

AZ ISKOLA FUNKCIÓI

— Értelmezési keret a szervezet-környezet
nevelésszociológiai vizsgálatához —

Az iskola „funkcióiról” a mindennapi életben is sokszor beszélünk, és általában az iskola helyét, szerepét, tennivalóit, feladatait értjük rajta. Amikor az iskola „társadalmi funkcióit” említjük, akkor az rendszerint azt jelenti, hogy az iskola intézménye milyen szerepet tölt be szűkebb vagy tágabb társadalmában; melyek a társadalom számára kiemelkedően fontos tennivalói; mit „vár el” tőle a társadalom. Ebben az értelemben tehát mindenfajta megközelítés, amely általános társadalmi feladatokat fogalmaz meg az iskolával szemben, egyfajta „funkcióelemzésnek” fogható fel.

Az ilyen, legáltalánosabb értelemben vett funkcióelemzésnek visszatérően két fontos tanulsága van. Az egyiket rendszerint közgazdászok fogalmazzák meg, és úgy hangzik, hogy az iskola feladata felkészíteni a munkába állásra, a társadalmi termelésbe való bekapcsolódásra, a társadalmi munkamegosztásban való elhelyezkedésre. Ennek a megközelítésnek a lényege — a legkülönbözőbb megfogalmazásban — az, hogy az iskolában folyó tanulást a termelés szférájával kapcsolja össze, mert a társadalmi-gazdasági fejlődés legfontosabb, összefoglaló mutatójának a munkamegosztás színvonalát tekinti.

Az iskola másik, alapvető funkcióját inkább szociológusok és pedagógusok hangsúlyozzák. Ők rendszerint úgy fogalmazzák, hogy az iskola feladata a társadalom tagjává tétel. Ez nem mond ellent az előbbi meghatározásnak, de máshová teszi a hangsúlyt. Ebben a felfogásban ugyanis a személy kibontakozásáról van elsősorban szó, és ehhez képest eszközi jellegű, hogy valaki a szűkebb-tágabb társadalmi együttesek tagjává válik, magáévá teszi kultúrájukat — vele együtt természetesen a munkavégzéshez nélkülözhetetlen tapasztalatokat, tevékenységeket és normákat is.

A szociológiai szakirodalomban azonban a funkciók elemzésének pontosabb értelme, tartalma is van. A hazai szakirodalomban leginkább a külső és a belső funkciók megkülönböztetése terjedt el.¹ A különbségtétel — ebben a formájában — a francia Pierre Bourdieu megfogalmazására tekint vissza, és arra utal, hogy az iskolán belül lezajló események nem okvetlenül és nem közvetlenül eredményezik azt a társadalmi környezetben, amit eredetileg céloztak.² Eszerint az iskola „belső funkciói” a tulajdonképpeni pedagógiai tevékenységek, amelyek az iskola falai között, szervezetének keretében zajlanak le. Ezeket a „belső funkciókat” a pedagógusok irányítják — vagy kell hogy irányít-

¹ *Gazsó Ferenc*: „Közzoktatási rendszer és társadalmi struktúra”. Szociológia, 1974, 346–363.

² *P. Bourdieu*: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat, 1978, 7–70.

sák —, céljait pedig az iskolai munka elmélete határozza meg, tűzi ki (természetesen nem függetlenül a társadalomban lezajló eseményektől, végbemenő változásoktól, hatalmi viszonyoktól és így tovább). A „belső funkcióknak” ez a meghatározása analóg azzal, ahogyan az oktatásügy rendszerelemzői az iskola vagy az iskolarendszer ún. „belső hatékonyságvizsgálatát” felfogják, végzik.³ E „belső hatékonyságvizsgálatok” közben ugyanis azt nézik, hogy az iskola által kitűzött célokat milyen eredménnyel és mekkora ráfordításokkal sikerült valóra váltani.

Az iskola „külső funkciói” — ezzel szemben — azok az eredmények, hatások, amelyeket az iskola működése során társadalmi környezetében elér, kivált. E társadalmi hatások nem esnek egybe azzal, amit az iskolában célként tűztünk ki; sőt ezek az eltérések törvényszerűeknek mondhatók. A külső funkciók azok, amelyeket az iskola a társadalmi folyamatokra gyakorol (mobilitás, migráció, szelekció, átrétegződés stb.) — miközben saját céljait elérni igyekszik. A kritikai szociológiának egyik legfontosabb célja az eltéréseknek, nem ritkán ellentmondásoknak az elemzése kitűzött pedagógiai célok és elért társadalmi hatások — az iskola belső és külső funkciói — között. A „külső funkcióknak” ez az elemzése párhuzamos azzal az analízissel, amelyet az oktatásügyi rendszerelemzésben „külső hatékonyságvizsgálatként” tartanak számon. Vagyis annak megvizsgálása, hogy például hogyan tudnak elhelyezkedni képesítéseikkel a fiatalok az iskola után az életben; milyen számban és mekkora felkészítéssel bocsátja útjára az iskola a leendő munkavállalókat; milyen állampolgári ismeretekkel és beállítottságokkal sikerült felvérteznie őket az iskolai évek alatt.

