

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

Iskolaszék '95 szeminárium

**Az iskolaszékek szerepe a
közoktatás szabályozásában**

Iskolaszék és helyi érdekegyeztetés

Iskolaszék–tantestület–iskolavezetés

**Ezerkilencszázkilencvenhat
Április**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Bajomi-Lázár Péter</i>	egyetemi hallgató (Közép-Európai Egyetem, Budapest)
<i>Báthory Zoltán</i>	helyettes államtitkár (Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Bp.)
<i>Bóra Ferenc</i>	ny. főiskolai tanár (Kaposvár)
<i>Cseh Györgyi</i>	igazgatóhelyettes (Pedagógiai Segítő Központ, Szeged)
<i>Cseh Katalin</i>	pszichológus (Budapest)
<i>Fodor Gábor</i>	országgyűlési képviselő (Budapest)
<i>Frank Gabriella</i>	tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)
<i>Gergely Zsuzsa</i>	tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)
<i>Halász Gábor</i>	igazgató (Országos Köznevelési Intézet, Budapest)
<i>Hortobágyi Katalin</i>	tudományos munkatárs (Országos Köznevelési Intézet, Budapest)
<i>Koltai Péter</i>	ügyvezető igazgató (Állampolgári Tanulmányok Központja, Budapest)
<i>Kotschy Beáta</i>	főiskolai adjunktus (ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék, Budapest)
<i>Liskó Ilona</i>	tudományos munkatárs (Oktatáskutató Intézet, Budapest)
<i>Mann Miklós</i>	egyetemi tanár (ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest)
<i>Nagy Péter Tibor</i>	tudományos főmunkatárs (Oktatáskutató Intézet, Budapest)
<i>Sári Lajos</i>	igazgató (Kontyfa Utcai 12 Évfolyamos Iskola, Budapest)
<i>Szűdi János</i>	főosztályvezető-helyettes (Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Bp.)
<i>Trencsényi László</i>	tudományos főmunkatárs (Országos Köznevelési Intézet, Budapest)
<i>Valent Györgyné</i>	igazgató (Zuglói Hajós Alfréd Általános Iskola, Budapest)
<i>Vukovits Marianna</i>	tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)

Számunk a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Köznevelési Kommunikációs Testületek Tírkárságának támogatásával készült.

Főszerkesztő: Schüttler Tamás — *Munkatársak:* Győri Anna szerkesztő — Majzik Lászlóné szerkesztő — Szekszárdi Júlia — Pöcze Gábor — Both Mária — Csorba F. László — Gréppály András tervezőszerkesztő, tipográfus — Matics Ágnes szerkesztőségi titkár

Szerkesztőbizottság: Báthory Zoltán, Bíró Péterné, Czákó Kálmán Dániel, Csányi Vilmos, Heltai Miklós, Hunyady Györgyné, Köpeczi Béla elnök, Lukács Péter, Nyirkos Tibor, Schüttler Tamás, Trencsényi László

Szerkesztőség: 1087 Budapest, Luther u. 4–6. B ép. III. 13. Telefon/fax: 1344–317

Kiadja az Országos Köznevelési Intézet — *Felelős kiadó:* Mihály Ottó főigazgató
A szerkesztőség meg nem rendelt kéziratokat nem őriz meg és nem küld vissza.

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, a hírlapkézbesítőknél és a Hírlapelőfizetési Irodában (Budapest, XIII. Lehel u. 10/a., levélcím: HELIR, Budapest 1900), ezenkívül Budapesten a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatósága kerületi ügyfélszolgálati irodáin, vidéken a postahivatalokban. Előfizetési díj fél évre 1194 Ft, egész évre 2388 Ft. Megjelenik minden hónap 25-én.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók: Bartók Könyvesbolt 1114 Budapest, Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294 — Mentor Könyvesbolt 1074 Budapest, Rákóczi út 54. Tel: 342-2121

HU ISSN 1215-1807 — INDEX: 25701-

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelem: 7 (A/5 iv). Tászkaszám: 96.090

Iskolaszék '95

- 14 *Fodor Gábor*: Iskolaszék: esély a helyi társadalom fejlődésére
7 *Báthory Zoltán*: Az iskolaszék és a közoktatás kétpólusú szabályozása
14 *Halász Gábor*: Az iskolaszék és a helyi érdekegyeztetés
22 *Szűdi János*: Az iskolaszék működésének törvényi háttere
27 *Liskó Ilona*: Az iskolaszékek kapcsolatai
36 *Váent Györgyné*: Az iskolaszék az igazgató szemével
42 *Sári Lajos*: Iskolaszék–tantestület–iskolavezetés
45 *Kotschy Beáta*: Az iskolaszék és a szülői érdekérvényesítés
52 *Koltai Péter*: Diákok az iskolaszékben
57 *Cseh Györgyi*: Az iskolaszékek működésének regionális segítése

Ezeréves a magyar iskola

- 64 *Mann Miklós*: Budapest oktatásügye a dualizmus korában
73 *Nagy Péter Tibor*: Az egyház és a modernizáció az oktatástörténetben

Nézőpontok

- 88 „Az irodalom világát nem oszthatják meg határok” – *Pomogáts Bélával*, az Írószövetség elnökével beszélget *Kronstein Gábor*

Nemzetközi Érettségi

- 94 *Frank Gabriella–Gergely Zsuzsa–Vukovits Marianna*: Az idegen nyelvek a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében

Kritika-figyelő

- 100 Európai fórum a poszt szocialista országok oktatásirányításáról (*Bajomi Lázár Péter*)
103 Szintézis és/vagy kompiláció? – Újabb mustra a művészetpedagógia irodalmából (*Trencsényi László*)
107 Egy nyugtalanító könyvecskéről (*Hortobágyi Katalin*)
109 Az első lépéstől az utolsóig, avagy az afázia komplex logopédiai terápiája (*Cseh Katalin*)

Az érett polgári demokráciákban az állami adminisztráció működését, az egyes állami funkciók helyi érvényesülését ellenőrző civilszerveződések hosszú, organikus fejlődés eredményeként jöttek létre. A nyugati demokráciákban az állam e szerveződések funkcióiból következően nem tett kísérletet ennek a fejlődésnek a segítésére. A civilszféra érdek megjelenítő, érdekegyeztető szerveződéseit ezért olyan „igazgyöngyöknek” lehet tekinteni, amelyeket a társadalom mikroszintje „könnyezett” vagy „izzadt” ki. Éppen ebben a paternalista beavatkozástól mentes, hosszú fejlődési útnak a végigjárásában is rejlik a civilszerveződések társadalmi súlya, ereje.

Az újonnan létrejött közép-kelet-európai demokráciák egyik nagy kérdése, hogy a civilszféra kialakulásában – általában a demokrácia egész szervezetének és intézményrendszerének kiépülésében – követhető-e ez az állami katalizációtól mentes, teljes egészében az önfejlődésre alapozódó út, vagy szükség van az államnak a civilszféra fejlődését segítő szerepére. Az utóbbi fontossága mellett érvelők az organikus civil fejlődés időtényezőjére hivatkozva érzik szükségesnek a civil érdekérvényesítés szervezeteinek kiépüléséhez adandó állami segítséget, amely esetleg lerövidítheti az egyébként évtizedes léptékekben számítható érési időt.

Magyarországon a polgárosodás folyamatának megkésettisége, a demokratikus hagyományok viszonylagos szűkössége miatt valószínű, hogy a civil társadalomnak segítségre van szüksége ahhoz, hogy intézményei viszonylag rövid idő alatt kialakuljanak és működőképesek váljanak. Az óvatos fogalmazás mintegy jelezni kívánja, hogy a demokrácia, a polgárosodás, a civil társadalom intézményeinek kiépüléséhez szükséges érési idő lerövidítése bizonyos értelemben a demokratikus fejlődés járhatatlan útja, egyfajta sajátos társadalmi kísérlet, amelynek eredményeit, sikerességét csak évek múltán lehet lemérni. Ennek ellenére bele kell vágni a kísérletbe, mivel a centralizált, etatista berendezkedés viszonylag gyors lebontása elképzelhetetlen a civilszféra rövid idő alatt történő megerősödése nélkül. Nem lehet az állami szabályozást úgy korlátozni, hogy eközben nem teremődik meg a nagy önállósághoz jutott helyi végrehajtó hatalom döntéseit kontrolláló társadalmi mechanizmus. Különösen igaz ez a közoktatásban, ahol mind a helyi döntési autonómia, mind a civil érdekérvényesítés szinte teljesen hagyományok nélküli.

Amint utaltunk rá, nálunk – és a hozzánk hasonló problémákkal küzdő kelet-közép-európai társadalmakban – az állam próbál segítséget nyújtani ahhoz, hogy a civil szerveződések képessé váljanak a helyi érdekérvényesítésre, a helyi hatalom döntéseinek befolyásolására, ellenőrzésére. Mindennek előfeltétele azoknak a törvényeknek a megléte, amelyekben az állam rögzíti a civilszféra jogait, az érdekeinek érvényesítését biztosító jogi feltételrendszert, a partneri viszonyokat, az érdek megjelenítés intézményeit. Ezek a törvényi keretek azonban csak akkor szolgálják a tényleges érdekérvényesítést, ha a létrejött szerveződések tagjai rendelkeznek a törvényekben rögzített jogok gyakorlásához szükséges érdekérvényesítési és érdekegyeztetési kultúrával, a demokrácia gyakorlásához szükséges társadalmi technikákkal. Ezek megismertetéséhez és terjesztéséhez adott segítséggel próbálja az állam – más szervezetek hasonló jellegű tevékenysége mellett – katalizálni a civilszféra fejlődését, megerősödését, alkalmassá válását az említett kontrolláló funkciókra.

• Ennek az állami segítségnyújtásnak a jegyében vállalkozott a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közoktatási Kommunikációs Testületek Titkársága az Iskolaszék '95 Szeminárium megrendezésére. Az iskolaszék a civil társadalom azon intézménye, amelyben lehetőség nyílik az iskolázás iránti helyi igények megfogalmazására és érvényesítésére, valamint a közoktatásban érintett helyi tényezők – iskola-fenntartók, pedagógusok, szülők és diákok – érdekeinek egyeztetésére. Az iskolaszéknek van ugyan múltbeli hagyománya, de funkciójának ilyen jellegű értelmezése a rendszerváltás után alakult ki. Az 1993-as közoktatási törvényt követően megalakult iskolaszékek jelentős hányada – elsősorban az említett tradíciók hiánya miatt – még nem tudta megtalálni a helyi társadalomban betöltendő valóságos szerepét. Az iskolaszékek fennállásának viszonylag rövid ideje alatt összegyűlt tapasztalatok arra utalnak, hogy ezek a szerveződések ma még többnyire csak konfliktushelyzetekben képesek igazi aktivitásra, holott működésüknek lehetséges repertoárja sokkal szélesebb annál, mintsem hogy tevékenységük az oktatásügyi krízishelyzetek megoldására korlátozódjék.

Az MKM Közoktatási Kommunikációs Testületek Titkársága – amely egyik fontos feladatának érzi a pedagógiai szakmai és a szülői civilszerveződések támogatását – az Iskolaszék '95 Szeminárium megrendezésével egyrészt fel akarta hívni a szélesebb társadalmi és a szűkebb szakmai közvélemény figyelmét az iskolaszékek oktatásügyi érdekérvényesítésben és érdekegyeztetésben betöltött szerepének jelentőségére, másrészt a működés eddigi pozitív tapasztalatainak közreadásával kívánta segíteni a több mint háromezeröttszáz iskolaszék tevékenységének gazdagodását, s bizonyos értelemben professzionalizálódását. Ugyanezt a célt szolgálja a szeminárium referátumainak az Új Pedagógiai Szemlében való megjelentetése is.

Az itt közreadott előadások részben az iskolaszék helyi társadalomban, és még inkább az annak részeként működő iskolában betöltött szerepének oktatáspolitikai, jogi, pedagógiai kérdéseit elemzik. A közölt előadások másik csoportja azt próbálja visszatükrözni, hogy a mindennapi iskolai valóságban milyen konkrét tevékenység-rendszereken keresztül valósul meg az iskolaszék érdekérvényesítő, érdekegyeztető funkciója.

A Szeminárium résztvevői – jól működő iskolaszékek képviselői – fontosnak érezték azt a szakmai segítséget, amelyet az elemzések és a gyakorlati példák összegzésével nyújtottunk át nekik. De talán ennél is jelentősebbnek minősítették azokat a szakmai beszélgetéseket – ezeket részben jellegük, részben terjedelmi korlátok miatt itt nem tárhatjuk a nyilvánosság elé –, amelyekben gondjaikat, probléméikat vitatták meg egymással és az előadókkal.

Bízunk abban, hogy ez a tematikus szám hasonló viták, beszélgetések elindítója lesz, segítve ezzel az iskolaszékek első szerepkereső periódusának eredményességváltását, a civilszférában betöltendő funkcióik megtalálását.

Juhász Árpád

Iskolaszék '95

Fodor Gábor

Iskolaszék: esély a helyi társadalom fejlődésére

Az iskolának nagy-nagy szüksége volt és van ma is arra, hogy a közvetlen társadalmi környezetét jelentő emberi közösség figyelemmel kísérje tevékenységét, megfogalmazza vele szembeni igényeit.

A társadalmak polgárosodottságának egyik lehetséges fokmérője az, hogy mennyire sikerül a különböző társadalmi alrendszerek működésének irányítását kivonni a merev állami bürokrácia hatóköre alól, s mennyire lehet azt rábízni a polgárok által önként, szabadon létrehozott testületekre. Az állam túlzott jelenléte ugyanis a legjobb szándékok ellenére is megmerevíti és bürokratikusá teszi ezeknek az alrendszereknek a működését. Kiváltképp igaz ez a közoktatási rendszerre, amelynek lényegi céljától – a neveléstől, a személyiségformálástól – alapvetően idegen a merev bürokratikus szabályozottság, ám amelynek eddigi történetét mégis végigkísérte a merev állami korlátozás, a bürokratikus irányítás.

„A megvalósult rendszerben a bürokratizálódás és a megmerevedés ismeretes jelenségével szemben egyetlen orvosság van... az erőszakmennyiség minimumra csökkentése és a szabadságmennyiség bátor növelése. Csakis a szabadságnak magának is intézményesített, de ugyanakkor eleven szabadságlélegzettel és lélekkel teli formái azok, amelyek ... a társadalmi-hatalmi helyzetek bürokratikus és elnyomó tényezőivel szemben valóságos, eleven, állandóan működő és ugyanakkor intézményesíthető ellenhatást képesek kifejteni.”¹ E néhány sort Bibó István megéjtően szép tanulmányából, Az európai társadalomfejlődés értelme című művéből idéztem, abból az írásából, amelyben Bibó talán elsősorban önmaga számára kísérte meg összefoglalni azt a rögzített fejlődési utat, amely elvezetett az európai demokrácia megteremtődéséhez, a demokrácia sajátos politikai és társadalmi kultúrájának kialakulásához.

Az iskolaszék egyike azoknak a „szabadságlélegzettel és lélekkel teli formáknak”, amelyek ellensúlyozni képesek a felülről irányítotttságot, a bürokratikus beszabályozottságot. Az ilyen jellegű intézmények azonban nemcsak a hatalmi helyzetből következő beavatkozások korlátozását biztosítják, hanem egyben lehetőséget teremtenek arra is, hogy a polgárok e formák keretei között tevékenykedve elsajátítsák a demokrácia gyakorlásához szükséges készségeket, beállítódásokat. A mi térségünkben, a demokratikus hagyományok viszonylagos korlátozottsága, hiánya miatt tehát komoly jelentősége van minden olyan szerveződésnek, amely segíti a polgárosodást, amely lehetőséget teremt a polgárok számára arra, hogy

¹ Bibó István: Az európai társadalomfejlődés értelme, in: *Bibó István: Válogatott tanulmányok*, III. kötet, Magvető, Bp., 1986. 61. o.

éljenek jogaikkal, hogy kifejezzék érdekeiket, törekvéseiket, hogy alakítsák az őket körülvevő, életüket meghatározó tárgyi és szellemi feltételeket.

Az iskolaszék intézménye jellegzetesen ilyen szerveződés, hiszen a polgárok, illetve ezek képviselői a keretei között kifejtett tevékenység által tudják kontrollálni, s ami még ennél is fontosabb, befolyásolni, alakítani a gyermekeik jövőjét meghatározó közoktatást.

Amint utaltam rá, a magyar társadalom múltjában – az ismert történelmi sajátosságok miatt – viszonylag kevés demokratikus hagyomány lelhető fel. Ezek egyike éppen az iskolaszék intézménye, amelynek megalakítását nem sokkal az 1868-as népoktatási törvény után, 1876-ban írta elő külön törvény, amelynek meghozatalát *Eötvös József* nyugat-európai mintákra hivatkozva szorgalmazta. Az iskolaszékek akkor elsősorban a közoktatás, mindenekelőtt a népoktatás anyagi feltételeinek biztosítását voltak hivatottak elősegíteni, de a kezdetektől fogva a települési, vallási közösségek oktatásért érzett felelősségének felkeltése és ébrentartása is fontos célja volt ennek a testületeknek. Néhány évtized alatt az iskolaszékek az iskolák működését felügyelő civil testületekké váltak, s e funkciójukat egészen 1948–49-ig gyakorolták. Az iskolaszékek két világháború közötti tevékenységében – a magyar oktatásügyet a legutóbbi időkig jellemző erős egységesítő állami szabályozás ellenére is – megjelentek az iskolák egyéni arculatának kialakítására irányuló bizonyos törekvések. Különösen a helytörténetre, az iskola múltjára vonatkozó ismeretek, valamint a gyakorlati életre történő felkészítést szolgáló tudnivalók iskolai programba, tanítási rendbe illesztésének szorgalmazása állt e törekvések középpontjában.

A helyi társadalomból, a civilszférából kiinduló iskolaalakító törekvéseknek 1949-ben évtizedekre gátat vetett a valóságos demokrácia hiánya. Az eredmény ismert: iskoláink zöme elvesztette sajátos arcát, a felépített új iskolák nagy hányada nemcsak építészeti megoldásait tekintve készült típustervek alapján, hanem pedagógiai koncepcióját illetően is. Az iskolákat használó közösségek a legjobb akaratok ellenére sem tudták kontrollálni, s ami talán még ennél is fontosabb, szellemi értelemben birtokba venni, saját igényeik szerint alakítani az iskolát.

Pedig az iskolának nagy-nagy szüksége volt és van ma is arra, hogy a közvetlen társadalmi környezetét jelentő emberi közösség figyelemmel kísérje tevékenységét, megfogalmazza vele szembeni igényeit. Az államilag meghatározott követelmények teljesítésével egyenrangú feladatot kell hogy jelentsen az iskola számára a közvetlen környezetében élő szülők, nagyszülők, laikusok és szakértő helyi polgárok által megfogalmazott követelmények, igények teljesítése. Mint ahogy az is nélkülözhetetlen, hogy az iskola szabadságát garantáló törvényeken túl, épp az érte felelősséget érző szűkebb közösség védje meg az iskolát – *Bibó* szavaival élve – a „helyi hatalmi helyzetek bürokratikus tényezőivel” szemben.

Épp ezért került sor nem sokkal a rendszerváltás után az iskolaszék intézményének rehabilitálására, felállításának törvényben megfogalmazott szabályozására. Az iskolaszékek – a felidézett jelentős hagyományok ellenére – valójában tradíciók nélkül kezdtek meg működésüket, s a már működő iskolaszékek mögött lassan teremődik meg a háttér, a hatékony érdekérvényesítésre képes helyi társadalom.

A mai helyzetből következik, hogy az iskolaszékek elsősorban ott és akkor fejtenek ki jelentős aktivitást, ahol és amikor az iskolahasználók érdekei sérülnek, amikor az önkormányzat be akar zárni egy iskolát, meg akar szüntetni egy tanuszodát. Az iskolaszékeknek azonban nem az ilyen jellegű kríziskezelés az

alapvető funkciójuk, hanem az iskolakoncepció, a pedagógiai ethosz kimunkálásának támogatása, az iskola működési szabályainak kidolgozásában való részvétel, a működéshez szükséges anyagi feltételek megteremtésében való közreműködés, az iskola rendelkezésére álló pénzügyi eszközök felhasználásába történő beleszólás. S akkor még nem szóltam az iskola által közvetített sajátos helyi tartalmak kialakításában való tevékeny részvételről, mint az oktatáshoz kapcsolódó érdekvénesítés és érdekegyeztetés legfontosabb lehetőségéről. Az iskolaszékek érdemi tevékenysége nélkül nem kerülhetnek felszínre, s nem is érvényesülhetnek igazán az oktatás, az iskolázás iránt megfogalmazódó helyi igények. Ennek itt és most, a Nemzeti alaptanterv implementációjának, elterjesztésének időszakában különös aktualitása van. Az iskola ugyanis csak a helyi társadalom igényeinek ismeretében képes saját arculatának, programjainak megfogalmazására.

Talán nem túlzás azt állítani, hogy az iskolaszékek oldalainak együttes közreműködése által válhat a helyi társadalom az iskola igazi birtokosává, általa tekinthetik igazán magukénak az iskolát az adott környezetben élő polgárok. Éppen ezért kell az iskolaszékek tevékenységének fontosságára felhívni a társadalom figyelmét, s ezért kell javítani e testületek tevékenységének feltételeit. Különösen fontosnak érzem az oktatás feletti érdemi gyakorlásához és az érdekvénesítéshez szükséges törvényi jogosítványok szélesítését, valamint az iskolaszékekben tevékenykedők ismereteinek bővítését.



Lódi Erik /13 éves /

Báthory Zoltán

Az iskolaszék és a közoktatás kétpólusú szabályozása

Tanulmányomban az oktatás tartalmának kétpólusú szabályozási modelljéről szeretnék néhány gondolatot kifejezni. Azt a modellt mutatom be, amelyben az iskola által közvetített tartalmak, értékek meghatározásában az állam és a civilszféra egyszerre gyakorol kontrollfunkciókat.

A rendszerváltást megelőző évtizedekben a közoktatásban követendő értékrendet, a közvetítendő műveltségtartalmakat, a tanítás-tanulás szervezésének metodusát mindenki által jól ismert módon az állam felülről, központilag – meglehetősen ideologisztikus szempontok szerint – szabályozta. Ebben az irányítási modellben az iskola csak végrehajtó szerepkörre kényszerült, a pedagógus pedig egy bürokratikus szervezet által irányított hivatalnok szerepét töltötte be. Természetesen nem minden pedagógus tűrte el ezt az értelmiségi számára elfogadhatatlan szerepet. Akkor is voltak kimagasló, az átlagtól eltérő módon tanító, kiemelkedő tanáregyenlőségek, de a közoktatási rendszer egésze mégiscsak úgy működött, hogy a fent kidolgozott elképzelések valósultak meg, végighaladva egy monolitikus struktúrán.

A magyar pedagógusok, a nevelési intézmények és az intézményeket körülvevő helyi társadalmi közeg is évtizedeken át eltűrte ezt az irányítási rendszert, ennek sajátosságaihoz alkalmazkodott. Már a 80-as évek elején-végén elkezdődött azonban ennek a merev irányítási sémának a fellazulása, és a 80-as évek végére, majd a demokratikus változásoktól hátszelet kapva igen erőteljesen kibontakozik egy értékrendszerét tekintve demokratikus átalakulás, melynek a lényege az, hogy azok az iskolai folyamatok, amelyek hosszú időn át egy irányból, egy pólusból, egy központból voltak irányítva, ettől kezdve egy kétpólusú erőterbe kerülnek. Mi ez a második pólus, és hogyan módosult az első pólus?

A második pólus a civilszféra megjelenése az iskolai folyamatokban. A 90-es évek elejétől a magyar közoktatásban lassan polgárjogot nyer az, hogy a civilszféra – a szülők, a diákok, valamint az iskolából kilépőket alkalmazó gazdasági szféra és más érdekcsoportok képviselői révén – bele kíván szólni az iskola működése szempontjából alapvető pedagógiai kérdésekbe: az iskola ethoszát meghatározó értékek kijelölésébe, az iskola által közvetített műveltségtartalom kiválasztásába, az iskolai szervezet kialakításába, a tanulók és a tanítás eredményességének értékelésébe.

Ezzel a folyamattal kapcsolatban általában felvetődik az a kérdés, hogy ki igényli ennek az új, második pólusnak a szabályozó funkcióját. Érdekes módon ma még elsősorban maga az iskola, a pedagógiai szakma tart erre igényt, miután megszűnt a korábban működő monolitikus, egypólusú irányítás. A pedagógusok kezdik felismerni, hogy az autonóm iskolának szüksége van az intézményt körülvevő civilszférának, helyi társadalom képviselőinek, mindenekelőtt az iskola „megrendelőinek”, a szülőknek, a gazdasági szféra reprezentánsainak a legitimációjára.

A kétpólusú szabályozás kialakulása

Az iskolai folyamatoknak ez a kétpólusú legitimációja igen erőteljesen jellemzi a fejlett polgári demokráciák oktatásügyét. Ezekben az országokban a demokrácia megjelenése és fejlődése az oktatásügyben az állami irányító szerep módosulásában, a civilszféra legitimációs funkciójának megjelenésében és kiterjedésében vált kézzelfoghatóvá. Talán nem túlzás azt állítani, hogy hasonló folyamatoknak vagyunk ma tanúi a magyar közoktatásban is.

Miben módosult nálunk az állami részvétel? Mindenekelőtt az iskola tulajdonlásában következett be alapvető változás. Már 1990-ben, a Németh-kormány idején kiszélesedett az iskolaalapítás lehetősége, mivel ettől az időtől kezdve bárki, aki bizonyos szakmai jogosítványokkal és kompetenciákkal rendelkezik, fenntarthat iskolát. Az 1990. évi önkormányzati törvény értelmében az önkormányzatok váltak az állami iskolák tulajdonosaivá és fenntartóivá. Tehát a tulajdonlás oldaláról megszűnt az egypólusú irányítás jogi feltételrendszere és vele egyidejűleg megjelent a kétpólusú szabályozás. Ebben az új rendszerben az állam olyan önkorlátozó, szerény államként jelenik meg, amelynek bizonyos kérdésekben, például a törvénykezésben, a tartalmi szabályozásban, vagyis az oktatásügyi folyamatoknak a társadalom szempontjából történő irányításában nagy szerepe van. Ugyanakkor ez az állam nem kíván beleszólni az egyes iskolák belső életének a kialakításába az iskola értékválasztásától kezdve, az államilag elvárt alapvető műveltségtartalmakra épülő kiegészítő tananyagok megválasztásán át egészen a tanulók értékelésének rendszeréig. A kialakult demokrácia viszonyai között az iskolai folyamatoknak, történéseknek a szabályozását az állam átadja a pedagógusoknak és az iskolát körülvevő civilszférának. Így alakul ki az iskola működésének kétpólusú szabályozása.

Tisztában vagyok azzal, hogy Magyarországon ma még a maga teljességében nem működik ez a kétpólusú szabályozási rendszer, de az iskolák mindennapi valóságában tapasztalható törekvések arra utalnak, hogy a rendszer ágenseiben – állam, pedagógusok, civilszféra – megvan a szándék arra, hogy a demokrácia viszonyainak kiteljesedésével összhangban kialakuljon az érett demokráciák oktatásügyi szabályozására jellemző gyakorlat.

A kétpólusú irányítás valójában két eszközrendszeren keresztül valósul meg: egyfelől a tartalmi szabályozással (az alaptantervvel, és a helyi tantervekkel, valamint a vizsgarendszerrel), másfelől a finanszírozás rendszerével. Mind szellemi, mind anyagi téren érvényesülnie kell a polgári demokráciák oktatásügyi gyakorlatából ismert kétpólusú szabályozási rendszernek. A működésben jelentkező zavarok, ellentmondások mindegyike valójában arra vezethető vissza, hogy sem az egyik, sem a másik póluson nem működik mindig optimálisan a két eszközrendszer.

Az önkormányzat és a civilszféra

Az első és legfontosabb működési zavar abból ered, hogy az iskolafenntartók, az iskolák új „gazdái”, az önkormányzatok számára nem egészen világos, hogy milyen módon kell eleget tenniük fenntartói kötelezettségeiknek. Ez a probléma elsősorban a megyei jogú, illetve a nagyobb városokban jelentkezik, de nyilvánvalóan érzékelhető a kistélepüléseken is. Ha az iskolafenntartó feladatainak ellátását, jogainak érvényesítését illetően zavarban van, akkor ez elbizonytalaníthatja, tanácsstalanná teheti a civilszféra képviselőit – így az iskolaszékekben ülő képviselőket – is.

Sokszor maguk a pedagógusok sem tudják, hogy milyen jogaik vannak, miben kell kooperációt kialakítaniuk a civilszféra képviselőivel. A tapasztalatok szerint minél kisebb egy település, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy a jogosítványok értelmezése, a kooperációs technikák kialakítása terén nehézségek merülnek fel. Korántsem akarom azt állítani, hogy a nagyvárosokban megvalósult az önkormányzatok, az iskolák és a civilszféra együttműködése, de ezeken a nagyobb településeken elvileg jobbak egy olyan működőképes szakapparátus létrehozásának az esélyei, amely alkalmas az együttműködés részleteinek kidolgozására. A kétpólusú legitimációnak tehát alapfeltétele a működés során jelentkező problémák megoldásának szakmai támogatására alkalmas professzionális apparátus.

Ugyancsak probléma az, hogy az iskolafenntartók, különösen a jelenlegi nagyon kritikus gazdasági helyzetben, egyre gyakrabban szeretnék megszabadulni az iskolafenntartás által elnyert szabadságtól, mivel sokszor nem tudják a finanszírozáshoz szükséges anyagiakat előteremteni. A finanszírozás körüli vitákban igen gyakran – rejtve vagy kimondottan – megjelenik a centralizáció, pontosabban a recentralizáció vágya, a korábbi etatizmus „visszasírása”. A pénzügyileg szinte teljesen tehetetlen önkormányzatok gyakorta vetik fel, hogy ha az állam nem tud elég pénzt adni az önkormányzatoknak, akkor vegye vissza az iskolát és tartsa fenn. Ezt a kétségbeesett reakciót a gazdasági krízishelyzet magyarázza ugyan, de a demokratikus fejlődés folyamatából szemlélve semmiképpen sem lehet elfogadni. Nem valószínű, hogy a civilszféra ágensei, például az iskolaszékben jelen lévő képviselői – a szorító anyagi gondok ellenére – is hasonlóan vélekednek az iskola tulajdonlásáról. Az oktatás finanszírozásának gondjai – de más oktatásügyi problémák miatt is – érdekkellentétek, konfliktusok alakulhatnak ki az önkormányzat és a civilszféra között.

A pedagógusok és a civilszféra

Felvetődik az a kérdés is, hogy ki hogyan tekint a civilszféra, mindenekelőtt a szülők képviselőire. Kísért az a veszély, hogy az önkormányzatok sok helyen úgy tekintenek a szülők képviselőire, mint korábban a szülői munkaközösségekre vagy a 80-as évektől az iskolatanácsokra. Úgy kezelik őket, mint akiket az iskola – szó szerint és átvitt értelemben – ünnepnapj tevékenységeibe be lehet vonni, azaz rájuk lehet bízni ünnepek, bálók, kirándulások megszervezését. Ebbe a szülőképhe természetesen nem illeszthetőek bele olyan funkciók, mint a szülői érdekek érvényesítése az alapvető pedagógiai kérdésekben: az iskola alapértékeinek és az iskola által tanított tartalomnak a kiválasztásában, a tanulók értékelési rendszerének kialakításában.

Az önkormányzatok imént jellemzett attitűdjeihez hasonlók jelennek meg a neveléstudatok egy részében is. A pedagógusok ugyanis éppen az iskola pedagógiai arculata szempontjából releváns kérdésekben nem fogadják el a civilszféra, a szülők képviselőinek beleszólását, érdekérvényesítését. Olyan vélekedések fogalmazódnak meg, mint: „laikusok ne szóljanak bele abba, hogy hogyan és mit kell az egyes tantárgyakban tanítani”, „én tudom, hogyan kell formálni a gyerek személyiségét”, és sorolhatnám az ilyen és ehhez hasonló megnyilvánulásokat. Ennek a pedagógusbeállítódásnak is megvan a sajátos oka. A pedagógusok nem ismerik azokat a területeket, ahol szakmai ügyekben is kooperálni kell a szülőkkel. Alaptételnek tekintem, hogy a nevelés minden fontos kérdésében együtt lehet és együtt is kell működni a szülőkkel.

Sajnálatos, hogy a pedagógusképzés tematikájából teljes mértékben hiányzik a szülőkkal, a civilszférával való együttműködésre képzés. Még emlékszem arra, amikor kezdő tanárként – lehettem talán 21 éves – minden „anyuka” „tanár bácsinak” szólított. Éreztem, hogy ez egy olyan társadalmi aszimmetria következménye, amely miatt szülő és tanár valójában nem tud kommunikálni egymással. Úgy gondolom, hogy minden pedagógus átéli azt a kínlódást, amit az okoz, hogy a szülőkkal való kommunikáció gyakorlatilag leszűkül az érdemjegyre, az órákon lezajló történések szűkszavú megbeszelésére és esetleg a következő ünnep, rendezvény megszervezésére. Megfelelő kommunikációs kód és technika hiányában nem lehet megérteni a szülőkkal az iskola lényegi folyamatait, pedagógiai programját, helyi tanterveit. Nálunk a pedagógusok nincsenek kiképezve, sem szocializálva arra, hogy a neveléssel kapcsolatos problémákat a civilszférával kommunikálva, kooperációban oldják meg. Ebből a szempontból ma még nincsenek meg igazán az iskola kétpólusú legitimációjának a feltételei. Ennek ellenére mégsem látom sötétén a jövőt. Az a nevelőtestület, amelyik tisztában van ezzel, hogy nem lehet eredményesen nevelni a szülők részvétele, a civilszféra támogatása nélkül, az igényelni fogja a közreműködést, a beleszólást, a véleménynyilvánítást, s ezért át fogja törni ezeket a kommunikációs gátakat. Azok, akik ezt nem igénylik, be fognak zárkózni a pedagógiába, a „szakmaiság csigaházába”. Ezekben az intézményekben valószínűleg a szülők sem fogják megtenni azokat a lépéseket, amelyeket egyébként nekik kellene megtenniük, és ez a nevelés területén válságos helyzeteket teremthet majd mindkét oldalon.

Partneri viszonyok a pedagógiai folyamatok helyi alakításában

A civilszféra, amelynek egyik artikulált formája az iskolaszék, kezdi felismerni a funkcióját. Érdemi szerepe akkor kezdődik, amikor felöltik benne az a kérdés, hogy milyen nevelés folyik az iskolában, milyen műveltséget adnak át a tanárok. Ma még nem kellően tisztázott az, hogy a civilszféra milyen formában vonható be az iskola érdemi pedagógiai folyamatainak alakításába. A következőkben – a teljes igénye nélkül – ennek lehetséges módozatait kívánom bemutatni.

Volt egy időszak, amikor úgy gondoltuk, hogy az *iskolaszék* kötelező megalakításával lehet katalizálni az iskola nyitottabbá válását. Úgy érzem, ez elhibázott lépés volt. A közoktatási törvény soron következő módosításában ezt a kötelezőséget meg akarjuk szüntetni. Egy demokratikus joggal lehet élni vagy nem élni, de annak gyakorlását kötelezően nem lehet előírni. Az iskolaszékek iránti igény megjelenése szerves fejlődés eredménye, ezt a kötelezőség inkább fékezi, mint katalizálja. A nevelőtestületeknek maguknak kell rájönniük arra, hogy előbb-utóbb eszüköztenné válnak, ha nem támaszkodnak a civilszférára. Ugyanígy a civilszférának is meg kell tennie azokat az elhatározó lépéseket, amelyek jelzik, hogy képviselői igenis bele akarnak szólni az iskola, a nevelés lényegi folyamataiba.

Helyzetemből adódóan sokszor fordulok meg olyan helyeken, ahol az önkormányzat a civilszféra megkérdezése nélkül próbál iskolákat, óvodákat megszüntetni és összevonni. Jártam már olyan településen, ahol a civilszféra képviselőiben az önkormányzati döntés ellenében vonultak fel és tiltakoztak a szülők. Ez jól mutatja azt, hogy a helyi társadalom sem homogén közeg, abban is tagoltak az érdekek. Van, ahol a civilszféra testületei – például éppen az iskolaszék – vállalják, hogy helyreigazítsák a politikai hatalmat. Ismerek olyan településeket is, ahol az elodázhatatlan óvoda- és iskola-összevonásokat, és -megszüntetéseket a helyi önkormányzat egyez-

tette a szülőkkel, a civilszférának a nevelésben érdekelt és érintett tagjaival, és közösen értelmes kompromisszumok megkötésére volt lehetőség. A közelmúltban Békéscsabán a szülők egy pedagógiai módszer nevében tiltakoztak az iskolafenntartó ellen. A vita tárgya az volt, hogy engedélyezik-e a 12 évfolyamos oktatást és az azzal együtt járó komprehenzív nevelést vagy sem. Az önkormányzat nem akarta engedélyezni, a nevelőtestület pedig akarta, és megtalálta a szülőkben és az őket képviselő iskolaszékben azt a támogatást, amelynek segítségével érvényesíteni tudta érdekeit.

A visszavonuló, önmagát korlátozó, szerény állam találta ki azt, hogy a műveltségnek van két, egymástól jól elkülöníthető rétege. Van egy közös réteg, a közös alapműveltség, amely megjelenik a sokat vitatott Nemzeti alaptantervben. Van a műveltségnek egy olyan további, erre a közösre ráépülő rétege, az egyénenként igen nagy különbségeket mutató egyéni műveltség. Sok vita folyik arról, hogy az egyének, csoportok erőteljesen differenciált műveltségfelfogása egyáltalán lehetővé teszi-e azt, hogy társadalmilag érvényes, közös műveltségálapról beszéljünk. Anélkül, hogy ebben a vitában állást foglalnék, úgy gondolom, hogy itt és most, Európában, Magyarországon meghatározható a műveltségnek egy olyan közös rétege, amelyet természetesen viták, konfrontációk és kompromisszumok árán ugyan, de a sokféle értékrendre épülő műveltségképek alapján lehet tekinteni. Az ökorlátozó, szerény államnak ezt a műveltségképet kell képviselnie. Különösen fontos ez, amikor az iskolák a tulajdonlásuktól függetlenül is egyre sokszínűbbek, egyre többfélféle értékszempont alapján alakítják ki a maguk pedagógiai programját, helyi tantervét. Ezek kimunkálása az iskolák és a civilszféra együttműködésének gyakorlóterepe lehet.

Az alaptantervre és a helyi tantervre épülő rendszer nagy szabadságot és mozgásteret biztosít az iskolának. A *helyi tanterv* az a dokumentum, amelyben az iskola a nevelőpartnerekkel egyetértésben megtervezheti, hogy a különböző műveltség tartalmakat milyen tantárgyi keretekben, melyik életkorban kívánja tanítani. Kifejezésre juttathatja azt, hogy a műveltség egészéből mit tart kiemelkedően fontosnak, hangsúlyozandónak. Ugyancsak jelentős szabadsága van az iskolának a tanulás szervezés terén. Az iskola maga választhatja meg, hogy milyen módon szervezi meg a tanulócsoportokat, milyen tankönyveket választ az iskola helyi tanterveivel, mint ahogy azt is maga döntheti el, hogy milyen fejlesztő, gyógypedagógiai és korrepetáló foglalkozásokat, milyen szakköröket szervez.

A helyi tanterv kidolgozásában s a hozzá kapcsolódó döntések meghozatalában *több résztvevő együttműködésére*, partneri viszonyára van szükség.

A helyi tervezés első számú felelőse az intézmény igazgatója. Köztudomású, hogy az iskola jó működéséhez jó igazgatóra van szükség. A központi irányítás leépülése, a helyi autonómia megteremtése és kiszélesítése még hangsúlyosabbá teszi ezt a közhelyszámba menő megállapítást. Az önállóságot nyert iskola különböző partnereivel – fenntartóval, civilszférával, tantervfejlesztő műhelyekkel, szakértőkkel és nem utolsósorban az iskolát *övező gazdaság képviselőivel* – folyamatosan ápolandó kapcsolatok egyre inkább menedzser típusú igazgatót igényelnek. Ez új szempontok érvényesítését veti fel az igazgató kiválasztásakor, mivel ebben a helyzetben nem valószínű, hogy a legjobb matematika- vagy földrajztanárt kell megválasztani, kinevezni igazgatónak, mivel egyáltalán nem biztos, hogy a kiterjedt menedzselési feladatokat is olyan jól el tudja látni, mint ahogyan a szaktárgyát képes tanítani. Az igazgatónak a szervezés, a partnerekkel való jó kooperáció mellett jól kell értenie a helyi tantervek pedagógiai, tantervelméleti kérdéseit is.

Másodsorban fontos személyiségei az autonóm iskolának a *munkaközösség-vezetők*. Be kell látni, hogy a modern iskolában egyre inkább átalakul a hagyományos – igazgató, helyettesek, tantestület – hierarchia, s a hierarchiában megnő a munkaközösség-vezetők súlya. Ha az alaptanterv műveltségi területekben gondolkodik, akkor kívánatos, hogy az iskolában – legalábbis a nagyobb intézményekben – a különböző, de egy műveltség-tömbbe tartozó tantárgyakat nagyobb egységekben kezeljék. Kedvező az, ha a fizika, a kémia, a biológia, a környezetvédelem és az egészségnevelés kérdéseit egy nagyobb munkaközösségre bízzák. Mint ahogy az is jó az iskolának, ha nem különül el a történelem, a társadalomismeret, a szociológia és a pszichológia, hanem az Ember és társadalom blokkban együtt kezelik ezeket a szervesen összetartozó ismereteket. Ez esetben is természetes, hogy az ezekkel a témákkal foglalkozó tanárok egy munkaközösséget alkossanak. A helyi tantervkészítés csak ilyen munkaközösségi kooperációban képzelhető el.

Itt szükségesnek érzek egy megjegyzést a pedagógusok helyi tantervkészítési kompetenciájával kapcsolatban. Gyakorta fogalmazódik meg mostanában, hogy illúzió azt várni a pedagógusoktól, az egyes iskolaközösségektől, hogy helyi tantervet készítsenek, mivel erre nincsenek felkészítve. Ez kétségtelenül igaz, de ugyanakkor az is igaz, hogy testületenként jó néhány, a helyi tervezés problematikája iránt nyitott, a szaktárgyában nagyon felkészült tanár dolgozik, s rájuk alapozva kellő külső támogatással elindítható ez a munka.

A következő fontos partner a tervezésben az *iskolafenntartó*. Alapvetően ő finanszírozza az iskolai folyamatokat, így a majdan kialakuló helyi tantervek alapján folyó munkát. Ebből következnek az a törvényi szabályozás, amelynek értelmében a helyi tanterv jóváhagyása az iskolafenntartó joga. Épp ezért a helyi tanterv készítésének folyamatába partnereként be kell vonni a fenntartót. A helyi tervezés közben és a program elkészültekor vele kell megkötni a szükséges alkukat. Ezeknek az alkuknak egyik színtere az iskolaszék. Nyilvánvalóan ezeknek az alkuknak a megkötése, a helyi programok elfogadatása a fenntartó képviselőinek felkészültségétől, szakértelmétől függően lehet nehezebb vagy könnyebb. Egy, a pedagógiai szakmától távolabb álló önkormányzati képviselővel nyilván nehezebb az egyezkedés, mint egy tanári képzettségű szakemberrel.

Az iméntiekből következően a helyi tanterv legitimitációjában igen fontos partnerek a civilszféra képviselői, a civilszerveződések, amint már utaltam rá, kitüntetetten az iskolaszék. Boldog az az iskola, amelyik az iskolaszéket nem diszken, hanem olyan partnernek tekinti, amely a lényegi folyamatokba is beleszólhat. Ha ugyanis ilyennek tekintik az iskolaszéket, akkor ez a testület a tartalmi-pedagógiai kérdésekben – többek között a helyi tanterv ügyében – előzetesen le tudja folytatni azokat az érdekegyeztetést és alkukat elősegítő vitákat, amelyek nélkülözhetetlenek az iskola és a fenntartó közötti megegyezéshez. Az az iskolaszék, amelyet komolyan vesz az iskola, ki fog állni az iskolafenntartónál az iskola mellett. Az iskolaszék ilyen érdemi működése – mint általában a demokrácia – fárasztó és időigényes. Az iskolaszék tagjainak szinte napi kapcsolatban kell lenniük egymással, hosszú és nehéz problémafeltáró, érdekegyeztető vitákat kell folytatniuk. Zárójelben jegyzem meg, hogy jártam több külföldi iskolában, ahol részt vettem az iskolaszék jellegű testület néhány ülésén. Meglepőde tapasztaltam, hogy a szülők képviselői este 10 órakor milyen szívesen vitákoztak az igazgatóval, s a vendég számára nagyon érdekes beszélgetéseket folytattak látszólag olyan kisszerű dolgokról, amelyek ott és akkor annak a szülőközösségnek nyilván nagyon fontosak voltak. Ha ez a napi kapcsolat megvan az iskola és az

iskolaszék között, akkor az iskolának van helyi társadalmi támogatottsága ahhoz, hogy elérje azt, amit el akar érni az iskolafenntartónál. Ezt tekintem a demokratikus gyakorlat ebben a viszonylatban érvényes formájának, még akkor is, ha ebben benne van az iskola érdekeiért való lobbyszás.

A mindennapi folyamatok arra utalnak, hogy az iskolafenntartók és az iskolák ma alapvetően finanszírozási és nem a helyi tantervvel kapcsolatos kérdéseken vitatkoznak. Különösen visszatetsző, hogy néhány iskolafenntartó önkormányzat pénzügyi nehézségei láttán vissza akarja adni az államnak az iskolát. Megfogalmazódnak időnként olyan vélemények, mely szerint az iskolák költségeinek a 90 százalékát az államnak kellene fedeznie. Ha ez megvalósulna, akkor gyakorlatilag visszaállamosítanánk az iskolát. Ez korlátozná az iskola szabadságát, a helyi társadalom iskola felett betöltött ellenőrző funkcióját, végső soron újra elszürkítené, megmerevítené és uniformizálná az intézményeket.

Az iskola egészséges működéséhez nélkülözhetetlenül szükséges az a kettős erőter, amit az állami szabályozás és a helyi-önkormányzati és civilkontroll jelent. A tartalmi szabályozás és a finanszírozás rendszerének folyamatos javításával ezt a kettős legitimitációt kell mindjobban erősíteni. S a mai – elsősorban az anyagi források szűkösségére visszavezethető – gondok ellenére nem szabad letérni arról az útról, amelyen ebbe az irányba elindult a magyar közoktatás. Minden más szabályozási logika ellentmondana a demokratikus gyakorlat alapelveinek.



Csöppü Roland, 12 éves

Halász Gábor

Az iskolaszék és a helyi érdekegyeztetés

Az iskolaszékek létrejöttével nagyon sok olyan ember jelenik meg az intézményekben, akik pusztán amiatt, hogy egy ilyen testület tagjaként működnek, szembesülhetnek az iskolák vezetési, szervezési, fejlődési és hosszú távú koncepcióalkotási problémáival. Ez azt jelenti, hogy az oktatáspolitikai, az oktatás ügye számára egy új társadalmi közeg alakul ki.

A 80-as évek közepén, amikor az intézményi szintű testületek, az intézményi szintű érdekegyeztetés kérdéseivel foglalkozni kezdtem, abból indultam ki, hogy ha a közoktatási rendszerben intézményi önállóság jön létre – márpedig a 80-as évek közepén ez a folyamat rendkívüli módon felerősödött –, akkor elkerülhetetlen, hogy az intézmények szintjén kialakuljon valamilyen érdekegyeztetés, hogy kommunikáció jöjjön létre azok között a partnerek között, akik az intézmény működésében közvetlenül érdekelték. Hosszú ideig bizonytalan volt, hogy az érdekegyeztetés és ennek a szervezete végül is milyen formát fog ölteni. Ez a bizonytalanság részben azzal függött össze, hogy hosszú ideig nem volt eléggé egyértelmű, nem volt eldöntött – bár van, aki azt mondja, még ma sem az –, hogy a magyar közoktatás-irányítás az önkormányzati rendszeren belül jön-e létre vagy sem, tehát hogy önkormányzati közoktatás-irányítás alakul-e ki Magyarországon. Elvileg létrejehetett volna az önkormányzatoktól elkülönülő, azoktól elválasztott irányítási rendszer is, amire nagyon sok példát lehet találni más országokban. Itt, Közép-Európában is van olyan ország, amely ugyanazt a szovjet blokkon belül kialakult tanácsrendszert örökölte, mint mi, ám a rendszerváltozás után az első lépés az volt, hogy a közoktatás-irányítást kivonták a települési szintű integrált önkormányzati irányításból. Ezekben az országokban ez az egész kérdéskör teljesen más módon vetődik fel.

Tehát az egyik ilyen bizonytalan pont az volt, hogy vajon az önkormányzati rendszeren belül épül-e ki Magyarországon a közoktatás-irányítás. A másik bizonytalanság szerintem egyszerűen a szóhasználatból, magának az iskolaszéknek a fogalmából fakadt. Az *Eötvös József* által létrehozott iskolaszék és az, amit ma így hívunk, két teljesen eltérő dolog. Az egyik esetben *települési szintű és közigazgatási funkcióval bíró* testületről volt szó, a másik esetben pedig *intézményszintű* testületről, amelynek közigazgatási funkciója nincsen. Tehát föl sem merül vele kapcsolatban olyan, mint ami a régi iskolaszékre jellemző volt, hogy például adókiegészítési joga legyen.

Ilyen értelemben azt gondolom, hogy amit ma úgy hívunk, hogy iskolaszék, az sokkal inkább az 1985-ös törvénnyel létrehozott *iskolatanács* mint intézményi szintű érdekegyeztetési forma egyfajta továbbfejlődésének tekinthető. Ez a kérdés végül is az 1993-as közoktatási törvényben dőlt el, mely egyértelműen intézményi szintű érdekegyeztető testületeként definiálta az iskolaszéket.

Kutatásokat folytattunk arról, hogyan alakult az iskolaszékek létrehozása, fejlődése az elmúlt években. 1995 tavaszán, csaknem 1000 iskolára kiterjedő mintán néztük meg egyebek mellett az iskolaszékek helyzetét. Azt találtuk, hogy az iskoláknak több mint 90%-ában, pontosan 97%-ában, létrejött a testület 1995

tavaszán. Azt is meg lehetett állapítani, hogy a testületek eléggé aktívnak bizonyultak. Megkérdeztük, hány alkalommal tartottak eddig ülést, és azt találtuk, hogy a testületeknek több mint a fele ötször vagy ennél több alkalommal tanácskozott, bár a leggyakoribb az volt, hogy négy alkalommal üléseztek. 1995 tavaszán ez azt jelentette, hogy évente átlag két összejövetelt tartott egy jellegzetes iskolaszék.

