

A TANULÁS SZERVEZETSZOCIOLÓGIAI ÉRTELMEZÉSE

Az iskolai szervezetszociológiák rendszerint az iskola külső, társadalmi feltételeiből, kereteiből indulnak ki.¹ Természetesnek látszik, hogy kívülről befelé közelítsenek az oktatásügyben folyó munka lényegéhez. Mi a fordított utat járjuk. Abból indulunk ki, hogy a tanulás széles fogalom; átfogóbb annál, mint amit a hétköznapi beszédben rendszerint értünk rajta. Az iskola pedig – úgy, ahogyan ma van – deklaráltan nem más, mint a tanulás szervezete. Mégpedig olyan szervezet, amely meghatározott társadalmi feltételek között, a történelem folyamán alakult ilyené. Vagyis nem az iskola, az oktatásügy a tanulás okozója, hanem éppen megfordítva: a tanulás az „okozója” annak, hogy iskola van, keletkezett.

Persze ahhoz, hogy az iskolai szervezetekről így beszélhessünk, a tanulás egy újszerű, tágabb fogalmát kell használnunk. Ezért először a *társadalmi tanulás* fogalmát tisztázzuk; azután pedig sorra vesszük és összehasonlítjuk azokat a *társadalmi együtteseket*, amelyek között a társadalmi tanulás folyik.

Tanulás és munka

Hajlamosak vagyunk arra, hogy a tanulást a pedagógiával kössük össze. Abban az értelemben, hogy a tanulás irányítása, módszerei, technikai valóban a neveléstudomány feladatkörét alkotják. De minden pedagógus jól tudja, hogy az iskolai tanulás elmélete és módszerei mögött – amellyel a neveléstudomány foglalkozik – számos nagyon fontos pszichológiai felismerés áll. Összefoglalóan pszichológiai tanuláselméleteknek nevezzük őket. (Asszociációs elmélet, reflexelmélet, operációs elmélet, orientációs elmélet, alakelmélet, mediációs elmélet stb.) Az az alapkérdésük, hogy az élőlény – különösen az

¹Ch. E. Bidwell: „The school as a formal organization.” J. G. March (ed.): Handbook of Organizations. Chicago: Rand McNally 1970, 972–1022. R. G. Corwin: A Sociology of Education. Meredith 1965. N. Gross: „The sociology of education.” R. Merton (ed.): Sociology Today. New York 1959, 128–152. E. Hoyle: „Organizational analysis in the field of education.” Educational Research 1965, 97–114. F. E. Katz: „The school as a complex social organization.” Harvard Educational Review 1964, 428–455. Szentpéteri István: Az oktatásügy rendszerelméleti modellje (sokszorosított). Okt. Min. Vezetőképző Intézet, 1978. Kozma Tamás: „A szervezetkutatás lehetőségei az oktatásügyben.” Szociológia 1975, 262–270.

ember – milyen törvényszerűségek alapján válaszol a környezet kihívásaira, hogyan dolgozza fel a kapott információkat, miként oldja meg az eléje kerülő helyzeteket, problémákat.²

A „tanulás” azonban nemcsak a pszichológia – különösen is az ún. viselkedéslélektan – egyik kulcsfogalma. Egyre szélesebb körben használatos a fiziológiai és biológiai kutatásokban is. Itt az élő szervezetek alkalmazkodásának és fejlődésének magyarázatául szolgál.³

Tegyünk említést a rendszerelméleti (kibernetikai, információelméleti) tanulásfogalomról is. Kialakulása szorosan összefügg az élő szervezetek alkalmazkodásának és fejlődésének magyarázatával.⁴ A rendszerelméleti tanulásfogalom a rendszer és környezete közötti kapcsolatok szabályozását magyarázza meg. Néhány közkeletű *terminus technicus* újabban a társadalomtudományokban sem ismeretlen (szabályozás, visszacsatolás stb.).

A *társadalmi tanulás* elmélete nem egy újabb elmélet a pedagógiai, pszichológiai, fiziológiai, kibernetikai tanuláselméletek mellett. Sokkal inkább általánosítása azoknak a részfolyamatoknak, amelyeket a különböző, felsorolt tanuláselméletek kiemelnek és tüzetesen vizsgálnak. A különböző részfolyamatok olyan társadalmi szintű általánosításáról van szó, mint amikor a munkavégzés egyes tevékenységeiből és különféle magyarázataiból a politikai gazdaságtan „a munka” általánosítását megalkotta. A „*társadalmi tanulás*” *szociológiai fogalom, amely társadalmi folyamatok értelmezésére, magyarázatára szolgál.*

„A munka” fogalmát nem véletlenül hoztuk fel példaként a társadalmi tanulás fogalma mellé. Valójában olyan fogalmakról van szó, amelyek nemcsak egyformán általánosak, hanem egyformán alapvetők is akkor, amikor a társadalmi fejlődést értelmezni, magyarázni akarjuk. A munka – ebben az általános értelemben, rendkívül leegyszerűsítve – nem más, mint az ember tevékenységcseréje a természettel. Ebben a tevékenységcserében az ember átalakítja a természetet, miközben önmaga is átalakul.

Amikor a marxizmus *munkát, embert vagy környezetet* mond, természetesen rendkívül általános fogalmakat használ. Semmiképpen sem csak az egyes emberre, az ő közvetlen környezetére vagy a megfigyelhető, végigkövethető tevékenységeire gondol. Mégsem árt külön feltenni azt a kérdést, miképpen élük túl az egyes embert azok az ismeretek, jártasságok és készségek, amelyeket a természet meghódítása közben szerzett. Hogyan lehetséges az, hogy bár az ember egyedeiben biológiailag mulandó, összességében társadalmilag továbbfejlődik?

