

AZ ISKOLAI SZERVEZET SZOCIOLÓGIAI STRUKTÚRÁJA

A szervezetszociológia a különböző szervezetek struktúráját és folyamatait vizsgálja. A hangsúly nem a perszonális, interperszonális vagy a csoportviselkedésen van. A szervezeti és szervezeten belüli viselkedésnek a szervezeti struktúrából és folyamatokból levezethető mozgatórugóit igyekszik feltárni.

A szervezetszociológia először az adminisztratív (politikai, állami, irányítási) szervezetek vizsgálatára alakult ki a negyvenes évektől kezdve (pl. *Selznick*). Az iparban az 50-es években jelent meg a szervezetszociológiai irányzat. Az oktatási intézmények terén viszonylag későn, csak 1965-ben találkozhatunk először a szervezeti struktúra és folyamatok szervezetszociológiai megközelítésével (*March*, 1965; *Corwin*, 1965).

Az iskolai rendszerek vizsgálata tehát még alig tekinthet vissza két évtizedre. A legnagyobb problémák egyikét az oktatási technológia szociológiai jellegű megragadása okozta. Végeredményben az oktatási technológia szervezetszociológiai megragadásához az egyetemek működésének kutatása vezetett el (*Baldrige*, 1971; *Cohen*, *March*, *Olsen*, 1973; *Weick*, 1976; *March*, *Olsen*, 1976; *Cohen*, *March*, 1974).

Tanulmányunkban az általános és középiskolák (továbbiakban: iskolák) néhány alapvető szervezetszociológiai jellemzőjét tekintjük át. Azt vizsgáljuk, hogy az iskolák alapvető szervezeti jellemzőiből hogyan és milyen mértékben vezethetők le a tanárok szervezeten belüli viselkedése, hogy ezek a viselkedések objektív módon mennyire meghatározottak. (Az „objektív módon meghatározott” kifejezés értelme távol áll a determinizmus fogalmától. Szervezetszociológiai értelemben azokat az objektív befolyásoló tényezőket, mozgási kereteket jelentik, amelyektől függ a tanárok viselkedésének játéktere. Még tovább pontosítva a témát, a szervezetet nemcsak azok a viselkedések jellemzik, amelyek a fenti kereten belül vannak, hanem azok is, amelyekkel ki lehet törni a keretei közül. Így a mai gimnáziumokat nemcsak az jellemzi, hogy rendkívül nehéz a tanároknak tudományos téren (pl. az egyetemi doktori cím megszerzése tekintetében) kitérni, hanem az is, hogy vannak egyéni lehetőségek, viselkedések, amelyek végső eredményükben a kitéréshez vezettek és vezetnek.

Az iskolák szervezetszociológiai vizsgálatában alapvető eredményeket ért el *Corwin* (1965, 1974), *Carlson* (1965), *Watson* (1967). Elsők között mutatott rá *Owens* (1970) és *Johnson* (1970) azokra az összefüggésekre, amelyek hatékonyan átvihetők az általános szervezetszociológiából az iskolai szervezet kutatására. Az iskolákkal foglalkozó átfogó rendszerelméletű munkák közül ki kell emelni *Brookover* és *Erikson* (1975) könyvét. Az

egyetemi oktatási szervezetek modelljének az iskolákra való alkalmazásában úttörő szerepet játszott *Daft és Becker* (1978).

Az iskolai szervezet működésének megismerésében, a működési jellemzők feltárásában fontos szerepet játszanak az elméletileg is újat adó esettanulmányok. Az esettanulmányokon alapuló elemzésekből ki kell emelnünk külön is *Gross, Giacquinta, Bernstein* (1971) munkáját.

A hazai iskolakutatásban még viszonylag kevésbé jelent meg a szervezetszociológia eszköze és szemlélete. Szükséges azonban kiemelni *Kozma* (1974, 1976) és *Nagy* (1979) munkáit, akik ezen a téren úttörő szerepet vállaltak.

I. Az iskolai szervezet *differentia specificaja*

Ebben a fejezetben az iskolai rendszerek olyan kulcsjellelmzőivel fogunk foglalkozni, amelyek egyrészt együttesen határozzák meg a szervezet alapvető strukturális és folyamati felépítését, másrészt meg is különböztetik az iskolát más szervezetektől.

A modern szervezetszociológiában – a rendszerszemlélet megerősödésével egyidejűleg – előtérbe kerültek a szervezetek belső integrációját befolyásoló tényezők. Ezek alapján különítették el az oktatási szervezeteket úgynevezett anarchikus szervezetekként (*Cohen, March, Olsen*, 1972) az olyan – pl. ipari – szervezetektől, amelyekben a technológia erős integráló erő.

Az anarchikus szervezetek három fő jellemzője:

1. *Nem tervezhető, nem számítható ki* előre a környezet jövőbeli állapota. Az oktatási rendszerek közül sem az általános, sem a középiskola nem tud lényeges hatást gyakorolni azokra a környezeti feltételekre, amelyek között működni kell.

– Először is nem tudja jelentős mértékben befolyásolni azt a tanulói összetételt, amit kap; illetve az oktatási rendszer különböző lépcsői (pl. általános iskola–középiskola) közötti koordináció nem mikro-szintű feladat.

– Másodsor, úgy tűnik – többek között a különböző iskolareformokból –, hogy mind a mai napig nem tisztázottak azok a társadalmi követelmények, amelyeket az iskolának ki kell elégítenie.

– Harmadszor az iskolarendszer feladata az, hogy a társadalmi elvárásoknak megfelelő egyéneket bocsásson ki, holott ezeket nem ismeri és nem is ismerheti, hiszen a jelenlegi diákok ezekkel csak 10–20–30 év múlva fognak találkozni. Ezért alapvető probléma az, hogy hogyan operacionalizálja a jelenlegi rendszer a jövőbeni továbbképezhetőség követelményét (flexibilitás, kompetencia, fejlődés). Az említettek miatt:

a) nehéz megítélni hosszabb távon az eszközölt változtatások hatását;

b) az iskolákkal nem könnyű elfogadtatni a hozott intézkedéseket;

c) többnyire viszonylag lassú és permanens konfliktusokkal telített innovációs folyamatok zajlanak le (*Sproull, Weiner, Wolf*, 1978).

Ezeket a tendenciákat felerősíti az anarchikus rendszerek további két fő jellegzetesége.

2. *Az anarchikus rendszerek kétértelmű, homályos, nem megfogható célok lazán kapcsolódó együtteséből állnak.* Az iskolai rendszerben az egyik legnagyobb probléma a legitim, a deklarált és az operacionalizált célok közötti viszony. A legitim célok az iskolá-

val szemben támasztott társadalmi követelményeket és az irányító hatóságok által megfogalmazott általános elvárásokat jelentik. Ennek lebontott formái azok a felsőbb szinten és iskolai keretben is megfogalmazott (deklarált) célok, amelyeknek az elérését az iskola kitűzi (vagy ki kell tűznie). Az operacionalizált célok pedig a deklarált céloknak a mindennapi tevékenységre történő konkretizálását jelentik.

