

HUNYADY GYÖRGYNÉ: KOLLEKTIVITÁS
AZ ISKOLAI OSZTÁLYOKBAN

A közösségi beállítódás strukturális meghatározói
Budapest, 1977. Akadémiai Kiadó. 204 oldal

Általában ismert az a sajnálatos tény, hogy bár a nevelésméleti kézikönyvek, jelentős tanulmányok, hivatalos dokumentumok erőteljesen hangsúlyozzák nevelésünk közösségi jellegét, gyakorlatban viszonylag kevés iskolát, osztályt találunk, amely valóban közösségnek nevezhető, s ezért a felnövekvő nemzedék sem rendelkezik a kívánt szinten a közösségi ember vonásaival. Az optimális színtől való lemaradás okait, mely társadalmunk különböző negatív jelenségeitől az oktatási rendszer hiányosságain, az ifjúsági mozgalom nevelési problémáin keresztül a pedagógusképzésig terjed, nincs terünk most részletezni. Csupán egy tényezőt emelünk ki a sok közül: a pedagógia hosszú ideig adós maradt több olyan, a gyermek- és ifjúsági közösségekkel kapcsolatos probléma megfelelő tisztázásával, amelyek tudományos igényű feltárása nélkül a nevelés gyakorlata nem épülhet biztos alapokra. Az utóbbi évek során különböző tényezők hatására sokirányú kutatás indult meg a hiányok pótlására, és jelentős eredmények születtek a gyermek- és ifjúsági közösségek differenciáltabb elemzése terén. Ezen eredmények közt igen jelentősnek tartom azokat a kutatásokat, amelyekről *Hunyady Györgyné* könyvében beszámol. Véleményemet a munka következő értékei támasztják alá.

Hunyady Györgyné a tanulóközösségek értelmezésekor *szilárdan a szocialista pedagógia klasszikus hagyományainak talaján áll, de több ponton továbbfejleszti e hagyományokat*. Egyik módja ennek, hogy tovább viszi a rejtetten már jelentkező tendenciákat. Így mutat rá például arra, hogy a közösség szerkezetének sokoldalú megközelítése már *Makarenko* munkáját is jellemezte, s a szerkezet egymástól elszigetelt kezelése ellenkezik az ő közösségfelfogásával. A továbbfejlesztés másik útja, hogy következetesen érvényesíti azokat az új törekvéseket, amelyek a marxista közgondolkodásban jelentkeznek. Ebben a vonatkozásban a legjelentősebb, hogy a marxista személyiségelmélet új eredményeinek figyelembe vételével az egyén és közösség viszonyának vizsgálata során megfelelő hangsúlyt ad az egyén szerepének is, valóban kölcsönhatásként értelmezve viszonyukat. A továbbfejlesztésnek a pedagógiai gyakorlat szempontjából legközvetlenebbül értékesíthető módjának azt látom, hogy Hunyady Györgyné igen következetesen és a legtermészetesebb módon alkalmazza a klasszikusok megállapításait a pedagógia történelmileg meghatározott hazai viszonyaira. A hagyományokra támaszkodva, de a hazai valóságot elemzi, s ezzel új értelmezést ad a régi megállapításoknak.

Jelentős pozitívuma Hunyady Györgyné e könyvében ismertetett kutatómunkájának, hogy *kutatási módszerei jól átgondolt stratégia alapján olyan rendszert alkotnak, melynek hálója alkalmas a lényeges összefüggések megragadására és kiemelésére*. A társtudományok módszereiből nem egyszerűen átvesszi azokat az eljárásokat, amelyekre szüksége van, hanem mindegyiket értelmezi és átformálja a pedagógiai kutatások igényeinek megfelelően. Szép példája ennek az attitűdskálák szerepének pedagógiai értelmezése, amikor is a következőket mondja: „... a neveléstudományban alkalmazott attitűdskálák készítésekor a tartalom is kiválasztási szempont, s azok az itemek is jelentősek lehetnek, amelyek nem osztják meg a populációt, amelyeknek kicsi a szórása... Pedagógiai situációban valamely item megítélésében mutatkozó feltűnő homogenitás nem feltétlenül módszertani hibát jelez, hanem a pedagógus számára releváns információt szolgáltat az adott csoportban kialakult egységes álláspontról, a közvélemény egyöntetűségéről valamilyen lényeges kérdésben.” (99. old.). A munka igen jelentős eredménye egy olyan skála kidolgozása, amely alkalmas a közösségi beállítódás egzakt mérésére, s más kutatásokban vagy a nevelési eredményvizsgálatban is alkalmazható. Vizsgálatai során