Más érdekes adatok birtokába is jutottunk ezzel a felméréssel. Megkérdeztük például azt, hogy volt-e az iskolaszék kialakulása előtt az iskolában valamilyen hasonló intézményi szintű testület, például iskolatanács. Meglepő módon az iskolák 36%-ától azt a választ kaptuk, hogy korábban is volt hasonló szervezet. Ez tehát azt mutatja, hogy az intézményszintű érdekegyeztetés megvalósítása, amelyre valamilyen keretet a 85-ös oktatási törvény már adott, korábban elindult, és nagyobb mértékű volt, mint ahogy azt feltételeztük. Az iskolák több mint egyharmada valami miatt már korábban elindult ebbe az irányba: erre tudott ráépülni a 93-as törvény által létrehozott iskolaszék.

Azt is megpróbáltuk feltérképezni, hogy az iskolaigazgatók mennyire tekintik jelentősnek ezt a testületet, illetve hogyan értékelik az elmúlt időszakban történt működését. Ami a testület fontosságát illeti, azt találtuk, hogy a megkérdezettek több mint egyharmada mondta azt, hogy fontos vagy nagyon fontos a testület, 42%-uk értékelte a testület fontosságát ötfokozatú skálán hármas osztályzattal, és csak minden ötödik iskolaigazgató mondta azt, hogy nem fontos.

Ami az eddigi működés értékelését illeti, hasonló arányokat lehet látni, illetve – és én azt hiszem, hogy ez nagyon fontos elem – jobbnak értékelik eddigi működését, mint amennyire fontosnak tartották, hogy egyáltalán létezik. Van az emberekben olyan hajlam, hogy ha két ötös skálán megkérdezik a véleményüket arról, hogy valami mennyire fontos és hogy azt hogyan értékelik, akkor hasonló osztályzatot adnak. Itt azonban a második skálára, vagyis arra, hogy hogyan értékelik az iskolaszék eddigi működését, magasabb osztályzatokat adtak a megkérdezettek.

Mindennek alapján azt hiszem, nyugodtan ki lehet jelteni: az *iskolaszék működő intézményévé vált a magyar közoktatásnak*, vagy legalábbis azon az úton van, hogy funkcióval bíró és működő intézménnyé váljon. Nagyon kevés az a szűk két év, ami 1993–94 eleje – amikor létre kellett hozni a testületeket – és 1995 között telt el. Ennek alapján legfeljebb annyit lehet megfogalmazni, de azt nagyon határozottan, hogy van helye ennek a testületnek a magyar közoktatásban, és hogy elindult valamilyen fejlődési úton.

Itt szeretném megjegyezni, hogy az intézményszintű érdekegyeztető testületek kivétel nélkül minden európai országban vagy megtalálhatók – általában megtalálhatók –, vagy pedig explicit és hangsúlyozott oktatáspolitikai cél a létrehozásuk. Vagyis a magyar fejlődés ebből a szempontból beleilleszkedik egy általános európai fejlődésbe. Ebből a szempontból mindegy, hogy Nyugat- vagy Kelet-Európáról beszélünk. Nyugat-Európában ez a folyamat valamikor a 70-es évek közepén, végén kezdődött. Azokban az országokban, ahol hagyományosan létezett helyi-intézményi szintű irányító testület – ez főleg a protestáns országokra volt jellemző –, ott egyszerűen megerősítették a korábbi intézményeket, csupán új elemeket vittek be már létező rendszerekbe. Ott pedig, ahol ennek kevésbé volt hagyománya – elsősorban a dél-európai, mediterrán országokban –, megpróbálták létrehozni ilyeneket. Tehát mindenütt tudatos központi oktatáspolitikai szándék volt, hogy intézmények szintjén létrehozzanak érdekegyeztető testületeket.

Nagyon érdekes, hogy két jellegzetes, eltérő filozófia húzódott meg e mögött a törekvés mögött. Az egyik, ami egyébként főként az elsőként említett csoportra volt

jellemző, az egészet az üzleti világ, a vállalati, a gazdasági társasági világ mintájára képzelte el. Vagyis olyan szerepet próbált ezekre a testületekre ráruházni, amely kicsit hasonlít egy gazdasági társaság igazgatótanácsának a funkciójához. Ezt a modellt tudatosan alkalmazták az iskolákra. Abból indultak ki, hogy az iskolai szintű testületeknek fontos feladatuk van az iskolai szintű erőforrás-gazdálkodásban, beleértve ebbe a pénzt, a tanári munkaerőt, tehát az erőforrások minden formáját. Kifejezetten ezt akarták erősíteni. Azért akartak ilyen testületet, ilyen helyi-intézményi kontrollt létrehozni, mert gazdálkodási önállóságot és gazdálkodási felelősséget csak úgy tudtak az intézményhez telepíteni, hogy ha azt nem egy ember, az igazgató vagy nem a tantestület kezébe teszik, hanem egy ilyen jellegű testületre ruházzák.

A másik filozófia inkább a részvételt, a participációt, a demokratizálást hangsúlyozza. Ez különösen jellemző olyan országokra, mint Spanyolország vagy Portugália, amelyek a diktatúrából léptek át a demokratikus fejlődésbe. Itt ez az elem sokkal inkább hangsúlyozódott, mint mondjuk Angliában, Dániában vagy más országokban.

Érdekes módon, ha megnézzük az iskolaszékekről való hazai gondolkodást vagy a hazai iskolaszékek fejlődését, akkor mind a két elemet megtalálhatjuk. Az első azzal függ össze, hogy Magyarországon nagyon komoly gazdálkodási önállósággal rendelkeznek az iskolák. Tehát az intézmények szintjén sokkal inkább megvan az erőforrásokért való felelősség, mint sok más európai oktatási rendszerben. Ez egyébként nem egy poszt-szocialista közép-kelet-európai országban hasonlóképpen van, különösen azokban, amelyek sokkal nagyobb pénzügyi sokkot éltek át, mint Magyarországon, s ahol a nemzeti jövedelem zuhanása és az oktatás finanszírozhatóságának nehezebbé válása jobban rákényszerítette az iskolákat arra, hogy helyben próbálják megtalálni azokat a forrásokat, amelyekkel a működésüket egyáltalán biztosíthatják, mert az állam egyszerűen nem tudta megfelelően finanszírozni őket.

Beszéljünk most néhány szót az érdekegyeztetés kérdéséről. Egy intézményi szintű testületnek nagyon sok funkciója, nagyon sok arculata lehet. Én úgy beszéltem az iskolaszékéről mindeddig, mint az intézményi szintű érdekegyeztetés fórumáról vagy intézményéről. Vannak emellett egészen más funkciói is, de én most itt mégis az érdekegyeztetésre helyezném a hangsúlyt. A kérdés, amely itt elsőként fölmerül – és ez közvetlenül összefüggésben van a diákrészvétel és az önkormányzati, a fenntartói képviselet kérdésével –, az, vajon mennyiben kell vagy lehet megkülönböztetni egymástól a települési szinten és az intézmény szintjén történő érdekegyeztetést. Voltak olyanok az elmúlt évek vitáiban, akik azt mondták, hogy a szülői érdek, a helyi lakossági érdek, amely megjelenik az iskolával szemben, lényegében kifejezhető a települések szintjén. Felesleges tehát az érdekegyeztetési funkció megkettőzése: hiszen van egy olyan önkormányzati rendszer, amelyet demokratikusan megválasztanak, és amelyen keresztül a helyi lakosok – beleértve ebbe a szülőket is – kifejezhetik az érdekeiket a helyi iskolázással kapcsolatban. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy nagyon határozottan és nagyon világosan meg lehet különböztetni egymástól egyfelől azokat az igényeket, amelyek egy konkrét iskolához, annak közvetlen környezetéhez kapcsolódnak, illetve másfelől azokat az érdekeket, amelyek a település egészéhez kapcsolódnak. Vannak olyan települések, ahol a kettő egybeesik: ezek azok a települések, ahol egyetlen iskola van. Ahol egyetlen iskola van, ahol tehát nem helyi rendszer van, ott a kettő közötti különbségtétel egészen más problémákat vet

fel, mint azokban a városi rendszerekben, ahol több intézmény van. A kistelepülések, a kisebb falvak helyzete olyannyira eltér a városi, nagyvárosi helyzettől, hogy a kettőt mindenképpen külön érdemes elemezni.

A különböző kutatások, különböző vizsgálatok azt mutatják, hogy a helyi lakossági érdek és a közvetlenül az iskolához kötődő szülői érdek rendkívüli módon eltér egymástól. Nem egyszerűen csak azért, mert a szülők közvetlenül érdekeltek, hiszen a gyerekeik ott vannak az iskolában, hanem amiatt is, mert a szülők helyzetükből fakadóan fiatalabb, iskolázottabb társadalmi réteget alkotnak, mint a település lakosságának az egésze, tehát eleve másfajta igényekkel jelentkeznek az iskolákkal kapcsolatban még akkor is, ha nem jár gyerekük az adott iskolába.

Amikor érdekekről, érdekegyeztetésről beszélünk, nem feltétlenül konfliktusban vagy harcban kell gondolkodnunk, hanem egyszerűen szempontok-különbségében. Olyan szempontok különbségében, amelyeket egymással egyeztetni kell, és ez nem feltétlenül konfliktus vagy harc formáját ölti, hanem kölcsönös megértést, kölcsönös közeledést, a másik oldal szempontjainak a figyelembevételét is jelentheti. Ebből a szempontból helyi szinten általában három nagyon jellegzetes érdeket szoktak megkülönböztetni. Ezek a következők: először is a *helyi lakossági érdek*, tehát a helyi társadalom, a helyi politikai közösség érdekei. Másodsor a *szülők érdekei*, azoknak az érdekei, akiknek a gyerekei az adott iskolába járnak. Harmadszor az *iskolában dolgozó, a pedagógusszakmát hivatásszerűen végző tanárok, a pedagógusok érdekei*.

A legtöbb országban, amikor intézményszintű testületekről gondolkodnak, akkor ennek a három szempontnak, ennek a három érdeknek a különbözőségéből indulnak ki. Abból, hogy amennyiben önállóságot adnak az iskoláknak, akkor két rossz végtet van, ami fenyegetheti az iskolát, tehát azt az önálló iskolát, amelynek megvan a mozgási lehetősége arra, hogy akár végtetek felé is elmozogjon. Az egyik ilyen végtet az, hogy a pedagógusok szakmai meggyőződéséből, szakmai elképzeléséből fakadóan – mert ha erős a hatalmuk az iskolában, akkor ezt megtehetik – az iskola olyan szakmai tevékenységet folytat, amely valamilyen módon elszakad a társadalmi igényektől, elmegy olyan irányba, hogy már nem reflektál eléggé a társadalmi igényekre. A másik ilyen rossz végtet az lehet, hogy olyan erőteljesen jelentkeznek a helyi társadalmi, politikai jellegű igények, hogy ezek már veszélyeztethetik az iskola szakmai működését. Ez az a két veszély, amely egy helyi és intézményi önállósággal működő rendszert fenyegethet.

Logikus tehát az az elképzelés, hogy e két végtetet, e két veszélyt akkor lehet a legjobbban elkerülni, ha van egy dinamikus egyensúly a három pólus: a helyi közösségi, a szülői és a tanári érdekek között. Ha a helyi társadalmi-politikai befolyásolás túlságosan erős lenne, akkor az iskola szakmai működésében érdekelt szülői és pedagógus oldal ezt valamilyen módon meg tudja gátolni, illetve ha a pedagógusok, a tanárság vinné el olyan irányba az iskolát, ami nem reagál a társadalmi igényekre, akkor a másik két pólus oldalán alakul ki szükségképpen ilyen fékezőerő. Lényegében ez a felfogás érvényesült az 1993-as törvényi szabályozásban, és ennek megfelelően határozta meg a 93-as törvény azt, hogy az iskolaszék összetétele ennek a három pólusnak azonos súlyú jelenlétére épül.

Ha megnézzük, hogy az egyes oldalak milyen súlytal vannak jelen a ténylegesen működő iskolaszékekben, akkor azt látjuk – az a kutatás, amelyről beszéltem, ezt mutatja –, hogy az iskolaszékek mintegy kétharmadában, több mint 65%-ában a szülő képviselő az elnök. Tehát törekvés van arra, hogy a szülői oldal kapja a meghatározó szót. Ez, azt hiszem, természetes törekvés, nem kell hogy meglepjen

minket. A nevelőtestület képviselői a kutatásaink szerint az iskolák 18%-ában adták az elnököt, a fenntartói pedig csaknem 15%-ban. Tehát a legtrikább az, hogy a fenntartói oldal adja az elnököt.

A közoktatási törvény tervezett módosításából úgy tűnik, hogy a törvény-előkészítők szándéka szerint nagyon komoly és valóban alapvető koncepcionális váltás van készülóban. A jelenlegi hárompólusú rendszert kívánják átalakítani olyanná, ahol a *pedagógusok*, a *diákok* és a *szülők* három pólusa alkotná az iskolaszéket. Az előkészítés alatt álló törvényszövegekből ez derül ki. Én személyesen azt gondolom, hogy nem kellene megtenni ezt a váltást. Nem hiszem, hogy jó irányba történik váltás, hogyha ez megtörténik.

A kérdés nem az, hogy jó-e, ha a diákok megjelennek az iskolaszékben. Természetesen jó. Nem azért lenne szükséges fenntartani a mostani egyensúlyt, mert nem jó a diákok ottléte a testületben, hanem azért, mert *nem lenne jó az, ha nem lenne ott az önkormányzati, a fenntartói oldal*. A kérdés számomra úgy vetődik fel, hogyan lehet biztosítani a diákrészvételt anélkül, hogy az eredeti koncepciót, az eredeti filozófiát megbontanánk. Azt gondolom, hogy az elmúlt időszak tapasztalatai nem adnak olyan információt, nem sugallnak semmi olyat, ami miatt másfél év után ilyen horderejű irányváltásra lenne szükség az iskolaszékekkel kapcsolatban. Látom azt, hogy a legkevésbé stabil, a leggyakrabban hiányzó oldal az önkormányzati oldal. Hogy az önkormányzatok nagyon gyakran ugyanazt az embert küldik több iskolába. Hogy ők azok, akik nagyon gyakran bólogató Jánosként működnek. Itt az önkormányzati oldal szerepével kapcsolatban van egy olyan félreértés, amit nem sikerült sem megbeszelnünk, sem eloszlatnunk, nevezetesen az, hogy az önkormányzat kit delegáljon, kit delegálhat az iskolaszékekbe az ő képviselőjeként. Az esetek nagy részében úgy értelmezték, hogy *önkormányzati képviselőt* kell delegálniuk, holott szerintem erről szó sincs. Ugyanúgy, ahogy a szülők esetében a törvény lehetővé teszi, hogy megjelöljenek olyan személyt a szülői képviseletre, akinek a gyereke nincsen az intézményben, az önkormányzatoknak sem a saját embereiket, a saját képviselőiket kell delegálni a testületekbe. Megtehetik, hogy olyan embereket delegálnak, akikről feltételezik, hogy az adott iskolának leginkább szolgálatot tudnak tenni.

Van egy olyan pont, ahol egy határozottan, nagyon egyértelműen látható, és ahol egyébként a legtöbb gondot vetheti fel a most tervezett koncepcióváltás. Ez a szakképző iskolák esete. Egy szakképző iskola esetében teljesen logikus az, hogy ha az önkormányzat nem a saját képviselőit delegálja, hanem felkéri azokat az embereket, akik az adott szakterületet, az adott szakmát, az adott munkáltatói szférát képviselik, hogy ők legyenek jelen az iskolaszékben. Ha megtörténik a tervezett koncepcióváltás, akkor kiesik annak a lehetősége, hogy a szakképző intézményekben a legfontosabb elem, azaz a munkáltatói, a szakmai elem kapjon az iskolaszékekben megfelelő szintű képviseletet.

Az önkormányzati oldalnak az iskolaszékekből való kiszorításában egyéb veszélyeket is látok. Ez ugyanis megszüntetné az önkormányzat és az iskola közötti egyeztetés egy nagyon fontos fórumát. A magyar közoktatás-irányítási rendszer magában hordozza az iskolák és az önkormányzatok közötti konfliktusok lehetőségét, ezért nagyon fontos e két oldal között a folyamatos párbeszéd, az egyeztetés lehetőségeinek az erősítése. Ha az iskolai emberek nem találkozhatnak az önkormányzatot képviselő emberekkel, ha nem vitathatják meg velük az iskola dolgait, akkor nagyobb a veszélye annak, hogy adott esetben „démonizálják” az önkormányzatot, azaz minden rossz forrását benne látják.

Én tehát megfontolásra javasolnám a törvény-előkészítőknek, hogy mérlegezzék, valóban szükség van-e az elmúlt két év tapasztalatai alapján ilyen horderejű, ilyen mértékű koncepcióváltásra az iskolaszékek összetételét illetően. Inkább az önkormányzati, az iskolafenntartói képviselő problémáit kellene elemezni: meg kellene nézni, hogy milyen gondok vannak, miért nem működik úgy, ahogy működnie kellene, és meg kellene próbálni olyan lépéseket tenni, amelyek ennek az oldalnak a működését erősítik.

Még egyszer szeretném hangsúlyozni azt, hogy a különböző települések, *településkategóriák* között a helyi vagy intézményi szintű érdekegyeztetés szempontjából nagyon nagy eltérések vannak. Két dolgot emelnék ki a kutatási eredményeink közül. Az egyik az, hogy a főváros az a település, ahol az iskolaszéket a legkevésbé tartják fontosnak. Ezzel szemben a vidéki városokban jóval nagyobb jelentőséget tulajdonítanak ennek a testületnek. A másik nagyon érdekes és figyelemre méltó tény az, hogy miközben a falusi iskolák igazgatói azt mondják, nagyon fontos ez az intézmény, aközben ők azok, akik a legrosszabbra értékelik az iskolaszék működését az elmúlt időszakban.

A többi településkategóriára az jellemző, hogy az iskolaszék tényleges működését pozitívabban értékeli annál, mint amennyire fontosnak tartják a létezését. Ez alól a falusi iskolák igazgatói a kivételek. Ők azt mondják, fontos a testület, de rossz, ahogy működik. Tehát itt komoly gond van, ami valószínűleg nem egyszerűen iskolaszékgond, hanem általában a kistépelések oktatásirányításának átfogó, rendkívül nagy gondja, ami megoldatlan a mai magyar közoktatás-irányításban, és lényegében ez az, ami itt kivetődik az iskolaszékekre. Hiszen az összes olyan probléma, ami a kistépelések közoktatás-irányításában felhalmozódik, nyilván megjelenik a kistépelési iskolaszékekben is.

A felmérés tanúsága szerint jelentősek az *iskolatípusok* szerinti eltérések. Az előbb már utaltam arra, hogy mennyire más az iskolaszék szerepe mondjuk egy szakképző intézmény esetében, mennyire eltérő funkciója lehet itt például a szülői oldalnak. Itt igazán a munkáltatói, a fogyasztói oldalnak, a gazdasági szférának lehet nagy szerepe. Intézménytípusonként tehát eltérő megoldásokra van szükség. Nem jó az, ha minden intézménynek, így a szakképző és az általános képző intézményeknek, ugyanazt a mintát kell követniük. Adataink azt mutatják, hogy az általános iskola az az intézménytípus, ahol a legfontosabbnak tartják az iskolaszéket, és ahol a legpozitívabban is értékelik az eddigi működését. A legkevésbé a gimnáziumokban tartják fontosnak, és a működésével is itt a legkevésbé elégedettek.

Röviden szeretnék szólni az *iskolaszék* és az *iskolai önállóság* kapcsolatáról. Annak idején, amikor a 80-as évek közepén fölmerült, hogy az intézmények szintjén meg kellene teremteni egy érdekegyeztetéssel foglalkozó testület létrehozásának a lehetőségét, volt egy nagyon jellegzetes vita. A vita arról szólt, hogy az iskolaszintű testület valójában korlátja-e az iskolai önállóságnak, tehát azzal szemben jön-e létre, vagy pedig, éppen ellenkezőleg, ez az iskolai önállóság egyik garanciája, tehát ez az, ami az iskolai önállóságot ki tudja teljesíteni. Ez a vita jórészt azzal függött össze, hogy ki hogyan értelmezte az iskolát mint intézményt. Vajon iskola alatt az ott működő tantestületet értette-e, vagy pedig átfogó intézményként értelmezte az iskolát, amelynek a működéséhez, a céljaihoz hozzákapsoltá a felhasználókat, a szülőket is.

Azt, hogy az iskolaszék, az intézményszintű érdekegyeztetés milyen erősen függ össze az önállósággal, jól mutatják azok az adatok, amelyek az iskolaszék

kialakulását jellemzik. Már említettem, hogy megkérdeztük az igazgatókat, korábban volt-e valamilyen intézményi szintű testület az iskolában. Megnéztük, vajon ez mennyire függ össze az iskolai önállóságra való törekvésével. Az iskolai önállóság egyik jó mutatója a kísérletezés. Egy olyan iskola, amelyik kísérletet indít, kísérlettel foglalkozik, nagy valószínűséggel önállóbb intézmény. Azt találtuk, hogy a kísérletező iskolák körében jóval nagyobb az aránya azoknak, amelyek már korábban, az iskolaszék előtt létrehoztak valamilyen intézményi szintű érdekegyeztetést. Ezek az iskolák ugyanakkor nagyobb jelentőséget is tulajdonítanak ennek a testületnek és pozitívabban is értékelik működését az elmúlt években. Ebből azt a következtetést vonom le, hogy azokban az intézményekben, ahol az önállóság erősebb, ahol tehát azt, amit helyben kitalálnak, valamilyen módon el kell fogadtatniuk azzal a helyi környezettel, amelyben dolgoznak, hamarabb és nagyobb súllyal jelenik meg a helyi egyeztetés szükségessége.

Ebből a szempontból, azt hiszem, rendkívüli kihívást jelent a tartalmi szabályozás új dokumentumának, a Nemzeti alaptantervnek a bevezetése. Az elmúlt egy vagy két év folyamatainak az elemzésekor ezt még természetesen nem vehettük figyelembe. Amikor megkérdeztük az iskoláktól, hogy milyen arányban láttak hozzá ahhoz, hogy a törvény által előírtaknak és a NAT-nak megfelelően helyi pedagógiai programot hozzanak létre, akkor azt láttuk, hogy ez még elég kis arány. Az elkövetkező egy-két évben fog megjelenni az iskolák tömegében az, hogy azt a helyi programot, amit létrehoztak, valamilyen módon helyi szinten el kell fogadtatniuk. Ebben az időszakban fognak szembesülni az iskolák azzal, hogy a saját pedagógiai programjukra rá fognak kérdezni a szülők: ez vagy az miért így van, egy adott tantárgyat miért ilyen vagy olyan óraszámban tanítanak, miért éppen egy adott konkrét tantervi programot választottak ki stb. Tehát ezek a problémák exponenciális módon fognak növekedni, szaporodni az iskolarendszerben. Ez azt jelenti, hogy a helyi elfogadtatás, a helyi megtárgyalás, a helyi legitimálás jelentősége növekedni fog.

Mindez nagyon szorosan összefügg a kötelezőség kérdésével is. A mostani oktatási törvény módosítási tervezete eltörölné az iskolaszékek kötelezőségét. 1991–92-ben, a 93-as közoktatási törvény előkészítése idején határozottan azt az álláspontot képviseltem, hogy jogként és nem kötelezettségként kellene az iskolaszékeket előírni, pont úgy, ahogy ezt a mostani törvénymódosítás tartalmazza. Vagyis azt mondtam, hogy ott kelljen létrehozni az iskolaszékeket, ahol ezzel a joggal valóban élni akarnak. Ma viszont már más a helyzet. Két évvel azt követően, hogy kötelezővé tették, és látva azt, hogy az elmúlt időszakban milyen számban jöttek létre ezek a testületek, látva, hogy sok helyen mutattak fel sikereket, és látva, hogy az elkövetkezendő egy vagy két évben a helyi programokkal kapcsolatban milyen feladatok jelennek meg, azt gondolom, hogy most semmi értelme nincs a kötelezőségről visszalépni. Nem gondolom, hogy 93-ban jó volt, hogy kötelezővé tették. Viszont ha már így lett és létrehozták majdnem mindenütt, akkor nem értem, mi értelme lenne annak, hogy ezt most megszüntessük. Talán van egy korábbi koncepció, amit most akarnak megvalósítani. Csakhogy annak a koncepciónak időközben megváltoztak a feltételei.

Azok a keretek, amelyeket a jelenlegi és a módosítani tervezett közoktatási törvény az iskolaszékekkel kapcsolatban megfogalmaz, lehetőségeket adnak az iskolaszékeknek arra, hogy nagyon sokféle lehessenek, sokféle funkcióval és filozófiával, sokféle orientációval működjenek. Ez azt jelenti, hogy a kötelezőség nem jár együtt egy konkrét sémához való illeszkedés kényszerével. Minden további

nélkül megvan a lehetősége annak, hogy egy iskolaszék nagyon aktív, az iskolát folyamatosan fejleszteni akaró testületként működjön.

De megvan a lehetősége annak is, hogy elsősorban a forrásokkal foglalkozzon, erőforrásokat felhajt és a felhasználásuk hatékonyságára koncentrálna a testületként működjön. És megvan a lehetősége annak is, hogy a működése csak annyiból álljon, hogy azokon a kulcspontokon megnyilatkozik, amelyeknél az iskola működésében érdekeltnek mindenképpen véleményt kell nyilvánítaniuk vagy az egyetértésüket ki kell fejezniük: például a szervezeti és működési szabályzattal vagy az iskolai pedagógiai programmal kapcsolatban. Ezeket a kulcspontokat legalább egyszer föl kell kínálni a lehetőséget arra, hogy a testület igent vagy nemet mondjon. Azért van erre szükség, mert ha ez a „kikényszerített egyeztetés” nem történik meg, akkor előfordulhat, hogy az iskola társadalmi környezete csak később, egy vagy két év múlva szembesül azzal, hogy itt valami olyan dolog indult el, ami neki nem tetszik, és akkor már nehéz visszafordítani a folyamatokat. Ennek elébe kell menni, és akkor lehet elébe menni, hogyha mindenképpen létezik az érdekegyeztetési testület. Ez mindenképpen a stabilitást erősíti. A 93-as közoktatási törvény megteremtette ennek a lehetőségét, és én azt gondolom, hogy ebből most már nem lenne értelme visszalépni.

Végül röviden néhány szót a *konfliktusokkal* kapcsolatban. Nyugodtan kimondhatjuk, hogy az iskolaszék Magyarországon nem vált igazán konfliktusgeneráló vagy konfliktust hordozó testületté. Ez azért nagyon fontos megállapítás, mert amikor felmerült az ilyen testületek létrehozásának a kérdése, mindenki érezte, hogy óriási kockázat van ebben. Ez olyan új elemet jelent egy közoktatás-irányítási rendszerben, amely önmagában konfliktusokat generálhat, amely önmaga oda vezethet, hogy megjelenjen a rendszerben olyan feszültségek, például a szülők és a pedagógusok között, amelyek egyébként nem jelentek volna meg. Az iskolaszék, ma már tudjuk, nem vált ilyené. Természetesen vannak konfliktusok, ezeknek a nagy része itt jelent ugyan meg, de nem itt keletkezett. Olyan konfliktusokról van szó – mondjuk egy iskola bezárása esetén –, amelyeket nem ez a testület hozott létre, hanem ez a testület szembesült vele, itt kezdtek kezelni. Ilyen szempontból az adott konfliktusnak még jót is tehetett, hogy létezik ez a testület. Mindenképpen érdemes lenne tehát leszögezni: mivel az iskolaszék nem generált konfliktust, az a kockázat, amit a közoktatás-irányítás és a törvényhozók vállaltak azzal, hogy ezt a rendszerbe beépítették, nem hozott veszteséget.

Az iskolaszékek létrejöttének és remélhető jövőbeni fejlődésének van még egy hatása, amelyről ritkán szoktunk beszélni. ~~És~~pedig az, hogy az iskolaszékek létrejöttével nagyon sok olyan ember jelenik meg az intézményekben, akik pusztán amiatt, hogy egy ilyen testület tagjaként működnek, szembesülhetnek az iskolák vezetési, szervezési, fejlődési és hosszú távú koncepcióalkotási problémáival. Ez azt jelenti, hogy az oktatáspolitikai, az oktatás ügye számára egy új társadalmi közeg alakul ki, és ez a közeg a rendszer egész fejlődése szempontjából fontos lehet. Ez egészen más, mint amikor valaki szülőként részt vesz egy-két szülői munkaközösségi akcióban, vagy pedagógusként az iskolában dolgozik, ám nem szembesül az iskolának azokkal a problémáival, amelyekkel egy ilyen testület tagjaként, az ott megjelenő felelősséggel találkozhat. Ez olyan mellékhatása ennek a folyamatnak, ami mindenképpen figyelmet érdemel. Ézzel kapcsolatban mindenképpen országos szinten is megjelenik egy fejlesztési feladat: ennek az új közönségnek az informálása, tájékoztatása, támogatása, a vele való kommunikáció és az ő belső kommunikációjának az erősítése.

Szűdi János

Az iskolaszék működésének törvényi háttere

Az alábbiakban az iskolaszék működésének azokat a problémáit veszem szemügyre, amelyek a jogi szabályozás ellentmondásaiból, a törvény és a valóság ütközéséből erednek. Egyben kísérletet teszek azoknak a törvény-módosítási igényeknek az összegzésére is, amelyek lehetővé tehetik azt, hogy a jogi szabályozás jobban igazodjék az élet követelményeihez.

Az iskolaszékek jogi szabályozásának problémái

Az 1993-ban hatályba lépett közoktatási törvényben került sor az iskolaszék intézményének jogi szabályozására. Maga az intézmény nem volt teljesen hagyományok nélküli, hiszen az 1985-ös törvényben már megtörtént az elődnek tekinthető iskolatanácsok működésének meghatározása. Ezek az intézmények azonban csak nagyon kevés helyen alakultak meg az országban, ezért az iskolaszékek működésének szabályozásakor ezek munkájának tapasztalataira igazán nem lehetett építeni.

Erdemes röviden megvizsgálni, hogy az 1985-ös törvényt követően miért nem alakultak meg széles körben az iskolatanácsok. Minden valószínűség szerint az érdemi működés társadalmi, politikai feltételei nem voltak meg, különösen nem volt meg a szülői kontroll, a szülői érdekvédelem társadalmi feltétele. Talán nem túl általánosított, leegyszerűsítő az a megállapítás, mely szerint a magyar közoktatási intézményekben a nyolcvanas évek végéig, a kilencvenes évek elejéig a tanári érdekeken kívül nem sok érdek érvényesülhetett. Nagyon kevés olyan szülő volt akkoriban, aki bátran meg merte fogalmazni észrevételeit, kritikáját az intézménnyel, az iskolavezetéssel és a tanárokkal szemben. A nevelési intézményekben igazában nem volt helye az intézményvezetés, a tantestület döntései ellen bármilyen ellenvetésnek, jogorvoslatnak. Ez a társadalom egészében érvényesülő helyzetnek az oktatásügyben való leképeződése volt, megváltoztatásához a közoktatási törvényben kellett megtalálni azt a jogi megoldást, amely oldja az aszimmetrikus viszonyokat, és teret enged a pedagógusok érdekei mellett más – diák-, szülői, fenntartói-érdekek érvényesülésének is.

Ugyancsak viták tárgya volt a törvény-előkészítés során, hogy a nevelési intézmény részeként jöjjön-e létre az iskolaszék, vagy attól függetlenül. Az elkülönített szervezetként történő működésnek alapvető jogi akadályai lettek volna, az iskolaszék – mint ahogy a diákönkormányzat vagy a szülői munkaközösség sem – nem lehet önálló jogi személy, nem lehet önálló vagyona, pénzügyi gazdálkodási jogköre. Ezekkel a jogokkal csak az iskola rendelkezik. Az egyesületi törvény alapján természetesen módja van bármelyik érdekelt félnek az iskola szervezetétől függetlenül egyesület létrehozására, ez azonban nem azonos az iskolaszékekkel. Az iskolaszék mint sajátos szervezet csak az iskola részeként működhet, s épp ezért nem lehet rá alkalmazni az egyesületekre érvényes jogi szabályokat. Ez vezetett el ahhoz a szabályozáshoz, amely végül is a közoktatási törvényben megfogalmazódott.

A legnagyobb viták az iskolaszék megalakításának kötelezősége körül zajlottak. A parlament elé benyújtott eredeti törvénytervezet az érdekeltekre bízta volna azt, hogy az adott iskolában megalakítják-e az iskolaszéket vagy sem. Számomra nem csekély meglepetést okozott, hogy végül az elfogadott törvény a kötelező megalakítást írta elő. **Hogyan lehet kötelezően előírni egy civil érdekérvényesítési lehetőséget? Az önkormányzat részvételét természetesen ki lehet kényszeríteni, de a szülőkét semmiképpen sem. Ugyanis ha a szülők úgy döntenek, hogy nem akarnak vagy éppen nem tudnak közreműködni, akkor a törvényben rögzített feltételek szerint nem tud működni az iskolaszék. Az 1993 óta eltelt időszakban a nevelőintézmények bizonyos hányadában nem is tudott létrejönni az egyébként kötelezően létrehozandó szervezet. Világossá vált, hogy vannak intézménytípusok, amelyekben lehetetlen a szülők részvételének biztosítása. Ilyen például a felnőttoktatás, ahol ennek érvényesítése abszurd lenne, hasonlóképpen elég nehéz lenne a nevelőotthonokban biztosítani a szülők részvételét, hiszen az ezekben az intézményekben nevelt gyermekek zöme éppen a nem megfelelő szülői háttér miatt kerül be az otthonokba. Ezért a közoktatási törvény soron következő módosításakor a törvény eltöri az iskolaszék megalakításának kötelezőségét. Ez nem jelenti – nem jelentheti – azonban azt, hogy a már jól működő iskolaszékeket meg kell szüntetni, de nem erőlteti a létrehozást ott, ahol ennek nincsenek meg a reális feltételei.**

Már a törvény előkészítésekor – s azóta még inkább – gondot jelentett, hogy kik legyenek a résztvevői az iskolaszéknek, milyen érdekek szembesüljenek itt. A jelenleg hatályos törvény a nevelőtestület, a szülők és a fenntartó képviselői számára egyenlő arányú részvételt biztosít, s ezen oldalak képviselétét kötelezően írja elő. Ezzel szemben a diákönkormányzat számára csak lehetőségként adja meg képviselő küldését. Az iskola működése szempontjából az egyik, talán a legérdekeltőbb fél, a diákok képviselete tehát hátrányosan valósul meg. Számos működő iskolaszékben meg sem jelenik a diákkoldal képviselete. Ez több szempontból is nagyon sérelmes. Éppen azért a készülő törvénymódosítás újra kívánja szabályozni az iskolaszék megalakításának kezdeményezhetőségét. Az új szabályozás szerint a nevelőtestület, a szülők és a tanulók egyaránt kezdeményezhetik az iskolaszék megalakítását. A szülői és a tanulói oldal kezdeményezése esetén a nevelőtestületi oldal nem tagadhatja meg a részvételt, azaz ebben az esetben kötelező létrehozni a testületet. A törvénymódosítási javaslat szerint a tanulói oldal a többi oldallal azonos számú képviselőt küldhet az iskolaszékbe. Ezzel a törvény azt szeretné elősegíteni, hogy az iskolaszék döntései valóban az érdekeltek részvételével jöjjenek létre.

Joggal merül fel az a kérdés, mi lesz a jövőben a fenntartói oldal képviseletének a sorsa. A törvény tervezett módosítása nem teszi kötelezővé a fenntartó képviselőinek részvételét az iskolaszékben. Nagyon sok önkormányzat meglehetősen régóta kérte, hogy ne legyen kötelező képviseletnek a részvétele. Ennek oka az, hogy egy-egy nagyobb város vagy egy-egy budapesti kerület viszonylag sok embert volt kénytelen mozgósítani azért, hogy a 10-15 vagy még ennél is több nevelési intézményének iskolaszékében biztosítsa a megfelelő számú önkormányzati képviselő jelenlétét. Ez azonban csak formai ok, amely ellene szól az önkormányzati képviselet kötelező jellegének. Ennél fontosabb ok az az ellentmondásos helyzet, amelybe a fenntartó belekényszerül az iskolaszék döntéseiben való részvétel során. A fenntartó ugyanis funkciójából adódóan számos, az iskola működését érintő döntést hoz, amelyek az iskolaszék kezdeményezéseivel gyakran nincsenek összhangban, sőt, éppen ellentétesek azokkal. Ebben a helyzetben a fenntartó képvise-

lőinek beleszólása az iskolaszéki döntésekbe nem reális, és az is előfordul, hogy egy adott érdeklőben nem tudja, hogy melyik oldalra álljon. A törvény a módosítással nem zárna ki a fenntartó részvételét, ezt azonban az adott önkormányzatra bízna. A fenntartó részvételi szándéka esetén az iskolaszéknek el kell fogadnia a képviselő részvételét, de a fenntartó csak egy személyt küldhet az iskolaszékbe. A fenntartói közreműködésnek azonban nem az iskolaszék döntéseiben való részvétel az alapvető célja, hanem az iskolaszék és a fenntartó közötti közvetlen információáramlás biztosítása.

Az iskolaszék szervezeti és működési szabályzata a törvénymódosítást követően is saját hatáskörben marad, ezzel ellentétes külső (túl)szabályozás az iskolaszék lényegének mondana ellent. Egyedül az előkészítő ülések rendjét egységesíti a törvénymódosítás. Eddig az iskolaszékre más előkészítési rend volt érvényes, mint a kollégiumi szék vagy az óvodaszék megalakításának előkészítésére. Az egységes szabályozás szerint, ha az érdekelt felek kezdeményezik a megalakítást, akkor minden intézmény esetében az igazgató hívja össze az előkészítő ülést, ahol az érdekeltek megtárgyalják a szék megalakításának körülményeit, s attól a ponttól maguk az érdekeltek veszik kézbe az iskolaszék működésének ügyeit. Továbbra sem változik az a szabály, mely szerint az igazgató nem automatikusan lesz tagja az iskolaszéknek. A törvény továbbra sem zárja ki azt, hogy az igazgató, a nevelőtestület képviselőjeként tagja legyen az iskolaszéknek, de ugyanolyan joggal mint a nevelőtestület bármely más tagja. Az iskolaszék nevelőtestületi képviselőit csak a testület delegálhatja, ezzel szemben a diákönkormányzat és a szülők által delegált képviselőknek nem kell feltétlenül az iskola diákjainak, illetve a diákok szüleinek lenniük. Mind a két közösség felkérhet képviselőnek olyan külső személyt, akiről úgy gondolja, hogy jól megfelel.

Az iskolaszék jogosítványai

Az iskolaszék – s itt szó van az óvodaszékről és a kollégiumi székről is – felállításának terve óriási vitákat váltott ki. A pedagógusok nem fogadták osztatlan lelkesedéssel, hiszen ezeknek a testületeknek a létrejöttével lehetőség nyílt arra, hogy erőteljes kontroll alá kerüljön a nevelési intézmények működése. Nagy vita bontakozott ki arról, hogy milyen jogosítványokat kapjon ez az új, külső, civilkontrollt gyakorló, érdekegyeztető szervezet. Amint az ismert, számos országban, például Amerikában ezek a szervezetek igen erős, kiterjedt jogosítványokkal rendelkeznek. (A school boardok nagyon sok kérdésbe – a tartalmi koncepcióktól a kinevezési ügyekig – beleszólhatnak.) Az 1993-ban hozott közoktatási törvény nem jutott el erős jogosítványok megadásáig, annak ellenére, hogy voltak olyan törekvések 1992–93-ban, amelyek a létrehozandó iskolaszékeket ellenőrző, a pedagógiai munkába beavatkozó szervezetekként határozták meg.

Az iskolaszékek végül is nem ellenőrző szervezetekként, hanem az iskola működésében érdekeltek – nevelők, szülők, diákok – érdekegyeztető fórumaként jöttek létre. Az iskolaszékek működésének eddigi tapasztalatai azt mutatják, hogy a törvényben biztosított jogosítványok elégségesek minden érdekelt fél számára. Az alapvető funkcióból következik, hogy az iskolaszék általános, mindenre kiterjedő véleményezési jogkörrel rendelkezik. Ilyen módon nincsen olyan, az iskola életével, működésével összefüggő kérdés, amelyet az iskolaszék ne vitathatna meg. Külön jogszabályi előírás nélkül jogában áll az iskolaszéknek bármilyen kérdést megvitatni, javaslatot kidolgozni és eljuttatni az érdekeltekhez: a fenntartóhoz, az intézmény

vezetőjéhez, a nevelőtestülethez. A hatályos közoktatási törvény rögzíti, hogy ezekre a javaslatokra 30 napon belül, testületi ülés esetén a harmincadik napot követő testületi ülésen érdemi választ kell adni. Ez a kötelezettség természetesen nem jelenti azt, hogy minden esetben el is fogadják a javaslatot, azt azonban mindenképpen jelenti, hogy a javaslat esetleges elutasítását alaposan meg kell indokolni. Elutasítás esetén ugyanis különböző fellebbezési lehetőségek is adóttak.

Az általános véleményezési jog mellett a közoktatási törvény 103. paragrafusára meghatározza azokat az eseteket, ügyeket, amelyekben az iskolaszék véleményének kikérése nélkül nem lehet döntést hozni. Nem mellőzhető az iskolaszék véleményének kikérése például az intézmény megszüntetése, átalakítása esetén, továbbá a költségvetés meghatározása, új vezető kiválasztása, kinevezése esetén sem. Az iskolaszék véleményezési joga azért jelentős jogosítvány, mert jóllehet állásfoglalását a döntéshozó szervezetnek nem kell kötelezően figyelembe vennie, de a vélemény kikérése nélkül nem minősül jogszerűnek a döntés. A közelmúltban éppen azért nem volt jogszerű több helyen az önkormányzatnak egy-egy iskola megszüntetésére, illetve iskolák összevonására kimondott határozata, mert előzetesen nem kérte ki az érintett iskolaszékek véleményét.

Több kérdésben az iskolaszékeknek egyetértési, közismertebb néven „vétő”-joguk van, ami annyit jelent, hogy vitás ügyekben az iskolaszéknek és a döntéshozóknak (adott esetben a nevelőtestület vagy az intézmény vezetése) mindaddig keresnie kell a megoldást, ameddig nem találnak olyan döntési módozatot, amely mindkét fél számára egyaránt elfogadható. Az egyetértési jogot az iskolaszék többek között a tankönyvbeszerzések alkalmával, az iskolai házirend elfogadásakor és a szervezeti és működési szabályzattal kapcsolatban gyakorolhatja.

A tankönyvbeszerzés során abban a kérdésben, hogy milyen értékben vásároljon tankönyvet az iskola, véleményezési jog illeti meg az iskolaszéket, de a tankönyvbeszerzés iskolán belüli eljárás rendjét illetően egyetértési joga van a testületnek. Valójában abban gyakorolhat erős befolyást az iskolaszék, hogy az egyre bővülő tankönyvpiac kínálatából az iskola milyen könyveket, milyen áron vásárol meg diákjai számára.

Amint már utaltam rá, az iskolai – kollégiumi, óvodai – házirend elfogadásához az iskolaszék egyetértése szükséges. A házirend azért nagyon fontos az iskola működése szempontjából, mert ebben az alapidokumentumban szabályozzák a gyermek, a tanuló intézményhez, az ott folyó neveléshez való viszonyát. A házirend kialakítására vonatkozó jogosítványokkal a gyermekek érdekében – szükség esetén védelmében – tud élni az iskolaszék. Ezekben a kérdésekben a középiskolai és a szakiskolai diákönkormányzatoknak szintén egyetértési joguk van, ezért fontos, hogy az iskolaszékek az egyetértési jog gyakorlása során egyeztessék álláspontjukat a diákönkormányzattal. Ez azért is fontos, mert az iskolaszékben a diákönkormányzat képviselője is véleményt nyilvánít. Nem segítené a konszenzus megtalálását, ha a diákönkormányzat önmagában másként vélekedne, mint az iskolaszékben lévő képviselője. Különösen jelentős a házirenddel kapcsolatos egyetértési jog gyakorlása a saját érdekeiket még érvényesíteni nem képes gyermekek esetében. Az iskolai házirend megalkotásakor a legnagyobb konfliktusforrás az, hogy az iskola olyan szabályokat kíván megállapítani a tanulók számára, amelyek a tanulók iskolán, kollégiumon kívüli tevékenységére vonatkoznak. A közoktatási törvény módosítása során a jogalkotó külön szabályozni kívánja, hogy meddig terjedhet az iskola házirendben megjelenő szabályozási kompetenciája. Az iskolaszékeknek fontos feladatuk annak ellenőrzése, hogy az iskola milyen mélységig kívánja szabályozni a

tanulók életét, milyen mértékben akar követendő szabályokat előírni a tanulók iskolán kívüli, szabadidős stb. tevékenységére vonatkozóan.

Az iskolaszékek egyetértési jogot gyakorolhatnak az iskolai szervezeti és működési szabályzatok legfontosabb pontjait illetően is. Különösen fontos az iskola működési rendjére, a fegyelmi intézkedésekre, az intézményekben fizetendő térítési díjak visszatérítésére vonatkozó szabályok megalkotásában való részvétel. A törvényben biztosított jogosítványok akkor érvényesülhetnek igazán, ha az iskolaszék nem a kész SZMSZ-szel kapcsolatban fejt ki a maga véleményét, hanem már az SZMSZ-tervezetek, az előkészítő szakmai anyagok az iskolaszék képviselőinek közreműködésével készülnek.

Az iskolaszékek működésének eddigi tapasztalatai arra utalnak, hogy ezek a testületek megfelelő jogosítványokkal rendelkeznek ahhoz, hogy az iskola életében szerepet játszó csoportok a maguk érdekeit megfelelően érvényesíthessék. A közoktatási törvény tervezett módosítása alapvetően nem a jogosítványok szélesítésével, hanem a működésben jelentkező szabályozási ellentmondások megszüntetésével kívánja segíteni az iskolaszékek hatékonyabb működését. Különösen fontos a diákönkormányzatok iskolaszékeken belüli teljes jogú képviseletének biztosítása, továbbá a fenntartók részvételének ésszerűsítése. Ezek a módosítások hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az iskolaszékek az eddigieknél jobban szolgálják a nevelési intézményeken belül megjelenő érdekek, törekvések, igények összehangolását.



Fömötör Márta, 12 éves

Liskó Ilona

Az iskolaszékek kapcsolatai

1995 tavaszán a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Köznevelési-politikai Tanácsának felkérésére az Oktatáskutató Intézet kutatást folytatott az iskolaszékek eddigi működéséről. A kutatás az iskolaszékek megalkakulása óta összegyűlt tapasztalatokat kívánta összefoglalni annak érdekében, hogy az oktatásirányítás ezeknek birtokában dönthesse az iskolaszékek fejlesztésének további teendőiről.

Miután az iskolaszékek már működő intézményekbe illeszkedtek, munkájuk eredményessége főként azon múlott, milyen kapcsolatot sikerült kialakítaniuk az iskola többi szereplőivel: a szülőkkel, a pedagógusokkal, az iskolavezetéssel és az önkormányzattal.

Az iskolaszék és a szülői munkaközösség

Természetesen az iskolaszékek létrejötte előtt is léteztek szülői szervezetek az iskolákban, ezek a legtöbb helyen a szocialista időszakban létrehozott szülői munkaközösségek voltak. A szülői munkaközösségeknek az volt a feladatuk, hogy a szülők oldaláról támogassák a pedagógusok és az iskolavezetés munkáját. A szülői munkaközösségek szerepét egyértelműen az iskolavezetés határozta meg, legtöbbször abban, hogy az iskolai és osztályszintű rendezvények alkalmával segítsenek a szülők a szervezési és lebonyolítási munkákban. A szülői munkaközösségek tagjainak semmiféle információjuk nem volt az iskolák működését érintő lényeges kérdésekről, és egyáltalán nem volt kompetenciájuk arra, hogy ilyen kérdésekbe beleszóljanak.

Főként a kis létszámú iskolákban fordult elő, hogy nem hozták létre az iskolaszéket, és most is csak a szülői munkaközösség az egyetlen szülői szervezet. (Az ilyen iskolákban a 464 fős átlagléttszámmal szemben a tanulók számának átlaga mindössze 69 fő.) Ezeknek az iskoláknak a többsége 1990 után induló egyházi és alapítványi iskola. (Míg az összes vizsgált iskola 81%-ában működik egymás mellett a két szülői szervezet, ez az egyházi iskolák 50%-ában és az alapítványi iskolák 31%-ában fordul elő.)

Akár mind a két szervezet működik, akár csak az egyik, az iskolaszékek elnökeinek többsége az iskolaszéket mint szervezetet tekintélyesebb és nagyobb kompetenciájú szervezetként definiálta, mint a szülői munkaközösséget. Az általam említett különbségek az alábbiakban foglalhatók össze:

- Az iskolaszék nemcsak szülőkből, hanem önkormányzati képviselőkből és tantestületi tagokból is áll, és ez emeli a tekintélyét.
- Az iskolaszék partnere az iskolavezetésnek, míg a szülői munkaközösség inkább alárendeltje, amelynek az iskolavezetés ad feladatokat.
- Az iskolaszéknek információja és beleszólási joga van az iskola működését érintő kérdésekbe, míg a szülői munkaközösség ilyesmivel nem foglalkozik.
- Az iskolaszékek szülői oldalának képviselői főként az adott iskola elitjét jelentő szülői körből kerülnek ki, és gyakrabban férfiak, míg a szülői munkaközösségekben főként a sok szabadidővel rendelkező anyák foglalnak helyet.

– A szülői munkaközösségek főként a kisebb intézményi egységek (osztályok) szintjén fejtenek ki aktivitást, míg az iskolaszékek mindig intézményi szintű szervezetek.

A felsorolt különbségekből részben az következik, hogy a szülői munkaközösségeknek kisebb a tekintélyük, mint az iskolaszékeknek, részben pedig az, hogy a szülői munkaközösségek sokkal inkább beágyazottak a szülők közösségeibe, illetve sokkal közvetlenebb a kapcsolatuk a szülőkkel mint az iskolaszékeknek, amelyek intézményi szintűek, és amelyeknek a tagjai azontúl, hogy megválasztották őket, gyakran semmiféle kapcsolatban nincsenek a szülőkkel.

