

Kozma Tamás

Tudásgyár?

Az iskola mint társadalmi szervezet

Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
Budapest, 1985

Írta

Kozma Tamás

Lektorálta

Szentpéteri István

Vajó Péter

© Kozma Tamás, Budapest, 1985

ISBN 963 221 536 2

Tartalom

Bevezetés. Tudásgyár vagy a jövő iskolája? 7

Az oktatásügyi szervezetelmélet alapjai 11

1. Szervezéstudomány és oktatásügy 13

Igazgatástudomány és a tanügy 16

Szervezetkutatások az iskolában 20

Oktatáspolitikai-kutatások 25

Egy oktatásügyi szervezetelmélet felé 28

2. Szociális tanulás és társadalmi változás 33

A társadalmi tanulás folyamatai 34

A társadalmi tanulás szervezeti keretei 38

Oktatás és társadalmi változás 42

3. Társadalmi tervezés és oktatási rendszer 50

A társadalmi tanulás tervezése 51

A társadalmi tanulás szervezése 56

A társadalmi tanulás irányítása 61

Az iskola szervezete 67

4. Az iskola mint szociális rendszer 69

A formális szervezet 69

Az informális szervezet 77

Az iskola légköre 84

5. Kontrollok és konfliktusok 94

Az iskola céljai 94

Kontrollmechanizmusok 100

Adaptáció az iskolához 106

6. Iskolavezetés, iskolafejlesztés 113

Iskolai vezetéselemlétek 113

Szervezetfejlesztések tegnap, ma, holnap 116

Iskolátlanított iskola? 119

Az iskola környezete 127

7. Az iskola társadalmi funkciói 129

Mi a társadalmi funkció? 130

Az iskola hivatalos funkciói 135

Az iskola rejtett funkciói 141

8. Társadalmi érdekviszonyok és az iskola 143

Az iskolához fűződő érdekek 145

Érdekérvényesítés 148

Érdekegyeztetések 152

9. A helyi társadalom és az iskola 156

A helyi társadalom fejlődésének tendenciái 158

Szervezeti innovációk 164

Iskolaszervezési koncepciók 166

Az iskolarendszer 171

10. Az iskolarendszer szerkezete 173

Az intézményrendszer 175

A szabályozási rendszer 179

Rendszerfejlődés — rendszerfejlesztés 182

11. Az iskolarendszer működése 188

Tanulási pályák 188

A rendszer áteresztőképessége 190

Továbbtanulási utak és útelágazások 194

Szakmaválasztás 200

Elhelyezkedés 203

12. Az iskolarendszer irányítása 215

Az igazgatási rendszer 216

A tervezési rendszer 221

Ágazati irányítás és társadalmi érdek 225

13. Az iskolarendszer modernizálása:

koncepciók, stratégiák, politikák 234

Az oktatási „robbanás” és társadalmi hatásai 234

Távlati koncepciók 245

Fejlesztési stratégiák 251

Utószó 261

Bevezetés.

Tudásgyár vagy a jövő iskolája?

A tanító tanít — a tanuló tanul. Alighanem sokan gondolunk még mindig így az iskolára. Nemcsak felnőttek és nemcsak gyerekek, hanem furcsamód maga az érdekelt szakember, a pedagógus is. A pedagógusok is általában úgy vélik, hogy a tanítás és a tanulás az iskolára tartozik. Lehet persze otthon is csinálni — mint ahogy lehet odahaza is főzni-faragni, barkácsolni —, de ha nagyüzemi módon szervezzük, akkor a tanítás és a tanulás helye az iskola. Így lesz az iskolából — gondolatainkban, véleményünkben, sőt mindennapi magatartásunkban is — tudásüzem, tudásgyár.

Nem alaptalanul. Az iskolarendszerű oktatás tömegmértékűvé válása a huszadik század egyik legjelentősebb — horderejében mindmáig kellően nem értékelt — eseménye. Különösen, ha ezt a tömegtájékoztatás robbanásával, a tudományos kutatás ipari formáinak megjelenésével, az információpiac látványos megnövekedésével és a „fogyasztók” igényeinek átalakulásával is összekapcsoljuk. Az iskolarendszerű oktatás kiterjedése maga után vonta az oktatásban mint infrastrukturális ágazatban tevékenykedők eddig soha nem látott létszámnövekedését. Kialakította, elterjesztette a maga szakigazgatási apparátusát, különösen azokban az országokban — mint például hazánkban is —, ahol a társadalmi és a termelőtevékenységeket magas szinten központosították. Az iskolarendszerű oktatás folyamatos felvevő piacává vált a különböző szellemi termékeknek, például a különféle tanítási anyagoknak és tankönyveknek, és jelentős erőforrásokat, építőipari, technológiai kapacitásokat köt le minden országban. A „főállásban” tanuló fiatalok tömegei egyúttal a közönséget alkotják a kulturális és szabadidős rendezvényeknek, programoknak, sőt a társadalmi-politikai mozgalmaknak. Nemcsak taníttatásukról kell gondoskodni, hanem tanítási időben az elhelyezésükről, étkeztetésükről, gyakorlati munkahelyükről, sport- és szabadidős tevékenységükről, nem egy esetben még a lakásukról is.

Mindez valósággal gyárszerűvé duzzasztotta az egykor emberszabású iskolákat, egyetemeket. Ma már csakugyan nem alaptalan valóságos tudásiparról beszélni. A „tudásüzem” pedig olyan szervezési kérdéseket vet fel, amelyekkel eddig jobbra a termelésben, esetleg a hivatali apparátusokban szembesültünk. Mindez indokoltá teszi, hogy az oktatást szervezeti szempontból vizsgáljuk.

De tekintsük-e örök érvényű kategóriának a „tudásüzemet”? Vagy vannak objektív tendenciák a megváltoztatására? E könyv szerzője — miközben igyekszik hite-

lesen bemutatni a „tudásgyár” szervezetét — azt állítja, hogy a huszadik századi tudásgyár átalakulása máris megkezdődött. Mire alapozza ezt az állítását?

Egyrészt arra, hogy az utóbbi húsz-harminc esztendőben a tanulás fogalma világszerte rohamosan kitágult. A gyorsan fejlődő ágazatok munkásai és mérnökei — egyáltalán, akik jövedelmüket növelni akarják — óhatatlanul tanfolyamokra, továbbképzésekre járnak. Új ismereteket, jártasságokat, készségeket kell szerezniük életük során többször is. A társadalmi fejlődés objektív tendenciája az, hogy a tanulás permanenssé váljon.

Másrészt: a tanulás társadalmi tevékenységgé vált abban az értelemben is, hogy a társadalmi élet minden területét áthatja. Köztudott, hogy mind a fiatalok, mind az idősök ismereteik és emberségük jelentékeny részét nem az iskolában szerzik, hanem más csatornákon. Ez még akkor is így van, ha nem tudjuk pontosan, hogy milyen csatornákon. Távolról sem igaz az, hogy az iskolában „kinevelik” a jövő emberét. Az életbe kilépve kezdődik csak az igazi tanulás, és voltaképpen a halál pillanatáig tart.

Csakhogy a mi „tudásgyáraink” mindezzel, sajnos, mit sem tudnak kezdeni. Egyet tudnak tenni: megpróbálják kizárni a be nem tervezett társadalmi hatásokat. Nem tudják tehát a társadalmi tanulást megtervezni, megszervezni és irányítani.

Harmadszor: tudásgyáraink „üzemekként” is rosszul szervezettek. Ma már a szervezetek általában sokkal korszerűbbek. A mai iskolázás, az iskola és a pedagógus megkövültlen őrzi azokat a szervezési eljárásokat, amelyek a múlt században alakultak ki, és akkor beváltak. Ez a szervezet arra alkalmas, hogy a társadalom bizonyos tagjait bizonyos ismeretekkel ellássa. De ha a társadalom és a gazdaság erősen strukturált, akkor ez a szervezet döccenőkkel sem tudja mindenkinek azt nyújtani, amire szüksége van. Ezért akik nem férnek el a keretei között — akár fizikailag, akár értelmi fejlődésük eltérő üteme miatt —, azokat valamilyen formában kilöki magából. Vagy fölfelé úgy, hogy kiválasztja, kiemeli és kitünteti, vagy lefelé úgy, hogy leminősíti, megbuktatja, lemorzsolja.

Milyennek képzelhetnénk az új iskolát? Az egyik legfontosabb változásnak azt gondoljuk, hogy váljék az iskola gyerekkarcúvá. Míg a gyerekek ma ismeretekben gazdagabban jönnek az iskolába, érzelmileg kiszolgáltatottabbak, mint ezelőtt. Emelkedik közöttük a neurotikusok száma. Az iskolai pedagógus tanácstalanul áll, nem tud mit kezdeni velük. Olyan pedagógusi beállítottságra lenne emiatt szükség, ami sokkal több érzelmi tartást, biztonságot ad.

Emellett olyan szervezeti formákat kellene találni, amelyek lehetőséget nyújtanának a gyerekek felzárkóztatására (pl. egy—másfél évig tartó kezdőszakasz) és annak az időpontnak a megkeresésére, amikor már megkezdhetik az igazi iskolába járást.

A korai tizenévesek iskolázása is más szervezést igényel, mint a mai. Bizonyos napokon csak bizonyos témakörök, foglalkozások kerülnének elő; a tanulás pedig — változtatva a szabadidővel — betöltené az egész iskolai időt. Iskolaidön egész napos iskolázást értünk, délelőttől délutánig. Ebben az „egész napos iskolázásban” a mai-

nál nem lenne több ismeretanyag, viszont ésszerűbben lenne megszervezve. Az ilyen tanítás visz abba az irányba, hogy ki-ki az érdeklődéséhez közelebb álló területet tudja kiválasztani. Ez a folyamat át kell hogy vezessen egyúttal a középiskolába is.

A középiskolázás ma oktatásunk neuralgikus pontja. Szétválasztja azokat a fiatalokat, akik addig együtt jártak iskolába. A középiskola meghatározza, hogy egy tizenéves gyerekből mi lesz (szakmunkás, értelmiségi stb.). Ezeket az elágazásokat kell egybefognunk. Számolnunk kell azzal, hogy a következő években a középfokú oktatás általánossá válik Magyarországon. Világszerte ez a tendencia. A mi dolgunk, hogy kialakítsuk a megfelelő formát ennek megvalósulásához.

Ki kellene tehát dolgoznunk a művelődés közös anyagát és a művelődés közös tevékenységi formáit. Hogy aki például szakmunkásként kapcsolódik be a társadalmi munkamegosztásba, az is vegyen részt minél hosszabb ideig a közös élményekben, közös tevékenységekben a többiekkel, akikkel együtt fog élni egy társadalomban, egy közösségben. Ez még fontosabb, mint az ismeretanyag közös volta. Minél hosszabb ideig legyenek együtt abban az életszakaszban, amit tanulásnak lehet nevezni. Olyan szervezési megoldást kell tehát keresnünk, amely lehetővé teszi, hogy az egymástól eltérő ismeretek egymásra átválthatók legyenek. Lehet, hogy valaki hagyományos úton ér el bizonyos fokozatig, például az érettségi megszerzéséig, de nagyon valószínű, hogy egyre fontosabbá válnak a kiegészítő tevékenységek.

Ezen a ponton jutunk el a felnőttoktatás hagyományostól eltérő koncepciójához. A köztudatban ugyanis a felnőttoktatást valamiféle vigaszágnak tekintik. Pedig az egyén a tétélesen megszerzett ismereteinek egy jelentékeny részét munka mellett szerzi meg. A felnőtt ember már ideje nagyobb felét fordítja munkára, és kisebbet a tanulásra. (Tanuláson értve azt az ismeretszerzést, ami nélkülözhetetlen a munkavégzéshez, de egy lehetséges új értékelési rendszerben az iskolai végzettségbe is beszámítható.)

A hagyományos oktatási-művelődési központoknak fel kell készülniük arra, hogy szervezni tudják az így társadalmivá táguló tanulási törekvéseket. Úgy gondoljuk, hogy az elkövetkezendő húsz-harminc esztendőben ezek a képzési központok fogják hordozni a magyar művelődés ügyét. És ezzel együtt fokozatosan visszafejlődnek századunk „tudásgyárjai”.

Az oktatásügyi szervezetelmélet alapjai

1

Szervezéstudomány és oktatásügy

A szervezéstudomány világszerte olyan vizsgálatokból és kísérletekből nőtt ki, amelyeket elsősorban termelési szervezetekben végeztek. *Max Weber* tanulmányai a bürokráciáról és a politikai vezetés típusairól keletkezésük idején csaknem visszhangtalanok maradtak. Csupán századunk negyvenes éveiben fedezte fel őt a polgári szervezetszociológia mint jelentős előfutárt és elméleti megalapozót.

A termelési szervezetekből történő kiindulás magyarázza, hogy a szervezéstudományban mindmáig viszonylag szegényes a nem-termelő szervezetekről gyűjtött anyag. Közülük kiemelkednek az igazgatási-hivatali, illetve a politikai-mozgalmi szervezetekkel kapcsolatosak. Jóval kisebb a számuk azoknak a tanulmányoknak, amelyek egyéb munkahelyi szervezetekkel — például egy kórházzal, vendéglővel vagy bolttal — foglalkoznak. Ha a legtöbbet idézett szervezetelméleti összefoglalókat megnézzük¹, alig találunk bennük ilyen utalást. A hazai szervezetszociológiai irodalom pedig úgyszólván egyáltalán nem foglalkozik velük.²

Vagyis az oktatásügyi szervezetkutatást nem a szervezéstudomány, hanem az oktatásszociológia szakemberei kezdeményezték. Az amerikai szakirodalomban *Gross* fogalmazta meg ennek az igényét,³ az angol irodalomból pedig *Hoyle* kezdeményezését említhetjük.⁴ Ennek nyomán terjedt el a szervezetelméleti szemléletmód a német és a francia nyelvű oktatásszociológiai szakirodalomban. Az oktatásszociológia összefoglaló irodalmi között nem egy olyan van, amely részben vagy egészében ezt a szemléletmódot érvényesíti,⁵ a hazai szakirodalom azonban — néhány kivételtől

1. *Ch. E. Bidwell*: The School as a Formal Organization. [In: *J. G. March* (ed.): Handbook of Organizations.] Chicago, 1965.; *A. H. Barton*: Organizational Measurement and Its Bearing on the Study of College Environment. [In: *A. Etzioni* (ed.): Readings on Modern Organizations.] Englewood-Cliffs, 1969.

2. Kivételt képez *Szentpéteri István*: A szervezet és a társadalom, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1985. 177–244. o.

3. *N. Gross*: The Sociology of Education. [In: *R. K. Merton* (ed.): Sociology Today.] New York, 1959.

4. *E. Hoyle*: Organizational Analysis in the Field of Education. Educational Research, 1965.

5. *R. G. Corwin*: A Sociology of Education. New York, 1965.; *S. S. Boocock*: The Sociology of Learning. New York, 1969.; *J. Eggleston* (ed.): Contemporary Sociology of the School. London,

eltekinthetve — tulajdonképpen még adós az iskola problémáinak szervezeti megközelítésével.

Az oktatásügyi szervezetkutatás a szervezés- és vezetélméletnek a hatvanas évek elején tapasztalt kibontakozásából nőtt ki. Az oktatásügyi szervezetkutatások a hatvanas évek derekán indultak meg, és a vezetéspszichológia akkoriban megjelent összefoglalóiból merítették.⁶

A szervezetekkel kapcsolatos kutatások mára diffúzabbakká váltak; következőképp kevésbé tekinthetők át és summázhatók, mint korábban. Mégis megkockáztatjuk a megállapítást, hogy a hetvenes évek második felében ezek a kutatások két fő irányban fejlődtek tovább. Az egyik irány a szervezés- és vezetéstudományé, a másik pedig a politikatudományé.

A hetvenes évek néhány publikációját áttekinthetve úgy tűnik, hogy a szervezés- és vezetéstudomány önálló, ún. „management science”-szé alakult Magyarországon is.⁷ Ez a fejlődés több szempontból is érthető. Egyrészt a hetvenes évek folyamán nagy lendülettel épültek ki a különböző szaktárcák vezetőképző intézetei, amelyek mintegy generálták a szervezési és vezetési ismeretek különféle összefoglalóit. Másrészt mind nyilvánvalóbb, hogy az ún. szervezés- és vezetéstudomány iránt elsősorban a vállalati vezetők, a termelőszervezetek irányítói részéről nagy az érdeklődés; ez az ő mindennapi vezetői tevékenységük egyfajta felértékelése és tudományos szentesítése. Ennek a tudományfejlődési vonulatnak egyik újabb, fontos állomása az az egyre nyomatékosabb követelés, hogy a szervezés- és vezetéstudomány számára viszonylag önálló felsőfokú (nappali) képzés létesüljön.

A szervezetekkel foglalkozó kutatások másik fő eseménye hazánkban is a politikatudomány jelentkezése és intézményesülése.⁸ A politikatudomány számos, korábban a szervezetekhez fűződő kutatásra tekint vissza (döntésvizsgálatok, tervezéstudomány stb.). Közvetlen előzménye az igazgatástudomány is; tehát egy főként jogi diszciplína, amely az állam- és jogtudomány keretében igazgatási szervezeteket vizsgált. A politikatudományi kutatások részben korábbi területi tervezési, részben igazgatási, részben gazdasági érdekkutatások folytatásaként szerveződtek meg és intézményesültek az 1980-as évek legelején.

1976—83. (A sorozatból különösen figyelemreméltó: J. Eggleston: The Ecology of the School, 1977; S. Delamont: Interaction in the Classroom, 1976; C. Lacey: The Socialization of Teachers, 1977.); J. Szepepański: A felsőoktatás szociológiája. Felsőoktatási Kutató Központ, 1969. A. Meier: Soziologie des Bildungswesens. Berlin, 1974.

6. Bakonyi Pál (szerk.): Az iskolavezetés néhány időszervi kérdése. Országos Pedagógiai Intézet, 1963. Kiss Gyula: Az iskolavezetés pedagógiája. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1966.

7. Az irányítás-, vezetés- és szervezéstudomány helyzete. Magyar Tudományos Akadémia, 1983.

8. Polgár Tamás (szerk.): Politikatudományi tanulmányok. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1981; Bihari Mihály (szerk.): Politika és politikatudomány. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1982.

E két fő fejleményhez képest kevésbé fontos, bár szintén messzenyúló hatású további változások érlelődtek meg a szervezetekkel foglalkozó kutatások körében. Ezek közül talán a leginkább felkapott a rendszerszemlélet. Kevésbé közismert, de ugyancsak fontosnak látszó fejlemény a szervezetkutatásokban az emberre terelődő fokozottabb figyelem; ez elsősorban a pszichológiai, szociálpszichológiai publikációkban követhető nyomon, és főként a csoportra, a kreativitásra és az innováció szubjektív tényezőire összpontosul.⁹

A szervezetkutatásokról szólva külön kiemeljük azokat a szociológiai kutatásokat, amelyek az 1960–70-es évek fordulóján még jórészt szervezetkutatásként indultak, egy átfogó szociológiai szervezetelmélet kidolgozásának igényével. A hetvenes évek második felében meg is kezdődött egy fogalmat tisztázó és koncepcionáló vita a szervezetekről, elsősorban a szociológusok körében.¹⁰ Mégis azt mondhatjuk, hogy maga a szervezetszociológia ma jobbra munkaszervezetek vizsgálatában jelenik meg és él; és elsősorban a munkaszociológiával — kisebb mértékben az üzemszociológiával — fonódik össze.¹¹

A hetvenes évek második felében nemcsak a szervezetekkel kapcsolatos általános társadalomtudományi kutatások váltak diffúzabbakká. Legalább ilyen fontos fejlemény a szervezés- és vezetéstudomány intézményesülése az oktatásügyben. Ez az intézményesülés már a hatvanas és hetvenes évtized fordulóján megkezdődött. A pedagógusképzés témái közé is bevonultak a szakszerű vezetési ismeretek,¹² Számos átszervezés vagy annak elgondolása újra meg újra életre hívott olyan kutatási és koncepcionáló munkákat, amelyek lazábban vagy szorosabban kapcsolódnak a szervezéstudományhoz (pl. az iskolaigazgatók jogkörének átalakítása, az iskolai felügyeleti rendszer továbbfejlesztése, az oktatásügy különböző szintű irányításában bekövetkezett vagy kívánatosnak ítélt változások stb.).

Ebben a fejezetben arra teszünk kísérletet, hogy a szervezés- és vezetéstudomány legfontosabb, oktatásügyre gyakorolt hatásait feltérképezzük.

9. Erdősi Gyula: Innovatív csoportmunka és szervezés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1982; Magyar Beck István: Alkotáselméleti tanulmányok. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1982.

10. Andics Jenő—Rozgonyi Tamás: Néhány gondolat a szervezet fogalmának marxista értelmezéséről. Szociológia, 1977/1.; Szentpéteri István: Az igazgatási struktúrátipusok. Szociológia, 1977/1.; Laky Teréz: A szervezetfogalom vitatott elemei. Szociológia, 1977/1.

11. Andics Jenő—Rozgonyi Tamás: Konfliktus és harmónia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1977.; Héthy Lajos—Makó Csaba: Vezetés, vezető kiválasztás, ösztönzés. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979.; Gyenes Antal—Rozgonyi Tamás: Az alá- és fölérendeltségi viszonyok a vállalati szervezetben. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981.

12. Kovács Sándor: Pedagógiai vezetélmélet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

Igazgatástudomány és a tanügy

A klasszikus szervezélmélet kialakulása¹³ *Taylor* amerikai és *Fayol* francia mérnökök nevéhez fűződik.¹⁴ *Frederich Taylor* 1911-ben jelentette meg művét a vezetéstudomány alapelveiről; *Henri Fayol* nem sokkal ezután írt könyvet az üzemi és az általános igazgatás tudományáról. Ezek a felismerések a második ipari forradalom és a monopolkapitalizmus kibontakozásának korában fogalmazódtak meg. A kor problémájára keresték a választ: arra, hogy a megnövekedett piaci lehetőségek és a felgyorsult technológiai fejlődés körülményei között hogyan, merre fejlesszék tovább gazdasági szervezeteiket.

Válaszokat röviden a specializációban és a koordinációban foglalhatjuk össze. A korai vezetéstudomány (ún. „tudományos vezetés”) szerint a termelés szervezőjének arra kell törekednie, hogy a munkások tevékenységei egyre specializáltabbak legyenek; eközben azonban szükségserű, hogy közöttük a koordináció is növekedjék. Röviden: mindenkit olyan helyzetbe kell hozni, hogy csak a legjobb készségeit és képességeit igyekezzék hasznosítani. Így adódik a klasszikus szervezők számára a szervezetek ún. formális szerkezetének számos problémája, mint például a vezetés és hatásköre, a különböző funkciók és összekötésük, az utasítási lánc és a centralizáció—decentralizáció. A klasszikus szervezélmélet a szervezet működését lényegében mindig a munkamegosztás rendszerének tökéletesítése révén kívánja továbbfejleszteni.

A klasszikus szervezélmélet jegyeit az oktatásüggyel foglalkozó számos írásban kimutathatjuk. Akik ezzel a szférával foglalkoznak — rendszerint azért, hogy tapasztalataik birtokában tovább is fejlesszék —, azoknak bizonyos igazgatástudományi elméletek és eszközök állanak rendelkezésükre. Mindebből — nálunk éppúgy, mint más országokban — az oktatásügyi szervezetenkutatások sajátos műfaja, egyfajta „oktatásügyi igazgatástudomány” alakult ki.

Iskolavezetés

Az iskolavezetés hagyományos területe az „oktatásügyi igazgatástudománynak”. Emeltettük, hogy a hatvanas évek derekán az akkor kibontakozó szervezés- és vezetéstudomány épp ezen a területen „hatolt be” az oktatásügybe. Nem is véletlenül: végeredményben épp ez az a tevékenység, amely nemcsak az iskolaigazgató „tudománya”, hanem egyben számos konfliktus visszatérő forrása is, amellyel eseteként nemcsak az

13. A szervezélmélet kialakulásának történetében számottevő szerepet játszik *Hammurabi* és *Konfuciusz*, de meg kell még említenünk *Mózes*t és *Platont*, *Machiavellit* pedig semmiképpen sem hagyhatjuk ki.

14. *F. Taylor*: Üzemvezetés — A tudományos vezetés alapjai. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1983.; *H. Fayol*: Ipari és általános vezetés. Tervezés — szervezés — közvetlen irányítás. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1984.

irányító hatóságok találják magukat szembe, de a panaszkodó pedagógusok, a pedagógiai (és nemcsak pedagógiai) sajtó, valamint maga a szülői társadalom is.

A hetvenes-nyolcvanas évek iskolavezetésének egy jellegzetes kézikönyve¹⁵ jól mutatja — kimondva, de kimondatlanul is —, hogy miként változtak meg a viszonyok az iskola igazgatója körül, következésképp miként kellene hogy megváltozzék ő maga is. Mindenekelőtt szervezetiileg — és ami itt igen fontos: a gazdálkodásban is — önállóbbá vált. Ez számos új ismeretet követel tőle. Ugyanakkor függőségei rejtettebbeké váltak; ez pedig új „taktikát” kívánna. Két fontos, új feladatot fogalmaz meg az igazgatók számára ez a kézikönyv: tervezőmunkát — amely már nemcsak tartalmi kérdésekre terjed ki, sőt főként nem arra —, valamint „a döntés tudományát” az iskolában.

A demokratikus vezetés problémája mindmáig nemcsak megoldatlan kérdés, de valójában földerítetlen is. Alighanem főként azért, mert csak a technikai megoldásokat keressük. Viszonylag pontosan sikerül megfogalmazni, hogy milyen vezetői típusok vannak az iskolában, és melyek kívánatosak — sőt azt is, hogy melyek mikor. A szakirodalmi elemzésekben és javaslatokban azonban csak újabban fogalmazódik meg tételesen, hogy a testület mint munkavállaló milyen demokráciát teremthet; és hogy a fiatalok, a társadalom és a nevelőtestület hogyan működjék együtt egy demokratikus döntési rendszerben.

Talán a legfontosabb új gondolat az iskolavezetés tartalmát illetően egy utópia: az „alkotó vezetés”.¹⁶ Ez az utópia szorosan összefonódik az egyén kreativitásával és azzal a további kérdéssel, hogy vajon miként teremthetők meg ennek a szervezeti feltételei. Ebből az utópiából kicsengő fontos gondolat: a jelenlegi irányítást kívánatos volna a mindinkább önmagukat továbbfejlesztő értelmiségiek közösségévé tenni.

Az iskolavezetés „szervezeti korszerűsítése” olyan átalakítás, amely minden bizonytalanság nélkülözhetetlen az átlagon felüli méretű iskolákban. Röviden arról van szó, hogy meg kell próbálni az igazgató tennivalóit szervezettebben és hivatalosan is megszabni a tantestülettel.

A gondot mindenekelőtt a felduzzadt adminisztráció okozza, illetve az a körülmény, hogy az iskolákban rendkívül fejletlen az adminisztratív apparátus. Hozzájön ehhez még az a felismerés is, hogy bizonyos méreten fölül az iskolaigazgatónak és helyetteseinek egyszerűen nincs lehetőségük rá, hogy intézményük pedagógusainak munkáját kellőképp áttekintsék. Ez különösen a főváros és a nagyvárosok nagyméretű, lakótelepi iskoláiban okoz ma problémát.

A megoldást rendszerint egy korszerűsített „tanszéki rendszerben” keresik; mely szerint az egy tantárgyat tanítók többletmunkát és többletfelelősséget vállalnának az iskolaigazgató pedagógiai munkájának megkönnyítésére. Elgondolkodtató, hogy a

¹⁵ Mezei Gyula—Petró Andrásné: Az igazgató munkája az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.

¹⁶ Z. Pietrasiński: Alkotó vezetés. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1977.

„tanszéki rendszer” elgondolás mellett más, korszerűbb vagy egyszerűen csak alternatív elgondolások mennyire nem hódítottak teret nálunk. Ennek elsősorban az az oka, hogy az igazgató szempontjából közelítenek a kérdéshez. Tehát az ő munkáját tartják könnyítendőnek, miközben ehhez nem épültek ki a megfelelő igazgatási apparátusok (iskolaitkarság, gazdasági ügyintézés stb.). Sőt az újabb fejlemények eléggé egyértelműen arra utalnak, hogy az iskolai intézmények önállótlanabbakká válnak. A nyolcvanas években a vezetés eddigi korszerűsítési elgondolásaival szemben újabb problémák merültek fel. Az egyesített gazdasági (műszaki) ellátó szervezetek, valamint a horizontálisan integrált intézmények mint nagy egységek — további gondokat fognak felvetni.

A szervezeti felépítés formális elemzése — amelyet a hetvenes években kezdtek alkalmazni az oktatási szervezetek vizsgálatában — lényegében befejeződött annak a közhelynek a megállapításával, hogy valamennyi oktatási intézmény alapvető egységei az igazgató, a testület és a benne tanuló hallgatók, fiatalok. Az igazgatástudománynak a hetvenes évek végére kialakult egy olyan hazai változata is, amely nem az igazgató és a főhatóságok viszonyát vizsgálja, hanem a tantestület különféle csoportjainak és az igazgatónak a viszonyát, valamint az osztályfőnök „vezetési tevékenységét”. Vagyis a tanár és a tanítványai kapcsolatát is vezetéstudományi eszközökkel értelmezi (ami véleményünk szerint némiképp túlzás). Ezek a kutatások rendszerszemlélettel közelednek az iskolához: működésének hatásfokát jobb rendszermechanizmusokkal kívánják javítani.¹⁷ Vizsgálataik és fejlesztési kísérleteik középpontjában olyan iskola áll, ahol megfelelő „áttételek” működnek az intézmény vezetői és a testület között. Kérdés, hogy ez főként mechanizmusok kérdése-e; bár az aligha vonható kétségbe, hogy iskoláinkban — beleértve a felsőoktatási intézményeket is — az információs rendszer és a döntési fórumok rosszul szervezettek, és sürgős javításra szorulnak.

Tanulmányi felügyelet

A tanulmányi felügyelet korszerűsítésére az oktatásügyben ma elsősorban azért van szükség, mert a jelenlegi igazgatásban voltaképp nincs igény a szakfelügyelők által összegyűjtött információkra. Ez így talán sommás és túltúntul általánosító kijelentésnek hangzik. De az összes eddigi elemzés arra enged következtetni, hogy a különböző szintű irányító hatóságok az intézményeket irányítják — elsősorban statisztikai mutatók segítségével —, nem pedig a tartalmi munkát. Mindenesetre, ha meg akarjuk őrizni a felügyeleti rendszert, új funkciót kell neki keresni. A korábbi írásokban a felügyelő úgy jelent meg, mint aki az iskolák eredményvizsgálatát végzi. A szerzők arra tettek kísérletet, hogy a hatvanas és hetvenes évek fordulóján fellendülő ún. isko-

17. Kiss Elemér: A pedagógusközösség a nevelés mikrorendszerében. Pedagógiai Szemle, 1977/7—8; Az iskolavezetés és a nevelőközösség az iskola működésének folyamatában. OM Vezetőképző Intézet, 1978.

lai teljesítményvizsgálati és eredménymérési eszközöket honosítsák meg a felügyelők körében; mi több: őket bízzák meg ezeknek az eszközöknek a használatával. Az újabb írások a felügyelőt inkább az iskolai intézmény önértékelését elősegítő, megantató és elterjesztő kulcsembereként ábrázolják.¹⁸

A felügyeleti rendszer korszerűsítésével kapcsolatos, országsszerte kiterjedt próbálkozásokat további okok is motiválják. Mindenekelőtt az a változás, amely a tanácsi rendszerben figyelhető meg, és amelynek eredményeként az oktatásügyi ágazat mindinkább veszít közvetlen intézményirányító jogköréből és eszközeiből. Ennek megfelelően az ún. elvi, tartalmi, szakmai stb. irányítás lenne az az eszköz, amelynek segítségével az oktatási kormányzat megvívhatná a maga „csatáit” a fenntartókkal (helyi szervek), érvényesíthetné a szakmai érdekeiket. Erre utalnak azok a „felügyeleti kísérletek”, amelyek a hetvenes és nyolcvanas években már országsszerte elterjedtek, és amelyek kimondva-kimondatlanul az egészségügyi ágazatban végrehajtott vertikális intézményi integrációt tartanak követendő példaképnek. (Kérdés azonban, hogy ez a törekvés jól volt-e időzítve, és hogy az oktatásügyben képviselhető szakmai érvek ugyanolyan nyomósak-e, mint a gyógyító orvos esetében.)

A közoktatás tanácsi irányítása

Az imént elmondottak már nyíltan átvezetnek ahhoz a szervezés- és igazgatástudományi problémához, hogy vajon az oktatásügy állami és tanácsi irányítása megfelelően szervezett-e. A hetvenes évek második felében összegyűlt empirikus anyagok birtokában könnyű rámutatni arra, hogy ez ténylegesen mennyire nem így van.

Az adatok és elemzések arra engednek következtetni, hogy az oktatás igazgatási struktúrái nem felelnek meg a kívánalmaknak.¹⁹ Ezek a struktúrák egyrészt egy szemlében elavult, túlközpontosított, abszolutista állami irányítást örökítettek át. Másrészt — és ez legalább ugyanolyan fontos — az iskolában végbemenő vagy kívánatos folyamatok szempontjából diszfunkcionálisak. Pontosabban: az igazgatásnak nem feladata — nem is lehet — olyan szakmai kérdésekben állást foglalni, amelyekben ma kénytelen beleszólni (ha a tanulmányi felügyelet szakmai jelentéseit érdeemben fel tudja dolgozni).

Számos, a hetvenes évek végén született kutatási munka hívja fel a figyelmet a megzavart körű információáramlásra, amelynek eredményeként mértéktelenül felgyűltek az iskola adminisztrációs terhei is.²⁰ Mindez csupán része annak az átfogóbb

18. *Mezei Gyula*: Beszámoló a közoktatásirányítási és iskolafelügyeleti kísérletről. (Sokszorosítás.) Oktatáskutató Intézet, 1982.

19. *Verebélyi Imre*: A minisztériumi körlevelek (jogi és egyéb iránymutatások) kérdései a közoktatási ágazat tükrében. Állam és Igazgatás, 1977/8. A közoktatási igazgatás központi irányítása. (Sokszorosítás.) MTA Állam- és Jogtudományi Intézet, 1978.

20. *Csepeli György—Hegedűs T. András—Kozma Tamás*: Az oktatásügyi szervezatkutatás lehetőségei. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.; *Forray R. Katalin*: Sok vagy kevés az iskolai adminisztráció? Pedagógiai Szemle, 1977/11.

irányításszervezési kérdésnek, hogy vajon maga az irányítási rendszer működésre vagy pedig fejlesztésre orientált-e. A működésre orientált irányítási rendszernek ugyanis minden bizonnyal természetes velejárója a folyamatos „információéhség”; míg a fejlesztésre orientált irányítási rendszer az előremutató elemekről gyűjt információkat.

Oktatásügyi rendszerszemlélet

A szervezés- és vezetélmélet legutóbbi fejlődési szakaszára kétségkívül nagy hatással volt a rendszerszemlélet (bárhogy definiáljuk is) elterjedése. A hetvenes évek második felében folyó oktatásügyi kutatásokra jellemző volt, hogy az oktatásügyet komplex nagyszervezetként fogták fel. Az oktatásügyi rendszer teljes, leíró képe ugyan nem szervezetnek mutatja be az oktatási rendszert; de tanulságosan kirajzolódik belőle a rendszerszemléletű megközelítés minden előnye és hátránya.²¹

Az oktatás különböző szintjeinek a modellezése is rendszerszemlélettel készül. A modellekhez gyakran felhasználják a számítástechnikai módszereket.²²

Rendszermegközelítéssel kísérelik meg leírni az irányítás különböző döntési szintjeit is. Ez a logikai konstrukció aránylag jól tükrözi azt a (kívánatos) helyzetet, amelynek során valamennyi szinten meg lehet fogalmazni a tevékenységi célokat anélkül, hogy a szervezetrendszer konzisztenciája felbomlanék. Ugyanakkor ez a szemléletmód sem számol még a szintek közti együttműködés tényleges szervezeti (érdek-) akadályaival, illetve a lehetséges érdekkompromisszumok megteremtésének legalizált feltételeivel. Ennélfogva inkább ideáltípus, nem pedig a meglevő szervezetrendszer leírása.

Szervezetkutatások az iskolában

Míg a szervezéstudomány „klasszikus irányzata” érdeklődésének homlokterében az egyes szervezeteken belüli munkamegosztás rendszere áll, a „neoklasszikus irányzat” a szervezetben belüli interperszonális kapcsolatokra irányítja a figyelmet. A neoklasszikus irányzat a formális szervezetelméletekre való reakcióként századunk húszas éveiben született, és a szociálpszichológiai kutatások (csoportdinamika, kiscsoportkutatás) legkiműveltebb területe. Az irányzatot *Elton Mayo* amerikai pszichológus üzemvizsgálati eredményeinek értelmezése kapcsán alakította ki. Híressé vált kutatássorozatában, amelyet a Western Electric Company Hawthorne-i telepén végzett,²³ arra mutatott rá, hogy a dolgozók előre nem tervezett, nem szervezett kap-

21. *Nagy József*: Köznevelés és rendszerelmélet. Országos Oktatástechnikai Központ, 1979.

22. *Benedek András—Csákvány Antal*: Oktatási rendszerdinamikák számítógépes modellezése (Sokszorosított.) Oktatáskutató Intézet, 1982.; *Pálvölgyi Lajos*: A modellezés lehetőségei a pedagógiában. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981.

23. *E. Mayo*: The Human Problems of an Industrial Civilization. 1933.

csolatai alapvetően befolyásolták teljesítményeiket. Ő és munkatársai — valamint számos követője az üzempszichológiában és az intézményszociológiában egyaránt — azt hangsúlyozzák, hogy ennek az informális szervezetnek a feltárása és módosítása a teljesítmények további emelésének döntő terepe. A kutatás hangsúlya így a nem tervezett emberi kapcsolatokra tevődik át, amelyek a szervezetbe társult emberek közt a szervezeti munkamegosztástól némileg függetlenül alakulnak ki. A fejlesztés feladata ebből következően a formális és az informális kapcsolatrendszer ellentmondásainak feloldása (kimondva-kimondatlanul az „informális szervezet” javára).

Ez a megközelítés — amely önmagában véve is tükrözte a legtermelékenyebb üzemszervezeti formák elterjedését és a velük szemben növekvő munkásellenállást — sokáig volt uralkodó a szervezetszociológiában. *R. Mayntz* a formális és az informális szervezet egymásra hatásának, egymásba való átjárásának vizsgálatát tartotta az intézményszociológiák tulajdonképpen legfontosabb feladatának.²⁴

Természetes, hogy a neveléstudomány számára — csakúgy, mint más, emberi tevékenység számára — maga az intézmény, amelyben a tevékenység folyik, mindig is feladvány volt. Az iskolai intézménykutatásoknak egy hagyományos, „bevett” formája mára teljesen beleépült a pedagógiába (nem volt azonban mindig része annak). Újabb keletű, és még emlékezetes, mekkora tiltakozásokat váltott ki szűkebb szakmai körökben az iskolai szervezet szociálpszichológiai megközelítése. Legkevésbé integrálódott még a szociológiai alapozású szervezetkutatás a maga elméleteivel és módszereivel.

Leggyakrabban az iskolában megjelenő fiatalok vagy a tanárok kisebb-nagyobb csoportjait, rendszerint az iskolai osztályt vizsgáljuk. Kevésbé megszokott, bár rendkívül termékeny, ha az iskola egészét tekintjük a vizsgálódások tárgyának. Így ugyanis olyan összefüggésekre is fény derül, amelyek kívül esnek az egy-egy gyermekcsoporttal kapcsolatos kérdéseken (pl. az intézmény üzemeltetése, adminisztrációja). Végül viszonylag új színfolt az iskolai szervezetek ökológiai megközelítése; tehát az a gondolat, hogy a szervezetet csak az adott — szűkebb vagy tágabb — társadalmi-területi környezetével együtt lehet feltárni, megérteni és fejleszteni.

Az iskolai osztály

A formális és informális keretek vizsgálata, amelyek között a tanítás-tanulás lezajlik, a század első évtizedeinek ún. reformpedagógiai kísérletei óta a kutatás legfontosabb kérdései közé tartozott. E próbálkozásokat azonban a negyvenes évek végén hazánkban adminisztratív eszközökkel megszüntették. Az ötvenes évek végéig szilárdan uralkodott az a szakmai álláspont, hogy a szocialista iskola lényegéhez tartozik a gyerekek besorolása az iskolai osztályokba.

Az iskolai osztály ma is szigorúan behatárolja az iskolai munkát — annyira, hogy a tanításon kívüli tevékenységek túlnyomó része is e keretek között zajlik le. Az osz-

24. *R. Mayntz: Soziologie der Organisation. Hamburg, 1969.*

tály szervezeti kereteinek felbontására az elmúlt évtizedben különböző irányú szakmai törekvésekkel találkozhattunk: az ún. csoportfoglalkozások elterjesztésével, a kötelező tantárgyak rendszerének átalakításával, valamint azzal, hogy a tradicionális, életkor szerinti csoportosítás alapelvét kérdőjelezték meg.

Az iskolai osztályok alakítása, változtatása azonban csak a formális szervezeti keretek módosításával jár. E szervezeti keretek igen könnyen elfeledtetik a valóságos csoportfolyamatokat; ezért a mögöttük lappangó informális kapcsolati rendszer feltárása elsődlegesen fontos szervezetkutatási probléma. Többféle szociál-pszichológiai módszer is van a társaskapcsolatok tanulmányozására. Közülük a szociometriai módszert említjük.²⁵ Az ötvenes években ugyan az ilyen irányú kutatásokat is csaknem teljesen megszüntették; a hatvanas évek közepe óta azonban mind gyakrabban találkozhatunk vele a szakmai sajtóban, mígnem napjainkra valóságos rutineljárássá változott. Térhódításának egyik magyarázata, hogy kézenfekvőnek látszott egybekapcsolni a társaskapcsolatok vizsgálatát a közösségi nevelés fogalomrendszerével.²⁶

Az iskolai osztályban végzett szociometriai vizsgálatok és a pedagógiai fogalomrendszer azonban mégsem azonosíthatók minden további nélkül. A „csoport” leíró fogalom, míg a „közösség” érték kategória, azaz értékmozzanatot tartalmaz.²⁷ Nehéz a különféle csoportalakzatok és a közösség mint célfogalom között megtalálni a közvetlen összefüggést. Emellett „nagyon ritka az élő iskolaközösségi szervezet, a jó iskolavezetést nem az érdekli, hogy *A* tanuló *B*, *C* vagy *D* tanulót rokonszenvesnek, *X*, *Y*, *Z* tanulót pedig ellenszenvesnek tartja. Hanem az iskolai társas mező egészét, szerkezetét, dinamikáját érdemes tanulmányozni...”²⁸ Tegyük hozzá: a hasonló vizsgálatok is csak ritkán teszik fel a kérdést, hogy milyen szervezeti okai vannak a társas mező ilyen vagy olyan szerveződésének. Még kevésbé várnak választ arra a másik kérdésre, hogy az informális csoportstruktúra miként játszik át a formális szervezeti keretekbe és viszont. A vizsgálatok ilyen irányú fejlesztése jelentheti az emberi kapcsolatokra vonatkozó szociálpszichológiai kutatások igazi felhasználását az oktatásügyi szervezetkutatások keretei között.

25. Ezek közül *Mérei Ferenc* munkáit emelhetjük ki. Ezek a következők: *Gyermektanulmány* (Budapest, 1974.); *A szociometria módszerei és jelenségtárája* (Pedagógiai Szemle, 1969. 7–8.); *Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában* (Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1974.); *Közösségek rejtett hálózata*. (Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

26. *Kántás László—Kántás Vera*: A spontán társas szerkezet megszilárdulása és fejlesztése az óvodában. *Magyar Pedagógia*, 1966.; *Mohás Livia*: Társas kapcsolatok vizsgálata gimnáziumi osztályokban. *Pedagógiai Szemle*, 1970/1.; *Kalmár Magda—Lendvai Ferencné*: Társas kapcsolatok mikroszkóp alatt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.; *Vastagh Zoltán*: Mikrocsoportok az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.

27. *Pataki Ferenc*: Csoport vagy közösség? *Köznevelés*, 1975/17.

28. *Várhegyi György*: A tanulóifjúság társas kapcsolatainak elemzése. In: *Iskolavezetés*. Magyar Pedagógiai Társaság. 1975. I. kötet. I., 156. o.

A tanulócsoporthoz lezajló folyamatok objektív feltételeit más szociálpszichológiai vizsgálatok is elemezték. A percepció vizsgálatok például azt nyomozták, hogy a formális szervezeti keretek miként határozzák meg a pedagógusnak a tanulókról kialakított véleményét.²⁹ Az attitűdvizsgálatok eszközeit és fogalmi rendszerét pedig a csoportszerkezet minőségének mérésére lehetett felhasználni; azaz annak megállapítására, hogy egy-egy osztály mint formális szervezeti keret mennyiben tekinthető egyúttal pedagógiaiilag értékelhető közösségnek.³⁰

Nem állítjuk, hogy az ilyen vizsgálatok kifejezetten az iskolai szervezetet választották volna célpontjukul; még kevésbé, hogy az iskolát szervezetként kívánnák felderíteni. Az elmondottakból mégis következik, hogy az iskola szervezatkutatása terén legfontosabbnak a formális és informális szervezet összefüggéseinek a vizsgálata látszik. Szervezetkutatási szempontból az ilyen és hasonló kutatások lényege, hogy megtudjuk: bizonyos csoportfolyamatok és csoportjellemzők miként kapcsolódnak vagy nem kapcsolódnak mérhető formában az iskolai munka bizonyos funkcióihoz.

Mai körülményeink között ez leginkább a különböző méretű intézmények szervezeti felépítésének változásait tanulmányozva kutatható. A hazánkban ma is meglevő kis (tanyai, külterületi, kis településeken levő) iskolák, valamint egyes (főként lakótelepi) mammutintézmények szervezetének konkrét vizsgálata az alkalmazott szervezatkutatások társadalompolitikailag is jelentős feladata.

Az iskola mint szervezet

A modern szervezéstudomány a „tudományos vezetés” és az „emberi kapcsolatok” irányzatainak szintézisére törekszik. Szociológiai, illetve rendszerelméleti fogalmakat és módszereket is alkalmaz. A szervezéstudomány modern törekvéseit nehéz lenne egyetlen, egységesnek tekintett irányzathoz kapcsolni. Ha a „szociális rendszerek” irányzatot mégis kiemeljük, ez azért van, mert a modern törekvések közül talán ez kínálja a legtöbb adaptációs lehetőséget a legkülönbözőbb szervezettípusok — így az oktatásiügyi szervezetek — vizsgálatához. A rendszerelméletet a szociológiában legáltalában *T. Parsons* alkalmazta.³¹ A szervezetek kutatásának történetével foglalkozók az amerikai *Ch. I. Barnard* szoktak hivatkozni, aki ezt a szemléletet először kísérte meg a szervezetek vizsgálata során alkalmazni.³² *H. A. Simon*, a modern polgári szervezatkutatások talán legnagyobb hatású megújítója a döntés problémáját tartja minden szervezet tanulmányozásában a kulcskérdésnek.³³

29. *Csepeli György*: Az iskola belső világa. (Sokszorosítás.) MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975.

30. *Hunyady Györgyné*: Kollektivitás az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977.

31. *T. Parsons*: General Theory in Sociology. Merton, Broom, Cottrell (ed.). Sociology Today, New York, 1959.

32. *Ch. I. Barnard*: The Functions of the Executive. Cambridge, 1959. (1937.)

33. *J. G. March*—*H. A. Simon*: Organizations. New York, 1958.; *H. A. Simon*: Korlátozott racionalitás. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1982.

A hetvenes évek első felében hazánkban is meghatározóvá vált az iskola mint intézmény szervezetszociológiai megközelítése. Belekapcsolódva a hatvanas években nemzetközileg divatosná vált szervezeti-környezeti kontingenciakutatásokba, első sorban az iskola és a társadalmi környezet kíváncsú együttműködésének típusait alakították ki. Hangsúlyozták például az iskola mérete és a lakóhelyi környezettel szembeni nyitottsága összefüggéseit; vagy más oldalról az intézmény méretei és a vezetés struktúrája közti kölcsönhatásokat (kis iskola—kis bürokrácia, nagy iskola—nagy bürokrácia).³⁴ Eddig főként a közoktatási intézményeket tanulmányozták, csak napjainkban kezdtek a felsőoktatási intézmények szervezeti felépítését is vizsgálni. Ez utóbbi probléma felvetése — tehát, hogy milyen feltételekkel és mely akadályokkal lenne végrehajtható a felsőoktatási intézmények mai szervezeti felépítésének átalakítása — egyrészt gyakorlatilag nagy horderejű, másrészt hiányt pótol mind a szociológiai szervezetelméletben, mind pedig az egyetemek és a tudományos intézmények struktúrájának megismerésében.

Az ezekkel kapcsolatos kutatások — mintegy ellenpólusul a szociálpszichológiai megközelítéseknek, amelyek az informális szervezeteket tárják fel az intézményekben — első sorban a formális szervezetet tanulmányozzák, akárcsak az egyéb szervezetek körében végzett strukturális kontingenciakutatások. Az iskolák formális szervezetei azonban — legalábbis úgy, ahogyan a hetvenes évek derekáig, meglehetősen szerény, néha kezdetleges eszközökkel leírták — erősen hasonlítanak egymáshoz. Többször deklarálták ugyan, hogy a valódi kutatásnak a szervezet céljaiból kell kiindulnia; de „a szervezetnek” köztudottan nincsenek céljai — keze meg lába sincs —, hanem csak a benne tevékenykedő embereknek van. Ezért van szükség a szervezeti légkör kutatására.

Az iskola légkörének (klímájának, levegőjének, az iskola vagy az osztály „lelkének”, „szellemiségének” stb.) megfigyelése nem új keletű.³⁵ Mégis, az iskolai klíma-vizsgálatnak mind az eredményei, mind a módszertana nagy érdeklődést váltott ki az oktatásügyben, mert — szerencsés módon — egybeesett az iskolai vezetés már említett felülvizsgálatával. Sajnos azonban ezek a vizsgálatok hiányérzetet keltenek, nem annyira a szervezéstudományi szakemberben, mint az oktatásügy iránt elkötelezett olvasóban, aki elvárja, hogy az ilyen jellegű szervezeti vizsgálatok utat mutassanak

34. A szervezet—környezet kontingenciája azt jelenti, hogy a kutató a szervezeti jelenségeket, folyamatokat és változásokat a (társadalmi-gazdasági) környezethez való alkalmazkodásból vezeti le. Nemzetközi irodalmát legutóbb *Gyenes Antal* tekintette át (*Szervezet, környezet, hatékonyság. Szociológia*, 1980/3—4). A hazai iskolakutatásokban ezt az irányzatot leginkább *Kozma Tamás* képviselte. Jellegzetes publikációk a következők: *Csepeli György—Hegedüs T. András—Kozma Tamás*: Az oktatásügyi szervezatkutatás lehetőségei (Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.); valamint *Kozma Tamás* (szerk.): Szervezetkutatás az iskolában (MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1976.).

35. *Halász Gábor*: Az iskolai szervezet elemzése. (Sokszorosított.) MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1980.

neki. Az iskolai klímavizsgálatok eddig még nem feleltek meg ezeknek az elvárásoknak. „Eszmei mondanivalójuk” alighanem abban foglalható össze, hogy számos tanterületi légkör elfogadható, sőt együtt is lehet vele élni, bár nem felel meg még a hagyományosabb vezetéstudomány előírásainak és kritériumainak sem.

Az oktatási szervezetek és környezetük összefüggéseinek feltárásában a magyar szervezéstudománynak a többi intézményekkel szemben is kimagasló eredményei vannak. Az „ökológiai megközelítésnek” — ha nem is mindig nevezték így — az előzményei közismertek.³⁶ A mindennapi tapasztalat szintjén, más eszközökkel is sokszor leírták már az iskola és a település kapcsolatát. Az ökológiai megközelítés többlete a korábbi leírásokkal szemben kétségtelenül az, hogy a településtudományi szemléletet és ezen át a településpolitikai szempontokat vitte be az oktatási intézmények elemzésébe. Mégpedig egy olyan időszakban, amikor a településtudomány iránt megnövekedett a társadalmi érdeklődés.

Az intézmények telepítésével és az egyetemek irányításával kapcsolatos egyetemi területi kutatások kimutatták a felsőoktatás erős területi kötöttségeit, illetve a szervezetek hatását a társadalmi környezetükre mind az ún. tehetségteremtést, mind a lakossági elvándorlást, a kulturális esélyegyenlőtlenséget illetőleg.³⁷

Az ún. „művelődési városközpont” elgondolás nagyjából ugyanazokra a forrásokra vezethető vissza, mint az egyetemek regionalizálásával kapcsolatos elképzelések. Ugyanúgy az iskolák szervezetének szociológiai elemzéséből indult ki.³⁸ A szervezet—környezet említett kölcsönhatására támaszkodva többször megfogalmazták a különböző intézmények kívánatosnak vélt, ún. horizontális integrálását; még ha más kutatások kijózanítólag mutattak is rá az ilyenfajta integrációk valós társadalmi hatásaira.

Oktatáspolitikai-kutatások

Az érdekkutatás alighanem a legfrissebb kezdeményezés az oktatásügyi szervezéstudományban. A „cui prodest” valójában azonban meglehetősen régi felismerése az események okait vizsgálóknak. Elmondhatjuk, hogy Magyarországon az ilyen jellegű kutatások a téma felbukkanásával nagyjából egyidőben kezdődtek. Míg a szociálpszichológiai, később a szociológiai szemlélet és módszerek „behatolása” az oktatásügy területére egy-egy évtizedet vett igénybe, s ma sincs teljesen rendezve, ad-

36. Benedek András—Forray R. Katalin—Kozma Tamás: Területi kutatások az oktatásügyben. (Sokszorosítás.) Oktatáskutató Intézet, 1983.

37. Nemes Nagy József (szerk.): A felsőoktatás területi kapcsolatai. Felsőoktatási Kutató Központ, 1980.

38. Kozma Tamás (szerk.): Művelődési városközpontok. (Sokszorosítás.) MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1979.

dig az érdek- és politikatudományi kutatásokra gyorsan reagáltunk. Ennek előzményei a tervezés, illetve az innováció kutatásaiban keresendők.

Fejlesztési stratégiák

A szervezetek stratégiai (céljai, fejlesztési elképzelései, a vállalati „politikák”) a szerveztudomány egyik dinamikusan fejlődő és kiemelkedően fontos területét képezik. Azok az oktatásfejlesztéssel kapcsolatos kutatások, amelyek a hetvenes évek végén, épp ebben a szellemben indultak, már jellegzetesen különböztek a korábbi, ún. „koncepcionálástól”. Amint egy vizsgálat szerzői kijelentik: „a fejlesztés stratégiája a mi szóhasználatunkban nem egyéb, mint a megtervezés, a megszervezés és az irányítás-megvalósítás lehetséges útjainak egy-egy kombinációja”.³⁹ E nézeteket a már említett rendszerszemlélet, a döntéselmélet, valamint a különböző tervezési szemléletmódok erősen befolyásolták. Egyes tanulmányok ugyan konkrét döntési folyamat leírására is vállalkoznak a hazai oktatásügy történetéből; de nem annyira a döntési mechanizmusok feltárásával, mint inkább a döntéselméletük illusztrálásával törődnek.

Az oktatásügyön belüli érdekkutatások szempontjából fordulópontot jelentett az a felismerés, hogy az oktatás tervezése nem — vagy legalábbis nem pusztán — közgazdasági és tervezésmethodikai kérdés, hanem legalább ugyanilyen mértékben döntési folyamat is. A szervezetkutatások korábbi szakaszában is készültek döntésvizsgálatok. A hetvenes és nyolcvanas évek fordulójára azonban világossá vált, hogy az érdekkutatás legfontosabb terepe az oktatásügyben is a tervezés; és hogy a „társadalmi tervezés” folyamatában hogyan egyeztetethetők vagy konfrontálódhatnak az oktatáshoz fűződő különféle társadalmi érdekek. Éppen ezért az érdekek valóságos konfliktusa kerül a tervezés kutatásának is a középpontjába.

A fejlesztési stratégiák vizsgálatában jelentős állomás az ugyancsak az évtized fordulóján kibontakozott innovációkutatás. Az innovációkutatás azt a kérdést veti fel, hogy milyen mechanizmusai és milyen akadályai vannak egy-egy oktatásügyi változás megvalósulásának. Eltérően azonban a korábban kezdeményezett innovációkutatásoktól, a szervezeti innovációkutatás nem szűkül le a tartalmi változtatásokra és arra a kérdésre, hogy miért fordulnak vele szembe a pedagógusok. A szervezeti innováció „a változási folyamatoknak egy sajátos formája, amely az oktatás mindennapos gyakorlatát épp a települési-társadalmi környezet igényeihez és lehetőségeihez kívánja a jelenleginél megfelelőbb módon igazítani”.⁴⁰

39. Inkei Péter—Kozma Tamás: Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977. 92. o.

40. Nagy Mária: Innováció az oktatásügyben. (Sokszorosítás.) Oktatókutatató Intézet, 1982. 6. o.

Szervezeti érdekek

A makroszintű fejlesztési stratégiákon, valamint a tervezés-módszertani kísérleteken messze túlmutató jelentősége van az oktatásügyben is kibontakozó szervezeti érdekkutatásoknak. Erre a kutatási területre mind gyakrabban használják az „oktatáspolitikai-kutatás” kifejezést. Ez azonban korántsem azonos egy más szemlélettel folytatott „művelődéspolitikai” vagy „közoktatáspolitikai” gyakorlatra történő lebontásával.⁴¹ Ehelyett az angol *policy* szó hazai viszonyokra történő átültetését jelenti; ami sokkal inkább megközelíti a mi mai „stratégia”, „döntés”, sőt némileg a „vezetés”, „irányítás” kifejezésünket. A nálunk bevett szóhasználatban viszont a politika tulajdonképpen államigazgatást, kormányzást jelöl (angolul: *politics*).

Az így értelmezett szervezeti érdekkutatásnak az oktatásügyben is meg kell keresnie „mindazokat a társadalmi csoportokat, amelyek adott időszakban valamit várnak az oktatási rendszertől”, és azután meg kell állapítani, „milyen konkrét céljaik vannak, és mi az, amit ebből sikerült elérniük... Az oktatásügyi politika-, irányítás- vagy szervezetkutatás feladata ennek a dinamikának a megragadása.”⁴²

E vizsgálatok három szinten folytathatók: intézményi, helyi-területi és országos szinten. Ami az intézményi szintet illeti, ez többé-kevésbé szerves folytatása annak, amit az ökológiai vizsgálatok megkezdtek; csak hogy jelentős hangsúlybeli eltolódással. Itt ugyanis már nem pusztán az intézmény és a helyi társadalom kapcsolatrendszerének a leírása a kérdés — noha persze fontos kérdés az is —, hanem azoknak az irányítási és befolyásolási mechanizmusoknak a feltárása, amelyek az iskolát mint a település intézményét meghatározzák.⁴³

A középszint mindenekelőtt a megyei irányítás vizsgálatát jelenti; de nem feltétlenül csak azt (készültek egyes városi irányítási tanulmányok is).⁴⁴ E kutatások számára részben az erőforrások elosztása, részben a férőhelyek számának meghatározása stb. jelenti a valódi kérdéseket, mert itt lehet tetten érni az érdekkonfliktusokat. Esély van rá, hogy egy nagyobb lélegzetű program kirajzolja azokat az eltérő „oktatáspolitikákat”, amelyek jellegzetes eredményeket produkálnak például az oktatásügyi megyei szintű fejlesztésében. Az országos szinten történő elemzés viszont — a makroszintnek megfelelően — fontos történeti szempontokat kapcsol be a szervezetkutatásba, és az egyes főhatóságok érdekvégyesítési törekvéseit, az ún. „ágazati racionalitást” írja le az oktatásügy működésének és fejlesztésének irányításában.

41. Mezei Gyula: A közoktatáspolitikai és az iskolai munka gyakorlata. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1982.

42. Halász Gábor—Lukács Péter—Nagy Mária: Oktatáspolitikai és oktatásirányítás. (Sokszorosítás.) Oktatókutató Intézet, 1981. 7—8. o.

43. Nagy Mária: Helyi stratégiák az oktatásügy fejlesztésében. (Sokszorosítás.) Oktatókutató Intézet, 1983.

44. Halász Gábor: Megyei oktatásirányítás és politika. (Sokszorosítás.) Oktatókutató Intézet, 1982.

Egy oktatásügyi szervezetelmélet felé

Az eddig ismertetett elméletek és kutatások társadalmi jelenségnek, adottságnak, produktumnak fogták fel a szervezetet. A szervezés tudományát viszont jobban érdekli az operatív tevékenység, mint a társadalmi jelenség, produktumok elemzése. A szervezetelmélet a szervezet mint társadalmi jelenség struktúrájára, folyamataira keres valóságghű válaszokat.⁴⁵ Eközben néha szem elől téveszti, hogy maga a szervezet is a társadalmi fejlődés eredménye. Pedig a szervezetelmélet nem elégedhet meg a meglevő, adott szervezetek struktúrájának és funkcióinak elemzésével. Változásában, fejlődésében kell látnia és láttatnia őket. A szervezetekről szólva ezért mi a szervezés fogalmával kezdjük.

Szervezés és szervezet

Közhely a társadalomtudományokban — a marxista társadalomtudományokban pedig különösen —, hogy a szervezés tette az embert a történelme folyamán naggyá. Az együttműködést az egy célra irányuló különböző tevékenységek között a szervezés teremti meg. Az ember szüntelen tevékenységcserében állott és áll a természettel; ez azonban nem csupán az egyént, az individuumot érinti. Ahhoz, hogy az ember a növekvő szükségleteit kielégítthesse, már történelme kezdetén egyesítenie kellett egyéni erőit. A termelés során kialakuló munkamegosztás volt az a döntő fejlődési mozzanat, fordulópont, amelynek révén megindult az első közösségek polarizálódása, és megkezdődött az emberiség osztályharcokból álló történelme. A munka megosztása és az egyszer eredményesnek bizonyult munkamegosztás állandósítása volt az alapja a szervezetek kialakulásának.

A szervezet mint társadalmi produktum

Az elmondottakból következik, hogy ha a szervezeteket meg akarjuk érteni, legheylesebb, ha kétfelől közelítjük meg.

Az egyik megközelítési mód az, ha a munka megosztásának történeti folyamatát idézzük föl. A munkamegosztás során az egyén azokkal a tevékenységeivel kapcsolódik be a közös munkába, amelyeket a legjobban tud, a legsikeresebben gyakorol. Nem teljes egyéni voltát adja tehát, szerepe a közös munkában — mint minden más tevékenységben — mindinkább specializálódik, és egyre határozottabban korlátozódik arra, amit a legjobban tud. Mivel mindenki ugyanezt teszi, ezért a közös erő-

45. A hazai szakirodalomban ma is folyik a vita arról, hogyan is fordítsuk le a *management science* kifejezést. *Erdei Ferenc* 1966-ban, amikor a Magyar Tudományos Akadémián belül külön bizottság létrehozását kezdeményezte, az új tudománynak a „szervezéstudomány” nevet választotta. Közgazdász körökben ma elsősorban vezetéstudománynak nevezik. A jogászok természetesen legszívesebben igazgatástudományról beszélnek. A szociológusok viszont a „szervezetelmélet”, „szervezetstudomány” kifejezést indítványozzák. Az oktatásügybenj örészt a „pedagógiai vezetéselmélet” terjedt el.

feszítések egyre hatékonyabbak lesznek. A közös eredmények visszahatnak az egyéni teljesítményekre, és mind határozottabban ösztönzik az egyént szerepének kialakítására és annak betöltésére. Ebben a folyamatban a szerep kikristályosodik, és lassan mintegy „elválik” az egyén tevékenységeitől; objektivizálódik. Egyre kevésbé fontos, hogy ki tölti be a szerepet, és egyre fontosabbá válik, hogy a közös tevékenység során azt a bizonyos szerepet valaki mindenképp lássa el. A fejlődésnek ebben a szakaszában a szerep ún. pozícióvá állandósul, merevül.

A másik megközelítési mód az, ha a munkamegosztásnak ezt az állandósulását, az állandósult mechanizmusát kísérjük figyelemmel. A szervezetszociológiában ma már közhelyszerű megállapításnak számít, hogy a szervezet nem egyének, hanem pozíciók együttese. Ez persze nem azt jelenti, hogy a szervezet nem emberekből áll. Természetesen emberek együttese; csak hogy olyan együttes, amelynek a tevékenysége, a funkcionálása szempontjából másodlagos, hogy kik a tagjai. Elsődleges az, hogy milyen tevékenységeket végeznek, milyen szerepeik vannak, még pontosabban: milyen pozíciókat töltenek be. Egy-egy személy elhagyhatja a szervezetet, más pedig a helyére, a pozíciójába léphet. A szervezet tartósabb az egyének egyszeri megállapodásánál, mert tevékenységeik egyszer hatásos megosztását pozíciókká állandósította. Röviden ezt fejezi ki az előzőekben említett szervezetszociológiai megállapítás.

Hogyan állandósulnak pozíciókká a különböző emberek tevékenységei? Mi teremt kapcsolatot köztük? Az, hogy egyik pozíció a másikat feltételezi; más szóval a pozíciók nem pusztán egymás mellé rendelődtek, hanem egymás alá és fölé. A szervezetek állandósulásának fontos mozzanata a pozíciók közti alá-fölérendeltség, a hierarchia kialakulása. A szervezet olyan társadalmi együttes, amely pozíciókból tevődik össze, és e pozíciók közt hierarchikus a kapcsolat.

Közelebbről ez annyit jelent, hogy a különböző pozíciókban az embereknek kisebb vagy nagyobb hatáskörük, szűkebb vagy tágabb a jogkörük, több vagy kevesebb „hatalmuk” van a cselekvéshez. Ennek megfelelően azonban különbség van a kockázat és a felelősség vállalásában is. A jogok és a felelőségek — a hatalom és a kockázat — egyenlőtlenül oszlanak el a pozíciók között. Közvetlenül ez eredményezi a különböző pozíciók egymás alá- vagy fölérendeltségét.

A szervezetekben ez az alá-fölérendeltség előbb vagy utóbb nyílttá válik, deklarálják, és előírják a benne résztvevőknek. Ezzel tulajdonképpen lezáródik a szervezet kialakulásának első, döntő szakasza. Az előírások, a nyilvánosságra hozatal mintegy „szentesíti”, és mindenki számára tudatossá teszi, hogy a szervezet tagjaként hol helyezkedik el, s ott mit kell csinálnia. A munkamegosztás, amely a teljesítmények révén eredményesnek bizonyult, stabilizálódott, állandósult.

Sok szervezettelírást meg szokott állni itt — holott a szervezetek történetének ezzel még koránt sincs vége. A szervezetek életének első, döntő szakasza lezárult ugyan azzal, hogy a szervezet „magára talált”, kialakult. De ez még korántsem jelenti, hogy fejlődése végleg befejeződött volna. Ellenkezőleg: a kialakult szervezet fejlődése ezután indul meg. Ha megváltoznak azok a szükségletek, amelyek betöltésére a kö-

zös erőfeszítéseket koordináló szervezet létrejött, nyilván meg kell változzék maga a szervezet is. Számos történeti példát idézhetünk erre. Az ősközösség funkciótlanná vált törzsi közösségei felbomlanak, hogy új formáknak (pl. a földműves falunak) adják át a helyüket. A görög városállamok is széthullanak az új hódítók csapásai alatt. Napjainkban még több példát találhatunk a szervezetek fejlődésére: hagyományos termelési vagy lakóközösségek bomlanak fel, és alakulnak ki az új termelő szervezetek, új területi egységek.

Megismerni vagy birtokba venni?

Eddig a szervezetek kialakulásáról beszéltünk. Most a szervezetek kutatásának fő irányait, megközelítési, szemléleti lehetőségeit foglaljuk össze. Ezek persze csak másodlagos tevékenységek a szervezetek kialakulásához és fejlődéséhez képest. Az, hogy tudomásul vesszük a szervezetek létezését és működését, természetesen nem azonos azzal, hogy a szervezetek létrejönnek és működni kezdenek. De mert mindnyájan egyben szervezeti tagok is vagyunk, a szervezet megismerése ténylegesen is hozzájárul annak további fejlődéséhez.

A szervezetszociológusok és más szervezetkutató szakemberek a kutatás különböző aspektusait, megközelítéseit ismerik — nem ritkán szembeállítják azokat egymással. Az első ezek közül a szervezetet megismerő tevékenység. A szervezet megismerése szempontjából természetesen az a legfontosabb, hogy képünk legyen arról, milyen is a megismerésünk tárgya. Ez a kép ún. „analitikus kép”. Vagyis egy olyan kép, amelyet úgy alakítunk ki, hogy a vizsgált szervezetet elemeire bontjuk, megvizsgálva azt is, mi tartja össze ezeket az elemeket. E módszer eredményeképpen megismerjük a szervezet felépítését.

Nem ez az egyetlen ismeret azonban, amelyet a szervezetekkel foglalkozva szerezhetünk. Ha nem mint megismerők közeledünk hozzá, hanem mint a szervezet felhasználói, akkor működése közben találkozunk magával a szervezettel. Megtudhatjuk, hogy bizonyos intézkedéseink hatására az adott szervezet működésében mi változik meg; vagyis nem analitikus, hanem szintetikus képet is szerezhetünk róla. Persze nem árt, ha a felépítését is ismerjük; a szervezet működés közbeni megismerése azonban másfajta tudás, mintha a szervezetet a felépítése felől közelítenénk meg.

Ismét másfajta tudással rendelkezik a szervezetekről az, aki nem pusztán használja őket, hanem megváltoztatja, tovább is fejleszti. Az ilyen ember számára a szervezet a maga fejlődésében jelenik meg — múltjával és jövőjével együtt. A jelen ebben a folyamatban válik érthetővé, mint a fejlődés egyik állomása, mint átmeneti állapot a múltból a jövő felé. Az ilyen képet — az előzőktől eltérően — a szervezeti fejlődés képének nevezhetjük.

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy nem egyszerűen a megismerés lépcsőiről, fokozatairól van szó, hanem másfajta tudásról. A szervezet analitikus képe nélkül nem volna szervezetkutatás. Csakhogy a szervezet szintetikus képe nem úgy készül, hogy a szervezet analízise közben felismert elemeket elméleti úton újból összerakjuk. A szerve-

zet kívülről való tanulmányozásából voltaképp sohasem visz út egy szintetikus szervezatkép felé. Ahhoz, hogy szintetikus szervezatképünk alakuljon ki, szervezetet, szervezeteket kell „használnunk” — társadalmi tapasztalattal kell róluk rendelkez-nünk. Ez esetben azonban nem elégedhetünk meg egy empirikus képpel, egy benyo-mással arról, hogy egyik vagy másik szervezet milyen. Szintetikus képünk csak a meg- ismerő tevékenység során tudatosul; vagyis az csak akkor válik valódi tudássá, ha szervezeti tapasztalataink birtokában analitikus képet is készítünk. Ekkor viszont az analitikus kép is árnyaltabb és gazdagabb lesz.

Maga a szintetikus kép azonban még nem jelenti azt, hogy a szervezeteket a maguk fejlődésében látjuk. Ehhez nem elegendő a szervezetet egyszerűen csak „használni” — társadalmi tapasztalatokat gyűjteni —, hanem tennünk is kell valamit a megvál- toztatásukra. A szervezeti fejlődés képe annak számára világos, aki már javított, vál- toztatott, tervezett és fejlesztett is. Persze az ő számára is csak akkor válik tudatossá a fejlődés, ha szintetikus képe is van a szervezetről, ami viszont ismét az analitikus kép készítése nyomán bontakozik ki. Ilyenfórmán a megismerő tevékenység alapvetően fontos ahhoz, hogy a fejlődés képe tudatosuljon. Természetes azonban, hogy más — gazdagabb, árnyaltabb, bonyolultabb — lesz a szintetikus és az analitikus látása a szervezetről annak, akinek képe van a szervezetek fejlődéséről is.⁴⁶

Az oktatásügyi szervezet

Az oktatásügyi szervezetet is ilyen állomásokon keresztül ismerhetjük meg és „ve- hetjük birtokba”. Először beszélünk az oktatásügyi szervezet szervezeti felépítéséről (analitikus kép), majd a működéséről (szintetikus kép), végül pedig a fejlődéséről. Amikor pedig „oktatásügyi szervezetről” írunk, három egymásba illeszkedő körre gondolunk.

Az első természetesen az iskola. Látszatra nyilvánvaló, hogy az iskola a produk- tuma annak a szervezésnek, amelyről az imént már szóltunk. A második kör azon- ban átfogóbb, mint az iskola: magában foglalja az intézményt, miközben túl is ter- jed rajta. Ez a kör, amelyet egyfajta értelemben szintén szervezetnek foghatunk fel, az a társadalmi közösség, amelynek része az iskola, és amelyben a tanítás és a tanu- lás, valamint a kultúra átadása és átvétele egyrészt spontán módon, másrészt szer- vezetten is történik. Ebből a tágabb nézőpontból nyilvánvaló, hogy ami az iskolában

46. Varga József: A vezetés alapvető kérdései. Budapest, 1947.; Bene László: A vezetés tudománys megalapozása. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1970.; Ladó László (szerk.): A szervezés időszzerű kérdései. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1973.; Susánszky János (szerk.): Vezetési ismeretek. Országos Vezetőképző Központ, 1973.; Szentpéteri István: Az igazgatástudo- mány szervezésméleti alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1974.; Tóth Imre Zoltán: Szervezés- és vezetésmélet. Nemzetközi Számítástechnikai Oktató Központ, 1973.

történik, az tulajdonképpen csak részfolyamata egy egésznek: az illető társadalmi közösségben folyó hivatalos oktatásnak és a nem hivatalos, társadalmi tanulásoknak.

A harmadik kör pedig az oktatási rendszer. Bár ez nem éppen „koncentrikus” — nem tartalmazza teljes egészében az egy-egy társadalmi közösségben folyó valamenyny tanítási-tanulási tevékenységet —, mégis úgy foghatjuk fel, mint az oktatás társadalmi szintű, legtagabb meghatározóját. Amikor tehát „oktatásügyi szervezetet” elemzünk, akkor mindhárom szintet figyelembe vesszük. Vagyis az iskolai szervezetet, a társadalmi együtteseket, valamint az oktatás rendszerét mint strukturált, működő, sőt fejlődő szervezetet fogjuk fel.

2

Szociális tanulás és társadalmi változás

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

A munka fogalmát nem véletlenül hoztuk fel példaként a társadalmi tanulás kifejezés mellé. Amikor a marxizmus munkát, embert vagy környezetet mond, természetesen általánosít. Semmiképpen sem csak az egyes emberre, az ő közvetlen környezetére vagy a megfigyelhető, nyomon követhető tevékenységeire gondol. Mégsem árt külön feltenni azt a kérdést, miképpen élik túl az egyes embert azok az ismeretek, jártasságok és készségek, amelyeket a természet meghódítása közben szerzett. Hogyan lehetséges az, hogy bár az ember egyedeiben biológiaiilag múlandó, összességében társadalmilag továbbfejlődik?

Erre a csak látszólag naiv kérdésre a társadalmi tanulás fogalma adja meg a választ. Amikor a munkáról úgy beszélünk, mint a társadalmi fejlődés alapvető kategóriájáról, akkor az ember és a környezet tevékenységcseréjét hangsúlyozzuk. Amikor a tanulásról szociológiai értelemben beszélünk, akkor pedig a nemzedékek közti tevékenységcserét emeljük ki. Ez az a tevékenységcsere, amelynek során az új generációk az előtük járók helyére lépnek, átveszik addigi eredményeiket, és továbblépnek a környezet meghódításában. *A társadalmi tanulás tehát a nemzedékek közti tevékenységcsere.* A következőkben részletesebben is megvizsgáljuk, mi történik e tevékenységcsere közben.¹

1. Ez a fejezet — rövidített formában — tanulmányként is megjelent. Magyar Pedagógia. 1982. 4. szám.

A társadalmi tanulás folyamatai

Szocializációs folyamatok

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

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

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

Ennek az ellentétnek az az oka, hogy eltérő megközelítéseket kapcsolunk egybe, amikor szocializációs-perszonalizációs folyamatról beszélünk. A tanulási folyamatnak az az egyik eredménye, hogy az ember tagjává válik azoknak a társadalmi együtteseknek, amelyek őt körülveszik. Eredetileg ezt a folyamatot ragadták meg és értelmezték a szocializációs elméletek.²

Miközben azonban az ember megtanulja az élethelyzeteit megoldani, más is történik vele: fokozatosan megtanulja kitűzni a saját céljait. És ez valójában fordulópont a fejlődésében. Hiszen eddig a tanulásának az volt a motorja, hogy megfelelő érési szintre elérve — saját és mások tapasztalatai alapján — reagálni tudjon a környezet kihívásaira. Vagyis eddig környezetének a kihívásai voltak az elsődlegesek, és az emberi tanulás a másodlagos, követő jellegű. Miközben azonban számos helyzetben döntött már, egyre szelektívebben fogadja el és reagálja le környezetének kihívásait. E döntésekre visszapillantva egyre inkább úgy látja, hogy a korábbi döntések nemcsak az adott helyzetet oldották meg, hanem egyúttal az újabb döntéseket is — többé

2. K. R. Mühlbauer: Sozialisation. Eine Einführung in Theorien und Modelle. München, 1980.

vagy kevésbé — meghatározták. Ez pedig egyre inkább lehetővé teszi, hogy az ember olyan döntéseket hozzon, amelyek nem egyszerűen és közvetlenül válaszok a környezeti kihívásokra; nem pusztán a szükség diktálta tevékenységet marxi szóhasználat-tal *öntevékenységnek* nevezzük. Az életünk során hozott döntések emlékezetünkben egyre inkább a saját sorsunként jelennek meg, saját magunk személyiségeként éljük át őket.³

Társadalmi stabilitás — társadalmi innováció

A szocializációs folyamatban az új generáció átveszi az előző nemzedékek tapasztalatait, tevékenységeit és normáit. Egy-egy társadalmi közösség tapasztalatait, tevékenységeit és normáit — összességében, összefüggéseiben és egymásra hatásaiban, azaz a maguk rendszerében — az illető társadalmi közösség kultúrájának nevezzük.

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

A kultúra áthagyományozásán értjük tehát ezeknek az elemeknek egyik nemzedékről a másikra öröklését. Ez az áthagyományozás teszi lehetővé, hogy az egyes tapasztalatok, tevékenységek, normák rendszerekké álljanak össze; a tapasztalat-, a tevékenység- és a normarendszerek pedig egy-egy társadalom viszonyrendszerévé formálódjanak. A meglevő tapasztalatok, tevékenységek és normák áthagyományozása stabilizálja a társadalmat.

Ugyanakkor azonban az is nyilvánvaló, hogy ezeket a tapasztalatokat meg kell szerezni; a tevékenységeket ki kell alakítani; a normákat meg kell teremteni. Más szóval minden társadalom csak akkor él tovább, ha új kultúraelemekkel képes gyarapodni (társadalmi innováció). Ez a folyamat látszólag ellentétes az előbbivel: minél erősebben stabilizálódnak egy-egy társadalmi viszonyrendszer meglevő elemei, annál nehezebben gyarapodhat új elemekkel.⁴

Ez az ellentmondás azonban csak látszólagos. A kultúrát hordozó emberek az előtük járó generációtól megtanulják a tapasztalatokat, a tevékenységeket és a normák rendszerét. Éppen ezáltal válnak felkészültekké arra, hogy új tapasztalatokat szerezzenek, új tevékenységeket tegyenek általánossá, és új normákat alakítsanak ki.

A társadalmi tanulás tehát lehetővé teszi, hogy egy-egy nemzedék ne csak átadja-átvegye a meglevő tapasztalatokat, tevékenységeket és normákat — illetve ne kell-

3. Horváth György: Személyiség és öntevékenység. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

4. Maróthy Andor: Bevezetés a marxista kultúraelméletbe. (Egyetemi jegyzet.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

jen minden generációnak tiszta lappal indulnia, mindent újból kezdenie, kitalálnia —, hanem biztosítsa is a hagyomány továbbélését és az új alkotások megjelenését, vagyis a társadalmi változás dinamikáját.

A társadalmi változás szervezeti dinamikája

A társadalmi változás értelmezése napjaink szociológiájának egyik központi kérdésévé vált. A nem marxista szociológusok igen sokféle közelítéssel kísérleteznek; közülük nem egy közeledik vagy éppen közel jár a marxizmus társadalomelméletéhez.⁵ A marxizmusnak ugyan kialakult fogalomrendszere van a társadalmi fejlődés alapvető magyarázatára; az átfogó kereteken belül azonban sok esetben hiányzik a változás mikrofolyamatainak történeti (statisztikai) leírása, illetve fordulópontjainak előrejelzése. Annyit természetesen tudunk, hogy a társadalmi változások kétféleképpen lehetnek, vagyis a társadalom fejlődése ellentétes irányú folyamatok eredője.

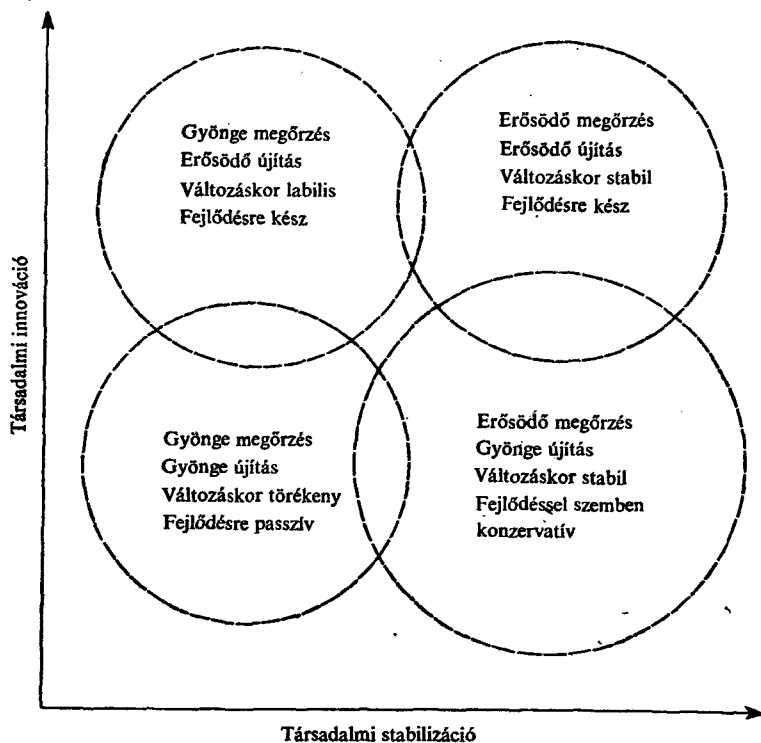
Az egyik folyamat a társadalom meglevő viszonyrendszerét állandósítja, stabilizálja. Más szóval a társadalom közösségeit tartóssá teszi, megtartja. Ezt a társadalmi integrációt, stabilizációt a kultúra meglevő elemeinek áthagyományozódása, átörökítése, továbbélése eredményezi. Mivel a társadalmi közösség tagjai közös tapasztalatokat, tevékenységeket és normákat sajátítottak el, fő törekvéseik is egybeesnek egymással.

A másik folyamat a társadalom meglevő viszonyati megszünteti, ennek következtében tehát a jelenlegi társadalmat megváltoztatja, átalakítja. A társadalmi innováció azt jelenti, hogy új meg új tapasztalatok, tevékenységek és normák jelennek meg a társadalmi közösségben. A társadalmi közösség tagjai pedig ennek következtében egymástól eltérően válaszolnak a környezeti kihívásokra.

A társadalmi változások e két fajtája ellentétben áll egymással; de mindkét irányú változás feltételezi egymást. Stabilizációs folyamat híján a társadalmi közösségek időlegessé válnak, gyorsan felbomlanak, és törekenyek lesznek akkor, amikor környezeti „kihívás” éri őket. A stabilizáció azonban, ha egyoldalúan felerősödik, visszaszorítja az új tendenciákat, és változásra képtelenné teszi, konzerválja a társadalmi közösséget. A stabilitás tehát önmagában nem elegendő a társadalmi változáshoz.

Innováció híján a társadalmi közösségek ugyancsak nem változnak; hiszen új tapasztalatok, tevékenységek, normák nem bukkannak fel, és nem bontják meg a társadalmi közösség fennálló viszonyrendszerét. Az innováció rendkívüli felerősödése önmagában azt eredményezi, hogy az új tapasztalatok, tevékenységek és normák átadása már lehetetlenné teszi a régiek megőrzését, ami mindenfajta intézményszerű társadalmi viszony egyszerre történő felbomlásával fenyeget. Ez pedig a tár-

5. K. H. Tjaden: Szociális rendszer és szociális változás. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1977. 152—211. o.



2.1. ábra

Stabilitás és innováció a társadalmi közösségek változásában

sadalmi közösség létét veszélyezteti; vagyis az innovációs folyamatok önmagukban ugyancsak nem lennének elegendőek a társadalmi változáshoz.

Ahhoz, hogy a társadalom folyamatosan változzon, a stabilizáló és az innovatív folyamatok dinamikus egyensúlyára van szükség.⁶ (Ennek a dinamikus egyensúlynak a különböző állapotait szemléltetjük a 2.1. ábrán.) A dinamikus egyensúly a fennálló egyensúlyi helyzet olyan megbontását jelenti, amelynek következtében magasabb szintű egyensúlyi helyzet állhat majd elő. Egy ilyen magasabb szinten előállott helyzetet a megőrzés és a megújítás egymást kölcsönösen erősítő folyamata jellemzi. Az innovációs folyamatok épp azért válnak erősebbekké az ilyen társadalmi közs-

6. A következőkben főként *Eztioni* gondolatmenetét idézzük föl. *A. Eztioni: The Active Society.* New York, Free Press, 1968. A társadalmi változásnak és az oktatás kapcsolatának természetesen különféle további megközelítései is lehetségesek. Ezeket ismertette a hazai szakirodalomban legutóbb *Kozma Tamás: Oktatásszociológiától a társadalompolitikáig.* (Világosság, 1983/7.).

ségben, mert egyre több tapasztalat, tevékenységforma és norma halmozódott fel, áll készen és használható fel — nem kell tehát újra kitalálni. Mindez a korábbinál tartósabbá teheti a társadalmi közösséget, és így továbbra is alkalmas terepe marad a gyorsuló ütemű újításoknak. Minden társadalmi-gazdasági formáció fejlődésének virágzó szakaszában modellként tanulmányozható, miként erősítik egymást a stabilizáció és az innováció folyamatai.

A társadalmi tanulás szervezeti keretei

Eddig a szociális tanulás értelmezésével foglalkoztunk. Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a tanulás — ahogyan itt használjuk — mindig társadalmi tevékenység. Ez közelebbről azt jelenti, hogy a tanulás társadalmi közegben, társadalmi keretek közt zajlik le. A következőkben a tanulás társadalmi kereteiről lesz szó. Ha ezeket a társadalmi kereteket abból a szempontból csoportosítjuk, hogy milyen a szervezethezük, vagyis tagjaik között milyen kötélekek állnak fenn, akkor két típust különböztethetünk meg. Az egyik a *csoport*, a másik pedig a *szervezet*.

A csoportot a szervezettől általában úgy szokás megkülönböztetni, hogy leírják a szerkezetüket, azután pedig leírják a bennük lejátszódó folyamatokat. A következőkben — egyelőre még újszerű módon — egyet fogunk kiemelni ezek közül a folyamatok közül: a társadalmi tanulási folyamatot.⁷ Először a csoportot, azután pedig a szervezetet fogjuk abból a szempontból jellemezni, hogy ki, kitől, mit és milyen módon tanul benne.

Társadalmi tanulás a csoportban

A társadalmi csoportban folyó tanulás egyik jellemzője az, hogy valamennyi csoporttag tanul. A tapasztalatok, tevékenységek és normák átvétele ugyanis minden csoporttagra vonatkozik; a csoport tagjának lenni ebben az értelemben egyenlő azzal, hogy ugyanazokat a kulturális elemeket sajátítja el mint a többi tag, miközben ugyanolyan kulturális elemekkel gazdagítja a csoport közös kultúráját. Ez a társadalmi tanulás folyamatos, ami azt jelenti, hogy egyszerre valamennyi tevékenységben lezajlik, legyen az akár munka vagy játék. A csoportban folyó társadalmi tanulás egyben permanens abban az értelemben is, hogy mindaddig vonatkozik az egyénre, ameddig ő a csoport tagja marad. A társadalmi tanulás lezárulása egyértelmű a csoportból való kiválással. Az egyén úgy válik ki a csoportból, hogy nem tanulja meg többé a közös kulturális elemeket.

A csoportban folyó társadalmi tanuláshoz — az előzőekből következően — jellemzője az is, hogy mindenki „tanító”. Másként fogalmazva: a „tanuló” és a „ta-

7. Gergely Attila: Szervezetek tanulás céljára. (Sokszorosítás.) MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1979.

nító” szerepe itt kölcsönös; mindenki felveheti egyik helyzetben az egyik, másikban pedig a másik szerepet aszerint, hogy ki kinek közvetíti a kulturális elemeket, s ki kitől veszi át őket. Mégis megjegyezzük, hogy a csoport szerkezetének megszilárdulásával párhuzamosan a „tanító” hatalma is kialakul. Az állandósuló csoportok egyik vezető szerepe azé a csoporttagé, aki felfedezi és terjeszti az új tapasztalatokat, tevékenységeket és normákat, s akit ebben az értelemben követnek a többi csoporttagok. Mégis csupán idézőjelben használtuk a „tanító” szerepmegjelölést. Itt ugyanis — hiszen csoportról van szó — senki sem jelöli ki a „tanítót”. A „tanítói hatalom” tehát hivatalosan körülírhatatlan, karizmatikus.

A csoportban a társadalmi közösségnek a teljes kultúráját tanuljuk. Közelebbről azokat a tapasztalatokat, tevékenységeket és normákat, amelyek a közösség viszonyrendszerét alkotják. A tapasztalatok egyrészt pszichikus képződményeket jelentenek, másfelől pedig a művi környezetben eltárgyasult dolgokat (mint pl. technikai környezetünk). A tevékenységek rendszere magában foglalja a csoportra jellemző és csoportonként változó beállítódásokat (stabil reakciókészségeket), valamint a magatartásmintákat. A normák rendszerét pedig az értékek alkotják, amelyekre tevékenységünkkel törekszünk, illetve a szankciók (jutalmazások és büntetések), amelyek egyes dolgokat értékessé, fontossá tesznek a számunkra — pozitív vagy negatív értelemben egyaránt. A csoport „tanterve” — valójában „rejtett tanterv”, ahogyan az informális csoportok hatását jellemezni szokás⁸ — felöleli a teljes társadalmi viszonyrendszert, amely a csoportot jellemzi.

A csoportban folyó társadalmi tanulásra egyfelől az identifikáció, másfelől a szankcionálás jellemző. Az identifikációs folyamatban a csoporttag utánozza azt, akitől tanul; különösen szoros kötelék esetében valósággal azonosul vele. A tapasztalatok, tevékenységek elemeit ebben az utánzásban—azonosulásban sajátítja el. Az identifikáció eredményességét a szankcionálás biztosítja. Ez azt jelenti, hogy az informális „tanító” — valamint a többi csoporttag — a legkülönbébb formában, eszközzel ismerteti el az identifikációt, az utánzást (azonosulást), vagy éppen ösztönözheti rá a csoportba beilleszkedő új tagot. Miközben a szankcionálással a csoport serkenti a tagját a közösség tapasztalatainak és tevékenységeinek az átvételére, egyúttal továbbítja neki a szankcionálásnak az e csoportra jellemző formáit, kialakítja azoknak a dolgoknak a skáláját, amelyeket — pozitív vagy negatív értelemben — fontosnak, értékesnek tart. Azaz ebben a formában származtatja át a csoportra jellemző normarendszert.

8. B. Bernstein: Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről. [Ferge Zsuzsa, Háber Judit (szerk.): Az iskola szociológiai problémái.] Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1974.

Szervezeti tanulás

Az elmondottakkal szemben a szervezeti tanulás egyik jellemzője éppen az, hogy hivatalosan nem mindenki tanul benne, hanem csak az, akire a „tanuló” szerepét kiosztották. Ez annyit jelent, hogy a szervezetben vannak olyanok, akik éppen azért vannak a szervezetben — a szervezet egy meghatározott pozíciójában; például: a tanműhelyben, az iskolai osztályban, a tanárjelölteknek behozott székeken, a gépkocsi segédvezetői ülésén és így tovább —, hogy ott elsajátítsák, amit számukra előírtak. Mivel a „tanuló” szerepe éppúgy hivatalosan körülírt szerep, mint másoké a szervezetben, ezt a szerepet sem kell folyamatosan gyakorolni. A szervezeti tanulás éppúgy szakaszokra bomlik, mint minden más szervezeti tevékenység; van benne „munkaidő”, következésképp van szabadidő is.

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

Míg a csoporttanulás tartalma a csoport teljes viszonyrendszere, addig a szervezeti tanulás tartalma (tanterve, programja, követelményei) hivatalosan elő van írva. A szervezeti tanulás programját a szervezet célra orientáltan, a teljes társadalmi tudásból válogatja ki. Egyes esetekben csupán szakmai tudást nyújt, azaz a tapasztalatoknak, tevékenységeknek és normáknak azt a részét, amely a társadalmi munkamegosztásba való belépéshez szükséges. Más esetekben nyújthatja az ún. ünnepnapit tudást, vagyis a kultúrának olyan elemeit, amelyek nem a társadalmi munkamegosztás szerrint vannak kiválogatva, hanem a társadalmi struktúrában való elhelyezkedést hivatottak szimbolizálni.⁹ Más kulturális elemek mind az egyik, mind a másik tantervvel párosulhatnak — létrehozva a hivatalos és a rejtett tanterv egészét, amely a szervezeti tanulásokra számos kutatás szerint annyira jellemző, s amely a szervezeten belül is végbemenő csoporttanulások következménye.

Míg a csoportban folyó társadalmi tanulásban az egyén az egész tevékenységével részt vesz, addig a szervezeti tanulás az egyén teljes személyiségétől elidegenített tevékenység. A tanulás céljait és szervezeti formáit hivatalosan előírták, így természetesen szankcionálni lehet őket. Következésképpen különválnak, majd elszakad más egyéb

9. *Ferge Zsuzsa*: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976. 37—58. o.

