizmust nevezzük a *szervezeti szabályozás-ellenőrzés mechanizmusának* (kontrollmechanizmusnak).

Az egyik legfontosabb különbség, amelyet a szabályozás-ellenőrzés különböző fajtái között tehetünk, a formális és az informális szabályozás megkülönböztetése. *Formális szabályozás-*

nak nevezzük azt a mechanizmust, amely a szervezet tagjainak magatartását a szervezet (szervezeti egység) hivatalosan előírt és kialakított fölépítésével (formális szervezétével) és céljaival hangolja össze. *Informális szabályozásnak* nevezzük a szabályozás-ellenőrzés olyan módjait és eszközeit, amelyek az egyén magatartását a szervezetben (szervezeti egységben) kialakuló rokonszenv—ellenszenv kapcsolathálózatnak megfelelően alakítják.

A fentiek alapján elsősorban azt kérdezhetjük, milyen formális és informális szabályozás készíti az iskolai szervezet különböző tagjait a céloknak (célrendszernek) megfelelő magatartásra. A szabályozás e legfontosabb mechanizmusától bizonyos mértékben eltér az a formális és informális szabályozó rendszer, amely akkor lép működésbe, amikor valaki az iskolai szervezet tagjává válik. Végül külön kezelhetjük azt a kérdést is, milyen formális és informális szabályozó rendszer ellenőrzi és befolyásolja az iskolai szervezet tagjainak magatartását az iskolán kívül. A következőkben az iskolai szervezeti magatartások szabályozó mechanizmusaival foglalkozunk.

A szervezetbe már bekerült személy magatartásának szabályozására a jutalmak és a büntetések (az ún. szankciórendszer) szolgálnak. A szankcionálás három típusát különböztethetjük meg:

- *Kényszerítő jellegűeket*, amelyek az egyént fizikailag készítik a kívánt magatartás megvalósítására. (Pl. megejtetés az óvodában. Kényszerítő jellegű jutalmak értelemszerűen nincsenek.)

- *Racionális jellegűeket*, amelyek az egyén magatartását úgy irányítják, hogy ésszerűen belátható előnyöket, illetve hátrányokat helyeznek kilátásba. (Pl. bezárás, hogy tanítás után a hiányzó házi feladatot bepótolhassa. Aki a versenyfeladattal előbb készen van, kimehet az udvarra játszani.)

- *Normatív jellegűeket*, amelyek az egyén magatartását azáltal irányítják, hogy kétségbe vonják a szervezetben betöltött pozícióját, vagy meg is fosztják tőle, illetve „előléptetik”. (Példa a formális pozíció megvonására: a leckenézőt leváltják. Péld-

da az informális szervezetben elfoglalt pozíció megvonására: megszégyenítik, nevetségessé teszik.)

A szervezeti célok szempontjából kívánatos magatartás mindhárom szankciótípussal szabályozható. Oktatási típusú közben-ső célok elérése végett a racionális és a normatív jellegű szankcionálás alkalmazható, de a kényszerítő szankcionálás nem ér el eredményt. A végső célokat viszont sem kényszerítő, sem racionális szankcionálással nem lehet elérni. A végső célkitűzések szempontjából csak a normatív jellegű szankcionálás eredményes.

Nem állíthatjuk, hogy egy-egy szabályozási eljárás tisztán vagy az egyik, vagy a másik típusba lenne sorolható. (Még az óvodai etetés is lehet normatív büntetés, ha megfoszt a „nagycsoportos” tekintélyétől.) Viszont néhány jellegzetes formális szabályozóeszköz kiemelkedik a többi közül, és csaknem egyeduralkodóvá válik. Ez esetenként megkönnyíti a célok elérését, esetenként viszont hátrányos bizonyos célok szempontjából.

Az igazgatóval szembeni formális szabályozás-ellenőrzés — amelynek forrása főként a tanügy-igazgatási rendszer — fő elemeiben normatív jellegű (jutalmazás, kitüntetés, egyéb elismerési formák — a fegyelmi büntetés esetünkben a normatív és a racionális szankció együttese). A tantestület tagjainak magatartását formálisan szabályozó eljárások fő eleme racionális (fizetés), de erősen egybekapcsolva normatív szabályozással (jutalmazás, dicséret stb.). A technikai egység tagjainak magatartását az iskolában főleg racionális szabályozással irányítják, amelynek legfontosabb eleme az anyagi juttatás. Az osztályok tagjainak magatartását szabályozzák a legtöbb eszközzel. Ezek közül is kiemelkedik az osztályzat (érdemjegy, értékelés stb.), és mintegy befolyásolja más szabályozó eljárások alkalmazását is. E tekintetben vannak a legnagyobb eltérések az iskolák között; azonban országos jellegzetességek iskolatípusonként mégis fölfedezhetők (pl. osztályzatcentrikusság).

Ha mármost a célkitűzések típusaival vetjük egybe a szabályozás eljárásait, akkor az iskolai magatartás formális szabályozásáról megállapítható, hogy elméletileg az iskolavezetés

szempontjából megfelelő, a testület szempontjából nagyrészt megfelelő (kis részben nem, ha az iskolavezetés nevelési típusú célkitűzést kíván elérni pusztán racionális szabályozással, pl. testületi egységet fizetésemeléssel); a technikai-adminisztratív részegység szempontjából megfelelő; viszont a tanulók szempontjából csak részben megfelelő. Az osztályzásról nehéz megállapítani, hogy milyen arányban racionális, illetve normatív szabályozóeszköz. Világos azonban, hogy mennél objektívabb az osztályozás, annál inkább racionális szankcióról van szó. Ez közbenső (főleg oktatási) célok elérésére kiválóan alkalmas lehet — pl. egy igazságos értékelés az olvasási készség fejlesztése során —, alkalmatlan viszont végső célkitűzések elérésére. Ezért nehéz dolog a magaviseletet osztályzatokkal értékelni. Az informális szabályozás ugyanúgy használ kényszerítő, racionális, illetve normatív típusú szankciókat, mint a formális szabályozás. De sokkal nehezebb példát hozni rájuk, mivel egy-egy iskolai egység életét csak töredékesen ismerjük.

Részletesen kell ismernünk a személyek közti viszonyokat ahhoz, hogy az iskolavezetés fölött gyakorolt informális szabályozásról valamiféle képet alkothassunk. Valószínűnek tartjuk, hogy a testületi közvélemény csakúgy, mint az iskolát körülvevő társadalmi szervek, szülők stb. véleménye jelentős eszköze az informális szabályozásnak. Néhány esettanulmánnyal és szépirodalmi ábrázolással rendelkezünk a tanári testületek belső viszonyairól. Ebből ismerjük az informális kontroll olyan eszközeit, mint a pletyka, a „fúrás”, illetve a titkos elismerés, a népszerűség stb.

Viszonylag legismertebb az osztályokban érvényesülő informális szabályozás — akár az osztály és a tantestület viszonyára gondolunk, akár az osztálytársak egymás közti kapcsolatára. Tudjuk például, hogy a nevelői előítélet fontos eszköz a testület részéről; tapasztalhatjuk a rokon- és ellenszenv megnyilatkozásait. Ugyancsak tudjuk — főként tapasztalatból — egy-egy osztály belső életének erősebb-gyöngébb informális szabályozását-ellenőrzését a sugár pozitív értékelésétől a betyárbe-

csületen keresztül a stréber kiközösítése és megverése (kényszerítő szabályozás).

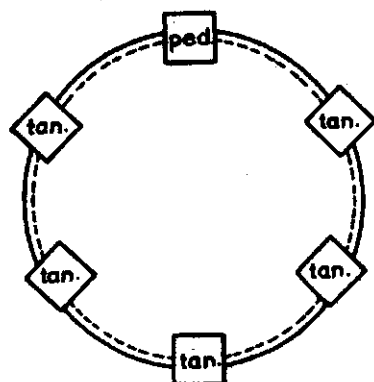
Az informális szabályozás ismerete különösen vezetési szempontból fontos. Az első jelentős fölfedezés ezzel kapcsolatban az volt, hogy a formális szabályozó mechanizmus mellett létezik informális szabályozás is (azaz a formális szervezeten belül egy második szervezet a maga folyamataival). A második fölfedezés, hogy a két kontrollmechanizmus nem egymás mellett hat, hanem egymással is kölcsönhatásban. A harmadik fontos lépés az, ha meg is tudjuk mondani, hogy milyen összefüggés kívánatos vagy nem kívánatos a formális szabályozás hatékonysága — azaz a szervezet céljainak elérése — szempontjából. Az egyik föltételezés szerint a formális szabályozás akkor eredményes, ha hatástalanítani tudja az informális szabályozást. A másik álláspont szerint a formális szabályozás akkor eredményes, ha önmagához tudja alkalmazni (átformálni, átalakítani) az informális szabályozó mechanizmust. Egy harmadik fölfogás pedig állítja, hogy a formális szabályozás akkor eredményes, ha alkalmazkodik az informális szabályozó mechanizmushoz.

Mindhárom föltételezés mellett is, ellen is hozhatók föl érvek — több vagy kevesebb. Mennél gyakoribb a kényszerítés, annál nagyobb lesz a különbség a formális és az informális szabályozó mechanizmus között; mennél rendszeresebb a normatív szankció, annál több az esély az informális szabályozó mechanizmus közelítésére. A racionális szankciók viszont akkor igazán hatásosak, ha jól ismerjük és szem előtt tartjuk a szervezet (vagy egység) informális szabályozását.

3.24 Az információ és a döntés útjai

Aszerint, hogy milyen szituációról, feladatokról, milyen jellegű információkról, illetve mire vonatkozó döntésekről van szó, a kommunikáció az iskolai szervezetben három alaptípust ölthet:

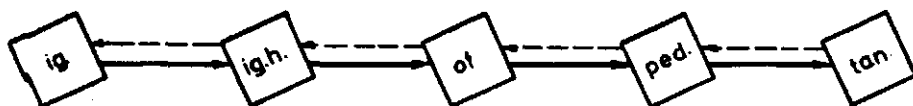
a) *Iskolán kívüli nevelési szituáció.* A közlendők — az információk, illetve a döntések — útja „körkörösén” vezet (vagyis a résztvevő tagok között úgy, hogy mindenki két partnerrel áll kapcsolatban, és minden tag egyenlő mennyiségű információhoz jut). Ez a közlésforma egy-egy konkrét feladat elvégzésére nem túlságosan gyors; a benne részt vevők számára azonban jó közérzetet biztosít (3.4. ábra).



3.4. ábra. Kommunikációs láncok az iskolai szervezetben I.: a nevelési helyzet

b) *Hivatali szituáció.* Az információ és a döntés alulról fölfelé, illetve felülről lefelé halad, ún. „szolgálati úton”. Ez a munkamenet gyors és hatékony, de a kommunikációs láncban részt vevők közül nem mindenki érzi jól magát. Legkevesbé a legalul levő, aki csupán egy felettséssel tud érintkezni, aki minden fentről hozott döntést is közvetít. De bizonytalan a legfelül álló igazgató helyzete is, hiszen csak akkor bízhat a kapott információk hitelességében, ha a beosztottak szakértelmében is megbízik (3.5. ábra).

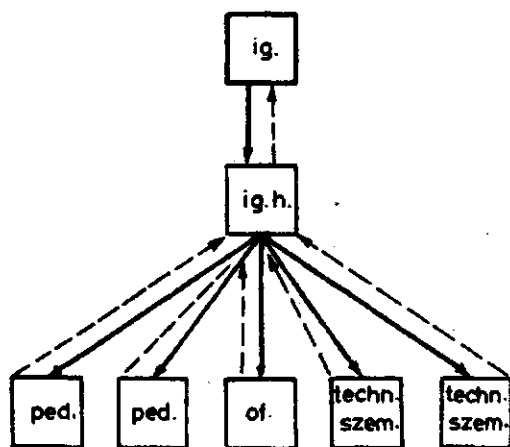
c) *Munkahelyi szituáció* (pl. túlórák elosztása, bérdifferentálás). Ebben a kommunikációs láncban is az igazgató áll legfelül, s a kommunikációk (információk és a döntések) ugyancsak



3.5. ábra. Kommunikációs láncok az iskolai szervezetben II.: adminisztratív ügyintézés

szolgálati „csatornákon” keresztül jutnak el hozzá. De a kulcsember mégsem ő, hanem az igazgatóhelyettes. Mert az igazgató csak egy emberrel áll kapcsolatban; az igazgatóhelyettes viszont a tényleges végrehajtókkal. Így tulajdonképpen az igazgatóhelyettes rendelkezik a legtöbb információval a szervezet tevékenységéről, következésképp az ő döntései válnak mérvadókká. (Mindez magyarázza az igazgatóhelyettes — és általában a munka közvetlen irányítóinak — kulcspozícióját a munkahelyi szervezetekben. (Vö.: 3.6. ábra.)

Az elmondottak talán megvilágítják, milyen zavarok forrása lehet az említett, többfajta formális szervezeti struktúra jelen-



3.6 ábra. Kommunikációs láncok az iskolai szervezetben III.: munkatűgyek

léte az iskolai szervezetben. Ha ugyanis az információk „eltévednek”, a döntések nem a döntés sajátosságainak megfelelő úton haladnak, akkor ez káros feszültségeket eredményezhet azok közt, akik a pozíciókat betöltik. A szervezeti hierarchia hatását keresve, a hatáskör, a státus és a szakértelem vonatkozásában megállapították pl., hogy mindenki kisebbnek érzi a hatáskörét, mint

elvárná. De a feszültségérzés annál nagyobb, mennél lejjebb foglal helyet az illető a szervezeti hierarchiában.

További kérdés azután, hogy pl. a hivatalos kommunikációs lánc azonos-e a nem hivatalosan terjedő kommunikációk útjával; hogy ez a lánc azonos-e mindig vagy információként vál-

tozik; hogy milyen típusú információkat közölnek a szervezetben hivatalosan, és melyeket lehet csak nem hivatalos úton megtudni; hogy a szervezeti hierarchia melyik szintjén helyezkedik el a nem hivatalos kommunikáció „hírharangja”, s ha több is van belőle, melyik szinten gyakoribb a működése. E kérdésekre az ún. kommunikációs mátrix válaszol, amelyről leolvasható, hogy ki ad és ki kap információt kitől, kinek és milyent.

3.25 Konfliktusok

Az iskolai szervezet formális leírása során már megállapítottuk, hogy számos jellegzetes pozíció ismerhető föl benne.²⁴ Hogy csak néhány pozíciót soroljunk föl újra, a pedagóguson és az igazgatón túl megemlíthjük az igazgatóhelyettes, a munkaközösség-vezető, a szakfelügyelő, a tanügyi hivatalnok, a továbbképzésben vagy a kutatásban dolgozó pozícióját, s természetesen a legkülönbébb tanulói pozíciókat. Valamennyi iskolai pozícióhoz meghatározott szerepek társulnak. Ezek a szerepek azonban nem csupán egymás mellé vannak rendelve; egyes szerepek megvalósítása feszültségbe kerülhet más szerepek megvalósításával.²⁵ A szociológiai szerepelmélet így a formális szervezet leírására épülve eszközül szolgálhat a szervezeti folyamatok egy sajátos csoportjának, az iskolai konfliktusoknak az elemzéséhez.

Az iskolai szervezet fölépítésének komplex vizsgálatából nem maradhat el a pozíciók, szerepköreik, illetve az ebből fakadó feszültségek és konfliktusok teljességre törekvő körvonalazása. Ebben a bevezetésben azonban e kérdéssel egész terjedelmében nem tudunk foglalkozni. Ehelyett néhány jellegzetes iskolai pozíciót választottunk ki, s ezeknek a szerepeivel kapcsolatos konfliktuslehetőségeket vázoljuk föl. Természetesen nem hatolhatunk be valamennyi iskolatípus viszonyai közé, ehelyett ilusztrációképpen ismét az általános iskola mai viszonyait tartottuk szem előtt.

Kiterjedt kutatások foglalkoznak az iskolaigazgató pozíciójával, szerepeivel (szerepzavaraival) és vezetési stílusával. Az egyik kutatási irány Weber tipológiáját eleveníti föl a vezetői tekintély különböző forrásairól („alkotmányos”, „hagyományos” és „karizmatikus”). Úgy találja, hogy az ún. alkotmányos forrásból táplálkozó (hivatali, racionális) iskolavezetés a legeredményesebb, különösen az egyre növekvő létszámú iskolákban. Ezt a tipológiát továbbfejlesztve szoktak *nomotetikus* (főként a szervezet érdekeit képviselő), *ideografikus* (főként személyes kapcsolatokra építő) és *tranzakciós* (e két szélsőséget egyeztető) vezetői típust megkülönböztetni.²⁶

Más vizsgálatok — a faktoranalízis eszközét fölhasználva — a vezetői stílusokat két szempontból elemzik. Az egyik a csoport összetartására törekvő (mindenkit meghallgat, mindenkiről gondoskodik, beosztottaival egyenrangúként bánt, mindenkihez barátságos), a másik a célkitűzéseket megvalósító (világos állásfoglalások, következetesség, pontos szerepelhatárolások, precíz teljesítménynormák) típus. A vonatkozó vizsgálatok azt mutatták, hogy beosztottai rendszerint a csoportot összetartó típust becsülték többre; felettesei ezzel szemben a célratörő típust.²⁷ Mindkét típuson belül sajátos változatai merülnek föl az igazgatói, valamint igazgatói-pedagógusi és egyéb szerepkonfliktusoknak. Ezekre a következőkben kissé részletesebben is kitérünk.

Először azokat a jellegzetes szerepeket szeretnénk fölso-rolni, amelyek az iskolai szervezetben a pedagógus pozíciójához fűződnek. (Csupán azokat a pedagógusszerepeket válogattuk ki, amelyek többé-kevésbé minden pedagóguspozíciót jellemeznék.)

● A pedagóguspozícióval jellegzetesen együtt jár a *nevelői* szerep. Ez a szerep a tanulókkal való csoportkapcsolatok alapján alakul ki; ezt valósítja meg a pedagógus egyéni vagy kollektív nevelési helyzetekben. A szerep lényege az, hogy a pedagógus az idősebb, a bölcsőbb, aki a gyermek vagy a gyerekek konfliktushelyzeteiben tanácsot tud adni, kiutat tud mutatni. (A nevelői szerep sokban rokon a szülőszereppel; különösen kisebb korcsoportokban nem egy vonását ebből meríti.)

● A pedagóguspozícióval együtt járó másik jellegzetes szerep a *szakember* szerepe. Ezt a szerepet várják el — főként idősebb korosztályok — a tanítási óra alatt a pedagógustól; ez a szerep, amelyet a tantestület szakmai jellegű értekezletein a pedagógus megvalósít. A szerep lényege, hogy a pedagógust bizonyos sajátos képzésben részesítették, valamely tudományág specialistájává tették, e területen tehát többet tud, mint tanítványai és más irányú képzettséggel rendelkező kollégái. (Ez a szerep a tudós, a kutató szerepével rokon.)

● A pedagóguspozícióval jellegzetesen együtt jár azonban a *tisztviselői-közalkalmazotti* szerep is. Ezt a szerepet valósítja meg a pedagógus például akkor, amikor — központi ismérvek alapján — tanítványai tudásszintjét felülbírálja. Ezt a szerepet valósítja meg akkor is, amikor az oktatásügyben előírt statisztikákat elkészíti, adminisztratív munkát végez. Ezt a szerepet várja el tőle sok esetben az ügyintézőssel megbízott igazgatóhelyettes (néhánykor a felügyelők is).

Nem folytatjuk a pedagógusszerepek felsorolását. S így természetesen több — esetenként fontos — szerepet nem is említettünk meg itt (pl. a pedagógus társadalmi munkával kapcsolatos szerepkörét). Inkább csak a teljesség kedvéért jelezzük, hogy ezeket a szerepeket a pedagógus mint pedagógus — mint az iskolai szervezet tagja — valósítja meg. Az egyénnek, aki a pedagóguspozíciót betölti, természetesen más szerepei is vannak (pl. anya a magánéletben). A pedagógusszerepeknek ez a rendszere beleilleszkedik az egyén társadalmi szerepeinek rendszerébe. (Ezzel kapcsolatban hangsúlyozzák, hogy a pedagógusok különböző csoportjai másként és másként rangsorolják szerepeiket. A nők pl. inkább a nevelői szerepet, a férfiak viszont a szakemberszerepet választják szívesebben.) Ez a beilleszkedés azonban nem mindig harmonikus, mégpedig azért nem, mert bizonyos szerepek megvalósítása akadályozza mások megvalósítását, vagy egyenesen lehetetlenné is teszi.²⁸

A nevelői és a közalkalmazotti szerep feszültsége jön létre pl. akkor, amikor a rossz családi körülmények közt élő, nagy áldozattal dolgozó kislánynak kénytelen vagyok középest — vagy

annál rosszabbat — adni, mert a tudásszintje csupán ennyi. (Ha középest adok, elveszem a kedvét, és igazságtalan vagyok, mert nem honoráltam az erőfeszítéseit. Ha jobbat adok, akkor viszont őt is, magamat is becsapom, mert nem vettem figyelembe a tényleges tudásszintjét.)

A szaktanár és a közalkalmazott szerepe kerül egymással feszültségbe a „tanítsak vagy rendet tartsak” dilemmában. A dilemma forrása az, hogy a szaktanár a szaktárgya iránti szeretetből jött az iskolába; a tanítványai azonban jórészt csak azért, mert kötelező volt nekik. A szaktanár többet szeretne megtanítani a legjobbaknak; mint a közoktatás „tisztviselőjének” azonban fegyelmet kell tartania, s mindenkivel foglalkoznia kell legalább a tantervi minimum eléréséig.

Nem ritka a nevelői szerep és a szakemberszerep feszültsége sem. A pedagógusok élet- és munkakörülményeit kutató budapesti vizsgálatban többek között különféle tevékenységeket rangsoroltattak a megkérdezettekkel aszerint, mennyire szívesen vagy nem szívesen végzik őket. Az eredmény az volt, hogy a pedagógusok nagy része elsősorban tanítani szeret; azok a tevékenységek viszont, amelyek tipikusan a nevelői szerepkörbe tartoznak (mozgalmi vezetőség, kirándulás, kötetlen foglalkozás, az osztályfőnöki munka jó része stb.) a rangskála legaljára csúsztak (vö. 3.2. táblázat).

Miképpen egyensúlyozza ki a pedagógusszerepek feszültségeit vagy esetleges konfliktusait a pedagógus? Szerepeinek különböző mértékű megvalósításával. Ennek formáit néhány esetleírással illusztráljuk.²⁹

„Alacsony volt, sovány, fürge, nagyszavú, csupa temperamentum, pedig már taposta a hatvanvalahányadikat. Hatalmas térképek között utaztunk áhítattal, távoli országok bányái, gyárai, folyói, szép terei és mozgalmas piakai között. Mennyit látott, mennyit utazhatott! Mindnyájunkat elfogott az az érzés, hogy a világ érdekes, izgalmas, szép, sőt javítható is... Szerettem a földrajzórákat. Tudtam is mindig (nem a könyvből, csak az ő magyarázatából) a feladatot. Könnyű volt figyelni. Nem száraz leírásokat kaptunk, hanem élmények, tapasztalatok, emlékek részesévé lettünk... Derűs órákat töltöttünk együtt. Belőlem a ter-

mészetben nyitott szemmel járó ember lett. Mikor idegen városokban, országokban mindenre figyelve, izgatott örömmel járok, ha pihenni, ki-kapcsolódni, kirándulni megyek, hirtelen, váratlanul az eszembe jut.”
(Laboránsnő a földrajztanáráról.)

Ez az eset azt mutatja be, hogy a pedagógus az egyik jellegzetes szerepével teljesen azonosulva ennek kedvéért többi szerepét is megvalósítja — rendszerint addig, ameddig nem kerül konfliktusba a kiválasztott szereppel. Az illusztrációban szereplő földrajztanár például a szakmai szereppel azonosult. De azonosulhat a pedagógus a nevelői szerepével is (ifjúsági vezető), sőt a hivatalnoki szerepével is (igazgató, igazgatóhelyettes). A kedvvel, jól megvalósított szerepért túlteszi magát a feszültségeken (s túlteszik magukat azok is, akik a többi szerepeket várják el tőle).

3.2 táblázat. A pedagógiai tevékenységek kedveltségének rangsora

Rangsor	Pedagógustevékenységek	Pontszám	A pedagógusok hány százaléka végzi szívesen?
1.	tanítás	3,88	92
2.	kötetlen együttlét a tanulókkal	3,47	77
3.	egyéni foglalkozás	3,39	71
4.	szakmai készülés az órákra	3,30	67
5.	új módszerek kikísérletezése	3,19	61
6.	osztályfőnöki nevelőmunka	3,14	60
7.	iskolán kívüli programok	3,13	62
8.	vita, beszélgetésvezetés	2,80	47
9.	szakkör, önképzőkör	2,65	35
10.	osztályozás	1,76	17
11.	dolgozatjavítás	1,75	19
12.	fegyelmezés	1,58	20

Közl.: Várhegyi György: Mit és mennyit dolgoznak a pedagógusok? Valóság, 1973/10. 82.

„A mi magyart és történelmet tanító tanárunk akkoriban úgy harmincéves asszony lehetett. Precíz, megbízható. Dolgozatfüzeteinket pontosan javította, magyar irodalomból írt házi feladatainkat is ellenőrizte. Gondosan feleltetett és osztályozott. A történelemlékönyv alapján vázlatokat készítettünk. De mnemotechnikai gyakorlattá vált a világtörténelem, békés periódusok és háborúk adataivá, amelyek mind kísértetiesen hasonlítottak egymáshoz. Rabszolgafelkelések, demokrata és szocialista forradalmak — csak dátumaikban különböztek. Ha visszagondolok a történelemórákra, meginog a hitem az emberiség haladásában.” (*Magyartanár a volt magyartanáráról.*)

Második illusztrációnk a szerepmegvalósítások másik lehetséges formáját mutatja be. Ezt a formát a szereppel való részleges azonosulásnak nevezhetjük. Ahhoz, hogy a szerepek közt objektíve fönnálló feszültségeket szubjektíve elkerülhesse, a bemutatott tanárnő valamennyi pedagógusszerepet „végigjátszotta” — addig a pontig, ameddig nem kerültek konfliktusba egymással.

„Matematikatanárunk ilyenkor (ha munka közben megakadt — K. T.) azt mondta: Várjatok, hozom a füzetemet. Ha kéznél volt a bűvös füzet, akkor abból felírta a feladat megoldását. Az óráin fegyelmезetienek voltunk. Nem volt rosszindulatú, de nem nyújtott nekünk semmit. Haragudtunk rá, hogy ennek ellenére elégedett, magabiztos tudott maradni. Nem láttuk soha semmiért lelkesedni...” (*Könyvtárosnő a volt matematika-tanáráról.*)

A harmadik példában szereplő pedagógus úgy kerülte el a szerepeivel járó feszültségeket, hogy egyáltalán nem azonosult egyik pedagógusszereppel sem, hanem valamennyivel szemben közömbös maradt. A szerepekkel való ilyen „passzív azonosulás” — azaz a közömbösség — egy fokozata a részleges azonosulásnak: amikor ti. a pedagóguspozícióval járó szerepek, valamint a magánéletben elvárt más szerepek közötti feszültséget igyekszünk kiküszöbölni azáltal, hogy a pedagógusszerepekkel nem azonosulunk, irántuk közömbösek maradunk. Végletes formában ez úgy is jelentkezhethet, mint a pedagógusszerepekkel szembeni ellenséges viszony. Ez pedig közvetlenül megelőzi a pozíció elhagyását. (Esetleg csak az adott iskolai szervezetből

megyünk át egy másikba; esetleg mindenféle pedagóguspozícióval szakitunk, amit „pályáról való elvándorlásnak” is szoktak nevezni.)

Itt említünk meg egy jóval ritkább — de azért fellelhető — torzulást: amikor a pedagógus a magánéletben elszenvedett szerepkonfliktusokat akarja úgy kiegyensúlyozni, hogy azokkal szemben közömbös marad vagy ellenségessé válik, és valamelyik pedagógusszerepével azonosul. Ezt a formát tapasztalhatjuk akkor, ha a magánéletben sérült személy mint pedagógus teljesen azonosul — vagy túl is hangsúlyozza — pl. nevelői szerepével. Ezek a végletek azonban ritkák. A pedagógus szerepfeszültségei föloldásának legrangosabb útja a teljes szerepazonosulás; a leggyakoribbak azonban — az eddigi vizsgálatok tanúságai nyomán — a részleges azonosulás különböző formái.

A „tanulótársadalom” még az iskolán belül is többféle szervezetben helyezkedik el; azaz egyetlen gyermek többféle pozíciót is betölthet.³⁰ Ez a körülmény azt jelenti, hogy számos szerepet kell megvalósítania. Csupán mutatóban egy iskolás gyermek szerepei közül néhány: tanulószerep, mozgalmi szerep, kollégistaszerep. Még bonyolultabbá válik a kép, ha mindehhez hozzászámítjuk azt is, hogy a gyermek — akárcsak a felnőtt — nemcsak az iskolai szervezetben, valamint az ezzel kapcsolatos más szervezetekben foglal el pozíciókat és tölt be szerepeket, hanem az iskolán kívüli életben is (gyermekszerep, testvérszerepek, rokonszerepek stb.). Ezért a gyermek szereprendszerét a maga teljes bonyolultságában éppúgy nem tárgyalhatjuk, mint ahogyan erre a pedagógus esetében sem vállalkozhattunk. Az alábbiakban csupán a tanuló pozíciójához fűződő szerepek néhány feszültségére vagy konfliktusára mutatunk rá.

● Az egyik szerepfeszültség abból adódik, hogy a gyermek egyszerre valósítja meg az osztályban a különböző tárgyak tanulójának szerepeit. Ez különösen az elméleti és a gyakorlati, az elméleti és a készségtárgyak tanulójának szerepei között okozhat konfliktusokat.

● Egy másik szerepfeszültség abból adódik, hogy a gyermek

egyszerre valósítja meg a tanuló és a barát szerepét az osztályban. A tanuló szerepelőírása azt követeli, hogy alkalmazkodják a pedagógus követelményeihez, és könnyítse meg a munkáját (pl. az értékelést, tudásszint-vizsgálatot). A barát, a bajtárs szerepe viszont azt írja elő, hogy segítsen a bajba jutottakon. (Nyilvánvaló: ahhoz, hogy a gyermek mindkét szerepét egyidejűleg eljátszhassa, csaláshoz kell folyamodnia.)

Mindehhez hozzá kell tennünk, hogy ezek a konfliktushelyzetek objektíve adóttak. Más kérdés, hogy a gyermekek — gyakorlatuknak, társadalmi tapasztalataiknak, fizikai és idegi készenlétüknek birtokában — miként viselik el őket. E szerepmegvalósítások sikeres volta bizonyos értelemben mércéje lehet az egész iskolai munkának; ha ti. ennek egyik feladatát abban látjuk, hogy a tanulókat az intézmény a saját célkitűzéseire adaptálja.

Megjegyezzük továbbá azt is, hogy a pedagógiai tevékenység esetenként egyenesen elő is készíti, elmélyítheti ezeket a konfliktusokat. Ha pl. az osztályfőnök (egyébként természetesen igen helyesen) nagy súlyt helyez az osztályközösség kialakítására — vagyis a nem formális kapcsolatok kiépülésére az osztály formális szervezetén belül —, akkor ezzel a tevékenységével súlyosabbá teheti az imént jelzett konfliktusokat, a formális és a nem formális pozíciókat egyszerre betöltők esetében. Ez az ellentmondás ismét olyan típusú, amelyet a pedagógusnak nagy tapintattal kell enyhítenie.

3.3 Az iskola funkciói

3.31 A funkció fogalma a szociológiában

Ha csupán az iskola céljairól, feladatairól beszélünk, akkor elemzésünk egysíkú marad. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül sem azt, hogy ezek a célkitűzések és feladatok hogyan alakultak ki — s miért épp ezek —, sem pedig azt, hogy a célokat

megvalósító szervezet mennyiben felel meg a föladatainak. Ezt a komplexebb elemzést teszi lehetővé a „szükséglet” és a „funkció” fogalmának bevezetése.³¹

Szükségleten a következőkben azokat a hiányokat, igényeket, elvárásokat értjük, amelyek az emberek különböző együtteseiben lépnek föl, és betöltést, kielégítést sürgetnek. E szükségletek lehetnek az egyén szükségletei; de éppúgy fölléphetnek az emberek különféle csoportjaiban és szervezeteiben is; sőt — szociológiai értelemben — beszélhetünk különböző társadalmi rétegek, a társadalmi osztályok s az egész társadalom szükségleteiről is. E szükségletek közül a biológiai jellegűek a legalapvetőbbek (önfenntartás, fajfenntartás stb.); erre az alapra ráépülve kialakulnak az egyének és emberi együttesek társadalmi szükségletei, amelyek minden kultúrára jellemzők (erkölcsi, esztétikai szükségletek stb.). A szükségletek e rendszere hozta létre és tartja mozgásban a munkavégzést, a társadalmi termelést, a termelőerők folyamatosan változó, fejlődő rendszerét.

Funkciónak nevezzük azt a cselekvést — vagy egész tevékenységi rendszert —, amely egy-egy szükséglet kielégítésére hivatott. Ebben az értelemben funkció a táplálkozás, amely az evés (s távolabbi összefüggésben: az önfenntartás) szükségletét elégíti ki; ilyen értelemben funkció a termelőmunka, amelynek segítségével az ember uralma alá hajtja a természetet (a fajfenntartás szükséglete). Minden szükséglet „kihív” bizonyos funkciót, azaz kielégítésének rendszerét; és fordítva: nincs olyan funkció, amely mögött ne találnánk meghatározott szükségleteket.

Bizonyos szükségletek kielégítése egyénileg történik vagy történhet; más szükségleteket csak csoportosan lehet kielégíteni vagy legalábbis könnyebb társult munkával megfelelni nekik. A társadalmi termelésnek és munkamegosztásnak azon a fokán, amelyen a modern társadalmak állanak, a legtöbb társadalmi szükséglet kielégítése nagyszámú emberi munka összehangolásával történhet meg. Az ilyen koordinált emberi munkavégzést neveztük szervezetnek, s azt mondtuk, hogy minden szervezet bizonyos célok, föladatok — vagy most bevezetett szakki-

fejezésünkkel: bizonyos funkciók — teljesítésére jött létre. A szükséglet, a funkció és a szervezet fogalma tehát szorosan összefügg egymással. *A különböző szükségletek hívják életre azokat a funkciókat, amelyekkel kielégítjük őket; s e funkciók gyakorlása során alakulnak ki a társadalmi szervezetek.* Ha a szükségletek átalakulnak, más és más funkció kell a kielégítésükhöz, s ennek megfelelően egy-egy szervezet fokozatosan új funkciókat kezd gyakorolni, miközben a régieket elveszti.

A fogalmaknak ezzel a rendszerével most újra — s már kényelmesebben — világíthatjuk meg mindazt, amit az iskoláról eddig elmondottunk. A szükséglet, a funkció és a szervezet kategóriáit használva mindezt a 3.3. táblázaton foglaltuk össze.

3.3 táblázat. Szükséglet, funkció, szervezet

szükséglet	szocializáció (beillesztés)
funkció	szocializálás (nevelés)
szervezet	iskola

Nyilvánvaló, hogy az iskola funkciójának ez az értelmezése rendkívül általános. Nem csupán azért, mert az iskola funkcióját a szocializációban foglalja össze, s nem bontja föl az iskola sajátos részfeladataivá. (A társadalmilag érvényes ismeretek, jártasságok és készségek — s vele együtt a tevékenység- és normarendszer — bizonyos, meghatározott körébe való bevezetés.) Az iskola funkciójának ilyen megjelölése általános azért is, mert csupán az eszményi iskoláról beszél. Arról, hogy mit kell elvégeznie az iskolának, vagyis hogy milyen funkciót tulajdonítunk mi neki.

Az iskola funkcióit tehát deduktívan ismertük föl, és normatívan állapítottuk meg, rögzítettük. A funkcióknak ezt a körét

nevezzük az iskola hivatalos funkcióinak. Vagyis az a funkció, amelyet nyilvánosan neki tulajdonítunk, és hivatalos előírásokban is rögzíteni szoktunk.

Mindnyájan tudjuk azonban, hogy az iskola ezeket a neki tulajdonított funkciókat csak részben tölti be. Ha megmaradunk a célok és feladatok vizsgálatánál — vagyis mindannál, amit az iskola hivatalos funkciójának nevezünk —, akkor azt kell mondanunk, hogy az iskolai szervezet rosszul működik. (Például nincs megfelelőképp ellátva, felszerelve; nem megfelelők a szervezetben dolgozó pedagógusok; hibás a szervezet struktúrája és így tovább.) Valóban: számos ponton tökéletesíteni lehet a szervezetet. De csak a laboratóriumi viszonyok közt működő iskoláról mondhatnánk el, hogy százszázalékosan megfelel mindannak, amit hivatalos funkciója előír. A tényleges társadalmi közegben működő iskolák teljesítményei rendszerint alatta maradnak mindannak, amit a hivatalos funkció előír. (Erre szokás azt mondani, hogy a célok mindig előtte járnak a tényleges lehetőségeknek, s ezáltal folyton serkentik az erőfeszítéseket.)