Egy ilyen lebontás annál konzisztensebb, minél jobban megfoghatók, mérhetők a célok. Itt a mérhetőség részben a számszerűséget jelenti, részben pedig az elemi események során való megfigyelhetőséget (Perrow, 1961). Ezzel kapcsolatban a következő főbb problémák jelentkeznek:

- bizonyos célok szinte alig értelmezhetők (szocialista embertípus);
- a pedagógusok nem megfelelő színvonalú továbbképzése esetén a felsőbb szinten megfogalmazott tantervi és nevelési célok a tevékenységi szinten átfogalmazódnak;
- túl gyakori koncepcióváltozás esetén nem kristályosodhat ki a nem mérhető célok tartalmi része, ezért erősen előtérbe kerülhet teljesítésük formai oldala;

- a gyakori koncepcióváltozások képlékennyé teszik az ellenőrzési, számonkérési rendszert (a különböző helyzetben levő emberek más-más keverési aránnyal vegyítik nézetükben az újabb és újabb koncepciókat, gyakran úgy, ahogy az érdekük megkívánja);

- ha az iskolai anyagi érdekeltségi rendszer nem követi az új koncepciókat, akkor a) miközben a legális és deklarált célok állandó mozgásban vannak, a reális célok (Churchman, 1968), azok amelyeket a szervezet vagy egyes tagjai ténylegesen, saját tevékenységük során követnek, szinte változatlanok maradnak;

- b) az elszakadással való megbirkózás a tanári munkában sokszor felesleges tevékenységekkel, feszült hangulattal, a szakmai, nevelési és anyagi célok szembekerülésével, illetve ennek érzésével párosul (amennyiben feleslegesnek ítélt tevékenységek a fontosnak ítélt tevékenységektől elveszik az időt, akkor olyan negatív irányú szemléletváltozás alakulhat ki, amely a ténylegesen meglévőnél lényegesen erősebb feszültség érzésében jut kifejezésre (Jávor, 1982);

- az igazgatónak és a tanároknak tisztázatlan, nehezen megvalósítható az ellenőrzése és az értékelése. Ehhez hozzátéve a nem; vagy csak nehezen mérhető (és gyakran csak formális statisztikákkal mért) célokat, minden oda vezet, hogy az egyes tanárok kezében státusuktól, kapcsolatuktól, a tantestületi normáktól eltérő deviáns viselkedésüktől és egyéni „tehetségüktől” függően, különböző *játéklehetőségek* vannak saját érdekeik védelmére, ami bizonytalanra teszi a homályosan megfogalmazott célok elérését;

- végül pedig az igazgató túl nagy döntési és cselekvési szabadsága ugyancsak a *célok iskolai szintű átértelmezését* vonja maga után.

3. *Laza szerkezetű, nehezen megfogható technológia.* Technológián a szociológiai irodalom az eszközrendszer, az inputok, a tevékenység és a tudás együttesét érti. Az ipari vállalatoknál az így leírt technológia jól körülhatárolt, definiált (gyakran fizikailag is megfogható); ismert a technológiai fegyelem fogalma és be nem tartása szinte azonnal, a termék minőségében észlelhető.

Az iskolai rendszerben a technológia szinte az itt leírtak ellenkezője. A tanár, amikor bemegy az osztályba, bezárja maga mögött az ajtót, és számos elemében átértékeli a technológiát. Ebből következik, hogy tartalmilag a technológiai fegyelem csak tágan értelmezhető. A technológiai fegyelemmel kapcsolatos másik jellegzetesség, hogy a végterméknél (a diákoknál) nem ismerhető fel (szélső esettől eltekintve) a fegyelem be nem tartása-

nak ténye, illetve a következmények esetleg csak évek múlva derülnek ki (pl. egyetemi felvételinél). Ekkor már teljesen homályban marad, hogy a sok éves képzésben hol csúszott be hiba: a technológiát nem tartották be, vagy a technológia volt rossz (ha egyáltalán volt tisztán megfogalmazott technológia). Végül, ha egy cél nem mérhető, ha egy tevékenység vizsgálatára nincs kidolgozva értékelési rendszer, akkor felvethető a kérdés: mit lehet egyáltalán *technológiai fegyvelmen* érteni.

Az iskolai rendszerben a technológia másik alapvető jellemzője, hogy *nem integrál, nem koordinál*, és nem is lép fel ilyen követelményekkel más szervezeti tevékenységekkel szemben. Amíg egy gyártási technológia elég határozott követelményeket ró a vállalati koordinációkra, az iskolai technológia szinte elenyészően kevés ilyen követelményt támaszt a technológiai főfolyamat (oktatás, nevelés, tanítási óra) terén: egy matematika-tanárnak nem kell a biológiatanárral összehangolnia tevékenységét.

Ebből következik, hogy az iskolák lazán kapcsolt rendszerek (Weick, 1976), vagyis az egyes területeken bekövetkező mozgások, változások, meglevő ciklikusságok a főfolyamat mentén nem terjednek tovább. Az ilyen rendszerek fontos jellemzője az *informális koordináció* és együttműködés viszonylag erős szerepe.

Azokban a lazán kapcsolt szervezetekben, amelyekben jelentős (esetleg domináns) szerepet kap az informális koordináció, néhány fontos módosulás található a belső koordinációban. Az *informális koordinációra* épülő szervezetek *törékenyek*. Ez azt jelenti, hogy a tényleges vagy vélt bizalmatlanságra, egyenlőtlenségekre rendkívül érzékenyen reagálnak. Mivel a *formális koordinációs mechanizmusok* szerepe viszonylag kicsi, a legkisebb konfliktus is az együttműködési rendszer felborulásához vezethet. (Jávora, Ergonómia). Az ilyen szervezet *rosszul* tűri a *deviáns cselekvéseket*, mivel *nincs intézményesített védelem* a deviáns egyének számára. Ezért a csoportnormákhoz való *alkalmazkodás* vagy az *izoláció*, mint két véglet jelenik meg a tanárok számára lehetséges útként. A *koordináció* gyakran a fő tevékenységek szempontjából *periferikus* (helyettesítés) vagy *másodlagos* (mozgalmi munka) területekre korlátozódik.

Az anarchikus technológiai rendszerre épülő szervezetekben a munkafolyamatok további alapvető jellemzőit különíthetjük el. Az ilyen szervezetek a munka *tartalmi* vonatkozásaival szemben rendkívül nagy *toleranciával* rendelkeznek. Ugyanis igen feszült, konfliktusos helyzetben is képesek működni, mivel ez nem érinti a (lazán kapcsolt) főfolyamatot, és hatása nem, vagy legfeljebb több év múlva mérhető (a nem tervezhető technológia miatt).

Az informális koordináció bizonyos *státusforrások* alapján (a tanárnő férjének a foglalkozása, tanácsi összeköttetések, az igazgatóval való kapcsolat, anyagi háttér stb.) erős egyenlőtlenségeket vihet a rendszerbe; *hiányzik* az interdependens munkafolyamat kölcsönös függőségi viszonyban rejlő *egyenlősítő hatása* és az intézményesített folyamatok *átlagosító hatása*. Mint *Mechanic* (1976) hangsúlyozza, a szabály *normatív*, az egyéni megítélés *preferenciális*.

Az eddigiekből látható, hogy miközben az anarchikus rendszerek működésének minősége erősen függ az informális koordinációtól, addig ezek a szervezetek képesek (a laza kapcsoltság következtében) feszült, konfliktusos helyzetben is működni. A rendszernek ez a belső, *objektív inkonzisztenciája* egyértelműen kihat a szervezeti hatékonyságra (a tanítás, nevelés színvonalára, az egyéni fejlődési lehetőségekre, a tanári és tanulói közérzetre, a szervezet innovációs „hajlamára”).

A szervezeti hatékonyságot befolyásoló inkonzisztenciára közvetlen hatással van az iskolai szervezet motivációs struktúrája és légköre. A motivációs struktúrával kapcsolatban részben a munkafeltételeket meghatározó tényezőkre (beosztott–vezető kapcsolat, tanárok közötti viszony, a munkahely eszközellátottsága), részben a munkavégzés mennyiségét és minőségét befolyásoló tényezőkre (a munka tartalmi jegyei, a munka anyagi elismerése, a teljesítmény kiemelt elismerése, a munkavégzésen alapuló előrejutási lehetőség) támaszkodunk (lásd *Herzberg*, 1968).