Erre a csak látszólag naiv kérdésre a *tanulás* szociológiai fogalma adja meg a választ. Amikor a munkáról úgy beszélünk, mint a társadalmi fejlődés alapvető fogalmáról, akkor az ember és a környezete tevékenységcseréjét hangsúlyozzuk. Amikor tanulásról szociológiai értelemben beszélünk, akkor pedig a nemzedékek közti tevékenységcserét emeljük ki. Ez az a tevékenységcsere, amelynek során az új generációk az előttük járók helyére lépnek, átveszik eddigi eredményeiket a környezet meghódításában, és éppen ezáltal nyílik alkalmuk a természetet további lépésekkel meghódítani. *A társadalmi tanulás tehát a nemzedékek közti tevékenységcsere.* A következőkben kissé részletesebben is megvizsgáljuk, mi minden történik e tevékenységcsere közben.

²Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó 1967, 173–182.

³D. O. Hebb: A pszichológia alapkérdései. Gondolat Kiadó 1955, 72–94, 134–157.

⁴L. von Bertalanffy: „Az általános rendszerelmélet problémái.” Rendszerelmélet. Közgazdasági Kiadó 1969.

A társadalmi tanulás a szocializációs-perszonalizációs folyamatban megy végbe. A szocializációs-perszonalizációs folyamatban az ember a társadalom tagjává válik, miközben kibontakozik a személyisége. Ez a folyamat tehát kétpólusú.

A *szocializációs elméletek*, különösen kialakulásuk kezdetén, mindenekelőtt a társadalmi beilleszkedést hangsúlyozták. Ebben az értelemben a szocializációs folyamat nem más, mint annak a folyamata, ahogyan az egyén az őt körülvevő különböző társadalmi együtteseknek a tagja lesz: a családnak, kortársai és barátai csoportjának, a szomszédságnak, a munkahelyi kollektívának, a politikai szervezeteknek stb. Ennek a folyamatnak a során az egyén megtanulja az új társadalmi együttes tapasztalatait, átveszi tevékenységeit, elfogadja normáit. Bár mindebben természetesen már az is benne van, hogy az egyén – esetleg alapvetően – megváltozik, a szocializációs elméletek ezt rendszerint nem fejtik ki.

A *perszonalizációs elméletek* viszont arról szólnak, hogy miképpen bontakozik ki az ember személyisége. Nem kétséges, hogy a személyiség kibontakozása nem képzelhető el társadalmi környezete nélkül. Ezért egyszerűen értelmetlen dolog volna „a személyiségről” beszélni abból a célból, hogy ezt „a környezettől” elválasszuk, megkülönböztessük. Mégis természetes, hogy amikor a személyiség kibontakozásáról beszélünk, akkor egy növekedési, fejlődési folyamatot hangsúlyozunk, amelynek eredményeképpen az ember mássá válik, mint a többiek. Vagyis bár a perszonalizációs folyamat feltételezi a társadalmi környezetet, a szocializáció és a perszonalizáció ellentétes folyamatoknak látszanak.

Ennek az ellentétnek az az oka, hogy eltérő megközelítéseket kapcsolunk egybe, amikor szocializációs-perszonalizációs folyamatról beszélünk. Az ellentét mélyén eltérő tanulásfogalmak húzódnak, amelyek a tanulás egyik vagy másik mozzanatát emelik ki és hangsúlyozzák.

a) Minden tanulás alapvető feltételei olyan biológiai-fiziológiai érési folyamatok, amelyek az embert alkalmassá teszik bizonyos tapasztalatokra és tevékenységekre. Ezek az érési folyamatok és küszöbök nélkülözhetetlen feltételei a tapasztalásoknak és a tevékenységeknek; önmagukban azonban még nem lennének elegendők e tapasztalatok megszerzéséhez és a hozzájuk fűződő tevékenységek végrehajtásához.

b) Az ember folyamatosan tevékenységet cserél környezetével is, azaz reagál környezetének „kihívásaira”, s e reakció közben szerzi meg tapasztalatait. E reagálások – valamint a folyamatos tapasztalatcseré – pedig visszahat érlelődésére.

c) Mindez együttesen mozdítja elő, hogy az ember megtanulja, hogyan viselkedjék egy-egy adott helyzetben; hogyan oldjon meg egy-egy helyzetet, amely az életében eléje kerül, vagyis hogyan reagáljon le valamely problémaszituációt.

d) A környezet „kihívásai” alapján történő tanulás azonban csupán esetleges és töredékes marad, ha nem használjuk fel mások tapasztalatait. Bár a tapasztalatok adás-vétele nemzedékeken belül is történhet, vizsgálódásunk szempontjából mégis kiemelkedően jelentős az előttünk járó nemzedék tapasztalatainak átvétele. Az előttünk járó generációval folytatott tevékenységcsere teszi az új generáció tagjait alkalmassá arra, hogy ne csak egy-egy adott helyzetet tudjanak megoldani, hanem különféle helyzeteket is, amelyeket személyesen és egyenként még nem próbáltak ki. A mások tapasztalatának átvétele teszi

teljes körűvé az érlelődéssel meginduló és a környezet kihívásaiban végbemenő tanulási folyamatot.⁵

e) Ennek a tanulási folyamatnak az az egyik eredménye, hogy az ember tagjává válik azoknak a társadalmi együtteseknek, amelyek őt körülveszik. (Eredetileg ezt a folyamatot ragadták meg és értelmezték a szocializációs elméletek.)⁶

f) Miközben azonban az ember megtanulja az élethelyzeteit megoldani, fokozatosan más is történik vele: megtanulja kitűzni a saját céljait. És ez valójában fordulópont is a fejlődésében. Hiszen eddig a tanulásának az volt a motorja, hogy megfelelő érési szintre elérve – saját és mások tapasztalatai alapján – reagálni tudott a környezet kihívásaira. Vagyis tehát eddig a környezetének kihívásai voltak az elsődlegesek, és az emberi tanulás a másodlagos, követő jellegű. Miközben azonban számos helyzetben döntött már, egyre szelektívebben fogadja el és reagálja le környezetének kihívásait. E döntésekre visszapillantva egyre inkább úgy látszik, hogy a korábbi döntések nemcsak az adott helyzetet oldották meg, hanem egyúttal az újabb döntéseket is – többé vagy kevésbé – meghatározták. Ez pedig egyre inkább lehetővé teszi, hogy az ember olyan döntéseket hozzon, amelyek nem egyszerűen és közvetlenül válaszok a környezeti kihívásokra; nem pusztán a szükség diktálta tevékenységek. Az ilyen, nem pusztán a szükség diktálta tevékenységet marxai szóhasználatnál *ön-tevékenységnek* nevezzük. Az élet során felhalmozódó *ön-tevékenységekre* visszapillantva a bennük megnyilvánuló törvényszerűséget összefoglalóan a saját személyiségünkkel azonosítjuk.⁷

