

A PEDAGÓGIA ÉS SZOCIOLÓGIA HATÁRÁN

Kísérlet egy határtudomány definiálására

A nevelésszociológia — mint tudomány — fogalmának meghatározása azért nem könnyű, mert még nem alakult ki egységes vélemény sem tárgyát, sem földadatait illetően.¹ Ezért a nevelésszociológiáról — vagy egyes részletkérdéseiről — szóló földolgozásokban a legkülönbözőbb értelmezési lehetőségek fordulnak elő. Mielőtt megkísérelnénk körülhatárolni ezt a határtudományt, röviden az értelmezés e különböző lehetőségeit tekintjük át.²

Értelmezési lehetőségek

A szociológus számára természetes, hogy a szociológia adott ismeretanyagából induljon ki. Ebben az esetben nevelésszociológián értik az olyan szociológiai összefoglalókat, amelyek főként pedagógus hallgatóságnak vagy olvasóközönségnek készültek.³ Az ilyen összefoglalások (sorozatok, kurzusok) annyiban különböznek egyéb társadalomtudományi ismeretterjesztéstől, hogy hangsú-

¹ E tanulmány alapjául *A nevelésszociológia alapjai* c. könyv (a Tankönyvkiadónál előkészületben) bevezető fejezete szolgált. A szakirodalom gyűjtésében Boreczky Elemér és Gubi Mihály (MTA Pedagógiai Kutatócsoport) voltak segítségemre.

² Az elmúlt másfél évtized alatt a hazai szakirodalomban számos olyan szociológiai eredmény született, amely a „nevelésszociológia” címszó alá sorolható. Kevesebben foglalkoztak e határtudomány meghatározásával. Ilyen kísérletet tett PATAKI Ferenc („Pedagógia és szociológia.” *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1963, Bp. 1964; „Nevelésügyünk és a szociológia”, *Társadalmi Szemle*, 1968/11, 72—82.) és KATONA Katalin („Vázlatok a nevelésszociológia céljához”, *Pedagógiai Szemle*, 1967/7—8. 633—651); újabban pedig KOZMA Tamás („Nevelésszociológia a hazai pedagógusképzésben”, *Szociológia* 1973/4. 541—549) és GAZSÓ Ferenc („Sociology of education”, *Szociológia* 1974/5. különszám, 88—93). A külföldi szakirodalomban csaknem valamennyi (később idézendő) nevelésszociológiai összefoglaló meghatározási kísérletekkel kezdődik. A témakör néhány fontosabb — régebbi és új — tanulmánya: K. HAASE: „Soziologie und Pädagogik” (*Lexikon der Pädagogik*. Freiburg 1955. IV: 382—385); J. FLOUD, A. H. HALSEY: „The sociology of education”, *Current Sociology*, 1958.: 165—233; D. W. DODSON: „Educational sociology”, *Encyclopedia of Educational Research*, New York 1960: 408—411; M. SHIMBORI: „Educational sociology or sociology of education?” *International Review of Education* 1972. 3—12; S. KOWALSKI: „Pedagógia és szociológia”, *Az iskola környezete*. Bp. 1975.

³ A nevelésszociológia klasszikusai közül például E. DURKHEIM („A pedagógia természete és módszerei”, *Francia szociológia*, 1971. 37—56) vagy K. MANNHEIM (*An Introduction to the Sociology of Education*, London 1971) nevét említhetnénk. Általában ilyenek azok az összefoglalások, amelyek az utóbbi években a szocialista országokban születtek, pl.: S. KOWALSKI: *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974; A. MEIER: *Soziologie des Bildungswesens*, Berlin 1974. Ebbe a csoportba sorolható a polgári nevelésszociológia néhány sokat idézett tankönyve is, mint W. B. BROOKOVER: *A Sociology of Education*, New York 1955; R. J. HAVIGHURST; B. L. NEUGARTEN: *Sociology and Education*, Boston 1964; O. BANKS: *Sociology of Education*, London 1970.

lyosabban tárgyalják a pedagógust érintő, őt érdeklő általános szociológiai vonatkozásokat. E megoldást tovább is lehet fejleszteni. Ha a nevelésszociológiát nem pusztán az általános szociológia szakmai közönség számára előadott változataként fogjuk föl, hanem bizonyos részeredmények együttesének, akkor a különféle szakszociológiai kutatásokhoz fordulhatunk. Ilyen meggondolás szerint a nevelésszociológia nem más, mint az egyes szakszociológiák (településszociológia, családsszociológia, szervezetszociológia stb.) olyan eredményeinek gyűjteménye és csoportosítása, amelyek valamiképp összefüggenek vagy összefügghetnek az oktató-nevelő munkával. Ez a nevelésszociológia a másutt született eredmények újszerű csoportosítása.⁴

A pedagógus — és az oktatásügyben dolgozó többi szakember — számára viszont az a természetes, ha a *nevelésszociológia az oktatás-nevelés, illetve az oktatási (köznevelési) rendszer kérdéseiből indul ki*. Ilyen típusú összefoglalók rendszerint pedagógusok tollából születnek, akiknek „a nevelés” a probléma, a „szociológia” viszont csupán eszköz e problémák újszerű megfogalmazására-megoldására. Az ilyen nevelésszociológiai összefoglalók egyik típusa az oktatás-nevelés gyakorlatát tartja szem előtt, ahogyan az iskolai keretben — rendszerint az osztály- és órarendszer feltételei között — zajlik le. A szociológiai ismeretanyagból nem az elméleteket választják ki elsősorban, hanem a módszereket; e módszerek alkalmazására törekszenek az iskolai gyakorlatban.⁵ Ezt annál is inkább tehetik, mert — bár elvileg a módszertan születik az elmélet céljaira — gyakorlatilag nemcsak az elméleti fölismerések fejlesztik tovább a módszertant. A kutatási módszerek területén legalább ugyanannyi fontos újítás született már, amely viszont visszahatott az elméletre.⁶ A kutatási módszerek e relatív önállósága teszi lehetővé a nevelésszociológia szociotechnikaként való fölfogását; az ilyen összefoglalókat csupán a legszükségesebb mennyiségben kíséri az eredményekhez nélkülözhetetlen szociológiai fogalmak magyarázata.

Ha viszont az oktatásügyi szakember a tágabb horizontú oktatásügyi problémák iránt érdeklődik, számára a *nevelésszociológia az oktatási rendszerben szükséges döntéshozatalhoz szükséges szociológiai fegyvertárává válhat*. Azok a kutatási eredmények — és a megértésükhöz óhatatlanul szükséges szaknyelvi fogalomrendszer — tarthatnak számot érdeklődésre, amelyek az oktatási rendszerben fölműlő, megoldást igénylő problémákkal állanak kapcsolatban.⁷ A nevelés-

⁴ Ez az angol—amerikai szakirodalomból ismert ún. „olvasókönyvek” megoldása is. Jó példa rá D. HANSEN, J. GERST (ed.): *On Education—Sociological Perspectives*, New York 1967; D. F. SWIFT (ed.): *Basic Readings in the Sociology of Education*, London 1970.