A munkahelyi légkörrel kapcsolatban arra helyezük a hangsúlyt, hogy a szervezet mennyire akadályozza vagy segíti az egyént a munkavégzésben, a közösségbe való beilleszkedésben, a munkahellyel való azonosulás kialakításában. Így például fontos szerepet kap a munka és az ösztönzés összefüggése, az egymást segítő légkör kialakulása, a konfliktusok megoldásának mechanizmusa, a felelősség érvényesítése (lásd még *Tanguiri, Litwin*, 1968). A továbbiakban az iskolai rendszer néhány más (az anarchikus szervezeti jellegre *ráépülő*) jellemzőjével fogunk foglalkozni, abból a szempontból, hogy ezek hogyan hatnak ki a motivációra és a légkörre, végső soron pedig a szervezeti hatékonyságra.

II. Az iskolai rendszer formális és informális hierarchiája

A szervezetekben az előrehaladás az egyik legfontosabb motiváló tényező. Az iskolai szervezetben az előrehaladási lehetőség viszonylag kicsi. Ez részben abból fakad, hogy kevés az iskolákban a hierarchikus szintek száma. Másrészt jelenleg alig működnek olyan előrejutási pályák, mint az egyetemen, főiskolán való oktatás, vagy tudományos címek szerzése.

Az alacsony jellegű hierarchia nem teszi lehetővé a formális előrejutást. Ezért megjelenik az informális hierarchia. Az informális hierarchia alapulhat munkán, teljesítményen, de egészen más státusképző kritériumokon is. Mindenesetre az informális hierarchiák sokkal inkább személy, mint teljesítményfüggők.

Először *Dalton* (1959) mutatta ki, hogy a formális hierarchia *informálisan átrendeződhet*: magasabb pozíciókban levő emberek státusa, befolyása csökken, míg az alacsonyabb pozíciókban levőké nő. Azokban a szervezetekben, ahol a formális hierarchia magas, s jól szervezett az objektív bázis (pl. össz-szervezeti koordinációs funkció, vagy bonyolult tevékenységgyűttesek bontása mentén szervezett; például kereskedelmi főosztály: értékesítés, programozás, szállítás, raktározás, vevőszolgálat), az informális hierarchia általában a formális mentén szerveződik, viszonylag kevésbé tér el attól. Az olyan jellegű szervezetekben viszont, mint az iskola, az informális hierarchiát a szervezeten belüli autoritás csak részben alakíthatja ki. Éppen ezért az *informális hierarchia kialakulásának hatalmi bázisai (forrásai)* sokkal tisztábban és erőteljesebben érvényesülnek. Sokkal bizonytalanabban meghatározott, mind a magassága, mind pedig a szélessége.

A technológiai folyamat leírt jellemzőiből és a formális hierarchikus szintek alacsony számából következőleg az informális hierarchia alsó szintjén levőknél nem feltétlenül a tiszta végrehajtás a szembeötlő tényező, hanem az eszközök, a pozíciók feletti rendelkezésből való *kimaradás*. Ezért valószínűleg az alsó szintek kiszolgáltatottsága nem csak *végrehajtás jellegű* (a döntésekből kimaradás, a végrehajtásban való részvétel), hanem *elosztás jellegű is* (a jutalmak elosztásából való kimaradás). A tanári tevékenység technológiája

számos területen elég nagy szabadságot ad a tanárnak. Az informális hierarchia nem annyira ezt a szabadságot veszi el, mint inkább bizonyos nem kedvelt vagy kedvelt feladatok elosztására és a jutalom elosztására irányul.

Az informális hierarchia kialakításában és felépítésében rendkívül nagy szerepe van az igazgatónak. Ez részben a már leírt szervezeti tulajdonságokra (pl. alacsony szabályozottság, formalizáltság) vezethető vissza, részben pedig arra, hogy az igazgató kezében jelentős döntési hatalom összpontosul. Mivel a döntési hatalom együtt jár az alacsony szabályozottsággal, ezért ez a tanárok erős kiszolgáltatottságához vezethet.

Ha az igazgató megfelelően képzett, s szakmai szemlélete, értékrendszere erős, akkor az informális hierarchiában a „gondolkodó”, a „tudós”, a szakmailag fejlődő tanár kap helyet. Ha az igazgató emellett még demokratikus szemléletű is, akkor a változásokra hajlamosabbak, a kritikus szemléletűek is magas státussal rendelkeznek.

Ha az igazgató nem rendelkezik megfelelő szakmai képzettséggel, tudással, vagy azt a tanári kar úgy látja (például az igazgató képzettsége alacsonyabb vagy régebbi, mint egyes tanároké, vagy szemlélete kevésbé korszerű, esetleg nem felel meg a legújabb oktatási reform követelményeinek stb.) akkor a szervezeten belül kialakuló informális hierarchia a szervezeti célok szempontjából másodlagos szempontok alapján szerveződhet, sőt a szervezeti célok félretevése irányába is hathat (Jávor, 1982). A továbbiakban az informális hierarchia néhány fontosabb típusát fogjuk áttekinteni.

Az iskola vezetése elkülönült klikket alkothat. Ilyen esetben erős szakadás áll fenn a formális hierarchiában. Az alsó szintek elszakadása viszont lehetőséget adhat egy nyugodtabb tanári kar kialakulásához. Ennek fő tétele az, hogy a tanári karban ne legyenek olyanok – vagy a kar közösítse ki őket –, akik deviáns cselekvésükkel megbontják az alsó szint egységét az amúgy is feszült légkörben (függetlenül attól, hogy ez a deviáns magatartás esetleg az iskolai munka hatékonyságának javítására irányul: pl. gyerekekkel való gondosabb foglalkozás, jó képességű tanulók támogatása, saját szakmai fejlődés szervezése), vagy felfelé indítanak támadást a helyzet javítása érdekében. Az ilyen struktúra a jól alkalmazkodó, kívülről irányított (Riesman, 1968) tanárt szereti. A hierarchia szakadását elősegítő két fontosabb tényező az iskola viszonylagos nagysága, nagy létszámú tanári kar, és az igazgatói kar hatékony külső kapcsolatai (tanács, párt, úttörőszövetség).

Amennyiben az igazgatói testület belső feszültségekkel telített (pl. az igazgató helyettesei az igazgatót alacsonyabb képzettsége miatt meg akarják buktatni), speciális struktúrájú informális hierarchia jöhet létre. A személyi harcok csak akkor hatásosak, ha klikk-harcokká lehet őket átranzszformálni, mert a klikk erősebb, mint az egyén, valamint a klikk képzésével a személyes konfliktusokat rögtön el is lehet rejteni a szervezeti problémák megoldásáért vívott harcban. Ezért az ilyen szervezetekre különböző csoportok heves, antagonisztikus konfliktusokkal teli harca jellemző olyan problémák megoldásáért, amelyeket senki sem akar megoldani, kivéve néhány, a harcból kirekedt, perifériára szorult tanárt. Ennek egyik oka, hogy ezek a konfliktusok érdekkonfliktusok. De az érdekcsoportok érdeke nem a szervezetben elfoglalt pozíciójukból következik (ez ugyanis viszonylag szimmetrikus eloszlású), hanem elosztási jellegű (lásd előbb). Ezért gyakran nem az a lényege a konfliktusnak, hogy ki melyik csoportban van, hanem csak az, hogy valamelyik csoportban legyen.

Az eddigiekből következik, hogy az ilyen iskolákban az egyes igazgatói testületi tagok vezetésével kialakult klikkek között permanens jellegű elosztási konfliktusok jönnek létre.

Ezek olyan jelenségekben manifesztálódnak, mint például a szervezet keretei között nem megoldható problémákért folyó harc, a kompromisszumos megoldások lejáratása, elvetése, olyan érdekekért folyó harc, amely nem a képviselő érdeke, hanem a klikk védi saját embereit (*Héthy, Makó 1976*).