Hunyadyné néha olyan probléma elé kerül, melynek egyértelmű megoldására nem talál egzakt eszközközrendszert. Ilyenkor egyértelműen és becsületesen kimondja, hogy célja elsősorban a tartalmi és módszertani probléma felvetése és néhány valószínű tendencia feltárása. Így tesz pl. a közösségi szerkezet típusainak és a közösségi beállítódásnak egybevetése és összefüggésük vizsgálata során.

A kutatásnak ez a logikus menete szépen tükröződik a könyv felépítésében. Az egymásra épülő fejezetek lépésről lépésre vezetnek végig az olvasót a kutatás szorosan kapcsolódó szakaszain, s világos szerkezet, kifejező stílus könnyíti meg a feltárt bonyolult összefüggések áttekintését.

A kutatás legfontosabb tartalmi eredmények tartománya, hogy a szerző kidolgozta és tartalommal töltötte meg a közösség komplex szerkezetének fogalmát.

A könyv első nagy fejezetének címe: *Vizsgálati koncepció-mérési módszerek*. A téma megközelítésmódját tárgyalva ismerteti azt a szemléletváltást, amely az utóbbi másfél évtizedben a közösségi neveléssel foglalkozó szakirodalomban jelentkezett. E változás lényeges vonásai: annak „újrafelfedezése”, hogy a közösségi nevelés célja végső soron az egyén személyiségének formálása, ebből fakadóan az egyéneknek a nevelési folyamatban játszott szerepével való fokozott törődés; a közösség fejlődését globálisan vizsgáló természetes kísérlet mellett a részproblémák vizsgálatának erőteljesebb jelentkezése; s az interdiszciplinári kutatások megjelenése.

Kissé zavaró, hogy a szerző az empirikus vizsgálatok szükségességét az interdiszciplináris kutatások kapcsán elemzi. Ez azt a hatást kelti, mintha a pedagógiában a kettő azonos lenne. Pedig nyilvánvaló, hogy vannak nem empirikus jellegű interdiszciplináris vizsgálatok, és vannak nem interdiszciplináris empirikus kutatások.

E fejezet figyelemre méltó szakasza a közösségi tevékenység értelmezése. Megállapítja, hogy „a közösségi tevékenység az egymáshoz illeszkedő, szoros egységet képező egyéni tevékenységek sorozatában valósul meg.” Mivel pedig a konkrét egyéni tevékenység tartalma, módja, intenzitása a gyermeknek a közösség szerkezetében betöltött helyétől függ, „a közösségi és egyéni tevékenység közé ékelődik a szerkezet a maga befolyásoló, módosító, közvetítő funkciójával.” (13. lap.) Ezzel a megállapítással lényeges érvel támogatja azt a törekvést, hogy a közösség szerkezetét vizsgálja, de egyben túl is mutat ismertett kutatásain; az olvasóban azonnal felmerülnek a kérdések: Hogyan tölti be a pedagógiai folyamatban a szerkezet ezt a közvetítő funkciót, s hogyan befolyásolható pedagógiai eszközökkel ez a közvetítő tevékenység? Hunyadynének a közösség szerkezetére irányuló kutatásai biztos alapot jelentenek ezeknek a kérdéseknek a vizsgálata számára.