Az iskolaszékek megszervezésének idején az oktatásügyben fellángoltak a viták arról, hogy szükség van-e ezek után a szülői munkaközösségekre. A vitát azóta eldöntötte az élet, a legtöbb iskolában az új iskolaszékek mellett megőrizték a régi szülői munkaközösségeket is. 1995-ös felvételünk során a kétféle szervezet egymás mellett élésének az alábbi variációit tapasztaltuk:

– Az iskolaszék megszervezése feleslegessé tette a korábbi szülői munkaközösség működését, és az megszűnt létezni. (Ez a helyzet főként azokat az iskolákat jellemzi, ahol az iskolaszékek nem nyertek komoly funkciót, és lényegében ugyanazt csinálják, amit korábban a szülői munkaközösség, vagyis segítenek a tantestületnek a szervezési feladatok ellátásában.)

– Az újonnan megszervezett iskolaszék és a régi szülői munkaközösség egymás mellett létezik, de lényegében sem formális, sem informális kapcsolat nincs közöttük. (Ez olyan iskolákban jellemző, ahol korábban is viszonylag erős szervezet volt a szülői munkaközösség, de ettől függetlenül új szülők bevonásával szervezték meg az iskolaszéket.)

– Az iskolaszék és a szülői munkaközösség szorosan együttműködik, megosztják a feladatokat és támaszkodnak egymás munkájára. (Ez főként olyan iskolákban jellemző, ahol az iskolaszék a szülői munkaközösségből nőtt ki, de új, önálló feladatokat kapott, amelyek nem tartoznak a szülői munkaközösségek kompetenciájába.)

Azokban az esetekben, amikor megszüntették a szülői munkaközösséget, vagy ahol a két szervezet egymástól függetlenül működik, általában az a tapasztalat, hogy az iskolaszék mögül hiányzik a „szülői bázis”, nincs folyamatos kapcsolat a választók és képviselők között, és nagy az esélye annak, hogy az iskolaszék elszigetelődik és működése formális marad.

Azokban az esetekben, amikor a szülői munkaközösség és az iskolaszék szorosan együttműködik, általában az a munkamegosztás, hogy az iskolaszék foglalkozik a „stratégiai” kérdésekkel, a szülői munkaközösség pedig a szervezési „aprómunkát” végzi, az iskolaszék foglalkozik az intézményi szintű ügyekkel, a szülői munkaközösség pedig az osztályproblémákkal. Ez az együttműködés általában azokban az iskolákban fordul elő, ahol az átlagnál aktívabbak a szülők és eredményesebben működnek a szülői szervezetek.

Ennek a tapasztalatnak a nyomán az a kérdés is felmerülhet, érdemes-e az iskolákban két szülői szervezetet működtetni, amelyek jobb esetben kiegészítik egymást, rosszabb esetben csupán egymás mellett léteznek. Lehet, hogy szerencsésebb lenne, ha az iskolaszék lenne az egyetlen intézményi szintű szervezet, és a szülői munkaközösségből megalakulnának az iskolaszék osztályszintű egységei, amelyek a szülőkkel való folyamatos és intenzív kapcsolatot biztosítanák.

Az iskolaszék és a szülők

Az iskolaszékek szülői „oldalát” ugyan szinte minden iskolában demokratikusan választották meg, de az iskolaszékek működése során gyakran tapasztaljuk, hogy nem sikerül élő kapcsolatot kiépíteniük választóikkal. Ebből az következik, hogy az iskolaszékek tagjai nem ismerik választóik álláspontját az iskolaszékek napirendjére kerülő kérésekben, és nem informálják választóikat arról, hogy miben hogyan foglal állást az iskolaszék.

Ezt a problémát az iskolaszékek elnökei közül igen sokan felvetették, és jó néhány iskolaszékben próbálkoztak is az intenzívebb kapcsolattartással. Ennek a leggyakoribb módjai a következők:

- Az iskolaszékek tagjai részt vesznek a szülői értekezleteken.
- Az iskolaszékek tagjai fogadóórát tartanak, ahol a tanárokhoz hasonlóan ők is felkereshetők.
- Az írásos kommunikáció különböző formáit választják: iskolai újság, szülői hírlevél vagy más eszközök útján.
- Előfordul, hogy az iskolaszék tagjai számára a szülői vélemények megismerésének és a szülők tájékoztatásának csupán az informális kapcsolattartás és a kötetlen beszélgetés az útja. Ez főként a kisebb települések iskoláiban járható út, ahol mindenki ismeri egymást, és a közvetlen információáramlásnak nincs akadálya.

Ahol a próbálkozások nem vezettek eredményre, ott az iskolaszékek és a szülők közötti kommunikáció hiányát az alábbiakkal magyarázzák:

- Az iskolákban kialakultak és működnek a szülők és a pedagógusok kapcsolatát biztosító csatornák, de az iskolaszékek és a szülők kapcsolattartásának a bejáratott formái még nem alakultak ki.
- A szülők az elmúlt 40 év alatt pontosan megtanulták azt, hogy mire jó és hogyan működik a szülői munkaközösség, de nincsenek igazán tisztában az iskolaszékek funkciójával.
- A szülők többsége nem is igényel aktív kapcsolatot az iskolaszékekkel. Többségük kielégítőnek tartja az iskolával való kapcsolatát, ha többé-kevésbé rendszeresen érintkezik a gyerekeit tanító pedagógusokkal, és nem is kíván ennél intenzívebben foglalkozni az iskola problémáival.

A szülőknek az iskolával mint intézménnyel való kapcsolata természetesen társadalmi rétegenként és ennek megfelelően iskolatípusonként is eltérő. A társadalmi réteghelyzetet tekintve az értelmiségi és a középosztályi szülőktől várható ezen a téren a legnagyobb aktivitás. Ennek megfelelően aktívabbak a szülők a középosztályi lakóközvetekben működő városi általános iskolákban és passzívabbak a külvárosi vagy a községi általános iskolákban. Aktívabbak a gimnáziumokban, kevésbé aktívak a szakközépiskolákban, és egyáltalán nem mutatnak aktivitást a szakmunkásképzőkben. Megfigyelhető az is, hogy minél fiatalabbak a gyerekek, annál nagyobb aktivitás várható a szülőktől az iskola ügyeiben (ezért talánunk különösen aktív szülőket a szerkezetváltó gimnáziumokban, ahova 10-12 éves korukban frátják be a gyerekeket). De természetesen csökkenti a szülői aktivitást, ha az iskola a lakóhelytől földrajzilag távol esik (a gyerek bejáró vagy kollégista).

Az értelmiséghez és a középrétegekhez tartozó szülők nagyobb aktivitása azzal magyarázható, hogy pontosabb és határozottabb elképzeléseik és igényeik vannak gyerekeik iskoláztatását illetően, amit meg tudnak fogalmazni az iskola felé, amit számon mernek kérni az iskolán, és aminek a megvalósításához segítsé-

get is tudnak nyújtani az iskolának. Ez utóbbinak az a feltétele, hogy az iskolavezetést és a pedagógusokat magukkal egyenrangú partnereknek tekintik, akikkel képesek együttműködni. Az alsóbb társadalmi rétegekhez tartozó szülők sokkal bizonytalanabbak gyerekeik iskoláztatására vonatkozó elképzeléseiket és igényeiket illetően, és ezt kevésbé tudják artikulálni. Ugyanakkor hajlamosabbak arra, hogy az iskolavezetést és a pedagógusokat maguknál tekintélyesebbnek ismerjék el, ami megakadályozza az őszinte érintkezést. Ebből fakad, hogy ha elégedettek az iskola működésével, annak sem igen adnak hangot, és ha elégedetlenek, akkor is óvakodnak attól, hogy ezt kifejezzék.

Az iskolaszékek és a szülők folyamatos aktív kapcsolatának a kiépítését az iskolaszékek tapasztalatlanságán és a szülők passzivitásán túl is számos tényező nehezíti. Egyrésztől ugyanazzal a dilemmával találják szemben magukat az iskolaszékek tagjai, mint minden egyéb intézmény választott képviselője: mennyiben képviselhetik a saját álláspontjukat, és mennyiben kötelezettek arra, hogy saját álláspontjuk kialakításánál választóik véleményét is figyelembe vegyék.

Másrésztől, ha szeretnék is képviselni „választóik” véleményét, az iskolaszékek nem rendelkeznek önálló eszközökkel és saját kiépített hálózattal ahhoz, hogy a folyamatos kommunikációt megvalósíthassák. Az iskolaszékek közül ugyan jó néhányan tettek arra többé-kevésbé sikeres kísérletet, hogy megtalálják a szülőkkel való kommunikáció eszközeit, de az a tapasztalatunk, hogy ebben a tekintetben azok voltak a legsikeresebbek, amelyek „külső” segítséget is kaptak. Könnyebb elérni a szülőket ott, ahol pl. az iskolavezetés az iskola infrastruktúráját (iskolaitatókár, írógép, fénymásoló stb.) az iskolaszék rendelkezésére bocsátja, és sikeresebb a szülőkkel való kommunikáció azokban az iskolákban, ahol az iskolaszék szorosan együttműködik a szülői munkaközösséggel, amelynek kiépített hálózata van a szülők felé.

Speciális helyzetet mutatnak a szülői aktivitás tekintetében az egyházi és az alapítványi iskolák. Mindkét esetben azt tapasztaltuk, hogy a szülők aktívabbak az átlagnál, de míg az egyházi iskolákban nagy gondot fordítanak arra, hogy szabályszerűen megalakítsák és működtessék az iskolaszékeket, az alapítványi iskolákban erre ritkábban kerül sor. Ennek valószínűleg az az oka, hogy az egyházi iskolák igen gyakran helyi konfliktusok közepette kezdtek el a működést, ahol a szülői érdekvédelem megkövetelte egy ilyenfajta szervezet létrejöttét, az alapítványi iskolák elindulása körül azonban kevesebb volt a konfliktus, és így az iskolaszék sem kapott valódi funkciókat.

Kutatásunk során megfigyelhettük, hogy az iskolaszékek a legtöbb esetben nem az iskolavezetés ellenzékeként (kontrolljaként) működnek, hanem inkább az iskolavezetés támogatójának a funkcióját töltik be. Valószínűnek tartjuk, hogy a szülők és az iskolaszékek laza kapcsolatát az is magyarázza, hogy az iskolákkal szemben kritikus szülők ugyanúgy nem merik kifejezni ellenvéleményüket az iskolaszék tagjainak, mint az iskolavezetésnek. Lényegében attól tartanak, hogy egy esetleges konfliktushelyzetben az iskolaszék szülői tagjai nem a szülők, hanem az iskolavezetés oldalára állnak.

Ha jó a kapcsolat az iskolaszék szülői „oldala” és az igazgató között, illetve ha az igazgató fontos szerepet tulajdonít az iskolaszéknek, sokat tehet az iskolaszék menedzselése, illetve az iskolaszék és a szülők közötti kapcsolat ápolása érdekében. Akár oly módon, hogy alkalmat szervez az iskolaszéknek a szülőkkel való találkozásra, akár oly módon, hogy az iskolai rendezvényeken „szerepelteti” az iskolaszék tagjait, hogy demonstrálja az intézmény jelentőségét.

Azt tapasztaltuk, hogy a szülők minden olyan helyzetben aktivizálhatók, ha az iskola léte kerül veszélybe. Ilyenkor még azok a szülők is elmennek a gyűlésekre, megmozdulásokra, demonstrációkra, akik egyébként hűvös távolságtartással kezelik az iskolát. Ez azt jelenti, hogy az iskolák csendes mindennapjaiban a szülők többsége feleslegesnek érzi az iskola körüli aktivitást (a nyüzsgést, a formális ülésezést és értekezést), de ha az iskola érdekeit valóban sértő intézkedések ellen kell fellépni, a szülői aktivitás is értelmet nyer.

Az iskolaszék és a tantestületek

Amilyen gyakran tapasztaljuk az iskolaszékek és az iskolavezetés támogató együttműködését, olyan ambivalens az iskolaszékek és a pedagógusok viszonya. A köztük lévő, hol lepezett, hol nyíltabb feszültség általában abból fakad, hogy eldöntetlen az a kérdés, hogy mennyire bírálhatja az iskolaszék a pedagógusok munkáját, van-e egyáltalán kompetenciája megítélni azt.

Az iskolaszék az első olyan szervezet, amely alkalmat ad a szülők egy csoportjának arra, hogy betekintést nyerjenek az iskola „belső világába”, arról közvetlen tapasztalatot szereznek, beleértve az iskolavezetés és a tantestületek munkáját is. Ezt a pedagógusok egy része szakmai öntudatból visszautasítja (nem értenek hozzá, laikusok, elfogultak, nincs kompetenciájuk stb.), és miután az iskolaszékek irányítása sok helyen valójában az igazgató kezében van, annak a gyanúja is fölmerül bennük, hogy a szülők az iskolavezetéssel szövethetnek a pedagógusok ellen. Az igazgatók számára ettől eltérően vetődik fel a kérdés. Miután az iskolák gazdasági ellehetetlenülése miatt igen nehéz helyzetben vannak, minden segítségét sívesen fogadnak, ami sikeresebbé teheti az intézmény menedzselését. Ennek érdekében azt is vállalják, hogy a szülők egy csoportja betekintést nyerhessen az intézmény belső ügyeibe, de ennek általában az a feltétele, hogy az iskolaszék szülői tagjai megbízható-támogató-elfogadó partnerei legyenek az igazgatóknak, és hogy az ügyekbe való betekintés korlátait az igazgató szabhassa meg.

Az iskolák belső világába bepillantó szülők a finanszírozási nehézségek feltérképezése mellett óhatatlanul szembesülnek a pedagógiai munka hiányosságaival és a tantestületek problémáival is. Még a legjobb iskolákban és a legkiválóbb tantestületekben is felbukkan egy-egy olyan pedagógus, akinek a szakmai vagy pedagógiai képzettsége, módszerei vagy diszpozíciója kívánnivalót hagy maga után. Az iskolaszékek ülésein folytatott beszélgetések során ezek a problémák szükségképpen fölmerülnek, és a kiszivárgó „hírek” nyomán a tantestület máris úgy érezheti, hogy ez a valójában laikus testület olyan szakmai kérdésekbe avatkozik bele, amire nincs felhatalmazása. Egy-egy különösen problematikus esetben még az is előfordul, hogy az igazgató az iskolaszéktől vár támogatást abban, hogy hogyan szabadulhatna meg attól a pedagógustól, akinek a munkájával elégedetlen. Ezek az esetek szükségképpen elégedetlenséget és feszült helyzetet teremtenek az intézményekben.

Nemcsak az iskolaszékek szülői tagjai viszonyulnak kritikusabban a tantestületekhez, mint az igazgatókhoz, hanem a pedagógusok álláspontja is gyakran közömbös vagy elutasító az iskolaszékekkel szemben. Ez már abban is megnyilvánul, hogy a pedagógus „oldal” megszervezése is ritkábban történik választás, gyakrabban önkéntes jelentkezés vagy kijelölés útján. A tantestületek többségében ugyanis nem könnyű olyan pedagógust találni, aki megbízást vállal az iskolaszékben. A pedagógusok többsége amúgy is túlterheltnak érzi magát, és az

iskolaszéket jelentősebb funkció nélküli „gíttegyetnek” tartja, ami inkább terheli, mint könnyíti az iskola munkáját.

A pedagógusok nemcsak azért zárkóznak el attól, hogy a szülők „beleszóljanak” az iskola dolgaiba, mert szakmai autonómiájukat féltik, hanem azért is, mert a szülőikkel való megbeszélés, vita és egyeztetés rendkívül időigényes. Előfordul, hogy pusztán időtakarékoságból, illetve kényelemből akkor sem vállalják a szülőkkal való együttműködést, ha maguk is pontosan tudják, hogy ez hatékonyabbá tenné a munkájukat. Ebben a tekintetben a kivételes esetet az jelenti, amikor a gyerekekkel valami „baj” van az iskolában. Ilyenkor egyetlen pedagógus sem mulasztja el, hogy a szülőkhöz forduljon segítségért. Pedig könnyen lehet, hogy ha az együttműködés folyamatos lenne, az ilyen „nehéz” helyzetek megelőzhetőek lennének.

A tantestületeknek az iskolaszékekkel szembeni gyanakvásához és ellen-szenvéhez az is hozzájárul, hogy a pedagógusok jelenlegi társadalmi helyzete rendkívül kiegyensúlyozatlan. Hiába sikerült a rendszerváltás után kiharcolniuk a tartós biztonságot ígérő közalkalmazotti státust, az oktatásügy hiányos finanszírozása nem teszi lehetővé, hogy ez anyagiakra is átváltható legyen. Többségük jelenleg is túlterhelt és alul fizetett munkavállalónak érzi magát, akinek szakmai tudását a társadalom nem övezi kellő megbecsüléssel. Az utóbbi években elszaporodott iskolabezárások és az egyházi kártalanítás nyomán pedig olyan helyzet állt elő, hogy a közalkalmazotti „védtettség” is elveszni látszik, és jó néhány településen a pedagógus-munkanélküliség is valóságos perspektívává vált. Találón hangzik az egyik szülő megjegyzése, aki azt mondta a pedagógusokról, hogy azért figyelik gyanakvással az iskolaszékeket, mert elvesztették korábbi biztonságérzetüket.

Az iskolaszék és az iskolavezetés

Az iskolaszék elvileg minden esetben korlátozza az iskolavezetés, illetve az igazgató hatalmi helyzetét. Ez még akkor is így van, ha a törvény az iskolaszékeknek nem adott erős jogosítványokat. Az újonnan megalakuló szervezet tagjai így is információt kérnek és véleményt alkotnak az iskolák helyzetéről és az ott zajló eseményekről, ami minden esetben odafigyelést, törődést, vagyis pluszmunkát igényel az igazgatóktól.

Az iskolaszékek tevékenységének minősége nagymértékben attól függ, hogy milyen kapcsolatot sikerült kialakítaniuk az iskolák igazgatóival. Az iskolaszék és az igazgató kapcsolatán belül pedig kitüntetett szerep jut az iskolaszék elnökének. Ezért tapasztaljuk, hogy az iskolák igazgatói olyan szülőkkel egyeznek bejuttatni az iskolaszékekbe, akiket már régebben ismernek, és akikben megbíznak.

Vizsgálatunk során az iskolaszékek és az igazgatók kapcsolatának az alábbi variációval találkoztunk:

- Ahol az igazgató és az iskolaszék között szoros kapcsolat és egyetértés van, ott az iskolaszék fontos támogató szerepet játszik az intézmény menedzselésében.

- Ahol az igazgató nem tulajdonít különösebb szerepet az iskolaszéknek, ott igen gyakran az iskolavezetés mellett, de arra hatástalanul, meglehetősen formálisan működik.

- Ahol a pedagógusok és a szülők egy része is elégedetlen az iskolavezetéssel (főlmerül az igazgató leváltása), ott előfordul, hogy az iskolaszék az igazgató ellenzékéként működik, kontrollálja a tevékenységét, sőt szerepet vállal a megbuktatásában.

Vizsgálatunk tapasztalatai azt mutatják, hogy 1995-ben az első két eset meglehetősen gyakorisággal, míg az utolsó igen ritkán fordult elő az iskolákban.

Az iskolaszékek tevékenységét és az iskolaszéket mint szervezetet lebecsülő igazgatók között szép számmal fordulnak elő tapasztalt, jó szakemberek, akik sikeresen menedzselik és határozottan kézben tartják intézményeiket. Álláspontjukat általában azzal magyarázzák, hogy az intézmény az ő vezetésükkel eddig is jól működött, nincs szükség arra, hogy a szülők beleszóljanak a munkájába, illetve a velük folytatott egyezkedés és vita csak nehezíti a dolgát.

Az igazgatók számára kényelmetlenné válhat az iskolaszék aktivitása azokban az esetekben is, amikor igazgatócserére, illetve új vezetői pályázat kiírására kerül sor. Ilyenkor immár nemcsak a tantestületek szólhatnak bele a pályázatok értékelésébe, hanem az iskolaszékek, illetve a szülők is. Előfordul, hogy egy-egy pályázat elbírálásában nincs egyetértés, és akkor a konfliktus nemcsak a tantestületet, hanem a szülők csoportját is megosztja.

Ha az iskolaszék elnöke vagy tagjai nincsenek jó kapcsolatban az igazgatóval vagy az igazgató lebecsüli az iskolaszék jelentőségét, és nem törődik különösebben vele, az iskolaszék munkája könnyen ellehetetlenül. Egyrészt azért, mert az iskolaszék az igazgatón keresztül juthat csak hozzá az iskola működését érintő információkhoz, másrészt mivel a törvény nem teszi kötelezővé az iskolaszék állásfoglalásainak elfogadását, lényegében az igazgatótól függ, hogy intézkedései, illetve döntései előtt mennyire veszi ezeket figyelembe.

Azért is fontos az igazgatóval való jó kapcsolat, mert az iskolának a fenntartóval való kapcsolata is általában az igazgatón keresztül bonyolódik. Az igazgató vesz részt az önkormányzati bizottsági és testületi üléseken, és ha nem akarja, az itt szerzett információkat nem osztja meg az iskolaszékkel.

Az igazgatók és az iskolaszékek kapcsolatát illetően vizsgálatunk során csak pillanatképet tudtunk rögzíteni. Könnyen előfordulhat, hogy a személyi feltételek és a környezet változásai folytán ezek a kapcsolatok átalakulnak. Mint ahogy jó néhány iskolaszékben beszámoltak arról, hogy kezdetben közömbös vagy hűvös volt a kapcsolat az igazgatóval, de később javult a viszony, és az igazgató egyre inkább elismeri az iskolaszék jelentőségét.

Az iskolaszékekkel együttműködő igazgatók minden esetben igyekeznek az iskolaszéket felhasználni az önkormányzatokkal való alku folyamatában. Ez általában úgy realizálódik, hogy ha az igazgató szeretne valamit elérni az önkormányzatnál, kérését az iskolaszék állásfoglalásával nyomatékosítja. Ugyanígy az iskola-vezetés álláspontját tolmácsolja az iskolaszék azokban az esetekben is, amikor az igazgató elégedetlen a fenntartó önkormányzattal. Mind a kérések, mind a kritikai megjegyzések hatékonyabbnak tűnnek, ha nem a fenntartó „alkalmazottainak”, hanem a tőle független szülőknek a nevével vannak fémjelvezve. Ennek az eljárás-módnak a speciális esete az iskolabezárás, illetve az egyházi kártalanítás, amikor mindig az iskolaszék a nyílt sisakos küzdőfél, és az iskolavezetés, valamint a tantestület szelárnyékába húzódva vesz részt az eseményekben.

Az iskolaszék és az iskolafenntartók

Az iskolaszékek és az önkormányzatok viszonya legalább olyan ellentmondásos, mint a tantestületekhez fűződő viszony. Ennek a kapcsolatnak lényegében két összetevője van: az egyik az iskolaszékek önkormányzati tagjainak (az önkor-

mányzati „oldalnak”) a tevékenysége, a másik pedig a két szervezet közötti kapcsolat alakulása.

Ami az önkormányzati oldal összetételét illeti, általában már az iskolaszékek megszervezésénél kiderül, hogy a három „oldal” különböző eljárások eredményeként áll össze. A szülői „oldal” tagjait demokratikusan választják (vagy legalábbis betartják a demokratikus választás szabályait), a pedagógusok közül főként azok kerülnek be az iskolaszékekbe, akik ezt önként elvállalják, az önkormányzatok pedig kijelölik erre a funkcióra a képviselőket. Azokon a településeken, ahol sok az iskola, előfordul, hogy egy-egy képviselő több iskolában is tagja az iskolaszéknek. Nyilvánvaló, hogy ilyen esetekben csak formális lehet a jelenlétük.

Gyengíti az iskolaszékek önkormányzati „oldalát” az is, hogy míg a pedagógus és a szülői „oldal” 3-4 évre állandó maradhat, az önkormányzati „oldal” összetétele az önkormányzati választásokkal nagy valószínűséggel megváltozik. Találtunk olyan iskolaszéket, ahol például még 1995 tavaszára sem sikerült pótolni a 94-es önkormányzati választások során kiesett képviselőket.

Az önkormányzati „oldal” súlya az iskolaszékekben attól is függ, hogy mennyire fontos képviselőt delegált a fenntartó. Ahol maga a polgármester, az alpolgármester vagy valamelyik bizottság elnöke került be az iskolaszékbe, ott szorosabbra fűződik a kapcsolat a fenntartóval, és megnő az iskola érdekeiben történő lobbyzás lehetősége.

Kétségtelen, hogy az iskolaszékek természetéből adódóan az önkormányzati képviselők töltik be ezekben a szervezetekben a leginkább ellentmondásos funkciót. Jól érzékelhető ez az iskolák és az önkormányzatok között kibontakozó vitás helyzetekben, amikor a pedagógusok és a szülők egyértelműen védhetik az iskola érdekeit, míg az önkormányzati „oldal”-nak az iskolában az önkormányzat, az önkormányzatban pedig az iskola érdekeit kellene képviselnie.

Majdnem minden iskolaszékben az önkormányzati „oldal” aktivitása a leggyengébb: ők vállalják a legkevesebb feladatot és ők hiányoznak a legtöbbször az iskolaszékek üléseiről. Ennek nemcsak az az oka, hogy ők kötődnek a legkevésbé az iskolához, hanem az is, hogy ők a legelfoglaltabbak és egyébként is a legtöbbet „ülésező” emberek, akiknek az iskolaszéken kívül is bőven akad alkalmuk a közéleti aktivitásra. (Találkoztunk például olyan iskolaszékkel, amelynek az önkormányzati tagjai még „egyszer sem tették tiszteletüket” az üléseken.)

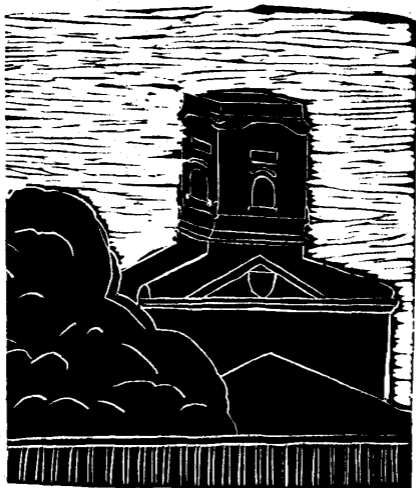
Az önkormányzati „oldal” gyenge aktivitását magyarázza az is, hogy az iskolaszékeket a törvény nem ruházta fel erős jogkörökkel (csupán véleményezési jogokat kaptak), és így az önkormányzatok nem veszik komolyan ezeket a szervezeteket, mindössze a formális demokrácia kellékeinek tekintik őket. Ez az értékelés nyilvánul meg azokban a konfliktushelyzetekben, amikor az önkormányzatok rendre utólag tájékoztatják az iskolaszékeket a döntéseikről, és amikor az iskolaszékek javaslatait nagyvonalúan és minden következmény nélkül figyelmen kívül hagyják.

Végző soron ez azt eredményezi, hogy az iskolaszék mint szervezet csupán „kellemetlenkedni” tud a fenntartónak (levelezni kell velük és vitatkozni, tehát pluszmunkát adnak), de semmit sem tud elérni, vagyis a döntéseket nem tudja befolyásolni.

Az önkormányzati „oldal” azokban az iskolákban a legaktívabb, ahol mind a szülők, mind a fenntartók elégedetlenek az iskolavezetéssel. Ilyenkor az a kivételesen számító helyzet áll elő, hogy az önkormányzat fog össze a szülőkkel az igazgató megbuktatása érdekében, és az önkormányzati képviselők arra használják fel az iskolaszék üléseit, hogy közvetlenül informálódjanak az iskola belső problémáiról.

Az iskolaszékek a törvény előírásai szerint saját működési szabályzatuk megalkotásán túl nincsenek döntési jogokkal felruházva, de lehetőség van arra, hogy a fenntartók átruházzanak az iskolaszékre döntési jogköröket. 1995. évi vizsgálatunk során azt tapasztaljuk, hogy erre eddig még egyetlen iskolaszék esetében sem került sor. Még a legkiválóbban és a legnagyobb aktivitással működő iskolaszékek esetében sem merült fel az önkormányzatokban, hogy bármiféle fenntartói jogköröket átruházhatnának erre a szervezetre.

Az iskolaszékek vizsgálatából tehát arra következtettünk, hogy a működés során nemcsak az önkormányzati „oldal” aktivitásával vannak problémáik az iskolaszékeknek, hanem az önkormányzatok szemléletével is. A legtöbb iskolaszéki elnök azt panaszolta, hogy az önkormányzatok nem tekintik partnereiknek ezt a szervezetet, nem kéri ki a véleményét, és ha kérés nélkül közli, esetleg meghallgatják, de úgysem lesz semmiféle fogantatja.



Budai Éva, 11 éves

Valent Györgyné

Az iskolaszék az igazgató szemével

Egy tapasztalt igazgató bemutatja, hogy egy budapesti két tanítási nyelvű iskolában milyen sokirányú segítséget tud adni a nevelőknek, a diákoknak és a szülőknek egyaránt az intézmény munkájába folyamatosan bevont, jól működő iskolaszék.

Az iskola, amelynek igazgatója vagyok, Budapest Zugló kerületében működik. Szerencsés helyzetben van intézményünk, hiszen az önkormányzat kezdettől fogva komolyan vette az iskolaszékek felállítását, az iskolában igen sok a tehetséges, a szülők felé nyitott pedagógus, és a szülők, akik gyermekeiket a két tanítási nyelvű iskolánkba írárták, nagy figyelemmel kísérik az intézményben folyó pedagógiai munkát. Én, igazgatóként, már több mint tíz éve vezetem az iskolát, alaposan ismerem kollégáimat, az iskola szakmai munkájának a színvonalát, a szülőket, tanulóink törekvéseit.

Iskolaszékünk összetétele

Iskolaszékünk alapvetően kilencfős, egyenlően 3-3 tag reprezentálja a három oldalt: az önkormányzatot, a szülőket és a pedagógusokat.

Az önkormányzat úgy gondolta, megfelelően kell képviseltetnie magát mind a 24 iskolájában. Három-három tagot delegált iskolánként, s nem volt tapasztalható, hogy kiválasztásukban a pártpolitikai érdekek szerepet játszottak volna, vagy hogy képviselőik ilyeneket megjelenítettek volna iskolaszéki munkájukban. Tapasztalataim szerint – aki egy másik iskolában vagyok az iskolaszék önkormányzati képviselője – nagyon ritka, hogy valamilyen politikai vitára kerüljön sor az iskolaszékekben. A pártok delegáltjaira inkább az jellemző, hogy az iskola érdekeivel megismerkedve, valóban jó szándékkal ülnek az iskolaszékekben.

A gyakorlat tanúsága szerint abban, hogy jól működik az iskolaszék, mindegyik nagy szerepe van az igazgatónak. A szülői oldallal kapcsolatban az a véleményem, hogy ha az igazgató megpróbálja egy kicsit befolyásolni annak összetételét, azzal túl nagy vétséget nem követ el. Hiszen az az igazgató, aki már régóta vezető egy intézményben, nemcsak a gyerekeket ismeri jól, hanem a szülőket is. Tudja, kik azok, akik értelmesen, okosan szólnak hozzá az iskola ügyeihez, kik akarnak valóban az iskola érdekében tevékenykedni, kik azok, akik a többi szülő számára tekintélyt jelentenek és akiket mindenki elfogad. Tudja, ki az, akit nagyszájú hóbörgőnek tartanak, aki ugyan mindenbe beleszól, de nincsenek igazából előrevívó gondolatai, javaslatai, mindig csak kritizál, rossz hangulatot kelt.

Az igazgatónak az iskolaszék szülői oldalával kapcsolatos elképzelései kialakítása során az iskola egész helyzetét – környezetét, pedagógiai profilját – át kell gondolnia, számításba kell vennie. A mi intézményünk két tanítási nyelvű, nem körtzeit beiskolázású általános iskola. Az első osztálytól kezdve nagy óraszámban tanítunk német nyelvet, és a tantárgyak egy részét is német nyelven oktatjuk. Hozzánk nagy távolságról is járnak tanulók, zömében értelmiségi, nem rossz anyagi helyzetű szülők gyermekei, akik fontosnak tartják a magas színvonalú nyelvi

képzést. A szülők többsége tehát értelmiségi, mégsem gondolom, hogy az iskolaszék tagjainak feltétlenül az értelmiség köréből kell kikerülniük. Nálunk a három tag között van egy értelmiségi szülő, egy vállalkozó, a harmadik pedig munkás.

Iskolaszékünkben a szülői oldal a legerősebb, mert az önkormányzat és a pedagógusok képviselői között is ülnek olyanok, akiknek a gyereke hozzánk jár. Kilenc tagból hatan iskolánkban szülők is, bár más funkcióban vesznek részt az iskolaszéki munkában.

Az említett kilenc főnél tágabb körben ülésezik az iskolaszékünk. Állandó meghívott az iskola mindenkori igazgatója, az üléseken mindig jelen van a diákönkormányzatot segítő tanár, részt vesz rajtuk az SZMK elnöke, a Közalkalmazotti Tanács (KT) és a szakszervezet képviselője.

Az iskolaszék működési szabályzata évi három ülést ír elő, de ennél gyakoribbak az összejövetelek, mert a tanév folyamán felmerülő problémákra az iskolaszék rendszerint úgy keres megoldást, hogy megbeszélést tart tagjaival.

Az iskolaszék a tanév folyamán rendszeresen tart fogadóórát, és évente egy beszámolót a szülők fórumán, az össz-szülői értekezleten. Azon jelen van az iskolaszék elnöke is, aki maga hatgyermekes családapa (mind a hat gyermek iskolánkba jár). Ő szokott beszámolni arról, mit csinált egész évben az iskolaszék, miben segítette az iskola munkáját, miben kéri a szülők támogatását. Azt is elmondja, milyen kritikákkal éltek a szülők az éves munka során.

Az iskolaszék és jogosítványai

Az iskolaszékek számára a törvény főleg véleményezési jogokat biztosított. Ezek valóban kiterjednek az iskolai élet minden területére. Gyakorlatilag azért jelentősök, mert ennek alapján az iskolaszék bármibe jogosan szólhat bele, véleményt mondhat, előtarthatja javaslatait s ezen a módon végül kialakulhat párbeszéd a civil szféra és a pedagógusszakma között. Az intézményi önállóságot – praktikusán – nem kell, hogy sértse ez a társadalmi kontroll. Az az iskola, amelyik a saját programját megfogalmazva állítja azt, hogy szolgáltatóként működik, hogy a szülők érdekeit, várakozását próbálja valóra váltani, nem zárkózik, nem zárkózhat el az ilyenfajta kontroll elől. A lényeg az, hogy iskolaszékek hatáskörébe a szülői jogok és kötelezettségek teljesítése és a szülők képviseletével kapcsolatos teendők ellátása kerüljön.

Nem rendelkezik az iskolaszék szakmai ellenőrzési jogosítványokkal, mégis véleményezi a pedagógiai munkát is. A mi iskolánkban rendszer például az, hogy az iskolaszék képviselői akár órákat is látogatnak. Történik ez olyankor, amikor egy osztályban valamilyen időszerű tanulmányi probléma vetődik fel. Jellemző, hogy az iskolaszéki képviselő hospitálására a magasabb, a hetedik-nyolcadik osztályokban van szükség, amikor a serdülő, kamaszodó gyerekek leállnak a tanulással. Ilyenkor a szülő pánikba esik, a pedagógus is ideges, hiszen közeledik a továbbtanulás, az iskolaválasztás gondja, és valamit tenni kell a szorgalmasabb tanulás érdekében. Ilyenkor például nagyon hatékony, ha a szülő iskolaszéki tagként a hospitálást követően a többi szülőt tájékoztatja az órán tapasztaltakról, és ennek megfelelően mondja el, hogy miben kéri segítségüket.

Az iskolaszék és a szülői munkaközösség

Kérdésként merül fel, hogy az iskolaszék és az SZMK hogyan működtethető együtt, és egyáltalán érdemes-e együtt működtetni a két iskolai szervezetet. Úgy gondolom, hogy az SZMK-ra, erre a széles körű szülői szerveződésre nagy szükség van az iskolának, hiszen ez minden osztályt, minden tanulói csoportot képvisel szülői részről. Ilyen széles körben az iskolaszék nem képes hatni. Ha viszont az iskolaszéknek és az SZMK-nak szoros a kapcsolata, akkor mindkettő jól működtethető. Ez felmérhetetlen jelentőségű az információáramlás szempontjából. Én, nem véletlenül, az információknak igen nagy hatalmat tulajdonítok, úgy vélem, minden befolyásolható az információkon, azok továbbításán, illetve visszatartásán keresztül. Ezt makroszinten jól tudja mindenki, de érvényes ez olyan mikroszinten is, mint egy iskola élete. Tehát annak érdekében, hogy létrejöjjön és jól működjék az információáramlás, hogy a hírek eljussanak a szülői oldalra és onnan vissza az iskolavezetéshez, szükséges, hogy az SZMK jól működjék.

Nagyon sok iskolában nem vagy csak formálisan működik a szülői szervezet. Hangsúlyozom: az igazgatónak nagy szerepe van abban, hogy működik-e az SZMK, és ugyanakkora az iskolaszék esetében. Noha az ember elvárna, hogy a szülőszervezet alulról szerveződjék, hogy teljes önállósággal működjék, az mégsem indul meg, ha a kezdő sebességet nem adjuk meg neki. Ha mi nem mondjuk el, miként kellene működnie, ha nem adunk ötleteket ahhoz, és nem hangsúlyozzuk, hogy az iskola mennyire nyitott indítványaik fogadására, akkor nem kezd magától tevékenykedni. A kezdő segítség birtokában, és ha az SZMK megfelelő személyt talál a szülők köréből, aki a vezetés feladatát magas színvonalon el tudja látni, akkor az SZMK képes a működésre, beleértve az iskolaszékkel való együttműködést is.

A jó kooperáció érdekében nálunk az iskolaszék elnöke valamennyi SZMK-vezetőségi ülésen jelen van, és fordítva: az iskolaszék ülésein is részt vesz állandó meghívottként az SZMK. Együttműködésük eredményeként például az iskolánkban osztályonként, valamint az osztályok SZMK-szintű megbízottjai között létrehozta egy telefonláncot, amelyen keresztül bármilyen rendkívüli, az iskolaszék vagy az SZMK munkája szempontjából fontos hír továbbadható vagy bármilyen rendkívüli értekezlet összehívható. Ez elég nehezen indult el, de bevált, és már több mint egy éve funkcionál. Az iskolaszék egymaga ezt a feladatot nem lett volna képes elvállalni, ehhez az SZMK-val való kooperációra volt szüksége.

Az iskolaszék folyamatosan segíti az SZMK-t, tájékozik tevékenységéről, munkálkodik a szülők és a pedagógusok minél jobb együttműködéséért. Ennek érdekében ügyeletet tart a szülői értekezleteken, a tanári fogadóórakon. Az így tudomására jutó konfliktusok kezeléséből is nagy részt vállal. Nem véletlen tehát, hogy nálunk az iskolaszék megjelenése felélénkítette az SZMK-tevékenységet is. Olyan pezsgés indult meg, amely a szülők és a pedagógusok, sőt még az igazgató munkáját is segíti.

Az iskolaszék tevékenysége

Az iskolaszék tevékenysége a tanév rendjéhez igazodik.

Véleményezi az iskolaszék az éves iskolai munkatervünket, és sok jó ötlettel is hozzájárul. Hogy ne kelljen túlságosan sokat üléseznünk, a tanévnyitói értekezletet az iskolaszékkel mindig közösen tartjuk. Ez jó alkalom arra, hogy ötleteik bekerül-

hessenek a munkatervbe, s ugyanekkor, egy lépésben, a véleményezés jogával is élhessenek.

A tanév elején pontosan, részletesen tájékoztatom az iskolaszéket arról, hogy milyen személyi változások következtek be a nevelőtestületben. Arról pedig, ami minden szülőt érdekel és nem kifejezetten iskolaszéki ügy, tanévenként írásban informálok valamennyi szülőt. Így a teljes évi munkaprogramunknak azokról a részeiről, amelyek nem pusztán szakmaiak, például a tíznapos ciklus felosztásáról, az ebédbefizetés, a fogadóórák rendjéről, arról, hogy mikor lesznek a szülői értekezletek, és mire használjuk majd fel a tanítás nélküli munkanapokat.

A tanév folyamán az iskolavezetés havonta megtartott ülésein az iskolaszék elnöke minden alkalommal jelen van. Így folyamatosan tudomást szerez az iskola munkájáról, gondjairól. Ha probléma adódik, meg tudja világítani a szülők számára azok eredetét, s nagy szerepe van abban, hogy ráhangolja őket a megoldásokban való részvételre. Sok esetben olyan, a szülőket érintő kritikát is meg tud fogalmazni, amelyet azok az iskola részéről vegzálásnak vennének, tőle azonban mint szülőtársától, elfogadják.

Él az iskolaszék a tankönyv- és tanszertámogatás odaitélésének jogával, és kiveszi részét a tankönyvterjesztéssel és -vásárlással kapcsolatos feladatokból is. Ez úgy történik, hogy a minisztériumtól kapott támogatás összegének és – ha van – az önkormányzat által kiutalt összegnek az elosztásáról az iskolaszék dönt, az elosztás elveit is ő fogalmazza meg. Álljon itt egy példa erre az iskola érdekében végzett értékes tevékenységre.

Az egy éve felállt új önkormányzatban az oktatási bizottság elnöke is új személy lett, aki régebben is tagja volt a bizottságnak. A volt bizottsági elnök dinamikus ember volt, sok mindent tett az oktatás érdekében, mozdítani, lobbyzott is az oktatásért, a pedagógusok életkörülményeinek javításáért. Elég sok pénzt sikerült is neki az önkormányzat költségvetéséből megszereznie az iskolák céljaira, többek között taneszköz-támogatást is. Ez utóbbi az idén elmaradt, mert az oktatási bizottság erre nem gondolt. Amikor az első iskolaszéki ülést megtartottuk, kifejeztem: szegény, hogy pont most, amikor az anyagi helyzet sokkal nehezebbé vált, amikor néhány családnak az életkörülményei nagyon megromlottak, nem kapnak támogatást a gyerekek. Ezt nem elsősorban a mi iskolánk gyerekeinek az átlagosnál sokkal jobb módú szülői miatt tettem szóvá, hanem a kerület többi iskolája érdekében. Az egyik önkormányzati frakcióvezető, aki a mi iskolánk iskolaszékének a tagja, azonnal bement az önkormányzathoz fordult és intézkedett, és ennek nyomán valamilyen forrásból mégiscsak került pénz, és kiosztották a tanszertámogatást. Van tehát lehetőség ilyen ügyintézésre is; nemcsak egy iskoláért kell ugyanis tenni valamit, hanem érzékenyebb kell tenni az önkormányzati képviselőket arra, hogy a gyerekek, a pedagógusok, az oktatás ügye iránt viseltessenek nagyobb empátiával.

Gondolom, hogy az iskola költségvetését mindenütt ismertetik az iskolaszékkel. A mi iskolánk önállóan gazdálkodik, a költségvetésből kap pénzt, amit magunk használunk fel, magunk bonyolítunk vele kapcsolatban mindent – bérszámfejtést, adózást, tb-t és egyebeket. Az iskolai költségvetéssel összefüggésben igen nagy szerepe van az iskolaszéknek az önkormányzatban, a hivatalokban jelentkező financiaális problémáink megoldásában.

Iskolánkban alapítvány is működik, amelyet a szülői adományokból tartanak fenn. Az alapítvány kuratóriuma teljesen független az iskolaszéktől, de üléseire az iskolaszék elnöke mindig meghívást kap azért, hogy lássa, milyen össziskolai célokra fordítja a kuratórium az alapítványban felgyűlt elég jelentős összeget. Az alapítvány működéséről a szülők minden évben írásos tájékoztatót kapnak pontos mérleggel a bevételekről és a kiadásokról, arról, hogy a pénzt mire, milyen indokkal költöttük.

Minden egyéb anyagi vonzatú kérdés megoldásába is bevonjuk az iskolaszéket. Kapunk Soros-támogatást a tanulók étkeztetésére, de nem a tejakcióban veszünk részt, hanem pénzügyi támogatásban részesülünk. Ennek az elosztásában természetesen közreműködik az iskolaszék.

Köztudott, hogy az önkormányzatok nagy része olyan megszorító intézkedések megtételére kényszerült, amelyek hátrányos helyzetbe hozták az iskolákat. Ez máris megijesztette a pedagógusokat, sőt a szülőket is, pedig a különböző törvényt módosításoktól újabb megszorítások várhatóak. Mindez elbizonytalanította az iskolaszékek tagjait is, hiszen ők sem tudják, hogy meddig képesek megvédeni egy iskola hagyományait, egy-egy drágább oktatási programját (ilyenek fenntartói finanszírozásában mi is érdekeltek vagyunk). Nem tudják a fenntartónak az iskolaszékbe delegált tagjai sem, hogy meddig képesek az önkormányzatban, a képviselő-testületben olyan erősek lenni, sugallni, meggyőzni, hogy fontos az oktatás, és arra az önkormányzatnak még akkor is muszáj áldoznia, ha központi állami megvonások vannak, tehát azokat helyi forrásból kell pótolni!

Részt vett az iskolaszék azokban a munkálatokban is, amelyek az iskola alapokmányainak szükséges továbbfejlesztésével, azok megújult tartalmának elfogadásával kapcsolatosak. Így akkor, amikor szükségessé vált a Szervezeti és Működési Szabályzat újrafogalmazása, gyakorlatilag újraalkotása, valamint a Házi rend megváltoztatása. A Házi rend elkészítése úgy történt, hogy minden szülő megkapta annak régi változatát, abba belejavitott, javaslatokat fogalmazhatott meg. Ezeket az iskolaszék összegyűjtötte, mi pedig beépítettük az új Házi rendbe, megpróbáltunk egy kicsit gyermekközelibb, inkább a tanulókhöz mérten fogalmazott dokumentumot összeállítani. Azt hiszem, még mindig lehet majd finomítani rajta. Tulajdonképpen nem gond az, hogyha időnként módosítjuk az iskola túlhaladott alapokmányait.

Az iskolaszék tagjai jelen vannak megemlékezéseinken, ünnepélyeinken, részt vesznek különböző rendezvényeink megszervezésében, lebonyolításában. Hogy a nevelőtestület és az iskolaszék tagjainak kapcsolata nyitottabbá és olyan értelemben elmélyültebbé váljék, hogy minden egyes pedagógus és iskolaszéki tag ismerje meg egymást, közös tantestületi kirándulásunkon is részt vesznek az iskolaszék tagjai. Ugyancsak jelen vannak karácsonyi fehér asztalunk szép, hagyományos ünnepélyén és pedagógusnapjaink ünnepségünkön, amelyet mi, nevelők szervezünk.

Harmadik és negyedik tanulóink rendszeresen, minden évben kétszer erdei iskolába mennek. Helyszínének kiválasztásában és sokszor még a programjavaslatok kidolgozásában is részt vesznek a szülők. Sokan közülük felajánlják, hogy szívesen vezetnék különböző foglalkozásokat az erdei iskola délutáni szabadidős programjainak a keretében. Van, aki készségesen segítene természeti megfigyelések vezetésében, van szülő, aki felajánlja, hogy szép kézműves munkákra, népi játék- és hangszerkészítésre tanítaná a gyerekeket.

A gyerekek és a szülők érdekeinek képviseletében nagyon sok javaslattal él az iskolaszék. Megpróbált a diákönkormányzat működésével kapcsolatban ötleteket gyűjteni. Szervezett egy nagy diákfórumot, amelyen a szülők vendégül látták a gyerekeket. Felmerültek elgondolásaik az iskolarádióval kapcsolatban is. Az iskolai újsággal összefüggésben kérték, hogy naponta írjuk ki a diákfalra, ha hiányzik egy pedagógus, és a helyettesítő tanár nevét, mert azt ők is szeretnék előre tudni. A felsorolt javaslatok megvalósultak iskolánkban.

Közvetíti az iskolaszék a szülői igényeket is. A többi iskolához hasonlóan hagyományosan nyílt napokat szervezünk. Ugyancsak szokásos, hogy a fogadó-

órákra, szülői értekezletekre vonatkozóan mindig pontos eligazításokat teszünk ki az iskolában. A szülők azt kérték az iskolaszéken keresztül, hogy az épület minden szintjén írjuk ki, hogy azon a héten kik a gyerek- és kik a felnőttügyeletesek, hogy ha a szülő bejön az iskolába, könnyebben megtalálja őket. Azt is szeretnék volna, hogy legyen állandó hirdetés, amelyről leolvasható, hogy melyik osztály milyen órarenddel dolgozik, melyik tanteremben tartják az egyes órákat, és a különböző osztályokban melyik tanár milyen tantárgyat oktat. Igényelték, hogy ha előre látható egy-egy tanárnál hosszabb hiányzása betegség, kórházba kerülés miatt, akkor az iskola az érintett szülői kört értesítse arról, hogy hosszabb helyettesítés várható, és tájékoztassa arról is, hogy milyen megoldást keres/talál pótlására az intézmény.



Gáspár Anita, Miskolc

Sári Lajos

Iskolaszék-tantestület-iskolavezetés

Ha nem működött volna az iskolaszék és annak önkormányzati oldala, én ma a Kontyfa Utcai Általános Iskolából érkeztem volna, nem pedig a Kontyfa Utcai Tizenkét Évfolyamos Iskolából.

Előzmények

Az iskolaszékek működésével kapcsolatban előjáróban megállapíthatjuk azt, hogy a törvény által előírt működés garanciái nem a törvényben vannak meg igazán, hanem az iskolák hagyományaiban, az iskolák mindennapi működésében. Ha egy iskola, egy testület, egy iskolavezetés a törvény megjelenése előtt nem volt eléggé érzékeny arra, amit a közvetlen környezete felé jelezett, akkor ettől a törvénytől ez a helyzet nem változik meg. Sőt, ennek a másik oldalát is igaznak gondolom. Az az önkormányzat, amelyik a fenntartói jogokat pusztán akkor gyakorolja, amikor pénzről döntenek, vagy akkor, amikor egy szülő panasszal él az iskolával szemben, az az önkormányzat ennek a törvénynek a hatására nem akar a fenntartói jogok gyakorlásán javítani. A törvény megjelenése nyilvánvalóan kényszerpályára állította ezt a folyamatot, és ez előnyös is lehet, hiszen a törvényi előírásoknak való megfelelés során kedvező tartalmi változások is beállhatnak ebben a tevékenységben.

A mi iskolaszékünk megalakulása óta nyitott volt az öt körülvevő környezetre, a lakókörnyékre, a szülők véleményére, és nyitva állt az önkormányzat számára is mindenben, ami az iskola életét, illetve az iskola és a kerület kapcsolatát jobbá tette. Az iskolaszék megalakításának előzményei közül hadd mondjak el néhány példát. Immáron hatodik éve jelen van iskolánkban az iskolaszék megalakulása óta is működő Szülők Tanácsa elnevezésű testület, amely az iskolában a másik két tanáccsal együtt (Pedagógiai Tanács, Költségvetési Tanács) az igazgató személyes tanácsadó testületeként döntések és különböző dokumentumok elkészítése előtt mond véleményt. Az igazgató által fölkerült testületek, köztük a Szülői Tanács, minden olyan esetben összehívhatók, amikor az iskolavezetés, a tantestület szükségesnek tartja. A döntés az iskolavezetés, illetve a tantestület feladata, ugyanakkor a felelősség átvállalása nélkül a döntésekben az érdekelteknek is részt kell venniük.

