

Horváth László

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE



'94
/ 9

**Az Iskolafejlesztési Alapítvány
műhelyéből:**

**Iskolafejlesztés és
közoktatáspolitikai**

**A fejlesztés piaca és
a piac fejlesztése**

**A nonprofit szervezetek és az
oktatás**

Stratégiák és diagnózisok

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE



A MAGYAR PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG
ÉS
AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI
INTÉZET
FOLYÓIRATA

Főszerkesztő:
SCHÜTTLER TAMÁS

A szerkesztőség munkatársai:
GYÓRI ANNA szerkesztő
MAJZIK LÁSZLÓNÉ szerkesztő
SZEKSZÁRDI JÚLIA
PÓCZE GÁBOR
BECZÁSY ANTAL grafikus
NAGY PIROSKA tervezőszerkesztő
MATICS ÁGNES szerkesztőségi titkár

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató
Szerkesztőség: 1087 Budapest
Luther u. 4-6. B ép. III. 13.
Telefon: 1344-317
Szerkesztőségi fogadónapok:
kedd, csütörtök 10-14 óráig

Terjeszti a Magyar Posta.
Előfizethető a szerkesztőségben, valamint
bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a
Posta hírlapüzleteiben és a Hírlap-előfizetési
és Lapellátási Irodánál (HELIR, Budapest
XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy
postautalványon, valamint átutalással a
HELIR 219-98 636 pénzforgalmi
jelzőszámlára. Előfizetési díj fél évre 810 Ft,
egész évre 1620 Ft. Megjelenik havonként.

HU ISSN 1215-1807

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában
az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült.
Felelős vezető: Juhász László
Terjedelem: 7 (A/5 iv)
Táskaszám: 94.125

SZÁMUNK SZERZŐI:

Az Iskolafejlesztési Alapítvány
kuratóriumának tagjai:

Hamrák Anna
Horváth Attila
Loránd Ferenc
Mihály Ottó
Pöcze Gábor
Szekszárdi Júlia
Trencsényi László
Vekerdy Tamás

*

Benda József
tudományos munkatárs
(OKI Fejlesztési Központ, Bp.)

Kocsis József
igazgató (1. Sz. Általános Iskola, Szentlőrinc)

Kovács Anna
óvodavezető (Káposztásmegyeri ÁMK, Bp.)

Tartalomjegyzék

Az Iskolafejlesztési Alapítvány	3
<i>Mihály Ottó</i> : Iskolafejlesztés és közoktatás-politika	5
<i>Horváth Attila</i> : A fejlesztés piaca és a piac fejlesztése	26
A nonprofit szervezetek és az oktatás. Kerekasztal-beszélgetés. (<i>Pócze Gábor</i>)	35
<i>Trencsényi László</i> : A környezetfüggőség kihívásai az iskolafejlesztésekben	44
<i>Vekerdy Tamás</i> : Tanszabadság?	53
<i>Loránd Ferenc</i> : Az iskolai demokrácia mint fejlesztési probléma	61
<i>Mihály Ottó–Trencsényi László–Vekerdy Tamás</i> : Alternatív pedagógusképzés – alternatív pedagógiák	69
<i>Szekszárdi Júlia</i> : Az IFA és a pedagógus-továbbképzés	80
Stratégiaiák és diagnózisok. <i>Trencsényi László és Pócze Gábor</i> dialógusa az iskolakutatás új megrendelőről	88

KRITIKA-FIGYELŐ

Óvodaiskolai program 1981–1994 (<i>Kovács Anna</i>)	94
Fák, erdők, iskolák (<i>Kocsis József</i>)	98
Óvodai nevelés játékkal, mesével öt könyvben (<i>Hamrák Anna</i>)	99
Kooperatív technikák (<i>Benda József</i>)	102

MELLÉKLET

Lista az Iskolafejlesztési Alapítvány fontosabb projektjeiről (Összeállította: <i>Trencsényi László</i>)	104
--	-----

Számunk az Iskolafejlesztési Alapítvány támogatásával készült.



Felhívjuk olvasóink figyelmét, hogy az Iskolakultúra 1994/19. Társadalomtudomány száma szintén összeállítást közöl az Iskolafejlesztési Alapítvány tevékenységéről.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók:

Bartók Könyvesbolt 1114 Bp. XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294

Mentor Könyvesbolt 1051 Bp. V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160m.

Az Iskolafejlesztési Alapítvány (IFA) gondolata 1989-ben vetődött fel, amikor az akkori Országos Pedagógiai Intézet (OPI) Iskolafejlesztési Központjában dolgozó kutató-fejlesztő munkatársak egyre többször találták szemben magukat olyan koncepcionális problémákkal, amelyeket nem lehetett megoldani egy országos központi intézmény keretein belül. Arról volt szó, hogy részben az 1985-ös oktatási törvény, részben pedig az egyre liberalizálódó általános politikai helyzet miatt egyre több helyen jelentkezett a helyi iskolafejlesztés igénye, amikor is nem országos modelleket kívántak kidolgozni pedagógusok, hanem ahhoz kértek szakmai segítséget, hogy saját pedagógiai elképzeléseiket professzionális szinten megvalósítsák. A helyi igényekhez igazodó szakmai szolgáltatás, konzulens munka alapvetően új szakmai, finanszírozási és szervezési technológiákat kívánt, amire országos hatókörű intézmény nem vagy alig volt alkalmas. Mikor az OPI felett (ismét) sűrűsödtek a felhők, s az intézettel kapcsolatosan szinte hetente röppentek fel megszüntetésről, átszervezésről szóló hírek, mikor a központi fejlesztési támogatások elapadni látszottak, egyre inkább megérlelődött a terv, hogy egy más típusú fejlesztési szervezetet hozzunk létre. Azt is gondoltuk, hogy a politikai rendszerváltás nyomán megnő a kereslet a pártszempontoktól független szakmaiság iránt. Ekkor döntött úgy az Iskolafejlesztési Központ akkori stábjá, hogy saját pénzzel létrehoz egy alapítványt, amely majd egy nem állami (NGO) és nonprofit kicsiny, fejlesztő intézménnyé nőheti ki magát. A központ munkatársai mind alapítók voltak, s ennek az összetartozás érzésének erősítésén kívül etikai okai is voltak: az alapítványi kifizetésekkel kapcsolatos adókedvezmények az alapítókra soha nem voltak érvényesek, tehát az IFA nem „adóspórolás” miatt jött létre. A kezdeti lépés megtételében segített, hogy az Agrár- és Falusi Fiatalok Szövetsége (AGRYA) épp hasonló terveket szövögetett – az alapítványi alapítókének nagy részét ők adták. 1990 elején hivatalosan is megkezdte működését az Iskolafejlesztési Alapítvány.

A pártfüggetlen professzionalizmus iránti igénnyel kapcsolatos elképzeléseinkről hamarosan kiderült, hogy rosszul mértük fel a helyzetet. Az alapítvány azonban megvolt, s így minimumcélként azt tűztük ki magunk elé, hogy megkíséreljünk megfelelő munkakörülményeket teremteni magunk számára. Nem nagy dolgokról volt szó: legyen papír a fénymásoláshoz, ne kelljen lemondanunk kiadványainkról, lehessenek önálló és megbízásos fejlesztéseink, olyanok, amelyek szer- vízy jellegű szolgáltatásokat is jelentenek. Egyedi megrendelésekre szerettünk volna dolgozni.

Az IFA kezdettől fogva kvázialapítványként működött abban az értelemben, hogy nem alapítókének hozadékait használta fel vagy adta oda pályázóknak (pénzt szinte soha nem adott adományként), hanem támogatókat keresett saját programjaihoz, esetleg megrendelőket az általa nyújtott szolgáltatásokra. Ilyen értelemben vállalkozó alapítványként vagy másképp fogalmazva nonprofit szolgáltató szervezetként működik az OKI Iskolafejlesztési Központ munkatársainak részvételével. A hazai bizonytalan jogi és gazdasági körülmények közötti helyzetünk körülbelül olyan, mintha a Tilos Rádió a Bródy Sándor utcából szólna.

Az IFA tevékenységének alapfilozófiája az alapítók személyének megfelelően olyan szakmai szolgáltatások nyújtása, amelyek elsősorban a humanisztikus pedagógiára épülnek. Humanisztikusnak tekintünk minden olyan pedagógiai és oktatásfejlesztési erőfeszítést, amely az érdekelteknek az érdekelt részvételével kíván segíteni. Fejlesztési munkáink igazából a fejlődés segítésére irányulnak – sajátos szakmai alázattal a fejlesztőket próbáljuk segíteni, s nem saját elképzeléseinket bevezetni. Más aspektusból közelítve: a közoktatás pluralizmusát kívánjuk elősegíteni egyrészt azzal, hogy a helyi kezdeményezéseket karoljuk fel, másrészt pedig épp a helyi kezdeményezéseket serkentjük a pedagógiai kínálat bővítésével.

Ennek a célfilozófiának megfelelően egyes intézmények, sőt önkormányzatok megrendelésére a helyi iskolai fejlesztések, szervezeti és tartalmi innovációk megrendelését, szakmai kontrollját, segítségét végezzük. Ez a tevékenység a pedagógiai programok elkészítésétől egy-egy régió oktatási intézményeinek átvilágításáig terjed. A helyi elképzelések megvalósításában való konzulensi munka mellett fontos feladatnak tartjuk a másutt már alkalmazott eljárások, technikák, esetleg teljes rendszerek hazai adaptálását is, mert úgy véljük, hogy ezek szolgálhatnak kiindulópontjául további helyi fejlesztéseknek. Munkatársaink ilyen irányú tevékenységéből a hazai szakmai közvélemény talán a Waldorf-óvoda és -iskola, a Freinet-pedagógia vagy a komprehenzív 12 osztályos iskolamodell kifejlesztését ismeri legjobban. A konkrét fejlesztési, adaptációs programok mellett az elmúlt négy évben igen sok nemzetközi részvétellel zajló pedagógus-továbbképzési tanfolyamot, tréninget tartottunk angol, amerikai, francia, holland, kanadai, német, norvég, osztrák, svájci előadók, műhelyvezetők meghívásával. E tanfolyamok szintén a nem tradicionális, a részvételen alapuló (participatív) tanításra (azaz: tanulásra) alapultak.

Az IFA saját kiadói tevékenységet is folytat. Kiadványaink három nagyobb csoportba oszthatók: 1. az ALTERN néven futó fűzetsorozatnak, 2. a Tanítói Kiskönyvtár darabjai, 3. egyedi kiadványok. Az ALTERN sorozatban olyan alternatív pedagógiai módszerek, elméletek ismertetését közöljük, amelyek Magyarországon talán kevésbé ismertek. A Tanítói Kiskönyvtár kiadványai általában társkiadókkal együtt jelennek meg, s elsősorban az alsó tagozatos pedagógusoknak kínálnak gyakorlati módszertani útmutatókat. A sorozatok mellett vállalkoztunk néhány olyan hiánypótló munka megjelentetésére, amelyek az óvodai munkát segítik vagy általánosabb pedagógiai, oktatáspolitikai kérdésekkel foglalkoznak.

Az Új Pedagógiai Szemle e száma az elmúlt négy év sikereiről, problémáiról kíván áttekintést nyújtani bemutatva azt a műhelyt, amelynek munkáját a szakmai közvélemény részleteiben már ismerheti. Továbbra is meggyőződésünk, hogy van helye az Iskolafejlesztési Központ, az IFA által képviselt fejlesztői magatartásnak a hazai pedagógiai életben, s továbbra is nem titkolt célunk, hogy ennek a tevékenységnek a jövőben egy valóban hatékony, életképes szervezeti formát kell teremteni. Ha más nem, hát előttünk van nyugat-európai és észak-amerikai partnereink példája, ahol kicsiny, mozgékony, az igényeket kereső és kielégítő szaktanácsadó, fejlesztő és konzulens cégek adják a központi nagy intézmények mellett azt a pedagógiai fejlesztési pluszt, amely a plurális oktatási rendszert azzá teszi, ami: sokszínű és változatos organizmussá.

Ebben reménykednek az alapítók: *Bognár Mária, Flieghné Boda Sarolta, Gálos Júlia, Gulyás Lóránt, Habermann M. Gusztáv, Hamrák Anna, Horváth Attila, Horváth H. Attila, Hortobágyi Katalin, Kereszty Zsuzsa, Loránd Ferenc, Majzik Katalin, Mihály Ottó, Pöcze Gábor, Schüttler Tamás, Szekszárdi Ferencné, Trencsényi László, Váradi István, Vekerdy Tamás.*

Iskolafejlesztés és közoktatás-politika

„Javaslataink azon a meggyőződésen alapulnak, hogy a reformra leginkább ott van szükség, ahol a tanulás történik: az egyes iskolákban, az osztályteremben, a tanárok és tanulók közötti interakciókban. Az üzletemberek világszerte megtanulták: a problémák a legjobban a működés legalsóbb szintjén oldhatók meg. Bár a struktúrák szükségesek, a bürokrácia inkább az előírásokra, a szabályokra koncentrál, mint az eredményekre, megfojtja a kezdeményezést. Ezért az a meggyőződésünk, hogy az iskola irányításának vissza kell térnie a helyi szintre, és ez nem helyettesíthető országos közoktatási szervekkel és országos érvényű díktátumokkal. Az államok feladata, hogy közös követelményeket állítsanak, és biztosítsák a szükséges útmutatást és támogatást az iskolák számára, hogy meg tudjanak felelni e követelményeknek.”

(Committee for Economic Development, USA)

A mottóként választott idézetben egy meghatározott oktatáspolitikai iránti igény, követelés fogalmazódik meg. Egy olyan igény és követelés, amelyhez hasonlóakkal a magyar oktatásügyi, pedagógiai szakma a nyolcvanas évek elejétől-közepétől fogva gyakran találkozhatott azon írásokban is, amelyeket az Országos Pedagógiai Intézet (OPI), majd az Országos Közoktatási Intézet (OKI) keretében, illetve az Iskolafejlesztési Alapítvány (IFA) bázisán működő iskolafejlesztési műhely munkatársai publikáltak. A fenti idézet pontosan fejezi ki azt a követelést, amely az iskolát központba állító („school centered”, „school based”) fejlesztési stratégia egyik peremfeltételére, a helyi fejlesztések számára konform oktatáspolitikára vonatkozik. Egy olyan oktatáspolitikára, amely – más, itt most nem tárgyalt fontos jellemzői mellett – a politika eszközszerével (döntően és elsősorban a törvényi szabályozás útján) képes átalakítani a magyar közoktatás-irányítás régi és új tradíciókhoz kötődő, erősen centralizált és bürokratikus – a politikai, az adminisztratív (közigazgatási) és a szakmai irányítás, a működtetés és a fejlesztés feladatait differenciálatlan masszaként taszigáló, tologató – struktúráját, mechanizmusait és eszközszerét.

Közoktatás-politika és a fejlesztési stratégiák harca

A hetvenes évek második felére, az évtizedfordulóra az oktatásügy angolszász és angolszász orientációjú szakirodalmá (de az akkori nyugatnémet „kritikai neveléstudomány” is) már javában folytatta harcát a technokrata ihletettséggű „R and D”

fejlesztési stratégiával. A „Research and Development”, a „Kutatás és Fejlesztés” (K+F) centralizáló, központi tervezést, vezérlést feltételező, illetve involváló paradigmája helyett a fejlesztés decentralizált, a fejlesztés központjába az egyes iskolát állító, a helyi adottságokkal számoló, környezetfüggő innovációs stratégiát ajánlották. Az új fejlesztési stratégiával együttesen az irányítás szakirodalmában a „decentralizáció”, a „dereguralizáció”, a „demokratizálás”, a „részvétel”, a „társadalmasítás” váltak az oktatásügyi és iskolai „kormányzás” központi kérdéseivé. Az oktatásügyi és az iskolai innováció nemcsak mint gyakorlat, mint akció vált népszerűvé, hanem kutatási témaként is egyre nagyobb figyelmet vonzott. Ami a fejlesztési stratégiákat illeti, Magyarországon a nyolcvanas évek közepére – összefüggésben a peremfeltételnek tekinthető gazdasági-politikai változásokkal – sajátos helyzet alakult ki az oktatáspolitikai-irányítási szférában. Némi egyszerűsítéssel azt mondhatnánk, hogy három fejlesztési stratégia „tolult” egymásra.

A hetvenes években nálunk is teret nyert az oktatásügyben – nem előzmények nélkül – a *K+F stratégia*. A hazai viszonyok között a kutatás+fejlesztés stratégiája természetesen egyetlen pólushoz, a centralizált állami forrásokhoz kötődött és – ez volt a sajátos helyzet egyik jellegzetes eleme – magába „ötvözte” az előző időszak *politikai-adminisztratív* fejlesztési paradigmájának sok vonását.

Ez utóbbi az ötvenes évek tipikus stratégiája (az 1960–1963-as reform még e stratégia szülötte), és a következő logikát követi: A politika (a párt) felismeri, megérti a reform szükségességét, majd politikai és adminisztratív döntést hoz a teendőkről, intézkedik a bevezetésről, a tudomány „igazolja” a döntéseket, s végül – természetesen és általában már a bevezetés közben – végrehajtja a szükséges módosításokat. A stratégia egyik karakterisztikus jellemzője, hogy a politikai, az adminisztratív és a szakmai feladatok és lépések valami egészen sajátos elegyet alkotnak, de valamennyi lépés legitimitása magában a politikai döntésben van. Ebben a *politikai-adminisztratív* fejlesztési processzusban jelennek meg a hatvanas években az első iskolakísérletek, amelyek sajátos „szocialista K+F” kísérletek. Mögöttük soha nem a „párt”, a „központi hatalom”, hanem a párt valamilyen – általában marginális vagy marginalizálódó – csoportja, sőt legtöbbször egy-egy személy áll. Jelen van bennük a kikutatjuk+bevezetjük logikája, de ez sokkal inkább az „igazi”, az „autentikus” alternatíva „megtalálásának” igényét, mint valamiféle technokratikus-modernizációs törekvést manifesztál.

A *K+F stratégia* technokrata logikájának (kikutatjuk – kipróbáljuk – bevezetjük – ellenőrizzük – elvégezzük a „finom beállításokat”) térhódítását elsősorban a műszaki-tudományos értelmiség és a politika között létrejött „érdekházasság” tette lehetővé, de egyúttal – nemcsak az oktatásügy esetében – sajátosan el is torzította. A K+F stratégia sok vonatkozásban megőrizte a politikai-adminisztratív fejlesztés jellegzetességeit, a „kikutatjuk” nagyon sok esetben csak az „igazoljuk” fűgefalevele volt. Kétségtelen azonban, hogy az 1978-as reform előkészítésében és „megcsinálásában” már nemcsak a retorika szintjén, de a tényleges folyamatokban is jelen volt a K+F stratégia. (Ami a „fűgefaleveleket” illeti, csak illusztrációként: a gimnáziumokban bevezetésre kerülő fakultációs rendszert úgy kellett „lehetett „kikutatni”, hogy az ezt a célt szolgáló „kísérletek” jelentéseire már senki nem tartott igényt, és az anekdotikus feldolgozás szerint a jelentést hozó igazgatók már hiába keresték az „illetékes” OPI-munkatársat. A fakultáció kérdése egyébként már a „kísérletek” megindulása előtt eldőlt.) Sőt, a nyolcvanas évek elejére – nem kis részben a 78-as reform „bevezetése” során szerzett tapasztalatok alapján – a K+F stratégia egyre gyakrabban egészült ki és módosult az „elterjesztés” (E) követelményével. A K+F+E már jelezte a stratégiát érő támadások egyik fő irányát: a stratégia közömbös a „kliensek”, a „tényleges megvalósítók”, a „bevezetők” iránt.

A K+F fejlesztési stratégia legitimizálódása szoros összefüggésben volt a tervezésben és fejlesztésben általában is megjelenő hatékonyságigénnyel és ennek érdekében megkötött, az ideologikus, közvetlen politikai érdekeket szolgáló törekvések erodálódásával. A stratégiának az oktatásügy területére történő „beszívargását” nagymértékben elősegítette az országos kutatási, illetve kutatás-fejlesztési programoknak az oktatásügy területén történő megjelenése. Az Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv 6. sz. főiránya: a Neveléstudomány fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások, illetve és elsősorban az Országos Középtávú Kutatási Fejlesztési Terv Ts-4/1 jelzésű, „Közoktatási kutatások” cím alatt futó programja egyfelől generálisan megnövelte a pedagógiai-oktatásügyi kutatások jelentőségét, másfelől – a forrásokért folyó harctól egyáltalán nem függetlenül – miközben egyre inkább marginalizálta a „klasszikus” pedagógiai kutatásokat, a közoktatásügyet is átította a „korszellemnek megfelelő” fejlesztési stratégia szellemével és természetesen illúziójával. Némi szarkazmussal azt is mondhatnánk, hogy öt-tíz éves lemaradással ugyan, de elkezdjük követni az oktatásügy nemzetközi trendjeit. A „meghonosodás” idején ugyanis a nemzetközi szakirodalom már a stratégia kudarcának okait, a stratégia inadekvátságát elemezte, és egyre határozottabban sürgette a fejlesztésben elkerülhetetlennek tűnő paradigmaváltást.