A funkcionális elemzés alkalmazása az iskolára

Míg a külső és belső funkciók Bourdieu kezdeményezte megkülönböztetése az iskola kritikai megközelítésére szolgál, a hivatalos és tényleges funkciók közti különbségtétel iskola és társadalmi környezet kapcsolatainak pontosabb feltérképezését segíti. Ebben a szóhasználatban a „funkció” szakkifejezés. Nem egyszerűen az iskola tennivalóit, társadalmi szerepét jelenti, hanem szükségletkielégítő tevékenység. Ahhoz, hogy pontosan leírassuk, nyomoznunk kell a társadalmi szükségleteket, amelyek az iskola szükségletkielégítő tevékenységét életre hívták. Más szóval az iskola maga nem más, mint szervezett formája bizonyos társadalmi szükségletek kielégítésének.⁴

A funkcionális analízis a néprajzból ered; kezdeményezője és legkiemelkedőbb alkalmazója Bronislaw Malinowski volt.⁵ A szociológiában mégsem az ő nevéhez fűzzük az elterjesztését, hanem az amerikai Robert Mertonhoz. Merton volt az, aki jelentős művében újra felfedezte a funkcionális elemzést a szociológia számára, és példaként társadalmi együttesek analízisében alkalmazta is (pl. bürokráciakutatás).⁶ A szociológiai szakirodalomban — szűkebb értelemben — a társadalmi szükségletek feltárásából kiinduló elemzést nevezzük funkcionális analízisnek; amely a társadalmi jelenségeket és képződ-

³ Nagy József: Köznevelés és rendszerszemlélet. Országos Oktatástechnikai Központ, 1979, 235–254.

⁴ Kozma Tamás: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó, 1977, 187–194.

⁵ B. Malinowski: Baloma. Gondolat, 1972, 403–424.

⁶ R. Merton: Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Gondolat, 1980, 143–260.

ményeket úgy tekinti, mint valamely szükséglet kielégítésére szolgáló tevékenységet, illetve annak eredményeit. Amikor az iskola funkcióiról beszélünk, szűkebb értelemben a nevelésszociológiában is az iskola társadalmi szükségletkielégítő tevékenységét értjük rajta.

A funkcionális elemzés iskolai alkalmazásának egyik ismert kísérlete a lengyel Jan Szczepanski felsőoktatási szociológiája.⁷ Ebben a szerző megkülönbözteti az egyetem hivatalos és tényleges funkcióit. Hivatalos funkciókon pontosabban az egyetem feladatairól, tennivalóiról alkotott elképzelések, elvárások és kívánalmak együttesét érti. Ezeknek az igényeknek közös sajátossága, hogy hivatalossá váltak, manifesztálódtak, rendszerint dokumentumokban fogalmazódtak meg. Szczepanski szembeállítja ezzel az egyetem tényleges funkcióit. Ezen olyan tevékenységeket ért, amelyeket az egyetem valóban tesz – akkor is, ha megfogalmazott feladatairól van szó (oktatás-képzés, nevelés stb.) akkor is, ha hivatalosan nem foglalmazták meg neki (az egyetem közművelődési funkciói, társadalmi közvéleményformáló hatása egy adott településen, szelekciós mechanizmusai stb.).

A funkcionális elemzés jól alkalmazható a különféle iskolai intézményekre, amint ezt empirikus kutatások sokasága bizonyítja. Ahhoz azonban, hogy a pusztá leírásnál, benyomásaink rendezésénél többet tudjunk mondani az iskola hivatalos és rejtett funkcióiról, nem elégedhetünk meg az eddig használt néhány közkeletű fogalommal (manifeszt és látens funkciók, tényleges funkció, diszfunkció). A valóság jobb megismerése céljából pontosabbá is kell tennünk, tovább kell fejlesztenünk, amit eddig az iskola funkcióiról mondtunk.

Értelmezési keret az iskolai funkciók empirikus vizsgálatához

Az iskola funkcionális elemzésének továbbfejlesztése ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy részletes értelmezést dolgozunk ki hozzá. Vagyis több fogalmat, több különbségtételt sorolunk fel, amit a valóságban érdemes megfigyelnünk, hogy a köztük lévő kapcsolatokkal egy-egy iskolát vagy iskolatípust árnyaltabban jellemezhessünk. Ennek során a szükségletek eddiginél teljesebb összegyűjtéséből és osztályozásából indulunk ki.⁸

A társadalmi környezet valamennyi, iskolával kapcsolatos szükségletét kétféle szempontból csoportosíthatjuk. Az egyik szempont az, hogy egy-egy szükséglet hivatalossá vált, vagy nem minősül hivatalosnak. Ebből a szempontból rendezve tehát vannak hivatalos szükségletek, valamint nem hivatalos szükségletek is. Hivatalos szükséglet például – mai iskolai körülmények között – egy-egy tantervi követelmény elérése, egy-egy rendtartási előírás betartása. Nem hivatalos szükséglet viszont a közvetlen részvétel egy-egy település idényjellegű mezőgazdasági munkájában. Ez a dimenzió – tehát az, hogy mi válik

⁷J. Szczepanski: A felsőoktatás szociológiája. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 1963, 5–24.