A törvény megjelenése ebből a szempontból annyiban jelentett új helyzetet, hogy a jogszabályi előírásoknak megfelelő módon létre kellett hoznunk az iskolaszéket. Maga a törvény az iskolák hagyományait befogadó törvény, tehát úgy rendelkezik, hogy minden olyan elképzelés megvalósítására lehetőség van, amely az iskolák napi működéséből fakad. Előírja pontosan a törvény, hogy milyen arányban, miként vesznek részt az iskolahasználók ebben a testületben, de ugyanakkor szabad teret ad például arra, hogy a nevelőtestületet nem feltétlenül a saját nevelőtestület tagjainak kell képviselniük az iskolaszékben. Ugyanez érvényes a szülői oldalon is, mégpedig úgy, hogy nem írja elő kötelezettségként azt, hogy csak az a szülő vehet részt a szülői oldalon az iskolaszék munkájában, akinek a gyermeke éppen az adott iskolába jár.

Az iskolaszék létrehozásakor nagyon intenzív meggyőző munkát kellett végzünk az akkor még Szülők Tanácsa, illetve az osztályokban működő szülői munkaközösségek segítségével. Ez abból állt, hogy megpróbáltuk körülírni, milyen feladatok várnak majd a szülői, illetve az önkormányzati képviselőkre az iskolaszékben, és így a szülők maguk próbálták jogászt vagy gazdasági szakembert kiválasztani önmaguk közül, hogy majd ők legyenek tagjai az iskolaszéknek szülői oldalról. Így került be iskolaszékünkbe egy gyermekekkel, ráadásul iskolával foglalkozó jogász.

Ugyanerre a nevelőtestület oldaláról is lehetőséget nyújtott az, hogy nem feltétlenül a saját nevelőtestület tagjának kell a nevelőtestületet az iskolaszékben képviselnie. A nevelőtestületünk megkereste azt a személyt, akit – ismerete, tudása, felkészültsége alapján – alkalmasnak gondolt arra, hogy pedagógiai, iskolavezetési ügyekben a nevelőtestületet képviselje. Így került kutató pedagógus az iskolaszékbe. Erre lehet azt mondani, hogy milyen nagy szerencse, hogy ilyen kapcsolatrendszerrel rendelkezik az iskola! Úgy vélem, nem véletlenül alakul ki egy iskola környezetében a kapcsolatrendszer sem!

Legnagyobb gondunk az önkormányzati oldallal volt, ugyanis az önkormányzati képviselőket mindenféle egyeztetés nélkül egyszerűen megkérdezték, hogy melyik iskolában akarnak iskolaszéktagok lenni. Kaptunk egy 11 fős listát (ennyien választották a mi iskolánkat), hogy mi jelöljük ki közülük azt a négy személyt, akit gondolunk, és akkor majd az önkormányzat megbízza őket. Kedvező helyzetben voltunk, hiszen tudtunk válogatni az önkormányzati képviselők közül, és hogy szerencsés kézzel tettük, az mutatja, hogy a még az előző önkormányzati ciklusban megválasztott négy önkormányzati képviselő ma is tagja az iskolaszéknek (egyéb-két tagja az önkormányzati testületnek is), tehát a folytonosság ezen az oldalon is érvényesül.

Tulajdonképpen az iskolaszék azért működik jól, mert bizonyos szabályzókat kialakítottunk. Minden működő iskolaszéknek – gondolom – van ügyrendje, minden iskolaszékben dokumentálják a határozatokat és megküldik azoknak a testületeknek, amelyek delegálták az iskolaszék tagjait. Nagyon fontosnak tartom azt, hogy ez így legyen, hiszen ha a polgármester és a képviselő-testület tagjai megkapják azt a határozatot, amelynek a meghozatalában az ő delegáltjuk is részt vett, nehezebb figyelmen kívül hagyni az iskolaszék véleményét, mint egy elfelejtett határozat vagy egy rejtve maradt döntés esetében. Emellett az, akit az iskolaszékbe küldtek, ebben a formában is kapcsolatot tud tartani az őt delegálókkal.

Milyen „ügyek” tartják fenn az iskolaszéket?

Nem kétséges, hogy az ilyenfajta testületeket, szervezeteket csak „ügyek” tudják fenntartani, törvények nem. Nagyon helyes az, hogy a törvénymódosítás során *lehetőségként* szerepel az iskolaszék, tehát ha kiürül az a jogi keret, amelyben az iskolaszék dolgozik, akkor egy nem működő szervezetet formálisan nem kell fenntartani.

Az iskolaszék szempontjából szerencsés időszak volt az elmúlt másfél év a Kertyfa utcában, hiszen iskolaszervezet-változás történt, igazgatói pályázat történt, tehát volt két olyan jelentős esemény, amelyben az iskolaszék megtalálta a szerepét, feladatát.

A másik, minden iskolaszék számára aktuális téma az igazgatói pályázatok minősítése, állásfoglalás az igazgatói pályázatokkal kapcsolatban. Nálunk az iskolaszék kötelezte a pályázati bizottságot arra, hogy tegye nyilvánossá a pályáza-

tokat, s szervezzen fórumokat külön az alsó tagozatos, külön a felső tagozatos szülők számára, és ezekre az önkormányzat oktatási bizottságát, illetve a művelődési irodát hívja meg. A nevelőtestület és az iskolaszék speciális kapcsolatot tart fenn egymással az üléseken és a közös képviseleten túl, ez pedig az ajánlások rendszere. A törvény ennél sokkal többet nem tesz lehetővé az iskolaszékek számára, de a tantestületek számára megadja azt a lehetőséget, hogy megjelöljék azokat a problémákat, azokat a feladatköröket, amelyekben várják az iskolaszék támogatását. Az iskola munkaprogramjának minden évben egyik fejezete az ajánlások fejezete, amelyben a tantestület ajánlásokat fogalmaz meg az iskolaszék számára, a diákönkormányzat számára is, mert ebben a jogviszonyban is csak ajánlás szintű kapcsolat képzelhető el. Ezek alapján az iskolaszék elkészíti minden évben a munkaprogramját, fölveszi napirendjére azokat az ügyeket, amelyekkel abban az évben foglalkozni kíván. Ilyen visszatérő ügy például a tankönyvtámogatás odaítélésének módja (ma már sokkal jobb, mint ahogyan régen csináltuk), valamint a közétkeztetéssel kapcsolatos szervezés és tárgyalás.

Vannak az iskolaszék számára kellemetlen feladatok is. A törvény is, a mi iskolaszékünk működési rendje is lehetőséget ad arra, hogy jogorvoslati fórum legyen az iskolaszék. Bizonyos esetekben az iskolaszék eljár a szülők konkrét ügyeivel kapcsolatban, és képviseli a szülőt akár az önkormányzattal, akár az iskolavezetéssel szemben.

Az új közoktatási törvény módosítása során a különböző jogszabályi változások következtében az eddig elmondottakon kívül számos olyan változás érintheti az iskolát, az iskola belső életét, ami az oktatási folyamatokat befolyásolja. Ilyen például a pótvizsga. A jogszabály ma már lehetőséget ad arra, hogy a bukások számától függetlenül a tanuló pótvizsgára bocsátható legyen. Ezt például olyan ügynek tekintették, ahol nem is lehetséges, hogy a tantestület, amely sokszor rossz irányban elfogult, ítéletet mondjon a bukott gyerekekkel szemben. Ebben az ügyben is az iskolaszék volt az, amely egyeztetett a szülők és az önkormányzati képviselők között, és segített a döntés meghozatalában. Meg kell és meg is teremtettük azokat a fórumokat, amelyeken minden olyan ügy, amellyel az iskolaszék foglalkozik, nyilvánosságot kap, merthogy az iskolaszék működésének fenntartásához az a legfontosabb, hogy nyilvános legyen, nehogy véletlenül más testületek hibájába essen (azaz bizonyos dolgok ott 16-17 ember számára fontosak és ráadásul ott is dőlnek el, tehát igazából senkire nem tartozó ügyekről van szó). A nyilvánosság megfelelő fórumai például a szülői klubok, a szervezett viták, illetve a szülői tájékoztató, amit meghatározott időközönként az igazgató ír. Ezeket a formális lehetőségeket mindenképpen ki kell használni ahhoz, hogy az iskolaszék működjön.

Kotschy Beáta

Az iskolaszék és a szülői érdekérvényesítés

Egy iskola – az Óbudai Mustármag Iskola – alapításának és működésének esettanulmány jellegű áttekintésén keresztül szeretnék hozzászólni az iskolaszékek működésével kapcsolatos közös gondolkodáshoz. Tapasztalataim, következtetéseim valószínűleg kiegészítik az iskolaszékek működésére vonatkozó általános és regionális helyzetképet.

Az Óbudai Mustármag Iskola és Óvoda hét évvel ezelőtt kezdett szerveződni. Megalapítását alapvetően az iskola társadalmatisztásának igénye motiválta. Az iskolaalapítással azt akartuk elérni, hogy az iskola és a mellette kialakítandó óvoda elsősorban a szülőké legyen, s csak másodsorban a pedagógusé, a fenntartóé.

Miért alakult ez így? Azért, mert azok a kerületi pedagógusok és polgárok, sőt a közreműködő pszichológiai és pedagógiai szakemberek is, akik elkezdték ennek az iskolának a szervezését, úgy gondolták, hogy végre nemcsak a deklarációkban, hanem a valóságban is el kell jutnunk oda, hogy legyen olyan iskola, amelynek az az egyik legfőbb alapelve, hogy a gyerek elsősorban a szülői házáé, hogy neveléséhez elsősorban a szülőnek van köze. Azok, akik az iskolában dolgoznak, bizonyos szakmai szolgáltatást nyújtanak, és semmiképpen sem vehetik át a szülői szerepeket. Az iskola szervezését szolgáló első lépésektől kezdve alapvető célként fogalmaztuk meg azt, hogy mindenben együttműködünk a szülőkkel. Ez abból – a minden pedagógus által tudott – felismerésből fakadt, hogy csak azok a nevelői szándékok, törekvések lehetnek sikeresek, amelyekhez a szülők partnerként megnyerhetők.

Ennek az együttműködésnek az érdekében már a közoktatási törvény meghozatala előtt, az intézmény megalakulásával egy időben létrehoztuk az iskolaszéket és ennek óvodai megfelelőjét, az úgynevezett „óvodaülökét”. Igazában először ez az óvodaülöke kezdett el működni, mivel az intézmény az óvoda megalapításával indult, s a második évben egészült ki az iskolával, amelyhez akkor alakult meg az iskolaszék. Annak ellenére, hogy ma a fenntartás szempontjából két külön egység az óvoda és az iskola, az óvodaülöke és az iskolaszék közösen működik. Ebben az is szerepet játszik, hogy a lelkünkben az óvoda és az iskola egy intézményként, egy pedagógiai program alapján működik.

Ennek az iskolaszéknek a működésével kapcsolatban a szülői oldalról négy szempontot szeretnék elemezni. Az első: milyen célok vezették a szülőket abban, hogy részt vegyenek az iskolaszék tevékenységében. A második: milyen tevékenységi formákat próbáltak találni ahhoz, hogy ezek a célok megvalósuljanak. A harmadik: milyen jellegzetes problémák merültek fel a működés során. A negyedik: milyen veszélyeket érzünk az iskolaszék további működésével kapcsolatban.

A szülők céljai, motivációi

A szülők azért kapcsolódtak be, azért vállaltak az első pillanattól kezdve szívesen feladatokat az iskolaszékben, mert szinte első alkalommal élhették át azt, hogy az iskola egyenrangú partnernek tekinti őket. Ennek a súlyát, jelentőségét nem is kell

különösebben hangsúlyozni. Ez nagyon sokszor deklaráltan is megjelent a szülőktől érkező visszajelzésekben, amelyek rendszerint minden alkalommal így kezdődnek: „nagyon örülök, hogy végre engem is megkérdeztek”, „nagyon örülök, hogy beleszólhatok abba, ami a gyerekemmel történik”. Az iskolák szülőikkel kialakított kapcsolatának, az iskola és a szülő közötti kommunikáció gyakorlatának ismeretében ez jelentős fordulat.

A szülők iskolaszékben kifejtett tevékenységének összegzésére készülve, levélben kértem azokat a szülőket, akik valaha részt vettek az iskolaszék munkájában arra, hogy mondják el ottani részvételük *motivumait*. A válaszokból kiderült, hogy a szülők többsége örült annak, hogy az iskolaszékben végzett munka során nemcsak a saját gyerekének a problémáival kell foglalkoznia, hanem belélt az iskola egészének életébe, eljuthat az iskolaszintű gondolkodásig. Az így szerzett tapasztalatok indították el a szülőkből azoknak a konkrét tevékenységeknek a keresését és megtalálását, amelyekkel valóban segíteni lehet az iskola működését. A válaszok elemzéséből az is nyilvánvalóvá vált, hogy a szülők ebben az iskolában nem azért akartak iskolaszéki tagok lenni, hogy vészhelyzetekben – bezárás, épületéltétel, átalakítás stb. – kiálljanak az iskola mellett, s nem is azért, hogy financiálisan segítsenek (bár amikor erre volt szükség, szívesen megtették ezt is), hanem elsősorban azért, hogy a pedagógiai munkában részt vehessenek, vagy legalábbis részesei lehessenek a pedagógiai program, az iskolai stílus alakításának.

Érdekes módon a szülők azért is vállalkoztak arra, hogy az iskolaszékben tevékenykedjenek, mert azt remélték, hogy a munka során sokat tanulhatnak. A pedagógiai szakma szempontjából laikusnak minősülő szülő az iskolaszékben mint saját szakmai csoportban valóban sokat tanulhat, egyrészt pedagógiai, pszichológiai ismereteket, másrészt az érdekmegjelenítés és érdekegyeztetés, az érvelés, a vitatkozás, a kompromisszumkötés sajátos technikáit. Ez utóbbi ismeretek, technikák megtanulásának az egyik lehetséges helye az iskolaszék.

A szülők tevékenységi formái

A legfontosabb szülői tevékenységi forma a részvétel az iskolaszéki üléseken, amelyek viták – sokszor nagyon komoly viták – szinterei. Az első időszakban az iskolaszék tevékenysége a saját Szervezeti és Működési Szabályzatának a megalkotására összpontosult, majd az iskola SZMSZ-ét és házirendjét kellett véleményezniük. Az iskolaszék szülői tagjai először tiltakoztak ezeknek a jogi dokumentumoknak a véleményezése ellen, mivel legtöbbször számárá idegen volt az ilyen jellegű tevékenység, még inkább idegen a jogi stílus. A dokumentumok vitájában aztán nagyon erőteljesen megjelentek a különböző nevelési felfogások, pedagógiai elvek, s a dokumentumok kapcsán valójában az iskola által kövendő értékrendről folyt a vita. A házirend megalkotásakor komoly szakmai eszmecsere folyt arról, hogy milyen fegyelmezési eszközökkel lehet élni, milyen indokkal és milyen feltételek mellett lehet eltávolítani egy gyereket az iskolából.

Az első évben az iskolaszék két-három hetente ülésezett, nagyon hosszú idő kellett ahhoz, amíg kikristályosodott egy többé-kevésbé mindenki által vállalható álláspont. Voltak olyan szülők is, akik – miután nem tudták megjeleníteni a dokumentumokban saját véleményüket – elhagyták az iskolaszéket. Ezek, az adott pillanatban drámai konfliktusok végül nem biztos, hogy rosszak voltak, mivel a konfliktushelyzetben tisztázódott az, hogy a szülők többsége mit fogad el abból, ami az iskola pedagógiai koncepciójában megjelenik.

Az iskolaszéki üléseken folyó munka másik területe az iskola életével, fejlődésével kapcsolatos kérdések közös megvitatása volt. Ezek közül példaként megemlítem azt a helyzetet, amikor az egyébként alsó tagozattal induló iskola eljutott az ötödik osztályig, amikor is felvetődött a felső tagozat létrehozásának problémája. Az volt az alapvető kérdés, hogy felmenő rendszerben épüljön-e ki a felső tagozat, vagy a kerület más iskoláiból hozzunk-e össze egy teljes felső tagozatnyi gyerekcsoportot, hogy meg lehessen szervezni egy felső tagozatos tantestületet. Az ugyanis nyilvánvaló volt, hogy egyetlen ötödik osztályra nem lehet megfelelő tanári kart verbuválni. Közös megegyezéssel az a döntés született, hogy ötödiktől hetedikig induljon egy időben a felső tagozat. Olyan szakmai probléma volt ez, ami a szülőket is messzemenően érintette. A pedagógusokban és a szülőkből is erős volt a félelem amiatt, hogy az iskola közösen kialakított és megvalósított szellemiségét az idegen iskolákból áthozott gyerekek nem fogják-e veszélyeztetni. Különösen a hetedikes tanulók átvétele volt kényes szakmai kérdés, mivel ezzel a korosztállyal különösen nehéz pedagógiai feladat az iskola értékrendjének, szellemiségének elfogadtatása.

Az iskolaszéki vitákon való részvétel mellett az egyik legfontosabb tevékenységi forma az iskolaszék szülő tagjai által a szülők körében végzett kérdőíves felmérés. A kérdőíveken évről évre az iskola munkájának értékelését kéri a szülőktől, akik az értékelés során arra adnak választ, hogy az iskola nevelési tevékenysége, légköre, a tanítás stílusa mennyire felel meg azoknak az elveknek, amelyeket az iskola alapító levelében, pedagógiai programjában megfogalmaztak. Ebben a rendszerben a szülő számon kérheti az iskolától, hogy mit valósított meg vállalt kötelezettségeiből, s egyben véleményt is mondhat az adott tanévről, részletesen leírhatja, hogy mit tart követendőnek, s mi az, ami változtatásra szorul. Külön kérdés foglalkozik a szülők következő tanévre szóló igényeivel, javaslataival. Itt kifejtetik, hogy milyen programokat várnak a következő tanévben az iskolától. A szülők rengeteg ötlettel segítik az iskolát, és ezeknek zöme beépül a következő év programjába. A felmérés eredményeit az igazgató és a pedagógusok elemzik, s az ezekből levont következtetésekről minden szülő és minden pedagógus értesül. Mindenki betekinthez a felmérés kérdőíveibe is. Az értékelésben megjelenő szülői véleményeket és igényeket a minden tanév végén összehívott szülői fórumon külön megbeszélik. (Ezt a fórumot egyébként az iskolaszék szülői oldala hívja össze. Problematicus esetekben a tanév kezdetén is sor kerül a szülői fórum összehívására.)

A szülői oldal fontos tevékenysége a konfliktushelyzetek kezelésében történő részvétel. Sajátos szerepe van ebben az iskolaszék szülő tagjainak, olyan amelyet az SZMK helyzetéből adódóan nem láthat el. Abban az esetben, ha az osztályban tanító pedagógussal problémák vannak – sajnos ilyen az eddig eltelt öt év alatt többször előfordult –, s az osztályba járó gyerekek szülei az iskolavezetéstől a változtatás érdekében vizsgálatot, esetleg a rosszul tanító pedagógus leváltását kéri, nagyon nehéz helyzetben vannak a szülők, ugyanis félnek a pedagógus esetleges retorziójától. Az iskolaszék tagjai ilyenkor képviselik a szülőket a pedagógussal felmerült problémákat tisztázó, a konfliktusok megoldását célzó megbeszélésen. A szülőket képviselő iskolaszéki tagok lényegesen könnyebb helyzetben vannak, mivel nincsenek függő viszonyban a pedagógustól.

Példaként álljon itt egy ilyen konkrét konfliktuskezelési eset rövid ismertetése. Az iskola pedagógiai programjának fontos része az, hogy az alsó tagozat osztályaihoz két-két pedagógus mindegyike egyszerre tölt be osztálytanítói és napközis nevelői funkciókat. Ez azért történik így, mert a délelőtti matematikai és anyanyelvi órákon ketten tanítanak, hogy a fejlesztést, a tehet-

ség gondozást és a differenciálást rugalmasan változó csoportokkal meg lehessen oldani. A délutáni napközis feladatokat pedig egymás között felváltva osztják be. Az egyik háromgyerekes tanítónő, akinek betegápolási feladatai adódtak a családjában, úgy gondolta, hogy ő nem jön délután, és csak a délelőtti munkát vállalja. Ebből óriási konfliktus keletkezett, senki nem akart mellette állandó délutános lenni, tehát a napközis feladatokat ellátni. Az iskolavezetésben felmerült, hogy amennyiben egy esetben megengedi egy tanítónőnek az állandó délelőtti munkát, akkor a többi alsós pedagógusban is felmerülhet a délutáni munka elől való elzárkózás, és esetleg visszaáll a tanító és a napközis nevelő megkülönböztetése. (Korábban hosszú meggyőző munka eredményeként fogadták el a tanítók a két funkció együttes ellátását biztosító rendszert.) Mivel a hátrányos helyzetbe került tanítónő igen jó pedagógus volt, az osztályba járó gyerekek szülei is őt támogatták, s nem akarták elfogadni azt, hogy kérését az iskolavezetés nem teljesítette. Az iskolaszék szülői tagjai vállalták a szülők és a tanítónő meggyőzését, annak megértését, hogy az iskolavezetés nem vonhatja vissza a pedagógiai program egyik fontos elemét, a két funkció együttes kezelését, miközben elismerték, hogy a tanítónőt valamilyen módon segíteni kell magánéleti problémáinak megoldásában. Az iskola és a szülők közösen megtalálták a megoldást. A háromgyerekes tanítónő főállású anya státusba került, és emellett kapott olyan munkalehetőséget az iskolában, amely lehetővé tette, hogy anyagilag jobb helyzetben legyen, és így nem kellett teljesen elszakadnia az iskolától.

Gyakorta vetődik fel az, hogy az iskolaszékeknek nincsenek igazán megfelelő jogositványai, mert ezeket a tantestületek biztosítják. A mi esetünkben a jogositványok egy részét megkapta az iskolaszék. Új pedagógus felvétele esetén a jelölt alkalmasságát vizsgáló bizottságban például teljes jogú tagként vesznek részt az iskolaszék tagjai, tehát ugyanúgy, véleményüket alkotnak a jelentkező pedagógusról, mint az igazgató vagy a tanárkollégák. Ez nagyon jó és hasznos dolog. Különösen fontos ez a szerep egy újonnan szerveződő iskolában és óvodában, ott, ahol éveken át sok új pedagógus felvételéről kell döntenie. A szülők nagyon szívesen és felelősségteljesen vesznek részt ebben a munkában.

Az iskolaszék szülői tagjainak a pedagógusokhoz hasonlóan, azzal egy időben van fogadóórájuk. Így azoknak a szülőknek, akik az iskolaszék szülői tagjaitól várnak segítséget problémájuk megoldásában, nem kell külön eljönniük. Ugyancsak fontos tevékenységterület az iskolaszék szülői tagjainak az iskolán belüli sajátos funkciójú szülőcsoportok, szerveződések létrehozása. Ez a folyamat most van épülőben. Már működik a nehezen nevelhető gyerekek problémáival foglalkozó szülőcsoport, amelynek tagjai pszichológusok bevonásával megbeszélik az ilyen gyerekek nevelésének gondjait.

A szülői részvétel problémái

Az iskolaszék működésének – de különösen a benne helyet foglaló szülőknek – alapvető problémája az, hogy az iskola sajátos, hierarchikus, az egyszemélyi felelős vezetés elvére épülő rendszerébe hogyan lehet beilleszteni egy ettől némiképp idegen demokratikus szervezet működését. Az iskola olyan hierarchikus rendszer, amelyben az iskolai igazgató mindenért felelős, de a demokrácia lehetővé teszi azt, hogy a dolgok menetébe szinte mindenki beleszóljon. Épp ezért amennyiben egy, a szülők által felvetett javaslatot az igazgató nem szeretne valamilyen okból elfogadni, jogszerűen érvelhet azzal, hogy a javaslat megvalósításának esetleges negatív következményeiért neki kell vállalnia a felelősséget. Itt súlyos ellentmondásként van jelen az, hogy a szülőknek az iskolai étellel kapcsolatban van javaslattevési joguk, de nincs – nem lehet – felelősségük.

A másik ilyen problematikus kérdés, hogy van-e általános szülői érdek, hogy közös nevezőre lehet-e hozni az iskola légköre, pedagógiai stílusa iránt megfogal-

mazódó különböző szülői igényeket. Egy iskolában ugyanis általában nagyon heterogén összetételű szülőközösség, szülőtársadalom jön össze, amelynek heterogén érdekei vannak. Erre is álljon itt egy példa.

A már említett, a szülők körében végzett év végi felmérésben megkérdezték a szülőket arról, hogy mi a véleményük a személyközpontú, a gyerekek igényeihez illeszkedő pedagógiai elvről és annak iskolán belüli érvényesüléséről. A kérdőívek azt mutatják, hogy a szülők egy része nagyon örül annak, hogy a tanulókat a személyközpontúság elvét követve egyéni módon kezelik, a személyiségükhez illeszkedő egyéni nevelési módszereket alkalmazzák a pedagógusok. Sokan örülnek annak, hogy a tanárok készségesek, mosolygósak. És mit mond ugyanakkor mindegyik egy másik szülő: „Vonakodást tapasztalok ott, ahol tselekedni kéne, és megmagyarázhatatlan toleranciát látok ott, ahol az értékek megőrzésére kéne törekedni. Ez a tolerancia bűnpártolás.” Az idézet, amelyet egy tavalyi kérdőívből vettem, érzékelteti, hogy vannak olyan szülők is, akik szerint nem elég szigorú és nem elég következetes az iskola, nincs kellő tekintélye a tanároknak a diákok előtt. Vagyis a nevelési módszerekről való szülői gondolkodás nagyon eltérő lehet. Ezért az iskolaszék szülő tagjainak sokszor nagyon nagy problémát okoz, hogy ezekben az esetekben melyik szülői érdeket, felfogást képviseljük. Ugyanis akinek végül is nem képviselik az érdekeit, az megsértődik, és sok esetben az iskola ellen fordul.

Ugyanílyan nehéz az iskolai összérdeket tekintetbe venni az egyes csoportok – ahova az adott szülő tartozik – érdekeivel szemben. Erre is álljon itt egy konkrét példa. Nálunk – amint utaltam rá – egy szervezetet alkot az iskola és az óvoda. Annak ellenére, hogy az óvoda igen színvonalasan működik, és tovább is fejlődne, nincs elég helye, s pénz hiányában nem is kap bővítési lehetőséget. Két óvodai csoport most is az iskolában foglal helyet. Ugyanakkor az iskola is bővíti, tehát ott is kell a hely. Elképzelhető, hogy azok a szülők, akik az óvodát képviselik az iskolaszékben, nagyon nehéz helyzetben voltak, amikor arról folyt a szavazás, hogy eggyel csökkenjen az óvodai csoportok száma annak érdekében, hogy az iskola eggyel több helyiséget kapjon. Fél év vitái kellettek ahhoz, hogy az óvodát képviselő szülők az óvodai érdekek helyett az összintézményi érdeket képviseljék.

Komolyan felmerül az a kérdés, hogy két-három szülő iskolaszékben való jelenléte meg tudja-e oldani az egész iskola szülőközösségének a képviselését. Mi azt gondoltuk, hogy nem, ezért azt a megoldást választottuk, hogy két évfolyamonként egy-egy szülő van jelen az iskolaszékben. Mivel a nyolc általános iskolai évfolyam mellett már két gimnáziumi évfolyam is van, ez öt szülőt jelent. Jó kapcsolatunknak köszönhetően az önkormányzat oktatási bizottságát is rá tudtuk venni arra, hogy ők is öt tagot delegáljanak.

Az információáramlás problémái évfolyamonként eltérőek. Az óvoda és az alsó tagozat könnyű helyzetben van, hiszen a szülők nap mint nap megjelennek. A nagyobb gyerekek szülei esetében ez nem lehetséges. Ezt próbáljuk ellensúlyozni a Hírlevéllel. Ennek ellenére nem működik kielégítően a szülők informálása.

Az iskolaszékben részt vevő szülők is sajátos információs problémákkal küzdenek. Az iskolaszék ülésein számukra nem mindig világosak a pedagógusok szándékai. Néha olyan érzés van a szülőknél, hogy a pedagógusok taktikáznak ezeken az üléseken, nem adják ki az összes kártyájukat, vannak visszatartott információik. Ugyanis a pedagógusoknak és az igazgatónak megvan a lehetőségük arra, hogy a saját érdekeik védelme érdekében visszatartsanak információkat. Sok iskolaszék esetében – a miénk talán kivétel ez alól – a fenntartótól is hiányoznak az információk.

A legsúlyosabb problémát az jelenti, hogy a pedagógusok egy része elutasítja azt a fajta szülői részvételt, véleménynyilvánítást, amely az iskolaszékben érvényesül. Általában kik azok, akik nem hajlandók elfogadni ezt? Azok a pedagógus-

sok, akik bizonytalanok a munkájukban, akik nem elég sikeresek, akik érzik azt, hogy a tevékenységüket valamilyen kifogás, bírálathoz érheti. Ők az iskolaszéki szülői részvétel ellen általában azzal szoktak érvelni, hogy „miért szól bele laikus a munkájukba”. Két, a már említett kérdőívekből idézett példával próbálom bemutatni azt, hogy a szülők milyen ötleteket, javaslatokat próbáltak adni az iskolai munka javítására. (S ezekből eldönthető, hogy mennyire laikusok a szülők.)

Az első: „A videózást nem nézem jó szemmel, ha filmekről – főleg a horrorokról – van szó. Az iskolai tanításban viszont a videót bővebben lehetne felhasználni. Ez pótolhatná a költséges fizikai, kémiai kísérleteket, de a biológia és a földrajz tantárgyak esetében is szükségesnek tartom. Nagyon hiányzik a tanult anyag összekapcsolása a mindennapi élettel. Ezen lehetne segíteni fél-, egynapos kirándulásokkal, ahol egyszerre több tantárgy anyagát lehetne bemutatni. Egy példa erre: Budavár területén a történelem, irodalom; a Nemzeti Galériában a rajz, művészettörténet; a budavári labirintusban a biológia; a siklón a fizika; a Mátyás-templomban a történelem, irodalom, ének; s egy-egy ilyen séta keretében még az idegen nyelvet is lehetne gyakorolni.” (Egy édesanya javaslata)

A másik példa egy édesapától: „Esetleg jobban lehetne koncentrálni a tanulás módszertanára, különböző mnemotechnikai módszerek elsajátítására, különösen az olyan tantárgyakban, ahol nem lehet logikai összefüggések alapján bevésni az anyagot. Gondolok itt a történelemre, az évszámok, események megjegyzésére vagy a földrajzra. Egyszerű tanulási algoritmusok, ismétlési módszerek, táblázatírás, vázlatírás, relaxáció egyaránt szóba jöhetne. A lexikális ismeretekkel kapcsolatban talán a lexikonok használatát, a könyvtárhaznátot, a különböző számítógépes adatbázisok kezelését lehetne még az eddiginél is jobban hangsúlyozni. A logikus problémamegoldó gondolkodás, a mit hol lehet megtalálni megtanítása és az állandó sikerélmény, az önbecsülés erősítése együttesen áthidalhatják az információrobbanás veszélyeit.”

Bizonyára mindenki számára nyilvánvaló, hogy a pedagógus bizony sokszor tanulhat a szülőktől. Az iskolaszékkel kapcsolatos vitákban gyakran felmerül, hogy annak munkájában többnyire csak az értelmiségi, középosztálybeli szülők vesznek részt. Úgy vélem, hogy ez természetes, s ez egyébként a világban mindenütt így van. Ez akkor jelent problémát, ha nem képviselnek más érdekeket, csak a sajátjukat. (Szükségesnek érzek egy megjegyzést ezzel kapcsolatban: korántsem lehet sztereotip módon leírni az értelmiségi szülő iskolaeszményét, nem lehet azt állítani, hogy az értelmiségi szülők egyértelműen a teljesítményközpontú iskola mellett lennének. A Mustármag iskolában éppen az értelmiségi szülők fogadták el inkább a személyközpontúságot, tehát azt az iskolát, amely nem „versenyistálló”, hanem olyan, amelyben sikerélmények sorát éli meg a gyerek, amelyben jól érzi magát, s ahol nem csak arra kell gondolnia, hogy holnap miből és hogyan fog felélni.)

A jövő veszélyei

Az iskolaszékek jövőjét alapvetően négy dolog veszélyeztetheti.

A legnagyobb veszélyt az jelentheti, ha a tanárok, illetve általában az iskola szülőikkel történő együttműködési készsége alacsony. Konfrontációkból nem lehet soha egészséges iskolaszéki működés, mivel ebben a helyzetben mindegyik fél ki fog vonulni az iskolaszékből. Az iskolaszék jó működésének alapja a pedagógusok megfelelő képviselete.

Amennyiben csak azért működik iskolaszék, mert ezt a törvény írja elő, azaz a működése teljesen formális, fennáll annak a veszélye, hogy ez a formalitás éppen a legaktívabb szülőket riasztja el a munkában való részvételtől, éppen azokat, akik érdemben tudnak és akarnak is tenni az iskoláért valamit. (A jelenség az SZMK működéséből jól ismert.)

Veszélynek érzem azt is, ha a közoktatási törvény módosítása során változnának az iskolaszék alapítására, működtetésére vonatkozó szabályok. Amennyiben a törvény engedélyezi, hogy ne legyenek a fenntartó képviselői jelen az iskolaszékben, akkor valójában visszatérhetünk ahhoz az állapothoz, amit az SZMK-választmány jelentett. Akkor az SZMK-k megkaphatják az iskolaszék mai jogosítványait, de éppen az iskolaszék lényege – a háromoldalú képviselet – fog hiányozni belőle. Egy ilyen helyzetben a szülők és a pedagógusok képviselői szép tervekkel szöhetnek az iskola fejlesztésére, de az önkormányzat, a fenntartó képviselőinek hiánya miatt teljesen bizonytalanná válhat ezek megvalósítása. Így a szülők és a pedagógusok – esetleg éppen a fenntartó szándékai, elképzelései ellenében – lennének kénytelenek lobbyzni, demonstrálni, aláírásokat gyűjteni céljaik megvalósítása érdekében, mivel ezek előzetesen nem szembesülhettek a fenntartói akarat megismerését, a különböző elképzelések, érdekek ütközését, egyeztetését biztosító testületben, az iskolaszékben.

Elfogadhatatlan lenne az iskolaszék kötelező megalakítását elrendelő törvényi szabályozás olyan változtatása, amely csak a szülői és a tanulói oldal igényléséhez köti a kötelező megalakítást. A pedagógusoknak is meg kell adni azt a jogot, hogy amennyiben ők akarják az iskolaszék létrehozását, akkor ez is tegye kötelezővé a megalakítást. Milyen alapon lehetne a szülői és a tanulói akaratot megkülönböztetni a pedagógussal szemben? Az lenne a kívánatos, hogy a három oldal – szülő, tanuló, pedagógus – közös akaratából jöhetnének létre, maradhatnának fenn az iskolaszékek. Ezt elsősorban az a tapasztalat indokolja, amelyet az ötévi működés során szereztem: a pedagógusok ellenében nem fog működni az iskolaszék.

Csak közös akarat az, ami egy iskolaszéket létrehozhat és működtethet.

Koltai Péter

Diákok az iskolaszékben

A diákok részvétele az iskolaszékben nem egyszerűen jogi kérdés, hanem sokkal inkább egy adott társadalom diákokról és demokráciáról alkotott felfogásának kifejeződése. Ahol kiteljesedettek a demokrácia viszonyai, ott a diákok képviselése iránt az iskola működését kontrolláló testületekben valóságos az igény. Ahol ezek a viszonyok még kevésbé kiteljesedettek, ott vagy nincs is ezekben a szervezetekben diákképviselő, vagy a diákok jelenléte valójában formális.

A diákrészvétel hagyományai

Magyarországon az 1993. évi, LXXIX., a közoktatásról szóló törvény iskolaszékek megalakítását elrendelő paragrafusának megjelenése előtt sem a jogi szabályozásban; sem a tényleges gyakorlatot tükröző dokumentumokban nem található olyan adat, amely a diákok iskolaszékekhez hasonló testületekben való részvételére utalna. Anélkül, hogy ebből messzemenő következtetéseket akarnék levonni, annyit minden bizonnyal meg lehet állapítani, hogy ebben a diákjogokról, a diákok jogi státusáról való vélekedés is kifejeződik.

Megállapításomat alátámasztja az, hogy az értebb demokráciákban – például Hollandiában és Amerikában – a diákok hosszú ideje részt vesznek az iskola feletti civilkontrollt gyakorló testületek tevékenységében. Részvételük immár tradicionálisnak mondható, jöllehet az iskolaszék jellegű testületek ezekben az országokban is a múlt század utolsó harmadában alakultak meg. Amennyiben tehát hagyományok, adaptálható gyakorlati tapasztalatok után kutatunk, akkor elsősorban a mélyebb demokratikus hagyományokkal rendelkező országok felé érdemes fordulnunk. Amint az ismert, a mi iskolaszékünk amerikai megfelelője a *school board*, amelyben a diákrészvétel meglehetősen hosszú múltra tekint vissza. Hollandiában ez a fajta tevékenység a Beeszlóási Jogok Tanácsának keretei között valósul meg. Idézhetnék más példákat is, amelyek mind azt erősítik, hogy a diákok iskolaszintű döntésekbe történő bevonása általánosan elfogadott jog.

Mindez az említett törvény idevonatkozó szabályozásában (jöllehet korlátozottan) Magyarországon is így van, ám ennek társadalmi elfogadottsága a legutóbbi időkhöz nem egészen egyértelmű.

A diákrészvétel korlátozottsága mint jogszabályi probléma

1991-től módomból volt követni a közoktatási törvény megalkotásának folyamatát, s részese lehettem azoknak a vitáknak, amelyek a diákoknak az iskolaszékben való képviseléről zajlottak. A kezdetektől fogva korántsem volt egyértelmű a vitában részt vevő jó néhány szervezet képviselője, de még a szakértők némelyike számára sem, hogy a diákrészvételt biztosítani kell-e törvényi garanciával. Volt több olyan javaslat, amely teljesen kizárta volna a diákokat az iskolaszékekből. Az igazsághoz tartozik, hogy ugyanakkor voltak olyan javaslatok is, amelyek szerint a diákkoldal képviselői a másik három oldal – pedagógus, szülő, fenntartó – képviselőivel

teljesen azonos jogosítványokat kaptak volna. Hosszú, kielezett – ám nagyon tanulságos – viták után született meg a most hatályos törvény szabályozása, amely egyrészt lehetővé teszi az iskolai diákönkormányzatok számára a – korlátozott – részvételt az iskolaszék munkájában, másfelől a teljes jogú, szavazattal rendelkező részvételt csak a „tanulói jogviszonnyal” összefüggő kérdésben biztosítja.

Meghaladná ennek a referátumnak a kereteit a közoktatási törvény diákrészvételre vonatkozó szabályozásának kritikai elemzése, azt azonban a szűkre szabott keretek között is fontos jelezni, hogy a diákrészvétel jelenlegi, imént vázolt szabályozása problematikus. Ugyanis nagyon nehezen határozható meg, hogy mi az, ami összefügg, és mi az, ami nem függ össze a tanulói jogviszonnyal. Nyilvánvaló, hogy például a pedagógusok bérezése közvetlenül nem érinti a tanulói jogviszonyt, természetes, hogy az iskolaszékek diákdalalai az ezzel kapcsolatos kérdésekbe nem kívánnak beleszólni. Az iskolaszékek elé kerülő ügyek döntő hányadánál azonban értelmezési kérdés, hogy összefüggnek-e a tanulói jogviszonnyal vagy nem. Van, ahol a kapcsolat egyértelmű, például; nyilvánvalóan a házirenddel kapcsolatos kérdésekben illetékesek a diákok képviselői is. De mi a helyzet az iskola pedagógiai programját vagy a képzés tartalmát illető ügyekben? A tanulói jogviszonnyal összefüggő kérdés az, hogy mit tanulhat a diák, milyen alternatív programkínálatot nyújt az iskola. Ugyanilyen kérdés az iskolai infrastruktúra fejlesztése, hiszen a tanulás, a sportolás feltételei a diákok életét tanulóként, emberként, állampolgárként egyaránt meghatározzák. Hasonlóan rájuk tartozik az iskolai követelmények meghatározása is. A jelenlegi bizonytalanságok miatt nem jó a mostani törvényi szabályozás. A közoktatási törvény módosításában az iskolaszékek diákképviselését pontosan kellene szabályozni.

Amint a bevezetőben utaltam rá, a diákrészvétellel kapcsolatban kialakított álláspont nem kezelhető önmagában, mivel ez szerves része a diákok jogi státuszáról, a diákjogokról való gondolkodásnak. Szerintem a jelenleg hatályos közoktatási törvényben nem kielégítő a diákjogok – sem az egyéni, sem a kollektív jogok – szabályozása. Sem a nemzetközi diákjogi egyezményeknek nem felel meg, sem pedig azoknak az elvárásoknak, amelyeket a jogállamiság, az emberjogi normák oldaláról a hazai szakértők megfogalmaztak. Alapvetően elfogadhatatlan a diákképviselők jogainak – már jelzett – részleges korlátozása. A közoktatási törvény módosításának iskolaszékekkel kapcsolatos pontja éppen ezért a diákokat is az iskolaszék teljes jogú tagjává kívánja tenni.

Diákönkormányzat és participáció

Tisztában kell lenni azzal, hogy a diákok iskolai döntésekbe történő bevonásának csak az egyik – bár nagyon fontos – feltétele az egyenrangú félként való részvétel jogának a kimondása. A diákparticipáció mindaddig formális marad, amíg az iskolában nincs igazi, működő diákönkormányzat. Azért nagyon fontos feltétel ez, mert az iskolaszékben jelen lévő s esetleg teljes részvételi joggal bíró diákképviselő szavazata akkor jelent valóságos participációt, ha az adott diákképviselő valóban a diákok széles körének a támogatottságát élvezi, ha valóban az ő érdekeit fejezi ki, érvényesíti. Ezt számára csak egy működő diákönkormányzati rendszer tudja biztosítani, hiszen ez képes kiválasztani azokat a képviselőket, akik ki tudják fejezni az iskola diákjainak érdekeit. Ugyanakkor ezek a diákképviselők képesek a diákönkormányzat és a diákság felé közvetíteni

mindazt, ami az iskolaszékben történik. A diákdal tagjainak beszámoltatása azonban csak a diákönkormányzat keretei között oldható meg hatékonyan.

Az iskolaszék az egyik legalkalmasabb fórum arra, hogy a diákok az érdekeiket érvényesítsék, mivel e testületi keret felold egy eléggé nehezen kezelhető, nagyon régóta meglévő iskolai konfliktust. A diákok iskolai élete során keletkező konfliktusok ugyanis két nem egyenrangú félnek az ütközései. A felnőttek, a tanárok helyzetükből adódóan erősebb pozícióban vannak, ha úgy tetszik, jóval nagyobb hatalommal bírnak, mint a diákok. A konfliktust tisztázó vitákban épp ezért nem lehet tőlük várni, hogy a saját érdekeik ellenében engedjék a diákok érdekeinek az érvényesülését. Abban az iskolaszékben, amelyben majd az iskolai élet minden szereplőjének a képviselői egyenrangú félként vehetnek részt, a diákproblémákat olyan folyamatként lehet kezelni, ahol a döntési folyamat is többszereplős. Egészen másként jelennek meg a diákok konfliktusai egy olyan közegben, ahol a tanárok mellett ott vannak a szülők és az iskolafenntartók. Ha egy adott problémát ugyanis többen próbálnak meg értelmezni, elkerülhető a tanárok kontra diákok aszimmetrikus konfliktusmegoldó helyzete.

Az iskolaszékekkel kapcsolatban gyakorta fogalmazódik meg, hogy ezeknek a testületeknek azért nincs igazi érdekérvényesítési lehetőségük, mert a törvény nem biztosít számukra valódi jogosítványokat. Ezek az aggályok – véleményem szerint – nem állják meg a helyüket, mivel az iskolaszék jelentős erejű jogosítványokkal rendelkezik. Hiszen a házirenddel, a szervezeti és működési szabályzat bizonyos pontjaival való egyetértés joga komoly beleszólási jog, csakúgy, mint az iskolaszék javaslattevéli és véleményezési joga. Különös jelentőségű jogosítvány a tanulói fegyelmi ügyek felülbírálati kérelmeinek elbírálási joga. Amennyiben a diákok az iskolaszékek teljes jogú tagjaivá válnának, ezeknek a jogoknak a gyakorlásával kitágulnának az érdekérvényesítési lehetőségeik. A diákok számára ugyanis éppen ezek az ügyek a legfontosabbak. Számukra alapvető kérdés, hogy mit tartalmaz a házirend, hogy a szervezeti és működési szabályzat milyen módon határozza meg az órend összeállításának elveit, az iskolai szünetek hosszát, az iskola számonkérési rendjét. Ugyanígy a fegyelmi ügyekbeni döntések is nagy jelentőségűek a diákok számára. Fontos eredmény, ha az iskolaszékek keretei között ezekben az ügyekben a diákok képviselői érvényesíthetik a tanulók érdekeit.

Az iskolaszék jogosítványainak súlyával kapcsolatban szeretnék még egy megjegyzést tenni. Az iskolaszékek számára a törvényben biztosított jogokat a fenntartó és a nevelőtestület tovább szélesítheti, mivel mindketten átruházhatják az iskolaszékre bármelyik döntési jogukat. Természetesen jogszabályok korlátozhatják a jogosítványok átruházásának lehetőségét. Ekkor a döntéshozó formálisan nem ruházza át jogkörét az iskolaszékre, hanem (gentleman's agreement keretében) vállalja, hogy az iskolaszék döntését magára nézve kötelezőnek tekinti. Elvben a legjelentősebb fenntartói jogot, az iskola helyi pedagógiai programjának az elfogadását is átadhatja az iskolaszéknek a fenntartó önkormányzat. Ugyanígy a nevelőtestület teljesen ráruházhatja a fegyelmi ügyekben való döntés jogát. Így valósulhat meg az, hogy a fegyelmi ügyekben a nevelőtestületnek nem kell egyedül vállalnia a döntés felelősségét, s így az ebből fakadó konfliktusokat sem, hanem az iskolaszékben jelenlévő valamennyi oldal konszenzusával vagy többségi döntésével kereshetik a legjobb megoldást, s köthetik meg a lehető legjobb alkukat. Jelentős előnyökkel járhat az, ha a tantestületek minél több döntési jogkört adnak át az iskolaszékeknek, mert ezzel a döntés esetleges negatív fogadtatását ráháríthatják az iskolaszékben lévő különböző – az adott ügyekben érintett – oldalak képviselői-

re. Ha én „tantestület” lennék, egyáltalán nem hoznék fegyelmi ügyekben döntéseket, hanem rábízom ezt az iskolaszékre, döntsenek ebben együtt a nevelőtestület, a diákok, a szülők képviselői. S ha a döntés után valaki megpróbál vitatkozni a büntetés súlyosságáról, akkor joggal lehet azt mondani, nem „mi”, nem „én”, hanem az iskolaszék döntött, menjen a vitatkozó a maga képviselőihez, és kérje számon, hogy milyen módon képviselték megbízóik érdekeit. Természetesen nemcsak ezért jó az iskolaszék jogköreinek szélesítése, hanem azért is, mert így az iskolai döntések valóban az érdekeltek bevonásával születnek meg.

A diákok iskolaszékekben történő részvételének azonban korlátot szab az életkor, a participációhoz szükséges elemi érettség esetleges hiánya. Az általános iskolás korú diákoktól – noha jómagam szélsőségesen diák- és gyermekjogpárti vagyok – nem várható el, hogy érdemben részt vegyenek az iskolaszék munkájában, mivel ezt az életkori sajátosságok, a szükséges képességek fejlettségi szintje nem teszi lehetővé. Ugyanakkor megvan annak a lehetősége, hogy egy megfelelően felkészült felnőtt – szülő, tanár vagy olyan más felnőtt személy, akit a diákok megbízta – képviselje a tanulókat az iskolaszékben. Néhány gyermek-, ifjúsági és diákszervezet felajánlotta azt, hogy szakértői ellátják az önmaguk képviselését még ellátni nem tudó általános iskolás tanulók képviselését. Néhány iskolában már működik ez a képviseleti rendszer. Ennél a rendszernél nagyon fontos momentum az, hogy a diákok megválasztják azt a felnőtt szakértőt, aki képviseli majd őket az iskolaszékben. S ha a megválasztott felnőtt átérzi ennek a megbízatásnak a felelősségét, akkor időről időre egyeztetni a gyerekekkel, megbízóival az iskolaszékben képviselendő álláspontot, s egyszersmind tájékoztatja őket az iskolaszékben tárgyalandó/tárgyalt ügyekről. Természetes, hogy ez a tájékoztatás az adott gyermekcsoport korának megfelelő szinten tartható meg. A felnőtt képviselő azzal, hogy a tanulók életkori sajátosságaihoz illeszkedve folyamatosan megismerteti megbízottait az iskolaszék munkájával, egyszersmind fel is készíti őket arra, hogy később alkalmassá váljanak az önálló részvételre, áttételesen a demokrácia intézményeiben, a közéletben való részvételre.

Még ha a diákkoldal képviselői részt is vesznek az iskolaszék munkájában, gyakran előfordul, hogy az ott jelenlévő többi oldal képviselői, vagyis a felnőttek nem tekintik őket egyenrangú partnernek – mint ahogy jogilag nem is azok –, másként fogalmazva: nem veszik őket komolyan. Ez elsősorban a törvényi szabályozás már említett hiányosságaival függ össze. Kétségtelen, hogy amennyiben a közoktatási törvényt úgy módosítják, hogy a diákkoldal képviselőit is teljes jogú résztvevőnek kell tekinteni, akkor némiképp oldódhat ez a probléma. A diákok komolyan vétele azonban elsősorban mégsem jogi kérdés, hanem az iskola mentalitásából, pedagógiai arculatából következő körülmény. Ahol felismeri az iskolavezetés, hogy a diákok iskolaszékben történő jelenléte, a diákképviselő véleményének komolyan vétele az iskola nevelési rendszerének egyik fontos jellemzője, ott a kényszerítő törvényi szabályozás nélkül is esély van arra, hogy felnőttként és egyenrangú félként tekintsenek a diákokra.

