

J. Piaget munkásságának magyarországi hatásáról és a mester látogatásairól (1940, 1963) Mérei Ferenc – Piaget kiváló ismerője – írt már a „Szimbólumképzés a gyermekkorban” c. mű magyar nyelvű fordításának bevezetésében. Jóllehet többen voltak rajtam kívül (Nagy Mária, Binet Ágnes) személyes tanítványai – különösen az 1949–56-os évek időszakában uralkodó dogmatikus szemlélet, s a minden polgári tudóssal szembeni erős kritikai állásfoglalás miatt – kevés olyan írás jelent meg, amely Piaget munkásságát ismertette. (Elsőként Kenyeres Elemér írt róla 1926-ban és 1928–29-ben, majd Nemesné Müller Márta 1934, Nagy Mária 1936, Katona Klára, Binet Ágnes írásain kívül Kiss Tihamér: 1943, 1944, 1947, 1948, 1958, 1961, 1965, 1966, 1971, 1976, 1977, 1978; Kiss Árpád 1947, Nemes Livia, Ranschburg Jenő 1974, Ormai Vera 1975, és Mérei Ferenc 1948, 1970, 1978.)

Az 1966. évi Moszkvában tartott nemzetközi pszichológiai kongresszus óta (ahol a Sz. L. Rubinsteinnel folytatott akadémiai beszélgetésen világossá vált, hogy J. Piaget dialektikusan gondolkodó, materialista szellemű tudós) hazánkban is – habár kritikával – mind többen ismerkednek Piaget új korszakot nyitó gyermeklélektani kutatásai eredményeivel, és immáron három lefordított műve (B. Inhelder–J. Piaget: A gyermek logikájától az ifjú logikájáig. Akadémiai Kiadó, Bp., 1967., J. Piaget: Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Bp., 1970., J. Piaget: Szimbólumképzés a gyermekkorban. Gondolat Kiadó, Bp., 1978.) is olvasható magyarul.

A „fordulat évét” követő mintegy egy évtizedes „kutatási pauza” igen nagy visszaesést okozott Magyarországon a fejlődéslelektani kutatásokban. Hogy az utóbbi évtizedben ez nagyobb lendületet kapott, Piaget művei ismeretének is köszönhető. A nagy tudós elhunytá alkalmából ez a szerény megemlékezés hadd adjon indítást azoknak, akik nevelői munkájukban gyermeklélektani kutatásokra támaszkodnak, Piaget szellemi hagyatékának tanulmányozására. Nagyon remélhető, hogy a nagy tudós zseniális felismerései és eredeti módszerei megtermékenyítően hatnak a hazai kutatók alkotómunkájára is.

— — — — —  
Kiss Tihamér

## NAPJAINK PEDAGÓGIAI SZOCIOLÓGIÁJA AZ ANGOLSZÁSZ ÁLLAMOKBAN<sup>1</sup> (Első rész)

### *0. A célkitűzés*

A fő kérdés, melyet e tanulmány megkísérel megválaszolni az, hogy mivel foglalkozik napjainkban az angolszász országok pedagógiai szociológiája? Válaszadás előtt elengedhetetlen, hogy (i) megvonjuk azoknak a kutatóknak, szellemi műhelyeknek, illetve intézményeknek vagy publikációs orgánumoknak a körét, amelyekkel az angolszász országok tudományos produktumát kívánjuk jellemezni; továbbá (ii) megfogalmazzunk egy olyan

<sup>1</sup> Vö. Kippert, Klaus, (Hrsg. – szerk.): Einführung in die Soziologie der Erziehung. (Bevezetés a nevelésszociológiába.) Freiburg, Basel, Wien, 1970: Herder. 356. pp. Különösen: Kippert, Klaus: Soziologie und Soziologie der Erziehung. (Szociológia és nevelésszociológia.) I. m., pp. 15–23. A nevelésszociológiáról mint szakszociológiáról p. 15.

– explicit vagy implicit – definíciót, amely eldönti, hogy valamely kutatás a pedagógiai szociológia körébe tartozik-e vagy sem.

Míg az első kirovás pontos megfogalmazásában joggal reménykedhetünk, a második tudományágunk alapvető fogalmi építményét érinti és e tekintetben egyedüli helyes, egyben átfogó megoldást kevésbé várhatunk. Mégsem kerülhetjük meg a második kirovás megfogalmazását, hisz annak hiánya trivális – ámbár nem ritka – logikai hibát vonhat maga után. E hiba abban áll, hogy közelebbről meg nem határozott, szubjektív szempontok nyomán kijelölve egy *tudományág produktumainak valamely osztályát*, állítást teszünk az *ágazat mint egész szerkezetéről*. Egy ilyen állítás alapján a bíráló olyan kutatási tárgyak hiányára következtethet, amelyek valójában jelen vannak a diszciplína kutatási gyakorlatában, csupán az intuitív „mintavétel” révén szűrődtek ki onnan. Fennállhat az ellenkező eset is: amikor a kutatási tárgyak inkoherenciáját, az ágazatok egyeztetetlenségét állapítjuk meg, a túlzottan széles elhatárolás eredményeképpen. Noha az utóbbi eset ítéhető a kevésbé problematikusnak, elsősorban azt az eljárást helyeseltethetjük, amikor valamely – fogalmi vagy praktikus – meghatározással egyértelműen *megadjuk a kutatások azon körét, amelyekről állításokat kívántunk tenni*.

### 1. A vizsgált kutatások elhatárolása

A 0. pontban előlegzett két kirovást rendre így adhatjuk meg:

Az angol nyelvet beszélő országok – kultúrák – tudományos produktumain ezúttal nem lépünk túl. Nem leszünk tekintettel arra, hogy valamennyi angolszász országot arányosan reprezentáljunk. A kutatások többsége – alighanem indokoltan – Nagy-Britanniából és az Egyesült Államokból származik. Ezzel nem kívántunk értéktelést közvetíteni, sőt megemlíthetjük, hogy erőteljes és figyelemre méltó pedagógiai szociológiai vizsgálatok folynak más angolszász országokban, mindenekelőtt Kanadában, Ausztráliában, Új-Zélandban és Indiában is.

A publikáció helye nem tűnik hasznos kritériumnak, minthogy az egyes országok kutatói más államok nemzeti orgánumaiban is közölnek, emellett számos rangos periodikum olyan kiadónál lát napvilágot, amely joggal tekinthető brit–amerikai közös vállalkozásnak. Ezzel még nem is említettük azokat az orgánumokat, amelyek szerkesztőségi összetételükben és deklarált programjukban egyaránt *nemzetköziek*. A publikáció helyét figyelmen kívül hagyva, ezért a kutatók intézményes hovatartozását vettük kritériumként.

Elsősorban 1976, 1977 és 1978. évi publikációkat vettem figyelembe, a megelőző évek közleményei csak kivételesen kerültek a vizsgált közzétételek „mintájába”. Ezzel a – viszonylag szigorú – időhatárral sem bánhatunk körültekintés nélkül. A kutatási beszámolók metodikai, adatfelvételi része felfedi, hogy a szóban forgó országokban is gyakorta 5–6 esztendő telik el a tényleges adatfelvétel és a most elemzett közlemények megjelenítése között. Több helyütt expliciten utalni fogok arra, ha a szoros értelemben vett empirikus vizsgálat évekkel a publikálásnál korábbra esik.