⁵ A weimari Németországban kibontakozott „Milieukunde” egyik reprezentánsa A. ARGE-LANDER et al. (Hrsg.): *Handbuch der pädagogischen Milieukunde*, Berlin 1932; összefoglalását lásd: A. FISCHER: „Soziologische Pädagogie und Pädagogische Soziologie”, VIERKANDT: *Handwörterbuch der Soziologie*, München 1930. Ezzel az iskolával állott szoros kapcsolatban C. WEISS, akinek átfogó pedagógiai szociológiája részben magyarul is megjelent (*Abriss der pädagogischen Soziologie* I—IV. Heilbronn 1955—1964; *Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája*, Bp. 1974.). Ezt az irányzatot képviselik többek közt a szovjet R. G. GUROVA cikkei (*Szovetszkaja Pedagogika* 1966/2; 1970/6), valamint a lengyel R. WRÓCZYŃSKI (*Társadalompedagógia*, Bp. 1971).

⁶ Az egyik legközismertebb példa rá a Moreno-féle szociometria térhódítása a nevelési eredményvizsgálatokban. Vö. pl.: M. NORTHWAY: *Szociometria az iskolában*, Bp. 1973; MÉREI FERENC: *Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában* (sokszorosított), Fővárosi Pedagógiai Intézet 1974; 84—133.

⁷ Ez az egyik legfontosabb szempontja C. A. ANDERSON és M. J. BOWMAN neveléstörténeti-oktatásgazdaságtani tanulmánygyűjteményének: *Education and Economic Development*, Chicago 1965. Az urbanizáció szociológiai problémáival foglalkozik A. H. PASSOW gyűjteménye: *The Effects of Urbanization on Education* (*International Review of Education* 1967/4. különszám).

szociológia ebben az értelmezésben azoknak az intézkedéseknek tervezett és nem tervezett társadalmi hatásaival foglalkozik, amelyek például az iskolahálózat területi elhelyezésére, a beiskolázására és a pályaválasztásra, új iskolatípusok kialakítására, az iskolarendszer tagolására, a pedagógusok képzésére és foglalkoztatására vonatkoznak. Más szóval a nevelésszociológia ebben a perspektívában az oktatástervezés kiegészítője — amennyiben az oktatástervezés a társadalmi tervezés jegyeit hordozza.

Azok, akik a nevelésszociológiával mint tudománnyal nem csupán érintőlegesen foglalkoznak — mint a szociológia más területei iránt elkötelezett társadalomkutatók vagy az oktatásügyi problémák iránt fogékony pedagógusok —, megkísérlik a nevelésszociológiát önálló elméletté építeni. Ez általában úgy történik, hogy az oktatás-nevelés vagy az oktatási rendszer problematikáját egy-egy szakszociológia, kutatási szemlélet, irány szempontjából gondolják végig. A nálunk is legismertebb ilyen kísérlet az, amely a társadalmi szerkezet kutatásából kiindulva fogalmazza meg az oktatás-nevelés kérdéseit, és ennek megfelelő eljárásokkal keres elméleti vagy empirikus választ rájuk.⁸ Nálunk ma még szokatlan, másutt mind gyakrabban előfordul, hogy az oktatás—nevelés problémakörét a szervezetek szociológiája felől közelítik meg; és rámutatnak arra, hogy e kérdések és nehézségek milyen mértékben függenek össze az oktatási intézmények belső világával, valamint az egész oktatásügy szervezeti kereteivel és folyamataival (struktúra, információáramlás, döntés, vezetés stb.).⁹ Ismét más lehetőség, amikor a kutató a társadalmi beilleszkedés (szocializáció) ismeretében gondolja végig és rendszerezi az oktatás-nevelés jelenségeit. Ez esetben az intézményes oktató-nevelő munka nem egyéb, mint a legszélesebben értelmezett társadalmi beillesztés egy formája (intézményesült és szervezett formája,

Az oktatástervezés szociológiai problémáival foglalkozik — elsősorban nemzetközi szinten — C. A. ANDERSON: *The Social Context of Educational Planning*, Paris 1967; C. A. ANDERSON: „Sociology of education in a comparative framework”, *International Review of Education* 1970/2. 147—159 és A. SAUVY: „Az oktatási tervek társadalmi tényezői”, *Az oktatás tervezése*, Bp. 1968. 85—94. A szociológiai megközelítést egy oktatási rendszer továbbfejlesztésében jól reprezentálja T. HUSÉN, G. BOALT: *Educational Research and Educational Change*, Stockholm 1968. (különösen a 142—164. és a 197—233. l.). A vonatkozó polgári szociológiai irodalom néhány további reprezentánsa is olvasható G. HOPFER „olvasókönyvében”: *Readings in the Theory of Educational Systems*, London 1971.

⁸ Ez a szemléletmód az ötvenes években különösen az angol nevelésszociológiát jellemezte (O. BANKS: „Sociology of Education in the United Kingdom”, *International Review of Education* 1972/1. 95—99). Idézzük néhány reprezentánsát: J. FLOUD, A. M. HALSEY: „Education and social structure—theories and methods.” *Harvard Educational Review* 1959. 288—296; J. FLOUD: „The sociology of education” (In: T. D. WELFORD et al. eds.: *Society — Problems and Methods of Study*, London 1962, 125—140); A. M. HALSEY: „The sociology of education” (In: N. J. SMELSNER ed.: *Sociology — An Introduction*, New York 1967: 381—434). A hazai szakirodalomban — a marxista szociológia eszközeivel — ebben az irányban dolgozik például FERGE Zsuzsa („A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közti néhány összefüggés”, *Szociológia* 1972/1.: 17—35).

⁹ Ezt a megközelítést a polgári nevelésszociológia újabb történetében először N. GROSS indítványozta: „The sociology of education” (In: R. K. MERTON et al. eds.: *Sociology Today*, New York 1959. 128—152). Eddig talán legteljesebb összefoglalása: R. G. CORWIN: *A Sociology of Education*, New York 1965. (Alap gondolatait összefoglalta a szerző „Education and the sociology of complex organizations” c. tanulmányában. In: HANSON, GERST: i. m. 123—145.) A tanulás mikrokörnyezetéből indulva ugyanahhoz a problémakörhöz ér S. S. BOOCOCK: *An Introduction to the Sociology of Learning*, Boston 1972. c. könyvében. Az angol szakirodalomból P. W. MUSGRAVE (*The School as an Organization*, New York 1968) vagy M. D. SHIPMAN (*The Sociology of the School*, London 1970) összefoglalását említhetjük. A szemléletmód most hódít Nyugat-Európában, vö. pl. E. GROSS: *Einführung in die Bildungssoziologie*, Köln 1965.