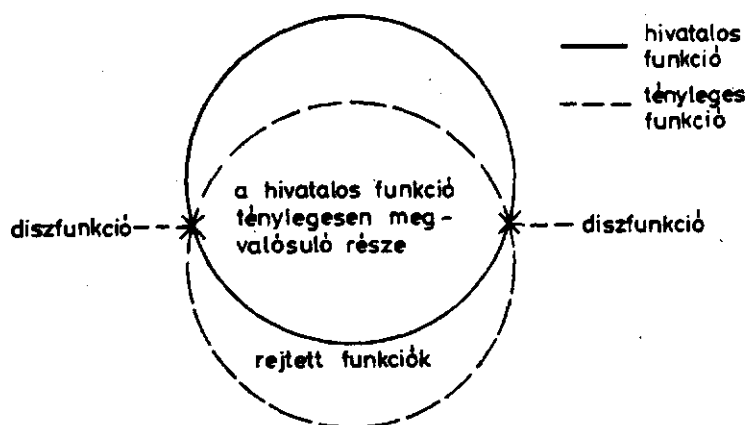
Mi ennek az oka? Az, hogy az iskola nem egészen azokat a funkciókat tölti be, mint amelyeket neki tulajdonítunk (hivatalos funkciók). Az iskola a hivatalos funkcióinál többet is, kevesebbet is teljesít. Kevesebbet: amennyiben a hivatalos funkcióit nem teljesen látja el, hanem csupán kisebb-nagyobb mértékben. Többet: amennyiben olyan funkciókat is ellát, amelyeket eredetileg nem írtunk elő neki. Ezeket a funkciókat, amelyek a hivatalos funkciók között nem szerepelnek, *rejtett funkcióknak* nevezzük.

Ennek több oka lehet. Az egyik ok az, hogy mivel a hivatalos funkciók deduktívak és normatívak, általában hosszabb időn keresztül érvényesek maradnak (mennél általánosabban vannak megfogalmazva, annál inkább). Ennek következtében azonban szükségképp nem fedik teljesen egy adott iskola gyakorlatát. A másik ok ezzel függ össze: a társadalom szükségleteinek dialektikus változásával, átalakulásával, fejlődésével új meg új szükségletek jelentkeznek, miközben a régebbiek elmúlnak. Ennek

megfelelően egyes funkciók lényegtelenebbekké válnak, a helyüket pedig más funkciók foglalják el. A változásnak ezt a folyamatosságát csupán a gyakorlat tudja követni; a dokumentumokban rögzített hivatalos funkciók csak lassabban és nehezebben. A harmadik ok pedig az, hogy a hivatalos funkciók meghatározása közben az iskolai szervezet eszményképét veszszük figyelembe. De a szervezetben mindig élő emberek dolgoznak, akik magukkal hozzák egyéni sajátosságaikat csakúgy, mint társadalmi rétegükre és osztályukra jellemző kultúrájukat. Emellett pedig az iskola nemcsak az iskolarendszernek egy egysége, hanem mindig konkrét társadalmi-gazdasági, azaz települési környezetben működik. Közvetlen környezete pedig esetleg számos nem tervezett funkciót ruház rá.

A rejtett funkciókat, valamint a hivatalos funkciók közül azokat, amelyeket az iskola ellát, együttesen az iskola tényleges funkcióinak nevezzük. A hivatalos és a tényleges funkciók viszonyát a 3.7. ábrán mutatjuk be.

A 3.7. ábrán jól látható, hogy minden iskola betölti a funkciók egy meghatározott körét. A lényeges különbség az, hogy a ténylegesen betöltött funkciók köre mennyire esik egybe a hivatalos



3.7 ábra. Hivatalos funkció, tényleges funkció

los funkciók körével. Esetenként az egybeesés jól megvalósul; máskor a funkciók két köre közt a különbség nagy. Ez jelenlékeny részben függvénye annak a társadalmi környezetnek, amelyben az iskolai szervezet működik.

Ilyen esetben két dolog lehetséges. Vagy úgy növelik a hivatalos funkciók teljesítésének arányát, hogy közben az iskola lemond a rejtett funkciók egy részéről. Ez az eljárás azonban csupán addig a pontig szerencsés, ameddig nem hanyagolja el egy olyan szükséglet betöltését, amelyet viszont az iskola közvetlen társadalmi környezete tart nagyon fontosnak. Mihelyt ez bekövetkezik, olyan feszültség jön létre az iskola és társadalmi környezete között, amelyben az iskola már nem tud dolgozni (ha pl. a hivatalos funkcióira való hivatkozással mindenféle társadalmi kötelezettségről megpróbál lemondani egy faluban). A másik eljárás az, hogy tovább növeli az ellátott funkciók körét, és úgy próbál minél jobban megfelelni hivatalos funkcióinak, hogy közben rejtett funkciói is megnövekszenek. (Egy vidéki szakközépiskola tanműhelyt épít és szerel föl, hogy tantervi föladatainak jobban megfelelhessen; eközben azonban bizonyos kötelezettségeket kell vállalnia azzal az állami gazdasággal szemben, amely a műhely felszerelésében segített.)

Külön is szólnunk kell végül a rejtett funkciók egy csoportjáról, amelyek nem egyszerűen kiegészítik az iskola hivatalos funkcióit, hanem azzal szemben hatnak. Ezeket *diszfunkcióknak* nevezzük. Az ezzel járó feszültségek föloldása — azaz a rejtett funkciók közül a diszfunkciók fölismerése és eltávolítása — az iskolai szervezet működtetésének legkényesebb kérdései közé tartozik. (Pl. társadalmi termelőmunkában való részvétel — a helyi kívánalmaknak megfelelően — olyan mértékben, hogy az már az oktató-nevelő munkát gátolja.)

A következőkben az iskola hivatalos és tényleges funkcióit taglaljuk. Előbb azonban még néhány szót kell szólnunk az elemzésnek erről a — meglehet, kissé szokatlan — módjáról. Pontosabban arról, hogy ez az elemzési eljárás miként alakult ki, és milyen körülmények között használható a legeredményesebben.

Az elemzésnek azt a módszerét, amelyet mi az előbbieken is, a következőkben is az iskolával kapcsolatban használunk, az etnológiában dolgozták ki.³² Mai propagálói között olyan ismert polgári társadalomtudósok vannak, mint a francia *Claude Lévi-Strauss* vagy az amerikai *Robert K. Merton*, az ún. „strukturalista-funkcionalista iskola” képviselői az etnológiában és a szociológiában.³³ A marxista nevelésszociológiában többek között *Jan Szczepanski* neves lengyel szociológus alkalmazta az egyetem funkcióit vizsgálva Lengyelországban.³⁴

A funkcionális elemzés módszerét rendszerint a következőképp használják. Megfigyelik és leírják a társadalmi jelenségeknek, folyamatoknak egy csoportját, azután a megfigyelt jelenséget megkísérlik visszahelyezni annak a társadalomnak (pl. egy primitív kultúrának) az összefüggésrendszerébe, amelyben megfigyelték. Ennek során föltárják azokat a szükségleteket, amelyeket a megfigyelt jelenség kielégít; így eljutnak az elemzett jelenség funkciójáig. Különbséget tesznek azonban *manifest funkció* között (az a funkció, amelyet az adott társadalomban az illető jelenségnek tulajdonítanak), valamint *látens funkció* között (azok a funkciók, amelyeket a megfigyelt jelenség az adott társadalmi, kulturális összefüggésben ténylegesen betölt). A kutatás ezután azokra a szükségletekre irányul, amelyeket a látens funkciók betöltenek; illetve azokra a társadalmi jelenségekre, intézményekre, szervezetekre stb., amelyek elvesztették eredeti funkcióikat.

Mint láthatjuk, a funkcionális elemzés módszere elsősorban arra szolgál, hogy a jelenségeket minél teljesebb társadalmi összefüggésükben föltárja. Mint kritikusan gyakorta megemlítik, az elemzésnek ez a módszere arra kevésbé alkalmas, hogy a változtatás-fejlesztés számára adjon tanácsot. Ehhez más módszerek is vannak, s a marxista szociológia számára különösen is rendelkezésre állanak a társadalmi tervezés céljaira. Az utóbbi évek során azonban a szocialista társadalomtervezésben is mind határozottabban szerephez jut a szociológia ilyen szempontú elemzése. A funkcionális analízis a társadalomtervezés — vagy esetünkben pontosabban: az oktatásügyi tervezés, az oktató-

nevelő munka tervezése — szolgálatába akként állítható, hogy a már meghozott és bevezetett intézkedések nem tervezett hatásait térképezi föl, különös tekintettel egy-egy intézkedés esetleges társadalmi diszfunkcióira. Ezzel párhuzamosan pedig az előrejelzést is szolgálhatja azáltal, hogy egy-egy tervezett intézkedés rejtett funkcióit vázolja föl. A szakmai (gazdasági, szolgáltatási, oktatásügyi stb.) intézkedések során ezek a rejtett funkciók rendszerint a társadalmi közegben gyakorolt hatásokkal azonosak. Ha a funkcionális elemzés jelzi egy-egy szakjellegű intézkedés nemkívánatos társadalmi hatásait, ezzel eredményesen segítheti a társadalmi tervezés gyakorlatát is.³⁵

3.32 Az iskola hivatalos funkciói

Az előző pontban rámutattunk arra, hogy a hivatalos funkció a társadalmi szükségletekről alkotott általános kép, koncepció alapján fogalmazódik meg. Sajátossága továbbá az is, hogy hivatalos dokumentumokban rögzítik, s hogy ilyenformán befolyásolja az iskola egész hivatalos szervezetét, fölépítését. A továbbiakban mindezt gyakorlati példákon szemléltetjük.

A társadalmi szükséglet, amely az iskolát életre hívta, nem más, mint az új nemzedék társadalmi beillesztésének szükséglete. Igaz, hogy ez össztársadalmi folyamat, bizonyos mozzanataiban azonban a társadalmi munkamegosztás során intézményesültek, szervezeti keretet öltöttek. Szakmává, mesterséggé válik maga a tanítás, az oktatás, a kiképzés a szellemi és a fizikai munka differenciálódása nyomán.³⁶

Ennek ellenére hangsúlyoznunk kell egyrészt azt, hogy a szocializáció nem korlátozódik csupán a tapasztalatrendszer elsajátítására, hanem tágabb folyamat. Másrészt pedig hangsúlyoznunk kell azt is, hogy az iskola ugyan elsősorban a tapasztalatrendszer átadására specializálódó szervezetként jelent meg, magában az iskolában sem csupán oktatás folyik, hanem nevelés — azaz beállítottságok, magatartásminták, értékek, szankciók átadása és átvétele.

A hivatalos funkció sajátossága, hogy általánosan érvényes dokumentumok rögzítik. Az iskola hivatalos funkcióját pl. országgyűlési törvény, amelynek alapján különböző miniszteri rendeletek nyertek megfogalmazást. Közülük a legfontosabbak: a tanterv, a rendtartás és a nevelési terv.

a) A *tanterv* az iskolatípus legáltalánosabb célkitűzései mellett tantárgyi bontásban tartalmazza a tanítás anyagát, a tanítás során elérendő célokat (tudásszintet stb.), valamint a rendelkezésre álló időkeretet és annak nagyjából történő ütemezését. A tantervi részt módszertani utasítások egészítik ki, amelyek javaslatokat (előírásokat) tartalmaznak a tanítás hogyanjára nézve. Ily módon tehát a mai iskolában a tanterv a legfontosabb dokumentum, amely részleteire bontja és napi főladatként rögzíti az iskolatípus hivatalos funkcióját. Nemcsak a tanítandó tudományterületeket adja meg (tantárgyak), hanem ezeken belül részletezve azt is, hogy milyen témákat kell megtanítani és milyen szinten. S ezt a részletezést kiegészíti a haladás üteme, sőt az alkalmazandó módszerek részletekbe menő rögzítése is. (Még pontosabbak vagyunk, ha hozzátesszük: a tananyagot valóban részletekre bontva a tankönyv tartalmazza. Gyakorlatilag a tankönyv jelenti az iskola hivatalos funkciójának legrészletesebb lebontását, rögzítését.)

b) A tanterv mellett fontos dokumentuma az iskolának a *nevelési terv* is. Benne a nevelés különféle területeit (értelmi, erkölcsi, esztétikai, testi, politechnikai) bontják tovább célokra, majd pedig ún. tevékenységi formákra, azaz gyakorolható cselekvésekre, amelyek e koncepció szerint, a kívánt célhoz közelebb visznek. A nevelési terv — elemzésünk szempontjából — azért fontos dokumentum, mert azt mutatja, hogy a hivatalos funkció nemcsak a tapasztalatrendszer területén, hanem a tevékenység- és normarendszer területén is milyen mértékben szabja meg az iskola működését. Mindez persze csak ideális, elképzelt esetben van így. Mint majd később még rámutatunk, a tanterv csupán részben valósul meg az iskolában; a nevelési tervvel pedig még inkább így van. Ez utóbbi nem is olyan rangú hivatalos dokumentum, mint az előbbi; inkább csak ajánlott

vezérfonala az iskolában folyó nevelőmunkának. (A különböző nevelésméleti szintézisek és tankönyvek, amelyek a nevelés fő területeit kifejtik és taglalják, még ennyire sem tekinthetők hivatalosaknak. Közös vonásuk azonban, hogy valamit „kodifikálnak” — írásosan rögzítenek — az iskolában, s ez a valami nem más, mint az iskola hivatalos funkciója.)

c) Ha a tanterv és a nevelési terv — több-kevesebb hatállyal — adminisztratíván leszögezi az iskola hivatalos funkcióját, a *rendtartás* a hivatalos funkciót teljesítő iskola struktúráját kodifikálja. A rendtartásban ugyanis az iskolai pozíciók leírását találhatjuk, a hozzájuk fűződő szerepegyüttesekkel (ez utóbbiak mint kötelezettségek és jogok szerepelnek az egyes pozíciókkal kapcsolatban). Emellett a rendtartás részletekbe menően szabályozza a pozíciók közti viszonyokat — alá- és fölérendeltség, utasítási jog és végrehajtási kötelezettség stb. —, azaz rögzíti az iskola formális szerkezetét. Ez a dokumentum tehát a szervezet oldaláról érvényesíti, fogalmazza meg a hivatalos funkciót. Jelenleg annak lehetünk a tanúi, hogy a hivatalos dokumentumok pontosabb, részletesebb megfogalmazására törekszenek; más szóval az iskolai szervezet működésének olyan szabályozására, amelyben az eddigieknél jobban érvényesülhetnének a hivatalos funkció következményei. Az új rendtartások a régieknél pontosabban körülírják a pozíciókkal kapcsolatos szerepelvárásokat (jogokat és köteleességeket), a tantervekben pedig az eddiginél precízebben szerepelnek a követelmények. Ezek a törekvések azt eredményezik, hogy az oktatási rendszer egységesebbé válik, az egyes szervezetek munkája pedig szabályozottabbá, egyöntetűbbé és jobbára egy színvonalúvá.

Megjegyezzük azonban, hogy e törekvésekkel párhuzamosan érvényesülnek más tendenciák is, amelyek viszont a pedagógusok szakmai felelősségét, a tantervek és a módszertani előírások keretjellegét hangsúlyozzák. Ezek a törekvések az iskolai szervezet merevségét szeretnék jobban föloldani, alkalmazkodóképesebbé tenni az iskolát a változó helyi követelményekhez és társadalmi szükségletekhez. Az előző tendenciával szemben ez az utóbbi álláspont nem annyira az oktatási rendszer egységes

voltát hangsúlyozza — ezt már adottnak fogja föl (vagy egyáltalán nem gondolkodik oktatási rendszerben) —, hanem az egyes iskolák kapcsolatát közvetlen környezetükkel. Az ilyen törekvések hazánkban nem ok nélkül hivatkoznak a tanügyigazgatás jelenlegi decentralizálásának tényére. Történelmi tapasztalatok és külföldi példák mindkét törekvés előnyeire és hátrányaira utalnak. Fejlődésünk további esztendei dönthetik majd el, hogy az iskola hivatalos funkciójának körülírása és megfogalmazása során melyik törekvés túlsúlya érvényesül és milyen eredménnyel.

3.33 Az iskola tényleges funkciói

A hivatalos dokumentumokba rögzített (kodifikált) vélemények, nézetek és előírások az iskola főadatairól — vagyis az iskola hivatalos funkciói — az iskolát összekötik a többi, hasonló típusú iskolával. Az iskolának ez az együttese alkotja az oktatási rendszert.³⁷ A hivatalos funkciók révén tehát minden iskola bekapcsolódik saját magasabb szervezeti egységébe: az oktatásügybe; hasonlóan ahhoz, ahogyan a körzeti rendelőintézetek (és a többi egészségügyi intézmény) alkotják az egészségügyi hálózatot, vagy a boltok és áruházak együttese a kereskedelmi hálózatot és így tovább. Ennek a szervezetrendszernek a szem előtt tartása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az iskolák működését lássuk.

Nélkülözhetetlen — de nem elegendő. Mert egyetlen iskolát sem ragadhatunk ki abból a tényleges környékéből, amelyben fölépült, ahol megnyílt, ahol „üzemel”. Az iskola nem társadalmilag légtüres térben oktat és nevel, hanem konkrét lakóhelyi-munkahelyi környéken. (Különösen érezhető ez azóta, hogy a közigazgatás decentralizációja következtében az intézmények anyagi, sőt bizonyos értelemben a személyi ügyei is a helyi táncsok hatáskörébe kerültek.) Ezért bármennyire fontos is fölismerni, hogy az iskola az oktatási rendszer része, legalább ugyanennyire fontos rámutatni arra, hogy az iskola egyúttal

része, eleme egy-egy lakóhelyi környéknek. Nemcsak ösztársadalmi igényeket elégít ki, hanem egyúttal egy-egy környéknek, települési egységnek, lakóhelyi körzetnek a tényleges szükségleteit is.

E tényleges, valóságos, társadalmilag-politikailag tetten érhető szükségletek egy része egybeesik az említett ösztársadalmi igényekkel, más része azonban nem. Ezért egy-egy iskola tényleges funkciói között megtaláljuk a hivatalos funkciókat (többé vagy kevésbé), s mellette olyan funkciókat is, amelyek csak arra az egy iskolára vagy bizonyos körzetekben működő iskolákra jellemzők. Azt a földrajzi — lakóhelyi, közigazgatási — környéket, amelynek tényleges szükségleteit az iskola kielégíteni hivatott, *iskolakörzetnek* nevezzük. Más szóval: *az iskolakörzet az a környék, amelynek gazdasági, társadalmi, kulturális stb. föltételei között egy-egy iskola a maga oktató-nevelő munkáját végzi.*

Ahhoz, hogy az iskola tényleges funkcióinak kialakulását megérthessük, sorra kell vennünk, föl kell tárunk egy-egy iskolakörzetnek azokat a szükségleteit, amelyeket az ott működő iskola kielégíteni hivatott.

Mikor merül föl az iskola megépítésének — vagy kibővítésének — szükségessége? Általános iskolai példánknál maradva azonnal, mihelyt a környéken tanköteles korú gyerekek vannak (beköltöznek az új lakótelepre, vagy kinőttek már az óvodából, tanyáról belterületre települtek és így tovább). Más szóval az iskolakörzet egyik fontos szükséglete a tankötelezettség és a taníttatási szándék. Az iskola beiskolázza a tanköteles korú gyerekeket; s ezzel megkezdődik hivatalos funkciójának teljesítése (a kötelező tanítási anyag elsajátíttatása, a nevelési célok elérése stb.).

Egyéb szükségletei is jelentkezhetnek azonban az iskolakörzetnek, s kielégítésüket ugyancsak az iskolától várhatja. A tanulóknál maradva: a gyermekről való gondoskodás, a gyermek „megőrzése” egy olyan környéken, ahol a család valamennyi tagja rendszeresen munkába jár.

A szükségleteknek ebbe a körébe tartozik az az elvárás, hogy a gyermeket további házi földadat nélkül engedje haza az iskola; esetleg az az igény is, hogy az iskolában tanuljon meg művelt emberhez méltó módon viselkedni (szokják tisztaságra, higiénára, tudjon az evőeszközzel bántani stb.); alkalmanként az a szükséglet is, hogy az iskola adjon tanácsot egészségügyi kérdésekben (részben az iskolaorvosi szolgálat keretében — kötelező oltás stb. —, részben a tanító néni, az osztályfőnök személyében, akivel jobb viszonyban van a szülő, mint pl. a körzeti orvossal).

A helyi szükségletek egy másik köre a közművelődéssel kapcsolatos.

Ha nincs művelődési központ, talán igénybe vehető az iskola nagyterme vagy egy-egy tágasabb osztályterem is. Az iskolának van aggregátora és tévékészüléke: a tanyai lakosság esténként odaballag műsort nézni. Az iskolakönyvtárat fölfejlesztették a tanács segítségével; a községi népkönyvtárral fuzionál, és könyveket kölcsönöz fölntetteknek is. Az iskolaudvart a tsz segítségével futballpályának építik ki, s délutánonként a helyi futballcsapat is itt tartja az edzéseket (vagy fordítva: a gyerekek mennek át a sportpályára atlétikázni tavasszal és ősszel). Az iskolában táncanfolyamot, bankettet, a nyolcadikosok számára ballagást rendeznek; ezen a szülők is részt vesznek.

A helyi szükségletek egy harmadik köre bizonyos társadalmi-politikai aktivitással, megmozdulásokkal áll összefüggésben.

Ünnepi megemlékezést rendeznek a községben, a járásban, a kerületben; a fölvonulók első sorait az úttörők adják. Össze kell írni a választókat, ismeretterjesztő előadásokat szerveznek, beindítják az ezüstkalászos gazdatanfolyamot: az előadók legtöbbször a helyi pedagógusok közül kerülnek ki, s a hallgatóság egy részét is a felső tagozatosok teszik ki. Az évfordulós műsorokra gyakran meghívják — és elvárják — az iskola énekkarát. A tsz-ben gyors tömegmunkára lehet szükség (gyümölcszedés, paradicsomszállítás stb.), és az idősebb felső tagozatosok közreműködnek, segítenek.

Mellékesek-e ezek a különböző szükségletek? Az iskola hivatalos funkciója szempontjából rendszerint igen. S nem véletlen, hogy nemegyszer komoly nézeteltéréseket váltanak ki egy-egy iskolakörzetnek az iskolával szemben támasztott sokirányú igényei. De ha sikerül megfelelő módon kielégíteni a helyi igényeket,

nyeket, az több szempontból is előnyös az iskola számára. Egyfelől olyan — anyagi és személyi — támogatást sikerül szereznie hivatalos funkcióinak megvalósításához is, amely egyébként nem állna rendelkezésre (a tsz segítségét a taneszközellátáshoz; a Volán helyi kirendeltségének támogatását egy-egy országjáráshoz stb.). Másfelől meggondolandó, hogy az életre nevelésnek, a pályaorientációnak mikor tesz jobb szolgálatot az iskola: ha szigorúan bezárkózik a maga négy fala közé, vagy ha szélesre tárja ajtaját-ablakát a mindennapi közösségi élettel szemben.

Mindez inkább vezetéseleméleti, iskolairányítási kérdés lenne, mint szociológiai. Itt azonban a szociológiai szempont a leglényegesebb. Ez pedig az, hogy az iskolával szemben megfogalmazódó tényleges társadalmi szükségletek az iskolakörzet társadalmi összetételétől, a település társadalmi jellemzőjétől függenek. Ezért más-más társadalmi összetételű iskolakörzetben működő iskola más-más tényleges funkciókat tölt be.

Az előbb elmondottakat most néhány példával fogjuk kiegészíteni, hogy pontosabban érzékelhető lehessen az iskolakörzetek közti különbség és a rejtett funkciók közötti differencia, amely a különböző körzetekben működő iskolák közt húzódik. Mindjárt itt hozzá kell tennünk azonban, hogy példáink — akárcsak a korábbi esetekben is — elsősorban illusztrálásul szolgálnak. Nem teljes leírást adunk tehát, ez további, kiterjedt kutatómunka dolga lehet. A példáinkban szereplő iskolaleírások részben ennek az elemzésnek a gondolatmenetét vannak hivatva megértetni, részben kedvet is ébreszteni az ilyesfajta elemző munkához.

a) *Első példánk egy nagyváros központi — belvárosi — iskolakörzete.*

Maga az iskola régimódi, sötét épület (förlújtott állapotban), a berendezés pedig annyiban modernizált, amennyiben az épület — az osztálytermek mérete, a folyosók, a rendelkezésre álló termek stb. — engedi. Az ablakok szűk, forgalmas belvárosi utcára nyílnak; őszi, téli reggeleken mindig ég a villany (fénycső) az osztálytermekben. Az udvar szűk, be van szorítva magas tűzfalak közé. A környék lakosságának társadalmi összetétele heterogén: a tanulók szülei közt orvosok, mérnökök, tanárok is vannak; jórészt technikusok, postatisztek, könyvelők.

A szülői értekezletek, valamint a tanári fogadóórák azok az alkalmak, amikor a szülők a pedagógusokkal találkoznak. (A családlátogatás nehezen megy, mert a társadalmi érintkezés formái eléggé kötöttek, a családok és pedagógusok foglaltak stb.) A szülők a pedagógusokat szakembereknek tartják, akiknek közép- vagy felsőfokú végzettségük van, s bizonyos fokú ismeretanyaggal, valamint az oktatás-nevelés technikájával kell rendelkezniük. Tudják, hogy a fizetés kevés; ők maguk rendszerint jóval többet keresnek (hivatali beosztásuknál fogva vagy különmunkával, maszekolással). Látják azt is, hogy a „szakmához” nem minden pedagógus ért egyformán: egyiket szereti a gyerek, a másiktól csak gúnytörténetei vannak otthon. A pedagógusok érzik mindezt, és önkéntelenül is arra töreksenek, hogy a kapcsolat valamiképp a hivatalosság látszatát öltse. Ők a végrehajtói egy náluk nagyobb szervezet utasításainak, hivatalos tisztviselői egy szervezetrendszernek, s ez kell nekik rangot, tekintélyt adjon. A rang, a tekintély azon nyugszik, hogy ők tanítják, nevelik (és ők minősítik is) a gyermeket. Csak rajtuk keresztül vezet az út tovább, a magasabb iskolatípusba.

A szülőkkel történő találkozások — főként tehát az intézmény falai között — arról tanúskodnak, hogy a szülők otthon többé-kevésbé maguk is megadják a — saját elképzelésük szerinti — nevelést a gyerekeknek. Nem szeretik, ha ebbe a pedagógus beleszól. Gyakran még az otthoni foglalkozással kapcsolatos tanácsokat is visszautasítják. Két dolgot várnak el főként a pedagógustól és az iskolától. Oktasson jól, alaposan, eredményesen; és végezze hivatalos teendőit — dokumentumok, minősítés, különféle adminisztrációk, iratok stb. — úgy, hogy a továbbjutáshoz megfelelő legyen.

Ebből a példából látható, hogy az adott belvárosi iskolakörzetben — túlnyomórészt vezető állású vagy beosztott értelmiségi, illetőleg alkalmazott és jól kereső szakmunkás környezetben — az iskola hivatalos funkciójából egy elem: az oktatás hangsúlyozódik. Emellett az iskola rejtett funkciói közül a hivatali jellegű ügyintézés valósul meg leginkább. Ebben az iskolakörzetben az iskola az oktatásügy egészéhez való tartozását igyekszik hangsúlyozni: azt, hogy ő is egy az emberek életét irányító intézmények közül.

b) Második példánk egy külvárosi kerület vagy üzemi lakótelep, esetleg gyárváros közelében levő település iskolája.

Az iskolakörzet lakói túlnyomórészt munkások a környék öt-hat nagyüzeméből. Értelmiségi csupán elvétve akad köztük — üzemmérnök, fő-

könyvelő, pedagógus —, s ők is főként munkáscsaládból kiemelkedett vezetők vagy munkásból továbbtanult értelmiségi foglalkozásúak. A szülők nagy többsége azonban szakmunkás és betanított munkás, jelentékeny részük segédmunkás is.

A szülők és az iskola között a kapcsolat személyes jellegű. Ennek oka főként az, hogy már a szülők egy része is idejárt iskolába, s mivel nem sokan tanultak tovább, ez az iskola számukra bizonyos mértékig ma is az egyetlen diákélmény hordozója. Bejárnak az iskolába gyakorta nem hivatalosan is. Telefonon pedig a munkahelyükön is elérhetők, mert az üzemvezetőségek és a pártvezetőségek — esetenként még a helyi rendőrkapitányság is — jól tudják, hogy bizony van gond a gyerekekkel. A pedagógusok magatartása is főként ehhez igazodik. Határozottan — néha bizony erélyesebben is — beszélnek a szülőkkel; de ugyanakkor a körülmények ismeretében „atyaian” („anyaian”). Nem szakmai útbaigazításokat, tanácsokat adnak; főként a gyerek családbeli helyét tartják szem előtt. A szülők el is járnak panaszkodni hozzájuk; néha még a gyerekekre vonatkozó egészségügyi tanácsokat is kérnek, ha az iskolaorvos nincs kéznél. Családlátogatás ritkán történik, viszont szívesen megállnak utcán, üzletben, közlekedés közben köszönni, beszélgetni a szülőkkel, sőt még az utcán is szóba ereszkedni, rászólni a gyerekekre.

E beszélgetések tanúsága szerint a szülők két dolgot tartanak fontosnak abból, amit a pedagógus csinál. Az egyik, hogy — főként a kisebb korú — gyermekeiket „megőrzik”; ők nyugodtan mehetnek dolgozni. A másik — főként az idősebb korosztály esetében —, hogy ezek a pedagógusok megfékezik, fegyelmezik, büntetik s ezzel jóra hajlítják a gyerekeket. A tanulmányi teljesítmények ilyen föltételek közt rendszerint eléri azt az átlagot, amellyel a szakközépiskolába vagy a szakmunkásképzésbe be lehet kerülni. (A szülőknek ez a pályaválasztással kapcsolatos leggyakoribb igényük.)

Ebből a példából érzékelhető, hogy az adott iskola munkájában a gyermekgondozási és fegyelmező-javító munka a legfontosabb. Ezek a rejtett funkciók érvényesülnek itt a társadalmi szükséglet hatására, s színezik át a hivatalos funkció érvényesítését. A hivatalos funkció érvényesítését egyébként elő is segíti ez a fajta pozitív és intenzív, megelőző jellegű „gyermekvédelmi” munka. Az igazgatónak ugyanis sikerül hivatalos vonalon kapcsolatot tartania egy-két nagyüzemmel, s így azok ellenszolgáltatás nélkül intézkednek az iskola felújításáról, egy-két fontosabb fölszerelési tárgy elkészítéséről, sokszorosítási kapacitásról és így tovább.

c) Harmadik illusztrációnk egy kis falusi iskola és környete.

A lakosság nagy része mezőgazdasági munkás; részben tsz-tag (rendszerint az asszony), részben pedig állami gazdasági dolgozó. Az iskola több épületben működik (egyik azelőtt a községi népiskola volt; a másik kettő pedig felekezeti), az épületek közül kettő elavult, korszerűtlen; a harmadik nemrég épült, és — a körülményekhez képest (kommunális ellátottság nincs, csak villanyhálózat és központi emésztőgödör) — korszerű.

Azelőtt két-három tanító dolgozott a faluban; az általános iskola kiépülése óta azonban megugrott a tantestület létszáma. A szülők inkább csak a régi pedagógusokat veszik komolyan; a fiatalok csak nehezen tudnak beilleszkedni közéjük. Tehát inkább egymással barátkoznak — ha nincsenek érdekellentéteik —, akiknek a végzettsége magasabb, s ők maguk is házások már, azok az orvossal, a gyógyszerésszel, az állatorvossal és a fogással. A szülők nehezen szánják rá magukat, hogy az iskolába bemenjenek — inkább csak akkor, ha hivatalos intéznivalójuk akad —, de szívesen látják a napi munka után is, ha a pedagógus bekopogtat hozzájuk. A községi vezetők el is várják, hogy a pedagógus rendszeresen fölkeresse őket mint szülőket; s esetenként akár tegező viszonyba is kerüljenek egymással (az idősebb, megtelepedett férfi pedagógusokkal).

A gyerekek egyébként folyton szem előtt vannak; ha kimaradtak az iskolából, egy ideig vadak, modortalanok tudnak lenni, de csakhamar föl nőtteknek számítanak, beilleszkednek, s attól kezdve köszönésükkel jelzik, hogy elismerték a pedagógust valamiféle „fölöttük álló” foglalkozású értelmiségnek. A találkozások és családlátogatások tapasztalata főként az, hogy a szülők azt a pedagógust szeretik, aki a gyerekeket „minden jóra megtanítja”. Ezen a helyes viselkedés, a szerény, tisztelettudó magatartás, a tisztaság, a rendes öltözés stb. értendő. Azok a szülők pedig, akik szeretnék gyermekeiket szakmunkásképzőben vagy középiskolában továbbtaníttatni, igen hálásak a szakköri foglalkozásokért, külön tanításért, kiemelt egyéni foglalkozásért.

Egyfelől a hangsúlyozott nevelőmunka — a kulturális értékek megtanítása, elsajátítása —, másfelől az ismeretterjesztés, műveltségadás az a két funkció, amely ebben az iskolakörnyezetben a társadalmi szükségletek „szívóhatása” nyomán kialakul. Az iskola és a különféle szervezetek — tanács, kultúrház, rendőrség, termelőszövetkezet, állami gazdaság stb. — kapcsolata egyébként rendkívül élénk. A tsz esetenként munkaerő-tartalékot lát a felső tagozatos gyerekekben, a tanács pedig nem venné jó néven, ha a koszorúzási ünnepségre az iskola nem szervezné meg a fölvonulást. A szülők a ballagók tiszteletére — s a maguk szórakoztatására is — a művelődési otthonban évről évre bankettet rendeznek. Mindennek fejében az iskola is rendszeresen kér és kap támogatást a termelőktől

(iskolaépület, szolgálati lakások fölüjútása, tévé az iskolának, kirándulóbusz, pedagógus napi ünnepség, az illetményföld közös megműveltetése stb.). Ez az iskola számos rejtett funkciót lát el hivatalos funkciója mellett; más tekintetben pedig a „nyitottság” típusát képviseli az első példa „zárt” iskolájával szemben.

Példánkból bizonyára kitűnt, hogy a különböző társadalmi összetételű iskolakörzetek iskolával szembeni jellemző szükségletei „szívóhatására” miként alakulnak ki az iskola rejtett funkciói. További kérdésünk, hogy a hivatalos funkciók és az imént illusztrált, rejtett funkciók miként egészítik ki vagy keresztezik egymást. Vagy más szóval: milyen módon alakulnak ki az iskola tényleges funkciói egy-egy (szociológiailag az imént jellemzett) iskolakörzetben. Ezt a kérdést további három alkérdésre bontva fogjuk megvizsgálni.

Hogyan egészíti ki a hivatalos funkciót az iskola egy vagy több rejtett funkciója?

Az iskola formális szervezetének viszonyrendszerét át- meg átfestik a nem formális (ún. informális) kapcsolatok. E jellemvonások közül az a legfontosabb, hogy mind a pedagógus, mind a tanuló magával hozza saját mikrokultúráját az iskolai szervezetbe.

Hogyan korlátozza a hivatalos funkció teljesítését az iskola valamely rejtett funkciója? Előfordul, hogy a hivatalos funkció megvalósítását nem pusztán kiegészíti, hanem bizonyos fokig be is határolja néhány olyan funkció, amelyet az iskola közvetlen társadalmi környezete vár el ettől a szervezettől.

Ennek a magyarázata hasonlóképpen a formális szervezetben dolgozó, működő egyének eltérő mikrokultúrájában található meg. Bizonyos mikrokulturális vonások megléte ugyanis azt jelenti, hogy a formális szervezeti felépítést nemcsak átszínezik az informális kapcsolatok, hanem bizonyos lehetőségeiben korlátozzák is. Legismertebb példánknál maradva: ha az adott iskolakörzetben a tanulmányi teljesítmények emelése egy bizonyos ponton túl nem társadalmi szükséglet, akkor ez gátat szab a pedagógus erőfeszítéseinek.

Hogyan keresztezi a hivatalos funkció érvényesülését az is-

kola egy vagy több rejtett funkciója? Ezt a harmadik kérdést meg lehet fogalmazni úgy is, hogy milyen diszfunkciói alakulnak ki az iskolának az iskolakörzet szükségletei alapján, miközben hivatalos funkcióit igyekszik megvalósítani.

