

A beiskolázások történő homogenizálás elemzése után a szerző az iskolaelőkészítés módjait veszi szemügyre. Az óvodával, mint az iskolaelőkészítés egyik lehetséges színterével kapcsolatban megállapítja, hogy a világszerte egyre elterjedtebb és mind tágabb időközű átfogó óvoda funkciójában éppen napjainkban áll be gyökeres változás. Az óvodában zajló tudatos fejlesztés egyre inkább az iskolára való előkészítést célozza, s tény, hogy az óvodából kikerült gyermekek csakugyan jobban megtalálják helyüket az iskolában. De az óvodának, mint az iskola előfokozatának általánossá válása megoldja-e gondunkat? Nem találkozunk-e az óvodába lépésnél ugyanavval a problémával, mint a jelenlegi beiskolázásnál? Az biztos, hogy „olyan új szervezeti kereteket kell keresni, amelyek az óvodát és a beiskolázást — az életkori alapelv mellett a fejlettségi alapelve is építve — egységnek tekintik” (70. old.).

Az iskolaelőkészítés következő módja, az *óvodapótlás* azt az óvodáztatás elterjedésével és hatékonyságának növekedésével mind számottevőbbé váló különbséget kívánja csökkenteni, amely az óvodába járók és az óvodába nem járók között alakul ki. Az eme utóbbiak számára tartott jól átgondolt, az iskola majdani követelményeihez és a gyermekek adott fejlettségéhez egyaránt igazodó néhány hónapos előkészítő foglalkozások kétségtelenül igen hasznosak, de nem elegendők, és egy átfogóbb rendezés igényét keltik fel.

Végül a *retardáltak felkészítése* azokon a különleges helyzetben levő gyermekeken kíván segíteni, akik testi, szellemi, szociális okokból — reverzibilisen vagy irreverzibilisen — súlyosan, nemegyszer egész személyiségükben visszamaradtak. A retardáltság ellen mindenképpen már az iskoláskor előtt fel kell venni a harcot. Olyan speciális, intézményes, a korszerű beiskolázási modellel összhangban kialakított foglalkozásokra van ehhez szükség, amely nem a retardáltak elkülönítésére szolgál, hanem a megelőzést, a kompenzálást, a korrekciót és a rehabilitálást célozza. Az e téren folyó kutatások az egyelőre még jelentős mérvű tisztázatlanság mellett is igen biztatóak.

Nagy József e könyvével olyan művet olvashattunk, amely igen hasznosan irányította figyelmünket a közoktatás egy valóban különösen problematikus, mihamarabbi megoldást sürgető pontjára. A tanulmány aránylag kis terjedelme ellenére is sokrétűen ismerteti a hagyományos beiskolázási modell hátrányos jellemzőit és meggyőzően érvel egy korszerű, átfogó, az életkori elv mellett a tanulók fejlettségét is figyelembe vevő beiskolázási modell szükségessége mellett. Második részében pedig tömören, de minden lényeges vonást megmutatva elemzi az eddigi főbb megoldás-változatokat. A kutató, a szakember; a gyakorló pedagógus, de a pedagógiai stúdiumokat folytató diák számára is egyaránt ez hasznos a rövid, de célszerű összefoglalás.

BEREKI MICHÁLY

KARLHEINZ FINGERLE: FUNKTIONEN UND PROBLEME DER SCHULE

Az iskola funkciói és problémái

München, 1973. Kösel-Verlag. 199 oldal

A Német Szövetségi Köztársaságban évek óta vita folyik az iskolarendszer átszervezéséről. A képzési folyamat egészének reformjára (Curriculum-Reform), az oktatás és képzés tartalmának és módszereinek revíziójára sok javaslat született.

Karlheinz FINGERLE, Nordrhein-Westfalen tartomány iskolakísérletének tudományos tanácsadója könyvében ezeket a kutatásokat és vitákat tekinti át. Megállapítja: alapvető hiányosságuk, hogy az iskolát mindig csak egyetlen szempontból közelítik meg, az empirikus kutatások és modellalkotások elméletileg nem egységesek, nem képesek az iskolát mint szociális rendszert összefüggéseiben látni. FINGERLE — elsősorban Niklas LUHMANN művei alapján — az iskola rendszertani megközelítését javasolta a képzési reform elméleti alapjának.

