

okozati összefüggések felismerésétől az egyre általánosabb törvényen alapuló oksági összefüggések megértése felé halad.” (220. old.).

További tendencia, hogy „a megértés, a tanult törvény szűk körű, egy irányú megértéstől halad a teljesebb, variáló okság megértése felé.” (222. old.).

És végül: „a megértés a térbeli és időbeli egymásutániség felismerésétől halad a valódi ok-okozati összefüggések megértése felé.”

A szerző műve végén tömören summázza főbb eredményeit. Megállapítja, hogy a korábbi életszakaszban — PIAGET szerint jellemző-gyermeki magyarázó elvek (animizmus, artificializmus, mágikus gondolkodás, finalizmus) előfordulása az alsótagozatos tanulóknál minimális. Tanulóink világgépe reális, és csak a megismerés szintjében tér el a felnőttek valóságtükrözött világgépétől. Végül hangsúlyozza a szerző, hogy az iskolás gyermekek világgépének alakításában az iskolai oktatás nagy szerepet tölt be, és sürgeti a tanulók önálló feladatmegoldó, az oksági összefüggéseket kereső gondolkodásra nevelésnek hatékonyabb módszereit, ezek gondosabb alkalmazását.

KISS TIHAMÉR

AZ ISKOLA SZOCIOLÓGIAI PROBLÉMÁI

Válogatott tanulmányok. Szerkesztette *Ferge Zsuzsa és Háber Judit*.
Budapest, 1974. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 538 oldal

Az olvasó — akár szakértője a neveléstudománynak vagy a vele határos társadalomtudományoknak, akár gyakorlója szakmánknak, az oktatás-nevelésnek, akár csak egyszerűen érdeklődik mindezek iránt — bizonyára megőrült a kötet piros címlapja láttán. Amikor aztán kézbeveszi a könyvet, „pontosítania kell” „elvárásait”. Ha a nevelés vagy az oktatásügy szociológiai elemzésére számított — esetleg egy nevelésszociológiai összefoglalóra —, csalódnai fog. Ha tájékozódni akar a szociológia egyik ágának külföldi szakirodalmában, akkor nagy örömmel bukkan olyan sokat idézett (de jóval kevesebbet olvasott) nevekre, mint DURKHEIM, BOURDIEU, B. BERNSTEIN, BLONSKIJ vagy SZCZEPANSKI.

Az MTA Szociológiai Intézetének munkatársai mindenképp korszerű vállalkozásba fogtak, amikor elhatározták, hogy fölkatatják azoknak a társadalomtudósoknak, szociológiai kutatóknak, pedagógusoknak az írásait, akik az iskolát, az oktatás-nevelést, illetve az oktatásügyet a társadalom perspektívájából nézik. A kötet nem más, mint a legtöbbet mondó szerzők, a legjellemzőbb szövegrészek, a legégetőbb problémák kiválogatása és rendszerbe fűzése. A témára vonatkozó könyveink száma ilyenformán egy modern szempontú „olvasókönyvvel” gyarapodott.

De vajon mit is jelent ez a szaknyelvi metafora: „a társadalom perspektívájából” nézni az iskolát? Ez az a kérdés, amelyre sem a szociológusok, sem a pedagógusok nem adtak még egyértelmű választ. Egyfelől leszögezhetjük, hogy a nevelésnek minden korban történeti és osztályjellege van (nevelésméleti összefoglalóink hangsúlyozzák is); és ez a marxista álláspont éppen azért érvényesíthető valamennyi nevelési jelenségre, mert eléggé általános. Másfelől hozzátelhetjük: a legkülönbözőbb szakszociológiáknak van érvényes mondanivalójuk az iskoláról, az oktató-nevelő munka világáról. (Igazolják az utóbbi esztendőik magyar nyelvű szakszociológiai monográfiái vagy válogatásai, mint pl. az *Ifjúságszociológia*, a *Katonaszociológia*, a *Sport-szociológia*, a *deviáns viselkedés szociológiája* vagy *Ossowska Erkölcpszociológiája*.) Csakhogy ez a mondanivaló — e szakszociológiai „hozzátenni valók” — töredékesek, sehogyan sem mutatnak egy irányba. Vagyis *egyelőre nem rendelkezünk még marxista kiindulópontú nevelésszociológiai koncepcióval*.