hiszen így kívánja a modern munkamegosztás). Ebben az esetben a nevelésszociológia a társadalmi beillesztés összes eseteit vizsgálja — egyik változatként azt az intézményesült és szervezett formáit is, amely a társadalmi munkamegosztás történetével párhuzamosan kialakult —, és közöttük von párhuzamot, illetve mutat rá az elkerülhetetlen konfliktusokra.¹⁰

A nevelésszociológia meghatározásának effajta kísérletei — amelyek közül csak jellemzésül idéztünk, a példák számát szaporíthatnánk — a legfontosabb valamennyi közt. Csak így válik ugyanis lehetővé, hogy egységesen kifejtessük azokat a szociológiai alapokat, amelyekből a következő vizsgálatok problémái — de legalábbis az értelmezéshez kellő fogalmi rendszer — következnek. De a hátrányuk is éppen ez. Miközben meghúzzák a nevelésszociológia illetékességének határait, bizonyos jelenségek elkerülhetetlenül kívülrekednek. Egyfelől tehát meghatározzák — sőt bizonyos irányokban még bővítik is — a nevelésszociológia kutatási területét; másfelől viszont korlátozzák is. Ezért az önálló szociológiai elmélet (szakszociológia vagy kutatási irány) által meghatározott nevelésszociológia valamiképp mindig szűkebb, mint az oktatás-nevelés való kérdéseinek teljes köre.

A nevelésszociológia e meghatározásait aszerint tipizálhatjuk tehát, hogy miként használják a „nevelés” és a „szociológia” fogalomkörét. (Magyarul is, más nyelveken is számos változata született már a „nevelésszociológia” szónak. De minden meghatározás valamiképp a „nevelés” fogalomkörében marad: a „nevelés” kategóriájának egyfajta átértelmezése.) Ezeknek az átértelmezéseknek két típusa lehetséges: vagy leszűkítjük a „nevelést” az iskolai oktatás-nevelés gyakorlatára, vagy annyira kitágítjuk, hogy az egész köznevelési rendszer működése beleférhessen. Ennek megfelelően különböztetjük meg a problémák két körét, amelyeket a nevelésszociológia tárgyaként kiválaszt (lásd a sémát).

Különbözőképp érthetjük a „szociológia” kifejezést is. Ha a megszerzett, rendszerbe foglalt, tanítható és tanulandó ismereteket értjük rajta, akkor vagy a pedagógusoknak szóló különféle szociológiai ismeretterjesztést (A. 1. típus), vagy az oktatás-nevelés egészére vonatkozó szakszociológiai eredményválogatásokat (B. 1. típus) fogjuk nevelésszociológiának nevezni.

Ha ezzel szemben szociológián a társadalmi jelenségek és folyamatok vizsgálatának és magyarázatának egy-egy irányát vagy szemléletét értjük, s ezt az iskolai tevékenységre szűkítjük-konkretizáljuk, akkor előttünk áll az ún. „szociálpedagógia”. A szociálpedagógus magartásának lényege az a fölmérés, hogy a mindennapi oktató-nevelő munka összefonódik a társadalmi környezet tényezőivel, illetve az a meggyőződése, hogy a társadalom a nevelés „aprómunkája” révén megváltoztatható (A. 2. típus). De ha nem az oktatás-nevelés aprómunkájára figyelünk, hanem a tágabb összefüggésekre, akkor olyan nevelés-

¹⁰ A polgári nevelésszociológia történetében ma már klasszikusnak számít F. ZNANIECKI áttekintése (*Sociology of Education*, New York 1950). A gondolatot újabban pedagógusok is többször megfogalmazták, pl. G. DE LANDSHEERE: „Anthropologie culturelle et education comparée”. *International Review of Education* 1966/1. 61–70; W. D. HALLS: „Kultur und Erziehung”, *Bildung und Erziehung* 1971. 503–520. Nagy adatmennyiséget gyűjtött össze a három köteles nyugatnémet összefoglaló: TH. SCHARMANN (Hrsg.): *Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren*, Stuttgart 1968; G. WÜRZBACHER (Hrsg.): *Der Mensch als soziales und personales Wesen*, Stuttgart 1968. Összefoglaló elemzés J. O. HERTZLER: *American Social Institutions*, Boston 1961. A marxista nevelésszociológiából kiemelkedik logikus szempontjaival és fölépítésével K. PRZECŁAWSKI: *Instytucje wychowania w wielkim mieście*, Warszawa 1971.

A nevelésszociológia értelmezési típusai

	1 a szociológia mint ismeret	2 a szociológia mint elmélet	3 a szociológia mint módszer
A a „nevelés” mint az oktatás-nevelés gyakorlata	A. 1 szociológia pedagógusoknak (ismeretterjesztés)	A. 2 „szociálpedagógia”: a társadalom átalakítása a nevelés segítségével	A. 3 szociotechnika
B a „nevelés” mint az oktatási rendszer funkcionálása	B. 1 válogatás a szak-szociológiák eredményeiből	B. 2 „nagy elméletek”	B. 3 oktatásügyi döntéselőkészítés

szociológiát kapunk, amely egy-egy „nagy elmélet” szálára fűzi föl az oktatásügy problémáit (B. 2 típus).

Végül a szociológiát leszűkíthetjük kutatási módszertanának területére is. Ilyenkor a nevelésszociológián valamiféle pedagógiai szociotechnikát értenek csupán (A. 3. típus); vagy az oktatási rendszerrel kapcsolatos döntéselőkészítéseket (B. 3 típus).

Az oktatási-nevelési problémák szociológiai megközelítései

A nevelésszociológia ismeretanyaga ma még tehát aligha tekinthető lezártnak és egységesnek. A meghatározás nehézsége abból adódik, hogy a jelenségvilág, amelyet a nevelésszociológia tanulmányozni kíván, összetett. Egy ilyen bonyolult jelenségvilág értelemszerűen számos ponton függ össze a társadalom más kérdéseivel; ezért a társadalomkutatás sokszor találkozik vele és mond lényegeset róla. Ez a magyarázata a sokféle szociológiai megközelítésnek, amely mind igényt tart arra, hogy „nevelésszociológia” legyen. Egy közös vonásuk van: mind oktatási-nevelési problémákat elemeznek szociológiailag.

Szociológiailag elemezni egy-egy jelenséget annyit jelent, mint társadalmi összefüggéseibe helyezni. Vagyis nem nézzük többé önmagában, és most nem tulajdonítunk önálló jelentőséget neki.¹¹ A szociológiai elemzés számára éppen azok az áttételek és közvetítések érdekesek, amelyek révén az oktatás-nevelés kérdései a társadalmi viszonyrendszer talaján kialakulnak és társadalmi meghatározottsággal változnak, fejlődnek tovább.

