

MAGYAR MIKLÓS – SÁRI MIHÁLY

## Az iskola és a család (a pedagógus és a szülő) „párbeszéde”

A család és az iskola az egyén szocializációs folyamatának meghatározó, autonóm intézménye. Szerepe, funkciója, feladatköre egyes elemeiben szükségszerűen módosult a társadalmi, gazdasági, technológiai változások hatására. Ez jól nyomon követhető a huszadik század második felében Magyarországon a háború utáni újjáépítéstől a rendszerváltásig, majd a piacgazdasági átalakulás következményeként. A gazdasági és politikai váltás hatásaként *a három generációs család modell*, amely termelő és fogyasztói funkciót is működtetett, és biztosította a nevelés és oktatás családon belül megvalósítható színtereit, átalakult *kétgenerációs fogyasztó család modellé*. Az iskola teljesítette a tömegoktatási, szakképzési és kultúraközvetítési feladatokat. A politikai, gazdasági átalakulás változást eredményezett az életmódban és az életvitelben is. Az iskola hagyományos funkciói mellett szociális ellátó feladatokat (*pl. étkeztetés, napközi otthoni tevékenység, szabadidő szervezés stb.*) is ellátott.

Ez egy látszólag egyszerű, áttekinthető és működtethető gyakorlat volt. A két intézmény egymás melletti párhuzamos tevékenysége, kvázi együttműködése évtizedeken keresztül fenntarthatónak bizonyult a kialakult funkcionális ellentmondásokkal együtt (*kommunikációs zavarok, zárlatok, szereptévesztések, feladat- és felelősségáthárítások, stb.*).

Az elmúlt évtizedekben a felnőtt társadalom számos működési elégtelenséggel szembesült. Ennek kezelésére nevelési elvárásokat és azok megvalósítását fogalmazta meg az iskola, a pedagógus számára (*pl.: a hazafias-honvédelmi nevelés, a családi életre nevelés, a közlekedésre nevelés, az egészséges életmódra nevelés stb. Napjaink egyik hasonló feladata a környezeti nevelés*). A teljesítést zavaró tényező csupán az, hogy a felnőtt társadalom napi tevékenysége és érték közvetítése nem támogatja ennek eredményes megvalósítását. Ez szükségszerű ellentmondásokkal jár a család és az iskola, a pedagógus és a szülő nevelési-oktatási együttműködésében.

Az iskola valójában diszfunkcionálisan is működik:

- nem segíti a társadalmi mobilizációt,
- nem igazolható tényleges hatásának mértéke a tanuló személyiségfejlődésében,
- alapvető szociális funkciókat működtet.<sup>1</sup>

Más összefüggésben a diszfunkcionális működés lényegi oka, hogy „az iskolahálózat nem a társadalmi reprodukció, hanem a társadalmi munkamegosztás szolgálatában áll.”<sup>2</sup>

A megoldást elősegítése érdekében az iskola arra kényszerül, hogy egyre több feladatot próbál áthárítani a családra, a szülőre. A tanuló és a szülő, az intézmények

---

<sup>1</sup> Vö.: Klein Sándor: „Mert a szív és az ész együtt mindenre kész...” – In: Új Pedagógiai Szemle. 1992/1. 3-9. pp.

<sup>2</sup> Gáspár László: Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe. JPTE. Pécs 1995. 87. p.

felől két irányból („alulról felfelé építkező és a felülről lefelé építkező iskolahálózat”)<sup>3</sup> érkező nyomásának hatására kialakuló csapdahelyzetét próbálja kivédeni, illetve következményeit csökkenteni.