— akár a szervezetben magában is lejátszódó — tevékenységektől. Mindez azután elhomályosítja a lényegét: hogy a szervezeti tanulás a társadalmi tanulás része, annak intézményesített mozzanata.

Oktatás. A társadalmi tanulás intézményesül

Bár a különböző szervezetelméletekben hagyománnyá vált a csoport és a szervezet közti különbségtétel, meg kell jegyeznünk, hogy ez statikus szemléletet tükröz. Mert igaz, hogy sok példát tudunk felhozni a csoportra és a szervezetre egyaránt, de ha bármelyik példánkat közelebbről megnézzük, aligha beszélhetünk tiszta típusokról. A szervezetkutatásnak hagyományosan fontos és érdekes vizsgálati területe a kétféle társadalmi együttes — a csoport és a szervezet — kapcsolódási pontjainak megtalálása.

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

Ha a csoport és a szervezet közt nemcsak a különbségeket keressük, hanem a változás jegyeit és a fejlődés irányát is, akkor különösen fontossá válnak a bennük lejátszódó társadalmi tanulások. Arra kell figyelniük, hogy a bennük lejátszódó tanulási folyamatok következtében miként változik meg egy-egy társadalmi együttes. Hogyan válik — épp a tanulási folyamat eredményeképpen — a csoportból szervezet, illetve a szervezet miként bomlik ismét fel önmagán belüli csoportokra?¹⁰

A csoportok fejlődésének egy korai szakaszában tagjaik törekvései nagyjából egybeesnek. Ez alakít ki egyetértést a tagok között. A csoportban végbemenő tanulási folyamat egyik eredménye az, hogy ez az egyetértés erősödik, a csoport fokozatosan stabilizálódik. Viszonyrendszerének megőrzése azzal is járhat, hogy egyoldalúan segíti az áthagyományozást és a szocializálást, folyamatosan gyengítve ezzel az innovációt. Ez lassítja, végül meg is akaszthatja a benne végbemenő tanulási folyamatot. A fejlődésnek ebben a folyamatában a tanulás zsákutcába került, és a csoport többé nem alkalmas színtere a tanulásnak.

A csoportban végbemenő tanulási folyamatok másik eredménye, hogy a csoport tagjainak innovativitása nő. Ha ez a folyamat egyoldalúan erősíti önmagát, akkor

10. R. Beckhard: A szervezetfejlesztés stratégiája és modelljei. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1974. 44—66., 129—147. o.

ebből az következik, hogy az új elemekkel szemben a régiek háttérbe szorulnak; az egyénileg kitűzött célok kifelé visznek a társadalmi közösségből. Következésképp a csoport felbomlik, és nem tud tovább keretet nyújtani a megindult tanulási folyamatoknak. A csoporttanulás ebben az esetben a saját kereteit számolja fel.

A tanulás állandóvá tételéhez olyan társadalmi közösségre van szükség, amelyben az innováció folyamatos anélkül, hogy a társadalmi közösséget megszüntetné. Viszont másfelől a társadalmi közösséget összetartó hagyomány, a stabilitás is folyamatosan erősödhet anélkül, hogy az újítást elnyomná. Más szóval a szervezet egy olyan fejlődésére van szükségünk, amely egyre inkább lehetővé teszi a szociális tanulást, miközben önmaga ennek egyre megfelelőbb keretévé válik.

Egyes nevelési irányzatokban hosszú ideig divat volt — s divat ma is — a csoporttanulást a szervezeti tanulás fölé rendelni. Elégge nyilvánvaló, hogy miért: az intézményesített tanulás kiüresedhet; nem teszi lehetővé vagy a felszín alá szorítja a társadalmi tanulás valós folyamatait. A szociális tanulás állandóvá tételéhez azonban a csoportok nem nyújtanak megfelelő társadalmi biztonságot. Nem csoporttanulásra van szükségünk a szervezeti tanulás helyett — hanem jó tanulási szervezetre a rossz helyett.¹¹

Oktatás és társadalmi változás

Eddig a társadalmi tanulás szervezeti kereteit vizsgáltuk. Elméleti megállapításokat tettünk a társadalmi folyamat és a társadalomban bekövetkező változások törvényszerű összefüggéseiről.

A következőkben a problémát tartalmi oldalról közelítjük meg. Azt a kérdést tesszük fel, hogy miként járul hozzá a társadalmi tanulás a társadalmi modernizációnak ahhoz a folyamatához, amely a hetvenes és nyolcvanas évek fordulóján hazánkban felgyorsult. Elégge képzett és iskolázott-e a mai magyar társadalom ahhoz, hogy ez a reformfolyamat ne szigetelődjék el a gazdasági szférában, hanem egy átfogóbb társadalmi modernizációs folyamattá váljék?

Elemi műveltség és társadalmi peremhelyzet

Máig nem sikerült megállapítani azt a „műveltségi minimumot”, amely ahhoz kell, hogy a társadalmi modernizáció eredményesen mehessen végbe. Történeti és szociológiai-közgazdasági elemzések azonban sokszorosan utaltak rá, hogy az adott társadalom népességének alapképzettsége nélkülözhetetlen a sikeres fejlesztési folyamat-hoz; és hogy az alapképzésben felfedezhető hiányok szoros kapcsolatban állnak a

11. Ami persze többek közt éppen a csoporttanulás előnyeinek átmentését, stabilizálását jelenti. Lásd az ilyen kísérletekről szóló áttekintések közül például *T. Husén: The School in Question* (Oxford University Press, 1979.) című művét.

2.1. táblázat

A korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók alakulása Magyarországon (1900—1980)

(Százalék)

| Év | Az 5—24 éves népesség iskoláztatása | Az 5—19 éves népesség iskoláztatása | A 6—17 éves népesség iskoláztatása |
|------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| 1900 | 27,5 | 35,5 | 38,0 |
| 1910 | 25,5 | 36,5 | 39,2 |
| 1920 | 30,0 | 38,0 | 47,4 |
| 1930 | 36,0 | 48,2 | 59,1 |
| 1940 | 34,0 | 45,4 | 57,0 |
| 1950 | 43,8 | 57,1 | 73,4 |
| 1955 | 43,2 | 58,5 | 73,5 |
| 1960 | 49,7 | 63,0 | 78,5 |
| 1965 | 52,0 | 65,5 | 78,8 |
| 1970 | 46,0 | 60,0 | 72,0 |
| 1975 | 47,0 | 65,0 | 85,0 |
| 1980 | 57,3 | 74,2 | 93,6 |

Forrás: Nagy József: Az iskolafokozatok távlati tervezése. Tankönyvkiadó, Budapest, 1970. KSH, Oktatás-művelődés 1950—1980.

Megjegyzés: Az adatok az egyes iskolatípusokba beiratkozottak arányát adják meg a vonatkozó korcsoport százalékában.

modernizációs folyamat lassulásával.¹² Jan Tinbergen és Hector Correa már a hatvanas években kiterjedt statisztikai elemzésekkel félszáz ország adatainak elemzése alapján bizonyították a foglalkoztatási struktúra és az iskolázottság közti összefüggést.¹³ Az azonos módszerrel készített hazai tanulmányok is történetileg szoros összefüggést mutatnak a foglalkozási szerkezet és az iskolázottság alakulása között; jóllehet eddig az iskolázottság kívánatos fejlődését jelezték előre a foglalkoztatottság alapján, nem pedig a modernizáció esélyeit és korlátait az alapképzettség növekedése mentén.¹⁴

A magyar alapiskolázottsági adatok történeti áttekintéséből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy nálunk a modernizáció egyik, más tényezőktől relatíve független összetevője: az alapképzésben végbemenő fejlődés. Ezt a fejlődésvonalat a 2.1. táblázatban mutatjuk be. Előzményként figyelembe kell vennünk, hogy Magyarország — a kelet-közép-európai térség néhány más országától eltérően — a második világháborút és a szocialista átalakulást viszonylag magasabb iskolázottsági szinttel kezdte

12. Európai adatokat ismerteti Berend T. Iván: Gazdaság — műveltség — társadalomtudomány című művében. (Öt előadás gazdaságról és oktatásról. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1978. 139. o.)

13. J. Tinbergen—H. Correa: Quantitative Adaptation of Education to Accelerated Growth. Cyklos, 1962/4.; H. Correa: The Economics of Human Resources. Amsterdam, 1963.

14. Nagy József: Az iskolafokozatok távlati tervezése. Tankönyvkiadó, Budapest, 1970.

meg (ha az alapképzettség helyzetét például az írástudatlanok számával jellemezzük). E tekintetben a kép tehát biztató; távolról sem olyan rózsás viszont, ha a (középfokú) végzettségűek arányszámát nemzetközi összehasonlításban elemezzük. A problémát elsősorban a (középfokú) képzés nemzetközi összehasonlításban igen alacsony hatásfoka és visszatartó képessége okozza; egyes iskolatípusokból 15–25 százalékos a hallgatók kimaradása (elsősorban a szakmunkásképzésből), jóllehet más iskolatípus megtartó képessége lényegesen jobb. Rendkívül alacsony hatásfokú a (középfokú) esti és levelező képzés, ha az érettségizettek 40 százaléka 1980-ban is esti-levelező tagozaton szerezte meg az érettségi bizonyítványt. (1975: 36 százalék; 1970: 28 százalék.) A félig formalizált, nem iskolarendszerű képzések hatásfoka pedig még az iskolarendszerű képzésnél is jóval alacsonyabb. A képzések hatékonyságának alacsony színvonalát a modernizációs folyamat továbbvitelében igen jelentős akadálynak látjuk.

A modernizációs folyamat jelentős akadályát képezik azok a társadalmi peremcsoportok, amelyek az iskolázás előbb vázolt terjedésének hatásaiból fokozatosan kimaradnak. Az általános iskolát 1980-ban a tizenhat éves fiatalok 4,8 százaléka nem végezte el (1975-ben 10,3; 1970-ben 9,6 százalék). Ebben az arányban azonban bennefoglaltatnak azok is, akik egyszer vagy kétszer megbuktak; szabályos időben (14 éves korára) csak a gyerekek 82 százaléka fejezte be az általános iskolát. Bár az arány az évek folyamán kétségtelenül javult, mégis csaknem 20 százaléka a beiratkozottaknak nem szerezte meg az általános iskolai végzettséget (és évente még 1–2 százalékot tesznek ki azok, akiket nem lehet iskolai képzésben részesíteni). Minthogy az általános iskolai végzettség nemcsak a szakma tanulásával és betanításával van összekötve, hanem egyéb társadalmi javak és pozíciók elérésével is, az általános iskolai képzettség hiányosságai további hátrányokkal fonódnak össze, és súlyosbítják őket. (Bűnözés, egészségügy, lakásproblémák, valamint a deviancia számos más jelenségei is.)

A többoldalon hátrányos helyzetű társadalmi csoportok az ország egyes térségeiben területileg is koncentrálódnak. Így az alacsony képzettség problémája rendszerint egyszerre jelentkezik nemcsak a településfejlettségi gondokkal — s ezen belül az iskola hiányával —, hanem egyúttal a munkavállalási lehetőségek korlátozott voltával, vagy a nem fejlődőképes, stagnáló gazdasági szerkezettel. Az alacsonyan képzett, továbbképzésre nem vagy csak kevésbé alkalmas munkaerőt így nemcsak egy-egy térség adott gazdasági szerkezete „termeli ki” magából, hanem az ilyen színvonalú alapképzés maga is hozzájárul bizonyos fejlettségi szint stagnálásához, a meglevő hanyatlásához. Az ország egyes térségeiben ezt a jelenséget már a korábbi években is ki lehetett mutatni: így a délnyugati peremvidékeken, elsősorban az erodáló aprófalvakban, kis településeken, illetve az északkelet-magyarországi régió nehéziparának fejlődési rendellenességeiben.

Nehézbb tetten érni a modernizáció akadályait magának az alapképzésnek a minőségében; noha köztudottan itt is számottevő hiányosságaink vannak. Az iskolai teljesítménymérések azonban utalnak a meglevő képzettség esetenként súlyos hiányos-

ságaira. Az alapképzettség hiánya akadályozza, hogy a társadalmi termelés folyamatába teljesértékűen tudjanak bekapcsolódni még azok is, akik egyébként normál korban, a többiekkel együtt lépnek iskolába és végzik el alapfokú tanulmányaikat. Az alapképzés mennyiségi és minőségi hiányossága hosszú távon a reformfolyamat egyik legjelentősebb szubjektív akadályá.

Szakképzés és technológiai váltás

A társadalmi modernizáció oktatási tényezői közül kétségkívül a szakképzettség a legfontosabb. Különösen ha a modernizációt gazdaságfejlesztésre szűkítjük le, válik nyilvánvalóvá, hogy a rendelkezésre álló munkaerő szakmai összetétele statisztikailag is kiszámítható módon határolja be a fejlesztés ütemét.¹⁵ Bár az erre alapított modernizációs törekvések egyes fejlődő országokban a hatvanas és hetvenes években látványos kudarcot vallottak, kétségtelen, hogy a modernizálási folyamat és a munkaerő mindenkorai képzettsége között a napi gyakorlatban is kölcsönös összefüggés van. Ezért társadalmunk modernizációs folyamatában a munkaerő képzettségének összetétele és színvonala kiemelt helyen szerepel.

A modernizációs folyamat továbbvitele jóval magasabb képzettségű, részben pedig más összetételű munkaerőt feltételez, mint a mai. A termelés fejlődése a legtöbb területen minden bizonnyal több szaktudást követel. Ebben nyilvánul meg a technikai fejlődés „szívó hatása” a munkaerő képzettségére. Kérdés azonban, hogy ez a „szívó hatás” valójában mennyire tud érvényesülni; azaz milyen lesz a munkaerő-szükséglet fedezete. Míg a szakmunkások kínálata az ezredfordulóig megközelíti a szükséglet másfélszeresét, addig a segédmunkások kínálata nem éri el a feltételezett szükségletnek a felét.¹⁶

Miként alakulhat ez ki? Elsősorban azért, mert jelenleg (1980) egy-egy korosztály mintegy 65 százaléka szerez szakképzettséget nappali tagozaton, és ez az arány a munka melletti képzési utak révén még 10–15 százalékkal növekszik. Formálisan tehát az előrejelzett munkaerő-szükségletet nemhogy kielégíti majd a munkaerő várható képzettsége, hanem még meg is haladja, s nem jelentéktelenül. A szakma, a tevékenységterület megváltoztatása viszont azt jelzi, hogy nemcsak a képzettség szintje, hanem a szerkezete is eltér a várható munkaerő-szükséglettől. A folyamatot természetesen befolyásolja a munkaerő-szükséglet területi egyenlőtlensége, illetve a munkalehetőségek és a településhálózat egymásnak nem megfelelő volta.

A szakképzésnek az előzőekben vázolt rendkívül ellentmondásos folyamata a társadalmi modernizáció másik súlyos akadályá. Ha nem tudjuk magasabb szintre emelni

15. Jánossy Ferenc: A gazdasági fejlődés trendvonala és a helyreállítási periódusok. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1966. A fejlődési perspektívákról lásd még a szerző Egy evolúciós alternatíva című cikkét (Valóság, 1982/2).

16. Itt és a következőkben az Országos Tervhivatal irányításával, a hosszú távú tervezés munkálatai során (1978–81) kidolgozott számításokat használtuk fel.

a mostani nagy tömegű szakmunkásképzés színvonalát, és nem tudjuk ezt a fajta végzettséget a hagyományos szakmák zártságából kiszabadítani, akkor „túlképzés” címen is csupán alacsony alapképzettségű, következésképp változásra, innovációra és modernizálásra mind kevésbé képes munkaerővel állunk rövidesen szemben.

Középfokú képzés és közvetlen termelésirányítás

Történeti és szociológiai tanulmányok az utóbbi időben részletesebben is elemezték, hogy a kelet-közép-európai régió országainak modernizációs folyamatában miért fektettek nagyobb hangsúlyt a politikai felépítményre, különösen annak egyes ideológiai elemeire.¹⁷ Ez többek között a politikai és a szakmai szempontok szembeállításában is kifejezésre jutott; annyira, hogy a szakképzettség és a szaktudás a társadalom különböző intézményrendszerének irányításában (közigazgatás, oktatásügy, munkahelyi vezetés) tartósan háttérbe is szorult. Kétségtelen, hogy a vezető posztokat betöltő szakemberek iskolázottságának és képzettségének átlagosan alacsony, összehasonlításban pedig rendkívül ellentmondásos képe a modernizáció továbbvitelének olyan akadálya, amely a folyamatot már a közeljövőben is számottevően fékezni fogja.

Egy statisztikai elemzés¹⁸ az 1980-as népszámlálási adatok alapján kimutatta, hogy a gazdasági szférában dolgozó mintegy 42 ezer ún. felső vezető (vezérigazgatók, műszaki igazgatók, főmérnökök stb.) 53 százalékának volt felsőfokú, 40 százalékának pedig csak középiskolai végzettsége. E felső vezetők 6 százaléka csak általános iskolát végzett. (Sőt, több mint 70 olyan felső vezető volt az országban, akinek még a nyolcosztályos általános iskolai végzettsége sem volt meg.)

Kiemeljük a véleményünk szerint legfontosabb csoport, a termelés közvetlen irányítóinak iskolázottságában és képzettségében mutatkozó súlyos ellentmondásokat. Magyarország kereken ötmillió aktív keresője közül mintegy 300 ezren töltenek be ún. középfokú (műszaki) munkakört. Ide tartoznak a különböző építészvezetők, az üzemi vezetők, a művezetők, a műhelyfőnökök, a műszaki ügyintézők (szerkesztők, diszpécserok, műszaki ellenőrök stb.), valamint a műszaki rajzoló, a laboránsok, az anyagvizsgálók. Ennek a mintegy 300 ezer kulcsfontosságú szakembernek nagyon vegyes az iskolázottsága és a képzettsége. Sok helyütt mérnöki, üzemmérnöki és más felsőfokú diplomával dolgoznak. Jelentős részük — főleg nők — középiskolai végzettséggel rendelkeznek. De elgondolkodtató, hogy még a középszintű műszaki vezetők közt is van, nem is kis arányban, akinek érettségije sincs; a művezetők, műhelyfőnökök között pedig minden harmadik csak általános iskolát végzett.

17. *Kulcsár Kálmán*: A modernizáció — a fogalom és a valóság. Magyar Tudomány, 1981/6. *Kulcsár Kálmán*: A társadalmi változások és a modernizáció Magyarországon. Társadalomkutatás, 1983/1. *Szilcs Jenő*: Európa három régiója. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1983.

18. *Munkaügyi Kutató Intézet*: A gazdasági felsővezetők élet- és munkakörülményei. Munkaanyag az MTA Szervezéstudományi Bizottsága számára, 1982.

Ebben a meghökkentő ellentétben tükröződik az az ellentmondásos fejlődés, ami a társadalom iskolázottságában és szakképzettségében az elmúlt három évtizedben végbement. Egyrészt ma már az általános iskola után csaknem minden fiatal továbbtanul (93—95 százalék). Ez világszínvonal: az iparilag legfejlettebb szocialista országokban (pl. NDK, Csehszlovákia), vagy a nyugat-európai tőkés országokban van ilyen magas arány. Másrészt nálunk egy-egy korosztálynak csak a 35—40 százaléka szerez érettségi bizonyítványt. Ezt a színvonalat pedig az előbb említett országok már tíz-húsz évvel ezelőtt elérték!

Az iskolázottság további ellentmondása, hogy akinek középiskolai műszaki végzettsége van, annak sincs feltétlenül szakmai képzettsége. A középfokú szakképzésnek az a rendszere, amely az elmúlt két évtizedben Magyarországon kialakult, nem arra kalauzolja a fiatalokat, amerre a leginkább szükség lenne rájuk. Ha a középfokú műszaki munkaköröket belátható időn belül nem sikerül legalább középszintű szakképzettségű vezetőkkel és beosztottakkal betölteni, akkor ez nemcsak a gazdasági reformfolyamatot fogja lefékezni, hanem egy modernizációval szemben álló társadalmi csoport létét is konzerválhatja.

Értelmiség és társadalmi modernizáció

A modernizáció társadalmi emelője az olyan értelmiség, amely nem pusztán az iskolázottság, hanem ezzel együtt és ezen keresztül a szakszerűség jegyében szerveződik. A hazai értelmiségkutatások már a kezdetektől rámutattak arra, hogy a magyar értelmiség — hasonlóan például a lengyelországi történeti fejleményekhez, de eltérően egyes balkáni országok társadalmaitól — szorosan összefonódott az ún. úri középosztállyal, és számos foglalkozási csoportjában közvetlenül is az elszegényedett középnemességtől, a dzsentritől eredeztethető.¹⁹ Bár a felszabadulás és a szocialista átalakulás ezt a társadalmi szerkezetet megtörte, maga a földcsuszamlás nem jelentette egyúttal az értelmiségnek mint társadalmi csoportnak a szakszerűbbé válását is. Ez mindenképp a jövő feladata, és egyúttal megoldatlansága a modernizáció súlyos akadálya. A szerteágazó folyamatnak itt most csak egy elemét emeljük ki: a felsőfokú szakemberképzés esélyeit, illetve társadalmi akadályait.

Egy valóban szakszerűvé váló értelmiség egyik képzési gátját jelenlegi felsőoktatási kapacitásaink jelentik. Évente mintegy 16—17 ezer nappali tagozatos férőhelyünk van az első évfolyamokon; ez egy-egy korosztály kerekén tíz százalékának teszi lehetővé, hogy nappali felsőoktatásban részt vegyen. Ez az arány minden nemzetközi összehasonlítás szerint feltűnően alacsony. Ugyancsak mintegy másfél évtizedes elmaradást mutat a tízezer lakosra jutó nappali hallgatói arányunk (kb. 37, ami Auszt-

19. Bibó István: Értelmiség és szakszerűség. Válasz, 1984/4.; Erdei Ferenc: A magyar társadalom a két háború között. (In: Erdei Ferenc: A magyar társadalomról.) Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.; Jakab Miklós: Társadalmi változás és a magyar értelmiség 1944—1948. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1979.

ria vagy Finnország 1950-es, Dánia, Franciaország, Svájc 1955-ös arányainak felel meg). A felszabadulást megelőző képzési kapacitásokhoz hasonlítva ez roppant nagy eredmény; ugyanakkor negyven évvel később már számottevő elmaradást jelent. Bár a vonatkozó munkaerőtervek egyértelműen azt mutatják, hogy ennyi felsőfokú szakemberre van az országnak a jövőben is szüksége, a felsőoktatási kapacitások valójában mégis olyan alkufolyamatok révén jöttek és jönnek létre, amelyek lényegében elszakadtak mind az elhelyezkedési lehetőségektől, mind a képzési igényektől. A jelenlegi férőhelyszámhoz való ragaszkodást az irányítás automatizmusai indokolják, eredeti kialakításakor pedig voluntarista munkaerő-irányítási elképzelések uralkodtak.

Az értelmiség szakszerűvé válásának másik akadályja a felsőfokú képzés jelenlegi szakmai szerkezete, valamint Magyarország értelmiségi munkaerőpiacának korlátozott volta. Többszörös inkongruenciát találunk a továbbtanulásra pályázók és az egyetemek-főiskolák felvételi szándékai között.

Először is krónikus a meg nem felelés a műszaki-természettudományi felsőoktatási férőhelyek és a jelentkezők, valamint a humán-társadalomtudományi felsőoktatási férőhelyek és jelentkezők között. Az előbbi férőhelyekre visszatérően kevés a jelentkező, az utóbbi férőhelyeken évek óta kirívóan magas a túljelentkezés. Másodszor krónikus a meg nem felelés a férőhelyek és a jelentkezők területi eloszlásában. Míg a főváros egyetemi-főiskolai férőhelyeire öt-tízszeres túljelentkezés is van, addig a kis vidéki főiskolák állandósult beiskolázási gondokkal küzdenek, s ebből következőleg igen alacsonyra kell állítsák a mércéjüket. Harmadszor krónikus inkongruencia van a férfi és a nő hallgatók, és az egyes képzési ágazatok között; bár a hetvenes és nyolcvanas évek fordulóján egyes képzési ágazatok csaknem teljesen „elnőiesedtek” (pl. a bölcsészkarok, a pedagógusképző intézmények), mások erőteljesen megindultak ezen az úton (vegyészet, gyógyszerészet, jog, közgazdaságtudomány, általános orvosi karok); ugyanakkor viszont a műszaki pályákon egyre kevesebb nő található.

Végül — de persze nem utolsósorban — a jelenlegi képzési és területi megoszlásban végzett fiatal értelmiségiek a következő egy-másfél évtizedben várhatóan növekvő elhelyezkedési gondokkal fognak szembenézni. Néhány foglalkozás esetében (agrármérnök, jogász, közgazdász, bölcsésztanár) az ország egyes körzeteiben a munkahelyre várakozási idő meghaladja a hat-tíz hónapot. Ez a mintegy 50—70 ezres csoport — a nappali tagozatos egyetemistákat, főiskolásokat, valamint a munkahelyre várakozókat is beleértve — nemcsak hogy nem szerepel a modernizáció emelőjeként, de sok esetben annak egyfajta ellenzékét is képezheti.

A szakszerűsödő értelmiség képzésének további akadályát az a legújabb tendencia jelenti, hogy a felsőoktatásba való jelentkezés társadalmi méreteiben csökken. Ez az aránycsökkenés a hetvenes évek második felében kezdődött, annak ellenére, hogy — mint említettük — most valamivel több elsőéves nappali férőhely áll a rendelkezésükre, és a kisebb létszámú korosztályok tagjai közül viszonylag többen juthatnak be a felsőoktatási intézményekbe. Talán nem annyira meglepő, hogy egyre kevesebben

jelentkeznek felsőfokú továbbtanulásra az ország peremvidékeiről. Mondhatjuk, hogy innen sok főiskolát nehezebb elérni. Elgondolkodtatóbb, hogy a főváros körzetével határos néhány megyében is csökken a felsőoktatásban továbbtanulni kívánók aránya. Ha a néhány év óta megfigyelhető irányzat tartósnak bizonyul, akkor ez azt jelenti, hogy a magyar társadalom fokozatosan elfordul a felső szintű szakemberre válás útjától. Huzamos idő óta csak egy szűkebb csoport versenyezhetett eséllyel azért, hogy gyermeke egyetemre vagy főiskolára kerülhessen, és társadalmi tapasztalataik nekik sem igazolták egyértelműen a szakszerű értelmiségi lét előnyeit.

Összefoglalva: a társadalmi modernizáció folyamata többlet-oktatást igényel ugyan, de nem kényszeríti ki automatikusan az oktatás szintemelkedését egy adott társadalomban. Az oktatás központi kezdeményezésre induló szintemelése sem váltja ki önmagában a modernizációs folyamatot. Kedvezőtlen esetben a két folyamat — az oktatás szintemelkedése, valamint a modernizáció — elszakadhat egymástól; kedvező esetben azonban egymást felerősítik. A társadalmi modernizáció tehát megindulhat különböző iskolázottsági szinten. A magasabb vagy alacsonyabb iskolázottság-képzettség azonban — mint a modernizáció szubjektív, emberi tényezője — döntően meghatározza a folyamat gyorsaságát, ívét és eredményességét.

3

Társadalmi tervezés és oktatási rendszer

Azzal, hogy a társadalmi tanulást állítjuk szervezetelméletünk központjába, meghaladjuk a hagyományos fölfogásokat. A tradicionális szervezetelmélet ugyanis a szervezetekről, azok szerkezetéről, működéséről vagy változásáról szól. Mi pedig ebben a könyvben nem a szervezetből indulunk ki, hanem a tevékenységekből. Nem a tevékenységeket tekintjük tehát a szervezetek termékeinek, hanem éppen fordítva: a szervezeteket fogjuk fel úgy, mint az emberi tevékenységek történeti produktumait.

A tevékenységek természetéből kiindulva megérthetjük azt a szervezetet, amelyet kikristályosítottak maguknak. Ezeket a tevékenységeket kell elemeznünk akkor is, amikor tervezésükről, szervezésükről és irányításukról beszélünk. Ha röviden össze akarnánk foglalni mondanivalónkat — mintegy megelőlegezve, ami ezután következik —, akkor a következőket mondhatnánk. A tradicionális oktatástervezésnek és szakigazgatásnak lépésről lépésre a társadalmi tanulás irányításelméletévé kell alakulnia.

Fejezetünk egyik kulcsszava a „társadalmi tervezés”. Ez a kifejezés a hazai szakirodalomban a hetvenes évek folyamán vált ismertté. Eredetileg szociológusok vetették fel — egyezően a nemzetközi szakirodalommal —, az évtized végére pedig tervezői körökben is elterjedt. És mivel ez az évtized a gazdasági tervezés ártértelelődésének kora volt, a társadalmi tervezési törekvések ideológiai szerepet is kaptak. Egyfelől ideológiája lett azoknak a társadalomkutatóknak, akiket a gazdasági és politikai vezető szervek minden előzőnél fokozottabban vontak be a különféle döntés-előkészítő munkálatokba; legfőképp a közép- és hosszú távú tervek előkészítésébe. Másfelől pedig ideológiájává vált azoknak a tervezőknek, akik mind kevésbé tudtak a régebbi gyakorlat szerint tervezni; mégis helyeselték a központi tervezés valamilyen gyakorlatának átmentését, megújítását a megváltozott viszonyok között.

A társadalmi tervezési törekvések az ideológiai funkciókon túl sok fontos felismerést is hordoztak. Jórészüket máig sem sikerült megvalósítani. Éppen ez teszi indokolttá, hogy mint társadalomirányítási felfogásról újra szóljunk róla egy fontos folyamat, az oktatás összefüggésében.¹

1. A társadalmi tervezési törekvésekről szóló megfogalmazások először tanulmányként jelentek meg a Szociológia 1979/1. számában.

A társadalmi tanulás tervezése

A „tanulás” mint társadalmi folyamat

Az oktatásügy tervezésében régebben nemigen láttak az iskolarendszerű képzésnél tovább. Eközben azonban az iskolarendszer mellett a nem iskolarendszerű képzések sokasága alakult ki permanenssé téve az oktatást. „Oktatásügyön” ma már nemcsak az intézményesített oktatási rendszert értjük: szembe kell nézzünk az oktatás társadalmi méretű megváltozásával. Oktatást tervezni sem tudunk többé az iskolarendszeren belül maradva; a nem is túl távoli jövőben vállalkoznunk kell a permanens oktatás társadalmi méretű irányítására is.

Az oktatás iránti társadalmi igények ugrásszerű növekedését a szakirodalom „oktatási robbanásnak” nevezi. Az oktatási robbanás lényege a továbbtanulók számának gyors emelkedése a közép- és a felsőoktatásban. Ezt a körülményt az oktatástervezők nem látták előre, s a meglevő intézmények működtetésére szorítkozó tervezés alighanem tehetetlen vele szemben. Mindez arra figyelmeztet, hogy az eddig használt rendező elvek az oktatás tervezéséhez már nem elegendők, hanem a tanulás társadalmi mechanizmusait kellene terveznünk, szerveznünk és irányítanunk.

Az oktatásügy tervezésének, szervezésének és irányításának hazai eredményei és nehézségei jól példázzák az elmondottakat. Számottevő eredményeink vannak a gazdasági növekedés emberi tényezőinek elméleti vizsgálatában, világossá vált az oktatás szerepe társadalmunk strukturális átalakulásában, és empirikus adatokkal rendelkezünk az oktatási rendszerünk ún. belső hatékonyságáról is. Az oktatástervezés a hatvanas évektől kezdve a szakemberszükséglet távlati tervezésének a része.

De oktatástervezésen mindmáig lényegében az iskolarendszer tervezését értjük. Az így leszűkített oktatástervezés azonban nem elegendő napjaink problémáinak megoldásához. A munkaerő-struktúra tervezése során úgy tűnik, nem tudunk mit kezdeni a növekvő továbbtanulási igényekkel; az iskolarendszer keretei közt maradvá pedig nem tudjuk szervezni és irányítani a tanulás nem iskolarendszerű formáinak sokaságát. Ezek a változások a szóhasználatból is visszatükröződnek: az utóbbi időben mind több szó esik nem tervezett, spontán folyamatokról. E dilemmákat tükrözik azok a viták, amelyek oktatásügyünk távlati fejlesztése körül az elmúlt években folytak.

Coombs az oktatástervezés fejlődésében a második világháború óta három szakaszt különböztet meg, különös tekintettel a nyugat-európai fejlett tőkés országokra.² Szerinte az ötvenes évekre a munkaerő-tervezésből való kiindulás, az ötvenes és hatvanas esztendőkre a lakossági igények

2. *Ph. H. Coombs*: Mi az oktatástervezés? (Sokszorosítás.) MTA Pedagógiai Kutató Csoport Közleményei, 1977. 11–13., 20–25. o.

alapján tájékozódó oktatástervezés, az utóbbi időszakra pedig a hatékonyságvizsgálatok megindulása a jellemző. A hetvenes években számos szerző vitatta Coombs véleményét: például *Carnoy* és *Levin*, akik szerint „az értelmes oktatási reform lehetetlen”.³

Ahhoz, hogy a tanulást mint társadalmi folyamatot tervezhessük, nem maradhatunk meg többé a mai oktatási rendszer szervezeti keretei között. Kérdés azonban, merre bővítsük a tervezésbe, szervezésbe és irányításba vonandó jelenségek körét. A munkaerő-tervezők azt ajánlják, hogy az oktatás tervezését a munkaerő irányításának tágabb egészébe helyezzük bele (kiegészítve az oktatási rendszer társadalmi-politikai és nevelési funkcióival). Az oktatástervező feladata — e szerint a szemlélet szerint — elsősorban az oktatási rendszer kibocsátásának a megtervezése a munkaerő-szükséglet ismeretében, annak megfelelően. Minden további tevékenysége is levezethető ebből.

A munkaerő-tervezők javaslatával szemben az egyik ellenvetés az lehet, hogy lényegében éppúgy intézményirányítást kívánnak, mint az az oktatásügy tervezésében eddig történt. Ha megmaradunk pusztán annál, hogy az oktatás intézményrendszer — inputja a tanulatlan, outputja pedig a képzett ember stb. —, akkor ezzel csupán lemásoljuk, jövőbe vetítjük, valójában tehát távlatilag is konzerváljuk az oktatás mai intézményeit. A hagyományosabb és e munkaerő kiindulású oktatástervezés közt a különbség legfeljebb annyi — bár persze ez sem kevés —, hogy nem szűkül többé a közoktatás intézményrendszerére, hanem bevonja a tervezésbe a szakképzés intézményeit is.

A másik ellenvetés a munkaerő kiindulású oktatástervezéssel szemben az szokott lenni, hogy a munkaerő-struktúra változásainak előrejelzése csak része a társadalmi tanulás tervezésének. Ami az „oktatás” keretében történik, sokkal több és sokkal tágabb, mint csak a szakképzés. Annyival több és annyival tágabb, hogy a lényege nem ragadható meg az egyén szakképzettségének, illetve az iskolából kilépő korosztályok képzettségi struktúrájának az elemzése révén. Nem elégedhetünk meg tehát azzal, hogy az oktatásügy tervezésével hozzájárulunk a szakmunkaerő-szükséglet kielégítéséhez. Miközben ezt tervezzük, a szakképzést is olyan társadalmi folyamatnak kell felfognunk, amelyben a termelési szervezetek és ágazatok szakmunkaerő-szükségletének kielégítése különféle társadalmi rétegek és csoportok törekvéseivel fonódik össze. Az oktatás tervezésekor ebbe a kölcsönhatásba avatkozunk bele. Ez a kölcsönhatás teszi lehetővé — de korlátozza is egyben — az oktatásügy tervezőjének hozzájárulását a gazdasági növekedéshez, a társadalmi szerkezet átalakulásához és benne a személyiség fejlődéséhez.

De manapság nemcsak a szakképzéssel szokták az oktatástervezés hagyományos tárgyát kibővíteni, hanem a közművelődéssel is; megkísérelve ezzel az oktatás terve-

3. *R. L. Cummings*: Approaches to Manpower Planning. *International Review of Education*, 1970. 178—190. o.; *M. Carnoy—H. M. Levin*: *The Limits of Educational Reform*. New York, MacKay, 1976. 24. o.

zését a kultúra tervezésébe bevonni (nemegyszer szembeállítva ezt a szakmunkaerő-szükségletből való kiindulással).

Az oktatástervezés és a kultúratervezés ilyen összeolvasztása viszont ismét számos félreértést eredményez. Az egyik félreértés az, hogy a kultúratervezést jóval szűkebben szokás érteni. Rendszerint éppen azokat a cselekvési területeket jelölik vele — az irodalmat és a művészeteket, tágabban az alkotó aktivitásokat és a szabadidő-tevékenységeket —, amelyek mind a munka világából, mind a tudományból és az oktatásból kimaradnak. Ezért abból, hogy az oktatástervezést a kultúratervezés részének mondjuk, könnyen gondolhatja bárki, hogy az intézményes oktatást távlatilag például szabadidős programokkal tervezzük felcserélni. Ez a félreértés persze még aránylag könnyen eloszlatható. Hiszen a kultúrát — a közművelődést csakúgy, mint a művészeti életet — aligha lehet tervezni anélkül, hogy ne az egész társadalom művelődésének alapjául szolgáló oktatásból indulnánk ki. Hogy mennyire nem lehet, arról megfelelőképp tanúskodnak akár a legutóbbi évek ez irányú kísérletei.⁴ E próbálkozásokból világossá válik: közművelődést, kultúrát tervezni, szervezni és irányítani önmagában, az oktatás intézményes formáitól függetlenül — vagy annak ellenére — éppúgy féloldalas, mint oktatást tervezni a ráépülő közművelődés figyelmen kívül hagyásával.

A másik félreértés abból adódik, hogy a kultúrát — szűkebben vagy tágabban fogva fel — ha lehet, ma még kevésbé vagyunk képesek másként tervezni, szervezni és irányítani, mint a kulturális intézmények működéseként. Az oktatástervezés körét szintén bővíteni kellene úgy, hogy távlatilag ne csak az iskolák működését tervezzük. De mindaddig hiába tágtjuk ezt a kört „a kultúra” irányába, ameddig a művelődéstervezésen is intézménytervezést értünk, jóllehet nem iskolák, hanem mozik, könyvtárak és múzeumok tervmutatóit tervezzük.

Amikor a hagyományos oktatástervezés helyett a társadalmi tanulás tervezését javasoljuk, arra gondolunk, hogy nem elegendő a meglevő oktatási, képzési, tudományos és kulturális intézményeink működését — azaz munkatársainak tevékenységét s e tevékenységek feltételeit — megterveznünk, mert ezzel akarva-akaratlanul a mai szervezeteket vetítjük a jövőbe. Ezt elkerülendő, azoknak a tevékenységét kell előre látnunk és „terveznünk”, akikért már a mai intézményeink is működnek, tehát a különböző társadalmi közösségekben folyó tanulásokat. A társadalmi tanulás olyan egész, amely átfogja a tanulás valamennyi tevékenységét, akár intézményesültek és szervezeti keretek közt folynak, akár nem. A társadalmi tanulás tervezése nem pusztán intézmények és szervezeti keretek fejlesztését célozza, hanem ezek révén a folyamatok kibontakoztatását. A tervező a társadalmi folyamatba avatkozik be a szervezeti keretek alakításával, hogy a spontán tanulási tevékenységeket társadalmi munk fejlődésének feltételezett és felismert fő sodrába vezesse, s ezzel a társadalmi változásokat is meggyorsíthassa.

4. *Vitányi Iván*: Társadalom, kultúra, szociológia. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1981.

A társadalmi folyamatok tervezhetősége

A hagyományos oktatástervezés változása nem pusztán oktatásügyi jelenség. Része annak az átalakulásnak, amely a társadalomirányításban végbemegy. Ezt az átalakulást a szakirodalom többek között abban jelöli meg, hogy a tervezés társadalmivá válik.

A társadalmi tervezés fogalma nem új a tervezés szakirodalmában, bár a kifejezés még mindig félreértésekre ad okot. A társadalmi tervezést rendszerint úgy értelmezik, mint új egészre törekvést a gazdasági és az azt kiegészítő ún. szociális tervezésből. De nem szabad egyszerű összegezésre gondolnunk. A társadalmi tervezés annyival haladna meg mai tervezésünket, hogy a társadalmi változást tekintené tárgyának. Eszerint a társadalmi tervező nem a gazdasági növekedés társadalmi feltételeként tervezné meg a szociális szférát, hanem a társadalmi fejlődés feltételeként törekednék a gazdasági folyamatok megtervezésére is. Társadalmivá a tervezés akkor válhat, ha a gazdasági növekedést társadalmi célúnak tekinti: a társadalmi fejlődés céljait tűzi maga elé.

Így értelmezte „a gazdasági tervezés társadalmi vetületeit” például *Tinbergen*, aki szerint ezek „elvek és módszerek egy társadalompolitikához, amely az általános gazdaságpolitikának a szükséges eleme”.⁵ A szovjet szakirodalomban *Glezerman*, *Klinszkij* és *Rumjancev* osztják ezt a véleményyt.⁶ A társadalmi tervezést a társadalompolitika fontos megnyilatkozásaként, eszközeként írja le *Ferge Zsuzsa*.⁷ És ez rejlik *Zappa* megfogalmazásában is: „A tervezést úgy lehetne meghatározni, mint a politikailag szervezett közösség ellenőrzését és irányító tevékenységét, amelyet a társadalmi-gazdasági rendszer fölött gyakorol, hogy ezáltal kívánatosnak tartott célokat érjen el.”⁸ *Kahn* viszont olyan többszörös meghatározást ajánl, amely magában is foglalja, meg is haladja azt, amit megszokott értelemben szociálpolitikának hívunk: a jóléti intézkedések egy-egy intézményen belül, társadalmi szolgáltatások a terület (lakóhelyi) közösségen belül; társadalmi vonatkozások a regionális (helyi, városi stb.) tevékenységben; beavatkozási rendszer a társadalmi feszültségek csökkentése végett; kívánatos társadalmi folyamatok elősegítése; társadalmi vonatkozások a „kiegyenlített fejlődésben”.⁹

Kézenfekvőnek látszik, hogy a társadalmivá szélesedő tervezésnek a társadalom totalitását kellene magában foglalnia termelőerőivel, termelési viszonyaival és tudatformáival együtt. „A társadalmi tervezésben nem egyik vagy másik folyamat egyoldalú fejlesztésére kell helyezni a hangsúlyt, hanem a társadalmi-gazdasági jelenség-

5. *J. Tinbergen*: Social Aspects of Economic Planning. (In: Social Progress Through Social Planning.) New York, International Conference of Social Work, 1965. 61. o.

6. *Hídeg Éva*: A társadalmi tervezés a szovjet szakirodalomban. (Sokszorosítás.) Tervgazdasági Intézet, 1977.

7. *Ferge Zsuzsa*: Társadalompolitikai tanulmányok. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1981.

8. *G. Zappa*: Social Planning and Economic Planning. (In: Problems and Methods of Social Planning.) Dubrovnik, 1963. 31. o.

9. *A. J. Kahn*: Theory and Practice of Social Planning. New York, Russel Sage Foundation, 1969. 19–20. o.

gek és folyamatok, társadalmi struktúrák, életformák, életmód stb. olyan komplexumára, amely szükségszerűen kihat a társadalom egészére.”¹⁰ De bármennyire egyetértünk ezzel az igényvel, mégiscsak pontosabban meg kellene fogalmaznunk, milyen „komplexumokat” kívánatos beemlíteni a tervezésbe, s egyáltalán melyeket tekinthetnénk tervezhetőeknek.

Az egyik ismert értelmezés szerint a társadalmi és a gazdasági tervezés közt a különbség az értékválasztásban és a célok kitűzésében van. A társadalmi tervezés lényege, hogy a társadalmi és gazdasági tevékenységek céljaul az egész társadalom fejlődéséből következő értékeket állítunk. Eszerint az értelmezés szerint tehát az értékválasztás és a célkitűzés teszi a tervezést, a döntést társadalmivá. A társadalomkutató azzal járulhat hozzá a társadalmi tervezés kibontakoztatásához, ha a fejlődést hordozó értékek kiválasztásában segít.¹¹

Egy másik értelmezés szerint az átfogóbb tervezésbe azokat a társadalmi struktúrákat is be kell emelnünk, amelyekre a tervezők mostanáig kevésbé figyeltek. A tervezésben eddig megelégedtünk a társadalmi és gazdasági makrostruktúrák tervezésével, és feltételeztük, hogy a mikrostruktúrák — szervezetek, csoportok, sőt maga az egyén is — mintegy önmaguktól alakulnak át. Történelmi tapasztalataink azonban azt mutatják, hogy a makrotervezés mégsem elegendő; a társadalom különféle szintű mikrostruktúráit is tervezni kellene.¹²

Válaszolhatunk úgy is, hogy a tervezés akkor válik társadalmivá, ha a gazdasági tevékenységek társadalmi hatásait is számba veszi. A gazdasági tervezés csupán bizonyos hatásokra — a gazdaságon belüliekre vagy az ahhoz szorosan kapcsolódókra — figyel; számos további hatás tehát tervezetlen marad, köztük a nem kívánatosak is. Egy-egy gazdasági tevékenység teljes társadalmi hatáskörével számolnunk kellene azonban a nem kívánatos hatások megelőzése végett.¹³

Az eltérő megközelítések közös vonásait keresve leginkább az javasolható, hogy társadalmunk változási folyamatait kísérjük meg tervezni. A tervezés során célokat rögzítünk, és eszközöket választunk elérésükhöz. Amikor azt javasoljuk, hogy a tervezés tárgyát folyamatnak fogjuk fel, arra gondolunk, hogy a tervcélokat és a cselekvés eszközeit egy átfogóbb fejlődési szakasz tényezőinek tekintjük. Először tehát azt a folyamatot kell feltárni, amelybe célkitűzésünkkel és eszközeinkkel beavatkozunk. Ma is beszélünk ún. társadalmi-gazdasági szükségletekről, és a célokat ezek tekintetbevételével igyekszünk kitűzni. Ezen túlmenően azt javasoljuk, hogy a

10. *Szorcsik Sándor*: A társadalmi tervezés kibontakoztatásának néhány kérdése. (Sokszorosított.) Tervgazdasági Intézet, 1977. 64. o.

11. *Szalai Sándor*: A társadalomtudományok és korunk fő feladatai. Valóság, 1975/6.

12. *J. Szczepeński*: A szociológus szemével. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1977. 271—284. o.

13. *Kulcsár Kálmán*: A társadalmi tervezés és a szociológia. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1973.

szükségletek manifesztálódását egy fejlődési folyamat állomásainak fogjuk fel, és tudatosítsuk, hogy céljainkkal ebbe a folyamatba kapcsolódunk bele.

Tehát amikor a tervező tervez — tudatosítva vagy sem —, a társadalmi változás részesévé válik. De nem pusztán együttthatója a folyamatnak, hanem maga is megváltozva kerül ki belőle. Amikor újabb célt tűz ki, már másként látja a társadalmi folyamatot. A tervező tehát együtt változik a társadalommal, amelynek folyamatait tervezi.

A társadalmi tanulás szervezése

Ha a szervezeteket nem önmagukért szervezzük — hanem úgy, mint eszközöket a társadalom tanulási tevékenységének kibontakoztatásához —, akkor ebből fontos tanulságok adódnak. Mást kell terveznünk, új alapokra kell helyezni információs bázisunkat, és újfajta időtávtatban kell gondolkodnunk. Mindennek realitásai közé nem kevés utópia is keveredhet; hiszen a társadalmi tervezés — mint vágy és mint követelmény — a hetvenes években nálunk a tervezők önjobbító ideológiájává vált. Kezdjük mindenesetre azzal a kérdéssel, hogy kinek a tanulási tevékenységeit szervezzük.

Az eddigi szervezési koncepciók — amelyek a szűkebben vagy tágabban értelmezett gazdasági tervezés kontextusában keletkeztek — általában az oktatási rendszerből mint szemléleti egészről indultak ki. Az oktatási rendszer — az intézmények nálunk történetileg kialakult szervezeti és igazgatási rendszere — azonban nem megfelelő totalitás az olyan szemléletű szervezés számára, amelyet itt vázolunk. Ha az oktatási rendszert választjuk szemléleti egésznek, akkor fogékonyabbá válunk az intézményrendszer makroszintű elemzésére, amint ezt az elmúlt másfél évtized kiemelkedő oktatás-gazdaságtani és szociológiai eredményei mutatták. Viszont nem figyelünk eléggé a társadalom szűkebb és tágabb közösségeiben folyó spontán és szervezett tanulások kapcsolatára úgy, ahogyan az egy lakóhelyi közösség vagy egy tágabb területi egység tanulási szervezeteiben, e szervezetek funkcióiban tetten érhető. Az egyetlen, aránylag gyakran emlegetett viszony a családok és a pedagógusok kapcsolata. Ez a mikroszintű kapcsolat szokta kiegészíteni a makroszintű elemzéseket a társadalmi struktúráról és az iskolarendszerről.

De milyen társadalmi közösségekről lehet szó? Hol vonjuk meg a határait? A szó társadalomtudományi értelmében vett közösségek elsősorban a munkamegosztásba való bekapcsolódás, másodsorban a közös kultúra vonzáskörzetében alakulnak ki. Ezeket a „vonzásokat” rendszerint térben is meg lehet jelölni, le lehet határolni. Az így kirajzolódó területi-társadalmi közösségek (helyi társadalmak) tanulásának szervezése magában foglalja a mai iskolázás kiterjesztését és a tanulás nem iskolai formáinak kibontakoztatását is. A különböző méretű, egymást átfogó területi-társa-

dalmi közösségek közül azt érdemes kiemelni, amelyek a belátható távlatban leginkább stabilizálódnak. A társadalmi tanulás szervezésével erre a társadalmi változások folyamatra kell mintegy „ráépülni”.

Társadalmi jelzőszámok vagy oktatási tervmutatók?

Amikor társadalmi folyamatokat szervezünk — nem pedig intézmények tevékenységét —, akkor a meglevő adatforrásainkat csak módjával hasznosíthatjuk. Az egyik probléma az adatok hiánya. Legkönnyebben azok az adatok hozzáférhetők, amelyek a nagy statisztikai hagyománnyal rendelkező irányítási területek helyzetét és mozgástendenciáit tükrözik. Ilyen terület mindenekelőtt a népesedés, az oktatásügy és az egészségügy. Más területeken viszont úgyszólván teljes az adathiány. Az előbbiekhöz képest kevés adattal rendelkezünk akár a társadalmi rétegződés helyzetéről és fejlődési tendenciáiról, akár a művelődésről vagy az életmód alakulásáról. Ezekből a hiányokból következik, hogy ha összegeznénk is a már meglevő adatbázisokat — egymás mellé helyezve például a népmozgalom, az iskolázottság vagy az egészségi állapot adatait —, akkor is csupán hiányos képet alkothatnánk a társadalomról. Ez a kép még nem alkalmas arra, hogy birtokában a társadalom tanulási tevékenységeit egészében szervezhessük.¹⁴

A másik probléma a meglevő adatok jellege. Azokban az irányítási szférákban van ugyanis számottevő hagyománya a statisztikának, amelyek a mai értelemben vett statisztikai adatgyűjtések megindulásakor — nagyjából a 18—19. század fordulóján — központosítottak voltak, mint például a közoktatás vagy a közegészségügy. Érthető módon ez az adatbázis a felvilágosult abszolutizmus irányítási szemléletét volt hivatva szolgálni: számba venni a hatáskörébe tartozó intézményrendszert, működésének szabályozása végett. Úgyhogy az oktatástatiszтика jelenlegi formájában nemcsak sugallja, hogy az oktatásszervező képzések rendszerét, intézményeket stb. tervezzen, hanem egyebet nem is tesz lehetővé.

További probléma a „kemény” és a „puha” statisztikai adatok rendezetlen viszonya. Az oktatástatiszтика mai „kemény” adatait kiegészítendő, „puha” statisztikai adatokra lenne szükségünk a társadalomban folyó oktatási tevékenységekről. Hogy azonban ez mekkora technikai nehézségekbe ütközik, elegendő csupán az időmérés-, az értékorientáció vagy a tudásszintvizsgálatokra utalni.

Ha végignézzük azokon a társadalomstatiszitikai rendszereken, amelyeket a nemzetközi szervezetek tagjaik számára javasolnak, láthatjuk, hogy ezek egyike sem tartalmaz így értelmezett művelődéstatiszতিকát. A legfőbb kifogásunk velük szemben éppen az, hogy az oktatást és a kultúrát két különböző területnek kezelve, nem segítik, inkább még nehezítik összefoglaló jelzőszámok kialakítását a társadalomban

14. J. N. Johnstone: *Indicators of Educational Systems*. London, Kegan Paul, 1971. Az itthon elérhető szakirodalom eredményeit összefoglalta Andorka Rudolf: *Társadalmi jelzőszámok, társadalomstatiszतिकai eredmények*. Statisztikai Kiadó, Budapest, 1975.

folyó tanulási tevékenységekről. Ez abból a helyzetből magyarázható, amelyben a társadalomstatistikai rendszerek születtek: a meglevő adatbázis maximális kihasználására törekvésből, a folyó adatgyűjtésekre támaszkodásból.¹⁵

Ahhoz tehát, hogy a tanulást mint társadalmi folyamatot szervezhessük, mindekelőtt egységes adatbázisra lenne szükségünk. Azaz olyan jelzőszámokra, amelyek segítségével a társadalomban folyó tanulási tevékenységek átfogóan leírhatók, s amelyek alapján e tevékenységek változási tendenciáit jelezni tudnánk. A következő kikötéseket tehetnénk egy ilyen jelzőszámrendszerrel szemben.

1. Tájékoztasson a társadalomban folyó tanulási tevékenységekről. Tartalmaznia kellene tehát az oktatást jellemző adatokat és a kulturális ellátottság adatait; kiegészítve őket a társadalomban folyó, ma csaknem áttekinthetetlen szakmai képzés adataival, valamint a szabadidős tevékenységek tanulási vonatkozásaival.

2. Elsősorban a társadalom tevékenységét tükrözze, és csak ennek függvényében az intézmények tevékenységét. A társadalmi tanulásról ugyanis csak akkor kapunk képet — s csak úgy tudjuk tendenciáit előrejelezni —, ha ismerjük a különböző társadalmi csoportok tanulási tevékenységeit, valamint a hozzájuk kapcsolódó érdekeket. Ezt kellene kiegészítenie az ellátottságot, felszereltséget, állományt tükröző adatoknak. Az oktatásstatisztika jelenleg elsősorban ez utóbbiakat tartalmazza; főleg ezt foglalják magukban a kulturális jelzőszámok is. Társadalmi tevékenységekről, szükségletekről és érdekekről inkább alkalmoszerű és töredékes, mintsem rendszeres és átfogó vizsgálatokból értesülhetünk.

3. Foglalja rendszerbe a társadalmi tanulás jelzőszámait. Mint már említettük, az oktatás vagy a kultúra jelzőszámainak valódi rendszeréről beszélnünk ma még aligha jogos; a meglevő felsorolások nem többek, mint korrekt taxonómiák. Hogyan építhetnénk belőlük rendszert? A ma ismert rendszermodellek — egyelőre inkább az oktatás, mint a kultúra területén — a fennálló intézményrendszer működésének jobbára ún. szabályozási modelljei. Kevés kísérlet történt még arra, hogy a tanulás folyamatát modellezzük. Ennek oka egyrészt a rendszerelméletben gyökerezik, amely — az önszabályozás és a tanulás kibernetikai fogalmaival — még csak most keresi a fejlődés rendszerelvű értelmezését. De másrészt — és ebben az összefüggésben inkább ezt hangsúlyoznánk — az oktatásstatisztika jelzőszámait még nem próbáltuk meg a társadalmi tanulás elméletével egybehangzóan rendezni és felhasználni. Elméletépítés és adatbázis-kialakítás egyszerre végzendő feladat. Egyfelől nem nélkülözhetjük a kísérletet arra, hogy elméletet építsünk a mutatószámok kiválasztásához, mutatószámaink alapján. De másfelől épp a mutatószámokkal nyert eredmények és a velük végzett munka serkent újból az elméletépítésre vagy átalakításra. Vagyis nem szabad várnunk a mutatók kiválasztásával addig, míg minden elméleti kérdést teljesen tisztázunk. Újra és újra vissza kell térnünk az elméletalkotáshoz.

15. R. J. Rossi—K. J. Gilmartin: *The Handbook of Social Indicators*. New York, Gorland Press, 1980.

Előrejelzés vagy tervezés?

A tanulást társadalmi folyamatként fogva fel, szervezése hosszú távon kell hogy történjék. Ezzel nagyjából mindenki egyetért. Azzal azonban már kevésbé, mit is kell távlatokon értenünk. Röviden összegezve azt mondhatjuk, hogy távlatokon ma körülbelül tizenöt-húsz évet (három-négy tervidőszakot) szokás érteni, de ezen az időhorizonton belül tulajdonképp ugyanúgy tervezünk, mint például öt évre.

A középtávú tervezés módszere azonban — amelynek mintájára sokszor még ma is elgondolják a távlati tervezést — tizenöt-húsz évre nyilvánvalóan alkalmatlan. Mindenekelőtt azért, mert lehetetlen — vagy legalábbis mindeddig nem voltunk képesek rá —, hogy a kívánatos célállapotot (a „távlati iskolarendszert”, ahogy nevezni szokták) pontosan megkonstruálhassuk. Ennek nemcsak az az oka, mint gyakorta hivatkoznak rá, hogy az oktatás „bonyolult és soktényezős” rendszer. Azt hisszük inkább, ez már túlfentelt hosszú táv ahhoz, hogy részletesen kidolgozott eredménytervet készítsünk, amelyet lényegében többé nem kell módosítani, tehát amelyből valamennyi intézkedésünket konzisztensen levezethetjük. Amikor tervet készítünk, társadalmi folyamatba avatkozunk bele, sőt annak részeseivé válunk. Mihelyt a tizenöt-húsz évre készített fejlesztési terv megvalósításához hozzáfekszünk, az már többé nem független a társadalmi tanulás folyamatától, hanem maga is a változás tényezőjévé válik, átalakítva ezzel a folyamat kezdetén előre látható célállapotot. Ezért a távlati tervet nem tekinthetjük előírásnak, hanem a társadalmi változás katalizátorának. Következésképp nem elegendő a távlati tervidőszak végén arról beszélni, vajon a kiindulásul felvázolt elképzeléseket teljesítettük-e. Jobb ehelyett inkább úgy fogalmazni, hogy beváltak-e prognózisaink, amelyeket annak figyelembevételével készítettünk, hogy a társadalmi tanulás folyamatába tudatosan beavatkozunk. Helyesebb tehát prognózisként felfogni a távlati tervet: kíváncsággal, hogy merre szeretnénk fejleszteni az oktatást, de prognózisként is egyben arról, hogy időhorizontunk végén hol fogunk tartani.

Mivel társadalmi folyamatot katalizálunk, minél távlatibb a tervezés, annál jobban tolódik a prognózis felé. Tehát nem a jövő feltárásáról vagy tervezéséről kell beszélni, hanem a jövő feltárásáról és megtervezéséről.¹⁶ A jövőformálás jellegzetes tevékenységének a rövidebb távokra szóló, problémaorientált tervezést tartjuk; a jövő feltárásának speciális formája viszont a mind hosszabb távokba nyúló előrejelzés.

Amikor a társadalmi tanulási folyamat elé távlati és összefoglaló célt tűzünk ki, akkor ez már csak részben lesz előírás és normatíva. Sokkal inkább úgy kell felfognunk, mint eszményt, értéket, amelyet lépcsőről lépésre közelítünk, miközben egyre tisztábban látjuk, sőt tovább is fejlesztjük. E távlati eszmény csak részben szolgál arra, hogy megvalósítsuk. Legalább ugyanennyire szerepel folyamatos döntéseinkben kritérium gyanánt, amikor a változási folyamat elágazási pontjain a választatok

16. Besenyei Lajos—Gidai Erzsébet—Nováky Erzsébet: Jövőkutatás, előrejelzés a gyakorlatban. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1977. 18—21. o.

lehetséges következményeit tárjuk fel. Lehet, hogy távlati céljainkat csak részben érjük el, de folyamatosan kell közelítenünk őket.

A társadalmi tanulást folyamatként szervezve ezért mindenekelőtt értékeket kell választanunk: nagy vonalakban képet kell alkotnunk arról, miként képzeljük el a társadalom tanulási tevékenységeit, eredményeit, kereteit például az ezredfordulón. A hangsúly azonban itt már nem azon van, hogy a folyamat részletes eredménytervét dolgozzuk ki. Ehelyett a belátható folyamat legfőbb döntési csomópontjait, kritikus elágazásait kell feltárni és minősíteni értékeink alapján, keresve, hogy a jelenlegi helyzetből eszményeink irányában hogyan léphetünk tovább. Aztán pedig a soron következő fejlődési szakaszra, a legközelebbi elágazási pontig belátható távra kell figyelni, és ezt a tervezés bevált eljárásaival megtervezni. (Célok rögzítése, az erőforrások feltárása, a megvalósítás eszközrendszerének hozzárendezése.) A szakasz végén az oktatás társadalmi folyamatát kiinduló értékeinkhez mérjük hozzá. Tisztítva értékeinket és nagyjából rögzítve a legfontosabb „kritikus elágazási pontokat”, ismét a legközelebbi fejlesztési szakaszt kell részletekbe menően megtervezni.¹⁷ Az oktatást mint társadalmi folyamatot ilyen dialektikus módon lehet csak tervezni, szervezni és irányítani.

Ha a tanulást társadalmi folyamatnak fogjuk fel, nem elegendő többé csak célokat kitűzni, és ebből kikövetkeztetni az irányítási eszközöket. Vitatjuk tehát a cél—eszköz elgondolás érvényességét. Nem az értékek kiválasztásának fontosságát vonjuk kétségbe, és nem állítjuk természetesen, hogy az irányítás eszközeit céljainktól függetlenül lehetne megválasztani. Kétkedünk viszont abban, hogy a szervezés pusztán problémahelyzetek megoldására szolgálna. A problémaorientált tervezés, szervezés és irányítás ugyanis a működés folyamatosságát szolgálja. Az az alapgondolata, hogy az adott rendszernek zavartalanul kell működnie, a szervező dolga pedig a fellépő zavarok elhárítása. A problémaorientált tervezés eszménye a zavartalan működés, nem pedig egy folytonosan bontakozó folyamat, amely törvényszerűen újabb és újabb problémákat idéz elő.

Mi az oktatás mint társadalmi folyamat kibontakoztatását döntések láncolataként fogjuk fel. A tervezés lényege ebben az esetben az alternatív stratégiák előrejelzése, mégpedig a megközelítendő értékek alapján. Társadalmi folyamatokat tervezéssel leginkább úgy bontakoztathatunk ki, ha feltárjuk a fejlődés alternatíváit. Ekkor ugyanis nemcsak problémákat látunk, amelyeket meg kell oldanunk, hanem lehetőségeket, amelyeket választhatunk. Aki választak előrejelzését tartja a távlati tervezés lényegének, az abból indul ki, ami előre viszi: a feltárt utak között a jövőbe vivőt keresi.

Mindkét helyzetértékelést bele kell építeni a távlati tervezésbe. És mivel a tanulást

17. Kovács Géza: A jövő kritikus elágazási pontjai. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1975.

társadalmi folyamatnak tartjuk, adekvát tervezői-szervezői-irányítói szemléletben a folyamat egészét döntések láncolataként fogjuk fel, amelyen belül a legközelebbi szakaszt továbbra is a már bevált eszközökkel és módszerekkel érdemes megtervezni.¹⁸

A társadalmi tanulás irányítása

Az innovációk kibontakoztatása

Az oktatás hosszú távú tervezését mindmáig központilag, részletekbe menően kísérelték meg megoldani. Eredményül a töredékes információk sokaságát kapták, ezekkel azonban nem lehet alaposan kidolgozni egy „távlati iskolakoncepciót”. Az így felépített tervezésnek ráadásul egyéb, nem kívánatos következményei is vannak. Közülük hadd említsük meg az irányítók túlon túl nagy hatalmát, ugyanakkor pedig a potenciális végrehajtók elidegenedését.¹⁹

Úgy gondoljuk, hogy a központi irányításnak ilyen egyoldalú befolyást biztosítani a jövőben nem szabad. A központi irányítás funkciója a jövőben nem az, hogy valamiféle zárt rendszerként kezelje a különböző irányítási szinteket, hanem hogy megpróbáljon konszenzust teremteni közöttük. A sokszor javasolt kibernetikai szemléletű irányítást azért tartjuk félrevezetőnek, mert a különböző szinteken folyó irányítást szabályozási rendszerré egyszerűsíti, és ezzel eltereli a figyelmet a tervezés lehetséges érdekegyeztető szerepéről.

A társadalmi tanulás kibontakoztatása érdekében az irányítás olyan hatalom-megosztását kívánatos kialakítani, amelyben a résztvevők maguk tűzhetik ki céljait, és választhatják meg tevékenységeiket. Eközben a fölöttes szinten olyan átfogóan kell tervezni, hogy az alsóbb szintek — mint a rendszer programmódosítása — beleférhessenek a fölöttes szintek terveibe. A társadalmi tanulás irányítását tehát többszintes rendszerként gondoljuk el, ahol minden résztvevőnek lehetősége van megtervezni a maga tevékenységét. Minél magasabban foglal helyet e rendszer szintjein, annál távlatibban tervezhet, és egyúttal olyan tágan, hogy az alsóbb szinteken tervezők új célkitűzései számára keretet és orientációt biztosítsanak.

Ez az innovációk irányításának kérdése. A szakirodalom nem ért egyet ugyan abban, mit is nevezünk innovációnak, de a legelterjedtebb értelmezés szerint — nagyon leegyszerűsítve — az innovációt az alulról jövő kezdeményezések központi előrelátásának és irányításának mondhatjuk.²⁰ Ennyiben rokon az „alkotó vezetés”,

18. J. D. Montgomery: Alternatives and Decisions in Educational Planning. Paris, International Institute for Educational Planning, 1976.

19. Long-range Policy Planning in Education. Paris, OECD, 1973.

20. Hajnal Alberti: A szervezetek innovációja. (Sokszorosítás.) Tervgazdasági Intézet, 1976. A szervezet innovativitásáról kiváló szakirodalmi áttekintést ad (Mannheim, Weber, Merton,

„szervezeti kreativitás” problémakörével. A spontánnak látszó társadalmi folyamatok innovációs rendszerre szervezését az oktatásban mintegy tíz éve kezdték kidolgozni az amerikai ún. COPED-programban (Cooperative Project for Educational Change).²¹ Szocialista feltételek között eddig a termelés innovációjának előrejelzéséről és irányításáról esett csupán szó;²² az oktatási szervezetekkel kapcsolatban egyedül csak R. Schulz vetette fel.²³

Társadalmi részvétel

Amikor az irányítás érdekegyeztető funkciójáról beszélünk, kézenfekvő, hogy először a társadalmi részvételre gondoljunk. A hazai szakirodalomban azonban a két fogalom — társadalmi tervezés és részvétel a tervezésben — egyelőre még nem vagy csak ritkán kapcsolódik össze. Pedig maga a kifejezés sugallja: a tervezés társadalmivá válik abban az értelemben is, hogy társadalmat tervezünk, és abban is, hogy a társadalom tervez.²⁴

A társadalmi részvétel leginkább úgy szokott felmerülni, hogy a „társadalmat” — a helyi közösséget, a lakosságot, az érintett társadalmi csoportokat — be kell vonni a tervkészítésbe. Ennek logikája eléggé nyilvánvaló. Egyrészt a tervező akkor mondhatja sikeresnek magát, ha valódi igényeket és elvárásokat tudott kielégíteni: ha csakugyan azt nyújtotta, amit a lakótelepen lakók, az autópályán közlekedők, a parkban pihenők elvártak. E valóságos igényekről és elvárásokról legjobban úgy tájékozódhat, ha megkérdezi a leendő felhasználókat. Másrészt a terv megbízhatóbb, ha a tervező előre ismeri az érintettek várható reakcióit, s így esetleg meg is előzheti azokat. Számos példa mutatta, hogy a tervezés által érintettek bizonytalanná tehetik a terv alapjául szolgáló előrejelzéseket, és nehezítik a megvalósítást. Végül pedig az érintettek megnyerésére, a terv helyességének bizonyítására is az a legjobb módszer, ha a terv kialakításába mindazokat bevonják, akiknek a véleménye kezdetben eltér a tervezőtől.

Úgy látszik tehát, hogy az ilyen társadalmi részvétellel sikeresen áthidalható az az elidegenedés, amely az irányítók és a leendő felhasználók, megvalósítók között a hatalom egyenlőtlen megoszlása folytán törvényszerűen kialakul. Csakhogy a ter-

Etzioni, Crozier és mások munkái alapján) A. Z. Kamiński: A bürokratikus struktúrák típusai és a szervezeti racionalitás. (In.: W. Morawski: A szervezet.) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1979.

21. G. Watson (szerk.): Change in School Systems. Washington, National Education Association, 1967.

22. Bucsy László: Az innovációk rendszere és a vállalati fejlődés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1975.

23. R. Schulz: Szkola jako naturalny, formalny oraz innowacyjny system społeczny. (Az iskola mint természetes, formális és innovációs társadalmi rendszer.) Ruch Pedagogiczny, 1976.

24. W. Narojek: A tervező társadalom. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1980.

vező és a felhasználó eltávolodása, lényegi különállása ezzel még nem szűnik meg — bár az esetleges feszültségek jelentősen csökkenthetők. Sőt, mi több: amikor a tervező „bevonja” a lakosságot, ezzel egyúttal kifejezésre juttatja, hogy az érintettek cselekvési lehetősége kisebb, és ezért időlegesen valamivel nagyobb beleszólást kell nekik biztosítani.²⁵

Differenciálatlanul a „lakosságról”, a „területi közösségről”, a „helyi társadalomról” beszélni egyébként is csak addig van értelme, amíg azok, akiket a tervező be kíván vonni, viszonylag homogéneknek tekinthetők, mivel egymástól is eltérő érdekeiket még nem kezdték el érvényesíteni. Mihelyt valóban elkezdik bevonni a „lakosságot” például a tanulási tevékenységek irányításába, világossá válik, hogy pontosabban vagy homályosabban körvonalazott érdekcsoportokkal kell számolnunk, amelyeknek az érdekei egymással is szembekerülnek. A társadalomkutató ezért azt ajánlja a tervezőnek, ne elégedjék meg a társadalmi részvétel jelszavával, és ne a „lakosság” bevonásával próbálkozzék.²⁶ Ehelyett először ismerje meg az érintett társadalmi csoport érdekviszonyait, azután pedig azokra az igényekre és elvárásokra támaszkodjék, amelyek tervcéljai irányába mutatnak.

A szocialista demokrácia kiszélesítésének időszakában azonban ezzel az eljárással sem lehetünk elégedettek. Szükséges persze a feszültségek lehetséges csökkentése az irányítók és a felhasználók között; és biztos az is, hogy eközben a tervezésnek a társadalmi változás irányába mutató elvárásokra kell támaszkodnia. Ha azonban az oktatás tervezője csupán azt mérlegeli, hogy a munkaadókra, a szülőkre, netán a pedagógusokra hallgasson-e inkább, amikor például kilépési arányszámokat tervez, még mindig kívülről-felülről közeledik az oktatásban résztvevőkhöz. Ilyenformán az erőforrások birtokában — néha épp a döntőbíró szerepében — úgy avatkozik bele az érdekegyeztető folyamatba, hogy ezt rendszerint önmagában nem is tudatosította.

A társadalmi tanulást tehát olyan folyamatnak kell felfognunk, amelyet különféle érdekek alakítanak, azok eredője. E részérdekek rendkívül eltérőek lehetnek, jóllehet mind az oktatásra irányulnak: a vállalatok vezetői szakképzett munkaerőt igényelnek; a szülők és a fiatalok társadalmi presztízsemelkedést, tartalmas szabadidőtöltést, elitszakmát; a pedagógusok több tanulót, főként a társadalmilag legelismertebb iskolatípusokban, és így tovább.²⁷ Ha a tervező a tanulás társadalmi folyamatát irányítja — nem pedig pusztán iskolát, munkaerőt, szabadidős kultúrát —, egyik igényt sem rangsorolhatja egyszer s mindenkorra előbbre a többinél. Ehelyett azokat a feltételeket kell kialakítania, amelyek az eltérő részérdekeket a tanulási tevékenységek irányába kalauzolják. Meg kell terveznie tehát, hogy a részérdekek érvényesülése közben, sőt éppen rajtuk keresztül fejlődjék tovább az oktatás.

25. W. R. D. Sewell—J. T. Coppock (szerk.): *Public Participation in Planning*. London, 1976.

26. A. Etzioni: *The Active Society*. New York, Free Press, 1968.

27. *Participatory Planning in Education*. Paris, OECD, 1974.

A társadalmi tanulás így körülírt irányítása valójában azt jelenti, hogy a tervező az erőforrások fölötti rendelkezés „hatalmát” az irányítás különböző szintjeivel osztotta meg. Ezáltal a társadalmi közösségek — az egyes embert is beleértve — maguk is tervezhetik a tanulási tevékenységeiket. Nem bevonni kívánja tehát őket a tanulási tevékenységek tervezésébe, még kevésbé tervezni meg helyettük a tanulás tevékenységeit. Ehelyett a feltételek kialakításával a tanulás kívánatos tevékenységeit segíti kibontakoztatni.

Egy tanuló társadalom felé

Tisztáznunk kell azt is, hogyan alakul a tervezés és a döntés, a tervezés és az irányítás viszonya a társadalmi tanulás folyamatában. Erről is számos nézet van ma forgalomban.

Az egyik nézet szerint a tervező csak szakember, aki tudományos elemzéseket végez vagy használ fel, velük döntéseket készít elő. Aki ezt a viszonyt tartja kívánatosnak a tervezés és a döntéshozatal között, kimondva-kimondatlanul elfogad számos további feltevést. Például azt, hogy a tervező értékmentes szakember a szónak abban az értelmében, hogy csak a szaktudománya iránt van elkötelezve. Törekvése lezárul ott, hogy miközben döntéseket készít elő, tudományos meggyőződéséhez tartsa magát: szakmailag kifogástalan munkát végezzen. Az „értékmentes tervező” képét az a feltevés egészíti ki, hogy a politikai cselekvéshez másfajta képességek kellenek (valójában hatalom kell hozzá), és hogy a döntés lényegét tekintve más tevékenység, mint a megismerés. Mindez a „hatalom” és a „döntés” természetének misztifikálásához vezet.

A másik nézet szerint viszont a tervező sosem mondhat le saját értékei követéséről, éppen mert nemcsak szakmailag elkötelezett, hanem (áttételes formában) a politikai hatalomban is osztozik. Akarva-akaratlanul befolyásolni igyekszik tehát a döntéshozatalt a meggyőződése (társadalmi érdekei) szerint helyes irányban. E nézet mögött is fellelhető egy sor további gondolat. Az például, hogy a tudomány valójában teljesebben ismeri a valóságot, mint a politika, és hogy a tervezőt a birtokában levő adatok — vagy éppen az erőforrások fölötti rendelkezés — tulajdonképp a döntéshozó fölé emelik.

A kutatásban és az irányításban dolgozók társadalmi munkamegosztása természetes és kikerülhetetlen dolog. Szembekerülésük azonban — akár az egyik, akár a másik formában — nem természetes és nem kikerülhetetlen. A társadalmi tervezés itt leírt érdekegyeztető szerepe valójában egy alapvető társadalmi konszenzust tükröz, azt feltételezi. Ilyen feltételek közt alkothat a kutatás, tervezés, döntés és irányítás kontinuumot, miközben a politikai hatalom a kutatáshoz is, az irányításhoz is hozzákapcsolódhat (esetleg felváltva). A tervező nem a döntéshozó helyett tervez, a döntéshozó sem a tervezővel vitatkozva dönt, mert a jövő feltárása és az alternatívák közti választás mind a társadalom kutatásának, mind pedig az irányításnak a része. A tervezésnek az a szakasza, amely a kutatással kezdődik, abból nő ki, első-

szorban a távlatok megismerésére orientált, így jellegében inkább tudomány. A tervezésnek az a szakasza viszont, amelyet a döntéshozó és irányító szervek folytatnak, már inkább problémamegoldás, amelyben a társadalmi tendenciák feltételekként, a döntési alternatívák pedig cselekvési eszközökként vannak jelen.²⁸

A tanulást társadalmi folyamatként tervezni egyúttal azt is jelenti tehát, hogy e folyamat valamennyi résztvevőjének aktivitását igyekszünk kibontakoztatni a tervezői-döntéshozói hatalom demokratikus megosztása révén. E folyamat egyik résztvevője sem dönthet mások helyett, hanem a különböző szintű döntések más szinteken további döntéseket eredményeznek. Vagyis a tanuló társadalomnak ez az „utópiája” nem más, mint a társadalmi demokrácia megfogalmazása jelenlegi irányítási rendszerünkől kiindulva, adott viszonyaink között.

28. Ezt akkor is hangsúlyozzuk, ha elismerjük: egyesek összekeverik, hogy mi tartozik a tervező tudós kompetenciájába, és mi az igazgatási szervekébe. Ha a tudományos kutatót bevonják a döntéshozás folyamatába, az ilyen „szerepcseré” veszélye mindig fenyeget. Ez azonban senkit sem mentesít a fokozott együttműködésre törekvés alól e két szféra között. A hazai tudományos élet számos személyiségét hozhatnók föl példaként arra, hogy a két szféra miként keveredhet. Nem tesszük. Ehelyett utalunk *M. E. Olsen* és *M. Micklin* (szerk.) könyvére, akik a dilemmát egy tőlünk távoli tudománypolitikai összefüggésben a miénkhez nagyon is hasonlóan mutatják be. (*Handbook of Applied Sociology*, Praeger, 1980.)

Az iskola szervezete

4

Az iskola mint szociális rendszer

Nem az oktatási rendszer „termeli” a tanulást, hanem fordítva: a tanulás mint társadalmi tevékenység teremtette meg a történelem folyamán saját szervezeti keretét, az iskolát. Hagyományosan itt kezdődik az oktatási rendszer szervezeti elemzése.

Az iskolát társadalmi produktumnak tekintve, ebben a fejezetben három kérdést igyekszünk megválaszolni. Az első az, hogy a mai oktatás valóságát véve alapul milyen az iskola ún. formális szervezete. Második kérdésként az iskolát ún. informális szervezetként mutatjuk be. Végül összefoglalóan szólunk az iskolák légköréről.

A formális szervezet

A formális szervezet kifejezés azt jelenti, hogy a szervezet részei és az őket összetartó „kötelékek” formalizáltak, azaz hivatalosak, szabályozottak és nyilvánosak. A „formális szervezet” tehát nemcsak látszatra szervezet, hanem sokkal inkább azt jelöli meg, hogy a szervezet stabilizálódott, kikristályosodott.

A társadalmi együttesek formális szervezatként való leírása a tudományos vezetés korai szakaszából származik. A formális szervezetnek ez az elemzése azonban csak mértékkel alkalmazható az iskolákra. Mindenekelőtt azért, mert az iskolák — ahogyan ma ismerjük őket — elsősorban európai jelenségek, és sokkal régebbi időkre nyúlnak vissza, mint a századforduló monopolizációs gyarai.

Ezeket a történeti hagyományokat is számításba kell vennünk tehát, amikor az iskolákat formális szervezatként akarjuk megismerni, elemezni. Kelet-Európában ennél is fontosabb azonban, hogy az iskolák iskolarendszerekbe fűzve, azok tagjaként, elemeiként jelentek meg a művelődéstörténet folyamán. A 18. század kultúrhistoriája több példát is mutat erre.¹ A kor felvilágosult abszolutizmusa központi eszközökkel törekedett megszervezni az iskolaügyet is; azoknak a nagy szervezeteknek a mintájára, amelyek a központosított monarchiákban a központi hatalom-

1. *Kosáry Domokos*: A XVIII. század művelődéstörténete. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979.; *Mészáros István*: A magyar nevelés története a kezdetektől 1777-ig. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981.

nak mindig is olyan jó szolgálatot tettek. Ezek a nagy, formális szervezetek a hadseregek (zsoldos hadsereg), a kancelláriák, és persze mindenekelőtt az egyház voltak. Ez a történeti előzmény a legjobb magyarázat arra, hogy a tisztviselői-hivatali szervezet nyilvánvaló és félreismerhetetlen nyomai, jegyei iskoláinkon és irányítási rendszerünkön ma is fellelhetők.

Az iskola formális szervezetének megismerésében tehát a tisztviselői-hivatali szervezetek elemzésének eszközeit és fogalmait használhatjuk leginkább fel. A hivatalnoki szervezetek legátfogóbb elemzése pedig, mint említettük, *Max Webertől* származik.² Számára a bürokratikus szervezet nem elítélő meghatározás volt. Tanulmányaiban azt jelölte vele, hogy a feudalizmus méhében újfajta szervezet születik, amelynek tagjait a szakértelem fogja össze, nem pedig a származás; funkcióik szerint vannak egymás alá és fölé rendelve, és nem öröklött feudális kötelmeik szerint; meghatározott célokért munkálkodnak; szolgálataikért pedig fizetés jár nekik, amiből megélnék (vagyis főhivatású tisztviselők, akiket nem a vagyonuk tart el). *Weber* úgy látta, hogy a specializációnak és a koordinációnak az ilyen típusú, bürokratikus szervezetek a legmagasabb fokai. A legjellegzetesebb bürokratikus szervezetnek pedig a századvég Németországának egységes hivatalnoki szervezetét találta, amelyet *Bismarck* teremtett meg a német egyesülés credményeként, részben annak zálogaként is.

A formális szervezetek elemzése legtöbbit ma is e két megközelítésből — a századforduló termelési, illetve hivatali szervezeteinek megismeréséből — merít. A különböző megközelítések jórészt megegyeznek abban, hogy a megismerés során a szervezetet egységeire kell bontanunk, azután pedig tanulmányoznunk kell a köteléseket közöttük. A következőkben mi is így tanulmányozzuk az iskola formális szervezetét.

Kikből áll az iskola?

Valamennyien ismerjük azokat a formális szervezeti kereteket, amelyek között az iskolai célmegvalósítás folyik. Hogy melyek ezek, az a hivatali előírások, illetve a szervezetben történő tájékozódás alapján felsorolható. A legáltalánosabb esetet tartva szem előtt, az iskolát az alábbi fő szervezeti egységekre tagolhatjuk: iskola-vezetés, tantestület, tanulók, segédszemélyzet.

Az iskolában — mint formális szervezetben — is meg lehet azonban különböztetni az ágazati, funkcionális és institucionális feladatokat végző részlegeket. A nagyobb iskolák irányításában megvannak a törzskari vezetés elemei is. Hasonló módon lehet alkalmazni a szervek és részlegek közötti kapcsolatoknak a szervezéstudományban megkülönböztetett típusait; különösen fontos az autoritatív függelmi kapcsolatok elkülönítése a szakmai befolyásoló kapcsolatoktól.

2. *M. Weber: Gazdaság és társadalom. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1967.*

Egy kutatásban, amelynek során tíz falusi és városi általános iskolát aprólékosan megvizsgáltunk, megpróbáltuk pontosabban leírni a szervezeti egységeknek a tényleges tevékenységeit.³ Ebben a tíz iskolában a következő helyzettel találkoztunk.

Az *iskolavezetés* munkájának zömét adminisztratív tevékenységek tették ki. A gazdálkodási (bérgazdálkodási) problémák megoldása a megfelelő — ilyen jellegű — előképzettség hiányában rengeteg időt vett igénybe, nem maradt idejük óralátogatásra, az oktató-nevelő munka szervezésére és ellenőrzésére. Az igen sokféle követelménynek megfelelő munkát csak úgy tudták elvégezni, ha feladataikat kampányszerűen, az aktualitásoknak megfelelően oldották meg (pl.: munkaterv augusztus végén). Amikor megkérdeztük, hogy mit is tart feladatának az iskolavezetés, egyhangúan szinte csak egyetlen motívumot jelöltek meg: a rendtartás 19 pontjának megvalósítását. Pedig a 4.1. táblázatban jól látható, mennyi minden mást is elvártak volna tőlük.

4.1. táblázat

Elvárások az iskolaigazgatóval szemben

| Mit várnak az iskolavezetéstől? | Gyakoriság | Mit tart feladatának az iskolavezetés? |
|--|------------|---|
| A rendtartásban előírtak megvalósítása | 11 | A rendtartás 19 pontjának megvalósítása |
| Tárgyilagosan bíráljon, elismerjen | 7 | A felszerelések előteremtése |
| Intézkedjék | 6 | |
| Rendszeresen tájékoztasson | 3 | |
| Fegyelmezzon | 2 | |
| Teljes önállóságot | 1 | |
| „A takarítónő ne dirigáljon” | 1 | |
| Konkrét feladatokat | 1 | |
| Megértést, tapintatot | 1 | |

Vizsgált iskoláinkban az *úttörőcsapat* munkája nem érte el az elméletben megfogalmazott szintet és jelleget. Célkitűzéseiben — és valószínűleg munkájában is — csak rendezvények, versenyek, vetélkedők, akciók és ünnepélyek szervezésére korlátozódott. Az úttörőcsapattal szemben támasztott követelések skálája azonban szélesebb volt, benne többször előfordultak nevelési jellegű elvárások.

A *napközi otthonban* kellett volna pótolni a szülői ház nevelési hiányosságait, a tanítási órákon meg nem értett ismereteket, az iskola ideális állapottól való eltéréseiből adódó hiányosságokat. Mindez komoly problémákat okozott. A napközire háruló és tőle elvárt feladatok ugyanis nem álltak arányban az ott foglalkoztatott nevelők anyagi és erkölcsi megbecsülésével, idős vagy gyengébb képességű nevelőket is alkalmaztak erre a munkára. (Több iskola túlórában oldotta meg a napközi felügyelet és munka ellátását.)

Az *alsó tagozat* munkáját eredendően és alapjaiban változatlannak találtuk. A gyerekeket minden iskolában évről évre hasonlóknak mondták. Így az ismétlődő problémák megoldása nem jelentett változatosságot, nem igényelt helyzetekhez alkalmazkodó döntéseket. Az itt tanítók mintegy „hozzáidomultak” a monoton folyamathoz. (Lásd a 4.2. táblázatot.)

3. Laczkó András gyűjtése és elemzése. Szervezetkutatás az iskolában. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1976.

4.2. táblázat

Elvárások az alsó tagozatos nevelőkkel szemben

| Mit várnak az alsó tagozattól? | Gyakoriság | Mit tart feladatának az alsó tagozat? |
|--|------------|--|
| Kölcsönös együttműködést más egységekkel | 4 | Közös felméréseket a párhuzamos osztályokban |
| Jó alapképzést | 6 | Módszerek átadását |
| Pontosságot | 4 | Szakfelügyelők utasításainak végrehajtását |
| Kisdobosfeladatok ellátását | 2 | Tanmenetek véleményezését |
| Családlátogatások adminisztrálását | 2 | |
| Más egységek tájékoztatását | 1 | |
| Ünnepélyeken szereplést | 1 | |

4.3. táblázat

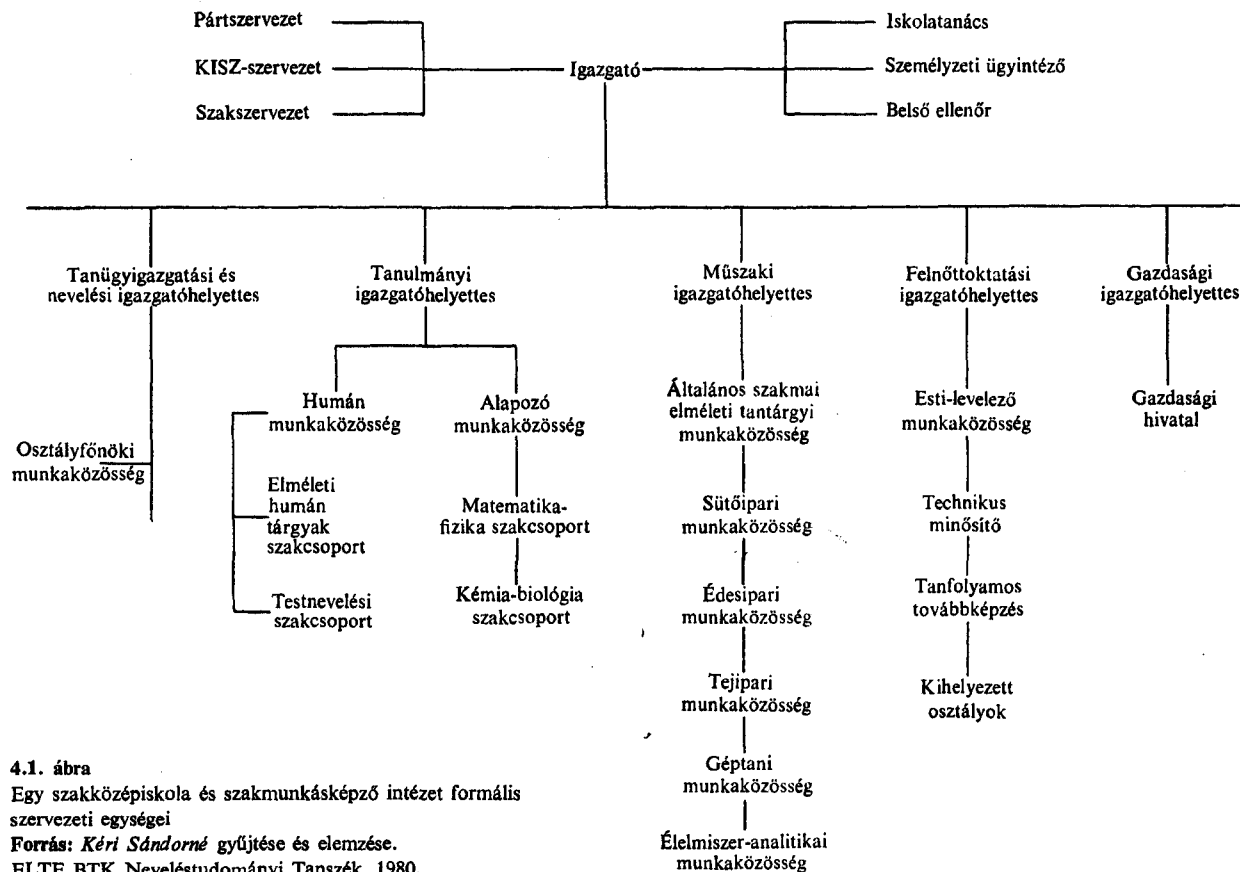
Elvárások a felső tagozatos nevelőkkel szemben

| Mit várnak a felső tagozattól? | Gyakoriság | Mit tart feladatának a felső tagozat? |
|--|------------|---------------------------------------|
| Ismérjék meg az alsó tagozat munkáját | 5 | Hospitálásokat alsóban |
| Hospitáljanak alsóban | 2 | Segítségadást, konzultációt |
| Öntevékeny mozgalmi munkát | 5 | Kapcsolattartást a felsőbb szervekkel |
| Kulturált viselkedésformák kialakítását | 4 | Gyerekek és szülők megismerését |
| Kölcsönös együttműködést más egységekkel | 4 | Sok időt gyerekek között |
| Egységes bánásmódot | 2 | Bemutató órákat |
| | | Új tanítási módszerek megismerését |
| | | Igazságos és következetes értékelést |

A *felső tagozattal* szembeni elvárások nagyjából azonosak voltak, csak formáik különböztek. Ez az eltérés nemegyszer a szervezeti egységek közötti konfliktusok forrásává vált. (Lásd a 4.3. táblázatot.)

A *szülői munkaközösség* volt az egyetlen szervezeti egység, ahol a célok és elvárások jellege meg-
egyezett, és csak tartalmában voltak eltérések. A legjellemzőbb elvárás: „ne szóljanak bele az iskola ügyeibe, csak segítsenek”; cél: „legyen beleszólásuk az iskola ügyeibe”. Tény, hogy a szülői munkaközösség működése szinte minden iskolában formális jellegű volt; szó szerint az anyagiak legális begyűjtését, illetve a rendezvények lebonyolításában való segítséget igényelték és nyújtották.

További kérdés, hogy miként is változna a tanulási szervezet felépítése, ha szorosabban igazodna a munka világához, azaz egy szakma vagy szakirány gyakorlás közben történő elsajátításához. Természetesen nem térhetünk ki az összes lehetséges szervezeti felépítésre. Pusztán a lehetőségek érzékeltetésére mutatjuk be a 4.1. ábrán egy szakközépiskola szervezeti felépítését.



4.1. ábra

Egy szakközépiskola és szakmunkásképző intézet formális szervezeti egységei

Forrás: Kéri Sándorné gyűjtése és elemzése.

ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, 1980.

Ennek a szakközépiskolának és szakmunkásképző intézetnek a tanulási színterei: az iskolai elméleti képzés, a tanműhelyi és az üzemi gyakorlat. Az igazgató huszonhét éve vezette az intézményt. Mindig arra törekedett, hogy az elméleti és a szakmai munkához egyaránt megfelelő szervezetet alakítson ki. Mindehhez a meglevő saját erőforrások felhasználására volt szükség: a műszaki dolgozók jó munkaszervezése, jó ösztönzési rendszere, a tanulók társadalmi munkája. Az iskolavezetés elsősorban a munkaközösségek tevékenységére épített. Munkatervük az iskolai munkaterv szerves része volt; ők realizálták az általános célokat a helyi adottságoknak megfelelően. Koordináló szerepet az osztályfőnöki munkaközösség töltött be, amelynek tagjai az elméleti szakos tanárok és a gyakorlati oktatók mint osztályfőnök-helyettesek. Alakuló ülésük mindig megelőzte a tanévnyitó értekezletet. Az igazgató nagyon lényegesnek tartotta, hogy ennek a munkaközösségnek az élén olyan pedagógus álljon, aki képes az elvi feladatok gyakorlati áttételére, vagyis kulcsembert. A többi munkaközösség ugyanúgy javaslatokkal készült a tanévnyitó értekezletre. Az iskolavezetőség havonkénti ülésén számoltatott be minden munkaközösséget. Szakmai szempontból lényegesnek tartották a szakcsoport működését is. Itt a tapasztalt szaktanár kulcsszerepet töltött be a kezdő pedagógusok segítségével, tanácsadással, óralátogatással.