A tanulás tehát az érlelődésen, a környezet „kihívásain” és a magunk, valamint a mások tapasztalatain alapul. Ez a folyamat a társadalom tagjává teszi az embert, az egyént a közösségbe mintegy „belesimítja”. De miközben az egyén a társadalom tagjává válik, élete során mind határozottabban elkülönülnek azok a szabályszerűségek és törvényszerűségek, amelyek szerint ő maga cselekszik; vagyis kibontakozik a személyisége. Éppen ez a feltétele annak – ideális esetben –, hogy a meglévőkn túl új meg új társadalmi együttesek tagjává váljék.

Tanulás és kultúraátadás

A szocializációs-perszonalizációs folyamatban az új generáció átveszi az előző nemzedékek tapasztalatait, tevékenységeit és normáit. Egy-egy társadalmi együttes tapasztalatait, tevékenységeit és normáit – összességében, összefüggéseiben és egymásra hatásában, azaz a maguk rendszerében – az illető társadalmi együttes *kultúrájának* nevezzük.

Itt megjegyezzük, hogy a „kultúra” fogalmát tágabb értelemben használjuk, mint ahogyan a köznapi beszédben megszoktuk. A köznapi beszédben a kultúra rendszerint a humán műveltséget jelenti, és a szabad időben végezhető tevékenységekre szorul vissza. Természetesen ez is fontos alkotórésze minden kultúrának. A kultúra azonban – e tágabb értelemben – magában foglalja az összes szellemi alkotást csakúgy, mint a termelőtevékenység eredményeit. Ezért amikor „kultúrát” mondunk, azt a teljes környezetet értjük

⁵ Kiss Árpád: Műveltség és iskola. Akadémiai Kiadó 1969, 36–60.

⁶ Kozma Tamás: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó 1977, 36–56.

⁷ Horváth György: Személyiség és öntevékenység. Tankönyvkiadó 1978, 137–173.

rajta, amelyet az ember – története során – a természettől elhódított. A kultúra ebben a felfogásban a társadalmi környezet tárgyivá vált, illetve intézményesült viszonyrendszer.⁸

A kultúra áthagyományozása, a kultúra elemeinek átörökítése, különböző kulturális konfigurációk – néha váratlan – továbbélése a kultúraelméletek egyik alapvető kérdése. Rendszerint azzal a másik kérdéssel kapcsolódik össze, hogy miként gyarapodnak, gazdagodnak az egyes kultúrák (vagy részkultúrák, mikrokultúrák) új meg új elemekkel, miközben korábbi elemeik részben vagy egészben szívósan tovább élnek.

Amikor a kultúra áthagyományozásáról beszélünk, azt értjük rajta, hogy ezek az elemek nemzedékről nemzedékre szállnak át. Ez az áthagyományozás teszi lehetővé, hogy az egyes tapasztalatok, tevékenységek, normák rendszerekké álljanak össze; a tapasztalat-, a tevékenység- és a normarendszerek pedig egy-egy társadalom kultúrájává (nem utolsósorban kulturális objektivációivá is) formálódnak. A meglévő tapasztalatok, tevékenységek és normák áthagyományozása állandósítja a kultúrát.

Ugyanakkor azonban az is nyilvánvaló, hogy ezeket a tapasztalatokat meg kell szerezni; a tevékenységeket ki kell alakítani; a normákat meg kell teremteni. Más szóval minden kultúra csak akkor él tovább, ha új elemekkel képes gyarapodni. Ez a folyamat látszólag ellentétes az előbbivel: mennél erősebben állandósulnak egy-egy kultúra meglévő elemei, annál nehezebben gyarapodhat új elemekkel.⁹

Ez az ellentmondás azonban csak látszólagos. A kultúrát hordozó emberek az előttük járó generációktól megtanulják a tapasztalatok, a tevékenységek és a normák rendszerét. Éppen ezáltal válnak eléggé felkészültekké arra, hogy új tapasztalatokat szerezzenek, új tevékenységeket tegyenek általánossá és új normákat alakítsanak ki. Miközben ezt teszik, az előttük járó generációk kultúráját megszüntetve őrzik tovább. Ez azt jelenti, hogy azokat a tapasztalatokat, tevékenységeket és normákat örökítik utódaikra, amelyek közé az új tapasztalatok, tevékenységek és normák beilleszthetők voltak.

A társadalmi tanulás tehát lehetővé teszi, hogy egy-egy nemzedék ne csak átadja-átvegye a meglévő tapasztalatokat, tevékenységeket és normákat, illetve ne kelljen minden generációnak tiszta lappal indulnia, mindent újból kezdenie, kitalálnia. *A társadalmi tanulás teszi lehetővé a hagyomány továbbélését és új alkotások megjelenését, vagyis a kultúra fejlődésének dialektikáját.*

Tanulás és társadalmi változás

A társadalmi változás értelmezése napjaink szociológiájának egyik központi kérdésévé vált. A nem marxista szociológusok igen sokféle közelítéssel kísérleteznek; közülük nem egy közeledik vagy éppen közel jár a marxizmus társadalomelméletéhez.¹⁰ A történelmi

⁸ *Kozma Tamás*: „A kultúra-fogalom értelmezései a polgári társadalomkutatásban.” Népi kultúra – népi társadalom X. Akadémiai Kiadó 1977, 279–306. Egyes nyelvekben, szóhasználatban a „civilizáció” szót használják a „kultúra” itt ajánlott, tág megjelölésére. Megjegyezzük azonban, hogy a „kultúra–civilizáció” vitának közismerten régi – a századfordulőig visszanyúló – társadalom- és történetfilozófiai hagyományai vannak.