⁸Inkei Péter, Kozma Tamás: Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében. Akadémiai Kiadó, 1977. 24–30.

vagy nem válik „hivatalossá” – a társadalmi környezetet jellemzi. Ezért ezt a szempontot a társadalmi környezet dimenziójának is nevezzük a funkcionális elemzés során.

A társadalom szükségleteit azonban nemcsak a társadalmi környezet szempontjából csoportosíthatjuk, hanem az iskolai tevékenységek szempontjából is. Ebből a szempontból nézve vannak olyan szükségletek, amelyeket az iskola teljesít, kielégít; de olyanok is vannak, amelyeket az iskola nem teljesít. Így közelítve a dolgot tehát teljesített és nem teljesített szükségleteket különböztethetünk meg. Más szóval bizonyos körben az iskola funkcionál, míg más körben nem.

Az iskolával szembeni szükségleteknek tehát négy típusát különböztetjük meg:

a) a hivatalos szükségletek közül azokat, amelyeket az iskola teljesít (például az elért tantervi követelményeket, a betartott rendtartási előírásokat);

b) a hivatalos szükségletek közül azokat, amelyeket az iskola nem teljesít (az el nem ért tantervi követelményeket, a be nem tartott rendtartási előírásokat vagy felsőbb utasításokat);

c) a nem hivatalos szükségletek közül azokat, amelyeket az iskola ugyancsak teljesít (például amikor az iskola ad hoc munkaerő-tartalékként szerepel mezőgazdasági idény-munkák elvégzésében);

d) végül a nem hivatalos szükségletek közül azokat, amelyeket az iskola nem teljesít (mondjuk, egyes társadalmi csoportok kíváncsiságát speciális tanfolyamok indítására).

Ez a négyfajta megkülönböztetés további, pontosabb funkcióleírásokat tesz lehetővé. E funkcióleírások segítségével empirikusan is láthatóvá válnak az iskola manifeszt és látens, tényleges, illetve diszfunkciói. Hiszen

- az iskola manifeszt funkcióinak nevezzük a hivatalosan megfogalmazódó igényeket, elvárásokat (akkor is, ha teljesülnek, akkor is, ha nem);

- az iskola tényleges funkciói viszont mindazok a szükségletek, amelyeket az iskola kielégít (akár hivatalosak ezek, akár nem);

- az iskola látens funkcióinak szokás nevezni azokat a tevékenységeket, amelyekkel az iskola társadalmi környezetének nem hivatalos szükségleteit teljesíti (s emögött persze számos nem teljesített, de nem is hivatalos szükséglet lappang);

- míg a nem teljesített szükségletek is árulkodnak az iskoláról; mert akár megfogalmazódtak hivatalosan, akár nem, mindenképpen a társadalmi környezet „szívó hatását” mutatják be, amelynek hatására az iskola tevékenységrendszere formálódik.

Javasolt csoportosításunk további összefüggéseket is szemléletessé tesz. Az egyik ezek közül az olyan iskolai tevékenységrendszer, amely a hivatalos szükségleteket jórészt teljesíti, viszont a nem hivatalos szükségleteket nagyjából nem. Előbbi illusztrációnknál maradván: példásan végrehajtják a tanév eleji szintmegállapító felméréseket – még annak az árán is, hogy a lehető legkisebbre szorítják a tanulói részvételt bizonyos helyi megmozdulásokban, csoportos munkavállalásokban. A hivatalos és nem hivatalos szükségletek teljesítésének arányával az iskola elzárkózása jellemezhető társadalmi környezetétől.

A másik összefüggés – épp fordítva – az iskola által nem teljesített szükségletek közül a hivatalosak és a nem hivatalosak aránya. Szélsőséges esetben elképzelhető olyan iskola is, amely a hivatalos szükségletek többségét nem teljesíti, viszont a nem hivatalos szükségletek jelentős részét igen. (Gondoljunk csak Móra Ferenc tanyai iskolájára, ahol a gyerekek egész nap kapáltak, szőlőt kötöztek a tanító úr kertjében – cserébe nem kellett

aznap tanulniuk.)⁹ A hivatalos és nem hivatalos szükségletek aránya az iskola tevékenységében az iskola diszfunkcióját, funkciózavarait jellemzi.