A nyolcvanas évek elejére a magyar közoktatásügyben is lejárt a nagy, az átfogó, a mindent megmozgató reformok kora. A 78-as tantervi reform tapasztalatai már önmagukban is elég riasztóak voltak ahhoz, hogy más lehetőségek, utak irányába induljon a tágabb és szűkebb értelemben vett szakma. A „nagy ugrás”, a nagy reform okozta csalódások, a gazdasági, politikai és szakmai feltételek feltérképezése a *folyamatos fejlesztés* elképzelését erősítette. A folyamatos fejlesztés egyre inkább a „hivatalosan” deklarált fejlesztési stratégia rangjára emelkedett. A fejlesztési stratégiában történő „hivatalos” váltás – a hazai viszonyok között mindenképpen – gyorsan és elég határozottan következett be. A stratégia váltás gyorsasága és határozottsága szoros összefüggésben volt az 1985. évi oktatási törvény előkészítésével. A törvény szakmai előkészítésében meghatározó szerepet játszó politikai és szakmai csoport – amely ez esetben és először a pártállami rendszerben a minisztériumban, illetve annak holdudvarában koncentrált – egyik központi törekvése a dereguláció és az iskolák, pedagógusok szakmai önállóságának biztosítása volt. Az előkészítés során, majd a törvény elfogadását követő időszakban az oktatáspolitikai diskurzus az „önállóság”, a „szakmai autonómia”, a „szakfelügyelet felszámolása”, a „szaktanácsadói rendszer kiépítése” kérdései körül zajlott. Az oktatáspolitikai alapvető törekvése a szakma, a pedagógusok számára úgy fordított le, hogy az nem más, mint az oktatásügyi bürokrácia megzabolozásáért és a pedagógus, az iskola szakmai autonómiájáért folytatott harc. Bár az új helyzet mind a gyakorló pedagógusok, mind pedig az oktatásügyi – főképpen a megyei és helyi szintű – adminisztrációban komoly feszültségeket is okozott, kétségtelen – és itt most csak ezt az összefüggést emelném ki –, a törvény alapvetően új politikai és irányítási feltételek közé helyezte a fejlesztési stratégia körüli vitákat: *1. ellehetlenítette a politikai-adminisztratív stratégiát; 2. megkérdőjelezte, elbizonytalanította a K+F(+E) stratégiába vetett hiteket; 3. kihívást jelentett az iskolát központba állító és az iskolára alapozó innovációs fejlesztési stratégiának.*

Az iskolára alapozó fejlesztési stratégia „hivatalossá” válásának, az államilag elfogadott és támogatott eszközként történő elismerésének egyik jele volt a *Közoktatás-fejlesztési Alap (KFA)* – lényegében fokozatos – leválása a „kutatási-fejlesztési” programokról. A KFA nemcsak forrásokat teremtett az iskolai bázisú innovációhoz, hanem a *magyar közoktatás történetében* – s ennek szimbolikus jelentősége akkor igen nagy volt – *először legitimizálta az iskolák fejlesztési kompetenciáját.*

A K+F stratégia korlátai

A megrendeljük+kikutatjuk+kipróbáljuk+bevezetjük stratégia jól regisztrálható és ellenőrizhető volta következtében generalizálódott már-már általános fejlesztési stratégiává. Az eredetileg zárt rendszerekre és igen pontosan definiálható input és output paraméterekkel rendelkező technológiai folyamatokra kidolgozott K+F fejlesztési stratégia a társadalmi folyamatokra történő alkalmazása során természetesen némileg átalakult – ennek egyik jele a már említett „elterjesztés” igényének megjelenése a fejlesztés elemeként – és rugalmasabbá vált. Belső logikája, „filozófiája” azonban akkor érvényesül, ha legalábbis jogosan feltételezhető, hogy a fejlesztett „dolog” (termék, rendszer, szervezet) hatékonysági paraméterei, a peremfeltételek (a környezet), illetve a bemeneti és kimeneti tényezők pontosan leírhatók. Abban, hogy e stratégia a társadalmi rendszer és alrendszeri fejlesztésében is tért hódított, az általános technokratikus trendeken kívül, közvetlen szerepet játszottak azok a megközelítések, amelyek a társadalmat vagy annak egy-egy területét is rendszerként elemezték és vizsgálták. A rendszerelméleti megközelítés – különösen kezdetekben – tág kapukat nyitott a K+F stratégia elfogadásához. Ez az összefüggés a magyar oktatásügyi szakirodalomban is nyomon követhető.

Abban, hogy e stratégia nálunk viszonylag könnyen illeszkedett a „tervezgatókodás” valós és illuzórikus rendszerébe, nagy szerepe volt annak a politikának, amely minden területen az „ellenőrzött hatékonyságra” törekedett, és amely a rendszer hatékonyságát csak a lehető legteljesebb kontroll megtartásával együttesen tartotta rendszerspecifikusnak. Különösen erős volt ez az igény az ideológia által leginkább uralt területeken, s talán mindenekelőtt a közoktatásügyben, a pedagógiában. A K+F fejlesztési stratégia az erősen centralizált, egypólusú rendszerben alig-alig lépett túl a politikai-adminisztratív stratégián, de azt „tudományos”, „kutatásokkal megalapozott”, szakszerű formában reprodukálta. A fejlesztés logikája ebben a környezetben legfeljebb ki-kikacsingatott a „nagyreform” tradíciójából, rá-rámosolygott az innovációra, de jogosultságát, éppen a nagyrendszer rendszerbe foglalt és jól ellenőrizhető fejlesztésének igénye támasztotta alá. A K+F logika továbbra is magában hordozta a már megtapasztalt „reform reform hátán” veszélyét, és nem építette be – s ezért nem is készítette elő – az iskola, a pedagógus, a helyi közösségek önkéntes, a helyi feltételek, igények, érdekek kifejeződéséeként megvalósuló fejlesztéseket, az ún. organikus innovációt. A K+F egyik alapvető ellentmondása, hogy a központilag vezérelt fejlesztés fenntartja az egyébként szakmailag oly sokat elmarasztalt és joggal kárhoztatott „egységes célok és egységes eszközök” hitét, az egyes intézmények fejlesztését megint egy lineáris, felülről lefelé áramló mozgás jelenti.

A társadalmi folyamatok és így a *nevelési folyamatok* is (történjenek ezek akár szervezetben, intézményben) azonban kibújnak ebből a fejlesztési logikából.

1. Először is: a nevelési-oktatási-képzési folyamatok, az e célból iniciált történések ugyanis – ellentétben a K+F klasszikus területeivel – igen *lágú folyamatok*, amelyek sem „végtermékeiket”, sem input tényezőiket, sem pedig peremfeltételeiket (környezetüket) tekintve nem írhatók le, *nem definiálhatók pontos paraméterekkel*.

2. *Nyílt folyamatok, történések*, amelyeknek a lényegéhez tartozik, hogy bennük (még a látszólag teljesen zárt intézmények esetében is) „külső” hatások pontosan nem meghatározható módon és tömegesen vannak jelen. A „belső” és a „külső” már maga is csak absztrakcióként létezik, a valóságban e tényezők összemosódnak, állandóan cserélődnek és átjátszanak egymásba.

3. E folyamatok, történések nemcsak a teljességüket, hanem minden egyes elemüket tekintve is *teleologikus jellegűek*. Állandóan (folyamatosan, de szakadatlan változásban) eltérő inspirációk és aspirációk, érdekek, törekvések, értékek és akaratok komplex hálózata jelenti magát a folyamatot, a történéseket.

4. Ebben a folyamatban a definiált és deklarált általános célok is csak a célok-törekvések *alternatívákban léteznek* és – amint erről a későbbiekben még részletesebben is lesz szó – a demokratikus társadalmakban szükségszerűen csakis *alternatív módon manifesztálódnak*.

A fentiekből az következik, hogy a pedagógiai folyamatokban a „fejlesztési történet” feladata nem valaminek az előkészítése a „bevezetésre”, a „legyártásra”, hanem magának a folyamatnak a „csinálása”, maga a „történet”, a megvalósítás. Ezzel függ össze, hogy a pedagógiában csak igen korlátozott lehetősége van a klasszikus „klinikai” kísérletnek, ahol a kísérlet után a folyamat mintegy visszaáll az eredeti állapotára. És ezzel függ össze az a sokszor szarkasztikusan emlegetett tény, hogy a „pedagógiában minden kísérlet sikeres”. A pedagógiai „fejlesztési történet” ugyanis mindig „bennragad” a folyamatban, ott marad, és hatása már maga a folyamat.

Természetesen a fentiekkel szemben megfogalmazható az az ellenérv, hogy e folyamatok, történések a termelő, avagy szolgáltató rendszerek, intézmények mintájára szervezhető rendszer(ek)ben, szervezetekben folynak, illetve történnek, s ezért ezek fejlesztésében is jól követhető a K+F stratégia. Most tekintünk el attól, hogy a klasszikus K+F stratégia már ezekről a területekről is kiszorult, illetve igen komoly mutációkon esett át, és vegyük szemügyre ezen érvet is.

Az itt elemzett folyamatok a rendszerek egy sajátos formájában, szervezetekben léteznek. A szervezetek esetében világosan el kell különítenünk a célok és aktivitások két típusát. A célok egyik csoportja a működtetésre, a folyamatokra, a másik csoportja pedig ezek átalakítására, módosítására, fejlesztésére vonatkozik. A két céltételezési forma viszonyát illetően két – történeti összehasonlító elemzésel is jól elkülöníthető – ideáltípusú alaphelyzet írható le:

1. Az egyik alaphelyzetben a fejlesztési, átalakítási időszakok és a stabil, hosszan tartó működési időszakok élesen elhatárolódnak egymástól. A szervezet működik, vagy reformon megy keresztül. Ez az alaphelyzet feltételezi, hogy a szervezet olyan környezetben létezik, ahol a szervezet működését meghatározó tényezők (a peremfeltételek) stabilak, általánosan elfogadottak (vagy „kikezdehetetlenek”), azaz be- vagy megfagyott struktúrák és mechanizmusok között működik. Ebben a helyzetben a változások, az akaratok, iniciatívák és felismerések lassú felhalmozódásának ugrópontján átalakítási kényszerek jelentkeznek. Ennek kifejeződése, a stabil helyzet, és az annak megfelelő működés „megtagadása” a reform.

2. Ez az alaphelyzet azonban lényegileg kiiktatózott a modern (ha úgy tetszik: posztmodern) társadalmak életéből. A folyamatos és gyors változások, a társadalom alrendszereinek komplexebb válásával a közoktatásban is gyorsabban halmozódnak a változtatási kényszerek, kihívások, akaratok. Az alkalmazkodás egyik lehetősége a *stabil működési szakaszok lerövidülése, lerövidítése*. Ez a megoldás azonban a már említett „reform reform hátán” jelenségéhez vezet, és éppen ellenkező hatást vált ki: a *komplex rendszer, a rendszer részét alkotó szervezetek szétzilálódnak*. A központilag indított reformok egymást gyorsan követő le- és felszálló ágait a pedagógusok sajátos libikókaként élik meg, és a hullámok egyre inkább ki is oltják egymást. A destabilizálódó rendszerben halmozódnak az ellenállás jelei mind a pedagógusok, mind pedig a „kliensek”, a tanulók és szülők részéről. Az innovációs stratégia, a „school based” fejlesztés iránti érdeklődésben óriási

szerpe volt az 50-es, illetve a 60-as évek nagy reformjai által szolgáltatott tanulságoknak, nem egy esetben csődöknek.

A másik lehetőség a fejlesztésnek a beépülése magába a működésbe, az innovatív rendszerek, szervezetek kialakulása, kialakítása.

Aligha vitatható, hogy a K+F stratégia és különösen annak modernizált változatai (pl. már a konkrét környezet bizonyos ellenállásával is számoló, az elterjesztést a stratégia részeként kezelő K+F+E) jelentős szerepet játszott, illetve játszottak abban, hogy a modern szervezetekbe beépült a fejlesztésre való beállítottság és kompetencia. Az innovativitásnak a rendszerbe, a szervezetekbe történő beépüléséhez azonban – az oktatási rendszer és az oktatási szervezetek esetében is – nem elégséges a központi irányítás, szervezésű K+F+E fejlesztési stratégia, mert a folyamatos fejlődés diszpozíciójának és kompetenciájának az egyes szervezetekben, az iskolákban is ki kell alakulnia. Ha ez nem jön létre, akkor egyfelől ismételtlen csak a központi iniciáltságú és vezérlésű fejlesztéseknek lesz kiszolgáltatva a rendszer, illetve a szervezetek adaptivitása, másfelől – s ezzel a hatékonyság legfontosabb eleme kerül kiiktatásra – a fejlesztésben megint csak a generalizált célok, értékek, elvárások kapnak szerepet, miközben a helyi környezet elvárásai, zárójelbe kerülvén, kielégítetlenek maradnak. A K+F stratégia előnyei és korlátai egyaránt technokratikus jellegében rejlenek. E stratégia ugyanis feltételez egy olyan központot, amely a feltételeket átlátva az általános racionalitás alapján fejleszt, illetve hozza létre a fejlesztéseket, de ez az általános racionalitás valójában nem, illetve csak mint absztrak „jó”, „megfelelő”, „hatékony” létezik a társadalmi s így a nevelési folyamatok esetében. A „racionális” ezért az egyes szervezetek számára könnyen válik „irracionalissá” és ami pragmatikus szempontból lényegesebb, hatékonytalanná vagy éppenséggel romboló jellegűvé. A K+F technokratikus jellege szorosan összefügg azzal a természetével, hogy a pedagógiai problematikát csak vagy lényegében tisztán definiálható szakmai kérdésként értelmezi, és a fejlesztésben nem vagy csak igen elvontan számol a pedagógiai folyamatokban alapvető szerepet játszó, esetleg csak helyi vegyértékű, de a hatékonyság adott kritériumait is meghatározó konkrét célokkal, értékekkel és értékítéletekkel. A „nekünk jó – nekünk rossz” típusú tisztán szakmai kritériumok (amely szakmai kritériumok a valóságban mindig egy meghatározott szakmai álláspontot képviselnek) alapján könnyen szubjektívnek minősíthető, használati, kliensi kritériumok a pedagógiai folyamat lényegéhez tartoznak, kiiktatásuk az ún. szakmai racionalitást magával a hatékonysággal állítja szembe.

A fentiek azonban semmiképpen sem jelentik a K+F típusú fejlesztési stratégia megkérdőjelezését. E stratégia *nélkülözhetetlen* szerepet tölt be az oktatási rendszer és az egyes szervezetek innovációs diszpozíciójának, kompetenciájának alakulásában. Feladata lényegében kettős. Egyfelől biztosítania kell, hogy a rendszerben folyamatosan jelen legyen a szcientista-technokratikus (a tudományra alapozott) fejlesztési programoknak egy bizonyos mennyisége, amelyek újra és újra bevonják a fejlesztésbe a szaktudományos eredményeket és mintegy biztosítják a „fejlődni képesség” szakmai muníciójának újratermelését. A K+F+E másik alapvető feladata, hogy – miközben közvetíti a „táplálkozástudományok” eredményeit – a fejlesztés eredményeivel (konkrét programokkal, megoldásokkal) egyik, stabil és kitüntetett „beszállítója” legyen a „Pedagógiai Megoldások Éttermi Lánc”-nak.

A K+F stratégia fontosságát nem vitatva kell leszögeznünk, hogy az így termelő, a rendszerben fentről lefelé áramló („cserezabatos”) innovációk nem helyettesíthetik a helyi, az iskolára alapozott, „alulról induló”, *organikus típusú innovációt*. Azt az innovációt, amelynek feladata nem valamiféle generális, az

egyetlen helyes megoldás megtalálása (mert ilyen a „lány”, nyitott, céltételező és alternatív folyamatokban nem létezik!), nem is valamiféle mindenütt alkalmazható modell kimunkálása (mert ilyen is csak igen nagy megszorításokkal lehetséges), hanem magának a működési folyamatnak új vagy átalakított módon történő megvalósítása. Ez a fejlesztés nem valaminek a „bevezetése”, „bevitel”, hanem az adott helyzetben és adott helyen a pedagógiai folyamat alternatív megvalósítása a létező értékek, érdekek, törekvések, célok, más szóval hatékonysági elvárások kielégítése érdekében. A fejlesztés valójában a folyamat létmódja. Az organikus innováció ideáltípus formája a belső, az intézmény és közvetlen környezete által inspirált és iniciált önfejlesztés. Az organikus innovációk – maradvá az előbbi analógiánál – azokat a speciális luxusétermeket, „gemütlich” kiskocsmákat, kifőzdéket és kávéházakat jelentik, ahol a „standardizált” ételek is sajátos ízeket kapnak, és ahol mi magunk dönthetünk a „társadalmilag-tudományosan-szakmailag” szükségesnek ítélt, „natosított” kalória- és egyéb szükségleteink kielégítéséről.

Pluralizmus, alternatívitás és a helyi érdekű-értékű fejlesztés

A fentiekben a két fejlesztési stratégiát úgy írtuk le és hasonlítottuk össze, hogy mintegy zárójelbe tettük azokat az általánosabb összefüggéseket és az ún. peremfeltételekre vonatkozó megfontolásokat, amelyek a fejlesztési stratégiák közötti elmozdulás jelensége mögött húzódnak meg. A zárójel teljes és részletes feloldására a jelen esetben nincs módunk, de néhány háttértenyésztőt mindenképpen ki kell emelnünk álláspontunk értelmezését elősegítendő.

A magyar közoktatásügyi és pedagógiai gondolkodás és gyakorlat számára alapvetően új „élményt”, feldolgozandó és megoldandó feladatot jelent az oktatásügy és a pedagógia pluralizálódása és pluralitásának elméleti, gyakorlati következményei. A magyar oktatásügyet és pedagógiai gondolkodást régebbi és újabb hagyományai olyan modernizációs stratégiákhoz és ideológiákhoz kötik, amelyeknek lényegéhez tartozott, hogy a „nemzeti oktatásügyet”, a „nemzet nevelését” és – mutatis mutandis – a „szocialista iskolát és pedagógiát” a forszírozott felzárkózás eszközeként, a szükséges hatalmi koncentráció egyik fontos elemeként kezelték. Ebben a helyzetben az oktatásügy igen erős centralizálása létszükséglet, mint ahogy elengedhetetlennek tűnik a pedagógiai ideológia koncentrállása is a feladatokat adekvátan megjelenítő értékek mentén. Bár a centralizálás, illetve az egységsítés nemcsak tartalmában, hanem intenzitásában is igen eltérő fázisokon ment keresztül (ez vonatkozik a fejlődés „szocialista” időszakára is), a modern politikai és oktatásügyi-pedagógiai pluralizmus problémái legfeljebb elméleti fejtegetésekben, illetve látszatokban érintették meg a magyar közoktatásügyet és szakmát. Nem tekinthető véletlennek tehát, hogy a fejlesztési filozófiák is a nagy, átfogó, központi vezérelt erőfeszítésekhez, a reformokhoz kapcsolódtak, azt igazolták.

A pluralizmus, a másság, a sokféleség elemei természetesen jelen voltak a rendszerben, és a 85-ös törvény kapcsán és eredményeként mint *szakmai szabadságok* legitimitást is nyertek. A pluralizmus azonban – ez alól csak a speciális helyzetű néhány egyházi iskola jelentett némileg kivételt – inkább csak bizonyos mutációkat jelenthetett, a másságok, a változatok szükségszerűen belül maradtak az így vagy úgy definiált (az értelmezésekben egyre tágabb kereteket jelentő) „szocialista” rendszeren. A pluralizmus – az oktatásügyben és a pedagógiában is – azonban csak akkor valóságos, ha az adott rendszer működése feltételezi az egymástól gyökeresen eltérő, sőt egymással ellentétes, elvi-elméleti oldalról egymást kizáró, tagadó alternatívák együttes létezését. Ennek feltételei csak a modern pluralis politikai rendszerekben, a modern polgári demokráciákban teremthetők, teremthő-

nek meg. Az oktatásügy plurálissá válásának feltétele az iskolaalapítás, -fenntartás és irányítás állami monopóliumának felszámolása, a különböző nevelésfilozófiai, értékrendszerek, pedagógiai akaratok egyenértékűsége és a tanszabadság, a „nekem való oktatás-nevelés” megválasztásának szabadsága. Ez az alaphelyzet – politikai és jogi értelemben – Magyarországon az oktatási törvény 90. évi módosításával és a többpárti parlamentáris rendszer megteremtődésével állt elő. Ez a politikai és jogi alaphelyzet teremti meg (folyamatos „igeidő”!) a feltételeket ahhoz, hogy az oktatásügyben és a pedagógiában megtörténjen a sokak által – így általunk is – már a 80-as évek közepétől-végétől sürgetett *paradigmaváltás*.