⁹ *Maróthy Andor*: Bevezetés a marxista kultúraelméletbe. (Egyetemi jegyzet) Tankönyvkiadó 1977.

¹⁰ *K. H. Tjaden*: Szociális rendszer és szociális változás. Közgazdasági Kiadó 1977, 152–211.

materializmusnak ugyan kialakult és történelmileg igazolt fogalomrendszere van a társadalmi fejlődés alapvető magyarázatára; az átfogó kereteken belül azonban sok esetben hiányzik a változás mikrofolyamatainak történeti (statisztikai) leírása, illetve fordulópontjainak előrejelzése. Annyit természetesen tudunk, hogy a társadalmi változások kétfélek lehetnek, vagyis a társadalom fejlődése ellentétes irányú folyamatok eredője.

Az egyik folyamat a társadalom meglévő viszonyrendszerét állandóvá teszi. Más szóval a társadalom egységeit, együtteseit tartóssá teszi, megtartja. Ezt a társadalmi *integrációt* a kultúra meglévő elemeinek áthagyományozódása, átörökítése, továbbélése eredményezi. Közös tapasztalatokat, tevékenységeket és normákat elsajátítva a társadalmi együttes tagjainak fő törekvései egybeesnek egymással.

A másik folyamat a társadalom meglévő viszonyait megszünteti, ennek következtében tehát a társadalmat – úgy, amint jelenleg van – megváltoztatja, átalakítja. A *differenciáció* azt jelenti, hogy új meg új tapasztalatok, tevékenységek és normák jelennek meg a társadalmi együttesben. A társadalmi együttes tagjai ennek következtében pedig egymástól eltérően válaszolnak a környezeti kihívásokra.

A társadalmi változások e két fajtája látszólag ellentétben áll egymással. Mégis mindkét irányú változás feltételezi egymást. Integrációs folyamat híján a társadalmi együttesek időlegessé válnak, gyorsan felbomlanak és törekenyek lesznek akkor, amikor környezeti „kihívás” éri őket. Az integráció önmagában azonban azzal az eredménnyel is járhat, hogy ha túlzottan felerősödik, akkor visszaszorítja az új tendenciákat, és változásra képtelenné teszi, konzerválja a meglévő társadalmi együttest. Integráció tehát önmagában a társadalmi változáshoz nem elegendő.

Differenciáció híján a társadalmi együttesek ugyancsak nem változnak; hiszen ez azt jelenti, hogy az új tapasztalatok, tevékenységek, normák nem bukkannak föl, és nem bontják meg a társadalmi együttes fennálló viszonyrendszerét, kultúráját. Ha azonban a differenciáció rendkívül felerősödik, akkor ez önmagában azt eredményezi, hogy az új tapasztalatok, tevékenységek és normák átadása már lehetetlenné teszi a régiek megőrzését, ami mindenfajta intézményesült társadalmi viszony egyszerre történő felbomlásával fenyeget. Ez pedig a társadalmi együttes létét veszélyezteti; vagyis a differenciációs folyamatok önmagukban ugyancsak nem lennének elegendők a társadalmi változás fennmaradásához.

Ahhoz, hogy a társadalmi együttes folyamatos változásban maradjon, az integrációs és a differenciációs folyamatok dinamikus egyensúlya szükséges.¹¹ A dinamikus egyensúly a szociológiában régóta megjelenő kategória. Érdemes visszanyúlni az egyik alapforráshoz, *Vilfredo Pareto* szociológiájához. Hangsúlyoznunk kell, hogy a társadalmi változásokat ilyen mikroszinten magyarázni kívánó modell valójában a társadalmi változások okainak és eredőinek bonyolult rendszerét végtelenül leegyszerűsítve tartalmazza, sőt el is szakíthatja a makrofolyamatokban végbemenő változásoktól. Márpedig a mikroszervezetek, rendszerek és a makrorendszerek változása közötti összefüggés nyilvánvaló. A marxizmusnak van egy változáselmélete makroviszonylatokban; a következő időszak feladata pedig az, hogy ennek az elméletnek a következtetéseit a mikrostrukturák változásaira az eddigieknél jobban, alaposabban levonjuk.

¹¹ *Tóth Imre Zoltán: Szervezés- és vezetéselmélet. Nemzetközi Számítástechnikai Oktató Központ 1973, 337–343.*

A társadalmi együttesek változásának különböző állapotai attól függenek, hogy bennük a megőrzés és az újítás aránya miképpen alakul.¹²

a) Amikor gyöngé a megőrzés és gyöngé a megújítás is, akkor a társadalmi együttes képtelen változni. Passzívan ki van téve a környezetének, és csakhamar fel is bomolhat. Ez annyit jelentene, hogy nincsenek meghatározható tapasztalatai, tevékenységformái és normái, amelyeket a nemzedékek átadhatnának egymásnak; ennek következtében minden nemzedék nagyjából újra kezdheti a környezet meghódítását. Az emberiség történetének hosszú tízezredjei alatt a társadalmi együtteseket az ehhez hasonló tanulási folyamatok jellemezték.

b) Amikor erős a megőrzés folyamata, akkor ez azt eredményezheti, hogy a társadalmi közösség egyre hosszabb ideig, mind tartósabban fennmarad. Mind több az olyan tapasztalat, tevékenységforma és norma, amelyet egy-egy nemzedék a következőre áthagyományoz. Ez tartóssá teszi a kötelekeket egyének és csoportok között. De a megőrzési folyamatok előbb vagy utóbb meg is szüntetik a társadalmi változást. Hiszen a kultúra egyoldalú átvétele-áthagyományozása mintegy befagyaszthatja az újításra való törekvést és az arra való felkészülést. Jól mutatják ezt a helyzetet a történelem előtti fejlődési szakaszban élő ún. primitív népek társadalmai.