Elemzésünk mindeddig statikus maradt. A hivatalos és a nem hivatalos szükségleteket, a teljesített és nem teljesített elvárásokat úgy kezeltük, mintha pontos és merev határvonal húzódnék közöttük. Ez persze kell akkor, ha világosan akarjuk látni az egyes csoportok közti különbségeket; a valóságban azonban kissé másképp fest a dolog. A hivatalos–nem hivatalos szükségletek közti különbségtétel nem független attól, amit az iskola a vele szembeni elvárásokból teljesíteni képes – sőt szorosan összefüggenek egymással. Jelenlegi feltételeink között a hivatalos szükségletek számának szaporításával másfelől a teljesített szükségletek számát korlátozzuk és viszont. Olyan ez, mintha mozgó pontot vennénk célba, folyamatosan állítva hozzá célkeresőnket. Hivatalos és nem hivatalos szükségletek, teljesített és nem teljesített elvárások egymással változó, dinamikus egyensúlyban vannak.

Továbbmenőleg az is természetes, hogy nincs éles határvonal a hivatalossá vált szükségletek között – inkább a hivatalossá váló szükségletek sávjáról kellene beszélnünk. Hiszen hivatalos szükséglet az is, amit az iskolai rendtartás általában tartalmaz; de nem különben hivatalos szükséglet, amit egy aktuális felügyeleti látogatás jegyzőkönyve rögzít – sőt hivatalos szükségletté válik az is, amit iskolai házirendbe fogalmazunk. A teljesített elvárásoknak ugyanez a természete. A teljesítménymérések régi igazsága, hogy aránylag könnyű megkülönböztetni azt a néhány követelményt, amit egészében teljesítettek, mindattól, amit egészében nem teljesített egy intézmény. A félig-meddig, részlegesen, folyamatosan, töredékesen teljesített elvárások azonban rendszerint többségben vannak.

Mindez persze nem teszi érvénytelenné az iskolai funkcióelemzések fent ismertetett értelmezési keretét; de kijelöli a további kutatások útját, területeit. A következő esztendő új és érdekes megállapításai azokon a területeken várhatók, ahol az iskolával szembeni szükségletek hivatalossá válóban vannak; illetve ahol csak töredékesen teljesíthetők. Mindez azonban a szükségletek egyszerűbb csoportosításától az érdekek világába vezet.

A következőkben a mai iskolával szembeni társadalmi szükségleteket próbáljuk meg – a fent ismertetett csoportosítás segítségével – részletesebben bemutatni.

Hivatalos szükségletek általános szinten

Minden iskolát ugyanazok a legmagasabb szinten megfogalmazódó hivatalos szükségletek mozgatnak, és ezekre válaszképpen hasonló a szervezeti felépítésük is. De honnan vannak akkor az eltérések? Természetesen abból erednek, hogy az iskola mégiscsak szűkebb társadalmi környezetének intézménye; működése, eredményei is eszerint formálódnak. Amikor az iskola környezetét elemezzük, a következőkben ezekről az általános-ságban megfogalmazódó, ún. hivatalos szükségletekről ejtünk először szót.

a) Az iskolával szembeni hivatalos szükségleteket a nevelésfilozófiai művek a művelődés javai szerint szokták csoportosítani. Ez a csoportosítás az ún. kultúrpedagógiai irány-

⁹ *Móra Ferenc*: Kincskereső kisködmön. Singer és Wolfner, é. n. 47.

zatra tekint vissza (Otto Willmann, Prohászka Lajos).¹⁰ A nevelélmélet összefoglalói eszerint beszélnek tudományos, politechnikai, erkölcsi, esztétikai, testi stb. nevelésről.

b) Az iskolával szembeni hivatalos szükségleteket azonban nemcsak a művelődélméletből kiindulva lehet megfogalmazni. Ugyanennyire jogosult az is, ha a felnövekvő nemzedék fejlődésének egyes folyamatait, mozzanatait fogalmazzuk meg. A személyiségfejlődés szükségleteiből kiinduló megfogalmazások a századforduló gyermeklélektanában kezdődtek el. A nevelélméleti összefoglalókban pedig úgy jelennek meg, mint a nevelés céljainak felosztása a pszichikus folyamatok szerint.¹¹ Ebben az értelemben szoktak idézett összefoglalóink értelmi, érzelmi, akarati stb. nevelésről beszélni.

c) Az iskolával szemben támasztott hivatalos társadalmi szükségleteket szokás rendezni aszerint, hogy milyen alapvető tevékenységeket végez maga a társadalmi közösség. A közösségnek az a szüksége, hogy gyermekeit az iskola valamennyi alapvető társadalmi tevékenységben gyakoroltassa. Vagyis az iskolának az a feladata, hogy ezekre az alapvető közösségi tevékenységekre felkészítsen. Így szokás beszélni tanulásra, termelésre, közéletre, szabad időre stb. nevelésről.¹²

d) Az iskolával szembeni hivatalos szükségleteket nemcsak nevelélméleti, nevelésfilozófiai művek fogalmazzák meg, hanem a tervezéssel foglalkozó elemzések, dokumentumok is. Ezek igyekeznek úgy fogalmazni, hogy a legkülönbözőbb szakterületeken támasztott igények beleférjenek az iskolai szükségletrendszerbe. Ezért csoportosítják az iskolával szemben támasztott követelményeket a gazdasággal, a társadalompolitikával, a művelődéssel stb. összefüggő szükségletekre.¹³ (Ez utóbbiba – a művelődéspolitikai szükségletek körébe – szokták sorolni azokat a nevelélméleti, pedagógiai megfogalmazásokat, amelyeket a fentebb idézett nevelésfilozófiai irodalom kialakított.)

