

FORRAY R. KATALIN

TÁRSADALMUNK ÉS KÖZÉPISKOLÁJA

Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 20. kötet

Budapest, 1986. Akadémiai Kiadó

A nagyigényű, adatgyűjtő, -feldolgozó kutatások a világon mindenütt hosszú időt kívánnak, még akkor is, ha számítógépek gyorsítják a kutató munkáját. Ebben a roppant egyszerű tényben leli magyarázatát az a meghökkentő jelenség, hogy amikor a kutatás eredményeit közzéteszik, a problémafelvetés légköréből alig-alig marad valami. Így van ez Forray R. Katalin "Társadalmunk és középiskolája" című nemrég megjelent munkájával is. Bő tíz esztendő alatt nemcsak az intézményrendszer változott meg — hogy mást ne említsek, az MTA Pedagógiai Kutató Csoportja, ahol a kutatás megkezdődött, már több mint fél évtizede a múlté —, s hol vannak már azok, akik megrendelték a kutatást. Tíz esztendő alatt a hangsúlyok is eltolódnak, manapság mintha a humán ökológiai gondolkodás a politika, a környezetvédelem felé fordulna, s mintha az ökológia-analógiával élő szociológia a mind pontosabban mérő eszközök ki-munkálásán fáradozna. A változások természetesen mit sem vonnak le a dolgozatos jelentőségéből, sőt értékeik megkettőződnek: az önértéken túl, magukon hordozzák annak a kornak a problematikáját is, amelyben kérdésfelvetéseik megfogalmazódtak. Azaz: mivel magyarázható, hogy az ökológiai jellegű gondolkodás megjelent a hetvenes évek elején—közepén Magyarországon az oktatásban.

A választ két, egymástól független jelenség — problémakezelési logika — egyidejű, de ellentétes irányú mozgásában kereshetjük. Az egyik, a neveléselméleti-didaktikai — nevezzük a továbbiakban pedagógiainak — gondolkodás a hatvanas évek második felére már erősen kidolgozott jelleget mutatott: ám tudott, hogy a kiforrottság többnyire rugalmatlansággal jár. Míg a normatív jellegű pedagógia a megújulás kényszere alatt állt, addig a másik fajta logika felértékelődött: az objektívnek tekintett szociológiai, ezen belül az ökológiai gondolkodás rendszerező és magyarázó erejébe vetett hit megerősödött.

A fordulat éve után kidolgozott és uralkodóvá vált neveléselméleti-didaktikai gondolkodás képviselői — akiket az egységességet mutató kelet-európai pedagógiai eszmerendszer egyfajta regionális képviselőinek is tekinthetünk — alig láttak a gyermek, az iskola környezetéből mást, mint az olyan káros folyamatok eredetét, amelyek gyengítik a pedagógiai tevékenység ered-

ményességét. Ebből fakadt volna a teendő: az iskola környezetét is be kell vonni a tervezett pedagógiai hatás rendszerébe. Ebben az eszmerendszerben és gyakorlatban a tudatos tevékenység a közösségre, illetve az egyénekre irányul, akiknek az alapvető formálása — az adottságnak, de csekély súlyúnak tekintett biológiai eredetű kötöttségektől eltekintve — csupán a pedagógiai eszközök szakszerű használatán múlik. Ekképpen maguk a szakképzett pedagógusok alkotják a közösség kívánatos környezetét, a közösség pedig a tanulókéét. A nevelés alanyai közötti különbség így lényegében csak pszichikus fejlődésük következtében és nem a külső, társadalmi hatások következtében jelentkezik. Ebben a logikában nem értelmezhető a struktúrával, az önmaga reprodukálásával rendelkező környezet; fel sem merülhet az iskola ökológiájának vizsgálata. Az említett pedagógiai ideálkép mögött nem nehéz felismerni azt a társadalomfejlesztési nézetrendszert, amely szerint mindössze technikai jellegű feladat a természet erőinek megzabolázása, s erős akarattal, szilárd fegyelemmel és tudományos előrelátással a társadalom egésze egy jobb és igazságosabb jövő szolgálatába állítható. A valóráválás gátja inkább tudati jellegű, semmint geometrikusan adott, struktúrához kötött az egyénben, a családban és a társadalomban, vagy akár a természetben. Amint lépésről lépésre megbomlott a fejlesztési elképzelések monopol jellege, óhatatlanul meggyengült a korábban említett pedagógiai jellegű nézetrendszer, és óhatatlanul másfajta nézetek jelentek meg mindkét szférában a hatvanas években.

Nem meglepő, hogy a változások következtében — amelyekben kétségtelenül közrejátszott az is, hogy a pedagógia ígéreteinek betartásában rendre erőtlenné bizonyult — megerősödött a ténykutatások iránti érdeklődés. Sokkal lényegesebbé vált, hogy "mi van", mint az, hogy "milyennek kellene lennie". Nem volt tiltott többé a genetika, a pszichológia, a szociológia és jóval később a politológia sem, megindultak a "tényfeltáró" kutatások.