Hadd szemléltessük e diszfunkció — azaz funkcionális zavar — kialakulását részletesebben. Ha az iskolakörzet társadalmi összetétel szempontjából heterogén, akkor az iskolával szemben különféle rétegspecifikus szükségletek, igények támadnak, amelyek a szülők pályaelképzeléseiben érhetőek tetten. A szülők egy csoportja például azt igényli, hogy az iskola maximális mértékben készítsen elő a továbbtanulásra. A szülők másik csoportja átlagos eredmény elérését tartja szükségesnek megfelelő magatartási és egyéb minősítéssel; egy harmadik csoport számára pedig csupán az a fontos, hogy a gyermek igazolatlanul ne mulasszon.

Ezek a különböző szükségletek legtöbbször az iskola különféle — hivatalosan elő nem írt, rejtett — funkcióit alakíthatják ki. Az egyik csoport (értelmiségi, alkalmazotti szülők) igényei szerint az iskolának továbbtanulásra előkészítő, különféle szervezeti módszerekkel „doppingoló” szerepe alakul ki (tagozatos osztályok). A másik fajta igény (homogén paraszti környezet) nyomán, egységes oktatási programmal inkább az iskola közösségi nevelő jellege domborodhat ki. Az iskolával szembeni harmadik elvárás (segéd- és betanított munkás, idénymunkás szülők) az iskola „gyermekvédelmi” vonásaival kapcsolatban jelentkezik (esetleg csak tendenciaszerűen).

Mindezek külön-külön talán még nem kereszteznék a hivatalos funkció megvalósítását; együtt azonban fenyegetik az általános iskola egységes jellegét. Mert a különlegesen előkészítő programból azok a gyerekek hasznosítanak többet, akik hazulról is jobban felkészültek, s azok, akik a magasabb követelményeket nem bírják, még fokozottabban lemaradnak. A továbbtanulásra előkészítő jelleg ilyen módon tehát a társadalmi rétegtkülönbségek átadásává változik; s ez a funkció éppen keresztezi a szocialista embertípus kialakításának hivatalos funkcióját stb.

Látható tehát, hogy az iskola tényleges funkciói mindig a hivatalos és a rejtett funkciók együtteséből alakulnak ki. A funkciók e két típusa szerencsés esetben kiegészítheti egymást; okozhat azonban funkciózavart is, ha a rejtett funkciók a hivatalos funkció érvényesülése ellen hatnak (diszfunckió).

3.34 Az Iskola Irányítása

Az oktatásügy szervezeteit — mint a többi szervezetet is — struktúrájuk szerint nyitottaknak vagy zártaknak minősíthetjük.³⁸ Zártnak nevezzük a szervezetet akkor, ha formális struktúrája jobban meghatározza a szervezet tagjainak viselkedését (a szervezeten belül), mint a szervezet tagjainak egyénisége és társadalmi, kulturális háttere. Nyitottnak nevezzük a szervezetet akkor, ha a szervezet tagjainak egyénisége és társadalmi, kulturális háttere erősebben meghatározza viselkedésüket a szervezeten belül is, mint magának a szervezetnek a formális struktúrája. A nyitott szervezet, illetve a zárt szervezet egy skála két végpontjának is fölfogható. Ezen a skálán el tudjuk helyezni a nevelés szervezeteit aszerint, hogy mennyire szigorú és merev a formális struktúrájuk.

Az iskola és környezete viszonyát jellemezhetjük az iskola irányítása szempontjából. Centralizáltnak nevezzük az iskola irányítását akkor, ha a szervezet céljait, fölépítését központilag előírják, a benne folyó munkát központilag ellenőrzik, a szervezetet finanszírozzák. Ezzel szemben decentralizált a szervezet irányítása akkor, ha céljai, sőt fölépítése is a közvetlen társadalmi környezet szükségletei és lehetőségei szerint változik, a szervezetben folyó munkát helyileg ellenőrzik, illetve a szervezeteket helyileg finanszírozzák. A centralizált és decentralizált szervezet egy skála két végpontja, amelyen az iskolák elhelyezhetők aszerint, hogy milyen fórum irányítja őket.

A nyitottság-zártság, illetve a centralizált-decentralizált dimenziók szerint az iskolai jellegű intézmények elméletileg négy típusba sorolhatók. Ezt a négy típust mutatja a 3.4. táblázat.

3.4 táblázat. Az iskolaszervezés alaptípusai

	Zárt	Nyitott
Centralizált	A: állami nevelőintézet	C: állami autóközlekedési tanfolyam
Decentralizált	B: kollégium helyi (regionális) kezelésben	D: áruházak, művelődési házak gyermekmegőrzői

A típus: centralizált zárt intézmény. Például az Oktatási Minisztérium által fenntartott otthon beteg vagy társadalmilag veszélyeztetett gyermekeknek.

B típus: decentralizált zárt intézmény. Például olyan iskola vagy kollégium, amelyet egy nemzeti vagy etnikai kisebbség helyileg tart fenn.

C típus: centralizált nyitott intézmény. Például olyan tanfolyamok hálózata, amelyeket országosan tartanak fenn (Magyar Hővédelmi Szövetség, Közlekedés- és Postaügyi Minisztérium autóvezetői tanfolyamai), de a helyi igényeknek megfelelően alakítja ki a profilját.

D típus: decentralizált nyitott intézmény. A helyi igények szerint, helyi erőforrásból létrehozott és fenntartott szervezetek.

E négy típus segítségével leírhatjuk az iskola szervezési különbségeit (még nemzetközi összehasonlításban is). De hangsúlyozni szeretnénk, hogy az alaptípusok megítélése nem történhet valamiféle elvont, morális alapon. Mindig az oktatásügy konkrét működési feltételei, illetve elérni kívánt céljai szabják meg, hogy melyik alaptípus variációi jók vagy rosszak.

Ha a szervezet megvalósítani kívánt céljaitól zömében idegen környezetben működik, akkor a zárt iskola hatékonyabb. A zártság ez esetben azzal a következménnyel jár, hogy a szervezet struktúrájától és funkciójától idegennek ítélt környezeti

hatásokat ki lehet szűrni, minimálisra csökkenteni. Ez számos neveléstörténeti példával illusztrálható. A zárt intézménytípusok — mint amilyenek a középkori szerzetesi iskolák, az új- és legújabb kori történet különféle ún. „tehetségmentő” kollégiumai vagy akár Makarenko telepei voltak — céljukat azért valósíthatták meg (többé-kevésbé sikeresen), mert tagjaikat „kiemelték” korábbi környezetükből, és új értékekkel, normákkal, magatartásmintákkal ismertették meg őket. (A szervezeti zárt-ság a magyarázata többek között annak is, hogy a középkori feudális társadalmakban az egyház és a katonaság bizonyos mértékig másfajta alá- és fölérendeltséget valósíthatott meg, mint az őt körülvevő társadalom, s így a társadalmi mobilitás egy-fajta csatornájává válhatott.)

A szervezeti zárt-ságnak az iskolák esetében sajátos velejárója van. Mivel a zárt szervezetekben zavartalanabban érvényesülhet a szervezeti munkamegosztásból kialakult alá- és fölérendeltség, ez azt is jelenti, hogy központilag tömegméretekben is hatékonyabban irányítható, befolyásolható — még akkor is, ha a rendelkezésre álló munkaerő esetleg alacsonyabb képzettségű. Mindez az ún. fejlődő országok körülményeinek fokozottan megfelel. Hiszen az alsófokú iskolák sokszor teljesen írástudatlan környezetben működnek (céljuk sem több bizonyos kulturális alapkészségek nyújtásánál), még hozzá tömegméretekben és sokszor képesítetlen pedagógusokkal. Könnyen belátható, hogy ilyen gazdasági adottságok és társadalmi-történeti feltételek között csak a zárt iskolák hálózata valósíthatja meg az oktatási rendszer célkitűzéseit.

Ha viszont a szervezet olyan környezetben működik, amely a céljaival zömében azonosul, akkor a nyitott szervezésű iskola végez eredményesebb munkát. Hiszen itt nem kiemelni kell a gyerekeket a környezetből, hanem épp ellenkezőleg: beilleszteni, az életre nevelni. Ez pedig eredményesen csak akkor történhet, ha az iskola nem helyettesíti a környezeti ráhatásokat, hanem koordinálja őket a magatartás-formálás érdekében. Ebben a mechanizmusban közrejátszik az a körülmény, hogy az iskolai munkamegosztásból következő alá- és fölérendeltséget

sok esetben elfedik az informális kapcsolatok, amelyek a környezeti hatásokat közvetítik. „Élet lengi be az iskolát” — azaz az iskola sok esetben nem más, mint gyakorlóterepe olyan feladatok megoldásának, amelyekkel napról napra fog majd találkozni a gyermek.

Ilyesfajta oktatásszervezési formával a neveléstörténet során például a szakoktatásban találkozhattunk és találkozhatunk ma is. Iskolarendszerű szakoktatásra elsősorban az iparosodó országokban van szükség, ahol extenzív az iparfejlesztés, sok munkáskézre van szükség, s a tanulókat zömében mezőgazdasági hagyományú környezetből kell kiemelni, munkássá nevelni. Nagy ipari és kiterjedt munkáshagyományokkal rendelkező környezetben ezzel szemben a képzés közvetlenül a termelési folyamathoz kapcsolódva történik; hiszen itt nincs másra szükség, mint közvetlen beillesztésre az új technológiába. A századfordulón kibontakozó reformpedagógiai mozgalmak iskolaszervezési kísérleteikben szintén a nyitott iskola típusát kívánták megvalósítani. Az iskolák művelődési központtá fejlesztése ma is ebbe az irányba mutató kísérletezés.

A szervezeti és környezeti célkitűzések dialektikáját figyelembe nem vevő szervezés azonban rontja az iskola hatékonyságát. Ha az iskolát szervezeti szempontból nyitottá tesszük egy olyan környezetben, amely az iskola által elérendő céloktól zömében távol van, akkor az a veszély fenyeget, hogy az iskola csak igen rossz hatásokkal tudja — ha tudja egyáltalán — megközelíteni céljait. Megítélésünk szerint ez a helyzet pl. a kis települések iskolái esetében. Ezek magukban hordozzák egy közösségi intézmény jellemvonásait; csak hogy az a környezet, amelybe ilyenformán beilleszkednek — ahol „életre nevelnek” —, a maga egészében már változásra érett, és változása folyamatban van. (Ez látszik e kis iskolák egyik legsúlyosabb szervezeti dilemmájának.)

Ha az iskolát nyitottá szervezzük át egy kulturális normáit, értékeit tekintve heterogén környezetben (végső soron tehát társadalmilag erősen rétegezett iskolakörzetben), akkor az iskola nem annyira tompítani fogja a gyermekek közti induló

különbségeket, mint inkább felnagyítva adja tovább azokat. Ez az eset, amelyet a hatvanas évek végének hazai szociológiája gyakorta kommentált úgy, hogy minden iskolai újítaból többet profitálnak a magasabb társadalmi rétegekbe, csoportokba tartozó gyerekek, mint a lemaradók.

Az előbbi két esetben kézenfekvő a javaslat: ilyen környezetben az iskolai szervezet zártságát tanácsos fokozni (a központi standardok hangsúlyozásával, a felszereltség, ellátottság központi fejlesztésével, illetve a sajátos iskolai hagyományok élesztésével, ébren tartásával stb.). De mi történik az ellenkező esetben: akkor, ha az iskola zárt marad, miközben környezete már megközelítőleg vele azonos célokat és értékeket hordoz? Ilyen helyzet gyakran alakulhat ki (voltaképp jóval gyakrabban, mint az előző), mert bizonyos szervezési formák mintegy önálló életre kelhetnek azontúl is, hogy funkciójukat betöltötték, életképességük lejárt. (Az iskolai konzervativizmus okát sokan abban keresik, hogy a tananyag jelentékeny része az ún. kulturális hagyományt örökíti át a következő nemzedékre. Mi ezzel szemben kiemeljük azt a másik okot, hogy a mai iskolai szervezetben konzerválódik és továbbél a korábbi korszakok zárt szervezési formájának számos vonása.) De a továbbélésnek csak egyik oka a minden szervezetre jellemző önfenntartási tendencia. A fő okot abban látjuk, hogy a közoktatás tömeges méretűvé válása megköveteli az iskolák bizonyos központosított irányítását. A tömegméretek és az irányítás racionalizálása viszont a tanügyigazgatás hivatali jellegű szervezését igényli az iskolai munkában is, ahol pedig a nyitott szervezési forma bizonyára hatékonyabb lehetne. E törvényszerűség tapasztalati vizsgálata közelebb segíti az optimalizáláshoz az iskolaszervezést és az oktatásügy irányítását.

Jegyzetek

- ¹ F. Kafka: *A kastély*. Ford. Rónay György (Európa, 1964, 307.).
- ² A tudománytörténeti folyamatot részletesen elemzi Szentpéteri István: *Az igazgatástudomány szervezésméleti alapjai* (Akadémiai, 1974).
- ³ W. H. Whyte: *The Organization Man* (Garden City: Doubleday, 1957).
- ⁴ M. Weber: *Állam, politika, tudomány* (Közgazdasági, 1970).
- ⁵ F. W. Taylor: *The Principles of Scientific Management* (New York: Norton, 1957³).
- ⁶ E. Mayo: *The Human Problems of an Industrial Civilization* (New York: Macmillan, 1933⁴).
- ⁷ A polgári szociológia legkiemelkedőbb teljesítményei ezen a vonalon J. G. March és H. A. Simon nevéhez fűződnek, akik a döntés problematikáját állították a szervezetek vizsgálatának középpontjába (*Organizations*. New York: Wiley, 1958).
- ⁸ K. Marx: *A tőke* I. (Szikra, 1953), 12., 13. fejezet.
- ⁹ V. I. Lenin: *Állam és forradalom* (Összes művei 33., Kossuth, 1965).
- ¹⁰ A szervezétszociológia legfontosabb hazai földolgozásai: Erdei Ferenc szerk.: *A vezetés és igazgatás korszerű tudományos megalapozása és a vezetőképzség gyakorlata* (MTA Szervezéstudományi Bizottsága, 1964); Bene László: *A vezetés tudományos megalapozása* (Közgazdasági, 1970); Tóth Imre Zoltán: *Szervezés- és vezetésmélet* (SZÁMOK, 1973); Szentpéteri István: *Az igazgatástudomány szervezésméleti alapjai* (Akadémiai, 1974). A legfontosabb problémák rövid, közérthető összefoglalója Szentpéteri István: „A szervezetek szociológiája” (Kulcsár Kálmán szerk.: *A szociológia ágazatai*. Kossuth, 1975, 189—208.).
- ¹¹ A. Sz. Makarenko *Nevelésméleti művei* I—II. (Tankönyvkiadó, 1965). A kérdés fontos magyar nyelvű földolgozásai közül kiemeljük a következőket: Pataki Ferenc: *Makarenko élete és pedagógiája* (Tankönyvkiadó, 1966); Pataki Ferenc: „A szovjet pedagógia első műhelyei” (*Pedagógiai Szemle* 1967. 11. sz. 988—999.); Vág Ottó (szerk.): *A szovjet pedagógia teoretikusai* (Tankönyvkiadó, 1975).
- ¹² A nevelésszociológia ismertebb nem marxista kézikönyvei számára az „iskolaszociológia” és „nevelésszociológia” („pedagógiai szociológia”) alkalmanként fölcserélhető fogalmaknak látszanak. Talcott Parsons-nak a szociális rendszerekről szóló elmélete nyomán azonban az újabb összefoglalások az osztályt, az iskolát, sőt az egész oktatásügyet is egy-egy szociális rendszerként értelmezik. (Parsons magát az iskolai osztályt tekintti olyan szociális rendszernek, amelyet a nevelésszociológia számára elemzési egységül lehet választani.) N. Gross: „The sociology of education” (R. K. Merton et al. eds.: *Sociology Today*. New York: Basic Books, 1959, 128—152.); T. Parsons: „The school class as a social system”

(A. M. Halsey et al. eds.: *Education, Economy and Society*, New York: Free Press, 1959, 434—455.); R. G. Corwin: *A Sociology of Education* (New York: Basic Books, 1965); S. S. Boocock: „The school as a social environment for learning” (*Sociology of Education* 1973, 15—50.).

¹³ Csepeli György és mtsai: *Az oktatásügyi szervezeten kutatás lehetőségei* (Akadémiai, 1976), 5. és köv.

¹⁴ Kulcsár Kálmán: *Az ember és társadalmi környezete* (Gondolat, 1969), 207—216.

¹⁵ Részletesebben lásd a kérdést az 1.3 pontban.

¹⁶ Egy amerikai esettanulmány az Egyesült Államok egy középnyugati városában nem kevesebb, mint huszonnégy szervezet kirendeltségeit, aegységeit különböztette meg, mint amellyel a gyermek életének első esztendeiben már érintkezésbe kerül. (Közli R. J. Havighurst: *Education in Metropolitan Areas*. Boston: Allyn, Bacon, 1966, 222—225.) Ha hasonló vizsgálatokat végzünk akár lakótelepeken, akár városközpontokban, akár vidéki településeken, hazai viszonyaink közt is megtekin sok szervezet-szervezetrendszer tevékenységét azonosíthatjuk. (Ilyen vizsgálatról számol be Csepeli György és mtsai: *Az oktatásügyi szervezeten kutatás lehetőségei* (Akadémiai, 1976), 60. és köv. lapjain.

¹⁷ A 3.2 alpontban leírtak néhol szövetségesein is követik az alábbi kiadvány első, elméleti részét: Kozma Tamás szerk.: *Szervezeten kutatás az iskolában* (MTA Pedagógiai Kutatócsoport, 1976). E kiadvány munkatársai kísérletet tettek arra is, hogy néhány iskola pedagógiai jelenségeinek tapasztalati vizsgálatában a főnti fogalmakat és szempontokat alkalmazzák.

¹⁸ Részletesebben szólnunk erről a kérdéssről a 3.34 alpontban.

¹⁹ Számos marxista szociológus főnttartással kezeli a formális-informális megkülönböztetését. Érveik a következők: a) a polgári szociológiában kialakult megkülönböztetés társadalmilag-történetileg fordított utat jár be, hiszen nyilvánvalóan a spontán emberi csoportosulások voltak a termelés társadalomtörténetében az elsődlegesek, a közöttük kialakuló termelési viszonyok pedig a másodlagosak; b) a formális-informális elválasztása a szervezeti jelenségek és folyamatok tanulmányozásában óhatatlanul a szubjektív tényező túlhangsúlyozásához vezet; c) nincsenek külön formális, illetve informális szervezeti jelenségek és folyamatok, hanem a kettő folyamatosan „átjátszik” egymásba. Ezt az érvelést lényegileg elfogadva a következőkben — ha korlátozott érvénnyel is — mi a formális és az informális fogalmak alkalmazása mellett foglaltunk állást, mert: a) ameddig a szervezeti jelenségek leírásánál maradunk, viszonylag egyszerű és könnyen áttekinthető csoportosítási sémát kínál; b) a korszerű marxista személyiségelmélet kidolgozása során a megkülönböztetés merevsége és a szétválasztás veszélye minden bizonynyal megszűnik. Itt is hangsúlyozni kívánjuk azonban a megkülönböztetés időleges

értvényét. A kérdést részletesen tanulmányozza J. Zieleniewski: *Szervezés és vezetés* (Kossuth, 1973), 213—227.

²⁰ Az alábbiakhoz elsősorban a következő munka tanulságait használtuk föl: *Ferge Zsuzsa és mtsai: A pedagógusok helyzete és munkája* (MTA Szociológiai Kutató Intézete, 1972).

²¹ A társadalmi struktúra kérdéseivel kissé részletesebben is foglalkozunk az 1.1 pontban.

²² A magyar diákifjúság életmódjának átfogó, mára érvényes föltérképezésével még nem rendelkezünk. A következőkben leírtak elsősorban arra a munkára támaszkodnak, amely a Fővárosi Pedagógiai Intézet keretében a hatvanas évek végén, s amelyről többek között *Gazsó Ferenc, Pataki Ferenc és Várhegyi György* számolt be a *Diákéletmód Budapesten* (Gondolat, 1971) c. munka 191—280. lapjain. Az itt elmondottakkal vö. még a 2. fejezet 17. jegyzetét is.

²³ Félreértések elkerülése végett fölhívjuk a figyelmet a „cél” és az általunk használt „célkitűzés” kifejezés különbségére. A szocialista iskola céljai magából a szocialista társadalomból következnek; közelebbről abból az oktatáspolitikából, amelyet a szocialista állam kialakít, gyakorol. A célkitűzés itt viszont leíró fogalomként szerepel, s arra szolgál, hogy bemutassa a szervezet különböző egységei együttműködésének elemzését. E célkitűzések természetesen nem függetlenek az előbb említett céloktól; hanem azok megvalósítási folyamataiként tanulmányozhatók a napi oktatásban-nevelésben. (Ilyen tartalmi elemzésre példa *Kozma Tamás és mtsai: Szervezetkutatás az iskolában*. MTA Pedagógiai Kutatócsoport 1976. c. kiadvány vonatkozó fejezete.) A cél, illetve a célkitűzések megkülönböztetésére vonatkozólag vö. még az iskola látens és manifeszt funkcióiról írottakat a 3.32—3.33 alpontokban.

²⁴ Még inkább így van ez, ha az egész oktatásügyi szervezetrendszert nézzük; vö. 4.1 pont.

²⁵ A szerepfeszültséget, szerepkonfliktust stb. részletesebben tárgyalja az 1.3 pont.

²⁶ J. W. Getzels: „A psycho-sociological framework for the study of educational institutions” (*Harvard Educational Review* 1952, 125—140.); E. G. Guba, C. E. Bidwell: *Administrative Relationships* (Chicago: University Press, 1957).

²⁷ A. W. Halpin: *The Leadership Behaviour of School Superintendents* (Columbus: Ohio State University, 1956). A marxista szociálpszichológia megközelítéséből fogalmazza meg a vezetés elemzésének szükségességét H. Hiebsch és M. Vorweg: *Bevezetés a marxista szociálpszichológiába* (Kossuth, 1967, 229—280.) c. könyvükben; ugyancsak faktoranalízist alkalmaz diákközösségek tekintély- és rangstruktúrájának földerítésére M. Vorweg: *A közösség szociálpszichológiai vizsgálata* (Tankönyvkiadó, 1973, 75—92.).

²⁸ Parsons pl. az osztályra — mint szociális rendszerre — jellemzőnek véli a következő pedagógusi dilemmákat: személyes hangvétel vagy semlegesség; az egész személyt átfogó vagy csupán az iskolára szóló kapcsolatot; a személyiségről alkotott kép vagy az objektív teljesítmények alapján bíráljon-e; az iskola érdekei vagy csak a tanulók érdekei szerint cselekedjék. (T. Parsons: „The school class as a social system”. A. M. Halsey et al. eds.: *Education, Economy and Society*. New York: Free Press 1968, 434—455). Mások az egyik feszültségócot abban jelölik meg, hogy a közalkalmazott a hivatali felsőbbséghez lojális, a szakember viszont a szakmai kvalitásokhoz tartja inkább magát. (A. W. Gouldner: „Cosmopolitans and locals: toward an analysis of latent social roles”. *Administrative Science Quarterly* 1957, 125—141.)

²⁹ Kériné Sós Júlia: *Tanárok élete és munkája* (Akadémiai, 1968), 39—43.

³⁰ Lásd e fejezet 22. jegyzetét is.

³¹ A szükséglet problémakörét a marxista társadalomtudomány rendszerint az érdek összefüggésében dolgozza föl. Legátfogóbban talán J. Radajev: *Ekonomicseszkiye intereszu pri szocializme* (Moszkva: Izd. Moszkovszkogo Universziteta, 1971). Magyarul is olvasható: J. A. Kronrod: *Értéktörvény a szocializmusban* (Kossuth, 1972); a hazai társadalomtudományban pedig az egyik legátfogóbb analízis Fukász Györgyé (*Az ember és a munka*. Kossuth, 1972). Mi a következőkben a szükséglet és a funkció fogalmát J. Szczipanski nyomán tárgyaljuk (*A felsőoktatás szociológiája*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 1969, 17—32.).

³² Vö. például B. Malinowski cikkét: „Anthropology”. *Encyclopaedia Britannica* (London, 1929, 17—32.).

³³ R. K. Merton: *Social Theory and Social Structure*. (Glencoe, 1957). Részletes marxista kritikáját adja Kulcsár Kálmán: *A szociológiai gondolkodás fejlődése* (Akadémiai, 1966), 333—345.

³⁴ J. Szczipanski: *A felsőoktatás szociológiája*. (Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 1969). A különféle funkciók megkülönböztetésével már a marxizmus klasszikusainál találkozhattunk; ők azonban a jelenvilágból — amelyben az etnológiai indíttatású funkcionális analízis rendszerint megmarad — a társadalmi-gazdasági rendszer működésének lényegéig hatoltak. Marx nagy műve, *A tőke* alap gondolata épp arra a kettősségre épül, amely szándékolt és nem szándékolt eredmények közt mutatkozik meg. Így jut el például a tőkés termelési folyamat elemzése révén arra a megállapításra, hogy a termelési viszonyok tőkés körülmények között nemcsak értékpluszt termelnek, hanem tőkeviszonyt is; azaz a termelési viszonyoknak nemcsak közgazdasági szerepük — funkciójuk — van, hanem társadalmi szerepük is (K. Marx: *A tőke* I. Szikra, 1953, 536. és következő l.). Kulcsár Kálmán — részletesen bírálva azokat a polgári szociológusokat, akik a funkcionális és a dialektikus mód-

szer egybeötvöztetésére törekszenek — megállapítja: „A funkcionális társadalommodell a marxista szociológia számára elfogadhatatlan, míg a funkcionális analízis egyes elemei a dialektikának alárendelten felhasználhatók.” (Kulcsár Kálmán: *A szociológiai gondolkodás fejlődése*. Akadémiai, 1966, 342.). A funkcióelemzés kialakítására is kísérletet tesz a szervezetek és a társadalom viszonyának leírása kapcsán (*Az ember és társadalmi környezete*. Gondolat, 1969, 231—244.). E gondolatmenetet az oktatásügy és a társadalom viszonyára alkalmazva további különbségeket tehetünk hivatalos és nem hivatalos igények, valamint hivatalos és nem hivatalos funkciók, illetve nem teljesülő hivatalos igények és nem teljesülő nem hivatalos igények között (Inkei Péter, Kozma Tamás: *Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében*. Akadémiai, 1977). A következőkben az elemzésnek erre a nagyobb pontosságára azonban nincs szükségünk.

³⁵ Kulcsár Kálmán: „Gazdasági hatékonyság — társadalmi hatékonyság” (Gazdaság 1971. 3. sz., 7—18.). Ugyanezt a gondolatmenetet részletesebben is kifejtette „A társadalmi tervezés és a szociológia” c. tanulmányában (*Társadalmi tervezés és szociológia*. Gondolat, 1973, 87—116.).

³⁶ E gondolatra részletesebben is visszatérünk a 4.3 pontban.

³⁷ Az oktatási rendszert a 4.1 pontban elemezzük.

³⁸ J. Zieleniewski: *Szervezés és vezetés* (Kossuth, Közgazdasági, 1973), 201—205.

4. Oktatásügy és társadalom

A 3. fejezetben az iskolát társadalmi szervezetnek fogtuk föl, és ebből a szempontból mutattuk be struktúráját, valamint funkcióit. Az iskola az az alapegység, amelyre az oktatás egész rendszere épül; olyan szervezeti egész, amelynek viszonylagos önállósága és sajátos törvényszerűségei vannak. A neveléstörténet mutatja, hogy az iskola a legkülönbébb szervezetek (magánalapítványok, vállalatok, lakóhelyi közösségek stb.) igazgatása, felügyelete alatt működött. Mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ma már hazánkban az iskolák irányítási, igazgatási szempontból csak viszonylag önállóak. Mind szervezetüket, mind pedig működésüket meghatározza, hogy *részei annak a nagyobb szervezetnek, amelyet oktatásügynek nevezünk*. Nem érthetjük meg az iskola szervezetét és működését, ha nem vesszük szemügyre azt a tágabb szervezetet, amelynek az iskola csupán egy részét alkotja: az *oktatásügyi szervezetet*.

Ennek a fejezetnek az a feladata, hogy az oktatásügyet mint a társadalom szervezetrendszerét mutassa be. Összefoglalónk azonban az oktatásüggyel kapcsolatban sem térhet ki valamenynyire fontos részkérdésre. Ezért rövid szerveztelemzés után azokat a kapcsolatokat keressük, amelyek az oktatásügyet összekötik tágabb környezetével: a társadalommal. Ma már a hazai szakirodalomban is számos elemzés található, amely az oktatásügy társadalomban betöltött szerepét kutatja; főképp a közgazdaságtan és a szociológia eszközeivel. Az ilyen elemzések azonban rendszerint nem tesznek következetesen különbséget az oktatásügy egésze, valamint az iskola között. Amikor mi a következőkben az oktatásügy társadalmi szerepét vizsgáljuk, csak

a legfontosabb kapcsolópontokra figyelünk: azokra a folyamatokra, amelyek az oktatásügy egészén belül zajlanak le, s amelyek a társadalom egészére hatnak, illetve hatnak vissza.

4.1 Az oktatásügy mint szervezetrendszer

Minden marxista pedagógiai összefoglalás több-kevesebb részletességgel megemlékezik arról a társadalmi-gazdasági és történeti fejlődésről, amelynek során az oktató-nevelő munka a társadalom életében intézményessé vált.¹ Ezért itt nem szükséges ennek az útnak minden állomását részletesen végigjárni; elegendő a rövid emlékeztetés is.

A történeti fejlődés lényegét eszerint úgy foglalhatjuk össze, hogy az új generáció bevezetése a társadalomba — e társadalmi folyamat bizonyos szakaszai, mozzanatai, vetületei — a munkamegosztás során specializálódott, s a munkamegosztás fejlődésének további időszakában szervezetté, céltudatosná és tervszerűvé vált. Az alapvető társadalmi szükséglettől — a szocializációtól —, illetve az ezt kielégítő társadalmi funkciótól így jutunk el annak a szervezetnek a tárgyalásáig, amelyben ez a munka szervezeten, céltudatosan és tervszerűen folyik (az iskola), majd pedig tovább, addig az összetett és bonyolult szervezetig, amely modern társadalmunkban ezt a társadalmi szükségletet kielégíteni hivatott.

Bár mindenki előtt nyilvánvaló, hogy oktatásügy van, létezik és működik, az oktatásügy egészének tárgyalásával ritkábban találkozunk. Eddigi pedagógiai munkálataink főként az osztályban folyó oktató-nevelő munkával foglalkoztak, illetve az oktató-nevelő munka problémakörét az iskola szintjén tárgyalták, mutatták be.

Ennek a helyzetnek a magyarázata az, hogy a neveléstudomány fejlődésének korábbi szakaszaiban — amikor a neveléstudomány hagyományos ágazatai, területei (didaktika, neveléstudomány elmélet, szaktárgyi módszertanok stb.) kialakultak —, maga az oktatásügy mint egész nem volt annyira kézzelfogható, olyan áttekinthető, mint manapság. (Nem véletlen, hogy vizsgálatával,

összehasonlításával, mint említettük, külön tudomány: az összehasonlító pedagógia foglalkozik, amely szintén új keletű a neveléstudományon belül.)² Századunk első felének tudományos kutatásai csakúgy, mint fontos elméleti elgondolásai és megújítási kísérletei jórészt az iskola keretei közt maradtak. Egyrészt azért, mert szemben állottak az adott tanügyigazgatás irányvonalával (Makarenko; az „Új iskola” mozgalom Magyarországon); másrészt azért, mert keletkezésük helyén „az oktatásügy” országos szinten, megragadható, érzékelhető formában nem állott fönt (amerikai reformpedagógiai mozgalmak).³ Századunk közepéig tehát a neveléstudomány tárgya az oktató-nevelő munka volt rendszerint olyan fölfogásban, amint az az iskola szervezeti keretei között jelenik meg, megy végbe.

Az oktatásügy egészére azóta terelődött fokozott tudományos figyelem, amióta világszerte megindultak az iskolareformok. A szocialista országok élenjártak benne; a volt gyarmati országok fölszabadulása nyomán ez az iskolareform-hullám az ún. harmadik világ országaira is kiterjedt kb. századunk ötvenes éveitől kezdve.

4.11 Fölépítés

*Oktatásügynek nevezzük azt a szervezetrendszert, amely a történetileg és társadalmilag meghatározott kultúra (kultúrák) kiválasztott elemeit az új nemzedék tagjainak céltudatosan, tervszerűen és szervezetten átadni hivatott.*⁴

Szervezetrendszernek olyan nagy, bonyolult, komplex szervezetet hívunk, amely számos szervezet összekapcsolódásából jött létre. Az elnevezés meglehetősen viszonylagos. Hiszen a szervezet — ha elég nagy — mindig további szervezeti egységekre tagolódik. Mikor beszélünk szervezetről s ezen belül egységekről; és mikor szervezetrendszerrel, amely szervezetekre bomlik? Azon túl, hogy a méretekre utalunk, elég nehéz pontos különbséget tenni. Ennek ellenére mi itt meglehetősen következetességgel tudjuk alkalmazni a különféle szakkifejezéseket.

Mivel abból indultunk ki, hogy az iskola szociológiai szempontból szervezet, könnyen belátható, miért neveztük például az iskolai osztályt szervezeti egységnek, viszont az oktatásügy egészét bonyolultabb szervezetnek, szervezetrendszernek. Ezen túlmenően a szervezetrendszer kifejezés azt is jelzi, hogy a hagyományos szervezeti megközelítés helyett az oktatásügy esetében egy átfogóbbal, korszerűbbel próbálkozunk. Ez az átfogóbb megközelítési mód igyekszik a rendszerelmélet legáltalánosabb megállapításait továbbfejlesztve fölhasználni a szervezetek — elsősorban a nagy, bonyolult, komplex szervezetek — vizsgálatában.

A nagy szervezeteknek történelmi szempontból nézve sajátos fejlődési útjuk volt, s ennek következtében sajátos jellemvonásokat hordoznak. Nem véletlen, hogy azokban az országokban, amelyekben a modern értelemben vett államigazgatás a felvilágosult abszolutista monarchiák föltételei közt alakult ki, más, később létrehozott, központosított szervezetek is ezek jellemvonásait mutatták.

Míg az amerikai szociológia szervezetrendszerekkel elsősorban a termelésben találkozott, addig az európai szociológia (Max Weber) a bürokrácia ügyintézésének tanulmányozása révén ismerkedett meg a szervezetek életével.⁵ A szolgáltatások modern ágazataiban (kereskedelem, javítás-szerelés stb.) nem vagy csak alig fedezhetők föl tisztviselői, közalkalmazotti hagyományok. Néhány nagy, hagyományos, központosított szolgáltatás területén azonban a tisztviselői, közalkalmazotti indíttatás, az előzmények jól figyelemmel kísérhetők (pl. a vasúti közlekedés személyzetének katonai jellegű alá-fölérendeltségében, a postai alkalmazottak rangfokozataiban). A tisztviselői, közalkalmazotti vonások jellemzik az oktatásügyet is.

Az oktatásügy olyan összetett, nagy szervezet, amely a központosított tisztviselői rendszer számos vonását hordozza. E jelleg legerősebben a tanügyigazgatásban érezhető; legkevésbé pedig az iskolákban (jóllehet nyomait ott is fölfedezhetjük).

Az oktatásügy mint szervezetrendszer egységei az oktatási intézmények. Az oktatási intézmények — iskolák, óvodák, kollégiumok — szinterei a tanítás-tanulás folyamatának; bennük

kapcsolódik össze meghatározott társadalmi viszonyrendszerbe a pedagógus és a tanuló a rendszer céljainak elérése végett, a tantervi anyag átadása-elsajátítása során, az oktatás technikai eszközeinek (és egyéb tárgyi felszereléseknek) segítségével. Az oktatási intézmények egymás mellé, illetve alá- és fölérendeléséből bontakozik ki egy-egy oktatási rendszer ún. alapszerkezete. Az oktatási rendszerek alapszerkezete, az alapszerkezetek összehasonlítása arra ad választ, hogy melyik intézménytípusban milyen hosszú ideig oktatják a tanulókat, s az ott nyert végzettség melyik intézménytípusokra jogosít, illetve kötelez.