Hivatalos szükségletek az intézményesülés szintjén

A környezet szükségleteit az iskolával szemben nemcsak ilyen elvontan szokás megfogalmazni. Aki iskolában dolgozik, tudja, hogy munkáját elsősorban nem ezek a mindenkire érvényes, s ezért csak igen általános kijelentések határozzák meg. Sokkal fontosabbak a hivatalos dokumentumok.

A hivatalos dokumentumok szintén a környezet szükségleteit tartalmazzák az iskolával szemben. Még mindig annyira általánosan, hogy az minden – vagy legalábbis több – intézményre vonatkoztatható legyen. De már annyira konkrétan is, hogy azoknak az alapján az egyes intézmények szükségletkielégítését el is lehessen bírálni. Vagyis értékelni lehessen – ha csak általános formában is –, hogy egy-egy intézmény, intézménytípus mit

¹⁰ O. Willmann: Didaktika I. A művelődésügy történeti típusai. Bp., 1917. Prohászka Lajos: „Pedagógiai mint kultúrfilozófia”. Magyar Pedagógia, 1929/1–2.

¹¹ Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, 1976, 78–87.

¹² Gáspár László: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai Kiadó, 1977.

¹³ Inkei Péter, Kozma Tamás, Nagy József, Ritoók Pálné: Az ezredforduló iskolája. Tankönyvkiadó, 1979, 48–82.

és mennyit teljesített a dokumentumokban megfogalmazottakból, mennyiben elégitette ki a társadalom szükségleteit.

a) A dokumentumok közül a tantervek a legfontosabbak. Bennük fogalmazódik meg az, hogy mit tart szükségesnek a társadalom megtanítani a jövő nemzedékének. Ez ismét csupán általánosságban igaz. A tantervek végleges kialakításában sok foglalkozási és érdekcsoport hat közre. Szembenállásuk, érdekérvényesítései és érdekkompromisszumaik eredménye a tanterv.

b) A nevelési terv – hol külön, hol pedig közösen megfogalmazva a tanítás tervével – a továbbiakban azt határozza körül, hogy milyen nem szorosan oktatási magatartásokat kíván meg a társadalom az iskolába járó fiataloktól. A nevelés terve tehát a társadalom szükségleteinek részletezése és pontosítása. Belőle a társadalom kultúrájának további elemei olvashatók ki. Elkészítésében ugyanúgy közrejátszanak eltérő kultúrájú szakmai csoportok, mint a tantervében. Belőle elsősorban a társadalmi környezet normarendszere olvasható ki.

c) A rendtartás jogilag szabályozza az iskola működését. Tehát azokat a társadalmi szükségleteket foglalja össze, amelyeket a környezet az iskolával mint hivatalos intézménnyel, szervezetével szemben támaszt. A rendtartás létrejöttében azonban legalább ennyire fontos az is, hogy az oktatásügyi szervezet különböző szintjein álló csoportok (pl. irányítószervek, hatóságok stb.) hogyan határozzák meg önmagukat, mekkora jogkört tudnak megszabni maguknak, következésképp hol húzzák meg mások kötelességeinek körét. A rendtartás tehát az oktatásügyi szervezetben történő jogérvényesítés dokumentuma is.

d) A házirend a legkevésbé általános a felsorolt dokumentumok közül. Csak azért emeljük ki az iskolai dokumentációból, mert a leginkább egységes és közismert. Kiegészítik az iskolában készült éves és középtávú tervek. Ezek a dokumentumok szintén a környezet szükségleteit tükrözik. Közvetett tükörképeknek foghatjuk azonban fel, mivel maga az iskolai szervezet állítja össze, fogalmazza meg őket. A házirend és a kiegészítő dokumentumok tehát tükörképei annak, hogy mit gondolnak az iskolában a környezet szükségleteiről. S ha még pontosabbak akarunk lenni, hozzátehetjük azt is: annak a jog- és köteleességgyakorlatnak, olyan érdekegyeztetésnek is dokumentumai, amelyek az iskolai szervezeten belül, e szervezet különböző csoportjai között végbemennek (pl. tantestület, iskolavezetés, szakszervezet, technikai dolgozók stb.).

A helyileg megfogalmazódó hivatalos szükségletek

A környezet szükségleteit azonban nemcsak az iskola fogalmazza meg önmagának. Megfogalmazzák számára a társadalmi környezet különféle szervei is. Amennyiben ezek a szükségletek dokumentumokká állnak össze, szintén hivatalos szükségleteknek tekinthetjük őket. Ekkor ugyanis nyilvánvalók, mert előírtak azok az eszközök, amelyekkel a társadalmi környezet az ilyen szükségletek kielégítését az iskolától megkövetelheti.