Az iskolaszék mint nevelési terep

A diákok iskolaszékekben való részvétele felveti azt a kérdést, hogy értelmezhető-e egyfajta nevelési terepként az iskolaszék. Az iskolaszékben zajló érdekegyeztetésben történő diákrészvétel *speciális készségeket, ismereteket*, úgynevezett demokráciatechnikákat követel meg. A diákok képviselőinek el kell sajátítaniuk a tárgyalá-

si technikákat, az érdekek megjelenítésének, kifejezésének technikáit, kultúráltnan kell vitatkozniuk, érvelniük kell, meg kell győzniük az ellenvéleményeket megfogalmazó partnereket. Egy működő iskolaszék alkalmas arra, hogy a részt vevő diákokat a demokratikus társadalmi gyakorlatra tanítsa, hogy fejlessze azon készségeiket, amelyek a demokratikus állampolgári lét gyakorlása során nélkülözhetetlenek. Az iskolaszéknek – a törvényben rögzített funkciók mellett – ez az egyik legfontosabb funkciója.

A diákok a mindennapi iskolai létnek a megélése közben készülnek az életre. Az iskolában hatévesen, tízévesen vagy tizenhét évesen is elsősorban állampolgárok, s csak másodsorban az életre készülő emberek. Az iskola egészének azt kell szolgálnia, hogy a saját életükben felmerülő ügyeket képesek legyenek megoldani. Az iskolaszékbeli diákrészvételnek is az az alapvető funkciója, hogy segítse ennek gyakorlását. Az iskolaszékekben jelen lévő felnőtteken múlik, hogy ez a szintér milyen mértékben válik az állampolgári kultúra fejlesztésének terepévé. Ennek egyik fontos feltétele a hagyományos tanár-diák viszony, az ebben rejlő gyermek-felnőtt aszimmetrikus kapcsolat, a túlhatalomra, tekintélyre épülő viszonyrendszer meghaladása.

Ahhoz, hogy az iskolaszék a diákok demokráciára nevelésének színtere, eszköze lehessen, szükség van a már említett jogi anomáliák megszüntetésére, de emellett működő, a problémák sokaságát kezelő, megoldó iskolaszékekre is nagy szükség van. *Bihari Mihály* írta: hogy a demokráciát nem elég eltűrni, hanem működtetni is kell. Ebből következik, hogy a demokrácia intézményeiben – így az iskolaszékben is – elsősorban demokratákra van szükség. Az iskolaszékekben akkor tudják tehát a diákok elsajátítani a demokrácia technikáit, ha maga az iskolaszék demokraták együttműködésén alapozva működik. A demokrácia gyakorlásához szükséges ismeretek, képességek, beállítódások azonban – különösen a demokrácia mai fejlettségi szintjén – a terepeken folyó gyakorlattól magától nem fejlődhetnek a kívánt szintre, ehhez szükség van speciális képzésekre, tréningekre. A diákok számára tanórai és tanórán kívüli keretekben oktatni kell a demokrácia ismereteit, a törvények lényegét, az állampolgári jogok alapjait, s emellett tréningek, esetjátékok keretében fejleszteni kell azokat a készségeiket, amelyek az érdekérvényesítéshez, a vitákhoz, a kompromisszumok, alkuk megkötéséhez szükségesek.

Cseh Györgyi

Az iskolaszékek működésének regionális segítése

Elsőként arról szeretnék beszélni, hogy az iskolaszékek miként épültek be a helyi érdekérvényesítés rendszerébe, másodikként arról, hogy munkájukat milyen módon lehet, kell, illetve tudjuk segíteni, harmadikként pedig egy aktuális kérdésről – az iskolák pedagógiai programjáról – szólnék.

Nem vagyok iskolaszéki tag, Szegeden dolgozom pedagógiai szakértőként a Pedagógiai Segítő Központban. Az oktatási törvény megjelenése után kezdtem el foglalkozni az iskolaszékekkel, mert szülőként és pedagógusként egyaránt érdekelt megalakításuk, működésük. Szülőként számomra ugyan eddig is nyitva álltak a szülői és gyermekérdekek egyéni érvényesítésének útjai, hiszen, abban az esetben, ha bármilyen problémám is volt az iskolával, átirathattam gyermekemet egy másikba. Arra is volt módom, hogy szabadon válasszam meg az új iskolát. Az iskolaszékek létrejöttétől azt vártam, hogy nagyobb teret, több lehetőséget kap majd a kollektív szülői-gyermeki érdekek érvényesítése, például ezentúl nem a gyermekemet viszem egy másik iskolába, ha bármiféle gondom, problémám adódik az iskolánkkal, hanem ott, helyben befolyásolhatom a történéseket.

Pedagógusként azt gondoltam, izgalmas lehetőség rejlik abban, hogy a törvény elrendelte az iskolaszékek létrehozását. Azt vártam ugyanis, hogy az a szakmai autonómia, amellyel ma már minden közoktatási intézmény rendelkezik törvényi szinten, az iskolaszékek által társadalmi legitimitást kap. Az iskolaszékben a pedagógus partnereket talál az intézményfenntartóban és a szülőkben ahhoz, hogy a gyerekek érdekében még többet és még hatékonyabban tudjon tenni.

Az iskolaszékek a helyi érdekérvényesítés rendszerében

Milyen módon tudták vagy akarták a helyi önkormányzatok bekapcsolni az iskolaszékeket az érdekérvényesítés rendszerébe? 1995 tavaszán, amikor már egy éve álltak az iskolaszékek, az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja végzett egy önkormányzatokkal kapcsolatos kutatást. Ebben a munkában megvizsgáltam az iskolaszékek érdekérvényesítési lehetőségeit az önkormányzatokban. Néhány esettanulmányt készítettem, ezekből három modellt szeretnék bemutatni: a probléma három megoldási kísérletét, annak sikerét, illetve kudarcát. Úgy gondolom, hogy kimenetelétől függetlenül tanulságos mindegyik próbálkozás. A három település, ahol a figyelemre méltó három modell született, egy község, egy kisváros és egy nagyváros.

A mintegy 4000 lakosú község Budapest vonzáskörzetében van. Itt is, mint általában minden önkormányzatnál a képviselő-testületek mellett bizottságok működnek. A vizsgált község önkormányzatánál a döntés-előkészítésnek sajátos rendszere alakult ki, a bizottságok és a képviselő-testület közé beépült egy ún. koordinációs bizottság, amely nem más, mint az összes bizottság együttesen. A döntés-előkészítési folyamat ebben a községben úgy megy végbe, hogy a bizottságok saját hatáskörükben megtárgyalják a felmerült problémákat, előterjesztése-

ket, és mielőtt a képviselő-testületi ülésre sor kerülne, az összes bizottság – amelynek vannak képviselő és nem képviselő tagjai – tart egy úgynevezett koordinációs bizottsági ülést. Ezekon minden egyes alkalommal jelen van a helyi iskola iskolaszékének az elnöke és az iskola igazgatója. Közvetlenül és aktívan vesznek részt az ülésen, képesek befolyásolni a községben az iskolával, oktatás-üggyel kapcsolatban hozott döntéseket. A helyszínen kiderült, hogy mindez nem formális, hanem valóban tartalommal telt gyakorlat, jól működő rendszer.

A kisváros, egy 20-22 ezer lakosú bányászváros, nehéz gazdasági helyzetbe került a bányák bezárása, a nagymértékű munkanélküliség miatt. Fejlett, az első önkormányzati választásokig visszanyúló demokratikus hagyományokat leltem ebben a városban.

Amikor az első választások megtörténtek, a város pedagógustársadalma rendkívüli módon aktivizálódott. A polgármesternél, majd a képviselő-testületnél elmondták és meg is valósították azt az elképzelésüket, hogy a művelődési és sportbizottság – amely tagjainak a számát öt főben állapították meg – két külső tagja is választással kerüljön be a bizottságba. A két külső tag egy szülő és egy pedagógus lett. A nagyon alaposan kitalált és végiggondolt választási folyamat lényege az volt, hogy a város minden oktatási-nevelési intézménye (négy általános iskola, egy gimnázium, egy szakmunkásképző) állított egy-egy pedagógusjelöltet. Erről a listáról a város minden egyes pedagógusa titkosan választhatta meg azt, akiről feltételezte, hogy a leghatékonyabban, legjobban, legeredményesebben tudja majd a pedagógusok érdekeit képviselni a városban. A bizottság szülő tagját hasonló módon választották. A jelölteket a szülői munkaközösségek állították, és a szülők választhatták ki közülük azt, akit szülői érdekek megjelenítésére, képviselése érdekében a legalkalmasabbnak találtak.

Ennek az eljárásnak nemcsak az volt a lényege, hogy maga a folyamat végbe ment, hanem a legfőbb értelme, előnye az volt, hogy ezáltal az érintett pedagógus és szülő jelenléte az önkormányzati bizottságban nagyobb legitimitációt nyert, hiszen mögöttük voltak azok, akik őket megválasztották, odaküldték, és akiknek elszámolási kötelezettséggel tartoznak arról, miként képviselik csoportjuk érdekeit.

Ilyen előzmények után különösen érdekes, miként történt az iskolaszékek létrehozása a városban. Nos, a már kialakult demokratikus hagyomány alapján ugyanígy folytatódott.

A városi önkormányzat felajánlotta az oktatási intézményeknek, hogy nevezék meg, kit látnának szívesen az iskolaszékben az önkormányzat képviselőjében. Minden egyes oktatási intézmény megadta jelöltjét, és a képviselő-testület kivétel nélkül elfogadta őket: azokat bízta meg az önkormányzat iskolaszéki képviselőjével, akik élvezték az iskolák bizalmát. 16 iskolaszéki helyet kellett betöltenie az önkormányzatnak, és erre a 16 helyre az iskolák választási javaslata szerint 2 képviselő-testületi tag és 14 önkormányzati hivatalnok került. Az elosztás magyarázata nagyon egyszerű: az iskolák pillanatnyi, illetve hosszú távú érdekei érvényesültek. Annak megfelelően javasolták iskolaszékükbe az apparátusi tagokat, hogy a szociális, az építés- vagy gyámügyi, a beruházási ügyintézőnek, a szervezési, illetve lakossági osztályvezetőnek vagy a pénzügyi referensnek az iskolát segítő munkájára számítottak-e. Aszerint kérték, választották tehát ki az önkormányzat iskolaszéki képviselőjét, hogy kinek a támogatását várták (vagy azért, mert sok náluk a veszélyeztetett gyerek, vagy mert az iskola átépítése folyamatban van).

A második fontos kezdeményezés az volt, hogy a polgármester megfogalmazta az önkormányzat iskolaszéki delegáltjai számára, minek a képviselőjét várja el

tőlük. Ettől magától azonban még nem vált világossá, hogy milyen módon tudnak megjelenni az iskolaszékeken keresztül az oktatással kapcsolatos különböző igények a képviselő-testületben.

A harmadik helyi kezdeményezés eredménye egy jó szervezeti modellnek a kialakítása volt. Létrehoztak egy viszonylag nagy létszámú, úgynevezett szakmai egyeztető fórumot. Ennek a testületnek a pedagógusok, a szülők és más érdekképviseleti szervek reprezentánsai a tagjai. Minden egyes szűkebb csoport maga választotta ki azt a személyt, aki őket képviseli a fórumon. A pedagógusokat egy óvodavezető, egy általános iskolai vezető és egy középiskolai igazgató képviseli. Három szülő választottak a fórumba az iskolaszéki tagok, illetve az elnökök közül. Ugyanígy kerültek be az érdekképviseleti szervek, a közalkalmazotti tanácsok és a fenntartók képviselői: a művelődési és sportbizottság elnöke, valamint a polgármester. Kíváncsi voltam arra, hogy a szakmai egyeztető fórum formális lesz-e vagy működőképes. Napjainkban, amikor tanulócsoportokat kell összevonni, megszüntetni, iskolákat kell bezárni, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy a város alapvetően éppen erre a szakmai egyeztető fórumra támaszkodva készül a rendkívül kedvezőtlen intézkedéseket megtenni.

A harmadik egy nagyvárosnak a példája, ahol mintegy 60 oktatási intézményben kellett iskolaszéket létrehozni. A képviselő-testület úgy döntött, hogy minden iskolaszékbe három főt delegál. Ezzel természetesen meghatározta az iskolaszékek tagjainak a létszámát is, amelynek ennek megfelelően 9-nek kellett volna lennie. Szabályozta továbbá azt is, hogy a három fő milyen szempontok alapján kerüljön az iskolaszékbe. Egy fő az adott választókerület, választókörzet képviselője, egy listás képviselő, a harmadik pedig az Oktatási és Ifjúsági Bizottság tagja kell hogy legyen. Ebből az következtetett, hogy ha egy választókerületben több iskola működött, akkor a kialakult szabályozásnak megfelelően a választókerület képviselőjének több iskolaszékben is képviselnie kellett (volna) az önkormányzatot. Ha gyorsszámolást végzünk, kiderül, hogy a 60 oktatási intézmény mindegyikénél három-három önkormányzati küldöttel számolva, 180 iskolaszéki helyre kellett önkormányzati képviselőt delegálni. Ha ezt összevetjük azzal, hogy a képviselő-testület 58 fős volt, akkor mindegyikükre jutott egy iskolaszéki tagság. Mivel az Oktatási és Ifjúsági Bizottság 10 tagú volt, ezért voltak olyan képviselők, akik 5-6 iskolaszéknel képviselték az önkormányzatot.

Megindult a próbálkozás az ilyen módon létrejött problémák megoldására. Az Oktatási és Ifjúsági Bizottság azt javasolta az intézményeknek, hogy foglalják bele az iskolaszékek szervezeti és működési szabályzatába, hogy ne születhessen döntés abban az esetben, ha az egyik oldal teljesen hiányzik. A megoldást tovább nehezítette az az önkormányzati döntés, hogy három képviselője lehetőleg különböző pártokból kerüljön ki. Ez azt jelentette, hogy két, de legtöbb esetben három párt képviselője jelent meg az iskolaszéki üléseken. Az önkormányzat delegáltjainak többsége megpróbált ugyan megfelelni a feladatnak, de az bizony, hogy 5-6 iskolaszék ülésére valaki rendszeresen eljárjon, sok nehézséggel járt. Volt köztük, aki egyáltalán meg sem próbálta, és egyáltalán nem jelent meg az iskolaszék ülésein. Azok viszont, akik eljártak és kezdték megismerni belülről az iskolák problémáit, az önkormányzatnál annak az egy-két iskolának az érdekeit próbálták meg érvényesíteni, amely(ek)nél iskolaszéki tagok voltak. Tehát arról szó sem volt, hogy az oktatásügy egészét képviselték volna a döntéshozatal folyamatában.

Mire vezetett mindez? Amikor a választások után felállt az új képviselő-testület, az önkormányzat újabb döntést hozott, amely szerint a jövőben minden

iskolaszékbe már csak két tagot delegál. Az iskolák erre különbözőképpen reagáltak. Kiderült, hogy van olyan iskola, amely még mindig nem tudja, hogy iskolaszékének ki a két önkormányzati tagja. Van olyan is, amelynek az iskolaszéke jelenleg 9 helyett már csak 8 fővel működik, mert úgy döntött, hogy ha a jól működő három fő szülő és három fő pedagógus mellett ott van két önkormányzati képviselő, nem változtatják meg, nem csökkentik a létszámot. Ehelyett az egyes oldalak előírt 1/3–1/3–1/3-os arányát nem vették figyelembe. Sajnos van olyan iskola is, ahol az iskolaszék egyáltalában nem működik. Végül is a városban nem sikerült az iskolaszékekön keresztül bekapcsolni a szülői érdekeket a helyi érdekvédelem rendszerébe.

A szerzett tapasztalatok alapján levonható néhány általános, országosan jellemző következtetés, tendencia. Az iskolaszékbe delegált önkormányzati tagokat általában ott cserélték, ahol valamiféle pártpolitikai érdek is közrejátszott a kiválasztásukban. Ahol nem ez történt, ott általában megmaradtak a korábbi iskolaszéki tagok. Nem találkoztam olyan iskolaszékkel, amely bárkitől bármilyen többletjogosítványt kapott volna. Volt néhány hely, ahol kifejezetten vitatták, hogy az iskolaszék jogorvoslati fórum. Tipikusnak mondható, hogy az önkormányzatok nem fogalmazták meg, mit várnak el az iskolaszékek önkormányzati képviselőitől, sőt nem is tartottak velük semmilyen szervezett kapcsolatot. Több helyen formális volt az önkormányzati tag iskolaszéki részvétele, vagy dolgozott ott, vagy nem. Senki sem kötelezte őt arra, hogy a tevékenységéről bármilyen módon beszámoljon. Nagyon sok helyen tapasztaltam azt, hogy a pedagógusok bizalmatlanok az iskolaszékkel szemben. Néhány helyen kifejezetten ellenségesek voltak: még nem nagyon értették meg, milyen lehetőségeket rejt számukra is annak a léte. Szintén sok helyen volt probléma, miként lehet elérni, biztosítani, hogy az iskolaszékben helyet foglaló szülők ott ne csak a saját egyéni érdeküket, hanem ténylegesen az iskolába járó gyerekek szüleinek az érdekét képviseljék.

Az iskolaszékek munkájának segítése

Sok iskolaszékben, ahol megfordultam, a beszélgetések során nyilvánvalóvá vált számomra, hogy valamilyen módon segíteni kellene a munkájukat, természetesen csak azokat, amelyek erre igényt tartanak.

Már létező, az egész országban igénybe vehető az Iskolafejlesztési Alapítvány, amelynek a tevékenységére felhívom az érdeklődők figyelmét. Az alapítvány az iskolaszékek megalakulása idején kidolgozott egy középtávú projektet, ezt a fejlesztési programot nyilvánosságra hozta és felajánlotta az iskolaszékeknek. Milyenfajta segítséget nyújt ennek a keretében? Az Iskolafejlesztési Alapítványnak az iskolaszékek munkáját segítő tevékenysége kiterjed az egész országra. Szervez konferenciákat, tréningeket, vannak tapasztalatcserék. Kialakított egy információs láncot is. 1994. december 9–10-én szervezték meg az első konferenciát Iskolaszék és helyi társadalom címmel, majd áttértek a közvetlenebb segítséget nyújtó formák, szemináriumok rendezésére.¹

Az IFA rendezvényein együtt vannak az iskolaszék különböző oldalainak képviselői, bőséges lehetőség nyílik tapasztalatcserére, a jelenlévők sok, az iskola-

¹ 1995. június 21–23-án Óbudán rendezték meg az iskolaszékek első nyári tábort, november 24–25-én Szegeden, a Tabán általános iskolában iskolaszéki tréninget szerveztek; a következő összejövetelre 1996 tavaszán Miskolcon kerül sor.

széki munkához szükséges konkrét, új ismeretre, technikára tesznek szert. A vállalkozásokat általában az Iskolafejlesztési Alap szakértő tagjai, illetőleg felkért szakemberek végzik. Különböző tréningeket tartanak az érdekegyeztetéshez szükséges emberi-szakmai képességek fejlesztésére, a konfliktusok kezelésében és feloldásában való jártasságok alakítására (szituációs játékok segítségével is), a kommunikációs képességek fejlesztésére; van lehetőség pódiumbeszélgetésre meghívott szaktekintélyekkel; folyik törvényértelmezési problémák megbeszélése, valamint jogi tanácsadás; lehet mintákat, modelleket kérni és cserélni. (Legutóbb a pedagógiai program volt a központi téma.)

Az országos segítségnyújtás fontos forrása az alapítvány által kiadott Iskolaszékek Hírlevele című ingyenes periodika, amely negyedévente jelenik meg, és sok érdekes, hasznos közleményt tartalmaz az iskolaszékek mindhárom oldalán részt vevők munkájáról. Ezenkívül a régi iskolaszékek tevékenységét ismerteti történeti beszámolókból, bemutatja a hazai és a nemzetközi tapasztalatokat, közöl tanulmányokat, sajtófigyelőt, bibliográfiát. (A Hírlevél bárki számára elérhető, aki igényli, annak szívesen elküldik.²)

Az Iskolafejlesztési Alapítványon keresztül az egyes iskolaszékek konkrét, egyedi segítséget is kaphatnak. Az alapítvány tagjai jászolgálati tevékenységre is vállalkoznak. Hogyha valahol például olyan konfliktushelyzet alakul ki, amelyet a közvetlenül érintettek nem tudnak megoldani, akkor kiszállnak a helyszínre, és megpróbálják a problémát szakértő tanácsokkal és különböző technikák segítségével kezelni, feloldani. Részt vállalnak a gondokkal küzdő kistérségi iskolaszékek segítő kapcsolatainak megszervezésében is.

A továbbiakban arról a segítségről szeretnék beszámolni, amelyet mi magunk próbálunk nyújtani az iskolaszékeknek. Ez természetesen – helyzetünkönél fogva – sokkal szűrelyebb. A Pedagógiai Segítő Központ egy integrált, Szeged városa által fenntartott intézmény, amelyben a pedagógiai szakszolgálat és a pedagógiai szakmai szolgáltatás egyaránt megtalálható. Nálunk van logopédus, nevelési tanácsadó és a tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottság, illetve pedagógiai szakmai szolgáltatás. Pszichológusok és pedagógiai szakértő munkatársak vállalkozhatnak arra, hogy foglalkozzanak az iskolaszékek problémáinak megoldásával vagy munkájuk segítségével. Ilyen például a konfliktuskezelés a helyszínen. Szükség szerint megjelenünk az iskolaszéknél. Pszichológus kollégáink konfliktuskezelő programot, tréninget is szerveznek. Nagyobb vállalkozásunk az, hogy megpróbáljuk a szülői érdekeket az iskolaszéken keresztül bekapcsolni a helyi oktatási döntéshozatalba, elérni, hogy a szülői érdekek ott is szervezetteren megjelenjenek. Az a véleményem, hogy erre nagy szükség van, hiszen jelenleg olyan átalakulás zajlik az oktatásügyben, amelyet a szülők nélkül nem szabad végigcsinálni. A változások egyszerre gazdasági és tartalmi jellegűek. Megindult a közoktatás helyi racionalizálása, ugyanakkor minden nevelési-oktatási intézmények – ezzel párhuzamosan – pedagógiai programot, illetve helyi tantervet kell készítenie.

A pedagógiai program

Az iskola pedagógiai programja olyan komplex dokumentum, amely a törvényben leírtaknál is bővebb, mert kell, hogy tartalmazza az iskola filozófiáját, értékrend-

² A szerkesztőség – Budapest V., Dorottya utca 8. – kéri, hogy a Hírlevél megküldését a név, lakcím, telefon megjelölésével a következő postacímre küldjék: Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, Pf. 120. Szabó Judit.

jét, célrendszerét, mindent, ami az oktatással és a neveléssel kapcsolatos, úgymint a helyi tantervet, a belső értékelési rendszert stb., valamint a működés teljes rendjét. Azt hiszem, hogy jó pedagógiai programot csak hosszú fejlesztő munka eredményeként lehet elkészíteni, éppen ezért minél előbb el kell minden iskolának kezdenie a kidolgozását. A legfontosabb ezzel a dokumentummal kapcsolatban az, hogy annak egy alkufolyamat eredményének kell lennie. Alkudokumentumnak, minden érintett fél bevonásával.

A szakmai szolgáltató műhelyek, a szakmai szolgáltatásban dolgozók a pedagógiai program készítésében – csakúgy, mint sok más területen – sokat tudnak segíteni. Léteznek olyan fejlesztő programok, amelyek segítségével lehetőség van az iskolák vezetőinek felkészítésére, vagy a tantestületek fejlesztő munkájában való részvételre; az iskolaszék pedagógiai program készítését támogató tevékenységének segítségével. Az iskola a pedagógiai program készítése előtt helyzetelemzést és igényfelmérést végez. Fontos ugyanis minden intézmény számára, hogy ismerje, tudja, mit vár tőle a klientúra. Az iskolának érdeke, hogy a lehetőségeihez és adottságaihoz képest a lehető legjobban kielégítse a szülői igényeket. A pedagógiai program készítésének folyamatában az iskolaszék is részt vállalhat: megvizsgálhatja a szülői elégedettséget, illetve felmérheti a szülői igényeket. Ennek ismeretében megfogalmazhatja elvárásait az iskolaszék az iskola számára. Sor kerülhet szülői reprezentatív mintán, vagy teljes szülői körben végzett kérdőíves adatfelvételre, illetve szülőkkel folytatott csoportos interjúkra. Ehhez léteznek eszközök, s a felmérések elvégzéséhez, valamint az adatok elemzéséhez, értékeléséhez a szakmai szolgáltatók segítségét nyújthatnak.

Az iskolának: a pedagógusoknak és a szülőknek egyfelől egyezsége kell jutniuk abban, hogy mi az, amit a klientúra elvár az iskolától, és mi az, amit a külső és belső feltételek, lehetőségek figyelembevételével az iskola fel tud a klientúrának ajánlani. Másfelől azonban a pedagógiai programnak alapidokumentumnak kell lennie az iskola és a fenntartó között is, hiszen a szakmai programok megvalósításához a fenntartó adja a pénzt. Ezért nem az a járható út, hogy az iskola elkészít egy fantasztikusan szép programot, majd odateszi a fenntartó elé azzal, hogy azt meg szeretné valósítani, mert lehet, hogy azt a választ kapja, hogy „nem megy, mert nincs rá pénz”. Ezért szükséges a pedagógiai program megalkotása során folyamatos alknak működnie. A pénz és a szolgáltatás között pontos megfelelést kell teremteni, mert ez a transzformáció az egyetlen eszköz arra, hogy a fenntartó és az intézmény közötti egyeztetés során szakmai kérdésekről legyen szó. Noha a programot a tantestület fogadja el, de – mint tudjuk – a fenntartónak nagyon komoly jogosítványa van: a programot ő hagyja jóvá.

Kérdés, hogy a fenntartónak mikor van lehetősége arra, hogy az iskola által elfogadott pedagógiai programot ne hagyja jóvá. Három esetben van erre módja. Az egyik az, ha bármilyen törvényességi akadály van az elfogadásnak; a második az, amikor valami nem jelenik meg a programban, amit a fenntartó elvár az iskolától és finanszírozni is hajlandó, a harmadik pedig, amikor olyan szakmai tartalom jelenik meg a pedagógiai programban, amit a fenntartó nem akar finanszírozni. Ezek az eshetőségek is azt mutatják, hogy folyamatos alknak kell működnie ahhoz, hogy az iskolák olyan pedagógiai programot alkossanak meg, amelyhez a fenntartó a program finanszírozására meg tudja nyerni. A fenntartói finanszírozással összefüggésben nagyon fontos figyelembe venni az iskola alapító okiratát, hiszen abban a fenntartó szabályozta az iskola tevékenységi körét. A pedagógiai program elfogadása előtt az intézmény nevelőtestületének egyeztetnie kell az

iskolaszékekkel, a szülői szervezetekkel, a diákönkormányzattal. A törvény értelmében egyetértési joga egyik szervezetnek sincs, de a velük való egyeztetésnek, megegyezésnek nagy legitimáló ereje lehet, ezért a tantestületnek érdemes ezt megtennie. A *pedagógiai programot jóváhagyó fenntartónak viszont kötelessége kikérni az iskolahasználók véleményét az intézmény pedagógiai programjáról a döntés előtt.* Ennek többféle módja lehetséges: A *szülők* esetében elképzelhető, hogy az *iskolaszékeken* keresztül tájékozik a fenntartó, az iskolaszékek véleményét kéri a pedagógiai programról.

Reméljük, hogy a pedagógiai program az iskolaszékek részvételével készül el. A törvényi szabályozás szerint a program nyilvános dokumentum. Ez azt jelenti, hogy mind a szülőknek, mind valamennyi más, az iskolai oktatásban-nevelésben érintett számára elérhető, hozzáférhető lesz. A kidolgozott pedagógiai program nyílt lap az iskoláról környezete számára, és biztosítja az állandóságot akkor is, ha egy iskolaszéki választás alkalmával az iskolaszék tagjai kicserélődnek, ha a szülők aktív részvételével jön létre.



Németh Veronika, 12 éves

Ezeréves a magyar iskola

Mann Miklós

Budapest oktatásügye a dualizmus korában

„Magyarország méltó fővárosa legyen... mindenekelőtt szükséges, hogy az oly nagy áldozatkészséggel, de öröndetes sikerrel megvetett alapon a népnevelés, mely az államok jólétének és haladásának alapja, a lehető tökély fokára emeltessek.” (Kammermayer Károly)

Az 1850–1860-as években Pest-Buda az ország gazdasági-politikai központjává vált, s ezzel összefüggésben kibontakozott kulturális vezető szerepe is. A testvérvárosok társadalma, amelyet a tőkés fejlődés erőteljesen befolyásolt, a polgári igényeknek megfelelően a népoktatás előfeltételeinek megteremtésére, majd kiszélesítésére törekedett. Hiszen szükség volt az alapfokú ismeretekkel – írás, olvasás, számolás – rendelkező munkaerőre, sőt egyes ipari, kereskedelmi szakmákban már a magasabban kvalifikált szakmunkásra, alkalmazottra is igény mutatkozott. A középfokú **képesítés** pedig a szakmai mellett egyre inkább a társadalmi érvényesülésnek is előfeltételévé kezdett válni.

1867-ben a *kiegyezés* új lehetőségeket teremtett a testvérvárosok oktatásügye számára. A *népoktatási törvény* elfogadásával pedig olyan korszak kezdődhetett, amely az iskolák fokozatos gyarapítását, a célszerűtlen helyiségek helyett új, megfelelően berendezett iskolák építését, a tanítók fizetésének javítását vonta maga után. A törvény értelmében Pest és Buda egy tankerületet alkotott. 1869 augusztusában megalakult a *budapesti tankerületi iskolatanács* – az 1876-ban létrejövő *fővárosi közoktatási bizottság* jogelődje –, ősszel pedig megszerveződtek a *kerületi iskolaszékek*.

A tanügyi kiadások 1868-tól fokozatosan emelkedtek; az iskolák építése nagyobb lendületet kapott, hiszen a város a *kiegyezés* előtt tulajdonképpen nem is rendelkezett megfelelő iskolaépületekkel; a városi iskolák többnyire bérházakban voltak elhelyezve.

A budapesti tankerület népoktatási állapotáról 1873-ban készített felmérés elsősorban azt a nagymérvű haladást emelte ki, amely Pest oktatásügyében bekövetkezett. „Vannak ugyanis iskolaházai, melyek a külföld bármely művelt tartományainak iskolaházaival egy sorban állnak... Az osztályok s a tanerők folytonos szaporodása, a tantermeknek kellő tanszerekkel való ellátására fordított gond, a tanítás növekvő sikere, a magyar nyelvnek mint tannyelvnek buzgó ápolása és terjedése, mindannyi öröndetes jelei a fővárosi népoktatás emelkedésének.” Ugyanakkor a jelentés sokkal súlyosabb helyzetet talált Budán és Óbudán, s kénytelen volt megállapítani: „alig van Budapest főváros ezen kerületeiben elemi s polgári községi iskola, melynek helyisége s egyéb állapota a mai kor követelményeinek, a nevelés és oktatás céljának, a népoktatási törvény rendeleteinek s a szülők igényeinek megfelelően...”

Ilyen sok gonddal, problémával küszködő, de az előrehaladás jeleit is felvillantó volt 1873-ban az újonnan alakult főváros oktatási helyzetképe. Pest városának egyes előremutató intézkedései pedig már azt a tudatos kultúrpolitikát vetítették előre, amely a későbbiekben is jellemezte az egyesített fővárost. Buda és Óbuda, amelyek lényegesen szegényebbek voltak, mint Pest, természetesen csak lassan követhették a testvérvárost.

Az egyesített főváros első polgármestere, *Kammermayer Károly* beiktatása alkalmából tartott beszédében hangsúlyozta: ahhoz, hogy Budapest „Magyarország méltó fővárosa legyen... mindenképp szükséges, hogy az oly nagy áldozatkészséggel, de öröpdetes sikerrel megvetett alapon a népnevelés, mely az államok jólétének és haladásának alapja, a lehető tökély fokára emeltessek”. E cél érdekében a közoktatási ügyosztály arra törekedett, hogy a tankötelezettséget megvalósítsa, új iskolákat építtessen, azokat megfelelő taneszközökkel felszereltesse, s az anyagi feltételek biztosításával gondoskodjon minél több tanár, tanító alkalmazásáról.

A hetvenes évek első felében megkezdődött a budai, óbudai iskolák felszereltségének javítása, sőt új épületek építtetése is. 1876-ban lépett életbe a tanárok, tanítók fizetési szabályzata, amely igyekezett kiegyenlíteni a főváros különböző területei közötti különbségeket. Hosszas tanácskozás után létrejött az *Utasítás* a fővárosi községi iskolai hatóságok számára című munka, amelyet kiegészítettek a tantestületek, az oktatók, az igazgatók működésére vonatkozó előírások. Tartalmazta továbbá az iskolák belső szervezeti, igazgatási rendtartását, valamint a tanulók fegyelmi szabályzatát.

A hetvenes évek közepén több intézkedés szabályozta az oktatást. Így módosult az iskolák nyári szünete: a korábbi – augusztus, szeptemberi – szünet helyett július, augusztus lett a vakáció időpontja. Tanácsi rendelet törölte el a szüreti és farsangi szüneteket, intézkedett a beírókönyv kötelező használatáról, amelybe reggel, illetve délután a hiányzó tanulók neve bekerült. Beiratkozáskor ezután a szülő köteles volt a gyermek születési bizonyítványát bemutatni.

A tantervek és a tananyag fokozatos egyöntetűvé válásával összefüggésben a közoktatási bizottság 1878-ban elhatározta, hogy a „fővárosi községi elemi iskolákban minden iskolaévben... egy és ugyanazon tankönyveket használjanak kivétel nélkül”. Mivel a korábbi tankönyvek a városi életviszonyokra nem nagyon voltak tekintettel, így – a szaporodó fővárosi iskolákkal párhuzamosan – hamarosan olyan új tankönyvek jelentek meg, amelyeket a tankönyvírók elsősorban a fővárosi iskolák tanulói számára készítettek.

A korszak oktatásügyének fejlődését az a szép eredmény bizonyította, amelyet 1878-ban a *párizsi világkiállításon* a fővárosi oktatásügy elért. A világkiállításon a budapesti községi iskolák részéről beküldött szépírási füzetek, szabadkézi, mértani és műszaki rajzok, női kézimunka-gyűjtemények, az új iskolák és árvaházak tervrajzai általános feltűnést keltettek, így a főváros több nagy jutalmat, aranyérmert nyert.

A XIX. század végére a *népiskolák* száma tovább emelkedett. A fejlődést még pontosabban mutatja az osztályok számának gyarapodása, hiszen a statisztikák egy iskolának veszik a pár tucat gyereket tanító iskolát és a külső Váci úti, kb. ezer fős népiskolát is. Mindezek figyelembevétele alapján azt mondhatjuk, hogy az iskolák száma az egyesítés idején 55 volt, a kilencvenes évek közepén pedig meghaladta a százat. Az osztályok száma viszont 264-ről 767-re, a tantermek száma 254-ről 560-ra, a beiratkozott tanulók létszáma pedig 16 556-ról 44 208-ra emelkedett. Erősen csökkent (11%-ra) a nem iskola céljára készült épületekben

tanulók létszáma; hasonlóképpen egyre kevesebb, mindössze 15 olyan tanterem volt a fővárosban a millennium idején, ahol 80-nál több tanuló szorongott.

A népiskolák jó működése következtében a közoktatási ügyosztály szép eredményekkel büszkélkedhetett. Mégis állandó, egyre súlyosbodó problémát jelentett az 1868. évi népoktatási törvény által létrehozott *ismétlőiskolák* eredménytelensége. A törvény ugyanis kimondta, hogy minden 12–15 év közötti fiú és leány köteles az ismétlő népiskolába járni, hacsak nem valamilyen más iskolatípus tanulója. Tekintettel arra, hogy ezek az iskolák nem feleltek meg az élet által diktált feltételeknek, helyettük 1886-ban – az ipartörvény következtében – *alsó fokú ipariskolák* (iparostanonc-iskolák), illetve *alsó fokú kereskedelmi iskolák* jöttek létre. Tulajdonképpen az ismétlőiskolák hivatalosan nem szűntek meg, látogatottságuk azonban fokozatosan csökkent, mivel a fiútanulók zöme valamilyen mesterséget tanult.

Az 1884. évi ipartörvény ugyanis kimondta a *kötelező inasoktatást* minden olyan községben, ahol az inasok száma megközelítette az 50 főt. Az iparostanonc-iskola csak községi lehetett. Az ipariskola látogatása kötelező volt minden iparostanonc számára korra való tekintet nélkül, s az inas felszabadítását az ipartörvény a tanonciskola elvégzéséhez kötötte. A nyolcvanas évek Budapest rohamos gazdasági, ipari fellendülésének időszakát jelentették: ennek következtében fejlődésnek indultak az inasoktatással foglalkozó intézmények. A főváros az ipartörvény adta keretek között önállóan létrehozta iparostanonc-iskoláit, amelyek egy előkészítő osztályból és háromévi tanfolyamból álltak.

Hamarosan kiderült, hogy az ismétlőiskolákkal szemben az ipariskolák látogatottsága jóval nagyobb, s a tanulólétszám egyre emelkedett. 1886–87-ben 245 ismétlőiskolai tanuló volt, ugyanakkor 6254 gyerek iratkozott be az iparostanonc-iskolákba; 1894–95-re már 10 ezer fölé emelkedett az ipariskolai tanulók létszáma. A tanoncok zöme a 14 és 18 év közötti korosztályból került ki: legtöbbször lakostanoncok voltak (1000 feletti számmal); jelentékeny volt az asztalosok, szabók, cipészek, kőművesek száma is. Legkedvezőbbnek bizonyult a nyomdásztanulók előmenetele.

A kereskedő ifjak képzésére kétféle *kereskedelmi iskola* jött létre: alsó fokú kereskedelmi, vagyis kereskedelmi tanonciskola és középkereskedelmi iskola. Az *alsó fokú kereskedelmi* iskolák az iparosiskolák mintájára három évfolyamosak voltak.

A *középkereskedelmi* iskolák szakiskolai jellegűek voltak: tantervükben a kereskedelmi ismeretek mellett általános tudnivalók is szerepeltek. A középkereskedelmi iskolák létrejöttében szerepet játszott a polgári iskola szakképzettséget nem nyújtó 5. és 6. osztályainak fokozatos megszűnése, hiszen a főváros fejlődő kereskedelmi élete hamar rámutatott arra, hogy a polgári két felső osztálya kereskedelmi jellegű ismeretekkel kiegészítve az intelligensebb kereskedelmi réteg iskolájává válhatna. Így Budapest törvényhatósága 1884-ben a vízivárosi és terézvárosi polgári fiúiskolák V–VI. osztályát átalakítva s egy évfolyammal megtoldva, megnyitotta az ún. középkereskedelmi iskolákat. Az új iskolafajta kezdetben nem önállósult, hanem szorosan a polgárihoz csatlakozott, azzal közös igazgatás alatt működött. Az elszakadás csak 1895-ben következett be, amikor a középkereskedelmi iskolák a *felsőkereskedelmi* iskola elnevezést kapták, s önálló vezetés alá jutottak.

Az V. kerületi polgári leányiskola igazgatójának kérésére 1888-ban megengedte a tanács, hogy az iskola helyiségeiben *kísérletképpen női magánjellegű kereskedelmi tanfolyam* létesüljön. *Pár év alatt már 5 privát tanfolyam működött* – az induló 37 fős tanulólétszám ekkor már 250 fölé emelkedett! –, s ez bizonyította a

kezdemenyezés életrealitását. Ezeket a tanfolyamokat a XX. század elején a főváros átvette, s a *női kereskedelmi tanfolyamokon* nyertek képzést a polgári iskola negyedik osztályát végzett leányok: magyar és német levelezést, gép- és gyorsírást, könyvvitelt, földrajzot, kereskedelmi számtant tanultak, s ezzel alkalmassá váltak elhelyezkedésre a kereskedelmi pályán.

A *polgári iskolák* azzal a céllal keletkeztek, hogy az elemi végzett, növendékek egyes hivatalok elnyerésére képesítő középfokú műveltséget szerezzenek, illetve a leányok esetében ez az iskola előkészített az óvónői, a tanítónői pályákra is. Gyakorlatilag ez volt az az iskolatípus, amely – elsősorban a leányok számára – megteremtette az emelkedés lehetőségét a kispolgárság szintje felé. Épp ezért számuk egyre erőteljesebben gyarapodott: 1895-ben hat fiú és kilenc leányiskola működött kb. 2000, illetve 3500 tanulóval. A polgári iskolákba járó leányok száma jóval nagyobb mértékben emelkedett, mint a fiúké, mivel az elemi iskolát végzett leányok részére ezenkívül lényegében csak a csekély számú és költséges felső leányiskolák álltak rendelkezésre. Így például az I. kerületi várbeli polgári leányiskola az 1892–93. tanévben hatosztályú *felsőbb leányiskolává* alakult át. Ennek az iskolának az volt a célja, hogy alkalmat nyújtson azon leányoknak, akiknek „vagyonai és társadalmi viszonyai megengedték”, hogy a népiskolák által nyújtottnál nagyobb és mélyebb képzettséget sajátítsanak el, az élethivatásukhoz szükséges általános műveltséget megszerezhessék.

Tovább emelkedett – tizenkettőre – a *gimnáziumok* száma, míg a *reális-koláké* maradt öt. Jellemző a fővárosi társadalom mozgásának irányára és társadalmi eszméire, hogy a növekedés túlnyomó része a gimnáziumokra jutott, hiszen a gimnáziummal ellentétben a reálisiskola a latintudást is igénylő egyetemi karokra nem képesített. Ennek megfelelően a gimnazisták száma meghaladta a négyezret, a reálisiskolákba kb. 2600 tanuló járt. Az érettségizett diákok pályaválasztási adatai azt mutatják, hogy a gimnáziumi tanulók főleg jogi, orvosi, valamint mérnöki pályákat választottak, ezzel szemben a reálisiskolai tanulók zömmel mérnöki pályára léptek.

A *községi* közoktatásügy közel negyedszázad alatt jelentősen fejlődött: ezt jelzik a közoktatásra fordított, egyre növekvő *költségek* is. 1874-ben közel egymillió koronát költött a tanács az iskolák fenntartására, 1895-ben ez az összeg meghaladta a 4,5 milliót, tehát közel ötszörösére nőttek a tanügyi költségek. Iskolaépületek létesítésére a fővárosi törvényhatóság – nagy áldozatkészségről téve tanúbizonyságot – több mint ötmillió koronát fordított. Ezek a tételek azt bizonyították, hogy az európai városokkal való összehasonlításban – bár egész pontos szám adatok nem álltak a korabeli statisztika rendelkezésére – Budapest a közoktatási jellegű kiadások arányát tekintve elég kedvező helyet foglalt el.

*

A tanítók egyesületeiben – a Budapesti Tanítótestület, a Néptanítók Egyesülete, a Budai Tanítóegylet – gyakran szó esett *pedagógiai problémákról*, a tanulók túlterheléséről a budapesti községi iskolákban.

1884-ben a tanács javaslattételre szólította a közoktatási bizottságot, amelynek elemi iskolai albizottsága több fejezetből álló anyagot dolgozott ki a *népiskolai tanterv korszerűsítése* érdekében. A bizottság elismerte az 1867 óta bekövetkezett fejlődést, de megítélése szerint éppen a rohamos haladás, a lázas igyekezet vezetett hibákra: a túlterhelésre. Ennek kiküszöbölése érdekében javasolta az albizottság a *tananyag revüzióját*.

A tantervi munkálatok véghezvitelét *Verédy Károly*, a főváros királyi tanfelügyelője is sürgette, hangsúlyozva: célszerű lenne, hogy „elemi oktatásunk ne csak elméleti, hanem gyakorlati irányú legyen, a mennyiben a népiskolában a leendő munkásosztály igényeire is tekintettel lehetünk”. Vagyis ez a tantervi törekvés a népiskola alsó tagozatának általánosan képző, alapozó funkcióját kívánta erősíteni. Sajnos a tárgyalások a minisztérium és a főváros között a tanterv módosításáról elhúzódtak, s csak a *Bárczy*-korszakban született meg a fővárosi helyi tanterv.

A huszadik század első éveiben *Bárczy István* vezette a közoktatási ügyosztályt. Beköszöntő beszédében a fővárosi oktatásügy megreformálásának szükségességét hangsúlyozta, tekintettel a szociális és gazdasági átalakulásokból következő újabb feladatokra. Jól megépített és felszerelt iskolákra van szükség – mondotta –, de a tartalmi munkában is meg kell újulnia az oktatásnak. A jó iskolának legfontosabb alapja a jó tanító. Gondoskodni kell arról, hogy a tanítói kar lehetőleg olyan emberekből álljon, akik műveltség és tanultság dolgában feladatuk magaslatán állnak, tanítói hivatásuknak élnek. *Bárczy* 1902-ben előterjesztett munkaprogramjában az iskola feladataként jelölte meg, hogy felkészítse a gyermekeket a gyakorlati életre.

Bárczy programjának, tervének megvalósításához már tanügyi tanácsosi korszakában hozzákezdett. Ekkor a kisdedovók új szervezeti szabályzatot kaptak, a gyengébb képességű gyermekek számára kiegészítő iskolát hoztak létre. Az egyéves női kereskedelmi tanfolyamokat a fővárosi községi kezelésbe vette; az általános irányú iparostanonc-iskolákat szakirányúvá alakították át, olyképpen, hogy az egyes iskolákba a rokon iparágak tanoncait csoportosították, s az oktatás az egyes iparágak szükségleteihez alkalmazkodott. 1903-ban megkezdődött a napközi otthonok működése is: 50 napközit hozott létre *Bárczy*, közel 5000 gyermek számára. A következő évben létesültek az első fővárosi iskolai játszótérek. Ugyanakkor *Bárczy* a közgyűlés felhatalmazását bírva 10 igazgatót felmentett a tanítás alól, s megbízta őket az iskolák szakszerű felügyeletével. Megkezdődtek a polgári iskolai tantervi korszerűsítési munkálatok is. Ebben az időszakban 12 elemi és 10 polgári iskola épült fel.

Bárczyt 1906-ban Budapest polgármesterévé választotta a közgyűlés. Ezután még több lehetősége nyílt kulturális és oktatási vonatkozású terveinek, elgondolásainak valóra váltására. Ez a bő évtized, a *Bárczy-korszak*, Budapest világvárossá válásának fényes időszaka. Az „építő polgármester” alkotásai, az iskolák, házak, intézmények többnyire ma is léteznek. Munkatársai nagyrészt a kor legjobb szakemberei voltak, többen közülük a magyar progresszió kiválóságai.

Kultúrpolitikai programjában külön fontos fejezetet képezett a *fővárosi oktatásügy továbbfejlesztése*. Tanszerkészítő műhelyek felállításáról intézkedett a tanács: ezekben bőséges mennyiségben gyártották a községi iskolák számára szükséges szemléltetőeszközöket. A napközi otthonok száma tovább gyarapodott, s sor került a tanfelügyelet további erősítésére.

Bővültek a szakképzési lehetőségek is az újabb és újabb tanonciskolák, ipari és kereskedelmi szakiskolák alapításával. A fővárosi polgárság alsóbb és középrétegének megerősödése pedig maga után vonta a polgári iskolák számának jelentékeny emelkedését.

Illyefalvi a fővárosi közoktatásügy világháború előtti éveiről készített alapvető statisztikai összeállításában azt emelte ki, hogy Budapest-oktatásügye határo-

zottan *világvárosi* jellegű lett. Ezekben az években, vagyis 1908 és 1912 között, az iskolatípusok palettája tovább színesedett: az iskolák határozottan közeledtek a gyakorlati élet követelményei felé. Ez a világvárosi jelleg figyelhető meg a kisegítő iskolák továbbfejlesztésében, különböző tanfolyamok szervezésében. Az iskolai oktatás kiegészítésére szerveztek német és francia nyelvtanfolyamok, zenei és kézügyességi kurzusok, játékdélutánok.

A községi iskolák, osztályok, tantermek számának erőteljes emelkedése is ezekben az években valósult meg. 74 új községi iskola, több mint 500 új osztály: a tantermek száma négy év alatt 2381-ről 3118-ra emelkedett. Ezen tetemes javulás eredményeképpen a legtöbb iskolatípus elegendő tanteremmel rendelkezett. A községi iskolák felszereltsége a modern pedagógiai követelményeknek megfelelően alakult. A kimutatások tanúsága szerint a fővárosi községi iskolák jól ellátottak, gazdagon felszerelték voltak szemléltető képekkel, faliképekkel, számlálógépekkel, földgömbökkel, fali olvasóablakkal, iskolatáblákkal stb. E felszereltségről a kortársak úgy nyilatkoztak, hogy a fővárosi elemi népiskolák gazdagabbak az országos átlagnál. Ugyanez a helyzet a polgári iskolákkal, s általában a középfokú tanintézetekkel kapcsolatban is: a modern színvonalú iskolák megfelelték a kor pedagógiai kívánalmainak.

Az oktatásügy világvárosi jellegét tükrözte az a körülmény is, hogy a főváros költségvetésének közel egynegyedét áldozta kulturális célokra, s ezzel jelentősen meghaladta a kontinens fontosabb városait.

Bárczy közoktatási programjának lényeges elemét jelentették a közoktatási és közművelődési beruházások, s ezek keretében igen fontosnak, hosszú időre kihatónak bizonyult az *iskolaépítési* akció. Az építkezések imponáló gyorsasággal zajlottak: 1909 őszén kezdődtek a munkálatok, és 1910 őszén már átadták az első iskolákat. Három év alatt 55 teljesen új, többemeletes iskola, valamint több más épület is elkészült, összesen 976 osztályteremmel. Az iskolához szolgálati lakások is tartoztak. Az építkezéseknél figyelmet fordítottak az iskolaudvarok, valamint a tetőteraszok kialakítására is. Építésetileg megoldották az iskolák fűtését – többnyire központi fűtést alkalmaztak –, valamint a tantermek, tornatermek kialakítását. Az iskolaépítési program – bár óriási, máig ható eredményei voltak, hiszen a főváros akkori peremkerületei (a mai III., IX., XIII. kerület) akkor kaptak olyan iskolaépületeket, amelyek a mai iskolahálózatnak is bázisai – már a maga korában sem bizonyult végleges, teljes mértékben kielégítő megoldásnak, hiszen továbbra is szükség volt átmeneti, ún. barakkiskolák felállítására.

Az új iskolák belépése az oktatási folyamatba jótékony hatást gyakorolt az iskolák munkájának *tartalmi korszerűsítésére*. Így került sor a polgári iskolák tantervének módosítására, korszerűsítésére, az ipari és gazdasági élet szempontjainak hatékonyabb érvényesítésére, valamint a kereskedőtanonc-iskolák szakirányú átszervezésére is. A tartalmi korszerűsítést szolgálta a fővárosi szakfelügyelet kiépítése, amely egyaránt kiterjedt az állami, a felekezeti és a magániskolákra. A névsor alapján megállapíthatjuk, hogy a fővárosi szakfelügyeleti gárdát jó nevű pedagógiai szakemberek alkották.