Témánk – a fejlesztés – szempontjából a *paradigmaváltás lényege* a következőkben foglalható össze.

Ha elfogadjuk – és ez afféle pedagógiai elméleti axióma –, hogy az oktatási-pedagógiai folyamatok értéktételező tevékenységeket, aktivitásokat jelentenek, akkor az is nyilvánvaló, hogy az ezek minőségére, megvalósulására, hatékonyságára vonatkozó ítéletek sem lehetnek mentesek ezen értéktételezésektől. A pedagógiai folyamatokat illetően ezek az ítéletek úgy jönnek létre, hogy a célképzethez képest döntenek arról, hogy a folyamat „jobban” vagy „rosszabbul” valósult-e meg. A „jobban” vagy „rosszabbul” kritériumai mindig az értéktételezés viszonyában jelennek meg. (Triviális példaként: az a céltételező, akinek értékrendszerében a testi-fizikai kultúra legfontosabb eleme a „katonás rend és fegyelem”, teljesen jogosan minősíti „jobban” megvalósultnak az MKM legújabb NAT-javaslatának ama követelményét, amelyben az iskolai kezdőszakasz központi kérdése a rendszer gyakorlatokban megtestesülő követelmények teljesítése.) A pedagógiai rendszer változása, fejlődése a „jobban-rosszabbul” ítéletekre, minősítésekre adatott reflexiós folyamatokban megy végbe, de maga a rendszer nem léphet ki ezen minősítések hálózatából. A rendszer hatékony vagy hatékonytalan működése döntően legitimizációs probléma. Másképpen fogalmazva: a rendszer mozgása, fejlődése elsősorban e legitimizációs processzusoknak megfelelően zajlik, és a *tudomány* értékdualja, az „igaz-hamis” *csak ennek alárendelve kap szerepet*. A szakma, a tudomány, a kutatás természetesen maga is egyik eleme a legitimizációs folyamatnak, de önmagában nincs és nem is lehet legitimizációs „jogositvány”.

A pedagógiai alrendszer, szféra eme jellegzetessége az ilyen vagy olyan *diktatúrákban*, a tekintélyuralmi politikai rendszerekben *mintegy rejtve marad*, mert az egyetlen céltételező és ítélező, minősítő centrum egyfelől eltünteti a legitimizációs problémát (a „jobban” és „rosszabbul” – ugyanúgy, ahogy maga a hatalom – a transzcendens vagy a transzcendenssé transzformált ideák által igazolódik), másfelől a „tudomány” vállalja és rejtje el a hatalom kisajátítására támaszkodó legitimizációt.

A *demokratikus, a hatalom megosztásán alapuló, plurális berendezkedésű társadalmakban* azonban a „jobban” és „rosszabbul” minősítés, ítékezés egy többdimenziójú és többpólusú rendszerben zajlik. Az egymástól eltérő, gyakran szemben is álló pedagógiai értékek és érdekek, az ezzel kapcsolatos filozófiai, illetve akaratok más-más ítéleteket, minősítéseket alkotnak ugyanazon pedagógiai processzusokról, ugyanazon iskoláról. És fordítva: más-más pedagógiát, más-más iskolát és programot ítélnék hatékonynak, a „jobban” manifesztációjának. Egy ilyen minősítési, legitimizációs mező szükségszerűen át kell hogy alakítsa magát a pedagógiai rendszert is. Könnyen belátható, hogy az alapvetően és erőteljesen centralizált rendszert – éppen a reflexiós kényszer következtében – az ilyen plurális ítékezés szétzilálja, és ami még veszélyesebb, állandó és kielégíthetetlen reformstresszben és -szorongásban tartja.

A tapasztalatok, az összehasonlító elemzések azt bizonyítják, hogy a pedagógiai rendszerek erre a helyzetre egyfelől *komplexitásuk és differenciáltságuk, illetve az alternativitás fokozásával, másfelől az innovációs hajlandóságnak és kompetenciának a rendszer valamennyi elemébe történő beépítésével válaszolnak.*

A komplexitás, differenciáltság és alternativitás, illetve az innovációs potenciál iránti igény *új kihívásokat jelent a fejlesztés számára is.*

Az egyik következmény, hogy nemcsak a megrendelések, hanem a megrendelők is sokasodnak és differenciálódnak. Az egymástól jelentősen eltérő, de egyaránt legitim igények egyre inkább a helyi feltételekbe beágyazódva jelennek meg, és az egész rendszer működésének hatékonysága is – ahogy ezt a mottóként kiemelt álláspontban olvashatjuk – „a legalsóbb szinten”, a helyi szinten megvalósuló működés függvénye. *A fejlesztés központi elemévé, terepévé, kikristályosodási pontjává a „legalsóbb szint”, az iskola és közvetlen környezete válik.*

E fejlesztés centrumának a helyi szintre történő áthelyeződése a felülről indított K+F típusú programokban is éreztetni a hatását. A rendszer vagy a rendszer egyes nagyobb halmazainak működtetésében kompetenciákkal rendelkező központ/központok a centrális fejlesztési programokat is „kihelyezik” az egyes „legalsóbb szintet” képviselő egységéhez. Másképpen fogalmazva: *a központi fejlesztési programok is az egyes iskolákra alapozódnak.* Céljük nem egy jól, jobban működő modell kimunkálása, hanem a konkrét iskolák konkrét, a program által inkább csak keretjelleggel irányított fejlesztése.

A K+F stratégia módosulásával párhuzamosan szinte robbanásszerűen megnő a helyi indíttatású, a helyi „szelleméből” táplálkozó, „grass roots” típusú innovációk iránti igény. *A helyi indíttatású fejlesztések – az esetek többségében – a helyi problémákra kívánnak pragmatikus típusú válaszokat adni, és ezzel összefüggésben – akár filozófiájukat, akár tudományos megalapozottságukat tekintjük – eklektikus jellegűek.*

A helyi indíttatású és célkitűzéseiben helyi érdekű-értékű innovációk lehetőségei, az általuk megcélzott változtatások kiterjedtsége, mélysége, a változtatások komplexitása, átfogó vagy korlátozott hatóköre alapvetően a helyi autonómia mértékének, jellegének függvénye. Ezeket a fejlesztéseket a központi programokhoz kapcsolódó iskolabázisú innovációktól az esetek egy jelentős részében a fejlesztés szellemi és anyagi forrásai – bár az összecsúszások, átfedések e tekintetben is igen gyakoriak – különböztetik meg. A főbb típusok és jellegzetességek leírására, tipizálására – a szakirodalom és saját tapasztalataink alapján – az alábbiakban még kísérletet teszünk. A helyi innovációk iránti igény – amelyek mögött a rendszer működéséből fakadó kényszerek húzódnak meg – maga után vonta a *fejlesztő típusú szakmai szolgáltatások* iránti kereslet növekedését. Az oktatásban is megjelentek azok a szervezetek és szakemberek (a kutatók és a fejlesztő-kutató specialistáktól ha nem is elkülönülten, de megkülönböztethető szakmaisággal), amelyek és akik a helyi problémakezelő-megoldó innovációk tervezésében, tartalmi és organizációs megvalósításában és az alkalmazható innovációs technikák kimunkálásában, illetve kivitelezésében nyújtanak igen eltérő típusú és kiterjedtségű szakmai segítséget. Ami a szolgáltatás szervezeti kereteit és intézményesülését, a specializált professzió megjelenésének módját, a szakmai identitást biztosító licencek, képzések kialakulását illeti, a helyzet országonként igen eltérő, de a trend „kíméletlenül” érvényesül: *a szolgáltatás iránti igény megszűli a szolgáltatót, és ez előbb-utóbb professzionálizálódik és visszahat magára a „keresletre”.*

Ha a *hazai folyamatokat* vizsgáljuk, a helyi érdekű-értékű innováció iránti igény csíráit a szakmai irányítás centrális jellegét oldani kívánó 1985. évi oktatási

törvény hozta létre a szakfelügyeleti rendszer megszüntetésével. A *szakfelügyeleti rendszer megszüntetése* és a szaktanácsadói rendszer életre hívása egyfelől sajátos hiányhelyzeteket teremtett az iskolák számára (tapasztalataink szerint ezt az iskolák így is élték meg), másfelől viszont bizonyos kényszereket is teremtett a hiányérzet megszüntetésére, nemcsak az iskolák, hanem az addig elsősorban „felügyelő” típusú és a központi szakmai akaratot közvetítő munkát végző országos és megyei intézetek számára is. A *szaktanácsadás* mint új szakmai funkció megjelenése már magában hordozta az új helyzetre való felkészülés szakmai elemeit. (Azok a lépések, amelyek a rendszerváltás égisze alatt a szaktanácsadói rendszer és a szakmai szolgáltatás irányába mozduló megyei intézetek elorszívására irányultak – az indoktól teljesen függetlenül –, éppenséggel a pedagógiában sürgetett paradigmaváltás ellen hatottak.)

A helyi érdekű-értékű fejlesztések legitimizációját és forrását – amint azt már említettük – a *Közoktatás-fejlesztési Alap* teremtette meg. Az alap – ha csak közvetve is – jelentős szerepet játszott az Iskolafejlesztési Alapítvány létrejöttében is. Az iskolák által megpályázott és elnyert források képezték ugyanis az első olyan hazai innovációs forrásokat, amelyekhez piaci alapokon, a megrendelő által kötött szerződések formájában lehetett hozzájutni. Igen fontos volt az alap – amíg eredeti funkciójának megfelelően működött – a megindult tanulási folyamatok szempontjából is. Olyan helyzetet teremtett, amelyben megindulhatott a helyi feltételek közé ágyazott problémák innovációs technikákkal történő kezeléséhez szükséges szakmai kompetenciák termelődése és az együttműködés technikáinak kimunkálása. (A KFA-t nem helyettesíti a más indíttatású és funkciójú Pedagógus Szakma Megújítása Projekt (PSZM), és a KFA fokozatos eliminálása, a központinak gondolt – de a szakma előtt lényegében ismeretlen – fejlesztési feladatokra való átprogramozása ugyancsak az irányítási és szakmai diktatizmus számláját terheli.)

Fontos szerepet játszott a helyi érdekű-értékű innovációs szükségletek kialakulásában az ún. egyedi iskolakísérleteknek az „irányítási áramszünetben” (1988–90 között) megindult „buriánzása”, az *engedélyezési eljárás szinte teljes liberalizálása*. A még politikailag és jogilag nem létező pedagógiai pluralizmus elemeit szinte gerilla taktikával produkáló folyamat eredményeként a helyi innovációk olyan műhelyei kezdtek kialakulni, amelyek nélkül ma már a magyar pedagógiai szakma elképzelhetetlen lenne. (Ezen műhelyek egyikével-másikkal az Új Pedagógiai Szemle jelen számában is találkozhat az olvasó.)

A hazai helyzet paradoxona, hogy az elmúlt két-három évben – miközben létrejöttek az oktatásügyi-pedagógiai pluralizmus politikai és jogi peremfeltételei – a közoktatásügyben nem javultak, sőt az évtized fordulójához képest jelentősen romlottak a szakmai pluralizmus megvalósulásának irányítási és finanszírozási feltételei.

Adalékok az oktatásügyi pluralizmus fenomenológiájához

A pluralizmus – és ezen belül az oktatásügyi, iskolaügyi, pedagógiai pluralizmus – a modern polgári társadalmak egyik attribútuma. A demokratikus társadalmak – ideológiájukban és a deklarált politika, valamint az alkotmányozás szintjén mindenképpen – a pluralizmust a *társadalmi szerveződés egyik alapértékeként* kezelik. Az elmúlt évtizedek a pluralizmus intenzív fejlődését, térnyerését hozták ezekben az országokban. S ez a megállapítás igaz az oktatásügyet, a pedagógia szféráját illetően is. A plurális berendezkedés azonban egyfelől nem valamilyen „csendes harmóniát” jelentő berendezkedés, hanem éppen lényegénél fogva az igen sokféle dimenzióban megjelenő és tagolódó társadalom konfliktusos működési

módja; másfelől az egyes országokat, illetve azok oktatásügyét vizsgálva igen eltérő konfigurációkat alkot. A kérdést az oktatásügyre szűkítve – éppen a hazai iskolafejlesztési-fejlesztési trendek szempontjából – érdemes két, egymástól sok vonatkozásban eltérő pluralizmuskonfigurációban bemutatnunk.

Az egyik konfigurációt a „skandináv” modellben (kivétel: Dánia) lelhetjük fel. A skandináv iskolarendszer hagyományosan és erőteljesen a *komprehenzív* iskolatípusra épített rendszer, amely a felső középiskolai szintig az iskolaszervezetben nem ad teret a pluralizmusnak. A skandináv rendszer eme és sok más eleme az „egyenlő hozzáférhetőség”, az „egyenlő elosztás” értékének megfelelően a kötelező oktatás esetében nem a szerkezet (iskolatípusok) területén, hanem az iskolán belül biztosítja a pluralizmust. A komprehenzív iskola belső fejlődése, a differenciálódás vált a pluralizmus eszközzévé.

A történelmileg más tradíciójú és társadalmi szerkezetét tekintve sok vonatkozásban (például az egyházakat illetően) differenciáltabb *Hollandiában* a pluralizmusnak egy teljesen más konfigurációját látjuk az iskolaszervezet esetében. Az eleve három párhuzamos iskolarendszerre (protestáns, katolikus és nem egyházi) tagolódo szisztéma az iskolák szabad programalkotására épül, és lényegében a rendszer minden elemében igen tág teret enged a pluralizmusnak. Ez a konfiguráció sokkal inkább a „választás szabadsága”, az „oktatási piac” értékeinek mentén működik.

Az „egyenlő hozzáférhetőség” elvén működő komprehenzív rendszer egyik fontos eleme az egységességet (egyenlő hozzáférhetőséget) biztosító *kötelező curriculum*, amely – a tapasztalható változásokra, trendekre figyelve – egyre inkább a *core curriculum* (a „magtanterv”) formáját ölti, és a tanulásszervezési differenciálással együttesen az iskolán belülről viszi s iskolán belüli ügyvé alakítja a különböző érdekek összeütközését, konfliktusát jelentő pluralizmust. A kötelező „*core curriculum*” körüli politikai, érték- és érdek-összeütközésekben mintegy koncentrálnak a valóságban plurális társadalom érdekarca. Az összeütközések feloldását szolgálja a kötelező tantervnek a szükséges közös minimum irányába tendálása, ami növeli a különböző igények kielégítésének mozgásterét, miközben igyekszik fenntartani az „egyenlő hozzáférhetőség” elvét is.

Az iskolaszervezetben is liberális elveket, a „piacgazdaság”, a szabad választás elvét követő megoldás a pluralizmusból fakadó összeütközéseket, érdek- és értékkellentéteket az iskolán kívül tartja, hiszen elvileg minden „csoport” kiválaszthatja a neki megfelelő iskolát. A pluralizmus az iskolatípusok, a szabad iskolaválasztás és iskolacsinalás mechanizmusában jelenik meg, és így az összeütközések csak akkor válnak intenzívebbé, amikor e rendszerekben is megjelennek az iskolaszervezet tartalmi egységésítésére, az „egyenlő hozzáférhetőségre”, avagy az iskolázás általános színvonalának emelésére és/vagy központi ellenőrizhetőségének növelésére irányuló igények. Ezek az igények – ahogy ezt az angol rendszerben már megjelent és a holland szisztémába is beépülő „nemzeti alaptantervek” története is mutatja – kielezik az alapértékek mentén elrendeződő konfliktusokat, és végül is átrendezik az iskolaügyi-pedagógiai pluralizmus konkrét konfigurációját.

Az összehasonlítás céljára itt kiemelt két modell abban is különbözik egymástól, hogy a pluralizmusból fakadó konfliktusok hol, milyen döntési szinteken koncentrálnak.

Az iskolaszervezeti pluralizmus irányítási szempontból az irányítás decentralizálásával és deregulációs tendenciákkal jár együtt. Az iskolatípus megszervezése, a hozzáférhetőség kérdése lokális problémaként jelenik meg, és ezért a konfliktusok is ezen a szinten koncentrálnak. A pluralizmus helyi szervezete ezért jelentős

különbségeket mutathat az adott lokalitás sajátos szerkezetétől, a kialakuló erőviszonyoknak a helyi oktatáspolitikára gyakorolt hatásaitól függően. (Jól ismertek például azok a folyamatok, amelyek Angliában a thatcherizmus komprehenzíviskola-ellenes politikája ellenére, azzal szemben, lokális szinten a komprehenzív iskolák számának növekedéséhez vezettek. Az is közismert, hogy Németországban a komprehenzív iskola helyzete szorosan összefügg a tartomány, illetve a város vezetésének politikai (konzervatív avagy szociáldemokrata) elkötelezettségével.

Az iskolaszervezeti pluralizmust korlátozó modell, az előbbiekkal ellentétesen, általában a centralizáló, központilag erősen szabályozó irányítási rendszerekkel harmonizál. Itt az összehatókzések az országos, a központi oktatáspolitikai szintjén sűrűsödnek, hiszen a pluralizmus lehetőségei, illetve az egyes értékek, érdekek, igények érvényesülése ezen a szinten dől el, és a lokális szinten vagy az egyes iskolákban ezek érvényesítésére már csak kis mozgástér áll rendelkezésre.

Ha a fenti – valóban csak a jelenségek szintjén mozgó – összehasonlításba megkíséreljük a hazai helyzetet is bevonni, azonnal szembetűnik néhány, már-már paradox jelenség.

A magyar oktatásügyi-pedagógiai pluralizmus egyik sajátossága, hogy egyszerre mutatja mindkét konfiguráció jellegzetességeit. Az új, 1993. évi közoktatási törvény által kreált szabályozási helyzet a két alapértékhez („egyenlő hozzáférhetőség”, illetve „a választás szabadsága”) való viszony tisztázatlanságát és ennek megfelelően az iskolaszervezeti pluralizmus iránti ambivalenciát tükrözi.

A kialakult és – ahogy ezt a Nemzeti alaptanterv (NAT) funkciója körüli összecsapások is mutatják – a döntéshozásban érdekeltet, illetve befolyással rendelkezőket erősen megosztó helyzet létrejöttében jelentős szerepe volt azoknak a „spontán” pluralizálódási folyamatoknak, amelyek egyszerre kezdték szétmorzsolni az egységes szerkezetű iskolarendszert és a komprehenzivitás egyik biztosítékát jelentő kötelező tantervet. A folyamat eredményeként az átalakuló rendszerben egyfelől minden, az oktatásügyi-pedagógiai pluralizmust korlátozó eszköz (iskolaszerkezet, tanterv) elvesztette legitimitását, másfelől a két alapérték körül csoportosuló megoldáskeresések maguk is elbizonytalanodtak. A formálisan – a törvény és a kormányrendeletként kiadott „A nemzeti alaptanterv tantervi alapelvei” által – legitimizált helyzet lényegét úgy foglalhatnánk össze, hogy mindkét pluralizációs konfiguráció gyengeségeit és veszélyeit egyesíti, és mindkettő előnyeit, erejét nélkülözi:

1. Az iskolaszervezet pluralizálása egy erősen centralizáló irányítási törekvéssel kapcsolódik össze.

2. A pluralizált iskolaszervezetben a „hozzáférhetőség egyenlőségének” értékét képviselő „alaptanterv”, a NAT a magyar szabályozásban az iskolaszervezeti pluralizálás eszköze, illetve azt erősítő funkciót tölt be.

3. A központi célok megvalósításának felelőssége úgy decentralizálódik a lokalitáshoz (önkormányzatokhoz), hogy közben a források, a finanszírozás teljes centralizálására történik törekvés (lásd a bérek központi finanszírozására vonatkozó elképzeléseket).

4. A tantervi döntések (beleértve az iskolatípusokra vonatkozó kerettantervetket is) teljes centralizálása, az oktatásügyben alkalmazott szakemberek „közalkalmazotti” beszabályozása, az iskolai működés szintjén minden paraméternek ugyancsak centralizált előírása már előrevetíti a lokalitás ellenérdekeltségét.