A könyv célja kettős: a szerző szándéka — mint a befejezésben írta —, hogy az iskola rendszerelméleti elemzésének vázlatát adja; a kiadói előszó szerint a könyv elsősorban főiskolai hallgatóknak és tanároknak készült, ilyen értelemben „tankönyv” vagy ismeretterjesztés. Ez a kettősség jellemző a könyvre: nagyobb része szakirodalmi tájékoztató, csak az utolsó fejezet tartalmazza az iskola egyes problémáinak rendszertani megközelítését.

A könyv Siegfried BERNFELD 1925-ben írott, a *Sziszifosz vagy a nevelés határai* című pamfletjének ismertetésével kezdődik. BERNFELD új neveléstudomány kialakítását sürgette, s ez FINGERLE véleménye szerint még napjainkban is várta magára.

A második fejezetben az *NSzK különböző pedagógiai irányzatait* mutatja be egy-egy képviselő-

jük elméletének, illetőleg kutatásának leírásával (szellemtudományi, tanuláselméleti irányzatok, kibernetikus iskola-modell, curriculum-reform).

A következő fejezet *rendszer-szemléletű írások* ismertetését tartalmazza. Ezek az írások „töredékek”, szerzőik az iskolát mint szociális rendszert elemzik, de vagy nem kísérik meg, hogy egységes rendszertant dolgozzanak ki, vagy olyan modellt alkotnak, ami túl merev, nem helyezhető el benne az iskola valósága. (Az ismertetett és megírált művek: egy szerkezeti-funkcionális iskola-modell, a képzés fogalmának rendszertani leírása, az iskolának mint a tanulási folyamatok szervezetének elemzése, a pedagógiai újítás revíziója és az oktatási módszer rendszertani fogalma.) Ezeket a „töredékeket” FINGERLE azért fűzi egymás mellé, hogy bemutassa: az oktatás szituációkon túlmutató struktúrába ágyazódott. Ezeket a struktúrákat vagy a „szervezet” vagy a „rendszer” fogalmával írják le, de ezek a kategóriák minden kutatónál mást jelentenek. FINGERLE rámutat a fogalomhasználat eltéréseire, és a könyv utolsó fejezetében egységes fogalmi rendszert kínál: Niklas LUHMANN *rendszer-tanának és Lothar KRAPPMANN interakciós elméletének ötvözetét*. „Az interakció-elméleti kategóriák bevonásával elkerülhető az elemzés beszűkülése a dologiasított szociális viszonyok szociáltechnikai szempontjára.” (102. old.).

Szerzőnk Niklas LUHMANN rendszertanát annak 1964 és 1972 között megjelent kilenc könyvéből bontja ki.

LUHMANN szerint a *szociális rendszer* cselekvésekből áll, tagjai rendszeren kívüliek, a környezethez tartoznak. A szociális rendszerek úgy működnek, hogy az elméletileg végtelen számú cselekvési lehetőség közül az embereket meghatározott cselekvések választása felé irányítják (a „komplexitás redukciója”). Ennek az irányításnak sajátos módja az, amikor formális szervezeteken keresztül történik. „Sajátossága abban áll, hogy bizonyos magatartási elvárások elismerése és teljesítése a szociális rendszerben való tagság feltétele lesz olyan módon, hogy csak az léphet be, aki elfogadja ezt a feltételt, és ki kell lépnie annak, aki ellene lázad” (109. old.). A tagság előnyeit csak az élvezheti tehát, aki elfogadja a tagsági szerepet, és alkalmazkodik a benne foglalt elvárásokhoz. A „szerep” — LUHMANN elméletében — elvárásnyaláb, melynek terjedelmét az szabja meg, hogy egyetlen ember eleget tudjon tenni neki. A szerep nincs meghatározott emberekhez rögzítve, sőt egy formális szervezet működésében szükséges, hogy a szerepek megvalósítói cserélhető legyenek. Az elvárások *struktúráit* képeznek, és ez a struktúra jelenti a szociális rendszer határait.