A fővárosi oktatás tartalmi korszerűsítésének fontos fejezetét jelentették azok az évek óta tartó tanterv-korszerűsítő munkálatok, amelyek eredményeképpen 1913-ban megjelent a főváros *helyi tanterve*, az állam által kiadott tanterv és utasításoknak a speciális fővárosi viszonyoknak megfelelően elkészített műve. Ez a tanterv elsősorban ott változtatta meg a miniszteri tanterv anyagát, ahol azt a főváros települési, gazdasági, kulturális stb. sajátosságai indokolták. A tanterv

utasításai, útmutatásai bővebbek, konkrétabbak, liberálisabb szelleműek voltak, mint a miniszteri tanterv. A pedagógiai munkát irányító utasítások pszichológiai-lag megalapozottak voltak, s a korszak modern lélektani szemléletét tükrözték. A nevelés fő feladatai között az erkölcsi nevelés dominált; a fegyelmezett, munkás életfelfogás, az egészséges életmód szokásainak kialakítása kapott hangsúlyt. A fővárosi helyi tanterv és utasítás közoktatásunk fejlődésének jelentős dokumentumává vált.

A fővárosi oktatásügy tartalmi korszerűsítésében fontos szerepet töltött be a *Népművelés* című folyóirat, amelyet *Bárczy István* 1906-ban, polgármesterré választása előtt, még tanügyi tanácsosként indított el. Az igen színvonalas, 1918-ig megjelenő folyóiratot (1912-től *Új Élet* címmel) *Bárczy* a fővárosi pedagógusok orgánumának szánta. A folyóirat szerkesztői *Bárczy* mellett *Weszely Odón* és *Wildner Odón*. *Wildner*, a nagy műveltségű fővárosi tanácsos a szociálpolitikai, később a közoktatási ügyosztály vezetőjeként működött. *Szabó Ervin* és *Jászi Oszkár* baráti köréhez tartozott, nevével a Huszadik Század című folyóirat munkatársai között is találkozhatunk.

A folyóirat pedagógiai rovatait *Weszely Odón* szerkesztette. Ő pár évvel később a Pedagógiai Szeminárium megszervezője s első igazgatója is lett. Valójában a nevelésügyi tájékoztatásban nyújtott maradandót a folyóirat, midőn beszámolt a nyugat-európai nevelésügyi tanácskozásokról, pedagógiai kongresszusokról, társaságok üléseiről, a Herbart-tanítványokról, de a reformpedagógiai műhelyek munkájáról is. A fővárosi pedagógusok szinte azonnal megismerhették *Ellen Key* vagy *John Dewey* működését, *Montessori* módszerét, a munkaiskola pedagógiáját, *Claparède* gyermekpszichológiáját. S miközben a modern európai-amerikai pedagógiai áramlatokat ismertették a folyóirat szerzői, ezzel együtt igyekeztek ezen gondolatokat a hazai fővárosi gyakorlatban is megvalósítani.

A tartalmi korszerűsítés érdekében gondolt *Bárczy* és *Weszely* a tanárok, tanítók intézményes, szervezett továbbképzésére. Arra is gondoltak, hogy a pedagógusok továbbképzését – esetleg speciális tanfolyamok hallgatását – a tanítóképzés fejlesztésével, rendezésével összefüggésben kellene megoldani. *Bárczynak* már 1902-ben az volt a véleménye, hogy szükség lenne egy fővárosi tanítóképző felállítására, ahová csak gondosan kiválogatott, magasabb előképzettségű – tehát nem 14 éves, hanem érettségizett – pályázókat vennének fel, akik igazán a tanítói pályára valók, alkalmasak lennének. Ezek a gondolatok: a pedagógusok továbbképzése, a tanítóképző létesítése, vagyis a fővárosi oktatás tartalmi korszerűsítésének igénye vezette a liberális oktatáspolitikusokat abban a tervező-szervező munkában, amely hamarosan a *Pedagógiai Szeminárium* kialakításához vezetett.

A tanítóképző létesítésére nem kerülhetett sor, de helyette 1912-ben megkezdte működését Európa első továbbképző intézménye, a *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium*. Valóban ez volt az első olyan intézet, amely a továbbképzésben figyelembe vette a sajátos nagyvárosi körülményeket, s a nevelési problémák tiszteletreméltóan pedagógiai-pszichológiai és gyermektanulmányozáson alapuló megközelítésének egységét.

A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium a kezdő tanárok részére továbbképző tanfolyamot, a már működő pedagógusok számára pedig tudományos előadás-sorozatokat rendezett. Ezt egészítette ki a laboratóriumok tevékenysége, valamint a tanítási, hospitálási lehetőség a gyakorlóiskolában és -óvodában. A kezdő tanítók tanfolyamának célja a fővárosi iskolák sajátos helyzetéből adódó feladatokra való

felkészítés volt. 1912-től Budapesten nem alkalmaztak olyan kezdő tanítót, aki nem végezte el ezt a tanfolyamot. A továbbképző tanfolyamot, az előadásokat szinte példátlan érdeklődés fogadta. Valóban igény mutatkozott a pedagógusok részéről a Szeminárium iránt, ezt bizonyította a nagyszámú érdeklődő: a pedagógusok szinte előzőnlőtték a Mária Terézia téri (ma Horváth Mihály téri) új iskolát. Már az első évben az ezret is meghaladta a beiratkozott hallgatók száma. Az állandó tanfolyam résztvevői számára minden bizonytal nagyon fontos volt ez a képzési forma: megismerhették a fővárosi viszonyokat, az újabb kutatásokat, a tanításban nehézségeket okozó problémákat. A gyakorlati szakemberek által tartott előadásokból, illetve a tanórákból igen sok használható tapasztalatot szűrhettek le a hallgatók. A Szeminárium előadásai, tanfolyamai segítségével megvetette hallgatóiban a modern természettudományos műveltség alapjait, haladó gondolatiságot sugallva ismertette a korszerű társadalomtudomány eredményeit.

A Pedagógiai Szeminárium munkáját *Bárczy István* és a főváros vezetői állandó figyelemmel kísérték. De oktatásügyi szakemberek és külföldi pedagógusok látogatásaira is sor került; ők főleg a laboratóriumok működésére voltak kíváncsiak.

Nagy érdeklődést váltott ki 1913–1914-ben két előadás-sorozat. A munkaiskola elméleti problémáiról, a külföldi és hazai törekvésekről kitűnő pedagógiai szakemberek – *Nagy László, Ozorai Frigyes, Weszely Ödön* – tartottak előadásokat. Egy másik előadás-sorozat, amelynek előadásait fővárosi igazgatók, szakfelügyelők tartották, a főváros új helyi tantervét és a hozzá tartozó utasításokat ismertette.

Óriási sikere volt annak a néhány előadásnak, amelyet a kor híres külföldi vendégelőadói – *William Stern* és *Georg Kerschensteiner* – tartottak. A 350 hallgatóra berendezett teremben félezernél többen szorongtak. A Szeminárium működése iránt elsősorban a pedagógusok érdeklődtek, de a nagyközönség figyelmét is sikerült felkelteni. A pedagógiai szaksajtó rendszeresen közölt ismertetések a Szemináriumról, és a komoly napilapok is gyakran foglalkoztak a működésével. A pedagógiai szakemberek érdeklődését külföldön is felkeltette a Szeminárium; ezt bizonyította több német, francia folyóirat értékelő, dicséző tanulmánya.

A világháború előtti utolsó békeévben *Déri Ferenc* tanácsos a főváros közoktatásügyéről tartott előadásában büszkén és jogosan hivatkozhatott arra, hogy a városi vezetést „a nevelés- és oktatásügy értékének felismerése” jellemezte. Ennek igazolására felsorakoztatta az utolsó évtized fejlesztéseinek impozáns eredményeit. Valóban, 1913-ban már 400 fölé emelkedett az elemi iskolák száma; közel 4000 osztályba 104 000 tanuló járt. A tanítók, tanárok száma 4300-ra emelkedett. Az iparostanoncok létszáma meghaladta a 16 000-et, a kereskedőtanoncoké pedig a 11 000-et. A napskolából legtöbben a polgári iskolákban tanultak tovább. Ezer pedagógus közel 20 000 tanulót, többségükben leányokat oktatott. A fiúgimnáziumok száma húszra, a tanulólétszám 10 000 fölé emelkedett. Az első – még 1896-ban alapított – leánygimnáziumot egymás után több is követte: a korszak végére számuk már a tízet is elérte, s pár ezer tanulót vonzottak. A gimnáziumokkal szemben a gyakorlatiasabb műveltséget adó reáliskolák háttérbe szorultak: számuk a tízet sem érte el, s a tanulólétszám 4000 fő körül mozgott.

Déri Ferenc a számadatokkal is igazolható impozáns fejlődés mellett jogosan emelte ki a század első évtizedében bevezetett ingyenes népoktatást, az ugyanazokban az években megszervezett iskolai szakfelügyeletet, valamint a Bárczy-korszak iskolaépítési akcióját. A világháború előtti évek jelentős eredményei közül

pedig a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium megszervezését, sikeres működését és a helyi tanterv bevezetését hangsúlyozta. Valóban, ezek az évtizedek a fővárosi közoktatás sikeres, eredményes, világvárosi jellegű korszakát jelentették.

Irodalom

- Budapest főváros közoktatásügyi statisztikái. Budapest Főváros Statisztikai Hivatalának Közleményei 24., 30., 34., 39. kötet; Budapest székesfőváros közgazgatási évkönyvei I–VII. kötet; Budapest székesfőváros költségvetései 1913–1918;
- Déri Ferenc*: Budapest székesfőváros közoktatásügye. Új Élet, 1913;
- Havas István*: Budapest községi oktatásügyének vázlatos története. Budapest, 1913;
- Miklós Elemér*: Közoktatás és közművelődés. In: A negyven éves Budapest. Városi Szemle, 1914;
- Illyefalvi Lajos*: A közoktatásügy Budapesten a világháborút megelőző években. Budapest, 1935;
- Vörös Károly*: Budapest története a márciusi forradalomtól az őszirózsás forradalomig. Budapest, 1978;
- Jáki László*: Fővárosi iskolaépítési program. 1909–1912. Budapesti Nevelő, 1986. 2. sz.;
- Hunyadi Zoltán*: Budapest székesfőváros elemi népiskoláinak 1913-ban kiadott helyi tanterve. Budapesti Nevelő, 1987. 1. sz.;
- Erdei Gyöngyi*: Fejezetek a Bárczy-korszak történetéből. Budapest, 1991;
- Németh András*: A főváros közoktatásügyének fejlesztése és Bárczy István várospolitikai programja. Budapesti Nevelő, 1994. 2. sz.;
- Mann Miklós*: Az oktatásügy helyzete a főváros megalakulásakor. Budapesti Nevelő, 1995. 2. sz.;
- Mann Miklós*: Az oktatásügy fejlődése a főváros megalakulása utáni évtizedben. Budapesti Nevelő, 1995. 4. sz.

Nagy Péter Tibor

Az egyház és a modernizáció az oktatástörténetben

*Ezt a tanulmányt
Angelusz Erzsébet
emlékének ajánlom*

A tanulmány arra keres választ, hogy az oktatás történetében milyen modernizációs tendenciák rajzolódnak ki, és ebben mikor milyen szerepet töltek be az egyházak, mely időszakokban voltak az oktatás és szélesebb értelemben a társadalmi modernizáció letéteményesei és mikor váltak annak fékezőivé.

Bevezető megjegyzések

Amikor az *Új Pedagógiai Szemle* felkérését megkaptam, hogy szóljak hozzá az egyház-iskola-modernizáció kérdéséhez, úgy próbáltam munkához fogni, ahogy általában: újraolvastam az egyház és állam XIX–XX. századi viszonyával kapcsolatos – részben már más cikkeimben felhasznált – feljegyzéseimet és vázlataimat. A tanulmány – gondoltam – választ fog adni arra, hogyan működtek hármas szerepükben – azaz mint az oktatáspolitikai egészét befolyásoló szereplők, mint a nem az általuk fenntartott intézmények hit és erkölcs tan – oktatását szervezők és végül, de nem utolsósorban, mint iskolafenntartók. Ez lett volna az egyszerűbb megoldás, valami olyasmit írtam volna, amihez – remélem – értek. Ehelyett végül az alábbi – talán izgalmasabb, de mindenképpen felületesebb – gondolatkísérlet született. Nem vagyok középkor- és koraujkortörténész – kérem tehát az olvasót, fokozott gyanakvással fogadja az itt következőket.¹

Egyház és modernizáció mint szemben álló fogalmak

A modernizáció fogalmával és értelmezésével könyvtárnyi szakirodalom foglalkozik. Az oktatás és a modernizáció viszonyának kérdése (minimum) kétféleképpen értelmezhető: milyen szerepet töltött be az oktatás a modernizáció egészében, illetve hogyan értelmezhető magának az oktatásnak a modernizációja. Az első – az oktatás elterjedésének szerepét – Lerner máig fontosnak tartott műve oly mértékig hangsúlyozza, hogy az egyes társadalmak modernizációs szintjének összevetésekor a négy alapvető „mutató” egyikének választotta az oktatás eredményét: az írástudást. (További mutatók: urbanizáció, tömegkommunikáció, választójog.) (Lerner: 1958) A másodikat, az oktatás modernizációját – egész iskolatípusok, tantervek, oktatási törvények elemzésével – neveléstörténetírásunk igen alaposan elemezte. (Kelemen: 1994, Mann: 1993, Felkai: 1983, Szabolcs)

¹ Az első változat bírálatáért köszönet illeti Kozma Tamást, Lukács Pétert és Majsai Tamást.

Az egyház és a modernizáció témaköre látszólag egyszerűbb: a modernizációs teóriák zönré az egyházat a modernizációval szemben álló jelenségként értelmezi: hiszen, már *Max Weber* Entzeuberungról (mondjuk: varázstalanításról) beszél, *F. Kaufmann* definíciójában a szekularizáció előfeltétele a modernizációnak, *Dahrendorf* pedig a modernizáció lényegét az opciók (egyéni választási lehetőségek) növekedésében és a ligatúrák (kötelékek) csökkenésében definiálja. (*Tomka*: 1988, *Papp*: 1987) (Nem tartjuk szükségesnek itt, hogy belemélyedjünk a kilencvenes évek egyik intellektuális divatába, mely magát a szekularizációs folyamat létét vonja kétségbe.) (*Bruce*: 1992)

Első megközelítésben tehát az egyházak társadalmi szerepének nagysága és a modernizáció eleve, minden történelmi helyzetben egymással szemben álló fogalmak, hiszen éppen azzal definiáljuk a modernizációt, hogy ez egyén (illetve egyénekből álló társadalom) – tudatában, mindennapi gyakorlatában, munkakörülményeiben, családi viszonyaiban, jogi viszonyaiban – megszabadul mindazoktól a kötelékektől, melyeket az egyházak képviseltek a történelem során.

Az egyház egyes csoportjainak modernizációs funkciója a középkorban

A fenti megközelítéssel szembeeszegezhető érvek közül legfontosabbak azok, melyek az egyházak modernizációs szerepét éppen azokban az egyházon belüli tendenciákban pillantják meg, melyek eszmeileg és gyakorlatilag az egyház és az állam szétválasztása, illetve a szekularizáció irányába hatottak.

Szerintünk ilyen tendenciák az egyházban – nagypolitikai értelemben – 1250 óta érhetőek nyomon.

Az állam és az egyház kettőssége ugyan már a XI. század elejétől a teológiai, filozófiai, politikai gondolkodás egyik alapkérdése, e viták háttérében azonban egészen 1250-ig (II. Frigyes haláláig) a pápaság és a császárság küzdelme állt: két olyan erő, mely az univerzalizmus eszméje mentén az „egész világ” egyesítését tűzte ki célul. Mindkét hatalom kétségbe vonta a tőle független elemek (pl. független királyságok, szellemi központok) létezésének jogosságát, mindkét hatalom a másik maga alá rendelésére törekedett, s végül mindkét hatalom szinte egyformán szakralizálta, szentnek, isteni eredetűnek nyilvánította a maga hatalmát és hatalmi igényeit. (*Seidler*: 1976)

A XIII. század közepe azonban nemcsak nagypolitikai okokból jelent teljesen új kihívást a kor gondolkodó értelmisége számára, hanem alapvető oktatáspolitikai okokból is. Magyarországon talán szokatlan ennek a kifejezésnek középkor-történeti használata, bár mióta *Mészáros István* remek tanulmányt írt *Pázmány* oktatáspolitikájáról, az „anglomániával” vádaskodó kritika kissé alábbhagyott.) (*Mészáros*: 1990)

Erre az új oktatáspolitikai kihívásra adott válasz az első olyan modernizációs tét, mely egy jól meghatározható egyházi csoporthoz (szerzetesrendhez, illetve teológusközösséghez) köthető.

Ez az oktatáspolitikai kihívás: az egyetem „tömegesedése”, illetve a hatékony tanulás iránti igény, a relatív specializáció iránti igény növekedése. A didaktikus, célzott tanulásra alkalmas arisztotelészi logika ekkoriban erősödik fel a korábban uralkodó platonizmussal szemben: s nem véletlen, hogy elsőként nem az egyházi hierarchia által ellenőrzött egyetemeken válik az hívatatlanság, hanem az 1227-ben létrejött első világi egyetemen, Nápolyban, mely hivatalnok- és bíróképző, erősen

racionális és állami szabályozású intézmény. Tanárainak nagy része nem világi pap, hanem dominikánus szerzetes. (Kornis: 1944, Bowen: 1972–1981)

A világi papsággal – és a jórészt általuk ellenőrzött egyetemekkel szemben – a kor legmodernebb szerzetesrendje (a dominikánus) arisztotelianus logikával száll a harcba, s az 1230-es évektől az 1250-es évek végéig tartó küzdelemben veszi át a hatalmat a párizsi egyetemen.

Az „egyetemi modernizáció” és az államot az egyháztól „elválasztó” „nagypolitikai” modernizáció Aquinói Tamás (1224–1274) 1250 után keletkezett munkáiban kapcsolódik össze.

A racionalista – azaz a XII–XIII. század miszticizmusát elutasító – egyetemi tanár nemcsak Arisztotelész gondolkodási módszerének, hanem Politikájának érdemi integrációját is elvégzi. A görög bölcs közismerten azt hirdette: többféle politikai rend lehet morálisan helyes, a jó polgár a maga rendjét szolgálja. Aquinói Tamás írta le először, hogy az állam céljait a vallástól függetlenül is lehet vizsgálni, s hogy a nem keresztény államokat is el kell ismerni. (Southern: 1987, Le Goff: 1979)

Kétségtelen, hogy Aquinói Tamás politikai filozófiája még magán viseli a korábbi vitát (amelyben ő a császár ellen a pápai hatalom oldalán áll), a modernizáció, a szekularizáció felé mutat viszont az, hogy a középkori tételt, mely szerint az állami és jogintézmények a bűn és emberi gyarlóság eredményeképpen jöttek létre, elutasította. Az ember politikai és társadalmi állapot, az állam működése természetes, a vallástól elkülöníthető, célja a közjó.

Aquinói Tamás nézetei – teológiai nyelvezetük dacára – ezért válhattak az állam és egyház „összefonódását” helyeslők és az abból kilépni szándékozók hatalmi küzdelmének legfontosabb ideológiai momentumává. A hagyományos gondolkodású, világi befolyásukhoz ragaszkodó püspökök és a tomista dominikánusok sok évtizedes harca az egyetemek ellenőrzéséért ezért tekinthető a modernizáció egyik legkorábbi ütközetének.

Magyarországon akkoriban persze még nincsen egyetem. De a magyar papok legjobbjai – az egyházi és állami kormányzat funkcionáriusai – már külföldi egyetemekről hozzák magukkal a kor alapkonzfliktusának tudatát. Az állam és egyház konfliktusa – mely II. András többszöri kiátkozásában is megjelent – példátlan gyorsasággal teremti meg az új egyházi elit magyarországi importjának igényét, már a rendalapító halálának évében (1221-ben), páratlanul kicsiny történelmi fáziskéséssel jelenik meg az első magyar dominikánus kolostor, hogy azután a következő évtizedekben (azaz már Tamás működése alatt) hatalmas karriert fusson be a magyarországi egyháziaknál sokkal iskolázottabb tagokat felvonultató rend. A magyarországi egyházi vezetés zsinati határozattal kísérelte meg útját állni, hogy a rendtagok – a vezetők engedélye nélkül – külföldi egyetemeken tájékozódjanak a kor szellemi-politikai küzdelmeiről. (Mészáros: 1981, Szántó: 1988)

Az oktatáspolitikai értelemben vett modernizáció másik fontos központja Oxford, ahol a dominikánusok nagy ellenfelei, a racionalizmust és arisztotelianizmust elutasító ferencesek ellenőrzik a pozíciókat. A teológiai filozófiai értelemben „reakciós” gondolkodás sajátos mellékterméke, hogy a spekulatív viták helyett fellendítik az empirikus tudományosságot, a matematikát és a természettudományt: nem véletlen, hogy itt lesz professzor – teológiai okokból végül betiltott – a modern természettudományos gondolkodás egyik első figurája: Roger Bacon (1215–1294) vagy az ötven évvel későbbi nemzedékhez tartozó Duns-Scot. (Seidler: 1967)

A következő évszázad nagy teológiai vitájának sorsa – a realizmus és nominalizmus vitájáról van szó – rendkívüli erővel jelzi: az egyes teológuscsoportok vitája

– ha közben hozzáérnek a politikai feltételek – társadalompolitikai és oktatáspolitikai ügyé válhat. A két szemben álló teológuscsoport ugyan már a XI. században létezett, az állam és egyház konfliktusa kellett ahhoz, hogy a vita jelentősége megnöjön, s a XIV. századi egyetemek legfontosabb pozicionális küzdelmévé *Occam* (1285–1349) ferences szerzetes követőinek jelenléte, illetve kizárása váljon. *Occam* – *filozófiai* okokból elutasítva az általánosan létező fogalmak realitását s csak az egyedi konkrét dolgok létezését ismerve el (erről szóló ugyanis a „realizmus vita”) – hihetetlenül fontos *ideológiai* eredményre, azaz a vallás és a tudomány közötti határ meghúzására jutott, melynek viszont *politikai* tanulsága lett: a pápa hatalmának kétségbevonása, az államok teljes függetlenségének kimondása, az egyházon belüli – nőket és világiakat is bevonó – zsinati elv megfogalmazása. Az *oktatáspolitikai* következmény pedig, hogy a pápa által kiátkozott, de *Bajor Lajos* által megvédeitt (s itt óhatatlanul *Luther* későbbi története öltik eszünkbe) egykori szerzetes tanítványai az 1320-as évekre lényegében elfoglalták az egyetemeket – köztük a párizsiti. Európa-szerte egyetemi tananyag lett tehát a világi és vallási ügyek elválasztottságának tana.

Három okunk volt rá, hogy elidőzzünk ezeknél a középkori problémáknál.

Egyrészt be szeretnénk volna mutatni, hogy a klasszikusan nyilvántartott modernizációs áramlatokat – azaz a reneszánszt és a reformációt – megelőzően is az európai történelem egyik alapkérdése volt az egyházi és állami hatalom, vallási és világi ügyek elválása.

Másfelől: míg „a pápa vagy császár”, „pápa vagy zsinat” harcok – középkolai történelemtankönyv szinten legalábbis – jól ismertek, kevésbé van jelen tudatunkban a tény, hogy ennek mellékterméke: egy professzionális értelmiség (egyelőre szerzetesrendi) létrejötte, mely minden modernizáció alapfeltétele.

Harmadrészt – és ez egy oktatáspolitikai cikkben talán különösen indokolt – szeretnénk volna megragadni a modernizáció első *oktatáspolitikai értelemben releváns* pillanatát: kétségtelenül a XIII. században történik először, hogy a konfliktusoknak nemcsak legfontosabb helyszíne az egyetem, hanem az ütközetek egyik legfontosabb célja is az egyetemi pozíciók birtoklásának megszerzése.

A középkor végétől kezdve az egyház-állam összefonódás további felszámolásának vezérlő pozíciója fokozatosan kisiklik az egyházi értelmiség kezéből, így a reneszánsz idején az egyház – gyakorlatilag a maga egészében – a modernizáció ellenzékébe kerül. A politikai filozófiákat már világi értelmiségiek – mint *Dante* – vagy politikusok – mint *Machiavelli* – fogalmazzák meg. Hasonlóképpen a tudományos és művészeti megújulás is kikerül a kolostorokból: kialakul a világi természettudományosság, a kereszténységtől független művészet. Az egyetemek presztízsharcában pedig az észak-itáliai, a modern és tradicionális egyházaiktól egyaránt független intézmények törnek az élre.

Az egyházak sokoldalú modernizációs funkciója a reformáció idején

A protestantizmust – annak ellenére, hogy sok helyen vált államegyházzá – a szekularizációs folyamat egyik döntő elemének tekintik – néha még maguk a protestáns teológusok, pl. *Gogarten* is –, ebben az értelemben mindenképpen modernizációs faktor. (A protestáns felekezetek néhány objektív szekularizáló sajátossága a papi rend elkülönültségének megszüntetése, a Tanítói Szent Hivatal

létének (és lehetőségének) elutasítása, a predesztináció tanából következő viselkedési formák stb.) (Vályi: 1984. 200. o.)

A protestantizmus azonban nem csak teológiai, illetve tudati értelemberzés immár nem csak a szekularizáción keresztül modernizál. Bármelyik elméletet nézzük a protestantizmus és a polgárosodás kapcsolatáról: ezek pusztán abban különböznek egymástól, hogy mást tekintenek oknak és mást okozatnak: abban szinte tökéletes egyetértés mutatkozik, hogy a kettő között összefüggés van, hogy a protestantizmus Európában – legalábbis a XVI–XVII. században – abban az értelemben is a modernizáció aktora, hogy a modernizáció élén járó polgárságnak a vallása. (Lendvai: 1986)

Teljesen új jelenség – és itt ismét ne mélyedjünk el abban, hogy a protestáns bibliaolvasási igény által kiváltott tömeges alfabetizáció generálja a polgárosodást, vagy a polgári társadalom alfabetizációs igénye „rendel magához” éppen egy olyan vallást, mely a mindennapi egyéni bibliaolvasáson alapul – a tömeges alfabetizáció. A protestáns iskolarendszerben – szerte Európában – korábban elképzelhetetlen arányban tanulnak olvasni. (A modernizáció minden definíciójában szerepel az írni-olvasni tudás elterjedése a társadalomban.) Az alfabetizációs igény óriási keresletet teremt az írni-olvasni tanításra alkalmas egyének képzésére – ez az egész iskolarendszerre kihat –, elhelyezkedési lehetőséget teremt az iskolát be nem fejezett, az iskolából valamely okból kivált diákok tömegei számára.

A népesség általános alfabetizációja – az iskolázás legújabb kori inflációjával azonos logika alapján – szükségessé teszi, hogy a felsőbb társadalmi csoportok emeljék iskolázottságukat, a normatív különbségek fenntartása végett: ettől válik általánossá a felsőbb csoportokban az igény, hogy akkor is iskoláztassák a gyerekeket, ha azok semmivel sem fognak polgárabb életet élni, mint szüleik.

A protestáns felekezetek számának növekedése éppolyan intellektuális kihívást jelentett, mint a katolikus megújulás ellentámadása: ez állandó intenzív egyetemi intellektuális életet tett szükségessé protestáns körökben. A protestantizmus kihívása a katolicizmusban is óriási iskolázási mozgást indított el. A tridentini zsinat kétféle határozata: a papképzés reformja és a plébániai iskolák szerveztetése közül a második az iskolázási expanzió egyik alapelemévé válik. A jezsuita Ratio Studiorum (1588) először teremt egyfajta világtantervet: a nemzetközi jezsuita oktatási rendszer korlátlan átjárhatósága is a modernizáció egyik alapeleme.

Az iskolák tananyaga a reformáció ellenére nem sokat változik – e vonatkozásban nem beszélhetünk polgárosodásról vagy modernizációról. Az iskolák módszerei és szemlélete azonban határozottan átalakultak. A Ratke (1571–1635) nevéhez kötődő, 1612-re elkészült oktatásügyi tervezet, végül is nem lett ugyan német birodalmi törvény, de a német államok jó része külön-külön elfogadta, illetve bevezette annak elemeit. Ratke és tanítványi köre által készített módszertani útmutatók és tankönyvek az empirizmus alapján a tapasztalatból indultak, az egyesből az általános felé haladtak – szembefordulva a skolasztika tanítási módszereivel és szemléletével. (Fináczy: 1927)

A protestantizmus tehát már több értelemben tölt be modernizációs funkciót, mint a középkori egyház fentebb felsorolt erői:

- továbbviszi a dominikánusok által elindított állam-egyház „szétválasztási” kváziszekularizációs folyamatot;
- nem pusztán a „fejedelmek dolgát”, a politikát választja el az egyháztól, hanem a „polgárok dolgát”, pl. a kereskedelmet is a vallási normáktól;

- nem pusztán az egyetemeken fejti ki tevékenységét, hanem tömegesen alfabetizál, illetve emeli a társadalom egészének iskolázás iránti igényét;
- a tömeges iskolázás – tömeges tankönyvkiadás bizonyos módszertani modernizációt is behoz az iskolázásba;
- a protestantizmus kihívása a katolikus egyház oktatási tevékenységét is teljes egészében átalakította, és egyfajta versengést indított be.

A legutolsó pont hatását nem lehet túlhangsúlyozni: elérkeztünk ugyanis a felekezetek, felekezeti csoportok iskolázási versenyének kérdéséhez, az pedig közismert (legalábbis az oktatáskutatók másfél évtizede erről beszélnek nálunk), hogy a nyugat-európai *oktatási expanzió* legfontosabb magyarázata éppen a csoportok közötti versengés. (Archer: 1979, 1988, Halász: 1981) *Az oktatási expanzió pedig az oktatás modernizáló hatásának alapeleme.*

Az „általánosság” szintjén akár véget is érhetne hozzászólásunk: hiszen bemutattuk, hogy

- a) a középkori és kora újkori egyházak intézményrendszere hogyan „termelte ki” a modernizáció legfontosabb *általános* feltételét, az „előszekularizációt”;
- b) a középkor egyházi világa hogyan termelte ki az egyetemi oktatás tömegesedését és intézményesülését, a reformáció és ellenreformáció összecsapása pedig hogyan vezetett a közoktatás expanziójához: azaz hogyan vettek részt az egyházak a modernizáció *sajátosan oktatási* vonatkozásában.

Egészen a XVIII. századig az egyházakon belül zajlott a modernizátorok és viszahúzó harca, illetve az egyház és társadalom viszonyában objektiválódott maga a modernizáció. *A XVIII–XIX. századtól a modernizáló szerepet átveszi az állam* (pl. a jezsuita rendre mért, egész Európát érintő csapás, a porosz frigyesi militarizáció, a Code Napoleon, az angol gyári törvény stb. mellékhatásaként).

A kérdés, amit kaptunk, azonban *a magyar oktatás és az egyház közötti modernizációs kapcsolatra* vonatkozott, így annak sajátosságaira is ki kell még térnünk.

Egyház és modernizáció Magyarországon

Ez idáig a modernizáció néhány alapvető, általános szegmensével kapcsolatban vizsgáltuk az egyházak szerepét.

Nem ejtettünk szót azonban arról, hogy önmagában azzal, hogy a „modernizáció” kifejezését használatba vesszük, elfogadunk egy előfeltevést: azt, hogy a történelemnek van egy *centruma*, s hogy ennek a centrumnak az útja maga a haladás (technikai fejlődés, polgárosodás, szabadságjogok növekedése stb.). Ebből az előfeltevésből következik, hogy minden olyan társadalmi tevékenység modernizációs tevékenység, mely ennek a centrumnak a normáihoz viszi közelebb a *perifériát*.

A fenti – persze erősen egyszerűsített – előfeltevés alapján a centrumtól kissé elmaradt térségekben az egyházak aktivitását ebből a szempontból is meg kell vizsgálnunk.

A X. századtól kezdve a magyar, cseh, lengyel területekre települt szerzetesrendek egyértelműen *civilizátorok* voltak: a földművelést, az íráskultúrát, a jogszolgáltatást, a közigazgatást – az élet bármely területét – vizsgálva, az egyház e társadalmak modernizálásának alapvető faktora volt. Az államot-egyházat elválasztó teológiai filozófiai küzdelmekben azonban hiába keresnénk „magyar” papokat.

A magyar protestantizmus és a polgárosodottság szintje között – hasonlóképpen – hiába keresnénk összefüggést.

A magyarországi polgárosodottság mértékénél vagy a magyar papság teológiai érdeklődésének fejlettségénél fontosabb magyarázó tényező a világpolitika: a Török Birodalom a XVI. század közepére mélyen benyomult az ország szívébe, és Erdélyt is érdekkörébe vonta. Ez két – témánk szempontjából fontos – eredménnyel járt. Először is megszakadt az a kapcsolat, az a kontroll, mellyel a katolikus püspökök tartományaik vallás- és közoktatásügyét igazgatták. Mivel azonban a lakosság természetes módon igényelte „a vallás- és közoktatásügy” további működtetését, spontán módon gondoskodni kellett a vallás- és közoktatásügy további igazgatásáról. Mivel azonban nemcsak a püspökök, hanem a magyar államgépezet is eltűnt a törökök által megszállt területekről, a lakosság önszerveződni volt kénytelen, és ennek az *önszerveződésnek* kellett alávetnie a vallás- és közoktatásügyet is. Ennek ideológiájaként pedig a protestantizmus kínálkozott, mégpedig egyrészt a *világi kontroll* intézménye révén, másrészt a katolikus egyháztól független, *új hierarchia* felépítése révén.

A másik eredmény, hogy egyértelműen Magyarország közepén stabilizálódott Európa és a Török Birodalom határa, ezért:

a) Nem alakulhatott ki az török megszállók és a „magyar egyház” között olyan viszony, mely pl. a Moszkvától és Rómától egyaránt reménytelenül elszigetelt szerb egyház és a török megszállók között természetes módon létrejött, és nem tette szükségessé annak az egyháznak a „reformálódását”, elkerülhetetlenné tette viszont a *helyzet folyamatos újraértékelését és szabad elemzését* a magyarországi egyházi gondolkodók számára. Ezt a változó helyzetet, az ezzel kapcsolatos attitűdöket az iskolarendszerben is közvetíteni kellett.

b) A török hódoltság magyar elitjének – ahhoz, hogy együtt tudjon élni a helyzetével – olyan ideológiára volt szüksége, mely megjeleníti eltérő érdekeit és világszemléletét a világpolitikai okokból az ellenreformáció oldalára sodródó *Habsburg-házzal szemben*.

c) A nemzetközi garanciákon, azaz a protestáns hatalmak és a Habsburg-ház, Isztambul és „Európa” egyensúlyán alapult Erdély relatív függetlensége. Erdély épp ezért vált a vallásszabadság földjévé, az *adminisztratív eszközök kisebb jelentősége megnövelte az iskolaállítás és a hitvitázás jelentőségét a helyi katolikus, lutheránus, kálvinista, unitárius értelmiség versenyében*.

d) Nyugat-Magyarország elitjének – mely védelmet a további török expanzió ellen csak a Habsburgoktól várhatott – előbb utóbb rekatolizálódni kellett, már csak azért is, mert erősen megnőtt a hatalom *káderválasztéka*: a menekült egyházi apparátusok és a török hódoltság területéről emigrált nemesség sajátos „iskolázottsági sűrűséget” idézett elő az egyébként is fejlettebb területeken.

A többfélekezethetőség és a párhuzamos iskolarendszer tehát nem belső fejlődés eredményeképpen, hanem világpolitikai okokból terjedt el Magyarországon. Ennek következtében e korban csak ellentmondásosan érvényesülhettek a protestantizmus modernizációs hatásai: erős polgárság, a polgári létmódból következő iskolázási igények hiányában a protestantizmus „szekularizációs hatása” nagyságrendileg gyengébb maradt.

A modernizáció fontos elemének tekinthető viszont az *iskolázás rendszerré formálódása, egységesülése és átjárhatósága, mely egyértelműen összefügg a reformáció és ellenreformáció folyamatával.*

A protestáns partikularizáció egy modernizáló standardizáció egyik módjának tekinthető, hiszen itt az anyaiskola – a sárospataki és debreceni központ – nevezi ki az iskolarektorokat, és mintaként szolgál az iskolák belső rendjére és tananya-

gára. Az 1648-as sárospataki zsinat a négy megye számára hozott kötelező határozatokat az iskolaszervezettel kapcsolatban.

Országgyűlés elé is – történetében először – a katolikus egyházzal kapcsolatban kerül az oktatásügy, 1548-ban.

A katolikusok egyes iskoláinak szabályzatai maguk határozták meg a tananyagot, de írásba foglalták; ezáltal az iskolalátogatók által ellenőrizhetővé vált, s az iskolákra nyomást lehetett gyakorolni, hogy bizonyos műveltségelemeket emeljenek be vagy ejtsenek ki. A jezsuita rend saját nemzetközi szabályaival, szigorú tantervével ezen normák erősítéséhez járult hozzá.

A esztergomi érsek vezetésével összeülő nagyszombati zsinat 1560-ban gyakorlatilag megteremtette az első közoktatási rendszert: elrendelte, hogy minden plébániának tanítót kell alkalmaznia. Standardizálta, hogy a tanítók tanultságát és feddhetetlen előéletét ellenőrizni kell. A plébánosok voltak a tanítók rendszeres ellenőrei – öt-tíz évenként pedig általános felügyeleti látogatót kapott minden iskola. Az 1611-es zsinat előírta, hogy a tanulásra alkalmasokról listát kell vezetni, hogy világiakat kell megbízni arra, hogy az iskoláztatási „kötelezettséget” – azaz az erre vonatkozó egyházi javaslatot hajtsák be. (A magyar... 1988)

A reformáció-ellenreformáció versengésének másik modernizáló hatása – az iskolarendszer méretének megnövelése és rendszerré szerveződése – Magyarországon is érvényesült.

Még fontosabb, hogy a fentebb jelzett *sajátos perifériaspécifikus modernizáció-funkciót egyértelműen ellátta a magyar protestantizmus – megerősítette a magyar iskolázás Európába integráltságát*. A protestáns iskolák élére az egyházi vezetők leginkább az országtól távol nagy műveltséget szerzett embereket állítottak, az iskolák legfontosabb feladatává tették, hogy olyan diákokat képezzenek, akik nyugat-európai protestáns egyetemeken megállják helyüket. (Csak Wittenbergbe 1526 és 1560 között 200 magyar tanuló ment ki!) Ez elkerülhetetlenné tette, hogy a magyarországi protestáns iskolák tananyagválasztásukban ne maradjanak el nyugat-európai társaiktól.

A válaszképpen rohamosan növekvő jezsuita iskolarendszer pedig a nemzetközi Ratio Studiorum alapján, külföldi származású iskolavezetőkkel garantálta, hogy a magyar iskolarendszer az európai rendszer része maradjon.

Egyházak szemben a modernizáló állammal

A tény, hogy a magyar iskolarendszer méretét pusztán a felekezeti versengés határozta meg és nem az egyéb gazdasági, társadalmi igények, azonban hamarosan visszaütött. Mivel az iskolák szinte kizárólag a felekezetek közötti verseny miatt jöttek létre (és nem a polgárság igényeit szolgálták ki), megerősödött az arra irányuló kontroll, hogy az iskolai tananyag ne pragmatikus legyen, hanem ünnepnapit tudást közvetítsen. A XVII–XVIII. század folyamán tiltották az anyanyelvű beszédet, az iskolák tananyagában az antik auktorok dominánsak maradtak.

Sokaknak nyilván ellenszenves az állításom, de azt gondolom, hogy a XVII–XVIII. század magyar ellenreformációs, illetve katolizáló tendenciáiban az iskolaügy éppen azért jutott őrjási jelentőségre, mert ez – néhány véres eseményt leszámítva – közel sem volt olyan erőszakos, mint a többi Habsburg-tartományban. Az európai koalíció által felszabadított, még mindig hatalmas Török Birodalom határán fekvő, kompromisszumos szatmári békével pacifikált Magyarországon rendőri, bírói, katonai eszközökkel nem lehetett küzdeni a protestánsok ellen: az

iskolák megszerzése, illetve autonómiájuk korlátozása éppen ezért vált a Habsburg-hatalom egyik legfontosabb céljává. A másik oldalon pedig az iskolák védelmezése minden befolyástól és változástól a konzervatív protestáns egyházi vezetés hatalmát legitímálta. (Kosáry: 1980)

A XVI–XVII. század izgalmas politikai alternatívája: a katolikusként gyűlölt, de mégiscsak európai Habsburg-hatalom, a pogányként és ázsiaiként gyűlölt, de téríteni nem akaró török hatalom közötti választás volt: hasonlóképpen vitatni lehetett a „magyar egység” vagy „magyar függetlenség” alternatíváit, lehetett mérlegelni a különféle integrációs vagy dezintegrációs stratégiák hasznait és kárait. Az iskolában és a templomi prédikációban a bibliai kérdések túlsúlya senkit nem zavart: az ószövetségi zsidó proféták és politikusok példázatai közvetlen üzeneteket hordoztak a kortársak számára.

A török alól történő felszabadulással ez a kontextus elenyészett. A protestáns Kelet-Magyarország a XVIII. században a Habsburg Birodalom része lett – a világpolitikai alternatívákon gondolkozni mintegy feleslegessé vált. A birodalom – minden mérhető jegy szerint – a modernizáció útjára lépett, hatalmas telepítéseket szervezett, utakat épített. A magyarországi református egyház vezetése – régi reflexekkel és csoportérdekeinek tudatos védelmében is – nem érdeklődött a központi hatalom ezen jegyei iránt: továbbra is pusztán a *katolikus ellenfelet* látta benne.

Itt ütött vissza, hogy a protestáns hierarchia aránytalanul erősebb volt, mint a protestáns társadalom: minden belső kritika – jöjjön az akár *Bessenyeitől*, akár *Maróthi* professzortól (mindkettőjüket igen hamar elcsapták egyházi funkciójukból) – elutasításra talált. (Kosáry: 1980)

A felvilágosult abszolutizmus modernizáló törekvései az iskolát már nem felekezeti mivoltában, hanem korszerűtlenségéért támadták: az *egyházi vezetés számára azonban az iskolák minden sajátossága az egyházi autonómia részévé és szinte „teológiai kérdéssé” válik: nincs helye sem a laikusok beleszólásának, sem a Ratio Educationis modernizáló törekvéseinek. (Ami modern lépés történik, azt végül is az állami intézkedések kihívására adott válaszként a világi erők fogalmazzák meg: mint pl. Erdélyben az 1790-es években a latin nyelv kizárását az elemi iskolából.)*

Hiába járunk a felvilágosodás (majd az ipari forradalom) századában: az *iskolák dolga a felekezeti védelme és nem a modern eszmékkel való kísérletezgetés, a modern társadalomba való beilleszkedés. A kálvinista iskolák nyelve a latin marad, tantervüket klasszikus írók, teológia és egyháztörténet uralják. A történelemnek, a földrajznak, a modern nyelveknek és a természettudományoknak egészen az 1830-as évekig csak rövid periódusokra jut hely a kálvinista iskolákban. A XVII–XIX. században megváltozik a világ: új eszmék járják át a holland, svájci kálvinista egyetemeket. Ezek a modern tendenciák azonban már nem törnek be Magyarországra – egyre kevesebb diák is tanul ezeken az egyetemeken –, és nem pusztán a Habsburg-abszolutizmus korlátozó törekvései miatt, hanem pl. azért is, mert nem tanulnak németül, hollandul.*

A lutheránus iskolák a modernizáció felzárkóztató sajátosságával inkább rendelkeznek: *Bél Mátyás* követői a XVIII. században *Francke Halle-i* iskoláját próbálják másolni, de kétségtelen antimodernizációs sajátosság, hogy a latin 1841-ig a lutheránus iskolák hivatalos nyelve marad.

A katolikus iskolarendszerben a modern faktort ekkoriban már nem az évszázados szabályokhoz ragaszkodó jezsuiták, hanem a – helyi nemesség és polgárság tandíjaiból, örökhatáridőiből élő – *piaristák* képviselték, utat nyitva

tananyagukban a nemzeti történelemnek, földrajznak és magyar nyelvnek, később pedig szakképzéssel is kísérleteztek. Jellemző azonban, hogy a katolikus egyházi iskolarendszerben nem a modern és konzervatív erők harca hozta meg az áttörést, hanem az *iskolapolitikán kívüli egyházpolitikai körülmények*, azaz a jezsuita rend feloszlata, illetve az *egyházpolitikán kívüli, iskolapolitikai* esemény: a Ratio Educationis rendelkezéseinek kötelezővé válása.

„Felekezettfüggetlen” iskolarendszer (amely a modernizáció igazi hajtóereje lehetne) néhány szakfőiskolát leszámítva nem létezik: hiába akarta Mária Terézia a jezsuitáktól elvett iskolai és birtokállományt – alapító okiratban hangsúlyozottan – az összes polgárok javát szolgáló Magyar Tanulmányi Alapba összesíteni: a gyakorlatban az iskolák működtetését katolikus zsezetesrendekre bízták, később királyi katolikus iskoláknak nevezték (az 1920-as években pedig az államigazgatási gyakorlat – bár sosem a jogszabály – a fenntartó nevét is Magyar Katolikus Tanulmányi Alappá változtatta.)

A modernizáció a XVIII. század elejétől a XIX. század közepéig a magyar iskolaügyben végül is nem az egyházakon belül zajlik, hanem az egyházi fenntartású intézményekre kényszerített állami intézkedések következtében történik. Joggal kérdezheti bárki: ha a XIII–XV. század egyházon belüli (sokáig kisebbségben lévő) modernizációs törekvéseit elősoroltuk, miért nem tesszük ezt meg a XVIII–XIX. század vonatkozásában? Azért, mert a helyzet gyökeresen megváltozott: a XVIII–XIX. században a modernizátorok nem szerveződnék jól megfogható, egyes felekezeteken belül elkülönülő csoportokká. Éppen ellenkezőleg: a modernizáló hajlandóságú evangélikusok és lutheránusok (mondjuk *Maróthi és Bél*) egymáshoz már közelebb vannak, mint saját felekezetük konzervatív vezetőihez. S a felvilágosult abszolutizmus, illetve a reformkor idejének iskolapolitikusai életében és identitásában egyre kisebb helyet foglal el felekezetiiségük s egyre nagyobb helyet felvilágosodottságuk és liberalizmusuk.

A magyarországi egyházak a polgári Magyarországon is a modernizáció ellenzékében foglaltak helyet az oktatás modernizációjának szinte minden kérdésében. Csak emlékeztetőül: az elemi oktatás ingyenességének Eötvös-féle elképzelésével 1848-ban és 1868-ban is szembehelyezkedtek. A közös iskolák létrehozását sérelmezték. A felekezeti iskolák számára megállapítandó létszámnormáknak, a képzettségi feltételeknek – amilyen mértékig tehették – ellenálltak. A középiskolai törvény többször megújuló vitájában az egységes szabályozást végül sikeresen meghiúsították. Parlamenten kívüli és belüli eszközökkel akadályozták a modern iskolatípusok – pl. realiskolák, felsőkereskedelmi iskolák – egyenjogúsítását. Ragaszkodtak a modern ismereteket kizorító ógörög jelenlétéhez, majd a latin magas óraszámarányához. (*Kelemen: 1994*)

Ez az egyházak viszonya az oktatáspolitikai egészéhez, igen differenciálatlanul, hiszen a román és szerb ortodox egyház áll a legtöbb ügyben szemben a liberális kormányzattal, de a katolikusok is sokkal több kérdésben, mint a protestánsok. (Az izraelita egyház szakadása-egyesülése-emancipációja nagyságrendekkel volt fontosabb kérdés, mint oktatáspolitikai véleménye, ezért nem foglalkozunk vele. Egy nem oktatáspolitikai szempontú cikkben tehetnénk, hiszen a német típusú vallásreform-törekvések a század első felében, illetve a sajátosan magyarországi találmány: a neológia – kivétel nélkül a zsidóság modern társadalomba való integrációját könnyítették meg.)

Az egyházak szembenállását az oktatáspolitikai modernizációval eltérő motívumok hajtották. Az ortodox egyházak vezetőinek tudatában jelen volt a nemzeti-

ségi érdekek védelme – ezt a történészek jó része ma is elfogadja. (Ellenvéleményünket, mely szerint a nemzetiségi *egyének* objektív érdekeit az állami oktatáspolitikai és nem „saját” egyházaik szolgálták, másutt fejtettük ki.) (Nagy: 1993)

A katolikusok szembeállítását az oktatáspolitikán kívüli okokból fellángoló vagy elcsituló kultúrharc, vallás- és tanulmányi alapvita, katolikus autonómia-vita befolyásolta.

Joggal kérdezhető: mi a helyzet az egyes egyházak belső megosztottságával?

Voltak – nem is kisszámban – liberális katolikusok. A katolikus autonómia-mozgalmak – e mozgalom többek közt éppen az iskolaügyeket kívánta püspöki joghatóság alól a világi katolikus társadalom választott képviselőinek alávetni – kudarca azonban lehetetlenné tette, hogy ezek az erők az egyházon belül önálló nyomáscsoporttá szerveződjenek. (Még nem történt meg azon szerzetesstanárok összeszámlálása, akik éppen ennek kapcsán léptek ki rendjükből, és vállaltak állást állami, fővárosi, protestáns iskolákban. (Salacz: 1974)

A protestáns egyházak iskolaügyi körei a liberális államhoz illeszkedtek – pl. a református tanárok szembeszálltak a kötelező középiskolai imára vonatkozó egyházi rendelettel. A liberális magyar jogállam alapvető értékeit azonban úgy is el lehetett fogadni, hogy pl. a „görögpótló” bevezetésében valaki ne értsen egyet az oktatási kormányzattal. (Mindazonáltal olyan protestáns oktatáspolitikusokat is ismerünk, akik közreműködtek az egységes középiskola megteremtését célzó munkálatokban a kilencvenes években, és mégis feljebb léptek egyházuk ranglétráján.)