c) Amikor az újítás folyamatai túlsúlyba kerülnek a megőrzés folyamataival szemben, akkor a másik véglet veszélye állhat elő. Az egyre több és több tapasztalat, újabb megújabb tevékenységforma, mind szokatlanabb normák egyre szűkítik azoknak a kulturális elemeknek a számát, amelyeket az előző nemzedékektől az utánuk következők át tudnak venni és fel tudnak használni mint az új elemek kereteit, kapcsolópontjait. A felgyorsult újítási folyamat egy idő után önmaga ellentétébe fordulhat át; hiszen felbomlással fenyegetheti magát a társadalmi együttest, amely e tanulási folyamatok társadalmi közege, terepe. Számos példáját idézhetnők itt az emberiség történetének; többek közt a fejlődő világ hagyományos társadalmi együtteseinek (törzs, faluközösség) felbomlását csakúgy, mint a korai birodalmak felbomlását az ázsiai termelési mód talaján.

d) Nyilvánvaló, hogy a társadalmi együttesek változása szempontjából az lenne a kívánatos, ha a megőrzés és a megújítás integráló és differenciáló folyamatai nem szakadnának el egymástól, hanem egymást erősítve erősödnének meg. A dinamikus egyensúly állapota éppen ezt a kívánalmat fejezi ki: a fennálló egyensúlyi helyzet olyan megváltoztatását, amelynek következtében magasabb szintű egyensúlyi helyzet állhat majd elő. Egy ilyen magasabb szinten előállott helyzetet a megőrzés és a megújítás folyamatainak egymással kölcsönös erősödése jellemez. A megújítás folyamatai épp azért válnak erősebbekké az ilyen társadalmi együttesben, mert egyre több tapasztalat, tevékenységforma és norma halmozódott fel, áll készen és használható fel – nem kell tehát újra kitalálni. Mindez a korábbinál tartósabbá teheti a társadalmi együttest, és így továbbra is alkalmas terepe marad a gyorsuló ütemű újításoknak. Bár itt olyan egyensúlyról van szó, amely a fejlődésben természetesen epizodikus, mégis idézhetünk történelmi példákat rá. Minden társadalmi-gazdasági formáció fejlődésének virágzó szakaszában modellként tanulmányozható, miként erősítik egymást a megújítás és a megőrzés folyamatai.

¹²A. Etzioni: „Egy társadalomirányítási elmélet útján.” Társadalmi tervezés és szociológia 1973, 354–385.

Eddig a tanulás szociológiai értelmezésével foglalkoztunk. Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a *tanulás* – ahogyan itt, szociológiai összefüggésben használjuk – *mindig társadalmi tevékenység*. Ez közelebbről azt jelenti, hogy a tanulás társadalmi közegben, társadalmi terepeken zajlik le. A következőkben a tanulás e társadalmi terepeiről lesz szó.

A tanulás „terepei” azok a társadalmi együttesek, amelyeknek az ember a tagjaivá válik és amelyeknek a kultúráját átveszi, megőrzi.¹³ Eközben bontakozik ki egyénisége és fejleszti tovább az átvett kulturális örökséget. Ez a kétpólusú folyamat a társadalmi együttesekre is visszahat, és meghatározza változásukat, fejlődőképességüket.

A „társadalmi együttes” ebben az összefüggésben egészen általános, összefoglaló kifejezés. Különböző méretű és szerkezetű egészek megjelölésére alkalmas. A „társadalmi együttes” kifejezéssel jelöljük az egész emberiséget csakúgy, mint egyes társadalmait, vagyis a termelőerők és a termelési viszonyok adott fejlettségi fokán álló, konkrét társadalmi-gazdasági formációt mutató, politikai rendszerrel rendelkező alakulatokat. A „társadalmi együttes” megjelölés alkalmas azonban arra is, hogy társadalmi osztályok vagy osztályjellegű csoportosulások összefoglaló elnevezéseként alkalmazzuk. A „társadalmi együttes” jelölhet természetesen társadalomstatisztikai – foglalkozási vagy egyéb szempontból elkülönített – rétegeket, alrétegeket. A „társadalmi együttes” fogalmával jelöljük meg végül a szervezettség különböző fokain álló társadalmi egészeket, alakulatokat is.¹⁴

Amikor a társadalmi tanulás terepeit jellemezni akarjuk, különböző csoportosítást alkalmazhatunk. Ha a társadalmi tanulást úgy akarjuk tanulmányozni, mint a kultúra áthagyományozását, akkor a társadalmi együttesek kulturális jellemzőiből kell kiindulnunk (a kultúrát a föntiek szerint, átfogóan értelmezve, pl. kultúrkörök, nemzeti és nemzetiségi kultúrák stb.). Ha a társadalmi tanulást úgy tanulmányozzuk, ahogyan a társadalmi változásban közrehat, akkor a társadalmi érdekviszonyokból kell kiindulnunk (társadalmi osztályok, osztályjellegű csoportok stb.). Ha pedig a társadalmi tanulást elsősorban a szocializációs-perszonalizációs folyamat formájában tanulmányozzuk, akkor eltérő szervezettségű társadalmi együtteseket kell keresnünk. A nevelésszociológia hagyományai szerint mi ezt az utóbbi utat követjük.

Ha a társadalmi együtteseket abból a szempontból csoportosítjuk, hogy milyen a szervezettségük, vagyis tagjaik között milyen kötelékek állnak fenn, akkor két típust különböztethetünk meg. Az egyik a csoport, a másik pedig a szervezet.¹⁵ A csoport (elsődleges csoport, szemtől-szembe csoport, informális csoport, kiscsoport, közösség stb.) olyan társadalmi együttes, amelynek kevesebb tagja van, spontán módon formálódott, és tagjait nem köti össze hivatalos, nyilvántartott, formalizált kötelék. Ennek következtében a csoport tartóssága nagyrészt azon múlik, hogy tagjai meddig vesznek részt benne, és önként keresik-e azt a kapcsolatot. Bár a kapcsolatok rejtetten többé-kevésbé kitapintathatók – a legtöbb csoportnak „rejtett hálózata” van körülírható szerepekkel és meghatározható szereplőkkel –, nem vagy még nem váltak nyilvánossá, hivatalosan elismertté és

¹³ *Kozma Tamás*: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó 1977, 47–48, 83–84.