A gazdasági, társadalmi, politikai átrendeződések nyomán kialakult új helyzetben, a technológiai- és struktúraváltás következményeként szinte egyidőben zajlott két egymással ellentétes irányú folyamat: számos területen (pl.: bányászat, kohászat) a korábban időtálló, korszerűnek vélt, tapasztalatokra épülő, szakmai tudás gyorsan leértékelődött, – más területeken (pl.: informatika, számítástechnika, idegen nyelvi kommunikáció) új típusú, piacképes, teljesítmény-orientált tudás gyorsan felértékelődött, ezek a történések az egyes ember számára is új helyzetet teremtettek.

Előtérbe került az emberi tényező, a munkaerő minősége. Ez egyszerre jelentett a (munkaerő)piac által értékelt, folyamatosan karbantartott szakmai tudást, a megváltozott szerephelyzetekben eredményesen működtethető személyiség-jellemzőket, olyan általános műveltséget, amelynek szerves része az életmód és a problémamegoldás kulturáltsága. A csak végrehajtó típusú embert felváltja az alkotó, a kreatív, a változó körülmények között is eredményes, cselekvőképes ember.

Az iskola valódi szolgáltató funkciójának erősítését támogatta a szerkezeti átalakítás, a NAT és a kerettanterv bevezetése. A törvényi szabályozás tovább bővítette a működési kereteket (közoktatási, szakképzési, felsőoktatási, felnőttképzési törvény), lehetőséget teremtett a tanulói érdekképviseletre, a szülői érdekérvényesítésre (iskolaszék, OKÉV, szakértői hálózat, MAB), és a minőségbiztosításra (Comenius 2000).

A változásban lévő és normatív jegyekkel működő iskola folyamatosan alakítja, bővíti (oktatási) piaci lehetőségeit, még tanulja a hatékonyabb együttműködést a családdal, a helyi társadalommal, a szolgáltatások potenciális résztvevőivel. A szülő számára sem könnyű feladat kezelni ezt az új helyzetet, elfogadni az új együttműködési formákat, amelyben nemcsak megrendelője, hanem finanszírozója is az igényelt szolgáltatásnak. A tanulóban mindinkább tudatosodnia kell, hogy ő a felelős saját eredményéért, s nem játszhatja ki egymás ellen a pedagógust és a szülőt. Ezt a leckét közösen kell megoldaniuk az érintett szereplőknek.

A 21. század embere számára megjelenő új típusú kihívások felértékelték mindkét intézményt és „szereplőinek” tevékenységét, egyúttal eredményes működésükkel összefüggésben megfogalmaztak néhány kérdést is. Ezek lehetnek:

- Képesek-e a hatékony együttműködésre az emberi erőforrásokat termelő rész-folyamatok biztosítása érdekében?
- Segítik-e a saját működési területükön nélkülözhetetlen rész-folyamatok megvalósítását?
- Erősíthető-e az új helyzetben az iskola emberformáló, képességfejlesztő funkciója, szinkronban a munkaerőpiac humán erőforrás biztosítási és utánpótlási igényeivel?

A válaszkereséshez fontos pontosítani: „az iskola funkciórendszere nem más, mint a viszonylag autonóm intézmény szakmailag megalapozott, szelektív válaszai a társadalmi és egyéni szükségletekre.”<sup>4</sup> Ez azt is jelenti, hogy alapul véve a több-funkciós iskolát, az iskolahálózat tevékenységét, célszerű a fő rendezőelvek mentén vizsgálni. Ezek lehetnek:

---

<sup>3</sup> Vö.: i.m. 89. p.

<sup>4</sup> i.m. 90. p.

- az idődimenzió: az iskola és a család együttműködése csak rendszerelvű szemléletben lehet eredményes. Mindkét intézmény a jelenben működik, a jövő feladataira készít fel, de épít a múlt tapasztalataira.
- a környezeti dimenzió: az intézmények és szereplőik nem függetleníthetik tevékenységeiket, döntéseiket sem a lokális, sem a globális környezet realitásától, történéseitől. Ebben azonos a felelőssége az iskolának, a családnak (a pedagógusnak, a szülőnek és az egyénnek) is.<sup>5</sup>
- a társadalmi-egyéni dimenzió: a család és az iskola egyaránt meghatározó szerepet játszik az egyén és a társadalom reprodukciójában. Ez a felelősség nem szűkíthető le és nem hárítható át egyik intézményre sem.