A pedagógust elsősorban az oktatás-nevelés — vagy ennek kerete: az oktatásügy — érdekli; megértéséhez azonban esetenként igénybe veszi a szociológia eszközeit és fogalmi rendszerét is. A szociológus viszont a társadalomra figyel; az oktatásüggyel csupán annyiban foglalkozik, amennyiben megismerése közelebb segít a társadalom jelenségvilágának és folyamatainak tüzetesebb megértéséhez.

¹¹ Ezt a gondolatot KULCSÁR KÁLMÁN fogalmazta meg legvilágosabban egy Népszabadság-cikkében: „A szociológia ... a jelenségeket mint társadalmi jelenségeket vizsgálja a társadalmi viszonyok totalitásában.” („A marxista szociológia szerepe.” *Népszabadság* 1968. június 8.)

Ezért nehéz önálló nevelésszociológiáról beszélni — a szónak abban az értelmében, ahogyan a pedagógia egyes területei önállók. Szívesebben neveznénk ahelyett következetesen is mindezt az oktatási-nevelési problémák különféle szociológiai megközelítéseinek. A különböző problémákat ugyanis könnyebb más-más megközelítéssel leírni és megmagyarázni. Éppen ezért amikor „nevelésszociológiát” mondunk, legalábbis a következő területeket értjük rajta:

a) *A nevelés szociológiája.* A nevelés szociológiája azokról a legátfogóbb összefüggésekről beszél, amelyek a nevelés — mint társadalmi beilleszkedés — folyamatát szükségessé és lehetővé teszik.¹² Alapkérdése: hogyan „termelik újra” viszonyaikat a társadalom tagjai egy-egy gazdasági—társadalmi alakulat története során, ha egyéni életük nagyon is véges?

Válaszul a nevelés szociológiája a nemzedékváltás folyamatát emeli ki. A nemzedékváltás az idősebb generáció számára a természetből elhódított környezet (a kultúra) legfontosabb elemeinek továbbadását jelenti; az ifjabb nemzedéknek a társadalmi beilleszkedés feladatát. Hogyan válik az új nemzedék tagja fokról-fokra felnőtté, a társadalom tagjává — emberré? Milyen hatások alkotják a társadalmi beilleszkedés folyamatát?

b) *Pedagógiai szociológia.* A „pedagógiai szociológia” kifejezés a nevelésszociológiának a neveléstudományok közé tartozását hangsúlyozza. Itt azoknak a különböző társadalmi együtteseknek („nevelési rendszereknek”) a szociológiai elemzését értjük rajta, amelyek körülveszik a gyermeket (elsősorban a tanulót), és meghatározzák iskolán kívüli — sőt nagyrészt iskolán belüli — életét, teljesítményeit, pályafutását.¹³

E társadalmi együttesek közül — a gyermek fejlődési szakaszait is figyelembe véve — legfontosabbnak a családot tartjuk; a pedagógiai szociológia egyik nagy fejezete éppen a családi hatásrendszer számbavétele, föltérképezése és eredetének szociológiai analízise. A gyermek fejlődése során később mind nagyobb szerepet kapnak a környezetében megtalálható — különböző származású, összetételű és funkciójú — csoportok; nagyrészt a gyermek kortársaiból tevőd-

¹² A problémát a nem marxista személyiségelméletek felől közelíti meg G. LINDSAY és C. S. HALL nagy tanulmánygyűjteménye (*Theory of Personality*, New York 1965). Az élethosszig tartó szocializációt hangsúlyozza: J. BRIM et al.: *Socialization after Childhood*, New York 1966. Az át-tételeket hangsúlyozza pszichológia és szociológia közt U. OEVERMANN: „Soziale Schichtung und Begabung.” *Zeitschrift für Pädagogik* 1966/6 (különszám) 166—186; a probléma egy angol összefoglalása — B. BERNSTEIN nyomán — újabban magyarul is olvasható: C. D. LAWTON: *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*, Bp. 1974. A szociológiai szempontot hangsúlyozza R. J. HAVIGHURST: *Developmental Tasks and Education*, New York 1970. (1952); BOSSARD, BOLL: *The Sociology of Child Development*, New York 1960; vagy E. LITWAK, H. J. MEYER: „The school and the family” (In: P. F. LAZARSFELD et al. eds.: *The Uses of Sociology*, London 1968. 522—543). A pedagógiai szempontot emeli ki többek között G. SCHREINER: *Schule als sozialer Erfahrungsraum*, Frankfurt 1973. A gazdag hazai irodalomból jó válogatást közöl SALAMON Zoltán, JÁKI László: *Nevelésszociológiai szövegyűjtemény* I., Bp. 1968. Utalunk a kérdéskör két hazai pedagógiai reprezentánsára: SÁNTA PÁL: *A dolgozó szülők és a gyermek*, Ped. Szakszervezet 1966; KOMLÓSI SÁNDOR: „Újabb vizsgálatok a családi nevelés köréből”, *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1967. Bp. 1968. 255—287.

¹³ A kérdéskör néhány évvel ezelőtti angol nyelvű szakirodalmának legteljesebb összefoglalását I. S. S. BOOCOCK: „Toward a sociology of learning”, (*Sociology of Education* 1966/I. 1—45). Az újabb irodalomról tájékoztat R. MEIGHAN (ed.): „Sociology and teaching”, *Harvard Educational Review* 1973/3 (különszám). A nyugatnémet szakirodalmából H. ROTH cikkét említjük („Schule als optimale Organisation von Lernprozessen”, *Die Deutsche Schule* 1969. 520—536); az osztrák szakirodalmából pedig H. F. FEND tanulmányát („Schulorganisation als Makroorganisation von Lernprozessen.” In: R. MESSNER, H. RUMPF, Hrsg.: *Didaktische Impulse*, Wien 1971. 197—236). A vonatkozó gazdag szovjet szakirodalmából kiemeljük M. PROKORJEV cikkét („Obszesszivo szemja, skola”, *Vospitanyie skolnyikov* I. 2—5); valamint D. I. PERFILJEVSZKAJA könyvét (*Szodruzsjesztvo skoli, szemi, obszesszivennosztyi*, Kurszk 1970).

nek össze. Ezen a terepen alakítja ki első pajtási-baráti kapcsolatait, itt tanul meg közösségben élni. A pajtási-baráti csoportok elkísérik őt a lakóhelyi környezetben csakúgy, mint a lakóhelyen — vagy azon kívül — működő fontos intézményekben. Ezek közt az intézmények közt vannak olyanok, amelyek kimondottan a nevelés céljait szolgálják (bölcsőde, óvoda, iskola, ifjúsági mozgalom, sportegyesület stb.), más részük nem nevelési célú, de nevelő funkciót is gyakorol. A felnőttnevelést számításba véve, a pedagógiai szociológia érdeklődési köre kiterjed azokra a társadalmi együttesekre is, amelyekben a felnőtt elhelyezkedik, amelyeknek tagjává válik. Számos társadalmi együttest említhetünk (például a pártot, vagy a különböző szakmai szervezeteket). Pedagógiai szempontból — már csak általános jellege miatt is — a munkahely az egyik legfontosabb közöttük.