¹⁴ *J. Szczepanski*: A szociológia alapjai. Kossuth Kiadó 1968, 129–136.

¹⁵ *Kulcsár Kálmán*: Az ember és társadalmi környezete. Gondolat Kiadó 1969, 165–176, 207–216.

formalizálttá. Az, amit eddig a csoportról elmondtunk, meglehetősen jól jellemez sok baráti társaságot, közel egykorú játszótársakat, szomszédsági közösségeket.

Ezzel szemben a szervezet már eleve célra orientált. Azért hívják életre, hogy valamilyen szükségletet betöltsenek vele, hogy egy meghatározott funkciót gyakoroljon, előírt célokat elérjen. Ennek megfelelően a kötelek, amelyek tagjai között fennállnak, egyrészt hivatalosak, formalizáltak, másrészt pedig hierarchikusak. Hivatalosak: ez azt jelenti, hogy elő van írva, dokumentálva van, ki mit csinál, kihez miként tartozik. Hierarchikusak: ez viszont annyit jelent, hogy egymás alá vannak rendelve; vagyis legalább két szint létezik – a vezetőké meg a vezetetteké. Az előírt szerepek, a formalizált kapcsolatok és az alá-fölérendeltség a szervezetet tartóssá teszi. Vagyis a szervezet túléli az egyes tagokat; a funkció gyakorlása, a cél elérése szempontjából sokszor meglehetősen közömbös, hogy kik töltik be az előírt szerepeket. Így van ez a hivatali szervezetek esetében csakúgy, mint a termelő szervezeteknél (gyárak, üzemek), az iskoláknál, fegyveres testületeknél stb.

A társadalmi csoportokat a társadalmi szervezetektől általában úgy szokás megkülönböztetni, ahogyan az imént mi is tettük. Leírják a szerkezetüket, azután pedig megkülönböztetik a bennük lejátszódó folyamatokat. A hazai szervezetszociológiában egyelőre még újszerű módon a következőkben mi egyet fogunk kiemelni ezek közül a folyamatok közül: a tanulási folyamatot.¹⁶ Először a csoportot, azután pedig a szervezetet fogjuk abból a szempontból jellemezni, hogy ki tanul benne, kitől mit és milyen módon tanul.

Tanulás társadalmi csoportokban¹⁷

A társadalmi csoportban folyó tanulás egyik jellemzője az, hogy valamennyi csoporttag tanul benne. A tapasztalatok, tevékenységek és normák átvétele ugyanis minden csoporttagra vonatkozik; a csoport tagjának lenni ebben az értelemben egyenlő azzal, hogy ugyanazokat a kulturális elemeket sajátítják el, miközben ugyanolyan kulturális elemekkel gazdagítják a csoport közös mikrokultúráját. Ez a tanulás folyamatos, ami azt jelenti, hogy egyszerre valamennyi tevékenységben lezajlik, legyen az akár munka, akár játék. A csoportban folyó tanulás egyben permanens abban az értelemben is, hogy a csoporttagra mindaddig vonatkozik, ameddig ő a csoport tagja marad. A tanulás lezárulása egyértelmű a csoportból való kiválással: azáltal válik ki a csoportból, hogy nem tanulja meg többé a közös kulturális elemeket, illetve akkor nem tanul többé közösen, amikor már elhagyta előző csoportját.

A csoportban folyó tanulásnak – a fentiekből következőleg – jellemzője az is, hogy egyben mindenki tanító. Másként fogalmazva a tanuló meg a tanító szerepe kölcsönös itt; mindenki felveheti egyik helyzetben az egyik, másikban pedig a másik szerepet aszerint, hogy ki kinek közvetíti a kulturális elemeket s ki kitől veszi át őket. Mégis megjegyezzük, hogy a csoport szerkezetének megszilárdulásával párhuzamosan „a tanító” hatalma is kialakul. Az állandosuló csoportok egyik vezető szerepe azé a csoporttagé, aki felfedezi és

¹⁶ *Gergely Attila*: Szervezetek tanulás céljára. MTA Pedagógiai Kutató Csoport 1979 (sokszorosított).

¹⁷ *Kozma Tamás*: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó 1977, 57–76.

terjeszti az új tapasztalatokat, tevékenységeket és normákat, s akit ebben az értelemben követnek a többi csoporttagok. Mégis csupán idézőjelben használtuk „a tanító” szerepmegjelölést. Itt ugyanis – hiszen csoportról van szó – senki sem jelöli ki az ilyen „tanítót”. „Tanítói hatalma” tehát hivatalosan körülírhatatlan, *karizmatikus*.

A csoportban ennek a társadalmi együttesnek a teljes mikrokultúráját tanuljuk. Közélebről azokat a tapasztalatokat, tevékenységeket és normákat, amelyek a kultúrát – ebben a tág értelemben – alkotják. A tapasztalatok egyrészt pszichikus képződményeket jelentenek – a didaktikából is ismert ismereteket, jártasságokat, készségeket –, másfelől pedig a művi környezetben eltárgyasult tapasztalatokat (mint pl. technikai környezetünk). A tevékenységek rendszere magában foglalja a kultúrára jellemző és kultúránként változó beállítódásokat (stabil reakciókészségeket), valamint magatartásmintákat. A normák rendszerét pedig az értékek alkotják, amelyekre tevékenységünkkel törekszünk, illetve a szankciók (jutalmazások és büntetések), amelyek egyes dolgokat értékessé, fontossá tesznek a számunkra – pozitív vagy negatív értelemben egyaránt. A csoport „tanterve” – valóban „rejtett tanterv”, ahogyan a nevelésszociológiában az iskolai informális csoportok hatását jellemezni szokás¹⁸ – a teljes kulturális konfiguráció, amely a csoport mikrokultúráját kiteszi.