Az iskola a „tanulás megtanulásának” és a „tanítás megtanításának” intézményessé válásával alakult ki. LUHMANN az iskolát „tipikus szolgáltató üzernek” tekinti, melynek „ügyfelei” a tanulók. Abból a tényből, hogy az ügyfelekkel való együttműködés nem erőszakolható ki, azt a következtetést vonja le, hogy „az iskola centralizálhatóságának és bürokratizálhatóságának” határai vannak.” (Ezt a nézetét a német szakirodalomban többen bírálták. FINGERLE abból a szempontból érzi vitathatónak, hogy az iskolakötelezettség bevezetésével a tanulókat nem lehet ügyfélnek tekinteni, legalábbis az elemi képzésben.)

Az iskola *többcélű szervezet*, lehetetlen csak az oktatási céllal meghatározni. Formális és informális struktúráját négy elvont síkon kell elemezni: az értékek, a programok, a szerepek és a személyek síkján. A következőkben FINGERLE e négy síkon elemzi az iskola néhány problémáját.

Az *értéket* LUHMANN meghatározott cselekvések előnyben részesítésének szempontjaként definiálja. Ilyen érték például a gyakorló tanár számára az igazságosság, amit a hivatali eskü is tartalmaz. De kérdés, hogy akkor igazságos-e a tanár, amikor minden tanulót azonos mércével mér, vagy akkor, amikor a mércét az egyes tanulók szocio-kulturális neveltetésének megfelelően változtatja? Hogy melyik megoldást választja, az nem a tanár személyes döntése. Minden iskolának saját „kulturája” van, amely szerint az értékeket értelmezni kell.

Az értékek nehezen meghatározható és általánosítható voltát FINGERLE néhány példán mutatja be: ugyanazok az értékek, melyek néhány szakember véleménye szerint egymást kölcsönösen feltételezik, mások szerint kizárják egymást, A példának választott értékek a teljesítmény és az egyenlőség. (A fejlett ipari társadalomban az egyéni teljesítmény valóban a társadalmi egyenlőség alapja-e?)

Az iskola mint szociális rendszer azáltal tesz szert bizonyos autonómiára, hogy az okok és hatások összefüggését *programokkal* többféleképpen alakíthatja (például a különböző oktatási programok). FINGERLE az NSzK egyetemének felvételi és szelekciós programját elemzi: hogyan konkretizálódik a teljesítmény és egyenlőség elve mint cél és norma azokon a szakaszokon, ahol túljelentkezés van. (A férőhelyek meghatározott százalékát állami rendelkezés szerint kell elosztani. A megmaradt férőhelyekkel az egyetem gazdálkodik. Van, ahol az érettségi bizonyítvány átlagjegyei alapján, van, ahol sorshúzással döntenek a felvétélről.)

A *szerep* fogalmát szerzőnk több német kutató publikációiból vett idézetekkel járja körül. Ismereti LUHMANN követőinek vitáját a kérdés körül, hogy a tanuló tag-e, meg lehet-e határozni mint a tagsági szerep viselőjét. A tanárszerep tartalmazta elvárások iskolánként különbözőek, és az a tanár, aki nem tud eleget tenni az elvárásoknak, kicserélhető. (Bár ennek a „cserének” az NSzK-ban is határt szab, hogy bizonyos szaktárgyú tanároknak hiány van.) Egy kutató

összegejtötte a tanárok tevékenységeit, és megállapította: ezek ellátására 12 munkaerő kellene, hogy a tanár funkciója csak a tanítás legyen. Az elvárások (funkciók) ilyen radikális csökkentése FINGERLE és más kutatók szerint az oktatás és nevelés „taylorizálódásához” vezetne. (A javaslat szerint külön szakember kellene az adminisztráció intézéséhez, a szemléltető eszközök összegejtéséhez, a magnó, a vetítőberendezések kezeléséhez stb.)