Az oktatásügy mint szervezetrendszer szervezeti egységei alrendszerekké épülnek. Egy-egy szervezeti alrendszer „rendszer a rendszerben”: viszonylag elkülönülő intézményhálózata, pedagóguskara és irányítási apparátusa van viszonylag elkülönülő részcélok, valamint az egészhez képest részlegesnek minősülő tanítási tartalmak elérése végett. A magyar oktatási rendszer alrendszerei ma, a következők:

- *óvodai alrendszer*: intézmények és intézményesített tanfolyamok (iskola-előkészítés), amelyekbe a gyerekek az iskoláskor előtt járnak;

- *az alapfokú oktatás alrendszere*: az általános iskolák, hozzájuk kapcsolódnak velük párhuzamos, illetve őket kiegészítő foglalkozások (pl. napközi otthon, korrekciós csoportok);

- *a középfokú oktatás alrendszere*: a középiskolák, amelyek 4 évfolyamosak és érettségi vizsgára, valamint felsőfokú továbbtanulásra jogosítanak (épp ezért nem soroljuk ide a szakképzést);

- *a felsőfokú oktatás alrendszere*: ide általában érettségi bizonyítvánnyal lehet belépni, és felsőfokú végzettséget igazoló ún. diplomát kapnak a végzősök (nem soroljuk tehát az alrendszerbe a speciális szakképzést biztosító tanfolyamokat);

- *szakképzési alrendszer*: egységei részben a szakmunkásképző intézetek, részben az iskolarendszerű szakképzési és továbbképzési tanfolyamok (nem elemei azonban a szakközépiskolák, sem pedig a felsőoktatási intézmények, még ha kifejezetten szakmára képeznek sem);

- *az (iskolarendszerű) felnőttoktatás alrendszere*: a dolgo-

zók (esti) általános iskolái, az ezzel azonos szintű, iskolarendszerű tanfolyamok az esti (levelező) gimnáziumok, szakközépiskolák és technikumok (nem soroljuk ide a felsőoktatási intézményeket — esti és levelező tagozataikat sem — vagy a kereső foglalkozásúak számára szervezett különböző át- és továbbképzési kurzusokat);

- *gyógypedagógiai alrendszer*: egységei a gyógypedagógiai és kisegítő intézmények normálisan nem képezhető (és képezhetetlen) gyermekek (fiatalok) számára;

- *kollégiumi és diákokthoni alrendszer*: a különböző szintű kollégiumok és diákokthonok (az elhatárolás azonban — különösen a felsőoktatástól — meglehetősen kérdéses);

- *igazgatási-felügyeleti alrendszer*: a különböző szintű tanácsok (tanácsi hivatalok) szakigazgatási szervei felügyeleti intézményei-intézetei;

- *képzési-továbbképzési alrendszer*: átfedi a közép-, illetve a felsőfokú oktatási alrendszert, mégis önállónak tekintjük részben az oktatásügy fejlesztésében betöltött szerepe miatt, részben pedig azért, mert ide tartozik a pedagógus-továbbképzések egész szisztémája;

- *kutatási-fejlesztési alrendszer*: azok az intézmények (szervezett tevékenységek), amelyek az oktatási rendszert illető vizsgálatokat és kutatómunkát végzik a szervezetrendszer keretein belül, s ennek alapján módszertani változtatásokat javasolnak, új tankönyveket és tanszereket dolgoznak ki és vezetnek be.

Az oktatásügy mint szervezetrendszer kérdéseit vizsgálva gyakran okoz zavart a következtetlen szóhasználat. Ha szem előtt tartjuk a rendszer—alrendszer—szervezeti egység megkülönböztetést, könnyebb eligazodnunk számos, az iskolarendszert érintő vitában. Közülük az egyik mindjárt e rendszer elnevezése.

Az alrendszerek megkülönböztetéséből kiindulva a következő különbségtételeket javasolhatjuk. *Iskolarendszernek* nevezhetjük az alap-, a közép- és a felsőfokú oktatás alrendszerének összekapcsolódását az óvodai alrendszerrel (valamint az irányítással, képzéssel stb.) együtt. *Oktatási rendszerről* akkor beszélhetünk, ha a szakképzési alrendszert is bevonjuk a vizsgálódás körébe (ami persze módosítást követel pl. az irányítási alrendszer leírásában stb.). A *közoktatási rendszer* — a fogalom-

használat hagyományait követve — az alap- és a középfokú oktatás alrendszereit jelentheti (ismét a megfelelő irányítással, képzéssel stb. együtt). *Köznevelési rendszernek* nevezhetjük a szervezetrendszert akkor, ha rendszerhatárait a legtágabban igyekszünk megvonni; ha tehát ide soroljuk a bölcsődei alrendszert csakúgy, mint a közművelődés különböző — kapcsolódó — alrendszereit, valamint természetesen a felsőoktatást.

A lényeg itt persze nem az elnevezésen van, hanem a következetes szóhasználaton, amelyet az alrendszerek szemléletbeli elkülönítése tesz lehetővé. Ez annál is fontosabb, mert számos oktatásügyi-pedagógiai jelenség (szervezet) nem annyira a valóságban, mint inkább a valóságot a kelletténél bonyolultabban tükröző megfogalmazásainkban oly rendkívül komplex. (A következőkben az *oktatási rendszer* elnevezést a főt megadott értelmezésben használom.)

Az oktatási rendszer alapszerkezetét és alrendszereit leírva a szervezetrendszer ún. *taxonómiai (osztályozási) struktúráját* adtuk meg. Ez azonban még csupán pillanatfölvétel a rendszer ideálisan elképzelt fölépítéséről. Ezt az állóképet az egységek és alrendszerek egymásra hatásának vizsgálatával kell kiegészítenünk; így nyerjük a rendszer ún. *viszonystruktúráját*. Az oktatásügy mint szervezetrendszer viszonystruktúráját többféleképpen is fölvázolhatjuk. Kiindulhatunk a tanulók áramlásából a rendszeren belül, amikor arra figyelünk, hogy hová, milyen szervezeti föltételekkel, milyen arányban lépnek a tanulók, mit hoznak és mit visznek magukkal. (Erre a megközelítésre már az alrendszereket körülírva is utaltunk, s amelyre a rendszer működését részletezve még visszatérünk.) A viszonystruktúra leírásához ezúttal az információk áramlását és a döntés útját választottuk.

● Kezdjük a legkézenfekvőbbel: vannak olyan tájékoztatók, amelyekre a pedagógusnak van szüksége, hogy azok alapján mérlegelhesen és dönthessen. Ezek az információk tehát a gyermektől a pedagógushoz jutnak el, aki dönt, s e döntés eredménye jut vissza tanítványához. Az információk és döntések e szintjével részletesen foglalkozik a didaktika, amikor az oktató-nevelő munka ellenőrzéséről, a visszajelzés szükségességéről és lehetőségéről beszél a tanítási-tanulási folyamatban.

Az egész szervezetrendszer működését azok a „mikrodöntések” tartják mozgásban, amelyeket naponta ezerszám hoznak a pedagógusok az ország minden iskolájában. Ezt a szintet a *megvalósítás szintjének* nevezhetjük.

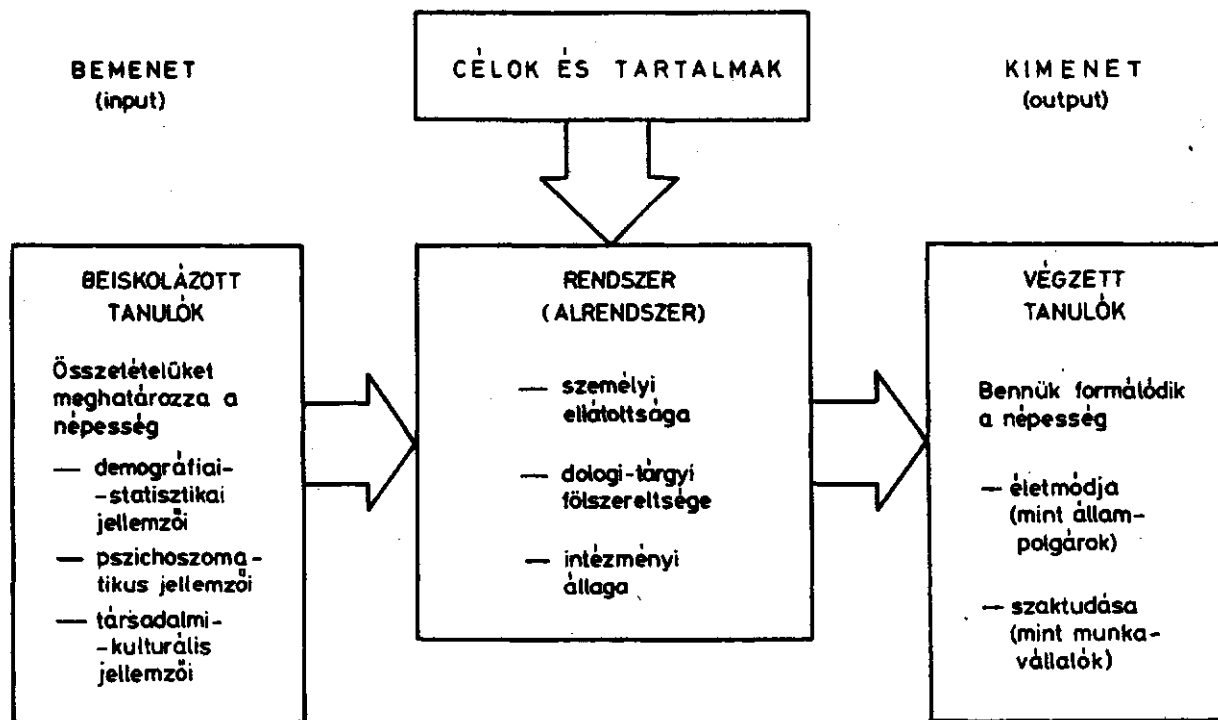
- Az iskola szintjén hozott döntések szorosan összefüggnek mindazzal, amit egyrészt magának az iskolának — mint szervezetnek — a felépítéséről, másrészt különféle funkcióiról mondtunk.⁶ Ez a szint az átfogó irányelvek és a tanügy-igazgatási utasítások konkrét alkalmazásának, végrehajtásának és ellenőrzésének szintje (*igazgatási szint*).

- A tanügyigazgatás önmagában is hivatali szintekre tagolódik. Az iskolai munka legfontosabb — tartalmi és dologi — kérdéseiben e szinteken születnek meg a döntések és itt szerveződik ellenőrzésük. A legmagasabb szint az *országos érvényű irányítás*. Itt a döntések a legfontosabb kérdésekben alakulnak ki, és alapvetően kihatnak az összes, alájuk rendelt döntési szintre (tananyagcsökkentés, tantervi célok, központi beruházások, iskolahálózat-fejlesztés stb.).

Az oktatásügy döntési szintjei egymást föltételezik és kölcsönösen befolyásolják. Probléma és torzulás abból keletkezik, ha ezek a szintek nincsenek egybehangolva, ha egyik a másik illetékességi körében intézkedik. Ha az országos szintű döntések „elnyelik” a többi szintet, akkor az oktatásügy bürokratizálódása fenyeget; ha hatásukat nem képesek kellően érvényesíteni, a tanügy-igazgatási rendszer irányítás nélkül marad, elbizonytalanodhat, fölbomlással fenyeget. A szintek helyes körvonalazása, egybehangolása és elhatárolása ezért az oktatásügyi szervezetrendszer továbbfejlesztésének is alapvetően fontos gyakorlati kérdése.

4.12 Működés

A felépítés megismerése nélkülözhetetlen a működés elemzéséhez. Akár a szervezetrendszer egészére irányul az elemzés, akár egy vagy több alrendszerére, az ilyen munka mindig két-



4.1 ábra. Az oktatásiügy működésének input-output modellje

irányú. Egyrészt a szervezetrendszer egységeinek egymásra hatását vizsgálja — az egészre vonatkozólag, annak keretén belül —, másrészt a szervezetrendszer és környezete viszonyát. Ez utóbbi, mint tudjuk, kölcsönhatáson alapszik: a környezet hat a szervezetrendszer működésére, ez a működés viszont visszahat a környezetre. Éppen ezért a funkciók elemzésének e két nézőpontját csak az egyszerűség kedvéért lehet elválasztani egymástól. A ténylegesen működő szervezet (szervezetrendszer) esetében — mint látni fogjuk — az alrendszerek funkciója jelenti egyúttal a szervezetrendszer környezetre gyakorolt hatását; illetve a környezeti hatások a szervezetrendszer egységeinek működésére gyakorolt hatásokban nyilvánulnak meg.

Minthogy egy-egy ország iskolareformjának tudományos előkészítése kezdetben főként közgazdasági jellegű munka volt, a közgazdasági tervezőmunka más területein hasznosnak mutató szemléletmódot kísérelték meg alkalmazni az oktatásügy elemzésében is. A szervezetrendszer működésének elemzésére szolgál az input-output modell (4.1. ábra).⁷

Az oktatásügy működésének input-output modellje magyarázatra szorul. Miért „bemeneti” (input) és „kimeneti” (output) tényezőkről van szó? Miért nem például társadalmi hatásokról vagy az oktató-nevelő munka eredményeiről? Azért, mert ennek a szemléletmódnak az a célja, hogy általa az oktatásügy statisztikai eszközökkel vizsgálható legyen. Ehhez pedig olyan szemléletmód szükséges, amely társadalmi szinten, számszerűen is meg tudja mondani, hogy a tananyag, a pedagógusok, a pénzügyi fedezet ilyen meg ilyen változásai körülbelül ilyen meg ilyen eredményekre vezetnek a munkaerő képzésében vagy a személyiség alakításában. A szemléletmód analóg a gazdasági számításokkal, amelyek a beruházás és a haszon között állítanak föl mérleget. A „bemeneti”, illetve „kimeneti” tényezők elnevezése pedig azokra az elektromos kísérletekre utal, amelyeknél a bevezetett elektromos áram mennyiségének a változtatásából következtetni lehet az eredmény — hő-, fény- stb. jelenségek — változásaira.

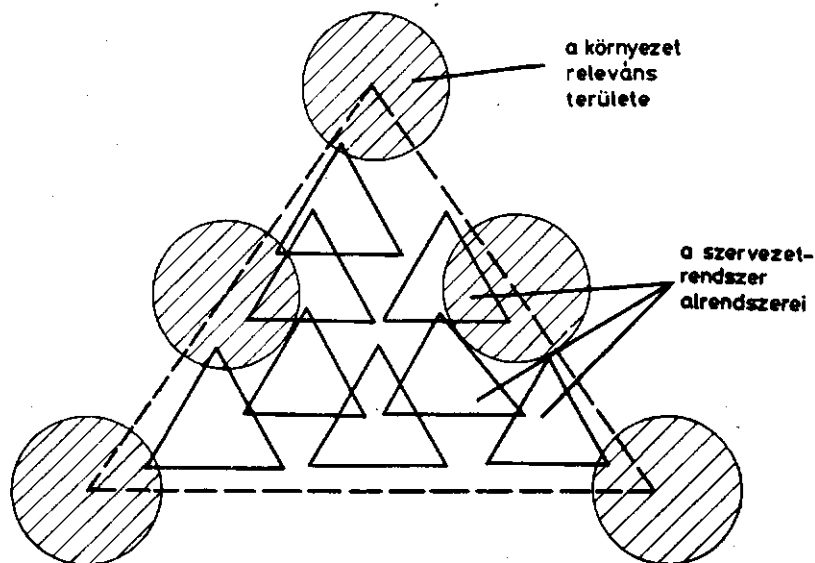
Az elmondottakból következik a működés input-output modelljének előnye és hátránya is. Az előny az, hogy gazdaságosági számítások végezhetők egy-egy ország oktatási rendsze-

rére (vagy egy-egy alrendszerére) vonatkozólag. Ezért az oktatási rendszer működésének input-output modellje nélkülözhetetlen a tervezőmunkában. Korlátja viszont, hogy túl nagy kategóriákkal dolgozik ahhoz, hogy a szervezetrendszerben végbemenő folyamatokat is elemezni lehessen. Ez a megközelítés nyújtja a legjobb lehetőséget ahhoz, hogy a bemeneti tényezők megváltoztatásának a hatását a kimeneti tényezők változásain lemérhessük. Mintha maga az oktatási rendszer — vagy egy kiválasztott alrendszere — olyan „fekete doboz” volna, amelybe nem sikerült még belenézni, amelyeknek folyamataira csupán a bemeneti és a kimeneti tényezők változásai révén következtethetünk. Holott az oktatásügy folyamatait is ismernünk kell az eredményes továbbfejlesztés végett. Az oktatásügyben lezajló folyamatok föltárására és bemutatására az input-output modell nem elegendő.

Az oktatásügyi szervezetrendszer funkcionálását megközelíthetjük szervezéstudományi szempontból. Ebben az esetben azt kérdezzük, hogy a szervezetrendszert alkotó alrendszerek miként különülnek el egymástól (és mely pontokon); meg azt, hogy az elkülönült alrendszerek hogyan működnek együtt. E megközelítés két alapelve tehát a differenciáció és az integráció.⁸

A differenciáció a szervezetrendszer alrendszereinek viszonylagos önállóságára utal. Mértékét az jelzi, hogy mekkora a szervezetrendszert alkotó alrendszerek szerepköre, milyen mértékű az elkülönültségük, milyen a munkamegosztás közöttük, mennyiben függő vagy független a tagságuk stb. Mindez nem független a szervezetrendszer környezetétől sem; minden alrendszernek megvan a sajátos föladatköre, működési területe a szervezetrendszer környezetében. Az integráció azt jelenti, hogy a szervezetrendszer alrendszerei — szervezeti kereteikből következően — együttműködnek a szervezet-környezet kölcsönhatásban. Ha a környezet szükségletei és a szervezetrendszer céljai közel esnek egymáshoz, akkor alacsonyabb fokú integráció is elég; ha a szükségletek és a célok számottevően különböznek, a szervezetrendszeren belül magas fokú integráció

szükséges. Mennél alacsonyabb fokú a differenciáció a szervezetrendszer egységei között, annál könnyebb a kívánt integráció megvalósítása; mennél nagyobb fokú a differenciáció, annál nehezebb az alrendszerek működésének integrálása. Ha a szervezetrendszer alrendszerei erősen differenciálódtak, akkor számottevő integráció csak úgy valósítható meg, hogy külön mechanizmusok — sőt esetleg külön szervezet, külön alrendszer — segítik az integráció létrehozását. (Oktatásügyünkben



4.2 ábra. Differenciáció és integráció az oktatásügyi szervezetrendszerben
P.R. Lawrence, J. W. Lorsch: *Developing Organizations* (Reading: Addison—Wesley 1969, 15.) nyomán

többek között az irányítás, a felügyeleti alrendszer tölti be ezt a szerepet.)

A 4.2 ábrán az oktatásügy funkcionálásának itt leírt megközelítését mutatjuk be. A szervezetrendszer alrendszereit al-

kotó szervezeteket aszerint viszonyítjuk egymáshoz, hogy milyen föladatokat látnak el a környezetben, hogyan viszonyulnak az egész szervezetrendszer környezetéhez. Ez a szemléletmód tehát különösen arra alkalmas, hogy az oktatásügy társadalomra gyakorolt hatását sokoldalúan mutassa be. Ezzel megkönnyíti a szervezetrendszer továbbfejlesztésének föladatát. Nem tesz azonban különbséget a szervezetrendszer tervezett és nem tervezett, szándékolt és nem szándékolt társadalmi hatásai között. Éppen ezért az oktatásügyi szervezetrendszer funkcionálásának leírása ezzel a megközelítéssel még nem teljes.

Ha az oktatásügyet társadalmi-történeti alakulatnak fogjuk föl, akkor olyan más társadalmi szolgáltatásokkal állíthatjuk párhuzamba, mint amilyen például az egészségügy, a közlekedésügy, a belkereskedelem és így tovább. Más szóval: *az oktatásügy egy fontos társadalmi szükséglet kielégítésére életre hívott, kialakított szervezetrendszer*. A társadalmi szükségleteket kielégítő szervezetrendszerek számára a társadalom egésze az a környezet, amelyben működnek. Kettős hatásrendszer köti össze őket környezetükkel, a társadalommal. Egyrészt a társadalom hat rájuk, másrészt ők maguk is visszahatnak a társadalomra. Bár ez a hatásrendszer kölcsönös, nem feledhetjük, hogy mindig a társadalmi hatásoké az elsőbbség. Már csak azért is, mert az említett szervezetrendszereket a társadalom hívta életre szükségleteinek szervezett kielégítése végett.

Az oktatásügy működésének funkcionális elemzése az input-output modellt, valamint a szervezéstudományi megközelítést azzal egészíti ki, hogy *rámutat a szervezetrendszer működésének nem tervezett hatásaira*.⁹ Hangsúlyozzuk, hogy az oktatásügynek a társadalomban betöltött szerepe azokból a folyamatokból kiindulva magyarázható, amelyek a szervezetrendszeren belül végbemennek. Ugyanakkor a funkcionális elemzés rámutat arra is, hogy a szervezetrendszer folyamatai ténylegesen más eredményt hoznak, hozhatnak a társadalmi környezetben, mint amilyen eredményeket elvárnak tőlük, s mint amilyen céljuk a szervezetrendszerben volt.

A 4.1 táblázaton a funkcionális elemzésnek ezt a formáját

4.1 táblázat. Az oktatásügy funkciói (elméleti séma)

	Gazdasági szféra	Társadalmi szféra
Hivatalos funkciók	felkészítés a munkamegosztásra	bevezetés a kultúrába
Nem hivatalos funkciók	a munkamegosztás adott formáinak rögzítése	a társadalmi viszonyok állandósítása

foglaljuk össze egy elméleti sémán. Nagy egyszerűsítésekkel dolgozunk, hogy mondanivalónkat szemléletesebbé tehesük. Távolról sem arról van szó tehát, hogy az oktatásügynek mindössze az itt fölüntetett funkciói lennének; a megkülönböztetések dichotómiája is árnyalásra, továbbfejlesztésre szorulna. De talán már ennyi is elég ahhoz, hogy a funkcionális elemzés újszerűségét az oktatásüggyel kapcsolatban is érzékeltethessük.

Ha — egyszerűsítésképpen — úgy fogalmazunk, hogy az oktatásügy a gazdasági és a társadalmi szférában is hat az öt körülvévő környezetre, akkor aránylag könnyen körvonalazhatjuk az oktatásügy hivatalos funkcióját. A hivatalos funkció — tehát az a tevékenység, amelyet az oktatásügy megvalósítani, elérni kíván — gazdasági szempontból felkészítés a társadalomban adott munkamegosztásra, társadalmi szempontból pedig bevezetés a kultúrába. Miközben ezeket a tevékenységeket végzi, az oktatásügy egyúttal egyebet is tesz. Ennek az egyébnek egy része kíváncsatos dolog, más része pedig nem; egy részéről tudnak is (csak talán nem fogalmazzák meg), más részéről nem is tudnak; egy része ellen lehet tenni a szervezetrendszer adott keretei között, más része viszont csak a környezet változásával volna megváltoztatható, kiküszöbölhető. Ezeket a funkciókat nevezzük nem hivatalosoknak, mivel nem tervezettek, talán nem is tudatosak (esetenként egyenesen nem kíváncsatosak). Ismét csak durva általánosítással e nem hivatalos

oktatásügyi funkciókat a gazdasági szférában a munkamegosztás jelenlegi formáinak, a társadalmi szférában pedig a termelési viszonyoknak a tartósításával reprezentálhatjuk.

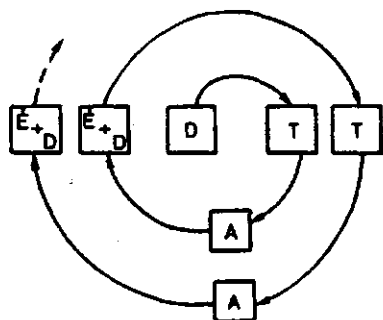
Az oktatásügy tényleges funkciói tehát azokból a folyamatokból adódnak, amelyek a szervezetrendszeren belül tervezetten végbemennek, valamint azokból a folyamatokból, amelyek úgy zajlanak le, hogy nem is tervezték őket. Az oktatásügy funkcionálását hivatalos folyamatainak, valamint ezek nem tervezett hatásainak egységében érthetjük meg.

4.13 Fejlesztés

Mindenfajta szervezetelemzés igazi értelme a szervezet továbbfejlesztése; ez vonatkozik az oktatásügyi szervezetrendszer analízisére is. Hogy tehát az oktatásügyi szervezetrendszeréről alkotott vázlatunk legalábbis témái szerint teljes legyen, röviden szólnunk kell az oktatásügy továbbfejlesztéséről mint szervezetfejlesztő tevékenységről.

Minden szervezetfejlesztés a következő fő lépésekben zajlik le: diagnózis — tervezés — végrehajtás — értékelés.

A szervezetfejlesztés e lépései közt a kíváncsú kapcsolat a 4.3 ábrán szemléltetjük. Az ábrán jól látható, hogy a szervezetfejlesztés folyamatos, önmagába visszahajló munka. Az első munkamenetet záró értékelés ugyanis egyúttal diagnózissá is átalakítható, ami a szervezetfejlesztést szükség esetén folyamatossá teheti.¹⁰



4.3 ábra. A fejlesztés menete

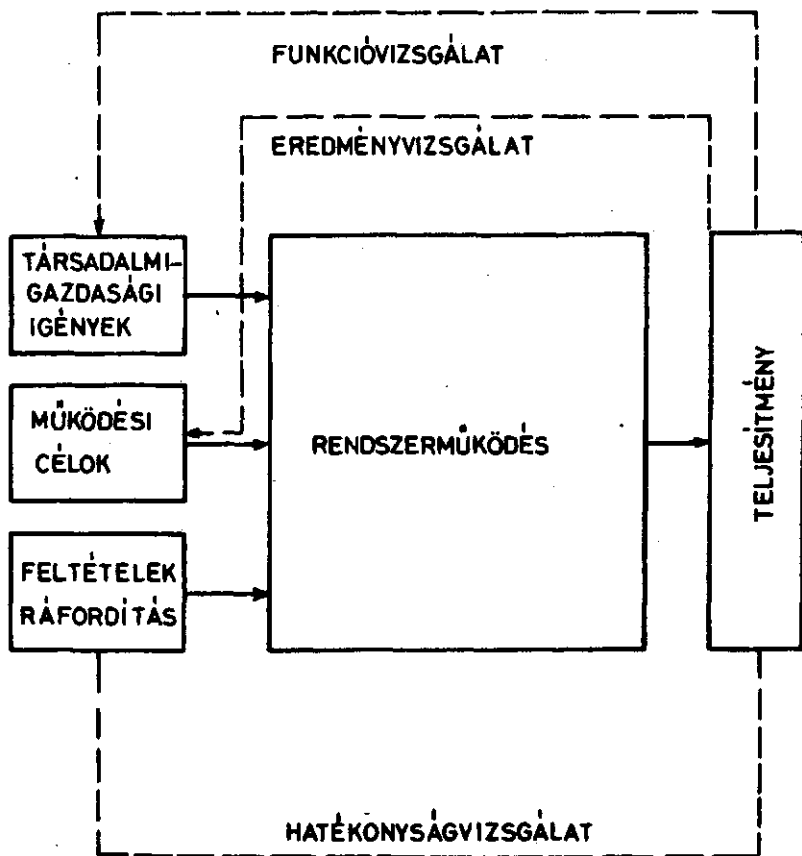
a) A szervezetfejlesztés az elemzés eredményeire épül, mégpedig elméleti és gyakorlati vonatkozásban egyaránt. Elméletileg annyiban, amennyiben az analízis által válik lehe-

tővé, hogy valamely szervezeti problémával szembekerülve diagnózist készíthessünk. A diagnózis mindig fölhasználja azokat a módszereket és fogalmakat (értelmezési keretet), amelyet a szerveztelemzések során dolgoztak ki. A fejlesztés gyakorlatilag is az elemzésre épül: minden diagnózis tulajdonképpen nem más, mint szerveztelemzés — már kialakított módszerekkel és bevált fogalmi apparátussal — egy adott probléma és egy konkrét szervezet esetében.

Diagnózist készíteni mégis valamivel több — legalábbis más — tevékenység, mint a szervezetek, szervezetrendszerek analízise. Ez a többlet az *értékelés* mozzanata. Mikor egy szervezeti problémával kapcsolatban diagnózist készítünk, nemcsak leírunk, hanem egyúttal viszonyítunk, minősítünk is. Ennek az értékelésnek a kritériumait nem a szerveztelemzés nyújtja. Viszonyítanunk, minősíteniünk, értékelnünk mindig azoknak a céloknak az alapján kell, amelyeket a szervezetrendszer — egységei, illetve alrendszerei — tűztek ki maguk elé; vagy amelyeket a szervezet — szervezetrendszer — társadalmi környezete vár el a szükségletet betöltő szervezetrendszertől.

Az oktatásügy diagnosztizálása kapcsán nem elegendő szervezeti folyamatait — bármelyik modell segítségével — leírni. Az ilyen leírás alapján csak azt tudjuk megmondani, hogy a szervezetrendszer (vagy alrendszerei) működik-e vagy sem; azt azonban nem tudjuk megmondani, hogy jól-e vagy rosszul, kívánatos vagy nemkívánatos irányban, eredményesen vagy eredménytelenül. Ha a működés vizsgálatába az érték mozzanatát is bekapcsoljuk, akkor a rendszer értékeléséről beszélünk. Mindenfajta értékelés föltétele, hogy ismerjük azokat a célokat, amelyeket az oktatásügy maga elé tűzött, illetve amelyek teljesítését társadalmi környezete elvárja tőle. E célok alapján beszélünk funkció- és eredményvizsgálatról. Az eredményvizsgálat az oktatásügyben végbemenő folyamatok eredményét a szervezetrendszer hivatalos célkitűzéseivel méri, ezek alapján minősíti. Az eredményvizsgálat a tulajdonképpeni oktatásügyi-pedagógiai föladat. A funkcióvizsgálat ezzel szemben azt vizsgálja, hogyan hat vissza az oktatásügy a társadalomra.

Végül hatékonyságvizsgálatról akkor beszélünk, ha az elért eredményeket a feltételekkel és ráfordításokkal vetjük össze. (A diagnózis e lehetőségeit a 4.4 ábrán tüntettük fel.)



4.4 ábra. Az oktatási rendszer visszacsatolásai

b) A fejlesztés következő lépése a fejlesztési terv elkészítése. A fejlesztési terv a szervezet vagy szervezetrendszer különböző szintjeire irányulhat:

- Az ember—szervezet szintre, azaz a *magatartás szintjére*. Ezen a szinten olyan változtatások javítanak, amelyek a tagok beilleszkedését segítik elő a számukra adott szervezeti keretek közé. Az ilyen típusú szervezetfejlesztés legjobb példái az oktatásügyön belül rendezett különféle képzési programok, a pedagógusképzés.

- A *szervezeti egységek szintjén* szervezeti változtatások szükségesek. Magukban foglalják mind a szervezet (szervezetrendszer) szerkezetére, mind pedig működésére vonatkozó föl ismeréseket. Az ilyen típusú — szervezeti — változtatásokra példa a tanítás tartalmának, módszereinek és az iskolaépület belső berendezésének egybehangolt átalakítása az oktatási rendszerben; az igazgatási rendszerben a hatáskörök leadása, módosítása és új, pontosabb körülírása stb.

- A *rendszer—környezet szintjén* a funkciók megváltoztatására van szükség. Hazai viszonyaink között a legközismertebb példa erre az, miként lehetne az oktatásügy szelektáló folyamatainak társadalmi hatásait megváltoztatni. Hasonlóképp a rendszer—környezet szintjén kell változtatni az iskolahálózat és a települési környezet disszonanciája esetében is.

c) Az alkalmazással kapcsolatban a stratégiát és a taktikát szokták különválasztani. A továbbfejlesztés stratégiája magában foglalja a tervezés megfelelő elemeit, illetve kívánatos kombinációjukat, valamint a fejlesztés időbeli bontását. Az oktatásügy esetében például ez azt jelenti, hogy nem eredményes olyan tervet kiválasztani, amely más szintű problémák megoldására irányul, mint amilyeneket meg akarunk oldani. Ugyanakkor nem helyes egyetlen szinten végrehajtott változtatásról az egész probléma megoldását várni: a különféle szinteken végrehajtandó változtatásokat kombinálni kell. Az időtényező az oktatásügyben jelenti például azt, hogy bizonyos változtatásokat jobb nyári szünetben foganatosítani, mint tanítási idő alatt (a szükséges továbbképzéseket sűrítve, egy tanfolyamon adni); bizonyos iskolarendszeri átalakításokat elhalasztani addig, ameddig a demográfiai előrejelzések apadást jósolnak a tanulólétszámban; számolni a fejlesztési program „ki-

futásával” az érvényben levő iskolafokozatok szerint (pl. az új tantervek teljes kifutási ideje az elemi fokú oktatásban ma Magyarországon nyolc esztendő); stb.

A taktika leglényegesebb eleme a szervezet (szervezetrendszer) kulcspozícióinak és kulcsembereinek megkeresése és változásra való motiválásuk. Az oktatás-nevelés új technológiáinak elterjesztésében például nem föltétlenül azok a kulcsemberek, akik az iskolai szervezet formális hierarchiájában a legmagasabban állanak. Számos szervezetfejlesztés mutatja, hogy a leghatásosabb oktatásügyi kezdeményezések gyakran nem a megvalósítás, sem nem az irányítás szintjén születnek, hanem „oldalról”: a szervezeten (szervezetrendszeren) kívülről. (A pártbizottság támogatása, a tanács műszaki vagy más osztályának kezdeményezése stb. többször volt már záloga sikeres szervezetfejlesztési tevékenységnek hazai viszonyaink között.)

d) A szervezetfejlesztés értékelése logikailag természetesen következő lépése a fejlesztési tevékenységnek. A tényleges fejlesztő akciók azonban gyakran hiányos — nemegyszer különféle becsléseken alapuló — értékeléssel zárulnak, vagy egyáltalán nem zárja le őket értékelés. Ennek egyik magyarázata ismét csak szervezeti: a kutatást, fejlesztést és értékelést ellátó alrendszer vagy nem felel meg föladatának — esetleg szakmailag sincs fölkészülve rá —, vagy a fejlesztés végrehajtói (szervezeti egységük, alrendszerük részérdekeit követve) nem juttatják kellő információhoz, elzárják a valós helyzetelemzéstől őket. A fejlesztési terv végrehajtása, sőt már kialakítása során is számolni kell a szervezet részeinek összehangolásával, érdekellentétével (differenciációjával, a szükséges integráció hiányával). De az értékelés hiányos volta vagy teljes elmaradása nemcsak az eredeti fejlesztési tervet hiúsítja meg. Egyúttal fontos eleme a szervezet (szervezetrendszer) újabb problémáiról alkotott diagnózisnak.

4.2 Az emberi erőforrás fejlesztése

4.21 Gazdasági növekedés

A munkaerő-szükséglet, a termelékenység és az oktatás összefüggéseinek statisztikai, közgazdasági és neveléstudományi vizsgálata világszerte föllendülőben van. A szocialista országokban elsősorban ott, ahol a népgazdaság ún. *extenzív növekedési korszakát* fokról fokra egy új, *intenzív növekedési szakasz* váltja föl. A gazdasági növekedés extenzív szakaszának egyik legfontosabb jellemzője, hogy a növekedés mindenekelőtt a foglalkoztatottak számának gyors emelkedéséből adódik; az intenzív fejlődési szakaszban viszont a gazdasági növekedés legfontosabb forrása a termelékenység növelése. Ebben az összefüggésben az oktatásügy ma még csak alig fölbecsülhető jelentőségre tesz szert.

Hazánk most lépte át az intenzív gazdasági fejlődés küszöbét; a távlati fejlesztési terveknek ezért egyik elsődleges feladatuk a termelékenységen alapuló gazdasági növekedés alternatíváját kidolgozni. Mi ma a helyzet Magyarországon? Folyamatosan szűkülnek azok a források, amelyekből újabb munkaerőt lehetne bevonni a termelő ágazatokba. Demográfiai okokból fokozatosan csökken a munkába lépő fiatalok száma: az elmúlt években életbe léptetett társadalompolitikai intézkedések hatására számolni kell azzal, hogy kevesebb lesz a háztartásból kiváló női munkaerő. A mezőgazdaság megerősödésével és a vidéki iparfejlesztés nyomán lelassul a munkaerő mozgása a különböző ágazatok és földrajzi területek között: mind kevésbé számíthat az ipar a mezőgazdaságból átáramló munkaerőre, sőt általában a vidékről városba áramlás tendenciájára is. Ilyenformán a nem is túlságosan távoli jövőben csaknem kizárólag a termelékenység növelésére kell hazánk termelésének fejlesztésében támaszkodni.

Helyzetünk ebben a vonatkozásban korántsem kielégítő. A Magyarországgal azonos fejlettségi szinten álló országokban a termelékenység abszolút mértéke és fejlődési üteme is jóval

nagyobb a miénknél: a KGST-országok között meg éppenséggel az alsó harmadban vagyunk, ami a termelékenységet illeti. Égetően szükséges tehát, hogy a távlati tervezés föltárja azokat a tartalékokat, amelyek alapján a termelékenységet már a közeljövőben is emelni lehet, távlatilag pedig kiegyensúlyozottan fejleszthető általuk a magyar népgazdaság.