A kutatási hipotézisek tömör, világos megfogalmazása után Hunyadyné rátér a vizsgálat változóinak elemzésére. Két „alapkategória” áll fejtetései központjában: a *közösség szerkezete és a kollektivitás*. A közösségi szerkezet kapcsán bevezeti az osztályközösségek komplex szerkezetének fogalmát. A szerkezet egyes elemeit nagy gondtal tárja fel és értelmezi. Véleményem szerint minden lényeges összetevőt számba vesz, és értelmezésükkel is egyet értek. Egyetlen elem tartalma és funkciója nem elég világos számomra: a pedagógiai struktúráé. Különösen azért, mert a szerző kiemeli „a pedagógiai rétegződés önmagában is összetett fogalomköréből” a közösség iránti értékelő beállítódást, s ezzel a fogalmat egészen közel viszi másik alapkategóriájának, a kollektivitásnak egyik összetevőjéhez. Az olvasó bizonytalanságban marad afelől, hogy a kettőt azonosítsa-e vagy sem. A kollektivitás lényegét helyesen fogalmazza meg, mint a közösséghez való viszonyulást és a tevékenységet, amelyben ez a viszonyulás kifejeződik. Akceptálva a kutató indokait, melyek miatt a kollektivitás tevékenység-oldalának vizsgálatáról le kellett mondani, hangsúlyozzuk annak fontosságát, hogy ezt a feladatot – kidolgozva egzakt kutatási módszereit – a jövőben megoldjuk.

A könyv következő nagy fejezete: *A közösségi szerkezet jellemzése*. Itt a gondosan kiválasztott minta – 50 általános iskolai osztály 1332 tanulója – jellemzése és rétegződésének ismertetése után rátér a közösségek egyes szerkezeti oldalai közti összefüggések vizsgálatára. Sokoldalú, gondos, matematikailag is precíz elemzéssel igazolja, hogy az egyes szerkezeti oldalak valóban összefüggenek egymással, tehát joggal beszélhetünk az osztályközösségek komplex szerkezetéről. Az egészében is érdekes, minden elméleti és gyakorlati szakember érdeklődésére számot tartó fejtegetésből külön ki kell emelnünk egy megállapítást, mely a tanulmányi struktúra kitüntetett helyére vonatkozik. Ezt olyan fontosnak tartom, hogy – bár hosszú – szó szerint idézem:

„– Minden társadalmi kategóriában a jó tanulmányi eredményű gyermekek vannak a legkedvezőbb helyzetben. . . ;

– a rossz tanulmányi eredményű gyerekek viszont nagyobb százalékban a negatívabb fokozatokba tartoznak. . . ;

– a középső tanulmányi csoportba tartozó gyerekek mindhárom szempontból átmeneti típus képviselnek.

Eredményeink alapján összefoglalóan tehát megállapíthatjuk: *három-három szerkezeti elemnek az egymásra vetítéséből kiderült, hogy a tanulmányi struktúra közvetítő szerepet tölt be az egyes szerkezeti elemek kölcsönhatásában.*” (72. old.) Véleményem szerint helyesen következtet a szerző, amikor megállapítja: a fizikai dolgozók gyermekeinek hátrányos közösségi helyzete „az intézményesített értékelési szisztéma túlzott hatásából, végső soron az iskola egyoldalúan oktató jellegéből fakad.” (73. old.)

A szerző a struktúra elemzéséből több fontos pedagógiai következtetést von le, s joggal állapítja meg, hogy a közösség komplex szerkezete jól operacionálizálható fogalomnak bizonyult, melynek segítségével közelebb férkőzhetünk a közösségek összetett, bonyolult viszonyrendszeréhez.