Az informális hierarchia kialakulása másodlagos *kritériumrendszereken* is alapulhat. Ezek nem a fő vagy kiszolgáló szervezeti tevékenységekhez kapcsolódnak. Ilyenek lehetnek például a kölcsönös szolgáltatások nyújtása, vagy azok nyújtásának potenciális lehetősége, a negatív beavatkozás tényleges vagy potenciális elkerülése. Néhány státust alakító tényező: a tanárnő férjének foglalkozása (orvos, autószerelő), munkahelye (minisztérium), a tanár társadalmi funkciói és kapcsolatai (kerületi pártbizottság, népfront, tanács, megyei úttörőszövetség), a tanár osztályába járó gyerek apjának foglalkozása, munkahelye stb.

A munkahelyi szervezeten belül is megvan az alapja a másodlagos kritériumok működésének. Így lehet lojalitás az igazgatóhoz közös múltjuk miatt (egy faluból jöttek, egy főiskolán végeztek). Az igazgató névnapjának állandó szervezője, vagy az, aki végszükség esetén mindig kimentti az iskolát (elmegey a kerületi kulturális ünnepségre), szintén magasra értékeli az informális hierarchiában.

Különösen feszültté teheti az iskolai légkört az ún. „*harcos lojalitás*” jelensége. Erről akkor beszélhetünk, ha egy tanár a „kritikus hangvétel”, az „állandó megújulás” nyelvi formalizmusába öltözteti azt a mondanivalóját, hogy: „teljesen egyetérték az igazgatóval”. A harcossal lojalitás, szemben a lojalitás passzívabb formáival, lejáratja a demokratikus játékszabályokat, miközben eszközt ad az igazgató kezébe a demokratizmus demonstrálására és a „szélsőségesek” kiközösítésére.

Az informális hierarchia nem csak a státusnövekedés irányába viszi el az egyes tanárokat, hanem a státuscsökkenés irányába is. Ez abból következik, hogy azok a mechanizmusok, amelyek túlságosan *informális-orientált* eszközrendszerrel koordinálnak (pl. csoportnormával), megfelelően intézményesített koordinációs mechanizmus, ösztönzési rendszer, interdependens munkakapcsolatok nélkül, a deviáns magatartást általában negatívan értékeli (kivéve, ha a szervezet számára *pozitív csere-lehetőséget* hoz. Például egy tanár, aki jó énekkart hoz létre, biztosabban áll a lábán, ha a tanács az egész szervezet számára anyagilag is honorálja ezt a teljesítményt. Ilyen „deviáns” magatartású lehet például: a tanár, aki levelező szakon végezte el a főiskolát, a kisgyermekes anya, akinek a gyermeke sokszor beteg, a tanár, akinek továbbtanulási szándékai vannak, aki „fanatikus” (magáért az oktatásért és nevelésért csinálja), vagy aki kritikus, újító magatartású.

A státuslétrán lecsúszott tanár, amennyiben, a lecsúszás törekvéseinek, aktivitásának, kritikus szemléletének tulajdonítható, belső feszültséget kelthet. Az ilyen belső feszültségeket *mobilitással* lehet levezetni. Szélső esetben a pálya elhagyását is jelentheti. Bizonyos tanári képzettséggel ez könnyebb: így például a nyelvtanárnál (fordítónak megy), a testnevelő tanárnál (sportolónak megy), a matematika tanárnál (számítógépes területre megy). Azokon a helyeken, ahol új felsőoktatási intézmény nyílik, vertikális mobilitás lehetősége jön létre, amely rontja a tanári kar minőségi összetételét (a jobbak elmennek), de a belső feszültségeket is csökkenti (azok is jobban ki tudják használni a lehetőségeket, akiknek bármilyen problémájuk van az adott tantestülettel).

Viszont azokon a területeken, ahol a tanárok számára rendelkezésre álló vertikális vagy horizontális mobilitás alacsony, az iskolák levezethetetlen belső feszültségektől ter-

hesek. Ezek tanári karára a valós és a nem megalapozott konfliktusok, a nagy fluktuáció, a szakmai színvonal esése, a tanároknak a munkától való elfordulása (pl. a befektetett időben, a szakmai továbbképzésben, a munka színvonalában) a jellemző.

III. Technológia, célrendszer, kontroll

Ebben a fejezetben az iskolai rendszer már előzőekben leírt főbb jellemzői alapján fogjuk tárgyalni a technológia, a célrendszer és a kontrollrendszer közötti alapvető ellentmondásokat.

Deutsch (1968) definiálta a kooperatív csoportcél, amely az egymást kölcsönösen segítő célok rendszerét jelenti. Az iskolában az egyes tanárok oktatási és nevelési céljai közötti kölcsönös összefüggések (a tanárok munkájának egymást segítő, kiegészítő jellege) egy kooperatív célrendszert definiálnak. Kooperatív célrendszer esetén nő a belső kommunikációk száma és minősége (*Deutsch, Guetzkow, Simon* 1955; *Seashore*, 1954; *Bales*, 1970). A kommunikációs rendszer „teltebb” volta (sok a kommunikációs vonal, ezek intenzíven vannak kihasználva, autentikus az áramló információ, a küldő és fogadó hasonlóan értékeli azokat stb.) (*Fischer*, 1979) esetén javult a szervezeti hatékonyság, a résztvevők teljesítménye és a szervezeti légkör (*Likert, Likert* 1961, 1976). Ennek ellenére teljesen egységes tanári és igazgatói viselkedésnek lehet tekinteni az iskolai rendszerek vizsgálatánál azt, hogy senki sem említi (a szakmai értékrendszeren, lelkesedésen, esetleg kulturális hagyományokon kívül) olyan tényezőket, amelyek a kommunikációs rendszer teltebbé válásának irányában hatnának még olyan területeken sem, mint a *szülőkkel való kapcsolat*, holott kimutatott, hogy a *határvédő* tevékenységben egy személy az elsődleges feladatcsoportját – jelen esetben ez az iskola – védi (*Tushman*, 1972).

Ez a jelenség valószínűleg arra vezethető vissza, hogy

a) a deklarált célrendszer nem tartalmaz olyan jól tisztázott elemeket, amelyek teljesítése egyértelműen mérhető lenne (*Stout*, 1980) és így védelmet jelentene a tanár számára;

b) az igazgató *kettős kötődése* (iskolai és hatósági), illetve ennek aszimmetrikus volta. Ez utóbbi azt jelenti, hogy az iskolához fűződő kötődése folytán kifelé védi az iskolát. De miközben kifelé bizonyítani próbál (statisztikával, eredményeket produkáló tanulókkal), belül igyekszik megakadályozni azt, hogy a problémák kijussanak az iskolából (külső követelmények formális teljesítésével, a kritikai érzékkel rendelkezők lecsillapításával vagy eltávolításával stb.)

Az anarchikus rendszerek a fent említett irányítási jellemzők esetén *kettős* (külső és belső) defenzívába szorulnak. Itt érdemes megemlíteni azt az általánosan fennálló törvényszerűségeket, hogy a monopóliumhelyzetben levő szervezeteknél nemcsak a klientúra (tanuló, állami irányítás) kerül kiszolgáltatott helyzetbe, hanem a szervezet tagjai (tanárok, igazgató) is. Azonban szervezeti egység szinten megfelelő védekező játékok fejleszthetők ki (*Jávor*, 1982). Abból a jelenségből, hogy a deklarált és operacionalizált célrendszer (nem is beszélve a reális célokról) jelentősen eltér egymástól (*Kozma*, 1976), valamint abból, hogy az igazgató felfelé való kötődése a *keményebb vonal*, vezethető le, hogy az iskolákban a *kontroll és értékelési rendszer kijátszása az alapvető védekezési mechanizmus*. Ez azért veszélyes, mivel a technológiai folyamatból származó játékok sokkal jobban átalakíthatók a szervezet számára pozitív irányban (*Golembiewski*, 1967; *Gal-*

braith, 1973), mint az értékelési rendszer kijátszásai. (Például az a szakértelem és helyismeret, amellyel egy intézmény decentralizált egységei ki tudják használni a központtól való távolságukat, úgy is megjelenhet, mint a helyi körülményekhez való hatékony alkalmazkodás eszköze – *Selznick*, 1953; *Baum*, 1961.) Ezért valószínűleg a tagok számára is idegesítőbbek és a szakmai hozzáállás, valamint szemlélet szempontjából is rosszabb hatások azok a játékok, amelyek a kontrollrendszer kijátszásából származnak.