Melyek azok a helyi szervek, amelyek szükségleteket fogalmaznak meg az iskolával szemben? Egy empirikus kutatásnak az iskolaleírása válaszul például 14 olyan szervezetet sorolt fel, amellyel az idézett iskola folyamatosan kapcsolatot tart. Ezek a szervek – intézmények és gazdálkodó szervezetek – szükségleteket támasztanak az iskolával, az ott

folyó munkával szemben. Az általuk támasztott szükségletek azok a szívóerők, amelyek pontosabbá teszik az iskola mozgásterét. Az ő elvárásai színezik azt a társadalmi erőteret, amelyben az iskola él és működik.¹⁴

Ennek az erőternek a felderítése, ismerete az iskolai szervezet számára nagyon fontos. A magasabb szinten megfogalmazódó szükségletek teljesítése megszabja az állandó alaptevékenységét. De ennek az alaptevékenységnek a változatait, alternatíváit éppen az az erőter befolyásolja, amelyet a helyben támasztott hivatalos igények határolnak körül. Éppen ezért az oktatásügyi szervezatkutásoknak (nevelésszociológiai vizsgálatoknak) ez az egyik leggyakorlatiasabb terepe. Az utóbbi években több elemzés született nálunk is arról, hogy egy-egy általános iskola, középiskola milyen szervvel milyen kapcsolatban áll, és az iskola miképpen tölti be a helyileg megfogalmazódó hivatalos szükségleteket.¹⁵

Hogyan tárható fel ez az erőter? A hivatalos szükségletek elemzésében leginkább az ügyiratforgalom számbavétele és tanulmányozása segít. Az ügyiratelemzés klasszikus módszere a hivatalos szervezetek elemzésének. Az iskolai szervezet elemzésében nálunk néhány év óta használatos.¹⁶

Az ügyiratforgalom vizsgálata egyértelműen bizonyítja: az iskolától elvárt helyi szükségleteket hivatalosan túlnyomórészt a tanács támasztja, fogalmazza meg. A helyi tanács az a szűrő, amelyen keresztül az iskola nálunk a társadalmi környezetével érintkezik. Úgy is mondhatjuk, hogy a lakóhelyi tanács az iskola „gazdája”. Vagy megfordítva: az iskola – ebben az értelemben legalábbis – a helyi tanács oktatásügyi ügyintéző szerve, intézménye.

Tanulságos végigvizsgálni a dokumentált elvárásokat, hogy megállapíthassuk, mi mindent vár a társadalmi környezet az iskolától. Pontosabban: hogyan fordítja le a tanácsi apparátus ma a társadalmi környezet szükségleteit az iskola számára? Azok a beszélgetések, amelyeket tanácsi intézményekkel folytattunk, valamint az általuk kibocsátott dokumentumok elemzése mutatja, hogy az iskolával szembeni társadalmi szükségletek – tanácsi áttételben – körülbelül a következők:¹⁷

- tanulmányi eredmények (ezek közt is kiemelten fontosnak mutatkoznak a tanulmányi versenyen elért helyezések, amelyek az iskola „jóságát” tükrözik),

- sporteredmények (ismét az látszik fontosnak, hogy az iskola tanulói és tanárai milyen versenyeken indultak, győztek, értek el helyezéseket, váltották be a hozzájuk fűzött reményeket),

¹⁴ Az idézett esettanulmányok részben az ELTE BTK neveléstudományi tanszéke szervezésében tartott nevelésszociológiai előadásokon és gyakorlatokon készültek az 1979/80. tanév II. félévében, részben a Pest megyei Pedagógus Továbbképző Intézet nevelésszociológiai továbbképző kurzusán, az 1979/80. tanévben. Újabban számos ilyen esettanulmány készült az Oktatáskutató Intézet helyi oktatáspolitikai-kutatása keretében. Ezeket az esettanulmányokat Nagy Mária dolgozta föl (Helyi stratégiák az oktatásügyi döntések befolyásolására. Kézirat, 1983.).

¹⁵ Csepeli Gy., Hegedűs T. A., Kozma T.: Az oktatásügyi szervezatkutatás lehetőségei. Akadémiai Kiadó, 1976, 55–90.; Sántha Pál: Az iskola és a művelődési otthon együttműködése. Akadémiai Kiadó, 1976.

¹⁶ Kozma András: „Miért nő az iskolai adminisztráció?” Köznevelés, 1975/21.; Forray R. Katalin, Hegedűs T. András: Sok vagy kevés az iskolai adminisztráció? MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1977.

¹⁷ Csepeli Gy., Hegedűs T. A., Kozma T.: Az oktatásügyi szervezatkutatás lehetőségei. Akadémiai Kiadó, 1976, 80–89.