A csoportban folyó tanulásra egyfelől az identifikáció, másfelől a szankcionálás jellemző. Az identifikációs folyamat (utánozás, azonosulás) azt jelenti, hogy a csoporttag utánozza azt, akitől tanul; különösen szoros kötelék esetében valósággal azonosul vele. A tapasztalatok, tevékenységek elemeit ebben az utánzásban-azonosulásban sajátítja el. Az identifikáció eredményességét a szankcionálás (jutalmazás-büntetés) biztosítja. Ez azt jelenti, hogy az informális tanító – valamint a többi csoporttag – a legkülönbélebb formában, eszközzel ismerheti el az identifikációt, az utánzást (azonosulást), vagy éppen ösztönözheti rá a csoportba beilleszkedő új tagot. (Az utánzás-azonosulás, jutalmazás és büntetés folyamatát a nevelésszociológiában szűkebb értelemben is nevezik ún. szociális tanulásnak.) Miközben a szankcionálással a csoport serkenti a tagját a tapasztalatai és tevékenységei átvételére, egyúttal továbbítja neki a szankcionálásnak az e csoportra jellemző formáit, kialakítja azoknak a dolgoknak a skáláját, amelyeket (pozitív vagy negatív értelemben) fontosnak, értékesnek tart. Azaz ebben a formában származtatja át a csoportra jellemző normarendszert.

*Tanulás társadalmi szervezetben*¹⁹

Az elmondottakkal szemben a társadalmi szervezetben folyó tanulás egyik jellemzője éppen az, hogy nem mindenki tanul benne hivatalosan, hanem csak az, akire a „tanuló” szerepét kiosztották. Ez annyit jelent, hogy a szervezetben vannak olyanok, akik éppen azért vannak a szervezetben – a szervezet egy meghatározott pontján, pl. a tanműhelyben, az iskolai osztályban, a tanárjelölteknek behozott székeken, a gépkocsi segédvezetői ülésén és így tovább –, hogy ott elsajátítsák, amit számukra előírtak. És mert a „tanuló”

¹⁸ Szabó László: „A rejtett tanterv.” Tantervméleti tanulmányok. Országos Pedagógiai Intézet 1979.

¹⁹ Kozma Tamás: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó 1977, 158–165, 165–170.

szerepe éppúgy hivatalosan körülírt szerep, mint másoké a szervezetben, ezt a szerepet sem kell folyamatosan gyakorolni. A szervezetben folyó tanulás éppúgy szakaszokra bomlik, mint minden más szervezeti tevékenység; van benne „munkaidő”, következésképp van szabad idő is.

A tanulószerepből következik, hogy a szervezeti tanulás további jellemzője az előírt és hivatalosan dokumentált tanítószerep is. Ez annyit jelent, hogy a szervezeti tanulás során kell lennie olyanoknak, akik szervezeti tevékenységük szerint csak tanítanak; azaz akiknek az a jogkörük és az a felelősségük is, hogy tapasztalatokat, tevékenységeket, normákat jobban tudjanak másoknál, következésképp átadhassanak. Míg a csoportbeli „tanító” mintegy karizmatikus hatalommal rendelkezik, addig a szervezeti tanító hatalma nagyon is kézzelfogható. A többlettudáson kell alapulnia, pontosabban azon az előíráson, amely az ő szerepét a tanuló szerepe fölé rendeli. A szervezeti alá-fölérendeltséget formalizált fegyelmezés biztosítja. Mindez arra szolgál, hogy a szervezetben folyó tanítás-tanulás a tanító szerepét betöltő egyén konkrét adottságától viszonylag függetlenül is biztosítva legyen.

Míg a csoporttanulás „tanterve” a csoport teljes mikrokultúrája, addig a szervezeti tanulás tanterve – akár tantervnek nevezik, akár másnak (program, curriculum stb.) – hivatalosan elő van írva. A szervezeti tanulás tantervét a szervezet célra orientáltan a teljes társadalmi tudásból válogatja ki.²⁰ Egyes esetekben csupán szakmai tudást nyújt, azaz a tapasztalatoknak, tevékenységeknek és normáknak azt a részét, amely a társadalmi munkamegosztásba való beleméréshez szükséges. Más esetekben nyújthatja az ún. ünnepnapit tudást, vagyis a kultúrának olyan elemeit, amelyek nem a társadalmi munkamegosztás szerint vannak kiválogatva, hanem a társadalmi struktúrában való elhelyezkedést hivatottak szimbolizálni.²¹ Más kulturális elemek mind az egyik, mind a másik tantervvel párosulhatnak – létrehozva a hivatalos és a rejtett tanterv egészét, amely a szervezeti tanulásokra számos kutatás szerint annyira jellemző, s amely a szervezeten belül is végbemenő csoporttanulások következménye.

Míg a csoporttanulást szűkebb értelemben ún. szociális tanulásnak neveztük, addig a szervezeti tanulásra az jellemző, hogy – pedagógiai meghatározással élve – céltudatos, tervszerű és szervezett. Más szóval ez annyit jelent, hogy a szervezeti tanulás lépései algoritmizálva vannak, bizonyos beállítódások, magatartásminták is tartoznak hozzá. A tanulás mint tevékenység formájában is elő van írva, hogy szankcionálni lehessen. Következésképpen különválnak, majd elszakad más egyéb – akár a szervezetben magában is lejátszódó – tevékenységektől. Mindez azután homályban hagyja, hogy a tanulás tágabb fogalom, mint amit egy-egy szervezetben tanulásként közvetlenül meghatároztak, előírtak. A szervezeti tanulás előírásai, algoritmizálása így szükségessé teszi a tanulás eredeti, spontán formáinak az újra való felfedezését és leírását is.