A termelékenység emelésének három fő forrására szoktak rámutatni.¹¹ Az egyik a hazai ipar termelési szerkezetének átalakítása: a gazdaságtalan gyártmányok megszüntetése, a korszerűekre való átállás, a KGST-országok közötti gazdasági együttműködési lehetőségek minél eredményesebb kiaknázásával. A másik forrás a munka- és üzemszervezés, amely a már meglevő munkaerő megoszlását optimalizálhatja. A harmadik, nálunk ügyszólván még érintetlen tartalék a munkaerő kvalifikációs szintjének rendszeres és tervszerű emelése.

A szocializmus fejlődésének új szakaszában az oktató-nevelő munka közgazdasági meghatározása is mind fontosabbá válik. Az oktatásügy ilyen közgazdasági-szociológiai szempontú elemzése arra a kérdésre keres választ, vajon hol az oktató-nevelő tevékenység helye a szocialista termelés rendszerében; milyen szerepet játszik az oktatómunka a termelés társadalmi szervezetében. Erre a kérdésre az emberi erőforrás vizsgálata ígér választ.

4.22 Az emberi erőforrás

Az erőforrás eredetileg közgazdasági szakkifejezés; természeti környezetünknek azokat a részeit szokták érteni rajta, amelyek a társadalmi termelés föltételei. Nélkülük nem indulhat meg és nem folyhat a termelés, mert a növény- és állatvilágot, a földet és természeti kincseit stb. az ember földolgozza a termelés során. Amikor *emberi erőforrásokról* beszélünk, azt hangsúlyozzuk, hogy a termelés során fölhasználendő föltételnek tekintjük az embert a maga tapasztalataival és képességeivel együtt. Ha a fejlődés fogalmát az emberi erőforrások fejlődésével kap-

csoljuk össze, akkor elkerülhetjük eltorzításait. Mert ha csak gazdasági szempontokat mérlegelnénk, akkor technicista egyoldalúságba esnénk, amennyiben minden fejlődést pusztán a gazdasági növekedés mutatóival akarnánk lemérni. Ha viszont a gazdasági szempontokat figyelmen kívül hagyjuk, akkor a fejlődést — akarva-akaratlanul — olyan princípiumnak tulajdonítjuk, amely kívül áll a társadalmi termelésen és az általa meghatározott termelési viszonyokon. Az emberi erőforrás szempontjából mérlegelve a kérdést *egyszerre figyelhetünk a fejlődés objektív tényeire és a fejlődést végső soron létrehozó emberre, akire ez a fejlődés természetesen vissza is hat.*

Az emberi erőforrás fejlődése azt jelenti, hogy fejlődnek az ember tapasztalatai és képességei, köztük termelési tapasztalatai és munkavégző képességei is. Kérdés, miként lehet az emberi erőforrás fejlődését befolyásolni; irányát meghatározni és ütemét meggyorsítani.

Az emberi erőforrás fejlesztését szolgálhatja:¹²

- az élelmezésügy fejlesztése; azaz az emberi élet fizikai-biológiai feltételeinek megteremtése, biztosítása és javítása;

- a közegészségügy fejlesztése, azaz a munkavégző képesség, valamint a tanulás és a gyakorlás fizikai-fiziológiai körülményeinek biztosítása;

- az oktatásügy fejlesztése, vagyis az intézményes képzés, illetve mindannak különböző szintű megalapozása, ami bevonja az embert a társadalmi termelés rendszerébe;

- a szakképzés és a továbbképzés rendszerének fejlesztése, ti. megteremtése annak a lehetőségnek, hogy a különböző szintű általános képzést követően az ember korszerű szakmai ismereteket stb. sajátíthasson el, s ismereteit, jártasságait és készségeit folyamatosan „szinten tartassa”, sőt továbbfejleszthesse;

- az önképzési motivációk, alkalmak és eszközök rendszerének fejlesztése, vagyis annak a helyzetnek kialakítása és fönntartása, hogy az ember saját „szellemi tőkéjét” folyamatosan gyarapítsa, kamatoztassa és fölhasználja.

Az emberi erőforrás fejlesztése és a fejlődés más tényezői korántsem fűzhetők össze egyszerű ok-okozati viszonyba. El-

méletileg-logikailag föltételezzük ugyan, hogy végső soron az emberi erőforrás fejlődése határozza meg a fejlődés más szektoraiban lezajló folyamatokat; ok-okozati viszony helyett mégis a bonyolult kölcsönhatásokat kell hangsúlyoznunk. Részben azért, mert az emberi erőforrás fejlesztésében közrejátszó más tényezők — különböző ágazatok — területén belül ugyancsak lezajlik az emberi erőforrás (saját emberi erőforrásuk) fejlesztése. Részben pedig azért, mert ezek az ágazatok hatnak ugyan a gazdasági fejlődésre (többek között úgy is, hogy az emberi erőforrást fejlesztik); viszont a gazdaság fejlettsége is visszahat rájuk, és meghatározza ezeknek az ágazatoknak — végső soron tehát az emberi erőforrás fejlesztésének — színvonalát és ritmusát.

Az *oktatás-gazdaságtan* — e világszerte bontakozó új tudományág — szakértői mind nyomatékosabban hangsúlyozzák az emberi erőforrás központi szerepét a népgazdaság fejlesztésében. A magyar szakirodalomban Jánossy Ferenc képviseli legpolemikusabban ezt az álláspontot: „...a döntő momentum mindenkor a munkaerő fejlődése, és ezért valamely ország gazdasági fejlődése végső soron — vagyis hosszú távra — a munkaerőben rejlő adottságok kibontakozásától függ.”¹³ A gazdasági fejlődés ütemét — s ebben számos hazai és külföldi közgazdász ért egyet — végelemzésben „a konkrét tevékenységi mód kvalitatív megváltozása”, azaz az emberi erőforrás fejlesztése szabja meg. Mindez nem új. Marx is hangsúlyozta — A tőkének abban a szakaszában, amelyben a munkafolyamatról írt — az emberi erőforrás meghatározó szerepét valamely termelőmód termelőerőinek rendszerében.¹⁴

Az oktató-nevelő munkának a társadalmi termelés szerkezetében elfoglalt helye ezek szerint a termelőerők meghatározó tényezőjének, az *emberi erőforrásnak a fejlesztése*.

4.23 Az *oktatás gazdaságossága*

Az *oktatás-gazdaságtanban* többféle módszert dolgoztak már ki annak megállapítására, milyen mértékben járulhat hozzá az oktatás a gazdasági növekedéshez. E módszerek gazdasági szá-

mításokkal kísérelnek meg választ adni az oktatásba beruházott anyagi eszközök megtérülésének mértékére. Közülük néhány tipikus eljárás alapelvét ismertetjük.¹⁵

a) *Az oktatási költségek és a jövedelem kapcsolata.* Az Egyesült Államok 20. századi gazdaság- és neveléstörténetére vonatkozólag több fontos elemzés készült. T. W. Schultz¹⁶ például kimutatta, hogy 1900—1956 között, változatlan valutaárfolyamon számolva, az oktatásra fordított költségek több mint háromszor olyan nagyra nőttek, mint a fogyasztói jövedelmek. Ez azt jelenti, hogy a fogyasztói jövedelmek minden 1 százalékos emelkedése az oktatásra fordított költségek 3,5 százalékos emelkedését vonta maga után. (Összehasonlításképpen: ez az arány az élelmiszerek vonatkozásában például 1:0,2; azaz 1 százalékos fogyasztói jövedelememelkedés az élelmiszerekre fordított költségek 0,2 százalékos emelkedésével járt együtt az Egyesült Államokban.)

De az oktatást nem pusztán lakossági fogyasztásnak tekinthetjük, hanem a beruházás egy sajátos formájának, úgynevezett „emberi beruházásnak”. (A fogyasztásnak az a szerepe, hogy bizonyos szükségleteket közvetlenül kielégítsen. A beruházás ezzel szemben közvetve elégíti ki szükségleteket, amennyiben segítségével más fogyasztási cikkeket állítunk elő.) Ebben az összefüggésben *emberi beruházásnak* minősül minden olyan költség, amelyet az emberi erőforrás fejlesztésére fordítanak; hiszen ezzel a munkaerő színvonala emelkedik, s rajta keresztül növekszenek a fogyasztási javak is. Az előbb idézett összefüggésnek megfelelően például az elmúlt félszázadban az emberi beruházás három és félszer gyorsabban növekedett az USA-ban, mint a fizikai tőkeberuházások; azaz az oktatásra fordítható beruházások 3,5-szer bizonyultak vonzóbbaknak, mint más beruházási terület.

Az „oktatási tőkét”, illetve az összes oktatási költségeket az elemzésnek megfelelően úgy számították ki, hogy az oktatásra fordított tényleges költségekhez hozzáadták azokat a keresetkieséseket is, amelyeket a tanulók szenvedtek, amiért tanulni mentek, nem pedig dolgozni. Egy teljesebb számítás (F. Machlup¹⁷) megkísérelte valamennyi ilyen típusú

költség föl kutatását és összegezését: az iskolarendszerű képzés költségein kívül a munkahelyi, a katonai és más képzési-továbbképzési helyek költségeit, valamint a kulturális kiadásokat is. Emellett a tanulók keresetkiesését azoknak a háztartásbeli anyáknak a keresetkiesésével is megpótolta, akik kisgyermekük gondozása-nevelése céljából otthon maradtak. E számítások szerint az USA ún. oktatási költsége nemzeti jövedelmük nyolcadrészére, a fizikai tőkének pedig több mint harmadrészére emelkedett.

b) *Az oktatás hozzájárulása a nemzeti jövedelemhez.* Ennek a számítási módszernek az a lényege, hogy külön-külön megállapítják: egy vizsgált időszakban a nemzeti jövedelem mekkora része magyarázható a termelésben részt vevő tőkével, és milyen hányada a termelőmunkával. Az olyan maradékot, amely nem vezethető vissza statisztikailag e két fő tényezőre, a munkaerő minőségében bekövetkezett változások számlájára írják. E maradékból kísérik meg azután az oktatás hozzájárulásának megállapítását.

Különbféle számítások születtek ezzel a módszerrel egy-egy ország — főként az Egyesült Államok — oktatási hozzájárulásáról. Egyik szerint az elmúlt félszázadban az USA termelésének csaknem egytizede tulajdonítható a munkaerő színvonal-emelkedésének. Más számítások a nemzeti reáljövedelem mintegy negyedrészt magyarázzák az oktatás hozzájárulásával. H. Correa¹⁸ viszont az amerikai (nem mezőgazdasági) nemzeti jövedelem emelkedésének 31 százalékát magyarázza a befektetett tőkével és a fölhasznált munkával; 59 százalékát a technikai haladással; 5 százalékra becsüli az egészségügy és 5 százalékra a különféle rendszerű oktatás hozzájárulását a jövedelememelkedéshez. Már az idézett adatok nagy eltérései is jelzik, hogy maguk a számítások aligha megbízhatók. Nemcsak azért, mert súlyos ellenvetéseink lehetnének a jövedelememelkedés fő tényezőinek megállapítása ellen; hanem azért sem, mert mindeddig nem sikerült megnyugtató módon bontani a maradékot. E bontás nélkül pedig épp azt nem tudjuk, hogy az oktatás mennyiben járul hozzá egy-egy szektor fejlődéséhez. A módszer legfőbb érdeme a világos gondolatmenet, amely az emberi erőforrások fejlődési hozzájárulására hívhatja föl a társadalomkutatóknak és a társadalom irányítóinak figyelmét.

c) *Az oktatási költségek hozama.* Az oktatási költségek hozamát az oktatás „magánhasznán” keresztül szokták mérni.

A gondolatmenet abból a különbségből indul ki, amely az egy-egy iskolafokozatot elvégzettek és el nem végzettek jövedelmei között fön áll. A különbségből levonják azt a keresetkiesést, amelyet az egyén azért szenvedett el, mert továbbtanult, s nem állott mindjárt munkába. Végül az így kapott jövedelmet — valamilyen választott kamatlábbal — tökécsítik, s ezt az összeget nevezik az oktatás hozamának. (Egy amerikai számítás szerint a főiskola „hozama” 12,5 százalék; egy másik számítás adatai az egyetem hozamát 5—10 százalékra becsülték.)

E számítási mód egyik fő hibája, hogy csupán az egyén jövedelmében beállott változást méri; azt gondolva, hogy az egyének közti jövedelemkülönbségből következtetni lehet az oktatás gazdasági-társadalmi hasznára is. A valóságban azonban egy ilyen visszakövetkeztetés nemcsak igen nehézkes, hanem nagyon pontatlan is. A másik nehézség abban rejlik, hogy a különböző egyének keresetarányaiban bekövetkező változásoknak tulajdonképpen csak kis része magyarázható az iskolázással. A nagyobb részt az adott társadalom szerkezetében elfoglalt hely, az osztály- és elosztási viszonyokban való részesedés indokolja. Egy-egy iskolatípus elvégzése vagy az onnan való lemorzsolódás csupán tükrözi az osztálytársadalom szerkezetét és osztályviszonyait. *Ilyenformán ez a mérési mód tulajdonképpen nem az oktatás hozamát méri meg, hanem a társadalom szerkezetében elfoglalt hely hozamát.*

d) *Nemzetközi összehasonlítás.* Ez a módszer abból a föltételezésből indul ki, hogy az egy főre eső nemzeti jövedelem és a beiskolázási arányok törvényszerűen összefüggnek.

Egy huszonnégy tőkés országra kiterjedő összehasonlítás, amelyet az egy főre eső nemzeti jövedelem, valamint az 5—14, 15—19 és 20—24 évesek beiskolázási arányai között végeztek, azt mutatta, hogy a gazdagabb országokban mindhárom korcsoportban magasabbak a beiskolázási arányok. Ezen az általánosabb összefüggésen belül is mennél magasabb az egy főre jutó nemzeti jövedelem, annál magasabb az idősebb korcsoportok beiskolázási aránya.¹⁹

Hasonló módszerrel készült elemzés hazánkban is, noha ennek az elemzésnek a célja nem az oktatásügy gazdasági hatásának analízise volt, hanem az oktatás vertikális tagozódásának

meghatározása a gazdasági fejlettség alapján. Nagy József²⁰ módszerének lényege a statisztikai összefüggés-vizsgálat a gazdasági fejlettség mutatói és a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok között. Ha statisztikailag kellő számú országból sikerül adatokat gyűjtenünk, és az adatok eléggé hosszú időre visszamenőleg rendelkezésünkre állanak mind a gazdasági fejlettséget, mind az iskoláztatási arányokat illetően, akkor a statisztikai elemzés során megbízhatóan előrebecsülhetjük a távlatokat is. (Nagy József szóban forgó elemzésében 8 szocialista és 43 kapitalista ország adatait dolgozta föl az 1950., 1955. és 1960. évekből.)

Az iskoláztatási arány — amelyet a szerző az egyik mutatószámoknak használ — nem más, mint az iskolába iratkozottak száma korcsoportjuk teljes létszámának százalékában. De milyen mutató méri legmegfelelőbben egy-egy ország gazdasági fejlettségét az oktatástervezés igényei szempontjából? Az oktatás-gazdaságtan külföldi szakemberei kimutatták már, hogy kapcsolat áll fenn az alapfokú képzés színvonala és az egy főre eső jövedelem között. Az egy főre eső jövedelem azonban igen durva mutatója a gazdasági fejlettségnek; s egyébként sem azt a célt szolgálja, hogy ennek alapján föltárjuk az összefüggést a munkaerő-szükséglet és a képzés között. Ezért Nagy József a foglalkozási-képzettségi rétegek alakulását tekinti a gazdasági fejlettség oktatástervezés szempontjából fontos mutatójának. Nem az egyes szakmák vagy szakmacsoportok változásait elemzi azonban, hanem azokat a legfontosabb tendenciákat, amelyek egy-egy nemzetgazdaság foglalkozási ágazatainak egymáshoz való viszonyában mutatkoznak meg. Éppen ezért döntőnek tartja a nem mezőgazdasági ágazatokban és a mezőgazdaságban foglalkoztatottak arányát; illetve az úgynevezett alapvető termelő ágazatokban (az iparban és a mezőgazdaságban), valamint a szolgáltatási ágazatokban alkalmazottak arányszámát. „Tekintettel arra, hogy a lakosság foglalkozás- és képzettségbeli rétegeinek átalakulását az oktatás, képzés, betanítás, átképzés, tanulás segíti elő, és az iskolarendszer (itt most beleértve a felnőttnevelést is) a nevelési célok megvalósítása mellett éppen az adekvát átrétegződés lehetővé tételét szolgálja, ezért a népesség foglalkozás- és képzettségbeli rétegeinek átalakulása mint a termelőeszközök fejlődésének következménye, velejárója, tükrözője között, és az iskolarendszer fejlődése között a legszorosabb összefüggést, kölcsönhatást tételezhetjük fel.”²¹

Ezek a megállapítások jól értelmezhetők az életszínvonal emelkedésével, a munkaerő-szükséglettel, valamint egy-egy adott ország gazdasági, társadalmi és politikai viszonyaival, tradícióival. Viszont nem tud-

nak válaszolni arra a kérdésre — pedig alapvető volna —, hogy milyen irányúak a föltárt összefüggések. Vajon a gazdasági növekedés okozza-e a nagyobb beiskolázási arányt, vagy pedig a magasabb beiskolázási arányok visszahatnak a gazdasági növekedésre, és emelik, gyorsítják?

E rövid áttekintés is érzékelteti azonban, hogy bár ezekkel a módszerekkel számos adatot földolgoztak már, és sok összefüggést sikerült kimutatni, ezek az összefüggések inkább föltételezettek, mint bizonyítottak. Ezért az ismertetett módszerek elsősorban azért jelentősek, mert *fölvetik a lehetőségét az oktatás gazdasági növekedésben betöltött szerepének*; ezt a szerepet azonban csupán hipotetikusan sikerül nekik is megfogalmazni statisztikai módszereikkel.

4.24 A gazdasági fejlődés trendvonala

E kísérletek közül is kiemelkedik *Jánossy Ferenc* magyar közgazdász koncepciója, amelyet a már idézett könyvben fejt ki részletesen. „Ma... úgy tűnik, mintha valamely ország gazdasága elsődlegesen a rendelkezésére álló gépparktól függne. Lassan feledésbe megy az a tény, hogy a gazdasági fejlődés igazi hordozója maga az ember...” Állítását a szerző a gazdasági fejlődés trendvonalának kimutatásával, alakulásának elemzésével igazolja.²²

Mi a trendvonal? Ha egy-egy ország gazdasági fejlődését grafikusan (koordináta-rendszerben) ábrázoljuk, emelkedő, de — a mindenkor gazdasági, bel- és külpolitikai eseményeknek megfelelően — hullámheggyekkel, -völgyekkel szabdaltnak látszó görbét nyerünk. Ha azonban — és ez a szerző fölismerése — a gazdasági fejlődést ábrázoló görbe legmagasabb hullámhegyeit összekötjük, meglehetősen nagy biztonsággal egyenest kapunk. Ezt az egyenest nevezi el a szerző trendvonalnak.

Mit fejez ki a trendvonal? Minthogy a gazdasági fejlődést ábrázoló görbe „hullámhegyeit köti össze, a trendvonal azt az ütemet jelzi, ahogyan az illető ország fejlődhetne, ha termelőerői a fejlődés minden szakaszában maximális intenzitással működhetnének. A trendvonal tehát egy-egy nemzetgazdaság fejlődési grafikonjának »idealizált görbéje«”.

Idealizált görbéről kell beszélnünk, mert valójában egyetlen ország gazdasága sem fejlődik ilyen zavartalanul. A termelőerők teljes kibonta-

kozását időről időre zavaró körülmények — válságok, háborúk — bontják meg. Mindebből arra lehetne következtetni, hogy e zavaró tényezők esetenként véglegesen is visszavetik egy-egy nemzetgazdaság fejlődését, azaz megtörik trendvonalát. A konkrét elemzések azonban mást, éppen e föltételezés ellenkezőjét mutatják. Könyve első részében a szerző öt állam (Japán, az NSZK, a Szovjetunió, Magyarország, Olaszország) gazdaságának 20. századi fejlődését analizálja, és ezen keresztül bizonyítja, hogy a fejlődés ritmusát megbontó körülmények csupán a tényleges fejlődés görbéjét törik meg, az eszmei görbét, magát a trendvonalat azonban nem. Ezt az állítást a világháborút követő helyreállítási periódusok vizsgálata igazolja. A vizsgált nemzetgazdaságok fejlődési görbéi, amelyek a háború rombolása következtében csaknem a nullpontig zuhantak, a háborút követő helyreállítási periódusban meredeken szöknek magasba; éspedig nemcsak a háború előtti fejlettségi fokig, hanem egészen addig, ameddig el nem érik azt a szintet, amelyre az adott időszakban a háború pusztítása nélkül emelkedtek volna. (E megnyújtott helyreállítási periódusokat — amelyekbe tehát a szerző nemcsak a háború előtti szint elérését, hanem az azontúl, a trendvonalig tartó emelkedést is beleszámítja — nevezik népszerűen „gazdasági csodáknak”, főként Nyugat-Németország és Olaszország esetében.

Egy-egy ország gazdasági trendvonalának töretlensége arra utal, hogy „a gazdasági fejlődés folyamatában feltétlenül léteznie kell valamely olyan döntő jelentőségű tényezőnek, amely csorbíthatatlanul túléli a háborút”.²³ Van tehát egy olyan objektív tényező, amely egy ország „potenciális gazdasági potenciálját” meghatározza: ez az objektív és állandó tényező pedig az emberiség maga. „A trendvonal meredeksége végső soron a munkaerő fejlődésétől függ” — állapítja meg a szerző.²⁴

Jánossy grafikonokkal, adatsorokkal és matematikai elemzéssel bizonyítja, hogy egy adott népgazdaság fejlődése végeredményben munkaerő-állományának minőségétől függ. Szerinte téves úton járnak azok a szakemberek, akik egy ország gazdasági fejlődését az ipari, mezőgazdasági, építkezési vagy kutatási és fejlesztési beruházások egyoldalú emelésével kívánják gyorsítani; mert nem ismerték föl, hogy egy gazdaság trendvonalát nem a kutatásokra és az ipari beruházásokra fordított összegek mérete határozza meg. „A gazdasági fejlődés üteme csaknem független a beruházási hányadtól” — szögezi le a szerző.²⁵ Hasztalan tesz szert ugyanis a népgazdaság a legmodernebb gyártmányok licenceire, ha a gyártáshoz nem áll rendelkezésére a megfelelő géppark; és hasztalan

importálná a legkorszerűbb gépeket, ha nincs megfelelő képzettségű szakmunkásgárda, amelyet a gépek mellé állíthatna. „... a gazdasági fejlődés ütemét végső soron csakis a konkrét tevékenységi mód kvalitatív megváltozása határozza meg.”²⁶

A „konkrét tevékenységi mód kvalitatív megváltozása” a munkaerő ki-, illetve átképzését jelenti. A termelőerők optimális kibontakozása esetén a munkahelyek mindig egy fokkal képzettebb szakembereket kívánnak, mint amilyenek az adott pillanatban jelentkeznek. A munkahelystruktúra sokkal nem előzheti meg a szakmastruktúrát, mert akkor a folyamatos ki-, át- és továbbképzés nem lenne biztosítható. A szakmastruktúra viszont — szabályos gazdasági fejlődés esetén — nem éri utol a munkahelystruktúrát, minthogy a szakemberek szüntelen kutatnak és fejlesztenek. Az optimális gazdasági fejlődés végső meghatározója tehát az a strukturális feszültség, amely ily módon szakma és munkahely között fönáll.

Éppen az oktatás az a tevékenység, amely a szakma- és munkahelystruktúra közötti feszültséget fönntartani hivatott; azaz *valamely népgazdaság trendvonalát alapvetően befolyásolja az általános és szakoktatás*. Egy ország gazdasági fejlődésének gyorsítása a szerző szerint mindig a munkaerő minőségének javításával kell kezdődjen. „A döntő segítség, mely a fejlődő országoknak adható, éppen azokban az eszközökben és módszerekben keresendő, amelyekkel szakmastruktúrájuk változása meggyorsítható. Erre nyújt módot egyrészt tanárok és szakemberek odaküldése ..., másrészt diákok és munkások kiképzése a fejlettebb országokban.”²⁷ Ilyen mérvű oktatási beruházásra azonban kapitalista gazdálkodás nem, csakis tervgazdálkodás képes. Kapitalista és szocialista gazdasági rendszer e döntő különbségének idejekorán való fölismerése és helyes kiaknázása biztosítja a szocialista társadalmi-gazdasági rendszer győzelmét a két világrendszer versenyében.

4.25 Társadalmi-gazdasági fejlődés és oktatástervezés

Föntebb jeleztük már, hogy mind szélesebb körben gyűrűzik az intenzív gazdasági növekedés és az oktatás összefüggéseinek fölismerése. De milyen eszközei vannak — sőt: vannak-e egyál-

talán eszközei — a kutatásnak arra, hogy e fölismeréseknek megfelelően kidolgozhatók a gazdasági szükségletekkel összehangolt oktatásügy terveit? Az oktatási és fejlesztési tervek egyesítésére többféle eljárást ajánlanak az oktatásüggyel foglalkozó közgazdászok, szociológusok és a tervezés szakemberei.²⁸

a) *Társadalmi módszer.* A társadalmi módszer kiindulópontként elfogadja azt a föltételezést, hogy az oktatásügy hozzájárul a gazdasági növekedéshez és a társadalmi fejlődéshez. De elegendő, ha az oktatás-nevelést humanitárius vagy szociálpolitikai tevékenységnek tartja; közgazdasági megfogalmazásban esetleg fogyasztásnak vagy társadalmi juttatásnak. Mindegyik kiindulásból az következik ugyanis, hogy az oktatásügyet főnn kell tartani, a műveltséget — minél magasabb szinten — „szolgáltatni” kell. Demográfiai előrejelzéseket készítenek tehát a tanulók szám, nem és kor szerinti összetételéről a meglevő iskolafokokozatoknak megfelelően. Kiszámítják az így előre jelzett létszámok és fokozatok költségkihatásait, és az oktatásügy befogadóképességét (fölszereltségét, ellátottságát stb.) a rendelkezésre álló összeg mértékéig határozzák meg. Ez a tervezési eljárás a legegyszerűbb, következésképp a legáltalánosabban használt: viszonylag megbízhatóan működik a meglevő oktatásügy fönntartása céljából; nem alkalmas azonban új oktatási rendszer kialakítására, iskolafokokozatok megtervezésére.

b) *A munkaerő-szükséglet módszere.* Ha az oktatáspolitikusoknak — és az oktatás tervezőinek — a szilárd meggyőződésük, hogy az oktatás (különösképpen pedig a szakképzés) a gazdasági növekedés szükséges vagy épp nélkülözhetetlen eszköze, akkor a munkaerő-szükséglet figyelembevétele válik az oktatás megtervezésének kiindulópontjává.

Azok a módszerek, amelyeket ma a távlati munkaerő-tervezés során alkalmaznak, többé-kevésbé kétségtelenül mind használhatóak, de egyik sem ad olyan pontos eredményt, amelyre a képzés struktúráját távlatilag is megbízhatóan építeni lehetne. Az extrapolációs módszer az egyes képzettségi rétegek növekedésének vagy csökkentésének ütemét vetíti ki

a jövőbe, de nem tud számot vetni egy robbanásszerűen beálló műszaki változássorozattal. A munkadók becslésein alapuló fölmérés megbízhatóan tájékoztat arról, hogy milyen fajta munkaerőt alkalmazna a munkahely a mai ismeretek szerint; e módszerrel azonban értelemszerűen nem deríthetjük föl a jövőben alapítandó ágazatok munkaerőigényeit. A történeti vagy nemzetközi összehasonlítások alapján kidolgozott tervek mögött az a föltételezés áll, hogy az egy bizonyos szintre eljutott nemzetgazdaságok minden esetben hasonló törvényszerűségek alapján fejlődnek tovább; csakis így vonható le tanulság az egy fejlődési fokozatba sorolt fejlettebb ország munkaerőhelyzetéből az ugyanazon fokozatba tartozó fejletlenebb nemzetgazdaság foglalkoztatottsági perspektívájára. A több oldalú megközelítés sem nyújt sokkal biztosabb eredményt, mert ma még teljesen bizonytalan, hogy a sokoldalú megközelítésben szereplő, a gazdasági fejlődést jelző statisztikai mutatószámokat milyen alapon választják ki. A legmegbízhatóbb valószínűleg az ún. szektormódszer, amikor ugyanis a tervezés alapjául a rendelkezésre álló munkaerő táblázatos fölosztása szolgál képzettségük és ágazati foglalkoztatottságuk szerint. Csak az a kérdés, hogy az ilyen táblázattal mennyire sikerül valóban részletekbe menően is jellemezni a munkaerő-szükségletet és kínálatot.

c) *Az oktatás és a termelés viszonyának módszere.* Ez a módszer a tervezés során alkalmazza azt a föntebb ismertetett oktatás-gazdaságtani kutatóeljárást, amely egy-egy ország gazdasági fejlettsége és beiskolázási színvonala között vizsgálja az összefüggést. Statisztikai kapcsolatokat keresnek az iskolázottak létszáma, a rendelkezésre álló munkaerő-struktúra képzettségének helyzete és színvonala, valamint az adott ország termelésének és szolgáltatásainak különböző szektorai között. Ezzel az eljárással — anélkül, hogy a munkaerő-szükséglet különféle bonyolultabb becsléseibe belebocsátkoznának — nagy vonalakban előre lehet jelezni a legfontosabb szerkezeti változtatásokat az iskolafokozatokban és az oktatási rendszerben. Számos becslés azonban csak föltételezés alapján történhet meg ismereteink mai szintjén — például az, hogy miként kell a tanárok létszámának a tanulókéhoz viszonylania, vagy a különféle termelékenységnövekedés milyen arányban vezethető vissza különböző gazdasági és társadalmi tényezőkre. Ezért az oktatás és a termelés viszonyának meghatározásán alapuló terve-

zési módszer önmagában ugyancsak nem nyújt kielégítő információkat az oktatásügy tervezéséhez.

d) *Összehasonlító módszer.* Az összehasonlító módszer nem egy adott ország gazdasági és társadalmi szükségleteinek becslését, illetve fölmérését veszi alapul, hanem nemzetközileg érvényesülő mutatókat, normákat és tendenciákat keres.

Leggyakrabban a következő szempontokat és indexeket szokták figyelembe venni:

- a nemzeti jövedelem hány százalékát fordítják az oktatásügyre (és az egyes iskolafokokozatokra milyen irányban);
- a közületi (fogyasztási, társadalmi juttatási) kiadások hány százalékát fordítják az oktatásügyre (és az egyes iskolafokokozatokra milyen arányban);
- az összes beruházások hány százaléka jut oktatásügyi beruházásokra;
- az érintett korcsoportok hány százaléka kerül beiskolázásra egy-egy iskolafokokozatban;
- a beiskolázottak hány százaléka morzsolódik le;
- az iskolás korú népesség, illetve az összes tanuló hány százaléka jár a különböző iskolafokokozatokba.

A nemzetközi összehasonlítások vonzereje kétségtelenül nagy; az összehasonlító munka — a megfelelő adatok birtokában — viszonylag egyszerű, mondanivalója viszont jelentősnek tűnik. Az ilyen összehasonlítások mégis több belső és külső problémát fölvetnek. Magán a módszeren belül például külön probléma, hogy a fölhasznált mutatókat milyen fontossági sorba rendezzük, és hogy milyen egyéb — gazdasági és társadalmi — mutatókkal kell kiegészítenünk őket. A módszer egészének alkalmazásával kapcsolatos fő problémát viszont az ilyen típusú összehasonlítások számos további nehézsége jelenti. (A különböző gazdasági és társadalmi rendszerű országokban, más-más történeti hagyomány birtokában és eltérő gazdaságfejlettségi szinten az oktatásügy jellemzésére használt mutatók és arányaik különféle jelenségeket takarnak.)

e) *Az emberi erőforrások értékelésének módszere.* A módszereknek az a csoportja, amelyet ezzel az elnevezéssel lehet összefoglalni, szélesebb körű, ennek következtében összetettebb az előbbieknél. Elméleti kiindulópontja az a fölismerés, amelyet az előbb már részletesebben is bemutatunk: hogy az oktatásügy — a szakmai képzéssel és az egészségüggyel együtt — az emberi erőforrás kiaknázásának, illetve fejlesztésének alapvető eljárása. Amikor tehát megkísérlik az oktatásfejlesztés terveit a gazdasági növekedés és a társadalomfejlesztés más terveibe integrálni, akkor az emberi erőforrás minél hatékonyabb fölhasználása a többi tervek egyik alapját alkotja. Az ilyen kiindulópontú tervezésben a helyzetelemzést a várható szükségletek mellett a célok analízisével is kiegészítik.

- A helyzetelemzésben figyelembe veszik: a foglalkoztatottságot, a rövid lejáratú szükségletek jelentkezését, az oktatási rendszer legáltalánosabb mutatóit, valamint az egyéb, kiegészítő jellegű képzéseket (legfőképp a munkahelyi kiképzési és továbbképzési programokat).

- A várható szükségletek föltárására fölhasználják az ismertetett eljárások valamilyen kombinációját.

- A célok analízise során nem előrebecsléseket nyújtanak, hanem igyekeznek földeríteni és rangsorolni a meglevő (megfogalmazott és hallgatólagos) oktatáspolitikai (gazdaság- és társadalompolitikai) célokat, majd pedig az emberi erőforrás fejlesztését a lehető legátfogóbb módon (nemcsak az oktatásügyet, hanem az említett különféle kiegészítő programokat is beleértve) fogalmazzák meg.

4.26 Tehetségpotencia

Egy ország gazdasági növekedésének gyorsítása oktatásügyi beruházások nélkül tehát aligha oldható meg. Ebből az következnék, hogy a beruházásra előirányzott pénzeszközöket iskolaépítésre, taneszközökre, pedagógusok létszámának emelésére, minőségük javítására stb. kell fordítani. Vagy még egyszerűbben szólva: iskolákat kell szervezni ahhoz, hogy a gazdasági fejlődés trendvonala eredménnyel befolyásolható legyen. E koncepció jegyében folyt le az elmúlt évtizedekben az ún. „har-

madik világ" országainak segítése-támogatása is számos oktatásügyi reformprogrammal.

Ez a fejlesztési eljárás azonban — éppen az előbb említett programok tanulságai szerint — csak egy bizonyos szintig alkalmazható. Mégpedig mindaddig, ameddig rendelkezésre áll megfelelő mennyiségű fiatal, akik akarnak és tudnak is továbbtanulni; vagyis képesek is, hajlandók is jelentkezni a megtervezett és fölállított iskolatípusokba.²⁹ A szükséges tanulói létszám meglehetősen hosszú ideig befolyásolható a fölvételi keretszámok arányainak módosításával, amellyel a jelentkezők egyik iskolatípusból (pl. a gimnáziumból) a másik párhuzamos iskolatípusba (pl. szakközépiskolába) terelhetők. Egy ponton túl azonban a gazdasági növekedés annyira fölgyorsulhat, hogy több a kereslet a diákok iránt, mint amennyi diák tud (bizonyítvánnyal rendelkezik) és akar (pályaválasztási irányultság) továbbtanulni. Azoknak a gyerekeknek az arányát az összes korcsoportra tartozó gyermekek közt, akik képesek és akarnak is továbbtanulni, nevezzük egy-egy korosztály továbbtanulási potenciájának. Mint a fönti gondolatmenetből következik, egy-egy korcsoport továbbtanulási potenciája — a fejlődés bizonyos szintjén túl — meghatározza, sőt behatárolja a gazdasági növekedés befolyásolásának lehetőségét az oktatásügy fejlesztésének segítségével.

Ezért következő kérdésünk az, *miként emelhető a gazdasági növekedés üteme a továbbtanulási potencia növelésén keresztül.* Ezt a kérdést az oktatásügyi és neveléstudományi irodalomban úgy is meg szokták fogalmazni, hogyan segíthető elő a „tehetségteremtés”.³⁰ A fejlődésnek azon a szintjén, amikor még rendelkezésre állt a megfelelő mennyiségű — továbbtanulásra képes és kész — diák, a kérdés nem vetődött föl, a tehetségtartalék kimeríthetetlennek tűnt. A következő fejlődési szakaszban — amikor bizonyos területeken már beiskolázási nehézségek mutatkoznak — fölmerül a tehetségkutatás problémája: föl kell fedezni megfelelő számú, továbbtanulásra alkalmas és kész fiataalt. A harmadik szakaszban azonban ez az eljárás sem elegendő már. A hagyományos tehetségkutatás he-

lyett „tehetségteremtés” kell; vagyis arra van szükség, hogy kifejlesszük, kineveljük a megfelelő számú, továbbtanulni képes fiatalot az egyes iskolafokozatokon és iskolatípusok számára.