5. Mindezek következtében a pluralizmussal szükségszerűen együtt járó konfliktusok – ha a jogilag legitimizált helyzetet véglegesnek tekintjük – struktúrálatlanul, diffúz formában jelentkeznek.

Iskolafejlesztés, szakmai szolgáltatások és az oktatási rendszer irányítása

Eddigi fejtegetéseinkben már többször kellett utalnunk az iskolafejlesztés, az iskolafejlesztési stratégiák és az oktatásirányítás bizonyos összefüggéseire. Az alábbiakban megkíséreljük összefoglalni az irányítás és az iskolai szintű innováció közötti legfontosabb összefüggéseket, és kísérletet teszünk az innovációkonform irányítás jellegzetes vonásainak felmutatására.

Az oktatásügy és pedagógiai pluralizmus általános társadalmi-politikai és törvényi feltételeinek biztosítása a politika és az ennek részeként értelmezhető oktatás-, jelen témánkra szűkítve, közoktatás-politika kompetenciájába tartozik. A politikailag, törvényileg legitimizált oktatásügyi, pedagógiai pluralizmust azonban a közoktatás irányítása, az egyes irányítási területek és irányítási szintek „fordítják le” a tényleges működés területeire.

Az iskolára alapozott és különösen a helyi indíttatású, helyi érdekű-értékű iskolai innovációk konform és non konform irányítási környezetének bemutatására az egyik lehetséges út a pedagógiai szakmai szolgáltatások helyzetének elemzése. A fejlesztő típusú, funkciójú pedagógiai szolgáltatások – ahogy a fentiekben már kiemeltük ezt az összefüggést – intézményesülésének szintjéből, jellegzetességeiből visszakövetkeztethetünk az iskolai innovációk és a közoktatásügyi irányítás között létező kapcsolatokra. Ezt megelőzően azonban rögzítsünk néhány általános, a politikai-jogi pluralizmusból fakadó irányítási követelményt.

1. Az első és axiomatikus jellegű követelmény, hogy az irányításban és az irányítás minden szintjén és területén biztosítani kell, hogy az oktatásügy, az iskola, a pedagógia tartalmi kérdéseit illetően a „*jobban-rosszabbul*” legitimizálását, az értékelő minősítéseket ne egyetlen – ilyen vagy olyan jellegű és szintű – hatalmi centrum birtokolja.

Ez az általános követelmény magában foglalja:

– az irányítási szintek (központi-állami, helyi-önkormányzati, a nem önkormányzati fenntartói, intézményi) közötti felelősségmegosztás egész rendszerét és mechanizmusait;

– a szakmai döntési (ítélkezési) monopóliumok kizárásának követelményét;

– az iskolák (intézmények) szakmai önállósága szabályozási és finanszírozási garanciáit;

– a tudományos-fejlesztési munka teljes szabadságát.

2. A fenti általános és axiomatikus követelmény érvényesítésének egyik eszköze is az *irányítás társadalmisítása*.

Az iskolaügy valamennyi kérdésében és így az iskolafejlesztés vonatkozásában is elengedhetetlen egyfelől a szakmai, másfelől a laikus legitimizáció szerepének erősítése. E kettős legitimizáció feltételezi

– a szakmai és szülői, illetve diákszervezetek részvételét mind a közoktatás-fejlesztés központi (országos, perspektivikus) kérdéseire, mind pedig a helyi iskola-fejlesztési programokra vonatkozó döntési processzusokban;

– az igazgatási és a pedagógiai „*jobban-rosszabbul*” kérdéseire vonatkozó döntési kompetenciák világos elválasztását;

– a teljes szakmai és társadalmi nyilvánosságot a közoktatás- és iskolafejlesztés valamennyi kérdésében és szintjén.

3. Az iskolafejlesztésre vonatkozó döntések pluralizálásának másik alapvető eszközrendszerét az *iskolafejlesztés és iskolai innováció „piacosítása”* jelenti, ami egyúttal a hatékonyság növelésének is az egyik feltétele. A „*jobban-rosszabbul*” legitimizációjának egyik lehetősége, ha az iskolaügyben és fejlesztésekben is

hagyjuk érvényesülni a kereslet-kínálat törvényeit, illetve a fogyasztó, a „kliens” ítéleteit.

A „piacosítás” körül kialakult viták és félreértések szükségessé teszik, hogy ez az oktatásügy területén – különösen az iskolafejlesztési programokban való részvétel *illetően – elsősorban a jövedelemérdekeltségű, de nonprofit típusú és államilag szabályozott kínálati-keresleti piac feltételeinek megteremtését jelenti.* Természetesen – különösen az iskolába beáramló eszközök, az infrastruktúra (tananyagok, a legszélesebb értelemben vett taneszközök, technikai eszközök, gazdasági szolgáltatások stb.) esetében – a profitorientáltságú piaci viszonyok megteremtése és hatékony működése a közoktatásügy területén is elkerülhetetlen. A nonprofit jellegű közoktatásügyi szolgáltatási piacot – ezt mutatják a nemzetközi tapasztalatok – nemcsak a szabályozáson, hanem a forrásokon keresztül is megfelelő ellenőrzés alatt tartani az iskolázásban fontos funkcióit betöltő közérdek, miközben a kereslet-kínálat törvényei a szolgáltatások hatékonyságának egyik alapvető biztosítékát jelentik. Az iskolafejlesztés fenti értelemben vett piacosításának két alapvető feltételét mindenképpen ki kell emelni.

Az egyik feltétel a finanszírozás területén jelentkezik. Az oktatásügyi finanszírozásban meg kell teremteni – mégpedig a „vásárlókhöz”, azaz: az iskolafenntartókhoz és az iskolákhoz (intézményekhez) „telepített” módon – a fizetőképes keresletet.

A másik feltétel a szabályozás szférájában jelentkezik. Meg kell alkotni azokat a szabályozási eszközöket – ezek között kiemelt fontosságú a nonprofit törvény és az ezzel adekvát adózási szabályok –, amelyek egyfelől lehetővé teszik a nem költségvetési finanszírozású oktatásügyi, pedagógiai szakmai szolgáltatások jogilag biztonságos és funkcionális működését; másfelől a nem állami források megjelenését, illetve a többszatornás finanszírozás gazdasági feltételrendszerét.

A fentiekben megfogalmazott feltételeket mint működési kondíciókat láthatjuk viszont a fejlett pedagógiai szakmai szolgáltatással rendelkező országok oktatásügyében.

A pedagógiai szakmai szolgáltatások esetében azonnal szembetűnik, hogy már magának a fogalomnak a szaknyelvben való megjelenése is szorosan összefügg az irányítási szisztéma jellegével. És itt nem egyszerűen a centralizált-decentralizált különbségekről van szó, hanem – emellett vagy ezen belül – a kormányzati és/vagy helyi kontroll eszközrendszerének jellegzetességeiről. Vagyis a szolgáltatások esetében az a kérdés, hogy mi az, amit az irányítás – központi vagy helyi, országos vagy fenntartói irányítás – nem az általa birtokolt eszközökkel szabályoz, hanem mintegy a szakmai autonómia körébe utalva szolgáltatásokkal kíván „lefedni”, azoknak enged át. Más szóval: az, hogy mit tekinthetünk szakmai szolgáltatásnak, az alapvetően attól függ, hogy mit nem és hogy miként, milyen eszközökkel szabályoz a központi vagy helyi adminisztráció.

Az összefüggés jól illusztrálható néhány példa segítségével:

A szakfelügyelet megszüntetésével a szakfelügyelet deklarált funkciójában mindig is jelenlévő „segítés” mint önálló, de már szolgáltatásként értelmezett tevékenység jelenik meg a szaktanácsadó szerepében. A szakfelügyelet megszüntetésével az irányítás eszközrendszerében hiány keletkezik, amely hiányt a szaktanácsadás mint szolgáltatás pótol. A „segítés” kikerül az irányítás közvetlen hatalma alól és önállósul. De idézhetjük az angol példát is. A hagyományosan vizsgaszabályozású angol rendszerben a National Basic Curriculum bevezetése átrendezte nemcsak a szolgáltatások közvetlen szakmai tartalmát, hanem átstrukturálta, a szolgáltatások iránti igényekkel együttesen, a szolgáltatások finanszírozásának rendszerét megteremtve a nonprofit típusú megoldás jogi és finanszírozási

feltételeit. Az eltérő történések mögött azonos összefüggés húzódik meg: a pedagógiai szakmai szolgáltatás irányításfüggősége.

Valamely irányítási eszköz akkor válik szolgáltatássá, amikor választhatóvá válik, és akkor válik választhatóvá, amikor az adminisztratív irányítás mintegy kiiktatja a saját eszközszeréből. (Egy tankönyv tankönyvként történő minősítése, ha azt az adminisztratív hatalommal rendelkező irányítás vagy annak alárendelt bizottság végzi, nem szakmai szolgáltatás, mint ahogyan nem szakmai szolgáltatás, ha a központi tantervi változásokra, központi programok során „ráképzik” a tanárokat. E tevékenységek akkor válnak szakmai szolgáltatássá, ha mind a szolgáltatást nyújtó, mind pedig a szolgáltatást fogyasztó saját független döntése alapján, szerződéses viszony keretében kerül kapcsolatba egymással.) Nem véletlen tehát, hogy az infrastruktúrájában, tevékenységi spektrumában legfejlettebb szakmai szolgáltatási hálózatot a szakmai irányítást leginkább decentralizáló országokban találjuk. Pontosabban fogalmazva: azokban az országokban, ahol a központi és helyi kontroll nem szakmai eszközökkel és nem input módon (nem részletes központi tantervvel vagy kötelező tankönyvek útján) történik, a pedagógiai szakmai szolgáltatások fejlettsége látványosan magasabb szintű, mint más – egyébként ugyancsak fejlett – országokban. Összevethető példaként az egyik oldalról Hollandiát, az Egyesült Királyságot, míg a másik oldalról Svédországot, Franciaországot említhetnénk.

A „fejlettebb” azt jelenti, hogy

- a szolgáltatás infrastruktúrája mennyiségileg is jelentősebb,
- a szolgáltatás által ellátott funkciók köre szélesebb és komplexebb,
- a szolgáltatás intézményesülése során sokféle típusú és bázisú intézmény jön létre,

- a szolgáltatásban fontos, sőt domináns szerepet töltenek be a nonprofit típusú intézmények,

- a szolgáltatás finanszírozása többszornás, de a közoktatás közpénzekből finanszírozott működési költségei biztosítják az alapvető forrásokat,

- a szolgáltatásokban a domináns aktivitást egyre határozottabban a fejlesztési, innovációs szakmai szolgáltatás tölti be.

Az iskolai innováció típusai, sikerességének feltételei

Eddigi fejtegetéseinkben megengedhettük magunknak, hogy az iskolai innováció (az iskolabázisú innováció) és általában az innováció fogalmát különösebb definiálási kényszer nélkül, a szakmai köztudat fogalomértelmezésére támaszkodva használjuk. Ahhoz azonban, hogy megkíséreljük az iskolai innovációk néhány jellegzetes típusát és jellemzőiket leírni, már elengedhetetlenül szükséges, hogy legalább a magunk számára elfogadható definíciót alakítsunk ki, illetve fogadjunk el.

Az iskolai innováció fogalma meghatározásának legalábbis két elhatárolást biztosítania kell. Egyfelől specifikálni kell a „változást” (ha csak nem tekintünk „innovációnak” minden, az iskola életében bekövetkező változást), másfelől el kell tudnunk határolni a „reform” típusú változásoktól.

Az első kritériumot az innovációra vonatkozó minden olyan meghatározás teljesíti, amely az innovációt 1. céltudatosként, 2. változasként, 3. fontosként, jelentősként és végül: 4. valamilyen értékhez viszonyítottként „jónak”, „jobbnek” definiálja. Ennek alapján az *iskolai innovációt tehát így definiálhatjuk: Az iskola létében (működésében, folyamataiban, aktivitásában, eredményeiben stb. stb.) céltudatosan (iniciáltn) megvalósult olyan változás, amely fontos, és az értékesnek tekintett célokat „jobbán” szolgálja. Az iskolai innovációt a reform típusú változá-*

soktól az „iskolai”, „iskolabázisú” jelleg, az „alulról indított” (grass roots) céltételezés, illetve az iskola természetéből, belső viszonyaiból való (organikus) eredeztetés alapján határozhatjuk el.

Az így értelmezett innovációk *tipizálására*, az egyes típusok *jellemzőinek leírására* sokféle lehetőség kínálkozik, attól függően, hogy az általában igen komplex és sokféle vonatkozási rendszerbe helyezhető innovációk leírásához mely dimenziót, milyen kritériumokat használunk. Az alábbiakban csak néhány – az iskolafejlesztési gyakorlatban relevanciával bíró – jellemzőt, illetve innovációtípust emelnénk ki.

Az innováció természetét, nehézségét és logikáját, de eszközrendszerét is, alapvetően meghatározza, hogy milyen pedagógiai kontextusban kívánjuk végrehajtani, illetve hogy át kívánjuk-e rendezni az adott pedagógiai kontextust, vagy annak erősítését célozzuk. Az egyszerűség és a példa kedvéért különítsük el a „progresszív” és a „tradicionális” pedagógiai kontextust. Az innováció ez esetben irányulhat

- a) a tradicionális pedagógia saját kritériumai alapján történő javítására,
- b) a progresszív pedagógia saját kritériumai alapján történő javítására,
- c) a tradicionális pedagógiai kontextusnak a progresszív pedagógia irányába történő átalakítására és
- d) a progresszív pedagógiai kontextusnak a tradicionális pedagógia kritériumai szerinti átalakítására.

Az első pillanatban mesterségesnek tűnő elrendezés az innovációs szakma egyik leggyakoribb és ugyanakkor kevés figyelemmel tartott csapdáját mutatja be. Könnyen belátható, hogy az a) és b) pontok esetében az innováció nem igényli az értékrendszer átalakítását, és az innováció sikerességének feltételei is viszonylag könnyen biztosíthatók, míg a másik két esetben az értékrendszerek változtatása a feltétele az igen súlyos, ha maga az innováció csak egy-egy tantárgyra, például az iskolában ható, a pedagógiai kontextust meghatározó értékrendszerek, egyfelől elég keveset tudunk, másfelől az, amit tudunk, azt mutatja, hogy ez igen hosszadalmas és komplex folyamat. A fenti értelemben vett pedagógiai kontextus problémája akkor is igen súlyos, ha maga az innováció csak egy-egy tantárgyra, például az idegennyelv-tanítás iskolai szintű korszerűsítésére vonatkozik. Ha csak az adott kontextuson belül maradván törekszünk a korszerűsítésre, a technikák és eszközök viszonylag egyszerűek, az ellenállás kezelhető, az innováció által ígért „jobban” viszonylag könnyen demonstrálható és elérhető. Ha viszont az idegen nyelv tudásáról alkotott kritériumokat is át kell alakítani, akkor – tudva vagy sem – át kell lépni egy másik pedagógiai kontextusába, értékrendszert kell váltani. A mindennapi tapasztalatok is azt igazolják, hogy a c) és d) pontok alatt jelzett – de a tradíciók miatt ha lehet, még hatványozottabban a c) pont alatt leírt – innovációk csak a szükséges feltételek ritkán adódó együttesében valósíthatók meg.

Gyakorlati szempontból is fontos annak tisztázása, hogy az innováció pontosan mire irányul :

- a tárgyi-technikai feltételekre,
- a tananyagra vagy egyes tantárgyakra,
- az iskolai program egészére,
- az iskolai „kormányzásra”, illetve „menedzsmentre”; illetve más felosztási elvet alkalmazva:
 - a szervezetre,
 - a tartalmakra,
 - a módszerekre.

Az innovációk nehézségi foka, komplexitás- és időigényessége nagymértékben függ attól, hogy az innováció segítségével infrastruktúrát, működési struktúrát és mechanizmusokat, taneszközöket, információhordozókat, tudást, attitűdöt vagy egyéni, illetve csoportviselkedést kívánunk „megjavítani”.

Az *innováció sikerességének feltételei* és az innováció megvalósításában alkalmazott *stratégia és módszerezüttes* szoros összefüggésben van, illetve kell hogy álljon az innováció fentiekben felsorolt jellegzetességeivel. Az innováció tipizálása tehát nem valamiféle rendszerezési kényszerből fakadó elméleti probléma, hanem az innováció sikerességének egyik feltétele. Az innováció megtervezésénél, illetve a szakértő részéről történő felvállalásánál alapvető jelentőségű, hogy a fenti szempontok együttes érvényesítésével meghatározzuk az innováció típusát, jellegét.

Az organikus (helyi érdekű és értékű) iskolabázisú innováció sikeressége sok – egymást sokszor felerősítő, máskor gyengítő – tényező meglétének, illetve hiányának, együttjárásának a függvénye. Ezek közül mint legfontosabbakat – a szakirodalom és saját tapasztalataink alapján – a következőket emelnénk ki.

1. Nemcsak az innovációban részt vevő szakértők (szervezet), hanem az innovációban részt vevő és érintett számára is alapvető fontosságú annak tisztázása, hogy ki az innováció „megrendelője”. Az iskolai innováció iniciátora vagy iniciátorai például igen sokszor a pedagógus vagy a pedagógusok kisebb-nagyobb csoportja, de az iniciátor(ok) az esetek jelentős részében nincsen(ek) megrendelői helyzetben, hiszen nem rendelkeznek a szükséges döntési kompetenciákkal a megvalósítást illetően. A „megrendelő” tisztázásának folyamata jelentősen segíthet az innováció sikeressége másik feltételének a felmérésében is:

2. Tisztázni kell az innováció *támogatottságát*. Az innováció egyik legfontosabb feltételként a szakirodalom is azt emeli ki, hogy az érdekelteknek (és ez nemcsak az iniciálókat jelenti) erős innovációs diszpozíciókkal, beállítódásokkal kell rendelkezniük. Eközben kell azt is tisztázni, hogy rendelkezésre áll-e az innovációhoz sokszor elengedhetetlenül szükséges adminisztratív (jogi, szabályozási, engedélyezési) környezet, illetve támogatás. Az iskolai innovációk kudarcának (amely valójában nem bukás, hanem az innováció lassabb vagy gyorsabb elhalása) egyik igen gyakori oka, hogy az iniciálók és az érdekeltek, az iniciálók és a megrendelő helyzetében lévők innovációra való beállítottsága összemosódik, és az esetleges szakadékok csak később válnak nyilvánvalóvá.

3. A megrendelő és a támogatottság tisztázása során az is feltárható, hogy rendelkezésre állnak-e az innovációhoz szükséges *források*. A „szükséges források” természetesen mind mennyiségüket, mind időtartamukat, mind pedig biztonságukat tekintve igen eltérőek lehetnek az innováció típusának függvényében, de világos számbavételük és a lehetséges garanciák megteremtése nélkül az innováció teljes elbizonytalanodásával kell számolnunk.

4. Az innováció sikerességének feltétele, hogy pontos *diagnózissal* rendelkezzenek az innovációban részt vevők.

5. A módszertanilag jól megalapozott diagnózis – például a közösen kialakított és elfogadott helyzetkép – sokat segíthet abban is, hogy az innováció *céljáról*, az *elvárt eredményekről* világos és az érintettek által legitimizált megállapodással rendelkezünk. A célok, a hatékonyság, a bevalás kritériumait jelentő elvárt eredmények tisztázása nélkül az innováció – mind a tartalmi folyamatok, mind pedig a kivitelezés szempontjából – bizonytalan és „lebegő” lesz. Az innováció természetétől függően a célok, a elvárt eredmények komplexitása, szélessége, jellege igen eltérő lehet. Az innovációk egy jelentős részénél sem a diagnózis, sem az értékelés kritériumainak alapját alkotó célok, „elvárt eredmények” megfogalmazása, sem pedig az értékelés nem igényel különleges tudományos-empirikus appa-

rást, viszonylag egyszerű módszertani eszközökkel megoldható, de a velük kapcsolatos konszenzus kialakítása, pontos rögzítésük és ismételt ellenőrzésük nélkül óriási mértékben megnő az innovációs akciók esetlegessége.