Az iskolai szervezet abban különbözik az üzemtől, hogy ott az alsóbb tagság-csoportok hajtják végre az üzem célját szolgáló tevékenységeket, az iskolában pedig a felsőbb csoport (a tanárok) együttműködik az alsóbb csoporttal (a tanulókkal), és együtt valósítják meg az iskola céljait. Az iskolában fontosabb szerepe van a verbális kommunikációnak mint az üzemben — a hierarchián egyes szintjei között és az egyes szinteken belül.

A LUHMANN javasolta negyedik sík, amelyen az iskola elemzése történik, a *személyek* síkja. LUHMANN is utal arra, hogy az interakció-elmélet előnyösen egészítheti ki a rendszerelméletet. Lothar KRAPPMANN 1971-ben kiadott könyve alapján FINGERLE ismerteti az elmélet alapjait.

KRAPPMANN bírálja a hagyományos szocializációelméletet, mivel az nem biztosít jelentőségüknek megfelelő helyet a spontaneitásnak, a kreativitásnak, a szerepjátszó egyéniségének, és alábecsüli a konfliktus jelentőségét. Az interakcióban részt vevő partnereknek saját elvárásaik vannak, amelyeket úgy kell megőrizniük, hogy közben tudomásul veszik a másik elvárásait, és sajátjaikat annak megfelelően módosítják. Az interakció csak úgy lehet folyamatos, ha a partnerek bíznak abban, hogy magukat az interakcióban ki tudják fejezni, meg tudják valósítani. Az „én-azonosság” (Ich-Identität) az egyensúly megtalálásának teljesítménye az egyén személyes története, élményei és a helyzet megkövetelte aktuálizálható szerepek között. (Az előbbi azt követeli az egyéntől, hogy legyen teljesen más, mint a többi ember, az utóbbi pedig, hogy minél inkább hasonuljon.)

LUHMANN a szociális rendszer tagjait a rendszer környezetéhez sorolta, de a rendszer elemzésénél velük is foglalkozni kell. A formális rendszer nagymértékben közömbös az egyéni elvárásokkal szemben, de nem formalizálhatja a szociális rendszerben előforduló összes problémát: sokakat nyitva hagy, megoldásukat az egyénre bízza. Ilyenek elsősorban az elemi magatartásmódok területén azok az elvárások, amelyeknek például a nagyobb embercsoporttal való kapcsolat-teremtésben és kapcsolattartásban kell eleget tenni. Ezért hibásak az ún. célprogramok, melyek figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy az oktatást emberi cselekvések irányítják, és az emberek keresik a cselekvésben saját én-megvalósításukat.

A könyv utolsó része az *elidegenedés* és *emancipáció* kérdésével foglalkozik. Elidegenedésnek LUHMANN és más szerzők nyomán FINGERLE azt a helyzetet nevezi, amikor az emberek abban a szociális rendszerben, amelyben cselekednek, nem képesek önmegvalósításra. Emancipáció pedig az, amikor a struktúrák olyan módon változnak meg, hogy egyén lehetőséget kap az önmegvalósításra.

Ezzel végül eljut a társadalmi rendszer problémájához. Nyitva hagyja azt a kérdést, hogy ezt a rendszertant ki kell-e egészíteni materialista társadalomelmélettel. (A könyvnek mintegy mottójaként idézett BERNFELD azt javasolta, hogy MARX és FREUD legyenek az új neveléstudomány patrónusai).

Vitathatatlan érényei vannak FINGERLE könyvének. Első részében nagy számú modern pedagógiai és didaktikai irányzatról ad lelkiismeretes téjázóztatást. Az olvasást megkönnyíti — bár a könyvet azért mégsem teszi olvasmányossá —, hogy fejezetenként előre összefoglalja mondandója lényegét. A túlzottan sokoldalú téjázóztatás miatt a második rész meglehetősen vázlatos marad, de így is hasznos kísérlet egy olyan elmélet létrehozására, mellyel az iskola értelmezhető lehet.

Tanulságos könyv tehát a nyugatnémet szerző műve, annak ellenére, hogy számos megállapításával aligha érthet egyet a marxista neveléstudományi kutató. E vitatható megállapítások sokoldalú és mélyreható kritikája azonban a szocialista pedagógiát gazdagítja.

FORRAY R. KATALIN