Másodikként azt az elhatárolást kell megadnunk, amelynek alapján valamely vizsgálatról eldönthető: a pedagógia szociológia körébe tartozik-e vagy sem. A jelen tanulmány természetesen nem mélyedhet el a diszciplína tudományfilozófiai kérdéseiben. Az elhatárolás praktikus rendeltetésű.

A magyar szociológiai terminológián belül viszonylag rövid ideje alkalmazott megnevezésnek több – javarészt körülíratlan – értelmezése, használata van. Itt semmiképpen sem arra törekszünk, hogy a pedagógiai szociológiát mint a nevelés és oktatás rendszerével foglalkozó szociológiai ágazatot (szakszociológia, „kötőjeles szociológia”<sup>1</sup>) jelöltük meg. Éppen ellenkezőleg: a korábbi keletű „nevelésszociológia” terminusnál bővebb és sok tekintetben új fogalmi keretre támaszkodó diszciplínát fogunk a ’pedagógiai szociológia’ terminussal jelölni.

A nevelésszociológia terjedelmét azonosnak tekintjük az angolszász irodalomban ’sociology of education’ terminussal szereplő tudományág terjedelmével [noha utóbbinak egzaktabb fordítása lenne, ha ’nevelés- és oktatásszociológiá’-ról beszélnénk]. Történeti elemzések nemritkán utalnak arra, hogy a ’sociology of education’ mint terminus és mint diszciplína egyaránt az „educational sociology” örököse.<sup>2</sup> Az utóbbit történetileg egyrészt, mint [elsősorban] a pedagógusok képzésében alkalmazott „tisza szociológiát”, másrészt mint az oktatási rendszer irányítástechnológiájaként felhasznált szociológiát jellemezhetjük. Arra is volt kísérlet, hogy a két terminusnak a jelenlegi kutatási mezőben adjanak *megkülönböztető jelentést*.<sup>3</sup> az ’educational sociology’ ekkor az oktatási rendszer normatív, a ’sociology of education’ ugyanannak empirikus szociológiai tanulmányozását jelölné. Ez a distinkció (amely Hansen-től ered) nem vált közkeletűvé, az ’educational sociology’ terminus használata pedig a vizsgált években annyira gyér, hogy problémánkat a ’sociology of education’ interpretálására szoríthatjuk.

Számba véve néhány jelentősebb hatású monográfiát és antológiát, *Ashley, Cohen* és *Slatter* 1969-ben megjelent ’Bevezetés a nevelés- és oktatásszociológiába’ c. kötetében ezt olvassuk:<sup>4</sup> ’... sociology of education . . . involves the study of educational institutions using theoretical models and methodological techniques developed by sociologists . . .’ („A nevelés- és oktatásszociológia magában foglalja az oktatási intézményeknek szociológusok által létrehozott teoretikus modellekkel és metodológiai eljárásokkal történő vizsgálatát”).

*Swift* antológiájában<sup>5</sup> ennél igényesebb definíciót találunk. Az első tanulmány szerzői, *Brookover* és *Gottlieb*, megállapítják; ’... the sociology of education is the scientific analysis of the social processes and school patterns involved in the educational system . . . education is a combination of social acts . . . Such analysis of the human interaction in education may include both the formal education occurring in social groups such as the school and the multitude of informal communicative processes which serve educational functions’. (Az oktatás- és nevelésszociológia az oktatási rendszerben fellelhető szociális folyamatok és iskolai struktúrák – iskolák közti elrendeződések – tudományos elemzése. Az oktatás szociális aktusok összekapcsolása. Az oktatás közbeni humán interakciók illetén

<sup>2</sup>*Brookover, Wilbur B., Gottlieb, David*: Toward a definition. (Egy meghatározás megközelítése.) In: *Brookover, Gottlieb, A Sociology of Education*. (Nevelés- és oktatásszociológia.) New York, 1964: American Book Company, pp. 10–14. (A 10. pontban említett mű teljességgel eltérő tartalmú korábbi változata.) Utányomás: *Swift, D. F.* (ed. – szerk.): *Basic Readings in the Sociology of Education*. (Alapvető nevelés-szociológiai olvasmányok.) London, 1970: Routledge and Kegan Paul. 304. p. (Idézet: pp. 5–9.) L. még: *Ashley, Brian J., Cohen, Harry, Slatter, Roy G.*: *An Introduction to the Sociology of Education*. (Bevezetés a nevelés- és oktatásszociológiába.) Basingstoke, London, 1969: Macmillan. (Felhasznált utányomás 1971.) 160. p.

<sup>3</sup>*Hansen, D. A.*, *The Uncomfortable Relation of Sociology and Education*. (A szociológia és a neveléstudomány kényelmetlen viszonya.) In: *Hansen, D. A., Gerstl, Joel E.*: *On Education. Sociological Perspectives*. (Az oktatásról. Szociológiai perspektívák.) New York, 1967: Wiley.

<sup>4</sup>L. a 2. sz. jegyzetet. (pp. 9–10.)

<sup>5</sup>L. a 2. sz. jegyzetet. (Swift utányomásban: pp. 5–7.)

elemzésének körébe beletartozhat mind a szociális csoportokban, pl. az iskolában történő formális oktatás, mind pedig az oktató-nevelő funkciókat teljesítő informális kommunikatív folyamatok sokasága.)

Úgyanezen szerzők lentebb kifejtik (p. 7.): 'This category of the sociology of education includes several subdivisions, among which are (1) the function of education in the culture; (2) the relationship of the educational system to the process of social control and the power system; (3) the function of the educational system in the processes of social and cultural change or in the maintenance of the status quo; (4) the relationship of education to the social class or status system; and (5) the functioning of the formal educational system in the relationships among racial, ethnic and other groups.' (Az oktatás- és nevelésszociológiának ez a kategóriája több alárendelt részre bontható, melyek között szerepel: (1) az oktatás funkciója az – egészeleges – kultúrában; (2) az oktatási rendszer viszonya a szociális irányításhoz és a hatalmi rendszerhez; (3) az a funkció, amelyet az oktatási rendszer a szociális illetve kulturális változás, avagy a status quo fenntartása folyamataiban teljesít; (4) az oktatás viszonya a társadalmi osztályok, illetve státuszok rendszeréhez; valamint (5) a formális oktatási rendszer működése faji, etnikai és egyéb csoportok hálózatában.)

Az antológiában a szerkesztő, *Swift* állásfoglalása az oktatás- illetve nevelésszociológia és a 'sociology of education' viszonyának elemzése nyomán így fogalmazódik meg:<sup>6</sup> '... to the sociologist... it is important to perceive the socio-cultural environment as a configuration of elements each one of which derives its meaning for the developing consciousness from its context in that configuration... (an) analysis from this point of view provides a link between social structure and individual behaviour'. (A szociológus számára lényeges, hogy a szocio-kulturális környezetet olyan elemek elrendeződéseként fogja fel, amelyek mindegyike a maga jelentését a fejlődő (egyéni) tudatban az adott konfiguráción belüli kontextusából származtatja le. Ha elemzésünket ebből a nézőpontból hajtjuk végre, a szociális struktúrát és az egyéni viselkedést összefűző szálal nyerhetünk.)