6. A sikeresség elengedhetetlen feltétele, hogy rendelkezésre álljon az innovációhoz szükséges *szakmai kompetencia*.

Az innovációs gyakorlatban kidolgozott és a szakirodalomban felhalmozott megvalósítási *stratégiák, technikák, módszertani battériák valójában e feltételek megteremtésének eszközrendszerét jelentik. A korszerű iskolafejlesztési szolgáltatás nem szűken vett szakmai-módszertani segítség, nem egyszerűen tudás bevitele a helyi innovációba, hanem a „hogyan” is szolgáltató partnerség, a szó legszorosabb értelmében vett együtt és együttesen történő fejlődés, illetve fejlesztés, amelynek a feltételek megteremtésében – és folyamatos megteremtésében – is szerepet kell vállalnia.*

Összefoglalás helyett: illúziókról és nehézségekről

Eddigi fejtegetéseinkben az organikus, helyi jellegű, iskolára alapozott innováció értékét, jelentőségét, központi szerepét és a pluralista iskolaügyben betöltött alapvető, mással nem helyettesíthető funkcióját igyekeztünk körüljárni. Elméleti, szakmai megfontolásainkat az Iskolafejlesztési Központ és az Iskolafejlesztési Alapítvány keretében végzett – többek között az Új Pedagógiai Szemle és az Iskolakultúra aktuális számaiban is bemutatott – gyakorlati tevékenység szakmai reputációja is alátámasztja. Elméleti megfontolásaink és tevékenységünk azonban azt is megmutatja, hogy az organikus innováció nem (ez sem!) használható oktatásügyi, pedagógiai csodaszerként.

Az iskola általában és az egyes iskola is, még ha a kedvező külső feltételek meglétét fel is tételezzük, bizonyos elemektől – és elsősorban az előbbieken emlegetett pedagógiai kontextusától – tekintve csak lassan és igen nehezen változik, a „megváltásának” és a „megváltóknak” pedig keményen ellenáll. És itt nemcsak a társadalomban a változásokkal szembeni, általában is meglévő ellenállásról van szó – lásd újra és újra nekirugaszkodó és újra meg újra meghátráló modernizációs törekvéseinket –, hanem a tanítási-tanulási, a széles értelemben vett nevelési (az iskolában: „programosított”) folyamatok természetéből fakadó korlátokkal is számot kell vetnünk.

Egy innováció megvalósíthatóságát és értékét erőteljesen növeli, ha gyorsan, jól érzékelhetően elégt ki egy ideát, egy szükségletet. A pedagógiai, iskolai innovációk általában hosszú időt vesznek igénybe, hasznosságuk nehezen belátható és általában csak hosszabb távon jelentkezik.

Az innovációk akkor számíthatnak könnyű áttörésre, ha gyorsan és könnyen, nagyobb átalakítások nélkül, könnyen generalizálhatók és sok helyen alkalmazhatók. Az iskolai innovációk esetében is – az adott rendszer viszonylatában – sok tényezőt kell bevonni a változásokba, a változások nem vagy csak lassan terjedhetnek, és az innovációk nem vagy csak igen komoly korlátok között generalizálhatók. (Hiszen az innovált „dolog” sajátos természete állítja központba a helyi léptékű és érvényű változtatásokat.)

Az innovációval a nagy önállósággal rendelkező és viszonylagosan zárt rendszerek mutatkoznak konformnak, mert az innováció mindig új döntéseket, döntéssorokat igényel. Az iskola mint rendszer, mint szervezet korlátozott önállósággal rendelkező és a folyamatok természetét tekintve nyitott rendszer, és ezért a szükséges döntések „túldetermináltak”.

Az innovációk feltételezik a célokban, a „paraméterekben” való nemcsak hogy egyetértést, hanem legalább az operacionalizáltságot biztosító szintig, az azonosságot is. Az iskolai, pedagógiai innovációk esetén ez csak valószínűsíthető és megközelíthető, de nem biztosítható. (Az említett és igényelt „konszenzus” az esetek jelentős részében az operacionalizálás során jelentősen meggyengül és interpretációk halmazává válik.)

Az innovatív rendszerekben nemcsak az innovációhoz szükséges kompetencia van jelen (ezzel szerencsére az iskola és a pedagógia esetében is egyre többször találkozunk), hanem annak bővített újratermelése a rendszerműködés részévé, természetévé vált. A magyar iskolarendszerben és pedagógusképzésben egyelőre még nem ez a helyzet.

És végül: az innovációk ott és akkor könnyebben megvalósíthatók, ahol és amikor a „jutalmazás” is gyors és hatékony. Az iskola, a pedagógia nem ez az „ahol”, és a jelenlegi időszak nem ez az „amikor”.

Nem „csodaszer” az innováció tehát, mert az iskola természetéből fakadóan – még a hajlandóság esetén is – ellenáll. De nem panacea az innováció azért sem, mert az iskola mindig – általában és konkrétan is – környezetfüggő, és az iskolai innovációk, az iskola megújítása mintegy feltételezi a környezet megújulását.

Az iskola megújítása azonban a pluralista társadalom kihívásaival összefüggő kényszer, s az iskolabázisú innováció, bár nem panacea, de ennek a megújításnak az egyik alapvető eszköze. „Innoválni” tehát kell. A „konzervatív” és a „progresszív” pedagógiai kontextusban működő iskolában egyaránt, és az Iskolafejlesztési Alapítvány fejlesztési filozófiájából következően – reményeink szerint – azért, hogy egyre több iskola válhasson a „progresszív” pedagógia műhelyévé, de legalábbis terepévé.

Irodalom

- Annási Ferenc-Halász Gábor-Nagy Mária (szerk.): Önkormányzat és közoktatás. Akadémiai Kiadó, Bp., 1992.
- Ballér Endre: Az oktatás tartalma, a tartalmi szabályozás és az értékelés az Európai Közösség országaiban. In: Az oktatás jövője és az európai kihívás. Educatio, Bp., 1993. 125–146. o.
- Báthory Zoltán: Az alaptanterv és a közoktatás szabályozása. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 2. sz. 5–12. o.
- Chinapah, V.–Miron, G.: Evaluating educational programmes and projects. Holistic and practical considerations. Unesco, Paris, 1990.
- Chubb, J. E. and Moe, T. M.: Good Schools by Choice. Schriftenreihe des EFFE, Band 6. Info-3 Verlag, 1990.
- Dalin, P.: Limits to Educational Change. The MacMillan, London, 1978.
- Deák Zsuzsa-Nagy Mária: A pedagógusszakma az ezredforduló Magyarországon. = Új Pedagógiai Szemle, 1993. 7–16. o.
- Dobsi Attila: Egy intézmény kálváriája. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990.
- Eszik Zoltán-Fóti Péter-Pöcze Gábor-Somorjai Ildikó-Trencsényi László: Intézmény a rendszerváltás sodrában (a magyarországi általános művelődési központok). Tájékoztató 15. sz. Közoktatási Kutatások, 1990.
- Feinberg, W.: The Public Responsibility of Public Education. = J. Philosophy of Education. 1991. No. 1. 17–27. pp.
- Foster, William: Paradigms and Promises. New Approaches to Educational Administration. Buffalo–New York, Prometheus Books, 1986.
- Fuchs, E.–Krampen, I. (Hrsg.): Selbstverwaltung macht Schule. Schriftenreihe des EFFE, Band 2. Info-3 Verlag, 1992.
- Gazsó Ferenc-Halász Gábor-Mihály Ottó (szerk.): Törvény és iskola. IFA, Bp., 1992.
- Golby, M.: School Governors: conceptual and practical problems. = J. Philosophy of Education. 1991. No. 2. 165–172. pp.

- Halász Gábor:** A nyolcvanas évek reformfolyamatai és a közoktatásirányítás. Oktatásügyi kutatások 1. köt. Oktatókutatató Intézet, Bp., 1986.
- Halász Gábor-Pöcze Gábor:** A 6-os főirány története. Tájékoztató a Közoktatási Kutatásokról, 3. sz. 1988.
- Halász Gábor:** A tanügyirányítás jövője. Kutatás közben. Oktatókutatató Intézet, Bp., 1990.
- Halász Gábor:** Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai. Kutatás közben. Oktatókutatató Intézet, Bp., 1991.
- Halász Gábor:** Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában. In: Az oktatás jövője és az európai kihívás. Edukáció, Bp., 1993. 77–98. o.
- Hare, William:** The Concept of Innovation in Education. = Educational Theory, 1978. No. 1. 68–74. pp.
- House, E.:** Technology as Craft: A Ten-Year Perspective on Innovation. = J. Curriculum Studies Vol. 11. 1–15. pp.
- Henting von, Hartmut:** Wie frei sind Freie Schulen? Stuttgart, Klett, 1985.
- Hurst, Paul:** Three Criteria for the Selection Stage3 of the Transfer of Educational Innovations. = Comparative Education, 1975. No. 1. 63–71. pp.
- Klausmeier, Herbert:** School self-improvement processes and strategies. = Education, Vol. 107. No. 1. 3–17. pp.
- Kovács Sándor:** Az iskola működésének elemzése, intézményi problémák. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 9. sz. 81–88. o.
- Kovács Sándor:** Az iskola-image. = Magyar Pedagógia, 1991. 3–4. sz. 187–194. o.
- Kozma Tamás:** Kéi az iskola? Edukáció, Bp., 1990.
- Kozma Tamás-Lukács Péter (szerk.):** Szabad legyen vagy kötelező? Edukáció, Bp., 1992.
- Lázár Guy:** Mi lesz az iskolával? Közvélemény-kutatás az oktatási rendszerben zajló változásokról. = Új Pedagógiai Szemle, 1992. 9. sz. 3–14. o.
- Lewy, A.:** National and School-based Curriculum Development. Unesco IIEP, Paris, 1991.
- Lieberman-Ann-Müller-Lynne:** School Improvement: Themes and Variations. = Teachers College Record, Vol. 86. No. 1. 4–19. pp.
- Liskó Ilona:** Szerkezetváltó iskolák. Kutatás közben. Oktatókutatató Intézet, Bp., 1993.
- Liskó Ilona:** Rendszerváltás az iskolában. Kutatás közben. Oktatókutatató Intézet, Bp., 1992.
- Loránd Ferenc:** Az intézményi önállóság és a munkahelyi demokráizmus fejlesztése. = Pedagógiai Szemle, 1986. 3. sz. 241–254. o.
- Loránd Ferenc:** Az adaptáció mint pedagógiai – az adaptáló iskola mint alkotóműhely. In: Iskolafejlesztések – Fejlesztő iskolák II. köt. 1986. OPI Iskolakutatási és -fejlesztési Központ, 5–12. o.
- Loránd Ferenc:** Az iskolai autonómia értelmezése. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 5. sz. 64–85. o.
- Loránd Ferenc:** A kísérlet és az innováció szerepe a pluralista oktatásügyben. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7–8. sz. 9–18. o.
- Loránd Ferenc:** Ellenmondások az oktatásügy demokráizálódási folyamatában Magyarországon. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 1. sz. 14–25. o.
- Lukács Péter-Várhegyi György (szerk.):** Csak reformot ne... Edukáció, 1989.
- Magániskolák Almanachja 1993–1994.** Edukáció, Bp., 1993.
- Mihály Ottó:** Innováció és permanens fejlesztés az oktatásügyben. = Baranyai Művelődés, 3. sz. 3–15. o.
- Mihály Ottó:** Kutatások, kísérletek az iskola megújítására, új iskolamodellek kidolgozására. Közoktatási Kutatások 51. sz. 1982. 23–45. o.
- Mihály Ottó:** Új kihívások – az iskola és a pedagógusok: kísérlet a problémák értelmezésére. = Pedagógiai Szemle, 1987. 4. sz. 345–366. o.
- Mihály Ottó:** Folyamatos fejlesztés és az iskolai innovációk. In: XXIV. Szegedi Nyári Egyetem. (Szerk.: Dr. Komlóssy Ákos.) Szeged, 1987. 167–195. o.
- Mihály Ottó:** Fordulat és pedagógia I–X. = Köznevelés, 1988–89. évf.
- Mihály Ottó:** Hatalommegosztás és képzési kínálat az oktatásügyben. = Felnőttképzés, 1990. 5–6. sz. 5–22. o.
- Mihály Ottó:** A közoktatás fejlődési-fejlesztési trendjei a világ fejlett országaiban, tekintettel a hazai közoktatás jövőjére. = Baranyai Pedagógiai Körtkép, 1991. 1. sz. 5–13. o.
- Mihály Ottó (szerk.):** Iskola és pluralizmus. Edukáció, Bp., 1990.
- Mihály Ottó:** Irányítás – humanizáció – alternatív pedagógiák. Kézirat. 1992. 52 o. („Az iskola humanizálása” OTKA-kutatás dok.)

- Müller-Rolli, Sebastian (ed.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart, Klett, 1987.
- Nagy Mária: Válság és változások az oktatáspolitikában. = Iskolamester 5. 1988.
- Nagy Mária: Önállóság, kísérlet és innováció. Oktatásügyi kutatások 4. köt., 1987. 3–12. o.
- Popkewitz, Thomas S.-Tabachnick, Robert B.-Wehlange, Gary: The Myth of Educational Reform: A Study of School Responses to a Program of Change. The Univ. of Wisconsin Press, Madison, 1982.
- Pöcze Gábor: Javaslat az állam kiemelt közoktatás-fejlesztési irányainak kialakítására és támogatására. Kézirat. 1993. 20 o.
- Pöcze Gábor: A hatos főirány – egy kudarc autonómiája. = Iskolamester, 6. sz., 1989.
- Scott, P.: The Postmodern Challenge. Trentham Boos, 1990.
- Slater, D. R.: Az iskolai változások folyamata. = Magyar Pedagógia, 1992. 4. sz. 245–246. o.
- Raven, John: Some Barriers to Educational Innovation from Outside the School System. = Teachers College Record, Vol. 85. No. 5. 431–443. pp.
- Smith, M.L. and Keith, P.: Anatomy of Educational Innovation. New York, J. Willey, 1971.
- Succeeding at school. Final report of the International Symposium on Significant Strategies to Ensure the Success of All in Basic Education and Round Table on Multidimensional Evaluation. Lisboa, 20–24 May 1991., Unesco, Paris, 1992.
- Számvetések és tervek. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 4. sz. 4–65. o.
- Szebenyi Péter: Válaszúton a szakfelügyelet. Akadémiai Kiadó, Bp., 1993.
- Tangerud, H. and Wallin, E.: Values and contextual factors in school improvement. = Journal of Curriculum Studies, 1986. No. 1. 45–61. pp.
- Timar, Thomas B.-Kirp, David L.: Educational Reform and Institutional Competence. = Harvard Educ. Rev., Vol. 57. No. 3. 308–333. pp.
- Trencsényi László: A baranyai általános művelődési központok fejlesztési stratégiái. In: Iskolafejlesztések – Fejlesztő iskolák III. köt. OPI Iskolakutatási Tudományos Osztály, 1987. 37–48. o.
- Trencsényi László: „Csak ami nincs, annak van bakra” – Adalékok a pedagógiai reformelit történetéhez. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7–8. sz. 3–8. o.
- Vekerdy Tamás: Az emberi és gyermeki jogok nemzetközi törvényei és az iskolázás szabadsága Európában. In: Az oktatás jövője és az európai kihívás. Edukáció, Bp., 1993. 99–124. o.
- Zrinszky László: Autonóm iskola – autonóm személyiség. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7–8. sz. 19–24. o.

A fejlesztés piaca és a piac fejlesztése

Különösen az elmúlt néhány évben alig számított valaki decens pedagógiai, oktatásügyi szakembernek, aki nem tette le legalább egy alkalommal nyilvánosan voksát a pedagógiai programpiac megteremtésének szükségessége mellett. A programpiac értelmezése azután már igen széles interpretációs kört rajzolt ki, ám konkrét elképzelések a megvalósításra nem születtek. E dolgozat arra vállalkozik, hogy körvonalazzon egy lehetséges változatot a pedagógiai programpiac működésére. Ezek az oldalakon tehát nem esik szó a pedagógiai kutatásról, a „laboratóriumi” fejlesztő munkáról, csak a fejlesztési produktumok mozgásáról (terjedéséről).

A közoktatás fejlesztése Magyarországon Eötvös óta (vagy tán még korábbiak is a gyökerek) célirányos, egycentrumú és állami vezérlésű volt. A fejlesztés fejlesztéséről való elképzelések ennek megfelelően arra irányultak, hogy miként is lehetne ezt a „célmániás” technológiát jobban működővé tenni.

Nem is lehet véletlen, hogy a hetvenes évek hazai közoktatás-fejlesztési koncepcióján dolgozó (jellemző módon közgazdász) *Monigl István* egy Montaigne-idézzel vezeti be a mondanóját: „Semmilyen szél nem jő annak, akinek nincs célul kiszemelt kikötője.” (Idézi: *Halász*, 1988.) A piaci szemléletű fejlesztési stratégia lehetősége ilyen környezetben nyilvánvalóan fel sem merülhetett.

A hetvenes években kibontakozó problémacentrikus megközelítés az oktatás területén elsősorban szociológiai indíttatású volt – ennek megfelelően makroszintű lett a kutatási célok célrendszere is: milyen módon lehet jobbá tenni az iskolát vagy az oktatási rendszert. A pedagógia, jellegénél fogva nem volt képes alkalmazkodni a kihíváshoz, miként a közgazdaságtan is más, mint a menedzsment, ugyanúgy a közoktatás-politikai makrocélok megalkotásában a pedagógia sem játszhatott jelentős szerepet. Miközben a szociológiai ihletettséggű, leíró kutatások új eredményeket mutathattak fel, aközben a konkrét programot a politika a pedagógiától várta. Következésképpen a pedagógia jórészt ideologikus maradt kutatási eszközeiben és eredményeiben egyaránt. A helyi kísérletek, pedagógiai innovációk tehát csak úgy maradhattak legitímek (elkerülve a „kísérletezgetés” állandóan előkerülő vádját), hogy magukat egy ideológiai drótkötéssel a távlati célok léghajójához kötötték. Ez a kötél a szocialista nevelőiskola modelljének formáját öltötte.

Az 1973-tól 1984-ig tartó Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv (OTTKT) úgynevezett „6-os főirányának” története a központi kutatás-fejlesztés utolsó nagy nekirugaszkodásáról szól. E központilag irányított és finanszírozott megaprojekt sikerei és kudarcai egyaránt két tanulsággal szolgáltak: 1. A neveléstudomány és művelői nem felkészültek arra, hogy a politikai célkitűzéseknek megfelelően konkrét válaszokat adjanak a politikai döntéshozók kérdéseire. 2. A neveléstudomány és művelői túlzottan felkészültek ahhoz, hogy politikai célkitűzéseknek megfelelő válaszokat adjanak (felismervén, hogy nem pedagógiai, hanem ideológiai vagy oktatáspolitikai eredményeket remélnek tőlük). Tanulság tehát csak annyi, hogy némi csalódottság övezte a főirány működését, ám a konklúziót az „eredmények elmaradása” okairól csak távlatokból lehet levonni: a politikai célirá-

nyokat kitűző elvárásoknak az akart megfelelni, aki szakmailag nem volt felkészült (ezért nem tudott teljesíteni), aki viszont felkészült volt, az éppen az elvárások elfogadhatatlansága miatt nem akart, nem tudott teljesíteni a közép- és hosszú távú célrendszerek megalkotásában.

Az elmúlt négy év történései azonban arra intenek, hogy ne intézzük el a közlekedéssel, a múltba való visszautalással az ideológiai irányítás állandóan kísérő szellemét. A nemzeti, társadalmi stb. célfeladatok kitűzése és a programpedagógia követelése sokkal mélyebben kultúránkba ágyazott, mintsem hogy „ránkerőltetett szovjet modell” ráolvasással el lehetne hessenteni. Néha nemzeti vagy keresztény, néha kommunista (szocialista), néha pedig technokrata felhangokkal újra és újra előkerülnek az oktatást mint társadalomformáló erőt használni akaró elképzelések.