Az iskolai *technológiának* (ahogyan az iparinak is) vannak kevésbé és jobban *előtérben álló oldalai*. Ez utóbbiak esetében erős a hajlam a háttérbe szorulásra, a perifériára kerülésre. Ilyen például a tanárok általános műveltségének, szakmai tájékozottságának a kérdése. Úgy tűnik, hogy problémát jelent a szemléltető eszközök hiánya. Azt viszont már nehéz eldönteni, hogy ténylegesen milyen mértékű. Elképzelhető ugyanis, hogy a szemléltető eszközök nem megfelelő mennyisége csak *más hiányosságok lecsapódásaiként* jelennek meg, hiszen a tanárok közötti megfelelő együttműködés esetén a tanulók is csinálhatnának eszközöket a gyakorlati órán. Itt már a technológiában rejlő játéklehetőség kihasználása és a tanári szemlélet, hozzáállás kérdése is felvetődik.

Az oktatási és nevelési munka megkülönböztetése a tevékenység egy másfajta felbontása lehet. A technológiában az oktatási munka az, amely számokkal jobban mérhető, maga a folyamat azonban kevésbé ellenőrizhető. Így az a tanár, akinek a szaktárgya eltér az igazgató vagy helyetteseinek tárgyaitól, általában több játéklehetőséggel rendelkezik, mint az, akinek tárgyai átfedésben vannak azokéival. (Ilyen eset lehet például, ha az év végén megbukott diáknál a tanár két heti foglalkozás után be akarja bizonyítani, hogy a foglalkozás eredménytelen volt. Ha az igazgató nem ismeri a tárgyat, akkor a tanár olyan záró kérdéseket is betehet a dolgozatba, amelyek csak az ajánlott anyagban szerepelnek.) A tanároknak az oktatási munkában számos fontos játéklehetőségük van (liberális vagy kemény osztályzás, nehéz vagy könnyű dolgozat), ami nehezen ellenőrizhető.

A nevelési terület, vagyis bizonyos nevelési elvek érvényesítése jobban megfigyelhető, ebből a szempontból a tanár munkája inkább koordinálható. Mivel nevelési szempontból jobban bele lehet nyúlni a tanár munkájába, ezért – az önvédelmi játéklehetőségek miatt – a tanári kar általában jobban tolerálja az oktatás-centrikus igazgatót, mint a nevelés-centrikusat. Mivel az igazgató személyiségétől rendkívül erősen (esetleg döntően) függ, hogy milyen az értékelési rendszer, ezért a jó tanár nem abszolút, hanem relatív fogalom. Míg valamely iskolában egy nevelési elv egy adott igazgató alatt lehet rossz, addig egy más iskolában, egy más igazgató alatt kiváló is lehet.

A nevelési célok hangsúlyozása általában megköveteli az ilyen irányú véleménycserét. Ezek jellemzői:

- mivel a nevelési célokhoz való hozzáállás sokban függ a tanár személyiségétől, otthoni környezetétől, korától, nemétől, ezért az ilyen jellegű vitákban megnyilvánuló konfliktusok gyakran permanensek, nehezen kibékíthetőek;

- minél heterogénebb a tanári kar, annál nehezebben és erősebben konfliktusok közepette fogadja a nevelési célok hangsúlyozását.

A technológiai folyamatban minden változás után ki kell kristályosodnia a lényegi tartalmi jellemzőknek. Egy termelési folyamatban ez viszonylag rövidebb időt igényel, és jól mérhető a megfelelő minőségű termék. Egy oktatási intézményben a minimális idő az, amíg a tanuló végigfut a rendszeren (ez lehet négy vagy nyolc év). Ha ezt az időt nem adják meg, akkor maga a tanár sem lesz képes rendesen értékelni a teljesítményét, nem

tud megfelelően javítani. Ebben az esetben hozzáállása vagy passzív lesz, vagy negatív irányba tolódik el: megnő az igénye a belső játékokra, a statisztikák manipulálására. Azok a törekvések, amelyek arra irányulnak, hogy növeljék a tanári munkába való betekinthetőséget és objektív értékelési rendszerek kifejlesztését szorgalmazzák, nagyobb ellenállásba ütköznek.

A tanári munka két fő területe a nevelés és az oktatás. Az oktatási munkában egy olyan ellentmondás fedezhető fel, amely mind a nevelési célok elérésére, mind pedig a tantestületi légkörre kihat. Ez az ellentmondás abban rejlik, hogy a tanítás tartalmi oldalával, a leadott anyaggal szembeni követelmények viszonylag alacsony tudásszint mellett is teljesíthetők. Ezért gyakran előforduló jelenség a tanári kar erős rétegzettsége a tudás szempontjából. Viszont a több tudás – jobb tanítás – hatékonyabb nevelés összefüggés az anarchikus technológiáknál nem bizonyítható. A tudás szerinti rétegződés *nem válik funkcionálissá* a szervezetben (nincs olyan objektíve meglévő hatás, amely a tudást elismeretné). A tudáskülönbség függetlenné válhat a szervezet jutalmazási rendszerétől, státuszrendszerétől. De egyéb módon és csak kis valószínűséggel hasznosítható (tudományos fokozat szerzésében, főiskolán történő oktatásban). Éppen ezért a „tudás szerinti rétegződés” változó mentén *egy feloldhatatlan*, nem levezethető merev konfliktus és feszültség-góc épül be a szervezetbe. A szervezet a „tudás szerinti rétegződés” mentén *megmerevedik*. Ilyenkor lépnek be a *nemfunkcionális levezető szerepek*, mint a szakmától a kertészkedés felé való fordulás, magántanítványok felkészítése stb. Ritkább esetben viszont a funkcionális levezető szerepek irányába történik eltolódás (pl. a kiemelkedő tanulókkal való foglalkozás, akár a gyengébbek rovására is) (Freud, 1977).

Minden szervezetben alapvető kérdés a tevékenységek valamilyen mértékű összehangolása. Az anarchikus rendszerekben – habár a jó együttműködés jelentősen növeli a szervezeti hatékonyságot – maga a technológiai főfolyamat csak csekély mértékű koordinációt biztosít. Ezekben a rendszerekben hatékony koordinációt biztosít az output koordináció, vagyis, amikor az outputokkal szemben állítanak fel magas követelményeket (ilyen lehet az alacsony hiányzás, a tanulók aktivitása, tantárgyak iránti érdeklődése, a tanárok rendszeres tapasztalatszerése) (Gross et al. 1971). Ezzel szemben csak korlátozottan és nem az output koordináció kizárásával alkalmazható az *input koordináció* (például a felvett egyének szakképzettsége, politikai, nevelési nézetei) és a *folyamati koordináció* (viselkedési, öltözködési, fűzetvezetési szabályok stb.).

Amennyiben a folyamat és az input koordináció döntő súlyt kap, akkor:

- az iskolai értékrendszerben elszakad egymástól a jó tanár fogalma a valóságosan is jó oktató-nevelő fogalmától;
- a képzettségi inhomogenitás által okozott belső ellentmondásokat és konfliktusokat a valóságosnál sokkal erősebbnek érzik a szubjektumok (Jávor, 1982);
- az újító, a tudós tanár típus kilóg a sorból, és ezt a közösség negatívabbnak ítéli meg, mint egyébként.

Különösen veszélyes az output koordináció hiánya, ha felborul az input (például szakképzetlen tanárok beállítása következtében), vagy a folyamati koordináció (tanári kar túlterhelése esetén stb.).