Bizonyára ez az oka, hogy a szerkesztők rövid bevezetőjükben is jelzik: „A gyűjtemény egységességét . . . nem formális szempontok biztosítják, nem az, hogy mereven ragaszkodtunk volna valamilyen alig körvonalazott és semmiképpen sem kikristályosodott »iskolaszociológia« határainak betartásához, hanem az, hogy az iskolára vonatkozó, társadalmi érdekű és nagy társadalmi összefüggéseket figyelembe vevő, saját mai helyzetünk szempontjából is lényeges szociológiai tanulmányokat igyekeztünk hozzáférhetővé tenni” (11. old.). Ehhez kommentárként csak annyit: nem szabad, hogy az „iskola” szó megtévesszen bennünket. A szerkesztők — a hazai szociológiai—nevelésszociológiai gyakorlatnak megfelelően (s itt ne vitassuk e gyakorlatot, bár volna vele vitatkozni való) — „iskolán” rendszerint az oktatásügy egészét értik, vagy legalábbis az oktatási rendszert a maga teljességében. *A válogatás tehát főként azokat a szövegeket részesítette előnyben, amelyek az oktatásügynek a társadalom szerkezetében vagy a társadalom folyamataiban betöltött szerepével foglalkoznak.*

Ennek megfelelően az első rész néhány kiemelkedő történeti elemzést gyűjt össze DURKHEIM és DEWEY tollából. E szakaszból legjobban DURKHEIM elegáns stílusú esszéje tetszett a jezsuita egyetemről.

A második szakasz a könyv fő része; láthatóan legkidolgozottabb fejezete a nevelésszociológiának. Ez a tanulmánycsoport ugyanis az iskolában tapasztalható egyenlőtlenségek társadalmi gyökereiről szól, (pl. MOLLENHAUER, KÖCKEIS, JACKSON és MARSDEN vagy ZOTOVA, ASKENAZI és KOVALENKO írásai), illetve azt a szerepet írja le, amelyet a különböző társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásában vagy továbbélésében az iskola betölt (így pl. BOURDIEU, BOWLES vagy BERNSTEIN cikkei). Minthogy e szakasz a leggazdagabb, itt a legnehezebb súlypontozni. BOURDIEU ebben a részletben (és ebben a fordításban) is szellemes, mint általában; BOWLES (a maga módján) emelkedett; JACKSON és MARSDEN nálunk is többször fölemlgetett könyvének (*Az oktatásügy és a munkásosztály*) részlete pedig közérthető, és szociografikus módszerei révén hozzzánk talán a legközelebb áll. A recenzens bevallja, hogy BERNSTEINT itt is kissé nehezen érti (főként tantervemléti eszmefuttatását); s hasonló esetben HESS és SHIPMAN pszichológusok tanulmányát talán nem vagy nem itt közölte volna. E fönttartások ellenére hangsúlyozom: *mindenki, aki a tanulmányi hátrány, az iskolai hátrányos helyzet témaköré iránt érdeklődik, rendkívül sokat meríthet innen.*

A könyv iskolareform-gondolatokkal zárul. Ez a legpedagógiaibb s a leginkább pedagógusi szakasza a gyűjteménynek. Részben azért, mert a szakasz legérdekesebb részeit olyan ismert nevű pedagógusok írták, mint BLONSKIJ vagy DEWEY; részben pedig azért, mert épp az iskolareformok körében kell viszonylag legtöbbet szólni magáról az oktatásügyről, az iskoláról, az oktatás-nevelésről. (Sajnálatos viszont, hogy MACHACEK tanulmánya inkább előadásvázlat, mintsem a szlovák középfokú oktatás reformjának szociológiai elemzése.)