*Eggleston* 1974-es antológiájának<sup>7</sup> szerkesztői bevezetése a 'sociology of education' jelentős tárgyaiként említi az oktatási rendszerbeli (egyéni) teljesítmény eloszlását, az oktatási lehetőségek hozzáférhetőségét, az iskola szerveződését – belső szervezetét –, az iskolai szerepeket és interakciókat, a vele kapcsolatos értékeket és az [általános értelemben vett] műveltség kérdéseit, majd hozzáteszi: '... several major areas of work... include a study of social change which, although of fundamental importance in the field of education, is handicapped by theoretical uncertainty... the important and rapidly developing field of socio-linguistic studies in education...'. (A [nevelés- és oktatásszociológiai] munka néhány további fő területéhez tartozik a szociális változások kutatása, amely, noha az oktatás terén alapvető a jelentősége, elméleti bizonytalanságokkal terhelt... [valamint] az oktatási téren végzett szociolingvisztikai tanulmányok, amelyek rohamosan fejlődő ágazatot képeznek.)

Ugyancsak 1974-ben jelent meg *Cave* és *Chesler* 'Oktatás- és nevelésszociológia: kérdésfelvetések és problémák antológiája' c. gyűjteménye<sup>8</sup>, amelynek szerkesztői előszavában találjuk ezt az állítást: 'This book... encompasses many of the *traditional areas* (kiemelés tőlem; H. M. G.) of sociological enquiry: the socio-cultural context of education; education as a social institution; education as a major socializing force; education as a reflection of the social structure; and the management of differences and conflict in schools and classrooms.'<sup>9</sup> (Ez a könyv átfogja a szociológiai vizsgálatok számos

<sup>6</sup> *Swift, D. F.*: Educational psychology, sociology and the environment: a controversy at cross-purposes. (Oktatás- és nevelésszociológia, szociológia és környezet. Ellentétek a közös célok értelmezésében.) *British Journal of Sociology*, 1965 (XVI), no. 4, pp. 336–341. *Swift* antológiájában (1., 2. sz. jegyzet) utánnymva, pp. 25–34. Idézet helye: p. 34.

<sup>7</sup> *Eggleston, Hohn* (ed. – szerk.): Contemporary Research in the Sociology of Education. [Mai nevelés-oktatásszociológiai kutatások.] London, 1974: Methuen. 388. p. Szerkesztői bevezetés: pp. 1–16. Idézet helye: p. 12.

<sup>8</sup> *Cave, William M., Chesler, Mark A.* (eds. – szerk.): Sociology of Education: An Anthology of Issues and Problems. (Oktatás- és nevelésszociológia. Kérdésfelvetések és problémák antológiája.) New York, London, 1974: Macmillan–Collier–Macmillan. 552. p.

<sup>9</sup> „Preface”. pp. iii–iv.

nagyományos övezetét; az oktatás szocio-kulturális kontextusát; az oktatást mint szociális intézményt; az oktatást mint az egyik fő szocializáció erőit; az oktatást mint a szociális struktúra visszatükröződését; végül az iskolai, osztálytermi különbségek és konfliktusok kezelését.)

*Brookover* és *Erickson*, 1975-ös monográfiájuk első fejezetében<sup>10</sup> az alábbi számottevő nevelés- illetve oktatásszociológiai szubsztrátumokra utalnak: 'The first and predominant trend in the sociological study of education since World War II has been social-psychological in character, where individual attitudes and conduct are explained by reference to the influence of others . . . Among the more important studies on student attitudes have been those on students' self-images and self-concepts . . . A second major trend . . . has been the development of studies of the functions of education in the larger society . . . A third trend in the sociology of education may be grouped under the terms "organizational" and "social systems" analyses . . . Frequently presented in relation to the organization or social structure of the school is an analysis of the school culture. Much research has involved the study of roles, norms, and values attached to school systems and to variations in roles, norms, and values within school subcultures.' (A második világháború után az oktatás szociológiai vizsgálatának első és uralkodó irányzata szociálpszichológiai természetű volt, ahol is az egyéni attitűdök és viselkedés magyarázata során a többi személy hatására hivatkoztak . . . A diákok attitűdjeit érintő kutatások fontosabbjai között voltak a diákok énképét és self-concept-jét vizsgáló munkák . . . Egy második fő irányzat az oktatásnak a tágabb értelemben vett társadalomban betöltött funkcióit kezdte el vizsgálni. Az oktatás- és nevelésszociológia harmadik trendjeként vonhatjuk egy csoportba a „szervezeti” és „szociális rendszer”-elvű elemzéseket. Az iskola szervezetével, szociális struktúrájával kapcsolatban gyakran mutatnak be elemzéseket az iskola kultúrájáról. Számos kutatásban kaptak helyet az iskolarendszerekhez rendelt szerepek, normák és értékek, valamint az iskolai szubkultúrákon belül e szerepek, normák és értékek változása.)

A felsorolt explicit, illetve közvetett meghatározásokból látható:

(i) Az oktatás-, illetve nevelésszociológia (sociology of education) egyetlen terjedelm-meghatározásából sem hiányzik olyan alapvető szociológiai modellek, fogalomkörök *alkalmazása* az oktatásügyre, mint szociális rendszer, szociális rétegződés, szociális változás;

(ii) A vizsgált diszciplínán belül, és nem azon kívül, helyezhető el a sajátosan szociálpszichológiai fogalomrendszerrel, metodológiával kezelhető olyan kérdéskörök sorozata, mint az iskolai (kis-)csoportok elrendeződése és szerkezete, az iskolai szerepek, a személyközi interakciók;

(iii) A vizsgált diszciplínán belül jelennek meg a nyelvészeti indíttatású és módszer-állományú szociolingvisztikai kutatások lényeges alkalmazásai;

(iv) A nevelés-, illetve oktatásszociológia tárgyán kívül esőnek azokat a kutatásokat sem célszerű tekintenünk, amelyek bár elsődlegesen az oktatásban szociális aktivitást mutató *egyénnel* foglalkoznak, ám ezt az *egyéni aktivitást* [egyéni állapotokat, vagy azok kialakulásának valószínűségét] *szociális determinánsokkal* (is) magyarázzák.<sup>11</sup>

Mindez a hazánkban „nevelésszociológián” értett tárgykör jelentős kiterjesztését sugallja. Az elnagyolt definícióknál még informatívabbnak tűnhet, ha – a határmegvonás

<sup>10</sup> *Brookover, Wilbur B., Erickson, Edsel L.: Sociology of Education. (Oktatás- és nevelésszociológia.)* Homewood (I ll.) London, Georgetown, 1975: The Dorsey Press–Irwin-Dorsey. 414. p. I. fejezet pp. 3–18. Idézet helye: pp. 11–14.

<sup>11</sup> Szemben a p. 10. (ii) ponttal, itt olyan kutatási felépítések jönnek számba, amelyek hagyományos oktatás- és nevelésszociológiai problémákkal foglalkoznak. Noha jól tudjuk, hogy egyetlen adekvát pszichológia (így nevelés-pszichológia) sincsen, mely ne lenne lényegénél fogva szociálpszichológia, ennek diszciplináris következményeivel a hagyományos neveléslélektan ritkán számol.

előtt – ugyanezen monográfiák, illetve antológiák tényleges tárgyait kíséreljük meg felosztani. Mindeddig nem tettünk kísérletet a nevelés- és oktatásszociológia deduktív körülírására. Ezután is elsősorban arra törekszünk, hogy a gyakorlatban kutatott szubstrátumok közti összefüggések természetéből származtassunk helytálló definíciót.