IV. Cél, kontroll és értékelési rendszer

Az anarchikus szervezet definiáló tulajdonságai között már volt szó a célrendszer jellemzőiről. Ebben a pontban arról lesz szó, hogy a *célrendszer mellett hogyan működik a szervezet értékelési és kontroll rendszere*.

A célrendszer több fő elemből (oktatás, nevelés, társadalmi munka, adminisztráció) és számos lebontott elemből áll. Ezzel kapcsolatban a következő alapproblémák merülnek fel:

- a célrendszer egyes elemei milyen súllyal szerepeljenek az értékeléskor (a sok társadalmi munka mennyire kompenzálhatja az alacsonyabb oktatási munkát? – A sok társadalmi munka elismerést vívhat ki az iskola számára, vagy mentesíthet más tanárokat);
- a célrendszer egyes elemeit milyen tartalommal töltsék meg. (Egy jól sikerült múzeumlátogatás, amelyen a gyerekeknek csak a harmada vett részt, hogyan minősíthető?)
- ki a jobb tanár, akinél az átlag jobb, vagy aki megtalálja és futtatja a tehetséges gyerekeket? Mit jelent az, hogy valaki többet vagy kevesebbet hoz ki egy adott gyerekanyagból?

Ezt az utóbbi összehasonlítást megnehezíti, hogy eltérő tulajdonságú gyerekekről van szó. Például:

- az egyes osztályokban nem azonos a bejáró tanulók száma;
- a gyerekek a gimnáziumba különböző mértékű hiányosságokkal érkeztek; így az elsősök tanítása nehezebb, mint a magasabb osztályokba járóké.

Az egyik legfontosabb probléma, hogy a *szervezeti klientúra* milyen kontroll lehetőségekkel rendelkezik. Ebből a szempontból megállapítható, hogy az iskolai klientúra általában a *kontroll skála szélső pontjaihoz* van közel, másrészt *mereven rétegezett*. Vagyis, kevésbé beszélhetünk kölcsönös egymásra hatásról; inkább arról van szó, hogy az iskola a *legkeményebb klienshez* alakítja puhább kapcsolatait.

Az iskolai klientúra elemei:

- az iskolának tőle való függése miatt az *irányító hatóság* a legkeményebb kliens-kapcsolata. Itt erősen kiszolgáltatott helyzetben van;
- a *tanulók* nagy toleranciájú, kiszolgáltatott elemek, akikre számos belső feszültség és probléma következménye továbbhárítható, ami általában – szélső esetektől eltekintve – csak bizonyos ellenőrzési pontokon derül ki (tanulmányi verseny, felvételik, de ebben a sokváltozós, ködös rendszerben a „bizonyítvány” utólag könnyebben megmagyarázható) (Weick, 1979);
- a *szűkebb környezet vállalatai*: a vizsgálatok azt mutatják, hogy a vállalati munkaerőpolitika még sok kívánnivalót hagy maga után, így ebből az irányból sem erős a nyomás az iskola hatékonyabb tevékenységére.

Ennek a *mereven rétegezett* kontrollrendszernek az egyik negatív következménye az, hogy a főlényben levő szervekkel szemben az iskola kiszolgáltatott, alárendelt tárgyalási pozícióban van, és az ehhez való igazodás miatt lényegesen csökken a tanári beleszólás, ellenőrzés szerepe. Az *igazgató kezébe* olyan, a tanárok által nem ismert *fegyvert* ad, amellyel az, az elvárásokra való utalással, sokszor önkényes módon *megvétőzhat* alulról jövő kezdeményezéseket. Másrészt kikapcsolja a *kontrollrendszerből* a klientúra bizonyos elemeit (tanulók, szülők). Továbbá a kemény külső kontroll megköveteli, hogy az iskola bizonyos védekező mechanizmusokat építsen ki.

A felülről jövő függésbe bele lehet bukni, de azt meg is lehet lovagolni. Így például az igazgató meggyőzi a tanárokat, hogy nem kell annyit buktatni; olyan társadalmi munkát vállal el (a tanárok nevében, de megkérdezésük nélkül), amit „fent” jó néven vesznek; a „kegyetlen” függés miatt nem enged kritikát tevékenységéről. Aki a tanári karból egyetértést mutat, felfelé lép az informális hierarchián, aki nem, az lefelé.

Mint az eddigiekből is látható, a kontrollrendszer szélső pontokon történő polarizálódása és merev rétegződése egy *hatástalan kontrollrendszert* s egy diszfunkcionális iskola képét tárja elénk.

A tanári tevékenység kontrollja rendkívül nehéz. Vagy van a tanárnak szakmai elkötelezettsége, hivatástudata, teljesítménymotivációja, és azt a környezet is segíti (jó légkör, demokratikus vezetés), vagy pedig a formális eszközökön alapuló ellenőrzés reménytelen törekvéseivel állunk szemben.

Ha egy tanár felháborodottan kijelenti, hogy szemléltető eszközöket gyárt szabad idejében, nem is tudjuk, hogy igaza van-e, s hogy mi a helyzet voltaképpen: a hobbi és a munka szakadt el egymástól, a hivatástudat lett alacsony; vagy az iskola olyan munkahely lett, ahonnan magát kipihenni jár haza. Mindenesetre, ha nem ismerjük még pontosan a működési mechanizmust, ez a jelenség nem egészséges.

Ha a tanulói átlagot nézzük, az sem mond sokat, hiszen más az átlag a liberálisan osztályozó tanárnál, mint a szigorúnál. Különbözik sem egyértelmű, hogy az átlag- vagy az egyéniségszemlélet-e a helyes.

A szakfelügyelői, az igazgatói és igazgatóhelyettesi óralátogatások alig teszik ki az iskolai órák egy százalékát. És ilyenkor a tanár megpróbál színészkedni. Az olyan órák pedig, ahol a tanulói jelentkezéseket, a helyes válaszokat strigulázták, egyetlen eredményt hoztak: idegebb lett a tanár.

Itt vissza is jutottunk az előző pontban leírtakhoz: az olyan iskolai rendszerekben, amelyben a *kontrollrendszer deformálódik, a résztvevők viselkedése is ehhez igazodik*: megkezdik *önvédelmi* játékukat.

Az ilyen kontrollrendszerek általános jellemzője a *kettős defenzívába* vonulás. Közben ugyanis a kiszolgáltatott játszik, védekezik, hogy kizárja a hatalom birtokosának azokat a lépéseit, amelyek sértik érdekeit (passzív hatalmi helyzet) (Jávorski, 1983), a hatalom birtokosának kezéből kiszalad a tényleges irányítás, a koordináció, s marad a tiszta formai oldal: a szubjektivitás, az autokratikus vagy ráhagyó vezetés. A kettős defenzívába vonulással együtt jár (ami felfelé a lojalitás demonstrálását jelenti, lefelé pedig olyan vezetési módszert, aminek a fent is megismert outputjai az előbb említett lojalitást támogatják), hogy eleve alacsony ambícióval rendelkező tanárt vesznek fel, akit, ha elnyomnak sem fog panaszkodni.