A szocializáció munkaerőpiaci, közgazdasági értelemben felfogható az emberi erőforrások termeléseként.<sup>6</sup> A fejlesztés részfolyamatainak megvalósítását (termelését) évszázadok óta a történelmileg kialakult és működő intézmények (a család, az iskolahálózat stb.) biztosítják. A család és az iskola, a pedagógus és a szülő szerepe, együttműködése meghatározó, kikerülhetetlen a szocializációs és az emberi erőforrás fejlesztési folyamatokban. A témakör együttes pedagógiai és munkaerő-piaci áttekintése a korábbi gyakorlattól eltérő megvilágításba helyezi az érintett intézmények és szereplők helyzetét, feladatait, felelősségét. A megoldáshoz mindkét intézmény részéről szükséges a szemléletváltás.

*Nem az a fontos, hogy mi pedagógusok mit akarunk tanítani, hanem az, hogy a tanuló mit akar tanulni, és mire van szüksége ahhoz, hogy eredményesen megoldhassa szerephelyzeteit és feladatait változó körülmények között is.*

#### *A szülői szervezetek és az iskola a gyakorlatban*

A közoktatás reformja permanens megújító folyamattá vált Magyarországon. Az 1993-ban megalkotott közoktatási törvény állandó és változó elemekből épül fel, s gyakran a változtatások szükségesek: a törvény alkalmazása során kapott újabb tapasztalatok, az Európai Unió mércéihez való igazodás diktálhatja a permanens reformot. Napjainkban is vannak aktuális változtatások, például az új érettségi modell és felsőfokú felvételi rendszer bevezetése, de nagy vitát kavart az általános iskola első négy osztályában bevezetendő új értékelési szisztéma is.

Az alábbiakban a szülői szervezetek és iskolai rendszerek illeszkedésének multidiszciplinális értékelésére vállalkozunk, arra vagyunk kíváncsiak, hogy történetileg és ma milyen érdekérvényesítési esélyei voltak/vannak a szülők iskolához kötődő szervezeteinek.

A legújabb kori változások, paradigmaváltások a 19. század fordulója környékén körvonalazódnak, máig tartóan egyre markánsabb jellemzőkkel írhatók le.

A 20. század ötvenes-hatvanas éveiben *Wilbert E. Moore*<sup>7</sup> mint globális és *M. G. Ross*<sup>8</sup> mint lokális kihívások rendszerét foglalja össze ezeket. A társadalmi-gazdasági kihívások tükröződnek a kulturális – így az oktatási – intézményrendszer felépítésében, funkcióiban, működési mechanizmusában, normáiban, minőségi követelményeiben, nagyságrendjében, fenntartása módjában. *S. Richta*: Válaszúton a

---

<sup>5</sup> Vö.: i.m. 90. p.

<sup>6</sup> i.m. 25. p.

<sup>7</sup> W. E. Moore: *Social Change*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1963. 2.p.

<sup>8</sup> M. G. Ross: *Community Organization: Theory and principles*, Harper and Brother, New York, 1955. 80-84

civilizáció és Philip H. Coombs Az oktatás világválsága című munkájában már a hatvanas évek végén jelzi azokat a változásokat/kihívásokat, amelyek az oktatást érintik.