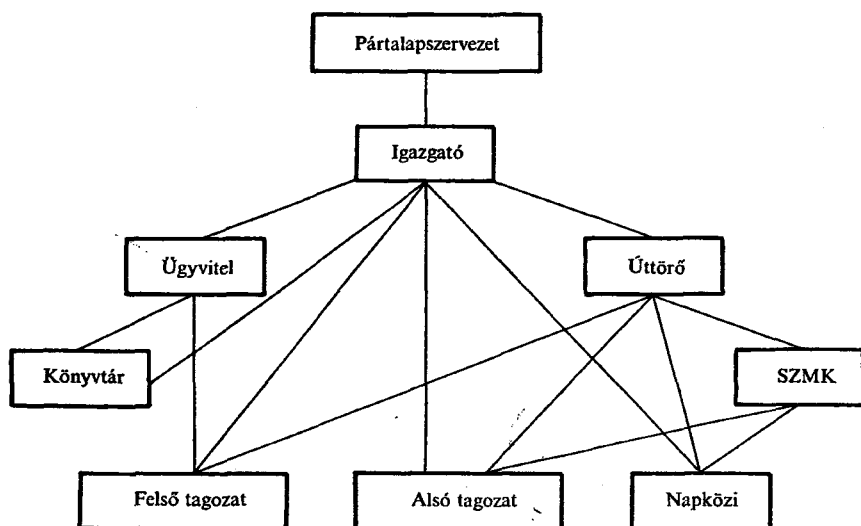
Igazgatói hatalom — testületi önállóság

A szervezeti egységek természetesen összekapcsolódnak egymással a szervezeten belül. A kérdés az, hogy ez az összekapcsolódás milyen mértékű. Két véglettel lehet dolgunk. Centralizált — vagy alárendelő jellegű — az az iskolai szervezet, amelyben valamennyi egység szorosan összekapcsolódik egy piramis jellegű alá-fölérendeltségben. Decentralizált — vagy mellérendelő jellegű — az olyan iskolai szervezet, amelyben az egységek függetlensége a lehető legnagyobb az adott szervezeti kereteken belül.⁴

A szervezeti egységeket tehát egy skálán helyezhetjük el aszerint, hogy — bizonyos mutatókat mérlegelve — centralizáltabb vagy decentralizáltabb szervezettel van-e dolgunk. Célszerűnek látszik, hogy az alábbi dimenziókban mérlegeljük az iskola valamennyi szervezeti egységét: cél (betöltött szerepkör), elhelyezkedés, normák-szokások-hagyományok, formális kommunikációs rendszer, személyzet és struktúra (hierarchia, tekintély), önálló döntési jogkör. Mindez nem jelent kevesebbet, mint hogy valamennyi szervezeti egységet önálló mikroszervezetnek fogunk fel. Főként a célok eltérő vonásaira koncentrálnunk, az egységek többi jellemvonását pedig csupán mint az önállóság, illetve a függőség mértékének mutatóit mérlegeljük.

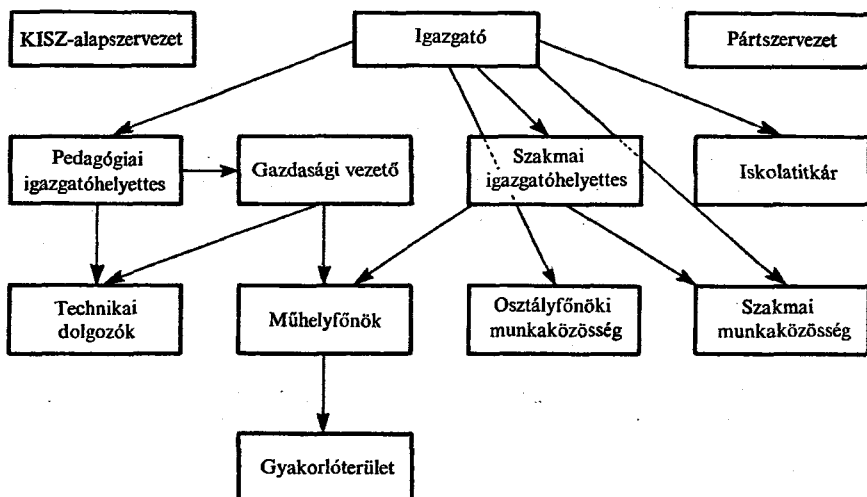
Milyen jellegű (kölszönös, alárendelt, fölrendelt) kapcsolatot vártak el vagy ajánlottak az egyes szervezeti egységek? Kinek az intézkedését és feladatait várták? E szempontok alapján vizsgáltuk tíz iskolánk centralizáltságát. Mértékéről és sajátosságairól a kapcsolatokat bemutató ábra beszél (4.2. ábra). A felvázolt kép a szervezeti egységek kapcsolataira mindig jellemző „piramis” alakzatot mutatta. De furcsaságok is voltak. A pártszervezetek rendszerint az iskolavezetéssel tartottak kapcsolatot. Pedig a pártszervezetektől több szervezeti egység kérte, hogy jelenjék meg az iskola rendezvényein. Az ügyvitel nem tartozott a segédszemélyzet kategóriájába, hanem felette állt a

4. Kozma Tamás: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 160—161., 206—210. o.



4.2. ábra

Az általános iskola szervezeti egységeinek viszonya tíz iskola vizsgálata alapján



4.3. ábra

Egy szakközépiskola szervezeti egységeinek alá-fölérendeltségei

Forrás: Salczer Józsefné gyűjtése. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, 1980.

többi szervezeti egységnek. A legtöbb kapcsolatot az úttörőcsapat és a szülői munkaközösség tartotta fenn. A kapcsolatok hiányoztak a könyvtár esetében, amelynek pedig legalább olyan hálót kellett volna képeznie, mint az előző kettőnek.

Az említett minta valószínűleg számos kis- és közép méretű általános iskolára érvényes. Egészen más a helyzet azonban azokban a szakképző intézményekben, amelyeknek a felépítését nem tisztán a tanítás-tanulás, illetve az iskolai szervezetek tanácsai fenntartása határozza meg, hanem legalább ugyanennyire annak a munkának a jellege, szervezete is, amelyre maga az intézmény felkészít. A 4.3. ábrán egy szakközépiskola jellegzetes szervezeti egységeit, ezek alá-fölrendeltségi viszonyait mutatjuk be.

Ebben a szakközépiskolában (egészségügyi) az igazgató, a szakmai igazgatóhelyettes és a gazdasági vezető a kulcsemberek. Kulcsemberek az egészségügyi szakmai munkaközösség vezetője is. Ez a munkaközösség munkájának egy részét (főleg a szakmait) zártan, integráltan végzi, de nagyon sok differenciált feladata is van. A legdifferenciáltabb a munkája az osztályfőnöki munkaközösség vezetőjének. Nehéz integrálnia a különböző területeket. Differenciált a munkája az iskolai könyvtárnak és az összes munkaközösségnek, hasonlóan végzi munkáját a munkavédelmi felelős is.

A centralizáció—decentralizáció jellegzetesen változik az intézmények méreteivel is. A nagyobb létszámú iskolákban a szervezeti egységek értelemszerűen függetlenebbül dolgoznak egymástól. A vezetésnek pedig különböző, nem közvetlenül személyes eszközöket kell találnia ahhoz, hogy a méreteiben megnövekedett, szervezetében decentralizálttá vált egységeket összefoghassa, áttekinthesse.

Az értekezlet

Milyen látható jelei vannak az egységek közötti együttműködésnek? Erre az egységek között létesülő kommunikáció megfigyelésével, feltárásával kísérünk meg választ adni. Kommunikáción összejöveleteket (találkozókat) értünk az egyes szervezeti részegységek között. Mennél több különböző „rangú” résztvevője van a megbeszélésnek, annál komplexebb a kommunikáció. Mennél több formális kötöttség (napirend, jelentkezés, jegyzőkönyv stb.) jellemzi, annál hivatalosabb jellegű. A szervezeti egységek közötti együttműködés eredményesebb, ha több közöttük a komplex, nem hivatalos kommunikáció. Ha viszont másfajta kommunikációk szaporodnak meg — például a suttogás, a pletyka —, az rontja az együttműködést.

Hogyan alakult a kommunikáció a tíz vizsgált iskolában? Számos megbeszélésen, értekezleten való személyes részvétel alapján a következőképpen alakult ki erről a kérdésről.

Az iskolavezetésnek csak egyoldalú kapcsolata volt a szülői munkaközösségekkel, a pártszervezetekkel és a könyvtárakkal. Az egyoldalú kapcsolat vagy utasítások adásában, vagy utasítások vételében nyilvánult meg.

Az úttörőcsapatok utasításai nagy részét nem az iskolától kapták, ezekről csak beszámoltak az iskolavezetésnek és a többi szervezeti egységnek. A szervezeti egységekkel nem is építettek ki kapcsolatokat, csak annyit, amennyire a feladataik megoldásához erre szükségük volt.

A napközi otthonok és az alsó tagozatok között nem találtunk egyezést, pedig a napközinek itt talán sokkal fontosabb a szerepe, mint a felső tagozatban. Arra következtettünk, hogy természetnek veszik egymás létét és munkáját, de arra már nem terjed ki érdeklődésük, hogy problémáikat megbeszéljék, munkájuk jellegét tisztázzák. Az alsó tagozatra egyébként is jellemző volt bizonyos zártság, hiszen legtöbb problémáját csak saját szervezeti egységén belül tudta megoldani.

Az alsó tagozatok célkitűzései a szülői munkaközösségre, az úttörőcsapatra, az iskolavezetésre, a napközi otthonra, a felső tagozatra, sőt a könyvtárra is irányultak. De úgy találtuk, hogy viszonzásra sehol sem leltek.

A felső tagozatok célkitűzései a könyvtárak és az úttörőcsapatok irányában ugyancsak nem találtak viszonzásra. Célkitűzéseik és az ezekkel szembeni elvárások viszont részben megegyeztek a szülői munkaközösség, az iskolavezetés és a napközi esetében.

A szülői munkaközösségek azokkal a szervezeti egységekkel tartottak szorosabb kapcsolatot, amelyekkel kénytelenek voltak együttműködni. A szülőket egy-egy iskolában főleg az alsó tagozatok meg a napközik érdeklik, ezek tagjait ismerték és problémáikat velük rendezték. Bár a kutató ennek alapján csak a tíz iskoláról tehet szakszerű megállapításokat, véleménye szerint még sok iskolára érvényes, amit itt talált.

Az informális szervezet

Az iskola formális szervezeti elemzését az ún. formális szervezet analízisével kell kiegészítenünk. Informális szervezetnek nevezzük ebben az összefüggésben az iskola nem formalizált, nem hivatalos, nem szabályszerű szervezetét. Más szóval azokat a csoportosulásokat és emberi kapcsolatokat, amelyek a formalizált, hivatalos és szabályszerű szervezet mögött, részben attól függetlenül jönnek létre. Mégis jelentősen meghatározzák, módosítják, sőt meg is változtathatják mindazt, ami az iskola formális szervezetében lezajlik.

A hazai szervezetszociológiai irodalomban többek közt *Andics Jenő* és *Rozgonyi Tamás* bírálta a formális és az informális szervezet szétválasztását.⁵ A kritika alighanem jogos. Az informális szervezetet valóban nem lehet leválasztani a formális szervezetről. A tényleges iskolai kapcsolatok is a formális viszonylatok és az emberi kapcsolatok sajátos, minden szervezetre egyedileg is jellemző szövevénye. Ha tehát a továbbiakban külön-külön beszélünk az iskola formális és informális szervezetéről, azt inkább az áttekinthetőség kedvéért tesszük.

Természetes tehát, hogy az iskola formális szervezeti elemzését informális szervezetének megvilágításával is ki kell egészítenünk. Ezt a szerepelmélet segítségével tesszük. Hogy mire is gondolunk, arra álljon itt egy-két illusztráció.

„Mit várok én az igazgatómtól? Azt, hogy a pedagógiai munkával helyesen foglalkozzam, ezt kérjék számon rajtam. De most mi van? Elvárják a tej, takarékbélyeg, színházjegy stb. árusítását, a népszámlálásban való részvételt — a testületünk 75 százalékának el kellett mennie. Azt is tőlünk

5. *Andics Jenő—Rozgonyi Tamás: Konfliktus és harmónia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1977. 331. o.*

várnák, hogy az első osztályba beiskolázandókat évről évre felkutassuk...” (Egy pedagógusi interjúból.)

„Mit várok én el a pedagógusoktól? A hagyományos pedagógus szerepeken túl az »anyagi szerepek« gyakorlását is. Pl. uzsonnával a kezében egy gyermek se hagyja el az iskolát... Azt is várnám még, hogy legyen öntevékeny! Bizonyos problémákat vegyen észre, és ha lehet, próbálja egyedül megoldani. Pl. a leszakadt szekrényajtó mellett ne menjen el napokig, hanem szóljon a hivataloságának. Aztán szervezzen a szülők bevonásával minél több iskolán kívüli megmozdulást. Na és persze érezze magának az iskolát.” (Egy igazgatói interjúból.)

„Kitüntetésre javasoltam egy orosz szakos kollégát a kiemelkedő munkájáért. Elvártam volna, hogy az iskola igazgatója figyelembe is vegye a javaslatomat, és ezt a nevelőt kitüntetésre felterjessze. Csakhogy az igazgató kijelentette, hogy nem járul hozzá. Szerinte ez a kérés mindaddig nem teljesíthető, ameddig a testületben a hasonlóan jól dolgozókat kitüntetésben nem részesítheti. Mert akit én javasoltam, annak már van egy miniszteri dicsérlete.” (Egy szakfelügyelői interjúból.)

Az iskolai pozíciórendszerben számos jellegzetes pozíció ismerhető fel. Még inkább így van ez, ha az egész oktatásügyi szervezetet a maga komplexitásában nézzük. Illusztrációképpen felsorolunk néhány ilyen pozíciót: megemlíti a pedagóguson és az igazgatón túl az igazgatóhelyettes, a munkaközösség-vezető, a szakfelügyelő, a tanügyi hivatalnok, a továbbképzésben vagy kutatásban dolgozó pozícióját, s természetesen a legkülönbébb tanulói pozíciókat. Valamennyi iskolai pozícióhoz meghatározott „szerepek” társulnak; tehát „funkciók”, „feladatok”, „reszortok”, „viselkedésmódok”. Az iskolai szervezet felépítésének komplex vizsgálatából e pozíciók egyik szerepkörének elemzése sem hiányozhat. Jelenleg azonban e kérdéssel teljes terjedelemben nem tudunk foglalkozni. A továbbiakban azokat a jellegzetes szerepeket vizsgáljuk, amelyek az iskolai szervezetben a pedagógus pozíciójához fűződnek.

Tanít, nevel, adminisztrál

A vonatkozó szakirodalomban — erős általánosítással — a pedagógus pozícióján belül a „szakember”, a „nevelő” és a „tisztviselő” szerepet szokták megkülönböztetni. Ezeket a szerepeket a szervezet többi tagjai, a szervezet fölöttesei, valamint a szervezet társadalmi környezete várja el attól, írja elő annak, aki a pedagóguspályára lép, és az iskolai szervezetben pozíciót foglal el. A pályára lépő, a szervezetben pozíciót elfoglaló pedagógusnak, a szervezet, valamint a társadalmi környezet nyomására ezeket a szerepeket végig kell játszania, meg kell valósítania. A szerepeket a pedagógus mint pedagógus — mint az iskolai szervezet tagja — valósítja meg. Az egyénnek, aki a pedagóguspozíciót betölti, természetesen más szerepei is vannak (pl. a magánéletben). A pedagógusszerepeknek ez a rendszere tehát beleilleszkedik az egyén társadalmi szerepeinek a rendszerébe. Ez a beilleszkedés azonban nem mindig harmonikus, mégpedig azért nem, mert bizonyos szerepek megvalósítása akadályozza vagy egyenesen lehetetlenné is teszi mások megvalósítását. Itt most ismét csak a pedagógusszerepek feszültségeire és konfliktusaira korlátozódunk. Idézzünk most néhányat a pedagógus interjúkból!

„Az elégséges-elégtelen határán: buktassam meg a gyereket, vagy gyöngébb eredménnyel is vigyem tovább?”

„Problémás” a gyerek: felmentessem, vagy „fertőzze” az osztályt tovább?

„A jeles követelményeit játszva teljesítette, ez nem követelt erőfeszítést. Így elbizakodottá válik. Kérdeznek olyant, amit nem ismételtünk?”

„Milyen körülmények között biztosabb a gyermek fejlődése: a »nem példás életű« szülőknél — de velük, otthon —, vagy a nevelőotthonban, a szülők nélkül?”

„A tanuló lopott. Nyilvánosságra hozzuk-e vagy sem? Intézzük el zárt körben? Mi lesz a hatásosabb felelősségre vonási forma?”

A nevelői és a tisztviselői szerep feszültsége jön létre például akkor, amikor a rossz családi körülmények közt élő vagy nagy áldozattal tanuló kislánynak kénytelen a pedagógus középest — vagy annál rosszabbat — adni, mert a tudásszintje csupán ennyi. Ha középest ad, elveszi a kedvét, és igazságtalan, mert nem honorálta az erőfeszítéseit. Ha jobbat ad, akkor viszont a gyereket is, és önmagát is becsapja, mert nem vette figyelembe a tényleges tudásszintjét.

A szakember és a tisztviselő szerepe kerül egymással szembe a „tanítsak vagy fegyelmezzek” dilemmában. A dilemma forrása az, hogy a pedagógus mint szakember a szaktárgya iránti szeretetből jött az iskolába; a tanítványai azonban jórészt csak azért, mert kötelező volt nekik. Ha az osztályzást pusztán előmenetelük regisztrálására használja (szakemberszerep), akkor elveszti a fegyelmező vagy mondjuk: motiváló erejét, holott ez nagyon fontos funkciója az osztályzásnak. Ha viszont arra használja fel, hogy motiváljon — fegyelmezzon — (tisztviselői szerepkör), akkor a szakmai kíváncsiságon eshet csorba (pl. a tanulóhoz való pozitív viszonyt is jó jeggyel honorálom, holott a tudásszint talán nem engedné ezt meg).

Nem ritka a nevelői szerep és a szakemberszerep feszültsége sem. A pedagógusok élet- és munkakörülményeit kutató budapesti vizsgálatban többek között különféle tevékenységeket rangsoroltattak a megkérdezettekkel aszerint, mennyire szívesen vagy nem szívesen végzik őket. Az eredmény az volt, hogy a pedagógusok nagy része elsősorban tanítani szeret; azok a tevékenységek viszont, amelyek tipikusan a nevelői szerepkörbe tartoznak (mozgalmi vezető, kirándulás, kötetlen foglalkozás, az osztályfőnöki munka jó része stb.), a rangskála legaljára csúsztak.⁶

Mit jelent, milyen tartalmakat hordoz a pedagógus szerepe a mai iskolában? Milyen tényleges szerepfeszültségek lépnek fel? Hogy ezekre a kérdésekre válaszolni tudjunk, különbséget kell tennünk szerepelvárás és szerepelképzelés között is. Előbbi úgy értelmezzük, mint a más pozíciókban levők készítő-kényszerítő várakozását és a pozíciót betöltőt egyén ugyanilyen várakozását önmagával szemben. A dokumentumok (rendtartás stb.) természetesen magukban foglalják, hogy általában mit

6. *Várhegyi György*: Mit és mennyit dolgoznak a pedagógusok? Valóság, 1972/12.; *Ferge Zsuzsa*: (szerk.): A pedagógusok élet- és munkakörülményei a budapesti vizsgálat tükrében. MTA Szociológiai Intézet, 1975.

vár el az iskola a pedagógustól. Bennünket azonban az is érdekel, hogy a pedagógusok ténylegesen hogyan élik meg saját szerepüket. Mit gondol a pozíciót betöltő személy arról, amit várnak tőle? Ezt jelenti a szerepelképzelés. A pedagógus szerepfeszültségek empirikus vizsgálata rendszerint e két tényező — a szerepelvárás és a szerepelképzelés — konfrontációjára épül.

Négy budapesti általános iskolában végeztünk vizsgálatot.⁷ A tanulók és az igazgatók megkérdezésével a pedagógus felé irányuló elvárásokról kaptunk képet. A pedagógusok válaszaiból pedig azt akartuk megtudni, hogy hogyan vélekednek saját szerepükről. A megkérdezetteknek az volt a feladatuk, hogy rangsorolják az egyes pedagógiai tevékenységeket fontosságuk szerint (4.4. táblázat). Az igazgatók szerint az első hely a nevelői, a második a szakemberi, a harmadik a tisztviselői-hivatalnoki szerepé. Ettől eltért a tanulók véleménye: az ő rangsorukban a szakemberi és nevelői szerep felcserélődött. A pedagógusok a nevelési szerepkört kedvelték a legjobban, legkevésbé a hivatalnokit. Úgy vélték azonban, hogy az igazgató éppen a tisztviselői feladatokat követeli meg leginkább, a nevelőit pedig a legkevésbé.

Vessünk most egy pillantást a 4.5. táblázatra! Az utolsó sorban és oszlopban szóródások sze-

4.4. táblázat

Melyik pedagógustevékenységet tartja legfontosabbnak?

| Tevékenységek | A tanuló | A pedagógus | A pedagógus szerint az igazgató | Az igazgató | Az igazgató szerint a pedagógus |
|------------------|----------|-------------|---------------------------------|-------------|---------------------------------|
| I. Szakember | I. | II. | II. | II. | II. |
| II. Nevelői | II. | I. | III. | I. | I. |
| III. Hivatalnoki | III. | III. | I. | III. | III. |

4.5. táblázat

Hogyan értékeli a különböző típusú pedagógustevékenységeket?

| Tevékenységek | A tanuló | A pedagógus | A pedagógus szerint az igazgató | Az igazgató | Az igazgató szerint a pedagógus | Átlag | Átlagos eltérés |
|-----------------|----------|-------------|---------------------------------|-------------|---------------------------------|-------|-----------------|
| Szakember | 2,94 | 2,87 | 2,62 | 3,04 | 2,58 | 2,81 | 0,17 |
| Nevelői | 2,74 | 2,98 | 2,34 | 3,12 | 2,79 | 2,79 | 0,26 |
| Hivatalnoki | 2,30 | 1,99 | 3,01 | 2,41 | 1,95 | 2,33 | 0,30 |
| Átlag | 2,66 | 2,61 | 2,66 | 2,86 | 2,44 | 2,65 | — |
| Átlagos eltérés | 0,24 | 0,42 | 0,22 | 0,27 | 0,33 | — | — |

Megjegyzés: A táblázatban szereplő adatok átlagos pontszámokat jelentenek.

7. *Pártos Vera* gyűjtése és elemzése. Szervezetkutatás az iskolában. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1976.

repelnek, amelyek a vélemények közti különbség nagyságát mérik. Igen alacsony a véleménykülönbség a szakemberszerep kör esetében. A nevelési és a tisztviselői szerepkörben nagyobb a szóródás, mert szélsőségesebbek voltak az ítéletek. E kettő közül is kiemelkedik a hivatalnoki szerep. Vagyis meglehetősen szenvedélyesen szavaztak a „szélsőségekre”, magasztalva a nevelési, elutasítva a hivatalnoki szerepet, miközben a középen álló szakember tevékenységek csaknem egybeestek az általános értékeléssel.

Ki miért fáradt a tanév végén?

Milyen tennivalók tartoznak az említett nevelői, hivatalnoki és szakember szerephez? Mi mindent csinál a pedagógus, amikor nevelőként (hivatalnokként, szakemberként) tevékenykedik? Legtöbbször bizonyára az egész évi „hajtásra”, a sok túlmunkára panaszkodnának. Pedig több pedagógusvizsgálat mutatott rá arra, hogy a pedagógusok valójában csak szubjektíve vannak túlterhelve. De ez a „csak” sok mindent rejt. Legfőképpen a pedagógus krónikus szerepkonfliktusait.

Az érvényben levő dokumentumok elemzése, valamint az elmúlt évtized sok vizsgálatából levont következtetések alapján a legáltalánosabban előforduló, leggyakoribb tevékenységeket a 4.6. táblázaton foglaltuk össze. Ha a pedagógusszerepek konfliktusaival a valóságban, közelebbről is meg akarunk ismerkedni, ezeket a tevékenységeket figyeljük meg, róluk kérünk állásfoglalást, véleményt.

A 4.6. táblázatban bemutatjuk, hogy a vizsgált négy budapesti iskolában melyik pedagógusi tevékenységet mennyire tartották fontosnak a tanárok és a diákok.

A tanulók a tevékenységlapokban jelezték, hogy számukra a tanár szerepét elsősorban a világos, érthető, érdekes magyarázat jelenti. A pedagógusok és az igazgatók megjegyzései pedig arra utaltak, hogy a modern pedagógiában az „előadás”, a prelegálás elmarasztaló jelentést kapott. Ezzel függ össze, hogy az igazgatói elvárásokban nem a „tanítás”, hanem az „új módszerek kialakítása” szerepelt az első helyen, s ezt a pedagógusok tudták is. Ugyanakkor maga a pedagógus — noha tisztában volt azzal, hogy az újat értékeli a legtöbbre — elsősorban mégis a tanítást tekintette szakemberi feladatai közül a legfontosabbnak, s csak a harmadik helyen említette a leglényegesebb igazgatói elvárást. A tanulók számára pedig meglehetősen közömbös volt az „új”. Ők azt szerették, aki jól magyaráz. A változatosság nem tartozott a legfontosabb, de még csak a fontos elvárásaik közé sem. Az osztályozás megítélése is eltérő. A gyerekek számára a pedagógusszerep hagyományosan egyszerű: a tanár magyaráz és osztályoz. Felnőtt szemmel nézve az iskola már nem egyszerűen az a hely, ahol tanítunk, hanem a munkahelyünk, s ez sokat változtat a dolgok megítélésén. Ha igazán olyan lett volna az osztályozás szerepe az iskolában, mint a 4.6. táblázat pedagógusi és igazgatói válaszaiból kitűnt, akkor ezt a gyerekek is érzékelték volna, és nem lett volna ilyen kiáltóan ellentétes a gyerekek és a felnőttek véleménye. Legnagyobb egység a szakkör vezetése esetében volt. Hasonlóan nagy az egyetértés az „írásbeli házi feladatok, dolgozatok javítása” terén is, amiből ismét a tanulók kissé eltérő értékelését kell kiemelnünk. Számukra ez a tevékenység

4.6. táblázat

Mennyire tartja fontosnak az egyes pedagógustevékenységeket?

| Tevékenységek | A tanuló | A pedagógus | A pedagógus szerint az igazgató | Az igazgató | Az igazgató szerint a pedagógus |
|---------------------------------|----------|-------------|---------------------------------|-------------|---------------------------------|
| Szakemberszerep | | | | | |
| Tanítás | 1. | 1. | 2. | 2—3. | 2. |
| Osztályozás | 2. | 4—5. | 3. | 4. | 4. |
| Dolgozatjavítás | 4. | 6. | 5. | 5—6. | 6. |
| Felkészülés a tanításra | 3. | 2. | 4. | 2—3. | 1. |
| Szakkör vezetése | 6. | 4—5. | 6. | 5—6. | 5. |
| Új módszerek kialakítása | 5. | 3. | 1. | 1. | 3. |
| Nevelői szerep | | | | | |
| Nevelés (osztályfőnök) | 4. | 1. | 1. | 1. | 1. |
| Egyéni foglalkozás a tanulókkal | 6. | 2—3. | 4. | 2—3. | 2. |
| Vitakör vezetése | 3. | 4. | 3. | 5. | 3—4. |
| Fegyelmezés | 1. | 6. | 2. | 4. | 6. |
| Kirándulás | 2. | 5. | 5. | 6. | 5. |
| Kötetlen együttlét a tanulókkal | 5. | 2—3. | 6. | 2—3. | 3—4. |
| Hivatalnoki szerep | | | | | |
| Fogadóórák tartása | 2. | 1. | 4—5. | 4—5. | 3. |
| Vázlatkészítés | 1. | 5. | 2. | 1—2. | 5. |
| Egyéb iskolai munkák | 3. | 2. | 4—5. | 3. | 4. |
| Takarékbsúlyeg árusítása | 6. | 6. | 6. | 6. | 6. |
| Ünnepélyek rendezése | 5. | 3. | 1. | 1—2. | 1. |
| Továbbképzés | 4. | 4. | 3. | 4—5. | 2. |

láthatóan jobban hozzátartozik a tanárok értékelő-osztályozó tevékenységéhez, mint a pedagógusok és az igazgatók szerint.

A nevelői szerepkörön belül a felnőttek egyöntetűen az „osztályfőnöki nevelőmunka” primátusára szavaztak. A tanulók elsősorban oktatóként tartották számon a pedagógust, nevelői szerepei közül a fegyelmezést látták legfontosabbnak. A pedagógusok e szerepkörön belül utolsó helyre sorolták a fegyelmezést. Az igazgató sem gondolta, hogy a munkatársai szívesen végzik ezt a munkát — nem is szerepel előkelő helyen a követelményei között —, a pedagógusok mégis úgy vélték, hogy nagyon fontos az iskolai követelmények sorában. Valószínűleg itt van a magyarázata annak, hogy miért látták a fegyelmezést annyira lényegesnek a tanulók. A tanárok feltéte-

4.7. táblázat

A pedagógusokat leginkább megterhelő tevékenységek

| Tevékenységek sorrendje nehézségük szerint | Esetszám |
|---|----------|
| 1. Tanmenetek, munkatervek stb. készítése | 19 |
| 2. Írásbeli házi feladatok stb. javítása | 16 |
| 3—4. Szülői fogadóórák, elbeszélgetés | 13 |
| „Járulékos” iskolai feladatok | 13 |
| 5—6. Fegyelmezés | 9 |
| Iskolai programok, ünnepségek szervezése | 9 |
| 7—8. Tanulószoza, napközi, úttörőmunka | 6 |
| Intézményes részvétel a pedagógus-továbbképzésben | 6 |
| 9. Egyéni foglalkozás a tanítványokkal | 4 |
| 10—11. Osztályozás, értékelés | 3 |
| Szakmai felkészülés | 3 |
| 12—14. Viták, beszélgetések levezetése | 2 |
| Iskolán kívüli közös programok | 2 |
| Szakkör vezetése | 2 |

lezik, hogy őket nagymértékben a fegyelmezési sikereik alapján ítélik meg az iskolában; messze kedvükön felül áldoznak tehát e látszatnak — ezt pedig a gyerekek jól megérik.

A tisztviselői-hivatalnoki szerepkör megítélésében a pedagógusok elképzelése az volt, hogy valamennyi tevékenység közül leginkább az iskolai ünnepségek, programok szervezését várja el tőlük az igazgató. A pedagógusok azonban, sajnos, a vártnál kevésbé kedvelték ezt a munkát. A gyerekek ebből mit sem vettek észre. Az ő rangsorukban egészen periférikus jelentőségű volt az ünnepélyrendező pedagógus. A tisztviselői teendők közül az igazgatók a tanmenetek stb. készítését tartották a legfontosabbnak, de tudták, hogy a pedagógusok nem igazán szeretik csinálni. Ezúttal igazuk is volt. Legérdekesebb, hogy e feladat hangsúlyos voltáról a gyerekeknek is lehetett némi fogalmuk (biztosan az osztálynapló rendben tartása révén), mert viszonylag magas értéket ért el az ő rangsorukban is.

Megkíséreltünk képet kapni a pedagógusok szerepkonfliktusairól is. A pedagógusoknak feltett egyik kérdés így szólt: „Kérjük, karikázza be azoknak a tevékenységeknek a sorszámát, amelyeket a leginkább időrablónak és fárasztónak talál.” A rangsort a 4.7. táblázaton mutatjuk be. Ez a rangsor egybevág az előbbi megfigyelésünkkel. Szerencsére az igazgatók sem elsősorban a leginkább időrabló és fárasztó tevékenységeket tartották fontosnak. Bár, ki tudja: ha azokat értékelték volna elsősorban, talán nem lettek volna annyira fárasztóak.

Az iskola légköre

- „Az igazgató szobájába bármilyen problémájával bárki nyugodtan bemehet.”
- „A testületi vitákon sok a szócséplés, nehezen alakul ki közös álláspont.”
- „Az igazgató maga is keményen dolgozik, így állít példát.”
- „Az igazgató olyasmit is megkövetel, amit maga sem tud végrehajtani.”
- „Ha valaki bajba jut, számíthat a kollégáira.”
- „Az igazgató érezteti, hogy hatalom van a kezében.”
- „Ha együtt a testület, jó hangulat uralkodik.”
- „A testület gyakran leinti azokat, akik újszerű megoldásokkal hozakodnak elő.”

(Részletek egy iskolai légkörvizsgáló tesztből)⁸

Az iskola „egyéni arculata”

Az iskolai szervezetek természetesen leírhatók formálisan, ám működésükről és működési rendellenességeikről a formális szervezet elemzése nem sokat árul el. Az iskola, mint láttuk, egy formalizált, bürokratikus rendszer része, és mint ilyen, ugyanazok a szabályok érvényesek rá, mint párezer társára. Még az olyan különbségtételek sem túl érdekesek, mint amilyeneket pl. a látens és a manifeszt célok között tehetünk. A látens célok olyan jelentőségűvé ritkán válnak, hogy meghatározzák az iskolák életét, hiszen intézményesülésük nem lehetséges. A formális—informális rendszer ilyen elemzése valóban fényt vet a szervezet dinamikus oldalára, de ennél tovább nem mehet. Konkrét összehasonlító elemzést, amely a formálisan egyforma iskolák különbözőségeire hívná fel a figyelmet, ennek alapján nehéz végezni.

A területét jól ismerő oktatásügyi vezető úgy ismeri az irányítása alá tartozó iskolákat, mint a pásztor a juhait, amelyeket rajta kívül senki nem tud megkülönböztetni. Tudja, hogy mit várhat az egyik, és mit várhat a másik intézménytől. Amilyen változást az egyik szervezetben lehetségesnek tart, azt a másikban nem tudja elképzelni. Bizonyos módszerek bevezetését az egyik iskolában javasolhatja, a másikat inkább óva inti tőle.

Az egyik iskola tanárai hallani sem akarnak arról, hogy a másikba átmenjenek, vagy iskolájukat a másikkal egyesítsék, mert a másik szervezet egészen más, és tartanak attól, hogy a sajátjuk is ahhoz lesz hasonló. Az egyik iskola igazgatója irigylit a másik iskola igazgatójával, mert a saját szervezete sokkal nehezebben kezelhető.

Az iskolának formális szervezatként való értelmezése tehát alapvető elméleti jelentőségű, de nem alkalmas a szervezet dinamikus, egyéni oldalának a finom elemzésére. Amikor egy oktatásügyi vezető vagy akármilyen kívülálló egy iskolát meg akar ismerni, abból indul ki, hogy az olyan jellemzők, mint a szervezeti célok, szerepek, a szervezetre jellemző kontrollmechanizmus vagy a jellegzetes kommunikációs minták nagyjából mindenütt hasonlóak, és inkább ilyen kérdéseket tesz fel: „Milyen ott

8. A teszt *Halász Gábor* munkája alapján készült. (Az iskolai szervezet elemzése. Iskolakutatás, 48. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1980.)

az igazgató?” „Milyenek ott a tanárok?”. Ezekben a kérdésekben az a kíváncsiság fogalmazódik meg, hogy mit várhatunk egy adott iskolától, vagyis milyen az iskola egyéni arculata. Más szóval, mi az, ami az adott intézményt megkülönbözteti a többitől, milyen a szervezet „személyisége”.

Mi a szervezeti klíma?

A szervezetkutatásokban a szervezeti klíma fogalma a hatvanas években bukkant föl. A szervezetelméleti kutatások első számú alapproblémája alighanem az, hogy milyen szervezeti tényezők határozzák meg a szervezetben ténykedő egyén teljesítményét. Az elsősorban gazdasági jellegű szervezetekre irányuló kutatások kezdetén, amikor a gazdaság és a termelési eszközök fejlettségi szintjéből következően a teljesítmény mennyiségi növelésén volt a hangsúly, a munkaszervezés jelent meg ilyen tényezőként. A taylorizmusban az egyén mint személyiség nem jelent szervezeti tényezőt. Az egyén hajlamai, képességei nem járulnak hozzá a termelékenység növeléséhez, hiszen az elemi feladatokra darabolt munkavégzés nem kíván különösebb egyéni adottságokat. A munkamegosztás összetettebb formáinak a megjelenésével a hangsúly áttevődött a munkakörnyezet elemzésére. A harmincas években jelentkező *human relations* irányzat a szociális környezet jelentőségét emelte ki, és ennek alakításában látott lehetőséget az egyéni termelékenység növelésére. A szervezet tehát itt már komplex rendszerként jelent meg, a hangsúly azonban továbbra is az egyéni teljesítményen volt.

Az a szervezetelméleti elképzelés, amely nem az egyéni, hanem a szervezeti teljesítményre helyezi a hangsúlyt, csak a század második felében terjedt el, amikor a termelő és nem termelő szervezetekben általánossá váltak a munkamegosztás és a kooperáció annyira komplex formái, hogy önmagában az egyéni teljesítmények növelése többé nem növelhette az egész szervezet teljesítményét. A szervezeti teljesítmény vizsgálata komplex szervezetfogalmat feltételez, amivel két dolog jár együtt: egyrészt az olyan összetett elemző fogalmak megjelenése, mint a szervezeti környezet vagy klíma, másrészt az elemzés differenciálódása, tehát a finomabb összefüggések keresése. A szervezeti viselkedés itt már nem egyszerűen teljesítményt jelent, és a teljesítmény sem fejezhető ki pusztán az elvégzett feladatok számával. A szervezet-elemzés alapproblémája nem változott meg, ám ennek jelentése alaposan átalakult.

A szervezeti klíma vizsgálata tehát a szervezeti környezet komplex fogalmára épül. Mit jelent azonban a szervezeti környezet, mik a fontosabb összetevői? A legalapvetőbb problémák a következők:⁹

a) Mennyire objektív — tehát a szervezet valamennyi résztvevője számára egyformán létező — a szervezeti környezet? Vajon ugyanazt a környezetet észleli-e két ember, amikor az egyik jól érzi magát ott, ahol a másik rosszul? Vajon ugyanazt a környezetet észleli-e a szervezetben levő ember és a külső szemlélő?

9. E. Tagiuri—C. H. Litner: *Organizational Climate*. Boston, 1968. 6—12. o.

b) Hol van ennek a környezetnek az egyéni és a szervezeti határa? Hol végződik az egyén és hol kezdődik a szervezeti környezet? Így például környezeti tényezőnek tekinthető-e egy népszerű csoporttag befolyása?

c) Mi az, ami még beletartozik a környezeti hatásba, és mi az, ami már nem? Mennyire tágható a környezet fogalma a szervezeten kívülre?

d) Melyek a környezet statikus és dinamikus összetevői, mennyire tekinthetők az egyes elemek állandónak vagy változónak?

A klíma — amely a környezetnek sok más mellett az egyik szinonimája — eredetileg meteorológiai fogalom. Szervezeti környezetre alkalmazva metaforaként használjuk, amiből egyenesen következik, hogy egyértelmű definíciója gondot okoz. A különböző megfogalmazásokból a következők derülnek ki. A szervezeti klíma a szervezeti környezet tartós, komplex jellemzője, amely a szervezetnek egyéni arculatot ad. A szervezeti klímát az egyének észlelik, és ez indirekt módon hat a szervezeti tevékenységükre. A klímát a szervezetet értékelő jellemzőkön keresztül lehet megragadni.

A fogalom gazdagabbá tételét segíti, ha bemutatunk néhány lehetséges jellemző párost (vagy „klímadimenziót”):

barátságos—barátságtalan

elfogadó—elutasító

segítő—akadályozó

lelkes—közömbös

tréfás—komoly

produktív—passzív

hideg—meleg

nyitott—zárt

rugalmas—merev

bornírt—érdekes

sikeres—sikertelen

Nézzünk meg néhány kevésbé szubjektívnek tűnő jellemző párost:

autoriter—participatív

feladatcentrikus—csoportcentrikus

strukturált—strukturálatlan

Az iskolai szervezet klímája

A szervezeti klíma fogalmát az iskolára *A. W. Halpin* és *D. Croft* alkalmazták először 1963-ban.¹⁰

Halpin és *Croft* a klímát a következőképpen határozták meg: „A szervezeti klímát felfoghatjuk úgy, mint az iskolai szervezet »személyiségét«, vagyis a klíma ugyanaz az iskolának, mint a személyiség az egyénnek.” A személyiséget úgy ismerjük meg, hogy az egyént valamilyen formában beszélgetjük önmagáról. A szervezet esetében

10. *W. A. Halpin—D. B. Croft: The Organizational Climate of Schools. Chicago, 1963.*

4.8. táblázat

Az iskolai szervezeti klímadimenziók Halpin és Croft szerint

| Klímadimenziók | A csoport szintjén | A vezető szintjén |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---|
| A szociális szükségletek szintjén | csoportszellem, bensőségesség | lelkésítés, figyelmesség |
| A szociális kontroll szintjén | érdektelenség, akadályoztatottság | teljesítménycentrikusság, engedékenység |

ugyanazt az eljárást kell alkalmaznunk: a szervezetet kell önmagáról beszéltetni. Az amerikai kutatók szervezetelemzése pontosan követte azt a módszert, amivel a személyiségpszichológusok szoktak a személyiséghez közeledni. Klímatesztet, vagyis „szervezeti személyiségtesztet” alakítottak ki, és megpróbáltak létrehozni valamilyen „szervezeti személyiségtypológiát”.

Halpin és Croft vizsgálatában is alapkérdés volt, hogy mi legyen része ennek a személyiségnek, és mi nem. A klímát végül is — és ebben követtük az amerikai vizsgálatot — az igazgató és a tanárok kapcsolatrendszerén keresztül ragadták meg.

Klímatipológiájuk legfontosabb eredménye a nyílt és a zárt szervezetek megkülönböztetése volt (lásd a 4.8. táblázatot). A nyílt szervezeteket általában a következők jellemezték: energikus, „élő” szervezetek, határozottan célratörők, a csoporttagok elégedettek; a vezetés konfliktusmentes, nem dominál sem a feladat-végrehajtás, sem a szociális szükségletek kielégítése, a két szempont harmonikusan súlyozódik; a szervezet tagjainak a viselkedése „autentikus”. A zárt szervezet ezzel szemben nincs mozgásban, a tagok apatikusak. Sem a feladat-végrehajtás, sem a szociális szükségletek kielégítése nem elégséges, az egyének viselkedése nem „autentikus”.

Halpin és Croft vizsgálatainak végeredménye a szervezeti klímateszt volt. Ez később nagyon elterjedt, és több új változatát kidolgozták. Néhány vizsgálat megkérdőjelezte az általuk felállított szubteszt-struktúra elméletét, és nyolcnál kevesebb klímadimenziót javasolt.¹¹ Így például *R. Thomas* négy klímadimenziót tartott elégésnek.

1. „Törődés” (ha az igazgató törődik a tanárok személyes és szakmai problémáival);
2. „Feladatcentrikusság” (autoriter, követelő vezetési stílus);
3. „Bensőségesség” (a tanárok között);
4. „Foglalkozási kohézió” (személyes és munkakapcsolat a tanárok között).

11. *H. W. Gentry—J. B. Kenney*: A Comparison of the Organizational Climate of Negro and White Schools. *Journal of Psychology*, 1965.; *Kenney—Gentry—White*: Personality Characteristics of Teachers and Their Perception of Organizational Climate. *Journal of Psychology*, 1967.; *D. S. Finlayson*: Measuring School Climate. *Trends in Education*, 1973.

Hogyan vizsgálható az iskolai klíma?

A klíma tehát a szervezet komplex jellemzője. Hasonló ahhoz, amit a személyiség jelent az egyén esetében, vagyis a szervezet sajátos egyéni arculata, amely a többi szervezettől megkülönbözteti. Egy ilyen „szervezeti személyiség” létét feltételezve már csak azt kell eldönteni, hogy mik lehetnek az elemei. A fontosnak és kevésbé fontosnak tartott jellemzők kiválasztása természetesen többé-kevésbé önkényes. Általában a szervezet- és konkrétan a klímakutatások eredményeire támaszkodva két tényező jelentősége emelkedik ki: az egyik a vezetés, a másik pedig a csoport. Az első konkrétan az iskolavezetés, a másik a tantestületi közösség vizsgálatát jelenti.

Amikor a szervezeti klímát a szervezet személyiségeként képzeljük el, nemcsak a lélektani fogalmat alakítjuk szervezetelméleti metaforává, hanem a modern személyiségpszichológia módszereire is akarunk támaszkodni. A szervezeti személyiség többdimenziójúságára helyezzük a hangsúlyt, vagyis szakítani akarunk egy olyan szemlélettel, amely egyszerűen „jó” vagy „rossz” klímájú iskolákat különböztet meg. A szervezetnek — ebben a felfogásban — különböző oldalai vannak, amelyeket nem lehet egymással összekeverni, és amelyek feltáró elemzése fontosabb, mint a sommás ítéletek kimondása. Így a vezetésről sem azt akarjuk elmondani, hogy önmagában jó vagy rossz-e. Nem állítjuk azt sem, hogy a demokratikus vezetés jó, a nem demokratikus pedig rossz, mert így a „demokratikus” jelzőt olyan értékelő fogalommá szűkítjük, amely ezután már valóban csak a jó és a rossz szinonimája lenne. Ehelyett azt mondjuk, hogy a demokratikusság dimenziója — több másik mellett — a vezetés egyik jellemzője. Mindebben segítségünkre vannak az olyan matematikai elemző módszerek, mint a faktoranalízis, amelyek lehetővé teszik, hogy egy homogénnek tűnő jelenség belső struktúráját feltárjuk, és kialakítsuk az egymástól független dimenziókat.¹²

Az iskolai szervezeti klíma vizsgálatába nem vettük bele a gyermekeket. Ennek több oka is van. Egyrészt eleve egy olyan szervezetcsoportból indulunk ki, amelyben az iskola az oktatásügyi igazgatási apparátus legalsó szintű szervezeti egysége, és a tanárok a legalacsonyabb hierarchikus szinten álló tagjai. A tanulók ebben a felfogásban a szervezet közönségét, az „oktatásügyi szolgáltatás klientúráját” alkotják, hasonlóan a beteghez az egészségügyben vagy a mozilátogatóhoz a közművelődésügyben. Másrészt olyan tájékozódó jellegű vizsgálatról volt szó, amelyet nem akartunk túlságosan kiszélesíteni. Nincs szándékunkban tehát a tanulókat végérvényesen kizárni az iskolai szervezeti klíma definíciójából, de itt a fogalom nélkülük értendő. Végezetül pedig: az olyan vizsgálatok, amelyek a tanulókra épülnek, kiegészítésképpen bármikor elvégezendők. Az iskolát tehát itt gyakorlatilag munkahelyként értelmezzük, és valójában a „munkahelyi légkört” vizsgáljuk.

A teszt kialakítása során igyekeztünk olyan állításokat kiválasztani, amelyeket önmagukban is érdekesnek találtunk. Noha az egyes itemek végül is a teszt struktúrájában értelmeződnek, a kiválasztást nemcsak statisztikai kritériumok, hanem a „tartalmi érdekesség” alapján is végeztük. A kiválasztott *itemek* egy része a vezetésre, másik része pedig a tantestületre vonatkozott. Az egyes itemeket pedagógusokkal folytatott beszélgetések és a korábbi vizsgálatok alapján határoztuk meg.

A klímateszt 75 állítást tartalmazott. Tartalmilag ezek a következő problémaköröket ölelték fel:

1. az igazgató teljesítménycentrikussága,
2. az igazgató távolságtartása,
3. a vezetés demokratizmusa,
4. a vezetés dinamizmusa,
5. az igazgató személyes hatása a szervezetre,
6. az igazgatói instrumentális (feladattal kapcsolatos) tájékozottsága,
7. az igazgató szakmai kompetenciája,
8. az igazgató szociális tájékozottsága,
9. a vezetés viszonya a tanárok szociális-emocionális szükségleteihez,
10. a tantestület mint munkacsoport,
11. a tantestület mint szociális csoport,
12. bensőséges kapcsolatok a tantestületben,
13. iskolán kívüli kapcsolatok,
14. a szabad önmegvalósítás lehetősége,
15. objektív és szubjektív akadályoztatottság.

Vizsgálati eszközünk tehát rendkívül egyszerű, aminek nagy előnye, hogy könnyen felhasználható a további vizsgálatokban. A teszt persze — a klímamérő csakúgy, mint mindenféle más — problematikus eszköz, aminek a felhasználásával óvatosan kell bánnunk. Már azzal is önkényesen jártunk el, hogy „mérhetőnek” minősítettünk valamit, aminek még a létezését is nehezen tudjuk igazolni.

Mi az oka annak, hogy mégis vállalkozunk a „mérésre”? Csakis az a remény, hogy a játék, amit a klíma kvantifikálásával játszunk, végül is kamatozik, mert a játék során valóságos összefüggések bukkannak fel. Még ha nem is fogjuk elhinni azt, hogy *X* iskola vezetése „kétszer demokratikusabb” *Y* iskoláénál, azt már elhisz-szük, hogy a demokratizmus viszonylag önálló tényezője a klímának, és óvatos becsléseket tehetünk arra is, hogy milyen más tényezőkkel függ össze.

Amikor a komplex szervezeti környezetként értelmezett klíma szubjektív jellegét hangsúlyozzuk, arra is gondolunk, hogy ezt maguk a szervezet tagjai alakítják olyanra, amilyen; és arra is, hogy tevékenységükre ez aszerint hat, ahogy azt ők észlelik. Így tehát hiába is próbálkoznánk egy ténylegesen „objektív” klímafogalom kialakításával mindaddig, amíg nem rendelkezünk olyan leíró fogalmi apparátussal, amely vagy minden értékeléstől mentes, vagy a benne rejlő értékeléssel mindenki egyetért.

Vizsgálati eszközünk tehát csakúgy, mint a korábban bemutatott vizsgálatokban

felhasználtak, a pedagógusok percepcióján keresztül közelíti meg az iskolai klímát. Ezzel elfogadtuk a klíma szubjektív jellegének a kritériumát: az iskolai szervezet klímáját olyannak tekintjük, amilyennek azt az ott tanító pedagógusok látják. A vizsgálati eszközben implicit módon adott klímadefiníció szerint „jó” a szervezeti klímája annak az iskolának, ahol az ott tanító tanárok azt jónak érzik, és „rossz” ott, ahol rossznak érzik.

Ezzel persze a „jó” és „rossz” fogalma bizonyos értelemben elveszti az objektívitasát. Az ellentmondást elviselhetővé teszi az a tény, hogy — mint már említettük — célunk nem a jó és a rossz iskolák megkülönböztetése, hanem a klíma sokrétű, több dimenzióban történő jellemzése. Az iskolákat tehát nem dichotóm rendszerben akarjuk jellemezni. E felfogás lényege az, hogy minden intézménynek vannak „jó” és „rossz” oldalai, amelyek együtt jellemzik az intézményt.

Vizsgálatunkat kiegészítettük azoknak a megjegyzéseknek az elemzésével, amelyeket a pedagógusok a teszthez csatolt *Megjegyzés* rovatba írtak. Ezek között akadtak különféle személyes sérelmekre utalók. Voltak, akik ezt az alkalmat ragadták meg, hogy elmondhassanak olyan problémákat, amelyeket máshol nem tudtak közölni. Beszámoltak az igazgatóval vagy a tantestület egyes tagjaival való konfliktusukról, amelyet nem sikerült rendezniük, és a vizsgálat időpontjában is nyomasztotta őket. Néhányan részletesen leírták a helyzetet, amelyben a sérelmet elszenvedték, talán azzal az irreális vágygal, hogy vizsgálatunk segítségével orvoslást nyerhettek.

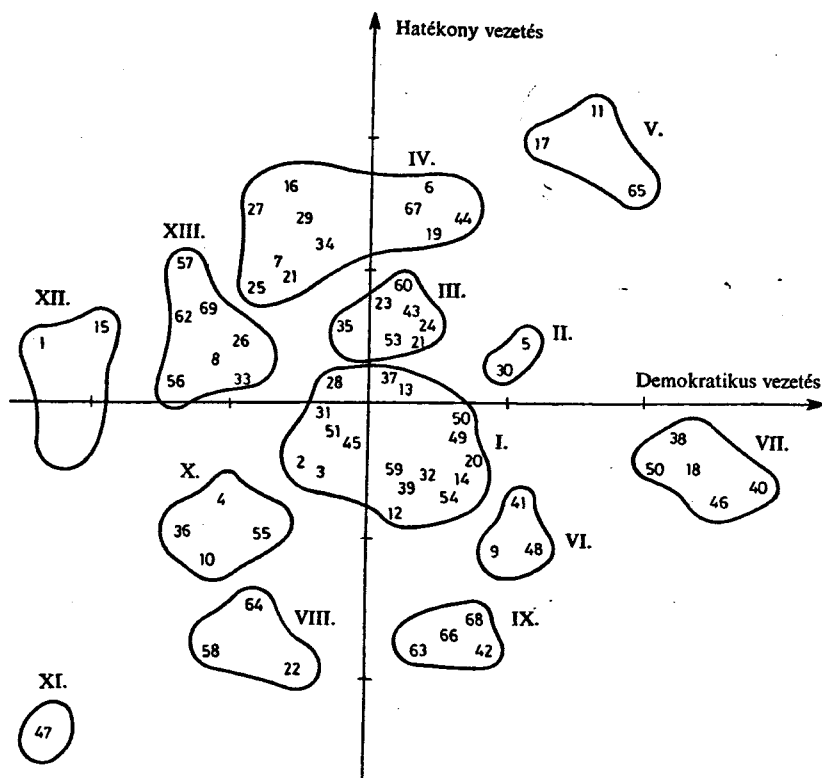
Mások, éppen ellenkezőleg, lelkesedéssel mondtak véleményt igazgatójukról vagy a nevelőközösségről, amelyben „élnek és dolgoznak”. Összehasonlították mostani munkahelyüket a korábbiakkal, és gyakran szinte hálát adtak a sorsnak, hogy ilyen jó iskolában dolgozhatnak: „Boldog vagyok, hogy ilyen iskolában dolgozhatok.”; „Nem tudom elképzelni, hogy más iskolába menjek.”; „Szeretünk bejönni, és alig tudunk hazamenni. . .”; „Jó, hogy minden nap szorongás nélkül, szívesen jövök az iskolába.”; „Sok ilyen munkahelyet kívánok.” stb.

A vélemények nagy része tehát rendkívül erős érzelmi töltésű volt, ami nem csoda, hiszen a vizsgálat ezt szinte provokálta. A mértéke mégis meglepő. A jó és a rossz iskola közötti különbség az iskolában dolgozó tanító vagy tanár számára — úgy tűnik — sorsdöntőbb, mint ugyanez a különbség más munkahelyek esetében. A rossz klímájú iskola valóban „megkeseríti az ember életét”, a jó klímájú pedig valóban „boldoggá tesz”. A pedagógus mintha érzelmileg még jobban ki lenne szolgáltatva a munkahelyi környezetének, mint a más munkahelyen dolgozók. Ez megerősít minket abban az elképzelésünkben, hogy az iskolai szervezetre a fokozott érzelmi tónus a jellemző.

Tanulságok

Mind a vezetés, mind a tantestület szintjén elkülönült egymástól egy „instrumentális” és egy „szociális” oldal. A vezetés esetében ez a vezetés hatékonysága és demokratizmusa, a tantestület esetében pedig az egység és a bensőségeség. Eszerint az iskolai szervezeti klíma struktúrájának legegyszerűbb leírását is négy dimenzió mentén végezhetjük el.

Ha kiemeljük a két vezetési faktort: a hatékonyságot és a demokratizmust, akkor az egyes iskolák már ezek alapján is különböző típusokba sorolhatók. Ilyenek egyrészt a hatékony és nem hatékony demokratikus vezetéssel, másrészt a demokratikus



4.4. ábra

70 általános iskola faktorértékeinek eloszlása szervezeti légkörük hatékonysága és vezetésük demokratikussága szerint

Forrás: *Halász Gábor*: Az iskolai szervezet elemzése. (Sokszorosított.) MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1980.

4.9. táblázat

Az iskolai szervezeti klímadimenziók

| Klímadimenziók | Vezetés | Tantestület |
|----------------------|--------------------------|------------------------------|
| Instrumentális oldal | a vezetés hatékonysága | a tantestület egysége |
| Szociális oldal | a vezetés demokratizmusa | a tantestület bensőségessége |

Forrás: Haldsz Gábor: Az iskolai szervezet elemzése. I. m.

4.10. táblázat

A hazai vizsgálat számára kialakított klímadimenziók

| Típus | A vezetés hatékonysága | A vezetés demokratizmusa | A tantestület egysége | A tantestület bensőségessége | Az előfordulás gyakorisága | | |
|----------|------------------------|--------------------------|-----------------------|------------------------------|----------------------------|-------|--------|
| | | | | | város | vidék | együtt |
| 1 | — | + | — | — | 2 | 10 | 12 |
| 2 | + | 1 | + | — | 7 | 3 | 10 |
| 3 | + | + | + | + | 6 | 2 | 8 |
| 4 | — | + | — | + | 1 | 5 | 6 |
| 5 | — | — | — | + | 3 | 3 | 6 |
| 6 | + | — | + | + | 4 | 1 | 5 |
| 7 | + | + | + | — | 2 | 3 | 5 |
| 8 | — | — | — | — | 2 | 3 | 5 |
| 9 | + | — | — | — | 2 | 1 | 3 |
| 10 | — | + | + | + | 2 | 1 | 3 |
| 11 | + | + | — | + | 1 | 1 | 2 |
| 12 | + | + | — | — | 1 | 1 | 2 |
| 13 | — | — | + | + | 1 | 1 | 2 |
| 14 | — | — | + | — | 1 | 1 | 2 |
| 15 | — | + | + | — | 0 | 0 | 0 |
| 16 | + | — | — | + | 0 | 0 | 0 |
| Összesen | | | | | 35 | 36 | 71 |

Forrás: Haldsz Gábor: Az iskolai szervezet elemzése. I. m.

Megjegyzés: A + érték az átlag feletti, a — érték pedig az átlag alatti pontszámot jelöli.

és a nem demokratikus hatékony vezetéssel jellemezhető iskolák. A különböző típusok elkülönülnek egymástól, amit a 4.4. ábra is mutat. A függőleges tengely a vezetés hatékonyságát, a vízszintes pedig a demokratikusságát jelzi. (Az egyes csoportokat klaszteranalízis segítségével különítettük el. Az ábrán a mintánk 70 iskolája szerepel.)

A tantestület két legfontosabb faktorát tekintve ugyancsak elkülöníthetők egymástól az egységes és a bensőséges vagy nem bensőséges, illetve a bensőséges és az egységes vagy nem egységes tantervű iskolák. Ezek alapján az iskolákat négydimenziós rendszerben is tipizálhatjuk (4.9. táblázat).

Ha mindegyik dimenzióban egy alacsony és egy magas értéket képzelünk el, akkor elméletileg 16 szervezeti klímátípust írhatunk le. A mintánk 70 iskolája alapján ezt a 4.10. táblázaton mutatjuk be. A legerősebben reprezentált típus tehát az, amelyben egyedül a demokratizmus dimenzió átlagon felüli (a táblázatból az is kiolvasható, hogy ez jellegzetesen vidéki klímátípus). Ezután a leggyakoribb — inkább városi — típus, amelyre a hatékony, ám kevésbé demokratikus vezetés, és az egységes, ám kevésbé bensőséges tantestület a jellemző.

5

Kontrollok és konfliktusok

Az oktatáskutatók sokáig úgy gondolták, hogy az iskola formális és informális szervezetének leírásával mindent megtettek az iskola életének szervezeti magyarázatáért. Pedig valójában csak kiteljesítettek, kiegészítettek egy analitikus képet ennek a szervezetnek a felépítéséről. A formális szervezet mögött egy második, informális szervezet felvázolása sok eseményt érthetőbbé tesz ugyan, de még mindig nem több, mint oknyomozás. Ha a szervezetet használni, működtetni akarjuk, akkor ezzel az oknyomozó tudással nem elégedhetünk meg. Nem elegendő megérteni és megmagyarázni, hogy az iskolában mi miért történt meg így vagy úgy. Inkább fel kell tudni idézni az eseményeket, újra meg kell teremteni a helyzeteket. Ehhez az iskolai szervezet szintetikus képe is kell: az iskolát mint működő szervezetet is meg kell ismernünk.

Ebben a fejezetben az iskola ilyen szintetikus képét vázoljuk fel. Ehhez három alapfogalmat veszünk segítségül: a célokat, a kontrollokat és az adaptációt. Segítségükkel az iskolát „működő szervezetként” írhatjuk le.

Az iskola céljai

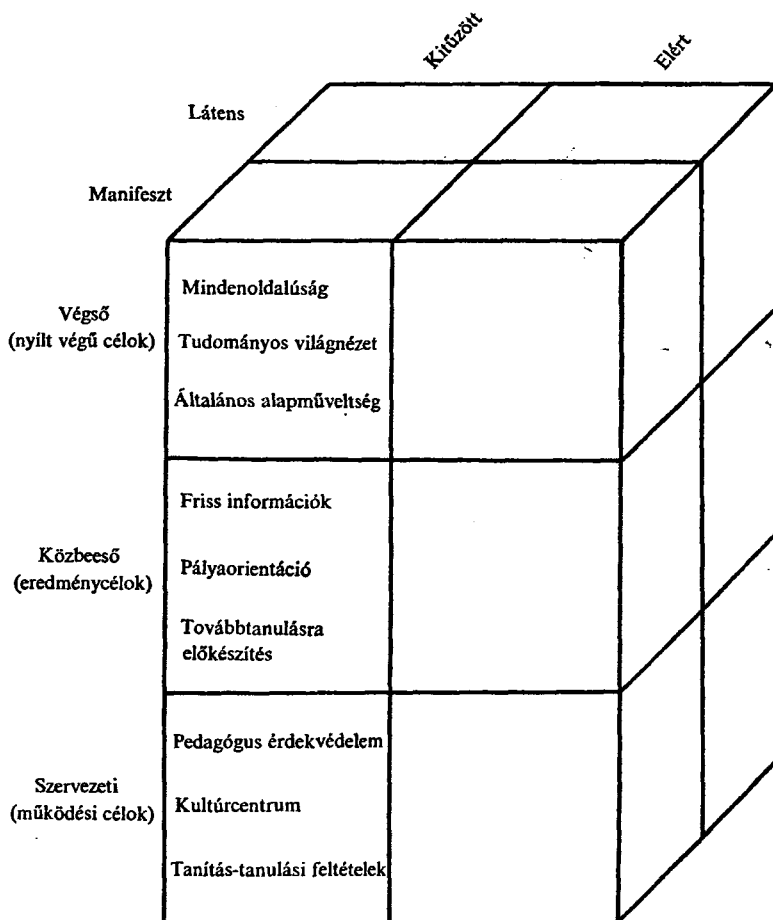
Az iskola céljait vizsgálva azokat a teendőket keressük, amelyeket az iskolai szervezet különféle egységei fontosnak tartanak. Az iskolai szervezetben fellelhető különböző egységek más és más iskolai tennivalót tartanak fontosnak, más és más tevékenység végzése áll az érdekükben. A vonatkozó szakirodalom — természetesen csupán nagy általánosítással — végső, közbenső vagy eszköz jellegű, valamint szervezeti (dologi) célokat szokott megkülönböztetni. Az intézmények konkrét, valamint távlati célmeghatározása a különféle szervezeti egységek egymáshoz való viszonyának függvényében alakul.¹

1. R. Lambert—S. Millham—R. Bullock: *Manual to the Sociology of the School*. London, 1970.

Hivatalos célok és valóságos tennivalók

Aszerint, hogy miként fogalmazódnak meg, hogyan realizálódnak, mennyire figyelhetők meg és regisztrálhatók az iskolai célkitűzések, többféleképp is tipizálhatjuk őket (5.1. ábra). Az elmondottaknak megfelelően a célok különböző típusai különíthetők el.

Manifeszt — látens célok. Ebben az összefüggésben manifesztnek nevezzük azokat a célokat, amelyeket hivatalos előírások fogalmaznak meg és rögzítenek az



5.1. ábra

Az iskolai szervezet célkitűzései

iskola számára. A manifeszt célok tehát ebben az értelemben az iskolával szembeni hivatalos, központi előírások, feladatok, utasítások. Látens célok ezzel szemben azokat a célokat értjük, amelyek nem formulázódtak meg, nem emelkedtek hivatalos szintre; ténylegesen mégis jelen vannak és hatnak az iskolai szervezetben. A manifeszt célok a hivatalos előírások, a látens célok pedig ezek tényleges megfogalmazásai az iskolai szervezet különböző egységeiben, csoportjaiban.

Kitűzött — elért célok. Ez az összefüggés az eredményvizsgálatok irányába mutat. Kitűzött célokon értjük azokat a feladatokat, tennivalókat, amelyeket különféle fórumok fogalmaztak meg az iskolának (esetleg a szervezet bizonyos csoportjai az egész szervezetnek). Az elért célok ezzel szemben azokat a feladatokat jelentik, amelyeket a kitűzött célok közül meg is valósított az iskola. A kettő ellentmondása — és az ennek elfedésére irányuló törekvés — jelentős támpontot szolgáltat a vizsgálatokban.

Megfigyelt — valóságos célok. Ez a különbségtétel a kutatás módszertana irányába mutat. Nyilvánvaló ugyanis, hogy bizonyos célok kutatási szinten megfigyelhetők, leírhatók — mások viszont nem, vagy csak jóval nehezebben közelíthetők meg. Ebben a dimenzióban tehát azt vagyunk képesek jelezni, meddig terjednek kutatási lehetőségeink, hol határolja be azokat a megfigyelt társadalmi valóság sajátos jellege.

Az iskolai célok empirikus kutatása számára nem mind egyformán fontos. A célok további vizsgálata során most csupán egy dimenziót kapcsolunk be: a manifeszt — látens célokat.

Hogy a manifeszt célokban megfogalmazott követelményektől milyen mértékben tér el az iskolai gyakorlat, szemléltesse egy rövid összehasonlítás, amelyben a manifeszt célrendszer első és utolsó három célját vetettük egybe a hat iskola által legtöbbre, illetve legkevesebbre értékelt három-három céllal.²

Hivatalosan a legfontosabbnak minősített manifeszt célok: a szocialista embertípus, a tudományos világnézet és az egységes alapműveltség. Az iskolákban pedig: a fegyelmezett ember, a hazaszeretet és az életre nevelés.

Hivatalosan leghátrább csúszott a megmozdulásokban való részvétel, a demokratizmus és az iskola mint kultúrcentrum. A hat iskolában majdnem ugyanígy: csak a demokratizmust ítélték sokkal fontosabbnak, viszont a társadalmi célokra felkészítést hangsúlyozták a legkevésbé.

Az igazgatók közvetítenek a manifeszt célrendszer és a tantestületek véleményét tükröző iskolai látens célrendszer között. Nagy megfelelést találtunk ugyanis a manifeszt célok és a testületek céljai között. Alapvetően eltért viszont mindkettőtől az igazgatói célrendszer, amelynek legfontosabb céljai nagyon konkrét oktatási (és szer-

2. Falussy Béla gyűjtése és elemzése. Szervezetkutatás az iskolában. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975. 15—34. o.

5.1. táblázat

A dokumentumok, az igazgatók és a pedagógusok által fontosnak tartott iskolai célok összefüggései

| Megnevezés | Manifeszt célok | Igazgatói célok | Pedagóguscélok |
|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Manifeszt célok | 1,00 | 0,17 | 0,52 |
| Igazgatói célok | 0,17 | 1,00 | 0,45 |
| Pedagóguscélok | 0,52 | 0,45 | 1,00 |

Megjegyzés: Az adatok Spearman-féle rangkorrelációs együtthatók.

vezeti) célok. A manifeszt és látens (igazgatói, tantestületi) célprofilok összefüggéseinek erősségét statisztikailag is meghatározhatjuk (az ún. rangkorrelációs együtthatóval — lásd az 5.1. táblázatot). Miről árulkodnak ezek a számok?

— A pedagógusok azok, akik szorosan ragaszkodnak a dokumentumokban lefektetett célokhoz. Alig van eltérés a dokumentumok által említett célok és a pedagógusok rangsorolása között. (A 0,52 ebben a korrelációs számításban szoros összefüggést jelent.) Vajon mennyire pontosan megtanulták volna „a leckét”? Inkább hihető, hogy — önvédelemből vagy talán önállótlan-ságból — tartják magukat hozzájuk.

— Az igazgatók azok, akik a dokumentumoktól jócskán eltérő módon gondolkodnak. A legnagyobb eltérés ugyanis éppen az igazgatók és a dokumentumok fontossági sorrendjei között volt. (A 0,17 ebben a korrelációs számításban is nagyon gyöngye összefüggésre utal.) Talán nem törődnek a hivatalos célokkal? Valószínűbb, hogy jobban meg merik kockáztatni az önálló véleményalkotást. Azt sem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy a dokumentumok elsősorban a pedagógiai munkát tartották szem előtt, vagyis a pedagógusnak készültek. Nem pedig az igazgatóknak, akiknek a pedagógiai munka mellett — nem ritkán ahelyett — tengernyi a konkrét intézni, szervezni valójuk.

Egységes rendszer — különféle célok?

A kívánatos állapot persze a célok közti kiegyensúlyozott viszony lenne. Csakhogy ez a valóságban elvétve tapasztalható; s a kutató legalábbis gyanakodni kezd a kutatási eredményeire. Jóval gyakrabban találkozik ugyanis a célok egymás alá-, illetve fölérendelésével. Előfordul, hogy a szervezeti célok vannak alárendelődve a többinek (sok pedagógus szemében kívánatos állapot). Gyakoribb lehetőség, hogy a végső célok rendelődnék alá a másik kettőnek; inkább szerveznek és „készséget alapoznak”, mintsem igazán „személyiséget formálnának”. Előfordulhat azonban, hogy egyik vagy másik cél magasán kiemelkedik az összes célfajta közül: a szervezeti célok (ez a leggyakoribb ott, ahol sok az intézményi vagy tanári adminisztráció), vagy például a végső célok (mondjuk, egyes kísérleti iskolák történetében).³

Esettanulmányt készítettünk hat különböző iskoláról. Volt köztük budapesti, kisvárosi, de falusi is.⁴ Vajon ezeknek az iskoláknak a céljai hogyan rendeződtek el? Volt-e különbség köztük, s ha igen, mekkora?

A *Jóhírű Iskolában* — nevezzük így — a végső és a közbenső célok egyaránt fontosak; a *Lakótelepi Iskolában* ugyanígy. Ez az a bizonyos elrendeződés, amelyet a dokumentumok szerint is eszményinek tarthatunk. A *Belkerületi*, a *Külterületi* és a *Falusi Iskolában* a végső célokat hangsúlyozták leginkább. Éppen úgy, ahogyan a pedagógusok szokták (különösen amikor azt hiszik, hogy ellenőrzik őket). Mind közül a *Peremkerületi Iskola* volt a legérdekesebb. Mert itt kereken megmondták, hogy nekik tanítani, nevelni és szervezni egyformán fontos. Ezért valamennyi célt egyenlően rangsoroltak.

Ezek szerint a *Jóhírű Iskola* és a *Lakótelepi Iskola* azonos célokat vallana magáénak? Vagy a *Belkerületi Iskola* és a *Külterületi Iskola* céljaiban mit sem különbözne? Egy újabb statisztikai számítás az ellenkezőjéről győződött meg (5.2. táblázat).

5.2. táblázat

Mennyire fogadták el a különböző iskolákban a célok hivatalos rangsorát?

| Iskolák | A hivatalos célok rangsora |
|----------------------|----------------------------|
| Jóhírű Iskola | 0,73 |
| Belkerületi Iskola | 0,49 |
| Peremkerületi Iskola | 0,40 |
| Lakótelepi Iskola | 0,38 |
| Külterületi Iskola | 0,35 |
| Falusi Iskola | 0,21 |

Megjegyzés: Az adatok szignifikáns korrelációs együtthatók.

A *Jóhírű Iskola* céljai rendkívül nagy mértékben egybeestek azzal, amit a dokumentumokban találtunk. Jócskán elmaradva követte őt ebben a *Belkerületi Iskola*. Aztán még bizonytalanabban, de a *Peremkerületi* és a *Lakótelepi Iskola* is a dokumentumok célrendszere mellett szavazott. Csaknem ugyanolyan pontosan, ahogyan ezek az iskolák a társadalmi elismertség fokain magasabban vagy alacsonyabban állottak. A *Külterületi* és *Falusi Iskolának* azonban már másféle célrendszere volt. A rangsorok, amelyeket ezekben az iskolákban gyűjthettünk, nem mutattak statisztikailag megbízható kapcsolatot azzal a másik rangsorral, amely a hivatalos dokumentumokból kiderült. A *Külterületi* meg a *Falusi Iskola* olyan messze lett volna a „központtól”, hogy nem hallott ezekről a dokumentumokról? Hallani hallottak róla. Csakhát a feltételek, amelyek közt működtek, mások voltak. Nem az iskolák vallottak kudarcot. A dokumentumokat méretezték a megszokott, bevált körülmények között dolgozó iskolákra.

4. Szervezetkutatás az iskolában. 15—34. o.

Miért követnek más-más célokat?

Ezen a ponton a kutatás beletorkollik az iskola környezetének a vizsgálatába; hiszen nyilvánvaló, hogy a tényleges társadalmi összefüggésrendszer mindig döntően befolyásolja egy-egy szervezet céljait, céljainak rendszerét. Ennek megfelelően a célokra ható tényezők három csoportját különböztetjük meg.

Az oktatásügyi szervezet. Az iskola mint szervezet egyfelől sajátos „mikrovilág”, másfelől azonban maga is eleme egy nála bonyolultabb szervezetnek: az oktatásügy egészének. Ez az összefüggés azonban nem egyértelműen befolyásolja a konkrét iskolai szervezet céljait. Az oktatásügyi szervezethez tartozás ugyanis kétféle feladatot ró az iskolára (elsősorban az általános iskolára): egyfelől a továbbtanulásra, másfelől a közvetlen munkába állásra készítse fel növendékeit. Attól függően, hogy a vizsgált oktatási szervezet melyik fő feladatának tesz elsősorban eleget, módosul természetesen a látens célrendszere is — szemben a manifeszt célrendszer elvárt és igényelt harmóniájával.

A helyi társadalom. Az iskola azonban nem csupán az oktatásügyi rendszer eleme. Egyik fontos sajátossága éppen az, hogy egyúttal sajátos, közösségi intézmény is, amelynek különleges feladatai vannak az adott lakóhelyi környék integrációja terén. Ennek megfelelően az iskolai szervezet az előbb felsorolt két feladat mellett legalább még hármat ellát — akár megfogalmazódik ez, akár nem. Ezek pedig a következők:

- szolgáltatási feladat, amely a lakosság bizonyos fogyasztásához mint társadalmi juttatás járul hozzá (térítéskedvezményes napközi, tanulószobai étkezés, kedvezményes tanfolyam, sportkör, iskolai egészségvédelem stb.);

- kulturális-társadalmi feladat, amely az illető intézménynek a körzet közművelődési intézményhálózatába való tartozását jelenti (könyvtár, iskolai ismeretterjesztés, szülők iskolája keretében rendezett előadások, társadalmi munkák stb.);

- termelési feladat, minthogy egyes kis településeken (és nemcsak ott) az iskola bizonyos szempontból munkaerő-tartaléknak is számít (mezőgazdasági és élelmiszeripari idénymunkák stb.). Természetes, hogy e szükségletek továbbmenőleg szintén befolyásolják az iskola látens célrendszerét.

Művelődési hagyományok. Ezeken olyan tradíciókat értünk, amelyek jelenlegi iskolatípusainkra a múltból, más szervezetek életéből származtak át. A következő tradíciókra gondolhatunk itt:

- A népiskolai tradícióra, amely főként az általános iskola alsó tagozatában él, hordozói főként a régi típusú tanítóképzőt végzett pedagógusok, megnyilvánulása többek között a nagyobb nevelésközpontúság, a közös kultúrakiszségek megalapozására való törekvés, a nivelláló igyekezet stb.

- A polgári iskola (kereskedelmi iskola) tradíciójára, hiszen az általános iskolák felső tagozata vidéken legtöbb helyütt az egykori polgári iskolákból alakult ki. Ennek a hagyománynak még mindig szemléletbeli örökségei vannak az egykori polgári iskolai tanárképzésben részt vettek között; az iskolai célkitűzések rendszerében a szervező munka dominanciáját jelenthetik.

— A gimnáziumi tradícióra, elsősorban azokban az általános iskolákban, amelyek egykori gimnáziumok algimnáziumi részéből alakultak át, vagy ahol számos gimnáziumi (középiskolai) végzettségű tanár tanít. Ez a tradíció a szakrendszerű oktatásra hajlamos helyezni a fő hangsúlyt; az ilyen pedagógusok nagy igyekezettel hangoztatják szakmai önállóságukat.

— Az ipari iskolai tradícióra azokban a szakközépiskolákban (szakmunkásképző intézetekben), amelyek a hagyományos ipari iskolákra épültek rá. Itt mindenekelőtt az oktatói gárda idősebb tagjainak ismeretanyagára, viselkedésmintáira, érték- és szankciórendszerére gondolhatunk.

A hat iskola rövid jellemzéséhez felhasznált tények mind egy-egy iskola és közvetlen társadalmi környezete kapcsolatát tükrözték. A környezet szinte megalkotja a neki leginkább (vagy még) megfelelő iskolát, támogatja vagy akadályozza munkáját, biztosítja — akár társadalmi erővel is — működési feltételeit, vagy a minimumra szorítja vissza őket. Megszabja a pedagógusok színvonalát, s egyben kijelöli a reális célkitűzések körét, megvalósításuk mértékét is.

Kontrollmechanizmusok

„Óra alatt beszélt.” (XY tanár)

„Mivel festékjét és ecsetjét adta kölcsön, igaz, óra alatt, de mivel Attilának is szüksége volt rá, segítségért, úgy érzem, nem érdemel intőt.” (NN szülő)

„Sajnos, Attila nemcsak akkor beszél és viselkedik fegyelmezetlenül, amikor kölcsönadja a felszerelését, hanem egyébként is. Így az intőt nagyon is megérdemli.” (XY tanár)

„Véleményem változatlan.” (NN szülő)

(Egy ötödikes gyerek ellenőrző könyvéből)

Mi a kontrollmechanizmus?

A szervezet kielégítő működéséhez az egyének, illetve a részegységek céljainak egybe kell esnie, vagy legalábbis jelentős mértékben egyeznie kell. Ezért minden szervezetben szükség van egy olyan mechanizmus kialakítására, amely megteremti és biztosítja a szervezet különböző szintjein megfogalmazott célok összhangját. Ezt a mechanizmust nevezzük a szervezeti szabályozás-ellenőrzés mechanizmusának (kontrollmechanizmus).

Az egyik legfontosabb különbség, amelyet a szervezeten kutatás során a szabályozás-ellenőrzés különböző fő fajtái között tehetünk, a formális és az informális szabályozás megkülönböztetése. Formális szabályozásnak nevezzük a továbbiakban azt a mechanizmust, amely a szervezet tagjainak magatartását a szervezet hivatalosan előírt és kialakított felépítésével (formális struktúrájával) és céljaival hangolja össze. Informális szabályozásnak nevezzük ezzel szemben a szabályozás-ellenőrzés olyan módjait és eszközeit, amelyek az egyén magatartását a szervezetben kialakuló spon-

tán rokonszenv—ellenszenv kapcsolathálózatnak (informális struktúrának) megfelelően alakítják.

Az előzőek alapján elsősorban arra gondolhatunk, milyen formális és informális szabályozás készíti az iskolai szervezet különböző tagjait a céloknak megfelelő magatartásra. A szabályozás e legfontosabb mechanizmusától bizonyos mértékben eltér az a formális és informális szabályozó rendszer, amely akkor lép működésbe, amikor valaki az iskolai szervezet tagjává válik. Végül külön kezelhetjük azt a kérdést is, milyen formális szabályozó rendszer ellenőrzi és befolyásolja az iskolai szervezet tagjainak magatartását az iskolán kívül. A következőkben e felosztás alapján írjuk le az iskolai szervezetben érvényesülő szabályozást-ellenőrzést.

Új gyerek az osztályban, új tanév az iskolában

A formális szabályozás eszközei és módszerei aszerint oszlanak meg, hogy az egyén az iskolai szervezet melyik részegységébe kerül be. A technikai-adminisztratív részegységet úgy is felfoghatjuk, mint egy szolgáltató szervezetet; az ide való bekerülést ugyanolyan módszerekkel szabályozzák az iskolában is, mint bármely más munkahelyen. A tantestületbe bekerülés formális szabályozása is főként jogi-munkaügyi eljárásokkal történik. Az osztályba való bekerülés szabályozása csaknem kizárólag aszerint alakul, hogy a tanulói magatartás megfelel-e az osztály számára előírt közbenső és végső céloknak. A szabályozás legfontosabb formális eszköze itt az év végi iskolai minősítés (bizonyítvány). Az első osztályosok esetében ezt különféle felvételi minősítések helyettesíthetik; a kimenők esetében pedig egyéb szöveges értékelés is kíséri.

5.3. táblázat

A gyerekcsoport által informálisan ellenőrzött beilleszkedési folyamat összetevői

| Eszközök | A beilleszkedés kezdetén | A beilleszkedés végén |
|--------------------------------|---|---|
| Normák | nem alkalmazzák az új osztálytársra | a megszokottnál szigorúbban alkalmazzák |
| Tagság | az osztály formális és informális csoportjai elzárkózhatnak | a formális és informális csoportok beválasztják vagy kizárják |
| Megkülönböztetés | az új osztálytársnak bizonyos előjogai vannak | ragadványnév |
| Kapcsolat a felsősökkel | kitüntetett segítőkészség | elzárkózás |
| „Felvételi vizsga” | nincs (óvatos kerülgetés) | „felvételi vizsga” fejezi be az asszimilációt (futballmeccs, verekedés, iskolai „zrí” stb.) |

Jóval kevesebbet tudunk azonban a különböző iskolai részegységekben működő informális szabályozásról és ellenőrzésről. Ezt három tényező alakíthatja: annak a részegységnek a csoportkultúrája (ismeretei, magatartásmintái, valamint norma- és szankciórendszere), amelybe az egyén bekerül; az egyén által hozott ismeretek magatartásminták és normarendszer csoporttól való eltéréseinek mértéke, illetve a beilleszkedés időtartama. (Az 5.3. táblázatban felsoroljuk annak a beilleszkedési folyamatnak az összetevőit, amelyet az osztály informálisan ellenőriz és szabályoz.)

Felnőtt jutalmak, gyermekbüntetések

A szervezeti magatartás szabályozásának az a feladata, hogy a szervezet tagjainak magatartását a szervezet céljai irányába befolyásolja. A bekerült személy magatartásának szabályozására a jutalmak és a büntetések rendszere — az ún. szankciórendszer — szolgál. Jutalmakon és büntetéseken nemcsak a nevelésben hagyományosan említett jutalmazást és büntetést értjük. A szankciórendszer annyival jelent többet, hogy egyrészt magában foglalja a szervezetben ténylegesen alkalmazott valamennyi jutalmat és büntetést — nemcsak a pedagógiai célzatúakat —, másrészt ide tartoznak nemcsak a hivatalos, a formális, hanem az informális jutalmak és büntetések is.

A szankcionálás három típusát különböztethetjük meg. A *kényszerítő jellegűek* az egyént fizikailag készítik a kívánt magatartás megvalósítására. (Például megérettetés az óvodában. Kényszerítő jutalmak értelemszerűen nincsenek.) A *racionális jellegűek* az egyén magatartását úgy irányítják, hogy ésszerűen belátható előnyöket, illetve hátrányokat helyeznek kilátásba. (Pl. a tanítás utáni bezárás, a hiányzó házi feladatok pótlására. Vagy aki a versenyfeladattal előbb készen van, játszhat az udvaron.) A *normatív jellegűek* az egyén magatartását azáltal irányítják, hogy kényszerbe vonják a szervezetben betöltött pozícióját, vagy meg is fosztják tőle, illetve „leléptetik”. (Példa a formális pozíció megvonására: a leckenézőt leváltják. Példa az informális pozíció megvonására: megszégyenítik, nevetségessé teszik.)

Elméletileg összefüggés állítható fel a szervezeti magatartás szabályozó mechanizmusa és a célok fajtái között, amelyeket a szervezet elérni kíván. A szervezeti célok szempontjából kívánatos magatartás mindhárom szankciótípussal szabályozható. Közbenső (oktatási jellegű) célok eléréséhez a *racionális* és a *normatív jellegű* szankcionálás alkalmazható, viszont a *kényszerítő* szankcionálás nem ér el eredményt (diszfunkcionális). Végcélokat (nevelési jellegű célokat) viszont sem a *kényszerítő*, sem a *racionális jellegű* szankcionálással nem lehet elérni; a végcélok szempontjából csak a *normatív jellegű* szankcionálás funkcionális, minden egyéb diszfunkcionális.

Ezzel a fogalomrendszerrel az iskolai szabályozó mechanizmus részletesebben leírható. Egy vizsgálat során az iskola célmegvalósítása szempontjából legfontosabbnak tűnő részkérdéseket igyekeztünk először megragadni; mindenekelőtt azt a problémát, hogy milyen formális szankciókat alkalmaznak a tantestületek az osztályok magatartásának a kívánt irányba való befolyásolására. Megvizsgáltuk tehát, hogy a

testület tagjai milyen jellegű formális szankciókat alkalmaznak. Ebből a célból tanulmányoztuk az ellenőrző könyvbe tett bejegyzéseket, az osztálynaplóba tett megjegyzéseket és az egyéb írásos dokumentumokat.⁵

A *Lakótelepi Iskolában* 197 felső tagozatos tanuló ellenőrző könyvében összesen 1582 bejegyzés volt, ebből intő 1076, dicséret 506. Az 1076 intő nemcsak számát tekintve meglehetősen, jó része tartalmilag is olyan, ami nem ellenőrző könyvbe való, inkább szóban kellett volna elintézni a tanulóval órán vagy óra után. Így bizonyára eredményesebb is lett volna. Jó néhány közülük kifejezetten sértő a gyerekre vagy a szülőre. Például:

„Magatartása sok aggodalomra ad okot. Az órákon csak ül-ül magába mélyedten, és egyetlen mondat sem jut el a tudatáig. A gyerek vagy testi, vagy lelki beteg. Kérem a szülőt, vizsgálta meg gyermekét, mi rejlik e mögött.” „A házirendet megszegte. Ezért osztályfőnöki intőt kapott.” „A mai napon of. intőt kapott. Indoklás: hibát követett el, és amikor erre figyelmeztették, nemetszése jelül ismételten csúnyán zavarta az órát, ezért ki kellett küldeni a tereméből.” „Kétéves gyerekeknek való játékaik miatt nem képes a matematikát megtanulni.”

Az alsó tagozat ellenőrző könyvei érdekes ellentétet mutattak a felső tagozatosokéval szemben. Először is a hang sokkal személyesebb. A megszólítás keresztnévén, gyakran annak becézett alakjával történt. Másodszor, sokkal bővebben osztogatták az elismerést a legapróbb, a kivülálló számára olykor semmiségnek tűnő dolgokért is, amelyek azonban az osztályközösségben, illetve a gyermek és a szülő számára nyilván egészen más hangsúlyt kaptak. (Például: ki tudja, mi minden húzódik amögött, hogy a második osztályos Mónika „ma szépen megette az uzsonnáját”, és ezért megdicsérték írásban is.) A *Lakótelepi Iskola* szelleme: a kicsikkel nyájaskodunk, a nagyot büntetjük.⁶

A különböző egységek jellegzetesen más-más funkciót töltenek be az iskolai szervezetben, ezért a szankcionálás többféle típusa található meg bennük. Nem állítjuk, hogy egy-egy szabályozási eljárás tisztán az egyik vagy a másik típusba sorolható. Állítjuk viszont, hogy — legalábbis a mai iskolai viszonyaink között — néhány jellegzetes szabályozóeszköz kiemelkedik a többi közül, és csaknem egyeduralkodóvá válik. Ez esetenként megkönnyíti a célok elérését, néha azonban — bizonyos célok szempontjából — diszfunkcionált.

Az igazgatóval szembeni formális szabályozás-ellenőrzés — amelynek forrása főként a tanügyigazgatási rendszer — fő elemi nem normatív jellegű (jutalmazás, kitüntetés, egyéb elismerési formák; a fegyelmi büntetés esetünkben a normatív és a racionális szankció együttese).

A testület tagjainak magatartását formálisan szabályozó eljárások fő elemeikben ugyancsak normatív jellegűek, de újabban mind erősebben kapcsolódnak egybe a racionális szabályozással. A racionális szabályozás legfontosabb eszköze a pénzjuttatás, illetve a különböző fegyelmi büntetések. E tekintetben iskolánként valószínűleg elég jelentős eltérések találhatók, ha a fő elemek országszerte, iskolatípusonként megegyeznek is.

5. Csőregh Éva gyűjtése és elemzése. Szervezetkutatás az iskolában. 67—85. o.

6. I. m., 75—76. o.

„A *Külterületi Iskolában* az igazgató a testülettel szemben is érvényesítette azokat a szankciókat, amelyekre módot adott neki a szakfelügyelet és a tanulmányi felügyelet jegyzőkönyveiben leírt megállapítások sora. Az igazgató elfogadta a művelődésügyi osztály javaslatait. Eredménye: két feljebb sorolás, két pénzjutalom és egy pedagógus elbocsátása alkalmatlanság címén.

A testületben ugyan nem egységes a visszhang a jutalmakról, de saját helyükről, értékeikről mégis csak tájékoztatást kaptak. Ezáltal jobb a közérzetük, mint az ellenőrzés előtt, amikor az igazgató egyáltalán nem értékelte a munkájukat. Sem a jóért, sem a rosszért nem szólt, az órák látogatása után sem bírálta. Nem tudták, mi a véleménye róluk, munkájukról. Ez a tény, ez a pedagógusok munkáját illető szótlanúság volt az egyik oka annak, hogy a testület tagjai nem siettek igazgatójuk segítségére sem munkával, sem kritikával. Mivel nem tudták, mi a szája íze szerint való, egyáltalán kedvére lenne-e, ha tennének valamit.”⁷

Az osztályok tagjainak magatartását szabályozzák a legtöbb eszközzel. Ezek közül is kiemelkedik az osztályozás (érdemjegy, értékelés stb.), és mintegy befolyásolja más szabályozó eljárások alkalmazását is. E tekintetben vannak a legnagyobb eltérések az iskolák között; azonban iskolatípusonként közös jellegzetességek mégis felfedezhetők (pl. „osztályzatcentrikusság”).

Az osztályozásról nehéz megállapítani, hogy milyen arányban racionális, illetve normatív szabályozóeszköz-e. Világos azonban, hogy minél objektívebb az osztályozás, annál inkább racionális típusú szankciónál van szó. Ez a közbenső célok elérésére kiválóan alkalmas lehet — pl. egy igazságos értékelés az olvasási készség fejlesztése során —, alkalmatlan viszont a végcélok elérésére. Nehéz és elég reménytelen például a magaviseletet osztályzatokkal értékelni.

A szervezeti magatartás informális szabályozása

Informális szabályozáson azokat az eljárásmódokat értjük, amelyekkel a szervezet részegységei, illetve egy-egy részegység tagjai egymásra hatnak, de anélkül, hogy ezt tudatosan megfogalmaznák, vagy valamiféle dokumentumban, szabályzatban rögzítenék. Az informális szabályozás ugyanúgy használ kényszerítő, racionális, illetve normatív típusú szankciókat, mint a formális szabályozás; de sokkal nehezebb példát hozni rájuk, mivel egy-egy iskolai részegység életét egyáltalán nem vagy csak igen-igen töredékesen ismerjük.

Részletes személyi viszonylatokat kell ismernünk ahhoz, hogy az iskolavezetés fölött gyakorolt informális szabályozásról valamiféle képet alkothassunk. A testületi közvélemény csakúgy, mint az iskolát körülvevő társadalmi szervek, szülők stb. véleménye jelentős eszköze lehet az informális szabályozásnak. Iskoláink technikai-adminisztratív részegységeiben hasonló szociálpszichológiai törvényszerűségek működnek, mint egy üzemi részleg esetében. Néhány esettanulmánnyal és szépirodalmi ábrázolással rendelkezünk a tanári testületek belső viszonyáról. Ebből ismerjük az informális kontroll olyan eszközeit, mint a pletyka, a „fűrés”, illetve a titkos elismerés, a népszerűség stb. Viszonylag jártabb úton haladunk, ha az osztályokban

7. 1. m., 81—82. o.

érvényesülő informális szabályozást nézzük — akár az osztály és a tantestület viszonyára gondolunk, akár az osztálytársak egymás közötti kapcsolatára.

Tudjuk például, hogy a nevelői előítélet fontos eszköze a diákmagatartások informális szabályozásának a testület részéről; tapasztalhatjuk a rokon- és ellenszenv megnyilatkozásait. Ugyancsak ismerjük — főként tapasztalatból — egy-egy osztály belső életének erősebb-gyöngébb informális szabályozását-ellenőrzését, a sugás pozitív értékelésétől a betyárbecsületen keresztül a stréber kiközösítéséig és megveréséig (kényszerítő szabályozás). Mindez kedvelt területe az iskolai osztály szociometrikus vizsgálatának.

Az informális szabályozás ismerete vezetéselméleti szempontból fontos. Az első jelentős felfedezés ezzel kapcsolatban az volt, hogy a formális szabályozó mechanizmus mellett minden szervezetben (szervezeti egységben) létezik informális szabályozás is. A második felfedezés pedig az, hogy nem „mellette” létezik, hanem vele kölcsönhatásban. A harmadik fontos lépés az lenne, ha meg tudnánk mondani, hogy milyen összefüggés kívánatos vagy nem kívánatos a formális szabályozás hatékonysága — azaz a szervezet céljainak elérése — szempontjából. Ezzel azonban még adós a tudomány. Csak hipotézisek vannak. Például: a formális szabályozás akkor eredményes, ha hatástalanítani tudja az informális szabályozást. Vagy: a formális szabályozás akkor eredményes, ha önmagához tudja alkalmazni (átformálni, „megnevelni”) az informális szabályozó mechanizmust. Vagy pedig: a formális szabályozás akkor eredményes, ha alkalmazkodik az informális szabályozó mechanizmushoz.

Úgy tűnik, mindhárom feltételezés mellett is, ellen is hozhatók fel érvek. Általánosságban elmondható, hogy mennél gyakoribb a kényszerítés, annál nagyobb lesz a különbség a formális és az informális szabályozó mechanizmus között. Mennél rendszerebb a normatív szankció, annál több az esély az informális szabályozó mechanizmus közelítésére. A racionális szankciók viszont akkor igazán hatásosak, ha jól ismerjük és szem előtt tartjuk a szervezet vagy részegysége informális szabályozását.