c) *Iskolaszociológia*. Az iskolaszociológia rámutat azokra a szervezeti keretekre, amelyekben az emberi tevékenységek — főként a társadalmi méretű munkamegosztás eredményeként — lezajlanak, és megkeresi az oktatásügyi (nevelési) intézmények helyét e társadalmi szervezetek között.¹⁴

Föltárva a szervezetek általános jellemvonásait, megismertet azokkal a hasonlóságokkal, amelyek minden szervezetben, így az iskolában is megtalálhatók, s amelyek következtében új hangsúlyt kaphatnak az iskolai élet eddig mellékesnek tekintett jelenségei (iskolai hierarchia, iskolai tevékenységek az oktatás-nevelésen kívül, tanár- és diákvizony, az iskolai rendbontások stb.) A társadalmi környezet kérdése ebben a megközelítésben úgy vetődik föl, mint az iskolai szervezet tagjainak magatartását, földadatainak (ún. „szerepeinek”) megvalósítását motiváló tényezőrendszer, amely együtt hat vagy konfliktusba kerül az ideálisan elképzelt iskolai magatartásokkal. A szülők, a lakóhelyi intézmények, a helyi társadalom alkotják az iskolai szervezetek „környezetét”; környezetével az iskola funkcionális kapcsolatban áll. Ez azt jelenti, hogy a központi előírások mellett — részben azok helyett is — a környezet közvetlen szükségleteit elégíti ki; ez feszültségekhez is vezethet, ha a különféle szükségletek éppen keresztezik egymást. Szükségletei révén a környezete mintegy „szívóhatást” gyakorol az iskolai szervezetre, és e „szívóhatás” az iskola belső folyamatain is jól nyomon követhető.

Az iskolaszociológia egyúttal elemzi azt a kapcsolatrendszert, ahogyan egy-egy iskola a tanügy-igazgatási rendszerbe épül. Így egész szervezetrendszerrel van dolgunk; az oktatásügy fölépítése a tisztviselői-hivatali munkamegosztás törvényszerűségei szerint alakul, és e törvényszerűségek nemcsak az igazgatásban, hanem az iskolák munkájában — ritmusában, jellegében, minőségben stb. — is megfigyelhetők.

Az oktatásügy mint komplex szervezet maga is beépül azok közé a társadalmat átfogó szervezetek közé amelyek szocialista viszonyaink közt az állampolgárok társadalmi juttatásaiért felelősek. Így vonható párhuzam e különböző komplex szervezetek (pl. az egészségügy és az oktatásügy) emberi viszonyai, környezeti kapcsolatai, társadalmi helye és működése között.

d) *Az oktatásügy szociológiája*. A szociológusok újabban szívesebben beszélnek „az oktatásügy szociológiájáról”, mint a hagyományosan csengő nevelés-szociológiáról. Ezzel is elhatárolják magukat a neveléstudomány különböző területeitől.) Valójában azonban az „oktatásügy szociológiája” több, mint szociológiai elhatárolódás a pedagógiától.

¹⁴ A polgári nevelésszociológiában a kérdéskör klasszikusának számít W. WALLER (*The Sociology of Teaching*, New York 1967. 3. kiadás), újabban T. PARSONS is („The school class as a social system.” In: A. M. HALSEY; et al. eds.: *Education, Economy, and Society* New York 1961. 434—455). A szociológiai összefoglaló mégis CH. E. BIDWELLTől származik („The school as a formal organization.” In: J. G. MARCH ed.: *Handbook of Organizations*, Chicago 1970. 972—1022). Az angol szakirodalomban E. HOYLE vezette be ezt a nézőpontot: „Organizational analysis in the field of education”. *Educational Research* 1965. 97—114. U. SCHWÄNKE cikke összefoglalja az „iskolaelmélet” nyugatnémet eredményeit: „Aspekte einer Theorie der Schule”, *Zeitschrift für Pädagogik* 1974/3. 485—496; ugyanennek az irodalomnak marxista kritikáját adja W. RÖHR: „Zur bürgerlichen Theorie der Schule”, *Vergleichende Pädagogik* 1975/2. 193—207. A marxista nevelésszociológiában ezt az irányzatot képviseli többek közt a szovjet I. P. RACSENKO (*Voproszi szovverszensztvoovanyija organizacii truda v skole*, Pjatigorszk 1973) és a lengyel W. GALECKI, H. SEDZINY (*Organizacja pracy w szkole*, Warszawa 1967). A témakör egy magyar nyelvű összefoglalását adja KOZMA Tamás: „Közzoktatási intézményeink néhány szervezeteleméleti kérdése”. *Neveléstudományi Közlemények* 1974. 8—28.

Rendszerint azokat a vonatkozásokat értik rajta, amelyek az oktatási rendszert a nagytársadalmi mozgásokhoz és folyamatokhoz kapcsolják.¹⁵ Amikor az oktatásügy szociológiájáról beszélünk, a társadalmi változás, növekedés-fejlődés, a társadalmi integráció, a társadalmi mobilitás folyamatait vizsgáljuk, s kijelöljük az oktatási rendszer helyét és szerepét e folyamatokban. Az oktatásügy szociológiája ezért olyan tárgykörökkel foglalkozik, mint pl. az oktatási rendszer szerepe a gazdasági-társadalmi fejlődésben; a társadalmi szerkezet változásainak (vagy konzerválódásainak) útja-módja az oktatási rendszer révén; a társadalmi integráció vagy dezintegráció folyamatainak nyomai az oktatási rendszerben és befolyásolása az oktatásügy eszközeivel stb.

Kiindulás a nevelésből

Nehéz tehát választani a nézőpontok és rendezési elvek között, amikor a pedagógia és a szociológia lehetséges összefüggéseit keressük. Ahhoz azonban, hogy ismereteinket valamiképp összerendezzük, mégiscsak választanunk és rangsorolnunk kell. *A pedagógia és a szociológia közti kapcsolatokat talán akkor építhetjük ki leginkább, ha az oktatás-nevelés szociológiai megközelítései során használatos fogalmakat a társadalmi beilleszkedés folyamata mentén próbáljuk meg összegyűjteni és elrendezni.* Egyrészt, mert úgy tűnik, hogy a különféle szociológiai összegező teóriák közül a társadalmi beilleszkedés folyamatának elmélete és kutatása fedi át leginkább azokat a jelenségeket, amelyekkel a neveléstudomány hagyományosan foglalkozik. Másrészt e társadalmi folyamat kutatása során válik nyilvánvalóbbá, hogy milyen szoros kapcsolatban állanak egymással az ember társadalmát és viselkedési törvényeit tanulmányozó különféle tudományok (például a pedagógia, a szociológia és a pszichológia).¹⁶ Végül pedig azért, mert a társadalmi beilleszkedés folyamatát végigkísérve viszonylag egyszerűen kapcsolható össze a nevelés e szűkebb értelemben vett szociológiája problémánk más szociológiai megközelítéseivel.