Ashley, Cohen és Slatter<sup>12</sup> munkájában az érintett főbb tárgykörök az alábbiak:

1. Szociális interakciók az oktatás területén; a normák, szerepek és elvárások hatása; intézmények és intézményesülés; csoportok: elsődleges, másodlagos és referencia-csoportok; a szociális rendszer.

2. A család és szocializáló funkciója. A családi rendszer viszonya a társadalom rendszeréhez (gazdasági, politikai, integratív szocietális hatások; a család szerepének és szerkezetének történeti változása; a szocializálódás ontogenetikus lépcsőfokai.

3. Az oktatási rendszer szociológiai modelljei; az oktatási rendszer differenciálódása és specializálódása; az oktatási rendszer és az egészszleges társadalmi rendszer összefüggése; az oktatási rendszer kulturális meghatározottsága; az oktatási rendszer és az (állampolgári) közösség (community); az ifjúsági kultúra; a folytonos (felnőtt-)oktatás.

4. Tanulási-tanítási folyamatok az iskolában és az osztályteremben. A nyelvi kommunikáció problémák; a tanuló motivációja; az osztálytermi kiscsoportok; az osztálytermi csoportok vezetése. vezetői; szociometrikus struktúrák.

Sporadikusabb, de az egyes tárgyak szintjén bizonyosan leszűkítettebb is az a tárgysorozat, amelyet Swift műve tartalmaz.<sup>13</sup> (Sem itt, sem a továbbiakban nem tartjuk magunkat szorosan az eredeti formális beosztáshoz, a részek, fejezetek hierarchiájához. Az együvé tartozónak ítélt tárgyakat összevontan ismertetjük.)

1. A „társadalmi lény” (az énkép szerepe a tanulásban és tanításban; az oktatási folyamatban számottevő egyéni képességek összefüggése a nyelvhasználattal és ezek szociális meghatározottsága; interperszonális viselkedésformák).

2. Az iskola (szociális folyamatok az iskolai környezetben; az iskola, mint a társadalmi differenciáció eszköze; az iskolarendszer hatása a képességek kibontakoztatására; ügyviteli és tudományos-szakmai szempontok az iskolában).

3. Az oktatási intézmének társadalmi környezete (a lakóközösségben fellelhető oktató–nevelő hatótényezők; a társadalmi osztályhoz tartozás és teljesítmény-motiváltság kölcsönhatása; a családok értékrendszerének típusai).

4. Az oktatás társadalmi funkciói (a formális oktatás funkcióinak osztályozása; az oktatás és a kulturális változás).

Egészében véve az előzőtől alaposan eltérő spektrumot mutat Eggleston<sup>14</sup> antológiája. Itt a lényegesebb kutatási tárgyak a következők:

1. Az oktatásbeli (egyéni) teljesítmények eloszlása. (A képességek tartalékai; az iskola, mint a megismerésbeli és kulturális egyenltlenség újratermelője; a tehetség és a családi környezet összefüggése.)

2. Az oktatási lehetőségek ökológiája (hogyan differenciálódik az oktatásügy struktúrája; intra-regionális különbségek az iskoláztatási lehetőségekben és ezek összefüggése a tanulmányi teljesítménnyel; a „comprehensive” jellegű újjászervezés társadalmi hatásai).

<sup>12</sup> L. a 2. sz. jegyzetet.

<sup>13</sup> L. ugyancsak a 2. sz. jegyzetet. Itt különböző szerzők résztanulmányairól van szó.

<sup>14</sup> L. a 7. sz. jegyzetet.

3. Az iskola belső szervezete („streaming” – teljesítmény szerinti csoportosítás – és ennek megszüntetése; deviancia-jelenségek összefüggése az iskolai szervezettel; a tantervi szabályozó tényezők hatása az iskola organizációjára).

4. Iskolai szerepek és interakciók.

5. Értékek és műveltség (miként befolyásolja a társadalmi osztály-hovatartozás a nyelv szocializációs jelentőségét; a „comprehensive school”-on belüli előrehaladás lehetőségét; a tanári értékelést; a devianciát. A tanulásbeli kitűnés és az egyéb oktatási értékek viszonya).

E három felsorolás után elegendőnek látszik a további két ismertetett mű – Cave és Chesler antológiája, valamint a Brookover–Erickson – tanulmány<sup>15</sup> tárgysorozatából – csupán azokat az elemeket kiemelni, amelyek az előzőkből hiányoznak. Ezek az 1974–1975-ben publikált munkák külön fejezetekben foglalkoznak:

- az iskolán belüli irányítási és kommunikációs rendszerek egységével;
- az iskolán kívüli szocializációs hálózatokkal és hatásokkal;
- a pedagógusok képzésével és továbbképzésével, attitűdjeik és viselkedésük módszeres training-jével;
- a nagyobb horderejű reformtörekvések (open education, deschooling, freedom schools és i. t.) szociológiai értékelésével;
- a faji-ethnikai elkülönítéssel (szegregáció) és szolidaritással;
- az iskolán felüli oktatásügyi irányítás szervezet-szociológiájával;
- a tanulási folyamat szociál-pszichológiájával (tanulás-fokozási stratégiák, döntéshozatal a tanulási folyamatban);
- a szülők és az egykorú társak viszonyával.

Néhány fontosabb, korszerű kézikönyv szerkezetének áttekintése alapján helyzetfelmérésünk körébe tartozónak tekintünk minden olyan kutatást, amely

– az oktatásügyi szervezetrendszer egységeivel vagy egészével, a benne keletkező formális és informális csoportokkal, e struktúrák működésével és kölcsönhatásaival foglalkozik;

– amely az oktatásnak, mint társadalmi gyakorlatnak a társadalmi munkamegosztás bármely más területével fennálló összefüggéseit vizsgálja;

– amely a szűkebb értelmű oktatási rendszeren kívüli szocializáló folyamatokat és tényezőket vizsgálja;

– amely az egyént az oktatási rendszer (vagy az azon kívüli szocializáló folyamatok) alanyaként vagy tárgyaként vizsgálja, beleértve az egyén cselekvéseinek, állapotainak és lehetőségeinek ilyenén vizsgálatát.

Nem tagadjuk, hogy ez a definíció rendkívül tág és sok helyütt nem vezet egyértelmű döntéshez. Magában foglalja – a hagyományosan más tudományágakhoz sorolt problémakörök közül – a legáltalánosabb értelemben vett nevelésemélet, az oktatás- illetve nevelés-szociálpszichológia, valamint a pszicholingvisztika és szociolingvisztika *bizonyos kérdéseit*. E problémakörök azonban nem teszik ki e „külső” határtudományok teljes övezetét. Úgy véljük, definíciónk a neveléseméleti, nevelésszociológiai és szociálpszichológiai kérdéseket abban az esetben tekinti a diszciplína részének, ha azokban a szociológia

<sup>15</sup>L. a 8., ill. 10. sz. jegyzetet. Számos további kézikönyv tárgysorozatát – terjedelmi okból – mellőzni kényszerültem. Nem kívánom azonban azt előfeltételezni, hogy ezekben kizárólag a már említett néhány alapvető mű tárgyai ismétlődnek.

alapvető fogalomrendszerével *megfeleltetett fogalmak* (és következőképp terminusok) vannak. A pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai kutatásokat pedig abban az esetben nem „zárja ki”, amennyiben azokban a formális vagy informális oktatási, szocializációs folyamatok közvetlenül vagy közvetve változóként szerepelnek. (Nem követeljük e változók empirikus vizsgálatát, megelégszünk a konceptuális rendszerbe való beépítésükkel.)