A kollektivitás jellemzése c. fejezetben a szerző három vizsgálatot ismertet, amelyek segítségével a tanulók kollektivitási szintjét szándékozott feltárni. A gyermekek kollektivitásáról alkotott véleményét két módon közelítette meg. A fogalom tartalmi jegyének ismeretét három kérdésre adott válaszok elemzése alapján tárta fel. Az első általában kérdezett rá, hogy a gyermekek szerint milyen és mi mindent csinál a jó közösségi gyermek, a második és harmadik arra szólította fel a gyermekeket, hogy megnevezés után jellemezzék osztályuk legjobb és legrosszabb közösségi emberét. Az adatok alapján a szerző megállapítja, hogy az ideális és konkrét jó közösségi ember jellemzése hasonló, a felsorolt tulajdonságok rangsora közt összefüggés mutatható ki, bár a konkrét ember jellemzésekor az erkölcsi szempont előbbre kerül. Még ennél is fontosabb az a megállapítása, hogy az első nyolc tulajdonság, amelyet a tanulóknak legalább 7%-a emelt ki, *nem szocialista jellegű képet rajzol a közösségi emberről*, s ezen túlmenően is erősen a tanításhoz-tanuláshoz kötött. A második vizsgálat annak feltárására szolgált, hogy a tanulók milyen jelentőséget tulajdonítanak a közösségi jellegű ösztönzőknek a személyes cselekvésben. A gyermekek négy történetet kaptak, amelyekben a jól dolgozó gyermekek cselekvési motívumai a szűk egyéni érdektől a szélesebb körű közösségi érdekekig terjedtek. Ezeket kellett a tanulóknak sorrendbe állítani. Az eredmények elemzése alapján a szerző megállapítja, hogy a két szélső magatartást a tanulók biztonsággal határozták meg. A közbülső helyen azonban elbizonytalanodnak, pontosabban: a spontán érdeklődéstől ösztönzött magatartást jelentős hányaduk magasabbra értékeli, mint az osztály győzelme érdekében kifejtett erőfeszítést.

A harmadik vizsgálat a közösségi beállítódás mérésére irányult. A kutató Likert-típusú skálát használt, melyet a pedagógiai igényeknek és hazai körülményeinknek megfelelően átdolgozott, s a felmérés előtt kipróbált. A tanulóknak háromféle – pozitív, negatív és túlzó –, összesen 48 megállapításról, itemről kellett nyilatkozniuk, hogy mennyire értenek vele egyet. Véleményüket ötfokú skálán jelezték.

Véleményem szerint az itemek egészükben átfogják a kollektív beállítódás minden lényeges területét, valóban alkalmasak az attitűd mérésére. Kételyünk csak egy-két jelentéktelen kérdésben van. Az egyik: a 28. (Az osztály közös szokásaihoz mindenkinek alkalmazkodnia kell, ha nem is tetszenek azok valakinek) és a 36. (Nem mindig az az igaz, amit az osztályban sokan állítanak) item nem mond-e ellent egymásnak? Szerintem az egyiket csak részben és feltételesen fogadhatom el, ha a másikat elfogadom. Nem beszélve arról, hogy a „közös szokások” nem is mindig pozitívak. (Pl. sügás, leckemásolás támogatása mint „közösségi mérce” egyes osztályokban.) A másik: A túlzó itemek mindegyikénél a teljes elutasítás jelenti-e a helyes álláspontot? Pl. „23. Az osztályban mindenkit egyformán kell becsülni.” Igaza van a szerzőnek, hogy azt, aki sokat tesz a közösségért, nagyobb megbecsülés illeti, mint aki semmit sem tesz. Ugyanakkor az utóbbival szemben is biztosítani kell az emberi méltóság tiszteletét, a humanitást. E két szempont együttes érvényesítését a részbeni elutasítás jobban kifejezi.

Az itemek elemzése alapján a szerző – sok más figyelemre méltó eredmény mellett – megállapítja, hogy mérhető különbségek vannak az itemek elfogadása terén az 5–6. és a 7–8. osztályosok között. Az 5–6. osztályosok hajlamosak az állítások elfogadására, bármelyik csoportba tartoznak is azok. A 7–8. osztályban kritikusabb, differenciáltabb szemlélet kezd megjelenni, amely azonban nemcsak negatív és túlzó itemek elutasításában jelentkezik, hanem átcsap a pozitív állítások elutasításába is. Ily módon egy más irányú egységiséget eredményez.