– rendezvények (melyik iskola mikor és hol milyen rendezvényen vett részt, milyen műsort adott, erről mit mond a szűkebb és a tágabb közvélemény, mennyire elégedettek velük),

– továbbképzés (az iskolában dolgozó pedagógusok közül ki hány alkalommal vett részt továbbképzésen, mit fejezett be, illetve kezdett el, hogyan nyilatkoztak róla a továbbképzés vezetői, a szakfelügyelet),

– kitüntetés (az iskola dolgozói közül ki mikor milyen kitüntetést kapott, hányadik kitüntetése ez, ki javasolta kitüntetésre, kik fogadták el a javaslatot),

– gyermekvédelem (az iskolában milyen arányú a különleges figyelmet igénylő, veszélyeztetett gyerek, esetleg rendőrségi vagy ügyészségi esetek száma, mennyire tartják nyilván, hogyan sikerül megelőzni, felderíteni, mekkora környezeti problémát okoz az iskola ezzel az illetékes szerveknek).

– egészségügy (hogyan teljesíti az iskola a tanulókkal szembeni egészségügyi előírásokat, mennyire tud és akar együttműködni az egészségügyi szervezettel, akadályozza vagy segíti-e a munkáját, aláveti-e magát az orvosi tekintélynek vagy megkísérel rivalizálni vele).

Körvonalaztuk tehát a hivatalos szükségleteknek azt az „erőterét”, amelyben az iskola ma működik. Megállapítottuk, hogy magas szinten általánosítja – következőképpen hosszú távra megalapozza – az iskola működését néhány legáltalánosabban csoportosított elvárás. Pontosítja ezeket az elvárásokat néhány olyan dokumentum, amelyet az iskola számára fogalmaztak meg, illetve az iskola meg kell fogalmazzon önmaga számára (azaz mintegy hivatalosítania kell némely környezeti szükségletet). Végül pontosabbá teszi, kirajzolja ezt az erőteret a helyben megfogalmazódó hivatalos szükségletrendszer. Vagyis a követelmények sorozata, amelyet a tanács közvetít az iskolák felé, ahogyan a tanács tolmácsolja az iskoláknak a társadalmi környezet elvárásait.

A környezet szükségletei és az iskola hivatalos funkciói

Kérdés most már, hogy az iskola mennyire teljesíti ezeket a hivatalos szükségleteket. Azaz tehát hogyan alakulnak ki és formálódnak tovább az iskola ún. hivatalos funkciói. Erre a kérdésre különböző, egymást kiegészítő válaszok adhatók.

a) A társadalmi környezet hivatalos szükségleteinek teljesítését a különféle szintű és körű iskolai teljesítményvizsgálatok szokták megállapítani. Az oktatásügyi szervezetelméletben ezeket úgy fogjuk fel, mint amelyek az iskola hivatalos funkcióit regisztrálják, írják körül. (A tanulmányi teljesítménymérések, a neveltségi szintfelmérések, a szakfelügyelet és a tanulmányi felügyelet jelentései, vagy a revizori vizsgálat szűkebben szakmai kérdés, s így nem tartozik egy oktatásügyi szervezetelmélet érdeklődési körébe.)

b) A hivatalos szükségletek nem teljesítésére elemezzünk példaként egy esettanulmányt.

A szóban forgó iskolával szemben megfogalmazódó szükségletek nem voltak szokványosak. A követelmények, amelyeket vele szemben környezete támasztott, magasabbak voltak, mint egy megszokott általános vagy középiskolával szemben. Az iskola állása, státusa (gyakorló iskola) biztosítéknak látszott arra, hogy a környezet hivatalos szükségleteit maradék nélkül – vagy legalábbis a körülményekhez képest teljesen – kielégítse. A

részletesebb esetleírás mégis mást mutatott. Teremhiány volt, ezért nehézségekbe ütközött a testnevelés. Pedagógushiánnyal is küzdöttek – ezért az elkönyvelt napközis foglalkozások mögött negyedannyi volt a teljesítmény. Egymásnak feszült a tanácsi irányítás elgondolása, az iskolai szervezet tagjainak véleménye és a szülők törekvése. Külön színezte a képet, hogy számos hivatalos szükségletet épp azért nem elégíthetett ki az iskola, mert volt még egy, sajátos szervezeti (és érdek-) csoportja: a hospitáló főiskolások.

c/ Ebből az esettanulmányból kiolvasható volt, hogy a hivatalos szükségletek megvalósítása és meg nem valósítása között valójában széles sáv húzódik: a csak félig-meddig kielégített szükségleteké. Sok iskolában ez a mező a legszélesebb. Az iskolák hivatalos funkcióinak vizsgálatában a legérdekesebb az a határsáv, amikor a hivatalos szükségletek megvalósítása során az iskola tevékenysége mintegy „átfordul”. Vagyis többé már nem a hivatalos szükségleteket elégíti ki, hanem hivatalosan meg nem fogalmazódó, látens igényeket. Egy esettanulmányt mutatunk be erre is.