A kritérium ilyen megadása több, a vizsgált diszciplína lényegét érintő következménnyel jár, amelyek túlhaladják a jelen tanulmány kereteit. Annak eldöntése, hogy valamely vizsgálat mennyiben megfeleltetett alapvető szociológiai kategóriáknak, a versengő szociológiai makro-elméletek ismeretében aligha könnyű feladat. A nevelés- és oktatásszociológia tankönyvei és kézikönyvei hosszan ismertetik<sup>16</sup> a strukturális funkcionálisnak, a pozitívizmusnak, a fenomenológiának, az ethnometodológiának és más, a szociológia egész fogalomrendszere átalakítási igényével fellépő irányzatoknak az egymásra következését. Nincsen lehetőségünk annak tárgyalására, mennyiben érintik az *alapvető szociológiai elméletekhez* fűződő elkötelezettségek a nevelés- és oktatásszociológia terjedelmének kijelölését. Nem foglalkozhatunk a kérdéssel sem, hogy van-e olyan *metodológiai homogeneitás*, amely a vizsgált tárgyak eloszlásától *függetlenül* önálló tudományként jelöli ki a nevelés-oktatás-szociológiát.

A 0. pontban előlegezett két kritérium megfogalmazása után, a hivatkozott történeti korszakban (1976–1978) még mindig több száz – talán több ezer – önálló kutatási projekttel kell számolnunk. Magától értetődő tény, hogy szelekciónk ezen a körön belül is – minden reprezentativitási törekvés ellenére – szubjektív maradt. Annak megítélése, hogy az alábbiakban ismertetett témák (szubsztrátumok) mennyire hűen képviselik a meghatározott körbe eső legújabb kutatások *elosztását*, későbbi elemzésekre vár.

A 67. lap provizórikus meghatározásával jellemzett vizsgálat – osztályt fogjuk ennek az elemzésnek a keretein belül *pedagógiai szociológiának* tekinteni.<sup>17</sup> E kifejezés jelentése tehát a továbbiakban nem ekvivalens sem a 'sociology of education' elemzett használatával, sem a magyar tudományos köznyelv nevelésszociológia fogalmával<sup>18</sup>, sem pedig a „pedagógiai szociológia” hazai terminus egyes leszűkítő értelmezéseivel. A továb-

<sup>16</sup>Vö. ezzel kapcsolatban: *Peter, Hammersley, Martyn* (eds. – szerk.): *School Experience. Explorations in the Sociology of Education.* (Az iskolai tapasztalás. Vizsgálódások a nevelés- és oktatásszociológia körében.) London, 1977: Croom Helm Ltd. 300. p. (Korszerű expozíció.) Különösen: Introduction, pp. 9–27. A klasszikus irányzatokkal az alapvető szociológiai-metodológiai kézikönyvek nem kevésbé részletesen foglalkoznak.

<sup>17</sup>Itt említtem meg, hogy a 67. lapon adott meghatározás következményei érintik a pedagógiai szociológiának a hozzá legközelebb álló szakszociológiákkal, így elsősorban az ún. művelődésszociológiával, tudás-szociológiával, tudomány-szociológiával, az ideológiák szociológiájával és a politikai szociológiával fennálló viszonyát, illetve e viszony korábbi értelmezését. Úgy véljük, hogy a művelődés (kultur-)szociológia és az általunk kijelölt pedagógiai szociológia célszerű elválasztása csak abban az esetben explikálható, ha a jelen tanulmányban felsorolt típusoktól eltérő kritériumokat is bevezetünk. Nem végezhető el ez az elválasztás a kutatási tárgyak megosztása útján, hiszen a művelődésszociológia tárgyai (annak jelenlegi kutatási gyakorlata tükrében) szinte 100%-ban az általunk körülhatárolt területen belülről esnek. A további kritérium-típusok bevezetése a pedagógiai szociológia meghatározására visszahat. Ezzel a kérdéssel ebben a tanulmányban – mely pusztán a kutatási tárgyak eloszlásának elemzését tűzte ki célul – nem foglalkozhatom.

<sup>18</sup>Azokkal a megszorításokkal, amelyeket az 1. oldalon említett (i) kiadvány kapcsán korábban tettünk.



biakban a fenti definíciótól függően mondhatjuk, hogy az angolszász államok pedagógiai szociológiai kutatásának tematikus áttekintését nyújtjuk.

## 2. A pedagógiai szociológiai kutatások tárgyai napjainkban

A kiválasztott tanulmányokat olyan csoportosításban ismertetjük, amely a *makrostruktúráktól* és azok *működés módjának tanulmányozásától* az *intézményszintű* elrendeződéseken át a *kiscsoportokig* és *egyénekig vezet*.<sup>19</sup> Külön vesszük fel a szervezetekhez és csoportokhoz specifikusan nem kötött, elsődlegesen *folymatszemeletű* (elsősorban *szocializációs* és *nemzedékkutatási*) munkákat.

Megjegyezzük, hogy:

(i) Az előző fejezetben adott tematikus felosztások nem határozzák meg az alábbi csoportosítást. Az idézett osztályozásokat csupán példának szántuk, hogy – a tudományos kutatás gyakorlatára alapozó – definíciót adhassunk tudományágunk terjedelméről.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> A 'struktúra' és 'funkcionális' (működés mód) következetes alkalmazása nem jelenti azt, hogy ismertetésünk a klasszikus szociológiai eszmerendszerek egyikének, a strukturális funkcionalizmusnak elveit kívánja követni; e kifejezéseket megszorítatlanul használjuk.

<sup>20</sup> A pedagógiai szociológia belső osztályozásának kérdései jól követhetők azoknak az erőfeszítéseknek a tükrében, amelyeket a társadalomtudományi információs hálózatok deskriptív rendszereinek készítői tesznek. Eltekintve a Sociological Abstracts és a Language and Language Behavior Abstracts deskriptoraitól, a szűkebb diszciplína absztraháló lapjában – a Sociology of Education Abstracts c., a brit szigetországban szerkesztett negyedéves lapban – több teauruszt (tárgyszórendszert) találunk.

A szerkesztők igyekeztek egymástól független (bár a lapban ki nem fejtett) elvek szerint osztályozni a pedagógiai szociológiai kutatásokat az alábbi deskriptor-hálózatokban:

- Elméletek  
(ezen belül: – Makro-elméletek („Megközelítések”)  
(ezen belül: – Szűk hatókörű elméletek);
- Kutatási módszerek, eljárások;
- Az empirikus helyzetek típusai  
(ezen belül: – Analtikus és deskriptív kutatások empirikus helyzetei  
(ezen belül: – Előíró–preskriptív- és (hatás-) értékelő kutatások empirikus helyzetei);
- Az adatrendszer típusai  
(ezen belül: – Változótípusok (egyéni, kísérleti, szociális változók típusai)  
(ezen belül: – Kutatási „egységek” típusai (oktatásügyi, nem-oktatásügyi, földrajzi egységek)
- A felhasznált dokumentumok típusai.