Ez a kérdés oktatásügyi-pedagógiai megközelítése. A kérdés szociológiai vonatkozása nem a továbbtanulásra képes gyermekek, hanem a továbbtanulásra való hajlandóság kérdése. Mindez azonban továbbvezet ahhoz a kérdéshez, miként viszonyulnak bizonyos társadalmi rétegekbe tartozó családok gyermekei az iskolához, tanulmányi eredményeik miképpen függenek össze társadalmi rétegbe tartozásukkal, illetve pályaorientációjuk hogyan függ össze a különböző társadalmi folyamatokkal. E kérdések tárgyalására térünk rá a következő pontokban.

4.3 A tudás társadalmi elosztása

Alábbiakban azokat a társadalmi hatásokat írjuk le, amelyeket az oktatási rendszerben folyó érdemi munka vált ki. Ez az érdemi munka nem más, mint az oktatás-nevelés; mai viszonyaink között ugyanis — akár kívánatos, akár nem — az oktatási rendszerben folyó tevékenységek nagy része éppen az oktató-nevelő munka, sőt az ennek domináns részét kitevő tanítás köré szerveződik. A tanításnak természetesen megvan a célja és megvannak a feladatai — azaz tehát a hivatalos funkciója — a rendszeren belül. A tanítás tevékenysége is betölt azonban nem szándékolt, sőt esetenként nem is kívánatos funkciókat. A következőkben éppen ezt a helyzetet vizsgáljuk meg kissé részletesebben. Bár a terület széles, sok kutatás ismert már, és számos kérdés további kimunkálásra kínálkozik, összefoglalónkban nem térhetünk ki az oktatás-nevelés minden fontos összetevőjére. Ezért — főként a figyelem felhívása és orientálása végett — a központi kérdések közül válogattunk. Három problémára keresünk választ: a társadalom kultúrájá-

nak és az oktatási rendszerben (iskolatípusokban) tanított tudásnak az összefüggéseire; a tudás és az iskolarendszer viszonyára; valamint a tudás és a tantervek, a tanítás anyagának kapcsolatára.

4.31 A kultúra elemei és a társadalmilag érvényes tudás

A kultúra lényegét az adott társadalom viszonyrendszerének intézményesülésében foglaltuk össze. Azt mondtuk, hogy a társadalom kultúrája nem más, mint azoknak a tapasztalatoknak, tevékenységeknek és normáknak a rendszere, amelyek rögzítik, szabványosítják, áthagyományozhatóvá teszik — s ezáltal megszilárdítják — az emberek közt a társadalmi termelés alapján kiépült viszonyokat. Az iskolát viszont úgy fogtuk föl, mint a társadalomba való bevezetést szolgáló szervezetet, amelyben céltudatos, tervszerű és szervezett szocializáció, azaz nevelés folyik. Mindedig azonban nem tettük föl azt a kérdést, hogy a kultúra mely elemeit használja föl az iskola — tágabban: a belőle kiépülő oktatási rendszer — a társadalom tagjává tétel céljaira. Más szóval: *milyen sajátos elemeket választ ki az oktatási rendszer a társadalmi méreteken folyó szocializációhoz?*

Az eddig elmondottak alapján könnyű választ adni erre a kérdésre. Ha a szocializáció társadalmi méreteken folyik, akkor természetes, hogy az oktatási rendszerben csupán válogatnak a kultúra egészéből. Nem az oktatási rendszer ad mindent; az csak hozzátesz, kiegészít (esetleg kétségbevon) más kulturális elemeket, a szocializáció egyéb hatásait: kiválasztja a kultúra elemei közül a funkcióinak megfelelőit.

E válogatás sokfajta szempont szerint történhetik; a tanítás tartalmát tervező pedagógusok és oktatáspolitikusok régóta keresik a megfelelő megoldás útjait. (Különösen időszerű kérdés ez ma, amikor kultúránknak az a része, amelyet imént tapasztalatrendszer névvel foglaltunk össze, eddig nem látott növekedésnek indult; s ez sajátos feszültségeket okozott nemcsak a

tapasztalatrendszeren belül, hanem a tapasztalatok rendszere, valamint a kultúra többi eleme viszonylatában is.)

A tanítás tartalmának kiválogatásában leggyakrabban a következő szempontokat — vagy ezek kombinációját — szokták követni³¹:

- *Kiindulás a tanuló szükségleteiből és érdeklődéséből.* A tanítás így kiválogatott (és fölépített) tartalma elsősorban arra figyel, hogy mire kíváncsi a tanuló, mire van szüksége, mire kívánja és fogja fölhasználni a tudást.

- *Kiindulás a tanuló lehetőségeiből.* Ebben az esetben a válogatás főként arra figyel, hogy mit lehet egyáltalán nyújtani, átadni, elsajátíttatni a tanulóval; a tanuló pszichológiai jellegű tanulmányozása tehát milyen korlátokat szab a kultúra elemeinek átadásában.

- *Kiindulás a társadalmi szükségletekből.* Amikor ezt a kiindulópontot foglalják el, a válogatás végzői a társadalomnak azokat a szféráit elemzik, amelyekben az adott oktatási rendszer működik, amelyek együttesen az oktatási rendszer környezetét alkotják. Ha a társadalmi környezet differenciált, akkor szükségleteit is különböző szinteken és különböző eszközökkel lehet és kell meghatározni.

- *Kiindulás a szaktudományok specialistáinak véleményéből.* Ebben az esetben külön-külön figyelembe veszik a kultúra (főként annak tapasztalati szférája) területein végbement fejlődést, s ezt igyekeznek követni az iskolatípusokban, beépíteni a tanítandó tudás egészébe.

- *Kiindulás a társadalmi-politikai célokból.* Amikor elsősorban ezt a szempontot követik, akkor a kultúra egészéből azokat az elemeket válogatják az oktatási rendszer számára, amelyek a nagy társadalmi-politikai célokat közvetlenül támogatják.

Bár, mint hangsúlyoztuk, e szempontok külön-külön rendszerint nem, hanem csak összefonódva érvényesülnek, a kultúra elemeinek iskolai kiválogatásában egyik vagy másik szempont uralkodóvá válhat. A válogatás szempontjainak e sokfélesége — s a közöttük létrejövő, fölbomló sok lehetséges kompromisszum — nem magyarázható meg az oktatásügyön belül maradvá. A tanítandó tudás tartalmának kiválasztása társadalmilag determinált folyamat; befolyásolja, sőt meghatározza, hogy a társadalom kultúrájának bizonyos elemei a társadalom különböző osztályai és rétegei között miként kerülnek fölhasználásra. Ebből a szempontból a tanítandó kultúrelemek következő köreit szokták megkülönböztetni.³²

a) *Szakmai tudás.* Ide tartoznak a különböző szakismeretek, munkafogások, termelési technológiák stb. A szakmai tudás mennyiségileg és minőségileg igen gyorsan növekszik. Mennyiségileg: ez azt jelenti, hogy a termelőerők fejlődésével új meg új ismeretek integrálódnak bele; minőségileg: ez pedig annyit tesz, hogy a szaktudás anyaga rohamosan differenciálódik. A szakmai tudás köre elsősorban a kultúra tapasztalatrendszerébe tartozik, mégpedig a társadalmi munkamegosztás bizonyos szintjein működők kulturális tapasztalatrendszerébe. (Amikor az oktatás tervezői a társadalmi szükségletekből indulnak ki, elsősorban a szakmai tudás kiválogatásáig szoktak eljutni.)

b) *Hétköznapi tudás.* Ebbe a körbe a mindennapi életvitelhez szükséges ismeretek, jártasságok és készségek tartoznak, valamint a tevékenységek és a normák bizonyos rendszere. A hétköznapi tudás egyik része a tapasztalatrendszer legáltalánosabbban elterjedt elemei közé tartozik: elemi készségekre, jártasságokra, ismeretekre gondolunk itt, amelyek a mindennapi életben való elemi szintű tájékozódást segítik elő (gyakorlati tudás). A „hétköznapi tudás” másik részét azok a beállítottságok, magatartásminták és normák adják, amelyek főként a társadalmi érintkezésben és interakcióban fontosak, mert kijelölik az egyes személyek helyét e viszonyokban, és szabványosított formáikkal (mintáikkal) megkönnyítik a kapcsolatfölvételt (társasági ismeretek, társadalmi-társasági tudás). (Amikor az oktatástervezők a tanuló szükségleteiből, illetve lehetőségeiből indulnak ki, rendszerint e „hétköznapi” tudás különböző szféráiig jutnak el.)

c) *„Ünnepnap” tudás.* Ebbe a körbe a köznyelvi szóhasználatban megszokott kultúra javai tartoznak; vagyis elsősorban azok a tevékenységek és magatartásminták, amelyeket szabad időben, a termelőmunkán kívül és túl folytatnak (vö. 2.1 pont). Az „ünnepnap” tudásnak nincs használati vagy csereértéke, mint akár a szakmai, akár a „hétköznapi” tudásnak. Az „ünnepnap” tudás nem arra irányul, hogy akár a termelőeszközöket, akár emberi viszonyainkat jobban „kezeljük”. Az „ünnepnap” tudás — mai föltételeink közt — ennek megfelelően fő-

ként a műalkotások élvezéséből, előállításából, az ún. test-kultúrából stb. áll.

d) *Érvénytelen tudás.* A kulturális javak eddig felsorolt körei csökkenő sorban ugyan, de bizonyos mértékig mind társadalmilag érvényes tudásnak számítottak. Tudásunk köre azonban bővebb, mint amit aktuálisan föl tudunk és akarunk használni belőle. Ennek két oka van. Az egyik az, hogy tapasztalatrendszerünk folyamatosan változik: nemcsak állandóan bővül, hanem ennek megfelelően folytonosan avul is. A korábbi ismeretszerzés lépcsői, mai eredményeinket megelőző föltevések, tökéletlenebb találmányok stb. társadalmi méretekben haszontalannokká válnak (esetleg egyenesen károsakká is, ha akadályozzák az új áttörését, elterjedését); vagy pedig másodlagos, szakmai ismeretekké húzódhatnak vissza (a gyógyítás korábbi eljárásai például a gyakorló orvos ismerettárából az orvostörténezs tudásanyagába kerülnek át stb.).

A tudás érvénytelenségének másik oka kultúránk társadalmi megosztottságában keresendő. Vannak olyan tudáselemek, amelyek érvényesek az egyik társadalmi osztályba tartozók esetében, míg érvénytelenek más társadalmi rétegekbe, osztályokba tartozók számára. A társadalmi munkamegosztás föltételei ugyanis jelentős mértékben körülhatárolják, hogy a munkamegosztás adott struktúrájába kerülve mi számít megfelelő fölkészítésnek és mi „túlképzésnek”.

Mindebből az is világos, hogy az ünnepnap és az érvénytelen — a viszonylagos értelemben érvénytelen — tudás közti határ nem éles. Amikor az oktatás tervezői a szaktudomány véleménye és nézetei alapján kívánják korszerűsíteni a tanítandó tudás tartalmát, nehezen tudják eltalálni ezt a határt. Sokszor előfordul, hogy társadalmilag érvénytelen tudás is bekerül a tanítás tartalmába „ünnepnap” tudásnak minősítve, minősülve. Ugyanez fordított irányban is megtörténhet.

Az oktatási rendszer a szocializáció céljaira nem az egész kultúrát használja föl tehát, hanem ennek így vagy úgy válogatott elemeit. A válogatásnak hivatalos célja és föladata van; ténylegesen azonban társadalmilag meghatározott folyamat. A

meghatározó tényező itt az, hogy különböző társadalmi osztályokba (és osztályjellegű más együttesekbe) tartozók számára mi minősül társadalmilag érvényes szakmai, „hétköznapi”, illetve „ünnepnapi” tudásnak, s mi válik számukra a kultúra egészéből „érvénytelené”.

4.32 A tanítandó tudás és az iskolarendszer

Miként kerül átadásra az oktatási rendszerben ez a sokféle tudás? Miközben az oktatási rendszerben a tudás iskolatípusonként differenciálódik, végeredményben, mint láttuk, társadalmilag jellemző módon oszlik meg. Az iskolarendszer és különféle variációi történetileg a tudás fönt jellemzett társadalmi elosztása céljából alakultak ki. Mai formájukban és működésükkel is ezt szolgálják, s ezen keresztül — valamint az oktatási rendszer többi, ezzel összefüggő folyamatai révén — kapcsolódnak be társadalmi környezetük folyamataiba. Az iskolarendszerek tehát történetileg és társadalmilag meghatározottak; a determináció egyik fontos láncszeme pedig éppen a tanítandó tudás tartalma.

A tanítandó tudást — a kultúra társadalmilag érvényes elemeit — végső fokon a munkamegosztás adott szintjei (és a ráépülő tulajdonviszonyok) határozzák meg. A dilemma ennek megfelelően elvileg minden osztálytársadalom iskolarendszere számára ugyanaz. Egyfelől közvetlenül a termelőmunkára kell fölkészítenie, másfelől a továbbtanulásra. Másképp kifejezve: egyrészt át kell adnia a szakmai tudást (amelynek egy része az ún. „hétköznapi” tudás területére is átnyúlik; másrészt nyújtania kell az „ünnepnapi” tudást (az ún. „magas kultúrát”). A megvalósulás konkrét formái természetesen történelmi és társadalmi körülmények szerint változnak. A következőkben néhány változatot mutatunk be annak példázására, hogy a társadalmilag érvényes tudás változásai miként determinálják az iskolarendszert.

Az európai országok iskolarendszerében csaknem minde-

nőtt jól nyomon követhető, történeti eredetű kettősséget találunk. E kettősségek a közvetlen munkába állásra, illetve a továbbtanulásra készíteneek elő. A hasonlóságokat az oktatási intézmények kialakulásának története magyarázza. Ezekben az országokban ugyanis az iskolarendszer kétfajta iskolából „nőtt össze”. Az egyik iskolatípus fölülről lefelé építkezett, a másik alulról fölfelé.³³

A fölülről lefelé építkező iskolafokokozatok őse a középkori egyetem. Ahhoz, hogy megfelelő mennyiségű és képzettségű hallgatót találjon, nem volt elegendő a viszonylag gyér számú jelentkezőkből válogatni; elő is kellett készíteni őket az egyetemi tanulmányokra. Az egyetem alá épülő iskolafokokozatok célja tehát az volt, hogy fokról fokra fölkészítsék a jelentkezőket a felső fokon végzendő tanulmányokra. A tananyagot ennek megfelelően az egészből lefelé részekre, elemekre tagolták; alapelemeket és alapképességeket adtak át, amelyekre majd az egyetemen lehet ráépítkezni (latin stb.). Az ilyen iskolák egyúttal szocializálták a diákokat az iskola, az egyetem társadalmába; elfogadtatták normáikat, kialakították a hallgatókra jellemző magatartásmintákat stb. A tudás tartalma, amelyet itt és így lehetett elsajátítani, nagyrészt az „ünnepnap” tudás keretei közé tartozott. (Hozzátehetjük persze, hogy ez az „ünnepnap” — vagy társadalmilag esetleg egyenesen érvénytelen — tudás például egy pap számára valódi szakmai tudás volt.) Ezekre az iskolatípusokra leginkább a szelekció és a visszatarthatás szervezeti folyamatai voltak jellemzők. E folyamatok társadalmi hatása ma már jórészt közismert. Az elitiskolák „királyi útja” végső soron társadalmilag szűk bázison szerveződött. Zártága — az egyéni mobilitás lehetővé tételével — ugyanakkor az uralkodó osztályok folyamatos utánpótlását biztosította.

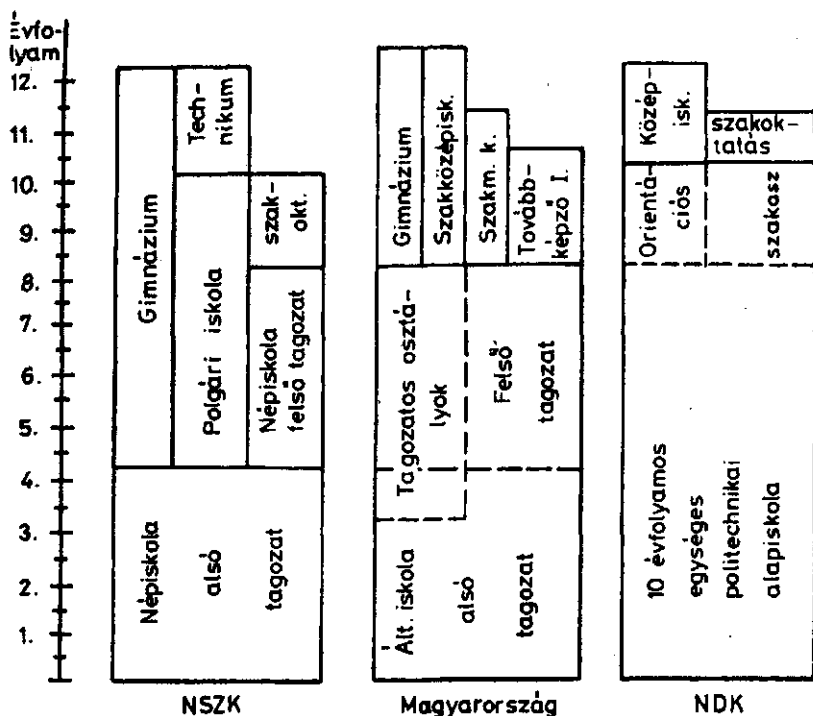
A fölülről lefelé építkező iskolafokokozatok mellett az újkor kezdetétől fokozatosan alakultak ki az alulról fölfelé építkező népiskola ősei. Míg az elitiskolák fő célja a továbbtanulásra való előkészítés volt, addig a népiskolák eredetileg főként jóléti intézménynek számítottak. Főadatuk kettős volt: egyfelől bizto-

sítaniuk kellett a társadalomba való beilleszkedést a kezdeti tökefelhalmozás és a földtől való megfosztás nagy társadalmi folyamatai közepette; másfelől bizonyos alapismereteket, alképességeket kellett nyújtaniuk ahhoz, hogy az eredeti környezetükből deszocializált családok gyermekei az ipari munkára és a munkásság körébe szocializálódjanak. Ennek megfelelően az alulról fölfelé építkező népiskolákban a tanítandó tudás anyagát elsősorban a szakmai és a „hétköznapi” tudás területéről válogatták. Az alulról fölfelé építkező iskolafokokozatokon belül különösen a rekrutáció és az orientáció szervezeti folyamatai hordoztak társadalmi funkciókat.

A különböző országok iskolarendszeréről folyó vitákban ma ez a kettősség elsősorban úgy jelentkezik, mint a középfokú oktatás problémája. A változott helyzetnek az a magyarázata, hogy az elemi fokú oktatásban ma már mindenütt megtörtént az egyesítés: az alulról fölfelé építkező népiskola, illetve a felülről lefelé épülő elitiskola kezdőszakaszának valamiféle egységesítése. Középfokon azonban a kettősség a legtöbb iskolarendszerben megmarad, sőt — részben az intézményileg egységes elemi fokú oktatás, részben a társadalmi-politikai küzdelmek hatására — a korábbiaknál feszítőbb formában jelentkezik.³⁴

A 4.5 ábrán a kettősség három szerkezeti megoldását mutatjuk be. Az egyik lehetőséget az NSZK oktatási rendszere reprezentálja, ahol a kétfajta fölkészítés már tízéves korban külön iskolákban folyik, jöllehet az oktatási rendszer egészében ezt a kétfajta hivatalos funkciót teljesíti. A másik lehetőséget pedig az NDK iskolarendszerén keresztül illusztráljuk, ahol a kétfajta fölkészítés alapozó iskolában történik, a szétválasztás csupán tíz év múlva következik be. (Mint a 4.5 ábra mutatja, hazánk szerkezeti megoldása középütt foglal helyet, jöllehet közelebb van az NDK, mint az NSZK megoldásához. A fölszabادلás előtti magyar iskolarendszer nagyjából az NSZK mai rendszerének sajátosságait hordozta magán.)

Nyilvánvaló, hogy a kétfajta megoldás alapvetően különbözik egymástól az oktatás demokratizmusában: míg az NSZK oktatási rendszere a mélységesen antidemokratikus porosz fölépítést örökíti tovább, addig az NDK a legkorszerűbb, demokratikus elvek alapján építette ki szocialista iskolarendszerét. Alapvető különbözőségeik ellenére mi a jelen ösz-



4.5 ábra. A hivatalos funkció meghatározza az iskolarendszerek szerkezeti fölépítését

szefüggésben az azonosságokra is szeretnénk rámutatni. Nevezetesen arra, hogy az iskolarendszernek a szakképzés és a továbbtanulásra föl- készítést kettősségét mindenképp vállalnia kell. Ez olyan hivatalos funkció, amelynek nyomait valamennyi iskolarendszer magán viseli, a mi általános iskolánk is. Az alapvető eltérés abban van, hogy ezt a föl- készítést el lehet végezni külön-külön intézményekben és egységes intézmé- nyekben is.

Látható, hogy a magyar iskolarendszerben mindkét fajta megoldás sze- repel. A szakmai és továbbtanulásra való föl- készítést középfokon már el- különül, alapfokon azonban egységes intézményben — az általános isko- lában — történik. Mindez talán segít megérteni azt a megállapítást, hogy a mi általános iskoláknak egyszerre két fajta hivatalos funkciót kell ellátnia: föl kell készítenie a továbbtanulásra, illetve a munkába állásra

(szakmai kiképzésre). A hivatalos funkciók e kettőssége, mint látjuk, annak a társadalomnak a szükségletéből fakad, amelyben még fennáll a társadalmi munkamegosztás. Ez az ún. egységes iskolák egyik leg súlyosabb dilemmája.

Összefoglalóan elmondhatjuk tehát, hogy a hivatalos funkció — amelynek gyökere az általánosan megfogalmazott társadalmi szükséglet — meghatározza az oktatásügyi dokumentumokat és az oktatási rendszer szerkezeti problémáit is. A hivatalos funkció s az ezt megfogalmazó dokumentáció kapcsolja egybe az egyes iskolákat oktatási rendszerré. A hivatalos funkció az iskola és az oktatásügy szempontjából tehát sarkkérdés, további taglalásától e helyütt mégis eltekintünk, minthogy ezekkel a kérdésekkel részletekbe menően foglalkoznak a többi neveléstudományi tárgyak (neveléstudomány, didaktika, iskolaszervezet, összehasonlító pedagógia stb.).

A kétfajta út egyesítésének egy újabban keletkezett kísérlete az egységes (*komprehenzív*) iskola (középiskola) szervezeti formája.³⁵ Ebben a formában igyekeznek folytatni az elemi fokon megkezdett egységesítést: a népiskola és az elitiskola típusú intézmények egybeolvasztását. De mivel a tanítandó tudás tartalma nem szervezeti kérdés, hanem oktatásügyön kívüli, társadalmi determinánsai vannak, ezért a társadalmi meghatározottság ezekben a szervezeti keretekben is megmarad. Ebben az esetben az oktatási rendszer különféle szervezeti folyamatai látják el azokat a társadalmi funkciókat, amelyeket korábban az iskolarendszer megkettőzése töltött be. Újabb szervezési eljárásokkal a társadalmi determináció hatása tovább csökkenthető. Az osztály-órarendszer fölbontása, az osztályzás megszüntetése, a bukás nélküli továbbhaladás (automatikus promóció) gyakorlata, az értékelés eljárásainak továbbfejlesztése, a tanítás tartalmának szabadabb megválasztása (fakultatív tantárgyrendszer) bizonyos mértékig csökkenthetik a társadalmi determináció hatását. Mivel azonban ez az oktatási rendszeren kívülről származik, és oka a társadalmi munka megosztásában, valamint a társadalom tagoltságában keresendő, ezért az egységes iskolák szervezése és továbbfejlesztésük említett eljárásai

végeredményben inkább elrejtik a tudás társadalmilag differenciált elosztásának tényét, mintsem megszüntetik.

Az elmondottakból érthető meg a magyar általános iskola és továbbfejlesztésének problematikája. E problémakör a következő kérdéseket megállapításokat foglalja magában:

- *Az általános iskola két iskolatípus: a népiskola és a gimnázium egybeépüléséből alakult ki.* Ez kétfajta hagyomány, kétfajta pedagóguskultúra, a különböző mechanizmusok együttélését jelenti. Ahhoz, hogy az általános iskola valóban egységessé váljék, a különféle hagyományok és a nyújtandó tudás tartalmának különbözőségeit kell fölszámolni.

- *Az általános iskola egyszerre két (hivatalos) funkciót lát el.* Egyfelől fölkészít a munkába állásra, illetve a közvetlen szakmai továbbtanulásra, másfelől előkészít a felső fokú továbbtanulásra, illetve az oda vezető középfokú útra (gimnázium). Munkáját tehát úgy kell végeznie, hogy ezeket a mai viszonyaink közt ellentétesnek számító kívánalmakat egyszerre, ugyanabban a szervezeti formában és szervezési eszközökkel tudja megvalósítani.

- *Az általános iskola jelenlegi formájának mindenfajta szervezeti továbbfejlesztésében számolni kell ennek az alapvető dilemmának a meglétével, fennmaradásával.* A választás korének kitolásával, az iskolázás kötelező korhatárának meghosszabbításával a dilemma nem oldódik meg, csupán elodázódik, a feszültségek esetleg nyugtalanítóbbak lesznek. Az oktatási rendszer bizonyos szervezeti mechanizmusainak megváltoztatásától várható, hogy a szelekció és a visszatartás társadalmi hatása csökken; de csak olyan mértékben, amilyen mértékben szocialista társadalmunk viszonyai és az erre épülő érdekviszonyok átalakulnak, továbbfejlődnek.

- *Az általános iskola egységessé tételében — egységes jellegének elmélyítésében, megerősítésében — nemcsak a szervezeti-infrastrukturális kérdésekre kell figyelniünk, hanem mögöttük az ezeket meghatározó tartalmi kérdésekre.*

4.33 A tananyag fölépítése és az oktatási rendszer szervezeti folyamatai

A következőkben azt nézzük meg, hogy a tanítás folyamatában miként érvényesül a társadalmi meghatározottság, s miként hat vissza az oktatási rendszerben lezajló szervezeti folyamatokra.³⁶ Itt a legfontosabb kérdésre, a tantervre figyelünk, amely szabályozza és befolyásolja a tanítandó anyag fölosztását, valamint a pedagógus és diák ezzel kapcsolatos tevékenységét, viselkedését.

Elméletileg a tanítás anyagának kétfajta fölosztása, megszervezése lehetséges. Az egyik forma a tantárgyakra bontott, ún. gyűjteményes tanterv. A gyűjteményes tanterv jellegzetesége, hogy az ismereteket az eredeti szaktudomány rendszerének megfelelően állítja össze. Az anyagot elemeire bontja; az elemeket egy-egy tudomány logikájának sorrendjében állítja össze. A fölépítésben szintek, fokozatok, lépcsők állapíthatók meg; az egyik szint elérése logikailag előfeltétele a következő szint elérésének. Az ilyen típusú, gyűjteményes tanterv annál jobban van megszervezve, mennél kevesebb az átfedés a különböző tárgyak anyagai közt, és mennél kevesebb ismétlődés fordul elő egy-egy tantárgy anyagán belül. Ha a tantárgyak közti határok világosak és egyértelműek, akkor viszonylag könnyű összhangot teremteni a különböző tárgyak tanítása között; a tantárgyi koordináció minden tárgyban könnyíti a saját anyag elsajátítását, a másik tárgy segítségével. A gyűjteményes tanterv bővíthető-szűkíthető anélkül, hogy szerkezeti változtatásokat kellene végrehajtani rajta. A tanításra szánt idő szűkítésekor elegendő tantárgyanként csökkenteni a megtanítandó elemek számát anélkül, hogy magának a tantervnek a gyűjteményes jellegén kellene változtatni. Ugyanígy történik a bővítés is: a szükségesnek ítélt tudásanyagot új tantárgyba szervezve, a tanítás anyagát bővíteni lehet anélkül, hogy a tanterv szerkezetén alapvető változtatásokat kellene végezni.

A tanítás anyagának másik fajta megszervezését az ún. integrált tanterv képviseli. A gyűjteményes tantervvel szemben itt

problémakörök, gyakorlati helyzetek, termelési föladatak, társadalmi funkciók állanak a középpontban, s körük szerveződik a hozzájuk szükséges tanítási anyag. Az integráció elvét nem valamely szaktudomány diktálja, hanem a világnézet, a nevelésfilozófiai alapállás, a konkrét társadalmi-termelési gyakorlat stb. Az integráció alapelveül választott probléma, szituáció, funkció stb. nem határozza meg egyértelműen a kiválogatandó tanítási anyagot. A válogatás logikája nem a tudás belső struktúrája, hanem fölhasználásának, alkalmazásának, társadalmi érvényességének logikája. Ennek megfelelően nehéz alapelemekre bontani a tudásanyagot és megfelelő szinteket megállapítani. Ehelyett viszont aránylag könnyen ellenőrizhető, hogy az elsajátított ismeretek mennyire funkcionálnak, hogyan sikerül őket gyakorlatilag is alkalmazni. Jól körvonalazott határok nem az ismeretek között vannak, hanem az új meg új problémák, funkciók, gyakorlati helyzetek stb. között, amelyekre tekintettel az anyag kiválogatásra kerül. Ennek megfelelően a cél nem is bizonyos szintek, lépcsőfokok elérése, hanem bizonyos készségek és jártasságok elsajátítása, begyakorlása. Az összehasonlítás alapja nem az elsajátított tudáselemek száma, hanem az, hogy ki-ki milyen gyakorlottan tud ellátni egy-egy funkciót. Az integrált tanterv rendkívül rugalmas a kis és folyamatos változtatásokkal szemben; hiszen a tanítás tartalmát az integráció elveinek megfelelően szakaszonként újra lehet válogatni. Alkalmatlan viszont nagy, strukturális változtatásokra, mert akkor az integráció alapjául szolgáló elveken kell változtatni, ami kihat a tanítás anyagának teljes szerkezetére, egész megszervezésére.

Tiszta formában nemigen találkozunk sem gyűjteményes, sem pedig integrált tantervvvel; gyakorlatilag a kétfajta tananyagszervezés különböző kombinációkban valósul meg. E kombinációk azonban jellemezhetők az egyik vagy a másik tananyag-szervezési típussal. Ezért lehetséges tehát, hogy a gyűjteményes, illetve az integrált típusú tantervek társadalmi hatásairól is szölgünk.

- *A pedagógus szempontjából:* A gyűjteményes tanterv

világosan körülhatárolja a pedagógus szerepét mind kollégáival, mind felügyeleti szerveivel, mind pedig tanítványaival szemben. A gyűjteményes tanterv alapján dolgozó pedagógus egy vagy több tárgy szakembere. Felügyeleti szervei ezért vagy szakmailag vonhatják felelősségre, vagy mint az oktatásügy tisztviselőjét; a két szerep aránylag jól elkülöníthető. A testületben ő vagy munkaközössége képviseli az illető tárgyat; ebben szakmailag ő az illetékes. Szakmai érvényesülése is aránylag világosan körülrajzolható: szaktárgyában, tudományában szerezhethet további fokozatokat, érhet el sikereket. Az integrált tanterv ezzel szemben a pedagógus csoportmunkájára van alapozva. Egy-egy problémahelyzet köré gyűjtött ismeretanyag földolgozásához esetleg egész pedagóguskollektíva kell; személyes csoportkapcsolataik ezért döntővé válhatnak az együttműködés során. A rá (rájuk) bízott csoport előrehaladásáért könnyebb megállapítani a személyre szóló felelősséget: ez egyértelműen a vezetőt terheli, aki az ismeretanyagokat integrálja. Az integrált tanterv esetén könnyebb érvényesíteni a tanulók megítélésében a többféle (nevelői, szakmai stb.) szempontokat, akárcsak a pedagógus megítélésében. Ilyen körülmények között könnyebb az ellenőrzés és a felelősség megállapítása a különféle szinteken (igazgató, járási felügyelet stb.). A pedagógus karrierlehetőségei az oktatási rendszeren belül maradnak, az eredményesen szervező pedagógus az oktatásügy többi szintjein is jó vezetővé válhat.

● *A tanuló szempontjából:* A gyűjteményes tanterv jól körülhatárolja a tanuló tennivalóit: nincs más dolga, mint tanulni, a tanár lépésről lépésre elvezeti a többet tudás magaslataira. Az elért teljesítmények mértéke stb. szintén megfelelően meghatározható, objektíve eldönthető. A tanuló teljesítményeit egyszerre többen ítélik meg, természetesen több szempontból is. A tanulóknak azonban nincs lehetősége és mozgásszabadsága az ismeretanyag variálására, kölcsönös fölhasználására, alkotó összevetőzésére. Szakmai viszonylatban ki van szolgáltatva a tanárnak; a szaktárgyon belül a tanár illetékessége autokrata vezetésbe és tanulói alárendeltségbe fordulhat. Az

integrált tantervi rendszer esetében a tanuló mozgásszabadsága nagyobb, variációs lehetőségei bővebbek. Nagyobb beleszólási lehetősége van abba, hogy milyen ismeretek, jártasságok, készségek, mekkora tudásanyag szükséges egy-egy problémakör megoldásához, egy-egy témakör kidolgozásához. Ezzel szemben azonban szerepe pontatlanabban körülírt; az összehasonlítás közte és társai közt bizonytalanabb. Ebben az értelemben tehát a vezető egyéni megítélésének lehetősége nagyobb.

● *Az értékelés szempontjából:* A gyűjteményes tantervbe szervezett ismeretanyag fokról fokra viszi el a tanulót az ismeretek egészéhez. A teljes ismeret birtokában azután világossá válik, hogy maga a rendszerezés alapelve tulajdonképpen bizonytalan, és csak didaktikai célokat szolgál. A gyűjteményes tanterv elve önmagát szünteti meg; értelme az, hogy végül elvezessen a tudás csúcsára. A „visszatartott” tanuló számára azonban a gyűjteményes tanterv nem biztosít semmiféle lehetőséget. Ha valaki menet közben lemarad, nem szerez viszonylag befejezett tudást. Csupán a tudás egészének bővületében élhet, amely egészre még nem vagy egyáltalán nem tudott szert tenni. A gyűjteményes tantervi rendszer azt sugallja, hogy érvényes tudásra csak így, fokról fokra lehet szert tenni. Az integrált tanterv ezzel szemben a használható, a beváltható készségek és jártasságok elsajátítására teszi a hangsúlyt. Ebben az értelemben minden résztvevő profitál a tanításból, ha más-más fejlettségi fokú készségekkel, jártasságokkal kerülnek is ki az oktatási rendszerből. Az igazi visszaigazolást azok az élethelyzetek teremtik meg, amelyekben az egykori tanuló — készségei birtokában — csakugyan helyt is tud állani. Az integrált tanterv nem ígéri az ismeretek teljességét, csupán azt, hogy elindít egy úton, amelyet kinek-kinek már az oktatási rendszeren túl, önállóan kell végigjárnia: szükség szerint bővítenie tudását, gyakorolnia készségeit.

Az elmondottakból kiderül, hogy a gyűjteményes tanterv elsősorban az „ünnepnap” tudás rendszerbe szervezésére alkalmas, valamint azoknak az ismereteknek az egybefűzésére, amelyek a szakmai tudást közvetlenül előkészítik, vele érintkez-

nek. Az integrált tanterv viszont főként a „hétköznapi” tudás nyújtására, illetve a szakmai tudás gyakorlati vonatkozásainak megszervezésére alkalmas.

Ennek megfelelően a különböző tantervi típusok jellegzetesen megtalálhatók az alulról fölfelé, illetve a fölülről lefelé építkező iskolarendszerben; abban tehát, amely elsősorban az „ünnepnap”, illetve főként a „hétköznapi” tudás nyújtására specializálódott. Az elitiskolák jellegzetessége a gyűjteményes tanterv, illetve e típus dominanciája a tudásanyag megszervezésében. Ezzel szemben a népiskola mindenfajta változatában nagyobb szerep jut az integrált típusú tantervtervezésnek és tananyagelosztásnak.

Az előbbieken kifejtettük az oktatási rendszer kettős útjának társadalmi determináltságát, valamint ebből érthető társadalmi hatásait. Mivel a gyűjteményes és az integrált típusú tantervek aránylag jól megkülönböztethetők a kettős iskolarendszer különböző típusaiban, az előbbiekhöz hozzátehetjük: a gyűjteményes, illetve az integrált tananyagelosztás ténye további társadalmi funkciókat is ellát. Társadalmi hatásai elmélyítik és erősítik azt a tényleges funkciót, amelyet a társadalomilag érvényes tudás elosztása az oktatási rendszer csatornáin belül teljesít.