Az ötvenes évek kezdetén az oktatási rendszer példa nélküli expanziója következett be szerte a világon. A tanulók és hallgatók száma sok országban több mint duplájára, az oktatási kiadások még gyorsabban emelkedtek, és az oktatásügy az országban a legnagyobb „iparágá” fejlődött.<sup>9</sup> Az oktatásnak új, pozitív stratégiát kell választani, amelynek két nélkülözhetetlen eleme van:

1. Az oktatási rendszer és környezete (input és output oldal), mint egésznek a figyelembe vétele.
2. Gondosan megtervezett cél, innováció, alkalmazkodás a társadalom és gazdaság szükségleteihez<sup>10</sup>

Minden kor magával hoz újabb kihívásokat. A 20. század vége, az új évezred különösen bővelkedik a radikális változásokban, amelyeket a multidiszciplinális szemléletű kutatások feltártak. Ezek közül David C. Korten<sup>11</sup> A tőkés társaságok viláгурalma és Samuel P. Huntington<sup>12</sup> A civilizációk összecsapása és a világrénd átalakulása c. közismert könyvére hivatkozunk, amely kerdőzetlenül és megrendítően tárja fel, elemzi a 21. század jelenségeit, veszélyforrásait.

A magyar iskolarendszer korábbi korokban és társadalmakban a társadalmi szükségletek adekvát megoldására alkalmas funkciókkal, szerkezettel rendelkezőt, megfelelt a *társadalom funkcionális egysége tételének*<sup>13</sup>, az *általános funkcionális tételének*, valamint a *nélkülözhetetlenség tételének*<sup>14</sup>, s az oktatás szisztémájában a jövőben is érvényesülnek a fenti szervezetszociológiai törvények. Az iskolai rendszer leképezi a társadalom és gazdaság szerkezeti-működési modelljét, a rendszerváltozások az iskolák működésének „filozófiája” megváltozását, új paradigmákat hívnak életre.

Míg a középkorban a *kultúrákövetítés-oktatás vallásos-ideológiai konfigurációja paradigma* érvényesült, a 19. század fordulójától a hetvenes évekig a neveléstudomány és pszichológia *viselkedéstudományi pedagógia paradigmában* ötvöződik. Az oktatás tömegméretűvé válása új paradigma megformálódását inspirálta, amelyet „*társadalomtudományi paradigma*”-ként említi Kozma Tamás.<sup>15</sup>

Korunkat Czakó Gábor „gazdaságkor”-nak nevezi, amelyben a társadalmi cselekvés minden faktorát gazdasági megoldások szövik át.<sup>16</sup> Valóban, a mai iskola és oktatás a kulturális piac aktora, s amíg a viselkedéstudományi pedagógia „terméke” a közvetített tudás, műveltség, a társadalomtudományi paradigmát vállaló iskoláé a minőségi piacképes tudással rendelkező ember.

---

<sup>9</sup> Philip H. Coombs: Die Weltbildungskrise. Ernst Klett Verlag Stuttgart, 1969. 17.p.

<sup>10</sup> uo. 185.p.

<sup>11</sup> David C. Korten: Tőkés társaságok viláгурalma. Kapu Kiadó, Bp. 1996.

<sup>12</sup> Samuel P. Huntington: A civilizációk összecsapása és a világrénd átalakulása, Európa Könyvkiadó, Bp. 2001

<sup>13</sup> A. R. Radcliffe-Brown: On the concept of function in social science. Anthropologist, 1935. 37. 395-397.p.

<sup>14</sup> B. Malinowski: „Anthropology”. Encyklopaedia Britannica. Első pótkötet, London-New York, 1926, 132.p. Idézi Robert K. Merton: Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Gondolat, Bp. 1980. 163-174.p.

<sup>15</sup> Kozma Tamás: Paradigmáink. Iskolakultúra, XI. évf. 2001./10.sz. 3-14.p.

<sup>16</sup> Czakó Gábor: Mi a helyzet? – Gazdaságkor titkai. IGEN Egyesület, Bp. 1995. 18.p.

- Az iskolaorientált szülői szervezeteknek történetük van, s a következő fejlődési fázisokat lehet elkülöníteni a Klebelsberg Kuno nevével jellemezhető „*érdekeltségi iskola*”-tól az 1993. évi közoktatási törvény elfogadásáig.