Az absztraháló folyóiratot – akárcsak más vonatkozásban – e téren sem hasznosíthatjuk közvetlenül, egyéb okok mellett annak folytán, hogy a kutatások besorolása a fenti rendszerekben rendszerként is többszörös. Egy-egy vizsgálat mindazok alatt a deskriptorok alatt megjelenik, amelyekkel kapcsolatba hozható (nemcsak a különböző rendszerekben, hanem egy rendszeren, pl. a kutatás módszereinek hálózatán belül is). Elemzésünk tárgyához leginkább az ún. „empirikus helyzet-típusok” osztályozása áll közel. E tekintetben alaposan át kellett azonban formálnunk a Sociology of Education Abstracts felosztását, míg végül attól gyökeresen eltérő rendszerhez jutottunk.

E tanulmányban ki nem fejthető, de további elemzésekben jelentősnek látszik az a kérdés, hogy mennyiben jellemezhető a kutatási tárgyak elosztása kvantitatíve és milyen mértékben ellenőrizhető az ilyen adatok reprezentativitása. A Sociological Abstracts '3200' deskriptora és a Sociology of Education Abstracts anyagának egyesítéséből olyan minta lenne nyerhető, amely a többszörös besorolás korrekciója után mennyiségileg tájékoztatna a világ pedagógiai szociológiai kutatásainak témaeloszlásáról. Ilyen jellegű számításokkal egy későbbi tanulmányban foglalkozom.

(ii) Az alábbiakban sorra vett kutatás-csoportok nem fedik a pedagógiai szociológiai vizsgálódás jelenleg művelt ágazatainak *mindegyikét*. Tartalmazzák viszont a jól megalapozott, *hagyományos*, virágzó és a jelenleg bevezetés alatt álló, *úttörőnek tekinthető* ágazatokat. A felsorolás végén – összefoglalásként – utalni fogok e két jellegre, szétválasztva a tradicionális és az innovatív kutatási irányok fontosabbjait.

Az újabb keletű munkák egy jelentős csoportja az oktatásügyi szervezetrendszer mint egészet szemléli, egyes intézményekre vagy azok belső szerkezetére való tekintet nélkül. Ebben a csoportban jelentkeznek az egészes iskolarendszerrel szembeni „alternatív oktatási rendszerek”, valamint a teljes szerveződés változásának, reformjának, továbbfejlesztésének magas elvonatkoztatási szinten kifejtett elméletei. 1978-as keletű közleményében *Clifton F. Conrad*<sup>21</sup> bírálja a felsőoktatási rendszerek változásáról eddig alkotott átfogó elméleteket, így a komplex szerveződések Griffiths-féle, az innovációk elterjesztésének Mitchell–Rogers-féle, a tervezett változtatás Lippit–Bennis-féle és a politikai beavatkozás Fashing–Baldrige–Linguist-féle elméletét.

A Conrad által javasolt új modell legközelebb az utóbbihoz áll, elsődlegesen politikai fogalmakkal és folyamatokkal dolgozik. Olyan alapvető kérdésekre kíván konzisztens elméletben („a grounded theory”) választ adni, mint: ’Mi a (felsőoktatási rendszer-) változást?’ ’Hogyan következik be?’ ’Melyek a benne közreható főbb folyamatok?’ ’Melyek a változásokat előidéző ágensok?’ Részletesen elemzi a külső és belső környezeti nyomással szembeni érzékenység (szuszeptibilitás) koncepcióját, a változás irányába ható nyomást, a változást a véglegesítő döntéssel oly módon kapcsolja össze, hogy ötfázisú folyamatsémát javasol. Ennek stádiumai: a strukturális erők [köztük a status quo-t fenyegető erők] előzetes fennállása, a konfliktust teremtő érdekcsoportok kirajzolódása, az adminisztratív beavatkozás, az irányítási algoritmus (’policy’) megajánlása és az azt véglegesítő döntéseket meghozó testület létrejötte.

*Nielsen és Hannan* a nemzeti oktatási rendszerek expanziójának „népesség-ökológiai” modelljét nyújtja.<sup>22</sup> Az elemzés a szervezetrendszer és környezet folyamatos interakciójára összpontosít. Az oktatási szervezetrendszerre a szociális környezet más mértékben hat megalapításakor, mint a potenciális kiterjesztés fázisában. A „növekedési modell” kompetitív jellegű, a versengő egyidejű rendszereket is figyelembe veszi, és változói között a strukturális tehetetlenség, az (anyag) erőforrások és a számba jöhető résztvevő-jelöltek (irányítók, pedagógusok, tanulók) egyaránt szerepelnek.

*McGowan és Cohen* több éves visszatekintést közöl az ún. pályaszpecifikus képzés (’career education’) tapasztalatairól.<sup>23</sup> Azt igyekezik megmagyarázni, miért nem váltotta be ez az alternatíva az oktatásügyi irányítás, az üzleti körök és a szakszervezetek által hozzá fűzött különböző reményeket. Elemzi az 1960-as évek elején bevezetett, a felsorolt

<sup>21</sup> *Conrad, Clifton, F.*: A Grounded Theory of Academic Change. (A felsőoktatás változásának egységes deduktív elmélete.) *Sociology of Education*, 1978 (51), no. 2., 101–112. pp.

<sup>22</sup> *Nielsen, Francois, Hannan, Michael T.*: The Expansion of National Educational Systems: Tests of a Population Ecology Model. (A nemzeti oktatási rendszerek kiterjeszkedése: egy népesség-környezeti modell kipróbálása.) *American Sociological Review*, 1977 (42), no. 3., 479–490. pp.

<sup>23</sup> *McGowan, Eleanor Farrar, Cohen, David, K.*: „Career Education” – Reforming School through Work. (A pálya-specifikus képzés: hogyan reformáljuk meg az iskolát a munka segítségével?) *The Public Interest*, 1977 (46), Winter issue, 28–47. pp.

három szektor által közösen jóváhagyott curriculumokat. Felvázolja azokat az eltéréseket, amelyek a megvalósult oktatási praxist az „eredeti eszmék sápadt visszatükröződésének” mutatják. Kimutatja azokat az érdekeket, amelyek már kezdetben valószínűtlenné tették a sikert: az üzleti élet nem oktatás- hanem termelésorientált, a szakszervezetekben konfliktust idéz elő, hogy a diákok foglalkoztatása a felnőtt munkalehetőségek számát csökkenti. Az alternatív séma számos vonatkozásban sérti a jelenkori amerikai társadalomban kialakult munkamegosztást.

*Neal Gross*<sup>24</sup> ugyancsak központilag kezdeményezett változtatásokat értékel, amennyiben az alapfokú képzés feltételeinek javítására hivatott amerikai szövetségi (federal) pénzügyi programok helyi megvalósítását vizsgálja meg. A billió-dollár nagyságrendű program lokális nyeresége lehangolóan csekély. Hat longitudinális esettanulmányban azt kutatja a szerző, milyen relatív erősséggel hatnak a központi intézkedés realizálását gátló helyi tényezők (impediments). Kimutatja, hogy a „változással szembeni ellenállás leküzdésének modellje” (ORC: overcoming resistance to change) leegyszerűsítő, elégtelen. Vizsgálja az intézkedések hatálya alá eső szervezetek belső és külső feltételeinek viszonylagos jelentőségét a bevezetés egyes stádiumaiban; minősíti a szövetségi intézkedések egyöntetűségének versus az „intézményfe szabott” specifikus rendelkezéseknek az hatékonyságát.