Szabályozás a szervezeten kívül

A szervezeten kívüli szabályozás voltaképp nem témája a szervezeti kontroll vizsgálatának. Mégsem teljesen iskolai esetről van szó; számos egyéb szervezetről tudunk, amely arra törekszik, hogy tagjainak magatartását a maga egészében szabályozza, befolyásolja. Az iskola esetében sajátos nevelési célkitűzések igénylik a szervezeten kívüli kontroll létét és hatékonyságát; nevezetesen az a felfogás, amely akkor tartja legmegfelelőbbnek a személyiségformálást, ha az minél teljesebben az iskola szabályozása-ellenőrzése alatt megy végbe. A szervezeten kívüli szabályozás léte vagy nem léte — és természetesen mértéke is — így szorosan összefügg a napjainkban többször emlegetett iskolai nyitottsággal, illetve zárttsággal.

A szervezeten kívüli szabályozásról szólva számos megszorítást kell tennünk. Először is: természetes, hogy itt csak formális szabályozásról beszélhetünk, a szer-

vezet — mint szervezet — informálisan nem képes szabályozó hatást kifejteni önmagán kívül. Másodsor: itt főleg (ha nem kizárólag) két részegység egymáshoz való viszonyáról van szó, nevezetesen a testület és az osztályok (tanulók) kapcsolatáról.

A *Jóhírű Iskolában* a beírásokat év elején ez a szabványszöveg vezette be: „Kedves Szülők! Értesítésünkkel tájékoztatjuk Önöket gyermekük magatartásáról, szorgalmáról és az ... osztály első félévében tapasztalt fejlődéséről, előmeneteléről. Ezen kívül kérjük, hogy a fogadóórákon rendszeresen keresse fel az osztályvezetőket, az osztályfőnököket és a szaktanárokat. [XY osztályfőnök (-vezető)].”⁸

A formális szabályozás eljárásmodjai az egyes területeken természetesen mások és mások. A racionális típusú szankcióktól fokról fokra a normatív jellegű szankciók felé tolódnak aszerint, hogy a kontrollálni kívánt diákmagatartás térben és időben mennyire távol valósul meg az iskolától. Megjegyezzük azt is, hogy a szervezeten kívüli szabályozás tekintetében jelentős különbségek találhatók nemcsak az egyes iskolatípusok, de az egyes iskolák között is.

Adaptáció az iskolához

Eddig a szabályozás-ellenőrzés iskolai mechanizmusait a szervezet szempontjából vizsgáltuk. Azaz azoknak a szempontjából, akik már bent vannak a szervezetben, és abba a helyzetbe kerültek, hogy a szabályozás-ellenőrzést gyakorolni tudják. A szabályozás-ellenőrzést ilyenformán elválasztottuk, és viszonylag függetlenül néztük azoktól, akikre irányul, akikre hat. A következőkben azzal tesszük teljessé az eddigi képet, hogy most a szervezeti tagok szempontjából vizsgáljuk meg a kérdést, akikre a szabályozás-ellenőrzés irányul. Vagyis azt keressük, hogyan fognak alkalmazkodni a szervezethez az előzőekben leírt szabályozás-ellenőrzés hatására. Ha így foglalmazzuk meg a kérdést, akkor a szervezethez való alkalmazkodás, az adaptáció problémájáig jutunk el. A következőkben az adaptációval foglalkozunk.

Korábbi, adaptációs vizsgálati kísérletünkből idézünk:

„A történettudomány a háborúk tanulmányozásából, a szociológia a válságok tanulmányozásából, a pszichológia a betegségek tanulmányozásából nőtt ki: az adaptációt vizsgáljuk a maladaptáción keresztül. A rendkívüliiben, a kritikusban, a véletlenszerűben élesen és markánsan vannak meg, és láthatóak az általános jegyek. A maladaptáció nyilvánvalóan az általános adaptációs folyamatok krízise.

Ilyen adaptációs krízis az iskolai öngyilkossági kísérlet. Jellemzője, hogy előre kiszámíthatatlan, vajon hol fog lezajlani, és gyakorlatilag kivétel nélkül mindig epidemikus természetű. Tavasszal évről évre néhány középiskolában három-öt gyerek öngyilkosságot kísérel meg.

Az öngyilkossági kísérletek mindig adaptációs-szocializációs folyamatok tévútját vagy csődjét jelzik. És mert jelzések, úgy kell felfogni őket, mint látható és tragikus jelét egy lassan érlelődő

krízisnek. És mert jellemzőjük a járványszerűség, azt az iskolai osztályt, amelyben ez a járvány terjed, úgy kell tekintenünk, mint kedvező talajt a krízis kialakulásához.

Korántsem az öngyilkosság kiváltó okait, technikáját stb. vizsgáljuk, hanem azt a folyamatot, amelyik egy ilyen tett elgondolásához és végrehajtásához vezetett, azt a pszichoszociális közeget, amelynek faláról a korábbi jelzések visszapattantak, és amely a tett elkövetése után felelőst, bűnbakot keres. És ez legtöbbször a kétségbeesett helyzetbe kerülő osztály, néha a szülők, de sohasem az iskola, amelynek ráadásul az erkölcsi prédikációktól az frásos szankciókig mindent el kell viselnie.

Az öngyilkossági kísérlettel kapcsolatos teendőkre sehol semmiféle rendelet vagy előírás nincs. Tehát egy bizonyos szintig a gyerek, a szülő, az iskola vélekedésében és viselkedésében nem áll vagy igazi szabályoknak engedelmeskedik, hanem fogódzó híján saját magát kénytelen adni. Nem bújhat senki jobb vagy rosszabb meggyőződése ellenére semmiféle törvény védősáncja mögé. Az érzelmekre és indulatokra erőteljesen ható krízis felszínre hozza azokat a komponenseket is, amelyek normál hétköznapi helyzetben nem mutatkoznak.

Az adaptációnak és a válsághelyzetnek egyik összetevője az iskola, amit történelmi és dinamikus szervezetnek fogunk fel. A másik összetevő a gyerek, aki egyrészt megjelenít bizonyos történelmi és társadalmi tendenciákat, másrészt saját konkrét egyedisége van. A gyerek mindkét szempontból szembekerül az iskolai szervezettel, s a két fő komponens találkozásából keletkezik az a válság, az adaptációnak olyan intenzív kudarca, amely elégséges alapot ad egy kirtikus cselekedet elkövetésére.⁹

Az adaptáció fogalma

A vonatkozó szakirodalom rendszerint az *adaptáció* fogalmát használja, amikor szervezeti alkalmazkodásról beszél.¹⁰ Az *adaptáció* kifejezés azonban korántsem egyértelmű, ezért nagyon is meggondolandó, hogy mikor, milyen összefüggésben használjuk.

Mindenekelőtt azért, mert nagyon könnyen lehetséges, hogy összecseréljük a szociálpszichológiában meghonosodott értelmezéssel és az ezzel összefüggő kutatásokkal. A szervezeti alkalmazkodás természetesen szorosan összefügg mindazzal, amit a szociálpszichológiai kutatások az adaptáció folyamatáról és problémáiról feltártak. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a szociálpszichológiai kutatások az adaptáció szubjektív oldalát, mozzanatát rendkívül alaposan feltárták. A szervezetszociológiai kutatások — köztük az iskolaszociológiai kutatások is — alapoznak rájuk, felhasználják őket. Mégis lényegében másról beszélnek: azokról a szervezeti keretokről, amelyek között az adaptáció végbemegy.¹¹

Az *adaptáció* kifejezést azért sem használjuk a továbbiakban, mert két, egymásnak ellentétes megközelítést foglal magában. Az egyik az adaptálás, a másik pedig az adaptálódás. Az adaptálás alkalmazást jelent, és arra utal, hogy a szervezet működése közben magához viszonyítja, hasonlítja tagjait. Az adaptálódás pedig

9. Hegedűs T. András: Adaptáció az iskolai szervezethez. Iskolakutatás 4. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1973.

10. R. Lambert—S. Millham—R. Bullock: A Manual to the Sociology of the School. London, 1970.

11. B. R. Kuc: A szervezeti ellenőrzés. W. Morawski (szerk.): A szervezet. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1979. 318—338. o.

alkalmazkodást, hasonulást jelent. Ebben az összefüggésben az adaptálódás meglete arra utal, hogy miközben a szervezet szabályozza és ellenőrzi a tagjait, aközben a tagok alkalmazkodnak a szervezethez, és éppen így válnak a tagjaivá. Az adaptáció kérdésével foglalkoztunk a szabályozás-ellenőrzés iskolai mechanizmusairól szólva. Most viszont, amikor optikát cseréltünk, az alkalmazkodásról szeretnénk beszélni. Azaz arról, hogy a tagok viselkedésében hogyan érhető tetten az iskolai szervezet szabályozásainak és ellenőrzéseinek a működése.

A szervezeti alkalmazkodás — az előbb említettek szerint használva ezt a szót — már tulajdonképpen nem új kérdés. Hiszen a társadalmi tanulással összefüggésben rámutattunk arra, hogy éppen ez a tanulás „vezet be” a társadalmi együttesbe, tesz a társadalmi együttes (s rajta keresztül az egész társadalom) tagjává. Ez a bevezetés, beiktatás úgy zajlik le, hogy az új tag megtanulja a társadalmi szerepeit. Azaz elsajátítja azokat a tapasztalatokat, tevékenységeket és normákat, amelyek társadalmi együttesét jellemzik, kultúráját alkotják. A szervezeti alkalmazkodás — úgy tűnik — nem egyéb, mint speciális, különös esete annak, amikor valaki egy társadalmi együttes tagjává válik.¹²

A szervezeti alkalmazkodásról az iskola működésével kapcsolatban mégis külön kell beszélünk. Ennek az az oka, hogy az előzőkben leírt folyamat csak általánosan ábrázolja a társadalom tagjává válást. Miközben egy-egy társadalmi együttesnek a tagjai leszünk, többféleképpen választhatunk, másként és másként alkalmazkodhatunk. Ennek aztán az lesz az eredménye, hogy bár a társadalmi együttes ugyanaz — esetünkben az iskolai szervezet —, mégsem válunk egyformán a tagjaivá, és mégsem leszünk egyforma tagok. Másként szólva: különbözőképpen alkalmazkodunk ahhoz a szervezethez, amely a tagjai sorába iktat. A szervezeti alkalmazkodás éppen ezeket a különbségeket vizsgálja a folyamat egészén belül. A következőkben tehát azt keressük, hogy milyen szervezeti jellemzők okozzák azokat az eltéréseket, különbségeket, amelyeket az alkalmazkodásban megfigyelhetünk.

Alkalmazkodás a szervezet céljaihoz

A szervezeti alkalmazkodás fajtáit csoportosítva *Robert Merton* értelmezését használjuk fel.¹³ *Merton* a szervezeti alkalmazkodások különböző fajtáit aszerint csoportosította, hogy az illető elfogadta-e a szervezet céljait. Figyelembe kell azonban azt is vennünk, hogy a célokkal együtt elfogadja-e valaki a szervezet szabályozó-ellenőrző mechanizmusát is. A szervezeti célokra — valamint a belőlük következő szabályozó-ellenőrző mechanizmusokra — adott egyéni válaszokat *Merton* a következőképpen csoportosította.

Konformitás. A konformitás olyan szervezeti alkalmazkodás, amikor valaki azo-

12. *Kozma Tamás*: A nevelésszociológia alapjai. 61—65. o.

13. *R. Merton*: Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1980. 353—385. o.

nosul a szervezet céljaival, és egyben elfogadja a szervezeti szabályozás-ellenőrzés mechanizmusait is. A mindennapi életből számos példát tudunk az ilyen „teljes beilleszkedésre” felhozni.

A házastársával mindenben egyetértő, hozzá mindig alkalmazkodó férj vagy feleség; az ún. kötelességtudó beosztott, aki az elvárások szerint reagál a szervezeti ösztönzésekre; a fegyelmezetten együttműködő szervezeti tag bármely nagy szervezetben, szervezetrendszerben, aki örül jutalmának és megérdemeltnek tartja a büntetést stb. Az iskolai szervezethez való alkalmazkodás köréből két jól ismert példát említünk. Az egyik a jó tanuló esete, aki a pedagógus jutalmazásaira és büntetéseire mindig úgy válaszol, hogy még szorgalmasabban igyekszik teljesíteni az iskolai követelményrendszert. A másik példa a számos nevelőtestületből ismert, megbízható és elkötelezett pedagógus, aki a magatartásának különböző szabályozására és ellenőrzésére úgy reagál, hogy az iskolai célokkal még inkább azonosítja magát.

Ritualizmus. A ritualizmus az a szervezeti alkalmazkodás, amikor nem azonosítjuk magunkat a szervezet célkitűzéseivel, hanem csak a szabályozás-ellenőrzés hatására cselekszünk. Az elnevezés a „ritus”, „rituálé” kifejezésekből származik, mégpedig azért, mert az ilyen szervezeti alkalmazkodás leginkább azokra a vallásos hívőkre emlékeztethet, akik megtartják a szertartásokat, noha fogalmuk sincs eredeti jelentésükről, vagy éppen nem is értenek egyet velük.

Az iskolai életből talán *Karinthy Frigyes* ismert rossz tanulója a legtalálhatóbb példa rá, aki hosszan, kalligrafikusan rajzolja fel a táblára a diktált egyenlet számait, miközben maga is tudja, hogy képtelen megoldani. Vagyis az írás, a felelés módjával, formáival igyekszik pótolni, helyettesíteni aényt, hogy a képlet felírásának, a felelésnek, a matematika órán való részvételnek számára semmi célja nincs.

Közöny. A közöny a konformitás ellenpárja: vagyis azt a fajta passzív alkalmazkodást takarja, amikor valaki sem a célokkal, sem a szervezet szabályozó-ellenőrző mechanizmusaival nem azonosítja magát, aktívan nem kíván a szervezet tagjává válni. Az ilyen esetben tulajdonképpen nem is beszélhetnénk alkalmazkodásról, hanem csupán alkalmazásról, adaptálásról — vagyis arról, hogy a szervezet alkalmazza magához a passzív, a közönyös tagot, miközben ő maga nem vállal részt ebben a folyamatban.

Innováció. Innovációnak, újításnak olyan szervezeti alkalmazkodást nevezünk, amely azonosul a szervezet céljaival, szembenáll viszont a szabályozás-ellenőrzés mechanizmusaival, ezeket a szervezet céljainak megvalósítására használja. Az ilyen magatartás lényegében ugyanazt akarja, mint a szervezet általában, de másképp. A mindennapi életben — nagyon leegyszerűsítve — „pozitív kritikának”, „alkotó nyugtalanságnak”, „szervezeti kreativitásnak” stb. szoktuk nevezni az ilyen magatartást.

Nem ismeretlen az iskolából sem: a legjobb példái talán azok a kiváló tanulók, akik magatartásból, szorgalomból rendszerint gyöngébb osztályzatot kapnak. A testületi szobából is ismerős képlet ez: azoknak a pedagógusoknak a magatartását jellemzi, akik erősen azonosulnak egyik vagy másik pedagógusi szerepükkel, s ennek kedvéért elhanyagolják a többi iskolai feladatukat.

Rebellió. A „lázadás” az aktív alkalmazkodni nem akarás elnevezése. Olyankor használjuk a szervezeti alkalmazkodás leírására, amikor valaki nem azonosul a szervezet céljaival, hanem ezek helyett más célokat tűz ki. Nem fogadja el a szervezeti szabályozás-ellenőrzés mechanizmusait sem, hanem helyettük másokat tart magára nézve érvényeseknek.

A mai iskolából is jól ismertek: azok a tanulók ők, akik nemcsak az osztály, az iskola fegyelmi előírásait nem fogadják el, hanem egyúttal „rosszra tanítják” az őket követőket, a náluk gyöngébbeket, a befolyásolhatókat. Az ellenséges testületi légkörben legjellegzetesebb figurája az „ellenpárt vezére”.

E nagyon általánosan leírt fogalmi rendszerhez mégis hozzátartozik egy fontos megjegyzés. A szervezeti alkalmazkodás e néhány típusa leíró jellegű, és nem tartalmaz semmiféle minősítést. Ezt persze meglehetősen nehéz elfogadni mind a konformitás, mind ellentéte, a lázadás leírása esetén (de sok szempontból bizony a közöny, a ritualizmus sem rokonszenves nekünk). Ezt többek között az elnevezések is sugallják, amelyek csaknem mind elmarasztalóan csengenek. És nem kétséges, hogy oka a pedagógus is, aki leíró fogalmak helyett sokkal természetesebb módon használ értékelő kategóriákat. Mégis, a szervezeti alkalmazkodás egész folyamatán belül az egyik vagy a másik magatartásfajta törvényszerűnek mondható. Szervezetelméleti szempontból tehát önmagában véve se nem objektíve jó, se nem abszolút mértékben rossz. Ahhoz azonban, hogy ezeknek a magatartásfajtáknak a törvényszerű voltát megérthessük, a szervezeti alkalmazkodást nemcsak a célokból, hanem a szervezeti szabályozás mechanizmusaiból kiindulva is kell tudnunk csoportosítani.

Alkalmazkodás a szervezeti szabályozásokhoz

Az iskolai szervezet szabályozó-ellenőrző mechanizmusait nemcsak abból a szempontból csoportosítottuk, hogy milyen szervezeti célokat szolgálnak, hanem aszerint is, hogy milyen eszközökkel, eljárásokkal szabályozzák és ellenőrzik a szervezeti magatartásokat. Olyan skálán helyeztük el őket, amelynek az egyik szélsősége a kényszerítő, a másik szélsősége pedig a normatív jellegű kontroll volt. Ezt azért fontos itt föleleveníteni, mert a szervezeti alkalmazkodás szempontjából nem mindegy, hogyan folyik a szabályozás-ellenőrzés. A kényszerítő jellegű kontrollok is, a normatívak is törvényszerűen termelnek ki, segítenek bizonyos fajta szervezeti alkalmazkodásokat.

A kényszerítő jellegű szabályozás-ellenőrzés egyoldalú és túlzott alkalmazása megszorítja a deviáns szervezeti alkalmazkodásokat. Ebben az összefüggésben azokat a szervezeti alkalmazkodásokat nevezzük deviánsoknak, amelyek nem fogad-

ják el a szervezet céljait. A kényszerítő kontroll túlsúlyba kerülésének eredményeképpen megjelenik a ritualizmus; azaz az alkalmazkodás a kontrollokhoz anélkül, hogy a szervezeti célokat elfogadnánk. A növekvő méretű kényszer kitermeli és szaporítja a passzív alkalmazkodásokat; azaz olyan állapotot, amikor a szervezeti tag sem a célokkal, sem a kontrollokkal nem azonosul (közöny). A legjellemzőbb alkalmazkodási típus a rebellió lesz; egyszerűbben szólva elfordulás a szervezet céljaitól is, kontrolljától is — helyette új célok követése és új normák érvényesítése kerül előtérbe.

Az ilyen helyzet az iskolai életben nem ismeretlen. A hatvanas évek elején például, amikor Magyarországon 16 éves korig terjesztették ki a tankötelezettséget, a legtöbb általános iskolában kényszerű módon ismét megjelentek olyan fiúk és lányok, akik betöltötték a 14. életévüket, és már munkába álltak anélkül, hogy tanulmányaikat eredményesen befejezték volna. Az iskolába járásukkal kapcsolatos kontrollok elsősorban kényszerítő jellegűek voltak; mindez csak növelte passzív alkalmazkodásukat, azaz közönyt az iskolában folyó munka iránt (a lányokra, tapasztalat szerint, inkább a ritualizmus volt a jellemző). Amikor a kényszer fokozódott, hogy ezt a közönyt feloldja, megtörje, a passzív alkalmazkodás sokszor aktív alkalmazkodni nem akarásba fordult át: ezek a tizenéves fiúk ellenséges „vezéreké” váltak egy-egy osztályban.

A kényszerítő kontroll szerencsés esetben azonban innovációt is kiválthat. (Vagyis azonosulást a célokkal, bár a szervezeti tag nem fogadja el magára nézve érvényesnek a fennálló szervezeti kontrollokat.) Szerencsétlen helyzetben azonban — és ilyen egymást erősítő visszacsatolások a szervezet működésében, az iskolában is rendszeresen adódnak — a kényszerítő kontroll rontja az alkalmazkodást, ezért bizonyos mértékig szükség van kényszerre.

A normatív jellegű szabályozás-ellenőrzés túlsúlya konform jellegű alkalmazkodást termel, azaz olyan helyzetet, amikor a szervezeti tag teljes mértékben azonosul a szervezet céljaival és kontrollmechanizmusával is. Jól ismert példák erre azok a kis méretű, alacsony létszámú, teljes osztály-évfolyamrendszerükben kiépítetlen általános iskolák, amelyeknek csupán néhány pedagógusa és tanulója van, és amelyeknek az „otthonosságát”, a „meleg légkörét”, a szemtől-szembe való ismeretségeket sokan egy életen át ápolják.

Egy vizsgálatban többek között arra kerestünk választ, hogyan érzik magukat a tanyai iskolások a falusi, körzeti iskolában. Tanyai körülményeiket személyesen is megismertük; a körzeti iskola diákokthoz sok szempontból kulturáltabb, városiasabb és fejlettebb környezetet biztosított számukra. Tulajdonképpen mégsem volt meglepő, hogy a gyerekek — még azok is, akik tovább akartak tanulni, túlnyomórészt a régebbi kis iskolák mellett szavaztak. Otthonos légkörét minden fejletlensége ellenére még sokáig hiányolták.¹⁴

14. *Forray R. Katalin*: Tanyai gyerekek iskolai közérzete. Iskolakutatás 14. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975.

A normatív kontroll egyoldalú, túlzott alkalmazása természetesen szintén termelhet deviáns alkalmazkodásokat; elsősorban az ún. innovációt. Mellette ritualizmus vagy közöny is jelentkezhet. Ez esetben a kontrollmechanizmus jellegében a kényszerítés felé tolódik, ami a már ismert deviáns alkalmazkodásoknak adhat terepet. Ezzel éppen csak érzékeltetni akartuk, hogy bár fogalmi elemzésünk meglehetősen statikus marad, voltaképpen folyamatról, egy állandóan kibillenő egyensúlyról van szó. Ez pedig az iskola működésének elemzésétől már továbbvisz az iskola fejlődésének a megismerése felé.

6

Iskolavezetés, iskolafejlesztés

Amikor a működés irányításáról beszélünk, tulajdonképpen az átmenetet keressük az iskola mint működő szervezet és az iskola mint fejlődő szervezet között. Az iskolát — mint működő szervezetet — az előző fejezetben írtuk le. Nem hangsúlyoztuk azonban, hogy működése nem spontán, ezt a működést irányítják. Az iskola nem személytelenül és alaktalanul, tagjainak részvétele nélkül, mintegy a fejük fölött, megfoghatatlanul működik. Természetesen a tudatos elem dominál benne — más kérdés, hogy milyen eredménnyel. Ez pedig egyben már azt is jelenti, hogy működése közben módosíthatjuk magát az iskolai szervezetet: céljait, kontrolljait és adaptációs folyamatait. A működés irányítása tehát egy lépés a szervezet fejlesztése felé.

Iskolai vezetéselméletek

Főszerepben az igazgató

A mai iskola irányítását jellemezve először azt kell kiemelnünk, hogy az igazgató válik a szervezet kulcsfigurájává.¹

Az iskolai vezetéselmélet — mint minden más vezetéselmélet — alapvető tétele, hogy a vezetés szakma. Ez más szóval azt jelenti, hogy elsősorban nem a személyes adottságok függvénye — bár ezek is sokat jelentenek —, hanem a tanulás és a rákészülés, valamint a vezetési gyakorlat és a tapasztalat dolga. A szakma, amelyet ehhez el lehet és el kell sajátítani, az iskola vezetésének tudománya.² Ennek a tudománynak önálló tárgya, önálló funkciója, önálló módszerei vannak. Az iskola vezetése megtanítható és megtanulható; ennek birtokában lesz valaki jó és igazán tudatos vezető.

Bár az „iskolai vezetéstudomány” tanítható és tanulható, természetesen a személyes tulajdonságok is nagy szerepet játszanak a vezetővé válásban. A vezetési kézi-

1. Kiss Elemér: Az iskolavezetés és a nevelőközösség az iskola működésének folyamatában. OM Vezetőképző Intézet Kutatásai, 1978/3.

2. Kovács Sándor: Vezetéstudományi ismeretek. (Főiskolai jegyzet.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.

könyvek számos vezetői magatartását, vezetési stílust, vezetői orientációt tártak fel, írtak már le. Az iskolai vezetésemlékek rendszerint átveszik őket. A legismertebb és a legtöbbet említett vezetői magatartás a következő: a demokratikus, az autoritatív és az anarchikus vezetői stílus.³ Ezek inkább ideáltípusok, azaz olyan stílusok, magatartások, amelyek közül az egyiket jónak, a többit többé vagy kevésbé hibásnak, kifogásolhatónak tartják.

Valójában azonban kétféle — egyaránt fontos, értékes és eredményes — vezetési orientációval találkozhatunk az iskolai vezetésemlékek előírásai között. Az egyik a célorientált, a másik a személyorientált vezető típusa.⁴ A célorientált vezető a szervezet fő céljára van elsősorban tekintettel, ami azt jelenti, hogy a cél elérésének — egyszerűbben szólva a munkavégzésnek, a feladatok teljesítésének — rendeli alá a további (esetleg személyre stb. vonatkozó) kérdéseket, állásfoglalásokat. A személyorientált vezető ezzel szemben elsősorban a szervezetre — tagjaira, személyi állományára és konstellációjára — van tekintettel. Ennek rendeli alá azokat a célokat, amelyek reálisan kitűzhetők, és azokat a feladatokat, amelyek megnyugtató módon elvállalhatók. Nagyon leegyszerűsítve tehát a jó légkörnek rendeli alá a konkrét munkavégzést.

A vezetési orientációkat látnivalóan a szervezet tagjai fogalmazzák meg, észlelik a vezetőről. Mindezt kiegészíthetjük azzal, ahogy a vezető a beosztottakat látja. J. W. McGuire sokszor hivatkozott megkülönböztetését követve, az iskolai vezetésemlektelenben beszélnek X- és Y-elméletről.⁵ Ezen a következőket értik.

Van vezető, aki úgy érzékeli, hogy beosztottjai az iskolában tulajdonképpen mindig csak kényszerből dolgoznak. Ezért saját szerepét abban látja, hogy a beosztott pedagógusokat állandó és viszonylag színvonalas munkára ösztönözze. Igyekszik olyan helyzetbe hozni őket, hogy ne is tehessenek másként. Ösztönzéssel, érdekeltté tétellel — vagy ellenkezőleg: adminisztratív eszközökkel — sok és jó munkát igyekszik kipréselni belőlük. Az a meggyőződése alakul ki, hogy enélkül az iskola nem is működne. McGuire nyomán ezt nevezhetjük az „X-elméletnek”.

Más vezető ezzel szemben úgy érzékeli, hogy iskolájának tanárai hivatásnak tekintik a szakmájukat, és tulajdonképpen tanítani akarnak. Ezért saját feladatát mindenekelőtt abban látja, hogy biztosítsa az oktatáshoz a legjobb feltételeket. Erőfeszítéseit tehát a körülmények megteremtésére, javítására összpontosítja, amelyek

3. R. White—R. Lippitt: A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle társadalmi klímában. Csoportlélektan. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1969. 315—345. o. Újabb fordítási probléma: a *laissez-faire* stílust magyarul „ráhagyósnak” nevezték. Az egyszerűség kedvéért, és mert valóban anarchiát szokott szülni, mi helyett „anarchikus” vezetésről beszélünk.

4. A. W. Halpin: The Leadership Behaviour of School Superintendents. Ohio, State University Press, 1956.

5. J. W. McGuire: A vállalkozói magatartás elméletei. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1971. McGuire-re szoktak hivatkozni nálunk, de az x—y elméletet ő is csak átvette és továbbfejlesztette, mégpedig D. McGregortől. [Vö. R. A. Sutermeister (szerk.): Ember és termelékenység. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1966. 153—172. o.]

között optimálisan — vagy legalábbis kielégítően — tanítani és nevelni lehet. Fokról fokra megszilárdul az a meggyőződése, hogy e feltételek megteremtése után már a háttérben maradhat, „nélküle is mennek a dolgok”. *McGuire* ezt a vezetői beállítódást „Y-elméletnek” nevezi.

Az iskolai vezetéselméletek szemszögéből nézve sajátos kép alakul ki magáról az iskoláról. Röviden szólva — és ezért szükségképp el is nagyolva a dolgot —, a szervezet (rendszerint persze a tantestület) nem más, mint „eszköz” az igazgató kezében, hogy az általa meghatározott célokat végre lehessen hajtani. Ebből a szempontból nézve, a szervezetnek három szintje, „emelete” van.⁶ A legfelső szinten kitűzik a célokat, meghatározzák a feladatokat. Az iskolai szervezetben gondolkodva ez az ún. „iskolavezetés” szintje. A második szinten lebontják a célokat tennivalókká. Az iskolai vezetéselméletek szerint ez a szint lényegében a tantestület. A harmadik szinten folyik a célok megvalósítása. Ha az iskolát tekintik a vezetés tárgyának, akkor ezen a szinten a tanulók vannak.

Az iskolai vezetéselmélet forrásai

Az iskolai vezetéselméletek forrásvidéke — jól körülhatárolható módon — a szervezettel és szervezéssel foglalkozó tudományok közül az, amelyet korábban „tudományos vezetésnek” nevezünk. Természetes, hogy az iskolai vezetésstudomány — s főként hazai kialakulása — időben nem nyúlik vissza ilyen messzire. Nagyjából párhuzamosan bontakozott ki hazánkban a 60-as évek elején azzal a törekvéssel, amely a vezetésstudományt kívánta meghonosítani intézményeinkben és termelő szervezeteinkben. Érthető tehát, hogy az iskolai vezetésstudomány — ahogyan az előzőekben jellemeztük is — innen nyerte ihletését.

Az iskolai vezetésstudomány sokat profitált a kibernetikai szabályozáselméletből is. Ez elsősorban nem az intézményvezetésre vonatkozik, hanem az oktatás kibernetikai és információelméleti felfogására. Ennek megfelelően az iskolai vezetéselméletekben — különösen a vezető tevékenységekről, a „vezetési szakmáról” alkotott képben — egyszerűbb vagy bonyolultabb formában rendszeresen találkozhatunk a visszacsatolási mechanizmusra való hivatkozással, különösen vonatkozik ez az oktatás ellenőrzésére és értékelésére.⁷

Ahol tudományos vezetés érvényesül

Mindezzel elhelyeztük az iskolai vezetésstudományt a szervezetekről alkotott képek történeti sorában. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy az iskolai vezetésstudományokban megjelenő kép az iskoláról a „működő szervezet” — vagyis a mai, a létező iskola — képe. Az iskolai vezetésstudomány hordozza ugyan annak a felismerését is,

6. Nagy József—Csapó Benő: Az iskolavezetés helye és szerepe a köznevelés rendszerében. OM Vezetőképző Intézet kutatásai, 1980/3.

7. Falus Iván: A visszacsatolás problémája a didaktikában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1969.

hogy az iskolai szervezet szükségképp fejlődik — de mégiscsak az a szerepe, hogy stabilizálja, állandósítsa a jelenlegi szervezetet. A meglevő iskolák pusztá igazgatása — a történeti fejlődés egy szintjén túl — már nem segíti a további szervezeti fejlődést. Sőt, akadályozhatja is, hiszen a meglevő iskolák igazgatásának éppen az a szerepe, hogy a bevált szervezeti megoldásokat állandósítsa.

Szervezetfejlesztések tegnap, ma, holnap

Az elmondottak miatt nem elégedhetünk meg azzal a szervezethez, amely az iskolai vezetésemelvényekből kibontakozik. Ezért a következőkben meg kell ismerkednünk az iskolának olyan képeivel is, amely a különböző iskolakísérletekből, iskolafejlesztésekből olvasható ki. Közös jellemzőjük, hogy nem a működő szervezetről beszélnek, hanem át akarják alakítani, meg kívánják változtatni a létező iskolát. Az ezekről alkotott szervezeti képük is eszerint alakul.

Iskolafejlesztési kísérletek

Az iskolafejlesztés szempontjából nem egyszerűen a szervezet felépítése válik érdekessé, hanem a szervezet felépítésének más, lehetséges képei és ezek megvalósítása. Az utóbbi évek hazai gyakorlatából néhány ilyen fontos szervezeti jövőképet sorolunk fel.

Új iskolavezetési modellek. Ezen lényegében a nevelőtestület centralizáltságának, illetve decentralizáltságának megváltoztatását értik a döntések és feladatok más-fajta elosztásával. Egy-egy megnövekedett testületben az igazgató képtelen egymaga áttekinteni mindazt a célkitűzést, amelyet a kis iskolákban „az iskolavezetés” kézen tart. Ezért bizonyos feladatokat (többnyire a tervezésbe és szervezésbe tartozókat) különböző testületeknek ad át.

A nevelőtestület átalakítása. Az imént már említettük a bizonyos döntési jogkörök leadását a nevelőtestület egyes szerveinek. Ebben az összefüggésben helyes, ha a nevelőtestület szervezési irányait is felsoroljuk. A jelenlegi felépítésből — amely alapvetően egyenlő jogokkal és köteleességekkel rendelkező munkatársak együttesének fogja fel a nevelőtestületet — az utóbbi időben két irányban történt elmozdulás.

Az egyik általánosan ismert és gyakorolt irány a szaktárgyi munkaközösségekké alakulás (departamentalizáció). A szervezetek létszámnövekedésének jól ismert törvényei szerint a testületek ún. tanszéki szervezetben fejlődnek tovább, ezt jelenti a munkaközösségekre háruló megnövekedett adminisztráció és esetenként a kitágult jogkör is.

Kevésbé ismert az egy-egy tanulócsoporthoz — osztályt, vagy akár egy egész évfolyamot — felvállaló tanítók-tanárok együttműködése (csoporttanítás, teammunka). Ebben az esetben a különböző szaktárgyi képesítésűek alkotnak munkacsoportot; kristályosodási pontjuk az azonos tanulócsoporthoz. Olyan szervezeti formáról van

szó, amely az iskolai szervezet felépítésében végbemenő decentralizációt számottevő mértékben növelheti (pl. önálló program kidolgozása, önálló színhelyek megválasztása, önálló kritériumok állítása, önálló eredménymérés lehetősége a pedagógiai munkában stb.).

Az iskolai osztálykeretek átalakítása. Az előbbieken már érintettük a szervezeti felépítésben a decentralizációnak azt az irányát, amely egy-egy tanulócsoporthoz kore szervezi az oket tanító tanárokat. Ez a szervezetfejlesztés felveti maguknak a tanulócsoporthoknak — a jelenlegi adminisztratív kereteiknek — a továbbfejlesztési lehetőségeit is.

Az egyik irány az osztálykeret felbontása, azaz a jelenlegi tanulócsoporthosítás megváltoztatása. A jelenlegi csoporthosítás életkor szerint történik; az osztály nem más, mint az iskolába járók egy-egy évfolyamának arányosan továbbaprózott része. Nem feltétlenül kell azonban így apróznunk oket. Lehetséges, hogy bizonyos foglalkozásokat az egész évfolyamban egyszerre, együtt végeznek; ekkor ugyanis lehetőség nyílik a további foglalkozásokat kisebb csoporthokban végezni. Továbbá lehetséges, hogy a tanulókat nem évfolyamba csoporthosítjuk. Ebben az esetben nem a születés időpontja (időintervalluma) lesz a csoporthosítás alapja, hanem más szempont. Például az egy-egy tevékenységben elért teljesítmény, a haladás üteme, az érdeklődés köre vagy egyéb sajátos szükségletek.⁸

Az ilyen tanulócsoporthosítás nyomai jelenlegi iskolaszervezetünkben is fellelhetők az ún. osztatlan, illetve a részben osztott tanulócsoporthos iskolák működésében.⁹ Rendszerint elítélően, elmarasztalóan nyilatkozunk róluk. Összekeverjük ugyanis az osztatlan iskolák működési feltételeit és társadalmi környezetének hatását annak a szervezeti formának a hatásával, ami az iskolai létszám alacsony voltából és a különböző életkorúak együtt tanulásából származik. Az évfolyam-csoporthosítás iskolatörténeti jelentőségű lépés volt ott, ahol ezáltal tették lehetővé az alacsonyabb létszámú tanulócsoporthok kialakítását. A feltétlenül és mereven végrehajtott évfolyam-csoporthosítás azonban nem teremt automatikusan jobb helyzetet mindenfajta tanulás számára.

Kísérleti iskolák

A jelzett szervezeti átalakítások már utalnak olyan fejlesztési kísérletekre, amelyek az iskola egész szervezetét meg akarják változtatni, azaz nemcsak a felépítését, hanem a működését — a céljait, a kontrolljait és az adaptáló mechanizmusait is — átalakítják.¹⁰

Kísérleti iskoláknak nevezzük azokat az iskolákat, amelyekben egyszerre több

8. *Gáspárné Zauner Éva*: A kompenzáló neve és lehetőségei alsó tagozatos heterogén osztályokban. (Sokszorosítás.) MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1976.

9. *Boreczky Elemér*: Kis iskolák tegnap, ma, holnap. (Köznevelés, 1975/6.) Osztatlan tanítás (Köznevelés, 1975/24.).

10. *Galicza János*: Pedagógiai kísérletek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.

tantervi kísérlet folyik egymással összehangolva. Az ilyen kísérleti iskolákban elkerülhetetlen, hogy a célkitűzések ilyesfajta átalakítása maga után ne vonja a kontrollok, az adaptáció bizonyos fajta átalakulását is. Még fontosabb, hogy ezeket az átalakítási folyamatokat rendszerint kiegészítik az iskola szervezeti felépítésének az előbb vázolt irányokba történő továbbfejlesztései, átalakításai is. A célokból kiindulva (tartalom, tantervek, tanítási programok stb.) tehát az iskola szervezeti felépítése és működése is részben változik.

Iskolakísérleteknek szokta a szakmai irodalom nevezni — az előzőktől eltérően — azokat az iskolafejlesztéseket, amelyeknek során az iskola szervezeti felépítését, valamint működését is bizonyos szempontoknak alárendelten, egységes egészként változtatják meg. E kísérletekben megváltoztak a célok (a társadalmi gyakorlat szélesebb vagy teljes spektrumára való felkészítés) a kontrollmechanizmusokkal együtt; ez természetesen más, új típusú adaptálódást tett lehetővé és szükségessé. Megváltoztatták az iskola szervezeti felépítését is (csoporttanítás, az osztály-órakeretek felbontása). Az iskolakísérletek jól példázzák, hogy a szervezet felépítése és működése mennyire összetartozik; módosításuk csak a többi jellemzővel együtt történhet.

Az iskolakísérletek legújabb hazai változatait *komplex nevelési-művelődési központokként* tartjuk számon.¹¹ Azoknak az intézményeknek a kialakításáról van szó, amelyek egyszerre látják el a hagyományos iskolai feladatokat és a hagyományosan nem iskolai, iskolán kívüli művelődés teendőit is. Más szóval a tanulás mint társadalmi folyamat új szervezeti kereteiről van itt szó. Értelemszerűen megváltozik ezzel az intézmény teljes szervezeti felépítése, és vele együtt természetesen átalakulnak a benne lezajló működési folyamatok is. A nevelésközpont-kísérletek jelenleg a strukturális fejlesztés legátfogóbb formái. Maga a fejlesztés jól mutatja, hogy az iskolai szervezet — működésének lényegénél fogva — közvetlen és tágabb környezetében képes kitermelni olyan erőket, amelyek később egy kitágítottabb működést várnak el tőle.

Az iskolai szervezetfejlesztések forrásvidéke

Az említett, különböző horderejű fejlesztések forrásvidéke nagyrészt természetesen szakmai jellegű. Fontos azonban ebben az összefüggésben is megemlíteni a szervezetfejlesztés irányzatát mint a szervezetkutatás egy sajátos alkalmazását.

A szervezetfejlesztés (*organizations development*, közkeletű rövidítése: O.D.) az ötvenes és hatvanas évek fordulóján alakult ki a szervezéstudományon belül.¹² Ez az irányzat elsősorban azokra a tételekre támaszkodik, amelyeket a különböző szervezetkutatások a szervezetek felépítéséről és működéséről már korábban elmondtak. Másodsorban konkrét szervezeti átalakítások nyomán újraértelmezi, illetve újjal

11. Vészi János: Alfa születik. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.

12. R. Beckhard: A szervezetfejlesztés stratégiája és modelljei. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1974.

bővíti ezeket a megállapításokat. A szervezetfejlesztésben a szervezet felépítéséről, illetve működéséről csak azért szerzünk ismereteket, hogy megállapítsuk a szervezet diagnózisát, azaz olyan problémákat, amelyek a szervezet célszerű működését akadályozzák, hátráltatják. Ehhez kritériumként a szervezet működésének egy ideális elgondolása szolgál. A diagnózis megállapítása után a következő lépés a szervezet tényleges átalakítása, továbbfejlesztése, azaz a terápia. Tehát a működés folyamatait időről időre átmeneti szakaszok váltják fel, amikor a szervezetet rendszeresen „karban kell tartani”, újra meg újra fejleszteni kell. Meg kell változtatni felépítését és szervezeti jellemzőit ahhoz, hogy céljait zavartalanul elérhesse. E beavatkozások után — ha a szervezetfejlesztés eredményes volt — ismét helyreáll az egyensúly a szervezet és környezete között; a szervezet újra eredményesen működhet.

Az iskolák ilyen kívülről és felülről jövő fejlesztésének klasszikus példái az iskola-reformok. Az iskolareformoknak azokra az eseteire gondolunk, amikor az iskolák típusaiban, szerkezeti felépítésében egyszerre döntő változásokat kívánnak elérni, esetleg új iskolákat teremteni a régiek helyett vagy mellett. Az efajta szervezetfejlesztés mindig a jelen diagnózisával kezdődik (a „feszültségek”). A jelen diagnózisát egy elképzelt és előre vetített jövőkép követi. Ezután a különböző szervezetfejlesztési eszközökkel és eljárásokkal ezt a kívánatos jövőképet közelítjük, építjük ki. Abban a reményben természetesen, hogy ennek a kívánatos jövőképnek a birtokában az iskola ismét betölti majd méltó helyét a társadalomban.¹³

Az iskolafejlesztésnek ez a kívülről-felülről megfogalmazott formája azt a képzetet kelti, hogy a szervezet jelenlegi állapota és kívánatos jövőképe között nem ível át semmiféle híd. Ezért kell mintegy beleavatkozni a működésbe, hogy a szervezetet egyik formájából a másikba átsegítsük. Más szóval a szervezetfejlesztésből még mindig hiányzik egy nagyon fontos láncszem: annak a felismerése, hogy a szervezeti változások nem elsősorban kívülről és felülről irányítottan jönnek létre, hanem természetes termékei a szervezet — esetünkben az iskola — normális működésének. Ha az iskola valóban „működik”, akkor ebből értelemszerűen kell következzék, hogy tagjait továbbfejleszti — azaz továbbfejleszti a szervezetet önmagát. Ehhez a felismeréshez azonban csak az iskola fejlődő szervezatként való felfogása útján érünk el.

Iskolátlanított iskola?

Eddig az iskolában végbemenő változásokat két szempontból mutattuk be: az iskolavezetés, illetve az iskolareformok oldaláról. Az iskolavezetés olyan változásokat kezdeményez, hajt végre az iskolában, amelyeknek a célja a meglévő működés

13. Inkei Péter—Kozma Tamás: Céllok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977. 59—84. o.

fenntartása, állandósítása. Az iskolavezetői tevékenység tehát lényegében a fennálló jóit igyekszik konzerválni. A szervezetelmélet újabb eredményei azonban arra figyelmeztetnek, hogy a vezetés feladatát ne pusztán a működés fenntartásában, állandósításában, hanem elsősorban a fejlődés irányításában lássuk.¹⁴ A szervezetfejlesztésnek pedig nem a szervezeti felépítés átalakítására kell irányulnia, hanem mindenekelőtt arra, hogy a jelenlegi működésorientált vezetés helyett fejlődésorientált vezetést hozzon létre. Ilyen változtatások nyomán az iskola képes fejlődő szervezetté válni; tehát olyanná, amelynek szervezetébe nem kell folyton kívülről és felülről beavatkozni, hogy a változó világhoz alkalmazkodhasson. A következőkben az iskola fejlődő szervezetté válásának legfontosabb feltételeit soroljuk fel.

Szerepcserék

Az iskolai személyiségfejlődés a nevelés hagyományos problémája. A személyiség fejlesztésén ilyen összefüggésben rendszerint azt értjük, hogy a gyermekek elsajátítják azokat a tapasztalatokat, tevékenységeket és normákat, amelyeket előírtunk nekik. A gyerekek úgy alkalmazkodnak az iskola céljaihoz, hogy megtanulják mindazt, amit előírnak nekik, vagyis elsajátítják a „tanuló” szerepét. A tanulónak hivatalosan az a szerepe, hogy tanuljon, vagyis elsajátítsa azt, amit a felnőttek előírtak neki. Nem hivatalosan azonban az is a dolga, hogy alkalmazkodjék a többi gyerekhez, vagyis az ő tevékenységeiket, tapasztalataikat és normáikat is magáévá tegye. Ezt a szerepet „osztjuk ki” az iskolában a gyermekeknek; az iskolai szervezet a belépő fiatalok számára tradicionálisan a „tanuló” szerepét rögzíti, írja elő.

A „tanuló” szerepének hivatalos kiegészítője, ún. ellenszerepe a „tanító”. A tanító tanít — a tanuló tanul. A tanuló csak akkor tud tanulni az iskolában, ha van kitől, vagyis ha van neki tanítója. Ez a szerep az iskolai szervezetben hagyományosan a felnőttekre van kiosztva. Az iskolai szervezet általában olyan munkamegosztást alakított ki és szentesít, amelyben a pedagógus tudja, amit tudnia kell, a gyerekek pedig még nem tudják, amit tudniuk kell.

A valóságos kép azonban az iskolai szervezetben is más. Egyfelől a tanuló szerepehez az is hozzátartozik, hogy a bekerülő gyerekek beilleszkednek a többi társuk közé; mégpedig úgy, hogy tőlük is eltanulják a gyermektársadalom tapasztalat-, tevékenység- és normarendszerét. A tanuló szerepéhez tehát a valóságban az is hozzátartozik, hogy egymástól tanulnak, meg az is, hogy egymást tanítják. A gyermektársadalom tagjaként a „tanuló” nemcsak tanuló, hanem egyben tanító is.

Másfelől a „tanító” szerephez szorosan kapcsolódik a további tanulás. Részben hivatalosan is elő van írva, részben a nevelőtestületbe való beilleszkedésből következik, hogy az új pedagógus átveszi társai mikrokultúráját. Kevésbé szoktuk hang-

14. R. Schulz: Szkola jako naturalny, formalny oraz innowacyjny system społeczny. (Az iskola mint természetes, formális és innovációs társadalmi rendszer.) *Ruch Pedagogiczny*, 1976. 693—705. o.

súlyozni, pedig közismerten nagy szerepe van annak, ahogyan minden pedagógus tanítási tapasztalatokat szerez — vagyis tanítványaitól is tanul. A tanító szerephez tehát a valóságban nemcsak a hivatalosan elvárt, előírt tanítás tartozik, hanem a folyamatos és kölcsönös tanulás is.

Nem iskolai keretek közt ez a kölcsönhatás — a szerepeknek ez a cserélődése — bizonyos határig természetes. Éppen ez a szerepcsere teszi lehetővé, hogy az ember újabb társadalmi együttesekbe belépve a kultúra új meg új elemeit sajátítsa el — egyben önmaga is továbbadja a kultúra általa képviselt elemeit. A tanuló és a tanító szerepeinek cseréje teszi lehetővé, tartja fenn a társadalmi tanulás folyamatát.

A társadalmi tanulás folyamatának fenntartása és felerősítése érdekében azonban ezeket a szerepeket nemcsak állandósítani kell. Arra is szükség van, hogy ezek a szerepek tervszerűen cserélődjének egymással. A társadalmi tanulás folyamatát olyan szervezetben lehetséges fenntartani és felerősíteni, amelyben nemcsak a tanulás és a tanítás munkamegosztása tervszerű, hanem tervszerűek az említett szerepcserék is.

Az iskola akkor válik fejlődő szervezetté, ha a legfontosabb vonásává lesz, hogy a tanulás színtere. Vagyis olyan helyzetekre ad alkalmat, amelyekben a fiatalok hol tanítói, hol pedig tanulói szerepüket gyakorolhatják. Erre csak úgy van lehetőség, ha a felnőttek is gyakorolják benne mindkét szerepüket: nemcsak a tanítást, hanem a tanulást is. A személyiségfejlődés alapja a társadalmi tanulás, amelyet az iskola jobban, teljesebben, tervszerűbben képes megszervezni, mint bármely más szervezet. A társadalmi tanulást szervező iskola — fejlődő iskola.

A célok hierarchiája

Ezzel az iskolaszervezeti utópiával szembeállítható a következő kérdés. Ha az iskolában folyamatos szerepcsere megy végbe a tanítás és a tanulás között, akkor hogyan stabilizálható, tehető állandóvá az ilyen szervezet? Hiszen a szervezet állandóságának legfontosabb biztosítéka a benne folyó munkamegosztás állandósítása. Mint tudjuk, ezt a stabilizálást a szervezet hagyományosan úgy éri el, hogy kontrollmechanizmusai révén céljaihoz adaptálja az újonnan felvett tagjait — megtanítja a szervezeti szerepükre őket. Hogyan adaptálódhatunk azonban egy olyan szervezethez, amelynek a céljai folyamatosan változnak aszerint, ahogyan a tagok újra meg újra kitűzik őket? Más szóval: hogyan tartósítható, intézményesíthető ez az ún. „fejlődő” iskola?

Az iskolát mint fejlődő szervezetet az tartja össze, hogy minden tagja saját célt tűz ki maga elé. Csakhogy ezek a célkitűzések nem egymástól függetlenül történnek, és nem egymás ellenében hatnak. A folyamatos és tervszerű szerepcsere biztosítja, hogy a fejlődő személyiségek céljai egy irányba esnek, és egyik célkitűzés feltételezi a másikat. A tanító csak akkor valósítja meg a célját, ha olyan tanulói vannak, akik maguk képesek tanulni, azaz kitűzni és megvalósítani céljaikat. A tanulók

pedig éppen azért képesek céljaikat megvalósítani, hogy az önálló célkitűzéshez és célmegvalósításhoz megfelelő terepet biztosítsanak számukra.

Az iskolát mint fejlődő szervezetet tehát tagjainak céljai, e célok egymáshoz illeszkedése, vagyis egy sajátos célhierarchia tartja össze. Benne az alapvető cél a tanulás. A szervezet meghatározott tagjainak viszont az a célja, hogy megteremtse a tanulás feltételeit (tanítás): ez átfogóbb és egyben általánosabb célkitűzés is, mint maga a tanulás. Bizonyos szervezeti tagoknak viszont az a céljuk, hogy megteremtsék a tanítás feltételeit; vagyis biztosítsák a feltételeket azon személyek tevékenysége számára, akiknek az a céljuk, hogy megteremtsék az önálló tanulás feltételeit. Ez a harmadik szint még átfogóbb jellegű, mint az előző kettő. Magában foglalja a tanulást és a tanulás feltételeinek megteremtését mint célkitűzést. Ez a harmadik célkitűzés megvalósíthatatlan maradna, ha a szervezetben nem folynék a tanulás számára szükséges feltételek folyamatos megteremtése, újrendezése; ez pedig értelmetlen tevékenység mindaddig, amíg a szervezet tagjainak alapvető tevékenysége a tanulás nem lesz.

A céloknak ezt a hierarchiáját szemlélhetjük horizontálisan és vertikálisan is.¹⁵ Horizontálisan tekintve ezek a célok úgy különböznek egymástól, hogy egyik hosszabb, másik pedig rövidebb távra szól. A leghosszabb távú cél a tanítás feltételeinek megteremtése. Ezt olyan hosszú időtávra kell kitűzni, hogy még eléggé konkrét tannivalókat foglalhasson magába. Másfelől viszont eléggé távlatinak kell lennie ahhoz, hogy a rövid és középtávú célkitűzések mind beférjenek. A tanítás feltételeinek a megteremtése tehát olyan tevékenységeket foglal magába, amelyek hosszú időre biztosítják, de meg is határozzák a tanulást, valamint azt, hogy milyen tanulási helyzeteket tudunk megszervezni.

Ezekhez képest rövidebb távú cél a tanulási helyzetek megteremtése. Ezeket is előre kell látnunk és feltételként biztosítanunk a tanuló ember számára. A tanulási helyzetek kialakítása, előre látása és tervezése azonban rövid távú célkitűzés az épületekkel és létesítményekkel, valamint az intézményszervezéssel szemben. Ezért „középtávú célkitűzéseknek” nevezhetjük őket.

A hosszú és középtávú célok e hierarchiájában legbelül helyezkednek el rövid távú célként a tanuló ember célkitűzései. Ezt azok a helyzetek határozzák meg, amelyek a tanulás számára elérhetőek. A létesítmények, berendezések, személyzet, valamint a különféle tanulási helyzetek feltételeket teremtenek a tanuláshoz. Egyben meg is határozzák a tanuló ember tanulásának a folyamatát, és persze az erre vonatkozó fő célkitűzéseit is.

A céloknak ezt a hierarchiáját nemcsak horizontálisan, hanem vertikálisan is mérlegelhetjük. Ez esetben nem hosszú, közép- és rövid távú célokat látunk bennük, hanem átfogó, illetve részletes célkitűzéseket. A tanítás feltételeinek megteremtése

15. Nagy József: Köznevelés és rendszerszemlélet. Országos Oktatástechnikai Központ, 1979. 187–196. o.

átfogóbb és általánosabb célkitűzés, mint akár a tanulási helyzetek létrehozása, akár maga a tanulás. Átfogó — ez ebben az esetben annyit jelent, hogy csupán általánosságban tudjuk megadni, pontosan, részletesen nem. Úgy is kifejezhetjük, hogy ez a célkitűzés annyira általános, amennyire csak lehetséges, hogy a további célkitűzéseknek keretet biztosíthasson. De annyira konkrét is egyben, hogy irányítsa, orientálja a következő szinteken folyó célkitűzéseket.

A tanulási helyzetek megteremtése ehhez képest részletesebb és kidolgozottabb cél. Minden tanulási helyzetnek előre láthatjuk, sőt biztosítanunk is kell a feltételeit. De azt persze nem tudjuk előre — és fölösleges is volna részletekbe menően megtervezni —, hogy az egyes tanuló hogyan tevékenykedik, miképp viselkedik, mit tanul pontosan egy-egy ilyen helyzetben. Ezért tehát a tanulási helyzetek megteremtése olyan tevékenység, amely jóval konkrétabb, mint a tanítási feltételek megteremtése. Ugyanakkor még mindig eléggé általános ahhoz, hogy benne a résztvevők mindegyike különbözőképpen cselekedhessenek, kitűzhessen és követhessen egyéni céljait. Viszont eléggé konkrét is ahhoz, hogy a benne részt vevők tanulási tevékenységét a kívánt irányba terelhesse.

Az ismertetett két szinthez képest a tanulási tevékenység a legkonkrétabb célkitűzés. Azokban a helyzetekben, amelyekbe a gyerek a tanulás folyamán kerül, meg kell határoznia, fel kell ismernie, miféle ismeretekre, jártasságokra és készségekre lenne szüksége az adott helyzet megoldásához. Célkitűzését tehát a helyzet határozza meg. Mégsem mi adjuk neki a célt, amit követnie kell. A tanuló ember maga választja meg a célját — azon feltételek között, amelyeket a tanulásához teremtettünk.

A fejlődő iskolában tehát az iskolai szervezet különböző tagjait célkitűzéseik hierarchiája kapcsolja össze. Ez a célhierarchia azt jelenti, hogy hosszabb és rövidebb távú célok feltételezik egymást. Minden résztvevő minden szinten kitűzi a saját célját úgy, hogy a következő szinten tevékenykedők célkitűzései — mint rész-célok, konkretizálások, programváltozatok — beleférhessenek. Ezek a részletezések, konkretizálások, programváltozatok töltik meg tulajdonképpeni tartalommal a fölöttes szint célkitűzéseit. A céloknak ez a hierarchiája biztosítja a fejlődő iskola szervezetének állandóságát a céloktól elkülönülő kontrollmechanizmus helyett.

A fejlődő iskola utópiája

Az iskola mint fejlődő szervezet gondolati háttérében nem nehéz kikövetkeztetni a következő szervezetelméleti, szociológiai, illetve társadalomelméleti gondolatokat.

A célok hierarchiájára vonatkozó gondolat a célok által történő vezetés (*management by objectives*) szervezéstudományi irányzatából származik.¹⁶ Ez az irányzat a szervezetek vezetésével és irányításával kapcsolatban különösen nagy gondot fordít a célkitűzések megfogalmazására, egyeztetésére. A célok kitűzésében érdekegyeztető folyamatot lát. Ezért a célok megfogalmazásába az eltérő szervezeti egységeket meg-

16. P. F. Drucker: *Practice of Management*. New York, 1954.

határozott lépésenként vonja be, ezzel mintegy érdekeiket egyeztetve. Az érdekegyeztetésnek ezt a menetét az elfogadott, kitűzött célok rendszere, a már ismertett célhierarchia mutatja. A szervezeti kontroll elkülönülő mechanizmusára azért helyez kisebb hangsúlyt, mert az egyeztetett érdekek következtében a szervezet „működését” külön már nem szükséges biztosítani. A szervezeti fejlődés a szervezet minden tagjának, szervezeti egységének érdekében áll (ezt tükrözi az elfogadott célok hierarchiája).

A szervezet mint többszintes rendszer gondolata a fejlődés rendszerszemléletére nyúlik vissza. A rendszerelméletben ez tulajdonképpen mindmáig megoldatlan kérdés. A rendszerelméletet leggyakrabban a szervezet felépítésének leírásában, esetenként a szervezeti működés ismertetésében szokták alkalmazni. A fejlődés rendszerszemléletű megközelítése azonban szokatlan a szervezetek rendszerelemzésében. Pedig a rendszerelmélet gyökerei éppen ide nyúlnak vissza. A nyílt rendszer elmélete, amelyet *L. von Bertalanffy* alkotott meg, éppen arra kereste a választ, hogy az élő világban miként ragadható meg, írható le az egymást feltételező elemek struktúrája és folyamataik. *L. von Bertalanffy* erre a célra dolgozta ki a folyó egyensúly fogalmát.¹⁷

A tanuló szervezeteket ilyen szempontból épp a folyó egyensúly jellemzi. Minden változás, amely a rendszerben történik, nem arra szolgál, hogy egyensúlyi állapotot hozzon létre, hanem hogy fenntartsa a tanulás folyamatát. Ennek megfelelően a tanulási folyamat nem más, mint a szervezet folyamatos átalakulásának, fejlődésének egy-egy mozzanata. Ebben az értelemben az iskola nemcsak hogy feltételeket biztosít a tanuláshoz, hanem éppen azért válik folyamatosan fejlődő szervezetté, mert benne a tanulás tervszerűen és szervezetten folyik. Az egyének folyamatos tanulása biztosítja — az imént vázolt szervezeti feltételek esetén — magának a szervezetnek is a kellően rugalmas és folyamatos változást, továbbfejlődést.

Ezen a ponton elérkeztünk ahhoz a személyiségfelfogáshoz, amelyből az iskola mint fejlődő szervezet képe származik. Az ilyen iskolai kép mögött ugyanis nyilvánvalóan egy olyan személyiségkép áll, amelynek legfontosabb eleme a személyiség önkifejezése, önmegvalósítása és öntevékenysége.¹⁸

Egy ilyen személyiségképben összehasonlíthatatlanul kisebb jelentősége van azoknak a társadalmi együtteseknek, amelyekhez az ember élete során alkalmazkodik. Más szóval a „működő” iskola hatását sem kell és érdemes többé önmagában vizsgálni, a nevelési folyamatot pedig az adaptálódás sajátos esetének tartani. A személyiség formálódásához a társadalmi együttesek sajátos módon járulnak hozzá: biztos keretet nyújtanak az öntevékenységhez, az önálló célkitűzésekhez; különösen az

17. *L. von Bertalanffy*: Az általános rendszerelmélet problémái.; *Kindler József—Kiss István* (szerk.): Rendszerelmélet. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1969.

18. *Horváth György*: Személyiség és öntevékenység. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 137—174. o.

élet korai szakaszában, amikor még az ember személyisége kibontakozóban van, és nem rendelkezik kellő élettapasztalattal. Az öntevékenységből kiinduló személyiségkép számára a szervezeteknek azok a vonásai a legszükségesebbek, amelyek az emberi öntevékenységet biztosítják, még inkább elősegítik.¹⁹ A fejlődő szervezet rajza így egészül ki azoknak a személyeknek a rajzával, akik viszont fejlődő szervezetet feltételeznek.

Végül — de nem utolsósorban — a célok hierarchiájának gondolata ideologikus formában az érdekek hierarchiáját fejezi ki. Bár célként fogalmaztuk meg az imént őket, lényegében olyan törekvésekről van szó, amelyeket egymásnak ellentmondó érdekcsoportok kívánnak megvalósítani az iskolában. A célok hierarchiája ebben a megközelítésben éppen azt jelenti, hogy érdekeiket megfelelő kompromisszumokon keresztül sikerült egymás alá- és fölérendelniük, és a konszenzus (egyelőre) stabil közöttük. Az érdekek és eltérő törekvések ilyen egybeesése rokon a közvetlen demokrácia utópiájával, és az iskolát tulajdonképpen az így értelmezett demokrácia gyakorló terepeként határozná meg. (Ennek a problémának a részletesebb elemzésére a későbbiekben még visszatérünk.)

A megvalósulás küszöbén?

Az iskola mint fejlődő szervezet rajzával túlléptük a szervezetelmélet megszokott határait. A változás, a fejlődés problémáját kíséreltük meg megragadni szervezetelméleti fogalmakkal. Elemzésünkben eljutottunk odáig, hogy a társadalmi tanulás szervezeteinek értelemszerűen fejlődő szervezeteknek kell lenniük. Megfordítva: a fejlődő szervezeteket épp az tartja mozgásban, hogy bennük társadalmi tanulás folyik — a két megközelítés egymást feltételezi és kiegészíti. Ezzel az iskolai szervezet kérdését visszavezettük a különböző társadalmi együttesekben folyó tanulás problémájáig.

Természetes azonban, hogy a „fejlődő iskola” utópia; ideáltípus, amely arra alkalmas, hogy értékeljük a jelenleg meglevő iskolák szervezeti felépítését, működését, vezetését és fejlesztési törekvéseit. Kérdés, hogy ez az eszmény mennyiben érintkezik már ma a valósággal. Vajon vannak-e olyan jelek, amelyek arra mutatnak, hogy a „fejlődő iskola” imént vázolt utópiája nem csupán eszmény, hanem egyben megvalósulásban levő folyamat is? Válaszul a következő megfigyelésekre utalhatunk.

Alkotó iskolavezetés. A hagyományos vezetéselmélettel szemben „alkotónak” nevezhetjük az olyan iskolavezetést, amely nem a célokat tűzi ki, bontja le és ellenőrzi.²⁰ Ehelyett a vezető arra törekszik, hogy segítse beosztottjai kibontakozását.

19. E. Landau: A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.; J. Dewey: Democracy and Education. New York, 1916. (Ford.: Budapest, 1916.)

20. Z. Pierrasiński: Alkotó vezetés. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1977. 135—160., 210—234. o.

Nem ő ad nekik célokat, hanem saját célokat tűznek ki maguk elé, természetesen abban a reményben, hogy a különböző célkitűzések alapvetően egy irányba fognak mutatni. Ezzel a vezető tulajdonképpen saját vezetői szerepének megszüntetésén munkálkodik, abban az értelemben, hogy hagyományosan nem kell többé „működtetni” az iskolát. Világos, hogy az „alkotó vezetés” koncepciójában a fejlődő szervezet sok vonása már fellelhető. Mindenekelőtt az a célhierarchia, amely távlatilag képes egybetartani a szervezet különböző tagjainak törekvéseit egy elidegenedett kontrollmechanizmus nélkül is. Az „alkotó iskolavezetés” meghaladja a célorientált, illetve személyorientált vezetői beállítódás koncepcióját. Az alkotó vezetés olyan személyorientált vezetés, amely éppen ezáltal biztosítja az alapvető célok megvalósulását. Az „alkotó iskolavezetés” az egyik feltétele és jele is egyben az iskolai szervezet fejlődésének.

Innovációk. A kívülről-felülről jövő szervezeti átalakítások mellett, időnként azokat helyettesítve, az iskolai újítások, az „élenjáró gyakorlat” (innováció) azt jelzi, hogy a szervezet saját belső erőiből is képes megújulni, fejlődni.²¹ Az ilyen innovációk kibontakoztatására, orientálására van szükség ahhoz, hogy a tradicionálisan működésre orientált iskolavezetés a jövőben fejlődésre orientált legyen. Az „alkotó iskolavezetés” éppen ezt célozza. Amikor a vezető arra törekszik, hogy beosztottjai kitűzzék és kövessék saját céljaikat, nem pusztán egyfajta manipulálással kísérletezik. Nem egyszerűen azt akarja elérni, hogy a beosztottak maguktól találják ki azt, amit ő már előre kigondolt. Sokkal inkább arról van szó, hogy a beosztottak saját közvetlen gyakorlatuk folyamatos megújítása, megváltoztatása által változásban képesek tartani a szervezetet. Az innovációk kibontakoztatása, amely fontos eredménye az alkotó vezetésnek, egyben biztosítéka annak, hogy az iskolai szervezet fejlődővé váljék.

Résztétel a tanításban. A tanító és a tanuló szerepcseréje, amely a fejlődő szervezetben tervszerűen megy végbe, egy nagyon fontos további következménnyel jár. A tanításban való részvétel ezzel általánossá válik, tehát nem a kiválasztottak sajátja többé. Ez pedig egy formája a társadalmi részvételnek egy társadalmilag igen fontos intézményrendszer működésében.²² A fejlődő iskola, amely nemcsak a tanulásba, hanem a tanításba is bevonja tagjait, ilyenformán a társadalmi fejlődés egyik gyakorló terepévé válik egy kulcsfontosságú társadalmi tevékenység intézményrendszerében.

21. Nagy Mária: Az iskolai innováció (Iskolakutatás 37. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1979.); és Az iskolai innováció területi meghatározottságai és tervezhetősége (Iskolakutatás 43. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1980.).

22. Deák Zsuzsa: A pedagógus létszámtervezéstől a társadalmi részvétel tervezése felé. Iskolakutatás 29. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1978.

Az iskola környezete



Az iskola társadalmi funkciói

Az oktatás funkcióiról a mindennapi életben sokszor beszélünk, és általában az iskola helyét, szerepét, tennivalóit, feladatait értjük rajta. Amikor az oktatás társadalmi funkcióit említjük, akkor rendszerint arra keresünk választ, hogy az iskola intézménye milyen szerepet tölt be szűkebb vagy tágabb társadalmi környezetében; 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.¹

Az ilyen, legáltalánosabb értelemben vett funkcióelemzésnek két fontos tanulsága van. Az egyiket rendszerint közgazdászok fogalmazzák meg, és úgy hangzik, hogy az iskola feladata felkészíteni az egyént a munkába állásra, a társadalmi termelésbe való bekapcsolódásra és 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 eszközjellegű, hogy 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 szűkebben vett értelme is van. A hazai szakirodalomban leginkább a külső és a belső funkciók megkülönböztetése terjedt el.² A különbségtétel — ebben a formájában *Bourdieu* megfogalmazására tekint vissza — arra utal, hogy az iskolán belül lezajló események nem okvetlenül és nem közvetlenül eredményezik azt a társadalmi környezetben,

1. Rövidítve tanulmányként megjelent a Magyar Pedagógia 1983/4. számában.

2. *Gazsó Ferenc*: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1976.

amit eredetileg céloztak.³ 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 irányítsák —, céljait pedig az iskolai munka elmélete határozza meg, tűzi ki (természetesen nem függetlenül a társadalomban lezajló eseményektől, 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.⁴ A belső hatékonyságvizsgálatok közben ugyanis azt nézik, hogy az iskola által kitűzött célokat milyen eredménnyel és mekkora ráfordítással sikerült valóra váltani.

Az iskola külső funkciói viszont azok az eredmények, hatások, amelyeket az iskola működése során társadalmi környezetében elér, kivált. E társadalmi hatások nem esnek egybe azzal, amit az iskolában célként tűzünk 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 a kitűzött pedagógiai célok és elért társadalmi hatások között — 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 a képesítést szerzett fiatalok; milyen számban és milyen felkészültséggel bocsátja útjára az iskola a leendő munkavállalókat; milyen állampolgári ismeretekkel és világnézettel sikerült felvérteznie őket az iskolai évek alatt.

Mi a társadalmi funkció?

Míg a külső és belső funkciók *Bourdieu* kezdeményezte megkülönböztetése az iskola kritikai megközelítésére szolgál, a hivatalos és tényleges funkciók közti különbségtétel az iskola és a társadalmi környezet kapcsolatainak pontosabb feltérképezését segíti elő. Ebben a szóhasználatban a „funkció” szakkifejezés. Nem egyszerűen az iskola tennivalóit, társadalmi szerepét jelenti, hanem szükségletkielégítő tevékenységet fejez ki. Ahhoz, hogy a társadalmi funkciót meghatározzuk, meg kell keresnünk azokat a társadalmi szükségleteket, amelyek az iskola szükségletkielégítő

3. *P. Bourdieu*: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1978. 7—70. o.

4. *Nagy József*: Köznevelés és rendszerszemlélet. Országos Oktatástechnikai Központ, 1979. 235—254. o.

tevékenységét életre hívták.⁵ Más szóval az iskola maga nem más, mint szervezett formája bizonyos társadalmi szükségletek kielégítésének.

A funkcionális analízis a néprajzból ered; kezdeményezője és legkiemelkedőbb alkalmazója *Bronislaw Malinowski* volt.⁶ A módszer szociológiában való elterjesztése mégsem az ő nevéhez fűződik, hanem *Robert Merton*hoz. *Merton* volt az, aki jelentős művében újra felfedezte a funkcionális elemzést a szociológia számára, és példaként társadalmi együttesek analízisében alkalmazta (pl. bürokráciakutatás).⁷ A szociológiai szakirodalomban — szűkebb értelemben — a társadalmi szükségletek feltárásából kiinduló elemzést nevezzük funkcionális analízisnek; amely a társadalmi jelenségeket és képződményeket úgy tekinti, mint valamely szükséglet kielégítésére szolgáló tevékenységeket, illetve azok kereteit. Az iskola funkcióin a nevelésszociológiában is az iskola társadalmi szükségletkielégítő tevékenységét értjük.

A funkcionális elemzés iskolai alkalmazásának egyik ismert kísérlete *Jan Szczepański* felsőoktatási szociológiája.⁸ Ebben a szerző megkülönbözteti az egyetem hivatalos és tényleges funkcióit. Hivatalos funkciókon az egyetem feladatairól, tennivalóiról alkotott elképzelések, elvárások és kívánalmak együttesét érti. Ezeknek az igényeknek közös sajátossága, hogy hivatalossá váltak, manifesztálódtak, rendszerint dokumentumokban fogalmazódtak meg. *Szczepański* szembeállítja ezzel az egyetem tényleges funkcióit. Ezen olyan tevékenységeket ért, amelyeket az egyetem valóban tesz — akkor is, ha megfogalmazott feladatairól van szó (tanulmányok), akkor is, ha hivatalosan nem foglalmazták meg neki (az egyetem közművelődési funkciói, társadalmi közvélemény-formáló hatása egy adott településen, szelekciós mechanizmusai stb.).

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

Az iskola funkcionális analízise

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

5. *Kozma Tamás*: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 187—194. o.

6. *B. Malinowski*: Baloma. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1972.

7. *R. Merton*: Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1980.

8. *J. Szczepański*: A felsőoktatás szociológiája. Felsőoktatási Kutató Központ, 1963.

köztük levő kapcsolatokkal egy-egy iskolát vagy iskolatípust árnyaltabban jellemezhessünk. Ennek során a szükségletek eddiginél teljesebb összegyűjtéséből és osztályozásából indulunk ki.⁹

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 körülményeink között — egy-egy tantervi követelmény elérése, egy-egy rendtartási előírás betartása. Nem hivatalos szükséglet viszont a közvetlen részvétel egy település idény jellegű mezőgazdasági munkájában. Ez a dimenzió — tehát az, hogy mi válik vagy nem válik hivatalossá — a társadalmi környezetet jellemzi.

A társadalom szükségleteit azonban nemcsak a társadalmi környezet, hanem az iskolai tevékenységek szempontjából is csoportosíthatjuk. Ezt figyelembe véve vannak olyan szükségletek, amelyeket az iskola teljesít, kielégít; de olyanok is vannak, amelyeket az iskola nem teljesít. Tehát megkülönböztethetünk teljesített és nem teljesített szükségleteket. Más szóval, bizonyos körben az iskola funkcionál, míg más körben nem.

A 7.1. ábrán a társadalmi környezet szükségleteit mindkét szempontból csoportosítottuk. Az iskolával szembeni szükségleteknek tehát négy típusát különböztethetjük meg:

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

- 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);

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

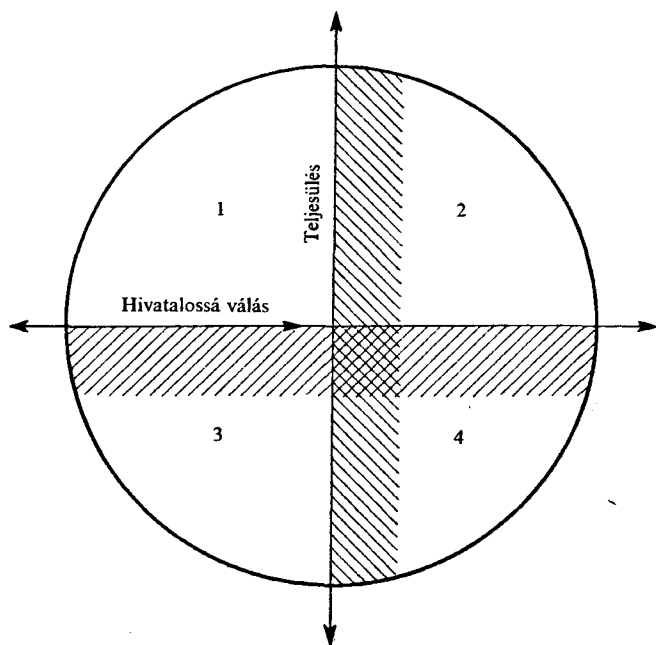
- végül a nem hivatalos szükségletek közül azokat, amelyeket az iskola nem teljesít (egyes társadalmi csoportok kívánalmát speciális tanfolyamok indítására).

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, akár nem);

9. Inkei Péter—Kozma Tamás: Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977. 24—30. o.



7.1. ábra

Értelmezési keret az iskola funkcionális elemzéséhez

Értelmezések: 1—2 — megfogalmazott szükségletek; 1—3 — tényleges funkciók; 2—4 — a szükségletek nivóhatása; 3—4 — nem hivatalos szükségletek; 1—4 — az iskola elidegenedett környezetétől; 2—3 — diszfunkcionális iskola.

Szükségletek: 1 — hivatalos, teljesülő; 2 — hivatalos, nem teljesülő; 3 — nem hivatalos, teljesülő; 4 — nem hivatalos, nem teljesülő.

— 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 következtében 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 általában nem. Előbbi illusztrációnknál maradvá: 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 ilyen arányából az a következtetés vonható le, hogy az iskola elzárkózik társadalmi környezetétől.

A másik összefüggés az iskola által nem teljesített szükségletek közül a hivatalosak és a nem hivatalosak fordított aránya. Szélsőséges esetben elképzelhető olyan iskola is, amely a hivatalos szükségletek többségét nem teljesíti, viszont a nem hivatalos szükségletek jelentős részét igen. (Gondoljunk csak például *Móra Ferenc* tanyai iskolájára, ahol a gyerekek egész nap kapáltak, szőlőt kötözték a tanító úr kertjében — cserébe nem kellett aznap tanulniuk.) A hivatalos és nem hivatalos szükségleteknek ez a fajta arányeltolódása 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 húzódna közöttük. Erre persze szükségünk van, ha világosan akarjuk látni az egyes csoportok közti különbségeket; a valóságban azonban kissé másképp fest a dolog. A hivatalos és a 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 a teljesített szükségletek számát korlátozzuk és viszont. Olyan ez — ábránkra visszautalva —, mintha mozgó pontot vennénk célba, folyamatosan állítva hozzá célkeresőnket. Hivatalos és nem hivatalos szükségletek, teljesített és nem teljesített elvárások egymással változó, dinamikus egyensúlyban vannak.

Továbbmenve természetes, hogy nincs éles határvonal a hivatalossá vált szükségletek és a hivatalossá váló szükségletek között. Hiszen hivatalos szükséglet az is, amit az iskolai rendtartás általában tartalmaz. De nemkülönben 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 előbb ismertetett értelmezési keretét; de kijelöli a további kutatások útját, területeit. A következők 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 — az imént ismertetett csoportosítás segítségével — részletesebben bemutatni.

Az iskola hivatalos funkciói

Társadalmi szükségletek

Minden iskolát ugyanazok a legmagasabb szinten megfogalmazódó hivatalos szükségletek mozgatnak, és ezekre válaszképpen hasonló a szervezeti felépítésük is. De honnan vannak akkor az eltérések? Azok természetesen abból erednek, hogy az iskola mégiscsak szűkebb társadalmi környezetének az intézménye: működése, eredményei is eszerint formálódnak. A továbbiakban az iskola környezetét elemezve ezekről az általánosságban megfogalmazódó, ún. hivatalos szükségletekről ejtünk először szót.

Az iskolával szembeni hivatalos szükségleteket a nevelésfilozófiai művek a művelődés javai szerint szokták csoportosítani. Ez a csoportosítás az ún. kultúrpedagógiai irányzatból származik (*Otto Willmann, Prohászka Lajos*).¹⁰ A neveléelméleti összefoglalók eszerint beszélnek tudományos, politechnikai, erkölcsi, esztétikai és szomatikus stb. nevelésről.

Az iskolával szembeni hivatalos szükségleteket azonban nemcsak a művelődélméletből kiindulva lehet megfogalmazni. Ugyanannyi létjogosultsága van annak is, ha a felnövekvő nemzedék fejlődésének egyes folyamatait, mozzanatait foglalmazzuk meg. A személyiségfejlődés szükségleteiből kiinduló megfogalmazások a századforduló gyermeklélektanából erednek. Nevelélméleti összefoglalókban pedig így jelennek meg, mint a nevelés céljainak felosztása a pszichikus folyamatok szerint.¹¹ Ebben az értelemben szoktak értelmi, érzelmi, akarat stb. nevelésről beszélni.

Az iskolával szemben támasztott hivatalos társadalmi szükségleteket rendezhetjük aszerint is, hogy milyen alapvető tevékenységeket végez maga a társadalmi közösség. A közösség igényli, hogy gyermekeit az iskola valamennyi alapvető társadalmi tevékenységben gyakoroltassa. Vagyis az iskolának az a feladata, hogy ezekre az alapvető közösségi tevékenységekre felkészítsen. Eszerint beszélhetünk tanulásra, termelésre, közéletre, szabadidőre stb. nevelésről.¹²

Az iskolával szembeni hivatalos szükségleteket nemcsak a nevelésfilozófiai művek határozzák meg, hanem a tervezéssel foglalkozó elemzések, dokumentumok is. Ezek igekeznek úgy fogalmazni, hogy a legkülönbözőbb szakterületeken támasztott igények beleférjenek az iskolai szükségletrendszerbe. Ezért csoportosítják az iskolával szemben támasztott követelményeket a gazdasággal, a társadalompolitikával, a mű-

10. *O. Willmann: A művelődésügy történeti típusai. Budapest, 1917.; Prohászka Lajos: Pedagógia mint kultúrfilozófia. Magyar Pedagógia, 1929/1—2.*

11. *Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976. 78—87. o.*

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

velődéssel stb. összefüggő szükségletekre.¹³ (Ez utóbbiba — a művelődéspolitikai szükségletek körébe — szokták sorolni azokat a szakmai megfogalmazásokat, amelyeket az előbb említett nevelésfilozófiai irodalom kialakított.)

Igazgatási dokumentumok és ágazati előírások

A környezet szükségleteit az iskolával szemben nemcsak ilyen elvontan szokás megfogalmazni. Az oktatást 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 az egyes intézmények szükségletkielégítését el is lehessen bírálni. Vagyis értékelni lehessen — ha csak általános formában is —, hogy egy-egy intézmény, intézménytípus mit és mennyit teljesített a dokumentumokban megfogalmazottakból, mennyiben elégítette ki a társadalom szükségleteit.

A dokumentumok közül a tantervek a legfontosabbak. Kialakításukba sok foglalkozási és érdekcsoport szól bele. Szembenállásuk, érdekérvényesítéseik és érdekkompromisszumaik eredménye a tanterv. A rendtartás jogilag szabályozza az iskola működését. Tehát azokat a társadalmi szükségleteket foglalja össze, amelyeket a környezet az iskolával mint hivatalos intézményével, szervezetével szemben támaszt. A rendtartás létrejöttében azonban legalább ennyire fontos az is, hogy az oktatásügyi szervezet különböző szintjein álló csoportok (pl. irányító szervek, hatóságok stb.) hogyan határozzák meg önmagukat, mekkora jogkört tudnak kiharcolni maguknak, következésképp hol húzzák meg mások kötelességeinek körét. A rendtartás tehát az oktatásügyi szervezet jogérvényesítési dokumentuma is.

A szakmai irodalom úgyszólván egyáltalán nem foglalkozott az ügyviteli előírásokkal, noha ezek az iskolával mint intézménnyel szemben támasztott állami, ágazati és gazdálkodási kívánalmakat igen szorosan megfogalmazzák. De mert rejtve maradnak a pedagógusok előtt, rendszerint csak a szakmai és a szervezeti-ügyviteli célkitűzésekből, törekvésekből és érdekekből származó konfliktusokat szokták érzékelteni. Holott az előírásokkal (ügyviteli, munkáltatói, gazdálkodási stb. szabályozások) az iskolai intézmények valójában szorosabban be vannak határolva, mint a szakmai terminológiában fogalmazott működési dokumentumaikkal. Ha más nem, az iskola gazdálkodási önállósága körül újra meg újra föllángoló ágazati érdeküldelmek jól mutatják ezt. (A kérdésre a későbbiekben még visszatérünk.)

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

Félhivatalos 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 tekintjük 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 korábbi kutatásunk tizennégy olyan szervezetet sorol fel, amellyel az említett 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 szívó erők, amelyek pontosabbá teszik az iskola mozgásterét. Az ő elvárásai színezik azt a társadalmi erőteret, amelyben az iskola él és működik.¹⁴

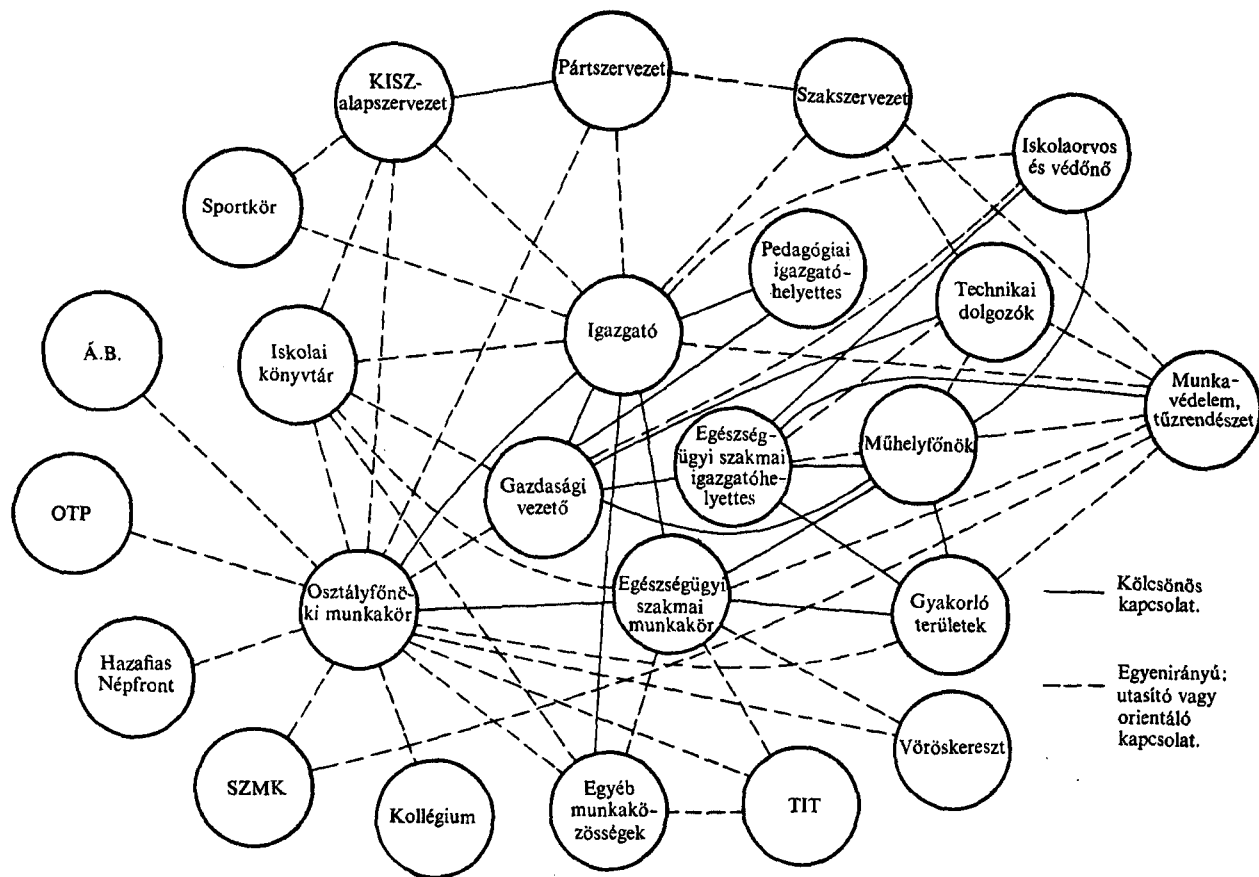
Ennek az erőternek a felderítése, ismerete az iskolai szervezet számára nagyon fontos. A magasabb szinten megfogalmazódó szükségletek teljesítése megszabja az állandó alaptervékenységét. De ennek az alaptervékenységnek a változatait, alternatíváit éppen az az erőter befolyásolja, amelyet a helyben támasztott hivatalos igények határolnak körül. Éppen ezért az oktatásügyi szervezetkutatásoknak ez az egyik leggyakorlatiasabb terepe. Az utóbbi években több elemzés született nálunk is arról, hogy egy-egy általános iskola, középiskola milyen szervekkel milyen kapcsolatban áll, és az iskola miképpen tesz eleget a helyileg megfogalmazódó hivatalos szükségleteknek.¹⁵

A 7.2. ábrán egy budapesti egészségügyi szakközépiskola erőterét láthatjuk.¹⁶ Az ábra magja az iskolai szervezet. Az egyes egységeket többszörös kapcsolat fűzi egymáshoz. Ezt a kapcsolatrendszert értelmeztük korábban úgy, mint az iskolai szervezet felépítését, formális szerkezetét. Jól látható az ábrán az is, hogy az iskolai szervezet egységei önmagukba zártan nem értelmezhetők. Számos találkozási pont van a környezet egyes intézményeivel és szervezeteivel. Az iskola kapcsolata a környezettel úgy alakult ki, hogy egyes egységei az egyik, mások a másik helyi intézménnyel, gazdálkodó szervezettel vagy csoporttal tartanak kapcsolatot. Az iskola szervezetét önmagában voltaképpen nem is értelmezhetjük. Szükségünk van arra, hogy a helyi szükségletek erőterében helyezzük el.

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 született az Oktatáskutató Intézet helyi oktatáspolitikai-kutatása keretében. Ezeket az esettanulmányokat Nagy Mária dolgozta fel (Helyi stratégiák az oktatásügyi döntések befolyásolására. Kézirat, 1983.).

15. Csepeli György—Hegedűs T. András—Kozma Tamás: Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976. 55—90. o.; Sántha Pál: Az iskola és a művelődési otthon együttműködése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.

16. Salczér Józsefné gyűjtése. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, 1980.



7.2. ábra

Egy egészségügyi szakközépiskola szervezeti kapcsolatai

Hogyan tárható fel ez az erőter? A hivatalos szükségletek elemzésében segít az ügyiratforgalom számbavétele és tanulmányozása. Az ügyiratelemzés klasszikus módszere a hivatalos szervezetek elemzésének, az iskolai szervezet elemzésében nálunk csak néhány év óta használatos.¹⁷

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 végiglemezni 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 a tanácsi intézményekkel folytattunk, valamint az általuk kibocsátott dokumentumok elemzése mutatja, hogy az iskolával szembeni társadalmi szükségletek — tanácsi áttételben — körülbelül a következők:¹⁸

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

- sporteredmények (fontos, hogy az iskola tanulói és tanárai milyen versenyeken indultak, góztek, értek el helyezéseket, váltották be a hozzájuk fűzött reményeket);

- 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 kitüntetés ez, ki javasolta kitüntetésre, kik fogadták el a javaslatot);

- gyermekvédelem (az iskolában milyen arányú a különleges figyelmet igénylő, veszélyeztetett gyerek, esetleg rendőrségi vagy ügyészégi 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 nagy vonalakban csoportosított elvárás. Ezeket az elvárásokat még pontosítja pár olyan dokumentum, amelyet az iskola számára fogalmaztak meg, illetve az iskola meg kell

17. *Kozma Tamás*: Miért nő az iskolai adminisztráció? Köznevelés, 1975/21.; *Forray R. Katalin—Hegedüs T. András*: Sok vagy kevés az iskolai adminisztráció? Iskolakutatás 21. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1977.

18. *Csepeli György—Hegedüs T. András—Kozma Tamás*: Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei. 80—89. o.

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 iskola felé.

Az iskola hivatalos funkciói

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

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, így nem tartozik egy oktatásügyi szervezetelmélet érdeklődési körébe.)

A hivatalos szükségletek nem teljesítésére elemezzünk példaként egy esetet. A választott iskolával szemben megfogalmazódó szükségletek nem voltak szokványosak. A követelmények, amelyeket velük szemben környezetük támasztott, magasabban voltak, mint egy átlagos 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 főhatósági 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.

Az előzőkből kiolvasható, 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 esetet 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 az iskola és a társadalmi

környezet szorosabb együttműködését hivatottak személyes szinten is kiépíteni. Ebben a környezetben azonban nem volt igény arra, hogy az iskola a környezet társadalmi és információs központja legyen. Ezért a pedagógus családlátogatásai valóságos társasági alkalmakká alakultak át.

Az iskola rejtett funkciói

Az iskola hivatalos funkciói, mint láttuk, tulajdonképpen sohasem jelennek meg tisztán. 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 alkotnak. Nincs tehát hivatalos funkció anélkül, hogy ezt az erőteret ne ismernénk. És ezért nincs hivatalos szükséglet-kielégítés sem anélkül, hogy az iskola — kisebb vagy nagyobb mértékben — ne elégténé ki környezetének nem hivatalos szükségleteit is.

Itt persze rögtön az a kérdés, hogy milyen mértékben tudja és vállalja kielégíteni a nem hivatalos szükségleteket is az iskola. Eseteink olyan hivatalos szükségleteket is bemutatnak, amelyeket az iskola felismert és teljesített.

Köznapi történet: iskolát kell építeni. A nevelőtestület és az igazgató a település lakosságát szervezi, hogy idejében elkészüljenek az építkezéssel. E szervező munka 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 el lehet látni. 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.

Amire az iskola már nem vállalkozik

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? Példaként nézzük meg a következő esettanulmányt.

„A pályaválasztással sok gondunk volt. Kezdetben még a bukkantak is jelentkeztek továbbtanulni. Osztályfőnökeink pedig nagyon szegénylősek, bátoratlanok voltak a szülőkkel szemben, nem merték a jellemzésekbe beírni a valóságot. Ez volt a kibukás időszaka. Alig volt bukkás az iskolában, nyolcadikban már nem illet buktatni, a szülőknek nem mertük megmondani az igazat. Továbbtanulóink sorra otthagyták az iskolákat, akik gimnáziumba mentek, még a szakmunkásképzőben sem állták meg 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 amilyet 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-del.”¹⁹

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 eset-tanulmány jól mutatja azt is, hogy ez nem merev, sematikus funkciógyakorlás. Az iskola fokról fokra vált képessé arra, 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.

Társadalmi érdekviszonyok és az iskola

Tanulni sokféle célból lehet. A közoktatásban eleinte például azért veszünk részt, mert muszáj, később pedig jobbra azért, hogy választhassuk a továbbtanulást akkor is, ha már nem kötelező. Szakmát azért tanulunk, hogy munkát vállalhassunk, többet kereshessünk, vagy hogy emelkedhessünk a foglalkozási és társadalmi „ranglétrákon”. Kultúrát azért „fogyasztunk”, mert örömet okoz, vagy mert elvárják tőlünk — és így tovább. Az iskolába járás a legkülönbözőbb törekvések eszköze és terepe lehet, azaz különféle érdekek fűződnek hozzá.

Az érdekekről azonban nem szokás beszélni. Érdekeinkről rendszerint hallgatunk; ha pedig beszélünk róluk, tulajdonképpen akkor is inkább leplezzük, semmint feltárjuk őket. De a társadalomkutatás nem ilyen szemérmes, nem ennyire tapintatos. A „szükséglet”, „igény”, „érdeklődés” és „érdek” kutatása az utóbbi időben világszerte fellendülőben van, különösen a marxista társadalomtudományokban. E fogalmak köre és használatuk jórészt mégis tisztázatlan, és ezért sokszor következtetlen. A közgazdaságtanban egyértelműbb szükségleteket vizsgálni; a pszichológusok viszont szívesebben beszélnek igényekről és érdeklődésről, ha az ember társadalmi viselkedésének értelmezésére kerül sor. Közülük az érdek — éppen mert a közgazdaságtanból, a szociológiából, a pszichológiából kiindulva is értelmezhető — a legtöbbet ígérő magyarázati eszközünk.¹

Az iskoláról szólva mindeddig mégsem használtuk elégszer.² Talán azért nem, mert a szociológiai kutatások egészen más szempontból közelítették meg az oktatási rendszert, a szakképzést vagy a kultúrát. Kérdésfeltevésük az elmúlt másfél évtizedben általában az volt, hogy milyen a kapcsolat a társadalmi struktúra válto-

1. *Pozsgay Imre*: A párt és az államtársadalmi érdek (Társadalmi Szemle, 1972/1.); és Társadalmunk érdekviszonyai és a tudományos kutatás (Társadalmi Szemle, 1976/8–9.); *Lick József*: Az érdek fogalma és társadalmi meghatározottsága. Társadalmi Szemle, 1976/10.; *Benke István*: Érdek és társadalmi cselekvés. Társadalmi Szemle, 1976/11.; *Lick József*: Szükséglet, érdek, tevékenység. Politikai Főiskola Közleményei, 1977/1.; *Héthy Lajos—Makó Csaba*: Munkások, érdekek, érdekegyeztetés. Gondolat Könyvkiadó Budapest, 1978.; *Lick József*: Érdek és tevékenység. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1979.; *Bihari Mihály*: A társadalom érdekviszonyai és a szocialista demokrácia. Társadalmi Szemle, 1980/2.