A világmegváltásra tradicionálisan alkalmazott magyar fejlesztési modell a „kísérleti” fejlesztés. Ennek elvi bázisa az, hogy az elméleti konstrukció megalkotása után (ez kutatói feladat) egy úgynevezett kísérletet indít a szellemi atya (például Gáspár László, Zsolnai József). A kísérlet egy-egy kísérleti intézmény keretei között zajlik és mindig sikeres, tudniillik a kontrollált kísérleti körülmények összehasonlításai alapjai, a minőségi és mennyiségi mutatók a kísérlet logikájának megfelelően kerülnek összeállításra (adott pedagógiai paradigma szerint). Ez amúgy természetes is, hiszen nem lenne értelme egy bizonyos fajta pedagógiai paradigmát egy másik paradigma kritériumrendszerével mérni. A gond inkább az, hogy ezt a relativizmust a fejlesztő nem engedheti meg magának. Neki „a” megoldást kell keresnie a jelenlegi fejlesztési rendszerben, „a” problémára kell *panaceát találnia*. A gond tehát nem azzal van, hogy egy pedagógiai megoldás önmagához méri magát, hanem azzal, hogy a rendszerkörnyezetet viszonyítja a kísérlet eredményeihez. Következtetéseket von le: ez lesz a kiút jelenlegi bajainkból. E fejlesztés logikája természetesen már önmagában is problematikus, mert vagy speciális (ideálisához közelítő) körülmények között dolgoz ki a fejlesztő egy innovációt (például Zsolnai-kísérlet), és ilyenkor a korántsem ideális környezetben sérülékenyek a „kiültetett palánták”, vagy az „átlaghoz” közelítő körülmények között folyik a fejlesztés (Gáspár szentlőrinci kísérlete), s a gond az, hogy a kedvezőtlen környezet miatt a fejlesztés rengeteg belső gonddal küzd. A kísérlet lényegi ígérete a későbbi elterjesztés, vagy militánsabb formájában a bevezetés. Más választása nem is igen van, ha életben akar maradni – megállni nem lehet, a meglévő eredményeket, eszközöket, anyagiakat csak a növekedéssel lehet megőrizni. Aki nem így tesz, az nemigen számíthat sok jóra, fennmaradni csak embertelen erőfeszítések után tud (példa erre Winkler Márta). Ennek az érvelésnek szabályai szerint versenyztetni kell a különböző elképzeléseket, és győzzön a legjobb, amelyet el kell terjeszteni vagy be kell vezetni. Ez a gondolatmenet első ránézésre is átmeneti, túlnövekedő helyzetnek tekinti a pluralizmust. (Hiszen ha sikerült kikísérletezni a legjobbat, akkor minek a többi? Sőt, a „vesztések” nemcsak feleslegesek, hanem károsak is, mert mi jogon fosztunk meg egyes gyerekeket a „legjobbtól”.) A fejlesztés célja a pedagógiai végső megoldás megtalálása (*Endlösung*, másképpen). Az eddigi gyakorlat azonban rácafolat az iskolaügy betegségeit kúrálni ígérő pedagógiai „Béres-cseppek” mindent gyógyító hasznosságára.

E logika azért különösen veszélyes, mert *piaci frazeológiával* hirdeti *etatista gyakorlatot*. A „győzzön a jobbik – pusztuljon a gyengébb” vadpiaci szlogenje olyan fügefalevél, amely az államilag kiemelten támogatott „kísérletek” protekcionista előnyeit próbálja a minőségi többlet ígéretével igazolni. Egy a vadpiacon ugyanis egyeseknek lehet árujuk (mert *kapnak* tőkét a fejlesztéshez), másoknak viszont nem lehet, mert *nem kapnak*. De ez tulajdonképpen mindegy is, mert ezen a sajátos

piacon két dolgot nem lehet csak: eladni és vásárolni, mert nincs tőkeforgalom. Tőke ugyanis csak egy helyen van, az államnál, s azt tulajdonosként arra költi, amire jónak látja. Ahhoz, hogy valaki egy zseniális ötlettel sikert érjen el, először is tehát be kell jutnia a „pixisbe” (hívják azt kiemelt főirányba tartozó kísérletnek, PSZM meghívásos pályázatnak vagy bármi egyébrek). Az állam mint olyan nem vesz részt e folyamatban, csak annak földi helytartói – s ezzel az államérdek finoman átcúsúszik annak képviselőinek (csoport)érdekébe. Rendszerváltásra ezen a területen (is) a politikai szisztemaváltás előtt, 1988-ban történt kísérlet.

1988 őszén került meghirdetésre az első Közoktatás-fejlesztési Alap (KFA) pályázat (Báthory–Kissné, 1991). A program, amely az akkori Művelődési Minisztérium belül nagy önállóságot élvezett, két általános célt jelölt ki: 1. az alulról jövő innovációk felkarolását és szervezését, 2. az innovációtámogatás szakértői módszereinek meghonosítását. Visszatekintve az egyértelműnek látszik, hogy az első célt viszonylagosan jó hatékonysággal próbálta elérni a KFA – ugyanakkor az is egyértelmű, hogy a támogatás technikáinak, az értékelés és önrétekelés módszereinek, a továbbfejlesztés segítésének terén szinte semmit nem tudott felmutatni. Ez részint a KFA feltételrendszerének volt köszönhető (pályázni például az iskolafejlesztés technológiájára, a fejlesztés értékelésére vonatkozó témákkal nem lehetett), részint pedig azzal a tradicionálisnak tetsző szemlélettel, amely íróasztal és személyzet meglétét tekintette a szakmai segítség feltételeinek. Az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) majd később az Országos Közoktatási Intézet (OKI) Iskolafejlesztési Központja, illetve az Iskolafejlesztési Alapítvány már 1989-ben megkísérelt lépni e téren, s szakmai segítséget kínált az iskoláknak programjaik megvalósításához, illetve a pályázáshoz. A munkát szerződéses alapon végeztük, s az iskolák megállapodás szerint fizettek az elvégzett munkáért. A szakmai és szakmapolitikai visszhang igen vegyes volt: kérhetünk-e pénzt mint állami, költségvetési intézmény alkalmazottai a „szegény iskoláktól”. Csak az iskolák nem panaszkodtak: az Iskolafejlesztési Alapítvány a KFA második évében az első évben nem nyert pályázókat kereste meg levélben s ajánlotta fel segítségét. Azokat a munkákat vállaltuk fel, ahol világos volt, hogy alultájékozottság, esetleg ügyetlenség okozta a kudarcot. A segítségünkkel újra pályázók több mint 90%-a nyert a KFA második évében (megjegyzendő, hogy kollégáink nem vettek részt érdekeltésgyi körünkbe tartozó pályázatok lektorálásában). Ez a kezdeményezés volt a piaci orientáltságú szakmai szolgáltatás (fejlesztés fejlesztése) első hazai kísérlete.

A KFA már megszületése pillanatától nagy ellenérzéseket szült az állami és minisztériumi bürokráciában, s nyilvánvaló ellenérdekeltség miatt a pedagógiai kutatói szakma egy része is ellenezte. Ahogy Báthory és Kissné (1991. 5. o.) írják: „Megengedhetetlennek tartották a »leosztásos« rendszerben kialakult hierarchikus függés példátlan áttörését.” A KFA első három éve után az azóta típusossá vált minisztériumi taktika kezdett működni: egyre később és egyre kevesebbet utaltak át a KFA számlájára, míg nem az elmúlt évben végleg abszurdá vált a helyzet, se kuratórium, se pályázó nem tudta, hogy van-e pénz és mennyi és mikor. A KFA gyakorlatilag elpusztult.

Meghalt a király, éljen a király. Az MKM létrehozta a PSZM-et (azaz a Pedagógus Szakma Megújítása projektet), melynek már a megszületése körüli perpatvar is a rendszer működőképtelenségét jelezte. Ma azonban a jelzéseknek nincs politikai vonzatuk, következményük. A PSZM, mint emlékeztetés, Kupa Mihály akkori pénzügyminiszter és Zsolnai József alkujának eredményeképp született, s a kritikák nem arra irányultak, hogy minek az a 200 millió forint, hanem a pénz felhasználása, a program célkitűzéseinek meghatározása körüli döntések veszélyeire figyelmeztettek, valamint az akciókutatás-rohamfejlesztés

problémájáról szoltak. A PSZM működése, részben talán a kritikái észrevételek hatására is, az eredeti helyzethez képest valamelyest kedvezőbben alakult. A PSZM-program működését ugyanakkor még mindig sajátos piaci elképzelések jellemzik: a programból nyert pénzekből létrejövő produktumok joga felett – bizonyos ideig – a PSZM-iroda rendelkezik, s azóta a pályaművek kereskedelmi forgalomba is kerültek. Ezután jelentkezhet a pályázó a piacon...

A KFA-pályázatok (melyekre *Dobos Krisztina* volt és *Szemkeő Judit* jelen helyettes államtitkárok jóvoltából keresztet vehetünk), de a PSZM sorsa is tipikus: egyszemélyi döntések, zsebből zsebbe való átcsoportosítások lehetségesek mindenfajta kontroll nélkül. Az ilyen esetek, amikor parlament által, adott célra elkülönített alapokat más célra lehet felhasználni, nem jellemzőek egy piaci rendszerben működő oktatásra. Az ilyen fokú jogbizonytalanság (vagy retorzió nélküli jogsértés?) esetén ki az, aki nekikezd egy többéves fejlesztési programnak úgy, hogy a piaci értékesítésre gondolna? Hiszen egy fejlesztés többéves folyamat, mely piaci működés esetén beruházást, befektetést kíván (akár csak időben és energiában), s a hozam csak később jöhet (ha jön). Akkor azonban, ha a játék közben, nem tervezhetően változnak a játékszabályok, és a résztvevők csak a bírói sípszó elmaradását követően tudják meg, hogy eddig fociztunk, de most már kézilabdázunk, tehát amíg a játék így szerveződik, addig nincs taktika, nincs edzés és edző, csak eszeveszett zűrzavar és rengeteg szabálytalanság (amely időnként szabállyá változik).

Mind a KFA, mind a PSZM versenyhelyezetet kívánt teremteni, s ez részben sikerült is. A verseny azonban nem párosult a fejlesztés piaci működtetésével. Különösen a KFA esetében jelentkezett egészen durva módon az az érderendszer, amelyben a fejlesztő a fejlesztésben (a folyamat költségességében és elhúzódságában) volt érdekelt, és nem a megfelelő produktum létrehozásában. A PSZM ezt a hiányosságot kívánta kiküszöbölni azzal, hogy a produktumok létrejöttét forszírozza. Mégis akkor mi a gond? Az alapproblémát sem a KFA-nak, sem pedig a PSZM-nek nem sikerült megoldania, azt tudniillik, hogy milyen beválási vagy sikerkritériumok mentén lehet értékelni egy fejlesztést. Nem is lehettek ilyen kritériumok, mert a Magyarországon működő egyetlen nagy pályázató sem (legyen az önkormányzati, magán vagy állami) ellenőrzi a pályázati pénzek felhasználását, nem kér önértékelést. Csak példaként említtem meg, hogy a külföldi pályázatók, programszponzorok szinte mindig személyes interjú és tájékozódás után döntenek pályázati pénzekről. Nálunk a pályázás komolytalanná válik azzal, hogy kér valaki egy programra mondjuk egymillió forintot, a kuratórium indoklások nélkül ad neki 200 000-et, és erre a pályázó azt mondja: jó, akkor megcsináljuk annyiból. Ebből látszik, hogy a pályázás lepel, amely a pénzosztogatást takargatja, s nem pedig programfinanszírozás, ahol a megfelelő ötleteket újra lehet tárgyalni, ha a pályázató soknak tartja a kért összeget.

A magyar pedagógiai fejlesztéseket azonban az input- és folyamatszabályozás jellemezte, így a másolható hatékony projektfinanszírozás nem vagy csak formailag jelent eddig meg. Ez nemcsak abból a szempontból jelentett problémát, hogy alacsony hatékonyságú volt a működés, hanem azért is, mert a kívánatos célokat központilag szabták meg, s az elbíráláshoz is egy szűk szakmai lobbyt hívtak meg (kuratóriumi rendszer). A problémát a szakma nagyobb csoportjával és főleg az iskolákkal az jelentette (a szűk hatalmi csoport személyi összetétele mellett), hogy nehéz vagy szinte lehetetlen egy szakértői csoportnak eldönteni, hogy mi a fontos a „terepen”, illetve, hogy egy-egy fejlesztésnek mi is a gyakorlati haszna, mennyire kell. A minőségi teszt nem a fogyasztók (az iskolák, pedagógusok) választása volt, nem a vásárlás igénye serkentette a termelést, hanem a terjesztés iniciálta a

„vételt”. Ebben a folyamatban sem a termelő (a fejlesztő), sem pedig a vevő (a felhasználó) nem kockáztatott semmit, mert nem investált az üzletbe (nem is volt neki mit). A pályázati rendszer, amely mint a fejlesztés kívánatos eleme jelent meg mind a rendszerváltás előtti, mind a rendszerváltás utáni kormányzati, sőt az ellenzéki oktatáspolitikai elképzelésekben, lényegében a „nincs jobb” logikáját követte. Az eltérő politikai irányultságú pártprogramok között csupán annyi volt a különbség, hogy – jellemző módon – mindenki más és más „független” kuratóriumot állított volna a magán- és majdan létrejövő közalapítványok élére. A kuratóriumok függetlensége természetesen viszonylagos, ez így van a világon mindenütt. Ezzel nincs is különösebb probléma, ha magánpénzekből létrehozott alapítványok ügyeiről van szó. A gondok az állami fejlesztési pénzek szétosztása körül kezdődnek, ahol a kuratóriumi rendszer két formát ölthet: 1. a kuratórium szakemberekből áll, 2. a kuratórium laikusokból tevődik össze. Ha a pénzekről való döntések szakemberekre vannak bízva, akkor nyilvánvalóan a legkiválóbbakat kell e feladattal megbízni – így azonban pont az a kutatói réteg kerül ki a fejlesztésekből, aki igazán teljesíteni tudna, s a második, harmadik vonal kapja a támogatást. Amennyiben a legjobbakat hagyjuk pályázni, akkor viszont a második, harmadik vonalas kutatói gárda bírálja az elit munkáit – ez nyilvánvaló abszurdum. Ha a kuratórium laikusokból áll fel, aminek nincs hazai tradíciója, akkor viszont, különösen költségvetési, állami pénzek kiosztásánál, aligha lehet „pártatlan” bírálbizottságot felállítani. A magyar gyakorlatban egy vegyes rendszer alakult ki, egyesítve a fenti variációk összes hátrányát.

Még súlyosabb gondot jelentett az, hogy a pályázati rendszerben az „ügyesebb” iskolák, pedagógusok jutottak fejlesztési forrásokhoz, a gyengék pedig kevésbé vagy egyáltalán nem. A klasszikus piaci teória szerint talán ez így is van rendjén, azonban az oktatási szolgáltatás – lévén igénybevétele állampolgári alanyi jog, de egyben kötelesség is – nem a klasszikus kereslet-kínálat elven működik. „Forszírozott fogyasztásról” lehetne itt beszélni *Larkin* (1979) nyomán, ahol „muszáj” igénybe venni a szolgáltatást (egyedülálló módon a modern társadalmi rendszereken belül). A gyengén működő iskolát nem lehet elintézni azzal, hogy zárjon be, ha nem tud megélni, mint egy zöldséget. Ezért is terjed az az elképzelés, hogy a fejlesztő iskolák „megérdemlik” a támogatást, s ezzel a piaci fogalomkörből kiesve egy más dimenzióban találjuk magunkat: az etatista gondoskodás és (bizonyos) értékek mentén való jutalmazás lehet a pénzelosztás alapja. Ez rendszerben is lehet egy meghatározott politikai irányvonalon belül, ám a „jó”, „értékes”, „ügyes” iskola és pedagógus fogalmainak jelentéséhez egészen határozott felhangokat ad hozzá: az érték szabályozó jellemzője a felfelé való *lojalitás, hűség* és nem az *eladhatóság* lesz. A folyamatos fejlesztési törekvések így (önvédelemből) egy viszonylag szűk fejlesztő kör önmenedzselését teszik lehetővé.

Megoldandó alapkérdéseink tehát a következők:

1. Miként lehet megoldani a közoktatás fejlesztésének társadalmi kontrollját?
2. Miként lehet motiválni a „jókat”, hogy segítsenek a „gyengébbeknek”?
3. Miként lehet motiválni a „gyengéket”, hogy „jobbakká” akarjanak válni?
4. Miként lehet mérni a fejlesztési ráfordítások viszonylagos hatékonyságát?
5. Milyen módon lehetne növelni a fejlesztési ráfordítások hatékonyságát?

E kérdésekre a fejlesztési erőforrások piaci elvű elosztásában látom a választokat. A piacelvű elosztás első pillanatban talán a fából vaskarika analógiáját juttatja az olvasó eszébe, azonban e két látszólagosan ellentétes fogalom összekapcsolását jogosultnak érzem olyan speciális terület esetében, mint az oktatás. Mint azt az előzőekben láthattuk, az oktatás nem valószínű piaci mechanizmusok szerint működik, s a legjobb esetben is kvázipiacról beszélhetünk e területen.

Különösen igaz ez az olyan országokban, mint nálunk, ahol hosszú történelmi hagyománya van a központosított oktatásirányításnak, s ahol a finanszírozás túlnyomórészt központi források újraelosztása útján történik. A piacelvű elosztás elfogadja a központi finanszírozás gyakorlatát (így az állami kontrollt), ám azt a piaci elveknek megfelelően a vásárlói közeg társadalmi kontrolljával egészíti ki. A piacelvű elosztás azt jelenti, hogy a központi forrásból fizetőképessé tett intézmény piaci döntései jelölik ki az oktatásügyi fejlesztés legfontosabb irányait. Vagy másképpen fogalmazva: a központi fejlesztési tőke piaci mechanizmusok segítségével találja meg helyét.

Felmerülhet a kérdés, hogy vajon miért nem teljesen piaci elven, valódi piacként célszerű működtetni az oktatásfejlesztést. Azaz, csökkenteni a központi elosztás szerepét, s a piaci szereplőkre bízni a fejlesztést: a fejlesztők áruljanak, a vevők meg fizessenek (ez elvben feltételezné az adóterhek csökkentését az oktatás viszonylatában, s a tandíj valamilyen formájú bevezetését, hogy legyen miből vásárolni). Ez az elképzelés több problémát vet fel. Az egyik ezek közül, hogy így a fejlesztés lehetőségét a helyi fizetőképesség határozná meg, s a legelmaradottabb, legkisebb tandíjterheléssel „sűjthető” szülők iskolás gyerekei kerülnének legrosszabb helyzetbe – ez pedig akár alkotmányellenes is lehet. A másik gond az, hogy Magyarországon, sok más országgal ellentétben, nincs meghatározva, hogy pontosan milyen adókból fedezhető a közoktatás, ezért a piaci elv bevezetése az adóterhek csökkentésének ígéretével, de minden bizonnyal annak végrehajtása nélkül menne végbe. (Az észak-amerikai országokban például a helyi vagyonszármazékosított oktatási célokra.) A piaci elv hazánkban ilyen formában mindig azt jelenti, hogy az állam „kivonul” egy területről, s ezt hatalmas tettek állítják be, miközben a csökkenő szolgáltatásokért az igénybe vevőknek fizetnie kell (adózott jövedelméből). Ezért azután célszerű megtartani az esélyegyenlőség és a működőképesség miatt a jelenlegi központi finanszírozást az oktatásfejlesztés területén, ám lehetőséget kell teremteni arra, hogy a felhasználói értékelés vezérelje a rendszer működését a központi ideológia vagy szakmai lobbyk helyett.

A gondolat egyébiránt nem teljesen újkeletű, s a feltehető gyanakvással ellentétben nem is „rőzsaszínű”, szocialista elképzelés. Sőt, hasonló rendszert a baloldalisággal aligha vádolható angol, thatcherista oktatásügyi irányítás vezetett be az úgynevezett „bidding”, azaz „licit”-szisztéma kialakításával. A licitrendszerben az iskolák kapnak fejlesztési pénzeszközöket, s azzal vásárolhatnak szolgáltatást.

Az ideologikus szinten már régóta kívánt (?) programpiac működéséhez szükséges attribútumok közül szükség van termelőre (árura), eladóra, vevőre és tőkére mind a termeléshez, mind pedig a vásárláshoz. Nézzük először a lehetséges termelőket. A helyzet a kezdeti időkhez képest, amikor elsősorban a központi, országos és megyei pedagógiai intézeteknek, intézményeknek volt lehetőségük a fejlesztésre, mára jelentősen megváltozott. A központi, országos programfejlesztés szinte teljesen megszűnt, ám az iparban és a szolgáltatási szektor más területein megindult privatizáció ezt a szférát alig érintette. Igaz, megjelent a tankönyvkiadásban, a taneszkögyártásban a külföldi érdekeltségű vállalkozás is, de a fejlesztésre kevés érdeklődést vonzott. A pedagógiai szolgáltatások területén elkezdett működni néhány kft. és bt., tevékenységük azonban elsősorban a napi közvetlen gyakorlathoz kapcsolódó tanfolyamokra, illetve intézményi átvilágításokra terjed ki. A stratégiai programfejlesztés, a pedagógiai kísérletezés jórészt az iskolai szintre került át.