Ha kiindulásul a „nevelés” szociológiai elemzését választjuk, akkor azokat a társadalmi együtteseket kell vizsgálni a marxista szociológia eszközeivel, amelyek a nevelés — mint a társadalomba való bevezetés — folyamatát elősegítik és meghatározzák. Szociológiai szempontból és eszközökkel: ez annyit jelent, hogy *föltárjuk a társadalmi együttesek helyét a társadalom szerkezetében, s*

¹⁵ Az eddig felsorolt — vonatkozó — irodalmon kívül hivatkozunk egy újabb angol tanulmánykötetre: M. CROFT (ed.): *Family, Class, and Education*, London 1970. A francia nyelvű nevelésszociológiából megemlítjük C. BANDELOT és R. ESTABLET könyvét: *L'école capitaliste en France*, Paris 1971. Ilyen irányzatot képvisel az NSZK-ban többek közt pl. S. JENSEN: *Bildungsplanung als Systemtheorie*, Köln 1972. A marxista szociológia egyik legújabb, polemikus képviselője a szovjet A. M. TURCSENKO: *Tudományos-technikai forradalom és az oktatás*, Bp. 1975.

¹⁶ Ismét nem teljes felsorolásul, csupán illusztrációként a pedagógia néhány határterületét idézzük, amelyben a szocializációs folyamat kutatása bizonyos integrációs szerepet játszhat pszichológiai megközelítéssel: ANANYEV: „A modern pedagógiai antropológia”, *Pedagógiai Szemle* 1967/10. 872—892; HARSÁNYI István: „A neveléslélektan és a szociálpszichológia néhány érintkező területe”, *Pedagógiai Szemle* 1969/1. 30—42. A közösségekkel kapcsolatos pedagógiai-szociológiai vizsgálódások köréből pl.: HORVÁTH Lajos: *Az osztályközösség rétegződésének néhány problémája*, Bp. 1966; HARSÁNYI István: „Közösségi értékjelzők nyomában”, *Pedagógiai Szemle* 1967/7—8. 601—620; MÉREI Ferenc: „A szociometria módszerei és jelenségvilága”, *Pedagógiai Szemle* 1969/7—8. 594—615. Szociológia és pedagógia kapcsolatainak lehetőségéről nagy irodalmat dolgoz föl az ifjúságkutatás kapcsán VERESS Judit: „Ifjúságszociológia és pedagógia”, *Pedagógiai Szemle* 1969/1. 22—29. A kapcsolatok és az együttműködés lehetőségeinek kérdése a polgári nevelésszociológiában is sokszor megfogalmazódik. Vö. pl.: D. A. HANSEN: „The responsibility of the sociologist to education”, *Harvard Educational Review* 1963. 312—325; D. A. HANSEN: „The uncomfortable relation of sociology and education.” In: HANSEN, GERST i. m. 3—35.

bemutatjuk a közvetítések láncolatát a társadalmi struktúra és a társadalomba való bevezetés menete között.¹⁷

Emellett persze tekintettel kell lennünk arra, hogy a köztudatban — a szakmai köztudatban is — a nevelésszociológia más meghatározásai is ott szerepelnek. Ezért amikor a nevelésszociológia fogalomrendszeréről beszélünk, sohasem feledkezhetünk meg azokról a témakörökről sem, amelyek nem tartoznak ugyan az így értelmezett nevelésszociológia főntebb körülírt érdeklődési körébe, de közfigyelemre tartanak számot.¹⁸ (Ilyen téma mindenekelőtt a köznevelési rendszer társadalmi—gazdasági meghatározottsága.)

Tudományközi kapcsolatok

Az előbbi meghatározásokból az következik, hogy a nevelésszociológiát a szociológiához, a pszichológiához és a pedagógiához fűzik a legszorosabb kapcsolatok.

a) *A marxista nevelésszociológia elméleti alapjait a marxizmus klasszikusainak világgépe, történelem- és társadalomelmélete nyújtja.*¹⁹ Eszerint a társadalom viszonyai nem érthetők meg a gazdasági alap működésének törvényszerűségei nélkül; egyúttal pedig 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 gazdasági—társ-

¹⁷ Korábban már fölsoroltuk az így felfogott nevelésszociológia néhány külföldi reprezentánsát (vö. 9. 11. jegyzet). Hogy a társadalomba való bevezetés e szempontjai milyen fontosak, jól mutatja JADOV és munkatársai nagy tanulmánykötete a munka filozófiai-szociológiai természetéről (W. A. JADOV, W. P. ROSCHIN, A. G. SDRAWOMYSLOW: *Der Mensch und seine Arbeit*, Berlin 1971). A polgári nevelésszociológusok közül is sokan felismerték ezt, pl.: H. O. DAHLKE: *Values in Culture and Classroom*, New York: 1958, D. E. EDGAR, R. WARREN: „Power and authonomy in teacher socialization”, *Sociology of Education* 1969: 386—399; S. S. BOOCOCK: „The school as social environment for learning”, *Sociology of Education* 1973/1: 15—50. A „társadalmi beilleszkedés” fogalmából kiindulva tettem kísérletet a nevelésszociológia tényanyagának kifejtésére *Bevezetés a nevelésszociológiába* című főiskolai jegyzetemben (Bp. 1974).

¹⁸ Itt mindenekelőtt a 7. és a 14. jegyzetben említett irodalomra hivatkozhatunk. E sokoldalú, bár nem szűkebben értett „nevelésszociológiai” kapcsolatokra jól utal TIMÁR János: „Oktatás-gazdaságtan”, *Magyar Pedagógia* 1967/4. 368—387; KRISZ Árpád: „A művelődésgazdaságtan és a pedagógiai munka nagyobb gazdaságossága”, *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1966, Bp. 1967. 59—76. A többszálú összefűzések a legkülönbözőbb területeken vizsgálati témául kínálkoznak, pl. KÁLMÁN György: „Az iskolahálózat alapkérdései hazánkban”, *Neveléstudományi Közlemények* 1975/1. 5—29; ÁDÁM Antal: „A köznevelési rendszer irányításának funkciói, szervezete, eszközei és módszerei”, *Neveléstudományi Közlemények* 1975/1. 48—66. A polgári pedagógiai-szociológiai szakirodalomból hivatkozhatunk pl. G. WATSON cikkgyűjteményére (*Change in School Systems*, Washington 1967), amely a regionális iskolarendszerek helyi adaptálásával és továbbfejlesztésével foglalkozik; vagy J. FISCHER tanulmánykötetére (*The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems*, New York 1968), amely különböző országok társadalmi-gazdasági, politikai és kulturális rendszerének, valamint oktatásügyének összefüggéseit tárgyalja.