2. Úttörő jellegű *Halász Gábor*, *Lukács Péter* és *Nagy Mária* vállalkozása: Oktatáspolitikai és oktatásirányítás. (Sokszorosítás.) Oktatókutató Intézet, 1981.

zásai és a művelődés intézményrendszere között, és — ami ebből következett —, hogy miként befolyásolja ezeknek az intézményeknek a működését a társadalmi szerkezet változása (a társadalmi rétegződés, az egyéni és kollektív mobilitás alakulása stb.). Ezekre a kérdésekre adott válaszok alapvetően szükségesegek ahhoz, hogy ma már ne csak az intézményekben folyó oktatás és képzés szociológiájáról beszélhessünk, hanem az oktatás mint társadalmi vállalkozás szociológiájáról is. Ezek ugyanis olyan törekvések, amelyek különböző szinteken tudatosulnak — ettől lát-szanak egyszer tervezetteknek, máskor meg tervezetleneknek, spontánoknak —, de mind az iskolázás irányába hatnak, mert az iskola egyik vagy másik tevékenységét használják fel ahhoz, hogy céljaikat elérjék.

A munkaerő-szükséglet előrejelzésével foglalkozó szakemberek évek óta figyelmeztetnek arra, hogy az iskolát végzetek képesítés szerinti megoszlása növekvő ellentmondásban áll a munkahelyek előrejelezhető számával és fajtájával.³ Az érdekviszonyok szempontjából nézve ezek az adatok a társadalmi és az egyéni érdekek feszültségét tükrözik a szakképzésben és a továbbtanulásban. A munkaerő-szükséglet előrejelzését ugyanis felfoghatjuk úgy, hogy azokat a követelményeket fejezik ki, amelyeket gazdasági fejlődésünk támaszt a pályát választó, továbbtanulni, illetve munkába állni akaró fiatalokkal szemben. Azt az inkongruenciát pedig, amely a munkaerő szükséglete és fedezete között e jöslat szerint oly szembeötlő, úgy kell értenünk, mint konfliktushelyzetet, amely az egyéni törekvések és társadalmi követelmények között várhatóan kialakul. A konfliktust itt is — mint minden érdekmozgásnál, amely leírható, kutatható — a szükségletkielégítésre szolgáló javak szűkössége okozza. Az oktatásban ez a rendelkezésre álló férőhelyek szűkössége, különösen ha tekintetbe vesszük a társadalmi törekvések és az iskolai kapacitások számottevő eltéréseit.

Ebben a fejezetben a tanuláshoz fűződő érdekekkel fogunk foglalkozni.⁴ Azt mutatjuk be, hogy miként formálódik, alakul át az iskolai szervezet, amikor a társadalmi érdekeknek a középpontjába kerül. Elemzési módszerünk — mint az érdekviszonyok kutatásának a társadalmi élet minden más területén —, hogy reálisan számba vesszük azokat a javakat, amelyeket a különféle társadalmi csoportok az oktatás révén meg akarnak szerezni (iskolai férőhely, diploma, szakképesítés, munkaerő-utánpótlás stb.). Ha az oktatás keretében elnyerhető javak szűkösebbek, mint a rájuk pályázók száma, akkor a versengő társadalmi csoportok között érdekellentétek alakulnak ki; ezek a konfliktusok a társadalmi élet természetes rendjébe tartoznak. Minden érdekkutatás ezeknek a konfliktusoknak a feltárásával kezdődik. Nem mintha különösebben örülni kellene maguknak a konfliktusoknak, hanem mert az ellentétes érdekek természete és érvényesítésük stratégiái éppen a konfliktusokban bontakoznak ki.

3. Kutas János—Iván A. Pál: A munkaerő-szerkezet átalakulása. Gazdaság, 1977/1.

4. Tanulmány formájában rövidítve megjelent Művelődés és érdek címmel a Világosság 1979/6. számában.

Az iskolához fűződő érdekek

Csoportérdekek

Nyilvánvaló, hogy a termelés szervezése, folyamatának fenntartása és fejlesztése mindnyájunk érdekében áll. Viszont ugyanennyire érthetőnek látszik az is, hogy mindenki a lehető legtöbb szabadságra törekszik munkájának, pályájának és életsorsának meghatározásában. Mindkét törekvés jelen van a pályaválasztásban és a szakképzésben — vagyis a pályaválasztáshoz és a szakképzéshez eltérő érdekek fűződnek. A különféle érdekek azonban ugyanannak a személynek az érdekei. Ezt a szembenállást ezért nem fogalmazhatjuk meg minden további nélkül úgy, hogy az egyén szembefordul a közösséggel, a társadalommal. Jobb, ha azt mondjuk, hogy itt az egyének és csoportok más-más „társadalmi szereposztásából” — azaz a munkamegosztásban elfoglalt különböző helyéből — következő törekvések ütköznek.

Ami miatt ezek a törekvések mégis úgy jelennek meg, mint egyéni érdekek vagy csoportérdekek, az nem magából a szükségletből és az iskolához fűződő törekvésből következik, hanem abból, hogy az eltérő érdekek képviselése eltérő módon szerveződik meg. A termelés szükségletét — amiből a vállalat működtetése és fejlesztése végső soron következik — a munkahelyi szervezet képviseli, annak vezetői fejezik ki. Ők igényelnek szakmunkásokat, betanított munkásokat és segédmunkásokat, vagyis a pályairányítás eredményéhez és a szakképzés szerkezetéhez egyaránt érdekük fűződik. Az ettől eltérő továbbtanulásra törekvés például — ilyen nézőpontból — könnyen tetszhet csupán „egyéni érdeknek”. Pedig ez sem csak egyesek érdeke, hanem természetesen mindnyájan osztozunk benne.

Az elmondottakra példaként egy szakközépiskola esettanulmányából idézünk:

„Az iskola elméleti megalapozásra koncentrált, a munkahelyek kész szakembereket várnak tőlünk. Emiatt a tanulók szakmai gyakorlata sok esetben nem tanító jellegű, inkább a szaladj ide, szaladj oda feladatokat látják el. A gyakorlatvezetők ezen próbálnak változtatni a munka szervezésével, előre kiadott, megbeszélte feladatokkal. Eredmény: csak akkor képes valamit előbbre lépni, ha maga is beáll az osztályos munkába a kórházban, bölcsődében. Ugyanakkor hivatalosan nem annak az intézménynek a dolgozója stb.... A tanulókat igyekszünk a hosszú távú tanulásra előkészíteni, ugyanakkor a munkahelyeken sokszor évek telnek el, míg a betöltött munkakörükhöz szükséges speciális szakosodásukra is sor kerülhet egyáltalán. Nincs kompromisszum, elhagyja a pályát.”⁵

Talán kevésbé félreérthető, ha nem az egyes ember érdekeiről beszélünk, hanem állampolgári érdekről; érzékelte, hogy mint a lakosság tagjának, mindnyájunknak az érdekéről van szó itt is. Ez kifejezi, hogy nem egyén és közösség áll szemben egymással, hanem a vállalati termelés szükségleteiből következő törekvés, amelyben mint a munkahelyi szervezet tagjai osztozunk, valamint a foglalkozás és életpálya meghatározására törekvés, amely az élet minőségének fontos összetevője, és amelyre termé-

5. Salczer Józsefné gyűjtése. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, 1980.

szetesen mindenki — az ország minden lakosa — törekszik. Az iskolához fűződő két-fajta érdek nem többségi-kisebbségi viszonyban áll egymással, hanem érvényesülése szerveztségében van különbség köztük. Nem vállalati érdek és egyéni érdek került szembe egymással ebben az esetben, hanem eltérő szükségletekből következő eltérő törekvések, amelyeket eltérő formában juttatunk érvényre.

A művelődési érdekek társadalmi és egyéni érdekekre egyszerűsítése megtévesztő azért is, mert dichotómiát sugall ott, ahol valójában sokféle törekvés érvényesül. Kezdjük azokkal a követelményekkel, amelyeket a gazdasági fejlődés támaszt az iskolával szemben, és amelyek például úgy jelennek meg, hogy a vállalatok bizonyos szakképzésben vagy továbbtanulásban érdekeltek, másokban viszont nem. Azok a törekvések, amelyek a termelés megszervezéséből következnek az oktatásra, képzésre nézve — bár valamennyi vállalati érdekek —, egymástól is nagymértékben eltérnek. A termelési szint fenntartásából és fejlesztéséből következően a munkahely vezetői iskolázottabb, szakképzettebb, műveltebb munkásokat keresnek. Sok helyütt viszont az ellenkezőjére van szükség; alacsonyabb szakképzettségű munkaerőre. Míg az előző vállalati érdek egyértelműen az iskolázás emelője, addig ez utóbbi — ugyancsak vállalati érdek — éppen ellenkező irányban hat.

A munkaerő iránti igény — ha szakképzetlen is — persze nem egyszerűen vállalati érdek, hanem termelésünk mai szerkezetéből következik. Ha csak a mai „gazdasági követelményt” akarnánk érvényesíteni, tulajdonképpen a termelés szerkezetének konzerválását segítenénk elő. Nem szükséges hosszan bizonyítani, hogy ebben a példában — s effajta példa akad elegendő — mekkorát fordul az érdekek között megszokott felosztás: a vállalati érdek kétségtelenül a rövidebb távú, és az egyéni törekvés, a képzés, a továbbtanulás hosszú távú vonalába tartozik.

A vállalati és az egyéni érdek szembenállása az iskola területén egyelőre nem oldható fel sem az egyik, sem a másik törekvés javára. Az itt szembekerülő érdekek feszültségeivel még jó ideig számolnunk kell.

Egyéni érdekek

A vállalati és az egyéni érdekekre egyszerűsített iskolai érdekviszony félrevezető azért is, mert nemcsak az ún. vállalati érdekeket tüntetjük fel egységesnek vele, hanem az egyéninek nevezett érdekeket is, tehát a lakosság iskolához fűződő érdekeit. Lakossági érdekekről azonban — így, differenciálatlanul — csak addig jogos beszélni, ameddig egyetemes jellemzőket, társadalmi mozgásirányokat keresünk. Ilyen például általánosan fogalmazva a lakosság művelődésre törekvése, amely ma főként úgy jelenik meg, mint a továbbtanulási igény növekedése.

Közelebbről vizsgálva természetesen a lakosság iskolához fűződő érdekei sem egységesek. Hogy ki miért törekszik továbbtanulni, milyen képzettséget akar — egyáltalán akar-e képzettséget szerezni —, és hogyan alakul az életmódja, életvitele, az — ma már jól tudjuk — a lakosság társadalmi rétegződésének a függvénye. Vagyis aszerint változik, hogy ki hol foglal helyet a társadalmi munkamegosztásban, és erre épülve

milyen különbségek vannak köztük anyagi körülményeik (részvétele a tulajdonviszonyokban), foglalkozásuk jellege, iskolázottságuk, szakképzettségük, de főként a hatalomból való részesedésük szerint. Az eddigi vizsgálatok arra figyelmeztetnek, hogy a művelődés irányába mutató törekvések a társadalmi presztízsemelkedésből éppúgy következnek, mint a magasabb jövedelmek és a kedvezőbb munkavállalásnak az igényeiből.

Az elmondottakat példázza az egyik általános iskolai eseteleírásunk:

„Az iskolának a helyi üzemekkel, vállalatokkal van szerződéses kapcsolata, amelyek nagy része magában foglal munkaerő-tervezéssel, pályaválasztással kapcsolatos tevékenységeket is. Nevezetesen: az iskola a helyi intézményekbe viszi a gyermekeket üzemlátogatásra, pályaismertetésekre (nehezen beiskolázható szakmák), pályaválasztási vetélkedőkre, amelyeken a jutalmak, díjak nagy részét az illető intézmény biztosítja. Ennek fejében az iskola természetesen a pályaválasztásnál az ezekbe az intézményekbe készülő gyermekeket támogatja. Sok szülő dolgozik azonban Budapesten, és gyermekét inkább a saját munkahelyére akarja vinni (hogy szem előtt legyen), s ennek érdekében mindent megmozgat. Még a nemrég megjelent körzetestítési rendeletet is megszegik. A helyi intézmények pedig állandó munkaerőgondokkal küszködnek.”⁶

Szervezeti érdekek

A vállalati és az egyéni érdek egyszerűsítő megfogalmazása az oktatásban azért is megtévesztő, mert azt sugallja, hogy az iskolához fűződő érdekek csak ebbe a két körbe esnek. Aki azonban az oktatásügyben dolgozik — akár a közoktatásban, akár a szakképzésben — tapasztalatból tudja, mennyire nem így van. Számos további érdeket térképezhetünk még fel. Most csak kettőt említünk.

A pedagógusok, népművelők, szakoktatók és művelődésügyi irányítók természetes törekvése, hogy működésük körét bővítsék, a kultúra intézményes formáit kitágítsák. Ebből az expanziós törekvésből egyes előrejelzések szerint az következik, hogy az ezredfordulóra a középiskolát és főiskolát végzők egy-egy korosztálynak akár a felét is kitehetik, minden tizedik személy életének egyharmadát iskolában tölti — 25—26 éves koráig folyamatosan tanul —, és az összes munkavállaló 7—10 százalékát az oktatási ágazat fogja alkalmazni.⁷

A másik jellegzetes érdeket az oktatásban szervezetten részt vevő fiatalok képviselik — elsősorban a hagyományos „tanulók” —, még akkor is, ha a társadalomban elfoglalt helyükből következik, hogy ezeket az eltérő törekvéseket kevésbé képesek kifejezésre juttatni. (Az elmúlt évtized ún. diáklázadásai Nyugat-Európában illusztrálják, milyen körülmények közt bukkannak felszínre nyílt konfliktusban is az ilyen érdekek.)

A szervezeti érdekek konfliktusaira — mintegy emlékeztetőül — álljon itt egy példa!

„Az iskola gazdaságilag az alsófokú oktatási intézmények gondnokságához tartozik. Mint épület (*Kós Károly* építette) a film, a tv érdeklődésére is számíthat. A filmesek felvonulása hasznos

6. *Titton Miklósné és Lelkesné Báling Margit* gyűjtése. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, 1980.

7. *Inkei Péter—Kozma Tamás*: Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében. 44. o.

lenne az iskolának, hiszen az igénybe vett termékért fizetnek. Azonban hivatalosan csak az iskola MNB-számlájára fizethetnek, így a pénzt a gondnokság kapja meg. A gondnokság pedig a kerület valamennyi iskolájának az érdekeit képviseli, tehát a pénzt oda utalja, ahol nagyobb szükség van rá. Így hát az iskolának mégsem áll érdekében bérbe adni az épületet, mert csak a többletmunka az övé, s a gondnokságra utalt pénzt nem tudja lehívni. Az iskola testnevelés-tagozatos, emiatt több jól felszerelt tornahelyiséssel rendelkezik. Több vállalat jelezte, hogy szívesen kibérelné esetenként a tornatermet. Az előbbiektől (többletmunka, semmi közvetlen haszon) a szerződések többsége nem jön létre.”⁸

Érdekérvényesítés

A pályaválasztás, a szakképzés és a továbbtanulás körüli vitákban tehát érdekek ütköznek. Hiba lenne, ha nem beszélnénk erről. Enélkül ugyanis nehezebb felismerni, hogy a szakmai cszmeccserékben elhangzó érvek nem csupán racionalitásukkal hatnak, hanem egyúttal érdekeket is képviselnek. Ha az iskolához fűződő különféle érdekek rejtetten maradnak, ez azzal a követelménnyel jár, hogy sem a tudományos eredmények, sem az ágazati szakirányítás nem tud optimálisan hozzájárulni az oktatással kapcsolatos döntésekhez (mivel egyszerre hordozhat tudományos információkat is, irányítási szempontokat is, iskolai érdekeket is).

Az oktatáshoz kapcsolódó különféle érdekek mozgása érdekében tehát használnunk kell, illetve ki kell építenünk a megfelelő terepet. Ez két dolgot jelent. Egyrészt biztosítanunk kell a távlati érdekek érvényesülését a rövidebb távú érdekekkel szemben, másrészt pedig ki kell alakítanunk a rövidebb távú érdekek egyeztetésének mechanizmusát.

Távlati érdekek

A távlati érdek felismerésében és érvényre juttatásában a tervezés sajátos szerepet tölt be. Ez a szerep tovább növekszik a tervezőmunka társadalmi funkcióinak fejlődésével. Ha ezt a fejlődést egész röviden summázni akarnánk, azt mondhatnánk, hogy egy-egy elszigetelt célkitűzés helyett átfogó társadalmi folyamatokat törekszünk tervezni. Ennek következtében az egyéves vagy csak néhány éves terveink hosszú távú tervekké kapcsolódnak össze, és már a tervkészítés stádiumában a társadalom legkülönbözőbb csoportjait arra mozgósítják, hogy az átfogó tendenciákon belül jövőjüket mind teljesebben saját maguk tervezzék meg.

E társadalmi tervezés során először arra törekszünk, hogy mennél teljesebben feltárjuk a társadalmi folyamatokat — a népesedés, a termelés, a társadalmi-gazdasági struktúraváltozás, a művelődés folyamatait —, amelyekből az adott társadalmi közösség fejlődésének tendenciái kirajzolódnak. E tendenciák birtokában tudunk olyan

8. Bereczki Lászlóné, Szilágyi Imréné és Horányi Özsébné gyűjtése. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, 1980.

célokat kitűzni, amelyek elérését tudatosan tervezve a fejlődés fő irányát bontakoztatjuk ki.

A távlatok megtervezése ilyenformán az egyes ágazatokra vonatkozó tervek beépítését jelenti a társadalmi közösség fejlődésének fő irányába. Ez pedig már nemcsak tervezői munka — a szó eddig megszokott, szűkebben szakmai értelmében —, hanem ezzel együtt az ágazatok képviselte érdekek egyeztetése és rangsorolása is. Eközben az eltérő érdekek a fejlesztés alternatív útjaiként jelennek meg, amelyeket úgy hasonlíthatunk össze, hogy távlati céljainkhoz, eszményeinkhez, értékeinkhez mérjük őket. Vagyis az eltérő érdekeket összefoglaló, legmesszebbre mutató érdeknek rendeljük alá, miközben — ha szükséges — kizárjuk a mérlegelésből azokat az alternatívákat, amelyek nem ebbe az irányba mutatnak. Az alapvető érdek a távlati fejlesztés céljaként, eszményeként fogalmazódik meg, amely mintegy summázza a rövidebb távú érdekeket.

Az oktatást társadalmi folyamatnak tételezve fel nyilvánvaló, hogy azok a törekvéseink és célkitűzéseink a legtávlatibbak, amelyek ennek a folyamatnak a kibontakoztatása irányába mutatnak. Átfogóbbak és távlatibbak, mintha egyes egyének, csoportok vagy intézmények érdekeit tartalmaznák. E társadalmi folyamat felismerése és szemmel tartása lehetővé teszi, hogy az ennél rövidebb távú törekvéseket ezen a folyamaton belül egyeztessük. Vagyis hogy az iskolázásra, a szakképzett munkaadóra, az állás- és foglalkozásváltásra, a legkülönbélebb intézmények fenntartására és működtetésére irányuló törekvéseket egymáshoz igazíthassuk úgy, hogy mindegyik a területi-társadalmi közösség fejlődésének irányába hasson. Ugyanakkor e társadalmi folyamat felismerése szükségessé teszi, hogy kizárjuk a mérlegelésből azokat a rövid távú törekvéseket, amelyek nem emelnék, ellenkezőleg: talán egyenesen csökkentenék is a területi-társadalmi közösség művelődésének (kulturálódásának, civilizálódásának) már elért és kiharcolt szintjét.

Az oktatáshoz fűződő különféle érdekek egyeztetése ezen az alapvető konszenzuson nyugszik. Annak a felismerésén, hogy a különböző törekvések, amelyek az oktatást saját szükségleteik kielégítése érdekében használják, társadalmi fejlődésünk során ugyanabba az irányba hatnak. Ameddig ez az alapvető konszenzus meg nem szűnik, az érdekek egyeztetésére valójában nincs lehetőség; akkor sincs, ha a szakképzés és a továbbtanulás, a segéd munkás lét és a művelődés közt a konfliktusok nem éleződnek ki. De mihielyt az alapvető érdekegyezés megvan, lehetőség nyílik rá, hogy a legkülönbözőbb fejlesztési elképzelésekből kiemeljük az előremutató elemet, ugyanakkor kiszűrjük az olyan alternatívát (rövidebb távú érdek), amely végső soron sem közelít bennünket ehhez az eszményünkhöz. A távlati művelődéspolitikai előrejelzése — azaz politikai értéként való megfogalmazása — teszi lehetővé, hogy az eltérő törekvéseket ésszerűen behatároljuk, és azokat vegyük figyelembe közülük, amelyek az oktatás távlati célját elősegítik, vagyis végső soron alapvetően megegyeznek.

Ez a tézis azonban így túlságosan elvont. Egy általános iskola esetének megismerésével bizonyára érthetőbbé válik. Az iskola a budapesti külső agglomerációs gyűrűben helyezkedik el. Az iskolafejlesztés a településpolitikája része, azonban erre a lakossági külön erőforrások bekapcsolása nélkül lehetőség nincs. A lakosság és a tanács közt azonban látszólag konszenzus van — mélyebb okait most ne firtassuk — a településfejlesztést illetően.

„A tsz-vezetés egyre jobban elbizonytalanodott, törvénysértések sorozatát követte el, amely 1973-ban a T...i Április 4. MgTSz-be való beolvadáshoz vezetett.

A községnek így megszűnt az egyetlen olyan gazdasági egysége, amely fejlődését döntően befolyásolta volna. Az Egyesült Április 4. MgTSz vezetése nem tekinti szívügyének községünk anyagi támogatását, így az utóbbi években lelassult a község kommunális és kulturális fejlődése. A Budapestre bejáró 900—950 dolgozó különböző munkahelyeken dolgozik, így a község anyagi támogatása az üzemek részéről sem megoldott. A község fejlődése állami támogatásból és a lakosság községfejlesztési hozzájárulásából történik.

A község vezetői erőfeszítést tesznek azért, hogy községünk a fejlődéssel lépést tartson, de a szűk anyagi lehetőségei behatárolják a fejlesztéseket. Az anyagi eszközök 75—80%-át a gyermek-intézmények fenntartása (óvoda, iskola, iskolai napközi, öregek napközitthona) emésztí fel.

A község fejlődéséért az utóbbi években a társadalmi összefogás, a község széptérséért végzett munka jelentős összeget tesz ki, amelyre a tanácsnokság, a HNF Bizottság szervezi és mozgósítja a lakosságot. A közös összefogás eredménye, hogy az utóbbi két évben közel öt kilométer járda épült társadalmi munkában, amelyhez az anyagot a községi tanács vezetése biztosította. Jelentős munkát végzett a lakosság az új óvoda csoportfoglalkoztató és kiszolgálóhelyiségének kialakításánál, az iskolai tornaszoba létesítésénél. A jövőben a község vezetőinek még jobban ki kell használnia a lakosság mozgósítását községünk fejlődése érdekében.”⁹

Az oktatás tervezését azonban rendszerint arra a tevékenységre szokás leszűkíteni, amely az iskolában, a közművelődésben, a szakképzésben folyik. Ez a tervezés az intézmények fenntartását, működtetését és fejlesztését szolgálja, ilyenformán nélkülözhetetlen eszköz az irányításban. De éppen mert intézményi célokat követ, külön-külön egyik intézményi tervezésnek sem feladata a területi-társadalmi közösség átfogó fejlesztési tendenciáinak feltárása és nyomon követése. Sőt, az iskolai tervezés akkor tudja betölteni igazán a szerepét, ha az iskolai irányítás céljait követi, és az érdekegyeztetés mechanizmusában az iskolai érdekeket képviseli.

Az iskolán belül folyó tervezés közben az iskolai irányítás hatáskörén kívüli folyamatokat természetesen csak mint adottságokat és feltételeket vehetik figyelembe. Így például az általános iskola fejlesztése számára az irányításán kívül eső szakképzés korlátozó tényezőként jelenhet meg; a gimnázium jövőjének tervezésében peremfeltételként mutatkozhat a továbbtanulni nem akarók száma; a közművelődés tervezésében pedig viszonylag szűk mozgásterületet jelenthet az a tény, hogy a közművelődés intézményrendszerének tulajdonképpen a közoktatáshoz és a szakképzéshez is igazodnia kell.

Ha az oktatást csak mint iskolát (mint szakképzést vagy mint közművelődést) terveznénk, akkor a tervezésben nem jutnánk el az egész területi-társadalmi közösség

9. Jancsik Béla iskolaszociográfiájából. Megyei Pedagógus Továbbképző Intézet, Budapest, 1979.

fejlesztési tendenciáinak együttlátásához. És megfordítva: amikor az iskolát (vagy a szakképzést) úgy kell tervezni, mintha ezzel tulajdonképpen a területi-társadalmi közösség művelődésének egészét terveznénk, akkor az iskola érdeke összefoglaló érdekek látszhat, még sincs teljes súllyal jelen a konkrét érdekegyeztetések során. (Ez történhet meg például az anyagi eszközök szétosztása körül folyó vitákban, amikor a közoktatás, a szakképzés — ritkábban a közművelődés — jelenik úgy meg, mint a településfejlesztés egyetlen igazi követelménye.) A helyzetben az intézményi tervek szinkronba hozatala segít ugyan, de átfogó tendenciák feltárására, ennek segítségével pedig érdekegyeztetésre önmagában ennyi még nem elegendő. Ezért tehát a területi-társadalmi közösség (az egész település) társadalmi folyamatainak alakulásáról összefoglaló képünknek kell lenni. Ha ebben a távlati tervben konszenzus hozható létre, akkor az egyes intézménytípusok eltérő távú törekvésein keresztül nem intézményi részérdekeket, hanem távlati közösségi érdekeket sikerül érvényre juttatni.

Tanulságos ebből a szempontból egybevetni az iskolarendszer távlati fejlesztésére vonatkozó különféle elgondolásokat is. Ezek látszólag ellentmondanak egymásnak, sőt éppen úgy fogalmazódtak meg, mint egymás alternatívái. Pedig ezek az alternatívák csak látszólag és csak rövidebb távon zárják ki egymást. A művelődés fejlesztését tekintve mindegyikben van előremutató elem. (Így vagy úgy, de az iskolázottság szintemelkedése felé visz a középfokú oktatás általánossá tétele.) E távlati érdek kiemelése és hangsúlyozása az alternatívák mérlegelésekor: a „művelődéspolitikai mozzanat.

Művelődéspolitikai „aréna”

Az érdekek távlati egybeesése azonban csupán az egyik feltétel. Szükséges hozzá a mechanizmus és a terep is, amelyek segítségével az oktatáshoz kapcsolódó különféle törekvéseket összhangba lehet hozni, és a fejlesztés szolgálatába állítani. Ezt a terepet nevezik politológiai szakkifejezéssel művelődéspolitikai arénának is — ahol tehát az érdekek megmérkőznek egymással —, egyeztetésük mechanizmusait pedig az aréna játékszabályainak. Ennek a mechanizmusnak a kialakításával azonban még adósak vagyunk. Az érdekmozgásoknak terepet teremteni — ez a szocialista demokrácia kibontakozásának mai szakaszában — az oktatás fejlesztésének talán a legfontosabb teendője.

A polgári demokráciák hagyományos politikai rendszerében az oktatáshoz fűződő érdekek — vagy legalábbis közülük azok, amelyeket adott hatalmi viszonyok között képviselni lehet — pártpolitikai programként jelennek meg.

Az új nyugat-európai iskolareformoknak ez az egyik legfontosabb tanulsága. A közös (az angol *comprehensive school*, a nyugatnémet *Gesamtschule*) elsősorban nem pedagógiai probléma — természetesen az is —, hanem a szociáldemokrata társadalmi reformprogram része. Hollandiában — ahol az elemi iskolák 64 százaléka intézményenként kétszáznál kevesebb tanulóval működik — a kis iskolák változatlan fenntartása mellett mindenekelőtt pártpolitikai érvek szólnak; következésképpen a körzetesítés jó pártpolitikai hangsúlyt nyer. A permanens képzés, ahogyan azt számos

dinamikusan fejlődő tőkés nagytüzem látja, elsősorban nem művelődési szempontokat vesz figyelembe, hanem a termelés munkaerő-szükségletét, meg az elhalasztott oktatási költségeket. A hetvenes évek francia egyetemi reformja során a baloldal joggal mutatott rá, hogy a felvételi keretszámok meghatározásakor a tőkés monopóliumok érdekei érvényesülnek. Az olasz gyárakban kibontakozó felnőttoktatási mozgalom — az ún. 150 óra — pedig a munkásság szociális érdekeinek érvényesítéséért folyó harc, kultúrpolitikai eszközzel.¹⁰

A szocialista demokrácia fejlődésének mai szakaszában azon kell lennünk, hogy az oktatáshoz kapcsolódó különféle érdekeltségeket a tanulás mint társadalmi folyamat kibontakoztatásába kapcsolhassuk be, mégpedig mindazok közvetlen részvételével, akikre ezek a törekvések majd visszahatnak. Ennek megfelelően valamennyi, az oktatáshoz fűződő elképzelésnek nyilvánosságot kell biztosítanunk, és olyan mechanizmust kialakítanunk, amely az eltérő törekvéseket az oktatás társadalmi folyamatának kibontakoztatásába kapcsolja be.

Egy fórum csak akkor válik alkalmassá arra, hogy oktatási érdekeket egyeztessen, ha a cél, amely a benne részt vevőket összefogja, eredendően művelődési cél. Más szóval ez annyit jelent, hogy az oktatási érdekek egyeztetésének terepe maga az oktatási szervezet kell legyen, amely a tanulás, a képzés és a szabadidőtöltés szolgálatában áll. Az oktatás távlati érdekeinek elsőbbségét csak akkor biztosíthatjuk, ha a rövidebb távú törekvéseket, amelyek az oktatás legkülönbözőbb tevékenységeihez fűződnek, oktatási szervezetbe kalauzoljuk, ott hagyunk érvényesülési terepet nekik. De egy ilyen fórum csak akkor válik alkalmassá az oktatási érdekek megegyezésére, ha valamennyi törekvés, amely az oktatáshoz kapcsolódik, valóban érvényre is juthat benne. Mert ameddig van oktatási érdek, amelyet csak a szervezeten kívül lehet érvényesíteni, addig a szervezeten belüli megegyezés nem lesz tartós.

Az oktatási érdekek mozgásterepévé csak olyan intézmény válhat, amelyben a tanulás, a képzés és a művelődés eltérő programjai között — a társadalmi-gazdasági környezet megengedte lehetőségek figyelembevételével — választhatnak a résztvevők. De sem a lehetőségek, sem a közülük történő választás nem kerülhet szembe a műveltség egyéni és közösségi szintjének emelkedésével, az oktatás társadalmi folyamatának történeti kibontakozásával.

Érdekegyeztetések

Történeti megoldások

Milyen fórumok (vagy „arénák”) alakultak ki az oktatáshoz fűződő érdekek egyeztetésére a művelődés története során? Egyik fajtájukat az igazgatási-önkormányzati szervezetek jelentették, amelyek egy-egy szűkebb vagy tágabb területi-társadalmi

10. J. A. von Kemenade: *Discurrienota contovren van een toekomstig onderwijsbestel.* (Egy jövő oktatási rendszer körvonalainak vitaanyaga.) Hága, 1976.; M. A. Manacorde: *Válaszúton az iskola.* *Riforma delle Scuole* 1975/8—9. (Köznevelés, 1978/39.)

közösség művelődésének — legfőképp iskoláztatásának vagy vallási tevékenységeinek — ügyeit voltak hivatva intézni. Számos példa közül hadd említsem az egyházi iskolák történetéből ismert, úgynevezett iskolaszékeket. Ezek a fórumok azonban nem voltak alkalmasak arra, hogy távlati művelődéspolitikai érdekeket valósítsanak meg, minthogy eredendően nem művelődési, hanem hatalmi szervek voltak. A bennük érvényesülő érdekek gyakran még csak nem is öltötték a művelődés álruháját, hanem nyílt osztályérdekeként jelentek meg.

A fórumok másik fajtája az iskola volt — népiskolától az egyetemig —, jóllehet az európai iskolák nem az érdekek fórumának alakultak. Az érdekkompromisszumok, amelyek egy-egy történeti iskolatípusban intézményesültek, mégis szembeötlők. Az iskola céljának meghatározása, a tananyag megválasztása, a felvételi és záróvizsgák követelményeinek megállapítása az oktatási érdekek nagyon is határozott megegyezését rögzítette intézményi kerete között.

A népiskolák történeti formái ebből a szempontból kevésbé elemezhetők. Résztvevői — a gyerekek — ugyanis társadalmi-politikai tudatosulásuk egy korai szakaszában tartva, érdekeiket csak egészen rövid távú akciókban képesek kifejezni. Gyermeki szükséglet például a harmonikus pszichoszomatikus fejlődés, amelynek igénye az unalmas iskolával szembeni rendbontásban jelentkezhet, és amelyet a gyermek alkotó aktivitására építő pedagógia oldhat meg anélkül, hogy mögötte érdekviszonyt kellene keressünk. Sokkal nyilvánvalóbban rögzítettek az érdekviszonyok és kompromisszumok a középiskola hagyományos típusaiban. A gimnázium jellegű középiskolákban megfigyelhető az a kompromisszum, amely a továbbtanuláshoz fűződő érdeket sorolta magasabbra a közvetlen munkavállalásra való felkészüléssel szemben. A szakmákra felkészítő iskolák kompromisszuma pedig a szakmai ismeretek legfölülre helyezése a művelődési érdekek skáláján.

Köztes megoldások persze mindig voltak — gondoljunk csak a polgári iskolára vagy az ún. reáliskolák számos változatára —, felsorolásukat mégsem folytatjuk. Talán ennyi is elég annak érzékeltetésére, hogy módosításra, más érdekek érvényre juttatására ezeken az iskolatípusokon belül csak egészen kevés lehetőség van. Az intézményesített kompromisszum elutasítása, az attól eltérő törekvés természetesen vonta maga után az iskolatípusból való kilépést, enyhébb formában az iskolai (tanulmányi) kudarcot. Ezzel számos, az oktatáshoz fűződő érdek kiszorult az iskolából, vagy ha az iskolán belül érvényesült, akkor is látenssé vált, növelve az oktatás társadalmi folyamatára vonatkozó prognózisok és tervezések bizonytalanságát. S ami ennél fontosabb: az érdekek mozgásától megfosztott iskola a társadalmi élet peremére szorult, és lényegében egy fajta érdekkompromisszumot választó szülők, az azt szolgáló pedagógusok meg az abba (átmenetileg) belenyugvó fiatalok „magánügyévé” vált.

Nem szóltunk még a „szabad művelődés” szervezeteiről: azokról az intézményes és félintézményes formákról, amelyek közt a művészetek alkotó gyakorlása, a társaságot igénylő időtöltés, az önkéntes ismeretszerzés végbemegy. Pedig ezek azok a

szervezetek, amelyekben a legnagyobb az oktatási érdekek mozgástere, itt lehet a változó lakossági igényeket legrugalmasabban követni. Csakhogy ezeken a fórumokon nincs jelen az a tevékenység, amelyhez a legerősebb érdekek fűződnek: a szakképzetés vagy a diploma megszerzése.

Szervezeti következmények

Nehéz lenne persze ezt a kritériumot egyik vagy másik kulturális intézményre — gimnáziumra, szakiskolára, szabadidő-központ — alkalmazni, és elméletileg megkonstruálni belőlük az érdekegyeztetés eszményi intézményét, a „jövő iskoláját”. De az oktatási érdekeknek mozgásterepet teremteni: eszmény, amelyhez szervező-fejlesztő tevékenységünk során igazodhatunk, s amelyhez folyamatosan közelítenünk kell.

Ehhez az eszményhez közelítve a legfontosabb szervezeti követelmény a közoktatás és a közművelődés mai intézményes széttagoltságának csökkentése, a közoktatáson belül az eltérő utak integrálása. A művelődés olyan szervezetére gondolunk, amelyben a szakképzés, a továbbtanulásra való felkészülés, a művészeti és tudományos jellegű alkotómunka és a szabadidő-tevékenység is — elemeiben legalább — kielégíthető. Vagyis minden törekvés érvényesülhet benne, amely lényegét tekintve a művelődéshez fűződik.

Feltételrendszerét azok a programok alkotják, amelyeknek végrehajtásához mindnyájunk távlati, de legalábbis hosszabb távú érdeke fűződik: a művelődéspolitikából következő legfőbb értékek közvetítése, a területi-társadalmi közösség munkamegosztásából adódó hosszabb-rövidebb távú munkafeladatokra való felkészülés. A programok választásában vagy elutasításában zajlik le az érdekek gyakorlati megegyezése. De csak akkor, ha valamennyi választási lehetőség reprezentálva van, úgy, hogy nem hagy illúziókat más lehetőségek, kibúvók és kikapuk iránt. Ezért elengedhetetlen, hogy ezek a feltételek lehetőleg teljes kínálatot alkossanak, megjelenítve azt a tényleges társadalmi-gazdasági mozgásterületet, amelynek korlátait felismerve szabadon választhatunk.

Az iskola csak akkor válhat a művelődéshez fűződő érdekek egyeztetőjévé, ha a különböző munkatevékenységekre való felkészülést is koordinálni tudja. De ez nemcsak az iskolán áll. Nagyon sok múlik azon, hogy az iskola hogyan, milyen vállalati (csoport-) érdekekkel szembesül. Negatív példaként álljon itt néhány fiatal válasza, akit egyik vizsgálatunkban termelési gyakorlat után kerestek meg a pedagógusok.

„— *Mi a véleményed a fizikai munkáról?*

— Ez a munka szerintem szörnyen unalmas és egyhangú volt. Itt én nem élném le az életem egyharmadát, nem élvezném a munka örömét, szépségeit. Itt szerintem ezt nem lehetett tapasztalni.

— Volt akinek nehéz volt, és először bele kellett jönni a munkába. Így legalább megtudtuk, hogy a szüleink milyen nehezen keresik a pénzt.

— Én azt a következtetést vontam le belőle, hogy inkább tanulok, hogy ne kelljen ilyen fárasztó és unalmas munkát végezni.

- *Változtatnál-e a művezető helyében?*
- Cserélni kellene a munkát, hogy ne legyen unalmas senkinek.
- Szólnék Csontosnének, hogy emberibb módon bánjon az ott dolgozókkal.
- Voltak olyan munkások, akik egész nap el voltak foglalva cigarettázással, kávéivással. És voltak olyan munkások, akik egész nap dolgoztak, és majd megszakadtak a munkától. És a fiatalabbak és az idősebbek közül is voltak olyanok, akik elég gorombák voltak a gyerekekhez. Szerintem, ha mindenki egyformán sokat és jól dolgozna, nem lenne olyan nagy munkaerőhiány sem.
- A gyerekektől megkérdezném, hogy mi a véleményük a vele dolgozó munkásokról. A munkásoknak pedig megmondanám, hogy ne úgy bánjanak a gyerekekkel, mint egy kutyával, azért mert ők csak most jöttek oda először.
- *Milyen fizikai munkát végeznél legszívesebben?*
- Nem tudom, de a Patyolatba NEM.
- Ami érdekes és nem egyhangú. Úgy nem ismerem a fizikai munkákat, hogy tudnék választani.
- Erre úgy hirtelen nem tudok felelni, még soha nem gondoltam rá, de biztos, hogy nem mennek fizikai munkásnak.¹¹

Azok a tevékenységek, amelyeket összefoglalóan oktatásnak neveztünk, olyan szféráját alkotják a társadalmi cselekvésnek, amelyben fontos lehetőség nyílik a közösségben való részvételre. A társadalmi részvétel köre ugyanis nem szűkül le a termeléssel kapcsolatos tevékenységekre. Minden olyan cselekvési lehetőség beletartozik, amelynek eredménye a közösségre áramlik vissza, megszabja sorsát és további döntési lehetőségeit. A döntésekben való részvétel szempontjából az oktatás, a művelődés és a tudomány szférája — hazai fejlődésünk mai szakaszában — kiemelkedően fontos. Ez az a tág — igaz, hogy sok esetben meglehetősen diffúz és nehezen lehatárolható — terület, amelyben ma is egyre nagyobb a tényleges szükség és lehetőség a döntések közösségi előkészítésére és a tervezés társadalmivá szélesítésére.

A helyi társadalom és az iskola

A társadalom strukturális átalakulásával együtt, annak eredményeképpen a társadalom területi elhelyezkedése, településviszonyai is megváltoznak. Ennek során növekszik a nagyvárosok agglomerációja; a középvárosok szorosabban kapcsolódnak össze a székhelytelepüléssel; a kisvárosok és városiasodó települések körül pedig új mikrorégiók, vonzáskörzetek alakulnak ki. A társadalmi átalakulásnak ezeket a területi vetületeit összefoglalóan urbanizációnak nevezik.

A településtudományban — Magyarországon rendszerint *Erdei Ferenc*re hivatkozva¹ — városoknak nevezik azokat a területi-társadalmi közösségeket (helyi társadalmakat), amelyek nemcsak a saját lakosságukat látják el, hanem szűkebb vagy tágabb környékük lakosságát is. Egy-egy város és vonzáskörzete ebben az értelemben egymást feltételezi: az urbanizáció folyamata a városok, városias települések és vidékeik minőségileg újfajta egybeszerveződése.

Magyarországon nincs még pontos képünk róla, hogy ezek a térségek mekkorák, milyen törvényszerűségek szerint fejlődnek, hogyan befolyásolják ezt a folyamatot a rövidebb-hosszabb távú érdekek. A településhálózat távlati fejlesztési koncepciójának készítői a hatvanas évek második felében tettek kísérletet arra, hogy Magyarországot ún. mikrorégiókra osszák, azaz objektív kritériumokat állapítsanak meg ahhoz, hogy városaink vonzáskörzete egyenként megrajzolható legyen, a szomszédos kisebb településeket pedig egy-egy vonzáskörzetbe be lehessen sorolni.² Sok a fenntartás azonban ezzel kapcsolatban. Mindenekelőtt az, hogy az egyes szerepek lokalizálása nem jól vagy nem eléggé történt meg; a tervezők a fennálló helyzethez tartották magukat.

Az államigazgatással kapcsolatos szociológiai kutatások pedig arra mutattak rá, hogy a szerepkör szerinti tagolódás milyen helyi és területi érdekeket erősít fel, és ez hogyan jut kifejezésre — a tervezők eredeti szándékától függetlenül — az érdekek

1. *Erdei Ferenc*: Magyar város. Budapest, 1940. *Erdei* joggal hivatkozik az etnográfus *Györffy István*ra és a geográfus *Mendöl Tiborra*. Nem említi azonban például a német *Christalsent*, akitől a központi hely elmélete származik.

2. *Perczel Károly* (szerk.): A területi fejlődés általános törvényszerűségeinek feltárása I—VII. Városépítési Tudományos és Tervező Intézet, 1975. A tudománytörténeti előzmények közül megemlítjük: *Bibó István—Mattyasovszki Jenő*: Magyarország városhálózata. Budapest, 1948.

közi versengésben.³ Az újabb kutatások azt valószínűsíthetik, hogy egy-egy város vonzáskörzetét több szempontból többféleképpen lehetne lehatárolni.⁴ Például előfordulhat, hogy kereskedelmi szempontból városi szolgáltatásokra képes, jöllehet az oktatásban csak alapellátó funkciója van. De az ellenkezője is lehet: éppen a művelődésben vállal a város központi szerepkört, más szempontból csupán alapellátó funkciót tölt be. Ily módon több, városiasodó település emelhető ki.

Városaink száma a közigazgatás 1984-es átszervezése nyomán mintegy 130-ra emelkedett. Vonzáskörzetükbe jelenleg egyenként, átlagosan 40—60 község tartozik (ha a városszám megnövekszik, akkor városonként országos átlagban csak kb. 25), körzetenként mintegy 50—80 ezer lakossal. Városok és vidékeik újfajta egybeszerveződésének nézhetünk tehát elébe.

A városiasodás és az iskolaszervezet átalakulása egyszerre, egymással egy időben, azonos társadalmi folyamatok eredményeképpen bontakozik ki. Ezért a két folyamat erősíti egymást. A lakosság továbbtanulni városokba, városias településekre igyekszik, ahol az iskolakínálat nagyobb, és tágabb a pályaválasztás lehetősége is. Az új vonzáskörzetek — az ipar decentralizálása, a lakosság foglalkozási átrétegződése és területi mobilitása nyomán — nem utolsósorban olyan központok körül formálódnak, amelyekben az iskolázás általában is magasabb színvonalú, és a szakmai képzés tömegessé vált. Az iskolaszervezetben lejátszódó folyamatok visszahatnak a városiasodásra.

A városiasodás és az iskolák szervezeti továbbfejlődése tehát kölcsönhatásban állnak egymással. Ebben a fejezetben azt mutatjuk be, miként fejlődik tovább az iskola szervezete, amikor körülötte a helyi társadalom átalakul.⁵ Először a társadalmi környezet változásáról beszélünk, és ezt a fejlődést — *Erdei Ferenc*szóvalva⁶ — a „városiasodásban” foglaljuk össze. Azután áttekintjük azokat a szervezeti változásokat, amelyek a városiasodással együtt az iskolákban végbemennek. Végül részletesebben is illusztráljuk, hogy a városiasodás különböző lépcsőfokaihoz hogyan illeszkedik az oktatás-képzés más és más szervezete.

3. Szoboszlai György—Wiener György: A területi beosztás igazgatási alapjai. Államigazgatási Szervezési Intézet, 1980.

4. Az országos területrendezési terv koncepciója. Városépítési Tudományos és Tervező Intézet, 1979.; Beluszky Pál: A közigazgatás területi beosztás földrajzi-tér szerkezeti alapjai. Államigazgatási Szervezési Intézet, 1980.

5. Rövidített formában megjelent a Magyar Pedagógia 1983/4. számában.

6. *Erdei Ferenc*: Város és vidéke (hasonmás kiadás). Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977. 9—14. o.

A helyi társadalom fejlődésének tendenciái

Társadalmi munkamegosztás és munkavállalási lehetőségek

A városiasodás folyamatának következtében a munkahelystruktúra egyre differenciáltabbá válik. Ez lehetővé teszi, hogy egy-egy város és a vonzáskörzete a választható pályairányokat alapvetően tartalmazza.

A „pályairány” komplex fogalom. Először is azokat a szakmai tevékenységeket foglalja magában, amelyeket a társadalmi-gazdasági fejlődésnek, valamint történeti és kulturális hagyományainak megfelelően egy-egy társadalomban alapvetően rokon foglalkozásokként tartanak számon. Ebből a szempontból nem is tekinthetők másnak, mint a foglalkozási szerkezet és a szakmastruktúra szubjektív mozzanatokkal (képességszerkezet, élményminta, pályaidentifikáció) finomított változatai. A pályairányok a meglévő foglalkozási és szakmastruktúrát tükrözik és általánosítják. Ebben az értelemben a „pályairány” közgazdasági fogalom.

A pályairányok másfelől tükrözik azokat a szubjektív mozzanatokot, amelyek hatására jönnek létre: életpályát választunk, illetve módosítunk. Ebben a megközelítésben a „pályairány” pszichológiai fogalom, megvalósulása annak a képességszerkezetnek, amely a társadalomban — csoportjaiban és rétegeiben — feltárul és mozgósítható; kivetítődése, illetve továbbélése azoknak az élménymintáknak, amelyeket az egyén szermélyiségének kibontakozása közben megtanul; megfogalmazódása azoknak az azonosulásoknak és szociális tanulásoknak, amelyek az egyénben lezajlanak, miközben szűkebb-tágabb társadalmi közösségek tagjává válik. Az alapvető pályairányok ebben az értelemben az egyéni törekvéseket, igényeket és szükségleteket is kifejezik.

A pályairányok — kialakulásuk, megfogalmazódásuk, hivatalos elismerésük (pl. „szakmástitás”) — egyúttal mindig kompromisszumok is, egyfelől a társadalmi munkamegosztásból objektíve következő lehetőségek, másfelől az ehhez szubjektíve közeledő egyének tevékenységi köre között. Ebben az értelemben a „pályairány” szociológiai fogalom. Olyan érdekegyeztetést fejez ki, amelynek kereteit vállalva az egyén a társadalmi munkamegosztás adott szintjén és fokán munkájában megvalósíthatja önmagát.

Az alapvető pályairányok megléte teszi lehetővé, hogy az egy területi-társadalmi közösségben élők tanulási és munkatevékenységeiket egyeztetni tudják. A tartós közösségi élet megteremtéséhez egy-egy városnak és vidékének együtt elegendően nagyoknak, a köztük levő munkamegosztásnak pedig eléggé differenciálnak kell lennie, mert az érdekkompromisszum folyamatosan csak akkor alakítható ki, illetve vizsgálható. Ez biztosíthatja az életpálya és a munkahely megválasztásának szabadságát és az ennek alapján kialakuló személyes „jövőtudatot”, amelyről a régiek úgy mondták: „a városi levegő szabadabbá tesz”.

Az alapvető pályairányok megléte teszi lehetővé azt is, hogy az egyén arra a foglalkozásra találjon rá, amellyel képességszerkezete, élménymintái alapján a leginkább azonosul. Ezt a keresést a pszichológus pályaorientációnak, a pedagógus pedig pályaválasztásnak nevezi. A jó választás eredményét — a foglalkozások és a képesítések egybeesését — a munkaerő-tervező is érzékeli.

Itt elérkeztünk a lehatárolás kérdéséhez. Egy-egy város vidéke — az iskolázás szempontjából — addig terjed, ameddig kipróbálhatók, választhatók és gyakorolhatók a

társadalomban elérhető foglalkozások, munkatevékenységek. Ahol az ipari és a mezőgazdasági termelés, valamint a terciér szektor elegendően fejlett ahhoz, hogy ne csak foglalkoztassa lakóit, hanem a választásra is módot nyújthasson. Amit elmondunk, az arra is utal, hogy az oktatás szorosan összefügg egy-egy város többi szerepkörével. Attól lesz egy térség valóban városi vonzáskörzet — helyi társadalom —, hogy a munkamegosztás szerkezete lehetővé teszi a benne élők meghatározott szintű ellátását. Csak az tud valójában pályát választani az életben, aki ilyen közösségben nőtt fel.

A városiasodás e részfolyamata az oktatás szerkezetét is átalakítja.⁷ Eredményképpen az iskolai szervezet — a munkamegosztás differenciálódásával — az alapvető munkatevékenységek kipróbálásának színterévé válik. Az iskolai szervezetben továbbá lépésről lépésre feloldódik a tisztán intellektuális, valamint a tisztán fizikai tevékenységek elhatárolódása. A városiasodás e részfolyamata is hozzájárul ahhoz, hogy az általános művelés és a szakmai képzés iskolai (és nem iskolai) szervezeti formái fokozatosan integrálódjanak.

Társadalmi szerkezetváltozás és az oktatás iránti igények

A városiasodás folyamatára jellemző, hogy egy-egy településen, településeggyüttesben a magasabban képzett szakmunkások, a termelésirányítók, illetve az adminisztrációban dolgozók mind nagyobb arányban fordulnak elő. Tehát növekszik az olyan társadalmi csoportok száma, aránya, súlya, akik számára a társadalmi mobilitás legfontosabb csatornája a középiskolázás. A városok és vidékeik művelődésének szociológiai szempontból legfontosabb szervező ereje a kollektív mobilitás egy fajtája, amelyben az említett rétegekhez való közeledés gyorsul, és amelyben a rétegek közti művelődésbeli hátrány csökken.⁸

E szerkezeti változások abban foglalhatók össze, hogy várhatóan csökken a jelenlegi rétegek és csoportok közt hagyományos „társadalmi távolság”, ugyanakkor viszont tovább differenciálódik az egyes rétegekbe tartozók konkrét munkatevékenysége. Különösen számottevő lesz majd a falu társadalmának változása: azok a kisarutermelő parasztok, akik 1949-ben még az aktív keresők csaknem 40 százalékát tették ki, részben termelőszövetkezeti tagok lettek, részben elvándoroltak az iparba, vagy pedig előregedtek. Az ezredfordulóra az aktív keresőknek várhatóan 30 százalékát az egyértelműen fizikai munkát végzők fogják adni. További 30 százalékuk olyanokból áll majd, akik bonyolult, szakirányú termelőtevékenységet végeznek: a mai betanított és szakmunkások követői. Mintegy 25 százalékot tesznek majd ki az irodai dolgozók, az alacsony képzettségű szakalkalmazottak és a kereskedelmi eladók stb. Várhatóan 25 százalék lesz a mainál sokkal differenciáltabb munkát végző, magasan kvalifikált szakmunkások, technikusok, üzemmérnökök, peda-

7. *Ritók Pálné*: Elemzések a szakmai képzés távlati fejlesztési koncepciójának megvalósíthatóságához. Iskolakutatás 40. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1980.

8. *Ferge Zsuzsa*: Társadalmi rétegződés és iskolarendszer. Szociológia, 1974/1.

gógusok, egészségügyi alkalmazottak stb. aránya. Mindez az örökölt osztályegyenlőtlenségek fel-számolódása és a szocialista termelési viszonyokhoz a mainál jobban kötődő társadalmi szerkezet kialakulása felé mutat.⁹

A társadalom átrétegződésének új jelenségei közül az oktatás iránti igényeket emel-jük ki. Az iskola szervezeti átalakulása attól is függ, vajon a város és vidéke lakossá-gának művelődés iránti igényei milyen színvonalon állanak, merre fejlődnek, ala-kulásuknak mi a dinamikája.¹⁰ Mennél jobban növekszik az oktatás iránti igény, annál nagyobb az esélye egy-egy városnak arra, hogy művelődési központtá válhas-son. Mennél tömegesebbé válik a részvétel egyszerre több művelődési formában, annál világosabbá válik az együttműködés és a szerepmegosztás szükségessége a rendelkezésre álló intézmények között. „Városias igény” fejeződik ki ebben: a mű-velődési tevékenységek egész rendszerének kell helyet teremteni.

Mindez az életmódváltás jellegzetes velejárója. Az elmúlt évtizedben életmódunk gyorsan és jelentősen változott; e változás irányát azonban inkább csak sejtjük, semmint pontosan tudnánk. E könyv keretében nincs módunk arra, hogy az életmód változásának folyamatával részletesebben foglalkozzunk. Ezért csupán utalunk rá, hogy a gyermek- és fiatal korban szervezett tanulás foko-zatosan az életmódváltás kulcskérdésévé válik.¹¹

A városiasodás folyamatában tehát az oktatás iránti igény minőségileg új színvo-nalra emelkedik, s csak a hagyományos intézménytípusokkal nem oldható meg. A tanuló, dolgozó, játszó és politizáló fiatalok igényeit egyre nehezebben lehet kielégí-teni egy-egy kisebb településen, annak egyetlen színterén. A tömegesség, perspektívá-ban pedig általánossá váló iskolázás során egyre több kulturális létesítményre van szükségük, amelyeket párhuzamosan használhatnának. Mindez új szervezeti kere-tek felé is mutat, felvetve a célok új meghatározását, a funkciók újrafelosztását, illetve a szervezeti együttműködést, az integrációt.

Ahol ez a folyamat már elkezdődött, az integráció nyomokban észrevehető, spon-tán kifejeződései vannak, és tervekben is megfogalmazódik. Ha nem teremtjük meg az általános művelés, a szakmai képzés alternatív lehetőségeit, az itt lakók egy ré-sze elköltözik. E területek kulturális szempontból is depressziós körzetekké válnak.

Ezért azokban a térségekben, ahol a továbbtanulás iránti igény exponenciálisan növekszik, megindulhat a ma széttagolt iskolaszervezet különböző irányú integrá-ciója. Ez mutatja az életmódváltás említett irányát, fejezi ki azt a társadalmi struktúra-váltást, amely a városiasodás többi folyamatát is hordozza, s hozza magával a mű-velődési színterek szimultán használatát.

9. *Kolosi Tamás*: Társadalmi szerkezetünk fejlődésének várható tendenciái. Társadalomtudo-mányi Közlemények, 1977/1., 96—117. o.

10. *Forray R. Katalin*: Az iskolázás terjedése. Iskolakutatás 44. MTA Pedagógiai Kutató Cso-port, 1980.

11. *Forray R. Katalin*: Társadalmi igények a művelődés tervezésében. Iskolakutatás 30. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1978.

Információáramlás és szellemi potenciál

A munkamegosztás adott szintje és az ezt kifejező foglalkozási rétegződés meghatározott mennyiségű és összetételű társadalmi tudást jelent egy-egy településeggyüttesben. A városi vonzaskörzetekben megtalálható az információ, amely ahhoz szükséges, hogy az ott lakók a körzet tagjaivá válhassanak, pályájukat meghatározhassák és elfoglalhassák helyüket a társadalomban. Mindaz a társadalmi tudás elérhető, amely az alapvető pályairányok közötti választáshoz szükséges.

„Társadalmi tudáson” — egészen általánosan — azt a rendelkezésre álló információmennyiséget értjük, amelyet meg kell szerezni ahhoz, hogy a társadalom tagjaivá válhassunk. Ez a társadalmi tudásmennyiség tehát nem más, mint tudati kifejeződése annak a ténynek, hogy az alapvető pályairányok fellelhetők vagy hiányoznak egy adott vonzaskörzetben, és hogy foglalkozási rétegződésüket is tükröző társadalmi szerkezetük miként alakult.

A városiasodás szempontjából döntő, hogy a településeggyüttesben bizonyos, a társadalomban alapvető információk hozzáférhetőek legyenek. Ilyen a tömegtájékoztató és az általános műveltség olyan forrása, mint a könyvek, tankönyvek, tanulmányi programok (tantervek). Mindezek állandó feltételeit kínálják a tanulásnak.

Az alapvető pályairányok mindegyike számos általános és speciális információt igényel, amelyet csak magának a tevékenységnek a gyakorlása közben lehet megszerezni. Kiegészítésként tehát a termeléshez kapcsolódó tanulásokra kell gondolnunk. A városi oktatás feltételezi, szervezi és magában foglalja mindazoknak az ismereteknek a szervezett átadását, amelyek a társadalmi munkamegosztással kapcsolatban a vonzaskörzetben hozzáférhetőek. Ha e „tudások” közül lényeges tudások nem érhetők el, a város intézménytípusai addig nem integrálhatók, amíg a hiányzó társadalmi tudást oda nem telepítik.

A település, a térség a közösségi élet bizonyos komplexitását is nyújtja, és így az ember — mint *homo politicus* — közéleti-politikai szocializációjához járul hozzá. Egyszerűen szólva, megtanul a város nyújtotta közéleti-közösségi lehetőségekkel élni, a város adta és igényelte közéleti-közösségi tevékenységeket gyakorolni.

Ezek a kérdések sem fedhetők le pusztán azzal, hogy vajon van-e elég képzett pedagógusa, népművelője, szakoktatója vagy más értelmisége egy városnak.¹² Itt ugyanis a tudásoknak és tapasztalatoknak arról a „hálójáról” van szó, amely — a társadalmi munkamegosztás adott fokán — meghatározza magát a várost.

A város nemcsak bizonyos fajta tudással jellemezhető, hanem azzal is, hogy lakói mennyire hajlandók ezt megtanítani, az iskolai szervezetben részt venni. Nemcsak a tudás maga — megléte, tömege és strukturáltsága — mutatja a városiasodást, hanem az is, hogy milyen arányban lelhető fel a formális és informális oktatás aránya benne.

12. *Deák Zsuzsa*: A pedagógus létszámtervezéstől a társadalmi részvétel tervezése felé. Iskola-kutatás 29. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1978.

A teljesen formalizált változat pusztán egy intézmény vagy intézményrendszer, amelyben a részt vevők is formalizált magatartást vesznek fel. Ha így képzeljük el egy város művelődési funkcióját, akkor ez nem más, mint a középkori kisvárosok kellős közepén egy nagy intézmény (mondjuk, templom vagy egyetem). A másik véglet, ha a rendelkezésre álló tudásmennyiséget csak mint szervezetlen, spontán magánszférárt hagyják érvényesülni, és kizárják belőle a céltudatos, tervszerű, szervezett oktatást (az iskolát). Vagyis ez egy olyan városfejlesztésre jellemző (pl. alvóvárosokra stb.), ahol nem ismerik fel, hogy a társadalmi integrációhoz hozzájárulnak a meglevő — jóllehet fejlesztésre szoruló — művelődési intézmények. A két véglet közt a helyes arány minden bizonnyal az, ha a közösségben rendelkezésre álló, feltárható és megtanítandó ismereteket mozgósítják, és átadását-átvételét szervezni próbálják. Vagyis aktualizálják azt a szellemi potenciált, amely teljesen vagy töredékesen a városban és vonzaskörzetében rendelkezésre áll.¹³ Ez az az aktivitás, amely álmos kisvárosokból és szürke tanintézetekből pezsgő szellemi központokat képes teremteni. Ezt csak olyan szervezéssel lehet elérni, amely bizonyos iskolai programokhoz, ismeretterjesztő alkalmakhoz helyes arányban csatlakoztatja a csoportos betanításokat és az egyéni, szervezett vagy csak nyilvántartott oktatásokat. Az elképzelés megvalósulása csak olyan térségekben képzelhető el, ahol az ismeretek átadása-átvétele, az oktatásra való készenlét megvan.

Igazgatás és érdekviszonyok

Ha a kulturális javakat azokra az anyagi-infrastrukturális feltételekre egyszerűsítjük, amelyek között iskolában és iskolán kívül művelődünk, szakmailag képezzük magunkat, testileg és szellemileg felfrissülünk, akkor egy-egy térség településeinek érdekei a városiasodás folyamatában nyilvánvaló konfliktusba kerülhetnek egymással. Hiszen valamennyi település lakosságának az volna az érdeke, hogy a korlátozott anyagi forrásokból a maga számára minél többet meríthessen; ezt azonban csupán a többiek rovására teheti.

Ha a műveltség javai — amelyeket különféle céljainkhoz eszközül meg akarunk szerezni, fel akarunk használni — korlátozottak, akkor ezek a javak értékessé válnak a számunkra, megszerzésükhöz pedig érdekünk fűződik. Mivel a műveltség korlátozott javain többen akarnak osztozni, érdekkonfliktus keletkezik. Ahhoz, hogy ezt a konfliktust megoldhassuk, szükség van a közös érdek felismerésére és konszenzus megteremtésére. Ezután annak a törekvésnek adunk prioritást, amelynek kielégítésével egyúttal a műveltség javait is a leginkább gyarapíthatjuk.

Ebben a versengésben a kiemelten fejlődő települések lakossága rendszerint előnybe kerül. A településfejlesztésre való hivatkozás ugyanis jogcím lehet arra, hogy az iskolai és nem iskolai művelődés beruházásaiból nagyobb részhöz jusson. A központi támogatás jó ürügy arra is, hogy saját lakosságát mozgósíthassa, saját erőforrásait

13. *Deák Zsuzsa*: Tanítási potenciál. Iskolakutatás 45. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1979.

fokozottabb mértékben kihasználhassa. Így egyre nagyobb előnyre tesz szert, amely újabb hivatkozásokra ad alapot megerősítve kiemelt szerepkörét.¹⁴

Magyarországon például az V. ötéves terv az iskolán kívüli művelődési beruházásokra a tanácsoknak 580 millió Ft-ot szánt. A területi szervezés mindezt jócskán túlhaladta, és a tanácsok körülbelül 1,9 milliárd Ft-ot fordítottak iskolán kívüli művelődésre. Ezt az összeget nagyrészt olyan iskolán kívüli művelődési létesítményekre és rendezvényekre költötték el, amelyek egyúttal egyes közigazgatási és tájközpontok pozícióját is megerősítették a településhálózatban, a tervezésben, és ezzel közvetve az anyagi javak elosztásában is a művelődés területén.

Ebben a helyzetben a térségek központjainak érdekében áll az oktatás és az iskolán kívüli művelődés, szakképzés és rekreáció intézményeinek összevonása. De következmény lehet az is, hogy ezek a városközpontok csak a vidékük rovására tudnak saját lakosságuknak jobb körülményeket teremteni. Ha viszont a művelődési létesítményeket nem integrálják, akkor ez nemcsak a kisebb települések lakosságának okoz veszteséget. Kárára lehet egyúttal egyes központi településeknek is, amelyekben a művelődés szinterei túlszűfoltak — nem utolsósorban a területi migráció következtében —, miközben a vidékük művelődési szinterei fokozatosan kiürülnek és kihasználatlanokká válnak.

Hazánkban ezt a folyamatot tanulságosan mutatja az oktatási intézmények ún. intenzitási viszony-számainak alakulása. Hosszú időn át az volt a jellemző, hogy a vidéki, falusi iskolák túlszűfoltak voltak, amit a magas intenzitási viszonyszámok is mutattak; a településközpontokban a tanterem kihasználtsága, az iskolák pedagógusellátottsága stb. sokkal kedvezőbben alakult. Jelenleg megfordult a helyzet. Falusi létesítményeinket, elnéptelenedő településeinket az egyre csökkenő (javuló!) intenzitási viszonyszámok jellemzik, miközben a városközpontok művelődési infrastruktúrája helyenként máris súlyosan túlszűfolt.

Az oktatás, az iskolán kívüli művelődés, szakképzés létesítményeinek fejlesztése csak abban az esetben válik a vonzáskörzet valamennyi településének közös érdekévé, ha a város és vidéke lakosságának közös művelődési szinterei vannak. De nyilvánvalóan csak ott, ahol a lakosság már ma is kölcsönösen használja egymás művelődési létesítményeit. Az iskolai és az iskolán kívüli művelődési és szakképzési szinterek integrációja tehát ilyen esetben nem egyéb, mint egy már kialakult lakossági gyakorlat következményeinek levonása az igazgatás és a fejlesztés — az üzemeltetés, illetve a beruházások — területén.

A városiasodás során keletkező művelődési érdekkonfliktus feloldása érdekében igazgatásilag is lehatárolják azokat a településegységeket, amelyek az oktatás és a szakképzés iskolai és iskolán kívüli szintereit együttesen használják. Így biztosítható, hogy e szinterek integrációja hozzájárul a művelődésben való részvétel esélyeinek kiegyenlítéséhez és a különböző települések érdekkonfliktusainak feloldásához. Ezzel

14. Vági Gábor: Versengés a fejlesztési erőforrásokért. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1982.

együttal a távlati, közös érdeket is hangsúlyosabban tudják kiemelni. Lehetővé válik ugyanis egy-egy térség oktatási, szakképzési és rekreációs színtereinek jobb kihasználása; egyúttal újabbak célszerű létesítésére nyújt lehetőséget, az oktatás eszközeivel is elősegítve a helyi társadalom integrációját.

Szervezeti innovációk

A városiasodásnak az oktatás társadalmi folyamatára gyakorolt hatását tehát abban foglalhatjuk össze, hogy az emberek életük mind hosszabb szakaszában, társadalmilag szervezeten tanulnak. Ezért igénylik, hogy az ehhez szükséges szervezetek folyamatosan rendelkezésükre álljanak, vagyis vertikálisan integrálódjanak (alap-, közép-, felsőfokú oktatás). Igénylik egyúttal azt is, hogy az oktatás a társadalmi közösség mind több tagjának életformájává váljék. Ezért szükség van a horizontális integrációra, amely lehetővé teszi, hogy azokat a tevékenységeket, amelyeket eddig a helyi társadalom egyes csoportjai egymástól elkülönülten végeztek, most együttműködve is gyakorolhassák.

Művelődési városközpontok

Mindezeket a törekvéseket egyetlen intézménybe sűrítve aligha lehet megvalósítani. Szívesebben beszélünk ezért művelődési városközpontokról. A művelődési városközpont egyszerre két dolgot jelent. Egyrészt azt, hogy az iskolai és iskolán kívüli művelődés intézményei központtá kapcsolódtak össze, integrálódtak. Másrészt pedig azt jelenti, hogy egy-egy település intézményei nemcsak saját lakóinak, hanem vidéke lakosságának a művelődési szükségleteit is kielégíti.¹⁵

A művelődési városközpont jelensége természetesen nem mai keletű. A művelődés társadalomtörténetéből nyomon követhető a művelődés szervezett formáinak ilyen szervezeti összekapcsolódása és funkciómegoszlása. Az európai művelődéstörténetben, amelynek talán legjellemzőbb vonása az iskolailag megszervezett fiatalkori tanítás-tanulás volt, a művelődési szervezetek ilyen összekapcsolódásának tengelyében rendszerint az iskola (például a kolostori iskola, az egyetem stb.) állott. A művelődéstörténetben régóta ismert európai városokból nem hiányozhatott az alacsonyabb vagy magasabb szintű — szűkebb vagy tágabb vonzáskörű — iskola sem.

Művelődési városközpontok ma különbözőképpen keletkezhetnek.

Kapcsolódások a művelődési tevékenységek alapján. Itt elsősorban az iskolából kiinduló kapcsolódásokra és együttműködésekre gondolunk. Olyanokra, mint például a különböző iskolatípusokat magukba foglaló közös iskolák („általánosan művelő politechnikai iskola”, *comprehensive school*, *Gesamtschule* stb.), és ezek számos kísérlete napjaink különféle iskolarendszereiben. Itt kell megemlítenünk azokat a for-

15. *Kozma Tamás* (szerk.): Művelődési városközpontok. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1979.

mákat is, amelyekben az iskola egyúttal információs központtá, kultúrcentrummá, sőt valóságos „társadalmi kísérletté” válik (a harmincas évek amerikai community school-jaitól egészen az ún. „falak nélküli iskoláig”).¹⁶ Végül léteznek olyan kapcsolódások is amelyek egy-egy tudományos kutatóközponthoz szervezik az ismeretterjesztést, tanítást stb. (pl. a novoszibirszi Akadémiai város).

Kapcsolódások a tudományos-technikai innovációs lánc alapján. Itt elsősorban az új ismeretek (találmányok) megjelenésére, elterjedésére, termelőerővé válására és szakmai képző hatására gondolunk. Ez eredményezheti kutatóközpontok és képző-, továbbképző centrumok együttműködését az egyszerűbb emberi—gép (ember—eszköz, ember—nyersanyag stb.) kapcsolatokban rejlő tanulási helyzetektől kezdve, egészen a bonyolult felépítésű vállalati, sőt ágazati kutatási-fejlesztési-továbbképzési vertikumokig.

Kapcsolódások az emberi életkori sajátosságai alapján. Ebben a láncban olyan szervezetek és intézmények működnek együtt, amelyek a különböző életkorúak pszichofiziológiai, illetve szociális szükségleteinek kielégítésére jönnek létre társadalmi szervezésben. Ilyen kapcsolódások lehetnek például a bölcsőde, az óvoda és a gyermek-egészségügy között; a sport, az egészségvédelem és a betegségmegelőzésben; az öregek egészségügyi, szociális és kulturális ellátása között, és így tovább.

Szervezeti innovációs készség

A vállalatok és iskolák, a laboratóriumok és a szakképzés, a rekreációs és a szociális-egészségügyi gondozás integrációja nagymértékben annak függvénye, hogy a társadalmi munkamegosztás alapján létezik-e valóban egymásra utaltság. Jelentkezik-e igény e színterek együttes használatára, van-e olyan tanítási potenciál, amelyet aktivizálni lehet? Az iskolai megújulás — csakúgy, mint a szakképzésé, a népművelésé, az eredményes kutatási adaptációé — e reálfolyamatokon áll vagy bukik. Túl ezen azonban könnyen lehetséges, hogy az intézményi keretek, amelyek az egyik tevékenység stabilizálására szolgálnak, megnehezítik a másik tevékenység átlátását.

Együttműködés és egyeztetés persze ott is van, ahol ezt fel sem ismerik. Tudatos és szervezett azonban csak akkor lehet, ha a változásra az intézmények dolgozói felkészültek. A szakirodalomban ezt a problémát a szervezeti innováció kérdésével kapcsolják össze. A kérdés így hangzik: mennyire hajlandók és milyen mértékben képesek az ágazatilag irányított, felülről készített pedagógusok, népművelők, szakoktatók, szociális és egészségügyi gondozók stb. együttműködni és új kooperációkat szervezni.

Az oktatási intézmények kezdeményezései — ha nemcsak egy szűk, társadalmi-szakmai „elit” kísérletei¹⁷ — az integráció nagy erői. Az oktatási intézmények innovációja közvetve serkenti és katalizálja is a városok és vidékeik egész fejlődését.

16. T. Husén: *The School in Question*. Oxford University Press, 1979. 47—72., 154—176. o.; Mihály Ottó (szerk.): *A polgári pedagógia radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.

17. Nagy Mária: *Az iskolai innováció területi meghatározottságai és tervezhetősége*. Iskola-kutatás 43. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1980.

A változásra való készség és az abba való bekapcsolódás nem pusztán intézményi átszervezés, reform vagy irányítás kérdése. Több annál: esély arra, hogy a lakosság az érdekeit a művelődésbe bekapcsolódva közvetlenül is képviselhesse. A tágabban vett művelődés fórumai — amelyek kilépnek az eddig intézménytípusokra bontott iskolázásból, népművelésből, szakképzésből — fokozatosan a demokrácia gyakorlásának fontos terepeivé válnak. Az oktatásba való bekapcsolódás a lehetőségek határai közötti szabad pályaorientáció nem más, mint a kultúra fejlesztésében való közvetlen, alkotó részvétel. Ebben az értelemben egy-egy város oktatási, tudományos és kulturális intézményeinek integrációja túlmutat az egyszeri átszervezésen, és a társadalmi részvételt bontakoztatja ki az oktatás területén.

Kutatásaim alapján hazánkban az ezredfordulóiig várható, hogy mintegy 40–60 kis- és középvárosunk vidékének művelődését egy középiskolai rangú intézmény szervezze, feltéve, hogy időben és sikeresen kialakították hozzá a szükséges létesítményeket, berendezéseket, személyzettel együtt. Ezek az intézmények képesek lesznek arra, hogy — a vidékkel együttműködve és egyeztetve — általánosan művelő és szakmai képző programokat a kívánatos arányban szervezzenek. Középvárosaink — különösen a megyeszékhelyek — erőteljesen arra törekszenek, hogy magasabb presztízsű intézményhez kössék művelődésüket: egy-egy főiskolához, egyetemi karhoz vagy legalább tudományos kutatási központhoz. A városi vezetők kezdeményezéseit a továbbtanulás iránti igénynövekedés egyre jobban táplálja. Idejében történő, céltudatos és tervszerű irányítással ezek a kezdeményezések egy-egy makrorégió (például egy-egy gazdasági-tervezési körzet) „egyetemének” alapjaivá tehetők.¹⁸

Iskolaszervezési koncepciók

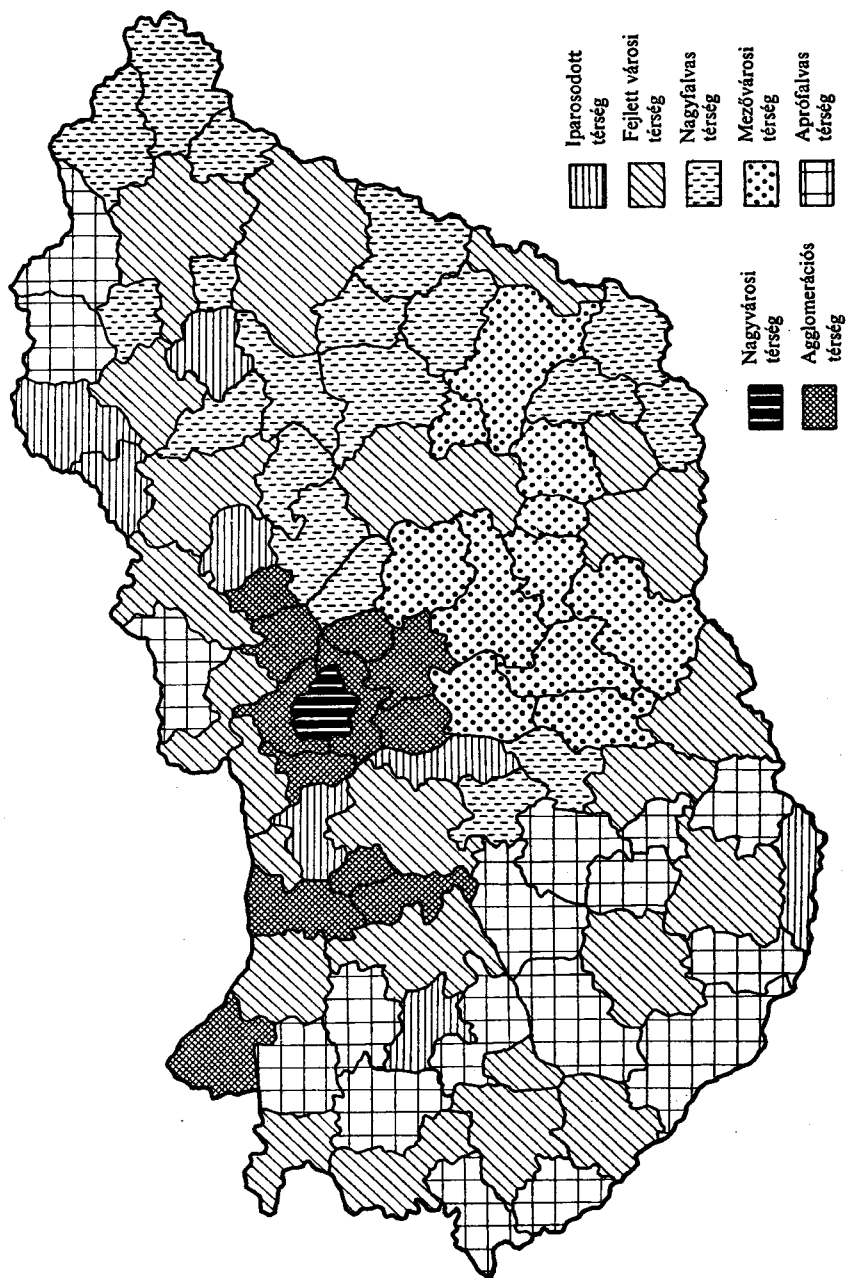
A városi térségek típusokba sorolhatók aszerint, hogy hol, milyen mértékben alakultak már ki az ilyen integráció feltételei¹⁹ (lásd a 9.1. ábrát). A különböző típusú térségekben az iskola szervezeti átalakításának más és más útjai járhatók.

A fejlett városias térség

Fejlett városi térség megyeszékhely, felsőfokú oktatási központ körül alakul ki. A fejlett városi térségben azonban a város mellett több, ugyancsak fejlett, városias település is található. A vonzáskörzetben nagy a népességkoncentráció, esetenként 150–200 ezernél több lakos él itt együtt. A lakosság korszerkezete az országos átlagot tükrözi, vagy eltolódik a fiatalok javára. A vonzáskörzetbe rendszeres a beköl-

18. *Kozma Tamás*: Az oktatás távlati fejlesztésének eltérő területi feltételei. *Közgazdasági Szemle*, 1980/2.

19. *Inkei Péter*: A városi vonzáskörzetek típusai a köznevelés fejlesztésének szempontjából. *Iskolakutatás* 50. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1980.



9.1. ábra

Magyarország eltérően fejlődő kulturális térségei
 Forrás: Az MTA Pedagógiai Kutató Csoport 1978—80-as vizsgálata.

tőzés. Maximális az infrastruktúra kihasználtsága; ennek megfelelően rendszerint túlszűfoltak az iskolai létesítmények. A székhelytelepülésnek felsőoktatási intézménye is van. A fejlett városi vonzaskörzetben a középfokú oktatás gyakorlatilag általánossá vált az elmúlt évtizedben. A jövőben itt a középfokú oktatás iránti igények intenzív növekedése várható. Vagyis a továbbtanulási szándékok fokozatosan a szakiskola, illetve a felsőoktatásra előkészítő gimnáziumok irányában tolódnak el.

A fejlett városi vonzaskörzetben mindenféle középfokú oktatási intézmény megtalálható. Ezeket az intézményeket a jövőben is kívánatos megőrizni; intézményi elkülönülésüket azonban távlatilag oldanunk kell.

Az egyoldalúan iparosodott térség

Az egyoldalúan iparosodott térség központja egy vagy néhány országosan is kiemelkedő ipari nagyüzem, illetve a köré telepedett város (ide tartoznak az első szocialista városaink). E körzetközpontok 30—70 ezer lakosúak, a vonzaskörzet lakossága azonban elérheti a 100 ezer főt. Míg a fejlett városi vonzaskörzetet a nagy népességkoncentráció jellemzi, addig az egyoldalúan iparosodott körzetre a dinamikus beköltözés a jellemző. A székhelytelepülés ipari ellátottsága magas szintű, infrastrukturális létesítményei a dinamikus bevándorlásnak megfelelően zsűfoltak. A székhelytelepülés vonzaskörzetébe tartozó községek viszont agglomerálódnak. Az egyoldalúan iparosodott körzet oktatási színvonalának és kulturális ellátottságának fejlesztése napjainkra égetővé vált. Mind a népesség megtartása, mind pedig az ipar előtt álló feladatok ezt sürgetik.

Az egyoldalúan iparosodott körzet szakképzése (szakközépiskolája és szakmunkásképzője) éppúgy kiépült, kiterjedt, mint a fejlett városi vonzaskörzeté. Szakm kínálata azonban jóval szűkebb. Az egyoldalúan iparosodott körzetet az is jellemzi, hogy a gimnáziumba jelentkezés aránya alacsonyabb, mint a fejlett városi körzetben. Ez nemcsak azért van így, mert a vonzaskörzetben nincs megfelelő gimnáziumi kínálat (hiszen szomszédos körzetbe átjárhatónak), hanem azért is, mert itt az érdeklődés középpontjában a szakközépiskola áll. Magasabb viszont az általános iskolát végzettek közül azoknak az aránya, akik nem kívánnak továbbtanulni. Az elmondottak alapján tehát arra számíthatunk, hogy az egyoldalúan iparosodott körzetben a divatos szakmák iránti érdeklődés fog megnövekedni, vagyis az olyan képzési programok iránti igény, amelynek révén érettségi és szakma is szerezhető.

Az egyoldalúan iparosodott körzet művelődésének távlati fejlesztését a jövőben jobban össze kell hangolni a domináló ipari (vagy pl. Bábolna esetében a mezőgazdasági) nagyvállalattal. Ez a szakközépiskolai szakképzésből kiinduló, arra építő fejlesztést jelent.

A mezőváros és vidéke

A mezővárosi térség egy városilag viszonylag fejlett székhelytelepülésből, valamint nagyszámú külterületi lakosságból áll. A külterületi lakosságot az eredetileg tanya-világban élt vagy élő, illetve a megnőtt tanyavilágból keletkezett tanyabokrok lakói teszik ki. Jelenleg az ilyen térségben élő népesség száma csökken, a külterületi lakosság előregedik.

A mezővárosi vonzáskörzetben — az eddigi körzettípusokhoz képest — viszonylag magas a továbbtanulni nem szándékozók aránya. Kevesen akarnak gimnáziumba járni, mert a mezővárosi vonzáskörzet gimnáziumi tanulócsoportjainak többsége általános tantervű, és nem vagy csak kevés eséllyel készít fel egyetemi-főiskolai továbbtanulásra. A mezővárosi vonzáskörzet gimnáziumaiba többségében lányok járnak, akik irodai dolgozók, ügyviteli alkalmazottak szeretnének lenni. A mezővárosi vonzáskörzetben szűk a szakképzési kínálat. A szakmunkásképzésben a mezőgazdaság munkaerő-szükséglete dominál, ami nem eszközigenyes. A szakközépiskolákra szintén a mezőgazdasági, valamint a közgazdasági, egészségügyi, óvónői szakirány a jellemző. Ezek sem eszközigenyesek, és tulajdonképpen ugyancsak inkább a lányoknak kínálnak (szűk) választékot.

A mezővárosi vonzáskörzet székhelytelepülésén hagyományosan meglevő általános és középiskolákat a közművelődési intézményekkel és a sportlétesítményekkel művelődési városközponttá kellene szervezni. Ez olyan szervezeti együttes kialakítását jelenti, amely az egész vonzáskörzet tanulási, információs és kulturális központjaként képes működni, mintegy a körzet kis „egyeteme”. A mezővárosi vonzáskörzet művelődése azonban önmagában nem fejleszthető. Ahhoz, hogy a mezővárosi vonzáskörzet lakossága megmaradjon és kulturális központ valódi városi vonzáskörzettel fejlődjön, a városnak komplex fejlesztési programra van szüksége. A művelődés fejlesztése egy ilyen fejlesztési program része.

Az aprófalvas térség

Az aprófalvas térség székhelytelepülése körül kis lélekszámú települések helyezkednek el, egymáshoz rendszerint igen közel. A székhelytelepülés 10—15 ezer lakosú, és maga sem város, illetve épp most emelték városi rangra. A nagyipari centrum nem messze esik tőle, de közlekedési és földrajzi okokból mégsem tartozik e centrum vonzáskörzetébe vagy agglomerációjába. A körzet települései megőrizték a középkori faluszerkezetet.

Az aprófalvas vonzáskörzetben viszonylag magas a gimnáziumba jelentkezők aránya. Ez minden bizonnyal szorosan összefügg az egyoldalú gimnáziumi kínálattal, amely ráadásul alig vagy egyáltalán nem tartalmaz szakmai képzési programot. Akik szakképzésre jelentkeznek az általános iskola elvégzése után, azok is főleg szakmunkásképzőbe akarnak menni. Szemben a fejlett városi vonzáskörzettel, ahol csökken a szakmunkásképzőbe jelentkezők aránya, az aprófalvas körzetben növekszik. Ez, valamint a gimnáziumi jelentkezés képviseli az aprófalvas körzetben a középfő-

kü végzettség lassú tömegessé válását. Az egyik a fiúk, a másik jellegzetesen a lányok iskolatípusa.

Az aprófalvas vonzaskörzet fejlesztésének reális útja az ún. integrált középiskolázás kiépítése. A székhelytelepülésen meglevő gimnázium profilját kellene úgy bővíteni, hogy különböző időtartamú szakképző programokat is megszervezhessenek benne. Erre a gimnáziumok eddigi „spontán” fejlődése már amúgy is példát mutatott és alapot teremtett: ha nem akarnak megszűnni, akkor máris több helyütt szakképző funkciót kellett felvenniük. A gimnáziumok új tanterve (amelyben ismét lehetőséget kapnak a diákok, hogy bizonyos tantárgyak emelt szintű tanulását választhassák) újabb lehetőséget ad az ilyen fejlesztésre. Az aprófalvas vonzaskörzet székhelytelepülése számára mindenképpen nélkülözhetetlen, hogy középiskolája megmaradjon, sőt bővüljön is. Enélkül a település tovább veszítene életképességéből.

A nagyfalvas térség

A nagyfalvas térségre a külterjes mezőgazdaság, az ipar lényegi hiánya, a közepes vagy nagy falvak és a viszonylag stabil népességszám a jellemző. Az utóbbi a heti ingázók elterjedésével magyarázható. A foglalkoztatottsági szerkezet — az aprófalvas dunántúli és hegyvidéki körzetekkel szemben, amelyek részben ipari központok környékén helyezkednek el — a mezőgazdaság javára tolódik el.

A középfokú oktatás várható tanulólétszámát csak részben határozzák meg a demográfiai viszonyok. A nagyfalvas térségekben fontos tartalékaik vannak az érettségizettek jövőbeni aránynövekedésének, illetve az ezzel járó középiskolai igénynövekedésnek. Ezek a körzetek ugyanis 1960—1980-ban is alacsony iskolázottságot mutathattak ki, és az érettségizettek aránynövekedése is csupán fele, háromötöde volt a budapestinek. A következő időszakban várható javulás ezen a téren, mivel mostanában viszonylag magas a gimnáziumba jelentkezők aránya. Az aprófalvas típussal összehasonlítva itt nemcsak a szakközépiskola népszerűtlen, hanem a szakmunkásképző is; viszont viszonylag többen jelentkeznek szakiskolába, illetve nem tanulnak tovább.

A fejlesztés általános szempontja az egymástól nagy távolságra fekvő települések intézményei közötti összehangolt működés. Ez a fejlesztés fordulatot jelentene a jelenlegi gyakorlattal szemben. Ma ugyanis az ilyen körzetekben az intézmények úgy vélik biztosítani fennmaradásukat — egymással szemben — ha minél specializáltabb profilt alakítanak ki, és ennek következtében minél jobban növelni tudják beiskolázási körzetüket.

Az iskolarendszer

10

Az iskolarendszer szerkezete

Az előző fejezetekben az iskola és társadalmi környezetének kapcsolatait vizsgáltuk. Abból indultunk ki, hogy az iskola jelenségeit nem tudjuk teljesen megmagyarázni, ha az iskola falai között maradunk. Óhatatlanul ki kell lépnünk onnan. Az ilyen kilépés jól mutatja, hogy az iskolai szervezet tulajdonképpen nem más, mint válasz az iskola társadalmi környezetének „kihívásaira”. Ezeket a kihívásokat többféle fogalommal, más és más szemléletmóddal értelmezhetjük (funkcióelemzés, érdekelemzés, a társadalmi változás analízise). Az eredmény mindenképpen az lesz, hogy a társadalmi környezet az az egész, amelyben az oktatás társadalmi folyamata végbemegy; és az iskola történései mintegy beleilleszkednek ennek a környezetnek a szerkezetébe, működésébe, sőt fejlődésébe is.

Bármennyire helytállónak tűnjék is ez a megállapítás, mégsem teljes. Egy fontos dimenziót egyszerűen kihagy. Úgy kezeli az iskolát, mintha egyetlen kötöttsége az volna, hogy egy adott társadalmi környezetbe tartozik, annak a részeként működik, vele együtt fejlődik. Mintha az iskola nem is tartoznék másra, csak arra a kisebb helyi társadalomra, amelynek a gyerekei odajárnak.

Holott minden pedagógus, minden szülő és az irányításban dolgozó vagy kutató szakember jól tudja, hogy ez csak részben igaz. Az iskola — bármely iskola — szolgálja ugyan lakóhelyének közösségét, de egyúttal egy másik rendszerbe is beletartozik. Ez a másik rendszer az iskolák, iskolatípusok és az őket különbözőképp kiegészítő intézmények együttese. Közkeletű kifejezéssel oktatási rendszernek szoktuk őket nevezni. Ezt a nagy rendszert hivatott az iskola helyben képviselni. Ezért előbbi képünket az iskoláról — amely a környék gyerekeit meg a szüleit „szolgálja ki” — kiegészíthetjük egy másikkal is. Felfoghatjuk az iskolát úgy, mint kihelyezett intézményét, előretolt bástyáját a lakóhelytől távolibb, átfogóbb oktatási rendszernek.

Az elmúlt időszak számos ideológiai és társadalomkritikája fogta fel úgy az iskolát, mint ami egy elidegenedett és elnyomó hatalom — a tőkésállam — ideológiai befolyásolásának eszköze. Ebben az értelemben egy nevezőre szokták hozni az oktatást például a tömegtájékoztatási eszközökkel, amelyeket a polgári állam szintén a hatalmába kerített, hogy általa elnyomó funkcióját gyakorolja, kiterjesztse. Az ilyen iskolakritika — elsősorban a dél-európai marxisták, valamint a latin-amerikai anarchisták körében — hatásosan mutatott rá az oktatási rendszernek azokra az elemekre

(tanterv, vizsgarendszer stb.), amelyek segítségével az állam az ideológiai elnyomó funkciót gyakorolja. Az oktatási rendszer ilyen kritikájának sok országban történeti gyökere és magyarázata van. Ezekben az országokban a szervezett oktatás sokszor mint a gyarmatosító elnyomás exportja jelent meg. Eleve úgy szervezték, mint egy-egy intézményrendszert, amelynek egy-egy intézmény csakugyan az „előretolt bástya”, „erődítménye” volt. Azok az értelmiségiek pedig, akikről ez az iskolakritika származik, joggal érezhetik magukat a politikai lét margóján, megfosztva az alkotó társadalmi cselekvés lehetőségeitől. Kritikájuk így törvényszerűen fordul a fennálló intézményrendszer ellen. Sokkal nagyobb feladatnak tartják a meglevő intézményrendszer lerombolását — mert ez látszik a soron következő történelmi lépésnek —, mint az új intézményrendszer megkonstruálását, esetleg a meglevő megváltoztatása árán.¹

Az oktatást azonban nemcsak a polgári társadalom baloldali kritikusi fogják fel egyetlen nagy intézményrendszerként. Így gondolkodnak azok a közgazdászok és tervezők is, akik makrosztatisztikai eszközökkel az oktatásnak a társadalomra gyakorolt összehatását elemzik. A makroszintű elemzésekben az oktatás leggyakrabban úgy jelenik meg, mint a társadalom egyik — viszonylagosan elkülönült, elkülöníthető — alrendszere. Az ilyen elemzések azzal a reménnyel biztatnak, hogy az egészről kapunk képet, mielőtt a részletekkel foglalkozni kezdenénk. Természetes, hogy ez az „egész” az oktatás mint átfogó rendszer, mégpedig minden esetben, ott is — például az angol-szász országokban vagy Hollandiában —, ahol az iskolák igazgatása nem kapcsolódik össze egy központilag irányított intézményrendszerben.²

A következő fejezetekben mi is az oktatással mint átfogó nagyrendszerrel foglalkozunk. De már most hangsúlyozni szeretnénk, hogy az oktatás rendszere — ahogyan az ideológiai és társadalmi kritikákban vagy a tervezési irodalomban gyakorta megjelenik — nem feltétlenül azonos azzal az intézményrendszerrel, amelyről az oktatásügyi szervezetelméletben beszélünk.

Egy oktatásügyi szervezetelmélet számára ugyanis az oktatási rendszer nem más, mint az oktatásügyi szakigazgatás és az általa befolyásolt intézmények működése. Az iskolát, amely a tanulás társadalmi tevékenységének történetileg kialakult szervezete, horizontálisan az határozza meg, hogy milyen társadalmi környezet veszi körül. Erről szóltak előző fejezeteink. Vertikálisan — azaz felülről lefelé — viszont az igazgatási rendszer determinálja, amelyben az iskolák kialakultak és működni kezdtek, illetőleg amely működteti őket. Az oktatásügyi szervezetelméletben iskolán

1. *Mihály Ottó* (szerk.): *A polgári pedagógia radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980. E kritikák előzménye többek közt a 30-as évek Amerikájában kezdődő, a második világháború után pedig az angolszász nyelvterület egészében elterjedt társadalmi struktúravizsgálatok oktatásrendszer-bírálatára. Nálunk elsősorban *Bourdieu* munkáit ismerik. (*P. Bourdieu: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1978.)