Az eddigi fejlesztési gyakorlatban a termelő (fejlesztő) juthatott tőkéhez, a vásárló nem vagy alig. Az általános társadalmi gyakorlatnak megfelelően a termelő volt dotált, s csak rajta keresztül a fogyasztó. Ráadásul a termelő által elkészített termék (pedagógiai módszer, program) piacképessége független volt a

beruházott tőkéből és attól, hogy kell-e a létrehozott dolog valakinek. A piaci elvű működés, elosztás szabályai szerint a potenciális vásárlói is helyzetbe kell hozni, nem csak a termelőt. Azaz egyrészt tőkét kell biztosítani azoknak, akik új produktumot kívánnak létrehozni, de azoknak az iskoláknak is lehetőséghez kell jutniuk, akik *nem fejlesztenek, akik gyengébbek, akik rosszul dolgoznak*. Ez első pillantásra ellentmond a liberális gazdaság elvének, ám az elképzelés szerint a gyenge iskolák természetesen nem jutalomból kapják e fejlesztési forrásokat, hanem arra, hogy vásároljanak, azaz a fejlesztő, erős, jól dolgozó iskoláknak, szakértőknek, intézményeknek fizetni tudjanak az igényelt segítségért, szolgáltatásért, programért. Közismert, már-már közhely szintű gazdasági axióma, hogy a termelést a fogyasztás élénkítésével lehet serkenteni (a helyzet viszont fordítva nem igaz, ezt láttuk: a termelés élénkítésével nem feltétlenül nő a fogyasztás). Ez azt jelenti, hogy *közvetlenül* fejlesztési célokra annál kevesebb támogatást kell adni egy iskolának, minél jobban dolgozik – ennek azért kell így lenni, mert a fejlesztés önmagában nem érdem, nem érték, tehát nem „jutalmazható” vagy jutalmazandó. A piaci elvű elosztás arra motiválja az iskolát, hogy:

1. eladható, jó minőségű terméket hozzon létre,
2. kapcsolatot keressen a többi intézménnyel, marketingtevékenységet folytasson.

Azért ez az érdeke, mert másként nem tud külső pénzforráshoz jutni, csak a többi iskolától – lojalitásának iránya saját érdekeit nézve nem „feléle”, a minisztérium, Területi Oktatási Központ (TOK), megye, város stb. felé fordul, hanem a szakmai környezet felé. A jó, vállalkozó iskola (s ilyen mindig van) abban érdekelt a leginkább, hogy minél gyengébben működő vagy rosszabb helyzetben lévő partnereket találjon magának, akik esetleg rendszeres „vásárlóivá” válnak. A gyengébben működő iskola ugyan több fejlesztési pénzt kap, ám az csak vásárlásra fordítható, tehát láthatja, csak akkor lesz több szabadon felhasználható pénze, ha ő is eladható árut próbál létrehozni.

A fejlesztési források piaci elvű elosztása esetén tehát *végül* a fejlesztő iskolákhoz kerül a pénz, ám a létrejött termék nem központi adatbankba (ez az íróasztalfiók korszerű elnevezése) kerül, hanem oda, ahol talán leginkább szükség van rá. Az elosztás ráadásul messze korrektebb módon történhet, a gyakorlatban dolgozó szakma vásárlói döntései alapján, mint jelenleg, amikor kuratóriumok összetételétől, szakmai lobbyk kölcsönös kézmosságától függ, hogy ki kap és mennyit. (A jelenlegi rendszer jellegéből fakadóan ad gyanakvásra okot: a kezdeti KFA-pályázatok elbírálása is hiába volt makulátlanul tiszta és korrekt, a vesztesek „tudták”, hogy itt „csak a bennfentesek nyerhetnek”). Természetesen ebben az esetben is lehetséges korrupció, kölcsönös megegyezés. Bizonyára előfordulhat, hogy egy-egy gyengébb terméket áruló iskola a környékbeli még gyengébb, tehát még több, „bonus” pénzt kapó iskolával megegyezik, hogy vegyenek tőle jó drágán valamit, s a befolyó pénzből ők is kapnak valamit. Ennek valószínűsége egyrészt nem több, mint a társadalmi lét bármely egyéb szférájában, másrészt egy-egy fejlesztési „bevásárlás” esetén túl sokan tudnak a vételről, és főleg rengetegen érintettek benne/általa: a fenntartó, a pedagógusok, a gyerekek és rajtuk keresztül a szülők is (esetleg mindannyiuk az iskolaszéken keresztül is). Az ilyesfajta megegyezés, korrupció valószínűsége annak arányában nő, minél inkább veszélyeztetett az iskolák napi fenntartása. Az éhezés korrumpál.

A piacelvű elosztás alapja tehát a fizetőképes vásárlói réteg megteremtése központi források felhasználásával. Nyilvánvaló, hogy azt, hogy mennyi pénz osztható ki fejlesztési célokra, a parlamentnek kell eldöntenie előzetes számítások figyelembevételével. Ha az összeg túl kicsiny, akkor a fejlesztőnek rengeteg

vásárlót kell gyűjtenie, s ez kétségesse teszi, hogy napi feladatainak meg tudjon felelni. Ha az összeg túl nagy, akkor kevésbé átgondoltak lehetnek a vásárlói döntések. Az állami kontrollszerepe még annyi lehet, hogy a keretösszeg meghatározásán túl a leosztás szabályait meghatározza. A legcélszerűbbnek a fejlesztési „vásárlói támogatások” lehívása tűnik, amikor a potenciális vásárló a neki járó fejlesztési keretösszeget vagy annak egy részét meghatározott célra lehívhatja a központi költségkeretből, majd számla ellenében fizet. Ez a pénz „pántlikázása”, azaz, hogy a fejlesztésre szánt pénz még véletlenül se fordítódjon más célra. Hasonló, technikailag egyszerűbbnek látszó megoldás lehet a csekkek, bönök kiadása, mely azután az eladó által beváltható, sőt még egyszerűbbnek tűnik az egészségügyben már bevált kártyás megoldás.

Arra vonatkozóan, hogy melyik intézmény mennyi pénzt kapjon fejlesztési vásárlásra, több megoldás létezhet:

1. Tanulólétszám alapján egységesen (fejkvóta).
2. Pedagóguslétszám alapján egységesen (másik fejkvóta).
3. Iskolai teljesítmény alapján.
4. Földrajzi helyzet (hátrányos helyzet) alapján.
5. Igények alapján.
6. Licitálással.

Mind egyik megoldás bármely másikkal együttesen is alkalmazható természetesen, ám mégis most röviden egyenként tekintünk át, melyik mivel járna.

1. A tanulólétszám alapján elosztott fejlesztési forráskvóta látszólag egalitárius megoldás, hiszen a gyermekhez rendelné a pedagógiai technológia fejlesztéséhez szükséges összegeket. Az azonban már a jelenlegi fejkvótarendszer tapasztalataiból is világossá vált, hogy a fejlesztésre talán leginkább rászoruló kisebb vidéki iskolák járnának relatíve a legrosszabbul ebben az elosztási szisztémában. A megvásárlandó áru (módszer, technológia, tananyag) bekerülési ára tudniillik sok esetben nem a vevő nagyságrendjének (tanulólétszámának) függvénye. A gyereklétszámhoz rendelt fejlesztésiforrás-elosztás tehát csak valamely sávós, regresszív technikával működhetne jól (minél nagyobb az iskola, annál kisebb a fejlesztési forrásból egy tanulóra jutó összeg).

2. A pedagóguslétszám alapján igényelhető fejlesztési pénz ötletét az támogatja, hogy a fejlesztést végül is a pedagógusoknak kell „megvenniük”, s ez lehetővé tenné esetleg az iskolákon belüli fejlesztési összegek differenciálását is (pedagóguscsoportok között). Hátránya e rendszernek az, mint az előzőnek: lineáris alkalmazása esetén a nagy iskolák túlzott előnyhöz, a kis iskolák behozhatatlan hátrányba kerülnének (igaz, ez csak a vásárlásnál jelentkezik, az eladásnál és végül az effektív pénzbevételnél ez az előny/hátrány megszűnik).

3. Az iskolai teljesítmény alapján adott fejlesztési keret esetén, eddigi logikánk szerint, minél gyengébben teljesít az iskola, annál magasabb vásárlói keretösszeget kap (amelyet a jól teljesítő iskoláknál, fejlesztést ígérő intézményeknél fog levásárolni). Nagy kérdés persze, hogy mi számít „jó”, illetve „gyenge” teljesítőképességnek. Az iskola önmérésének kétfajta motivációja lehet: magát rosszabb színben bemutatni (Ekkor ki fog tőlünk vásárolni? Fejlesztésre viszont több pénzt kapunk, de az nem költhető el az iskolában, tehát csak „kimegy.”); vagy kedvezőbb képet festeni magáról (Ekkor ugyan itt vásárolnak majd a gyengébbek, de nem vehetünk új, tovább fejleszthető terméket.).

4. A földrajzi helyzet néha fokmérője a fejlesztési igényeknek, néha azonban nem. Olyan korrigáló szempontok lehetnek az elosztásnál például, hogy a kistelepek, lakótelepi iskolák, szociális problémákkal küszködő körzetek stb. iskolái nagyobb összeget kaphatnak fejlesztésre. Azt azonban világosan kell látni, hogy a

preferenciák meghatározása nem szigorúan vett szakmai, hanem oktatáspolitikai döntés kérdése. Ilyen módon a fejlesztés politikai intenciókat követ direkt kézivezérlés helyett.

5. Az igény alapján való szétosztás hasonlatos a KFA-rendszer pályázati technikájához azzal a lényegi különbséggel, hogy a megnyert összeg számlaköteles program-, módszer- vagy szolgáltatásvásárlásra használható (azaz nem befűl fizethető ki). Ez jelentős különbség, mert a pályázati rendszer óriási hibája a felhasználások ellenőrizetlensége volt – iskola, fenntartó és minisztérium is latens módon költségvetési működési támogatásnak kezelte a pályázati pénzeket.

6. Elképzelhető a fejlesztési pénzek valamilyen licit útján való szétosztása is, ahol a legkedvezőbb felhasználást ígérők a legnagyobb támogatási összeget kaphatják. A hatékony felhasználás szempontja lehet a saját forrásból való hozzájárulás a fejlesztéshez vagy hosszabb-rövidebb lejáratú kölcsön kérése, amikor a vásárolni kívánt fejlesztés külföldi és honosítani lehet (amely magyar áru később effektív bevételt hozhat az iskolának, s abból kívánja a kölcsönt törleszteni), vagy hazai, de alapul szolgál egy új, piacképes termék kialakításához.

A pedagógiai fejlesztések egyik alaproblémája, amit az elmúlt időszakok pályázati rendszere képtelen volt kezelni, hogy általában egyéves időszakra hosszabb távú projekteket igényel. Eddig az elkezdett fejlesztések folytatása állandóan minisztériumi hajszálon függött: lesz-e pénz jövőre, vagy nem, s ha igen, mennyi? A KFA-program eleve egy-egy évre biztosított támogatást a nyervek számára, akik nem tudhatták, hogy vajon az elkezdett munkát majd folytathatják-e. Az érem másik oldalát pedig az jelentette, hogy nem lehet eleve „carte blanche”-t adni fejlesztők, iskolák kezébe, mondván, hogy bárhogy dolgoztok is, három vagy öt évig kaptok pénzt. Ilyen megmondolásból, a fejlesztőnek semmilyen felelőssége nem volt programja iránt (nem is volt az elmúlt évtizedekben sikertelen pedagógiai kísérlet Magyarországon...). Az abszolút felesleges és sikertelen fejlesztések leállításában a kísérletvezetőn, az iskolán kívül már csak a pénzt adó minisztérium vagy kuratóriuma nem volt érdekelt, hiszen akkor világgóssá vált volna, hogy hiába költötték egy (vagy több) évig a pénzt. Ma Magyarországon a pedagógiai fejlesztések semmilyen minőségi kontrollja nincs, presztízse ezért minden más innovatív tevékenységénél alacsonyabb, s következőképp az ország büdzséjének összeállításakor is igen kis eséllyel indul a tárcá harcba (ha egyáltalán indul) fejlesztési pénzek elnyerése érdekében.

A gazdaság területén az innováció, a fejlesztés értékelése nem központi kuratóriumok, szakértők részvételével történik, nincs is erre szükség. A fejlesztés eredményességét, amely lehet sikeres és sikertelen, a megtérülés gyorsasága és biztonsága jelzi a ráfordítás viszonyában. A pedagógiai fejlesztés területén hasonló szabályoknak kell működniük: a fejlesztés akkor sikeres, ha a befektetett szellemi és anyagi tőke megtérül, és hasznot kezd termelni ott és azoknak, akik befektettek.

Irodalom

Báthory Zoltán–Kiss Albertné: A Közoktatás-fejlesztési alap három éve. Bp., MKM, 1991.

Halász Gábor: Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években: A „hatos főirány” története. In: Tájékoztató a közoktatási kutatásokról 9. (Sorozatszerk.: Gyenes Károly.), Bp., MM, 1988. 5–47. o.

Larkin, Ralph W.: *Suburban Youth in Cultural Crisis*. New York–Oxford, Oxford University Press, 1979.

Pöcze Gábor: Az Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv (OTTKT) 6. számú főirányának története 1973–1984. In: Tájékoztató a közoktatási kutatásokról 9. Sorozatszerk.: Gyenes Károly.) Bp., MM, 1988. 49–223. o.

A nonprofit szervezetek és az oktatás

– Kerekasztal-beszélgetés –

A beszélgetés résztvevői: *Hegyesi Gábor* (Non-Profit Humán Szolgáltatók Kamarája), *Horváth Attilá* (Iskolafejlesztési Alapítvány), *Várhegyi György* (Alapítványi és Magániskolák Egyesülete)

– Az első kérdést arra egyszerűsítéнем le, hogy mi is az, hogy nonprofit?

Hegyesi Gábor: Erre van egy olyan válasz, amit az órán szoktam elmondani a hallgatóimnak. Ez tulajdonképpen az a koncepció, amit az amerikai nonprofit elit kutatók és oktatók kidolgoztak, hogy segítsenek létrehozni egy gyűjtőpontot, amit lehet vitatni vagy elfogadni. Éppen azért, mert a kérdés egyszerűnek látszik, de valójában rettenetesen bonyolult. Értéktartalmak, történelmi tapasztalatok, társadalmi fejlődésbeli szintek határozzák meg azokat a véleményeket, amelyek definíciókat adnak. Iskolás módon először hadd mondjam el azt a gyűjtőpontot, ahogy ma a nonprofitot definiálják.

Az első jellegzetessége, hogy három „nem” és két „igen” alapján szokták meghatározni: *nem* állami, *nem* piaci és *nem* szervezetlen, azaz nem informális. „Igenekben” megfogalmazva: bírósági bejegyzéssel rendelkezik, a kormányzattól és az államtól eltérő és elkülönülő szervezettel bír, illetve megkülönbözteti a profitot és a nyereséget. Nyeresége lehet egy nonprofit szervezetnek, sőt kívánatos ahhoz, hogy gazdálkodni tudjon, ám ez nem válik profittá, vagyis nem válik tulajdonos által elsajátítható magánvagyonná. Ha keletkezik nyereség, ennek az a feladata, hogy a nonprofit szervezet céljait támogassa, magyarul, vissza kell forgatni az eredeti cél megvalósítása érdekében. Ez lehet a szolgáltatás minőségének javítása, a szervezet növelése, beruházás végrehajtása, a költségek fedezése. Ha egy nonprofit szervezetnél vannak is fizetett alkalmazottak, ezek az emberek bérért és fizetésért – és nem profitért – dolgoznak.

A harmadik *nem*ről még egy gondolat: a nonprofit szervezet nem informális, vagyis rendelkezik bírósági bejegyzéssel, és ez a vonása élesen megkülönbözteti azoktól az alacsonyabb szervezetségi szintű „szervezetektől”, mint az önszervező csoportok vagy szomszédsági csoportok, és természetesen még inkább megkülönbözteti a rokoni, baráti szerveződésektől. Ez azt is jelenti, hogy a nonprofit szervezet belső struktúrával rendelkezik, amelyikben jól meghatározhatók a függelmi viszonyok, felelősségi rendszerek. A függelmi viszony persze lehet mellérendelt viszony is, de ez egy struktúra, amelyben meghatározható, hogy ki mit csinál és miért felel. Ez összefügg azzal a koncepcióval, hogy a nonprofit szervezetek közpénzeket használnak, és a közpénzeket szervezetekre kell bízni, mert az állam adóról mond le, az adományozók pedig közcélokra szolgáló célokra adnak pénzt. Tehát innen van ez a gondolat, hogy felelős szervezet ...

És végül az utolsó jellemző: a nonprofit szervezet olyan szervezet, amely valamilyen közjót, közcélú szolgál. Persze, rögtön adódnak problémák, hiszen nagyon nehéz definiálni, hogy mi az a közjó, és ezért eltérő a nonprofit megítélése a

világ sok táján. Az angolok, ahol a nonprofit szektor mint szervezet a XVII. században a tőkés rendszerrel egy időben születik meg, azóta küzdenek a Charity (karitatív tevékenységek) definíciójával. Tehát nincsen egyszer s mindenkorra és minden társadalmi berendezkedéstől, viszonyrendszertől függetlenül meglévő jótékonyági cél, hanem ezt minden társadalom magának definiálja.

Várhegyi György: Elképzelhető az is, hogy a nonprofit világot az eredete felől, a szerepkörére tekintettel, végül a jövedelemforrást és fölhasználását elemezve jellemezzük.

Az eredetről azt kell tudni, hogy olyan civil és öntevékeny szervezetekről van szó, melyek civil állampolgári törekvéseket fejeznek ki, amit a kereslet és kínálat viszonyai között az állampolgárok szükségesnek tartanak, mert úgy érzik, hogy azt sem az állam, sem a piaci szféra nem tudja nyújtani. A nonprofit szervezet szerepköre, hogy elsősorban közjavakat szolgáltat. Ebben hasonló az államhoz, ami szintén a közjó szolgálatára hivatott, ám eltér a piactól, amelyet a haszon irányít.

A jövedelemforrást az a sajátosság jellemzi, hogy az adományok és a bevételek táplálják. Mivel a nonprofit közhasznú javakat szolgáltat, az állam is jelen van a jövedelemforrások között. A jövedelem fölhasználásának legfontosabb kritériuma, hogy a profitot a közjó további fejlesztésére használja föl.

Horváth Attila: Magyarországon a nonprofit egyértelműen csak az alapítványt jelenti. Igazából még az egyesületeket sem sorolják ebbe a kategóriába, éppen a tevékenység jellege miatt, mivel nem felelnek meg azoknak a kritériumoknak, amiket elmondatok. Míg más országokban működnek vállalkozások is nonprofit módon, addig az alapítvány elsősorban nem vállalkozási céllal létrejövő szervezet.

– *Ez arra utal, hogy a nonprofit fogalom egyik jelentésében cél szerint határozódik meg, másik jelentésében gazdasági jellege szerint. Tulajdonképpen palacsintát is lehet sütni a nonprofit szabályai szerint?*

Várhegyi György: Nonprofit jellegű vállalkozások is vannak természetesen, ott ahol elsősorban nem az adomány a forrás, hanem a szolgáltatásból származó bevétel.

Hegyesi Gábor: Rettentően érdekes téma, amit a kérdésben fölvetés, hogy a szervezet jellege, vagy a tevékenység az, ami nonprofitá teszi a tevékenységet. A kérdésed lényege az, hogy attól nonprofit-e egy szervezet, mert a tevékenysége által szegények eszik a palacsintát, vagy attól nonprofit-e, mert alapítványban készül a palacsinta.

Amióta világ a világ, ez örökzöld téma. Azért örökzöld, mert a piac árgus szemekkel figyeli a nonprofit szektort, amelyik nagyon sok tevékenységben versenytárs. Igaz ugyan, hogy a nonprofit szektor javarészt olyasmint csinál, amit sem az állam, sem a piac nem nyújt, de számos olyan tevékenységgel is foglalkozik, amit más szektor is végez. Nagyon jó példa erre az iskola, hiszen van piaci iskola is, és van állami iskola is, és van nonprofit iskola is. Mindenesetre tény, hogy itt a fő probléma nem is az állami szektor és a nonprofit között van – persze ott is van sok probléma –, hanem a piaci jelleg és a nonprofit jelleg között. Versenytársként minden piaci szereplő azt mondja, hogy a másik ugyanazt olcsóbban állítja elő. A nagy konfliktus arról szól, hogy vagy a piac akar maga is nonprofitá válni (innen jönnek a csalások), vagy bírósághoz fordul a versenysemlegesség biztosítása végett

(és innen jönnek a perek). Ha két ilyen „mintapert” említünk, látni fogjuk, hogy milyen iszonyatosan nehéz meghatározni, hogy hol a határ a kettő között. Mind a kettő amerikai példa.