A nagyméretű szervezetrendszerek és azok szociális környezetének kölcsönhatása viszonylag elválasztható további csoportot képez, amelyen belül jellegzetes problémák: az oktatási esélyek egyenlősége és egyenlőtlensége, az egészében vett oktatásügy és a kultúrák, szubkultúrák összefüggése, valamint a szociális irányítás, ellenőrzés, a társadalmi integráció versus megkülönböztetés (szegregáció) és a rétegződés befolyása. *Charlick*<sup>25</sup> clevelandi kutatónak Elefántcsontparton lefolytatott részletes vizsgálatai a klasszikus „elit-újratermelés” problematikát helyezik új megvilágításba. Kritikailag veszi sorra az afrikai államok igazgatásának gyors fejlődése és a felsőfokú oktatás rendszerének differenciálatlansága közti ellentmondást magyarázó elméleteket, köztük a legismertebbet, Clignet-ét. A kutatás függő változóként a felsőoktatás egyes ágazatainak „elérhetőségét”, független változóként a családi szociokulturális háttér aspektusait, így a szülők foglalkozási rangját, francia nyelvismeretét, formális iskolázottsági szintjét, vagyoni helyzetét, regionális elhelyezkedését (fővárostól való távolság) kezeli. Magyarázni igyekszik a „white collar” elit gyermekeinek csökkenő reprezentáltságát, a felsőoktatás csak igen lassan csökkenő nyitottságát, amely a hagyományos elméletek predikcióival szemben áll.

*Glickstein*<sup>26</sup> az Egyesült Államokban tanulmányozza ugyanezt a kérdést; munkája a jogi szabályozásból kiinduló szervezetszociológiai kutatás érdekes példája. A szabályozások változását történetileg is áttekinti; részletesen rekonstruálja az 1964-es Civil Rights

<sup>24</sup> *Cross, Neal*: Theoretical and Policy Implications of Case Study Findings about Federal Efforts to Improve Public Schools. (Elméleti és irányítási következmények: az általános iskolák fejlesztését célzó szövetségi erőfeszítések tükröződése esettanulmányok eredményeiben.) *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1977 (434), November issue, 71–87. pp.

<sup>25</sup> *Charlick, Robert B.*: Access to “Elite” Education in the Ivory Coast: The Importance of Socio-Economic Origins. (Az „elit” oktatás elérhetősége Elefántcsontparton. A szocio-ökonomiai származási háttér fontossága.) *Sociology of Education*, 1978 (51), no. 3., 187–299. pp.

<sup>26</sup> *Glickstein, Howard A.*: Equal Educational Opportunity – the State of the Law. (Egyenlő lehetőségek az oktatásra: a jogi helyzet.) *Howard Law Journal*, 1977 (20), no. 1., 100–127. pp.

Act következményeit, így a faji elkülönítettség intézményes csökkentését az oktatásban. Az Egyesült Államokban az oktatási lehetőségek egyenlőségéről külön törvény is intézkedett 1974-ben, az ún. Equal Opportunity Act (Egyenlő lehetőségek törvénye), ám az ethnikai diszkrimináció bizonyos jelenségei – a mexikói, illetve az indián származásúakkal szemben – továbbra is tapasztalhatók, különösen a szerző egyik elsődleges adatfelvételi területén, a magániskolákban, amelyek a központi szabályozásokat megkerülő sajátos fogásokkal érvényesítik a faji, ethnikai előítéleteiket. A diszkriminálást nemcsak a tanulók, hanem a pedagógus testületek vonatkozásában is feltárja.

Hosszabb vita folyt a pedagógiai szociológiai orgánumok hasábjain az amerikai egyetemek „olvasztótégely” szerepéről, a vallási, faji különbségeket enyhítő funkciójáról. Ennek egyik hozzászólását képezi *Steinberg*<sup>27</sup> 1977-es publikációja. Az adatok nyomán az egyetemi oktatók és hallgatók közti részarányt és az osztályadalmi megoszlást veti össze és az aránykülönbségek (pl. keresztények és izraeliták közti arány változása) mögött álló folyamatokat kíséri meg magyarázni. Ideológiailag – a hiedelem-rendszerek szintjén – is kutatja az egyetemek, a tudományos világ állítólagos anti-katolicizmusát az Egyesült Államokban.

Az interkulturális, szubkulturális eltérések és az oktatás-nevelés összefüggése egyben az első olyan terület, ahol növekvő arányban találkozunk lingvisztikai kérdésfeltevessel (és módszerekkel). *David E. Lopez*<sup>28</sup> kaliforniai szociológus a Chicano szubkultúra bilingválizmusának (kétnyelvűségének) hatásait veszi szemügyre. Az otthoni és iskolai nyelvhasználat éles elválasztása mellett jelentős nem-nyelvi tényezők is hozzájárulnak a kedvezőtlen tanulmányi teljesítményekhez: így más ethnikai csoportok reagálása a stigmatizált Chicano ethnikai sajátosságokra és szokásokra, amely osztály-hovatartozástól és a szociális kontextustól függően is más-más minőségű. A szerző négy alternatív modellt vizsgál, amelyek a bilingválizmus egyes tényezőinek tanulmányi eredmény-előrejelző erejét írják le.

*Winford* az interkulturális nyelvi különbségeknek egy másik,<sup>29</sup> egyben szűkebb tükröződését választja tárgyul, a nyelv-változásokhoz (területi nyelvrozszterek) fűződő attitűdöket. A nyugat-indiai Trinidad szigetén 112 tanárjelölttel folytatott kérdőíves felmérést a szigeten élő creol közösségek nyelv-változatainak megítéléséről. Nemcsak az attitűdök tényezőit, hanem – előzetesen – a nyelv-változatok differenciálásának stratégiáját, kritériumait is empirikusan vizsgálat alapján különítette el. A „kevésbé helyes” vagy „inkább helyes” regiszterekre vonatkozó ítéleteket erősen befolyásolja a településtípus, a regionális eltérés, függetlenül a szűkebb értelmű nyelvi struktúráról.

A kulturális különbségeket az oktatási rendszerek egészesleges módosulásával – első témacsoportunkkal – hozza összefüggésbe *Eisemon* 'Oktatási transzfer' fő című tanul-

<sup>27</sup> *Steinberg, Stephen*: On 'Is There an Academic Melting Pot?' (Arról, hogy 'Van-e egyetemi „olvasztó tégely”). *Sociology of Education* 1977 (50), no. 4., 317–319. pp.

<sup>28</sup> *Lopez, David E.*: The Social Consequences of Chicano home/school bilingualism. (A chicano-k otthon–iskola közti kétnyelvűségének szociális következményei.) *Social Problems*, 1976 (24), no. 2., 234–246. pp.