Az iskola olyan nagyvárosi lakókörzetben dolgozott, ahol zömében szellemi dolgozó szülők laktak. Pontról pontra nyomon követhető, hogy az ő igényeik hogyan formálták át az iskola hivatalos szükségletkielégítését. A pályaválasztási tanácsadás eredetileg munkaerő-irányítási célokat is szolgált. A családok ezt a szülői pályatervek megvalósítására használták fel. A családlátogatások iskola és társadalmi környezet szorosabb együttműködését hivatottak személyes szinten is kiépíteni. Ebben a környezetben azonban nem volt igény, hogy az iskola a környezet társadalmi és információs központja legyen. Ezért tehát a pedagógus családlátogatásai valóságos társadalmi alkalmakká alakultak át.

Nem hivatalos szükségletek, amelyeket az iskola teljesít

Az iskola hivatalos funkciói, mint láttuk, tulajdonképpen sohasem jelennek meg tisztán, társadalmilag légüres térben. Sokkal inkább olyan erőterben valósulnak meg, amelyeket a hivatalosan megfogalmazódó, illetve a félhivatalos és hivatalosan meg nem fogalmazott – de azért élő és nagyon is ható – elvárások jelentenek. Nincs tehát hivatalos funkció anélkül, hogy ezt az erőteret ne ismernénk. És ezért nincs hivatalos szükségletkielégítés sem anélkül, hogy az iskola – kisebb vagy nagyobb mértékben – ne elégítené ki környezetének nem hivatalos szükségleteit is. Itt persze rögtön az a kérdés, hogy milyen mértékben tudja ezeket a nem hivatalos szükségleteket kielégíteni.

Köznapi történet: iskolát kell építeni. A nevelőtestület és az igazgató a település lakosságát szervezi, hogy idejében elkészüljenek az építkezéssel. Szervezőmunkája nélkül nyilvánvalóan szegényebb lenne a település, és persze mindenekelőtt szegényebbek maradnának a gyerekek, az iskola. Ki állítaná, hogy mindez hivatalos funkciója az iskolának? Ki tagadhatja mégis, hogy ezt a rejtett funkciót is gyakorolnia kell olykor! Ugyanis olyan – nem hivatalos – szükségletkielégítésről van szó, amely magában hordja annak a lehetőségét, hogy később a hivatalos szükségleteket jobban lehessen ellátni. A szakteremben jobban taníthatunk. A kiépített sportpályán eredményesebben játszhatunk. Az iskola csak rejtett funkcióinak gyakorlása árán vált képessé arra, hogy környezetének hivatalos szükségleteit is kielégíthesse.

Mikor, meddig lehet és szabad az iskolának a vele szemben támasztott nem hivatalos szükségleteket teljesítenie? Hol az a határ, ahol rejtett funkcióit már nem gyakorolhatja tovább hivatalos funkciói rovására? Társadalmi környezetének melyek azok a szükségletei, amelyeket az iskola nem teljesíthet? Álljon példaként a következő esettanulmány erre.

„A pályaválasztással sok gondunk volt. Kezdetben még a bukottak is jelentkeztek továbbtanulni. Osztályfőnökeink pedig nagyon szegénylősek; bátortalanok voltak a szülőkkel szemben, nem merték a jellemzésekbe beírni a valóságot. Ez volt a kibukás időszaka. Alig volt bukás az iskolában, nyolcadikban már nem illett buktatni, a szülőknek nem mertük megmondani az igazat. Továbbtanulóink sorra otthagyták az iskolákat, akik gimnáziumba mentek, még a szakmunkásképzőben sem állták meg a helyüket.

A fenti időszakot követte a „megszilárdulás” időszaka. A bukás megnövekedett az iskolában, sőt még a nyolcadik osztályban is nem egy tanulónk megbukott. Néhány év után középiskolába került tanulóink már megállták helyüket, csak, sajnos, jóval gyengébb eredménnyel, mint amelyet nálunk elértek.

Az elmúlt tanévtől a helytállás időszakában vagyunk. Nem juthat el nyolcadikba az a tanuló, akit ott kellene megbuktatnunk. Először fordult elő, hogy tanulóink jól állták meg helyüket a középiskolában. A gimnáziumban továbbtanuló öt volt nyolcadikosunk közül négyen elérték a 4,5-öt, s csak egy maradt négy alatt 3,9-cel.”

Ebben az esetben teljesen nyilvánvaló, hogy az iskola nem azonosulhat környezetének igényeivel. Nem adhat felmentést azoknak a követelményeknek a teljesítése alól, amelyeket a hivatalos dokumentumok előírtak a gyerekek számára. Az esettanulmány jól mutatja azt is, hogy ez nem merev, sematikus funkciógyakorlás. Az iskola fokról fokra vált képessé, hogy ne csak figyelmen kívül hagyja környezetének ezt az elvárását, hanem új szükségleteket is életre hívjon. Vagyis megteremtse a maga számára azt a környezeti „erőteret”, amelyben jobban gyakorolhatja hivatalos funkcióit, mint a korábbi időszakban.