Ebben a helyzetben néhány fontosabb következmény állapítható meg:

- az igazgató – kirívó esetektől eltekintve – képtelen nyilvánvalóvá tenni a tanár alkalmatlanságát (neki nincs elég bizonyítéka, a *diákság pedig mint kontrollrendszer nem működik*);

- a tanár nem tudja bebizonyítani alkalmasságát, így sikeres lehet az igazgató általi „kiutálása” (hosszabb ideig kimarad a fizetésemelésből stb.);

- ha az igazgató felfelé lojálisnak mutatkozik, lefelé úr lehet;

- viszont, ha fentről kritikusnak, deviánsnak tűnik, akkor az alsó szint ellenállása, az igazgató kifelé való lejárata különösen sikeres lehet (például, ha egy „állóvíz” tanári

kárnak nem tetszik, hogy az igazgató a tanítási és nevelési színvonal javítása érdekében változtatni akar). A merev kontrollrendszer és a diszfunkcionális iskola együttesen a pozitív törekvések *intézményesített szankcionálását váltja ki*;

– az igazgató felső szintű politikai és társadalmi funkciói, kapcsolatai mögött eltörpül a tanárok meglévő intézményi védelmének jelentősége;

– ha nem tudni, ki a jó tanár, az sem tudható, ki a jó igazgató. A tanár „jó” vagy „rossz” értékelése igen nagy mértékben az igazgatótól (szubjektív vagy valamennyire kidolgozott és deklarált értékelési rendszerétől) függ: valaki lehet rossz tanár az egyik iskolában, miközben egy másikban jó. Ez viszont már az igazgató helyzetét gyengíti; ami a tanár szempontjából *önként, az az igazgató szempontjából hatalmi gyengülés* lehet (visszaérkeztünk ahhoz, hogy az ilyen rendszer az elnyomót és az elnyomottat is védekezésre kényszeríti);

– a *kettős defenzíva* alapvető jellemzői azok a játékok, amelyek a szervezetben betöltött pozícióval való „gazdálkodáson” (visszaélésen) alapulnak. A tevékenységet dokumentáló adatok (megfigyelési eredmények, statisztikák) tudatos torzítására irányulnak;

– bizonyos módosító változók hatása: például, ha a tanár szaktárgyai és az igazgató (helyettesei) szaktárgyai nem fedik le egymást, akkor a tanár *játéklehetőségei* jobbak.

A jövedelem több funkciót tölthet be (Lawler, 1971). Ezek közül az egyik az *értékelési funkció*. Az értékelési funkció azt jelenti, hogy a jövedelmek (vagy bérek) nagysága, mások jövedelméhez való aránya, illetve az emelkedés nagysága és mások jövedelememelkedéséhez való viszonya megadja az egyén számára saját tevékenységének, munkájának értéke és elismertsége tudatát.

Ha egy erős kohéziójú csoportról van szó, vagy a csoport egyes tagjai által végzett munka erősen interdependens, akkor a csoporton belül a jövedelmek kiegyenlítésére, vagy bizonyos státusváltozók (például a kor) mentén történő differenciálásra mutatkozik tendencia.

Mivel az iskolai szervezetben sem az egyik, sem a másik esetről nincs szó, ezért itt a bérek munka szerinti differenciálása irányában történik nyomás (ellenkező esetben a tevékenységtől való visszavonulás figyelhető meg). A jelenlegi iskolai jövedelmi rendszer ezért a következő negatív jelenségeket idézi elő:

– olyan tanár, akinek az átlagnál magasabb az aspirációs szintje, deviánsnak számít, a csoport szélére sodródik („minek hajít, úgysem fizetik meg”);

– a differenciálás fő vonala kor szerint történik, miközben például (már csak alapképzettségük, rugalmasságuk miatt is) lehet, hogy az új tantervi reformok befogadására a fiatalabbak jobban képesek;

– a rendelkezésre álló kis összeg miatt gyakorlatilag már minimális bérkülönbség is erős belső feszültséget kelthet;

– mivel az a tanár, aki többet tesz az oktatásért és nevelésért, nem vagy alig keres többet, az ilyen rendszer a hivatástudatból, a szakmai elkötelezettségből származó teljesítmény-motiváció ellen ösztönöz. Így a tanárban előbb-utóbb győz a „pénz szemlélet”, és beáll a sorba, vagy állandó belső konfliktusokkal, idegeskedéssel végzi munkáját;

– mivel elég ösztönzés nem áll rendelkezésre, ezért inkább az „átlagszemlélet”, mint a tehetségek megkeresése a tanártól elvárt magatartás (az egyik interjú szerint az igazgató megjegyezte, hogy inkább a közepes gyerekeket kellene elvinni versenyekre, mert azok úgysem érnek el eredményt, és a tanárt nem kell jutalmazni érte).

Gyakori jelenség a *funkció nélküli kontroll*. Az iskola fontos helyet foglal el a társadalomban. Ezért fontos a társadalmi kontroll az iskola felett. De ennek van egy veszélyes pontja: minden olyan társadalmi, családi probléma, amely a gyerekekre kihatással van, koncentráltan jelenik meg az iskolában. Ezért kialakulhat (és úgy néz ki, hogy ki is alakult) egy funkció nélküli társadalmi kontrollja az iskolának. Ez pontosan azt jelenti, hogy olyan problémákért is az iskolát okolják, és megoldásukkal az iskolát terhelik meg, amelyek nem ott keletkeznek csak ott tűnnek fel (könnyebb az iskolát tetten érni és ott intézkedéseket hozni, mint a családoknál). Gyakori eset például, hogy a szülőkre tartozó nevelési funkciókat is az iskolára akarják hárítani.

Az ilyen, funkció nélküli kontrollnak két lényeges kihatása lehet:

- növeli a tantestület leterhelését és belső (feloldhatatlan) feszültségeit;
- azokkal a problémákkal (illetve megoldásukkal) szemben is erős ellenállás mutatkozik az iskolában, amelyeknek, ha nem is ott van a gyökerük, de hatásuk ott is csillapítható lehetne (hibás kontrollrendszer esetén a kontrolláló kezéből is kicsúszik a hatalom).

A tanárok szeretik az autonómiát. Ezért az értékelési rendszerrel kapcsolatban ellentmondásos igényekkel lépnek fel:

- egyrészt ellenállnak minden olyan kidolgozott pontrendszernek, amelyik megpróbálja viszonylag következetesen és objektíven mérni a tevékenységüket; az ilyen ellenállásnak táptalajt ad az, hogy a tanári munka nehezen megfogható, mérhető, sok egyedi vonást tartalmaz;

- annak ellenére, hogy a tanárok nem szeretik, ha jól átlátható, elemezhető a tevékenységük, azt szeretnék elérni, hogy értékelésük és másokkal való összehasonlításuk megfeleljen a valóságnak.

Ezért (valószínűleg) azok az iskolai rendszerek működnek jobban,

- amelyek a tanárokat jobban bevonják a vezetésbe;
- az értékelést, az egyes tanárok munkájának elemzését nyíltabban, bizalmas légkörben, közösen vitatják meg;
- a kontrollrendszernek az előzőekben említett hiányosságait csökkentik;
- a tanárok értékelésének szempontjai ismertek, közösen kialakított a kritériumrendszer;
- az iskolai vezetés munkája következetes;
- a tanárok munkájának értékelése, elismerése nem ütközik a professzionális normákkal, szemlélettel (Goss, 1961).

Végül fontos megemlíteni, hogy minden értékelési rendszer implicit módon tartalmazza azokat a feltételeket, amelyek között a munka végezhető. Ezért azok a kívülről jött értékelési szempontok, amelyek nem veszik figyelembe az iskola felszereltségét, tanári, tanulói összetételét, még a jó kezdeményezések esetén is erős ellenállást válthatnak ki az iskolákban. Mivel kevés olyan statisztika van, ami nem szépíthető, és mivel az iskola sok felső kezdeményezést meg tud bizonyítani passzív hozzáállásával (vagyis nem próbálja ki a saját befogadó készségét az újhoz való pozitív hozzáállás szerint igazítani), ilyen módon is gyengülhet a kontrolláló szervek hatalma.

*

A fentiekben kísérletet tettünk az iskolai rendszerek szervezetszociológiai leírására. Ennek során áttekintettük a technológiát, a formális és informális hierarchiát, valamint a cél- és kontrollrendszert. Az eddigiekben számos kutató próbálkozott azzal, hogy saját nézőpontjából, kutatási eredményeire alapozva az iskolák működését feltárja. Nem kívántuk ezeket a modelleket, elemzéseket megkérdőjelezni. Sokkal inkább őket elismerve és rájuk támaszkodva szerettük volna az eddigi eredményeket új szemponttal gazdagítani.