Végére hagytuk a könyv közbeeső, harmadik részét. Nem azért, mintha jelentéktelenebb problémákkal foglalkoznánk, mint az első, a második és a negyedik szakasz; hanem éppen mert olyan területet érint, amely kevésbé illik bele a nagytársadalmi megközelítésbe, mégis igen fontos szociológiai—pedagógiai kérdéseket vet föl. E kérdések egy szűkebben értelmezett „iskolaszociológia” irányába mutatnak; egy olyan nevelésszociológiai részterület irányába, amely az iskolával mint szervezettel foglalkozik.

A szociológusok úgy tartják számon, hogy a szociológiai szervezeten kutatás fogalmi rendszerét és technikai apparátusát az amerikai nevelésszociológiában kezdték alkalmazni az iskolára. A pedagógusok viszont tudják, hogy századunk húszas éveinek „új iskolái” — akár a polgári reformpedagógia kontórságában, akár a születő szovjet iskolarendszer keretében — már régen „társadalmi rendszerként”, „társadalmi szervezetenként” tekintették és kezelték az iskolát. Az viszont igaz, hogy az üzemszociológián iskolázott szervezetenként tételek alkalmazását mintegy tíz évvel ezelőtt javasolta pedagógus kollégáinak az angol E. HOYLE (*Educational Research* VII. évf.), 97—114), az utóbbi két-három évben pedig a francia, a nyugatnémet és az osztrák szakirodalomban jelentkeztek hasonló elemzésekkel. A marxista nevelésszociológiából is tudunk hasonló példát: SZCZEPANSKI gondolatébresztő elemzését az egyetem hivatalos és rejtett társadalmi funkcióiról (*A felsőoktatás szociológiája*, 1969), vagy A. MEIER nevelésszociológiai bevezetőjének idevágó fejezetét (*Soziologie des Bildungswesens*, Berlin 1974).

E viszonylag gazdag és friss anyagból azonban a harmadik rész csak SZCZEPANSKI könyvéből idéz részletet (s talán abból sem a legújszerűbbet). És ha számításba vesszük a szerkesztői munka igen lassú átfutási idejét — a könyv anyagának gyűjtése, ha jól tudom, talán 1969-ben vagy még korábban kezdődött, amikor az említett iskolaszervezeten-elméleti irodalomból alig állott rendelkezésre valami —, akkor is hiányolunk néhány sokat idézett nevet. Így az amerikai W. WARRENét, akit a polgári nevelésszociológiai szakirodalom gyakran tüntet úgy föl, mint az iskola szervezeten-elméleti megközelítésének atyját; az ugyancsak amerikai T. PARSONS analízisét az iskolai osztályról (ha nem értünk is vele egyet); és mindenképp MAKARENKO leírásait telepeinek társadalmi szerkezetéről csakúgy, mint a közvetlen környezettel szövődő kapcsolatairól. Bátran behelyettesíthetnők őket pl. MANNHEIM tanulmánya helyére (amely, sajnos, ezúttal csalódást okozott) vagy az idézett MUSGRAVE-részlet helyébe. LAMBERT és munkatársainak kézikönyve hasznos segédeszköz lehet, de itt közölt fordításának nem sikerült visszaadnia az eredetét.

Az iskola szociológiai problémái így egyúttal tükrö a szociológia iskolai—oktatásügyi problémáinak is. A szerkesztők érdeme, hogy mindezt nemcsak nem titkolták, hanem inkább hangsúlyossá tették. „Nem állítjuk, hogy válogatásunk mindezeket a kérdéseket átfogja — olykor csak terjedelmi okok miatt, olykor azonban azért, mert a változó kérdéseket még nem vizsgálták meg szisztematikusan —, de az ilyen típusú elemzésekben rejlő lehetőségekre mindenképp felhívják a figyelmet” (14. old.). És a könyv számos érdeme közül talán ez a legfontosabb: bizonyos, hogy *hosszú évekre megbízható kalauza lesz mindazoknak, akik az oktatásügy és a társadalomkutatás határterületei iránt érdeklődnek.*

KOZMA TAMÁS