Az egyházak által alkotott tantervek, az általuk elfogadott tankönyvek modernizációs helyének megítéléséhez ma még keveset tudunk. Felületes áttekintés után úgy tűnik, az egyházak népiszkolai tantervei által kínált ismeretkör kevésbé modern, mint az állami tanterv, s még kevésbé, mint a fővárosié. (Felekezeti: 1991)

A húszas-harmincas évek folyamán az egyházak a latinos-görögös középiskola fenntartása mellett érveltek: az 1924 és 1934 között fennálló ilyen típusú iskolák nagy része egyházi volt. A kivételes jelenségek közé sorolhatjuk, hogy a katolikus egyház francia, a református angol középiskolát hozott létre a két világháború között. (Nagy: 1993)

Amiket eddig áttekintettünk, azok az egyházi vezetés, az egyházi iskolákban alkalmazott tanárság és tanítóság oktatáspolitikai súlyú általános megnyilvánulásai voltak. Még körvonalaiiban sem tudjuk megbecsülni, hogy maguk az egyházak által fenntartott iskolák milyen mértékben fejtettek ki modernizációs hatást (relatív modernizációellenes tantervük ellenére. Ezt egyes iskolatörténetek egységes szempontú feldolgozásával közelíthetnénk meg, ilyen típusú kutatások ma nem folynak.

Az *általános iskola* 1945-ös megteremtését – minden ma divatos fanyalgás ellenére – alapvető modernizációs lépésnek tartom. (Illeszkedés a hosszabb ideig tartó közös iskolázás európai tendenciájához, a kisiparosság, munkásság és parasztság közötti rendies osztóvonalak csökkentése stb. ...) Az egyházakat ez annyiból érintette, hogy a kistelepüléseken külön-külön működő protestáns–katolikus iskolák összevonása a megvalósítás feltétele volt. E kérdésekben a történelmi egyházak – részben már előre érezve egy nemcsak következményeiben, de céljaiban is egyházellenes kurzus közeledtét – nem mutattak kompromisszumkészséget. (Dokumentumok: 1979)

Az 1948-as *iskolaállamosítás* – mégha az oktatás szekularizációja általában modernizációs lépésnek tekintendő is – nem illeszthető a magyar oktatást egyértelműen modernizáló lépések sorába. Nem illeszthető, de nem azért, amiért általában

viszolyogni illik tőle (tehát totális mértéke és politikai diktatúrába hajló előkészítése és megvalósítása miatt), attól még lehetett volna egyértelműen modernizációs, hanem mert – 1950-re már deklarálta, felvállalta – az iskola életének erőteljes ideologizálásával kapcsolódott össze. Az ideológia-központúság pedig – szemben például az ismeret-központúsággal, vagy a személyiség-központúsággal – tipikusan modernizációellenes elem.

Egyébként is: az utóbbi időben annyit írtak az egyes egyházak és az iskolaállamiság viszonyáról, hogy erről most nem szeretnénk beszélni. (*Fürj*: 1992, *Balogh-Knausz*: 1989, *Nagy*: 1991)

A modernizációellenesség hasznai

Ebből a vázlatos áttekintésből is kiténik, hogy bár a XVIII–XX. században az egyházak a modernizáló állammal ellentétes oldalon állottak, e szerepük az oktatástörténeti folyamat egésze szempontjából közel sem egyértelmű.

Először is az állami modernizációs kísérletekből – hosszú távon – annyi valósult meg, amennyit a modernizációt ellenző erőkkel való kompromisszum megegedett.

Példának okáért *Mária Terézia* és *II. József* felvilágosult modernizációs lépései – közhelyszerűen – meghatározó jelentőségűek a modern magyar társadalom és oktatás kialakulásában: hosszú távon ezek közül a lépések közül azonban csak azok hatottak, melyek szervezültek vagy az 1790–1792-es országgyűlés által végzett munkálatokban, az új magyar rendi alkotmányban, vagy éppen a modernizációs szempontból az 1777-hez képest visszalépést jelentő, 1806-os *Ratio Educationis* révén.

Másfelől pedig az állami modernizáció közel sem mindig a „haladás” egyértelmű vonalába esett, így az azzal szembenálló „elitélés” (ha valaki történezből bírónak akarna is átképezni magát) is értelmetlen. Az 1850-es évek kétségtelenül modernizációs (szaktárgyi rendszer, érettségi stb.) lépései felvilágosulatlan eszmeiség terjesztésével jártak együtt: az avval szembeszálló protestáns iskolák *objektíve*, nemcsak – ahogy ők gondolták – a germanizációval és a katolizációval, vagy – ahogy az eddigiekből következik – a modernizációval álltak szemben, hanem ezzel a felvilágosulatlan szellemmel is.

Az egyházi iskolák ekkoriban részesei voltak a konzervatív mellett a liberális szellemet is őrző ellenállás-komplexumnak, mely a kiegyezéshez és a kiegyezés következtében megvalósuló – kompromisszumosabb, de napjainkig ható érvényű – modernizációs lépésekhez vezetett.

Hasonlóképpen: a harmincas évek egyházi iskolavezetői a latin befolyását a „modernizáció” olyan – vigyázó szemeket Berlinre vető – erőitől is védtek, akik annak helyébe testnevelést, (hadi)technikai ismereteket, a kortárs politikát legitimáló állampolgári ismereteket állítottak volna...

Egyházak és modernizáció napjainkban

Beszélhetünk-e napjaink Európájában modernizációról, s van-e köze ehhez az egyházaknak?

Modernizációs sajátosságként – most már a szekularizáció dominánssá válása, a kötöttségek összeomlása, a totális urbanizálódás után – új sajátosságokat kell számba vennünk.

Talán elfogadható az az állítás, hogy a modernizáció korai szakaszához az alkotmányos jogok első generációját rendelhetjük hozzá (szólás-, sajtó-, lelkiismereti és vallásszabadság stb.). A modernizáció XX. századi szakaszában ehhez zárkóztak fel második generációs (zömében szociális) jogok, s napjainkban a posztmodernitás legalapvetőbb értékei, pl. a kisebbségek iránti mindennapi (nem pusztán jogi, hanem szervezett) tolerancia vagy éppen a környezeti értékek védelme épülnek be harmadik generációként az alkotmányos jogok közé.

A jogok első csoportjával (a modernizáció első etapjával) kapcsolatos egyházi tevékenységek napjainkban is zömében a modernizáció ellenpólusán foglalnak helyet. A korlátlan sajtó- és szólásszabadság kérdésében – leszámítva persze a diktatúrákat, ahol az egyházak saját nézeteik hirdetése érdekében is követelik a szólás- és sajtószabadságot – az egyházak gyakran a korlátozók oldalán állnak, a korlátlan lelkiismereti és vallásszabadság, az állam és egyház szétválasztása, az állami intézmények semlegessége helyett az egyházak általában szívesebben látják a koordinációs-partneri viszonyt.

Ha a modernizáció továbbfejlődését vizsgáljuk (azaz az alkotmányos jogok második-harmadik generációját tekintjük), az európai kereszt(y)én(y) egyházak a modernizáció élvonalában haladnak. A leszakadt társadalmi csoportok felkarolása, a kábítószeresek, alkoholisták visszahozása a társadalomba – az egyházak tevékenységének egyik fő profilja Nyugat-Európában. *Az egyházi iskolák és kollégiumok nagyobbik része ma erre és nem elitoktatásra szerveződik.* (Lukács: 1992) A nyugat-európai hitoktatás – a nagyegyházak által előírt – alapfeladatai közé tartozik a kisebbségek védelmére, az antiszemitizmus elutasítására, a természet védelmére, a toleranciára nevelés. (Vályi: 1984) *Mindez pedig modernizációs, sőt „posztmodernizációs” funkció.*

Rápillantva az 1989 utáni magyarországi helyzetre: a magyar történelmi egyházak nem ezen az úton indultak el. Nem annyira a hátrányos helyzetűek számára szerveztek iskolákat – inkább az elitképzést tűzték ki célul. (Egyház és: 1992) A hittan deklarált és a hittankönyvek eddigi elemzéseiből kitűnő funkciói között is mintha igen gyenge lenne a fenti „vonal” (A gyerekeknek: 1991) – erősebb a társadalom erkölcsi állapotainak átalakítására való igény.

Véleményünk szerint nem az újjáéledt egyházi aktivitás az oka általában az elmúlt hat esztendő világnézet-politikai konfliktusainak, hanem *speciálisan* ez a szerepfelfogás (legyenek ennek megfogalmazói akár egyháziak, akár politikusok).

A hátrányos helyzetűek között tevékenykedő egyházas és nem egyházas szervezetek együttműködése viszont azt a meggyőződésemet erősíti, hogy bőven lenne lehetőség az „e célcsoportban” végzett oktatási és szociális tevékenység szélesítésére, nemcsak hogy nem ütközve a modern értékekkel és a modern, szekularizált rétegekkel, de a modernizáció áramába illeszkedve. A hittanoktatás – európai módszereket követve és tananyagokat fordítva – segíthet a magyar társadalmat átfogó gyűlöletrendszer csökkentésében, szövetségese lehet az ugyanazzal foglalkozó szekularizált és modern erőknél.

Nem tudom – nincsenek erről egyházzociológiai felméréseim –, hogy az egyes egyházakon belül milyen súlyú csoportok érdekeltek az utóbb leírt szerep megformálásában. Lehet, hogy sosem jutnak többségre: ez esetben az egyházak a magyar oktatáspolitikában folytonos küzdelemben állnak majd a szekularizált erőkkal. Az

Európában már domináns szerepfelfogás meghatározóvá válása esetén viszont nem pozícióharc, hanem munkamegosztás alakulhat ki: együttműködés egy modernizált és „posztmodernizálódó” társadalomban.

Irodalom

- A gyerekeknek nem mindig mondják meg az igazat. Makkabi, Budapest, 1994.
- A magyar nevelés története, I. köt. Főszerk.: *Horváth Márton*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
- Archer, Margaret*: Az oktatási rendszerek expanziója. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1988.
- Archer, Margaret*: Social Origins of the Educational Systems. London, Sage, 1979.
- Balogh Margit-Knausz Imre*: Gondolatok az iskolák államosításáról. In: Pedagógiai Szemle, 1989/4.
- Bowen*: A history of western education I–III., 1972–1981.
- Bruce, Steve*: Religion and modernisation. Szerk.: *Steve Bruce*. Oxford Clarendon Press, 1992.
- Bucsay Mihály*: A protestanizmus története Magyarországon. Gondolat, Budapest, 1985.
- Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról 1945–1948. Szerk.: *Dancs Istvánné*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1979.
- Egyház és Világ különszám: 1993/10.
- Felekezeti gimnáziumi tantervek 1850–1948. (Összeáll.: *Mészáros István*) Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1991.
- Felkai László*: Neveléstörténeti dolgozatok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983.
- Fináczy Ernő*: Az újkori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927.
- Fürj Zoltán*: Egyház – iskola – államosítás. In: Magyar Tudomány, 1992/10. 1206–1217 o.
- Gergely Jenő*: Teremtés–munka–társadalom. A rerum novarumtól a Laborem exercensig. In: Világosság, 1982/1.
- Goff, Jacques Le*: Az értelmiség a középkorban. Gyorsuló idő sorozat. Magvető Kiadó, Budapest, 1979.
- Halász Gábor*: Iskola és állam I–II. In: Világosság, 1981. 5–6.
- Kelemen Elemér*: Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. In: Az oktatási törvényhozás változásai. FPI, Budapest, 1994.
- Kelemen Elemér*: Tantervpolitika, tantervkészítés a 19–20. században. In: Educatio, 1994/3.
- Kornis Gyula*: Tudomány és társadalom II. kötet. Budapest, 1944.
- Kosáry Domokos*: Művelődés a XVIII. századi Magyarországon. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.
- Köte Sándor*: Gönczy Pál. Confessio, 1992. 3. sz.
- Lendvai L. Ferenc*: Protestantizmus, forradalom, magyarság. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1986.
- Lerner, Daniel*: The passing of Traditional Society. Glencoe, Free Press, 1958.
- Lukács Péter*: Egyházi iskolák külföldön. In: Educatio, 1992. 1. sz.
- Mann Miklós*: Kultúrpolitikusok a dualizmus korában. OPKM, Budapest, 1993.
- Mészáros István*: Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között. Akadémiai Kiadó, Budapest 1981.

- Mészáros István: Pázmány Péter „oktatáspolitikája”. In: Magyar Tudomány, 1990/4 420–432. o.
- Nagy Péter Tibor: „Oktatásállamosítás” a harmincas években. In: Világosság, 1993. 6. sz. 26–36. o.
- Nagy Péter Tibor: Állam, egyház, oktatás, 1848-1945. In: Educatio, 1. évf. 1992. 1. sz. 34-45. o.
- Nagy Péter Tibor: Egyházi és állami oktatáspolitikák a két világháború között. In: Új Pedagógiai Szemle, 1995. 10. sz.
- Nagy Péter Tibor: Egyházi oktatás és az államosítás. In: Egyházfórum, 1991. december.
- Nagy Péter Tibor: Nemzetiség és oktatás a dualizmus kori Magyarországon. In: Educatio, 2. évf. 1993. 2. sz. 253–269. o.
- Nagy Péter Tibor: The Meanings and Functions of Classical Studies in Hungary in the 18th–20th Centuries. In: Aspects of Antiquity in the History of Education. Ed. by F.-P. Hager et al. Hildesheim, Bildung und Wissenschaft, 1992. 191–203. p. (International Series for the History of Education, Vol. 3.)
- Papp Zsolt: Merre tart a modernizáció? Kérdések, várakozások és értelmezések a téma nyugati irodalmában. In: Világosság, 1987. 10. sz.
- Salacz Gábor: Egyház és állam Magyarországon a dualizmus korában. München, 1974.
- Seidler, Grzegorz Leopold: Politikai gondolkodás az ókorban és a középkorban. KJK, Budapest, 1967.
- Southern: A nyugati egyház és társadalom a középkorban. Gondolat, Budapest, 1987.
- Szabolcs Ottó: A magyar nevelés története az 1920-as években – kézirat
- Szántó Konrád: A katolikus egyház története I–II. Ecclesia, Budapest, 1988.
- Tomka Miklós: Referátum. In: Janus különszám: „Modernizáció” 1988. téli füzet.
- Vályi Nagy Ervin: Nyugati teológiai irányzatok századunkban. Budapest, 1984. Ref. Zsinati Iroda.

„Az irodalom világát nem oszthatják meg határok”

– *Pomogáts Bélával, az Írószövetség elnökével beszélget Kronstein Gábor* –

A nagy magyar íróknak nemcsak az esztétikai és irodalmi örökségük, hanem a kultúra átadására irányuló elképzeléseik is mintaképesek. Idetartozik az a gyakorlati képességük és tevékenységük is, ahogyan meg tudták szelíteni a nem irodalmi körhöz tartozó embereket; a fiatalokat is.

– *Azt mondják, az elnök úr családja származás tekintetében az egész Kárpát-medencét átfogja. Van-e ennek a ténynek szerepe abban, hogy Ön annyi mindenkivel szót tud érteni az irodalmi és nem csupán irodalmi életben?*

– Nevem – némi képzelőerővel mondom – a segíteni szó valamelyik, talán déli szláv változatából származik. Apai fölmenőim horvát szőlőművelők voltak, akik több száz évvel ezelőtt vándoroltak a Kisalföldre az Adria mellékéről. Apai nagyanyám családja Erdélyből származik, anyámé a Felvidékről. Egyik szülőm építész volt, a másik orvos. Én boldog ifjúkoromban erdőmérnöknek készülődtem, s lettem végül irodalomtörténész. Esetről esetre pedig az irodalom, az irodalmárok követe a közéletben. Mint közvetítő, tanácsadó – mindig és mindenben – a magyar és az egetemes kultúra alázatos híve.

– *Milyen hatásokkal járult hozzá az iskola ehhez az életúthoz?*

– Diákkoromról nagyon jó emlékeket őrzök. 1945-től a piaristák általános iskolájába, majd gimnáziumába jártam. Akkor nyílt meg náluk is az általános iskola. Az államosítás közjátéka folytán egy évet jártam a Trefort utcai gimnáziumba, innen 1950-ben, amikor újra megnyílt a Piarista Gimnázium, többen visszamentünk.

Emberként és pedagógusként egyaránt kiváló, kiemelkedő tanáraink voltak. Legszebb emlékem róluk, hogy az iskola az 50-es évek rettegős-rettenetes légkörében a béke szigete tudott lenni. Nem fenyegetett minket a külvilágnak semmiféle olyan törekvése, amely – tapasztalataim szerint – nyomot hagyott azoknak az osztálytársaimnak életében, akiknek nem volt szerencsájük egyházi iskolába járni. A piarista iskola légköre mindvégig védett, meghitt és igen emberi akart, tudott és mert maradni.

– *Ez a gimnázium mindamelllett munkaműhely, kiváló szellemképezde is volt.*

– *Volt-e annak idején a piaristáknál annak kultusza, hogy a katolikus egyház honosította meg Magyarországon a rendszerszerű oktatást?*

– Lehetett volna, mert semmit sem kellett volna hozzátenni a történeti tényekhez, de nem volt. Természetesen tudtuk, hogy az egyháznak milyen szerep jutott a magyar kultúra gondozásában, szolgálatában, hiszen az valóban szolgálat volt, de tanáraink erre nem hívták fel a figyelmünket.

Egyáltalán nem helyezték előtérbe az egyházi iskolákat a magyar iskola-rendszeren belül. Távol állt tőlük mindenféle iskolai, rendi vagy általánosabb egyházi sovinizmus. E témával kapcsolatosan is tárgyilagos ismeretek átadására törekedtek.

Magyar- és történelemtanáraink múltunkról és kultúránkról megbízható, tudományosan megalapozott képet kívántak nyújtani. Ez természetes volt, mert például magyartanáraink *Horváth János* tanítványai voltak. Ne felejtjük el a kort, amelyben már az is újdító, minőségi különbségnek bizonyult, hogy mi a magyar irodalomról *Horváth János* és nem *Révai József* nyomán kaptuk meg ismereteinket.

Nekem mindvégig az volt a tapasztalatom, hogy piarista diáknak lenni a megbízhatóság és a szakmai felkészültség megalapozását jelentette. Jellemezte a folyamatosan magas színvonalat az is, hogy a 80-as években, amikor már elvesztette politikai jelentőségét, hogy ki milyen iskolába járt, a piaristáktól mindenki, aki a képesség, érdeklődés és szorgalom szikráját is mutatta, bejutott az egyetemre. A mai szellemi és tudományos életben is sok olyan embert ismerek, aki a piaristáknál, a ferenceseknél vagy a bencéseknel végezte el a középiskolát.

Természetes, hogy egész életemben ragaszkodtam ennek az iskolának az emlékéhez. Amikor 1988-ban megnyílt a lehetősége annak, hogy az egyházi iskolák öregdiákjai is diákszövetsége(ke)t alakíthassanak, *Antall Józseffel* és másokkal együtt én is részt vettem a piarista diákszövetség létrehozásában. A vezetőségnek máig tagja vagyok.

Ma is fontosnak érzem, hogy működőképes egyházi (közép)iskolák tevékenykedjenek. Örömmel látom, hogy az egyházi iskolák valóban feleledtek, megújultak. A piaristák, akik két gimnáziummal élhették túl a kommunista évtizedeket, ma már több régi intézményüket felújították. Ezt a törekvést fontosnak érzem a magyar kultúra szempontjából is, még akkor is, ha tudom, sok ilyen iskola nem lehet a régi piarista iskolázásnak egyenes ági leszármazottja. Kevés a tanár. Ismereteim szerint a túlnyomóan világi tanári karban jelenleg csak egy-két piarista szerzetes tanár dolgozik.

– *Milyen élményeket hoztak a magyar iskolarendszerről a felnőtt évek?*

– Nekem is van tanári múltam. Magyar szakos tanári diplomát szereztem. Később, az 1956-os egyetemista szervezkedésben való részvétel miatt, fél évet töltöttem a tőköli internálótáborban, s utána még egy évig rendőri felügyelet alatt álltam. Ez megnehezítette elhelyezkedésemet. Különböző alkalmi munkák után több iskolában működtem helyettes tanárként.

Kinevezésemet több ízben meghiúsította, hogy azt megelőzően föl kellett fedni közelmúltamat. Végül az újpesti Gépipari Technikumban (ma: az Újpesti Ipari Szakközépiskola, amely hosszú ideig *Landler Jenő*ről volt elnevezve – a szerk. megj.) alkalmaztak. *Bóka László*, kedves egyetemi tanárom vállalt kezességet azért, hogy az iskolában nem fogok politikai tevékenységet kifejteni. Itt 1962 és 1965 között tanítottam, míg nem visszakérültem az MTA Irodalomtudományi Intézetébe, amely életem legtartósabb – több évtizedes – munkahelyének bizonyult.

Mindezt csak azért jegyzem meg, hogy hihető legyen: van némi közvetlen tapasztalatom is arról, hogyan tanítanak egy középiskolában.

– *Hogyan tanítottak akkoriban?*

– A tanároknak mindkét kezük meg volt kötve. Előírásokat és kemény informális normákat képviselt a pedagógia uralkodó szellemisége, a tanterv, a tankönyv. Mindez azzal a szomorú következménnyel járt, hogy a tanári személyiség az oktatásban háttérbe szorult, némelyeknél leépült, a pályára lépő fiatalabbaknál esetleg ki sem alakult. A pedagógus nem merte vagy nem tudta kibontakoztatni személyiségét, esetleg elfátyolozta azt, kevésbé képes összefüggésekben engedte kifejezésre jutni. Az erős személyiséget a korszellem nem jutalmazta. Az előírások mindenkit be akartak szorítani a hivatalos standard öntőformájába, sokaknál nem is sikertelenül. A tanár inkább hivatalnokká vált abban az időben.

Márpedig minden pedagógiának a személyek közötti – hiteles, lehetőleg őszinte, bizalmat ébresztő – kapcsolat alkotja lényegét. Az határozza meg, milyen lesz a minősége. Ha tehát egy tanár képtelen érvényesíteni önmagát, vagy nem alkalmas rá a személyisége, akkor e körülmény folytán minden pedagógia eleve reménytelen.

Mondhatnák, mindez régen volt. De az ember nehezebben változik, mint az eszme és az intézmény. Tudom, hogy ennek a korszaknak az öröksége elég nagy mértékben áthagyományozódott a következő évtizedekre is. Sok tanár barátom van. 1988-ban részt is vettem a Tudományos Dolgozók Szakszervezetének vezetésében. Akkor a Pedagógus Szakszervezettel és a Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezetével is szoros kapcsolatban álltunk. Így megmaradt, felújult a rálátásom a tanári munkára, az iskolák helyzetére.

Értem is, tudom is, milyen nehéz végleg szabadulni annak a négy évtizednek kötöttségeitől, szokásaitól, szakmai reflexeitől. A folyamat sikere eltérő. Tudom azt is, hogy vannak az országban iskolák, ahol nagyon magas színvonalon, korszerű szellemben, szabadon folyt és folyik az oktatás.

Sokat jártam vidéki iskolákban különböző irodalmi találkozókon, tanári továbbképzéseken, rendhagyó irodalomórákon. Meglepően jó tapasztalatokra tettem szert már a 70-es, 80-as években is. Nem állítom távolról sem, hogy az elavultból való kibontakozás csak az utóbbi idők jelensége.

A rendszerváltozás előtt is sokszor éreztem már, hogy számos vidéki gimnázium a fővárosi iskoláknál inkább megközelíti az én humanista szemléletű és a hiteles tanárszemélyiségen nyugvó pedagógiai eszményemet.

– *Milyen eszmény ez? Elképzelhető, hogy közel áll Babits irodalmi, irodalompedagógiai eszményéhez?*

– Ez az eszmény sok mindenkire közel áll. Hatottak rá persze nagy pedagógusi elődök, személyes minták és pedagógiai hagyományok (az egyházi iskola hatásáról már beszéltem), de én a kérdést igazából az irodalom felől tudom nézni az iskolát és az embernevelés általánosságát illetően is.

Ha írói mintákat, író mestereket próbálnék kapcsolatba hozni ezzel az eszménnyel, akkor elmondhatom: *Babits* komolysága, erkölcsi felelősségtudata, európaisága; *Kosztolányi* szellemessége és emberi közvetlensége; *Németh László* stratégiai gondolkodása, nagyralátó pedagógiai tervezése mind kipróbált, helyénvaló hagyományok a mai iskolában, tanári munkában.

Kissé általánosabban fogalmazva úgy is mondhatnám, hogy a nagy magyar íróknak nemcsak az esztétikai és irodalmi örökségük, hanem a kultúra átadására irányuló elképzeléseik is mintaképesek. Idetartozik az a gyakorlati képességük és tevékenységük is, ahogyan meg tudták szólítani a nem irodalmi körhöz tartozó

embereket; a fiatalokat is. Választ, a válaszváltozatokra példát adnak, hogyan tudhatjuk a kultúrát a nemzet ügyévé tenni. E tudásuknak, képességüknek fontos mondanivalója van az iskola, a tanárképzés, az irodalmi műveltség terjesztése számára.

– *Miért? Ez a hagyomány ma nincs a helyén?*

– Nincs. Szomorú tapasztalataim vannak arról, hogy az irodalom igazában nem tölti be azt a szerepet az embernevelésben, amit hagyományosan betöltött, s amit ma is be kellene töltenie.

Éppen a magyar kultúrának, a magyar társadalmi hagyományoknak jól megalapozott vonása az, hogy az irodalomnak elsődleges szerepe van a fiatal nemzedékek világgépének, erkölcsi mintáinak, egész szellemiségének kialakításában.

El tudom fogadni azt, hogy az irodalom háttérbe szorulása bizonyos mértékig természetes fejlemény, és mind az elvontabb, mind a gyakorlati jellegű szakmai tárgyak kikövetelték a helyüket a képzésben. Itt a mértékkel van a baj. Nem lehet hitelesen, eredményesen nemzedékeket fölnevelni irodalom nélkül. Megalapozott az a kultúrkritika, amely a hiányzó, lazuló, szétolvadó, ki sem alakított, egészében csökevényes társadalmi erkölcs miatt az embereket éri. Régies, de nem elavult, amit *Petőfi* a köztársaság és az erkölcs összefüggéseiről mondott.

A demokrácia – legalábbis egyik – talpköve az erkölcs. Ném nevelés az, amelyből kiesik, elsikkad, amelyben esetlegessé válik, hogy a diákok személyes élményeket szereznek-e *Balassi*, *Vörösmarty*, *Madách*, *Babits* munkásságából s ezeknek az életműveknek erkölcsi tanításából. Ezek a nagy írók és néhány itt fel nem sorolt pályatársuk a maga korában az ország szellemi irányítója is volt, tehát tőlük (is) kell a diákoknak elfogadható mintákat, alkalmazható tanításokat kapniuk. Ez az irodalomtanítás nemzeti értékátadása, s ez az, ami az irodalomtanításban megkerülhetetlen. Nekem az a véleményem, hogy erősíteni kellene az irodalomoktatás helyzetét mind az egész oktatási rendszerben, mind az egyes iskolák gyakorlatában.

Hadd hivatkozzam egy viszonylag friss élményemre. Tavaly novemberben Lendván jártam. Ez a város Szlovéniában, a Mura mentén a magyar kisebbség központja. Ellátogattam az ottani kétnyelvű középiskolába, mégpedig egy érettségi előtt álló osztályba. A terem, ahová beléptem, a magyar irodalmi és nyelvi szaktanterem volt. Jólesett látni a falakon a nagy magyar írók arcképeit. Láttam egy nagy térképet is, amely a történelmi Magyarországot ábrázolta. Be voltak rajta jelölve azok a helységek, amelyekhez irodalmi nagyjainknak valami közük volt. Képviseltette magát a Mura mente is, elsősorban *Zrínyi Miklóssal*, aki e magyar, horvát, szlovén lakosságú történelmi tájnak élő hagyománya. Úgy láttam, a diákok érdeklődnek ezek iránt az írók iránt. Személyes és ennyiben hiteles véleményt mondtak róluk. Olvasnak régi magyar irodalmat, próza mellett verseket is.

– *Verseket?*

– Ennél a ténynél álljunk meg egy szóra, mert ez több, mint egyszerű választás a műnemek között. Köznapi tapasztalat, hogy aki szereti a verseket, mélyebben megmártózik az irodalom hatásában, mint aki csak prózát olvas. Nem jó, hogy a háttérbe szoruló irodalomban a költészet szorult leginkább háttérbe. Az emberek nem olvasnak verseket, nem térnek vissza még olyan nagy költőkhöz sem, mint *Arany János* vagy *József Attila*. Ez az elfordulás nagyon szomorú fejlemény.

Nem látom ugyanis, hogy a kieső erkölcsi hatást más eredményesen pótolná. Fontosnak tartanám, hogy ebben az országban az irodalom iránt barátságosabb, érdeklődőbb közhangulat alakuljon ki. Talán mondanom sem kell, mennyire óhajtom, hogy a költészet népszerűbb legyen.

Ennek első forrása az iskola, mert ha az iskola nem tanítja meg az ifjú nemzedéket szeretni az irodalmat, akkor az később tömegméretekben már lehetetlen.

De mégsem csak az iskola dolga, joga, kötelessége, lehetősége terjeszteni az irodalom szeretetét. Sokféle formája, fóruma lehet annak, hogy valaki az irodalom iránt barátságosabb hangulatot próbáljon kelteni. Ez a feladat is ott van a következő hónapok, évek tervei között, amelyeket nekem mint az Írószövetség elnökének ki kell alakítanom pályatársaimmal együtt.

- Elnök úr közéleti és szaktudományos tevékenységének ismeretében talán fölteszem is a következő kérdést: a barátságosabb közhangulat kialakításában hogyan részesednek a határon túli magyar írók? Tart már ott az Írószövetség, hogy magára tudja vállalni ezt a képviseletet - végső soron az iskolai oktatásban való bevezetésükért is?

- Bontsuk ketté a választ egy általánosabb, hosszabb távú és egy rövid távú, gyakorlati feleletre. Általános elvi szempont az a nézet, amely ma már a magyar értelmiségben is, a hivatalos tényezők körében is természetes, hogy az irodalom világát nem bonthatják meg a határok. *Petőfi* vagy *Ady* összes verseit nem rendezhetjük el a trianoni határok szerint. Alapvető követelmény az iskolában is, hogy a teljes magyar irodalomban gondolkodjunk.

Már régebben megindult egy egészséges folyamat, amely a teljes magyar irodalom integrációjára törekedett, benne a határon túli irodalommal. Vannak eredmények. Mivel azonban egymástól sokszor mesterségesen, sőt, erőszakkal elválasztott kultúrák természetes szolidaritásának helyreállításáról van szó, ez a munka ma még nem járhatott teljes sikerrel.

Az Írószövetség is arra törekszik, hogy segítsen a lehető legteljesebb mértékben helyreállítani a sok részre tagolt magyar irodalom szellemi egységét, ami több is, szakmaibb feladat is, mint a szolidaritás fölkelése. Ez természetesen nem politikai vagy mozgalmi, még csak nem is irányzatok szerinti vagy esztétikai egység. Arra gondolunk, hogy az információk kiteljesedjenek, hogy Magyarországon vagy Erdélyben a teljes magyar irodalmat lehessen megismerni. Jelenti természetesen az egység azt is, hogy az írói szolidaritás teljes körűvé váljon.

El akarjuk érni, hogy a határokon túl alkotó magyar írók a magyarországi irodalmi élet teljes jogú résztvevői legyenek, műveik a magyar olvasókhoz mindenképp eljussanak. Az Írószövetség erre törekszik. Ennek az erkölcsi kötelességnek jegyében fogadta el azt az elvet, hogy bárhol él a magyar író, teljes jogú tagja a magyarországi szövetségnek. Minden szövetségi fórumon részt vehet, bármely tisztségre megválasztható. A decemberi közgyűlés döntése alapján a szövetség 71 tagú választmányában a határon túliakat nyolcan képviselik, míg a kilenctagú elnökségnek egy erdélyi tagja van.

A kérdésre válaszolva tehát azt mondhatom, hogy sok tekintetben az elvek nyomtatékosításánál és a szervezeti változásoknál tartunk, s ezek megelőzik a magyar irodalom határok feletti szellemi rendszerbe integrálódását. Logikus következtetésre megválasztható, hogy ezzel kapcsolatban meg kell vizsgálni, milyen lehetőségeket kínál hozzá az iskolai oktatás.

- *Ez időszerű is, hiszen az oktatáspolitikai és a pedagógiai tervezés belevágott abba, hogy részben újrafogalmazza a nemzeti műveltség anyagát. Mit tud ezzel kapcsolatban segíteni az Írószövetség?*

- A Nemzeti alaptanterv a magyar iskolaügy nagyon fontos vállalkozása. Én most a NAT – minden bizonnyal még elmélyíthető – áttanulmányozása után úgy érzem, hogy annak rendszerében a magyar irodalmi örökség kissé háttérbe szorult. Hasznosnak tartanám, ha a dokumentum további finomítása érdekében eszmecsereket folytatnánk. Ezeket hallathatnák szavukat a magyar kulturális élet vezető testületei, többek között az Írószövetség is, amelynek a magyar irodalom hagyománya tekintetében is elsőrendű felelőssége van.

- *Az érettségi előtti két iskolaév irodalmi tananyaga még kidolgozás előtt, illetve alatt áll...*

- Helyeseelném, ha az illetékesek ennek a tantervnek kialakításába bevonnák a magyar irodalmi élet vezetőit. Tisztázó beszélgetéseket kellene folytatni, mindkét fél részéről feltételezve a jóakaratot, a jó szándékot. Megnyugtató megoldásokhoz ezek vezethetnének el: Én az Írószövetség elnökeként felajánlom a szervezet készségét, munkáját egy ilyen közös tevékenység számára.



Nemzetközi Érettségi

Frank Gabriella–Gergely Zsuzsa–Vukovits Marianna

Az idegen nyelvek a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében

Az IB a világ több mint 70 országában elfogadott, egyetemi tanulmányok folytatására jogosító érettségi vizsgát ad, melyet a tanulók az IB által alapnyelvnek tekintett három nyelv egyikén (angolul, franciául, spanyolul) tehetnek le. Az IB-programhoz való kapcsolódásnak tehát cleve feltétele a három alapnyelv egyikének igen magas szintű ismerete.

Mivel a Karinthy Frigyes Gimnázium angol–magyar tanítási nyelvű, diákjaink számára az angol a vizsga nyelve. Kötelező vizsgatárgyként az *A1-es* csoportot jelentő első nyelven (magyarul) feldolgozott irodalom mellett a második tantárgycsoportot alkotó idegen nyelvekből is legalább egyet választaniuk kell.

A tanulók előzetes ismereteiknek és igényeiknek megfelelően három különböző szintről indulhatnak.

Az *A2-es nyelvprogram* azon diákok számára ajánlott, akik a választott második nyelvet igen magas szinten értik és beszélik, vagy azért, mert életük jelentős hányadát a célnyelvet anyanyelvként használó országban töltötték, esetleg az egyik szülő révén otthonukban is ezt a nyelvet beszélik, vagy mert középiskolai tanulmányaikat kétnyelvű iskolákban végzik, ahol a tantárgyakat nem anyanyelvükön, hanem a célnyelven tanulják. Ekképpen a második nyelvet idegen nyelvként tanuló diákok szintjét meghaladják, de anyanyelvi beszélőknek még nem tekinthetők. Iskolánkban az *A2-es* program keretein belül minden diák értelemszerűen az angol nyelvet választja.

Ebben a programban a nyelvet a tanulók emelt szinten és normál óraszámban tanított csoportokban sajátíthatják el.

A *B nyelvprogram* a középfaladótól induló klasszikus értelmű idegennyelv-tanítást jelenti, mely magában foglalhat irodalmat is.

E programot iskolánkban jelenleg német és spanyol nyelven kínáljuk emelt szinten (heti 5 óra) és normál óraszámban (heti 3-4 óra).

Az *Ab Initio nyelvprogram* a fentiek kiegészítéseképpen normál óraszámú tanított csoport tagjaként teljesen kezdőknek ad lehetőséget egy idegen nyelv elsajátítására. Ez a kurzus eddig csak spanyol nyelven indult.

Mivel ezek a programok különböző elemeket is tartalmaznak, ismertetésünkben minden egyes alcím alatt külön-külön foglalkozunk velük.

Célkitűzések

Az *A2-es irodalmi és nyelvi program* nem hasonlítható a hagyományos értelemben vett idegennyelv-oktatáshoz. A különbség már a célkitűzések megfogalmazásakor is szembetűnő. Fontos szerepet játszik a célnyelvhez kapcsolódó angolszász kultú-

ra és irodalom felfedezése és megismerése, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség közel anyanyelvi szintre fejlesztése, valamint a különféle korszakokból és forrásokból származó, eltérő műfajú és stílusú szövegek és szövegrészletek, irodalmi szemelvények részletes, mindenre kiterjedő vizsgálata, elemzése, összehasonlítása és értékelése. Az *A2 programban* részt vevő diákok mind az emelt szinten, mind a normál óraszámban tanított csoportokban megtanulják, hogy gondolataikat írásban is, szóban is nyelvtanilag helyesen, megfelelő szerkezeteket használva, folyékonyan, összefüggően és érthetően, a megfelelő előadásmódban és stílusban fejezzék ki; érveiket logikai szabályoknak megfelelően, meggyőzően, példákkal alátámasztva fejték ki; és a megvizsgált szövegek és témakörök közötti összefüggéseket felfedezték és éretten megfogalmazzák; a második nyelvet kreatívan, akár önálló alkotás céljára is felhasználják.

A *B és az Ab Initio idegen nyelvi programban* a fő hangsúly a kommunikáció, a folyamatos beszéden van, emellett nagy szerepet kap a tájékozódás, az idegen kultúra különböző fajtájú és szintű szövegeken keresztül való megismerése és elfogadása. Alapvető követelmény a csoporttal való együttműködés, az aktív részvétel, az önállóság, a logikusan felépített és őszinte véleményalkotás. Az *IB* különösen fontosnak tartja a diákoknak a tananyaggal kapcsolatos állandó tájékoztatását, ezzel is elősegítve az önálló munkát. A tanárnak és a diákoknak az elvégzendő feladat érdekében minden tekintetben együtt kell működniük.

Tananyag

A hazai szokásoktól (még a NAT-tól is) eltérően nemcsak lehetőség, hanem előírás a diákok bevonása az elvégzendő feladatok kijelölésébe. Maga az *IB* mindössze közelítésekkel határoz meg, melyekhez a választott szövegeknek illeszkedniük kell.

Az *A2 program* keretében az emelt szinten tanított csoportok 4, a normál óraszámú tanított csoportok 3 – az iskola által kijelölt – alaptémakört dolgoznak fel. Ezek a tematikus lehetőségek kétféle (általános és irodalmi) közelítésből választhatók; a kikötés csupán annyi, hogy mindkettőből legalább egy témakörrel foglalkozni kell. Az elsőbe őt, az alább felsorolt témakör tartozik:

1. Jövő, változások
2. Az emberiség problémái
3. Nyelv, kultúra
4. Média
5. Társadalom

A második közelítés irodalmi művekre épülő témakörökből áll. Egy-egy témakörön belül három irodalmi művel kell foglalkozni. Az irodalmi alkotás az irodalmi listáról (PBL) választott, angolszász szerzőtől származó regény, színmű, versciklus, novellafüzér és/vagy esszé jellegű tanulmány. E három irodalmi művet összefűzheti közös témájuk, műfajuk vagy a kor, melyben íródtak. Az emelt szintű csoportban ez háromféle lehetőséget kínál: vagy három témakört választunk az első közelítésből és egyet a másodikból (ez három irodalmi mű elemzését jelenti), vagy egy témakört az első közelítésből és hármat a másodikból (ez esetben kilenc irodalmi mű feldolgozására nyílna lehetőség), vagy pedig kettőt-kettőt mindkét közelítésből. Hogy példával illusztráljuk, miként állítható össze a két éven át követendő tananyag, íme a jelenlegi emelt szinten tanított csoport programja:

- Első év: 1. Média
 2. a) *Shakespeare*: Vihar
 b) *Golding*: Legyek ura
 c) *Hawthorne*: Rappaccini lánya
 Az anyajegy
- Második év: 3. Az emberiség problémái
 4. a) *Fitzgerald*: A nagy Gatsby
 b) *O'Neill*: Hosszú út az éjszakába
 c) *Miller*: Az ügynök halála

Az első közelítésből választott témaköröket különféle írott szövegek (újságcikkek, jelentések, esszék, hivatalos levelek, tanulmányok, pamfletok, kézikönyvek, hirdetések, dokumentumok stb.), felvett hanganyagok, videók, híradók, filmrészletek segítségével tanulmányozhatjuk. Fontos, hogy a diákok megismerkedjenek a tudomány, a politika, az üzlet, a média nyelvezetével, és ezt önmaguk képesek legyenek különböző élethelyzetekben megfelelően alkalmazni. Egy-egy témakörön belül nem a szigorú értelemben vett tárgyi tudás a legfőbb követelmény, és nem is azt kérjük számon. A témaköröket többféle szempontból (lingvisztikai, történelmi, esztétikai, etikai, ideológiai stb.) vizsgálhatjuk. Az *emberiség problémái* témakörön belül például foglalkozhatunk emberi jogokkal, az élővilág védelmével, a természet pusztításával, katasztrófákkal, civilizációs ártalmakkal. A *média* témaköre felölelheti az újságok, a rádió, a tv, az információs technológia, a hirdetések világát és az újságírók felelősségét. A felhasznált anyagnak közvetlenül az angolszász kultúrához kell kapcsolódnia.

A B programot választók számára az alábbi három tematikus lehetőség adott:

1. Változás
2. Csoportok
3. Szabadidő

Ezeket a lehetőségeket 10-15 különböző témakörrel érdemes körüljárni. Egy-egy – 8-10 órában feldolgozandó – témakörnek mindenféle szintű autentikus szöveget tartalmaznia kell mind hanganyag, képek, filmek, statisztikai táblázatok, mind pedig újságcikkek, dalok, irodalmi szövegek formájában. A témaköröket a diákokkal együtt határozzuk meg, a szövegek egy részét is ők választják. Az első félévben mind a német, mind a spanyol nyelv esetében – a nyelvi biztonság eléréséig – magyarországi kiadású tankönyvekre támaszkodunk. (Az eddigi német csoportokkal az *Ein Wort gibt das andere* egyes részeit dolgoztuk fel.) Csak ezután térünk át az „ollózott” szövegekre. A témakörök feldolgozásához aktuális problémák köré csoportosított szövegeket használunk. Az „*Ember és környezete*” témakörben például foglalkoztunk az egészséges életmóddal, a természetvédelemmel, pszichoszomatikával, az eutanáziával, az iskolai és munkahelyi légkörrel, a szellemi és fizikai munka különbözőségével, társadalmi-szociális problémákkal. A „*Határok nélkül*” témakört a másság elfogadásának jegyében az idegengyűlöletről, a különböző társadalmi berendezkedésű államokról, az erőszakról, a berlini fal lebontásáról, az egyesült Európáról, az amerikai német telepésekről szóló írások segítségével dolgoztuk fel.

Az *Ab Initio* program annyiban különbözik a fentiekől, hogy itt az IB által előírt – a magyar alapfokú nyelvvizsga-követelményhez hasonló – 12 témakört kell kidolgozni közösen kiválasztott szövegek és egy központilag összeállított szöszedet segítségével. Bármilyen anyag használható, de a hangsúlynak a nyelv aktivizálásán kell lennie. Fontos eleme a tanításnak a képek, videórészletek felhasználása.

Speciális tanítási módszerek

A szövegek kiválasztása tekintetében tanár-diák mindhárom programban szabad kezet kap. Mivel a témák a diákok életkori sajátosságaitól, érdeklődésétől függenek, kicsi a valószínűsége, hogy egyetlen tankönyv ezeket az igényeket kielégítheti. Ennek ismeretében kapott különös jelentőséget a „dosszié-rendszer”. A diákok a teljes kurzus során összegyűjtött valamennyi fénymásolt és kéziratos anyagukat átlátható formában egy dossziéba rendezik, ezt ők maguk használják tudásuk felfrissítésére, önmaguk ellenőrzésére, mintaként esszéírás közben, illetve ebből készülnék fel a vizsgákra.

Ebből következőleg a nyelvtan tanítása az adott idegen nyelven és autentikus szövegek alapján történik, melyet csak kiegészíthetnek bizonyos nyelvtani feladatok, elsősorban gyakorlás és ellenőrzés céljából. A legfontosabb nyelvtani kategóriák ismerete ugyanis az A2 és a B programban alapkövetelmény. A nyelvtani rendszer egyes elemeit ily módon nem szükséges összefüggően tárgyalni. A kurzus lezárásakor azonban a diákok számára a teljes rendszernek áttekinthetővé kell válnia.

A fő hangsúly az önálló munkán van, ezért mind a szóbeli, mind az írásbeli készségek fejlesztése számos, a magyarországi mintától eltérő elemet tartalmaz. Egyes témák kidolgozása gyakran könyvtári, illetve otthoni felkészülést is igényel. A tanulók kiselőadások, csoportos viták, szerepjátékok (különbéféle irodalmi művek szereplőivel készített interjú, kitalált párbeszéd, egy szereplő visszaemlékezése, a szerző és az általa teremtett szereplő beszélgetése), ismertetések, események bemutatása, szövegmagyarázat és -értelmezés, drámai feldolgozás és előadás segítségével adnak számot tudásukról. Az órai munka során a magán nemcsak passzív, hallgatható eszközként szerepel, hanem az elhangzottak rögzítésére is szolgál, segítséget nyújtva az önkontrollhoz és az értékeléshez is.

Még az olyan hagyományos feladatokat is, mint egy-egy újságcikk vagy más szövegrészlet feldolgozása, végezhetünk szokatlan, a diákok számára ugyanakkor hasznosabb módszerekkel. Ilyenek lehetnek például a lábjegyzetírás, a referencia-készítés, lényegkiemelés, szöszedetkészítés, a szöveg egyes részleteinek szétbontása és újraserkesztése, a szöveg tartalmának különböző stílusokban való visszaadása.

Egy-egy téma lezárását szinte mindig követi egy, a témához kapcsolódó, otthon vagy az iskolában írt esszé is. Az IB rendkívül fontosnak tartja, és ezért programjában kiemelt szerepet játszik az angolszász típusú (vagyis a rendkívül pontos szabályok szerint, logikai érvrendszerre építő) esszé. Ennek elkészítéséhez a diákok pontos útmutatót kapnak. Az iskolai és vizsgaesszék terjedelme is meghatározott: 250 és 600 szó között lehet. Az A2 program keretében a kétéves kurzus során van egy olyan 1000-1500 szót tartalmazó, a választott témakörök valamelyikéhez kapcsolódó (tudományos igénnyel megírt, jegyzetekkel ellátott) házi dolgozat is, melyet nem helyben javítunk, hanem az IBEX-vizsgaközpont kér fel külső tanárokat az elbírálásukra, és ez beszámít a vizsgaeredménybe.

Értékelés

Az A2 programban részt vevő diákok értékelése külső/IBEX (70%) és belső/iskolai (30%) szempontok szerint történik.

1. A külső értékelés egyrészt az 50%-ot érő írásbeli érettségi vizsgából, másrészt a 20%-ot kitevő 1000-1500 szavas házi dolgozatról áll. (Ennek a már korábban is említett házi dolgozatról nem kell feltétlenül esszé jellegűnek lennie,

lehet akár önálló irodalmi alkotás is: dramatizálás, monológ, dialógus, vers, egy regényhez írt külön fejezet vagy epilógus, egy közismert személy vagy irodalmi alak naplója vagy vele készített interjú.) Mindkettőt külső vizsgáztató bírálja el az IB 10-es pontrendszere szerint háromféle szempontból (gondolatgazdagság, a gondolatok kifejtése, nyelvhasználat).

Az írásbeli érettségi során két feladatlapot kell a vizsgázónak megoldania.

Az *első feladatlap* emelt szinten tanított csoportok esetében 20%-ot, normál óraszámú tanított csoportok esetében 25%-ot jelent. Két-két azonos témájú, de különböző műfajú és stílusú, a vizsgázó számára ismeretlen szöveget tartalmaz. A jelöltnek két óra áll rendelkezésére, hogy összehasonlító elemzést írjon az egyik, általa kiválasztott szövegpár alapján a bennük található tartalmi, stílusbeli, szerkezeti és nyelvi elemek hasonlóságára, illetve különbségeire figyelve.

A *második feladatlap* 30%-ot ér az emelt szinten, 25%-ot a normál óraszámú tanított csoportok esetében. Az emelt szintű csoportban tanult vizsgázó két óra alatt újabb két feladatot old meg. Az első feladatcsoport tíz irodalmi és nem irodalmi tétele közül egyet kell kidolgoznia. A tizből öt tételcím a kurzus során választható öt témakörre épül. Három tétel általános irodalomelméleti kérdés, melyek kifejtése során hivatkozni kell a közösen olvasott művekre. Az utolsó két tételcím olyan általános érvényű kérdés, mely lehetővé teszi a vizsgázók számára, hogy válaszaikban akár az általuk elemzett irodalmi művekre, akár a tanult témakörökre hivatkozzanak. Az emelt szintű csoportoknak még egy feladatuk van. Adott stílusú, akár irodalmi jellegű rövidebb szöveget (karcolat, reklámszöveg, az iskolaújságba készített rövid cikk, film- és könyvismertetés, képregény, egy adott témára vezérlő, provokatív újságcikkre olvasói levél stb.) kell írniuk három téma közül egyet választva.

2. A belső értékelés tulajdonképpen a programban részt vevő diákok évközi szóbeli munkájának folyamatos ellenőrzésére szolgál. Az emelt szinten tanított csoport esetében minimum 4, a normál óraszámú tanított csoportban minimum 3 évközi szóbeli munka elbírálását jelenti. Az évközi szóbeli munkák közül kettő kötelező jellegű (hangkazetta formájában, moderálás céljából az IBEX vizsgaközpontjába is elküldendő) feladat: egyéni szóbeli vizsga, mely egy maximum 15 perces szövegértelmező-magyarozó elemzés, valamint az ún. dossziéinterjú. A vizsgázóknak 20 perc áll rendelkezésükre, hogy a segítő kérdések figyelembevételével beszámoljanak egy kihúzott, de a kétéves programban már elemzett szövegrészlet összefüggéseiről. Az interjú a tanuló által összeállított dosszié egyik témájához kapcsolódik, terjedelme maximum 15 perc, felkészülési idő nem áll a vizsgázó rendelkezésére. Az interjú műfajának megfelelően spontán, kötetlen beszélgetés. Az értékelés ugyancsak az 1-től 10-ig terjedő skálán, a már említett szempontok szerint történik.

Az értékelés a *B programban* is két részből áll. Az összeredmény 70%-át kitevő *külső értékelés* 4-8 közepes terjedelmű szövegen alapuló olvasásértékelésből (40%) és egy ehhez kapcsolódó, 10-12 címből választható, 250-450 szavas esszéből (30%) áll.