¹⁹ Ebben természetesen minden marxista szociológiai összefoglaló egyetért, vö. pl. TÓTH Imre Zoltán: *Szervezés- és vezetéselemélet*, SZÁMOK 1973, 17—21, aki többek között JADOVRA, UGRINOVICSRA, KONSZTANTINOVRA hivatkozik. Az összefüggések pontos hogyanja azonban számos eszmecsere tárgya volt a marxista szociológiai gondolkodás legújabb szakaszában (KULCSÁR Kálmán: *A szociológiai gondolkodás fejlődése*, Bp. 1966, 532—566). A következőkben mi azt a gondolatmenetet követjük, amelyet KULCSÁR Kálmán *A társadalom és a szociológia* című tanulmánykötetében fejt ki (Bp. 1972, 110—122; 123—134; 152—162).

dalmi alakulat totális 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 gazdasági—társadalmi formáció rendszerébe visszahelyezni, tehát valós összefüggéseiben szemlélni.

A teljes társadalmi—gazdasági viszonyrendszer megértésére azért vállalkozhat a marxizmus, mert már klasszikusai hangsúlyozták a történeti szempontot. Ez annyit jelent, hogy valamennyi alakulatot a maga konkrétságában kell megragadnunk, s belőle az általános törvényszerűségek megvalósulási formáját ki-elemezni. Ha pusztán a társadalmi—gazdasági formációk egyediségére összpontosítanánk, akkor mozaikszerűen összeáll—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.

A dialektikus és történelmi materializmus — mint a társadalom tudományos megértésének és forradalmi átalakításának elmélete — és a marxista társadalomkutatás között a kapcsolatot azok az ún. „középszintű elméletek” alkotják, amelyek az empirikus vizsgálatok eredményeit egy-egy szakszociológia területén, az illető szakszociológia fogalmi rendszerében, a területére vonatkozó általánosítás igényével fogalmazzák meg.²⁰ A középszintű elméletek követelménye ma a polgári szociológia elméletképzésében is sok helyütt olvasható. Oka az empirikus társadalomkutatás „nagyüzemi” módszereinek kialakulása, amelyek eddig nem ismert mennyiségben képesek adatokat fölhalmazni; valamint az is, hogy a polgári szociológia tendenciózusan lemond az átfogó társadalomelmélet megalkotásáról, a társadalom összefüggéseinek totális megértéséről.

A marxista szociológia „középszintű elméletei” két vonatkozásban is különböznek a hasonló polgári szociológiai törekvésektől. Egyrészt a szocialista társadalmak talaján születnek; azaz empirikus tényanyagukban egy merőben más társadalom bontakozó viszonyrendszere tükröződik. Másrészt nem az átfogó társadalomelmületről való lemondás igénye vezeti a szociológiát, hanem a marxista társadalomelmélet elveinek és módszereinek gyakorlati felhasználása a társadalom vizsgálatának egy-egy meghatározott területén. A marxista szociológia középfokú elmélete ilyenformán segít elkerülni a pusztá empirizmus veszélyét a társadalomkutatásban csakúgy, mint a dogmatizmust és a doktrinérséget a társadalom elméletében.

Az általunk javasolt fölfogásban a nevelésszociológia — mint szakszociológia — a „beilleszkedési folyamat” társadalmi föltételeit nyomozza. A szociológiának számos további, specializálódott ága van. Közülük egyesek bizonyos társadalmi intézményeket vizsgálnak (pl. jogszociológia, tudománysszociológia, vallásszociológia); mások társadalmi együttesek kutatására különültek el (társadalmi rétegződésvizsgálat, szervezetszociológia, csoportkutatás stb.); ismét mások egy-egy társadalmi folyamatot tanulmányoznak (társadalmi mobilitásvizsgálatok, társadalmi organizálódás és dezorganizálódás és így tovább).²¹ Amikor

²⁰ A kifejezés az amerikai R. K. MERTONTól származik (*Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Bevezetés. Kézirat ford. Bp. 1972.). Marxista bírálatát adja KULCSÁR Kálmán: *A szociológiai gondolkodás fejlődése*, Bp. 1966, 328—345. Ugyanő javasolja bevezetését — új összefüggésben — a marxista szociológiai szaknyelvbe (*A társadalom és a szociológia*, Bp. 1972, 152—160).

²¹ Hogy a szociológia hány és milyen szakágra bontható, különböző — marxista és polgári — szerzők különbözőképpen látják (vö. J. SZCZEPANSKI: *A szociológia alapjai*, Bp. 1968, 7—12;

a nevelésszociológia a beilleszkedési folyamat társadalmi tényezőit kutatja, a szóba kerülő társadalmi csoportokat és szervezeteket más szakszociológiák nyomán tanulmányozza (pl. a családszociológia, a csoportkutatás, a szervezet-szociológia stb. segítségével). Megvan azonban a sajátos mondanivalója ezekről a társadalmi együttesekről: az, hogy miképpen közvetítik a társadalmi struktúra meghatározó hatásait (részben pedig hogy miképpen hatnak vissza rá).

b) Az általunk javasolt fölfogás szerint művelt nevelésszociológiát mindenkéltől az fűzi a szociálpszichológiához, hogy onnan veszi át és fejleszti tovább egyik kulcsfogalmát, a „társadalmi beilleszkedést.”²² A modern szociálpszichológia egyik legfontosabb eredménye annak a folyamatnak a leírása, amelynek révén az egyén beilleszkedik az őt körülvevő környezetbe. A szociálpszichológia sajátos érdeklődési területe ennek a beilleszkedésnek a mechanizmusa (szocializáció), valamint a beilleszkedés folyamatának eredményei a személyiségben (perszonalizáció). A nevelésszociológia tulajdonképpeni vizsgálati tárgya — mégpedig szociológiai szempontok szerint és eszközökkel — az a társadalmi környezet, amelybe az egyén beilleszkedik.

c) Miképpen kapcsolódik be a nevelésszociológia a pedagógiai munkába; milyen hasznát látja a neveléstudomány a nevelésszociológiának? Kettejük között a viszony az alapkutatás és az alkalmazott kutatás viszonya. A pedagógia fölhasználja, alkalmazza saját problémái megoldása közben azokat az alapkutatásokat, amelyeket a nevelésszociológia már elvégzett.²³

Hogy mindezt világosabban megértsük, röviden ki kell térnünk itt az alapkutatás és az alkalmazott kutatás megkülönböztetésére. Ez a megkülönböztetés eredetileg a természettudományokban alakult ki. Itt alapkutatásnak (más szóval „tisztá kutatásnak”) nevezik azokat a kutatásokat, amelyeknek az a célja, hogy a tudomány fejlődéséből következő új meg új problémákat oldja meg. Az alapkutatás tehát nincs (sőt éppenséggel azt is mondhatnánk: nem is lehet) tekintettel a gyakorlatra; neki egy-egy megelőző alapkutatás eredményei teszik föl a kérdést. (Hangsúlyozzuk, mindez nem jelenti azt, hogy az alapkutatásoknak semmi közük sincs a gyakorlathoz.