Az Összefüggés a közösségi szerkezet és a kollektivitás között c. fejezet azt vizsgálja, hogy milyen összefüggésben van egymással a kutatás két alapkategóriája. Először a *közösség szerkezeti alcsoportjait veti egybe a szerző a közösségi attitűddel*. Már az első megállapítása meglepő: a fiúk közösséghez való viszonya jobb, mint a lányoké, s a különbség a fiúk javára a 6–7. osztályban a legnagyobb. Az adatok szellemes elemzésével megmutatja, hogy a gyakorló pedagógusok jelentős részének ellenkező véleménye a legjobb és legrosszabb gyermekekre koncentráció figyelemből fakad, mely szem elől téveszti a sokkal szélesebb középső réteget. Lényeges megállapítása a továbbiakban, hogy a kollektív beállítódás szempontjából nem az a döntő: a gyermeknek van-e tisztsége vagy nincs, hanem hogy milyen tisztséggel rendelkezik. Rámutat, hogy szükség van ennek az összefüggésnek a további vizsgálatára. Végül is arra a következtetésre jut, hogy kimutatható, mérhető összefüggés van a közösségi szerkezet minden oldala és a közösségi beállítódás közt. Ez pedagógiai eljárásaink szempontjából igen lényeges megállapítás.

A közösségi szerkezet és a kollektivitás összefüggését a továbbiakban a szerző úgy törekszik más oldalról is felmérni, hogy kapcsolatot keres az egyes szerkezettypusok és a közösségi beállítódás közt. 16 osztályra vonatkozóan végzi el az elemzést. Maga is jelzi vizsgálati módszerének korlátait, mert szerinte az csak illusztrálja a struktúra és a beállítódás közti összefüggést, de nem ad módot, hogy kiválaszthassuk a kollektivitás szempontjából optimális, ill. azonos értékű struktúrákat. E korlátok ellenére sikerül rámutatni néhány érdekes tendenciára, s főleg ráirányítja a figyelmet a további kutatások egyik fontos feladatára.

A szerző végül a *közösség szerkezetének ismerete és a közösségi beállítódás közti összefüggéseket* vizsgálja két lépcsőben. Az első kérdés: milyen összefüggés van a közösség szociológiai szerkezetének percepciója és a kollektivitás közt. Ennek megállapítása érdekében négy különböző évfolyamú írásos és grafikus felmérést végzett. Az elsőben arra kért választ a tanulóktól, hogy tudomásuk szerint ki kivel barátkozik az osztályban, a másodikban a tanulóknak az osztály már előzőleg felmért szociometriai rajzába be kellett írniuk az általuk vélt neveket. Sokoldalú feldolgozási móddal kölcsönös statisztikai összefüggést mutat ki a szerző a közösség iránti beállítódás és a szerkezet percepciója, valamint a csoportbeli népszerűség és a szerkezetben való tájékozódás közt.

A szerkezet ismerete és a közösségi beállítódás közti összefüggés vizsgálatának második lépése egy kísérlet volt. Ennek során azt vizsgálta, hogy a közösségi helyzet tudatosítása milyen hatással van a tanulók kollektív beállítódására. A feltételezés szerint a tanulók önértékelésén mint áttételen keresztül érvényesül a tudatosítás hatása. A kísérlet azt bizonyította, hogy a tudatosítás hatására a tanulók önértékelése többségüknél reálisabbá vált, de jelentős számú eltolódás történt az irreális önértékelés felé is. A kollektívához való viszony csak három tanulónál maradt azonos, a pozitívan változók száma kétszerese a negatívan változóknak. A kollektivitás változását egybevetve az önértékelés változásával, a szerző az összefüggés három típusát mutatja ki: párhuzamos változás; önértékelés nő – attitűd-pontszám csökken, önértékelés csökken – attitűd-pontszám nő. Végül arra a következtetésre jut, hogy az önértékelés változása és az attitűdváltozás összefügg, de az összefüggés érvényesülése a tanulók személyisége által meghatározott.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a tanulóközösséggel foglalkozó pedagógiai irodalom értékes könyvvel gazdagodott. Értékeit e rövid recenzió csak felvillantani tudta. De tán így is érzékelhető, hogy kutatók és igényes gyakorló pedagógusok egyaránt haszonnal forgathatják. Az előbbieknél olyan tartalmi és kutatás-módszertani eredményeket kínál, melyekre támaszkodhatnak, az utóbbiaknak eszközöket munkájuk tudatosabb és eredményesebb végzéséhez.

HORVÁTH LAJOS