A hatvanas-hetvenes évek szociológiai irányzatai közül az, amely a társadalom rétegződését és a rétegek közötti mozgást írja le, igen hamar eljutott az iskolához mint ahhoz az intézményhez, amely a társadalom újratermelésében jelentős szerepet játszik. A társadalomstruktúra-kutatások lényegüket tekintve nem az iskola, nem is az iskolarendszer logikáját követik, hanem a társadalom egészéét. Feltételezik, hogy a társadalom működése véges számú funkcióra bontható, s ezek egyike csupán az oktatás. Amennyiben axiomatikusan kezeljük, hogy az ideális társadalomban az egyének közötti különbségek nem számottevőek, mégis azt tapasztaljuk, hogy vastkos társadalmi különbségek vannak, ennél fogva diszfunkciók sorozatát lehet kimutatni az oktatás és az oktatási rendszer működésében.

A társadalmi struktúra kutatása a társadalom vertikális tagozódásának leírását és -- természetesen hozzá -- megváltoztatását tartotta szem előtt. Emellett egy másik, jelentős irányzat, a regionális-ökológiai szociológiai irányzat azon az előfeltevésen alapul, hogy a vertikális társadalomszerkezet mellett, tőle többé-kevésbé függetlenül megragadható a horizontalitást (területi munkamegosztást) követő logika is, amellyel éppen úgy leírható és értelmezhető a társadalom működése, mint a másik esetben. E szemléletmódot választotta magának Forray R. Katalin.

Mint hogy a természettudományos gondolkodás fogalmi apparátusa, probléma-kezelési technikája kidolgozottabb, mint a társadalomtudományé, nem meglepő, hogy számos, természeti jelenség leírására kidolgozott fogalmat kíséreltek meg a társadalomtudomány logikájába illeszteni; így született meg például a humánökológia is.

A XIX. század második felére a darwini fejlődésmodell további kibontásához elégtelennek bizonyult az egyedek szintjén leírni a fejlődést, be kellett vezetni az egyed, a faj életterének fogalmát is. Ernst Haeckel javasolta -- mint tudott -- az élőlények és környezetük kölcsönhatását egységben vizsgáló tudomány, az ökológia megteremtését. Innen igen rövid út vezet ahhoz a felismeréshez, hogy az egyedek maguk is olyan társulásokat alkothatnak, amelyek környezetükkel egészen új jellegű kapcsolatrendszert hoznak létre, olyat, amelyet az atomizált egyedek soha. Ezt a fogalomrendszert és szemléletmódot alkalmazhatónak ítélték a szociológusok a városfejlődés leírására, a lakosság vándorlásának megértéséhez, a területi munkamegosztás kialakulásának értelmezésére és így tovább. Az "ember és környezetének" együttes elemzése a humán ökológia fogalmát jelenti szűkebb értelemben, tágabban pedig -- ahogyan általában értelmezik, s így használja Forray R. Katalin is -- egyfajta kulturális adaptációt.

A leggyakrabban használt ökológiai fogalom, a szegregáció a biológiában a fajok elkülönülését jelenti, a humán ökológiában a társadalmi különbségeket jelenti abban a körben, amelyet környezetnek tekintenek.

Az pedig, hogy mit tekintünk a szegregáció egységének, rugalmasan kezelhető, a kutatás logikájából adódik. Ami a biológiában többnyire a faj, a társadalomtudomány szférájában éppen úgy lehet etnikai csoport, mint bizonyos iskolatípus, de ugyanígy értelmezhetők az eltérő iskolázottságú körzetek, de akár a főváros kerületei is.

A szegregáció fogalmát dinamizálja a biológiában az ökológia-biológiai progresszió fogalma, amely a fajok fennmaradását, illetve elterjedését írja le. A Forray R. Katalin által ábrázolt és elemzett középiskolai oktatás ki-

terjedéséből fakadó változások jelentősége illeszthető ehhez a fogalomhoz. Ugyanennek a jelenségnek egy másik oldalát jelzi a szukcesszió fogalma, amely egy fajnak egy másik rovására történő helyfoglalását s az új helyen történő szegregálódását írja le.

Az ökológiai gondolkodás erejét négy, egymástól többé-kevésbé független területen mutatja be a szerző, mindegyik az oktatási rendszer működésének egy-egy meghatározó eleme. Az elsőben jelenik meg a szociológiai munkában oly ritka idődimenzió. Forray R. Katalin gazdag szakirodalmi hivatkozással meggyőzően mutatja be a tömegoktatás terjedésének dinamikáját, különösen a XX. század második felében érvényesülő jellegét. A középiskola terjedésének képe plasztikusan rajzolódik ki. A második problémakör a magyar népesség iskolázottságában mutatkozó regionális különbségek, amelyeket gondosan és jól követhetően mutat be a szerző. Az ország iskolázottabb és kevésbé iskolázottabb területei rajzolódnak ki, s ezáltal a területi különbségekkel ragadja meg és mutatja be a középiskolák terjedésének ütemét is. A harmadik témakör kidolgozásában szempontot vált Forray R. Katalin. Környezetnek a középfokú oktatás hálózatát tekinti, azaz a gimnáziumok, a szakközépiskolák és a szakmunkásképző intézetek területi eloszlását írja le és bontja ki, oly módon, hogy a középiskola szerkezetében mutatkozó területi különbségeket a lakosság iskolázottsági szintjével magyarázza.

Végül az utolsó szempont az előző leíró jellegű képet hozza mozgásba: az általános iskola utáni pályaválasztás részletes bemutatásával válik zárttá a gondolatkör, és bizonyított az ökológiai gondolkodás jogossága.

A könyv gondolatisága, adatgazdagsága, valamint dús illusztráltsága arra predesztinálja ezt a munkát, hogy a területi munkamegosztás szempontjait követő kutatások gyakori hivatkozási forrása legyen.

Sáska Géza