Az általunk ismertett modell csak vázlatos leírása az iskolai szervezetnek. Azzal próbálkozik, hogy utat nyisson az iskolai rendszerek *érdek-, hatalom- és konfliktus*-struktúrájának és folyamatainak szervezetszociológiai feltárására, elemzésére.

IRODALOM

1. *Baum, B. H.*: Decentralization of authority in a bureaucracy. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, Inc. 1961.
2. *Beer, M.*: Organization change and development. Santa Monica, California: Goodyear Publishing Company, Inc. 1980.
3. *Bennis, W. G.*: Changing Organizations. New York: McGraw-Hill, Book Company. 1966.
4. *Carlson, R. O.*: Adaptation of educational innovations. Oregon, University of Oregon, 1965.
5. *Cartwright, D., Zander, A.* (eds): Group dynamics. New York: Harper and Row, Publishers, 1968.
6. *Cohen, M. D., March, J. G., Olsen, J. P.*: A garbage can model of organizational choice. Administrative Science Quarterly, 17, 1972, March, 1–26. p.
7. *Cohen, M. D., March, J. G.*: Leadership and ambiguity. New York: McGraw-Hill Book Company, 1974.
8. *Collins, B. E., Guetzkow, H.*: A social psychology of group processes for decision-making. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1964.
9. *Corwin, R. G.*: A sociology of education. New York: Appleton-Century-Crafts, 1965.
10. *Corwin, R. G.*: Education in crisis. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1974.
11. *Coser, L. A.*: The functions of social conflict. New York: Free Press: London, Collier-MacMillan, Ltd. 1964.
12. *Cummings, L. L., Schwab, D. P.*: Performance in organizations Glenview, Ill., Scott, Foresman and Company, 1973.
13. *Danet, B.*: Client-organization relationships. In: *Nyström, H.*: Creativity and innovation. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1979.
14. *Deutsch, M.*: Communication in cooperative and competitive groups. In: *Cartwright, D., Zander, A.* (eds): Group dynamics. 1968.
15. *Dubin, R.*: Handbook of work, organization and society. Chicago: Rand McNally College, Publishing Company, 1976.
16. *Etzioni, A.* (eds): A sociological reader on complex organizations. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1969. Second Edition (1961)
17. *Freud, S.*: New introductory lectures on psychoanalysis. London, Penguin Books, 1977.
18. *Golembewski, R. T.*: Organizing men and power. Chicago: Rand McNally and Company, 1967.
19. *Goss, M. E. W.*: Influence and authority among physicians in an outpatient clinic. American Sociological Review, 26, 1961, 39–50 p. In: *Etzioni, A.* (eds): A sociological reader complex organizations. 1969.
20. *Gowler, D., Legge, K.*: Participation in context: Towards a synthesis of the theory and practice of organizational change. Part I. Journal of Management Studies. 15, 1978, 2, 149–175. p.
21. *Gross, E.*: Universities as organizations: a research approach. American Sociological Review, 33, 1968, August, 518–544. p.
22. *Gross, M., Giancquinta, J. B., Bernstein, M.*: Implementing organizational innovations. New York: Harper and Row, Publishers, 1971.

23. Guetzkow, H., Simon, H. A.: The impact of certain communication nets upon organization and performance in task oriented groups. *Management Sciences*, I, 1955 April–July, in: *Rubenstein, A. H., Haberstroh, C. (eds): Some Theories of Organization*, 1960.
24. Herzberg, F.: *Work and the nature of man*. London: Staples Press, 1968.
25. Heydebrand, W. V. (eds): *Comparative organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc. 1973.
26. Homans, G. C.: *Social behavior*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1974. Revised Ed.
27. Jávör I.: A szervezetek döntési folyamatainak szociológiai vizsgálata. Budapest: Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Doktori értekezés. 1982.
28. Jávör I.: Kísérlet az informális kapcsolatok tipológiájának kidolgozására. *Ergonómia*. 1984/3.
29. Jávör I.: Tantestületi légkört befolyásoló szervezeti szintű változók. Budapest, OKI, kézirat, 1982.
30. Jávör I.: Érdek, hatalom, viselkedés. *Vezetéstudomány*, 1983, 3.
31. Kozma, T.: Szervezetkutatás az iskolában. Budapest, MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1976.
32. Lawler III. E., E.: *Pay and organizational effectiveness*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1971.
33. Leavitt, H. J.: *Managerial psychology*. Chicago: University of Chicago Press, 1967. Second Ed. (1958)
34. Lewin, K.: *Csoportdinamika*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1975.
35. Likert, R.: *New patterns of management*. New York, McGraw-Hill Book Company, Inc. 1961.
36. Likert, R., Likert, J. G.: *New ways of managing conflict*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1976.
37. Litwin, G. H., Strünger, R. A. Jr.: *Motivation and organizational Climate*. Boston: Harvard University Press. 1968.
38. Makó Cs.: Az érdekegyeztetés és a cselekvési egység az üzemben. *Társadalmi Szemle*, XXXII. 1977. 7–9. 58–68. p.
39. March, J. G., Olsen, J. P.: *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen Universitetforlaget 1976.
40. Mechanic, D.: *The growth of bureaucratic medicine*. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1976.
41. March, J. G.: *Handbook of organizations*. Chicago, Rand McNally, 1965.
42. Milstein, M. M.: *Schools, conflict and change*. New York: Teachers College, Columbia University, 1980.
43. Nyström, H.: *Creativity and innovation*. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1979.
44. Nyström, P. C., Starbuck, W. M.: *Handbook of organizations*. Vol. 11. Oxford University Press, 1981.
45. Owens, R. C.: *Organizational behavior in schools*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc. 1970.
46. Pellegrin, R. J.: *Schools as work settings*. In: *Dubin, R.: Handbook of work, organization and society*. Chicago, Rand McNally College Publishing Company, 1976.
47. Perrow, C.: The analysis of goals in complex organizations. *American Sociological Review*. 26, 1961, December, 854–866. p.
48. Pfeffer, J., Salancik, G. R.: *The external control of organizations*. New York: Harper and Row Publishers, 1978.
49. Pfeffer, J.: *Power in organizations*. Marshfield, Mass., Pitman, 1981.
50. Riesman, D.: *A magányos tömeg*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 1968.
51. Scott, W. G., Mitchell, T. R., Peery, N. S.: *Organizational governance*. In: *Nyström, P.: Handbook of organizations* Vol. 11. Oxford University Press, 1981.
52. Seashore, S. E.: *Group cohesiveness in the industrial work group*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan, 1954.
53. Selznich, P.: *TVA and the Grass Roots*. University Press of California, 1953 (1949)
54. Simon, H. A.: *The architecture of complexity*. *General Systems*. X, 1956, 63–77. p.
55. Simon, H. A.: On the concept of organizational Goal. *Administrative Science Quarterly*, 9, 1965, June, 23. p.
56. Sproul, L., Weiner, S., Wolf, D.: *Organizing an anarchy*, Chicago and London: University of Chicago Press, 1978.
57. Stogdill, R. M.: *Handbook of leadership*. New York, Free Press, 1974.

58. *Stout, R.*: Management or control. Bloomington: Indiana University Press, 1980.
59. *Tushman, M. L.*: Special boundary roles in the innovation process. *Administrative Science Quarterly*, 22, 1977 December, 587–606. p.
60. *Vroom, V. H.*: Work and Motivation. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1967.
61. *Watson, G.*: Change in school systems. New York: National Training Laboratories, N. E. 1967.
62. *Weick, K. E.*: Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1976, March, 1–20. p.
63. *Zaltman, G., Duncan, R., Holbek, J.*: Innovations and organizations. New York: John Wiley and Sons, 1973.