4.4 Az oktatásügy szervezeti folyamatainak társadalmi kötöttsége

Az oktatásügyi szervezetrendszerben lezajló folyamatok, mint mondtuk, hatással vannak társadalmi környezetükre. E hatások közül egyeseket előre elterveznek és pozitívnak ítélnék meg; más hatások viszont bekövetkeznek anélkül, hogy megtervezték volna őket. A nem tervezett hatások részben nemkívánatosak is; kiküszöbölésük tehát az oktatásügyi szervezetrendszer továbbfejlesztésének fontos feladata.

Az elmúlt esztendőkből hazánkban is, külföldön is számos kutatás irányult az oktatásügy társadalmi hatásainak földerítésére. Összes eredményüket ebben az összefoglalásban természetesen nem tehetjük közzé.³⁷ Ezért a már eddig is igazolt legfontosabb tanulságokat néhány lényeges szervezeti folyamat köré csoportosítjuk. E szervezeti folyamatok az oktatásügyi szervezetrendszer számára történő tanulói-hallgatói rekrutáció, a szervezetrendszerben lezajló ún. szelekciós-orientációs folyamatok, valamint a rendszeren belüli „tanulóáramlás” visszatartásának társadalmi összefüggései.³⁸

4.41 Rekrutáció

A rekrutáció az a folyamat, amelynek során az oktatási rendszer (mint az oktatásügy alrendszere) biztosítja tagjainak utánpótlását. A 4.1. pontban szóltunk már a pedagógus-utánpótlás néhány kérdéséről; ezúttal elsősorban a tanulói utánpótlásra gondolunk. A felülről lefelé épülő iskolafokokozatok tanulói utánpótlása szoros kölcsönhatást mutat a társadalom rétegződésével: egyrészt „leképezi” a társadalom főnnálló viszonyait, másrészt vissza is hat rá, megerősítheti. Az oktatási rendszer ún. rekrutációs folyamatait — e folyamatok okait és eredményeit — ezért társadalmunk rétegződésével szoros kölcsönhatásban kell tárgyalnunk.

A hatvanas években a szocialista országok statisztikájában és szociológiájában kibontakozó vita akörül forgott, hogy mennyiben tagolt egy-egy szocialista ország társadalma. Statisztikailag is bizonyítást nyert: a különböző társadalmi rétegekbe tartozó szülők gyermekeinek tanulmányi eredménye követi a társadalmi rétegek „lépcsőfokait”.³⁹ Ilyen vizsgálatokat külföldön már a harmincas években kezdtek végezni; Nyugat-Európában pedig nagyszabású adatgyűjtéssel, országos érvénynyel derítették föl ezt a szabályszerűséget a második világháborút követő esztendőkből több országban (Anglia, Franciaország, Nyugat-Németország, Svédország). A hatvanas évek de-

rekáig azonban csupán a pedagógiai tapasztalatra voltunk utalva a hazai viszonyok között. 4.2. táblázatunkon az 1963-as országos háztartásvizsgálatból idézünk, amelyet a Központi Statisztikai Hivatal hajtott végre.

4.2 táblázat. Általános iskolás tanulók átlagos tanulmányi előmenetele a 8. évfolyam végén a szülők munkajellegcsoportja szerint

Munkajellegcsoport (szülők)	Átlagos tanulmányi előmenetel (gyerekek)
Vezető állású, értelmiségi	4,45
Értelmiségi	4,23
Alkalmazott	4,23
Szakmunkás	3,84
Betanított munkás	3,58
Segéd munkás	3,38
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	3,46

Ferge Zsuzsa: Társadalmunk rétegződése. (Bp., Közgazdasági, 1969) 222. nyomán

A táblázaton jól figyelemmel kísérhető az általános iskola 8. évfolyamát végzettek átlagos tanulmányi előmenetele alapján az imént jelzett törvényszerűség: csaknem minden társadalmi réteg gyermekeinek az átlaga jól észlelhetően eltér az előző rétegbeli gyermekcsoport átlagától.

Bár nincs okunk rá, hogy a kép statisztikai hitelében kételkedjünk, egybevetethetjük egyéb, országos érvényű (reprezentatív) adatgyűjtés eredményével. Ha a különböző társadalmi rétegbe tartozó gyerekek átlagait „lefölözzük” — azaz a jelesekkel és az elégtelennel jellemezzük őket —, akkor egy 1966-os KSH-vizsgálat szerint a következő különbségeket kapjuk (4.3 táblázat).

A táblázaton — amelyen egy kissé más foglalkozási csoportok szerepelnek, minthogy itt egy más adatgyűjtést idéztünk — jól figyelemmel kísérhető a jelesek közül a vezető állású értelmiségiek kiugróan magas aránya és a segéd munkások elenyészően csekély aránya. És fordítva: az elégtelenek közt a vezető állású, értelmiségi gyermekek igen alacsony, másrészt a segéd munkások számottevően magas aránya. Vagyis: ha így

4.3 táblázat. Általános iskolai 8. osztályos tanulók százalékos megoszlása (jelesek és elégtelenek) a szülők foglalkozási csoportjai szerint

Szülők foglalkozási csoportja	Jelesek, %	Elégtelenek, %
Vezető állású és értelmiségi	44,6	1,0
Alkalmazott	24,3	3,3
Szakmunkás	11,5	7,1
Betanított munkás	9,4	8,5
Segédmunkás	6,6	10,6
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	9,0	7,8

Erdész Tiborné—Timár János: A családi-társadalmi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezése. (Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1966. Bp., Akadémia, 1967). 92. nyomán

„lefölözünk” a tanulmányi eredményeket, a társadalmi rétegek közti különbségek még markánsabbakká válnak.

Az elmondottak alapján könnyen fölvetődhet, hogy vajon nem az osztályzatok sajátos jellegéből következnek-e ezek a különbségek. A didaktikai tanulmányokból bizonyára ismert jelenség, hogy az osztályzatok adása-elnyerése nagyban függ a pedagógus személyétől, előítéleteitől is. Vajon nem ennek a körülménynek az eredményeit láttuk itt most magunk előtt? Nem a pedagógus valamiféle elfogultsága eredményezi az itt idézett társadalmi rétegek különbségeket a tanulmányi eredmények terén?

Erre a kérdésre csak akkor lehetett megbízható választ adni, amikor hazánkban is megindult — a hatvanas évek végén — a tanulmányi teljesítmények tesztekkel történő értékelése. Az Országos Pedagógiai Intézet 1968-ban végrehajtott országos tudásszintmérésének általános iskolásokra vonatkozó eredményeiből idézünk a 4.4 táblázaton.

A táblázat ún. korrelációs együtthatókat foglal magában. (A korrelációs együttható két adatsor összefüggésének szorosságát méri. Mennél közelebb van a korrelációs együttható értéke az 1,00-hez, annál szoro-

sabban követi az egyik adatsor adatainak ingadozása a másik adatsor adatainak ingadozását.) Megbízhatón szoros összefüggés mutatkozott a szülők társadalmi összetétele és az átlagos tanulmányi előmenetel között; ez a jelenség nem más, mint a 4.2., illetve a 4.3. táblázatokban foglaltak megismétlése más mintán és mérési eszközökkel. De ha most a tantárgy-tesztekkel mért eredményeket hasonlítjuk össze az átlagos tanulmányi

4.4 táblázat. *Tanulmányi előmenetel és teljesítmények korrelációja a szülők társadalmi összetételével*

Tanulmányi eredmények fajtái	Korreláció az iskolakörzet társadalmi összetételével
Átlagos tanulmányi előmenetel	0,46
Nem verbális tanulmányi teljesítmény (teszt)	0,48
Verbális tanulmányi teljesítmény (teszt)	0,55

Közl: *Kozma Tamás: Hátrányos helyzet.* (Bp., Tankönyvkiadó 1975), 167–173.

előmenetellel, meglepetve tapasztalhatjuk, hogy ez esetben az összefüggés társadalmi rétegződés és tanulmányi eredmény között nem gyöngébb, hanem valamivel még erősebb. S ha most harmadszor azoknak a tantárgyteszteknek az eredményét vesszük figyelembe, amelyek a beszéd-készséghez kötött tantárgyak teljesítményeit mérték, az összefüggés társadalmi rétegződés és tanulmányi eredmény között még kifejezettebb lesz.

Ez a harmadik mérés tehát nemcsak alátámasztotta az első két mérés eredményeit, hanem még egy hasznos tanulsággal is szolgált. Mégpedig azzal, hogy a tanulmányi eredmények összefüggése a társadalmi rétegződéssel nem valamiféle pedagógusi elfogultság számlájára írható. Sőt, inkább az a helyzet, hogy az osztályzatokat adó pedagógus a társadalmi rétegtől függően adódó eredménydifferenciákat inkább tompítani, mint kiélezni hajlamos. Ha a különböző iskolák tanulóit azonos tantárgytesztekkel vizsgáljuk tudásuk szempontjából, a társadalmi rétegtől függő különbségek még kifejezettebbek lesznek. Különö-

sen azokban a tantárgyakban, amelyek a beszédképességhez kötődnek.⁴⁰

A tanulmányi eredmények különbségeinek magyarázatával számos pedagógiai és szociológiai vizsgálat foglalkozik. Az oktatásügyi ihletésű magyarázatok rámutatnak az iskolázási feltételek különbözőségeire, amelyekben a más-más társadalmi rétegbe tartozó gyermekek részesülnek. A gondolatmenet meglehetősen közismert: a rosszul fölszerelt, személyileg nem megfelelően ellátott falusi, tanyai iskola nem nyújt megfelelő lehetőségeket a környéken lakó paraszt- vagy munkásgyerekek számára a kellő tudásszint elsajátításához.

A szociológiai magyarázat ezt a következtetést azzal egészíti ki, hogy rámutat a különböző társadalmi rétegekhez tartozó családok, pajtáscsoportok, lakóhelyi környék, szomszédság stb. mikrokulturális különbözőségeire. A szocializáció már a kezdet kezdetén eltérően történik a más-más társadalmi réteghez tartozó családokban és pajtási csoportokban. Ezek a különbségek akkorára nőnek, hogy számottevő elmaradást okoznak az iskolában már az iskoláskor kezdetén; összegeződve a hátrányos környezeti ellátottsággal a társadalmi rétegek közti különbségeket számottevővé alakíthatják.⁴¹

Magyarázatként elegendő itt utalni mindarra, amit a szocializáció rétegspecifikus voltáról, a mikrokultúrák átadásáról elmondottunk. A 2. fejezetben mondtak pedig a közvetlen környék csoportjainak — mindenekelőtt a családnak — a differenciáló szerepét mutatták be a szocializáció szakaszaiban (nyelvhasználat, igényszint, életmódbeli különbségek stb.). Ilyenformán elmondhatjuk tehát, hogy a tanulmányi eredmények társadalmi rétegtkülönbségeit vizsgálva tulajdonképpen egy gyakorlati kérdés megoldása érdekében fölleleveníthetjük és alkalmazhatjuk egész nevelésszociológiai ismerettárunkat.

4.42 Szelekció

A szelekció azoknak a folyamatoknak a gyűjtőneve, amelyek során az oktatási rendszerbe bekerült tanulókat a rendszer különböző mechanizmusai egymástól szétválasztják, és a tovább-

haladás más-más útjaira állítják.⁴² Mint látható, a szelekciós folyamatok aligha választhatók el a rekrutációtól. Az iskola-fokokatok fölülről lefelé épülő rendjében minden rekrutáció bizonyos szelekciókon alapul; az oktatási rendszerben lezajló szelekciók pedig különféle iskolatípusok rekrutációját készítik elő. Számos kutatás készült Magyarországon arról a kérdésről, hogy elvileg nyitott oktatási rendszerünkben milyen rejtett szelekciós-orientációs folyamatok zajlanak le, s ezeket milyen mechanizmusok végzik az oktatási rendszeren belül.⁴³ Mi most azt a kérdést tesszük föl, milyen kapcsolat mutatható ki a társadalom bizonyos mozgásfolyamatai és az oktatási rendszerben lezajló szelekció között. Ezért a szelekciós folyamatokat a társadalmi mobilitás kérdéseivel összefüggésben kell megvizsgálnunk.⁴⁴

Előző adataink nem alkalmasak arra, hogy a szocialista társadalom mobilitásviszonyait föltárják, mivel hasonló adatgyűjtés és földolgozás még nem készült Magyarországon. Miniket mégis hazánk társadalmának mozgásai, változásai érdekelnek a legközelebből, hogy az oktatásügy helyét és szerepét megkereshessük ebben a mozgásfolyamatban. A 4.5 táblázaton hat ország összehasonlító adatait mutatjuk be, köztük Magyarországot is, az értelmiségivé válás folyamatáról.⁴⁵

4.5 táblázat. A társadalmi mobilitás nemzetközi összehasonlításban

Értelmiségiek	Szüleik százalékos megoszlása		
	értelmiségi	munkás	paraszt
Franciaország	65	18	17
Japán	57	16	27
Magyarország	29	45	26
NSZK	63	26	11
Svédország	46	32	22
Egyesült Államok	48	32	20

Közl: *Ferge Zsuzsa: Társadalmunk rétegződése.* (Bp., Közgazdasági, 1969,) 294.

● Először a táblázat első oszlopát vizsgáljuk. Megállapíthatjuk, hogy Franciaország és az NSZK esetében kiemelkedően sok az értelmiségiből értelmiségivé válás. Svédország és az Egyesült Államok az előbbiekhöz képest jóval mobilabbak, hiszen az értelmiségiek kevesebb mint felének voltak értelmiségiek már a szülei is. Magyarország a táblázatban az egyetlen szocialista ország; arányszáma ebben a sorozatban szembe-tűnően alacsony, s ezt nem alaptalanul írjuk a fölszabadulást követő kulturális forradalom számlájára.

● A táblázat harmadik oszlopában az értelmiségiek közül azoknak az arányát tüntettük föl, akiknek az apja paraszt volt. Itt kiemelkedő Japán és Magyarország arányszáma: mindkettő megközelíti az egyharmadot. Ennek a körülménynek a magyarázata minden bizonnyal az, hogy mindkét ország az elmúlt negyedszázad folyamán vált ipari-agrár országgá, s így a rétegváltásnak ez az egyik jellegzetes formája. Az erősebben iparosodott országokban a parasztból (mezőgazdasági munkásból) lett értelmiségiek aránya az egyötödhöz jár közelebb. Az NSZK azért kivétel, mert mint láttuk, esetében nemcsak az iparosodás magas fokú — magasabb, mint Franciaországban —, hanem az értelmiségi származásúak arányszáma is igen magas.

● Ha azonban nem a parasztból lett értelmiségi a jellegzetes rétegváltás a mai magyar társadalomban — amellyel elűt több más tőkés országtól —, akkor melyik rétegváltás? A választ a második oszlopban találhatjuk meg. Itt a fejlett ipari tőkés országokban (Svédország, az Egyesült Államok) valamivel több, mint egyharmadnyi munkásszármazású értelmiségit találunk. Magyarország esetében — amely az ipari fejlettség terén ma is elmarad, negyedszázada pedig még inkább elmaradt az említett tőkés országoktól, az értelmiségiek csaknem fele munkásszármazású. Jól mutatja ez a körülmény a fölszabadulást követő kulturális forradalom politikai és osztálytartalmát.

A 4.5 táblázat tanúsága szerint tehát *a magyar társadalomban az elmúlt három évtizedben nagyszabású vertikális mobilitás ment végbe*. Az idézett statisztikai adatok jelzik a nagy történelmi osztályváltást az egyéni és csoportosorsók tükrében.

Hol a helye, mi a szerepe az oktatásügynek, az iskolázásnak, a továbbtanulásnak a társadalmi mobilitás kialakulásában és fenntartásában?

Hogy erre a kérdésre válaszolhassunk, történeti visszapillantással kell kezdenünk. Bár ismerünk olyan társadalmakat is, amelyekben a társadalmi rétegeket egymástól merev és intézményes válaszfalak választották el (indiai kasztrendszer, a feudális társadalmak nemessége és jobbágy-

sága stb.), valamiféle csatornája, lehetősége a társadalmi mobilitásnak csaknem minden társadalomban, valamennyi történeti korban kialakult. A középkori feudális államokban az egyik igen fontos csatorna az egyház volt. A papi rendbe kerülés tette lehetővé, hogy a nem nemes fiatalból — ha rátermettnek ítélték — még magas méltóság is lehessen. (Bakócz Tamás például nem nemes kerékgyártó fia.) A középkori feudális államok másik mobilitási csatornája a hadsereg, a katonáskodás volt.

Az újkori feudális államokban, majd a polgári társadalmak kialakulása idejétől a mobilitás e hagyományos csatornáit módosultak, s nemegyszer újjal cserélődtek föl. A hadsereg említett jelentősége csökkent az állandó zsoldoshadseregek kialakulásával (bár mobilitásban betöltött szerepe nem szűnt meg egészen); a reformáció országaiban pedig az egyházi rend mint mobilitási csatorna szűnt meg ideiglenesen vagy véglegesen. Ehelyett új csatornák alakultak ki és léptek működésbe. Közülük a feudális államokban az egyik legfontosabb a hivatalnoki szervezet volt; a polgári társadalmakban pedig a „gründolás”, a vagyonszerzés kisebb-nagyobb lehetőségei változtatták meg a társadalmi mobilitás feudális viszonyait.

A tanulás, a műveltség, az iskola mindig is szerepet játszott a társadalmi rétegváltásban. Hiszen a papi rendbe tartozás — az egyházi hierarchia csúcsaira emelkedés — mindig is össze volt kötve az iskolázás valamilyen formájával. Hasonlóképp iskolai végzettség szükségeltetett a tisztviselői, hivatalnoki karba tartozáshoz. Nem véletlen, hanem törvényszerűségnek tekinthető, hogy a „szellem emberei” — tudósok, művészek, irodalmi alkotók stb. — között a humanizmus korától kezdve annyi az „alacsony származású”. Számukra éppen ez az út állt nyitva a társadalmi fölemelkedéshez (bár a feudális társadalom ranglétráján ez az emelkedés nem jelentett túl magas lépcsőfokokat).

Az iskola szerepe a társadalmi mobilitás kialakulásában hazánkban azóta nőtt meg igen számottevően, amióta egyfelől az általános, kötelező és ingyenes közoktatás valamennyi gyermek számára, legalábbis névleg, utat jelentett valamiféle rétegváltás felé. Tovább növelte az oktatásügy szerepét a társadalmi mobilitás kialakításában, fönntartásában a főlsszabadulást követő demokratikus átalakulás, amely megszüntette a jogi zsákutcát az iskolarendszerben, és minden eszközzel arra

törekedett, hogy kiegyenlítse a munkás- és parasztosztály történelmi hátrányait a művelődés terén. Ezzel párhuzamosan leépült — vagy inkább romba dőlt — az ellenforradalmi Magyarország hagyományos társadalmi struktúrája; így hát a társadalom egykori vezetőrétegeibe tartozás többé nem jelenthetett kiváltságot. A szocialista termelési rendszer kialakulásával pedig általában szólva bezárult a társadalmi mobilitásnak az az útja, amely a vagyonszerzésen keresztül vezetett társadalmi rétegváltáshoz. A fordulat éve körül heves társadalmi mozgás volt tapasztalható, amelynek során — elsősorban az új termelési rendszer és államigazgatás kiépülése miatt — politikai okokból számosan emelkedtek ki a munkásosztály és a parasztság soraiból, s vállaltak vezető állást, kaptak államhatalmi megbízatást. A szocialista termelési viszonyok kiépülésének és a szocialista államigazgatás átalakulásának lezárulása után azonban ez a politikai természetű mobilitásfolyamat is leszűkült. Így tehát szocialista társadalmunkban az iskola lényegében a legfontosabb csatorna, amelynek révén a társadalmi mobilitásfolyamatok megteremtődhetnek, működésben maradhatnak.

Nevelésszociológiai szempontból azért az iskola- és pályaválasztás aktusát, a továbbtanulásra való esélyt és az abba való bekerülést a társadalmi mobilitás fogalomrendszerében értelmezhetjük. Nem azt kérdezzük tehát, hogy egyik vagy másik tanítványunk alkalmas-e, rátermett-e az illető pályára (pályalélektani szempont), sem pedig azt, hogy a kiválasztás eszközei megfelelnek-e az oktató-nevelő munka szempontjainak, követelményeinek (didaktikai szempont). Ehelyett azt vizsgáljuk, hogy miközben tanítványaink iskolát végeznek, pályát választanak, továbbtanulásra készülnek, diplomát szereznek, hogyan alakul társadalmi hovatartozásuk. Milyen kapcsolatban áll mindez a szülők társadalmi rétegbe tartozásával, s milyen összképben helyezhetők el a tipikus pályaválasztások a magyar társadalom mozgásának egész tendenciáját vizsgálva.

Általánosságban azt mondhatjuk, hogy az egyes családok gyermekeinek pályaaorientációja, pályaválasztása társadalmi rétegenként statisztikailag eltér. (Nem minden egyes pálya-

választó választása tehát, hanem a réteg gyermekei statisztikai összességükben, átlagukban.)

Néhány jellegzetes orientációt az alábbiakban közelebbről is bemutatunk.⁴⁶

● A mezőgazdasági munkáscsaládok gyermekeinek pályorientációja rendszerint a szakmunkássá válás. Különösen erős tendencia ez a hagyományos paraszti családokban olyan körzetekben, amelyekben az inkább kül-, mint belterjes mezőgazdaság átalakulóban van. (Főként az Alföldre gondolunk.) Ez a pályorientáció egy-, illetve kétlépcsős intergenerációs vertikális mobilitást jelent, ha tömegméretekben valósul meg. Háttérben több ok is áll egymással összeszővődve. Az egyik a hagyományos mezőgazdasági munkaszervezetek bomlása, az iparosodás szívóhatása, az urbanizálódás, amely a faluról városba kerüléssel kapcsolatos értékeket teszi elfogadottakká. A másik a parasztság bizonyos negatív történelmi tapasztalata a hagyományos életformával, mezőgazdasági munkával, paraszti elképzelésekkel kapcsolatban; vagyis az életformaváltást sürgető történelmi időszak (az extenzív iparosodás korszakának) máig ható következménye. A harmadik ok pedig az a körülmény, hogy a magyar parasztság előtt csupán az elmúlt tizenöt-húsz évben nyíltak meg gyakorlatilag az egész történelem során a paraszti sorsot tömegméretekben való elhagyás lehetőségei. A szakmunkássá válás mint érték és mint irányultság ennek a körülménynek sajátos, tudati tükröződése.

● A szakmunkáscsaládok bizonyos csoportjainak jellegzetes pályorientációja az alkalmazotti munkakör. Elsősorban a leányokkal kapcsolatban jelentkezik, és a középiskolai (gimnáziumi) érettségi megszerzésének ambíciójában összpontosul. Emögött a pályorientáció mögött a leányokkal kapcsolatos sajátos értékrendszer húzódik meg, amely a leány számára kívánatosnak tartja a nem fizikai jellegű munkát, ha már a háztartásból ki kell válnia. E csoportok szeme előtt sok esetben hagyományos eszmények lebegnek. Az életformaváltás igénye a fiúk esetében is eléggé határozott orientációt diktál: a szakközépiskolát, amely a „termelés közvetlen parancsnoki” posztjainak betöltése felé vezet (művezető stb.).

● Az értelmiségi családok bizonyos csoportjai a pályorientáció során nemcsak a társadalmi réteghez tartozás megtartására törekcsenek, hanem a foglalkozási ág megtartására, átöröklésére is. Különösen ismert jelenség ez az orvostársadalomban, ahol meglehetősen általános az orvosi pálya, különösen a fiúgyermekek esetében. Bizonyos értelmiségi pályák társadalmi méretű bezárkózásához vezethet ez a fajta „áthagyományozás”, ha általánossá válik.

Az elmondottakból megállapítható, hogy a pályaválasztás nemcsak része a társadalmi mobilitásnak, hanem eszköze is. Társadalmunk nem minden osztályára és rétegére érvényes a mobilitásigény. Mindez társadalmi feszültségekkel fenyegethet, ha a mobilitás üteme gyorsabb, mint a gazdasági fejlődés által diktált munkaerő-átalakulás.

Részletesebben is bemutattuk már, hogy a társadalmi helyzet meglehetősen meghatározza egy-egy gyermek iskolai esélyeit. A társadalmi mobilitás szemszögéből értelmezve ez azt jelenti, hogy az iskola ma még nem mindenben tudja betölteni a társadalmi mobilitás biztosításában rá háruló szerepet. Nem helyez el minden tanulót oda, ahová rátermettségétől fogva való lenne, mert ez a rátermettség eleve nem független a rétegbe tartozástól. Ha nem sikerül megjavítanunk az iskola mint a mobilitás csatornája működését, akkor mindez a társadalmi mobilitásfolyamatok lelassulásával, a társadalmi rétegek közti különbségek átörökítésével, sőt növelésével fenyegethet. Azok a neveléstudományi és oktatásügyi erőfeszítések tehát, amelyek arra irányulnak, hogy a teljesítményeket a gyermeki adottságok határozzák meg minél nagyobb mértékben, össztársadalmi szempontból fontos szerepet töltenek be: *segítenek állandósítani, sőt növelni társadalmunk mozgásfolyamatait, mobilitásképeségét.*

4.43 Visszatartás

Az oktatási rendszeren belül lezajló szervezeti folyamatok fontos része az ún. visszatartás. Egész sor olyan jelenség tartozik ide, amelyet az iskolai terminológiában jól ismerünk: lemaradás, bukás, osztályismétlés, lemorzsolódás. A visszatartás kifejezés ezeknek a jelenségeknek az összefoglaló megnevezésére szolgál. Egyrészt közös nevezőre hozza őket, rámutatva lényegükre: arra, hogy valamennyi jelenség az oktatási rendszerbe bekerült tanulók áramlását tartóztatja föl. Másrészt a visszatartás az oktatási rendszerben végbemenő jelenségek

folyamatjellegét hangsúlyozza, míg viszont a megszokottabb iskolai-pedagógiai kifejezések inkább a folyamat végeredményére mutatnak rá. Amikor ezeket az iskolai-pedagógiai kifejezéseket felsoroljuk, egyúttal számba vesszük azokat a hivatalos eljárásokat is, amelyek révén a visszatartás az oktatási rendszerben ténylegesen történik. Számos vizsgálat utalt azonban már arra, hogy az oktatási rendszer visszatartási folyamatai nem függetlenek többi folyamataitól sem.⁴⁷ Amikor a visszatartás hivatalos és nem tervezett társadalmi hatásait vizsgáljuk, nem tehetjük ezt anélkül, hogy ne figyelnénk az ún. hátrányos helyzet problematikájára, valamint az iskolázásnak a társadalmi pályafutással és az életszínvonallal való összefüggéseire.

A munkás- és parasztgyermek iskolai pályafutását megkülönböztetett figyelemmel kísérni — a progresszív művelődéspolitikai törekvésekben mindig is döntő kérdésnek számított. Az ellenforradalmi Magyarországon e törekvések azonban majdnem kizárólag a kommunista művelődéspolitikusok (*Földes Ferenc*), valamint a népi írók kultúrpolitikai törekvései keretében kaphattak hangot.⁴⁸ A főlsszabadulást követően emelkedhetett csak hivatalos rangra a munkás- és parasztgyerekek kiemelt támogatása a két elnyomott osztály történelmi méretű kulturális „jótétele” keretében.

Az MSZMP VIII. kongresszusa azonban az ötvenes évek végén eltörölte a származás szerinti adminisztratív kategorizálást a fölvételi vizsgák során. Így bizonyos társadalmi osztályokból, rétegekből érkező gyermekek egyenlőtlen indulási esélyeit ezentúl csaknem teljes mértékben oktatáson belüli eszközökkel kellett megkísérelni kiegyenlíteni. A segítségre szorulókat nevezte el a vonatkozó minisztériumi utasítás hátrányos helyzetű tanulóknak.

Az említett utasításban a tanulmányi eredmények szempontjából hátrányos körülmények három körét különböztették meg: a meg nem felelő családi körülményeket, a kedvezőtlen települési viszonyok közt tanulókat (bejárás stb.), valamint az iskolák fölszereltségét és ellátottságát, amely előnyösen vagy hát-

rányosan befolyásolhatja a hátrányos helyzet kiegyenlítésére törekvést.

Az elmúlt évtized vizsgálatai során a hátrányos helyzet komplex problémaköréből meglehetősen elkülönült két kérdéskör. Egyrészt azoknak az általános és középiskolai tanulóknak a köre, akik a továbbtanulás szempontjából kerültek hátrányba társaikkal szemben családi körülményeik, települési viszonyaik, iskolai feltételeik stb. miatt. A hatvanas évek derekától kibontakozó szociológiai-társadalomstatistikai vizsgálódások meglehetősen nagy anyagot gyűjtöttek össze rájuk vonatkozólag, és meglehetősen megbízhatóan kimutatták, hogy a továbbtanulás szempontjából a munkás- és parasztgyerekek vannak hátrányban értelmiségi származású társaikkal szemben.

A hátrányos helyzetű gyerekeknek ettől a körétől azonban továbbra is meg kellett — s meg kell ma is — különböztetnünk azokat a tanulókat, akik nem a továbbtanulás szempontjából vannak hátrányban társaikkal szemben, hanem az adott iskola-típus — rendszerint már az általános iskola — elvégzése szempontjából. A következőkben a gyerekeknek ezzel a körével kívánunk kissé közelebbről is foglalkozni.

Megjegyezzük, hogy az ebben az értelemben vett hátrányos helyzet problematikája számos más államban — polgári oktatásügyi viszonyok közt is — megfogalmazást nyert. Az utóbbi tizenöt esztendő egyik népszerű témája volt az Egyesült Államokban; annak a társadalmi reformprogramnak a részeként, amelyet Johnson elnök hirdetett meg a „nagy társadalom” hangzatos jelszóval. Mind az amerikai, mind a nyugat-európai társadalombírálatok integráns részét képezte a hatvanas évek kezdete óta a hátrányos helyzetű tanulók feltérképezése, helyzetük, esélyegyenlőtlenségük bemutatása, okainak feltárása. Számos ún. „kiegyenlítő” program látott napvilágot, egyesekbe hatalmas pénzüsszegeket fektettek bele. Egyelőre azonban ezek a törekvések jórészt eredményteleneknek mutatkoznak.⁴⁹

A tanulók mekkora köréről van szó? Egyes adatok szerint az Egyesült Államokban a beiratkozott iskolai tanulók 30%-át hátrányos helyzetűnek tekinthetjük.⁵⁰ Kérdés, hogy a mi viszonyaink közt erre a kérdésre adatszerűen milyen válasz adható.

A válasz egyszerűen ez: *minden gyerek hátrányos helyzetűnek minősíthető, aki az általános iskolából lemorzsolódik, vagy — bár bennmarad — iskolai pályafutása során kudarcot vall (megbukik, ha nem is osztályismétlésre).*

Ezek után ismét fölteszük a kérdést: ennek alapján a tanulók milyen köre minősíthető hátrányos helyzetűnek? Mint tudjuk, több évre visszamenőleg már az 1. osztályosok bukási aránya 11⁰/₀ körül mozog. (Az elmúlt esztendőekben a nyomaték-miniszteri intézkedések következtében ez az arány csökkenő tendenciát mutat.) A 8. osztályt azonban a 14 éves korúaknak csupán mintegy 80⁰/₀-a végzi el. Jobb az arány, ha a 16 évesek korcsoportját vizsgáljuk, mert itt az általános iskolát végzettek aránya több éves átlagban valamivel fölülmúlja a kilencetizedet (91⁰/₀).

Hogy egyszerűbb és áttekinthetőbb legyen, úgy is kifejezhetjük ezeket az adatokat: 16 éves korában minden tizedik magyar ifjú bukik meg, morzsolódik le az általános iskolából. Ha azonban a 14 éves korosztályt nézzük — azt az életkort, amikorra bukás, lemorzsolódás nélkül kellene elvégezni az általános iskolát —, akkor minden ötödik tanítványunk megbukik, évet ismétel, kudarcot vall. (Ezt a pesszimistább arányszámot támasztja alá az a pedagógusi tapasztalat, hogy a tizen-négy éves korhatáron túl is iskolába járók az oktató-nevelő munkából rendszerint alig profitálnak valamit; bizonyítványuk minden valószínűség szerint jobbára fedezet nélküli dokumentum.)

Ezeknek az adatoknak az alapján azt mondhatjuk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók köre egy-egy korosztály 10—20⁰/₀-ára is kiterjedhet. Ha egy-egy korosztályt 100 000—150 000 főnek számítunk (demográfiailag jelentős ingadozással számolva), akkor mintegy 10 000—30 000 fiatalról van szó évjáratonként.⁵¹

Mit tudunk az általános iskolában részlegesen vagy egészében kudarcot vallott fiatalok társadalmi összetételéről, szociológiai háttéréről? Kik alkotják a hátrányos helyzetűeknek ezt a számra is tekintélyes csoportját?

Az eddigi fölmérések azt tanúsítják, hogy e hátrányos helyzetben levő tanulóknak mintegy negyedrésze szellemi fejlődésben visszamaradott, retardált vagy gyógypedagógiai esetnek minősíthető. Ugyancsak mintegy negyedrészüket teszik ki a cigánytanulók, akiknek a problémája a cigánykérdés országos témakörébe tartozik bele. A hátramaradt felerész pedig olyan különböző összetételű, családi és társadalmi háttérű gyerek, akiknek az esetében az iskolai segítség minden bizonnyal eredményes lehetne, ha megfelelő módon és megfelelő időben kezdődhetne. Más szóval: az iskolában kudarcot vallott gyermekek mintegy felét — évfáratonként mintegy 5000—15 000 gyermeket — még részletesen föl kell térképeznünk ahhoz, hogy a megfelelő megoldásokat számukra kidolgozhassuk. A további esztendőök föladata lesz majd ezt a föltáró munkát elvégezni, és eredményei alapján a pedagógiai jellegű segítségnyújtásra javaslatokat kidolgozni.

Idézett számadatainkból is látható már, hogy a szűkebb értelemben vett hátrányos helyzet viszonylag nagyszámú gyermeket érint. De nemcsak számszerűségében tűnik fontos kérdésnek az iskolai kudarcok problematikája, hanem társadalmi következményeit tekintve is. Míg a pályaorientáció és a továbbtanulás a társadalmi mobilitás összefüggésében volt értelmezhető, s tudtuk fölbecsülni társadalmi jelentőségét, addig az iskolai kudarcok következményei, ha lehet, még szélesebb körben gyűrűznek ki. Az iskolai kudarcok témaköre összefüggésben van a gazdasági növekedéssel csakúgy, mint a társadalmi rétegek kialakulásával, a köztük levő távolság növekedésével, illetve az egyén életszínvonalának, deviáns magatartásának kialakulásával. Az alábbiakban ezekről az összefüggésekről szövelünk.

- Az iskolában kudarcot vallottak csoportja a termelésben rendszerint mint alkalmi (idény-) munkás, mint segéd- vagy jó esetben betanított munkás tud elhelyezkedni. Ebben pedig az a fő nehézség, hogy az általános iskolában kudarcot vallottak csoportja rendszerint nemcsak képzetlen, hanem egyúttal *képezhetetlen munkaerő is*. Képezhetetlensége pedig a gazdasági

fejlődés akadályává válhat. Nemcsak azért, mert nem jelent tartalékot arra az esetre, amikor nagyobb tömegű szakmunkásra van szükség egy-egy bevezetendő új technológia stb. számára. Hanem továbbmenően azért is, mert számára munkát kell biztosítani, szavatolva minimális megélhetési lehetőségét, s mindez akadályozza új gépek, automatika, új technológiák bevezetését és elterjesztését a termelés bizonyos ágazataiban. (Az egyik legjobban gépesíthető munkaterület az anyagmozgatás volna. Ma ezen a területen kereken 1 millió ember dolgozik; azaz minden tíz magyarországi lakos közül egy anyagot mozgat. A megélhetésük biztosítására irányuló követelmény megakadályozza ennek a munkaterületnek a gépesítését ugyanakkor, amikor az ipar más területeken folyamatosan munkaerőgondokkal küszködik.) A képzetlen és képezhetetlen segéd munkások, alkalmi munkások bérszínvonala kényszerűen azért olyan alacsony, mert az ún. bérkeret-gazdálkodás föltételei között csak így lehet magas átlagbért fizetni a jól kvalifikált szakmunkásnak. A képzetlen és továbbképezhetetlen segéd munkás alkalmazása ezért szinte gazdasági szükségszerűség — de csak addig, ameddig lehetőség van őket minimális bérért foglalkoztatni.

- Nemcsak a gazdasági növekedés számára jelentenek azonban akadályt, hanem a *társadalmi mozgásfolyamatok szempontjából* is. A tanulók társadalmunkban rétegspecifikusan helyeződnek el: azaz elsősorban az alkalmi, az idény- és segéd munkás szülők gyermekei közül kerülnek ki (az ipari termelésben csakúgy, mint a mezőgazdasági szektorban). Ez a körülmény pedig azt jelenti, hogy ezeknek a rétegeknek folyamatos utánpótlása van azokból, akik az iskolában kudarcot szenvedtek.