2. *Ph. H. Coombs*: *Mi a nevelésügyi tervezés?* MTA Pedagógiai Kutató Csoport Közleményei, 1975/3.

tehát az oktatás olyan szervezetét értjük, amely két keresztirányú meghatározottság középpontjában áll. Egyrészt a társadalmi környezet, másrészt pedig az egymásra épült intézménytípusok és igazgatásuk határozza meg, hogy mi miért történik az iskolában.

Az iskolarendszert tehát a következőkben úgy fogjuk fel és magyarázzuk, mint a tanulás társadalmi tevékenységének vertikális meghatározóját. Az elemzés során ugyanazt a szemléletet alkalmazzuk, amelyet az oktatás szervezetét, illetve társadalmi környezetét vizsgálva kialakítottunk és felhasználtunk. Vagyis először statikus képet rajzolunk az oktatási rendszerről: leírjuk az iskolarendszer szerkezetét. Ezután igyekszünk megvizsgálni, hogy a leírt rendszer hogyan teljesíti feladatait, vagyis az iskolarendszer működéséről szólnunk. Majd a felhasználó, az irányító szempontjából közelítjük meg, és így az oktatási rendszer irányítását mutatjuk be. Végül azonban ez alkalommal sem elégedhetünk meg a „működő rendszer” felfogásával. Arra törekszünk tehát, hogy az oktatási rendszer fejlődésének fő tendenciáit is felvázoljuk.

Elemzésünket az iskolarendszer szerkezetével kezdjük. Az oktatás rendszerszemléletű megközelítése mintegy két évtizedre tekinthet vissza a nemzetközi szakirodalomban. A különböző társadalomtudományok által kezdeményezett rendszerszemléletek közül legnagyobb hatást a közgazdaságtanban kialakított modellek gyakoroltak rá. Jelentős mértékben felhasználták az információelmélet módszereit is, amelynek révén a tanulási folyamatokat kísérelték meg modellezni. A fejezet számba veszi az iskolarendszerben ma legelterjedtebb rendszerszemléleteket. Végül kísérletet tesz egy, az eddigiektől eltérő rendszermodell kialakítására, amely a fejlesztés céljára sikeresebben tudná a rendelkezésre álló legkülönbözőbb kutatási eredményeket rendezni.³

Az intézményrendszer

Cél, környezet, folyamatok

Ahhoz, hogy az intézményrendszerről képet alkothassunk, mindenekelőtt meg kell mondanunk, mit is értünk iskolarendszeren. Vagy más szóval: meg kell adnunk e rendszer célját.⁴ Iskolarendszernek nevezzük azt a komplex szervezetet (szervezet-

3. Ez a fejezet a következő tanulmányok továbbfejlesztett változata: *Kozma Tamás*: Az oktatás-ügy mint szervezetrendszer (Iskolakutatás 13. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975.); *Kozma Tamás—Inkei Péter*: A köznevelés fejlesztésének rendszerszemléletű megközelítései (Iskolakutatás 22. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1977.). (Ugyanezeket a tanulmányokat használtuk fel a Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében című mű megírásához is.)

4. *Hajnal Albert*: A szervezetek és alakításuk. (Sokszorosítás.) NIM Igazgatási és Ügyvitelszervezési Intézet, 1970.; *Uő*: A szervezetek innovációja. (Sokszorosítás.) Tervgazdasági Intézet, 1976.; *Ph. H. Coombs*: Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó Budapest, 1971.; *Nagy József*: Köznevelés és rendszerszemlélet. Országos Oktatástechnikai Központ, 1979.

rendszer), amely az új nemzedéket egyetemes társadalmi szinten, céltudatosan és tervszerűen vezeti be a fennálló társadalomba.

Szervezetrendszernek vagy nagyrendszernek olyan bonyolult, többszintes szervezetet nevezünk, amely számos szervezet összekapcsolódásából jött létre. A nagyrendszer elnevezés ezért meglehetősen viszonylagos. Hiszen a szervezet — ha elég nagy — mindig további szervezeti egységekre tagolódik. Mikor beszélünk hát szervezetrendszerrel? Azon túl, hogy a méretekre utalunk, elég nehéz pontos különbséget tenni. E célból használjuk a „totalitás” fogalmát, s ezen — *Afanaszjev* nyomán — az elemek olyan rendszerét értjük, amely alkotórészeitől minőségileg (azaz struktúrájában, a környezettel való kölcsönhatásában, történeti-genetikai előzményeit tekintve, valamint integratív tulajdonságai révén) különbözik.

Minden rendszernek meghatározott környezete van. Az iskolarendszer környezete a térben és időben meghatározott gazdasági-társadalmi-politikai alakulat, illetve annak egyéb szervezetrendszerei (pl. kultúra, egészségügy, honvédelem, közigazgatás, a gazdasági élet számos szervezetrendszere stb.). Velük az iskolarendszer mellérendelő viszonyban áll, ami nem zárja ki az átfedéseket. Az iskolarendszer néhány „átfedett” eleme: a bölcsődék és az iskolaorvosi hálózat, a honvédelmi nevelés, a szakképzés stb.

Az iskolarendszer teljes képéhez azonban nem elegendő a rendszer céljának és környezetének leírása. Tudnunk kell azt is, hogy milyen folyamatokat szervez meg.

A tanulási folyamat két alanya: a tanító és a tanuló (pontosabban: a pedagógusok együttese meg a diákok együttese). A folyamat tárgya: az ismeretek, jártasságok és készségek bizonyos egysége, amelyek társadalmilag relevánsak, s ezért tanulásra szükségesnek minősülnek. Az iskolarendszerben lezajló tanulási folyamat persze nem korlátozódik pusztán ismeretekre, jártasságokra és készségekre; átfogja a magatartás egész körét, tehát a magatartásmintákat, beállítottságokat, normákat is. Alanya sem feltétlenül csak a tanár meg a diák. A diák diáktársaitól legalább annyit tanul, mint tanáraitól — nemkülönben az intézmény egyéb személyzetétől —, hogy az intézmény kontrollján kívül eső tanulási folyamatokról ne is szóljunk.

Az említett működési folyamatok az iskolarendszeren belül mindig intézményi keretek között zajlanak le. Ez a tény magával hozza, hogy az intézményi keretekben specializálódó, illetve együttműködő egység között a munkamegosztásból következő egyéb, szervezeti folyamat is lejátszódik. E folyamat alanyai főként a pedagógusok, tárgya pedig a szervezetek struktúrájából és működéséből következik (információ-áramlás, döntés, irányításvezetés, kontroll stb.). A szervezeti folyamat szintén nem korlátozódik például a tantestületre, ugyanakkor átszínezi a többi működési folyamatot.

A dologi-fenntartási folyamat ugyancsak az intézmények működéséből következik: valakinek működtetnie kell, karban kell tartania az eszközöket, berendezéseket, épületeket stb. Így tehát a dologi-fenntartási folyamat főszereplői: az ember és az infrastruktúra. A dologi-fenntartási folyamat kapcsán rendszerint az intézmények techni-

kai személyzetére gondolunk, pedig az intézmény működése szempontjából nem ők a legfontosabbak. Utalnunk kell még a gazdasági-pénzügyi fenntartó szervezet tevékenységére is. Egyes iskolamodellekben ez része az intézmény szervezetének — azaz maga az intézmény gazdaságilag önálló —, más modellekben az iskolán kívül, azon felül áll.

Osztályozási, viszony- és működési struktúra

Az előző gondolatmenetet követve, az iskolarendszer elemeinek az oktatási intézményeket tekintjük. Az oktatási intézmények — iskolák, óvodák, kollégiumok — a tanulási folyamat szinterei: bennük lép meghatározott társadalmi viszonyrendszerbe a tanító és a tanuló a rendszer céljainak elérése érdekében, a tantervi anyag átadás-elsajátítása során, az oktatás technikai eszközeinek a segítségével. Az intézmények egymás mellé — illetve alá- és fölrendeléséből bontakozik ki egy-egy iskolarendszer ún. alapszerkezete (taxonómikus, azaz osztályozási szerkezete⁵). Az iskolarendszer alapszerkezete — az alapszerkezetek összehasonlítása — arra ad választ, hogy melyik intézménytípusban milyen hosszú ideig tanítják a tanulókat, s az ott nyert végzettség melyik intézménytípusokra jogosít, illetve kötelez.

Az iskolarendszer ún. osztályozási struktúrájának (taxonómikus modelljének) grafikus ábrázolása nem más, mint a mindannyiunk által jól ismert kép egy-egy ország iskolarendszerének szerkezetéről. E képet az elemek és alrendszerek egymásra hatásának vizsgálatával kell kiegészítenünk, mégpedig a rendszer működése közben. Így nyerjük a rendszer viszonystruktúráját (felépítési modelljét⁶).

Az iskolarendszer viszonystruktúráját többféleképpen is felvázolhatjuk. Ha például a tanulók áramlásából indulunk ki a rendszeren belül, akkor arra figyelünk, hogy hová milyen szervezeti feltételekkel, milyen arányban lépnek a tanulók, mit hoznak és mit visznek magukkal. (Lásd a 10.1 ábrát.)

Az iskolarendszer folyamatairól, osztályozási és viszonystruktúrájáról összegezett ismeretek elegendők arra, hogy képet alkossunk a rendszer működéséről (működési vagy dinamikus struktúra⁷). Az egyszerűség kedvéért az ábrázolásnak azt a módszerét használjuk fel, amely az iskolarendszerek kutatásában ma általánosan elterjedt (10.2. ábra).

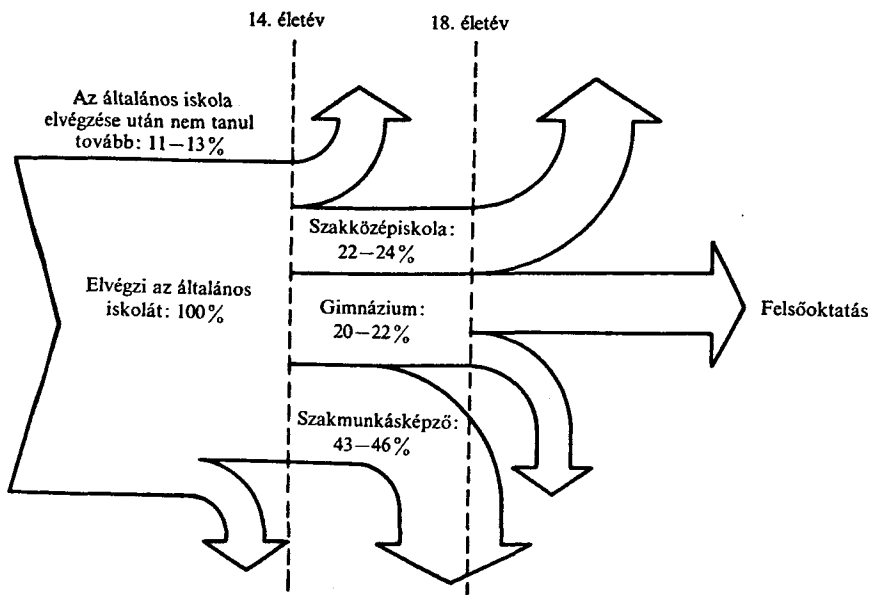
Ph. H. Coombs egy egészen egyszerű input-output modell bevezetését javasolta az oktatási rendszerek fejlesztési problémáinak rendezése céljából.⁸ Modelljében először csak a rendszer bemeneteit és kimeneteit tüntette fel, később a rendszer céljait (programjait) is. Az input-output sémát azóta

5. *Hajnal Albert*: A modellek modellje. [In.: *Kindler József, Kiss István* (szerk.): *Rendszerkutatás.*] Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1973. 364—377. o.

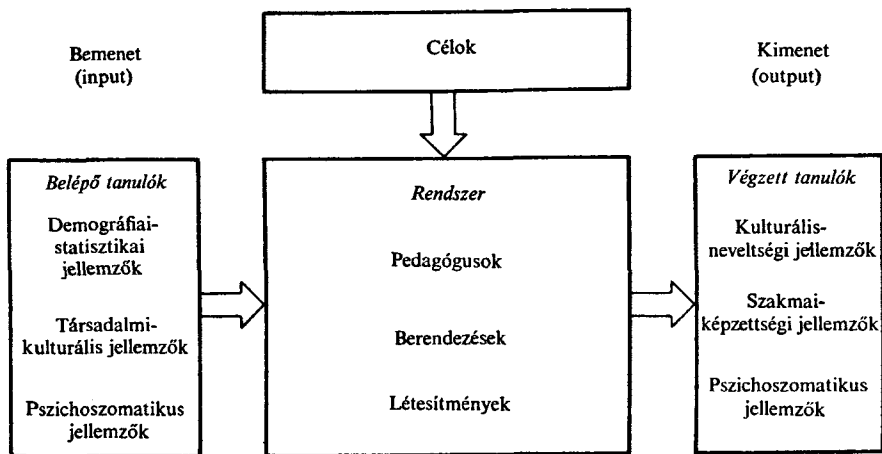
6. *Hajnal Albert*: i. m., 377—379. o.

7. *Hajnal Albert*: i. m., 377—379. o.

8. *Ph. H. Coombs*: Az oktatás világváltsága. I. m., 9—13. o.; *Ph. H. Coombs—J. Hallak*: *Managing Educational Costs.* Oxford University Press, 1972. 77—88. o.



10.1. ábra
A magyar oktatásügy viszonystruktúrája



10.2. ábra
Az oktatásügyi szervezet működési struktúrája
Forrás: Inkei Péter—Kozma Tamás: A köznevelés fejlesztésének rendszerszemléletű megközelítései. Iskolakutatás 22. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1977.

számos elemzésben alkalmazták „tartalomjegyzék” gyanánt. Maga az ábrázolás még igen kezdetleges, de máris számos megoldatlan elméleti kérdést vet fel: mit tekintünk bemenetnek, kimenetnek, célnak, illetve a rendszer elemeinek. A megoldások nemcsak az elemzést végzők céljai szerint változhatnak, hanem aszerint is, hogy az oktatási rendszer problémáit egyetemes társadalmi, intézményi vagy személyközi szinten kívánják-e megközelíteni.

Ennek az ábrázolásnak hiányosságai is vannak. Közülük az egyik legfontosabb az, hogy ez a szemlélet csak egyoldalúan számol a környezet hatásaival. A környezet — mint látható — itt úgy jelenik meg, mint bemenet: karakterisztikái a tanulók jellemzőin keresztül szűrődnek be az iskolarendszerbe. A modelltől az olvasható le, hogy az iskolarendszer outputja két „független változó”, a bemenet és a célok-programok változásaitól függ. Ezt a rendszerképet tehát kimondva-kimondatlanul azzal a feltételezéssel használjuk, hogy a rendszer működése zavartalan. A modell nem szemlélteti azt a folyamatot, amelyben maga a rendszer — vagy annak valamelyik összetevője — feszültség esetén alkalmazkodik a környezet igényeihez, megváltozik.

A fejlesztés ma forgalomban levő számos elképzelése mögött (tantervi átalakítás, strukturális reform stb.) meglehetősen világosan kitapintható egy ilyen leegyszerűsített elképzelés az oktatási rendszerről. Erre jellemző, hogy az oktatási rendszer szabályozására vonatkozólag még nem tüntet fel semmi elemet.

A szabályozási rendszer

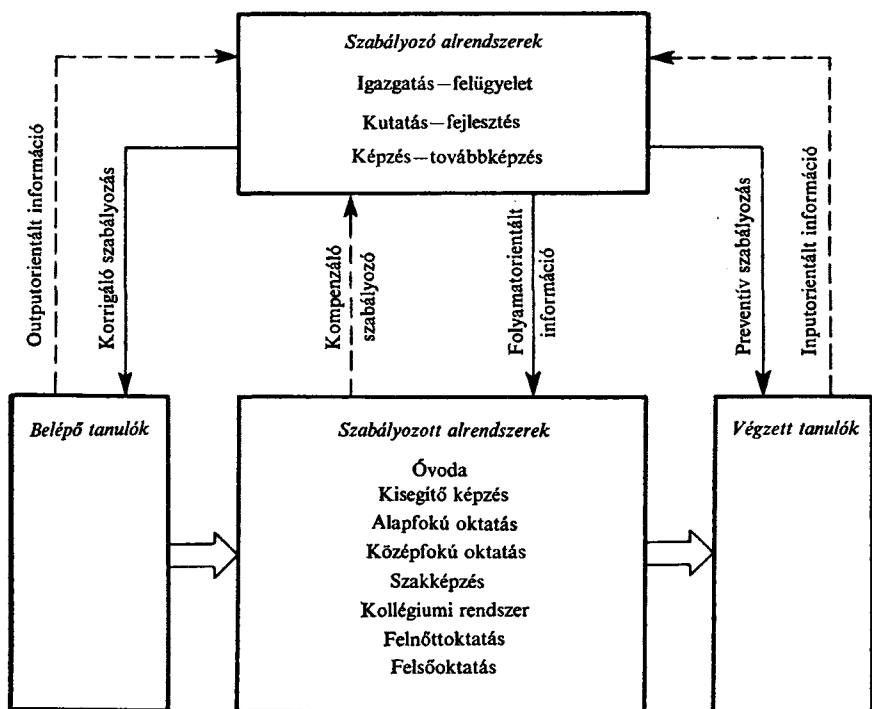
Szabályozási körök

Az iskolarendszernek és környezetének kapcsolata azonban sokkal bonyolultabb. Ahhoz, hogy az iskolarendszerről alkotott képünkbe a környezet és a rendszer folyamatos kölcsönhatásait beépíthessük, az irányítás problémáit is meg kell vizsgálnunk. Vagyis az iskolarendszert szabályozási rendszernek kell felfognunk.⁹ A 10.3. ábrán az iskolarendszert szabályozási rendszerként mutatjuk be. Ábránkon a szabályozás legfejlettebb, kombinált változata szerepel. Ez azonban elméleti eset, ami több, egyszerűbb szabályozási körből építhető fel.

A szabályozáshoz szükséges információkat gyűjthetjük a szervezet folyamatairól csakúgy, mint a rendszer bemenetéről vagy kimenetéről. Az információgyűjtés területe szerint bemenet-, folyamat- vagy kimenetorientált szabályozásról beszélünk. Az iskolarendszer irányításában mindhárom típus — valamint kombinációjuk is — előfordul.

Beavatkozás történhet magába a folyamatokba, a bemeneti tényezőkké, sőt — utólag — még a kimeneti oldalon is. Leggyakrabban a rendszerben végbemenő folyamatokba avatkozunk bele: továbbfejlesztjük a tanterveket, módosítjuk a ta-

9. Nagy József: Köznevelés és rendszerszemlélet. Országos Oktatástechnikai Központ, 1979. 41—60. o.



10.3. ábra

Az oktatásügyi szervezet mint szabályozási rendszer

Forrás: Inkei Péter—Kozma Tamás: i. m. 20. o.

nulóáramlás arányait, javítjuk a szakosellátottságot. Az oktatásügy történetéből is, jelenéből is számos példát tudunk azonban a kimeneti oldalon történő pótlólagos beavatkozásra. Hosszú történeti időszakban ilyen szerepet töltött be a felnőttoktatás; ma gyakran a permanens képzésnek tulajdonítanak hasonló pótló funkciót. Napjainkban mind általánosabb a szervezet szabályozó beavatkozása a bemenet oldalán: a gyerekek módszeres felkészítése az iskolára.

Attól függően, hogy honnan származik az információ s hová avatkoznak be, elméletileg sokféle szabályozási kör alkotható: a bemenet, a folyamatok és a kimenet szabályozása vagy a bemenetről, vagy a folyamatokról, vagy a kimenetről visszacsatolt információk alapján; illetőleg azok kombinációi.¹⁰

Az iskolarendszer máig legismertebb szabályozása olyan kimenetorientált szabá-

10. Kozma Tamás—Nagy József: Iskolakészültség és tanterv. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979. 67—95. o.

lyozás, amely a folyamatra hat vissza. Ilyen az a tantervi korszerűsítés, amely a végzettetek eredményei nyomán változtat a tanulás anyagán, módszerén és eszközein. A legtöbb beiskolázási arányszám módosítása hasonlóképp kimenetorientált szabályozásként írható le: a munkahelystruktúra és a munkaerő-struktúra inkongruenciája alapján a tanulói áramlás irányát és mértékét módosítják.

A „szabályozás” fogalmának segítségével számos probléma összefüggéseire mutathatunk rá, amelyek mind az oktatásban, mind az oktatás irányításában, kutatásában és fejlesztésében fel szoktak merülni. Ha az iskolarendszer tartalmi folyamatairól alkotunk rendszerképet, akkor a szabályozásfogalom például az oktatás ellenőrzésének megvilágítására alkalmas, vagy segítségével értelmezhetjük a szervezeti folyamat szankcióit. Ha az iskolarendszer valamely intézményéről akarunk képet formálni, a benne található különböző szervezeti kontrollmechanizmusokat összefüggéseikben ábrázolhatjuk a szabályozás fogalmával. Az iskolarendszer egy-egy alrendszerére az irányító hatóságok szabályozásai épülnek rá, amelyek jórészt az iskolai adminisztráció fogalomkörébe esnek. Az iskolarendszert modellezve pedig további szabályozási körök is azonosíthatók: azok, amelyek a tervezés (távlati fejlesztés) számára szolgáltatnak információkat, illetve hosszabb távú beavatkozásokat készítenek elő (pl. statisztikai adatgyűjtések, tantervi értékelés stb.).

A fejlesztés mint szabályozás

Az iskolarendszernek a 10.3. ábrán bemutatott modellje hozzásegít ahhoz, hogy a rendszerben végrehajtott változtatásokat szabályozásként fogva fel, a fejlesztést irányítási kérdésnek lássuk. Eszerint minden alkalommal, ha a rendszer és környezete közt zavar támad, az irányító alrendszer, erről informálódva, az irányított alrendszer (alrendszerek) működésébe beavatkozik, és a zavart elhárítja. E modellben ez a fejlesztés lényege.

Ennek a felfogásnak az az előnye, hogy a fejlesztést elvileg tervezhetővé, szervezhetővé és irányíthatóvá teszik. Fogyatékosága viszont, hogy a fejlesztést minőségileg más tevékenységnek fogjuk fel, mint a működést: a működés az irányított alrendszer (alrendszerek) tevékenysége, míg a fejlesztés a működés szabályozásának különleges esete. A valóságban azonban ez nem így van. A működés és a fejlesztés szorosan összetartozik: az iskolarendszer működve fejleszhető, s csak akkor működik, ha folyamatosan fejlődni képes. Kevésbé érvényes ez olyan elemek esetében, mint például az intézmények, berendezések, létesítmények és épületek, ahol nyilvánvalóan szabályozó beavatkozásra van szükség egy-egy lényeges változtatáshoz. Teljes egészében szemlélhető azonban a működve fejlődés például a pedagógus (ismeretei, beállítottságai, normái) esetében. Ha az iskolarendszerről csupán olyan rendszerképet alkotnánk, mint amilyent a 10.3. ábra sugall, a fejlesztést mindig csak átmeneti beavatkozásnak, a megszokottól eltérő állapotnak tartanánk, azaz a működés-fejlődés dialektikáját veszítenénk szem elől.

Az iskolarendszer szabályozási rendszermodelljének számos változata van — egyé-

sek kidolgozottabbak, mások rejtettebbek — aszerint, hogy melyik tudományág szempontjából dolgozzuk ki. Ez jól láthatóan irányítja, sőt egyoldalúvá is teszi a fejlesztési javaslatokat. Pedagógiai megközelítésben a tanítás-tanulás szabályozását növesztik az egész iskolarendszer szabályozásának modelljévé; ebből következőleg valamennyi fejlesztési javaslat lényege a tanítás-tanulás közvetlen vagy közvetett szabályozása. Vezetéelméleti megközelítésben az intézmények irányítása alapján képezik el az iskolarendszer szabályozási modelljét; így javaslatuk is elsősorban tanügyigazgatásiak. Oktatástervezési megközelítésben rendszerint az ágazat jelenik meg úgy, mint rendszer; így továbbfejlesztése sem egyéb, mint a különböző makroszintű szabályozók hatásvizsgálata. Nyilvánvaló, hogy ezeket a csak részben helyes megközelítéseket a teljesebb kép miatt egybe kell építenünk.

Rendszerfejlődés — rendszerfejlesztés

Többszintes rendszer

Az input-output modellt — illetve annak szabályozási rendszermodell változatát — olyan képpé kell alakítanunk, amelyben a szervezet fejlődése is megragadható.

Megjegyezzük, hogy ez a vállalkozás meglehetősen szokatlan és eléggé nehéz is. Egyrészt azért, mert a fejlődés problémája az általános rendszerelméletben ma még nincs kellőképp tisztázva. Másrészt pedig azért, mert — bármennyire kíváncsú volna is — a mai iskolarendszer nem képes eléggé fejlődni. Úgyhogy amikor az iskolarendszert „fejlődő rendszernek” próbáljuk leírni, tulajdonképpen már túl is lépünk a ma érvényes összefüggéseken.

Az iskolarendszer folyamatait elemezve különbséget teszünk az interperszonális szint, az intézményi szint és a rendszertotalitás szintje között.

Az interperszonális szint a tanuló egyéni és közvetlen közösségének szintere, lényegében mindaz, ami a személyiség fejlődésében ma a tanulási-nevelési folyamatok során a tanulóközösségben (osztályban) végbemeleg. Az intézmények szintje nem más, mint az iskola. Itt azokkal a kérdésekkel találkozunk, amelyek a tanulás-nevelés során nélkülözhetetlen munkamegosztással és a folyamatok koordinálásával függnek össze; ezen a szinten fogalmazódnak meg a tanulás-nevelés igazgatási-irányítási problémái csakúgy, mint az oktatásügy integrálódása közvetlen települési környezetében és együttműködése más intézményekkel, szervezetekkel.

A rendszertotalitás szintjén az alsóbb szintek működési feltételeinek szervezése folyik (iskolahálózat, felszereltségbeli különbségek stb.) a rendszerrel szemben támasztott országos (általános) társadalmi-gazdasági követelmények figyelembevételével.

Az iskolarendszer minden szinten úgy szemlélhető, mint totális rendszer a mélyebb szinten szerveződő alrendszerhez képest, és mint alrendszere a magasabb szinten szerveződő iskolarendszernek. Ha az iskolarendszert szabályozási rendszernek fogjuk fel, akkor az említett szintek irányítási szintekként ragadhatók meg. A legmagasabb

szinten történik a hosszú távú tervezés, itt tűzik ki a távlati célokat. A közbenső szinteken folyik a célok lebontása és az igazgatás, a legalsó szinten pedig a végrehajtás, a megvalósítás és a létrehozás. Minden szint az alatta fekvő szabályozója, és egyúttal a fölötte fekvő által szabályozott: információt juttat tovább fölfelé, és beavatkozik lefelé.

Mindez mégsem elegendő, hogy az iskolarendszer fejlődéséről rendszerképet alkothassunk magunknak. Az oktatást ehelyett olyan rendszernek fogjuk fel, amely minden szinten kitűzi, megvalósítja, módosítja és megváltoztatja saját célját, folyamataival, szerkezetével, be- és kimeneteivel — azaz működésével — összefüggésben.

A rendszer szintjeinek hierarchiáját ekkor a célok és programok dialektikája biztosítja. A rendszer minden szintjének céljai benne vannak a fölöttes szint programrendszerében. Egy-egy szint programrendszere viszont nem egyéb, mint a lejjebb fekvő szint céljainak együttese. A rendszer minden szintjén olyan konkrétan és közvetlenül kell megfogalmazni a célt, hogy a fölöttes szint programrendszerébe illeszthessék. Ugyanakkor annyira általánosan és távlatian, hogy a lejjebb fekvő szint céljainak átalakulása a megvalósítás egy újabb változataként jelenjen meg.¹¹

A 8. fejezetre visszautalva megjegyezzük, hogy az itt bemutatott rendszerkép társadalomkutatási szempontból úgy értékelhető, mint az érdekkonszenzus megvalósulása a szervezetrendszerben részt vevő, azt a maguk törekvéseinek eszközeként felhasználni kívánó különféle társadalmi (életkori, foglalkozási stb.) csoportok között. Ha így nézzük az oktatási nagyrendszert, akkor azt mondhatjuk, hogy a rendszer eltérő szintjein nagyjából kiegyenlített a hatalom eloszlása; ami lehetővé teszi, hogy minden érdekcsoport megvalósítsa a maga törekvéseit — persze csak addig a pontig, ameddig mások érdekeinek érvényesülését nem akadályozza. A célok ilyen egybeesése ebből a politikatudományi szempontból megfogalmazva nem egyéb, mint a „társadalmi béke”; és az ilyen rendszer értelme — *Spinoza* államára gondolva — nem egyéb, mint a maximális társadalmi szabadság biztosítása. Ez a megközelítés nagyobb hagyományokkal rendelkezik, és másfajta megfigyeléseket kapcsol bele a rendszerértelmezésbe — de talán kevesebb tanácsot ad az ilyen szervezeti rendszer-konszenzus megvalósításához.

Fejlődő rendszer és rendszercélok

Egy ilyen rendszerkép feltételezi, hogy az előzőknél dinamikusabban — változásában, fejlődésében — értelmezzük a rendszer céljait. Korábban csak bizonyos tevékenységekre, a tevékenységeknek csupán meghatározott körére figyeltünk: mindarra, ami a hivatalos dokumentációval összefüggésbe hozható. Szükségképpen kihagytuk a másodlagos — azaz a hivatalosan nem tervezett — tevékenységek széles területét.

Az ún. funkcióelemzések az iskola hagyományos célrendszerének átalakulására fi-

11. *Inkei Péter—Kozma Tamás—Nagy József—Ritoók Pálné: Az ezredforduló iskolája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 200—210. o.*

gyelmeztetnek. Az általános, fő tendenciákat jelző elemzések a rendszertotalitás szintjén mozognak; a konkrét, partikuláris elemzések pedig az egyes intézmények és közvetlen környezetük kapcsolatainak feltárását végzik. E munkák közös tapasztalata, hogy az iskolák mind több települési körzetben kényszerülnek magukra vállalni a családoktól a fiatalság egész napi tevékenységének tervezését, szervezését és irányítását, esetenként még hagyományos ismeretközlő funkciójuk rovására is. Az iskola tényleges célja főként a bizonyos korosztályok egész napi tevékenységének szervezése: folyamatait nem ennek ellenére kell megszerveznie, hanem ezzel együtt, ezen belül.

Ezért, amikor a működve fejlődő rendszert modellezzük, nem a hagyományos intézményt kell elemül vennünk, hanem a társadalmi tanulást megszervező közösségeket. Az iskolarendszer rendszerszemléletének eredménye felfogásunkban nem egy intézménymodell — vagy intézményrendszer modellje —, hanem a társadalmi tanulást szervező tevékenység rendszerképe.

Fejlődő rendszer és szervezettség

E képhez szükség van a szervezettség dinamikus felfogására. A megszokott az lenne, ha a szervezettséget a rendszer szerkezetével hoznánk összefüggésbe; formai elemnek tekintve a struktúrát, tartalmának pedig a funkciókat. Itt ezzel szemben a szervezettséget egyensúlyi helyzetnek tekintjük a rendszer elemeinek (alrendszereinek) differenciációja és integrációja között.

A struktúra—funkció kifejezőpárost mégis csak óvatosan használjuk az iskolarendszerrel kapcsolatban (a funkciók helyett például folyamatot írunk). Ennek oka mindkét kifejezés bizonytalan használata. Ha az értelmezéseket tipizálni akarjuk, mindenképp el kell tekintenünk a számos társadalom- és természettudományban elterjedt speciális használatától. Rendszerelméleti szövegösszefüggésekben az egyik értelmezési lehetőség az, amikor a struktúrát a „forma”, a funkciót pedig a „tartalom” értelmében használjuk. Például a struktúra a rendszer felépítése relációkkal összekötött elemekből, a funkció pedig a működése, azaz viselkedése a környezetben. Az iskolarendszerről kialakítandó rendszerképünk számára egyelőre mi is így értelmezzük a „struktúrát” és a „funkciót”. *Tóth Imre Zoltán* a kibernetikai dualitási elvek közt sorolja fel a differenciáció-integráció folyamatát (a rendszerfejlődés első dualitási elve).¹² *Szadovszkij* a rendszerszemlélet paradoxonjairól ír.¹³ Mi a differenciálódás-integrálódás folyamatainak leírásában *Lawrence és Lorsch* könyvére támaszkodhatunk.¹⁴

A differenciáció az alrendszerek viszonylagos önállóságára utal. Mértékét az jelzi, hogy mekkora a rendszert alkotó alrendszerek szerepköre, milyen mértékű az elkü-

12. *Tóth Imre Zoltán*: Szervezés- és vezetélmélet. Nemzetközi Számítástechnikai Oktató Központ, 1973. 157—179. o.

13. *V. N. Szadovszkij*: Az általános rendszerelmélet alapjai. Statisztikai Kiadó, Budapest, 1976. 227—242. o.

14. *P. R. Lawrence—J. W. Lorsch*: Developing Organizations. Addison-Wesley, 1969. 9—22. o.

lönültségük, milyen a munkamegosztás közöttük, mennyiben függő a viszonyuk, és így tovább. Mindez nem független a rendszer környezetétől sem: minden alrendszernek megvan a feladatköre és működési területe a rendszer környezetében. Tagoltabb környezet esetén a rendszeren belüli differenciáció fokozódik; egységesebb környezet alacsonyabb differenciációt igényel a rendszeren belül.

Az integráció azt jelenti, hogy az alrendszerek együttműködnek a rendszer—környezet kölcsönhatásában. Ha a környezet szükségletei és a rendszer céljai közel esnek egymáshoz, akkor alacsonyabb fokú integráció is biztosítja az együttműködést. Ha a szükségletek és a célok számottevően különböznek, a rendszeren belül magas fokú integráció szükséges. Mennél alacsonyabb fokú a differenciáció a rendszer alrendszerei között, annál könnyebb a kívánt integráció megvalósítása. Mennél nagyobb fokú a differenciáció, annál nehezebb az alrendszerek működésének integrálása. Ha a rendszer alrendszerei erősen differenciálódnak, akkor számottevő integráció csak úgy valósítható meg, ha ezt külön mechanizmusok, esetleg külön alrendszer segítik.

A társadalmi tanulás szervezéséhez szükséges szervezettség ezért a társadalmi környezettől függ, és annak változásaira reagál. Ha a színterek, amikben a nevelést meg kell szervezni, erősen különböznek egymástól, akkor az intézményrendszer szervezettségében a differenciáció mértéke is növekszik, s vele szükségképp az integrációt biztosító merevségek. A heterogén társadalmi összetételű környezetben működő iskolarendszer munkájának differenciációja nagyobb, ezért az integrációs mechanizmusok is merevebbek, mint homogén társadalmi környezetben. Az iskolarendszer kisebb belső differenciáltsága ellenére is integráltabb olyan környezetben, amelynek értékei és normái eltérők a pedagógusokétól, mint ott, ahol közel esnek hozzá. Ahhoz, hogy az iskolarendszer megvalósíthassa a társadalmi tanulás folyamatainak szervezését és irányítását, a differenciáció és integráció változatos formáira van szüksége, azaz a differenciáció és az integráció dinamikus egyensúlyára.

Fejlődő rendszer és környezet

Mit tekintünk azonban az iskolarendszer környezetének? Ezen leggyakrabban azokat az adottságokat, igényeket és feltételeket értjük, amelyek közt egy rendszer a célját teljesíti. Az ilyen meghatározások azt sugallják, hogy a környezet adott, megváltoztathatatlan. Itt viszont az iskolarendszer környezetén azokat az adottságokat és feltételeket értjük, amelyek hatnak a társadalmi tanulás szervezésére, de amiket a társadalmi tanulás szervezése során nem tervezünk megváltoztatni.¹⁵

Ez a környezetfelfogás a társadalmi tanulás szervezése alkalmával szóba jövő tényezőket kétféleképp veheti számításba. Vagy úgy, hogy szervezni kívánja őket; az ilyen tényezők a továbbiakban bele fognak tartozni magába az iskolarendszerbe. Vagy pedig úgy, hogy lemond megváltoztatásukról; ez esetben feltételként kell azokat elfogadnia és számolnia kell velük.

15. C. W. Churchman: Rendszerszemlélet. Statisztikai Kiadó, Budapest, 1974. 45—47. o.

A tanulás társadalmi szervezése során ily módon számos tényezőt mérlegelhetünk. A más társadalmi közösségekben (például a családban, a kortárscsoportokban stb.) végbemenő tanulást tekinthetjük az iskolarendszer részének, és törekedhetünk a bekapcsolásukra, egybehangolásukra, koordinálásukra. Feltételként kezeljük viszont akkor, ha munkánkkal ellentétes hatásukat regisztrálva megpróbáljuk leküzdeni őket.

Fejlődő rendszer és rendszerfejlesztés

Milyen haszna van annak, ha az iskolarendszert fejlődő rendszernek fogjuk fel? Az iskolarendszer szabályozási rendszermodellje a működés és a fejlődés dialektikáját szintekre bontja. Ebben a képben a rendszer az alsóbb szinteken működik, miközben a felsőbb szinteken fejlesztenek. Ha az iskolarendszert fejlődő rendszernek fogjuk fel, sem a működés, sem a fejlesztés nem válik szintenként külön. A rendszer az alsóbb szinteken történő működés közben közvetlenül érzékeli a változásokat és válaszol is rájuk. Eközben a felsőbb szinteken — nagyobb áttekinthetősége (más típusú információi) következtében — jelzi a változások várható tendenciáit, és biztosítja a fejlődés feltételeit.

Amikor az iskolarendszert input-output rendszernek fogjuk fel, kimondva-kimondatlanul elfogadjuk teljes környezeti meghatározottságát, amely a rendszer bemeneti tényezőinek változásain érzékelhető. Az iskolarendszer szabályozási rendszermodelljében már benne rejlik a szándék a környezet változtatására is (bemenetre ható szabályozás), de ez a változtatás külön beavatkozást igényel a rendszerbe. Ez annak az iskolarendszernek a tükröződése az elméletben, amely úgy fogja fel magát, mint az egyik ágazatot a többi ágazat között. Az iskolarendszer fejlődő rendszerként való felfogása ezzel szemben alkalmas arra, hogy a társadalom legkülönbözőbb szintjein folyó oktatási folyamatokat egységben láttassa. Ezzel elméleti alapot teremt arra, hogy az iskolarendszert ne csak megértsük, hanem át is alakítsuk.

Az iskolarendszerről alkotott szabályozási rendszermodell alapján a változást kívülről-felülről kezdeményezett irányítási aktusként értelmezhetjük. Az iskolarendszer fejlesztésére vonatkozó kutatások között pedig a szervezeti folyamatok kutatása (pszichológia, szociálpszichológia, pedagógia, oktatástechnológia stb.) háttérbe szorul az átfogóbb kutatások mögött (oktatásgazdaságban, társadalmi struktúrakutatások). Az egyszeri, szerkezeti átalakítás fontosabbnak látszik, mint a folyamatos fejlesztés. Ha viszont az iskolarendszert tervszerűen fejlődő rendszernek tekintjük, világossá válik, hogy fejlődésének egyes fordulóin szerkezeti átalakulásra van szüksége, hogy legyen képes továbbfejlődni.

Végül: a szabályozási rendszermodell ahhoz segít hozzá, hogy az oktatás legkülönbözőbb szintjein alkalmazhassuk a kibernetika eredményeit. Ez rendkívül fontos gyakorlatilag is — ma, amikor a mikroszámítógépek rohamosan terjednek —, elméletileg is (rendszertervezés, rendszerprogramozás).

A rendszermodellek közötti egyértelmű megfelelésben a rendszerfejlődés képe két-

ségtelenül zavaróan hat. Figyelmeztet azonban arra, hogy az oktatás társadalmi nagyrendszer; azaz mozgása, folyamatai mögött társadalmi erejű törekvések állanak. Ezeknek a törekvéseknek és érdekeknek az eredőit — a jelenség szintjén, aggregátumokban — természetesen le lehet és le is kell írni kvantifikáltan, szabványosított eszközökkel. A valóságos működésekhez és folyamatokhoz azonban az oktatásban részt vevő különböző társadalmi (életkori, foglalkozási) csoportok eltérő értékeinek, törekvéseinek és érdekérvényesítési lehetőségeinek, „hatalmainak” tanulmányozása vihet közelebb.

11

Az iskolarendszer működése

A tanulásnak mint társadalmi folyamatnak egy-egy társadalmi közösségben számos útja van. A spontán utakat a pszichológusok, az etnológusok és a szociológusok már leírták. Ezek közül némelyeket a társadalmi közösség a történelem folyamán szűkebb vagy tágabb körben intézményesített. Az európai társadalmakban ennek legfontosabb — jóllehet korántsem egyetlen — intézményesítése az „iskola”.

A spontán tanulási utak első eredményét maga az iskola legitimálja: Magyarországon a gyerekek egy része bizonyos alapkészségekkel érkezik az első osztályba. Az egységes alapfokú oktatás látszólag homogenizálja a tanulás útjait. Valójában azonban az urbanizációval és a társadalmi viszonyok összetettebbé válásával ezek a szervezeti formák megsokszorozódnak.

A tanulás szervezett útjai a 13—16. életév táján válnak bonyolulttá. Ekkor erőteljesen megindul a munka világához való igazodás. Bár a fő vonalat ekkor még a közoktatás jelenti, szétáruznak és elágaznak a munkahelyi betanítások, ki- és átképzések útjai, egészen a spontánná váló munkahelyi, műhelyi alkalmazkodásokig.

Körülbelül a 17—19. életév körül az egyéni tanulási utak már társadalmi értelemben is messze vezetnek egymástól. Bennük fellelhető a társadalmilag determinált — kielégítő, illetve optimumra törekvő — döntések eredménye, valamint az egyéni és csoportos ún. jövőtudat társadalmi rétegspecifikus fejlettsége.

A társadalmi tanulások útjai az emberi életkor előrehaladtával szűkülnek. De így is végigkísérik az embert egész életében, mivel a tanulás az emberi élet egyik aspektusa, és nem egyszerűen valamely kitüntetett életszakasz tevékenysége. A „második gyermekkorban” azonban ismét látványosabbá válik. Csakhogy a szervezett tanulások — vagy hiányuk — ekkor már egészségügyi-szociális köntösben jelentkeznek: mint a nyugdíjasok alkalmazásának, társadalmi beilleszkedésének problémái.

Tanulási pályák

Ezek a szervezett tanulási utak többféle rendszerkapcsolatba is beilleszthetők. Egyrészt részét alkotják annak a tevékenységrendszernek, amelyet különböző szerzők életmódnak vagy kultúrának (mikrokultúrának, szubkultúrának) neveznek. Az egyén-

nek és a közösségnek a tanulási útjai jellemzik az életmódját. A társadalmi közösség tipikus tanulási útjaiban, rövidzárlataiban, kudarcaiban empirikusan vizsgálható az adott társadalmi közösség kultúrája. Másrészt a szervezett tanulás — mind egyéni aktivitás, mind az egyén tevékenysége — részét alkotja annak a folyamatnak, amelyet átfogóan „művelődésnek” hívunk.

A többféle rendszerkapcsolat említése nem öncélú. Ha a tanulás útjait rendszer-szemlélettel elemezzük — alkalmazva rá egyes rendszervizsgálatokat is —, társadalmunk művelődésének folyamatairól nyerünk jellemző és makroösszehasonlításokra is alkalmazható képet. Közismert például, hogy az iskolán kívüli tanulások még az iskolaiakhoz képest is eredménytelenek; nem is szólva hatékonyságukról. Egy társadalom fejlettségi szintjének meghatározásához nélkülözhetetlen a tanulás útjainak hatékonyságelemzése.

Dolgunkat megnehezíti, hogy a vizsgálatok elvégzéséhez nincs megfelelő statisztikai adatbázisunk. Az eddigi elemzések túlnyomórészt az intézményi oldalt vizsgálták. Az igényoldalt (a tevékenységi oldalt) zömmel csak az intézményi oldal adataiból következtetjük ki. Például a tanulás tevékenységének növekedésére abból gondolhatunk, hogy az intézmények befogadóképessége szűkké válik a vele szemben felmerülő lakossági igények kielégítésére.

Az oktatás mint nyílt rendszer

Az említett helyzetnek az a magyarázata, hogy hosszú ideig jellemző volt a kulturális túlkínálat, ami pedig a művelődési tevékenységeket felébresztette, kialakította és életben tartotta. (Például: az ismeretterjesztés, népművelés, a közoktatás stb.). Ezért sokáig elegendő volt pusztán az iskolarendszert leírni, mivel vele együtt — mint elemét, függvényét — leírtuk a benne folyó tanulásokat is. Elérkezik azonban egy fejlődési fordulópont minden társadalom művelődéstörténetében — az európai társadalmakban ez a fordulópont nagyjából a 20. század első-második harmadára tehető —, amikor a kulturális (intézményi) túlkínálatot felváltja a kereslet, amelyet az intézménykínálat felkeltett és katalizált. Ezért indokolt ma már a kérdést nemcsak az intézményrendszer leírásával megválaszolni, hanem mellétenni a tevékenységek rendszerelvi képét is. Véleményünk szerint a jövőben pedig az iskolarendszer leírását már nem az intézményrendszer leírásával, hanem a tanulási tevékenységek leírásával kell kezdenünk.

Ez az önmagát megsokszorozó kereslet a nyílt (fejlődő) rendszer sajátos esete. A tanulási tevékenységek rendszere nem egyensúlyi állapot elérésére törekszik: nem elegendő egyszerűen kielégíteni a tanulási igényeket. A tanulási tevékenységek megértéséhez a dinamikus egyensúly fogalma vihet közelebb, amelyet — mint az életjelenségek leírásának adekvát eszközét — a fiziológiában és a biológiában már régóta használnak. Az intézményrendszer leírásához elegendő a zárt rendszer árnyaltan alkalmazott fogalma is, mert itt a társadalom stabilizálási törekvésének egyfajta ered-

ményét írja le a kutató és tervező. A tanulási tevékenységek leírása közben a kutató és tervező valójában egy társadalmi fejlődési folyamatot kísérel meg rendszerelvvvel megragadni.¹

A rendszer áteresztőképessége

Korszerkezet

Az 1980-as népszámláláskor Magyarországnak 10 millió 710 ezer lakosa volt. Ez önmagában inkább csak érdekes, semmint útbaigazító adat. Az már inkább, hogy egy-egy korosztályba hányan tartoznak, vagyis hányan születtek egy évben, milyen a lakosság korszerkezete.

A lakosság korszerkezetét a demográfusok gyakran ábrázolják az ún. korfával. A 11.1. ábrán egy számunkra fontos részlet látható Magyarország népességének korfájából. Az 1949—1964 között születettek létszámát ábrázolja évről évre; vagyis azokat, akik 1980. január 1-én 15—30 évesek voltak.

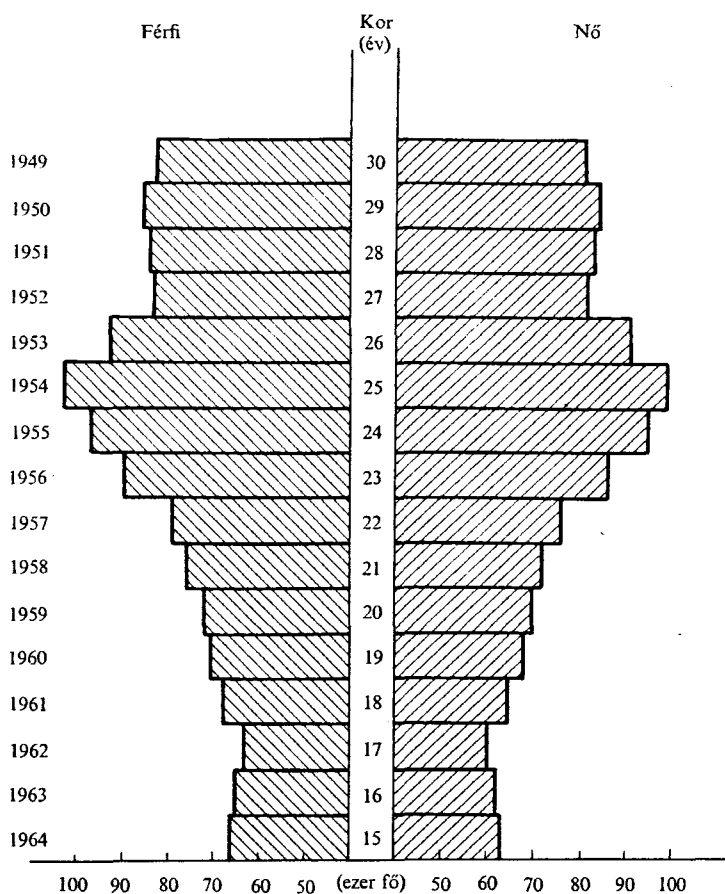
Miért éppen őket? Elégé nyilvánvaló, hogy a pályaválasztás, elhelyezkedés, a hivatás megtalálásának és az életfeltételek kialakításának gondja — beleértve a lakáskérdés megoldását, a családalapítást is — elsősorban az ő problémájuk. Jelenleg ők az „ifjúság”.

Még más magyarázata is van annak azonban, hogy miért éppen az 1949—64 között született korcsoportot mutatjuk be. Ez a korcsoport ugyanis létszámában nemcsak erősen ingadozik, hanem egyúttal jól megkülönböztethető az idősebbek vagy a fiatalabbak létszámaitól. S éppen ez az, amivel a tanulás útjainak áteresztőképességét vizsgálva mindenekelőtt foglalkoznunk kell.

1949—52 között évente körülbelül 170 ezer gyerek született. Más szóval évente körülbelül ennyinek kellett egészségügyi és oktatásügyi hálózatot teremteni: férőhelyeket, eszközöket és berendezéseket, szakembereket, tanulásuk, aktivitásuk feltételeit. Ők most (1980) a húszas éveik végén járó ifjúság, akik megküzdöttek az első munkába állás nehézségeivel, rendszerint túl vannak a családalapításon, és általában most töreksenek megoldani lakásgondjaikat.

Létszámukat tekintve hasonló korosztályt képeznek az 1957—61 között születettek. Ezekben az években ugyan nem született annyi gyermek; de azért volt olyan esztendő, amikor az újszülöttek száma elérte, sőt túllépte a 150 ezret, és sohasem csökkent 120 ezer alá. A számszerű összehasonlításból kitűnik, hogy országosan valamivel jobbak a lehetőségei azoknak, akik mostanában huszonevesek, mint a náluk tíz évvel idősebbeknek volt. Hiszen ugyanazt az infrastruktúrát — vagyis iskolákat, játszótereket,

1. Tanulmány formájában is megjelent a Változások tükrében (Ságvári Könyvszerkesztőség, 1981.) című kötetben. Az eredeti tanulmány társszerzője *Ritoók Pálné*.



11.1. ábra

A 15—30 évesek korfája 1980. január 1-én

sportpályákat (közlekedési eszközöket, energiát, ivóvizet stb.) — valamivel kevesebben használják.

És ha ebből a szempontból mérlegeljük az esélyeket, nem is kétséges, hogy az 1962—1964 közt születettek helyzete a legkedvezőbb. Számuk ugyanis jóval kisebb, mint az első világháborús nemzedéket kivéve bármikor. Elhelyezkedésük ennek következtében könnyebb, jobb esélyekkel startolhatnak idősebb társaiknál.

Végül szembe kell néznünk azoknak a helyzetével is, akik a húszas éveik végén járnak. Az 1953—1956 között születettekről van szó. Ők még emlékezhetnek rá, hogy amikor gyerekek voltak, zsúfoltabbak voltak az iskolák, nehezebb volt bejutni egye-

temre, főiskolára, szigorúbbak voltak a szakmai követelmények az iskolai vagy gyári vizsgákon. Nem véletlenül. Létszámuk soha nem tapasztalt méreteket öltött: volt olyan év, amikor jóval meghaladta a 200 ezret. Ellátásuk, szükségleteik kielégítése nyilvánvalóan nagy gondot rótt az iskolákra, a munkahelyekre, a tanműhelyekre. Hiszen a férőhelyek korábban — nem szabad felednünk! — országosan mintegy 160—180 ezer fiatalra voltak méretezve.

Területi struktúra

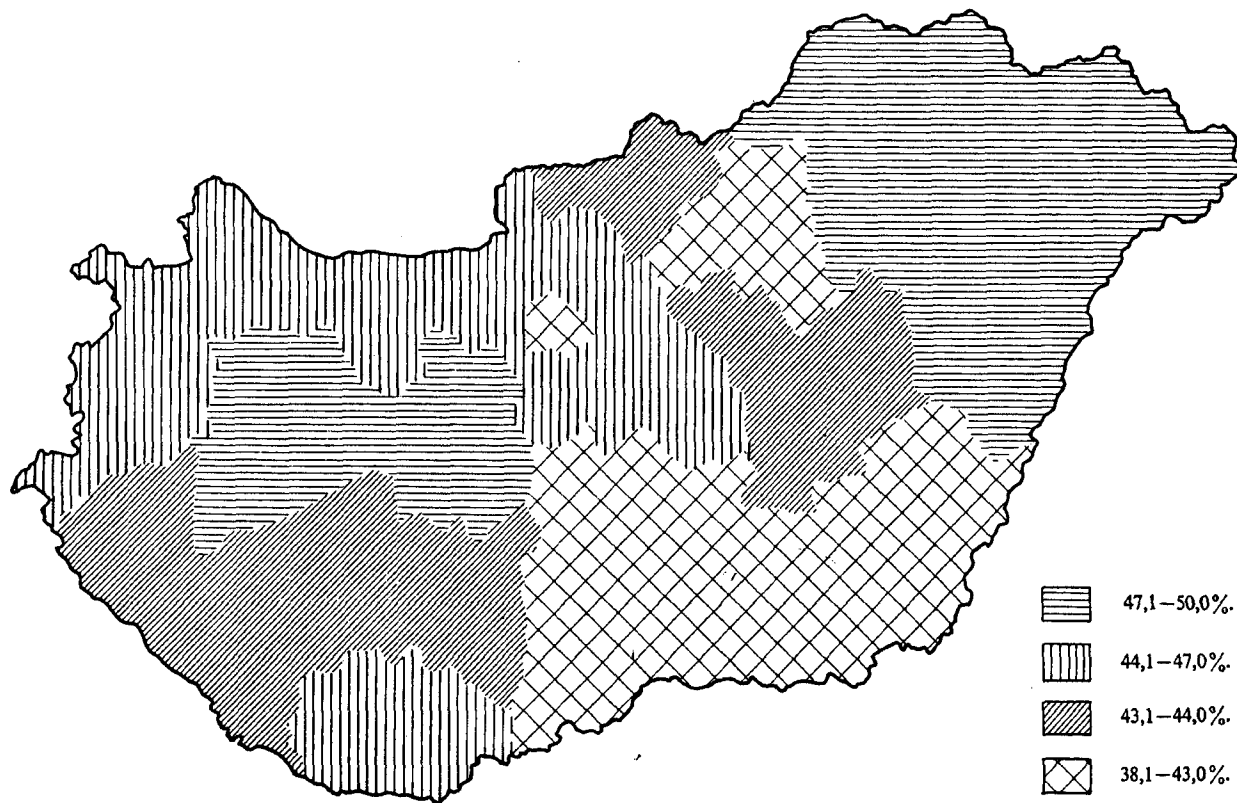
Mi az oka mégis, hogy más, kedvezőbb helyzetben levő korosztály tagjai is csak nehezen tudtak bejutni oda, ahová jelentkeztek, mások pedig akkor sem tapasztaltak helyhiányt, ha korosztályuk létszámát tekintve tulajdonképpen meg kellett volna éreznük? Válaszul hadd mutassunk rá az egyenlőtlenség egy másik okára: a lakosság területi elhelyezkedésére.

Az 1980-as népszámlálás idején minden 100 lakosból 19-en Budapesten, 34-en vidéki városokban, 47-en pedig falun laktak. Ezek az arányok önmagukban persze megint csak keveset mondanak. Az már valamivel többet jelent, hogy nem egyforma korú lakosok élnek falun, illetve városban. Nem érdektelen tudni, hogy ma Magyarországon egyfelől a főváros, másfelől a falu népessége az átlagosnál öregebb; vagyis az országos átlagnál több idősebb ember él itt, mint a fiatal. A vidéki városok lakossága pedig ennek megfelelően az átlagosnál fiatalabb: épp az a korosztály ahonnan a legtöbb gyerek várható, az 1970-es években átköltözött a faluból a legközelebbi városba. Így azonban ez nagyon általános megfogalmazás. Lehetséges pontosabb képet is rajzolni az országról, ha a lakosság területi megoszlását vesszük figyelembe. (A 11.2. ábra például egyes térségek „fiatalosságát” mutatja be.) Foglaljuk össze a vonatkozó elemzésekből a számunkra legfontosabbakat!

Először is a fővárosba és a megyeszékhelyekre folyamatosan költözik a lakosság, a népszaporulat pedig az átlagos körül mozog. Természetes, hogy ezek a térségek előbb vagy utóbb zsúfoltakká válnak. Hadd említsük külön is a főváros helyzetét, ahol az összes lakosság aránya a 60 évesekhez viszonyítva alacsony. Úgy látszik, a budapesti lakosság „öregszik”.

Az egyoldalúan iparosodott térségek, nagy ipari központjaink másfajta nehézséggel néznek szembe. E vidékeken magas népszaporulattal, fiatal lakossággal találkozunk. A fiatalok helyben kaphatnak munkát — viszont sok esetben máris kinőtték kulturális létesítményeiket.

Közismert tény, hogy sokan telepszeneek le Budapest közelében, így az ún. budapesti gyűrű községeiben csakúgy, mint kissé távolabb — mondjuk Gödöllő, Ráckeve vagy Monor vidékén — ugyancsak sok a fiatal, és zsúfoltak az ifjúsági létesítmények. Ide és a városok közelébe általában olyan területekről költöznek el, amelyeket a szakemberek depressziósnak neveznek. Így hát korántsem egyenlők a lehetőségei a falusi, a kis- és nagyvárosi és a fővárosi fiataloknak. Nehéz lenne egyértelműen megmondani, hogy kinek könnyebb a helyzete, és kinek nehezebb. Mert az kétségtelen,



11.2. ábra

0–30 évesek aránya a népességben belül (1980. megyei adatok)

hogy városban több a választási lehetőség: több munkahely van, többféle továbbtanulási lehetőség, és általában is érdekesebb az élet. Másfelől viszont szűkebbek a férőhelyek, és esetenként — például a lakótelepeken — rosszabb az ellátottság, jóval nagyobb a zsúfoltság. Helyesebb, ha úgy fogalmazunk: a városi lehetőségek előnyeit ma sokszor kisebbíti a zsúfoltság és a kapacitáshiány. Vidéken élni néha jobb.²

Továbbtanulási utak és útelágazások

Az életpálya első jelentős fordulópontja az általános iskola utolsó évében hozott pályaválasztási döntés. Erre minden gyerek életében sor kerül, akkor is, ha nem nevezhető igazi, felelősséggel meghozott döntésnek, hanem sok esetben csak sodródás valamilyen külső erő hatására.

A külső erők között — a különféle pályaválasztási felmérések és tapasztalatok alapján — a legerősebb a szülők kívánsága, a barátok, ismerősök, rokonok, falubeliek választásának követése, az ismert és a környezet által már tapasztalatilag bejárt út választása a bizonytalannak látszó ismeretlennel szemben. Ezekhez képest jóval kisebb szerepe van a pedagógusok és a különféle pályaválasztási intézmények gyerekismereten alapuló tanácsának. Az általános iskolát befejező fiatalok körében valóban kevés a reális önismereten és a gazdaság valóságismereten alapuló pályaválasztási döntés, helyette többségükben *ad hoc* döntések születnek, s ez bizonyos fokig érvényes a középiskola befejeztével pályát választókra is.³

A rosszul tervezett pályákról elgondolkoztató, esetenként megdöbbentő számokkal tanúskodnak iskolarendszerünk lemorzsolódási adatai. Ez különösen nagy problémát jelent a szakképzésben.⁴ A szakmunkásképzőkbe felvettek 21 százaléka nem jut el a szakmunkásvizsga letételéig, ezen belül mintegy 11 százalékuk az első évben, 6 százalékuk a második évben, 4 százalékuk pedig a harmadik évben hagyja abba — vagy kényszerül abbahagyni — tanulmányait. A lemorzsolódókhoz hozzá kell számítani azokat, akik a szakmunkásvizsgán nem jelentek meg, illetve nem feleltek meg a követelményeknek. Ezek aránya a szakmunkásképző iskolákban 2 százalék körüli, együttesen tehát a beiratkozottakból kb. minden ötödik szakképzetlenül kerül ki az iskolából.

A szakközépiskolák 4 éve alatt a tanulók lemorzsolódása nem sokkal marad el a

2. Inkei Péter: A városi vonzáskörzetek típusai a köznevelés-tervezés szemszögéből. Iskola-kutatás 47. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1980.; Dedk Zsuzsa: Tanítási potenciál. Iskola-kutatás 45. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1979.

3. Ritoók Pálné: A szakmai képzés fejlesztésének feltételei. Iskolakutatás 32. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1978.

4. Erdész Tiborné—Csizmadia Károlyné: A szakképzési rendszer problémái, különös tekintettel a lemorzsolódásra. Kézirat az MTA Pedagógiai Kutató Csoport (Oktatáskutató Intézet) dokumentációjában, 1977.

szakmunkásképző iskolákétól. A legutóbbi években 15—16 százalék, azt megelőzően ennél sokkal magasabb volt. (A 60-as évek közepén a 30 százalékot is meghaladta, azóta fokozatosan csökkent.) Szűkebb körű vizsgálatok egyes szakközépiskolák egy-egy ágazatán 30—50 százalékos, sőt még ennél is magasabb lemorzsolódási adatokról számolnak be.⁵

A felsőoktatási intézmények nappali tagozatos hallgatóinak egytizede nem jut el tanulmányai eredményes befejezéséig, ezen belül a műszaki egyetemek hallgatói körében 16 százalékos, a műszaki főiskolákon 18 százalékos a lemorzsolódási arány. A képesítést nyújtó tanfolyamokról átlagosan 11 százalék marad ki a tanulmányok eredményes befejezése nélkül. A fizikai dolgozók tanfolyamairól ennél valamivel kisebb mértékű, a szellemi dolgozók tanfolyamairól nagyobb arányú a lemorzsolódás (ez utóbbi tanfolyamok ugyanis általában két-három évesek).

Az okok sokfélék. De valamennyi ezzel foglalkozó elemzés kiemeli a pályaválasztási döntés megalapozatlanságát. A lemorzsolódó fiatalok nagy része arról számol be, hogy nem ismerte a választott pályát, nem volt róla személyes tapasztalata, a választás az imént elemzett külső hatásra történt.

A továbbtanulás „királyi útjai” és vigaszágai

A tanulási utak második szakaszával foglalkozva először tekintsük át, hogy hogyan alakult az utóbbi évtizedben a pályaválasztás előtt álló fiatalok sorsa.⁶

Az elmúlt tíz évben egy-egy korosztály több mint 90 százaléka, 1980-ban és 1981-ben 95 százaléka 16 éves koráig befejezte az általános iskolát. 1960-ban a középfokú oktatásban részt vevők — s ide mindenkit beleértünk, aki az általános iskola után továbbtanul — az általános iskolát befejezők 75 százalékát tették ki. Öt évvel később ez az arány 76,9 százalékra emelkedett. 1975-ben 90 százalék, 1980-ban pedig 93 százalék tanult tovább. További 2—3 százalék egy-két év múlva folytatja tanulmányait, fele középiskolában, fele pedig szakmunkásképző iskolában vagy középfokú szakiskolában.

A középfokú továbbtanulás struktúrája az utóbbi években a szakirányú oktatás felé tolódott, és elsősorban a szakközépiskolákba iratkozók aránya nőtt. A korábban már részletezett lemorzsolódás miatt a szakmunkásképzésből kb. minden ötödik, a többi középfokú intézményből minden hatodik beiratkozott kimarad tanulmányai befejezése előtt. Egy-egy korosztálynak közel kétharmada szerez húsz éves koráig érettségi vagy szakmunkás-bizonyítványt.

1980-ban mintegy 47 ezer fiatal tett szakmunkásvizsgát, és 42 ezren érettségiztek a nappali tagozatokon. Munka mellett 26 ezren fejezték be középiskolai tanulmányaikat. A nappali tagozaton érettségizettek több mint fele jelentkezik az érettségi évében felsőfokú oktatási intézménybe, és csaknem ötöde kezdi meg ilyen irányú

5. *Kakouras Efthymios*, ELTE BTK Pszichológiai Tanszék, 1979.

6. Adatok az állami oktatás helyzetéről. Központi Statisztikai Hivatal, 1979.

tanulmányait. Az érettségít követő 2—3 évben még viszonylag sokan iratkoznak be a felsőoktatási intézmények nappali tagozatára, és az esti-levelező tagozatokon a későbbi években is többen folytatják tanulmányaikat. 1982-ben a nappali tagozatokon 15 ezren, az esti-levelező tagozatokon 11 ezren szereztek diplomát. A felsőoktatási tanulmányi lehetőségek végül is azt eredményezik, hogy egy korosztálynak (pl. az 1982-ben 22 éveseknek) 10 százaléka a nappali tagozaton és további 7—8 százaléka munka mellett szerez oklevelet.

11.1. táblázat

A szakképzésben részesülők létszáma (1982)

(Ezer fő)

| Ágazatok | Szak- munkás- képzés- ben és a szak- iskolák | Szak- közép- iskolák | Felső- oktatási intéz- mények | Nappali tago- zaton | Szak- közép- iskola | Felső- oktatási intéz- mények | Szak- tan- folyami | Mind- össze- sen |
|---|---|----------------------------|--|---------------------------|----------------------------|--|--------------------------|------------------------|
| | nappali tagozatán | | | | esti-levelező tagozatán | | | |
| | szakképzésben részesül | | | | | | | |
| Ipar | 111,9 | 44,1 | 13,1 | 169,1 | 39,3 | 5,2 | 98,5 | 312,1 |
| Építőipar | 18,2 | 4,6 | 3,6 | 26,4 | 2,1 | 2,1 | 22,5 | 53,1 |
| Mezőgazdaság | 8,5 | 11,9 | 4,6 | 25,0 | 3,9 | 1,4 | 18,2 | 48,5 |
| Közlekedés, hír- közlés | 0,5 | 7,9 | 0,7 | 9,1 | 1,7 | 0,4 | 26,1 | 37,3 |
| Kereskedelem, vendéglátás | 29,6 | 7,9 | 1,7 | 39,2 | 10,3 | 1,5 | 20,0 | 71,0 |
| Közigazdaság | 3,8 | 22,7 | 3,7 | 30,2 | 16,1 | 4,0 | 39,1 | 89,4 |
| Egészségügy | 5,4 | 14,5 | 8,8 | 28,7 | 0,6 | 2,3 | 15,5 | 47,1 |
| Pedagógia | — | 4,9 | 20,8 | 25,7 | — | 13,4 | 1,5 | 40,6 |
| Egyéb bölcsészet és természettu- domány | — | — | 2,5 | 2,5 | — | 2,7 | — | 5,2 |
| Jogi | — | — | 2,8 | 2,8 | — | 3,6 | — | 6,4 |
| Egyéb | — | 2,0 | 1,0 | 3,0 | 0,1 | 0,7 | 82,2 | 86,0 |
| Összesen | 177,9 | 120,5 | 63,3 | 361,7 | 74,1 | 37,7 | 323,6 | 796,7 |

Forrás: KSH-adatok.

Egy kiválasztott évben (1982) szakképzésben részesülők létszámát mutatja be a 11.1. táblázat. Figyelmet érdemelnek az ágazatokon belüli arányok. A táblázatnak emellett van egy másik érdekessége is. Fel kell figyelniünk a tanfolyamokon részt vevők nagy tömegére (324 ezer), valamint a szakközépiskolák esti-levelező tagozatán tanulók még mindig magas létszámára (74 ezer). Ez azt

jelenti, hogy a 14—18 éves korban meghozott döntés után újabb és újabb lehetőségek adóttak akkor is, ha valaki egy megkezdett irány magasabb szintjére pályázik, és akkor is, ha változtatni szeretne vagy változtatni kényszerül.⁷

A továbbtanulási lehetőségek területi egyenlőtlenségei

A 11.2. táblázat az általános iskola befejezése előtt álló tanulók pályaválasztási szándékait mutatja be iskolatípusok szerinti bontásban. Budapestre, városokra és községekre vonatkozó adatokat közöl az 1966/67-es, az 1970/71-es, az 1974/75-ös, az

11.2. táblázat

A tanulók pályaválasztási szándékai lakóhely szerint

(Százalék)

| Terület | Gimnáziumban | Szak-közép- | Szak-munkás-képző | Szak- | Nem tanul tovább | Összesen |
|-------------|--------------|------------------------------|-------------------|-------|------------------|----------|
| | | iskolában | | | | |
| | | továbbtanulni kívánók aránya | | | | |
| 1966/67 | | | | | | |
| Budapesten | 24,0 | 34,0 | 36,0 | 2,0 | 4,0 | 100,0 |
| Városokban | 22,0 | 26,0 | 40,0 | 2,0 | 10,0 | 100,0 |
| Községekben | 10,7 | 22,6 | 42,4 | 1,7 | 22,6 | 100,0 |
| 1970/71 | | | | | | |
| Budapesten | 27,7 | 30,6 | 34,9 | 2,7 | 4,1 | 100,0 |
| Városokban | 19,5 | 25,7 | 45,4 | 1,8 | 7,6 | 100,0 |
| Községekben | 10,9 | 20,6 | 48,1 | 2,3 | 18,1 | 100,0 |
| 1975/76 | | | | | | |
| Budapesten | 32,6 | 37,5 | 25,6 | 2,7 | 1,6 | 100,0 |
| Városokban | 23,1 | 29,4 | 39,6 | 3,9 | 4,0 | 100,0 |
| Községekben | 13,8 | 25,6 | 47,6 | 4,6 | 8,4 | 100,0 |
| 1980/81 | | | | | | |
| Budapesten | 29,4 | 40,1 | 27,7 | 1,9 | 0,9 | 100,0 |
| Városokban | 22,3 | 34,9 | 37,9 | 3,0 | 1,9 | 100,0 |
| Községekben | 12,4 | 29,7 | 49,6 | 2,9 | 5,4 | 100,0 |
| 1982/83 | | | | | | |
| Budapesten | 28,1 | 38,4 | 29,7 | 2,2 | 1,6 | 100,0 |
| Városokban | 22,7 | 33,2 | 39,6 | 2,7 | 1,8 | 100,0 |
| Községekben | 12,2 | 27,9 | 51,2 | 3,1 | 5,6 | 100,0 |

Forrás: KSH-adatok.

7. Néhány jellemző korosztály áthaladása az iskolarendszeren. Központi Statisztikai Hivatal.

1980/81-es és az 1982/83-as tanévről. A 11.3. táblázat pedig szándékok megvalósulását mutatja be. A táblázatok legszembetűnőbb adatai a szakmunkásképzés és a gimnáziumi továbbtanulás helyzetéről tájékoztatnak, főként Budapest—vidék összehasonlításban.

Az általános iskolát végzettek közül középfokú oktatásban a fiúk 96 százaléka, a lányok 89 százaléka tanul tovább. 1970-ben az ilyen jellegű eltérések lényegesen nagyobbak voltak a fiúk javára. A továbbtanulók iskolatípusonkénti összetétele továbbra is differenciált: a lányok nagy többsége gimnáziumba vagy szakközépiskolába iratkozik; a szakközépiskolában tanulók száma alig marad el a gimnáziumba járók mögött. A fiúk nagy hányada szakmát tanul a szakmunkásképző iskolákban vagy a szakközépiskolákban. Gimnáziumokba alig hetedrészük iratkozik be.

Megyenként viszonylag kevés az eltérés a középfokon továbbtanulók arányában, de az iskolatípusonkénti összetételben még közel sem ilyen mértékű az egybeesés. 1982-ben szakmunkásképző iskolába Budapesten a végzetteknek 34 százaléka, vidéken 46 százaléka iratkozott be. A szakközépiskolába járók aránya Budapesten 33 százaléknál, vidéken 18—29 százalék között szóródik, míg a gimnáziumban tanulóké Budapesten 28 százalék, vidéken 14—19 százalék között van. Szakközépiskolában és gimnáziumban tehát Budapesten a végzettek közel kétharmada, vidéken 36—47 százaléka tanul.

11.3. táblázat

Az általános iskolát végzettek tényleges továbbtanulása Budapesten és vidéken (Százalék)

| Terület, tanév | Gimnáziumban | Szak-közép- | Szak-munkás-képző | Szak- | Nem tanul tovább | Összesen |
|----------------|----------------------|-------------|-------------------|-------|------------------|----------|
| | | | | | | |
| | továbbtanulók aránya | | | | | |
| Budapesten | | | | | | |
| 1966/67 | 31,6 | 22,6 | 32,2 | 7,0 | 6,6 | 100,0 |
| 1970/71 | 28,6 | 26,5 | 32,9 | 6,8 | 5,2 | 100,0 |
| 1975/76 | 31,8 | 34,9 | 27,3 | 2,8 | 3,2 | 100,0 |
| 1980/81 | 29,4 | 32,9 | 32,4 | 3,1 | 2,2 | 100,0 |
| 1982/83 | 27,5 | 32,7 | 34,2 | 2,9 | 2,7 | 100,0 |
| Vidéken | | | | | | |
| 1966/67 | 19,9 | 15,1 | 36,5 | 1,6 | 26,9 | 100,0 |
| 1970/71 | 16,2 | 17,0 | 42,4 | 1,4 | 23,0 | 100,0 |
| 1975/76 | 18,9 | 22,7 | 43,9 | 3,1 | 11,4 | 100,0 |
| 1980/81 | 18,7 | 24,9 | 45,8 | 2,4 | 8,2 | 100,0 |
| 1982/83 | 19,2 | 23,7 | 45,9 | 2,2 | 9,0 | 100,0 |

Forrás: KSH-adatok.

Szakmunkásképző iskolában az 1982/83-as tanévben 169 ezer fiatal tanult; a tanulók 45 százaléka budapesti, illetve Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár, Bács-Kiskun, Hajdú-Bihar megyei iskolákba járt. A bejárók aránya mindenütt magas, átlagosan több mint 40 százalék, de Nógrád és Komárom megyében csaknem eléri a 60 százalékot. A szervezeten elhelyezett (diákotthonban, munkásszálláson, internátusban) tanulók aránya országosan nem éri el az összlétszám 20 százalékát sem.

A gimnáziumot végzetek 68 százaléka, a szakközépiskolát végzetek 20 százaléka jut be a felsőoktatási intézmények nappali tagozatára vagy az érettségi évében, vagy 1—2 évvel később. Az esti és levelező tagozatokon való továbbtanulást is figyelembe véve, az összes érettségizeteknek megközelítően a fele 30 éves koráig diplomához jut, a többi — kevés kivétellel — az ún. középfokú ismereteket igénylő munkakörökbe kerül. Az érettségizettek aránya a fizikai dolgozók körében is emelkedik.

Az országban összesen 33 településen működik felsőoktatási intézmény. Budapesten és a megyei városok intézményeiben a hallgatók közel háromnegyede tanul. A nappali tagozatosok (1982/83-ban 63 ezer hallgató) képzése még inkább koncentrálódik Budapestre és az öt nagy városra. A 18—22 éves lakosság számához képest Budapesten, a megyei városokban, Vas, Heves, Zala, Veszprém és Szolnok megyéből járnak legtöbben egyetemre vagy főiskolára.

Fizikai és szellemi dolgozók

A szakmunkások körében gyakoribb törekvés, hogy gyerekeiket mielőbb önálló keresethez juttassák, lehetőleg szakképzettséggel. A magasan iskolázott családokra e téren a nagyobb türelem, az általános műveltséget jelentő ismeretek előnyben részesítése jellemző, szinte függetlenül a később választandó pályától. Ezért ezek a családok gimnáziumba küldik gyermekeiket. Ebben az esetben a szelekcióra csak érettségi után kerül sor.

1982-ben a fizikai dolgozók középfokon továbbtanuló gyermekeinek 62 százaléka szakmunkásképzőbe, egészségügyi vagy gyors- és gépirői szakiskolába iratkozott be, és a középiskolába jutó 38 százalék közül 24 százalék szakközépiskolában tanul, így mindössze 14 százalékuk jár gimnáziumba. A nem fizikai foglalkozásúak középfokon továbbtanuló gyermekeinek 42 százaléka gimnáziumi, 34 százaléka szakközépiskolai tanuló, és csak 24 százalék tanul érettségit nem nyújtó középfokú iskolában. A szakmunkásképzés, a gyors- és gépiró, illetve az egészségügyi szakiskolák tanulóinak 84—85 százaléka fizikai dolgozó gyermeke, míg a szakközépiskolás és gimnazisták közötti arányuk 51 százalék. A fizikai dolgozók középiskolát végzett gyermekeinek 39 százaléka, a nem fizikai dolgozók gyermekeinek 55 százaléka tanul tovább a felsőoktatási intézmények nappali tagozatán.

A „fizikai—nem fizikai” dolgozó megkülönböztetés természetesen nem azonos a szülők társadalmi összetételével; még kevésbé felel meg bármiféle — mégoly elnagyolt — képnek a mai magyar társadalom struktúrájáról. Statisztikai és számos szociológiai adatgyűjtésben is azonban, sajnos, csak ilyen jellegű adatok állnak a rendelkezésünkre. Csakhogy ilyen adatok birtokában semmi újat sem mondhatunk azokról a szelekciós mechanizmusokról, amelyeket a hatvanas és hetvenes évek fordulóján

a társadalmi struktúrákutatások az oktatási rendszerről már feltártak. Egyebek közt az iskolában hivatalosan ma is folyó, származás szerinti megkülönböztetésnek — történjék bármilyen szándékkal — egyrészt nem kívánatos társadalmi hatásai vannak.⁸ Másrészt meghatározott politikai funkciót töltenek be a mindig szűk oktatási kapacitásokkal való, társadalmilag szükségképp egyenlőtlen gazdálkodásban.

Szakmaválasztás

Pályaválasztás középiskola után

A pályaválasztás és elhelyezkedés útjainak megértéséhez tudnunk kell, hogy ami Magyarországon most napirenden van, az Európa számos országában az elmúlt évtizedben már bekövetkezett: a középiskolába járás általánossá vált. Nem máról holnapra persze. Ez a fejlődés körülbelül századunk harmincas éviben kezdődött meg, és nagyjából a hatvanas évekkel zárult le.

A hatvanas évek második fele és a hetvenes évek eleje minden európai országban a gyors gazdasági növekedés időszaka volt. Természetes, hogy mindenütt több pénz jutott az oktatásra. Az is természetes, hogy minden nemzedék legalább annyit akar megtaníttatni a gyermekeivel, amennyit ő maga tud — sőt rendszerint inkább többet. Mindkét ok magyarázza a középfokú oktatás gyors általánossá válását. És még egy el nem hanyagolható körülmény. A látványos gazdasági növekedés olyan új technológiák bevezetésével járt, amelyek nem igényeltek egyre több munkáskezet. Így a középiskolába járás jól jött a munkaerőpiacon is: átmenetileg kevesebb fiatal keresett munkát magának, hiszen még iskolába jártak. A nemzetközi helyzet jobb megértéséhez ezt tudnunk kell. Máskülönb en nehezen érthető, hogyan is tolódot el a pályaválasztás és a munkába állás a 16—18 éves kor utánra, a felsőoktatás körébe.

A pályaválasztási rendszerek között az alapvető különbség abban van, hogy miként próbálnak összhangot teremteni az iskolát végzettek szándékai és a termelési-gazdasági szféra törekvései között. Végtelenen fogalmazva, az egyik megoldás egy központi pályairányítás, amely a gazdasági szféra vélt érdekeit juttatja érvényre, sokszor magukkal a lakossági törekvésekkel szemben. (Pontosabban szólva azokat az érdekeket, amelyeket az igazgatás központi elhatározások eredményeként — nem egyszer népgazdasági érdekre hivatkozva — érvényesíteni kíván.) A másik pályairányítás egyfajta „marketingmunka” a munkaerőpiacon: célja az informálás és a felek „összehozása”. (Persze csak akkor, ha a munkaerőpiac többé-kevésbé valóságosan működik, és érezteti is a hatását.)

A népgazdasági munkaerő-szükséglet és a lakossági törekvések egyeztetése érdekében a szocialista országokban a hatvanas és hetvenes évek folyamán kiépítették a pályairányítás intézményes rendszerét. (Hazánkban ez egybeesett a felnőtt munka-

8. Kozma Tamás: Nagy F a nevük előtt. Valóság, 1971/6.

erő-forrás beszűkülésével; egyben pedig a lakossági továbbtanulási igény ugrás-szerű megnövekedésével.) Ezek a rendszerek elég jelentősen eltérnek egymástól, és a tapasztalatok önmagukban is elgondolkodtatók.⁹

Így például Romániában a versenyvizsgák a szűrők, és a versenyvizsgákat francia mintára szigorúan központilag szervezik. A felsőfokú továbbtanuláshoz is versenyvizsgán kell helyt állni és az első helyeket megszerezni, mert a főiskolai-egyetemi helyekre egy-egy korosztály mintegy 15 százaléka fér csak be. Ugyancsak versenyvizsga biztosítja a munkába lépést a szakmai felsőfokú tanulmányok végén. Minden vállalat, intézmény meghirdeti üresedő állásait az illető szakmai főiskolán, és az választhat közülük először, aki a versenyvizsgán a legjobb helyezést érte el.

A lengyel továbbtanulási és elhelyezkedési rendszer inkább az ösztöndíjakra alapoz. Aki a vállalatok, munkahelyek ösztöndíjával tanul, annak az állása a végzés után biztosítva van. A meghirdetett állások további részét egy tárcaközi munkaerő-irányító bizottság tartja fenn magának, amely segít a nála jelentkezőnek az elhelyezkedésben. A munkahelyek maradék egyharmada évről évre szabad megegyezés tárgya végzősök és munkaadók között. A kiközvetített állást a kezdő szakember három évig nem hagyhatja el.

Az NDK-ban a pályaeorientálás, a továbbtanulás és az elhelyezkedés jóval hosszabb, több évre terjedő szakasz, amelyben az adminisztratív irányítás tanácsadással és többszöri pályamódosítási lehetőséggel kapcsolódik össze. Az ötlépcsős pályaeorientációs szakasz a tízéves általános iskola 8. évfolyamán kezdődik. Folytatódik a 11—12. évfolyam megválasztásakor, majd pedig az egyetem vagy főiskola kiválasztásakor. Az NDK-ban hosszú éveken át krónikus munkaerőhiánnyal küzdöttek. Ez is oka annak, hogy a középfokú oktatás szelektivebb — ugyanakkor az érettségít nyújtó középiskolába jutás egyben biztosítéka is a felsőfokú oktatásba való bekerülésnek.

A hetvenes években számos tőkés országban is megkezdődött a munkaerő áramlásának előrejelzése és a befolyásolásra törekvés. Ennek legnagyobb hagyománya Svédországban volt, ahol az uralomra kerülő szociáldemokraták már a harmincas években — 1929—33-as gazdasági válság keserű tapasztalatai alapján, törekedve a teljes foglalkoztatásra — ki akarták dolgozni a központi munkaerő-tervezés rendszerét. Többszöri vita és módosítás mellett, időről időre bizonyos szakokon, egyes munkakörökben központi jellegű létszámgazdálkodás van. Így elsősorban a pedagógusi, orvosi, jogászai, valamint néhány műszaki pályán. Ez annyit jelent, hogy a főiskolai-egyetemi felvétel garantálja az elhelyezkedést vagy legalábbis az intézményes segítséget a megfelelő munkahelyre kerüléshez. A társadalomtudományi képzés viszont nyitott. Ez bizonyos szakokon felvételi vizsgát jelent, más szakokon azonban akár felvételi vizsga nélküli bekerülést is — nem jelent viszont biztosított elhelyezkedést.

Az NSZK-ban néhány év óta ugyancsak működik munkaerő-irányító tanácsadó szolgálat. Igénybevétele nem kötelező — nem is tud egyebet nyújtani, mint információkat. A szolgálat elsősorban arra törekszik, hogy a kevésbé tájékozott munkavállalókat és a kevésbé aktív munkaadókat közelebb hozza egymáshoz, megfeleltesse igényeiket. A közvetlen informáláson túl egyre inkább készítenek előrejelzéseket is. Ezek az előrejelzések — az általános gazdasági trendeken, valamint területi elemzéseken alapulva — igyekeznek előre tájékoztatni a fiatalokat a várható változásokról, a lehetőségekről, valamint az elérhető képzési kínálatokról.

Ami a képzési kínálatot illeti, a francia rendszer váltotta ki a legtöbb figyelmet, egyben a legtöbb belső feszültséget is. A hatvanas évek végén, a tömeges középiskolázás kialakulásával az egyetemek és más felsőoktatási intézmények mammutméretűekké duzzadtak. (Ez volt az egyik közvetlen oka az 1968-as párizsi diáklázadásnak.) Jelenleg ezeket a felsőoktatási intézményeket kisebbekre bontották fel. A párizsi egyetemből például tizenháromat alakítottak ki. Az egyetemek-

9. *Olajos Árpád* (szerk.): Felsőoktatás és munkaerő-tervezés. Felsőoktatási Kutató Központ, 1979.

nek, valamint egyes szakképzési intézményeknek — középiskoláknak is — körzeteik vannak; a körzethatár átlépése engedélyhez van kötve, amelyet csak hosszadalmas eljárással adnak meg. Ez lehetővé tette egy-egy körzetben a pontosabb képzési terveket. Ugyanakkor egyenlőtlenségeket állandósított, hiszen nincs minden körzet iskolákkal egyformán ellátva, vagyis bizonyos körzet számára jobbra csak egyik vagy másik képzési irány az ajánlott, adott. Így az „iskolaterkép”-kísérlet és intézkedés heves baloldali kritikákat váltott ki.

Az oktatás harmadik szakasza

E kööttségekkel együtt is a felsőoktatásba lépés a legtöbb tőkés országban azért könnyebb, mert több az egyetemi és főiskolai férőhely. Magyarországon egy-egy korosztály körülbelül 8—12 százaléka tanulhat tovább attól függően, hogy mi mindent számítunk a felsőoktatás körébe, és hogy mekkora a korosztály. Ez az arány más országokban eléri, sőt meg is haladja a 20—35 százalékot. Nemcsak a korábbi fejlődés eredményeiből adódik mindez — Magyarországon az első, majd a második világháború során elodázódtak, áthelyeződtek egyetemek —, hanem egyben az általánossá váló középiskolázásból is. A hatvanas és a hetvenes években azok az országok, amelyek a felsőoktatás tömegessé válását hangoztatták, fontos lépéseket is tettek ezért, valamint a rendszeres munkahelyi és állami továbbképzésért.¹⁰

Több skandináv országban például a felsőoktatásba kerülést három kritériumhoz kötik. Az egyik az életkor — azzal érvelve, hogy ha az egyik vagy másik szakon nincs elegendő férőhely, akkor sorba kell állni érte, s aki hosszabb ideje vár, legyen annak elsőbbsége. A másik kritérium a termelőmunkában eltöltött idő hossza. Itt az indok az, hogy a termelőmunkában szerzett tapasztalatok összekapcsolhatók a felsőoktatásban megszerzett ismeretekkel. A harmadik kritérium pedig a középfokú oktatásban megszerzett végzettség; jelenleg néhány országban arról vitáznak, miként számítsák be a szakmunkásvégzettséget is középiskolai záróvizsgának.

A felnőttoktatás kötelezően ajánlott rendszere szintén összekapcsolódik a felsőoktatással. Svédországban például bizonyos diplomával nemcsak a munkavállalási lehetőségek vannak biztosítva, hanem elő van írva az is, hogy periodikusan hány évenként kötelező megújítani a diplomát, ha valaki nem a szakmájában helyezkedik el. Ugyanez az általános végzettség bizonyos fajtáira is vonatkozik. Ha például öt éven keresztül nem használja fel az érettségi bizonyítványát, meg kell újítania az érettségi vizsgát.

E kiterjedt iskolázás hátterében a tanulmányi kölcsönök rendszere áll, amely a mi lakásépítési kölcsönformáinkra emlékeztet, és amely mindenkit megillet, aki főiskolai-egyetemi hallgató. Ez a kölcsönkonstrukció hozzájárul ahhoz, hogy — első sorban a skandináv országokban, másodsorban Hollandiában, részben az NSZK-ban is — az egyetemi-főiskolai oktatásból a fiatalok ne maradjanak ki anyagi problémák miatt. (Az utóbbi néhány évben mégis látványosan csökkent némely szak, illetve egyetem társadalmi elismertsége; sőt egyes években az egyetemi-főiskolai hallgatók összlétszáma is.)

10. Olajos Árpád (szerk.): i. m.

Elhelyezkedés

Az aktív keresők létszámát, foglalkozás és korcsoport szerinti összetételét Magyarországon (1980-as adatok alapján) a 11.4. táblázat mutatja be. A táblázat legnagyobb figyelmet érdemlő része témánk szempontjából az első oszlop, amely a 24 éves és fiatalabb korosztály adatait tartalmazza. Különösen érdekes a fiatal szakmunkások rendkívül magas aránya az aktív keresők körében (376 ezer). Az 1980-as adatfelvétel óta ez a szám nőtt; s a 11.5. táblázat tanúsága szerint a további években várhatóan még tovább növekszik. A munkaerő szakmai struktúrájában várhatóan a szakképzettség iránti igény fokozódását figyelhetjük meg mind a felső-, mind a középfokú végzettségűek szempontjából.¹¹

A következőkben a fiataloknak mégis fokozódó nehézségekkel és ellentmondásokkal kell majd szembenéznük, amikor kilépnek az életbe, és el akarnak helyezkedni. Mire alapozzuk ezt a pesszimista jóslatunkat?

11.4. táblázat

Az aktív keresők száma foglalkozások szerint és korcsoportonként (1980)

(Ezer fő)

| Foglalkozások, iskolai végzettségek | 24 éves és fiatalabb | 25—29 | 30—39 | 40—49 | 50—59 | 60 éves és idősebb | Összesen |
|---|-------------------------|-------|--------|--------|-------|-----------------------|----------|
| | | éves | | | | | |
| Szaktmunkás | 376,5 | 265,6 | 369,7 | 257,5 | 149,5 | 7,5 | 1426,3 |
| Betanított munkás | 229,2 | 168,4 | 327,9 | 377,5 | 275,4 | 19,3 | 1397,7 |
| Segédmunkás | 87,9 | 65,6 | 142,4 | 183,5 | 168,5 | 48,4 | 696,3 |
| Fizikai dolgozó együtt | 693,6 | 499,6 | 840,0 | 818,5 | 593,4 | 75,2 | 3520,3 |
| Érettséginnél alacsonyabb | 45,8 | 43,5 | 94,7 | 103,3 | 86,9 | 5,4 | 379,6 |
| Érettségizett | 132,0 | 131,0 | 257,3 | 155,0 | 85,3 | 4,2 | 764,8 |
| Érettséginnél magasabb | 32,1 | 76,5 | 145,0 | 87,6 | 56,2 | 6,7 | 404,1 |
| Szellemi dolgozó együtt | 209,9 | 251,0 | 497,0 | 345,9 | 228,4 | 16,3 | 1548,5 |
| Aktív kereső összesen | 903,5 | 750,6 | 1337,0 | 1164,4 | 821,8 | 91,5 | 5068,8 |

Forrás: KSH-adatok.

11. Olajos Árpád: Szakképzés és foglalkoztatás. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1978.

11.5. táblázat

A munkaerő szakmai struktúrájának várható változásai 1970—1985 között (Százalék)

| Szakmai csoportok | 1970 | 1980 | 1985 |
|--|------------------------|-------|-------|
| | évi létszám megoszlása | | |
| Műszaki szakemberek | 4,4 | 6,2 | 6,8 |
| Mezőgazdasági szakemberek | 1,6 | 1,6 | 1,7 |
| Gazdasági és ügyviteli szakemberek | 8,6 | 9,3 | 9,8 |
| Pedagógusok | 2,0 | 2,3 | 2,6 |
| Egészségügyi szakemberek | 1,9 | 3,3 | 3,6 |
| Jogászok | 0,3 | | |
| Egyéb (szociológusok, pszichológusok, művészek stb.) | 1,8 | 1,8 | 2,0 |
| Nem fizikai dolgozók együtt | 20,6 | 24,9 | 26,9 |
| Szakt munkások | 19,4 | 26,0 | 28,0 |
| Egyszerűbb fizikai munkát végzők | 60,0 | 49,1 | 45,1 |
| Fizikai dolgozók együtt | 79,4 | 75,1 | 73,1 |
| Összesen | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Forrás: KSH-adatok.

A munkaerőforrás bővülése

Az 1974—77 között született nagy létszámú korcsoport a nyolcvanas és kilencvenes évek fordulóján jelenik meg a munkaerőpiacon. Elsősorban ez a demográfiai eredetű többletmunkaerő-kínálat okozhat nehézségeket.

Mindjárt megjegyezzük, hogy az elhelyezkedési és munkavállalási igények mennyiségileg nem jelentkeznek majd egyszerre, mint az iskola iránti igények. Ennek az az egyszerű oka, hogy ezek a fiatalok nem egy időben lépnek ki az iskolarendszerekből. Bár többségük középfokú oktatásban fog részesülni, de tudjuk, hogy nem ugyanolyan fajtában. Mintegy felük hamarabb fog végezni, mert szakmunkásképző iskolába jár, míg a másik felük hosszabb ideig tanul gimnáziumban és szakközépiskolában. S ez mindjárt valamelyest széthúzza a mezőnyt. Továbbá jelentősen széthúzza a mezőnyt az is, hogy a teljes értékű középiskolát végzettek egy része nappalin továbbtanul a felsőoktatásban (a teljes korosztály kb. egytizede), így hát három-öt évvel később kíván munkát vállalni. Másfelől viszont 10—25 százalék lemorzsolódik a középfokú képzésből, s így már a nyolcvanas évek második felében megjelenhet mint munkát kereső. Közöttük az időbeli különbség az eredeti négy évről mintegy nyolc évre húzódik szét. Ennek ellenére még mindig erősen érezhető lesz, hogy a nyolcvanas és a kilencvenes évek fordulója körül sokkal több fiatal keres majd munkát, mint azelőtt és azután.