KULCSÁR Kálmán: *Az ember és társadalmi környezete*, Bp. 1969, 47—80; R. KÖNIG (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Köln 1962; G. A. LUNDBERG (ed.): *Sociology*, New York 1968). A mai magyar szakszociológiai irányairól és állásáról körképszerű áttekintést ad a Szociológia 1974/5. különszáma.

²² Természetesen helytelen volna az összefüggések gazdag körét egyszerűen a „szocializáció” fogalmának átvételére és alkalmazására szűkíteni. Mi azonban ebben a rövid összefoglalásban a kapcsolatok legfontosabb láncszemeit igyekszünk megragadni. Emellett a szocializáció maga is rendkívül összetett fogalom (vö. pl. P. F. SECORD, C. W. BACKMAN: *Szociálpszichológia*, Bp. 1972, 465—503). Kialakításában döntő befolyással voltak a társadalomnéprajzi (kultúranthropológiai) kutatások is. (M. JAROSEVSKIJ: *A pszichológia története*, Bp. 1968, 592—607; B. M. FOSS szerk.: *Új távlatok a pszichológiában*, Bp. 1972, 503—532). A szociológiai bevezetések és összefoglalók jól mutatták e fogalom centrális szerepét az emberi magatartásokkal foglalkozó különböző társadalomtudományokban (pl. I. Sz. KON: *Az én a társadalomban*, Bp. 1969; G. H. MEAD: *A pszichikum, az én és a társadalom*, Bp. 1973, 173—286). A „szocializáció” fogalmának általunk javasolt kitágítására példa BUDA Béla: „A közvetlen emberi kommunikáció elmélete és ennek pedagógiai perspektívái”, *Pedagógiai Szemle* 1967/10, 925—941.

²³ Az alap- és alkalmazott kutatások viszonyát nem értelmezik egységesen a hazai neveléstudományban, vö.: ÁGOSTON György, JAUSZ Béla: *Pedagógia* I., Bp. 1962, 222—227, 238—240; NAGY Sándor, HOVÁTH Lajos szerk.: *Nevelélmélet*, Bp. 1966, 9—16, 18—24; KISS Árpád: i. m. 73—75; ÁGOSTON György, NAGY József, OROSZ Sándor: *Méréses módszerek a pedagógiában*, Bp. 1971, 9—24. Véleményemet — elismerve, hogy több szempontból bizonyára további árnyalást igényel — pontosabban megfogalmaztam a következő tanulmányokban: „A korszerű pedagógiai gondolkodás lehetőségei”, *Valóság* 1968/2. 96—101; *A neveléstudomány szaknyelve*, Bp. 1974, 45—68.

Csupán arra mutatunk rá, hogy a közvetlen gyakorlati problémák megoldása nem az alapkutatás föladata, hanem az alkalmazott kutatásé. Nyilvánvaló, hogy mindenfajta társadalomtudományi kutatás — távlataiban legalábbis — a gyakorlat vonzásában születik, és közvetve arra hat vissza.)

Az alapkutatás minden tudomány fejlődésének nélkülözhetetlen, sőt legfontosabb motorja. Az alapkutatások során dolgozzák ugyanis ki azokat az eredményeket, amelyeket azután majd meg lehet kísérlni alkalmazni a gyakorlatban. Az alapkutatás azért nem lehet tekintettel a gyakorlat közvetlen, mindennapi szükségleteire, mert ez befolyásolhatná saját kérdéseinek eldöntésében, az igazság keresésében. Ha az alapkutatásnak valamiféle közvetlen gyakorlati érdeke fűződne egy-egy kísérlet negatív vagy pozitív eredményéhez, akkor ez eltorzítaná a megfigyelési, valóságföltérési folyamatot.

Az alapkutatásokkal szemben az alkalmazott kutatások számára a gyakorlat teszi föl a kérdést. Arra kell feleljenek, hogy bizonyos alapkutatási eredmények birtokában egy-egy gyakorlati probléma miképpen oldható meg. Ez az a terület, ahol a tudomány behatol a mindennapi életbe, és közvetlen termelőerővé válik. Alkalmazott kutatás nélkül az alapkutatás — és az ennek révén kifejlesztett tudomány — az emberiség szempontjából „holt tőke”, holmi szellemi időtöltés maradna. Ezért az alkalmazott kutatás nélkülözhetetlen folytatója az alapkutatásoknak; azaz tehát a kettő föltételezi és kiegészíti egymást. A kémiai alapkutatások értelme az emberiség szempontjából akkor válik világossá, amikor alkalmazásra lel a gyógyszervegyészetben, az agrártudományban, a műanyagok kifejlesztésében és így tovább. Megjegyezzük, hogy a műszaki tudományokban az alapkutatás és az alkalmazott kutatás mellett megkülönböztetnek még egy harmadik fokozatot is: a fejlesztést, amely most már az alkalmazott kutatási eredmények fölhasználásával a tudományt közvetlenül átviszi a termelésbe, mint pl. műanyagipar, gyógyszergyártás, mezőgazdaság és így tovább. Példánk szempontjából azonban a harmadik szakasz elkülönítésének sok jelentősége nincs.

Amikor tehát azt mondjuk, hogy a nevelésszociológia a neveléstudományhoz képest alapkutatásokat végez — a pedagógia pedig többek között a nevelésszociológiai alapkutatásokat is alkalmazza —, e két tudományt a gyakorlathoz fűződő közvetett, illetve közvetlen kapcsolataik szerint különböztetjük meg. Mit jelent azonban alkalmazott kutatás a pedagógia — vagy általánosabban: egy társadalomtudomány — területén? Mit értünk azon, hogy „gyakorlati problémákat” old meg — többek között a nevelésszociológiai alapkutatások segítségével is? Azt, hogy bizonyos társadalmi tevékenységek, folyamatok irányítását, szabályozását, ellenőrzését segíti elő. Az a társadalmi folyamat, amelynek a szabályozását a pedagógia hivatott előkészíteni, az oktató-nevelő munka. *A neveléstudomány föladata, hogy kutatási eredményeivel közvetve-közvetlenül különböző döntéseket készítsen elő az osztályban (módszertan), az iskolában vagy akár magában az egész oktatási rendszerben.* Ehhez a döntéselőkészítő munkához nyújt segítséget a pedagógiának a nevelésszociológia is (a pedagógia más társtudományaival együtt). Mégpedig azért, hogy bizonyos általános törvényszerűségeket tár föl a nevelés mint társadalmi beilleszkedés föltételeiről; megismertet a tényekkel, amelyek között az átfogó értelemben vett nevelés folyik. *Hogy a pedagógia hatékony döntéseket javasolhasson, ismernie kell azokat a társadalmi föltételeket és körülményeket, amelyek között a céltudatos, tervszerű és szervezett nevelőmunkának is folynia kell.*