- Eddig az iskolai kudarc gazdasági, illetve társadalmi következményeit vázoltuk; harmadszor hadd mutassunk rá az *egyéni terhek*re is, amelyek az iskolai kudarc nyomában járnak, belőle következnek. Ilyen következmény mindenekelőtt az, hogy az egyéni mobilitás igen megnehezül, sőt csaknem lehetetlenné válik. Mindenfajta szakmai előrehaladás, illetve társadalmi emelkedés záloga ugyanis az, hogy az illető iskolai lemaradását bepótolja; ez pedig annál nehezebben megy, mennél

idősebb. Ha viszont képtelen életszínvonalát módosítani, emelni, alig vagy nagy nehezen tud csak bekapcsolódni olyan munkatársi, szomszédsági stb. csoportba, amely számára pozitív viszonyítási alap lehetne; vagyis amelyhez tarthatná magát, amely további emelkedésének emeltyűje lehetne. Ehelyett védekező mikrokultúrákat alakít ki; s ha kiközösítéssel fenyegetik, akkor ő is elveti az elfogadott társadalmi normáknak megfelelő magatartásmintákat. Az ilyen védekezésből kiépített mikrokultúrák valóságos melegágyai bizonyos deviáns magatartásmódok kialakulásának.

Az elmondottakból jól érzékelhető az oktatásügy és a társadalom egy eddig még nem érintett aspektusa. Az iskola elvégzése nemcsak a társadalmi mobilitás feltétele, hanem feltétele a normáknak megfelelő társadalmi beilleszkedésnek is. Az iskolai kudarc ilyenformán kihat az egyén életszínvonalára és egész életvitelére, ezen keresztül bizonyos társadalmi rétegek és csoportok folyamatos, noha nemkívánatos föltöltődéséhez és újratermelődéséhez vezet. Emellett fékjavé válhat a technikai haladásnak, a gazdasági növekedésnek is. Az iskolai kudarc — és az ezzel összefüggő, ezt kifejező hátrányos helyzet — ezért társadalmi méretekben ugyanúgy fontos probléma az oktatásügy és a társadalom kapcsolatában, mint akár a társadalmi mobilitás kérdése, akár a gazdasági növekedés témaköre az oktatási rendszerrel összefüggésben.

Jegyzetek

¹ Ágoston György, Jausz Béla: *A nevelés elmélete I.* (Tankönyvkiadó, 1962), 3—5., 5. és köv. lapok; Dénes Magda: *Egyetemes neveléstörténet tanító- és óvónőképzők számára* (Tankönyvkiadó, 1965), 7—11. Nagy Sándor, Horváth Lajos (szerk.): *Neveléstudomány* (Tankönyvkiadó, 1967), 9—16.; Ágoston György: *Neveléstudomány* (Tankönyvkiadó, 1970), 9—16.

² Jóboru Magda: Az összehasonlító pedagógia módszerei és fő területei (*Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1959. Akadémiai, 1960), 155—183.

³ E folyamatot röviden összefoglalja Kozma Tamás: *A pragmatikus*

pedagógia bírálata az Egyesült Államokban (*Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, 1967. Akadémiai, 1968), 323—328.

⁴ Itt és a 4.1 pont következő szakaszaiban — egyszerűsítve — azt a gondolatmenetet követjük, amelyet részletesebben az alábbi könyv első fejezetében fejtünk ki: Inkei Péter, Kozma Tamás: *Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében* (Akadémiai, 1977).

⁵ Vö. a 3.11 alponttal.

⁶ Minthogy ezt a kérdést mind a neveléstudomány hagyományos területei, mind a tanügyigazgatás gyakran hagyják figyelmen kívül, ezért itt ismét utalunk a 3.2—3.3 pontban írottakra.

⁷ Hasonló modellt dolgozott ki különböző tanulmányaiban Ph. H. Coombs: *Az oktatás világviszonya* (Tankönyvkiadó, 1971, 11.); *Managing Educational Costs* (New York, Oxford University Press 1972, 79.); *Mi a nevelésügyi tervezés?* (MTA Pedagógiai Kutatócsoport Közleményei 1975. 3. sz., 29. és köv. lapok.) A hazai szakirodalomban egy hasonló modellt kidolgozására vállalkozott Inkei Péter, Kozma Tamás: *Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében* (Akadémiai 1977). Az itt ismertetésre kerülő folyamatára az eddig említettektől tartalmilag számottevően különbözik.

⁸ P. R. Lawrence; J. W. Lorsch: *Developing Organizations* (Reading, Addison-Wesley, 1969), 9—22. Hasonló szemléletmódot mutat be a kibernetikai dualitási elvek ismertetésével és alkalmazásával Tóth Imre Zoltán: *Szervezés- és vezetélmélet* (SZÁMOK, 1973), 157—179.

⁹ A funkcionális elemzésről mondottakat lásd a 3.31. alpontban.

¹⁰ A szervezetfejlesztésről írottakkal vö. P. R. Lawrence, J. W. Lorsch: *Developing Organizations* (Reading, Addison-Wesley, 1969); R. Beckhard: *A szervezetfejlesztés stratégiája és modelljei* (Közgazdasági, 1974).

¹¹ Lásd pl. Lázár György: *Munkaerő-gazdálkodásunk és a termelékenység alakulása* (Társadalmi Szemle 1971. 1. sz.); Lakos Sándor: *Társadalmi, gazdasági változások az elmúlt 15 évben Magyarországon* (Párttörténeti Közlemények 1975. 3. sz.).

¹² V. A. Zsamin: *Az oktatás-gazdaságtan időszerű problémái* (Illés Lajosné szerk.: *Az oktatás gazdaságossága*. Tankönyvkiadó, 1966, 5—19).

¹³ Jánossy Ferenc: *A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódusok* (Közgazdasági, 1966), 118.

¹⁴ K. Marx: *A tőke* I. (Szikra, 1954), 87.

¹⁵ F. Harbison, Ch. A. Myers: *Elméletek az emberi erőforrás fejlődéséről* (Illés Lajosné szerk.: *Az oktatás gazdaságossága*. Tankönyvkiadó, 1966, 20—38.).

¹⁶ Th. W. Schultz: *Investment in human capital* (*American Economic Review* 1961. 1. sz.).

¹⁷ F. Machlup: *The Production and Distribution of Knowledge in the United States* (Princeton: Princeton University Press, 1962), 51—144.

¹⁸ H. Correa: *The Economics of Human Resources* (Hága: Pasmans, 1962).

¹⁹ I. Svennilson et al.: *Targets for Education in Europe in 1970* (Párizs: OECD, 1962).

²⁰ Nagy József: *Az iskolafokozatok távlati tervezése* (Tankönyvkiadó, 1970).

²¹ Nagy József: *Az iskolafokozatok távlati tervezése* (Tankönyvkiadó, 1970), 32.

²² Jánossy Ferenc: *A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódusok* (Közgazdasági, 1966), 11.

²³ Jánossy: i. m. 112.

²⁴ Jánossy: i. m. 113.

²⁵ Jánossy: i. m. 208.

²⁶ Jánossy: i. m. 217.

²⁷ Jánossy: i. m. 271.

²⁸ Az oktatás-gazdaságtannal — mint a gazdaságtudomány egy ágával — való ismerkedés nagyjából az ötvenes és a hatvanas évek fordulójára tehető hazánkban, és nem utolsósorban az 1962-es oktatási reformmal áll kapcsolatban. Az első — máig alapvetőnek tekinthető — magyar nyelvű tanulmány: Timár János: *Oktatás-gazdaságtan* (*Magyar Pedagógia* 1967. 4. sz.). Az oktatás-gazdaságtan funkcióinak, valamint a szocialista országokban elért eredményeknek jó áttekintése: Kovács János, Timár János: *A munkaerő és az oktatás távlati tervezésének módszerei néhány európai szocialista országban* (*Sigma* 1971, 214—231., 303—312.). Társadalmi problémák oktatás-gazdaságtani megközelítésére közérthető, jó példát szolgáltat Mándi Péter: *Oktatás és gazdasági növekedés a fejlődő országokban* (Akadémiai, 1975). A társadalmi-gazdasági megközelítés egyoldalúságainak veszélyével polemizálva az emberi szempontot emeli ki Kiss Árpád: *A művelődés-gazdaságtan és a pedagógiai munka nagyobb gazdaságossága* (*Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1966. Akadémiai, 1967, 59—77.); valamint Kiss Árpád: *Műveltség és iskola* (Akadémiai, 1969), 259—321. Az oktatástervezés és -fejlesztés módszereit mi a következő tanulmányok nyomán foglaljuk össze: UNESCO: *Az oktatás tervezése* (Tankönyvkiadó, 1968), 19—30., 96—111.; R. L. Cummings: *Approaches to manpower planning* (*International Review of Education* 1970, 178—190.).

²⁹ Erdész Tiborné, Timár János: *A családi-társadalmi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezése* (*Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1966. Akadémiai, 1967, 79—139.).

³⁰ B. Suchodolski: *Tehetségteremtés* (Köznevelés 1971. 10. sz., 28—30.).

³¹ R. W. Tyler: *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago: University Press, 1970), 5—62.

³² *Ferge Zsuzsa: Az iskolai rendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága* (Akadémiai, 1976).

³³ A következőkben *Ferge Zsuzsa* (1976) analízisét követjük. A gondolatmenetet először *Kiss Árpád* fogalmazta meg, aki a köznevelés egészének elemzésekor a műveltség fogalmát állította középpontba (*Műveltség és iskola*. Akadémiai, 1969, különösen a 118. és köv. lapok).

³⁴ Ezt hangsúlyozza egy, az UNESCO számára készült jelentésben *J. I. Goodlad: Educational research on the changing role of the secondary school* (*International Review of Education* 1972, 324—338.). A magyar oktatási rendszer fejlesztésének viszonylatában ugyanezt a gondolatot lásd pl.: *Timár János: A köznevelési rendszer távlati fejlesztésének néhány kérdése* (*Valóság* 1976. 1. sz., 16—24.).

³⁵ *Ferge Zsuzsa: Az iskolai struktúra és az iskola által közvetített tudás struktúrája közötti kapcsolat* (*Valóság* 1974, 9. sz.), 77.

³⁶ Gondolatmenetünk *B. Bernstein* tanulmányát követi: Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről (*Ferge Zsuzsa, Háber Judit* szerk.: *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági, 1974, 123—152.).

³⁷ A hazai munkálatok korábbi állásának jó összefoglalása *Pataki Ferenc: Nevelésügyünk és a szociológia* (*Társadalmi Szemle* 1968. 11. sz., 72—82.); legutóbb pedig *Gazsó Ferenc: Sociology of education* (*Szociológia* 1974. 5. különszám, 88—93.).

³⁸ E szempontokat alkalmazza *J. Szczepanski* a lengyel felsőoktatás szociológiai elemzésekor (*A felsőoktatás szociológiája*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 1969.).

³⁹ A legrészletesebb rétegződési elmélet kidolgozása *Ferge Zsuzsa* nevéhez fűződik, aki sokat idézett könyvében (*Társadalmunk rétegződése*. Közgazdasági, 1969) társadalmunk rétegeit a munkamegosztás során kialakult alapvető társadalmi viszonyok dimenzióiban határozta meg. A következő jegyeket vette figyelembe a rétegek kialakítása során: tulajdonviszonyok, vezetés-hatalom megoszlása, szakképzettség és tudásszint, termelési-társadalmi aktivitás, a munka mezőgazdasági, nem mezőgazdasági jellege, a képességek jellege, a végzett munka alkotó vagy rutinjellege, a munkatárgy típusa. Ma a különböző célú statisztikai adatfölvételekben az alábbi ún. munkajelleg-csoportokat szokták megkülönböztetni: vezető állásúak, értelmiségiek — középszintű szakemberek — irodai dolgozók — szakmunkások (mezőgazdaságon kívül) — betanított munkások (mezőgazdaságon kívül) — segédmunkások stb. (mezőgazdaságon kívül) — mezőgazdasági fizikai dolgozók. (*Ferge Zsuzsa: Társadalmunk rétegződése*. Közgazdasági, 1969. 122—129). Az itt leírtakat vö. az 1. fejezet 8. jegyzetével is.

⁴⁰ Itt visszautalunk azokra az eredményekre is, amelyeket a család és iskola kapcsolatát taglalva a 2.1 pontban már bemutatunk.

⁴¹ Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet* (Tankönyvkiadó, 1975), 155. és köv. lapok.

⁴² J. Szecepanski: *A felsőoktatás szociológiája* (Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 1969), 17. és köv. lapok.

⁴³ E munkák közül közismert Gazsó Ferenc tanulmánya (*Mobilitás és iskola*. Társadalomtudományi Intézet, 1971). Sok fontos adatot tartalmaz Szesztay András monográfiája is: *Az egyetem után* (Akadémiai, 1974).

⁴⁴ Vö. az 1.1.3 ponttal.

⁴⁵ Ferge Zsuzsa: *Társadalmunk rétegződése* (Közgazdasági, 1969), 294. és köv. lapok.

⁴⁶ Részletesebben elemzi ezt egy alföldi falu tükrében Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet* (Tankönyvkiadó, 1975).

⁴⁷ Gazsó Ferenc, Várhegyi György: A művelődési egyenlőtlenségek és az iskola (*Valóság* 1965. 12. sz., 54—61.).

⁴⁸ Földes Ferenc: *Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon* (Cserépfalvi, 1941⁴). A vonatkozó nevelésszociológiai irodalom földolgozását Jáki László indította meg (*A pedagógiai vonatkozású magyar statisztikai irodalom bibliográfiája. Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1963. Akadémiai, 1964. 373—398.; Ugyanő: *Magyar pedagógiai irodalom 1920—1944*. Országos Pedagógiai Könyvtár 1970.).

⁴⁹ Vö. Gazsó Ferenc: *Közüktatási rendszer és társadalmi struktúra* (*Szociológia* 1974. 3. sz., 346—364.); Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet* (Tankönyvkiadó, 1975), 17. és köv. lapok.

⁵⁰ R. J. Havighurst: *Minority subculture and the law of effect* (*American Psychologist* 1970. No. 4), 313.

⁵¹ Itt és a következőkben az alábbi könyv gondolatmenetét és adatait közöljük: Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet* (Tankönyvkiadó, 1975).

Tájékoztató irodalom

Ez az irodalomjegyzék nem tartalmazza a szövegben hivatkozott valamennyi szakirodalmat. Néhány fontosabb magyar és idegen nyelvű művet sorol föl csupán a fejezetek sorrendjében, amely az érdeklődőknek további bibliográfiai tájékoztatást nyújt egy-egy témakörben.

Bevezetés

Agoston György, Nagy József, Orosz Sándor: *Mérési módszerek a pedagógiában*. Bp., Tankönyvkiadó, 1971.

Boocock, S. S.: Toward a sociology of learning: a selective review of existing research. *Sociology of Education* 1968, No. 1, 1—45.

Chmaj, L.: *Utak és tévutak a XX. század pedagógiájában*. Bp., Gondolat, 1969.

Cseh-Szombathy László, Ferge Zsuzsa (szerk.): *A *szociológiai felvétel módszerei*. Bp., Közgazdasági, 1968.

Eichhorn, W. et al. (Hrsg.): *Wörterbuch der marxistisch—leninistischen Soziologie*. Berlin, Dietz, 1969.

Friedrich, W. (Hrsg.): *Methoden der marxistisch—leninistischen Sozialforschung*. Berlin, Dietz, 1971.

Gal, R.: *Hol tart a pedagógia?* Bp., Gondolat, 1968.

Gould J., Kelb W. L. (eds.): *A Dictionary of the Social Sciences*. New York, Free Press, 1964.

Gurova, R. G.: *Pedagogicszokaja szociologija. Szovetszkaja Pedagogika* 1970, No. 6.

Hajtmán Béla: *Bevezetés a matematikai statisztikába*. Bp., Akadémiai, 1968.

Halsey A. H., Floud J., Anderson A. C. (eds.): *Education, Economy and Society*. New York, Free Press, 1968.

Hill J. E., Kerber A.: *Models, Methods and Analytical Procedures in Educational Research*. Detroit, Wayne State University Press, 1967.

Husén, T.: *Iskola az ezredfordulón*. Bp., Tankönyvkiadó, 1972.

- Klaus G., Buhr M. (Hrsg.): *Philosophisches Wörterbuch*. Leipzig, VEB Bibliographisches Institut, 1964.
- Kowalski, S.: *Sociologia wychowania w zarysie*. Warszawa, PWN, 1974.
- König, R. (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung I—II*. Stuttgart, Enke, 1967.
- Kulcsár Kálmán: *A szociológiai gondolkodás fejlődése*. Bp., Akadémiai, 1966.
- Kulcsár Kálmán: *Az ember és társadalmi környezete*. Bp., Gondolat, 1969.
- Kulcsár Kálmán: *A társadalom és a szociológia*. Bp., Kossuth, 1972.
- Kulcsár Kálmán (szerk.): *A szociológia ágazatai*. Bp., Kossuth, 1975.
- Lindzey, G. (ed.): *Handbook of Social Psychology I—II*. Reading, 1954.
- Litván György, Szűcs László (szerk.): *A szociológia első magyar műhelye I—II*. Bp., Gondolat, 1973.
- Lukács György: *Az ész trónfosztása*. Bp., Akadémiai, 1965.
- Lundberg, G. A. (ed.): *Sociology*. New York, Harper, Row, 1968.
- Meier, A.: *Soziologie des Bildungswesens*. Berlin, Volk und Wissen, 1974.
- Merton R. K., Broom L., Cottrell L. S. (eds.): *Sociology Today*. New York, Basic Books, 1959.
- Nisbet, R.A.: *The Sociological Tradition*. London, Heineman, 1967.
- Pataki Ferenc: *Pedagógia és szociológia*. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1963. Bp., Akadémiai, 1964.
- Ravasz János (szerk.): *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában*. Bp., Tankönyvkiadó, 1961.
- Szarka József: *A polgári pedagógia főbb áramlatai a XX. században*. Bp., Tankönyvkiadó, 1973.
- Szczepanski, J.: *A szociológia története*. Bp., Kossuth, 1973.
- Travers, R. M. W. (ed.): *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally, 1970.
- Weiss, C.: *Abriss der pädagogischen Soziologie I—IV*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1955—1967.
- Zdravomiszlov, A.: *A szociológiai kutatások módszertana*. Bp., Kossuth, 1973.

1 A nevelés mint bevezetés a társadalomba

- Bendix R., Lipset S. M. (eds.): *Class, Status and Power*. New York, Free Press, 1953.
- Dahrendorf, R.: *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*. Stuttgart, Enke, 1957.
- Dahrendorf, R.: *Homo Sociologicus: Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Köln, Enke, 1965.

- Erickson, E. H.: Identifikáció és identitás. In: Huszár Tibor, Sükösd Mihály (szerk.): *Iffjúságszociológia*. Bp., Közgazdasági, 1969, 68—84.
- Ferge Zsuzsa: *Társadalmunk rétegződése*. Bp., Közgazdasági, 1969.
- Gross, N. et al.: A szerepkonfliktus és főloldása. In: Hunyady György (szerk.): *Szociálpszichológia*. Bp., Gondolat, 1973, 329—345.
- Havighurst, R. J.: *Developmental Tasks and Education*. New York, McKay, 1970.
- Hiebsch H., Vorweg M.: *Bevezetés a marxista szociálpszichológiába*. Bp., Kossuth, 1967.
- Jadow W. A., Roschin, W. P., Sdrawomyslow A. G.: *Der Mensch und seine Arbeit*. Berlin, Volk und Wissen, 1971.
- Jensen, A. R.: *Genetics and Education*. London, Methuen, 1972.
- Kon, I. Sz.: *Az Én a társadalomban*. Bp., Kossuth, 1968.
- Kozma Tamás: A kultúra fogalma a társadalomkutatásban. In: Ortutay Gyula (szerk.): *Hagyomány, népiség, társadalom XI.* Bp., Akadémiai, 1976.
- König R., Schmalzfuss A. (Hrsg.): *Kulturanthropologie*. Wien, 1972.
- Kroeber A. L., Kluckhohn C.: *Culture — a critical review of concepts and definitions*. New York, Peabody Museum of American Archeology, 1952.
- Kulcsár Kálmán: *Az ember és társadalmi környezete*. Bp., Gondolat, 1969.
- Lindsay G., Hall C. S. (eds.): *Theories of Personality — Primary Sources and Researches*. New York, Free Press, 1965.
- Lipset S. M., Bendix R.: *Social Mobility in Industrial Society*. Los Angeles, University of California Press, 1959.
- Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*. Bp., Gondolat, 1969.
- Persönlichkeit im Sozialismus*. Berlin, Dietz, 1972.
- Problemü izmenyenyija szocialnoj sztrukturü szovetszkaja obscsesztva*. Moszkva, Nauka, 1968.
- Schelsky, H.: *Die skeptische Generation — Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Köln, Enke, 1957.
- Secord P. F., Backman C. W.: *Szociálpszichológia*. Bp., Kossuth, Mezőgazdasági, 1972.
- Séve, L.: *Marxizmus és személyiségelmélet*. Bp., Kossuth, 1971.
- Smelser N. J., Smelser W. T. (eds.): *Personality and Social Systems*. New York, Harper, Row, 1963.

2 A nevelés társadalmi tényezői

- Andorka Rudolf, Buda Béla, Cseh-Szombathy László (szerk.): *A deviáns viselkedés szociológiája*. Bp., Gondolat, 1974.
- Berelson B., Janowitz M. (eds.): *Reader in Public Opinion and Communication*. New York, Free Press, 1966.
- Brim J., Wheeler S.: *Sozialization after Childhood*. New York, Macmillan, 1966.
- Buda Béla: *A szexualitás modern elmélete*. Bp., Tankönyvkiadó, 1972.
- Fraser, E. D.: *Home Environment and the School*. London. University of London Press, 1959.
- Gazsó Ferenc, Pataki Ferenc, Várhegyi György: *Diákéletmód Budapesten*. Bp., Gondolat, 1971.
- Havas Ottóné: *Pályakezdők*. Bp., Kossuth, 1972.
- Havighurst, R. J.: *Education in Metropolitan Areas*. Boston, Allyn, Bacon, 1966.
- Héthy Lajos, Makó Csaba: *Munkásmagatartások és a gazdasági szervezet*. Bp., Akadémiai, 1972.
- Jackson B., Marsden D.: *Education and the Working Class*. Harmondsworth, Penguin Books, 1968.
- Kossakowski, A. et al.: *Zur Psychologie der Schuljugend*. Berlin, Volk und Wissen, 1969.
- Kozma Tamás: „A munkásifjúság a mai magyar társadalomban.” In: *A munkásifjúság ma*. Bp., Ifjúsági Lapkiadó, 1974, 15–53.
- Lawton, D.: *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Bp., Gondolat, 1974.
- Lőcsei Pál (szerk.): *Család és házasság a mai magyar társadalomban*. Bp., Közgazdasági, 1971.
- Márkus Mária: „Szocializáció a családban.” *Szociológia* 1974. 3. sz.
- Mérei Ferenc: *Közösségek rejtett hálózata*. Bp., Gondolat, 1972.
- Mérei Ferenc, V. Binét Ágnes: *Gyermekelektan*. Bp., Gondolat, 1972.
- Rókusfalvy Pál: *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Bp., Tankönyvkiadó, 1968.
- Sántha Pál: *A dolgozó szülők és a gyermek*. Bp., Pedagógus Szakszerület, 1968.
- H. Sas Judit: *Életmód és család*. Bp., MTA Szociológiai Kutató Intézete, 1973.
- Scharmann, Th. (Hrsg.): *Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren*. Stuttgart, Enke, 1966.
- Schwarz, H. (Hrsg.): *Das milieugeschädigte Kind*. Jena, Universität, 1961.
- Schwarz, H. (Hrsg.): *Jugendprobleme in pädagogischer, medizinischer und juristischer Sicht*. Jena, Universität, 1967.
- Subkin, V. N.: „Vübor professzii.” *Szovetszkaja Pedagogika* 1968, No. 2.

- Szabady Egon (szerk.): *Bevezetés a demográfiába*. Bp., Közgazdasági, 1964.
- Szecekső Tamás (szerk.): *Információ és közélet*. Bp., Kossuth, 1972.
- Walther R., Grassel H., Parlow H. (Hrsg.): *Lehrer und Eltern*. Berlin; Volk und Wissen, 1968.
- Whyte, W. F.: „Az utcasarki társadalom”. In: Huszár Tibor, Sükösd Mihály (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Bp., Közgazdasági, 1969, 287—314.
- Wiseman, S.: *Education and Environment*. Manchester, University of Manchester Press, 1964.
- Wright, C. R.: *Mass Communication*. Random House, 1959.
- Wurbacher, G. (Hrsg.): *Der Mensch als soziales und personales Wesen*. Stuttgart, Enke, 1968.
- Wurbacher, G. (Hrsg.): *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. Stuttgart, Enke, 1968.

3 Az iskola mint társadalmi szervezet

- Braunreuther K., Meyer H.: „Zu konzeptionellen Fragen einer marxistischen Organisationstheorie.” In: *Probleme der politischen Ökonomie*. Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Jahrbuch des Instituts für Wirtschaftswissenschaften X. Berlin, 1967.
- Broniskaja, W. et al.: *Theoretische und methodologische Probleme der marxistischen Industriesozologie*. Berlin, Volk und Wissen, 1967.
- Corwin, R. G.: *A Sociology of Education: Emerging patterns of class, status and power in the public schools*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1965.
- Csepeli György, Hegedűs T. András, Kozma Tamás: *Az oktatástügyi szervezatkutatás lehetőségei*. Bp., Akadémiai, 1976.
- Ferge Zsuzsa, Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Bp., Közgazdasági, 1974.
- Fingerle, K.: *Funktionen und Probleme der Schule*. München, Kösel, 1973.
- Gáspár László: A közösségi tevékenységekre épülő nevelési folyamat általános vonásai. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1967. Bp., Akadémiai, 1968, 59—101.
- Hanson D., Gerst J. (eds.): *On Education: Sociological Perspectives*. New York, Wiley, 1967.
- Havighurst R. J., Jansen A. J.: „Community research.” *Current Sociology* 1967, No. 2.
- Hoyle, E.: „Organizational analysis in the field of education.” *Educational Research* 1965, 97—114.

- Kériné Sós Júlia: *Tanárok élete és munkája*. Bp., Akadémiai, 1968.
- Kiss Gyula (szerk.): *Iskolavezetés I—III*. Bp., Magyar Pedagógiai Társaság, 1970.
- Kjerzencov, P.: *Naucsnaja organizacija truda i zadaci partii*. Moszkva, Ekonomika, 1967.
- Kozma Tamás: „Közzoktatási intézményeink néhány szervezeti elméleti kérdése.” *Neveléstudományi Közlemények* 1974. 1. sz. 8—28.
- Kulcsár Kálmán: „A társadalmi tervezés és a szociológia.” In: *Társadalmi tervezés és szociológia*. Bp., Gondolat, 1973, 87—116.
- Lambert R., Millham S., Bullock R.: *Manual to the Sociology of the School*. London, Weidenfeld, Nicolson, 1970.
- Litwak E., Meyer H. J.: *School-Community and Linkage Theories of Bureaucratic and Family Organizations*. Ann Arbor, University of Michigan, 1965.
- Makarenko, A. Sz.: *Nevelélméleti művei I—II*. Bp., Tankönyvkiadó, 1965.
- March, J. G. (ed.): *Handbook of Organizations*. Chicago, Rand McNally, 1965.
- Mayntz, R.: „The study of organizations: a trend report and bibliography.” *Current Sociology* 1964, No. 3.
- Medvegý Antal: *Gimnázium vidéken*. Bp., Tankönyvkiadó, 1968.
- Nemes Ferenc, Szélényi Iván: *A lakóhely mint közösség*. Bp., Akadémiai, 1967.
- Passow, A. H. (ed.): *The Effects of Urbanization on Education. International Review of Education* 1967, No. 4. (különszám)
- Przeclawski, K.: *Instytucje wychowania w wielkim miescie*. Warszawa, PWN, 1971.
- Szczepanski, J.: *A felsőoktatás szociológiája*. Bp., Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 1969.
- Szewczyk, H. M. (Hrsg.): *Konflikte im Beruf*. Berlin, Dietz, 1968.
- Umans, S.: *The Management of Education*. London, Pitman, 1972.
- Waller, W.: *The Sociology of Teaching*. New York, Basic Books 1967².
- Zieleniewski, J.: *Szervezés és vezetés*. Bp., Kossuth, Közgazdasági, 1973.

4 Oktatásügy és társadalom

- Anderson, C. A.: *The Social Context of Educational Planning*. Paris, Unesco, 1967.
- Beeby, C. E.: *The Quality of Education in Developing Countries*. Cambridge, Harvard University Press, 1966.
- Bennis, W. G.: *Changing Organizations*. New York, McGraw-Hill, 1966.

- Bernstein, B.: „Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről. In: *Ferge Zsuzsa, Háber Judit* (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Bp., Közgazdasági, 1974, 132—152.
- Bloom, B. S., Davis A., Hess R.: *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. New York, Holt, Rinehart, Winston, 1967.
- Bowman, M. J. et al. (eds.): *Readings in the Economy of Education*. Paris, Unesco, 1968.
- Coombs, Ph. H.: *Az oktatás világválsága*. Bp., Tankönyvkiadó, 1972.
- Csepeli György, Hegedűs T. András, Kozma Tamás: *Az oktatásügyi szervezőkutatás lehetőségei*. Bp., Akadémiai, 1976.
- Erdész Tiborné, Timár János: „A családi-társadalmi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezése.” In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1966*. Bp., Akadémiai 1967, 79—140.
- Ferge Zsuzsa: *Társadalmunk rétegződése*. Bp., Közgazdasági, 1969.
- Ferge Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Bp., Akadémiai, 1976.
- Gazsó Ferenc: *Mobilitás és iskola*. Bp., Társadalomtudományi Intézet, 1971.
- Husén, T.: *Talent, Opportunity and Career*. Stockholm, Almqvist, Wiksell, 1969.
- Husén T., Boalt G.: *Educational Research and Educational Change*. Stockholm, Almqvist, Wiksell, 1968.
- Inkei Péter, Kozma Tamás: *Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében*. Bp., Akadémiai, 1977.
- Jánossy Ferenc: *A gazdasági fejlődés trendvonala és a helyreállítási periódusok*. Bp., Közgazdasági, 1966.
- Jencks, C. et al.: *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York, Basic Books, 1972.
- Kolosi Tamás: *A társadalmi struktúra marxista elméletéhez*. Bp.: Társadalomtudományi Intézet, 1971.
- Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet*. Bp., Tankönyvkiadó, 1975.
- Machlup, F.: *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton, Princeton University Press, 1972.
- Passow, A. H. (ed.): *Deprivation and Disadvantage: Nature and manifestations*. Hamburg, Unesco Institute for Education, 1970.
- Rutkevics, M. N. et al.: *Szociologija i ideologija*. Moszkva, Progressz, 1969.
- Tyler, R. W.: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, London, The University of Chicago Press, 1970³⁰.
- Sorokin, P. A.: *Social and Cultural Mobility*. New York, Macmillan, 1959.
- UNESCO: *Az oktatás tervezése*. Bp., Tankönyvkiadó, 1968.

- Wall, W. D., Schonell F. J., Olson W. C.: *Failure in School*. Hamburg, Unesco Institute for Education, 1962.
- Wiloch, T. J.: *Radziecki system oswiatowo-wychowawczy*. Warszawa, PWN, 1972.
- Young, M. F. D. (ed.): *Knowledge and Control*. London, Collier, Macmillan, 1971.

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS	7
1 A NEVELÉS MINT BEVEZETÉS A TÁRSADALOMBA	15
1.1 <i>Társadalom és kultúra</i>	15
1.11 Társadalmi viszonyok	15
1.12 Társadalmi struktúra	19
1.13 Társadalmi folyamatok	22
1.14 A társadalmi viszonyok intézményesülése: a kultúra	28
1.15 Kultúra és társadalmi struktúra	33
1.2 <i>A szociális személyiség</i>	37
1.21 A személyiség fogalma	37
1.22 A személyiség struktúrája	38
1.23 Öröklés vagy környezet?	41
1.24 A kultúra a személyiség kialakulásában	44
1.25 A szocializációs folyamat	47
1.3 <i>A szocializáció mechanizmusai</i>	57
1.31 A szereptanulás fogalma	58
1.32 A szereptanulás tartalma	61
1.33 A szereptanulás módjai	66
1.34 A szerepkonfliktus	71
Jegyzetek	76
2 A NEVELÉS TÁRSADALMI TÉNYEZŐI	83
2.1 <i>Család</i>	84
2.11 A család a változó világban	84
2.12 A család életmódja	89

2.13	A család szocializációs funkciói	94
2.14	A családi szocializáció zavarai	98
2.15	Család és iskola	101
2.2	<i>Kortársak</i>	104
2.21	A kiscsoport	104
2.22	A kortárscsoport mint szocializációs tényező ...	107
2.3	<i>A környezet</i>	110
2.31	A környezet mint földrajzi fogalom	110
2.32	A környezet mint szociológiai fogalom	111
2.33	Csoportok és szervezetek a gyermek környezetében	115
2.4	<i>Az első munkahely</i>	117
2.41	A pályaalakulkozás mint szocializációs folyamat	118
2.42	Az üzem mint a beilleszkedés kerete	122
2.43	Beilleszkedés az üzem társadalmába	125
2.5	<i>Ifjúsági mozgalom</i>	129
2.51	A mozgalom „átmeneti jellege”	129
2.52	Politikai szocializáció	131
2.53	A mozgalom mint a politikai szocializáció kerete	132
2.6	<i>Tömegkommunikáció</i>	135
2.61	A tömegkommunikáció fogalma	135
2.62	Szabad idő és tömegkommunikációs „fogyasztás”	137
2.63	A tömegkommunikációs „fogyasztás” másodlagos funkciója	139
	Jegyzetek	140
3	AZ ISKOLA MINT TÁRSADALMI SZERVEZET	147
3.1	<i>A társadalmi szervezet</i>	147
3.11	A szervezetek történeti megjelenési formái	147
3.12	Szervezetelmélet, szervezatkutatás, szervezetfejlesztés	149
3.13	A szervezetek jellemzői	153
3.14	A szervezetek típusai	156

3.2	<i>Az iskola mint szervezet</i>	157
3.21	A formális szervezet	158
3.22	Egyén és szervezet	165
3.23	Célkitűzések és kontrollmechanizmusok	171
3.24	Az információ és a döntés útjai	177
3.25	Konfliktusok	180
3.3	<i>Az iskola funkciói</i>	187
3.31	A funkció fogalma a szociológiában	187
3.32	Az iskola hivatalos funkciói	194
3.33	Az iskola tényleges funkciói	197
3.34	Az iskola irányítása	206
	Jegyzetek	211
4	OKTATÁSÜGY ÉS TÁRSADALOM	217
4.1	<i>Az oktatásügy mint szervezetrendszer</i>	218
4.11	Fölépítés	219
4.12	Működés	224
4.13	Fejlesztés	231
4.2	<i>Az emberi erőforrás fejlesztése</i>	236
4.21	Gazdasági növekedés	236
4.22	Az emberi erőforrás	237
4.23	Az oktatás gazdaságossága	239
4.24	A gazdasági fejlődés trendvonala	244
4.25	Társadalmi-gazdasági fejlődés és oktatástervezés	246
4.26	Tehetségpotencia	250
4.3	<i>A tudás társadalmi elosztása</i>	252
4.31	A kultúra elemei és a társadalomilag érvényes tudás	253
4.32	A tanítandó tudás és az iskolarendszer	257
4.33	A tananyag fölépítése és az oktatási rendszer szervezeti folyamatai	263
4.4	<i>Az oktatásügy szervezeti folyamatainak társadalmi kötöttsége</i>	267

4.41 Rekrutáció	...	...	...	...	...	...	...	...	...	268
4.42 Szelekció	...	...	...	...	...	...	...	...	...	272
4.43 Visszatartás	...	...	...	...	...	...	...	...	...	278
Jegyzetek	...	...	...	...	...	...	...	...	...	284
TÁJÉKOZTATÓ IRODALOM										289

A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója

Felelős szerkesztő: dr. Szilágyi Vilmos

Utánnymásra előkészítette: Matisfalvi Istvánné

Műszaki vezető: Lojd Lajos

Grafikai szerkesztő: Göczey Ildikó

Műszaki szerkesztő: Simon Éva

Kézirat a nyomdába érkezett: 1983. október. Megjelent 1984. április

Példányszám: 3600. Terjedelem: 18,75 (A/5) ív

Készült az 1977. évi első kiadás alapján, íves ofszetnyomással,

az MSZ 5601—59 és az MSZ 5602—55 szabvány szerint

Raktári szám: 52 711. TA—3711—II/D—11—8486

Ⓔ Egyetemi Nyomda — 83.1940 Budapest, 1984

Felelős vezető: Sümeghi Zoltán igazgató