Az 1993. évi LXXIX., közoktatási törvény előírta az iskolaszékek létrehozását, amelyben a fenntartó, az iskola testülete-diákönkormányzata és szülői képvisellete kapott helyet. Az iskolaszék fontos döntési, egyetértési, vélemény nyilvánítási és javaslattevő jogkörökkel rendelkezik, amelyekkel élve a szülői képviselleti oldal nem csupán az iskola működését, hanem az önkormányzat (fenntartó) fenntartói magatartását is befolyásolhatja.

Bevallhatjuk, hogy – nem az iskolák hibájából, de – az iskolaszékek többsége formálisan működött, a valóságos érdekegyeztetés hiányzott. A szülői munkaközösségek – felszabadulva a kényszerek nyomása alól, de jogosítványok nélkül – részben továbbra is az iskolák útítársai maradtak.

A társadalmi-gazdasági-kulturális rendszerváltás új, a korábbihoz képest eltérő téri-társadalmi szerkezetbe helyezte a magyar lakosságot. A magyar gazdaság ideológiai fékek és biztosítékok nélkül került a világpiacon rendszerbe, a neoliberais közgazdaságtani szemlélet szerint a kultúra a kulturális piacon eladható termék lett, a kulturális piac pedig része a közgazdasági értelemben vett piacnak. Az oktatásban új állami finanszírozási szabályok születtek, az intézményrendszer fenntartása plurálissá vált, állam, egyház, alapítvány, vállalkozás azonos fenntartói jogokkal lépett be az iskola-óvoda működtetők körébe.

A nemzetközi munkaerőpiac az idegen nyelvek tudását, a komputertechnikai ismereteket, a menedzsment ismereteket a korszerű szakmai ismeretek mellé emelte, az innovatív képesség és a tudás minősége teszi eladhatóvá a „humán erőforrást”, a termelő ember válik az iskola, a képzés termékévé.

A demográfiai mélyvölgy ezen változások időszakában érte el az iskolákat, versenyhelyzet támadt azonos szerepkörű és helyzetű iskolák között, speciális, minőségi tudás átadására, a „*társadalomtudományi paradigma*” vállalására, az oktatási piac építésére kényszerültek.

Ebben a helyzetben újra kell értelmezni az iskola funkcióját, az iskola és rendszerkörnyezete viszonyát, új fogalom jelenik meg: „iskolamenedzsment”, majd egyre újabb fogalmak: stratégiai menedzsment, innovációmenedzsment, információmenedzsment, minőségmenedzsment, tudásmenedzsment, marketingmenedzsment, projektmenedzsment, PR-menedzsment, pénzügyi menedzsment stb. Az oktatás intézménye többé nem privilegizált, nevelésre-oktatásra determinált szervezet, hanem az oktatási piac szereplője, amelyen a helyi társadalmakban, kistérségekben, régiókban együtt élő családok strukturált rendszere és a termelő szervezetek lesznek a piaci megrendelők, az iskola az eladó. Ha az iskola piaci terméke nem adható el, elfordul az iskolától a megrendelő, a fenntartó pedig megszűnteti, a tudáspiacon keresett terméket produkáló szervezet pedig növeli a bevételeit, finanszírozhatja a minőségi oktatást (szelekció, verseny). A neoliberais művelődéspolitikai koncepció működtet ugyan kiegyenlítő mechanizmusokat (normatív támogatás, projektek) de a piacképes termék garantálja a fundraising esélyeit is.