²⁰B. Bernstein: „Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről.” Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági 1974, 123–152.

²¹Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó 1976, 37–58.

Bár a csoport és a szervezet közti különbségtétel hagyományos a nevelésszociológiában – csakúgy, mint a szociálpszichológiai vizsgálatokban vagy a különböző szervezet-szociológiákban stb. –, meg kell jegyeznünk, hogy rendkívül statikus szemléletet tükröz. Mert igaz, hogy sok példát tudunk felhozni az egyik típusú társadalmi együttesre csakúgy, mint a másik típusúra. De ha bármelyik példánkat közelebbről megnézzük, könnyen megállapítható, hogy aligha beszélhetünk tiszta típusokról. A szervezetszociológiának hagyományosan fontos és érdekes kutatási területe a kétféle társadalmi együttes – csoport és szervezet – egymásba való átjárása (pl. csoportalakulások a szervezeteken belül, esetleg azok normái ellenére).

A család az egyik legkiválóbb példa erre. Aligha tudunk elképzelni intimebb kiscsoportot, mint amilyen – lényegét tekintve – maga a család; mégis meglepődve tapasztalhatjuk, hogy a benne szétosztott társadalmi szerepeket esetenként változó személyek is betölthetik. A második férj vagy a második feleség betölti az apa, az anya szerepét. Fiatalabb rokon néha betöltheti a hiányzó gyermek, unoka szerepét. Idősebb nagynéni, nagybácsi alkalomadtán a nagyszülő szerepét „játssza el” – és így tovább.

A hagyományos szervezetszociológiában még ritkábban fordul elő, hogy a csoportot és a szervezetet a társadalmi együttesek fejlődésének pólusaiként fognák fel. Pedig valójában erről van szó. Csoport és szervezet – ebben az értelemben – tulajdonképpen ideáltípusok; arra szolgálnak, hogy előfordulásuk arányával egy-egy konkrét társadalmi együttest pontosabban jellemezhesünk. Sokszor lehetünk bizonytalanok abban, hogy egy adott társadalmi együttest – például egy iskolai osztályt, egy futballcsapatot, műhelykollektívát, kutatói munkaközösséget – a szó eredeti értelmében csoportnak (közösségnek), vagy pedig inkább szervezetnek tekintsünk-e. De ha a kétféle társadalmi együttes jellemzőinek arányával próbáljuk leírni őket, jóval valóságközelibb és élethűbb képet kaphatunk.

Ha a csoport és a szervezet közt nemcsak a különbségeket keressük, hanem a változás jegeit és a fejlődés irányát is, akkor különösen fontossá válnak a bennük lejátszódó tanulási folyamatok. Arra kell figyelniük, hogy a bennük lejátszódó tanulási folyamatok következtében miként változik meg egy-egy társadalmi együttes. Hogyan válik – épp a tanulási folyamat eredményeképpen – a csoportból szervezet, illetve a szervezet miként bomlik ismét fel önmagán belüli csoportokra?²²

A csoportok fejlődésének egy korai szakaszán tagjaik törekvései nagyjából egybeesnek. Ez alakít ki egyetértést a tagok között. A csoportban végbemenő tanulási folyamat egyik eredménye az, hogy ez az egyetértés erősödik, a csoport fokozatosan stabilizálódik. Mikrokultúrájának megőrzése továbbmenőleg azzal járhat, hogy egyoldalúan az áthagyományozást, a szocializálást segíti, folyamatosan gyengítve ezzel a kreativitást. Ez lelassítja, végül meg is akaszthatja a benne végbemenő tanulási folyamatokat. A fejlődésnek ebben a folyamatátán a tanulás zsákutcába került, és a csoport többé nem alkalmas terepe a tanulásnak.

A csoportban végbemenő tanulási folyamatok másik eredménye, hogy a csoport tagjainak aktivitása nő. Ha ez a folyamat egyoldalúan erősíti önmagát, akkor ebből az követ-

²²R. Beckhard: A szervezetfejlesztés stratégiája és modelljei. Közgazdasági 1974, 44–66, 129–147.

kezik, hogy az új kulturális elemekkel szemben a régiak megőrzése háttérbe kerül, az önállóan kitűzött célok elfelé és kifelé visznek a korábbi társadalmi együttesből. Következésképp a csoport felbomlik, és nem tud tovább keretet nyújtani a megindult tanulási folyamatoknak. A csoporttanulás ebben az esetben a saját terepét számolja fel.

A tanulás állandóvá tételéhez olyan társadalmi együttesre van szükségünk, amelyben a differenciáció, az újítás folyamatosan növekedni képes anélkül, hogy a társadalmi együttest megszüntetné. Viszont másfelől a társadalmi együttest összetartó hagyomány, integráció is folyamatosan erősödhet anélkül, hogy az újítást elnyomná, a differenciációt gátolná. Más szóval szervezett tanulásra van szükségünk. Vagyis a szervezet egy olyan fejlődésére, amely egyre inkább lehetővé teszi a társadalmi tanulást, miközben önmaga ennek egyre megfelelőbb terepévé válik.

A nevelésszociológiában is, egyes pedagógiai irányzatokban is hosszú ideig divat volt – s divat ma is – a csoporttanulást bizonyos értelemben a szervezeti tanulás fölé rendelni. Eléggyé nyilvánvaló, hogy miért: a tanulást a szervezet számos jegye kiüresíti, nem teszi lehetővé vagy a felszín alá szorítja a társadalmi tanulás valós folyamatait. Ha azonban a tanulás változását folyamatnak fogjuk fel, akkor nyilvánvaló, hogy állandóvá tételéhez a csoporttípusú társadalmi együttesek nem elegendők. *Nem csoporttanulásra van szükségünk a szervezeti tanulás helyett – hanem jó tanulási szervezetre a rosszak helyett.*^{2 3}

^{2 3}T. Husén: *The School in Question*. Oxford University Press 1979, 149–181.