Az írásbeli vizsgát az IB-érettségi időszakban teszik le a tanulók. A munkákat ebben az esetben is az IB által felkért vizsgáztatók javítják és értékelik az IB 1-től 10-ig terjedő pontrendszere szerint, háromféle szempontból. Ezek minden idegen nyelv esetében, a többi programhoz (A2, *Ab Initio*) hasonlóan a következők:

- A) Üzenet (tartalom)
- B) Kifejtés
- C) Nyelv

Az értékeléshez pontosan meghatározott, részletesen kifejtett szabályzat áll rendelkezésre, melyből világosan kiolvasható, mely kritériumok szerint kell a szóbeli és az írásbeli vizsgákat is elbírálni. Az osztályzatokat öt csoportba sorolták – egy-egy csoport alsó és felső értékeit megadva (1-2, 3-4 ... 9-10).

A fennmaradó 30%-ot az iskolai munka és a szóbeli vizsgák alapján kapott eredmény adja. Az idegen nyelvre folyamatos értékelés nincs előírva. Vizsgáztatni csak a második évben szabad tetszés szerinti időpontban 3-6 alkalommal. A *belső értékelés* végeredménye nem a részvizsgáktól, hanem a tanár egyéni elbírálásától függ. A tanár ugyanúgy három szempontot figyel, mint a külső vizsgáztató, csak *kifejtés helyett a részvételi* értékeli.

Összegzés

A fentiekből talán az e témában kevésbé jártas olvasók számára is nyilvánvaló, hogy az IB-rendszerben érettségizni kívánóknak igen magas szintű, nemcsak a hétköznapi helyzetekben alkalmazható idegennyelv-tudással kell rendelkezniük. Az IB nem elégszik meg az egyszerű, steril, „iskolai” nyelvhasználattal, hanem valós és bonyolult élethelyzetekhez illő sokrétű és választékos kifejezőmódra törekszik. A már említett háromszintű (*A2, B, Ab Initio*) nyelvprogram gondoskodik arról, hogy a diákok valóban a nekik leginkább megfelelő szintről folytathassák idegen nyelvi tanulmányaikat. Maga a rendszer is rugalmasabb, nem megkövetelt, hanem a világ minden tájáról érkező visszajelzések eredményeképpen folyamatosan változik, alkalmazkodik a mindenkori elvárásokhoz, nyitottságra és önállóságra készítet tanárt és diákot egyaránt. Az IB kereteiben célzott nyelvtanítás folyik: a korosztálynak megfelelő, érdeklődésére számot tartó aktuális problémák köré szerveződik az elsajátítandó tananyag, mely mind tartalmi, mind technikai vonatkozásaiban nagy terhet ró az IB-programban részt vevő iskolákra. (Talán nem véletlen, hogy az előzetes felmérések után éppen a Karinthy Frigyes Kéttannyelvű Gimnáziumra esett a genfi központú IBEX-iroda választása.)

Az IB-program a hagyományos magyarországi iskolai nyelvoktatásnál sokkal nagyobb szabadságot biztosít és követel tanártól is, diáktól is. Ez a szabadság azonban sokkal nagyobb felelősséget is jelent, hiszen a közös választás lehetősége miatt minden csoporttal más-más témákat kell napra készen kidolgozni, tehát nem lehet éveket korábban szerzett rutinból, „futószalagon” tanítani. Az IBEX-iroda által megkövetelt határidők miatt a diákokat nagyobb pontosságra és rendszerességre kényszeríti. Az iroda kiadványaival folyamatosan tájékoztatja, segíti az IB-tanárokat, de azt is elvárja tőlük, hogy az általa szervezett továbbképzéseken részt vegyenek, tudásukat állandóan frissen tartsák. Az is megnyugtató a tanárok számára, hogy egy, a hazainál sokkal objektívabb értékelés keretében segítséget kapnak a külső vizsgáztatóktól a diákok elbírálásában.

Mindennek ellenére nem állítjuk, hogy ez a program „minden programok legjobbika”, de az remélhetőleg az elmondottakból is kiderül, hogy ennek a rendszernek számos olyan eleme van, amelyet nyugodt szívvel ajánlhatunk bevezetésre bármely idegen nyelvet tanító iskola számára.

Kritika-Figyelő

Európai fórum a posztoszocialista országok oktatásirányításáról

A Hermann Avenarius által szerkesztett kötet azokat az előadásokat tartalmazza, amelyek az 1993. október 11. és 17. között megrendezett VIIth European Inter-Visitation Programme (Európai program „egymás meglátogatására”) keretében hangzottak el. A rendezvény helyszíne – és ez nyilván nem véletlen – Berlin keleti része volt. Támogatói között ott találjuk a Német Szövetségi Oktatásügyi Minisztériumot, az Európai Bizottságot, az Európai Kulturális Alapítványt, valamint számos nagyvállalatot és közéleti személyiséget. A meghívottak elsősorban arra a kérdésre keresték a választ, hogy a kelet-európai államszocializmusok összeomlása után hogyan szervezhető át az oktatás és az oktatásigazgatás.

A találkozóan 20 ország 132 oktatási szakértője vett részt, akik 12 munkacsoportban dolgoztak. A helyszín arra is lehetőséget teremtett, hogy a meghívottak tanulmányozzák: hogyan igyekeznek a volt NDK oktatási rendszerét nyugati jellegű oktatássá átalakítani. A vendégek meglátogattak több oktatási intézményt mind Berlin keleti, mind pedig nyugati felében.

Magyarországot a szolnoki Botka Lajosné, a budapesti Csécei Béla, Halász Gábor, Szabó Mária, Sándor László, a váci Szarvas Anna és az esztergomi Gergely László képviselte.

A rendszerváltozás óta eltelt években az oktatásban dolgozók némelyikének helyét mások vették át. Az oktatás szervezeti és szerkezeti átalakítása a közép-kelet-európai államok többségében többé-kevésbé lezárult, elméleti és lélek-

tani megújítása azonban még alig kezdődött meg. A találkozó bevallott célja annak a „rendkívüli lehetőségnek” a megragadása volt, hogy a meghívottak befolyásolhatják az oktatás átalakítását. A felszólalók számba vették Közép- és Kelet-Európa különböző országait abból a szempontból, hogy milyen erőfeszítéseket tettek a centralizált, marxista szellemű oktatás pluralisztikussá tételére, illetve hogy ezek az erőfeszítések mennyire voltak sikeresek.

A kötet a konferencia munkacsoportjainak beszámolóit mellett számos előadás szerkesztett szövegét is tartalmazza. Az ezekből kirajzolódó körkép arról tanúskodik, hogy a volt szocialista országok részint különböző problémákkal néznek szembe, részint azonban sok közös nehézséggel is viaskodnak.

A német egyesítést közvetlenül megelőző korszakról a kelet-berlini Herbert Schkutek beszélt. Ebben az időben pedagóguskörökben is sokan hittek egy „jobb szocializmus” lehetőségében, valamint abban, hogy saját elképzeléseiket is megvalósíthatják az új oktatási rendszer kiépítésében. Az egyesítés azonban sokaknak csalódást okozott, hiszen Németország keleti részének is teljes mértékben át kellett vennie a szövetségi oktatási rendszert. Az új iskolastruktúra, az új tananyag, az új tankönyvek, az új osztályzási rend átmenet nélküli bevezetése nehéz feladat elé állította a pedagógusokat. Ugyanakkor így elvetették tőlük a döntés és az átalakítás jogát is, s a változásokról megint „fent” határoztak. Nehézséget jelentett az is, hogy sok tanár állása veszélybe került, illet-

ve, hogy tanári képesítésüket az új törvényhozás kevesebbre értékelte, mint nyugat-németországi kollégáikat, így alacsonyabb fizetést is kaptak. További problémát jelentett az, hogy számos pedagógusnak – miután évtizedeken át valamennyi tantárgyat marxista-leninista szellemben tanította – most a pluralizmus eszméjét kellett diákjainak átadnia, miközben a szemléletváltáshoz csak viszonylag rövid idő állt a rendelkezésére.

A letterszági helyzetet *Zenija Berzina* elemezte. A centralizált oktatásirányítás évtizedei után sikerült elérni, hogy az oktatással kapcsolatos kérdésekben megint helyi szinten döntsenek. Megnőtt a választható tantárgyak száma: a diákok különféle nyelveket is tanulhatnak. Megkezdődött a számítástechnikai képzés is. A nehézségek közül kiemelkedik az összehangolt jogi szabályozás hiánya, a konzervatív pedagógiai módszerek elterjedtsége és az, hogy nincsenek megfelelő új tankönyvek.

A csehországi *Oldrich Botlík* arról számolt be, hogy a decentralizáció megvalósítása a legnagyobb probléma. Nem ritkák a tanári közösségen belüli ellentétek sem: egyes csoportok saját pozíciójuk megővése érdekében igyekeznek megőrizni az iskolák katonás atmoszféráját, hierarchizált rendjét. Ugyanakkor *Karel Rydl* szerint Csehországban az oktatási reformok közvetlenül követték a diákok és művészek által kezdeményezett „bársonyos forradalmat”. A rendszerváltozás után megerősödött a nemzeti függetlenséget előtérbe helyező közhangulat hatására az országban az Osztrák–Magyar Monarchiáig visszanyúló német típusú oktatás felől az észak-amerikai progresszív oktatás felé fordult a tudományos érdeklődés.

A litvániai *Tatjana Bulajeva* elmondta, hogy az ország függetlenné válása óta az iskolarendszer alapvetően megváltozott, és nagyobb hangsúlyt kapott a nemzeti értékek oktatása. Az ok-

tatás helyzetét megnehezíti azonban a pénzhány és a zsúfoltság. A pedagógusoknak és az oktatásigazgatásban dolgozóknak minősítő vizsgát kellett tenniük.

Az oroszországi helyzetről *Viktor Freiman* beszélt. Bár történetek erőfeszítések a totalitárius iskolarendszer átalakítására, és a törvényhozás elfogadta az új oktatási törvényt (1992), a konferencia időpontjáig azonban nem indult meg az oktatás következetes demokratizálása. Ugyanakkor elméletileg már lehetségessé vált az egyes iskolák autonómiájának növelése és az egységes megoldások helyett az alternatívák kidolgozása – így például megszűnt az állam oktatási monopóliuma is. A reformokat azonban nemcsak az újítók határozatlansága, hanem a nagyrészt a szovjet korszakból megmaradt bürokrácia is hátráltatja. Jelentősen romlott az iskolák anyagi helyzete, a tanárok a szegénységi küszöbön élnek. Mindez párosul az oktatás általában alacsony társadalmi presztízsével. Az orosz klasszikus műveltség háttérbe szorult, miközben az országot elarasztja a tömegkultúra. Az egyes iskolák autonómiájának megnövekedése az igazgatók befolyásának erősödéséhez vezetett, ami egyes helyeken növelte az iskolán belüli kapcsolatrendszer autoriter jellegét. Problémát jelent sok, a „régik iskolához” tartozó tanár és iskolaigazgató konzervatív beállítottsága is. Mindezeket figyelembe véve az előadó úgy vélte, hogy alig van remény Oroszországban a rendezett, civilizált társadalom kialakulására.

Ukrajnában *Ludmila Golik* beszámolója szerint gyökeresen megváltozott az oktatási rendszer. A volt Szovjetunió egyik legnagyobb államában is problémát jelent az oktatás és a szellemi munka alacsony társadalmi presztízse, az oktatott tananyag és a társadalmi szükségletek közötti eltérés, valamint az oktatás alulfinanszírozottsága. A 130 nemzetet és etnikai kisebbséget magában foglaló Ukrajnában alapvető cél a

multikulturális oktatás megteremtése. Megnövekedett a választható tantárgyak aránya a tananyagban. Nehézségbe ütközik azonban az ukrán-orosz kétnyelvű területeken a kétnyelvű oktatás elvének alkalmazása.

Az észtsztrazági oktatással kapcsolatban *Endel Laanvee* arról számolt be, hogy bár az 1991-es függetlenné válás óta megkezdődött az oktatási rendszer átalakítása, az iskolákat ma is a szovjet rendszer prioritásai jellemzik, vagyis elsősorban a hadiipar fejlesztésével kapcsolatos tudományágaknak adnak elsőbbséget. Korábban gyakorlatilag ismeretlen volt a széles körű, a munkaerő mobilitását elősegítő tudás fogalma. Az iskolák kínálatát a tervgazdaság követelményei szabták meg. Az új oktatási törvény kimondja valamennyi tantárgy depolitizálását. A tanárokat különböző képzési formák segítik abban, hogy a korábbi, írott szövegekre támaszkodó tanítást aktív részvételre és csoportmunkára alapuló oktatással váltsák fel. Az észtsztrazági oktatás – különösen a felsőfokú intézményekben – ugyanakkor hiányt szenved modern oktatóeszközökben és szakanyagokban.

Lengyelországban az oktatás színvonalára a hetvenes évek végétől fokozatosan romlott. Ezért *Stefan Mieszalski* szerint elsősorban az általános gazdasági válság volt a felelős. A tanári közösség alacsony társadalmi megbecsülése munkaerőhiányhoz vezetett, ez pedig azzal járt, hogy a pályát ellepték a nem megfelelően képzett vagy képesítés nélküli pedagógusok. A centralizált oktatási rendszer arra készítette a tanárokat, hogy munkájukat újítás nélkül, rutinszerűen végezzék. 1989-ben megkezdődött az iskolarendszer reformja. Megszüntették az állam monopóliumát, az iskolák anyagi ellátása részint a helyi hatóságok feladata lett. A finanszírozás azonban továbbra is súlyos problémát jelent – az iskolák gyakran a világitást és a fűtést sem voltak képesek megfizet-

ni. Drámaian romlott a tanárok anyagi helyzete is.

Szlovákiában, amint az *Anna Rummerová* tanulmányából kitűnik, a totalitárius rendszerben az volt a tanárok alapvető feladata, hogy valamennyi tantárgy keretében a harmonikus szocialista embertípus fejlődését segítsék elő. Tevékenységüket tanfelügyelők ellenőrizték. Külön figyelmet fordítottak a diákok ateista és katonai nevelésére. Nem meglepő, hogy a tanárok nehezen tudtak alkalmazkodni a teljesen megváltozott körülményekhez. A rendszerváltozás az orosznyelv-tanárokat egyenesen egzisztenciális problémák elé állította. Ugyanakkor megnövekedett az iskolák autonómiája, az egész iskolarendszert dezideologizálták, a szülőkből, diákokból és a helyi hatóságok képviselőiből álló iskola tanácsokat is bevonták az iskolák irányításába. Megkezdték működésüket az első magán- és egyházi iskolák.

A kötetből egyértelműen kiderül, hogy van értelme egy közép- és kelet-európai szintű számvetésnek a rendszerváltozások utáni oktatásügy kérdéseiben is. A különbségekben a társadalomtörténeti utak sokféleségét, a hasonlóságokban a közös politikai be rendezkedés, örökségét láthatjuk. Ugyanakkor a kötet nyelvezete időnként a nyugat-európai szervezők szemléletét tükrözi. Egyes előadások nem mindig tudják elkerülni a sematizmust, a leegyszerűsítést és fogalmi zavart. A fórum elnöke és a kötet szerkesztője, *Hermann Avenarius* a szocializmus fogalmát tisztán filozófiai szempontból közelíti meg, nem véve figyelembe annak a kérdéskört közelebbről érintő, szociológiai oldalát.

Mindezek ellenére a kötet átfogó képet kínál azokról a változásokról, amelyek az egyes kelet-európai országokban a kilencvenes évek elején bekövetkeztek, és több szempontból mutatja be a változások során felmerült nehéz-

ségeket, valamint néhány lehetséges modellt ezek megoldására. A fórum óta

eltelt két év. Várjuk az újabb fórumot az újabb számvetésekkel.

(Restructuring Education and Educational Administration after the Breakdown of Socialism. Proceedings of the VII European Intervisitation Programme from 11th to 17 October 1993 in Berlin, European Forum on Educational Administration. Szerk.: Hermann Avenarius, Hans Döbert és Angelika Schade közreműködésével. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, 1994.)

Bajomi-Lázár Péter

Szintézis és/vagy kompiláció?

– Újabb mustra a művészetpedagógia irodalmából –

Örömkre nehéz helyzetben van a szemleíró. Művészetpedagógiai kiadványok olyan szériája látott az utóbbi hónapokban napvilágot, hogy bizvást azt mondhatnánk: szakmánk igazán felkészült a műveltségkép hivatalos korszakfordulójára, a tájékozódó kedvű pedagógus önképzéséhez bőven van szakirodalom. Mondjuk meg: ehhez a bőséges felhozatalhoz nagymértékben hozzájárult a Pedagógus Szakma Megújításának Projektje, egykori kuratóriumának döntései nyomán új kiadványok sokasága zúdult az olvasókra. Ehhez csak két megszorítást kell tennem. A terjesztés hatékonyságáról nincsen adatom, nem tudni: eljutnak-e olvasóikhoz ezek a kötetek, füzetek (melyeknek ára olykor aránytalanul magasnak tűnik). Másik előrebocsátott megjegyzésem: a „tömegtermelés” óhatatlanul egyenetlen színvonalal járt, ám ezt végső soron mégsem tartom pazarlásnak: egy-egy remekmű ritkán születik magányos csúcsteljesítmény gyanánt, sok-sok középszerű munka hátán, olykor a véletlen segítségével születnek a nagy művek. (Ez persze gondosabb olvasószervezői, lektori munka alól nem mentesíti a kiadókat.)

Vegyünk hát sorra egy csokorra való kiadványt, különös tekintettel a Nemzeti alaptantervben testet öltő, alapvető

en modernizált művészetképre. Ennek a modernizációnak – miént tudjuk – jellegzetessége, hogy minden korábbi iskolai művészetképnél tágasabban értelmezi a művészeti jelenségvilágot, nagyobb teret kínál az ún. „élő művészetekre”, a teret, eleven akciót igénylő művészeti ágakra. Sajátos jelenség, hogy a modernizáció keretében minden eddiginél nagyobb hangsúlyt fordít a hagyományörzésre (egy tágan értelmezett néphagyomány világa jelent meg a Tánc és dráma részműveltség-területében), miközben ráirányítja az iskola figyelmét az ún. modern kultúrák közvetítő technikákra, a mozgóképre és a médiára. Azt is mondhatnánk: a NAT iskolai, tantervi keretek közt legitimálja mindazokat a törekvéseket, melyeket az utóbbi két évtizedben a közművelődés, a – kissé bizarr kifejezéssel megnevezett – „gyermek-közművelődés” felhalmozott.

Mindennek megfelelően immár nem csupán játékos, „úri” passziója tanárnak, tanítónak és tanulóknak a bábjáték, hanem előírt követelmények hordozója, sok helyi tantervben alighanem önálló diszciplínává válik majd, legalább – az év rendjébe illesztett – egy-két bábozó epocha erejéig. Másutt bizonyára a hagyományos tantárgyak dúsulnak fel általa, hiszen az *irodalom*, akár a *vizuális kultúra* szívesen fogadja magához fia-

tal testvérét. (Idézőjel járna a *fiatal* jelzőhöz: maga a báb, akár a kisgyermek fejlődését nézzük, akár a művészetek „törzsfajlódását”, bizonyára ősbibb alkotó-eleme a kultúrának, mint az említettek.) Alapvetően ezt ajánlja könyvében *Horváthné Kiszeli Terézia* is az ÉKP-programhoz, *Zsolnai* tanár úr programjához igazodó módszertani kézikönyvében, az 1–3. osztályok irodalmi olvasmányainak „mimetikuss” feldolgozásához rendezett módszertani munkában.

A kötet valójában alapfokú módszertani kézikönyvnek tekinthető. Lektorként *Granasztói Szilvia* neve a védjegy. Ugyan a hivatkozott irodalomjegyzék meglehetősen szegényes, mégis érzékelhető: a szerző megismerte, feldolgozta a Magyarországon hagyományosan igényes és fejlett bábjátékos mozgalom igen gazdag szakirodalmát, s kísérletet tett a közművelődési/szabadművelődési kontextusban született tudások iskolai pedagógiai átfogalmazására. Ennek érdekében a szerző hozzárendeli a bábjátékos szakma hagyományos nyelvén fogalmazott szabály- és tapasztalatrendszerhez a pedagógia (jelesül az „ÉKP-pedagógia”) szaknyelvét. Hol sikeresen, hol kevésbé. Milyen furcsa mondat az ÉKP-ról: (az) „felszámolja azt a rendszert, mely a kisiskoláskori tanítást egy, maximum 2 tanítóhoz köti”. Hiszen ezenközben a pedagógiai áramlatok többsége napjainkban éppen az „egytanítós” kisiskolai évek irányában tör előre. *Horváthné* a Fehérlófia mese eljátszása kapcsán azt írja, hogy az „erősíti az empátiát, a szeretetet, a nyíltságot, amikor első személyként éli át az eseményt”. Akinek – ha már a Fehérlófia jött szóba – módja volt legalább videofelvételen megismerni azt a pedagógiai folyamatot, melyet a gödöllői Kerekasztal Színházi Nevelési Központ viszt végbe ugyancsak kiseliskolásokkal, az megérzi, mennyire esetleges és szegényes e három „képesség” (személyiség-

jegy) kiemelése. A drámai folyamatban ennél sokkal szélesebben megmutatkozó (akár erkölcsi) univerzum bontakozik, bontakozhat ki – vallom én is *Kaposi Lászlóval*.

Másutt a kesztyűsbábról azt tudjuk meg, hogy a „magyarok vérmérsékletének” ez felel meg leginkább a bábjáték eszközürendszeréből. Sorolhatnék még hasonló fogalmazásbeli „csacskaágokat” (ilyesmit, hogy „átélőképesség” meg hogy ti. a tanuló valamit „tudatával átfog” stb.). Másutt a magyar bábmozgalomban oly tökélyre vitt stílussegység normáinak tesz engedményt a szerző, például amikor a 70. oldalon krepp-papír szoknyához javasol raffiából, fonálból hajat. A kaposvári *Szabó Gyuláné*, a bábmozgalom „Lujzika néni-je”, a természetes anyagból készült bábok koronázatlan királynője szigorúan vonná össze szemöldökét. Méltánytalanság lenne a hasonló apró hibák számlázása. A szerző elismerésre méltóan próbálkozott meg a bábmozgalomban felhalmozott tudásnak a szélesebb iskolai szakmához való közvetítésével. Alapvetően gondos, jól felmondja a leckét, amit megtanulhatott a bábmozgalom köztünk élő óriásaitól és mestereitől. Alapos munka. A szó szoros értelmében fülétől a farkáig, hiszen még a bábkészítési útmutató is ilyen alapos. A leckefelmondás sajátossága, hogy mindig szürkébb, mint az eredeti, és szükségképpen tűnik el a szöveggörnyezetből az eredeti megoldásokra való csábítás. Szabályok vannak, meglehetősen sokszor alkalmazott „kell” állítmány. A 48. oldalon leírt játék rendezői utasításában például az Ózike „jobbról 4 szökenéssel” jön be. Világos! Akármekkora a paraván, akármilyen temperamentumú az állatfigurát alakító gyerekszínész, neki négyszer kell szökkennie... Sajátosnak tartom azt is, hogy az első osztály számára jóformán csak lírai versillusztrációk játékát javasolja szerzőnk, s a későbbiekben is óvakodik a

játéktérbe, játékba vont drámai konfliktusoktól. Jól érzem én: tanítói szívvel még Vitéz Lászlót is megszégyenítené.

A drámapedagógia „felhozatalából” a kaposvári főiskolai tanár, *Tolnai Mária* könyvét emelem ki. A szerző a magyar drámapedagógia harmadik, immár felnőtté váló nemzedékének mestere, a szorgos és felkészült közvetítők egyike. Ezt teszi e könyvben is. Meggyőző érveléséhez a drámapedagógia klasszikusait idézi (időközben a Magyar Drámapedagógiai Társaság Színházi Füzetek című sorozatában a hivatkozott forrásoknak szinte mindegyike teljes szövegében megjelent), s saját műhelyének tapasztalataival illusztrálja. A kaposvári műhely méltó a dokumentálásra és a megörökítésre. Egy hozzáférhető forrásokban kiemelkedően gazdag szakma történetéhez és önismeretéhez meggyőző adalék *Tolnai* könyve.

Ugyancsak szétágazó szakirodalmi szövevényben kínál eligazítást *Kis Jenőné (Kenesei Éva)* könyve. Felelőssége óriási, nagyobb, mint imént idézett kollégáié. A bábmozgalom s a drámapedagógusok mozgalma dinamikusan terjeszkedő, alapvetően egységesen szerveződő szekértábor. Nincsenek paradigmátikus különbségek az egyes hazai műhelyek között. A zenepedagógia darázsfszék! Nem véletlen, hogy a NAT keletkezéstörténetében is e szakmacsoport vitái politizálódtak át leginkább. Egy, az iskolában jól-rosszul berendezkedett tantárgy sikerei és keservei állnak a zenepedagógia mögött. Vaskos bástyák: a mintaadó Mester mitikus befolyása. Ilyen súly alatt nehéz helyzetben van bármely alternatíva képviselője. Nem véletlen, hogy *Kis Jenőné* könyvében szinte szó szerint idézi fel *Szőnyi Erzsébet* nyolc éve megjelent tájékoztató könyvének passzusait, nyilván úgy véli, hogy mindezek a tudások – a Kodályon túli galaxisokról – nem igazán ismertek az énektanárok körében, legyen szó hazai vállalkozá-

sokról (*Kokas, Szabó Helga, Lantos-Apagy, Dimény, Gonda, Salamonné-Karczagi, Ferenczi, Deme* stb. – bár *Kisné* névsora sem teljes), vagy legyen szó külföldi mesterekről (*Orffról, Dalcroze-ról, Wardról* és másokról). *Kisné* igazán tájékozott (bár igen sok esetben nem az eredeti forrást ismeri, hanem az arról szóló leírást), s tájékoztató kedvű is. Ugyanakkor hiányzik az áttekintésben oly nélkülözhetetlen rendszeralkotás igénye. Nem vállalja, hogy megbirkózzék a mérlegképzéssel: vajon az idézett alternatívák alapjaiban tételeznek más paradigmát zenepedagógiai kérdések megválaszolásában, vagy módszerrel szelídítve eljárásaikat, elemei bizvást hozzárendezhetők a klasszikus kodályi örökséghez. Ígykor úgy tűnik, hogy az első válaszlehetőség felé mozdul el gondolkodása, a kötet bevezetőjében megéri a zenepedagógiai tabut is, a zenei frás-olvasástanítás problématikáját, de később módszertani szemelvényekben igen gazdagon fejt ki az ehhez a feladathoz csatolható eljárásokat, ráadásul zenétől meglehetősen idegen, mechanikus logikái, emlékezetsegítő játékok, rejtvények sorát. *Kisné* könyve hézagpótló. Mégis az a gondom, hogy nem tölti be a hiányt: a zenepedagógiai rendszerek egymásra vonatkoztatott rendszertanának megalkotását.

A vizuális kultúra, a vizuális nevelés hívei tartósan számon tartják a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei műhelyt. A Leonardo Programhoz csatlakozásukkal még biztosabbá vált az esélyük nyilvánossághoz jutáshoz. Méltán. Következetes, jól összehangolt munka jellemzi az alkotóközösséget ezúttal is. *Sándor Zsuzsa* Ábrázolás és művészet című népszerű tankönyvéhez készítették módszertani ajánlást a szerzők, a régió jeles rajzpedagógusai, vizuális nevelői. Alapvetően tanmeneteket mutatnak be 4–5–6. osztályok számára. (Érdekes lett volna akár vázlatosan is megismerkedni a tanmenetek forrásvidékével, művelő-

désszociológiai jellemzőkkel. Vajon játszik-e szerepet a különbözőségeken az, hogy az egyik tanmenet miskolci, a másik sajszentpéteri, a harmadik felsőzsolcai, a negyedik mezőkövesdi? Vajon képesek-e már mai állapotukban is arra, hogy *helyiek* legyenek? Bizonyára, hiszen a kötet ötödik írása a helyi, szomolyai népi építéssel tanításának példáit mutatja be. A tankönyvíró elegáns, elgondolkodtató bevezetéssel, tanterv és tanítás, alaptanterv és helyi tanterv összefüggéseiről szóló elmélkedéssel teszi teljessé a gyakorlati alkalmazásra közvetlenül ajánlható kiadványt. (Sorszám: I., tehát bizonyára lesz folytatás is.)

(A recenzíósokor szerzője – a vizuális kultúráról szólván – ezután arról a reprezentatív albumról szólna, melyet a Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete a centenáriumára adott ki, áttekintvén egyben újabb történetének évtizedét, az elemzést azonban ezúttal másra kell bíznia, hiszen e kötetben módszertani írás szerzőjeként maga is megszólal.)

A művészetpedagógia egri műhelyében, a Tanárképző Főiskolán könyvnyebb helyzetben voltak a szerzők. A mozgóképkultúra területén a szakirodalom „eredeti felhalmozása” az aktuális feladat. Sajnálatos, hogy a betakarítás örömeiben az egyik szerző, a reménykeltően kibontakozó pályájú *Kakuk Jenő* már nem vehet részt, tragikus baleset érte a kötet megjelenése előtt. A szerkesztőket még nem nyomta a pedagógiai transzmisszió terhe. Szuverén módon böngésztek át a téma eredeti szakirodalmát, s kínálták fel pedagógus kollégáiknak a javát. *André Bazin, Biró Yvette, Tarkovszkij, Arnheim, Jurij Lotman, Pasolini, Bódy Gábor* nevét emelem ki a gazdag kötetből, hogy jelezzem: itt a mozgóképkultúra klasszikusai férhetők hozzá. Nem tekinthető módszertani kiadványnak a kötet, jó logikával a nélkülözhetetlen elméleti ismereteket

kínálja az olvasónak, hogy kialakítsa magában azt a szemléletet, mellyel hozzálat egy új, pontosabban az iskolába újonnan kéredzkedő – hiszen legalább 100 esztendő – műveltségelem helyi tantervének kidolgozásához, alkalmazásához. Szépen, gondosan szerkesztett kötetről van szó, pontos forrásjegyzékkel, a szerzők pályájának bemutatásával, bőséges irodalomjegyzékkel. A Gutenberg-galaxis méltóan tiszteleg versenyútrá előtt.

Szentlőrincet mint a művészeti nevelés fontos kísérleti műhelyét régóta számon tartja a szakma. *Gesztesy Zsuzsa* szintézisalkotó és művét eredetien, folyamatosan fejlesztő pedagógus. Szentlőrinc alapértékeivel szerencsésen társítja művészetpedagógiai törekvéseit. Bizonyára külön-külön is megállnák helyüket az alternatív pedagógiák piacán, mégsem véletlen egymásra találásuk. Azt is el kell mondani, hogy *Gesztesy* programja világosan fogalmazott, kész, adaptációra alkalmas program, miközben képtelenség szolgálai másolni. Hiszen nemcsak a tanuló folyamatos kreativitására, originalitására épít, hanem erre lehetőséget ad alkalmazó tanártársa számára is. Igazi alternatíva, elutasítja a „szabványos tananyagot”, a „konkrét egyén” felől indul el a kulturális normák felé, s nem fordítva – ezért aztán hatékony is –, a tevékenység prioritását vallja az elméletalkotással szemben – ezért aztán eredményes is. Megannyi finom módszertani újítást sorol a könyvben. A „könyvek” játéka (a tanuló által egyberendezett tematikus, kreatív, önreflexiók sorozata), a „plein air” (a szabadban tartott csoportos akciók) emelkednek ki ezek közül. De az elméletinek mondható bevezetés után sorjázó módszerek is mind-mind érzékeny etűdök, melyekkel valóban lehet hidat teremteni a növekvő egyén és a művészetek, az esztétikum világa között. A könyvet egy nagyprojekt, egy Oidipusz-rögtönzés leírása, bemutatása zárja.

Mily sajnálatos, hogy nyomdatechnikai okok – a kiadó szegénysége! – miatt ezek az illusztrációk alig élvezhetők, alig láthatók. *Gesztesy* programjában a tanulók a felkínált anyag egyharmadát

maguk választhatják, mindez nem mond ellent a NAT műveltségértelmezésének. A nemzeti kultúra közös többszöröséhez változatlanul egyéni ösvényeken vezet járható út.

(*Horváthné Kiszeli Terézia*: Bábozás. Útmutató pedagógusoknak. Tárogató Kiadó, Bp., 1994. 89 o.

Sárkányok ellen – Fehérlófia. Demonstrációs videokazetta. Kiadja a gödöllői Kerekasztal Színházi Nevelési Központ. Szerk.: *Kaposi László*, 1995.

Tolnai Mária: Dráma és nevelés. Gondolatok a drámapedagógiáról mint tanulási módszerről és a pedagógusképzésben betöltött szerepéről. Korona Kiadó, Bp., '64 o.

Kis Jenőné (Kenesei Éva): Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában. Tárogató Kiadó, Bp., 1994. 116 o.

Rézművesné Nagy Ildikó-Sándor Zsuzsa (szerk.): Utak a vizális nevelésben. Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, Miskolc, 1995. 119 o.

Csőregi Éva (szerk.): Jubileumi emlékkönyv. Kiadja a Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete, Bp., 1995. 352 o.

Kakuk Jenő-Hauser Zoltán-Szilágyi Erzsébet: Mozgóképkultúra. Szöveggyűjtemény. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger, 1995. 310 o.

Gesztesy Zsuzsa: Átjárás a köznapi gondolkodás és az esztétikum között. Kemény Gábor Iskolaszövetség, 1995. Az Embernevelés Kiskönyvtára 1. 80 o.)

Trencsényi László

Egy nyugtalanító könyvecskéről

A szerény külsejű füzetecske belső címlapján az adott lap lehangsúlyosabb betűtípusával nyomtatva olvasható, hogy „A kiadvány újrabasznosított papírból készült.” E nem véletlenül hangsúlyosra formált közlésnek itt elvi jelentősége van: a könyvecske középpontjában ugyanis a gazdaságos iskolaüzemeltetés eszméje áll, méghozzá mintegy szerves részeként a környezetbarát üzemeltetésnek. Aki eddig nem gondolt rá, most egyszeriben megértheti, hogy a gazdaságos üzemeltetés eszméje is „zöld” gondolat – ezúttal a szerző öntudatos értelmezésében használva a „zöld” jelzőt.

Aki csak a vitathatóan könnyednek vagy humorosnak szánt cím alapján következtet a tartalomra, az nem is sejti, hogy milyen fontos, hasznos mondani-

valók sorjázhatnak e környezetbarát papírlapokon. Néhányra utalni kívánok a továbbiakban. Előbbre kívánkozik azonban a némileg önkritikus be- és felismerés, nevezetesen, hogy iskoláinkban, nevelési programjainkban, egész nevelői attitűdünkben messze jelentősége mögött elmaradva van jelen a környezet és az ember, illetve a környezet és az emberi társulások, közösségek kölcsönhatásos kapcsolatának *aspektusa*. Nem arra gondolok, hogy nem *tanítunk* erről a különböző tantárgyakban, vagy hogy olykor nem rendezünk akció jellegű programokat többnyire a környezetvédelem címszáva alatt e kapcsolat tudatosítására.

Amit nekem ez a könyvecske meglehetősen nyugtalanítóan felismerni segített, azt leginkább egy hasonlattal tud-

nám érzékeltetni. Köztudott, hogy léteznek olyan térhatású filmek, amelyeken a harmadik dimenziót csak az látja, aki előzőleg feltesz egy speciális szemüveget. Nos, én most felismertem, hogy nem viselem állandóan azt a „szemüveget”, amely minden külön erre irányuló erőfeszítés nélkül folytonosan láthatóvá, érzékelhetővé, tudatosná tenné számomra, hogy létezik a valóságnak, egész kapcsolatrendszerünknek ez a bizonyos *ökológiai dimenziója*. Ez a könyvecske arra ébresztett rá, hogy a mindennapi iskolai és – hadd tegyem hozzá, bár nem erről szól a könyv – otthoni életnek minden mozzanata kifejez, megvalósít valamilyen viszonyt a környezetünkhöz és önmagunkhoz. Minden tettünk – tanítja ez a könyvecske – hordozója a testi és lelki egészségünkhöz és környezetünk, embertársaink egészségéhez való viszonyunknak.

Első pillanatra meglepő, hogy a könyvecske, amelynek bölcs „pedellus” narrátora az előszóban azt írja, hogy „Azt figyelgetem kérem szépen, hogy az egyes iskolai cselekvéseink miféle ökológiai következményekkel járnak, meg azt, hogy miként hatnak iskolámra a köröttes (természetes és épített) környezet történései”, azzal kezdi, hogy védelmébe veszi az úgynevezett mániákus villanyoltogató kollégákat, mert – mint írja – „A természetvédelem, illetve a hulladék mellett ugyanis az energia témaköre tűnik a legalkalmasabbnak arra, hogy egy komplex szemléletű környezeti oktatási program épüljön fel rá.” Mert a fősúlyos égvé hagyott villanylámpa nemcsak a szűkös iskolai költségvetést emészt, hanem a „vészzeneszen fogyasztó földi energiahordozókat” is.

Ennek a könyveskének az a fő érdeme, hogy ezernyi apró mozzanat felidézésével tudatunkba emeli azt, ami némileg elvont, és igen gyakran csak szunnyadó tudás formájában persze ott van mindannyiunk koponyájában. Nevezetesen azt, hogy a környezetünkre

vigyázni kell, mert az egészségünk függ tőle, meg hogy az energiával takarékoskodni kell, mert módfelett drága dolog, és így tovább. Míndezt azonban úgy teszi – és ez benne a pedagógiai telitalálat –, hogy hatalmas íveket rajzol meg a jelentéktelennek tűnő apró emberi cselekedeteiktől a földnyi vagy akár kozmikus összefüggésekig: az égvé hagyott villanylámpától a Föld energiakészletéig, a csepegve hagyott csaptól a Föld fogyasztó vízkészletéig, az iskolai étrendtől és az iskolai büfének csak a haszonra leső kínálatától nemzedékek túlsúlyossá válásáig. Provokáló, lázító röpirat ez a könyvecske. Azt írja például: „Ha a büfés külső vállalkozó (mind több ilyen eset van), akkor az iskolának az üzemeltetési bérelti szerződésben kell érvényesíteni az egészséges táplálkozással és környezetbarát üzemeltetéssel kapcsolatos elvárásait.” Vagy: „...legyünk következetesek a különféle szénsavas kóliatalkos száműzésében!” Belegondolok: ugyan hány iskolaigazgató keveredne ilyesmi miatt konfliktusba a bérlővel vagy a gyerekekkel? Vagy hányan gondolják-érzik úgy, hogy ez is a pedagógiához, tehát az ő kompetenciájukhoz tartozik? Ugye mennyivel egyszerűbb beiktatni egy kötelező osztályfőnöki órát a helyes és egészséges táplálkozásról?

De nemcsak provokál és lázít, ez a „röpirat”, hanem egyszerű pedagógiai tanácsokkal és jó ötletekkel is szolgál különféle, az iskolai környezet alakítását szolgáló komplex projektek szervezésére, az iskolák környezetbarát üzemeltetésére vonatkozóan. Csak egy példát említek itt erre. Külön fejezet foglalkozik a könyvben a hulladékkal. Ki ne küszködne ézzel a problémával az osztályban nap mint nap. A küzdelem győzedelmes befejezését többnyire azonban az jelenti, ha sikerült az utolsó órán a padlóról és netán még a padokból is összeszedetnünk a szemetet, és bedobtatunk a szeméttartóba. Hol tartunk még attól – kérдем kissé pironkodva a

könyv blvstán –, hogy szelektív hulladékgyűjtéssel a hulladékok egy részének újrahasznosítására is gondoljunk? Márpedig ez is pedagógia. Persze – főleg kezdetben – valamivel több odafigyelést igényel, mint mindent egy helyre dobálni. Közben azonban szépen felépül a gyerekekben egy újfajta kultúra, amit még azzal is elősegíthetünk, ha tanulási projektet szervezünk például a hulladék témájában. „A háztartási hulladékok témakörre – írja a könyv – komplex kör-

nyezeti oktatási tematika építhető fel, hiszen kapcsolódási pontja van a nyersanyagkészletekkel, energiával, ipari gyártási folyamatokkal és kibocsátásokkal, a szállítással, közlekedéssel, vizsgálhatók a segítségével globális, regionális és helyi környezeti problémák.”

Ezek után talán felesleges is a jótanács: minden iskola, amelyek súlyt fektet az ökológiai szemlélet érvényesítésére a nevelésben, sok segítséget kaphat ettől a remek kis füzetből.

Megrendelhető az alábbi címen: ÖKO STUDIO 9028 Győr, Vándor u. 9.

(Kalus György: A bezöldült pedellus. Tanácsok, javaslatok az iskolák környezetbarát üzemeltetéséhez. Ökológiai Stúdió Alapítvány, Győr, 1994.)

Hortobágyi Katalin

Az első lépéstől az utolsóig, avagy az afázia komplex logopédiai terápiája

Az afázia a jelenlegi terápiás szemlélet szerint a nyelvi képesség olyan zavara, amely a nyelv tökéletes elsajátítása után az agy verbális kommunikációban szerepet játszó meghatározott területeinek agyi érbetegség vagy baleset következtében előállt károsodása miatt alakul ki. Az eltérő súlyosságú beszéd-, olvasás-, írászavaron kívül a betegség leggyakrabban fennmaradó tünetei a végtagokon észlelhető bénulás vagy érzéskiesés, valamint a látótérzavar, esetleg látótérkiesés.

A magyarországi adatok szerint évi kb. 3-4 ezer olyan új afáziás beteggel kell számolni, akik logopédiai terápiát igényelnek. Az ő rehabilitációjuk a mai napig nincs megoldva. Ennek számos oka van. Az okok közül most talán az egyik legfontosabb szűnt meg, nevezetesen a logopédusok számára elengedhetetlen terápiás anyag hiánya. A legtöbb logopédus ugyanis azért ódkodott az ilyen betegekkel való foglalkozástól, mert nem állt rendelkezésére magyar nyelvű segédanyag. Ezt az igényt felismerve szü-

letett meg *Hegyí Ágnes*: Afáziaterápiák. Javaslat az afázia kognitív nyelvi terápiájára és *Cseh Katalin-Hegyí Ágnes*: Gyakorlatok az afázia kognitív nyelvi terápiájához című könyve.

Az elsőként említett mű elméleti összeállítás, amely két részből áll. Az első részben a szerző áttekinti az eddigi terápiás elméleteket (a didaktikus, behaviorista, stimuláló, pragmatikus, neoklasszikus, neurolingvisztikai, kognitív és neuropszichológiai terápia iskolái) azok előnyeivel és hátrányaival egyaránt, valamint kiegészíti azokat kritikai megjegyzéseivel is.

A második részben ismerteti a szerző a globális afáziásoknál alkalmazott saját terápiás eljárást, amelyet több éves klinikai gyakorlata során dolgozott ki. Célja a zavart nyelvi képesség újbóli felépítése a beteg kognitív képességeinek tudatos mozgósításával. Ebben központi szerepe van az olvasás és írás funkcióinak. A terápia több, egymásra épülő szakaszra bontható: aktívizáló szakasz, szindrómaspecifikus gya-

korlatok szakasza (a hangfelidőzés, a szóalkotás, a mondatalkotás és a szövegalkotás szintjén), valamint a konszolidáló szakasz. Az egyes szakaszoknál a szerző röviden utal a használandó eszközökre, módszerekre és a terápiás óra menetére is. A könyv elsősorban elméleti ismereteket tesz közzé, mely az igen terjedelmes bibliográfiájával további segítséget ad a témában mélyebben elmerülni szándékozókknak.

A másodikként említett mű az afáziások kezelésére összpontosít, azaz olyan feladatsort ad közre, amely mindenféle típusba tartozó afáziás beteg terápiájánál az első találkozástól kezdve jól alkalmazható. Olyan segédeszközt szándékoztunk összeállítani, amely egy magában elégséges a terápia első lépésétől az utolsóig (az aktívizáló szakaszhoz feltétlenül szükséges az elemi iskolások számára készült „Logikai készlet”). A feladatsorozat elvégzése után célszerű szituációs gyakorlatokkal, olvasmányok feldolgozásával szinten tartani az elért nyelvi képességet. Ezt a kötet az alkalmazás logopédus személyiségére, kreativitására bízta.

A gyakorlóanyag felépítésének három fő alapelve van. A leglényegesebb, hogy módszerünk az olvasás és írás segítségével működteti a nyelvi információfeldolgozó folyamatokat, és ezen keresztül állítjuk helyre a nyelvi képességet, juttatjuk el betegünket a kontrollált beszédhez. A második alapelve, hogy a szakaszok (fejezetek) (Akti-

vizáló szakasz, Gyakorlatok a hang-betű felidőzés szintjén, Gyakorlatok a szóalkotás szintjén, Gyakorlatok a mondatalkotás szintjén, Gyakorlatok a szövegalkotás szintjén) egymásutánisága megfelel a nyelvi rendszer felépítésének. A harmadik pedig, hogy a feladatok elvégzése nem „magolásra”, hanem a nyelvtani szabályok önálló felfedezésére, gondolkodva tanulásra sarkall. A könyv kivitele, azaz a rendszertől kiemelhető lapok, valamint a könyv végén található Mutatóban szereplő fejezetek azt a célt szolgálják, hogy az egyes betegek eltérő tüneteikhez igazodó, célirányos gyakorlatokat állíthassunk össze. Itt említjük meg, hogy egy új anyag rész kezdetét a lap jobb felső sarkában lévő kinyújtott mutatóujj jelzi. Amennyiben egy anyag rész több lapból áll, akkor a lap tetején egyre több kinyújtott ujj látszik a kézen.

Az egymásra épülő szakaszok elején olvasható útmutatókban térünk ki az adott szakasz jellegzetességeire. A feladatok jellegéből adódik, hogy a megoldásokban a terápia előreladtaival egyre nagyobb a beteg szabadsága. A megoldásnak az legyen a vezérlő szempontja, hogy a nyelv szabályainak, a beteg és a terapeuta személyiségének egyaránt megfelelően.

Végül nem tehetek mást, minthogy javasoljam a művek elolvasását, az abból megismerhető elméleti és gyakorlati tudásanyag kipróbálását.

(Hegyí Ágnes: Afáziaterápiák. Javaslat az afázia kognitív nyelvi terápiájára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995.)

Cseh Katalin-Hegyí Ágnes: Gyakorlatok az afázia kognitív nyelvi terápiájához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995.)

A könyvek a következő üzletekben kaphatók:

Bárzsi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola jegyzetboltja. Budapest, VII., Bethlen Gábor tér 2.

Krasznár és Fiai Könyvesbolt. Budapest, VII., Damjanich-u. 58.

Mentor Könyvesbolt. Budapest, VII., Rákóczi út 54.

Contents

National Conference on School Boards '95

- Gábor Fodor*: The School Board – an Opportunity for the Development of the Local Society (Page 4)
- Zoltán Báthory*: The Role of School Boards in the Bipolar Regulation of Public Education (Page 7)
- Gábor Halász*: The School Board and the Negotiation of Local Interests (Page 14)
- János Szüdi*: Legal Regulations Concerning School Boards (Page 22)
- Ilona Liskó*: School Board Relations (Page 27)
- Mrs György Valent*: The School Board as Seen by the Headmaster (Page 36)
- Lajos Sári*: School Boards, Teaching Staff and School Management (Page 42)
- Beáta Kotschy*: The School Board and Parents' Representatives (Page 45)
- Péter Koltai*: Students on School Boards (Page 52)
- Györgyi Cseh*: Regional Support for School Boards (Page 57)

Hungarian Schools – The First One Thousand Year

- Miklós Mann*: Education in Budapest in the Austro-Hungarian Monarchy (Page 64)
- Péter Tibor Nagy*: The Church and the Modernization in the History of Education (Page 73)

Viewpoints

- „The world of literature cannot be divided by political borders” *Gábor Kronsteint's* interview with Hungarian Writers' Association President *Béla Pomogáts* (Page 88)

International Baccalaurate

- Gabriella Frank, Zsuzsa Gergely and Marianna Vukovics*: Foreign Languages in the Educational System of IB Programmes (Page 94)

Review

- An European Forum on the Educational Administration in Ex-Communist Countries (*Péter Bajomi-Lázár*) (Page 100)
- Synthesis and/or Compilation: a recent review of publications on education through art (*László Trencsényi*) (Page 103)
- On a Worriing booklet (*Katalin Hortobágyi*) (Page 107)
- From the First Step to the Last Step, or Complex Logopedical Therapie of the Aphasia (*Katalin Cseh*) (Page 109)

Inhalt

Schulforum-Seminar '95

- Gábor Fodor*: Schulforum: Chance für die Entwicklung der regionalen Gesellschaft (S. 4)
- Zoltán Báthory*: Das Schulforum und die bipolare Regelung des Unterrichtswesens (S. 7)
- Gábor Halász*: Schulforum und die Abstimmung der regionalen Interessen (S. 14)
- János Szüdi*: Gesetzlicher Hintergrund der Funktion des Schulforums (S. 22)
- Ilona Liskó*: Kontakte des Schulforums (S. 27)
- Frau György Valent*: Schulforum aus der Sicht des Schulleiters (S. 36)
- Lajos Sári*: Schulforum-Lehrerkollegium-Schulleitung (S. 42)
- Beáta Kotschy*: Schulforum und Interessenvertretung der Eltern (S. 45)
- Péter Koltai*: Schüler im Schulforum (S. 52)
- Györgyi Cseh*: Regionale Hilfe für das Schulforum (S. 57)

Die tausendjährige ungarische Schule

- Miklós Mann*: Unterrichtswesen in Budapest während des Dualismus (S. 64)
- Péter Tibor Nagy*: Die Kirche und die Modernisation in der Erziehungsgeschichte (S. 73)

Ansichten

- „Die Welt der Literatur kann durch Grenzen nicht getrennt werden“ – Interview mit *Béla Pomogáts*, dem Präsidenten des Schriftstellerbundes (*Gábor Kronstein*) (S. 88)

Internationale Reifeprüfung

- Gabriella Frank-Zsuzsa Gergely-Marianna Vukovits*: Fremdsprachen im Unterrichtssystem der Internationalen Reifeprüfung (S. 94)

Kritik-Beobachter

- Europäisches Forum über die Unterrichtsverwaltung in den postsozialistischen Ländern (*Péter Bajomi-Lázár*) (S. 100)
- Synthese und/oder Kompilation? – Über die neue, in der Kunstpädagogik anwendbare Literatur (*László Trencsényi*) (S. 103)
- Vom ersten bis zum letzten Schritt, oder die komplexe logopädische Therapie der Aphasie (*Katalin Hortobágyi*) (S. 107)
- Über ein beunruhigendes Büchlein (*Katalin Cseh*) (S. 109)



Bicsi Zsófia, 13 éves

1996. évi 3. számunkból technikai hiba folytán lemaradt a 9. Európai Olvasáskonferencia előadásainak anyagát válogató három vendégszerkesztő neve.

A válogatást Horváth Zsuzsa, Kádárné Fülöp Judit és Nagy Attila szerkesztették. A hibáért vendégszerkesztőinktől és olvasóinktól elnézést kérünk.