A családok számára az oktató-képző rendszer csupán egyetlen faktor a kulturális szolgáltatásokon belül, ám a piaci-termelő-infrastrukturális faktoral együtt képezi a társadalmi akciók terét. A (polifunkcionális) családot sokféle érdek határozza meg, ezek közül csupán egy – ám egyik legfontosabb – érdek a család és egyéni emberi erőforrás(tudástőke) növelése, s áttételesen: a piacon megszerezhető pénztőkévé és

kapcsolati tőkévé változtatása, a kondíciók bővített újratermelése, a szükségletek magasabb szintű megoldása. Az iskolában megjelenő szülő-megrendelő pontosan felméri az oktatási rendszeren belül lehetséges érdekérvényesítés lehetőségét, s csak akkor választja azt, ha az hatékony, „energiatakarékos”, eredményes, önérdékközpontú.

A szülői szervezet öntevékeny alapon jön létre, nem jogi személy, iskolán belüli szervezet, amely nem része az iskolának, de véleményezési joggal rendelkezik. A közoktatási törvény 102.§-a /3/ bekezdése felsorolja azokat az eseteket, amelyek esetében például a fenntartó köteles kikérni a szülői szervezet véleményét.

Nem véletlen, hogy több szülői szervezet létesül(het) egy oktatási intézményben, amelyek között érdek-divergencia és konvergencia egyaránt előfordul. Az sem véletlen, hogy nonprofit szülői egyesület, szervezet is létrejön, azzal a céllal, hogy a szülők érdekeit érvényesíteni tudják.

Mi is a probléma az iskola és a szülői szervezet viszonyában?

1. A szülői szervezet az iskola hierarchikus rendszerét követi a felépítésében, ezzel egy idegen, nagyvállalati felépítési modellt követ. Látszólag megfelel az általunk is hivatkozott, a társadalom funkcionális egysége tételének, de nem felel meg az individuális érdekek sokszínűségét tükrözni képes érdekképviseleti szervezetnek.

2. Kikapcsolja a direkt participáció lehetőségét, demokratikus képviseleti rendszerrel helyettesíti azt.

3. Az érdekartikuláció illuzórikus, mert nincs mögötte valóságos rendszeres szervezeti élet.

4. A többszörös érdekáttétel, az érdekek szervezetek fölötti megfogalmazásában elmosódhat a konkrét egyéni vagy osztályközösségi érdek.

5. Korlátozott az autonómiája, önrendelkezése.

6. A belső információs rendszer működtetése (visszajelzések, oldalirányú, azonos szintű, egynemű szervezetekkel való kommunikáció) hiányzik.

7. Ha az érdektintegráló fölöttes szervezet a döntését akcióvá bontja le, a „demokratikus centralizmus” működési elve szerint cselekszik, s elriasztja a szülőt. Ha ezt nem teszi, fölfelé érdeklélő, lefelé semmilyen szerepe nincs.

8. A szedhető tagdíj nem jogi személyiségű szervezet esetében szabálytalan, a pénz kezelője hiba esetén nem vonható felelősségre. Ha az iskola a pénz kezelője, megnő a bürokrácia, a kifizetés és bevétel a költségvetési, számviteli és adóztatási törvények szerint érvényesíthető.

9. A szülők többségének öntevékenységi foka megmarad a szociális szükségletek által kiváltott öntevékenységi szinten. Az érdekartikuláció és érdekérvényesítés komplex szemlélete és gyakorlata a többség számára ismeretlen.

10. A szülő egyik fontos feladata a gyermeke iskoláztatása. Vannak azonban más szerepei is, amelyek révén érdekérvényesítése rövidre zárható. A szülő azt az utat választja az érdekei megoldására, amely a legrövidebb ideig tart, a megoldásra a legközelebbi szervezetet használja fel, s a legkisebb energia ráfordításra törekszik az elérhető legnagyobb sikert remélve.

Az iskolaszék, a szülői szervezet, a szülői munkaközösség vagy a szülői egyesület ma még nem kiforrott szervezet. Azokat felszámolni botorság lenne, idő, türelem, gyakorlat, tapasztalat szükséges ahhoz, hogy az iskola és a szülői szervezetek optimális szervezeti integrációja, a működés ideális modellje megformálódjon.