<sup>29</sup> *Winford, Donald*: Theacher Attitudes toward Language Varieties in a Creole Community. (Pedagógusi attitűdök egy creol közösség nyelv-változatai iránt.) *International Journal of the Sociology of Language*, 1976 (8), 45–75. pp.

mánya. Az oktatási rendszerek leírására (legalább részben) alkalmas normák és eljárások sajátos folyamatok révén származnak át (transzferálódnak) egyik kultúrából a másikba. Az átvételt a felvevő kultúrában előzetesen létező szükségletek, aspirációk függvényében magyarázza. Az átadó és a recipiens kultúra szervezetrendszer-szintű interakcióját tanulási analógiával írja le. Különböző minőségű kommunikációs hálózatok – így a kultúrákat összekötő újtípi, kezdeményezői csoportok és a külföldi befolyást terjesztő tömegközlelési csatornák – funkcióját is bevonja az elemzés körébe.<sup>30</sup>

Az átfogó, magas általánosítottági szintű teoretikus vizsgálódások másik típusát e tárgykörben *Entwistle* osztálykultúra-tanulmánya képviseli.<sup>31</sup> Vitatja a kulturális megfosztottság (deprivált helyzet) Keddie és mások által bevezetett koncepcióját, amely azt állítja, hogy saját kultúrájától egyetlen társadalmi csoport, osztály sem fosztható meg. A marxista szerző kimutatja az idézett elmélet trivialitását és feltárja a megfosztottság politikai, esztétikai, erkölcsi komponenseit, amelyekkel Engels is foglalkozott. A felnőttoktatás az angliai munkásosztály körében nem egységes és semmiképpen sem korlátozódik a munkásosztály ún. „saját kulturális artefaktumaira”, hanem eleven szálakkal kötődik az ún. „magas kultúra” fő áramlataihoz.

*Bundy*<sup>32</sup>-nek a több mint 150 évfolyamos, nagy múltú *Journal of Education*-ben megjelent elméleti vizsgálódása a szabadidő és oktatás jelenlegi összefüggését történeti perspektívába helyezve tárgyalja. Az ún. modern felfogás után – amely szerint a szabadidő szünet a munkában és felkészülés az újabb munka-periódusra – az antikvitás egyik koncepciójához való visszatérést sugallja; eszerint a szabadidő eltöltésének nincsen köze a rekreációhoz, hanem tevékenységek önmagukért való élvezetét jelenti. Olyan társadalmi gyakorlat tehát, amelyből időlegesen szakadunk ki a munka kedvéért és ez a munka a szabadidőhöz való visszatérés szolgálatában áll. A szabadidő eltöltésére való felkészítés lényegét *Bundy* a személy saját maga által meghatározott munka-kezdeményezésében jelöli meg, és ilyen kezdeményezést elősegítő és gátló tényezőket vesz számba a – szerző szerint – új típusú „szabadidő-világ” (leisure world) felé közeledő amerikai fogyasztói társadalomban.

A társadalmi környezet olyan determinánsai, mint a faji és nemi hovatartozás, az intézményeket egyenként vizsgáló, illetve az interperszonális viszonyokra, sőt az egyénre összpontosító kutatásokban is szerepet játszanak. Két tanulmányt mindamelllett célszerűnek látszik az intézményfölötti szervezet vonatkozásában, a kutatások második csoportjában említenünk. *Crain* és *Mahard* a néger kisebbség felsőoktatási részvételét és tanulmányi teljesítményét olyan széles körben (a felsőoktatás valamennyi ágazatát képviselő több mint 2000 személy, 484 egyetemre felkészítő középiskola) vizsgálja, hogy eredményei a

<sup>30</sup> *Eisemon, Thomas*: Educational Transfer: The Social "Ecology" of Educational Change. (Oktatási transzfer: az oktatásügy változásának szociális „ökológiája”.) *Teachers College Record*, 1977 (78), no. 3., 359–369. pp.

<sup>31</sup> *Entwistle, Harold*: Working Class Education and the Notion of Cultural Adequacy. (A munkásosztály oktatásügye és a kulturális megfelelés fogalma.) *Cambridge Journal of Education*, 1976 (6), no. 3., 98–106. pp.

<sup>32</sup> *Bundy, Robert*: Leisure, The Missing Futures Perspective in Educational Policy. (A szabadidő eltöltése: Az oktatáspolitikai előrelátásának hiánya.) *Journal of Education*, 1977 (159), no. 2., 93–104. pp.

teljes amerikai oktatási rendszerre általánosíthatók.<sup>33</sup> Az Egyesült Államok déli és északi övezetének felsőoktatása közt jelenleg is szignifikáns statisztikai eltéréseket tapasztal a két szerző a fehér/néger hallgatói összetétel és a tanulmányi teljesítmény összefüggésének szorosságában. Elemzi az „ön-kiválasztásnak”, mint a néger szubkultúrából a túlnyomóan, hagyományosan „fehér” egyetemekre kerülő személyek szelekciós mechanizmusának relatív hatását, amely csak a déli egyetemeken jelentős.

*John J. Pietrofesa és Diana W. Pietrofesa*<sup>34</sup> közleményében viszont a nemi eltérésekkel kapcsolatos attitűdöket hozza összefüggésbe a teljes iskolarendszerrel, ezen belül a szexuális neveléssel. Az oktatás által hirdetett és a tömegkommunikációs eszközök által terjesztett értékrendszerek konfliktusának feloldási módjait általánosan elemzik és érveket vonultatnak fel az ún. „érték-megvilágítási” (values clarification) tanítási stratégiák mellett.

*Habermann M. Gusztáv*

## AZ EURÓPAI TANÁRKÉPZÉS KOMPARATÍV VIZSGÁLATA AZ ISKOLAI INNOVÁCIÓ SZEMSZÖGÉBŐL

– Svájc, Neuchâtel: 1981. szept. 7–11. –

Nagy jelentőségű nemzetközi kongresszust rendezett Svájcban, Neuchâtelben 1981. szeptember 7–11. között az *Association for Teacher Education in Europa*, – közismert rövidítéssel az ATEE nevű szervezet. Ez a Brüsszelben székelő, de konferenciáit Európa más-más országaiban tartó egyesület az utóbbi időben a szocialista országok tanárképzési szakemberei számára is figyelemre méltó témaköröket tűz tanácskozásainak napirendjére. A magyar neveléstudomány számára a svájci kongresszus jelentőségét növeli az európai tanárképzés aktuális kérdéseinek az iskolai innováció szemszögéből történt komparatív elemzése. Különösen tanulságos számunkra a pedagógiai komparatistikának az a széles körű alkalmazása, mely javarészen ugyan polgári szemléletet tükrözött, de a tanárképzés egyes kérdéseinek összehasonlító vizsgálatában a fejlődés, a továbbfejlesztés szükségszerűségéből, mégpedig az iskolai innováció világszerte jelentkező, a tanárképzést közvetlenül érintő, progresszív tendenciájából indult ki. Az ATEE a neuchâтели kongresszus fő témáját így határozta meg: „Kölcsönhatások a tanárképzés és az iskolai innováció között.”

<sup>33</sup> *Crain, Robert L., Mahard, Rita E.*: School Racial Composition and Black College Attendance and Achievement Test Performance. (Az iskolák faji összetétele, a négerek egyetemi hallgatói aránya és a teljesítmény-tesztekben nyújtott színvonal.) *Sociology of Education*, 1978 (51), no. 2., 81–101. pp.

<sup>34</sup> *Pietrofesa, John J., Pietrofesa, Diana W.*: Human Sexuality in Schools. (Az emberi szexualitás az iskolákban.) *Journal of Research and Development in Education*, 1976 (10), 5–12. pp.