Egyelőre csak globálisan tudjuk megbecsülni, hogy jelent-e, s ha jelent, akkor mekkora feszültséget az ifjúsági munkaerőforrásnak ez az átmeneti kibővülése.

Egyes tervezési számítások szerint például az összes pótlólagos munkaerő-szükséglet, amely 1981—1986 között kerekén 760 ezer fő, 1986—1991 között 600, 1991—2000 között pedig 1 millió 400 ezer fő lesz.¹² (Ez a szükséglet részben az előre számított természetes fogyásból adódik, részben a háztartásban maradékból, gyermekgondozási segélyen stb. levőkből.) Ezzel szemben az összes pótlólagos munkaerő-fedezet, amely a nyolcvanas évek első felében 710 ezer főnek számítható, a nyolcvanas évek második felében is kerekén 710 ezer, a kilencvenes években pedig 1 millió 400 ezer fő körül várható. Egyetlen olyan időszak van tehát, amelyben az összes „fedezet” várhatóan meghaladja az összes „szükségletet”, s ez éppen a nyolcvanas évek második fele és az évtized fordulója. Még világosabb ez az összefüggés, ha csak az ifjúsági munkaerőforrást vesszük figyelembe: ebben az esetben a számítások szerint mintegy 680 ezer munkahelyre 700 ezer fiatal pályázik majd. Más számítás — amely másfajta népességprognózist vett figyelembe — még nagyobb eltérést jelez erre az időszakra: 630 ezer megüresedett munkahelyre kerekén 730 ezer fiatal pályázót.

Ezek természetesen csupán a tendencia ilyen vagy olyan számszerűsítései, és azt szolgálják, hogy a várható feszültség mértékét megbecsülhessük. Ezek a feszültségek rögtön elsimulnak, ha egy hosszabb távot a maga egészében nézünk (mondjuk, az előttünk álló másfél-két évtizedet). Ekkor ugyanis a különböző létszámú korcsoportok munkából ki- és belépése már nagyjából kiegyenlítheti egymást. Egy-egy rövidebb időszakban azonban az adatok alapján is úgy tűnik, hogy kisebb vagy éppen nagyobb feszültségeket okozhat. Különösen akkor, ha azt is beszámítjuk, hogy nemcsak a fiatalok keresnek maguknak munkát, hanem „egyéb fedezet” is: a háztartásból munkába lépők vagy a különböző társadalomjuttatási kedvezmények miatt átmenetileg otthon maradtak.

Hogy ennek is érzékeltessük a méreteit: a nyolcvanas évek első felében mintegy 70 ezer főről van szó. Az évtized második felében és fordulóján — ismét csak eltérő előrejelzések szerint — 10—80 ezer fő is lehet. Ennyi adódik tehát hozzá az előre meglehetősen pontosan számítható ifjúsági munkaerőforráshoz, nehezítve az első ízben munkába állók elhelyezkedését. Megjegyezzük, hogy zömében ez a 10—80 ezer fő is fiatalabb korcsoport, legalábbis negyven év alatti.

Egyes előrejelzések valamennyit — sajnos, nem túl sokat és semmiképpen sem elegendőt — mondanak arról, hogy milyen ágazatokban és ágakban, miként alakul majd a munkahelyek és a foglalkoztatottak száma. Nem árt röviden itt is áttekinteni a fő tendenciákat. Az egyik tendencia az ún. fizikai munkakörök számának, arányának csökkenése; bár maga a csökkenés nem olyan gyors, mint azt a tudományos-technikai forradalom bővületében élő egyes előrejelzések a hatvanas és hetvenes évtized fordulóján az ezredfordulóig várták.¹³ Kérdés, milyen mértékben csökken

12. OT-számítások. A szükséglet részben az előre számított természetes fogyásból adódik, részben a háztartásban maradékból, gyermekgondozási segélyen stb. levőkből.

13. Ma 29 százalék a szellemi dolgozók aránya; az ezredfordulóig az Országos Tervhivatal egyes számításai 35 százalékot jósolnak.

az adminisztratív munkakörök száma — az előrejelzések szerint ez a csökkenés, ha lassan is, folytatódhat, magunk azonban azt hisszük, hogy lassú növekedésnek leszünk ismét a tanúi. Más szellemi dolgozói területen viszont a legtöbb előrejelzés egybehangzóan növekedést vár; dinamikusabb növekedést a különböző igazgatási szférákban, mérsékeltet az oktatási, egészségügyi szolgáltatásokban. Nem világos a műszaki foglalkozások sorsa, elsősorban azért, mert itt a legnehezebb statisztikailag értékelhető különbségeket tenni a fizikai és szellemi munka közt.

1980-ban kerekén 1 millió 300 ezer fő végzett ipari tevékenységet a fizikai dolgozók közül. A hetvenes években arányuk emelkedett ugyan, de már egyre lassabban. A hetvenes évek új tendenciája az volt, hogy nem a közvetlen termék-előállításban dolgozók aránya nőtt, hanem a velük kapcsolatban álló kiegészítő, karbantartó, javító, szállító tevékenységeké. Tegyük föl, hogy ez így folytatódik: akkor az ipari tevékenységet végzők, de nem iparban dolgozók aránya nőni, az ipari ágazatban tevékenykedők aránya viszont csökkenni fog. Más szóval a hagyományos ipari termeléshez kötött elhelyezkedési lehetőségek nem bővülnek — mint korábban annyi éven át —, hanem szűkülnek.

Ellentmondásos az építőiparban foglalkoztatottak létszámváltozása is; az építőipari tevékenység az elmúlt tíz évben nőtt, de ugyanakkor növekedett az olyan építőipari tevékenység aránya is, amelyet nem ebben az ágazatban tartottak nyilván. Várható, hogy ez így folytatódik. Más szóval a hagyományos („zöld mezős”) építőipari nagyvállalatok talán csökkenni, vagy legalábbis nem nőnek. Ahol az elhelyezkedés javulhat, az a különféle kiegészítő építőipari tevékenység lenne.

A mezőgazdasági fizikai foglalkozásúak aránya a hetvenes évek folyamán erősen csökkent, viszont nőtt azoknak a száma, aránya, akik ott kiegészítő foglalkozást végeztek. Elsősorban arra lehet számítani, hogy nem a hagyományos mezőgazdasági tevékenységekben tudnak a fiatalok elhelyezkedni, hanem a mezőgazdasági kiegészítő tevékenységekben. Más területek (szállítás-hírközlés, szolgáltatás, anyagmozgatás stb.) közül elsősorban a kereskedelem bővült az elmúlt évtizedben, és még ma is rendszeres a munkaerőhiány. Minthogy itt több évtizedes lemaradást kell behoznunk — a bolthálózatban csakúgy, mint különféle szervizekben, márkaboltokban és specializált szaküzletekben stb. —, joggal gondolhatjuk, hogy ez a terület például felvevője lesz a nagyobb létszámú fiatal korcsoportnak.

A munkaerő-szükségleti előrejelzések visszatérő vonása, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkezőknek és munkahelyeiknek a számát általában nagyjából azonosnak mutatják be. (Csak kisebb arányú eltérésekről lehet esetleg szó, amely rendszerint nem éri el a tíz százalékot.) Ennek nagyon egyszerű a magyarázata. Egyrészt a felvételi keretszámok globálisan úgy vannak meghatározva, hogy a diplomások körében számottevő munkanélküliség semmiképp se alakulhasson ki. Másrészt itt aránylag azért könnyű előreszámolni, mert az egyes foglalkozások pályautja meglehetősen biztonsággal látható előre: mikor lépnek oda be, illetve mikor mehetnek nyugdíjba onnét. Harmadszor, itt viszonylag kis létszámokról van csak szó, ha más

képzettségi csoportokkal, illetve más típusú munkahelyekkel hasonlítjuk össze. Mégis, részben az elhelyezkedési nehézségek, részben a munkaerőhiány itt is újratermelődik, megtermelve a maga társadalmi feszültségeit. (Pedagógushíány, képesítés nélküliek az oktatásügyben, a közigazgatásban stb., illetve az egyes értelmiségi pályákon való elhelyezkedés nehézségei, máshol — elsősorban a műszaki pályákon — a már-már krónikussá váló alulfoglalkoztatottság.)

Mindez arra utal, hogy a felsőfokú végzettségűek viszonylagos elhelyezkedési biztonságára is csak globálisan számíthatunk. Könnyen lehet — épp az elmondott területeken, a már meglevő feszültségek mintájára —, hogy a fiatal értelmiségiek elhelyezkedési nehézségei is növekedni fognak. Ezt most még annyira sem tudjuk számszerűsíteni, mint egyéb foglalkozásokét. De ha feltételezzük e pályák szerepét a társadalmi mobilitásban, akkor feltételezhetjük az irántuk megnyilvánuló érdeklődést is (bár csökkenő mértékben). Ebből könnyű előre jelezni, hogy a nagyjából azonos mennyiségű álláshelyre átmenetileg növekvő számú jelentkező pályázik majd. Tehát ebben a körben is kialakulhatnak elhelyezkedési gondok, feszültségek.

Területi feszültségek

A területi feszültségek a fiatalok lakóhelyének, jelenlegi képzési helyének és lehetséges munkábaállási helyének földrajzi különbözőségéből erednek. Pontosabban abból a körülményből, hogy a lakóhely, a kívánatos munkahely és az iskola nemcsak hogy nem fekszik egy helyen — azonos településen vagy településegységben —, hanem köztük a közlekedés is nehezen oldható meg. Ezt a helyzetet, mint ismeretes, részben az iskolahálózat fejlesztése, részben pedig az ipartelepítési politika váltotta ki. A jelenlegi körülmények a hetvenes évek folyamán alakultak ki, illetve állandósultak. Összefoglalóan: a területi feszültséget a település- és területfejlesztés egyik legfontosabb problémájaként kell kezelnünk.

Az 1980-as népszámlálás megyei adatai szerint a 0—29 éves fiatalok a lakosság 38—50 százalékát alkotják, területileg jellegzetes eltérésekkel. (Lásd a 11.2. ábrát!) Az ország délkeleti mezőgazdasági megyéiben és Budapesten arányuk mélyen az országos átlag alatt alakult ki. Ezzel szemben az északkeleti megyékben, elsősorban Szabolcs-Szatmárban az ott élő népességnek kereken a fele harminc éven aluliakból áll (de hasonlóan magas az arány például Fejér megyében is). Az iparilag legfejlettebb észak-dunántúli megyékben a fiatalok aránya valamivel az átlag fölött van (44—47 százalék), a Dunántúl déli felében pedig valamivel az átlag alatt (43—44 százalék). Különösen elgondolkodtató a hagyományok tartós továbbélése ezeken a területeken. Az ország mai északkeleti sarka már több mint egy évszázada népességkibocsátó területnek számított a történeti Magyarországon is; a dél-alföldi körzetek pedig nemcsak a születésszámban, hanem más demográfiai magatartásaikban is eltérő helyet foglaltak el (öngyilkosság).

A jövőre nézve mindebből előre látható, hogy a fiatal többletmunkaerő elsősorban az északkeleti megyékben, részben pedig a Dunántúl középső térségében jelentkezik

majd. Már ennek alapján is lehetséges néhány területi feszültséget előre jelezni, elsősorban azokban a zömmel mezőgazdasági jellegű térségekben, amelyekben, mint mondtunk, a közvetlenül mezőgazdasági termeléssel kapcsolatos munkahelyek száma várhatóan csökkenni fog. (Egy, a nyolcvanas évek elejére készített jelzés szerint például Baranya megyében kilenc, Hajdú-Bihar megyében hét százalékos munkaerőtúlkínálat alakult ki; ugyanakkor a fővárosra vonatkozólag jelezték a legnagyobb munkaerőhiányt, kereken 17 százalékot.)

Az elhelyezkedési lehetőségek területi megoszlása, mint közismert, korántsem illeszkedik a fiatal népesség így kialakuló területi különbségeihez. Az előrejelzésekből eddig is egyértelmű volt, hogy mindenekelőtt a nehéziparral rendelkező térségek igényeltek egyre több munkaerőt. Ugyanakkor az is világos, hogy leginkább a fővároshoz vagy egyes iparvidékekhez legközelebb eső térségek lakosai mentek el közvetlen lakókörzetükből egy távolabbi munkahelyre. Így alakulhatott ki, hogy például Komárom, Nógrád, Pest megyében — ahol pedig a népesség korszerkezete nem indokolta volna — a nyolcvanas évek elején is három-öt százalékos munkaerőhiány alakult ki.

A munkavállalás és elhelyezkedés szempontjából már most is, később pedig egyre inkább azok a fiatalok kerülhetnek hátrányba, akiknek a lakóhelyén és térségében nincs megfelelő munkahelyválaszték. Egy korábbi kutatásunkban¹⁴ kísérletet tettünk az ilyen térségek körülhatárolására (11.6. táblázat). A hetvenes évek második felének, valamint az évtized fordulójának adatai alapján azt találtuk, hogy leginkább hátrányos helyzetben a Hajdúság egyes térségei, Borsod-Abaúj-Zemplén aprófalvas térségei, az egykori Sárköz, a főváros ún. külső gyűrűjébe tartozó bizonyos települések és Délnyugat-Dunántúl néhány határmenti térsége voltak. E területeken ugyanis mindössze hat-nyolc-féle választék állott a pályaválasztók és munkába állók rendelkezésére, míg az ország legnagyobb részében csaknem tizenöt-féle munkahely közül választhattak. Bár egy céltudatos területfejlesztési politika az ilyen kirívó egyenlőtlenségeket viszonylag rövidebb távon is mérsékelheti, az alapvető területi különbségek orvoslásához az előttünk álló egy-másfél évtized sem biztos, hogy elegendő. Ezért az említett térségekben növekvő elhelyezkedési nehézségek várhatók.

A földrajzi, telepítési és közlekedési problémákat súlyosbítja, hogy az oktatás és szakképzés intézményhálózata csak nehézkesen vagy sehogyan sem képes igazodni a fiatalság területi elosztásához és a gazdálkodó szervezetek telephelyhálózatához. Az ország városias térségeiben — ami nagyjából Magyarország területének mintegy harmadát jelenti —, főként a Dunántúl legfejlettebb és zaknyugati régiójában, illetve a többi nagyváros vonzáskörzetében az oktatási és szakképzési intézmények jelenlegi teljes választéka megtalálható (gimnázium, szakközépiskolák és szakmunkásképzés). Kirívóan rossz helyzetben vannak azonban mind az aprófalvas, mind a nagyfalvas

14. Kozma Tamás és munkatársai: A középfokú intézményhálózat területi iskolázottsága. (Kézirat.) MTA Pedagógiai Kutató Csoport. Oktatókutató Intézet, 1982.

11.6. táblázat

A gazdálkodó szervezetek a városi térségekben

| Gazdálkodó szervezetek száma a térségben | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 6—8 | 9—13 | 14—16 | 17—19 | |
| encsi hajdúnánási lenti püspökladányi ráckevei sárbogárdi siklósi tiszafüredi | ajkai balassagyarmati berettyóújfalusi bonyhádi Budapest külső kerületek ceglédi csornai dombóvári dunaújvárosi gödöllői gyöngyösi gyulai hatvani hevesi jászberényi kalocsai karcagi keszthelyi kiskőrösi kiskunfélegyházi kiskunhalasi kisvárdai komáromi körmenyi kunszentmiklósi leninvárosi makói | marcali mátészalkai mezőkovácsházi mezőkövesdi mezőtúri mohácsi monori móri mosonmagyaróvári nagyatádi nagykátai nyírbátori ózdai paksi pápai sárvári sátoraljaújhelyi siófoki szeghalmi szentesi szerencsi szigetvári tamási tapolcai tatai váci várpalotai | bajai budapesti agglomeráció csongrádi esztergomi hódmezővásárhelyi kaposvári kazincbarcikai kecskeméti oroszházi soproni szekszárdi | békéscsabai budapesti debreceni egri győri miskolci nagykanizsai nyíregyházi pécsi salgótarjáni szegedi székesfehérvári szolnoki szombathelyi tatabányai veszprémi zalaegerszegi |

Forrás: Ritoók Pálné: Elemzések a szakmai nevelés távlati fejlesztési koncepciójának megvalósíthatóságáról. Iskolakutatás 46. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1979.

térsegekben lakók, akik sok esetben vidékük központjába is hiába utaznak, hogy szakképzési vagy középiskolai választékot találjanak. Jellegetes a helyzet azokban az egyoldalúan iparosított térségekben is, ahol egy vagy néhány nagyvállalat foglalkoztatja a lakosság jelentős hányadát. Itt ugyanis egyoldalú szakképzési kínálatot találnak az ott lakók, ami elvileg felkészítené őket a közvetlen munkavállalásra — a nagyvállalatoknak is ez volna az érdekük —, viszont csak csekély lehetőséget találnak arra, hogy felsőfokú továbbtanulásra vagy más pályák választására felkészüljenek. Ily módon ezekben a térségekben nem a munkahelyek hiánya vagy a szegényes képzési kínálat akadályozza a fiatalokat, hanem a továbbtanulási lehetőségek rendkívüli szűkösége. Ez a három, hátrányt okozó tényező — a fiatalok viszonylag magas aránya, az egyoldalú vagy hiányos munkahelyválaszték és a képzési kínálat szűkösége — tanulságosan fonódik össze egy-egy megye fejlődésében, és eredményez egymástól jellegzetesen eltérő fejlesztéspolitikákat már ma is.

Példaként Komárom megyére utalunk.¹⁵ A megye ún. urbanizációs tengelye — az Esztergom—Dorog—Tokod vonaltól a Duna partján sorakozó iparosított falvakig (Szöny, Látatlan, Nyerges-újfalu, Almásfüzitő) — statisztikai adatait tekintve egyértelműen a megye legkedvezőbb térsége. Az 1980-as adatok szerint viszonylag kedvező kommunális ellátottsági szint, jelentős ipari munkahelykínálat, fejlett infrastruktúra jellemzi. Társadalmi mutatói is kedvezők: népességének korszerkezete fiatalos, ugyanakkor lakossága relatíve magasan iskolázott és képzett. Ezek az objektív és szubjektív adottságok arra engednek következtetni, hogy a fejlesztéspolitikának ebben az urbanizációs tengelyben sikerült a képzés és a foglalkoztatás olyan egyensúlyát megteremteni, aminek eredményeképp az itt élő népesség stabilizálódik, sőt vonzást gyakorol a megye (és további területek) lakosságára.

Ezzel a várakozással szemben mégis azt találtuk, hogy az urbanizációs tengely lakossága között jelentős és növekvő mértékű az elvándorlás. A vonatkozó döntések részletes elemzése során kiderült, hogy a megyei vezetés az elmúlt két évtizedben — többek közt a megye gazdasági szerkezetére, valamint társadalompolitikai megfontolásokra hivatkozva — egyoldalúan a szakmai képzést fejlesztette. Ennek megfelelően a szakmunkásképzés és a szakközépiskolai hálózat tekintetében a megye különböző körzetei viszonylag jól ellátottak; de tulajdonképpen csak egy felsőfokú továbbtanulásra sikerrel felkészítő gimnáziuma van. Mindez növekvő feszültséget eredményezett az ifjúság továbbtanulási szándékai, munkavállalási lehetőségei és a meglevő intézményhálózat között; ennek eredménye (egyéb intézkedésekkel, pl. a bányászat átmeneti leállításával, majd újra megindításával egybefonódva) a növekvő mértékű elvándorlás.

Ez az eset a területi különbségek szerepét jelzi a továbbtanulási és elhelyezkedési törekvésekben. Lakóhely, továbbtanulás és munkavállalás a jövőben is csak az esetek kisebb részében fog majd egybeesni; és ez a meg nem felelés várhatóan növekvő feszültségeket okoz a fiatal munkavállalók továbbtanulási és elhelyezkedési törekvéseiben még ott is, ahol globálisan a munkaadói és a munkavállalói igények összeegyeztethetőknek látszanak.

15. *Benedek András—Forray R. Katalin—Kozma Tamás*: A társadalmi-gazdasági feltételrendszer településstrukturális különbségei és az oktatás. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások 78.) Oktatáskutató Intézet, 1983.

A munkáltatói magatartás változásai

A legkevesebbet bizonyára a vállalatok magatartásának várható változásairól tudunk. Ha azonban — mint feltételezzük — a vállalatok munkaerővel szembeni magatartásában a következő évtizedben fordulat következik be, az minden bizonnyal növeli a fiatalság elhelyezkedési nehézségeit. A gazdálkodó szervezetek magatartását egyelőre azonban az jellemzi, hogy mindenféle eszközzel munkaerőhöz kívánnak jutni.

Egy statisztikai vizsgálat szerint a nyolcvanas évek elején az ipar 1,3, az építőipar 1,9, a mező- és erdőgazdálkodás 2,3, a közlekedés és hírközlés 2,1, a kereskedelem 1,8, a vízgazdálkodás 2,1, a személyi és gazdasági szolgáltatás pedig 2,8 százalékos munkaerő-bővítést tervezett az előző évhez viszonyítva. Ezzel szemben terveiket nemhogy teljesíteni nem sikerült, hanem az iparhöz négy, az építőiparnak meg egyenesen hat százalékos munkaerő-csökkenéssel kellett megoldani a feladatait.¹⁶

A hetvenes évek második felében bővült a mezőgazdasági tevékenység. A legtöbb ágazatban nőtt az ipari és az építőipari tevékenységek aránya, ami szintén többlet-munkaerőt igényelt. Javult az infrastrukturális ágazatok bérezése, ezzel vonzóbbá váltak a jobb minőségű munkaerő számára. Ha a mezőgazdaságban vagy az infrastrukturális ágazaton belüli tevékenység, munkahely a lakóhely közelében volt, akkor az ingázóknak is érdemes volt otthagyni ipari munkahelyüket, és visszatérni lakóhelyi körzetükbe. Mindez növelte az ipari munkahelyek munkaerőhiányát.

A munkaerő megszerzésével kapcsolatos eddigi vállalati magatartásokat azonban lényegében az alapozta meg, hogy a teljes foglalkoztatottság biztosításához folyamatosan bizonyos munkahelyi túlkínálatra volt szükség. Ellenkező esetben az, aki utoljára kíván munkahelyet változtatni, a személycserék egy láncolatában, már nem jutna munkához. Ez a kétségtelenül helyes társadalompolitikai törekvés olyan vállalati szabályozásokat léptetett, illetve hagyott érvényben, amelyek folytán a gazdálkodó szervezetek nem a meglévő munkaerő jó kihasználásában, hanem a munkaerő-többlet megszerzésében váltak érdekeltté. Különös ellentmondás — mint arra több vizsgálat felhívta a figyelmet —, hogy sok vállalat inkább a munkaerő megszerzésében, mint megtartásában és foglalkoztatásában érdekelt. Az ilyen vállalati magatartásnak több magyarázata is lehetséges (alacsony fizetések, bér-gazdálkodás stb.). Feltételezzük, hogy a vállalati létszámtervezés egyúttal érdekérvényesítési eszköz is: vele a vállalat vezetősége kifejezésre juttathatja, hogy átmeneti megtorpanások közt is hisz a jövőjében, és további erőforrásokat igényel egy távolibb fejlesztéshez.

A nyolcvanas évtizedre azonban — mindenekelőtt a gazdasági környezetben bekövetkezett változások miatt — egy új vállalati magatartás körvonalai is kirajzolódnak. Azok a tevékenységek, amelyek — a legkülönbözőbb ágazatokban — az ipari és az építőipari foglalkoztatást megnövelték, mára kimerülőben vannak; a tervező szervek úgy vélik, hogy nagyjából a folyó öt éves tervben ezek a fejlesztési

16. A Munkaügyi Információs Központ vizsgálata.

lehetőségek bezárulnak. A mezőgazdasági üzemeknek ipari profiljuk bővítéséhez nincs már annyi fejlesztési eszközük, mint a hetvenes években. Megváltoztatja a vállalati magatartást az a jelenség is, hogy mindeddig főként szakképzett férfiakat sikerült megnyerni az ipari ágazatból, a jövőben viszont várhatóan növekszik a női munkaerő, ami az egyik ágazatból a másikba átáramoltatható. A női munkaerő hagyományosan alacsonyabb szakmai képzettségű, jobban felszerelt munkahelyeket igényel. Mindenesetre: a hetvenes évekre jellemző nagy méretű átáramlás az ipari ágazatból a mezőgazdasági ágazatba a nyolcvanas évek elejére lelassult, és az évtized végére várhatóan meg is áll.

Ez természetesen csak egy az új vállalati magatartást kialakító tényezők közül. Azok a szabályozók, amelyek szigorúbb gazdasági környezetet teremtenek a vállalatoknak, ma még nem éreztetik mindenütt eléggé a hatásukat; feltehető azonban, hogy a következő években vagy fognak hatni, vagy tovább szigorítják őket. Mindenképp: a meglevő munkaerővel való hatékonyabb gazdálkodás a nyolcvanas és a kilencvenes évek fordulójára minden bizonnyal bekövetkezik. S ez a fordulat bizonyára megváltoztatja a jelenlegi munkaerőpiacot.

A mai munkaerőpiac, mint mondtuk, az eladók, a munkavállalók piaca. Ezt lehetővé teszi egyrészt a vállalatok extenzív fejlesztéshez szokott magatartása, másrészt a még mindig nem túl szigorú létszámszabályozás és egyes bérgazdálkodási feltételek, illetve a teljes foglalkoztatottság tág értelmezése. Ha a jelzett változások bekövetkeznek, a munkaerőpiac át fog alakulni a munkaadók piacává; azaz olyan körülmények teremthetnek, amelyek közt a meglevő munkahelyek felértékelődnek, és az elhelyezkedési, munkába állási nehézségek növekszenek. Minthogy ez a folyamat időben várhatóan egybeesik majd azzal a demográfiai hullámmal, amely mint korábban bemutattuk, számszerűen bővíteni fogja az ifjúsági munkaerőforrást, könnyű belátni, hogy az elhelyezkedés nehézségei és feszültségei megnövekszenek.

Nem is beszéltünk azonban arról a változásról, amely a vállalati magatartásban akkor következne be, ha a szocialista nagyvállalatok és az egyéni vagy szövetkezeti kisvállalkozások együttműködését sikerül a reformgondolások szerint¹⁷ valóban általánosan elterjeszteni. Ebben az esetben ugyanis a vállalat nem a létszám növelésével kívánna megoldani kiegészítő, karbantartó, szolgáltató vagy melléktevékenységeit, hanem kisvállalkozásokkal együttműködésben. Egy ilyen széles körű átalakulás nyomán — amelynek a lehetőségét nem zárjuk ki, bár a valószínűségét még kicsinek tartjuk — a jelenlegi munkaerőpiac a maga teljességében „összeomlana”. Képzettségünk és szakismereteink robbanásszerű gyorsasággal le- és átértékelődnének annak a függvényében, ahogyan őket egy új vállalkozói magatartással értékesíteni tudnánk vagy sem. Ennek során a hagyományos szakmák egész sora válna fölöslegessé. Egy ilyen változás olyan vállalati magatartásokat eredményezne, amelyeket ma még nem tudunk kiszámítani.

17. Ezek az elgondolások szép számmal olvashatók többek közt a Vélemények—viták a magyar gazdaságirányításról című kiadvány II. kötetében (Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1983.).

De maradjunk egyelőre az előre látható realitások talaján. A szűkülő elhelyezkedési lehetőség — ami, mint említettük, elsősorban a változó vállalati magatartásokból következik — már ma is igényel központi megelőző intézkedéseket. Így például a munkaidőalap csökkentését és a munkaerő átcsoportosításának szervezett formáit. A jövőben újra kell értékelni a teljes foglalkoztatás fogalmát, csökkentve a felajánlott munkahely és a képzettségét kongruenciáját, és növelve azt a távolságot, amelyet a lakóhelytől a munkahelyig a munkavállalónak meg kell tennie, ha munkához kíván jutni. Bármennyire elkerülhetetlen, sőt kívánatos is mindez gazdaságunk strukturális átalakulásához, nem tagadhatjuk, hogy növelni fogják az elhelyezkedési nehézségeket és a foglalkoztatási feszültségeket, mégpedig elsősorban az első munkahelyet választó fiatalok esetében.

Érdekegyeztetés — bürokratikus és piaci mechanizmusok

A munkaügyi igazgatás jelenlegi rendszerében a szakigazgatási szerv — elsősorban a megyei tanácsé — áll a munkaadó és a munkavállaló közé, és kíséri meg érdekeik egyeztetését. A gazdálkodó egységek munkaerőigényeit ezek a szervek összegezik, azután pedig területileg, ágazatilag és országosan is egyeztetik a képzésért felelős szakigazgatási szervekkel. Nem kétséges, hogy ennek a mechanizmusnak egy extenzív gazdaságfejlesztési szakaszban megvolt a maga jól körülhatárolt szerepe. Az sem kétséges, hogy bizonyos igazgatási eljárások megkönnyíthetik a helyenként és időnként jelentkező elhelyezkedési nehézségeket (a krónikusan jelentkező munkaerőhiányt viszont kevésbé sikerült enyhíteniük). De mint minden bürokratikus jellegű egyeztetésnek, ennek is sajátos önmozgása van. A továbbtanulási szándékok és az elhelyezkedési lehetőségek néhány nehézsége feltételezhetően épp ebből adódik.

A gazdálkodó szervezetek ugyanis — a bürokratikus egyeztetés céljaira — munkaerő-szükségleteiket következetesen „felültervezik”; magyarán mindig több munkaerőre jelentenek be igényt a tényleges, mint amennyire valóban szükségük van.¹⁸ A munkaügyi igazgatás a termelési érdekeket kell képviselje az oktatásügyi szakigazgatással szemben; míg a végzett fiatalok érdekeit is képviselnie kell, esetleg éppen a termelőszervezetek bejelentett igényeivel szemben. Eközben a munkaügyi szakigazgatásnak kialakultak a saját érdektörékvései is. Ez a szakigazgatás az állami és pártvezetés felé lényegében azért felel, hogy számottevő elhelyezkedési, munkavállalási gondok lehetőleg egyetlen ágazatban és egyetlen területen se legyenek.

Az utóbbi néhány év legfontosabb vonatkozó dokumentumaiból mindez újra meg újra kiviláglik. Egy időben párhuzamosan készültek a szakigazgatási szerveknek azok az előterjesztései, amelyek a munkaerőforrás fokozatos szűkülésére figyelmeztetik az illetékes szerveket, és azok az elemzések, amelyek a fiatalok elhelyezkedésének várható nehézségeire hívják fel a figyelmet. Külön érdekessége ennek a szak-

18. Darvas Péter: Vállalati stratégiák és a szakképzés tervezése. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások 78.) Oktatókutatató Intézet, 1983.

igazgatási érdekközvetítő tevékenységnek, hogy az újra meg újra jelzett feszültségek esetenként „maguktól” is megoldódtak, amennyiben — így szoktak fogalmazni — a gazdálkodó szervezetek „rugalmasabb magatartást” tanúsítottak a tényleges alkalmazáskor, mint az előzetes tervezés során (és persze realistábbá válnak a fiatalok is, amikor végleg munkába kell lépniük).

Mindéből arra következtetünk, hogy a munkaadói és munkavállalói érdekek bürokratikus jellegű közvetítése és egyeztetése mögött a valóságban másfajta érdekkompromisszumok is jelen vannak a vállalatok és a munkavállalók között. Ezek pedig rugalmasabban veszik figyelembe a munkaerő-kínálatot, illetve realistábban a tényleges keresletet, az elhelyezkedési lehetőségeket. Mint minden érdekegyeztetés során, itt is nyilván számos egyéb érdekvényesítő stratégiát alkalmaz a munkaadó és a munkavállaló is, hogy eredeti céljait jobban érvényesíthesse. Csakhogy ezek a mozgások — a szakigazgatás szemszögéből nézve — egyelőre spontánok, kiszámíthatatlanok, sőt sokszor egyenesen nem kívánatosak (amennyiben akadályozzák a megbízhatóbb tervezést).

Úgy gondoljuk, hogy a munkaerő kereslete és kínálata között jelzett feszültségek oldhatóbbak lennének a jövőben, ha a kereslet és kínálat közvetítését nagyobb mértékben rábízánk egy ténylegesen működő munkaerőpiacra, és csak kisebb mértékben támaszkodnánk a bürokratikus jellegű irányításra. S ha manapság sokan táplálnak illúziókat a munkaerőpiacsal szemben, ez is jórészt abból adódik, hogy nem ismerjük eléggé a működését. Főképp azért nem, mert — legalábbis a fiatal munkavállalók esetében — az igazgatás árnyékában, s ebből is következőleg kiszámíthatatlanul működik.

Hozzáteesszük, hogy a mégannyira gazdasági természetű törekvések — mint a munkahely, illetve más oldalról a munkaerő megszerzése — egyben politikai jellegűek is. S mint minden politikai érdekvényesítésnek, ennek is kívánatos megteremtteni az „arénáját” nem utolsósorban azért, hogy ellenőrizhető legyen, hogy a nem kívánatos manipulációkat minél nagyobb mértékben kizárhassuk. Ebben az értelemben a munkaadók és munkavállalók közti alkufolyamatoknak is meg kellene teremteni a maguk érdekképviselési fórumait, ami nemcsak része a szocialista demokrácia soron következő kiszélesítésének, hanem egyik alapkérdése is.

12

Az iskolarendszer irányítása

Az oktatásügyi szervezelméletek az irányítás problémáján belül általában azoknak a szervezeti mechanizmusoknak az ismertetésével foglalkoznak, amelyek az iskolarendszer folyamatos, állandó és megbízható működését biztosítják. Igazgatási viszonyaink között ez a mechanizmus szorosan összeépült a közigazgatás egyéb területeivel. Így hát érthető, hogy voltaképp ágazati irányításelméleti problémát látnak az iskolarendszer irányításában. Vagyis ismertetik, értékelik és megújításra javasolják a művelődési szakigazgatás érvényes rendszerét.¹

Az oktatásügyi szervezelmélet azonban nemcsak azzal járul hozzá az irányítás kérdéséhez, hogy az államigazgatás megújításával kapcsolatos szakmai részfeladatokat ismerteti. Fel kell tárnunk annak a társadalmi tevékenységterületnek a specifikumait is, amelyet a szakigazgatás irányít.² Ez a terület a mi esetünkben — mint többször is visszatértünk rá — nem pusztán az iskolai intézmények egyfajta rendszere, hanem a társadalmi tanulás folyamata.

Az iskolai intézményrendszernek vannak olyan hagyományos mechanizmusai, amelyekkel megpróbálja a keretei között folyó tanulási tevékenységeket szabályozni. Tulajdonképpen azonban nem a tanulási tevékenységet szabályozzuk velük — nem azoknak a tevékenységét, akik tanulnak, akiket az intézményrendszer kiszolgál —, hanem azokét, akik az intézményrendszerhez tartoznak, akik annak az alkalmazottai. A működés szabályozásának eszközei és mechanizmusai nem egy társadalmi folyamatot szabályoznak, hanem az intézményes szakmai tevékenységeket. Hogyan lehetséges a tanulást mint társadalmi folyamatot irányítani a rendelkezésre álló bürokratikus szervezetrendszerben? Milyen érdekeket sértenek ezek a kísérletek? Ezekre a kérdésekre keressük a választ a következő alfejezetben.

1. Kiss Gyula: Köznevelési irányítás a szocialista államigazgatásban. OM Vezetőképző Intézet Tanulmányai, 1976/5.; Szamel Lajos: Az oktatásirányítás államigazgatási jogi eszközrendszere. OM Vezetőképző Intézet Kutatásai, 1979/4.; Verebély Imre: A köznevelési igazgatás központi irányítása. MTA Állam- és Jogtudományi Intézet, 1978.

2. Szentpéteri István: Bevezetés a szervezés elméletébe. Szeged, József Attila Tudományegyetem, 1974. 168. o.

Az igazgatási rendszer

Szakigazgatás

A szakigazgatás működését empirikusan tanulmányozhatjuk az adminisztráción keresztül. Az ügyiratforgalmi vizsgálata a hivatali szervezetek megismerésének hagyományos útja, eszköze. Néhány év óta az iskolarendszer igazgatásának analízisében is felhasználjuk. A konkrét vizsgálatok — amelyekre a továbbiakban utalunk — a működés szabályozásának sajátos, jól körülhatárolható torzulásaira is utalnak.³

Az ügyiratok mennyiségi elemzése rámutatott arra, hogy az iskolarendszer szabályozása szorosan összefonódik a helyi (megyei) szakigazgatási szervvel. Ezt a tényt már az imént említettük. Egyúttal erős tendenciákat találhatunk az iskolarendszer és társadalmi környezetének kapcsolatára. Ezeket a tendenciákat azonban a szakigazgatás nem támogatja. Az elemzések tükrében sokkal inkább azt állapíthatjuk meg, hogy a szakigazgatás — amelynek az a célja, hogy az iskolák működését bürokratikus eszközökkel fenntartsa, szabályozza — akadályozza, mintegy felszámolja az iskolarendszer nyitásait a helyi társadalom irányában.

Az ügyiratok mennyiségi elemzése továbbá jól megmutatta, miként változtak az iskolarendszer külső, adminisztratív kötöttségei. Egy húsz évre visszatekintő elemzés szerint az iskolarendszerben áramló írásos információk száma, aránya az ötvenes évek, valamint a hetvenes évek elején volt a legmagasabb, a hatvanas években — különösen a közepén — pedig aránylag kevés.⁴

Nem érdektelen egybevetni azonban az információk milyenségét sem ezzel a mennyiségi képpel. Alapvető különbséget találunk ugyanis ebből a szempontból az ötvenes évek, valamint a hetvenes évek eleje között. Míg az ötvenes évek információdömpingjét az iskolába beérkező utasítások okozták, addig a hetvenes évek elejének nagy adminisztrációs hullámát a kilépő ügyiratok nagy száma idézte elő. Nem alaptalan mindezt a tanácsirányítás decentralizációjával kapcsolatba hozni.⁵

A tanácsigazgatás számára ez a megállapítás elmarasztalónak tűnhet. Pedig csak azzal a ténnyel van összefüggésben, hogy a közigazgatással szorosan egybeszervezett szakigazgatás a hetvenes évek elején — a tanácsi decentralizáció következményeként is — feltűnően diszfunkcionális lett. Azok az ellenőrző vizsgálatok, amelyeket az illetékes hatóság az ügyiratforgalom e jelenségeinek megállapítása után tett, nemhogy nem cáfolták, hanem még nagyobbnak is mutatták az ügyiratforgalom növekedését vidéki irányítási körülmények között.

3. Kozma Tamás: Az iskola közönségkapcsolatai. Iskolakutatás 9. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1974.; Forray R. Katalin—Hegedüs T. András: Vizsgálatok az iskolai adminisztráció köréből. Iskolakutatás 21. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1977.

4. Csepeli György—Hegedüs T. András—Kozma Tamás: Az oktatásügyi szervezeten kutatás lehetőségei. I. m., 55—90. o.

5. Kozma Tamás: Miért nő az iskolai adminisztráció? Köznevelés, 1975/21. Az idézetek Forray R. Katalin—Hegedüs T. András említett művéből származnak.

A működést szabályozó ügyiratforgalom éves bontásban is jellegzetesen alakul. Egyfelől az iskolai munka ritmusához igazodik, s ennek megfelelően a tanév elején és végén sűrűsödik. Másfelől szorosan kapcsolódik a pénzügyi év ritmusához is, hiszen az információk az államigazgatás szerveitől lépnek ki vagy be. Emiatt képződik a második csúcs a működés szabályozásában, ez pedig nagyjából az év eleje, illetve a naptári év vége.

„A párttitkár 1973 óta iktat önállóan. 1973-ban összesen 34 ügyiratot, 1975-ben 52 ügyiratot iktatott. A beérkezett iratok száma mindkét évben magasabb volt az elküldötteknél. A bejövő iratok különböző információkat, az általa küldöttek az MSZMP kerületi Bizottsága számára írott jelentéseket tartalmazták. A szakszervezeti bizalmi 1975-ben 22 iratot küldött a kerületi megbízottnak. Ezek között munkaterv, jelentések, statisztika és a havi tagdíjelszámolás szerepel. — A gyermekvédelmi felelős a nevelési tanácsadóval és a kerületi gyámügyi hatóságokkal van kapcsolatban. Számszerű adatokat az ügyiratforgalomról nem kaptunk. Az úttörőcsapat-vezető a Magyar Úttörők Szövetsége kerületi tanácsával van szoros kapcsolatban. Az elmúlt évben 54 iratot küldött, éves és havi terveket, a rendezvények forgatókönyvét, jelentéseket. Harminckettő, többségében információt tartalmazó ügyiratot kapott. Ezekben a számokban nincs benne az úttörőcsapat gazdasági ügyeivel kapcsolatos ügyiratforgalom, amit az iskola gondnoka társadalmi munkában lát el.”

Az ügyiratforgalom alakulása láttán úgy tűnik, mintha a szakigazgatás csillapíthatatlan információéhségben szenvedne. És valóban: ahhoz, hogy minél pontosabban lehessen szabályozni kívülről és felülről az iskolák működését, elvileg valamennyi részletdöntésről információ szükséges. Gyakorlatilag persze nem egészen így van: az iskolarendszerben jelentős mértékű a működés szabadsága is. De természetes, hogy a nem kívánatos rögtönzések kiszűrése végett az információáramlást, az adminisztrációs rendszert tovább kellene fejleszteni.

„Kézenfekvőnek látszik az a megoldási mód..., hogy az oktatási intézményekben kell megszervezni azt a szakapparátust, amelynek létét valójában már az iskolára háruló kötelezettségek és feladatok amúgy is feltételezik. Olyan szakapparátusra gondolunk, amely visszatükrözné a meglevő valóságos viszonyokat és tulajdonképpen a valóságos társadalmi viszonyokat is. Ha a kisebb iskoláknak közös, a nagyobb iskoláknak önálló igazgatási-adminisztratív apparátusa lenne, akkor a pedagógusokra háruló adminisztratív terhek nagyjából megszűnnének, maradnának azok, amelyek hivatásszerű feladataik ellátásából fakadnak és ahhoz szükségesek.”

A továbbfejlesztés azonban csak az egyik megoldás. Választ adhat arra, hogyan lehetne ésszerűbben szervezni a működés szabályozásához szükségesnek ítélt, megnövekedett számú írott információt. Nem oldja meg viszont az „információéhség” csökkentését, illetve csillapítását. Hiszen itt pusztá rendelkezések meghozatala nem elegendő. Bizonyára nem alaptalan azt feltételezni, hogy a szakigazgatás elvileg mindig megnöveli az információszükségletet. Ezért ezt az akut problémát — az iskolai adminisztráció időszakos és időről időre megnövekvő dömpingjét — távlatilag csak akkor oldhatjuk meg, ha a működést szabályozó szakigazgatást egy fejlesztésre orientálódó irányítás váltja fel.

Szakmai felügyelet

A működés szabályozásának másik hagyományos mechanizmusa az iskolarendszerben az ún. szakmai felügyelet, amelynek az iskolákban folyó munka ellenőrzése, minősítése a feladata.⁶

Ez a felügyeleti rendszer hazánkban egyidős a korszerű iskolaszervezettel. Kialakítása a 18. század második felére tehető, amikor hazánkra is érvényes alaptörvény született az iskoláztatás rendszeréről (I. Ratio Educationis, 1777). Ez az alaptörvény nemcsak az intézményekről, a tanítás anyagáról és a tanítókról rendelkezett, hanem a vizsgákról (teljesítményértékelés), valamint az iskolákban folyó munka folyamatos ellenőrzéséről is. Ez utóbbi céljából felügyeleti szervezetet hívtak életre.

A szakmai felügyelet funkciója történetének hosszú szakaszán át természetesen az volt, hogy igyekezzék biztosítani a megfelelő és megbízható működést. Vagyis szűrje ki az iskolákból a lusta, hanyag tanítókat, szorítsa továbbképzésre, vagy zárja ki a tudatlan pedagógust, és ellenőrizze az ennek megfelelő irányelvek, utasítások végrehajtását. Más szóval a felügyelet sokáig értelemszerűen lefelé nivellált: azaz a meg nem felelőket kereste.

A szakmai felügyelet tehát a normától való eltérésbe való beavatkozást jelentette. Felügyelni akkor kellett, ha valaki valamit nem úgy csinált az iskolában, ahogyan az elő volt írva, illetve — előírás hiányában — a közfelfogással szakított. (A felügyelő, szakfelügyelő, tanfelügyelő stb. tevékenysége ilyenformán tipikusan megfelelt annak a kibernetikai szabályozási elvnek, amikor a szabályozó alrendszer a rendszer működésébe beavatkozik, mihelyt a rendszer kimenete a megadott normáktól eltér.)

A szakmai felügyeletnek ez a fajtája az iskolarendszer része volt, de már kezdetben is egy viszonylag elkülönült mechanizmust alkotott (tanfelügyelőségek). Az iskolarendszer korszerű kiépítésével egy időben, abban a korban modernnek számító felügyeleti alrendszer is szerveződött, amely relatíve független volt az iskoláktól, s amely az iskolákban dolgozó tanítók, tanárok tevékenységébe kívülről-felülről volt hivatott beavatkozni.

Az iskolarendszer működésének szabályozása céljából természetesen nemcsak a királyi tanfelügyelőségek működtek. A felügyeleti rendszert kiegészítette, esetleg ellensúlyozta, vagy egyenesen ellenpontosította is az iskolákban folyó munka sokféle egyéb ellenőrzése. Mindenekelőtt az iskola-fenntartó hatóságok más irányú kontrolljait említhetjük itt, az egyházi felügyeletről a községi iskolaszékekig. Ezeket is figyelembe véve nyilvánvaló, hogy a szakmai felügyelet — úgy, ahogyan itt ismertettük — csupán egy részlete volt a működés szabályozásának. Mégis érdemes éppen ezt a részrendszert kiemelni, mert szemléletmódja és beavatkozásai jellegzetesen mutatják a működés szabályozásának hivatali mechanizmusát.

6. Mezei Gyula: A felügyelet szerepe az iskolarendszer korszerűsítésében. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

A felügyeleti rendszer, amely kezdetben elkülönült az államigazgatástól, az iskolák államosításával lett Magyarországon az államigazgatás része. Ez sokféle problémát hordoz magában. A legfontosabb közülük, hogy a felügyelet csak akkor tudja szabályozni a működést, ha az iskolarendszer egészére vonatkozik, ha az iskolarendszer egészét átfogja. Ugyanakkor a tanácsigazgatás, a tanácsrendszer folyamatos megváltozásával együtt a felügyeleti rendszer is decentralizálódik, s fokozatosan a területi (megye), majd pedig a helyi igazgatás (község, nagyközség) részévé válik.

A felügyeleti rendszer jelenlegi zavaaraiban világosan felfedezhetjük ezt az ismertett dilemmát. A felügyeletnek eredetileg az volt a funkciója, hogy a jónak tartott tanítástól való eltérésekre mutasson rá, és a központilag kidolgozott és támogatott módszereket ellenőrizze. A rendszer működéséről így keletkezett információk arra kellettek, hogy felhasználásukkal a működésbe központilag beavatkozhassanak; új tankönyvekkel és így tovább. Amikor azonban a felügyelő a helyi (területi) igazgatásnak van alárendelve, információi elvesznek. A helyi (területi) igazgatásnak az a dolga, hogy fenntartsa az intézményeket, nem pedig az, hogy beleszóljon a működésükbe. A felügyelő viszont a működésre vonatkozó orientációkat, jelzéseket ad. Hiába javítja munkájának minőségét — pl. hiába nyújt pontosabb, részletesebb információt —, egyre kevésbé van lehetőség arra, hogy ezeket a keletkezésük helyén felhasználja.

Az elmondottakból következik, hogy a felügyeleti rendszer — amely eredetileg a működés szabályozására szolgált — ma átalakulás előtt áll és továbbfejlesztésre szorul. A továbbfejlesztés egyik nyilvánvaló iránya a felügyelet és az igazgatás egymástól való elválasztása úgy, hogy többé ne a közvetlen (területi) iskolafenntartó hatóság számára szolgáltatson információkat. Ennek a célnak egy olyan felügyeleti alrendszer felelne meg, amelyet ismét az államigazgatástól relatíve függetlenül alakítanak ki.

Véleményünk szerint azonban ez csak az egyik megoldás. A másik út legalább ennyire fontos. Távolatilag meg kell kérdőjelezni, hogy vajon a működést szabályozó felügyeleti rendszer meddig funkcionális, milyen fejlődési szintig szükséges betöltenie a működés pusztá szabályozójának szerepét. A következő fejlődési szakaszban ugyanis minden bizonnyal fokozott szerepet kell játszania a fejlődés irányításában is.

A rendszerértékelés a működésszabályozás vizsgálatához leggyakrabban használt módszer. A szakirodalomban külső és belső értékelésről szokás beszélni.⁷ A rendszer külső értékelése azt jelenti, hogy az iskolarendszer egészét külső kritériumokhoz mérjük (társadalmi mobilitás, munkaerő-szükséglet, művelődéspolitikánk céljai stb.). A belső értékelés pedig a rendszer saját céljainak megvalósulását vizsgálja (tantervi követelmények, tanulóáramlás, nevelési célok és így tovább).

A belső értékelésnek számos változata van az iskolarendszerben. Közülük legelterjedtebb és az utóbbi időben legkidolgozottabb a teljesítménymérés rendszere.

7. Nagy József: Köznevelés és rendszerszemlélet. Országos Oktatástechnikai Központ, 1980.

A teljesítménymérésekkel megvizsgálják a tanulók tudásszintjét, készségeit stb., és következtetéseket vonnak le a pedagógus munkájáról, a tanítás eszközeiről, módszereiről vagy a tananyag beosztásáról stb. A teljesítménymérések — ha jól megközelítik ezt az eszményt — az iskolarendszer működésének ideális szabályozásai.⁸

A teljesítménymérés szakembereinek visszatérő igénye, hogy munkájuk — a teljesítményértékelés — minél folyamatosabb, rendszeresebb legyen, valamint hogy eredményeit vegyék figyelembe a működés szabályozásában. Ez a követelmény logikusnak látszik. A teljesítménymérés csak úgy tudja betölteni a működés szabályozó szerepét, ha az általa szolgáltatott információk folyamatosan rendelkezésre állanak, könnyen leolvashatók. Mindez azonban természetesen nem elegendő. Mindenekelőtt arra volna szükség, hogy a rendszer működésének szabályozása valóban a teljesítmények alapján történjék, vagyis hogy rendszerműködés termékének, „kimenetének” mindenekelőtt a tanulmányi teljesítményeket tekintsük.

Vita folyik azonban arról, hogy az ilyen belső rendszerértékelés kritériumai honnan származzanak. Az egyik álláspont szerint a teljesítményértékelés legtermészetesebb kritériuma a tanterv — még pontosabban a tanterv olyan kritériumok sorozatából kellene álljon, amelyek objektív értékelésre alkalmasak.⁹ Ha és ahol ezt sikerül elérni, akkor ott a teljesítményértékelés valóban a belső rendszerértékelés legtermészetesebb és legobjektívabb formájává válik.

A másik álláspont az iskolarendszeren kívüli kritériumra helyezi a hangsúlyt. Azt hangoztatja, hogy reális tantervi követelményeket is csak akkor állíthatunk össze, ha pontosan tudjuk, hogy a tanulás társadalmi folyamatán belül mennyit teljesít az iskola. Eszerint olyan értékelési rendszerre van szükség, amely a felnőtt társadalom ismereteinek, jártasságainak és készségeinek átlagához — vagy egy abból formált mintához — hasonlítja az iskolában elsajátítottakat.¹⁰ Ez a megoldás a teljesítményméréseket a külső értékelés módszerévé teszi.

A teljesítménymérések — akár külső, akár belső értékelésként használják őket — valóban akkor tudják betölteni a működés szabályozójának szerepét, ha megállapodás van arra nézve, hogy a rendszer „terméke”, kimenete valóban minek tekinthető. A teljesítménymérések e megállapodás nélkül önmagukban azt sugallják, hogy a legfontosabb dolog, ami az iskolarendszerben történik, az új ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása. Tudjuk azonban, hogy ez nem feltétlenül van így. Nemcsak azért, mert a tanulás társadalmi folyamat, amely az iskolarendszeren belül és kívül egyaránt folyik. Azért sem, mert az iskolarendszer az élet egy darabkája — egy életforma —, amelynek eredményeképpen az ember nem egyszerűen megtanulja az ismereteket, hanem magatartása átförmálódik, más emberré lesz.

8. Ágoston György—Nagy József—Orosz Sándor: Mérések módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.

9. Kiss Árpád: Mérés, értékelés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

10. Nagy József: A számolási alpműveletek fejlettsége. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.

A jelenlegi igazgatási mechanizmusba fokozottabban beépülő szakmai rendszerértékelések azzal kecsegtetnek, hogy az igazgatást szakmaibbá teszik. Valójában rendszerint éppen fordítva történik. Ahol a teljesítményméréseknek sikerül beépülniük az igazgatásba, ott az igazgatás hasonlította őket magához, és egy bürokratikus irányítási rendszer kiszolgálóivá váltak. Ennek az a veszélye, hogy az ilyen teljesítménymérések fokról fokra veszítenek szakmaiságukból, és maguk is elbürokratizálódnak.

A tervezési rendszer

Az oktatásügy irányítója szerint megtervezni az oktatást nem más, mint rendeltetészerűen elosztani a köznevelést szolgáló pénzügyi eszközöket és munkaerőt, s jelezni a jövőendő szükségleteket.¹¹ A közgazdász ennél jóval többet mond. Felfogásában az oktatástervezés közgazdasági szakterület, mégpedig rendszerint a munkaerőtervezés része.¹²

Az így felfogott oktatástervezés kétféle alapadattal gazdálkodik. Egyfelől fel kell rajzolni a gazdasági élet várható változásai alapján a munkaerő-szükségletet; másfelől ismernie kell a lakosság egyes korosztályainak várható létszámát. A munkaerő-szükséglet várható változásai jelentik az igényeket; a demográfiai prognózis alapján számítható a fedezet. Szükséglet és fedezet közt áll az oktatásügy „fekete doboza”, amelyen áthaladva a gyermekből munkaképes korú fiatal válik, miközben a termelés megkívánta ismeretekkel, jártasságokkal és készségekkel ruházzuk fel őket.

A demográfiai becslések és a munkaerő-szükségleti előrejelzések birtokában számos részletkérdésre is választ adhatunk. Mindenekelőtt e rendszer horizontális és vertikális tagolódására, vagyis hogy milyen hosszú ideig, milyen csoportosításban legyen kötelező részt venni a közoktatásban (tankötelezettségi korhatár). A tankötelezettség hosszát ugyanis behatárolja az ország munkaerő-szükséglete: bizonyos számú (leendő) munkaerőt csak meghatározott ideig nélkülözhet a gazdaság. A munkaerő-szükséglet foglalkozásonkénti összetétele viszont meghatározza a képesítések rendszerét. Mindebből a közoktatás és a szakképzés tagolódására — az egymás mellett futó iskolatípusokra, e típusokban tanítandó ismeretanyagra stb. — következtethetünk.

E keretek alapvetően befolyásolják az oktatási rendszeren belüli jelenségeket és folyamatokat. A horizontális és vertikális struktúrát a településszerkezetre vetítve a különböző típusú iskolák kívánatos hálózataról alkothatunk képet. Az így kialakított terv nyomán határozhatók meg a pedagógusmunka objektív feltételei. E feltételeken belül szervezi meg a pedagógus a tanítás-tanulást, bontja le tanítási anyaggá

11. Az oktatás tervezése. UNESCO-tanulmány. Tankönyvkiadó, Budapest, 1968.

12. Tilmár János: Oktatásgazdaságtan. Közgazdasági Szemle, 1968. 55—59. o.

a szükséges ismereteket, tervezi hozzá a technikai eszközöket, kísérletezi ki a célszerű módszereket.

Az oktatástervezés e menete mintegy húsz évvel ezelőtt alakult ki; nálunk a hatvanas évek első felében vált ismertté. Magyar közgazdászok nemzetközileg is jelentékeny sikereket értek el nem egy UNESCO-programban, elsősorban olyan országokban, ahol az oktatásügy extenzív fejlesztése volt napirenden.¹³ A közgazdász oktatástervezők jóval több kritikát kaptak ott, ahol a köznevelés intenzív jellegű fejlesztését kellett volna megtervezni (különösen a szokottnál gyorsabban változó gazdasági környezetben).¹⁴ Az okok a következők.

— A munkaerő-szükséglet átfogó képe rendszerint túl általános ahhoz, hogy ennek nyomán részletekbe menően megtervezhessük az oktatási rendszer szerkezetét. Mind az oktatási rendszernek, mind a munkaerő-szükségletnek nagyobb és bonyolultabb az önmozgása.

— A hagyományos tervezés elkülöníti a tervezést és a fejlesztést, a fejlesztést és a működtetést; általában a döntéseket és a végrehajtást. A valóságban ezek szorosan egybefonódnak.

— A hagyományosan tervezett oktatásügy normatívan, sőt nemegyszer mereven megszabja a benne cselekvők mozgásterét, és ezzel lényegében kikapcsolja közreműködésüket, alkotókedvüket, kreativitásukat.

A működés tervezése

A munkaerő-szükségletre alapozó fejlesztési terveknek sok az ellenzője.

Közgazdászok (és nem közgazdászok) vitatják, helyes és szabad-e az oktatástervezést a munkaerő-tervezés részének tekinteni. Ehelyett inkább művelődéstervezésről beszélnek.¹⁵ Az oktatástervező ezzel szemben a kulturális tevékenységek társadalmi-gazdasági meghatározottságát emeli ki. Közgazdászok és szociológusok kérdőjelezik meg a munkaerő-szükségleti előrejelzések érvényességét, mivel olyan módszereket használnak ezekhez, amelyek a gyorsan növekvő rugalmas gazdaságokban nem alkalmazhatók.¹⁶ Az oktatástervező viszont a hatvanas években kidolgozott munkaerő-szükségleti terv bevált jóslataival érvel.¹⁷ Statisztikusok, szociológusok és pszichológusok gyakran vitatják az adatok valódiságát, amelyeket az oktatástervező kiindulásul vesz, és rámutatnak az azonos foglalkozási kategóriák változó tartal-

13. *Mándi Péter*: Oktatás és gazdasági növekedés a fejlődő országokban. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977.

14. *Ph. H. Coombs*: Mi az oktatástervezés? MTA Pedagógiai Kutató Csoport Közleményei 1974.

15. *Kiss Árpád*: A művelődés gazdaságossága. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1968.

16. *Jánossy Ferenc*: A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódus. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1968.

17. *Kutas János—Iván A. Pál*: Munkaerő-struktúránk várható változásai az ezredfordulóg. Gazdaság, 1977/1.

mára is. Az oktatástervező pedig erre azzal válaszol, hogy az ő számai csupán alapvető tendenciákat jeleznek, de természetesen nem adnak részletes prognózist.

Ebben a vitában nálunk csak legújabbán merült fel, hogy a munkaerő-tervezésnek nemcsak tartalmi problémái vannak. Meg kell vizsgálnunk azt is, hogy milyen funkciót töltött be az elmúlt évtizedek során a társadalomirányításban. Így vetve fel a kérdés megállapíthatjuk, hogy a munkaerő-tervezés egy ténylegesen nem működő munkaerőpiacot kívánt helyettesíteni. Azokat az igényeket közvetítette, amelyeket a munkaerőpiacnak kellett volna támasztania. De mivel a munkaerőpiacnak tényleges hatása nem volt, a munkaerő-tervezés is csak imitálhatta ezeket az igényeket. Ilyenformán részévé, elemévé vált egy bürokratikus gazdaság- és oktatásirányításnak, miközben maga is bürokratizálódott.

A fejlesztés tervezése

A fejlesztés tervezése — ahogyan az oktatásgazdaságtannal foglalkozó szakember hagyományosan értelmezi — problémaorientált.¹⁸

A köznevelés rendszere egy ideig zavatalanul működik, majd sokasodnak a panaszok, növekszenek a feszültségek, krónikussá válnak a meg nem felelések. Ezen a ponton kell a rendszerbe beavatkozni. Diagnózis készül, amely feltárja a zavarok okát. E diagnózis alapján kell megtervezni azt a rendszert, amely zavartalanul illeszkedik a társadalmi-gazdasági környezetéhez. A tervezést követi a fejlesztés (átállás, bevezetés, reform) szakasza. Végül a tervező ismét bekapcsolódik és értékeli (s ha újabb zavarokat észlel, ismét tervezni kezdi a változtatást).

Ez a zavarászűrő-hibaelhárító szemlélet abban az időben alakult ki, amikor — az ötvenes évek derekán — az oktatási rendszerek és társadalmi-gazdasági környezetük összhangja a szokottnál jobban megbomlott, de még úgy látszott, hogy az egykor tartós összhang helyreállítása lehetséges és kívánatos. Ma már tudjuk, hogy sem nem lehetséges, sem nem kívánatos. A rendszer és környezetének viszonya alapvetően megváltozott. Nem kapkodva kell keresnünk, utolérnünk és megörökítenünk a kívánatos összhangot (amelyben évtizedekig újból változtatásmentesen taníthatunk), hanem folyamatosan kell alkalmazkodnunk egy változó világhoz.

Örökös átszervezés lenne hát az iskola élete? Ez a veszély csakugyan fenyeget, ha nem vetünk idejekorán számot vele. Ameddig nem tudunk lemondani a szakaszos oktatástervezésről, addig meg-megújulnak az alapos reformokkal járó megrázkódtatások. Az olyan oktatástervezés, amely mindig csak az adott feszültségek feloldásával próbálkozik (még ha évtizeddel előre tekint is), ezt a problémát aligha képes megoldani. (Legfeljebb előre jelezheti, beütemezheti a „provizóriumokat”.) Ebből a dilemmából a kivezető út csak egy lehet: a folyamatos fejlesztés.

A fejlesztéssel foglalkozó irodalomban fel-felbukkan egy új fogalom, amely az oktatásügyi szakember, a pedagógus számára tulajdonképp nem új. Az innovációra

18. Inkei Péter—Kozma Tamás: i. m.

gondolunk.¹⁹ Szándékosan használjuk az idegen szót, hogy hangsúlyozzuk: nem egyszerűen újításról van szó. Újításon hagyományosan szakmai találmányt szoktunk érteni, csak szűkebb körűt és kisebb horderejűt. Az innováció a folyamat teljességét és egységét jelöli az új gondolat felmerülésétől a megtervezésen, kidolgozáson át a gyakorlatba való bevezetésig. Vagyis egybefoglalja az eddig részekre bontott tervezést, átállást és működést.

A fejlesztés tervezésének hagyományos értelmezése leszűkít, az innováció kitágít. Azt hivatott hangsúlyozni, hogy minden működésre irányuló döntésünkben, amelyet naponta az oktatási rendszer legkülönbözőbb szintjein hozunk — az osztályteremtől az iskolán és a helyi irányításon át a megyei és az országos fórumokig —, csírájában ott van az oktatás fejlesztése is. Egy tanácsi döntés arról, milyen iskolaépületet kívánnak felépíteni, az oktatás-nevelés gyakorlatának számos elemét konzerválhatja 30—40 évre. Egyetlen évfolyam, amelyet a pedagógusképző intézmény felvesz és adott programmal képez ki, mintegy 40 évnyi mélységben determinálja a rendszer működését. S a példákat szaporíthatnánk.

A fejlesztés tervezése ma már nem a gyakorlat feje fölött végzett szakmai munka, mint amilyennek akárcsak néhány esztendővel ezelőtt is látszott. Nem is helyezkedhet a tervező arra az álláspontra, hogy az alapvető mutatók megadása után a többi már a különféle szintű irányító és végrehajtó fórumok dolga. Az oktatást — szűkebb-tágabb körökben — manapság mindnyájan tervezzük és fejlesztjük.

Tervszerű fejlődés: utópia vagy realitás?

A fejlesztés tervezése, ahogyan mindmáig érteni szoktuk, önmagában zárt rendszernek tekinti a köznevelést. „Fekete doboznak”, amelynek néhány fontos jellemzőjét megadva, az egész szervezet törvényszerűen levezethető. Csupán az a fontos, hogy helyesen válasszuk ki az induló adatokat, és sikerüljön össze is gyűjteni őket.²⁰

Ebben a gondolatmenetben a pedagógusra egyfajta „berendezői” szerep vár. A nagy vonalakban és fő tendenciáiban kikövetkeztetett rendszert kell tartalommal megtöltenie; azokat a finom struktúrákat elterveznie és létrehozni, amelyekhez a közgazdász adatai túlon túl általánosak.

S valljuk be, a szerep, amelyet a közgazdász oktatástervező a pedagógusnak kioszt, nem is megvetendő. Többé nem kell a tanítás-tanulás céljain és végső értelmén gondolkodnia — megteszi helyette az átfogó paraméterekkel dolgozó tervező. S egy jól körülhatárolt feltételrendszeren belül — annak részeként — a pedagógus is zárt rendszerbe szervezheti munkáját. Ha a tantervtervező számára adottak a követelmények — amelyeket az oktatástervező a társadalmi munkamegosztás jövődő változásainak elemzéséből bontott le —, e követelményeket taxonómiába rendezheti, s megközelítésükre megfelelő tanítási anyagokat válogathat ki. E tanítási anyagokat

19. E. Faure: *Learning to Be*. Páris, UNESCO, 1970. 102—107. o.

20. Timár János: i. m.

eszközök és módszerek rendszerével támogathatja.²¹ Mindez eléggé egyértelművé teszi, mit kell majd megtanulniuk a pedagógusjelölteknek.

Az UNESCO egy régebbi, sokat vitatott tanulmánya — az ún. *Faure-jelentés* — „technokrata atyáskodásnak” nevezi az ilyen fajta tervezői magatartást.²² A „technokrata atyáskodás” inkább negatívnak, mint pozitívnak tekinti a pedagógusok viszonyát a fejlesztésekhez. Feltételezi, hogy továbbképzés nélkül zömükben nem volnának képesek a megújulásra. E tanulmány szerint ahhoz, hogy a pedagógusok munkájának színvonala emelkedjen, ki kell kísérletezni a legjobbnak minősülő eljárásokat, ki kell képezni rá a személyzetet, azután be kell vezetni, majd ellenőrizni teljesítését. Az irányítás csúcáról kell tehát kezdeményezni minden lényeges újítást.

S van is ebben igazság. Főleg olyan történelmi helyzetekben és korszakokban, amikor kellőképp nem képzett pedagógusokkal kell elterjeszteni az elemi kultúr-készségeket. Az előírásokat betartó, központilag szervezett ellenőrzés, a tömegesen elsajátítható, egyszerű fogásokra felkészítő pedagógiai kiképzés és az intézményes anyagi biztonságban működő pedagógus a művelődéstörténet szerint a legeredményesebb eszköz egy-egy ország kulturális felemelkedésének megindításához.²³ Az intenzív fejlesztés korszakában azonban — s mi már ebben járunk — ennyi kevés. Nem elég pusztán csak pedagógust képezni. Az oktatási rendszerben dolgozókat részesévé kell tenni a fejlesztési döntéseknek, sőt ahol csak lehet, a mindennapos kezdeményezésekből kell kiindulni.

Az előzők alapján elmondhatjuk, hogy a tervszerű fejlődés kulcskérdése az újítások és kezdeményezések tervezhetősége.²⁴ Közelebbről: hogyan jelezhető előre, tehető tervszerűvé a látszólag spontán kezdeményezés és újítás. Tehát törekednünk kell annak prognosztizálására, hogy a fejlődés mely területeken, milyen ütemben bontakoztatható ki, hogy a központi beavatkozást, a segítségnyújtást is tervszerűvé tehessek.

Ágazati irányítás és társadalmi érdek

Eddig a rendszerirányítás valóságos és kívánatos működését írtuk le. Nem szembe-síttettük azonban azokkal az érdekviszonyokkal, amelyeknek az erőterében az oktatási rendszer irányítása érvényesülhet. A továbbiakban ennek az „erőtérnek” a bemutatására is kísérletet teszünk. Az oktatási rendszer irányítását ágazati tevékeny-

21. Báthory Zoltán—Gyaraki F. Frigyes: Pedagógiai kézikönyv. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.

22. E. Faure: i. m., 107. o.

23. G. Myrdal: Korunk kihívása, a világszegénység. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1975. 100—157. o.

24. Nagy Mária: Az iskolai innovációk tervezhetősége. Iskolakutatás 39. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1979.

ségnek fogjuk fel, amit konkrét országos főhatóság — a művelődési (oktatási) minisztérium — végez. Irányító tevékenysége egy sajátosan zárt logika, az ún. „ágazati racionalitás” szerint működik, amely függetlenedhet az oktatástól mint folyamattól és a benne részt vevők érdekeitől.

Ágazati racionalitás

Ágazati racionalitáson — a szervezéstudomány szóhasználatával — azoknak a szervezeti érdekeknek a logikus érvényesítését értjük, amelyek egy-egy országos főhatóság mint komplex nagyszervezet működéséből törvényszerűen következnek. Az ágazati racionalitás tehát a bürokratikus irányítási rendszer következménye.²⁵ Ennek az irányítási rendszernek az a sajátossága, hogy minden intézmény, szerv szükségképp főhatósági felügyelet alá tartozik; így azok a szervezetek is, amelyek egy-egy lakóhelyi közösséget infrastukturálisan ellátnak, kommunális szolgáltatásokat nyújtanak nekik. A főhatóságok viszont — részben ennek a helyzetnek a következtében is — nem, vagy nem elsősorban a politika alakításáért felelősek, hanem intézményigazgatási feladatokat töltenek be.

Nemely szervezet esetében a szoros hivatali alárendeltségbe tartozás egyáltalán nem szokatlan. A posta, a vasút, sőt az oktatás és az egészségügy is többé vagy kevésbé hivatali szervezet volt már kialakulása, az Osztrák–Magyar Monarchia óta. Más intézmények és szervezetek számára azonban ez valójában az utolsó harminc-negyven év fejleménye. Irányítási rendszerünk fejlődéséből adódóan valamennyi „társadalmilag szervezett” tevékenység, illetve az ezeket koordináló intézmény valamilyen főhatóság alá tartozik, néha még erőltetve is.

Így például a művelődési tárca felügyelete alá kerültek az egykori olvasóköri és dalosköri, illetve azok közművelődési utódai. Felhívhatjuk a figyelmet olyan társadalmi tevékenységekre, mint a turizmus (felügyeleti szerve a Belkereskedelmi Minisztérium), a vízügyek (Országos Vízügyi Hivatal), a településrendezés és városfejlesztés (az Építési és Városfejlesztési Minisztérium felelős érte), vagy a lakóhelyért folytatott társadalmi munka (a Hazafiak Népfrent reszortja).

A hivatali irányítás jelenlegi rendszerének kiépülésével párhuzamosan a felhasználók fokozatosan elvesztették ellenőrzésüket az intézményeik fölött, vagy soha nem is tudták kontrollálni őket. A hivatali irányítás riasztó példája — ebben az összefüggésben legtöbbször ezt szokás felhozni — a termelés (falvakról lévén szó: a mezőgazdaság) bürokratikus irányítása volt. Vagy említsük a legnyilvánvalóbb érdekképviselési problémát: a közigazgatás társadalmi ellenőrzésének lehetőségeit és korlátait.

25. A külföldi szakirodalomban lásd *A. Z. Kamiński*: A bürokratikus struktúrák típusai és a szervezeti racionalitás. I. m., 167–122. o. A hazai irodalomból az alábbiakra hivatkoznak: *Schmidt Péter*: Szocializmus és államiség (Társadalomtudományi Közlemények, 1977/1.); *Sárközy Tamás*: A népgazdaság intézményrendszerének távlati fejlesztése, különös tekintettel a központi gazdaság-irányítás szerveztetere (Közgazdasági Szemle, 1981/1.).

Mennél nagyobb intézményhálózattal rendelkezik egy főhatóság, annál nagyobb súllyal tudja kifejezésre juttatni ágazati érdekeit: érdekelt tehát az intézmények megőrzésében. A hangsúly fokozatosan áttevődik az intézmények helyi funkcióiról az ágazati felelősségre: arra, hogy az ágazat a lakosság ilyen vagy olyan ellátásért felelős, és ezért kell fejlesztenie intézményeit.

Minden ágazat erősen érdekelt továbbá abban, hogy a felügyelete alá tartozó intézmények önállóságát, amíg csak lehet, megőrizze. Nemcsak azért, mert — mint említettük — intézményeinek hálózata magának a főhatóságnak a rangját is emeli (ami visszahathat az intézmények fejlesztésére is). Az intézmények önállóságát a főhatóságok azért is védik, mert a különféle összevonások, integrációk gyakorlatilag egyik főhatóságnak (az intézményeinek) a másik főhatóság alá rendelődését jelentik.

Látványos önállósodás ment például végbe a Postánál, amely a korábbi minisztériumi irányítás alól kikerülve most közvetlenül a Minisztertanács alá tartozik. Ugyanakkor viszont a Munkaügyi Minisztérium — intézményhálózatának legfontosabbját, a szakmunkásképző iskolákat elvesztve — mint minisztérium is megszűnt létezni. E folyamat részeként kerültek például a szakmai felsőfokú és középiskolák szaktárcájuk felügyelete alól a művelődési tárca főhatósága alá; ez a helyzet például jelenleg a vezetőképesséssel stb.

Az ágazati felügyelet többé-kevésbé zárt rendszerében, amely az ötvenes években alakult ki, az 1971-es tanácstörvény és a vele együtt járó decentralizálás zavart okozott. A lakóhelyi intézmények jelentős részét ugyanis kivette a főhatóságok kezéből, és fenntartói jogát a helyi, illetve a megyei (járási) tanácsokra ruházta át. Megszűnt, illetve korlátozódott a tanácsi szakigazgatási szervek ún. kettős alárendeltsége is (korábban az oktatásügyi, majd művelődésügyi osztályokat részben a tanácsok, illetve azok végrehajtó bizottságai, részben közvetlenül a mindenkori közoktatási, művelődésügyi, illetve oktatási minisztérium irányították). Az anyagi fenntartói jogkört és felelősséget a tanácsok — az igazgatási hierarchiának megfelelően elsősorban a megyei tanácsok — vették át; a főhatóságoknak az ún. szakmai irányítás maradt.

Az 1971-es tanácstörvény óta a főhatóságok meg-megújuló törekvése a recentralizálás. Ennek különféle eljárásai vannak. Egyrészt külön fejlesztési pénzeszközök megszerzése és az illetékes megyei tanácsokhoz való eljuttatása, kikötve, hogy az így megszerzett támogatás melyik intézménynek vagy intézményrendszernek van szánva (a kulturális szférában például külön támogatás színházépítésre vagy ún. nevelési központ létrehozására). Ezek a gondoskodási kísérletek különösen azóta szaporodtak meg, amióta a célcsoportos beruházás rendszere oldódott, illetve megszűnt, és a megyékben egyik vagy másik ágazat intézményhálózatának fejlesztése veszélybe került.

A recentralizálás másik módja a „szakmai vonal” erősítése; főként a hetvenes években az ún. szakmapolitikai fejlesztési koncepciók elfogadtatása. E koncepciók közös sajátossága az „átfogó” és a „távlati” jelleg; vagyis hogy országos méretekben

és több évtizedes időtávban foglalmazták meg őket. A fejlesztési koncepciók másik jellegzetessége hangsúlyozottan szakmai orientációjuk; ennek révén az érdekelt foglalkozási csoportot, illetve az érdekelt tudományos szférát is a főhatósági törekvések mellé sikerült felsorakoztatni. Recentralizáló hatásuk úgy érvényesült, hogy e koncepciók nyomán rendszerint elkezdődött a megyei távlati tervek kimunkálása; és ebben a folyamatban a megyei szakigazgatási szerv mintegy „visszaigazolta” azokat a szakmai szempontokat, amelyeket az ágazat a vonatkozó intézményhálózat fejlesztésében érvényesíteni kívánt.

A hetvenes és nyolcvanas évek fordulóján, minden hatósági recentralizáló törekvés ellenére, ágazatközi integrációs folyamat is lejátszódott. Az egyes intézmények gazdasági önállósága megszűnt: pénzügyeiket az ún. „gazdasági-műszaki ellátó szervezetek” vették kézbe. Ez lényegében a Pénzügyminisztérium recentralizáló törekvéseinek sikere volt, amennyiben sikerült a különböző szakmai irányítás alól ezeknek az intézményeknek a gazdasági ügyeit kivonni, és — gazdasági, illetve költségvetési és számviteli okokra hivatkozva — pénzügyi főhatósági ellenőrzés alá helyezni.

A helyi társadalom szempontjából létfontosságú intézmények ennek az irányítási rendszernek a kiépülése következtében kicsúsztak az állampolgári ellenőrzés alól; fejlesztésükben és visszafejlesztésükben, önállóságuk megtartásában és szakmai profiljuk megőrzésében nem elsősorban a felhasználók érdeke, hanem az ágazati érdek dominál. Ez az ágazati racionalitás csak azt teszi lehetővé, hogy az irányítása alatt álló intézményhálózat ágazati keretek közt korszerűsödjék — ha kell, annak az árán is, hogy bizonyos intézményeit megszüntetik vagy feladják (vö. a vasút korszerűsítése szárnyvonalainak feladása árán, az iskolák színvonalemelése a falusi-tanyai kisiskolák megszüntetésével stb.).

E korszerűsítéseknek belső ágazati (szakmai) kritériumaik vannak. A felhasználói igények tételes figyelembevétele azt jelentené, hogy az ágazat lemond saját követelményeinek érvényesítéséről, és így az intézmények át- (vissza-) csúsznak a helyi társadalom ellenőrzése alá. Az ágazati érdek tehát nem elsősorban abban tér el az egyes lakóhelyi társadalom érdekétől, hogy meg akarja szüntetni a helyi társadalom intézményeit (eltekintve itt most az ötvenes évek elejének kifejezetten ilyen célzatú akcióitól, amelyek során a közigazgatás egyúttal államhatalmi szerepet is betöltött). A különbség inkább az, hogy az ágazat önmozgása határozza meg az intézmények meglétét és megszüntetését, nem pedig a felhasználók. Ezzel az ágazati szervezeti érdek nemcsak az intézmények megőrzése, hanem egyúttal az intézményeknek a felhasználók befolyásától való elzárkózása.

Például: a körzetesítés

Az előbbieken elmondottakat az iskolakörzetesítés példájával támasztjuk alá. A közhiedelemmel ellentétben — amely úgy tartja, hogy az iskolakörzetesítés a hetvenes évek társadalmi és oktatásügyi problémája — kimutatható, hogy az általános iskola intézményének kialakítása és az iskolák államosítása óta folyamatosan

szüntek meg iskolák: 1948 óta 3864 intézményt zártak be (az összes általános iskolák 52 százalékát), viszont csak 392 új iskola nyílt meg (5 százalék). Az iskolák megszüntetésének első hulláma az államosítást követő racionalizálással esett egybe, és oka a felekezeti iskolahálózat nagy részének elavulása volt. (1948—52 között 1395 iskola zárt be.) A második hullám a gazdasági szervezetek recentralizálással együtt a hetvenes években jött, s részben a termelőszervezetek centralizálását, részben — ennek megfelelően — a településhálózat fejlesztésében felerősödött központosítási törekvéseket követte. Ebben az időszakban 1847 iskolát szüntettek meg.

A körzetesítés szükségességét az 1220—34/1951. KM sz. rendelet fogalmazta meg. A művelődésügyi miniszter 153/1961. MM sz. utasítása szerint három kilométeren belül közlekedési eszköz biztosítása nélkül is egyik iskolából a másikba (egyik településről a szomszédosba) való átjárásra kötelezhető a tanuló, ha az alacsony létszám miatt lakóhelyén szakrendszerű oktatásban nem részesíthető. A 3/1966. MM sz. rendelet szerint — amely ma is érvényben van — olyan településen kell általános iskolát létesíteni, ahol legalább harminc tanköteles gyerek lakik, vagy ahol a hat-tíz évesek száma eléri a tizenötöt, és a legközelebbi iskola két kilométernél messzebb van. Viszont meg lehet szüntetni az iskolát ott, ahol a tankötelesek száma harminc alá csökken, és oktatásuk másik iskolában biztosítható. És meg kell szüntetni azokat az összevont tanulócsoportos iskolákat, amelyeknek a tanuló létszáma tartósan tíz fő alá csökken (128/1971. MM sz. rendelet).

Az iskolahálózat racionalizálásának eredményeként az 1981/82. tanévben a szakrendszerű oktatás 99 százalékos volt. Mintegy 19 ezer gyerek járt kisiskolákba, és az összes tanulók 6 százaléka ún. összevont osztályokba (több évfolyam együtt). Ez azonban egyúttal azt is jelentette, hogy 837 településen, a községek 28 százalékában egyáltalán nincs általános iskola, pedig ezekben a községekben él a falusi gyerekek 6, egyes megyékben azonban 26—27 százaléka is. E települések mintegy 60 százalékában volna elég gyerek ahhoz, hogy legalább egy általános iskolai osztályt működtetni lehessen. Körülbelül 32 ezer gyerek él ma olyan településen, ahol nincs iskola.²⁶ Ugrásszerűen megnőtt a bejáró gyerekek aránya. Az igazgatási szervek rendszerint szakmai érvekkel támasztják alá a kisiskolák bezárását, illetve a városokban és a kiemelt településeken az igen nagy, valóságos mammutiskolák létrehozását. A különböző szakmai-pedagógiai, irányítási és beruházási érvek mögött azonban az oktatásügyi ágazat szervezeti racionalitása érvényesül.

A körzetesítés mellett felhozott szakmai érvekről összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a szakirodalomból tendenciózusan válogatták össze őket. A körzetesítés különösen a hetvenes évek újabb körzetesítési hulláma ellen már kezdetben is sokan felléptek.²⁷ Az ellenvélemények fogadtatása — pontosabban figyelmen kívül hagyásuk —

26. *Várhegyi György és munkatársai: Oktatásfejlesztési stratégiák és az általános iskola. (Sokszorosítás.) Oktatóiskutató Intézet, 1983.*

27. *Boreczky Elemér: Kis iskolák tegnap, ma, holnap. Köznevelés, 1975/6.; Boreczky Elemér: Osztatlan tanítás. Köznevelés, 1975/24.; Forray R. Katalin: A körzetesítés társadalmi összefüggései. Köznevelés, 1975/41.; Halász Gábor: Kis iskolák vagy mammutiskolák? Köznevelés, 1980/28.*

azt mutatta, hogy a szakmai érvek objektíve az ágazati szervezeti érdek leplezését szolgálták (statisztikai mutatók teljesítése, valamint egyes kiemelt településeken levő iskolák fejlesztése). Így volt ez még akkor is, amikor ezzel az ágazati szervek akaratlanul növelték a társadalmi feszültségeket. Az ágazati szervezeti érdeket leplező szakmai érveket végül is nem szakmai viták kezdték ki, hanem a közvéleménynek hangot adó tömegtájékoztató eszközök.

A közoktatási ágazat sohasem volt olyan befolyásos, hogy alapintézményeit számottevően fejleszteni tudta volna. E tekintetben egyértelműen rá volt kényszerítve a hetvenes évek folyamán a (megyei) tanácsokkal folytatott alkudozásokra. Ahhoz azonban eléggé befolyásos volt, hogy ellenálljon a különféle, iskolák társadalmi kontrollját növelő kísérleteknek. Ahelyett, hogy az iskolák — mint azt néhány alternatív koncepció (elsősorban a társadalomkutatási szférából) megfogalmazta — fokozatosan átkerültek volna egyes lakóhelyi közösségek ellenőrzése alá, inkább a tantervi követelmények újrafogalmazására, illetve a szakmai vonal erősítésére került sor.

Tervalkuk és érdekérvényesítő taktikák

Az imént bemutatott ágazati szervezeti érdek természetesen nem érvényesül automatikusan. Különösen nem a hetvenes években, amikor a Tanács törvény, mint említettük, rést ütött az ágazati intézményirányítás többé-kevésbé zárt rendszerén. Az utóbbi évek kutatásai, amelyek az oktatásirányító szervezetekre, valamint a tervezés és a döntés mechanizmusaira irányultak, kimutatták, hogy a tervezés és az irányítás korábban megszokott rendszere az oktatásügyben is bomlófélben van.²⁸ Bár a köztudatban elterjedt, hogy az oktatásügy irányítása erősen bürokratikus és centralizált, a tényleges tervezési és döntési folyamatokat ebben a szférában is inkább alkudozásokként tudjuk leírni. Ezekben az alkufolyamatokban azonban a helyi társadalom érdeke háttérbe szorul, vagy csak rejteutakon képes érvényesülni.

Az alkufolyamatok legfelső szintjét az országos hatáskörű szervek képezik.²⁹

A Minisztertanács Tanácsi Hivatala például tájékoztatást kér az iskolahálózat állapotáról, különös tekintettel az iskolakörzetesítésekre. Az ágazati főhatóság tájékoztatójában sajátos ellentmondásba keveredik. Az iskolakörzetesítés történetéből egyfelől az derül ki, hogy annak szükségességét főhatósági szinten mindig az illetékes miniszter fogalmazta meg. Másfelől azonban a minisztérium el is hárítja magáról a körzetesítés obligóját, mondván, hogy azt a középszintű irányító szervek határozták el, és a helyi szervek közbeiktatásával hajtják végre. Az ilyen tájékoztatás során egyfelől joggal felemlíteni azokat a szakmai eredményeket, amelyeket az iskolá-

28. *Halász Gábor*: Megyei oktatásirányítás és politika. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 63. Oktatáskutató Intézet, 1982.; *Nagy Mária*: Helyi stratégiák az oktatásügyi döntések befolyásolásában. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 68. Oktatáskutató Intézet, 1983.

29. *Lukács Péter*: Vázlat az oktatás központi tervezéséről. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 69. Oktatáskutató Intézet, 1983.

hálózat racionalizálása révén lehetett csak elérni, figyelembe véve az intézményhálózat fejlesztésére fordítható, krónikusan alacsony összegeket. Másfelől azonban a főhatóság el is határolja magát azoktól az „elsietett, túlzott és megalapozatlan” megyei intézkedésektől, amelyek a többször hivatkozott lakossági ellenállásokat és társadalmi feszültségeket okozhatták.

Az érvelésben az ágazati racionalitás jól megfigyelhető. Az iskolahálózat elvi irányítása a felügyeleti szerv feladata; köteles azonban „tájékoztatást” adni róla más főhatóságnak (nem beszámoló, de azért amolyan magyarázatféle). A hálózat korszerűsítésének kétségtelen szakmai eredményei vannak; ezt a főhatóság egyértelműen magáénak tartja. Vannak azonban nem kívánatos társadalmi hatásai is; ez már a hibás kivitelezésből származik. Az ágazati irányítószerv egyben utal olyan decentralizálásra is, amelynek eredményeképpen az intézményi felügyelet kikerült a főhatóság kezéből. Hiszen, mint mondja, e nem kívánatos kettősségek okozzák a szakmailag megalapozott elgondolás és a néhol kétségtelenül túlzó végrehajtás ellentmondásait.

Az egészségügy ugyanebben az időszakban konzekvensebben tudta recentralizálni intézményhálózatát, és kivonni a közvetlen tanácsí irányítás alól. Ebben minden bizonnyal közrejátszott egyrészt az, hogy az egészségügyi intézményhálózat jóval kisebb — kevesebb lehetett az ütközési, a súrlódási felület —, másrészt pedig az orvostársadalom egészében összehasonlíthatatlanul magasabb a szakmai-társadalmi presztízse. Tehát a szakmai érdekekre való hivatkozás minden fórumon nagyobb súllyal eshetett latba. Nos, az egészségügyi hálózat ún. vertikális integrációval — a körzeti orvosi rendelők, illetve a rendelőintézetek kórházakhoz való kapcsolásával — fokozatosan kikerült a közigazgatás felügyelete alól, és átkerült a megyei kórház igazgató főorvosa hatáskörébe. Az akció nem volt teljesen eredményes; a körzeti orvosi rendelő és a benne folyó munka ma — a már említett GAMESZ-ok közbejöttével — a helyi tanács végrehajtó bizottsága alá tartozik. Nem következett be azonban az, ami az oktatásügy esetében igen: hogy ti. az alsó- és középfokú oktatás fokozatosan a városi tanácsok kezelésébe került. Az oktatásügy irányításában a szakmai recentralizálás jóval kevésbé volt sikeres; inkább koncepció, és jobbára a felügyeleti hálózat megreformálása körül mozog.

Természetesen a megyei tanácsok — és járási hivatalaik — művelődési szakigazgatási szervei nem saját kezdeményezésre indították meg újra az iskolakörzetesítést, hanem minisztériumi rendelkezésre, illetve szakmai irányelvekre támaszkodva. Nem véletlen, hogy számos megyei tisztviselő ezekre az irányelvekre hivatkozva, adatokkal bizonyítja, hogy milyen szakmai eredményeket lehetett elérni az iskolakörzetesítések révén. A velük folytatott interjúk során kiderült, hogy ezek a tisztviselők most úgy érzik, elárulták őket. A korábbiakban — a tanácsapparátusban, illetve a testületi munkában elnyert presztízsiük alapján — arra tettek kísérletet, hogy a körzetesítést is eszközként használják fel egyrészt újabb fejlesztési összegek megszerzéséhez, másrészt különféle településfejlesztési akciókban való részvételhez. A főhatósághoz pedig azért kívántak minél szigorúbban igazodni, mert ezzel védve érezték magukat a nem szakmai, társadalmi (tanácsí testületi) támadásokkal szemben. Most pedig — a döntések megyei szintjén — úgy látszik, hogy az iskolakörzetesítés megítélésében beállott fordulatnak éppen ők a kárvallottjai.

Az alkufolyamatok harmadik szintjén az egyes iskolák, illetve helyi tanácsok állnak. A vonatkozó vizsgálatok eddig egyértelműen azt mutatták, hogy a nyolcvanas évek elején a településfejlesztésre és a kommunális beruházásokra jutó összegeket a megyei tanácsok osztják újra el; viszont a tényleges fejlesztések, ezeknek a terveknek a megvalósítása, sőt az intézmények megléte vagy elköltöztetése igen nagy mértékben múlik az iskolák igazgatóin és a helyi tanácsi vezetőkön. Ha megfelelő alkupozícióban vannak, és közvetlenül érdekeltek intézményük önállóságának megtartásában, akkor sokszor sikerül megakadályozni az iskola körzetesítését, sőt egyes esetekben még helyreállítani is sikerül az eredeti függetlenséget.

Az eddig elkészített esettanulmányok alapján néhány fejlesztéssel kapcsolatos jellegzetes magatartást sikerült megkülönböztetni.³⁰ Az egyik a minden eszközt megragadó magatartás, amely abban reménykedik — nem ritkán alappal —, hogy az egyik megnyert fejlesztési forrás a többit is maga után vonja. A másik a nem fejlesztő magatartás, amely a teljes csőd esetleges lehetőségét idézi, hogy ezzel nyerjen az eredetileg tervezettnél jóval nagyobb támogatást, esetleg fejlesztési prioritást. Egy harmadik a kivárá magatartás, amely nem száll versenybe a reménytelennek ítélt erőforrásokért, hanem szakmai sáncai közé húzódik vissza, és szakmai eredményeket kíván felmutatni.

Az említett alkufolyamatokból azt szeretnénk kiemelni, hogy egy-egy olyan intézkedésor, mint például az iskolakörzetesítés, a legtöbb esetben nem valódi szakmai okokból következik be, és nem is lakossági kezdeményezésre, azaz a tényleges felhasználók törekvéseinek eredményeképpen. Ehelyett az egész folyamat zárt láncban bonyolódik le, a már többször említett ágazati racionalitás szerint. Az alkufolyamatokban ágazati szervezeti érdek érvényesül — ha érvényesül —, illetve az ágazati szervezeti érdek veszít teret más ágazatok érdekeivel szemben. Ebből az alkufolyamatból a tényleges felhasználók valójában ki vannak zárva. A nyolcvanas évek első felére a korábbi ágazati intézményirányítás is fellazult, és az említett alkufolyamatok jelentős mértékben kiszámíthatatlanná tették.

A helyi társadalom tagjai persze sokféle hatást gyakorolhatnak és gyakorolnak is ezekre a folyamatokra.

— Feljelentik a pedagógust az igazgatónál, az igazgatót a helyi tanácsnál (esetleg a pártbizottságon), az igazgatót és/vagy a helyi tanács szakigazgatási reszortfelelőseit a megyei tanácsnál.

— Sérelmeiket szóvá teszik a tömegtájékoztató eszközök segítségével. Ez ritkább, de sokszor eredményesebb nyomásgyakorlási módszer.

— Megnyerik a helyi tanácstagot, még inkább a megyei tanács tagját (képviselőjüket, népfrontmegbízottat stb.) ennek vagy annak a kijárására.

— Szülői munkaközösségi keretben vagy tanácsi szervezésben többletmunkával

30. Nagy Mária: Helyi stratégiák az oktatásügyi döntések befolyásolásában. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 68. Oktatáskutató Intézet, 1983. 27. o.

(pénzzel, anyaggal stb.) járulnak hozzá az iskolafejlesztéshez; ezért cserébe vélt vagy valódi előnyökhöz juttatják gyerekeiket.

— Gyerekeiket kiveszik a lakóhely szerinti iskolából, és más, kedvezőbbnek ítélt iskolába íratják. Színleg átjelentkeznek, hogy más településen működő jobb iskolában, esetleg középiskolában gyerekeiknek férőhelyet biztosítsanak.

Nyilvánvaló azonban, hogy az ilyen lakossági érdekérvényesítő taktikák csupán halvány visszfényei egy valódi lakossági ellenőrzésnek az intézmény fölött.

Társadalmi kontroll — az ágazati irányítás alternatívája?

Ahhoz, hogy a felhasználók tényleges befolyása szabályos úton is érvényesülhessen, a lakosság látens érdekérvényesítési törekvéseit kellene felszínre hozni, manifesztálni és ütköztetni a már említett ágazati racionalitással. Első lépésként be kellene kapcsolni őket azokba az alkufolyamatokba, amelyek ma mintegy a lakosság háta mögött, vagy mondjuk így, a feje fölött folynak még akkor is, ha a szemben álló felek mindegyike deklarálja, hogy a lakosság szolgálatában áll, sőt minden bizonnyal őszintén meg is van győződve erről. Ez nem egyszerűen az érdekképviselő megfelelő formáinak kiépítését kívánja meg — természetesen mint alapvető feltételt, azt is —, hanem továbbmenve a helyi társadalom intézményeinek társadalmi kontroll alá helyezését.

A társadalmi kontrollt ne tévesszük össze az állami kontrollal; mint ahogy az állami kontrollt sem kívánatos a közigazgatási kontrollal azonosítani. Az iskolák jelenlegi, államigazgatással egybefonódott irányítása az iskolák államosításának nagyon is időszzerű — sőt minden valószínűség szerint történetileg megkésett — jelszavával indult. Az ágazati irányítás tegnapi hipertrófiája és mai, tervezésen, illetve alkun keresztül történő érvényesülése azonban semmiképp sem tartozik a szocialista iskola alapvető vonásai közé.

További kérdés, hogy az igényelt társadalmi kontroll az intézmények működésének és fejlesztésének mely területeire terjedjen ki. Itt különböző példákat, modelleket követhetünk a szakmai-tartalmi kontrolltól kezdve a működési és fejlesztési költségek kontrolljáig. Az előzőre rendkívül kedvezőtlen példákat láthatunk az angolszász iskolarendszerben, és minden eddiginél erősebb ellenállással találkozhatunk a pedagógus társadalomban. Az utóbbira a magyar közoktatás története is elegendő rossz példával szolgálhat a helyi hatóságok iskolaépítési kötelezettségének elszabotálásától a felekezeti iskolaszékek önkényeskedéséig. Véleményünk szerint olyan, több csatornás érdekérvényesítési rendszert kellene kidolgozni, amely a nem alapvető szakmai kérdésekben (vö. kiegészítő oktatásügyi szolgáltatások, külön tanfolyamok, emeltebb szintű előkészítő foglalkozások stb.), valamint az alapvető pénzügyi kérdésekben (beruházások, hosszú távú intézményfejlesztés) a helyi intézményt egy kliensi érdekképviselői rendszernek veti alá.

13

Az iskolarendszer modernizálása: konceptiók, stratégiák, politikák

A hetvenes években Magyarországon tömegessé vált a középfokú oktatásban való részvétel.¹ Századunk harmadik harmadának művelődéstörténeti jelentőségű ténye ez. Bármennyire súlyosnak éljük is át, tudnunk kell, hogy törvényszerű folyamat. A korábban kialakított egyensúly — iskolába járók és nem járók, iskolatípusok és képzési célok, munkaerő-szükséglet és képzési kibocsátás között — többé már nem állítható változtatlanul helyre. Stabil egyensúlyi helyzet helyett arra kell törekednünk, hogy a fejlődésnek ezt a folyamatát irányítani tudjuk. És ehhez mindenekelőtt fel kell ismernünk a középfokú oktatás tömegessé válásának társadalmi összetevőit, fejlődési útjait, valamint tervszerű cselekvésünk mozgásterét.

Az oktatási „robbanás” és társadalmi hatásai

Nemzetközi tendenciák

A középiskolázás általánossá válása az iparilag fejlett országokban körülbelül 1930 és 1960 között játszódott le. Politikai előzménye a munkásmozgalmak megerősödése volt, amelyek az általános választójog és az iskolázás kiterjesztésének jelszavával léptek politikai porondra Nyugat-Európában a századfordulón. Művelődéstörténeti szempontból pedig az analfabetizmus teljes felszámolása előzte meg.²

Az analfabetizmust Északnyugat-Európa fejlett iparú tőkés országaiban a 19. század derekára felszámolták. Néhány londoni cég már a 17. században követelményként írta elő a belépőknek az írni-olvasni tudást. Az Észak-Amerikába kivándorlók közt az iskolába járás büntetést jelentett azoknak, akik gyerekeiket maguk nem tanították meg olvasni; és a legszegényebb dél-svédországi parasztházban is nélkülözhetetlen berendezés volt az írópól. Dél-Európa jobbára paraszti lakosságú területein azonban, ahol a feudalizmus „túlélte önmagát”, az analfabetizmus felszámolása tovább tartott. Portugáliában a lakosság 80 százaléka volt írástudatlan a századfordulón; de még

1. Ezt a folyamatot mutatja be Az iskolarendszer fejlesztési stratégiája című cikk. (Szociológia, 1982/1., 95—108. o.) A tanulmányt ebben a fejezetben szöveg szerint is felhasználtuk.

2. Berend T. Iván—Ránki György: Közép-Kelet-Európa gazdasági fejlődése a 19—20. században. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1976. 41—54. o.

Franciaország vidéki népességének is 40 százaléka bizonyult analfabétának 1910-ben. A török elnyomás alól csupán néhány évtizeddel korábban felszabadult balkáni országokban pedig a helyzet még súlyosabb volt. Az 1910-es népszámlálás szerint például Szerbia lakosságának 82 százaléka volt írástudatlan.

A középiskola tömegessé válása körülbelül egy generációval később, az 1920-as években kezdődött meg. Az Egyesült Államokban 1920-ban a középiskolások aránya a megfelelő korú lakosságnak alig 30 százaléka volt; egy évtizeddel később ez az arány 50 százalék fölé emelkedett; 1940-ben felülmúlta a 70 százalékot; 1970-ben pedig 90 százalék felé közelített. Más fejlett tőkés országok adatai kevésbé viharosan bár, de ugyanezt a trendet mutatják. Japánban például 1930–1945 között a középiskolások aránya 15 százalék körül mozgott a megfelelő korú népesség százalékában, 1940-ben elérte a 20, 1950-ben meghaladta a 30, 1955-ben a 40 százalékot, 1970-ben pedig több mint 70 százalékos volt. Ausztriában a növekedés 1910–1950 között csak 10 százalék, de 1950–55 között 30-ról 50 százalékra nőtt, és 1970-ben a 60 százalék felé közelített. Franciaországban a középiskolások aránya 1945-ben kezdett nőni; egy évtized alatt 10-ről közel 30 százalékra ugrott, és 1970-ben a 60 százalékhoz közelített (13.1. táblázat és 13.1. ábra).³

A középiskolázás tömegessé válásának megszervezése eltérő utakon történt.⁴ Az egyik jellegzetes fejlődést azokban az országokban láthatjuk, amelyekben máig megmaradt a középfokú oktatás intézményesítetten szelektív rendszere (pl. Franciaország, Olaszország, NSZK). Ezekben az országokban első lépésként a klasszikus középiskola (gimnázium, líceum) alsó évfolyamai váltak általánossá. Az NSZK-ban vagy Ausztriában például ezzel együtt tovább működött az elemi iskola felső két évfolyama.

A másik jellegzetes fejlődést azok az országok mutatják, amelyekben századunk ötvenes éveiben iskolareform indult a párhuzamos szakaszok egységesítésére. Így a skandináv országokban kilenc évfolyamos alapiskolázást alakítottak ki úgy, hogy a régi hat évfolyamos gimnázium alsó három évfolyamát a hat évfolyamos elemi iskolák folytatásaként szervezték meg.

A harmadik jellegzetes fejlődési utat a szocialista országok követték. Ennek lényege, hogy az általános középiskolázás alsó szakaszát csaknem egy évtizeddel korábban egységesen kötelezővé tették. Ezekben az országokban a felszabadulást követő demokratikus iskolareformok során a klasszikus gimnáziumok (líceumok) alsó évfolyamaiból és a népiskolákból mindenütt kiépítették az ún. általános iskolákat.

3. Nagy József: A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1972. 13–29. o.

4. Inkei Péter—Kozma Tamás—Nagy József—Ritoók Pálné: Az ezredforduló iskolája. 100–125. o.

13.1 táblázat.

A középiskolai oktatásban résztvevők a megfelelő korúak százalékában

(Százalék)

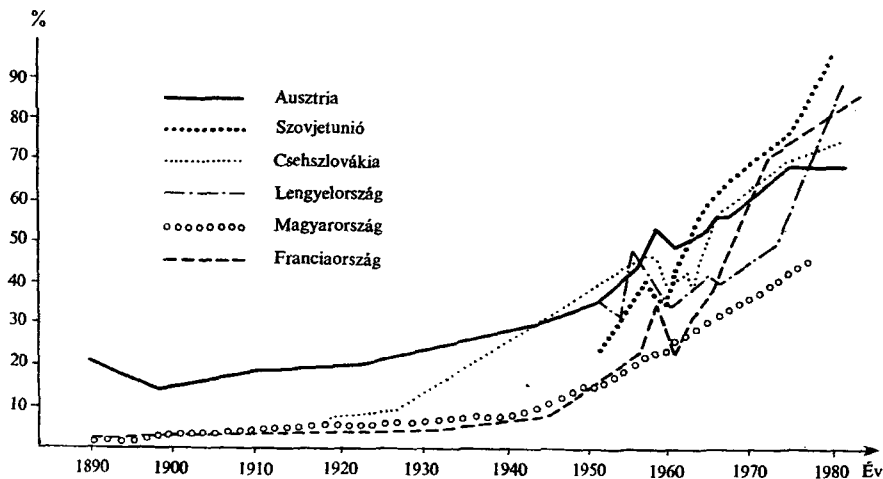
| Ország | Korcsoport | 1960 | 1970 | 1979, illetve 1980 |
|-----------------------------------|------------|------|------|--------------------|
| Ausztria | 10—17 | 50 | 72 | 72 |
| Belgium | 12—17 | 69 | 81 | 89 |
| Bulgária | 15—17 | 55 | 79 | 86 |
| Csehszlovákia | 15—18 | 25 | 31 | 44 |
| Finnország | 13—18 | 74 | 100 | 90 |
| Franciaország | 11—17 | 46 | 74 | 85 |
| Német Demokratikus Köztársaság | 15—18 | — | 92 | 88* |
| Olaszország | 11—18 | 34 | 61 | 73 |
| Hollandia | 12—17 | 58 | 75 | 94 |
| Norvégia | 14—19 | 57 | 83 | 94 |
| Lengyelország | 15—18 | 50 | 48 | 77 |
| Románia | 14—17 | 24 | 44 | 72 |
| Svédország | 13—18 | 55 | 86 | 86 |
| Jugoszlávia | 11—18 | 58 | 69 | 83 |
| Szovjetunió | 15—17 | 49 | 97** | 100*** |

* 16—17 évesekre vonatkozó adat.

** 15—16 évesekre vonatkozó adat.

*** 12—16 évesekre vonatkozó adat.

Forrás: UNESCO-évkönyvek.



13.1. ábra

A középiskolai oktatásban résztvevők a megfelelő korúak százalékában

Forrás: UNESCO-évkönyvek.

Az általános iskolák nyolc évfolyamosak lettek Lengyelországban, Magyarországon, Jugoszláviában; hosszú ideig kilenc évfolyamos maradt Csehszlovákiában. Hét évfolyamos általános iskolája volt azonban Romániának, Bulgáriának. A szovjet tíz évfolyamos iskola története sajátosan alakult. *Lenin* az egységes, nem túlzottan differenciált képzést hirdette, és a tankötelezettséget távlatilag körülbelül tizenhétéves életkorig tartotta kívánatosnak. *Krupszakaja* és *Lunacserszkij* — erre is hivatkozva — már a 20-as években indítványozta egy kilenc évfolyamos középfokú, ún. politechnikai vagy munkaiskola megszervezését, amely az elemi oktatás után következett volna. Ez az iskola az egyik első változata napjaink ún. egységes (komprehenzív) középiskolájának. A kor azonban a politechnikai iskolatípus helyett a monotechnikai (szakképző) típusoknak kedvezett. Az elemi iskolázást meghosszabbították, és megszervezték azokat az elágazásokat, amelyekben a szocialista építőmunkához szükséges munkacsoportokat képezték. Az 1984-ben elfogadott reform szerint a tíz évfolyamos iskolarendszer megváltozik. Az alapiskolázás a 9. évfolyammal fejeződik be. Utána vagy közvetlen munkába állás következik, vagy pedig a két évfolyamos általános középiskolák, az ugyancsak két évfolyamos középfokú szakiskolák, illetve az egy-három évfolyamosra tervezett szakmunkásképző intézetek közül lehet válogatni. A folyamatban levő bolgár iskolareform tervezett tíz évfolyamos iskolájából pedig jelenleg már a hatodik évfolyam után is át lehet lépni a nem elméletigényes szakmai képzésbe.

A középiskolázás tömegessé válásának és az iskolarendszerű szakképzés megszervezésének eredményeként a hatvanas évek elején azokban az országokban, amelyekben megmaradtak a korábbi osztálytagozódást tükröző iskolatípusok, megindult az intézmények egymáshoz való „közelítése”. Angliában 1944 óta szervezhetőek comprehensive school-ok. Az NSZK-ban, Svájcban kialakult ún. Gesamtschulék hasonló módon arra törekszenek, hogy az elemi iskola után következő felső tagozatot (a régi középiskola alsó tagozatát) a régi középiskola befejező részével, illetve szakmai képzéssel kapcsolják össze.

Azokban az országokban, ahol az ötvenes évek iskolareformjában nyolc-kilenc évfolyamos általános iskolákat szerveztek, a hatvanas és hetvenes évek fordulóján átszervezték a középiskolákat is. Az említett közös középiskolák tapasztalatai alapján igyekeznek egy-egy iskolaegyüttesbe szervezni az egyetemre felkészítő, klasszikus középiskolai tanulást és az emelt szintű szakmai képzést, a skandináv országokban a rövidebb időtartamú szakmai betanító tanfolyamokat is. Ilyen középiskola típust alakítottak ki amerikai mintára Japánban.⁵

Az európai szocialista országok demokratikus iskolareformjai is törekedtek a közös középiskola kialakítására. Ennek első lépéseként már a negyvenes évek végén több szocialista országban teljes értékű középiskolává szervezték át a legtöbb szakképző intézményt (Magyarországon a „szakgimnázium” nevet kapták). E tervek szerint az intézmények első-második évfolyamán a diákok nagyrészt ugyanazt tanulták volna. Az ötvenes évek elején, a gyorsított ütemű, egyoldalú iparosítás miatt a szakképzés különböző fokozatait, valamint a csak továbbtanulásra való felkészítést mégis inkább eltérő iskolatípusokként szervezték meg.

5. *Szentirmai László*: Merre tart Japán oktatásügye? Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.

Magyarországon 1961-ben ismét kezdeményezték ezeknek az intézményeknek egymáshoz való közelítését. Az 1961-es változások új szakképző iskolatípust eredményeztek: az ún. szakközépiskolát. Az NDK-ban viszont a hatvanas évek derekán a korábbi népiskolából és a középiskola alsó két évfolyamából egységes iskolai szervezetet hoztak létre, amelyből a nyolcadik évfolyam végén szelektíven át lehet lépni a szakmunkásképzésbe.

Az iskolarendszer reformján az európai szocialista országokban már a hetvenes években dolgozni kezdtek. Fő cél: a szakmai képzés és az általános művelés legmegfelelőbb arányait megtalálni, és azt minél jobban megszervezni.⁶ Azokban az országokban, ahol a hagyományos középiskoláknak nem volt hosszú történeti hagyományuk (például Jugoszláviában, Romániában), a középiskolák további két évfolyamát kísérelték meg közössé és általánossá tenni úgy, hogy szervezetileg önállósították őket. Lengyelországban és Bulgáriában például e két évfolyam és az általános iskola összekapcsolásával kísérleteztek. Viszont Csehszlovákiában ragaszkodtak a szakképző középiskolákhoz és az általánosan művelő iskolatípushoz, és arra töreksenek, hogy ezek között hozzanak létre kooperációt. Csehszlovákiában a következő lépésnek a szakmunkásképzés és a szakközépiskolák intézményes elkülönülését tekintették fokozatos felszámolását látják, hangsúlyozva a 12 éves tanulási ciklus elvi egységét.

A nem európai szocialista országok példája számunkra inkább tanulságos, mint követhető. Itt — mint Kuba példája mutatja — a munka és a tanulás összekapcsolásának olyan formáival próbálkoznak, amelyek leginkább a mi 1961—65-ös kísérletezéseinkre emlékeztetnek. Hasonló megoldásokkal a harmadik világban is találkozhatunk. Így például megemlíthetjük a Vietnam „zöld laboratóriumait” vagy Nigéria, Tanzánia, Angola iskoláit („virágiskola”, „nők iskolája” stb.).⁷

Az oktatás társadalmi változásai Magyarországon

Magyarországon a középiskolázás a hatvanas évek első felében kezdett tömeges jelenséggé válni. Történeti előzményei azonban jóval régebbre vezethetők vissza.⁸

A Balkán-államokhoz, valamint a hasonló gazdasági fejlettségű országokhoz képest Magyarországon már a századfordulón jelentősen megnövekedett az írni-olvasni tudók aránya. Az 1910-es népszámlálás idején a hétéves és idősebb népesség 70 százaléka tudott írni-olvasni. Ezen belül a városi, iparban vagy szolgáltatásban alkalmazottak közt már nem volt analfabétizmus; a falusi lakosságnak azonban mintegy 40 százaléka volt írástudatlan. Ezt egyrészt művelődési hagyományaink magyarázták, másrészt a nemzetközi összehasonlításban is jelentős közoktatásfejlesztés (1867—1910 között a lakosság képzésére költött közoktatási kiadások 2,5 milliárd aranykoronát tettek ki; belső tőkefelhalmozásból a gazdaságba fektetett tőke ugyanakkor kereken 10 milliárd volt). Az írástudatlanság felszámolása a két világháború közt ment gyakorlatilag végbe, és a szocialista kultúrforradalom egyik eredményeként az ötvenes évek elejére befejezését deklarálhattuk.

6. *Arató Ferenc—Illés Lajosné—Halász Imre*: Az oktatási reformok tapasztalatai a 70-es években. Nemzetközi Oktatásügy 24. Országos Pedagógiai Könyvtár, 1979.

7. *E. Faure*: i. m., 33—83. o.

8. *Berend T. Iván—Ránki György*: i. m., 41—55. o.

13.2. táblázat

A középfokú oktatásban való részvétel a megfelelő korúak százalékában (1891—1980)
(Százalék)

| Évek | Teljes középiskolába jár | Befejezetlen középiskolába jár | Ipari tanulók aránya | Iskolába nem jártak aránya |
|---------|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------|----------------------------------|
| 1881/82 | 1,2 | 0,8 | 7,0 | 91,8 |
| 1886/87 | 1,8 | 1,1 | 7,5 | 89,6 |
| 1900/01 | 1,4 | 1,2 | 6,3 | 91,7 |
| 1905/06 | 1,6 | 1,6 | 6,4 | 90,4 |
| 1910/11 | 1,6 | 1,5 | 8,4 | 88,5 |
| 1915/16 | 1,8 | 1,7 | 4,2 | 92,3 |
| 1920/21 | 3,1 | 2,0 | 7,4 | 87,5 |
| 1925/26 | 3,2 | 2,2 | 12,0 | 82,6 |
| 1930/31 | 4,2 | 3,3 | 16,5 | 76,0 |
| 1935/36 | 4,8 | 4,6 | 8,9 | 81,7 |
| 1940/41 | 6,3 | 3,2 | 21,8 | 68,7 |
| 1946/47 | 10,7 | 7,7 | 16,2 | 65,4 |
| 1950/51 | 16,2 | | 19,4 | 64,4 |
| 1955/56 | 20,2 | | 20,7 | 59,1 |
| 1960/61 | 26,4 | | 28,0 | 45,6 |
| 1965/66 | 34,6 | | 33,2 | 32,2 |
| 1970/71 | 30,3 | | 37,9 | 31,8 |
| 1975/76 | 36,1 | | 39,0 | 25,3 |
| 1980/81 | 40,1 | | 40,2 | 17,7 |

Forrás: Nagy József: A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése. Budapest, 1972, KSH-adatokkal továbbszámítva.

A középiskolázás iránti igény kiszélesedését természetesen nem lehet csupán a generációs váltással — az egymást követő nemzedékek magasabb aspirációs szintjével — magyarázni. A gazdaság fejlődésének mozzanatai és a társadalmi-politikai események, folyamatok jelentősen gyorsították, illetve lassították a fejlődést. Mégis megállapíthatjuk, hogy az elemi iskolázást követő továbbtanulás együttes aránya mintegy száz évre visszaillesztve törésekkel bár, de meghatározott ütemben emelkedett Magyarországon⁹ (13.2. táblázat). Külön is érdemes néhány fontosabb megfigyelést rögzíteni.

A szakmunkásképzés az a tényező, amely a múlt század kilencvenes éveiben növelni kezdte az iskolába járók arányát a megfelelő korú népesség százalékában. A szakmunkásképzés elégitette ki a hadsereg emberanyag-tartalékának szerepét: a tanoncok 1913—14-ben a megfelelő korú lakosság kilenc százalékát, 1914—15-ben már csak

9. Nagy József: A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése. I. m., 48—78. o.

hat, 1915—16-ban négy és 1916—17-ben szintén négy százalékát tették ki. Az 1929—33-as gazdasági válság idején a szakmunkásképzés volt az, ahol munkaerőt lehetett „parkoltatni”: az 1927—28-as tanévben a tanoncok aránya a megfelelő korú népesség 12 százaléka volt, a következő tanévben ez az arány 19, az utána való évben 21, az 1930—31-es évben 24 százalékra emelkedett. 1946—1956 között, az erőltetett iparosítás idején ez az a képzési típus, amelynek tanulólétszáma legkiegyenlítettebb: 1946—47-ben a megfelelő korúak 16 százaléka tanonc, két évvel később 22 százaléka, 1954—55-ben 16 százalék, rá két évvel ismét 22 százalék. 1957-től kezdve a szakmunkásképzésben részt vevők aránya lassan, de egyenletesen emelkedik a hetvenes évek végéig, majd az utóbbi években stagnál.

Ezzel szemben a gimnázium rendkívül szelektív, elit iskolatípus maradt sokáig, amit tanulóinak igen alacsony aránya is mutat a megfelelő korú népességen belül. 1879—80-ban az összes középiskolás korú lakos 1,4 százaléka járt gimnáziumba, ez az arány csak az 1916—17-es tanévben érte el a két százalékot. Ettől kezdve az emelkedés üteme valamivel gyorsabb. De az igazi fordulatot majd csak az 1946—47-es tanév hozza, amikor a gimnáziumok, tanulóinak aránya először haladja meg a megfelelő korúak tíz százalékát.

A szakképző középiskolák — amelyekben nem lehetett érettségi bizonyítványt szerezni — tanulói aránya századunk húszas éveitől nagyjából a gimnáziumba járók arányával azonos. A húszas évektől kezdve az arány azonban valamivel a gimnázium tanulóinak javára módosul. A szakképző középiskolások aránya a hetvenes évek elejére elérte a megfelelő korúak 38 százalékát; viszont a gimnáziumba járóké a hatvanas évek derekától (1964—65: 35 százalék) csökken (egészen a hetvenes évek második feléig). A középfokú oktatásban részt vevők aránya ennek ellenére globálisan folyamatosan nő. Megállapíthatjuk tehát, hogy a hatvanas évek közepétől a középfokú oktatás Magyarországon is tömegessé vált; de jórészt egy olyan szakmunkásképző iskola elvégzése formájában, amely egyelőre nem jogosít a felsőfokú oktatásba lépésre.

A kutatás még csak most kezdi feltárni az iskolarendszer ilyen alakulásának valószínű gazdasági, társadalmi és politikai mozgatóerőit. A fő motívumok közül kiemeljük a következőket. A hatvanas és hetvenes évek fordulójára Magyarországon kimerült a felnőtt munkaerő forrása; az extenzív iparfejlesztési stratégia — amely a vállalatok szintjén, minden kormányzati kezdeményezés és meghirdetett program ellenére tovább uralkodott — egyre inkább az ifjúsági munkaerő forrására szorult. A vállalati szféra — elsősorban a nehézipari nagyvállalatok érdekérvényesítő erői — nagy nyomást gyakorolt a munkaerőt elosztó és a képzést irányító hatóságokra, hogy a szakképző intézmények arányát, részesedését megnöveljék a középfokú oktatási rendszeren belül. E fokozódó nyomással egyidőben — elsősorban demográfiai okok következtében — ugrásszerűen csökkent a szakmunkásképzésből kikerülő fiatalok száma. A hatvanas évek második felében ugyanis — a már említett vállalati szférára hivatkozva is — az irányító szervek úgy döntöttek, hogy az 1953—56-ban

született nagy létszámú korcsoportot zömmel a szakmunkásképzésen „vezetik át”. Ez a nagy létszámú korcsoport azonban az évtized fordulójára kilépett a képzési rendszerből.

A demográfiai és munkaerő-tényezővel nagyjából egyidőben egy harmadik tényező is mind erősebben érezte a hatását, és ez a lakosság növekvő igénye volt, hogy gyermekét középiskolába járassa. A középfokú oktatás — ezen belül az érettségit nyújtó középiskola — népszerűsége a hetvenes évek első felében rohamosan megnőtt Magyarországon. A már említett gazdasági szféra szemszögéből ez azt jelentette, hogy a lakosság növekvő mértékben igyekszik „kivonni” gyerekeit a közvetlen munkába állás alól. Ezt a törekvést lehetővé tette az 1961-ben elfogadott tankötelezettségi törvény (bár Magyarország nem csatlakozott a gyermekmunkáról szóló ún. genfi konvenciókhoz, s ezért a munkába állás alsó határa nálunk nem a 16., hanem továbbra is a 15. életév maradt). Ezen kívül tény, hogy a kisebb létszámú korosztályok számára átmenetileg több férőhely jutott a középiskolákban. A középfokú oktatás iránti növekvő lakossági igény alapvető okát azonban abban kereshetjük, hogy a hetvenes években középfokú oktatásba lépő fiatalok szülei — részben az 1961-es oktatási reform egyes intézkedéseinek eredményeképpen — mind nagyobb mértékben fejezték már be általános iskolai tanulmányaikat, sőt növekvő arányban szereztek valamilyen fajta középfokú végzettséget is.

Ezeknek a tényezőknek lettek az eredői olyan intézkedések — a gazdaságirányításban a hetvenes évek első felében fellépő recentralizálási hullámmal együtt —, mint a kötelező pályairányítás (a pályaválasztási tanácsadók kiépülésével), a szakközépiskolák számának és arányának megnövekedése a gimnáziumok rovására, illetve egy új (és az eredeti, 1961-es oktatási törvény szempontjából erősen vitatható) iskolatípus, az ún. szakmunkásképzési célú szakközépiskola deklarálása. Ezek az intézkedések objektíve mind azt a célt szolgálták, hogy a vállalatok nem egyszer irreálisan magas munkaerőigényét fokozott mértékben lehessen az ifjúságból mint munkaerőforrásból kielégíteni. Az általános képzési célú iskolatípust (gimnázium) — amely tehát 18—19 éves korig a fiatalok jelentős csoportjait vonta ki a termelési ágazatok, illetve a vállalati szakképzés befolyása alól — ezért kellett lépésről lépésre a szakképzés számára „meghódítani”. Ez azonban csak részben sikerülhetett. A hetvenes évek derekára a leginkább energia- és élőmunka-igényes termelőszervezetek gazdasági pozíciói, valamint az őket felügyelő és érdekeiket deklaráltan érvényesítő ágazati főhatóságok kormányzati pozíciói, nem utolsósorban a gazdasági válság hatására, megrendültek. A tervezett új középiskolátípus: a szakmunkás képzési célú szakközépiskola kialakítását és elterjesztését az Oktatási Minisztérium 1978-ban kezdte meg (az eredeti minisztertanácsi határozat 1972-ben született); akkor, amikor a szakképzést sürgető főhatóságok és a gazdasági szféra befolyása érezhetően meggyöngyült.

Társadalmi prognózisok

Hogyan alakul a magyar társadalom iskolázottsága az ezredfordulón? A hat évesnél idősebbek iskolázottsági szerkezetében beálló, illetve prognosztizálható változásokat a 13.3. táblázat és a 13.2. ábra tartalmazza.

Ebben a prognózisban még nem választottuk külön az általános iskolai végzettséget a befejezetlen középiskolai (szakmunkás) végzettségtől. Egy, a miénkkal párhuzamosan készült prognózis, amely a munkaképes korúak iskolázottságának átalakulását jelzi, e tekintetben pontosabb. Eszerint 1980–2000 között 30-ról 23 százalékra csökken a csak általános iskolát végzett felnőttek aránya, és 26-ról 35 százalékra nő a szakmunkás végzettségűeké. A tömeges középiskolázás tendenciáját és magyar sajátosságát ez az előrejelzés még jobban kifejezi.¹⁰

A középiskolázás iránti igénynövekedésben kitüntetett — jóllehet nem egyedüli — szerepe van az ún. szülő korosztályok (35–44 évesek) iskolai végzettségének. A 35–44 évesek iskolázottsága az 1980-as évektől kezdve már a lakossági átlag fölé emelkedik. Az általános iskolát el nem végző férfiak aránya 1970–2000 között várhatóan 43-ról öt százalékra, a nők pedig 53-ról öt százalékra csökken. Érettségizett lesz viszont a férfiak 30 százaléka a jelenlegi 12 helyett, a nőknek pedig 40 százaléka 9 helyett. Emelkedik a felsőfokú diplomával, illetve szakmunkás-képesítéssel rendelkezők aránya is.

Tudjuk, hogy mind az iskolakínálat, mind pedig a foglalkoztatási szerkezetben beálló változások befolyásolják — sőt, meg is változtathatják — az iskolázás iránti igények jövőbeli alakulását. Az iskolázás iránti igények változását mégis megpróbál-

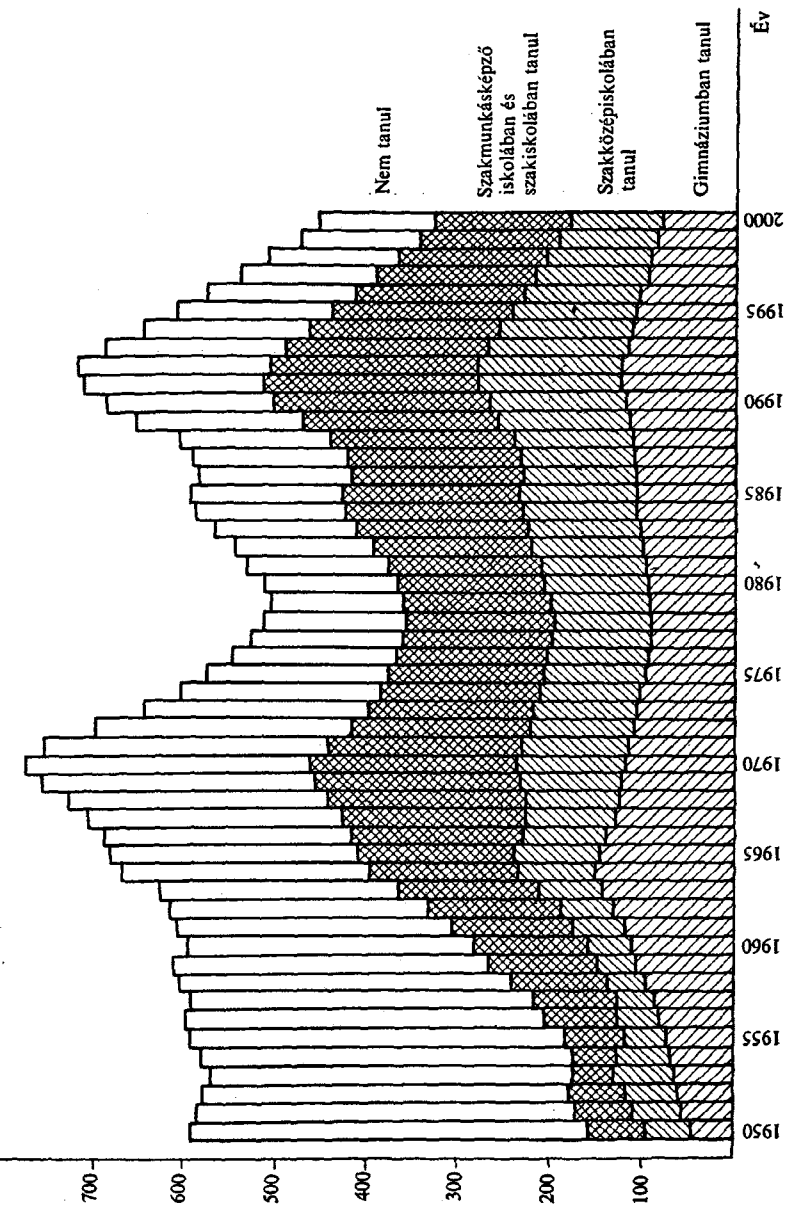
13.3. táblázat

A hatéves és idősebb népesség iskolázottságának várható változásai (1970–2000) (Százalék)

| Év | Hatéves és idősebb népesség | Hét évfolyamot végzettek aránya | Nyolc évfolyamot végzettek aránya | Érettségizettek aránya | Felsőfokú végzettségűek aránya |
|------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|------------------------|--------------------------------|
| 1970 | 100,0 | 54,2 | 32,9 | 2,7 | 3,2 |
| 1975 | 100,0 | 50,5 | 35,0 | 11,8 | 2,7 |
| 1980 | 100,0 | 41,0 | 39,3 | 14,6 | 5,1 |
| 1985 | 100,0 | 37,2 | 42,1 | 15,2 | 5,5 |
| 1990 | 100,0 | 33,3 | 43,3 | 17,2 | 6,2 |
| 1995 | 100,0 | 28,4 | 45,1 | 19,7 | 6,8 |
| 2000 | 100,0 | 25,3 | 45,1 | 22,3 | 7,3 |

Forrás: Erdész Tiborné: A népesség iskolázottsági szintjének változása. Iskolakutatás 42. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1983., valamint KSH-adatok.

10. Kutas János—Vámos Dóra: A népesség iskolai végzettségének várható alakulása az ezredfordulói. Szociológia, 1978. 253–265. o.



13.2. ábra

A 14–17 éves népesség és a középfokú oktatásban részesülők számának alakulása 1950–2000-ig

Forrás: Erdész Tiborné: Az iskoláskorú népesség létszámhullámlásának, a „demográfiai hullámnak” átvonulása az iskolarendszeren 1950–2000. Iskolakutató 42. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1983.

tuk előrejelezni az iskolázottsági szint növekedéséből kiindulva, mégpedig a következő hipotézisek alapján.

A vonatkozó statisztikák azt jelzik, hogy a társadalmi-gazdasági fejlődés meghatározott szintjén az iskolázás iránti igényeket nemcsak a közvetlenül belátható gazdasági realitások vezérlik, hanem fokozatosan mind nagyobb hatást gyakorol rájuk az előző nemzedék iskolázottsága.¹¹

A statisztikák ún. logisztikus görbéi mutatják ennek a folyamatnak a gyorsuló jellegét. Azt a „visszacsatolási mechanizmust” tükrözik, amely a társadalmi szférában úgy működik, hogy az előző nemzedék iskolázottsági szintje alapján az iskolázás iránti igények exponenciálisan nőnek. Ebből a szempontból a tömeges középiskolázás alapvetően új feltételeket teremt. A tömeges középiskolázás korában az iskolázásra vonatkozó prognózisoknak mindinkább támaszkodniuk kell az iskolázás iránti lakossági igények elősegítésére, amelyet az iskola kínálat- és a foglalkoztatási szerkezet nemcsak meghatároz, hanem amely vissza is hat mindkét tényező alakulására.

A középiskolázás iránti igények növekedése is elér azonban egy ún. telítettség fokot. Bizonyos országok iskolarendszerében, sőt hazánk egyes körzeteiben ez már megfigyelhető. A telítettség ebben az összefüggésben annyit jelent, hogy a középiskolázásban részt vevők száma objektíve nem növelhető tovább, az átlépés az alapfokúból a középfokú iskolázásba gyakorlatilag teljesnek tekinthető.¹²

Eddigi megfigyeléseink szerint azonban a jelzett növekedési folyamat itt sem áll meg, hanem a tanulás — és tágabban a művelődés — más területeire tevődik át. A középiskolázás telítettségét a középfok utáni továbbtanulási igény gyors emelkedése követi, amit a művelődés hagyományos és új tevékenységeiben beálló változások kísérnek. Ez a folyamat egyfelől kiegészíthető az elemi iskolázás általánossá válásának statisztikai elemzésével: a középiskolázás tömegessé válását — aktuális társadalmi-gazdasági és politikai feltételek között — az elemi fokú oktatás általánossá tételével alapoztuk meg. Másfelől pedig olyan statisztikákkal egészíthető ki, mint pl. a tudományos kutatás exponenciális növekedésének megindulása a középiskolázás tömegessé válásának meghatározott (telítődési) szakaszában.¹³

A szülők iskolázottságának és gyermekeik továbbtanulási igényeinek eddigi összefüggéseit figyelembe véve becslést lehet készíteni az igények várható alakulásáról az ezredfordulóig (13.4. táblázat). A bemutatott prognózis alapján 1995-re — amikor a 14–17 éves korcsoport létszáma csökken — a megfelelő korú népesség 50 százaléka kíván gimnáziumba és szakközépiskolában menni, míg a szakmunkásképzést választók aránya 36 százalékos marad (6 százalékos tovább nem tanulással számolva).

11. Forray R. *Katalin*: Az iskolázás terjedése. Iskolakutatás 44. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1980.

12. Nagy József: Az iskolafokozatok távlati tervezése. Tankönyvkiadó, Budapest, 1970. 117–138. o.

13. De Solla Price: Kis tudomány, nagy tudomány. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.

13.4. táblázat

A tanulási iránti igények várható alakulása (1970—2000)

(Százalék)

| Év | Általános iskolát végzők (fő) | Gimnáziumban tanulni kívánók aránya | Szakközépiskolában tanulni kívánók aránya | Szaktanulmányok képzőben tanulni kívánók aránya | Szakiskolában tanulni kívánók aránya | Továbbtanulni nem kívánók aránya |
|------|-------------------------------|-------------------------------------|---|---|--------------------------------------|----------------------------------|
| 1970 | 165 600 | 18,5 | 17,7 | 41,1 | 2,2 | 20,5 |
| 1975 | 121 900 | 20,5 | 24,2 | 41,9 | 3,0 | 10,4 |
| 1980 | 119 800 | 20,3 | 26,0 | 43,8 | 3,0 | 6,9 |
| 1985 | 130 200 | 26,2 | 30,9 | 33,9 | 3,0 | 6,1 |
| 1990 | 163 800 | 26,8 | 31,1 | 33,3 | 2,8 | 6,0 |
| 1995 | 143 500 | 27,3 | 31,2 | 32,8 | 2,9 | 5,8 |
| 2000 | 126 900 | 29,5 | 31,2 | 31,0 | 2,7 | 5,6 |

Forrás: Erdész Tiborné: i. m.

E prognózis szerint az ezredfordulóra a gimnáziumot és szakközépiskolát választók aránya túlhaladja majd az azonos korú népesség 60 százalékát, míg a szaktanulmányok képzőben tovább tanulni kívánók aránya 34 százalékra csökken.

Távlati koncepciók

A hetvenes években számos fejlesztési koncepció fogalmazódott meg az oktatás tartalmi fejlesztésére és szervezeti átalakítására vonatkozólag. Hosszú időn keresztül uralkodott a tízosztályos iskola koncepciója, amely szerint — különböző változatokban — meg kellene hosszabbítani két évvel az általános iskolai tanulmányokat (1—10. osztály). A középfokú oktatás jelenlegi rendszere helyett pedig a fiatalok többségét vállalati tanfolyamokkal kombinált munkavállalás felé kellene irányítani, míg a kisebbséget emelt szintű, a felsőoktatásra közvetlenül előkészítő kétéves középfokú oktatás felé kalauzolni. Az ezzel rokon elgondolásokat elsősorban gazdasági nézőpontból támogatták, mivel a termelőszféra érdeke, hogy a fiatalokat mielőbb kivonják az oktatásból. Az ilyenfajta oktatásfejlesztési koncepció azonban fokozatosan háttérbe szorult, mivel az ezt támogatók veszítettek politikai súlyukból.

Oktatásügyi szakemberek már a hatvanas években képviselték azt az elgondolást, hogy az általános iskola szervezeti formáját lényegében változatlanul kell hagyni; viszont a középfokú oktatás különböző iskolatípusait tartalmilag vagy/és szervezeti formájukban hasonlónak kellene tenni egymáshoz. Egy ilyen általánossá tett középiskola „előképe” — kimondva-kimondatlanul — az általános gimnázium lenne, lényegében az ún. általánosan képző, általánosan művelő tantárgyakkal. Ez a kon-

cepció a hetvenes évtizedben kisebb-nagyobb sikereket ért el („az asztalon volt” — ahogyan e viták során mondták). Az évtized első felében az újonnan szerveződő oktatási minisztériumnak mindig sikerült megakadályoznia az oktatási rendszer teljes átszervezését. A hetvenes és nyolcvanas évek fordulóján viszont ez a koncepció arra volt alkalmas, hogy akadályozza a szakképzés kivételét az iskolarendszerből.

A hetvenes évtized közepén még jobbra csak a tudományos körök, az évtized fordulójára már az átszervezett ágazati irányítás is képviselt egy harmadik koncepciót. E szerint szigorítani kell az oktatás követelményeit, elsősorban a gimnáziumokban, és el kell érni, hogy a középfokú oktatás rendszerén belül legyen olyan intézménytípus, amely színvonalban és szelektivitásban a régi gimnáziumokra hasonlít. Később a műszaki tudományok képviselői a műszaki értelmiség érdekében ismét felvetették egy szelektív szakképző középiskola, az egykori technikumok felállításának szükségességét. A termelő (és nemcsak a termelő) ágazati irányító szervek szintén nyomást gyakoroltak az oktatás ágazati és területi irányító szerveire azért, hogy a beiskolázott fiatalok fölött a korábbi befolyásukat visszanyerjék.

A felsőoktatás fejlesztési koncepciói mindvégig elkülönültek a közoktatásától, hiszen az érdekelték köre nem ugyanaz. Míg a középfokú oktatásban a fiatalok pályaválasztása fölötti befolyást lehet megnyerni, addig a felsőoktatásban legalább ilyen fontos a tudományos presztízs megszerzése. A felsőoktatási intézmény léte nemcsak az ágazatot, hanem egyúttal bizonyos szakmai-tudományos köröket is legitimizálhat. A felsőoktatási intézmények integrációját vagy önállóságának megőrzését, esetleg növelését éppen azért az egymással szemben álló tudományos körök törekvései is befolyásolták.

Hogy a hetvenes évek folyamán nem sikerült egységes, távlati oktatásfejlesztési koncepciót elfogadtatni, az annak a jele, hogy a különböző érdekek közül egyik sem tudott felülkerekedni. Ebben a folyamatban konszenzust egyelőre az MSZMP KB 1982-es állásfoglalása, illetve a Művelődési Minisztérium 1984-es szakmai fejlesztési irányelvei jelentenek. Az oktatásfejlesztési kutatásnak ebben a helyzetben két tennivalója van. Egyrészt rá kell mutatnia azokra a társadalmi eredetű törekvésekre, amelyek az oktatás szervezeti rendszerének változtatását egy-egy adott szakaszban motiválják. Másrészt fel kell tárnia az oktatás fejlesztésének nemzetközi tendenciáit; vagyis tudományos információkat szolgáltatni az eltérő érdekek tárgyáról. A következőkben ilyen tendenciákat foglalunk össze.

Iskolai kezdőszakasz

Ami a kisgyermekkori tanulást és a tanulás szervezését illeti (nagyjából életünk első évtizedét), világszerte kétfajta törekvés tapasztalható. Az egyik az óvodai nevelés „iskolássá tétele”, a másik pedig az iskola „óvodássá tétele”. Az óvodai nevelés „iskolásítása” annyit tesz, hogy az óvodát olyan intézménynek tekintik, ahol elsősorban a gyerekek iskolai tanításra való előkészítése folyik.

Az ún. korai olvasás-tanítási kísérletek során négyéves gyermekeket is sikerült olvasni tanítani; a matematika alapelemeit négy és fél, ötéves koruk körül már elsajátították a gyerekek. Az ilyen eredmények a világ számos országában arra bátorítják a pedagógusokat, hogy az óvodát — mint iskolai előkészítő szakaszt — szorosabban szervezzék egybe az elemi iskolákkal. Ez történt Franciaországban, számos kísérletet ismerünk az NSZK-ból, és ez a folyamat a Szovjetunióban is megindult. Ezt az intézményesítést szorgalmazták az Egyesült Államokban például a hátrányos helyzetű gyermekeket felzárkóztató, ún. *Head Start-program* tapasztalatai alapján.

Más törekvések viszont arra irányulnak, hogy az Európában hagyományosan kialakult tömegiskolai szervezetet a kötetlenebb óvodai tanulási módszerekhez közelebbítsék. Ezekben a próbálkozásokban nem az iskola-előkészítés dominál, hanem a gyerekek komplex fejlesztése. A komplex személyiségfejlesztés esetenként nyolc- kilenc éves korig is eltarthat. Az iskolaszerű tanítás is ennek a célnak van alárendelve, és csak fokozatosan terjed ki a korcsoportba tartozó valamennyi gyermekre. (Például Hollandiában, Angliában, Ausztráliában stb.)

A kisgyermekkori tanulás számos pontja az akcelerációval függ össze, és mindez a társadalmi-gazdasági fejlődéshez kapcsolódik. E komplex jelenségvilágból itt csupán egy tényezőre szeretnénk rámutatni. A gyermekek ma — marginális társadalmi csoportokat nem tekintve — írni-olvasni tudó, zömmel általános iskolát végzett családokból érkeznek. Az őket körülvevő környezetben nélkülözhetetlen elem az írás, az olvasás és a számolás. Természetes, hogy növekvő hányaduk jut el mind hamarabb az elemi kultúrkészségek küszöbéig (miközben az említett társadalmi csoportok gyermekeinek lemaradása nő).

Közismert jelenség a három–tíz éves gyerekek pszichoszomatikus éréseinek szakaszossága és jelentős egyéni eltérései a normalitás határán belül. Az írás, olvasás, matematika, művészeti és sporttevékenységek iránti készség nagyjából a negyedik-nyolcadik életévben szakaszosan, nagy egyéni eltérésekkel alakul ki. Az iskolakészültségről készített, eddig legátfogóbb felmérés szerint a számolás alapelemeinek kialakulásában az iskolába belépő gyermekek között közel 80 hónapos fejlődésbeli eltérés is lehet.¹⁴ Az eltérések szociológiailag csak részlegesen magyarázhatók, és pedagógiai igen rossz hatásokkal korrigálhatók. Iskolai — következképp társadalmi — előny vagy hátrány úgy származik belőlük, hogy a korábbi érest hivatalosan is a tehetséggel azonosítjuk, a későbbi érest pedig a győnge képességgel, és így is bánunk a gyermekekkel.

Az elmondottakból következően kívánatos lenne átszervezni az iskolai kezdés idejét, mégpedig az elnyújtott éresi szakasznak megfelelően. Szervezetileg megoldható az ötödik-nyolcadik életév között a folyamatos átlépés az óvodából az iskolába. Ennek egyik feltétele természetesen az óvodai nevelés általánossá tétele, ami a népesedési adatok szerint a nyolcvanas évek folyamán megtörténhet. Másik fontos feltétel — az új iskolák tervezése és a beruházás során — nagyjából a mai óvoda-épületek mintájára a hagyományos épületek helyett többfunkciós terek kialakítása.

¹⁴ Nagy József: Öt-hat éves gyermekeink iskolakészültsége. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980. 325–336. o.

Alapfokú oktatás

A jelenlegi általános iskolában kudarcot vallók aránya egy-egy korosztályon belül javult ugyan, de lényegében állandónak tekinthető (kb. 20 százalék). A nemzetközi összehasonlítás alapján reálisnak látszik az ezredfordulóra a 90 százalékos általános iskolai végzettség elérése egy-egy korosztályon belül, természetesen a középfokú oktatás általánossá tételével párhuzamosan, annak egyik velejárójaként. Ezzel természetesen összefüggésben van az általános iskolai létesítmények, berendezések javítása, nem utolsósorban pedig a személyi ellátottság színvonalának emelése. Ennek az elérése azonban nem pusztán iskolai ügy, hanem társadalmi-gazdasági fejlődésünk tükré és színvonalának jelzője is egyben.

Kevésbé megnyugtató a helyzet, ha a tanulmányi teljesítménymérések országos adataira figyelünk.¹⁵ Ezek ugyanis azt jelzik, hogy az iskolai végzettség a fiatalok szellemi teljesítőképességének igen jelentős szóródását takarja, rációlvá nemegyszer az iskolai végzettség pusztá tényére is. E teljesítménymérések statisztikai analízise nyomán ma már Magyarországon is jól tudjuk követni a gyerekek társadalmi háttérének, valamint iskolai környezetének hatását a tanulásra. Kevésbé határozottan bár, de arra is rámutathatunk, hogy tendenciaszerűen milyen tényezőkkel együtt javulnak a tanulmányi eredmények. A hátrányos helyzetben levők eredményeinek és körülményeinek részletes elemzése azt is állítja, hogy a nemzedékek iskolázottsági szintjének emelkedésével, valamint a környék társadalmi-gazdasági fejlődésével (urbanizálódásával) — a két tényezőcsoport egymással is szorosan összefügg — a tanulmányi kudarcok fokozatosan bár, de határozottan csökkennek.¹⁶

Az általános iskola teljessé tételével kapcsolatban felmerült az egész napos iskola lehetősége. Egy, a hetvenes évek végén végzett területi elemzésünk szerint 1980-ban a gyerekeknek csak 42 százaléka részesült napközi otthonos ellátásban, és a napközi otthonos ellátás területenként is igen erősen szóródik.

1072 általános iskola közül, amelyek 1000 lakosúnál kisebb településeken vannak, adatfeldolgozásunk idején csak 140-ben volt napközi otthon (13 százalék). Az 5—20 ezres lakosú települések 640 iskolájának több mint a felében működött napközi (395), a 100 ezer lakosúnál nagyobb települések 462 iskolájában pedig 429 napközit találtunk (93 százalékos ellátottság).¹⁷

Az osztálytermek kihasználtsága 1980-ban 1,3 volt, vagyis a termek jelentős részét naponta több tanulócsoporthoz is használta. Nyilvánvaló, hogy ilyen kapacitás mellett egyelőre nem lehet egész napos iskoláról beszélni. Ez a helyzet súlyosabbá is válhat, hiszen az előrejelzések szerint 1990 táján a 6—13 éves korúak száma meg-

15. A tanítás-tanulás eredményei az IEA-vizsgálat tükrében. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979.

16. *Kozma Tamás*: Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. 84—90. o.

17. *Forray R. Katalin—Hegedűs T. András*: A magyar általános és középiskolák néhány statisztikai adatának összehasonlító vizsgálata. Iskolakutatás 36. MTA Pedagógiai Kutató Csoport-1979.

közelíti az 1,4 milliót. (A hetvenes évek derekán alig haladta meg az 1,1 milliót.) Kíváncsinos tehát, hogy a jelenlegi kapacitásbővítés során olyan létesítményeket és berendezéseket hozzanak létre, amelyek 1990 körül felhasználhatók többfunkciós létesítményként az egész napos általános iskolai foglalkozás céljaira. A megfelelő terek természetesen csupán a külső, mégis a döntőbb feltételei annak, hogy egy-egy általános iskola a vonzáskörzetébe tartozó gyerekek egész napját szervezni tudja.

Középfokú oktatás

A középfokú oktatás általánossá válásának útján a soron következő lépés Magyarországon is a szakmunkásképzés szervezettebb beillesztése a középfokú oktatás teljes rendszerébe. Ez annyit jelent, hogy távlatilag fel kell számolni a szakmunkásképző iskolák zsákutca jellegét; szabaddá kell tenni az átmenetet a különböző iskolatípusok között.

A következő lépés az, ha a dinamikusan fejlődő ágazatokban a szakmunkásképzést fokozatosan szakközépiskolai szintre emelik (például a mai szakmunkás célú szakközépiskola mintájára), akár üzemi bázison is. Ezzel egyidőben természetesnek látszik a középfokú oktatás kezdő évfolyamain a tanítási-tanulási programok koordinálása. Ha mindez megvalósul, akkor már a következő évtizedben a középfokú oktatás integrálása felé mozdulhat el az oktatáspolitikai. Ez a fajta, ún. horizontális integrálás újfajta együttműködéseként jelent a jelenlegi iskolatípusok között úgy, hogy az egy körzetbe eső intézmények munkálataikat különféle szervezési eszközzel szorosan egyeztetik, összehangolják.

Számos probléma vetődhet azonban fel, amelyekkel jó már most, idejekorán szembenéznünk. Ilyenek: egy újfajta adminisztrációs, nyilvántartási és információs rendszer, ami ezeket az integrált középiskolákat, komplex szakképző bázisokat, művelődési övezeteket kiszolgálja. Problémát jelent a megnövekedett méret is, amin belül az eltömegesedés jelenségeivel kell szembenézni. Ez felveti az oktatás (szakmai) irányításának új módszereit. Nyilvánvaló az is, hogy a tömegessé váló középiskolázásból a következő másfél-két évtizedben még sokan nem fognak profitálni. Kérdés, miként tudja az oktatáspolitikai motiválni őket. Ez a kérdés azonban már túlnyúlik a szűkebben vett iskolaszervezési, tervezési és szakmai kérdéseken, és a szociálpolitika felé mutat.

Felsőoktatás

A demokratikus iskolareformmal megindult, évtizedünkben pedig végbement a középiskolázás tömegessé válása anélkül, hogy változott volna a felsőoktatás szervezete. Az egyetemekre-főiskolákra belépők létszáma nemzetközi összehasonlításban a megfelelő korú népességhez képest alacsony maradt, mivel a megfelelő korú fiatalok 30—50 százaléka évről évre olyan középfokú végzettséget szerez (szakmunkás-bizonyítvány), amely egyetemi-főiskolai továbbtanulásra nem jogosít. Vi-

szont a fiatalok mintegy 20 százaléka gimnáziumot végez, amely igazán csak az egyetem (főiskola) elvégzésével tekinthető befejezettnek.

Becslések szerint a felsőoktatásban továbbtanulni kívánók aránya a középiskolát végzettek közt az 1970. évi 49 százalékhoz képest a következő évtizedekben 60 százalék fölé fog emelkedni. Ez az előrejelzés pedig csak azt veszi figyelembe, hogy milyen mértékben növekszik a teljes középiskolát végzők aránya, illetve mennyire emelkedik szülcik iskolai végzettsége az ezredfordulóig. Ha az 1970-es 45 ezer főből csak 14 ezer számára volt egyetemi-főiskolai férőhelyünk, és a férőhelyek száma várhatóan nem is emelkedik 16 ezer fölé, akkor könnyű belátni, hogy a kereslet és a kínálat közti feszültség csak növekedni fog (lásd a 13.5. táblázatot). (Az esti-levelező képzés ezeket az arányokat korrigálja ugyan; a valóságban azonban, sajnos, mégsem tekinthető a nappali felsőoktatással egyenértékűnek.)

Egyetemeink, főiskoláink a tömegessé válásra ma még kevésbé vannak felkészülve, mint a középiskolák. Az előre jelezhető munkahelyek száma (2000-ig mintegy 147 ezer) sem teszi lehetővé egyetemeink tömegessé válását a jelenlegi formában. Egyfelől a folyamatosan növekvő igényekkel, másfelől a meglevő kapacitásokkal számot vetve megoldásnak az látszik, ha már a közeljövőben kibontakoztatják és szervezettebbé teszik a középiskolát követő legkülönbözőbb tanulási utakat.

A hagyományos, „királyi út” mellett elsősorban a szakmai képzés különböző lehetőségeire gondolunk. Ez bizonyos szakmai tanulások középiskolai végzettséghez kötését éppúgy jelentheti, mint a legkülönbözőbb vállalati, intézményi továbbképzések együttes áttekintését és országos rendszerként való kezelését. A szakmai továbbképzéseken túl utalunk más szervezett képzésekre is társadalmunkban, mint például a szakmai képzés és továbbképzés országos szervezetei, különösen a dinamikusan fejlődő iparágakban. Természetesnek látszanék őket egy-egy egyetem köré szervezni. Gyakorlatilag ez annyit jelenthetne, hogy régióként egy-egy egyetem

13.5. táblázat

A felsőfokú továbbtanulás iránti igények várható változásai (1970—2000)

(Százalék)

| Év | Középiskolát végzők száma (ezer fő) | Felsőoktatásban tanulni kívánók aránya | Szaktanulmányok képzésében tanulni kívánók aránya | Továbbtanulni nem kívánók aránya |
|------|-------------------------------------|--|---|----------------------------------|
| 1970 | 44,6 | 49 | 7 | 44 |
| 1975 | 46,3 | 56 | 5 | 39 |
| 1980 | 45,4 | 56 | 5 | 39 |
| 1985 | 44,9 | 58 | 5 | 37 |
| 1990 | 49,4 | 60 | 5 | 45 |
| 1995 | 62,9 | 57 | 5 | 38 |
| 2000 | 52,5 | 61 | 5 | 34 |

Forrás: Erdész Tiborné: i. m.

tartaná nyilván, esetleg ismerné el a középiskolázás utáni tanulási aktivitásokat. Amiből rögtön következik számos „egyetemhiányos” régióknak problémája: számukra új, szervező típusú „egyetem” kialakítása lenne szükséges.¹⁸

Budapestet nem számítva — ahol például 1980/81-ben 28 400 fő tanult —, régióként 4—9 ezer fővel kell számolni, 51—57 százalékuk a saját körzetében lakik (13—19 százalékuk az intézménye székhelyén), mások más körzetből kerültek oda. Ezekből az arányokból következtethetünk egy „regionális egyetem” méreteire, vonzáskörzetére és a régióin kívül lakókra gyakorolt potenciális vonzására.

Fejlesztési stratégiák

Nemzetközi összehasonlítások és hazai adatok egyaránt mutatják, hogy a középfokú oktatás a legtöbb országban lökészerűen — néhol pedig egyenesen robbanásszerűen — vált általánossá. Ez távolról sem valamifajta „természeti törvény” következménye, hanem a jelentős mértékű belátás, döntés és a beavatkozási lehetőség kihasználásának a függvénye. Így tehát mind elméletileg, mind pedig gyakorlatilag lehetőség van ennek a folyamatnak a meggyorsítására, vagy lassítására. A legutóbbi határozatokat előkészítő vitákban a következő alternatívák merültek föl, amelyek érvénye valószínűleg túlmutat az aktuális oktatáspolitikai döntéseken.

Alternatívák

A-alternatíva: gyorsítás. A középiskolázásban részt vevők aránya eddig évről évre emelkedett. Ezt a fejlődést felgyorsítani gyakorlatilag annyit jelentene, mint a középfokú oktatás jelenlegi arányait a gimnázium és a szakközépiskola javára eltolni, és a szakmunkásképzőket viszonylag gyors ütemben átalakítani szakközépiskolákká. A továbbtanulási szándékok előrejelzését követve a szakmunkásképzőkben tanulók arányát 1985-re 37, 1990-re 36, 1995-re 35, 2000-re pedig 34 százalékosra kellene csökkenteni a jelenlegi (1980) 48 százalékról.

A középiskolázás általánossá válásának meggyorsításával rövid időn belül mérhető eredményt tudunk elérni. Ehhez persze az erőforrások ésszerű csoportosítására van szükség. Nem tudjuk ugyan számszerűsíteni, de valószínűleg igen fontos nyereséget jelent az eddiginél magasabban képzett emberfők sokasága a társadalom tevékenységének minden területén.

A középiskolázás általánossá válásának tudatos meggyorsítása ugyanakkor fokozott terheket ró a jelenlegi iskolai infrastruktúrára. Ez pedig visszahat a tanulási eredményességére. Azonkívül a fejlődés meggyorsítaná, előre hozná a felsőoktatási kiszélesítésének problémáját, módosítaná munkaerőhelyezetünket: az érintett kor-

18. Nemes Nagy József: A felsőoktatás területi kapcsolatai. Felsőoktatási Kutató Központ, 1983.

csoport egy része késve lépne be a termelésbe. Hangsúlyos szakmai-pedagógiai érv ellene az is, hogy az általános iskolát befejezők jelentős hányada alkalmatlannak látszik teljes értékű, emelt szintű középiskolai képzésben való részvételre.

B-alternatíva: lassítás. Reális elképzelés, hogy a középiskolázás általánossá válását, a középiskolázásban való részvétel növekedési ütemét fékezzük. Ennek érdekében megtartanánk a szakmunkásképzésbe felvettek arányát, és növelnénk a szakközépiskolák befogadóképességét a gimnáziumokkal szemben. Egy 1976-os előrejelzés 89 százalékos továbbtanulással számolt az ezredfordulóig.¹⁹ Ennek alapján a késleltetés azt jelentené, hogy az általános iskolát végzetek a szakmunkásképzésbe 1985-ben, 1990-ben és 1995-ben 44, 2000-ben pedig 45 százalékos arányban lépnének.

A gyorsítás ellen felhozott érvek egyben érvek a késleltetés mellett. Elegendő idő és energia marad ugyanis arra, hogy lassítást alkalmazva, ezt a fejlődést iskolai hálózatfejlesztéssel jobban megalapozzák. Alaposabbá és eredményesebbé válhat a középiskolázásban részt vevő egyes korosztályok tanulása. E módszert követve a középiskolázás valószínűleg a következő század elején válna teljessé.

Mindezek ellenére sem titkolhatjuk a lassítással szembeni ellenérzésünket, ugyanis társadalmi-politikai feszültségek forrásává válhat. A munkaerő-szükségleti előrejelzésekből már most is kiolvashatjuk, hogy jelentősen nő a szűk szakképzést szerzetek aránya. Ez pedig kétségtelenül megnöveli az elhelyezkedési, alkalmazási és beilleszkedési nehézségeket. Ennek az alternatívának tehát torzító hatásai vannak társadalmi struktúránkra (elit iskolázás kialakulása, a társadalmi mobilitás csatornáinak szűkülése).

C-alternatíva: elhalasztás. Ha a középiskolázás általánossá válásába tervszerűen beavatkozunk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a 14–17 éves korúak létszámának változásait. 1990-ben előreláthatóan kereken 164 ezer, 1995-ben 144 ezer, 2000-ben pedig 127 ezer fiatal végzi el az általános iskola nyolcadik évfolyamát. Ha a középiskolai továbbtanulás aránya az eddigi ütemben nő, várható, hogy 1990-ben 154 ezer, 1995-ben 135 ezer, 2000-ben pedig körülbelül 120 ezer fiatal középiskolai felvételéről kellene gondoskodnunk.²⁰ Ha egyben a szakmunkásképzők fokozatos továbbfejlesztése is cél, akkor az iskolahálózatot is jelentősen fejleszteni kell. Ezek az adatok arra utalnak, hogy a középiskolázás általánossá tételét — a jelenlegi demográfiai és igénynövekedési számítások szerint — 1990

19. Az alsófokú oktatás fejlesztésének területi-társadalmi feltételei. A középfokú oktatás hálózatfejlesztésének területi-társadalmi feltételei. A felsőoktatási hálózat fejlesztésének területi-társadalmi feltételei. Az oktatás fejlesztését megalapozó társadalmi folyamatok feltárása Budapesten, 1980–2000. (Sokszorosított munkaanyagok az Oktatáskutató Intézet dokumentációjában, 1981–83.) A munkaanyagokat a következő munkacsoport dolgozta ki: *Deák Zsuzsa, Forray R. Katalin, Kozma Tamás, Répássy Helga, Vámos Dóra.*

20. A beiskolázási arányok változása 1975–2000. Országos Tervhivatal, 1976.

utánra kellene halasztani. E logikát követve, számolnunk kell azzal, hogy a mai szakmunkásképzést körülbelül 10–15 évig még fenn kell tartani.

A várható feszültség előrejelzéséhez természetesen számos adatot még pontosabban kellene ismernünk. A munkahelyek száma és a betöltésükhöz szükséges szakutadás mértéke is tudományos előrejelzés eredménye; ezért — akárcsak a demográfiai adatokat — ezeket csak tájékoztatásként használhatjuk fel a globális tervezéshez. Vizsgálatok sora támasztja alá, hogy az alkalmazhatóság, elégedettség és azonosulás a „megfelel — nem felel meg” között széles skálán mozog. Az újabb kongruenciakutatások mindezt figyelembe véve úgy találták, hogy sok esetben valójában „részesleges megfelelés — meg nem felelés” áll fenn, és ezek az esetek időben növekvő arányt mutatnak. Egy, a hetvenes években készített elemzés szerint például 689 ezer teljes középiskolai végzettségű közül 83 ezren szakmunkásként, 41 ezren pedig betanított munkásként dolgoztak; 977 ezer befejezetlen középiskolát végzett közül szakmunkás-bizonyítvánnyal 223 ezren végeztek „betanított” munkát, 52 ezren pedig alkalmazotti munkakörben helyezkedtek el.²¹

A vonatkozó prognózisok 2000-re két és félmillió munkahelyet jeleznek Magyarországon. De közülük előre láthatólag mintegy 680 ezer az olyan munkahely, amelyhez mai ismereteink szerint húsz év múlva is elég az egyszerű munkahelyi betanítás. Az 1 millió 431 ezer szakmai képzettséget igénylő munkahelyre azonban előre láthatólag 1 millió 890 ezren pályáznak majd, vagyis az ezredfordulóra majdnem félmilliónyian lesznek, akik eredeti szakképzettségüket nem tudják felhasználni munkahelyükön.

Ezekből az adatokból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy nem növelni, ellenkezőleg: éppen csökkenteni kellene az egy-egy szakmára történő kiképzést. Ha a középiskolázás általánossá tételét a kilencvenes évekre kívánják halasztani, akkor a szakmunkásképzés jelenlegi arányát még hosszabb ideig fenn kell tartani.

Az oktatás iránti társadalmi szükségletek regionális eltérései

A régiók közt is fontos különbségek mutatkoznak az oktatás iránti szükségletek várható alakulásában.²² A népesség korszerkezetéből és vándorlási tendenciából világosan kitűnik, hogy az észak-dunántúli és a központi régió lakossága „dinamikusabb” és „fiatalabb”, mint a többi régióé. Más régiók lakóinak a száma viszont várhatóan stagnál; a régiók peremvidékein pedig előreláthatóan folytatódik az ott élő népesség elöregedése, nem utolsósorban a fiatalabbak elvándorlása miatt. (Ez különösen a dél-dunántúli régió aprófalvas térségeire, valamint az észak-alföldi régió nagyfalvas vidékeire jellemző.) Bár ezek az előrejelzések közismertek, érdemes külön hivatkozni rájuk, mert a területi demográfiai prognózisok fontosságára figyelmeztetnek. Az országos demográfiai előrejelzések ugyanis csak az országos oktatáspolitikai stratégiát orientálhatják. A gyakorlatban azonban azt kell tudnunk, hogy egy-egy iskolakörzetben vagy kisebb-nagyobb térségben mennyi gyerekkel számoljunk.

21. *Monigl István: A népgazdasági tervezés és az oktatási rendszer kapcsolata.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979. 41–60. o.

22. *Olajos Árpád: Szakképzés és foglalkoztatás.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1978.

Kevesebbet tudunk a népesség iskolázottságának regionális különbségeiről, az előre jelezhető eltérésekről. A régiók és az ezeken belüli térségek lakossága jellegzetesen különbözik egymástól abban, hogy alacsony vagy magas az iskolázottsága, és hogy iskolázottságának szintje gyorsan vagy lassan változik.

Eltérő iskolázottsági szinteket és fejlődési ütemeket minden régión belül találunk (13.6. táblázat). A különbségek elsősorban a régiók városi térségei, illetve falusi körzetei között mutatkoznak. Viszonylag magas iskolázottságot és gyors igény-növekedést mutat az észak-dunántúli régió. Az észak- és dél-alföldi régió lakosságának iskolázottsága alacsonyabb, és lassabban nő. Az egyes térségek lakosságának ilyen jellegű adatai az alföldi régiókon belül is eltérőek. Mégsem akkora azonban a különbség, mint a központi régióban, ahol a fővárosiak és az agglomerációs gyűrűben élők iskolázottságának szintje és növekedési üteme közötti különbség országsszerte a legnagyobb. A fővárosi népesség a statisztikák szerint magas iskolázottságú, igényei lassuló ütemben nőnek. Az agglomerációban lakók az átlagosnál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, viszont igényeik a középfokú oktatás iránt az elmúlt években ugrásszerűen megnöttek.

Sohasem voltak meg, vagy mostanra nagyon is megbomlottak azok az egyen-súlyok, amelyeket a munkaerő-szükséglet és a végzettek képzettsége között a tervező feltételezne. Az egyoldalúan iparosodott térségekben és nagyvárosaink agglomerá-lódó vidékein is — ezeket főként az észak-dunántúli, részben az észak-magyarországi régióban találhatjuk meg — az utóbbi években kisebb a hagyományos szakmunkás-képzésbe jelentkezők aránya. (A tendencia nem egyértelmű. Feltételezhető viszont, hogy egyes ipari térségekben lakosságcsera indult meg, és a térségbe újonnan beköl-

13.6. táblázat

A szellemi potenciál megoszlása* az egyes régiókban

(Százalék)

| Szakirány | Központ | Észak-Magyarország | Észak-Dunántúl | Dél-Dunántúl | Észak-Alföld | Dél-Alföld | Együtt |
|---------------|---------|--------------------|----------------|--------------|--------------|------------|--------|
| Műszaki | 73,2 | 57,3 | 69,1 | 67,6 | 206,6 | 101,4 | 74,6 |
| Mezőgazdasági | 41,5 | 93,8 | 58,9 | 238,7 | 96,4 | 56,7 | 66,2 |
| Közigazgatási | 69,7 | 129,8 | — | 36,5 | — | — | 86,5 |
| Egészségügyi | 41,9 | — | — | 36,9 | 33,9 | 28,7 | 47,4 |
| Pedagógiai | 109,3 | 98,4 | 99,4 | 98,2 | 54,7 | 56,6 | 83,2 |
| Jogtudományi | 109,5 | 184,3 | — | 67,4 | — | 56,1 | 113,1 |
| Egyéb | 102,3 | — | — | — | 47,0 | 48,4 | 122,6 |
| Együtt: | 75,8 | 102,1 | 108,6 | 81,3 | 69,7 | 57,7 | 78,3 |

Forrás: A felsőoktatási hálózat fejlesztésének területi-társadalmi feltételei. Oktatókutató Intézet, 1983.

* A felsőoktatási hallgatókra jutó diplomás népesség arányával mérve.

13.7. táblázat

Az intézményszékhelyek abszolút és relatív súlya a magyar felsőoktatásban (1980)

| A város részesedése a nappali tagozatos hallgatókból (%) | Az adott intézményszékhelyeken nappali tagozatos tanulók száma a város népességének százalékában | | | | | | Intézmény- székhelyek száma |
|---|---|--------|------------------------------------|---|--|---|-----------------------------------|
| | 4 felett | 3—4 | 2—3 | 1—2 | 0,5—1 | 0,5 alatt | |
| 45,3 | | | | Budapest | | | 1 |
| 5—10 | | Szeged | Debrecen Pécs | | | | 3 |
| 2—5 | Gödöllő | | Eger Nyíregyháza | Győr Kecskemét | Miskolc | | 6 |
| 1—2 | | | | Baja Kaposvár Sopron Szombathely Veszprém | | | 5 |
| 0,5—1 | | | Keszthely Sárospatak Szarvas | Esztergom Jászberény | Dunaújváros Zalaegerszeg | Székesfehérvár | |
| 0,5 | | | | Mezőtúr | Hajdúszoboszló Kazincbarcika Szekszárd Mosonmagyar- óvár | Gyöngyös Hódmező- vásárhely Salgótarján Szolnok | |
| Intézmény- székhelyek száma | 1 | 1 | 7 | 11 | 7 | 5 | 32 |

Forrás: Nemes Nagy József: A felsőoktatás területi szerkezete. Felsőoktatási Kutató Központ, 1980.

tözők azok, akik változatlanul a szakmunkásképzés hagyományos intézményeit keresik.) Arra számíthatunk, hogy a tradicionális iparágak jövőbeni kényszerű átalakulásával a hagyományos szakmunkásképzés iránti kereslet minden egyoldalúan iparosodott térségünkben csökkenni fog.

Bár a kép — ismerjük el — homályos, annyi mindenképp várható, hogy a középfokú oktatás iránti kereslet régióként erősen eltér majd egymástól. Várakozásunk szerint országosan növekedni fog a középiskolák iránti lakossági igény, és csökken a szakmunkásképző iskolákkal szembeni kereslet. (Kevésbé a divatszakmákban, jobban a hiányszakmákban.) Ennek alapján azt prognosztizáljuk, hogy a lakossági kereslet a fővárosban és az észak-dunántúli régióban a gimnáziumi és a színvonalas középiskolai, azon túl a felsőfokú továbbtanulás irányába tolódik majd el. Az észak-magyarországi régióban, megítélésünk szerint, ezzel szemben a hagyományos szakmunkásképzés népszerűsége tovább tartja magát. Más régiókban pedig elképzelhető, hogy továbbra is a szakközépiskola iránti kereslet fog növekedni, természetesen jelentős régióbeli eltérésekkel.

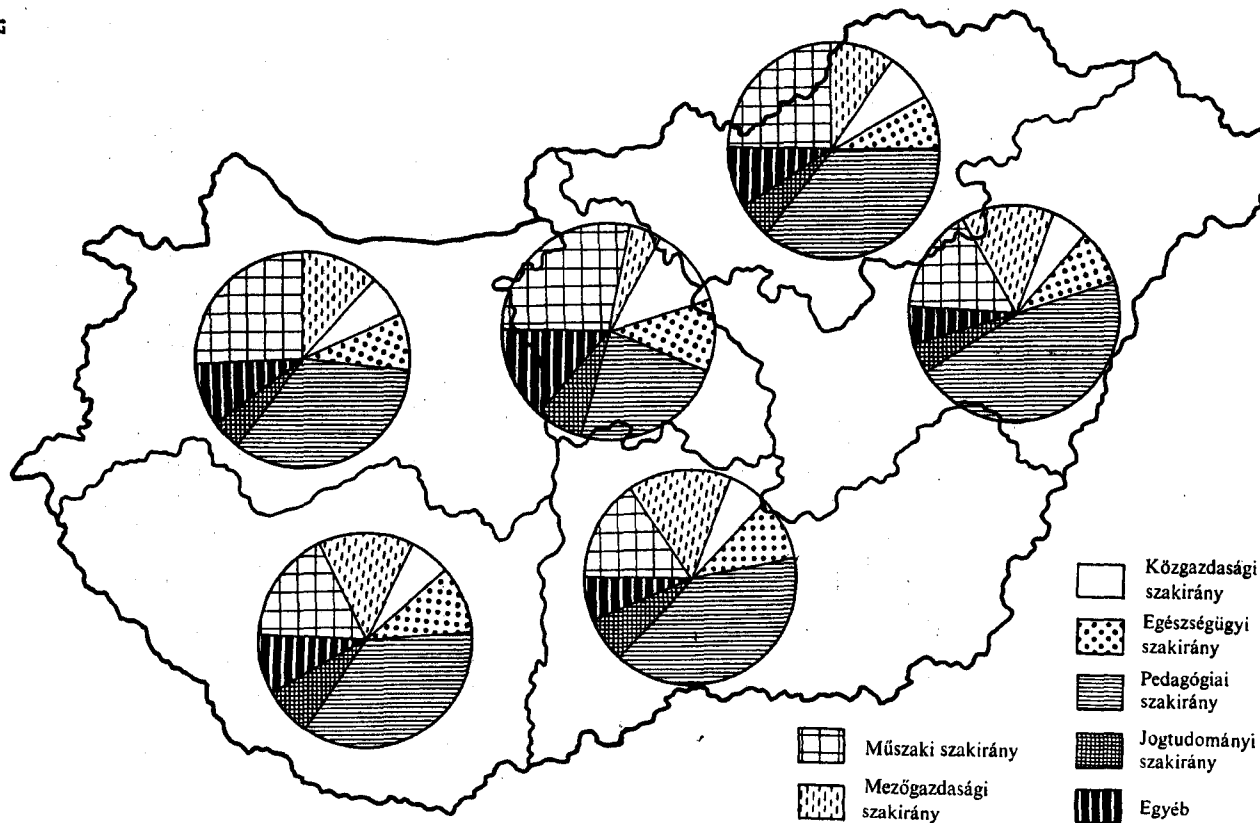
Egy ilyen átfogó előrejelzés felveti a kérdést: mi történik majd a felsőoktatási kapacitásokkal. A különös mindenestre az, hogy éppen az észak-dunántúli régióban — ahol a középiskola, mégpedig a minőségi középiskola — iránti igények leggyorsabb növekedését várjuk, nincsen a szellemi életnek regionális központja, felsőfokú kulturális szerepkörrel (13.7. táblázat). Ennek mérlegelése azonban már továbbvisz bennünket az ellátottság regionális különbségei felé.

Az oktatási ellátottság regionális különbségei

Az oktatás iránti társadalmi kereslet, bárhogy differenciáljuk is, egymagában még kevés ahhoz, hogy ennek alapján akár tartalmi fejlesztést, akár hálózati korszerűsítést javasolhassunk. Annál inkább, mivel az oktatási intézményhálózat fejlesztésének — sok helyütt rehabilitálást is mondhatnánk — önmagával szemben is súlyos elmaradásai vannak. Az intézményhálózat regionális különbségeit ezért külön elemezzük.

Az oktatási intézményhálózat helyzete és jövője a települések helyzetéhez és jövőjéhez kötődik. Közelebbről, a régiókon belüli és az egyes régiók között kimutatható infrastrukturális különbségekhez, hiszen — innen közelítve a problémát — az oktatás az infrastruktúra egyik legfontosabb eleme. Minden eddigi elemzés egyértelműen arra mutat, hogy az iskola léte, felszereltsége, pedagógusellátottsága szorosan összefügg egy-egy település egészségügyi, kereskedelmi stb. ellátottságával, víz- és energia-hálózatával, közlekedési helyzetével, röviden: az illető település urbanizáltságával.

Bár még mindig több településen van iskola, mint mondjuk könyvtár, szociális otthon vagy kórházi szolgáltatás, azért a regionális különbségek ebben is igen nagyok. Az alapellátás közismert problémája az iskolakörzetesítés. Egyértelműen az ország aprófalvas térségei vannak a legrosszabb helyzetben (13.3. ábra). A kis településeken a hatvanas és hetvenes években sorra zárták be az iskolákat, a falvak-



13.3 ábra

A befejezett felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség megoszlása a végzettség szakiránya szerint régióként (1980)

nak rendszerint a fekvése és a közlekedési adottsága is rossz. Az általános iskolai hálózat ma elsősorban a Dél-Dunántúlon és az észak-magyarországi régióban hiányos. Kevés az iskola a Dél-Dunántúl peremén, illetve dombvidéki falvaiban, az Északi Középhegységben pedig az ugyancsak rosszul megközelíthető, gazdaságilag stagnáló, társadalmilag hanyatló településeken. Véleményünk szerint azonban — az esetek többségében — az iskola újbóli megnyitása önmagában nem állíthatja meg ezeknek a térségeknek az elnéptelenedését, mivel ezt a jelenséget nem az iskola bezárása idézte elő. Az aprófalvas térségek településeinek erőzója évtizedes, helyenként évszázados társadalmi-gazdasági folyamat, amely sok helyütt most lépett a végső szakaszba. Kínjait enyhíteni azonban mindenképpen társadalompolitikai felelősség.

Más a helyzet az ország egykori és jelenlegi tanyás térségeiben, főként Észak- és Dél-Alföldön. Itt ugyanis a külterületi iskolák hiánya többnyire ellensúlyozható a közlekedés modernizálásával. Míg Dél-Dunántúlon és Észak-Magyarország egyes térségeiben az alapfokú ellátás egyfajta rekonstrukcióját meg lehetne valósítani, addig az alföldi régiókban inkább az iskolák megközelíthetőségét kellene javítani. A probléma megoldása azonban túlmutat az egyes tárcák illetékességi körén.

További különbséget tehetünk az észak-alföldi, valamint a dél-alföldi régió egyes térségei között. Az észak-alföldi régió esetében ugyanis felszámolták a tanyavilágot, a lakosságot tanyaközpontokba vagy nagyfalvakba telepítették. A külterületi iskolák bezárása ennek a politikának csupán a végső állomása. Akármint vélekedjünk is magáról a folyamatról, ezeknek az iskoláknak a helyreállítása a jövőben már aligha szükséges. Dél-Alföld tanyás térségei az utóbbi időben még fejlődtek is; lakosságuk kulturális alapellátása tehát a jövőben kiemelt feladat.

A középfokú oktatás megszervezése és intézményhálózatának kiterjesztése véleményünk szerint már a közeljövőben országos probléma lesz; de nem mindenütt egyforma módon. Egyes régiókban — a régiókon belül mindenekelőtt a városi térségekben — ugyanis kiépült a középfokú intézményhálózat, itt tehát az intézmények tartalmi munkáját lehetne — a várható keresletnek megfelelően — módosítani, illetve egymással összehangolni. Ez a helyzet elsősorban a fővárosban és az Észak-Dunántúlon, illetve nagyvárosaink térségében. A Dél-Dunántúl már említett aprófalvas térségeiben, az észak-alföldi régió nagyfalvas körzeteiben, illetve a dél-alföldi régió egykori ún. mezővárosainak vidékein hálózatbővítésre és az intézmények átszervezésére is szükség lenne. Nagyfalvas térségekben ehhez elsősorban a közlekedést kell fejleszteni, hogy az egymástól tíz-húsz kilométerre működő iskolák együttesen legalább néhány választási lehetőséget tudjanak nyújtani a felvevő körzeteikben lakó fiataloknak. Aprófalvas térségekben viszont nem látunk más lehetőséget a középfokú oktatással való ellátás megszervezésére, mint az újabban sokszor vitatott többfunkciós oktatási intézmények (integrált középfokú oktatás, közös középiskola stb.) kialakítását.

A kulturális élet már meglevő, illetve kialakítható vagy kiépítendő regionális

központjai területileg jellegzetesen eltérő fejlesztési magatartásokat igényelnek a felsőoktatásban is. Az észak- és a dél-alföldi régió szellemi életét tovább lehet építeni egyetemi központjaik fejlesztésével (főleg ha nem ütközik más, szintén fejlődni akaró központok érdekeibe az egyes régiókon belül). A dél-dunántúli régió is hasonló úton fejleszthető. Itt azonban minden bizonnyal többlétszervezést és többletberuházást igényel a regionális központ felsőoktatásának teljes kiépítése. Az azonban már kérdés, hogy az észak-magyarországi régióban távlatilag — az alföldiek mintájára — egyetlen kulturális és felsőoktatási központot, vagy többet alakítsunk ki. Az észak-dunántúli régió felsőfokú kulturális és oktatási ellátása távlatilag nem lehetséges egyetlen centrum fejlesztésével. Ennek a régiónak tehát policentrikus fejlesztési stratégia ajánlható.

A modernizálás regionális súlypontjai

A regionális különbségek feltárása alapján kialakított távlati fejlesztésben figyelembe kell venni a területileg eltérő súlypontokat. Ezek a következők:

A központi régió belül — a következő két évtizedben — kívánatos volna az agglomerációs lakosság oktatási és kulturális alapellátásának erőteljes fejlesztése, mégpedig lehetőleg településenként. Várható, hogy az agglomerációban élők — számuk korlátozottabban bár, de növekedhet — továbbra is keresni fogják a hagyományos szakmunkásképzési formákat. Ez az igény minden bizonnyal nagyrészt kielégíthető a főváros szakmunkásképző hálózatával. Ugyanakkor kívánatosnak látszik, hogy gimnáziumot és szakközépiskolákat telepítsenek, illetve fokozott mértékben fejlesszenek a központi régió egyéb központjaiban is, elsősorban az agglomerációs gyűrű kiemelt településein. Már csak azért is, mert ezzel távlatilag tehermentesítenék, a főváros középiskolai intézményhálózatát. A központi régió egyes központjaiban telepíthető, illetve ott fejlesztendő középfokú oktatási intézmények többfunkciósak lehetnek (tehát többféle szakmai, illetve középiskolai végzettség is szerezhető bennük), ha felvevő körzetüket profiltiszta intézményekkel egyébként nem lehetne ellátni.

Az észak-dunántúli régió oktatásfejlesztésében a fő hangsúlyt a gimnáziumokra és a szakközépiskolákra kell helyezni. Várható ugyanis, hogy a lakossági kereslet (amely az elhelyezkedés realitásait is tükrözi) ebbe az irányba fog eltolódni. Ehhez a fejlesztéshez a régió belül egyrészt rendelkezésre állnak a történelmi múltú középiskolák, másrészt bevonhatók az üzemi, vállalati erőforrások, különösen ott, ahol az ötvenes évek óta számottevő szakképző kapacitások épültek ki. Úgy gondoljuk viszont, hogy a hagyományos szakmunkásképzésre ebben a régióban távlatilag kevesebb szükség lesz, mint ma. Meg fog növekedni a felsőoktatás iránti kereslet. Ez felveti a régió felsőoktatási hálózata továbbfejlesztésének szükségességét. Akár egy, akár több központban folytatódik majd a fejlesztés, a régió humánképzéssel való ellátása mindenképp megoldandó feladatnak látszik.

A dél-dunántúli régió távlati fejlesztésének egyik feladata az aprófalvas térségek iskolai alapellátása. Ez aligha történhet másként, mint az alapvető közművelődési,

esetleg a szociális hálózat kiépítésével együtt. Ezt ugyanakkor nem lehet függetleníteni a térségek általános, társadalmi-gazdasági fejlesztésének a problémáitól. E régió távlati fejlesztésének másik célja egy felsőfokú kulturális ellátó központ kialakítása, a teljes egyetemi és tudományos kutatási kapacitás megszervezésével.

A dél-alföldi régió oktatásfejlesztési prioritásának egyrészt a körzeti iskolákat, másrészt a középfokú szakképzés megszervezését javasolhatjuk. A külterületi lakosság kulturális alapellátása, mint mondtuk, szociálpolitikai feladat is egyben; de nem oldható meg ebben a régióban a közlekedés minőségi fejlesztése nélkül. (Nem hisszük, hogy ebben a régióban a korábbi iskolahálózat helyreállítására sor kerülhetne.) A középfokú szakképzés fejlesztése ebben a lényegében mezőgazdasági régióban szorosan kötődik egyrészt az ipartelepítésekhez, másrészt ahhoz, hogy a nagyüzemi mezőgazdaság inkább az iparszerű rendszerek irányában, illetve főként az élömlunka-igényes művelési formákban terjed majd tovább. Szervezeti formaként a régió sok térségében az ún. többfunkciós középfokú oktatási intézmények, intézményegüttesek ajánlhatók.

Az észak-alföldi régió fejlesztési súlypontja a középfokú szakképzés, mert az ipar hiánya, egyes területeken pedig a külterjes mezőgazdaság miatt az ipari szakképzés elszigetelt, tradicionális, és lényegében elszakadt a konkrét munkavállalási lehetőségektől. Míg a hatvanas években számos térség ennek ellenére meg tudta tartani a népességét, a hetvenes években már néhány helyről megkezdődött az eláramlás. A középfokú képzés, ezen belül a szakképzés persze aligha modernizálható a termelőerők számottevő fejlődése nélkül. Csak a gazdaságfejlesztés ilyen irányú fordulata javíthatná egyúttal a kommunikációs lehetőségeket is a régióon belül, ami — különösen a nagyfalvas térségekben — elengedhetetlen oktatásszervezési feltétel.

Az észak-magyarországi régióban is minden bizonnyal meg kell oldani az aprófalvas térségek kulturális alapellátását. A problémák hasonlítanak a délnyugatdunántúli térségekéhez. Az észak-magyarországi régió sajátos gondja viszont a szakképzés sorsa, ami elsősorban a régió nehéziparára épült, ezért a következő évtized ipari átalakításának áldozatául eshet. A népesség iskolázottsági és szakképzettségi statisztikái alapján mégis úgy gondoljuk, hogy a szakképzés (esetleg még a hagyományos szakmunkásképzés formájában is) a régióban továbbfejlesztendő. Mindez nem teszi fölöslegessé — esetleg csak időben tolja el — a régió felsőoktatásának fejlesztését és annak eldöntését, hogy a felsőfokú ellátás egy központba koncentráltn, vagy esetleg több központban, policentrikusan valósuljon-e meg.

Utószó

Néhány évvel ezelőtt *A nevelésszociológia alapjai* című munkámban röviden összefoglaltam a nevelésszociológia legfontosabb fogalmait. Könyvem gondolatmenetének középpontjában a *nevelés* egy tág felfogása állott. Amellett érveltem, hogy a nevelés mint társadalmi folyamat szociológiai értelmezésre vár. Nem érthetjük meg teljesen az iskola, a család, a munkahely vagy a baráti csoportok magatartásformáló, emberalakító hatását anélkül, hogy ne ismernénk az egymással összefonódó társadalmi összefüggéseiket.

A könyv, amelyet most kezében tart az olvasó, lényegében e nevelésszociológia folytatása. A felsorolt témakörökből kiemeltem egyet — az iskolát mint társadalmi szervezetet —, és megpróbáltam pontosabban is értelmezni.

Könyvem megírásakor egyszerre többféle célt is követtem. Egyrészt arra törekedtem, hogy a szervezetelmélet és szervezéstudomány legfontosabb mondanivalóit összefoglaljam és lefordítsam az iskola nyelvére. Átfogó oktatásügyi szervezetelméleti munka a hazai irodalomban nem található. Találkoztam azonban sok fontos tanulmánnyal, amelyek részeredményeit fel tudtam használni, és segítségükkel megpróbáltam ezt a hiányt pótolni.

Már az említett nevelésszociológiai összefoglalás megírásakor világossá vált előttem, hogy szervezeti megközelítés hiányzik az iskola és az iskolarendszer megismeréséből. A külföldi szakirodalomban találtam ugyan előzményeket; de ezek a külföldi összefoglalók egy miénktől eltérő oktatásügyi valóságból indultak ki. Hiábavaló lett volna tehát másolni vagy fordítani őket. Másik célom tehát az volt, hogy ebben a szervezetelméleti munkában minden oktatásügyi jelenséget a szervezésszociológia felismeréseiből kiindulva újból értelmezzek.

Harmadszor: ezt a vázlatos szervezetelméletet nemcsak a gyakorló pedagógusok számára írtam, hanem azoknak is, akik azért akarják minél alaposabban megismerni az iskolát, hogy célszerűen használni tudják, sőt ahol kell, meg is javítsák. Úgy gondolom tehát, hogy semmiképpen sem állhatunk meg a meglevő szervezeti formák, keretek, megoldások pusztá taglalásánál. Tovább kell mennünk: azt a hajtórugót kell megkeresnünk, ami lehetővé teszi, hogy az iskola ne csak működjék, hanem tovább is fejlődjék.

Mindez talán jobban magyarázza a könyvben leírt oktatásügyi szervezetelméletnek a szokványostól némileg eltérő felépítését. Az első szokatlan vonással mindjárt az első részben szembekerül az olvasó. A más nyelveken olvasható hasonló munkáktól eltérően ugyanis nem a meglevő szervezetekből indultam ki, hanem abból a társadalmi folyamatból, amely a történelmi fejlődés során az oktatásügyi szervezeteket életre hívta, kialakulásukat indokolta. Ez — változatlanul úgy vélem — maga a *nevelés*, mégpedig egy igen tág, átfogó értelemben. Mégsem ezt a fogalmat használtam fel, hanem másikat kerestem helyette. Úgy találtam, hogy a *társadalmi tanulás* több szempontból értelmezhető, és főként jobban hozzásegít ahhoz, hogy eljussunk oda, ahová kívánunk: a tanulás szervezett formáiig.

Ennek a szervezetelméleti munkának a másik jellemző vonása az, hogy a szervezetek közül egyet állít középpontba: az iskolát. Ez sem véletlen. Ha oktatásügyről van szó, mindenkit elsősorban ez a terep érdekel, ezen belül az iskolai osztályról (pedagógus esetében a tanári szobáról) vannak személyes tapasztalatai. Ebből a kiindulásból azután a helyi társadalmat is valamiféle „iskolának” tekinthetjük. Innen visz tovább a könyv logikája az oktatási rendszer felé, amely nem szemléleti egész ugyan, de ugyancsak megtapasztalható, és — mint minden bürokratikus szervezett közintézményünk esetében — ugyancsak meghatározza a pedagógus munkáját.

Valószínűleg szokatlannak találja az olvasó a tudományos igényű megfogalmazások és a szociográfikus jellegű eseteleírások váltakozását. A könyv első negyede és az utolsó rész elméletigényesebbre sikerült. Egyebüttl viszont igyekeztem gyakorlatiasan foglalmazni, a hétköznapi tapasztalatok nyelvén beszélni. Arra törekedtem, hogy azok is haszonnal forgathassák a könyvet, akiket nem a hivatali-bürokratikus szervezés és vezetés társadalmi hatásai érdeklik, hanem maga a konkrét iskola.

Ebben a könyvben természetesen szerepelnek olyan részletek is, amelyekkel más helyen találkozhatott az olvasó. Az itt közölt ismeretanyag azonban mindenképpen többet nyújt, mint az eddigi évek szervezetelméleti vonatkozású munkáinak puszta elisméltése. Egyrészt több annnyival, amennyivel többet jelent a részletek helyett az egészet együtt látni. Még fontosabbnak tartom azonban azt a többletet, amit az előbeszéd, az előadások és konzultációk jelentenek az elméleti ismeretanyag feldolgozásában. A könyv gondolatmenete, alapvető mondanivalója ugyanis egyetemi előadások közben, kutatási konzultációkon formálódott ki. Köszönet illeti azokat a kollégákat — kutatókat, pedagógusokat és egyetemi hallgatókat —, akik az előadásokon és konzultációkon részt véve vagy a kutatásokba bekapcsolódva olyan anyagot gyűjtöttek össze, amelyet szemléltetésre kitűnően használhattam.

Kérdés, hogy lehet és érdemes-e egy sorban summázni egy könyv „üzenetét”. Ha igen, akkor azt mondhatom, hogy megpróbáltam megírni a társadalmi tanulás irányításelméletét. Ha az iskolai munkát a társadalomban folyó oktatások csupán egy részének (fontos részének) fogjuk fel, s ha az iskolai munka szervezését a társadalmi folyamatok irányításának részeként tekintjük (bármilyen töredékes részének is),

akkor szervezetelméletünk egyben a „jövő iskolájáról” fog szólni. Azt is megmondja majd, hogy milyennek kell lenni az iskolai szervezetnek, hogy a holnap és holnapután társadalma számára több segítséget nyújthasson az átfogó értelemben vett társadalmi tanuláshoz. Ezzel a jövőképpel kezdődik és ezzel fejeződik is be a könyv.

Budapest, 1984. október

A szerző

Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
A kiadásért felel: Dalos Vilmos igazgató



Egyetemi Nyomda — 84.3203 Budapest, 1985
Felelős vezető: Sümeghi Zoltán igazgató

K—4967 • Budapest, 1985
A szerkesztésért felel: Demcsák Mária
Műszaki vezető: dr. Martonné Vágó Magdolna
Műszaki szerkesztő: dr. Sárdiné Czákó Katalin
A táblaborító Nagy András munkája
Az ábrákat készítette: Nagyné Ádám Zsuzsanna
Formátum: B/5 • Terjedelem: 23,6 A/5 ív
Betűtípus: Times