Amikor egy egyházi szervezet még a háború előtt pékséget nyitott, a környékbeli pékek nagyon hamar bírósághoz fordultak azzal, hogy az egyház sokkal olcsóbban adja el a pékárúját, hiszen nem fizet adót. Ez nem etikus. A bíróság hosszas tárgyalás után úgy döntött, hogy nem veszi el a nonprofit státust, mondván, hogy az egyház tevékenysége szegények istápolására szolgál, ezért a pékség a bevételét a szegények további támogatására fordította. Ilyen értelemben igaz az, amit mondtál, hogy egy palacsintasütő is lehet nonprofit tevékenység, amennyiben a palacsintasütő egésze egy karitatív tevékenység része.

Van azonban egy másik típusú döntés is. Ez már háború utáni amerikai történet. Megesett, hogy egy tésztagyáros a tésztagyárát az egyik egyetemre hagyta, arra hivatkozva, hogy ez egy nonprofit szervezet, az egyetemek általában úgyszegények, ő pedig ott végezte tanulmányait. A bíróság azonban a tésztagyárosok bírósági feljelentése nyomán hozott egy ítéletet, amely azt mondta ki, hogy nem lehet a tésztagyár a nonprofit egyetem nonprofitnak tekintett része, mert az egyetem és a tésztagyár tevékenysége nem harmonizál egymással. Az persze nem tilos, hogy a tésztagyáros, miután befizette az adóját, átadja az egyetemnek a pénzt, vagy egy határig az egyetemre fordított támogatását leírhatja az adójából, míg az adó másik részét be kell fizetnie az államnak. Lehet a tésztagyár az egyetem tulajdona, de csak teljesen elkülönült formában.

- *A példából úgy érzektem, mintha azt mondanád, hogy a tevékenység és a forma együttes feltételként határozza meg a nonprofit szervezetet.*

Hegyesi Gábor: Igen, e kettő sajátos kombinációja. Kétfajta szabályozás van a világon, nálunk is biztosan ez lesz a megoldás. Gazdasági szabályozók és jogi szabályozók.

A gazdasági szabályozó úgy működik, hogy a vállalkozók akkor fektetnek be komoly tőkét bárhova is, ha megvan a haszna, amiből azonnal profitot nyerhetnek. Ebből következik, hogy ott erős a nonprofit szféra, ahol a tevékenység nem tőkeigényes, hanem munkaigényes. A tőkének profitra van szüksége: ez a gazdasági szabályozó.

A jogi szabályozó úgy működik, hogy ha valamilyen nonprofit szervezet profitorientált tevékenységet folytat, akkor az profitorientált tevékenység, amit el kell választani a nem profitorientált tevékenységtől. Ennek megfelelően szabályozzák az adózását és a tevékenységét.

- *Mi az értelme, mi a célja a nonprofit szervezetek megerősödésének? Miért kívánatos, miért „jó” a közjónak, hogyha e szervezetek a közjót szolgálják?*

Várhegyi György: Azért, mert az állam nem tudja ezt a fajta tevékenységet megvalósítani. Ez az elmúlt 45 évben teljesen egyértelműen kiderült. Nagyon jó tudományos magyarázat a kereslet-kínálat oldaláról: az állam mindig egy átlagkezesletet vesz figyelembe, és nem tud figyelemmel lenni a társadalom heterogén összetételére, kulturális, etnikai, vallási, világnézeti sajátosságaira. A piac pedig elsősorban profitot termel, tehát nem is veheti figyelembe az ilyen eltérő igények mindegyikét.

– *Ez azt jelentené, hogy a nonprofit szféra Magyarországon eddig nem végzett tevékenységeket vállalna fel?*

Várhegyi György: Nem. Sok olyan tevékenységet is, amit a másik két szektor is végez. A nonprofit szféra általában valamilyen speciális részét, szegmensét vállalja ennek a tevékenységnek. Igaz a skandináv országokban például az oktatás nagyobb „szeletét” bízza nonprofit szervezetekre az állam, illetve a társadalom.

Hegyesi Gábor: Nem képzelhető el, hogy akár az államot képviselő kormány a maga újraelosztó mechanizmusán keresztül, akár a piac maga a piaci rendszeren keresztül minden emberi szervezetelet ki tudna elégíteni. A szakirodalom az ilyen szükségletek kielégítésére szervezett nonprofit szolgáltatásokat az „állam kudarcá”, illetve a „piac kudarcá” elméleti modell keretében tárgyalja. Ennek nagyon egyszerű okai vannak. A piac csak a fizetőképes keresletre figyel, a kormány nyilván az újraelosztó szisztémákon keresztül mindig nagyon korlátozott mennyiségű pénzt tud központosítani. Ennek az elosztása lehetetlen oly módon, hogy minden szükségletre elég legyen. Egyrészt a szükségletek mindig sokkal gyorsabban nőnek, mint a lehetőségek, másrészt a demokratikus rendszerekbe már eleve be van építve egy akadály, hiszen a kormányon lévő pártok nem a *fizetőképes*, hanem a *szavazóképes* keresletet figyelik. Egyáltalán nem biztos, hogy azoknak a szükségleteknek a kielégítésére adnak állami pénzeket, amelyek valóban a legégetőbb szükségletek, hanem azokra, amelyek szavazatokat hoznak, vagy legalábbis nem okoznak szavazatvesztéseket. Ha a mai Magyarországon körülnézünk, azt látjuk, hogy sok valós szükséglet nem kerül pártprogramba, mert az esetleg elriasztana szavazókat. A polgári demokrácia, a többpártrendszer struktúrája maga megteremt egy csomó olyan hiányt, amit az állami szociális ellátás nem fed le. Tehát ebből a szempontból is kellene olyan kiegészítő mechanizmusok – ez a nonprofit szektor –, amelyek sem a piac, sem az állam által le nem fedett területekre vonulnak be. Továbbá: egy polgári demokráciában fontos érték a részvétel, nagyon fontos az autonómia, az egyéni szabadság megvalósulása, a sokféleségnek mint értéknek a megengedése, a tolerancia. Ezek az értékek maguk csak úgy tudnak megvalósulni, ha például van mód arra, hogy az állampolgárok szervezeti formában és tevékenységben is megvalósíthassanak olyan szolgáltatásokat, olyan tevékenységeket, amelyek, hogy úgy mondjam, „eszükbe jutnak”, amiket észrevesznek. Az előzőekből következően ilyen mindig van, eddig is volt, de jogi lehetőség nem volt rá. Ha egy társadalom komolyan veszi ezeket az értékeket, akkor ezeket támogatni kell. Meg kell adni azokat a gazdasági, jogi feltételeket, amelyek keretében a társadalomban megfogalmazott értékeket megvalósítják. Nem akarom túl szépre festeni a nonprofit szektort, de mégiscsak úgy tekintek az itt tevékenykedő emberekre, mint akik ezeket a demokratikus értékeket erősítik, megvalósítják. Valóban ők hozzák létre azt a civil társadalmat, amelyről azt gondoljuk, hogy demokratikus társadalom. Ezt nem a piac és nem is az állam csinálja. A piaci munka a nap egy részét jelenti, a kormányzati munka megint csak a nap egy részét, de a civil szféra átfogja a polgárok egész életét. A nonprofit szférában az államnak dolgozó és a piacon tevékenykedő emberek is részt vállalnak. Megint nem kell eltúlozni, de mégis van jelentősége, hogy például az alapítványi kuratóriumokban vagy egyesületi vezetőségekben bárki szerephez juthat, mindenki élheti a maga civil társadalmi tagságát.

Horváth Attila: Azt mondtad, hogy sokszor a piac és az állam kudarcaként is lehet definiálni ezeknek a szolgáltatásoknak a létrejöttét. De mégis, hogyha körülnézünk, akkor mindenhol azt látjuk, hogy az állam jogi, adójozsabályi és

egyéb eszközökkel segíti a nonprofit szolgáltatásokat, és azt is lehet látni, hogy a piac szereplői anyagilag segítik őket. Mi az értelme annak, hogy valaki saját kudarcát finanszírozza?

Hegyesi Gábor: Nagyon fontos, hogy beismerje.

– A „beismeréssel” együttal meg is oldja?

Hegyesi Gábor: Pontosan. Ez ilyen egyszerű. Ugyanis ez csökkentheti a feszültséget. Igazából, ha a magyar társadalom elmúlt éveire vetünk egy pillantást, azt látjuk, hogy már a Németh-kormánynak tulajdonképpen racionális gondolata volt az alapítványok „bevezetése” 87-ben. A reformgondolatnak nagyon is része volt, hogy engedte a civil társadalmi kezdeményezéseket.

Várhegyi György: Visszatérve a kérdésre, teljesen világos, hogy a kudarc-helyzetből mindenki ki akar lépni. A megoldás egyik útja a nonprofit szervezet tevékenységének támogatása.

– *Ez utóbbi gondolattal eljutottunk odáig, hogy alkalmasint a nonprofit értelme lehet egy nagyon szűken vett gazdasági racionalitás: amit az állam és a piac nem old meg, azt rábízta a nonprofit szektorra. Sok esetben előfordul, hogy egy-egy közszolgáltatási fajtát azért nem racionális megoldania, mert túl „kicsi” a probléma ahhoz a mérethez képest, amivel szembe kell néznie. A lisztérzékeny gyerekek óvodája erre klasszikus példa. Rendkívül nehéz megoldani állami eszközökkel, hogy mindenki hozzájusson ahhoz a táplálékhoz, ami a biológiai szükséglete. Annál könnyebb támogatni valakit, akinek ez a szakmája, s még élvezi is, hogy csinálhatja... Mindezek után nagyon kézenfekvő az a kérdés, hogyha ez mind így van, és ha ennyire fölismerjük mi, ebben a szobában a „közjót”, és már tudjuk is, hogy az államnak mit kéne tennie, akkor milyen a helyzet ma Magyarországon.*

Várhegyi György: Amit Hegyesi Gábor mondott, azt fölismerte a Németh-kormány, de fölismerte az utódja is. Persze mindkettő inkább csak az elvekben, mint a gyakorlatban. A rendszerváltás utáni kormány talán bizonyos fajta játékteret engedett a szervezetnek. Sokszor persze politikai indítékai voltak ennek. Ennek ellenére az elmúlt négy évben hiányzott egy nonprofitbarát környezet, amely szabályokat állít föl, tehát hiányzott a nonprofit világ életének a szabályozása. Ez mutatja, hogy elsősorban elméletben és bizonyos politikai céloknak megfelelően engedték ennek a működését, mert ha létrehozták volna az egyértelmű szabályokat, akkor ahhoz hozzátartozott volna, hogy nincs különbségtétel különböző nonprofit szervezetek között.

Hegyesi Gábor: Talán annyit hozzátennék ehhez, hogy úgy tűnik, amikor hatalomról és hatalomgyakorlásról van szó, akkor egyrészt nem mindig a racionalitás győz. Másrészt többféle racionalitás van. Van a hatalomgyakorlásnak egy rövid távú érdeke, ami nagyon gyakran ellentmondó ezzel a képpel, amiben mi gondolkodunk. Egyetlen példát idézek: a nonprofit világ magántámogatása. Racionálisnak tűnik, hiszen ez esetben én mint állam magánemberekkel megfiztettem a szolgáltatásokat, egy nagyon kicsi adóról lemondok, de sokszorosan nagyobb a nyereség, az emberek involválódnak, a szolgáltatások működnek. Ámde... Például az államnak nemcsak az volt az érdeke, hogy adót szedjen be, hanem az is, hogy hitelt kapjon a magánemberektől. Ha az állam a kötvényeket megajánlja, és azt mondja, hogy leírhatod az adóalapodból mondjuk 20% erejéig, ekkora és ekkora

kamatot kapsz, akkor végül is ugyanahhoz a civil társadalomhoz fordul, amelyik a nonprofitot fizetni tudja. Tehát versenyhelyzetbe kerülök az állammal, a bankokkal a kötvénykibocsátás területén. Hova adjam a pénzemet: a nonprofit alapítványoknak vagy az OTP-nek részvénybefektetésre? Ütközik az érdeke.

Mondok még egy példát. Nagyon szép dolog, hogy azt mondjuk, hogy a pártok civil kezdeményezésekből jöttek elő, aztán hatalomra kerültek, és vagy maradnak, vagy nem... Ez így elméletileg jó, és ebből az következne, hogy a pártok megszereshetik maguknak azt, hogy ők nem szavazategyűjtő céllal támogatják a civil szektort, hanem mert emlékeznek, hogy honnan jöttek, tudják, hogy hova mennek. A civil szektor egésze egybe kell hogy essen minden demokratikus pártnak a társadalomképével. Rövid távon azért mégiscsak arról van szó, hogy szavazatot szeretnének, mert jön a következő választás, és hatalomra akarnak kerülni vagy hatalmon akarnak maradni.

Hosszabb idő kell, mire ezek a megbúvó, a háttérben meglévő ellentétek kimondódnak, feldolgozódnak, mire el tudunk jutni egy olyan nagyvonalú társadalomképig, amelyben a rövid távú célok egy picikét meghosszabbíthatók, és a civil társadalom az állammal, a pártokkal való tárgyalássorozat során el tudja fogadtatni azt a képet, hogy a mindenkori hatalom, az államot képviselő kormány nagylelkűbben, hosszú távon gondolkodik, és ilyen értelmű törvényeket hozzon.

- Kézenfekvő ezután a kérdés: nagyon konkrétan – a pillanatnyi helyzethez viszonyítva – kinek milyen adósságai vannak a nonprofit szféra felvirágoztatása érdekében?

Várhegyi György: A parlamentnek nonprofit törvényt kellett volna alkotnia. Azok a résztörvények, mint például a polgári törvénykönyv módosítása, illetve általában a jogi szabályozás, a költségvetés és az adótörvények, amelyek minden évben megváltoznak, teljesen átláthatatlan, kiismerhetetlen, bizonytalan környezetet hoztak létre. Ehelyett stabil nonprofit törvényre lenne szükség.

Hegyesi Gábor: Magam is ezzel kezdtem volna, s úgy látom, más oldala is van a kérdésnek. Nyugati partnereink, akiknél jelentős a nonprofit szféra szerepe, sokszor kérdezik, miért olyan fontos számunkra az önálló törvény, hiszen résztörvényekben már megjelenik a szabályozás. Megjegyzem: akik szívesen odáznak el a törvényt, erre gyakran hivatkoznak is.

Mi a magyar nonprofit világban egyértelműen úgy látjuk, hogy azért kell Magyarországon nonprofit törvény, mert az induló helyzet egész más mint Nyugaton. Egy szerves fejlődésben a nonprofit állam és piaci rendszere egymással küszködve, együttműködve, de együtt hoztak létre egy olyan törvényi világot, amelyben nem volt megkérdőjelezve a nonprofit világ, csak legfeljebb technikai kérdésekben kellett mindig egyezkedni. Nálunk egészen más a helyzet. A törvényhozók fejében sincsen a nonprofit világ a helyén. Magyarul, ha nincs nonprofit törvény, nincsen törvényi garancia arra, hogy bármilyen következő törvénykezésnél a nonprofit világ érdekeit bárki is figyelembe veszi. Ezenkívül a létrejött nonprofit szervezetek sem elég erősek. Kezdünk már odáig eljutni, hogy valamennyire szóba álljanak velünk, de az nem történik meg, hogy a nonprofit világ érdekei megfogalmazódjanak. Abban a pillanatban, ahogy megszületik a nonprofit törvény, az automatikusan elkezd élni. Minden következő törvényhozásnál tekintetbe kell venni. Magyarul: egy automatizmus épül be a jogrendszerbe, ami nagyon megkönnyíti a nonprofit szektor helyzetét. Gondoljátok el, hogy ma ilyen ütemű törvénykezés mellett, amikor tényleg százszázra születnek a törvények, miképpen tudjuk egyszerre mindenen a szemünket tartani. Egy rémületes versenyfutás volt

az elmúlt év, hogy csak a legfontosabb törvényeknél ott legyünk, ám ez sem sikerült. Azonkívül vagy figyelembe vették a véleményünket, vagy nem. Ám ez így nem folytatható. Be kell építeni egy automatizmust, ami irányít. Ez az egyik része. Emellett egy sor kérdést el kell rendezni. Hiányoznak bizonyos szervezeti típusok, ismeretlenek az adóleírásnak a módjai, nincs meg a törvényi biztonság... Be kellene vezetni a nonprofit egységesen értelmezhető fogalmát, amit aztán mindenki valamilyen módon elsajátít, megtanul, és utána természetesen elkezd változtatni. Nyilvánvaló ugyan, hogy ez az értelmezés nem lesz kőbe véssett törvény, de legalább közös alapja lesz a következő szabályozásnak.

Hogy azután még mit várunk... Várjuk például a pénzügyi ellátás biztonságát. Rettenetes az egyéves pályázat. A nonprofit világban tervezhetetlenek a tevékenységek, ezért ez a mód nemcsak a szervezetnek rossz, hanem azoknak is, akiknek szolgáltatók ezek a nonprofit cégek, mert bármikor megszűnhetnek, ha kifut a pályázati pénz, és ezzel vége. A pályázat nagyon fontos, de szerződéses, hosszú távra tervezhető formáit kell kidolgozni, amiben nem lehet az kérdéses, hogy január 1-jén is ki tudok-e nyitni... Jó megoldást jelentené erre a szerződéses rendszerek, amiből „ki lehet esni” nem megfelelő munka esetén, ugyanakkor be is lehet kerülni megfelelő minőségi munkával, és benn lehet maradni a szerződéses feltételeinek teljesítése esetén is. Nagyon nagy gond az, hogy most kb. negyvenezer nonprofit szervezet van Magyarországon. Ez egyfajta világcsúcs. 1989-ben még csak 8-10 ezer körül mozgott ezek száma, s ezekről persze akkor nem tudtuk, hogy nonprofit. Ez a negyvenezer szervezet elég nagy pénzügyi bizonytalanságban él, és nagyon sok meg fog szűnni. Az újrakezdés, megszűnés kifejezi azt a változatoságot, ami az egész világon jellemzi a nonprofit szférát.

Várhegyi György: A közoktatási és a szociális törvény is így készült. Azért vannak pontatlanságai és hibái, mert a készítői nem tudták figyelembe venni azokat a jogszabályokat, amelyek a nonprofit világot szabályozzák. Mindkettő mutatja, hogy vagy önálló nonprofit törvényre, vagy minden közszolgáltatással érintkező törvény esetében tüzetes egyeztetésre van szükség azért, hogy az egyes ágazatokhoz tartozó nonprofit szervezetek működési feltételei ne szűnjenek meg. Még ekkor is szükség lenne valamilyen nonprofit törvényre, amely állami garanciát nyújtana a nonprofit világnak.

Horváth Attila: Volt egy pillanatnyi „fény az éjszakában” akkor, amikor a polgári törvénykönyv módosításánál a közhasznú társaságok fogalmát (kht.) létrehozták. Ez a szervezet olyan, mint a kft., csak közhasznú tevékenységet végez és nem fizet vállalkozási adót. A legtöbb ilyen, human szférában működő, most alapítványi keretek közt küszködő intézmény átmehetne közhasznú szervezetbe. Ennek az lett volna az előnye, hogy gazdasági tényezőként szerepelne a társadalomban, és akkor van jelentősége, amikor az ember alapítványként egy beruházást akar végrehajtani. Az alapítvány tudniillik nem felelős anyagilag. Nem vonatkozik rá a csőd eljárás, nem lehet felszámolni. Egy kft.-vel vagy egy közhasznú társasággal ezt meg lehet tenni. Egy alapítvány egyszerűen nem kaphat semmiféle hitelt. Ha valaki bankhitelt akar fölvenni, pl. egy magániskola, mert fel akar építeni egy épületet, nem tud hitelhez jutni. Számos egyéb ilyen tényező van, amely miatt igen fontos lett volna, hogy a közhasznú társasági forma alkalmazható legyen. Ezzel szemben mi történt? Összeírtak egy listát, amelyben az önkormányzati vízműtől a csatornázásig minden benne van, és az oktatás nincs. Tehát éppen azt a szférát zárták ki a kht.-k közül, ahol esetleg lett volna haszna.

A magyar adózási rendszer meglehetősen nehézé teszi az alapítványok vagy a nonprofit formában működő szervezetek dolgát azért, mert sávos. Ez azt jelenti, hogy ha valaki bármelyik sávból ad valamit egy nonprofit szervezetnek, annyi a jutalma, hogy a szervezetnek befizetett összeg után nem adózik. Azonban egy vállalkozó nem jut igazi előnyhöz azért, hogy ad a nonprofit szervezetnek a nyereségéből valamennyit.

Várhelyi György: Sok alapítvány azért működik alapítványként, mert nincs törvényi háttére a tényleges tevékenységének megfelelő szervezetre. Tehát Magyarországon ezért is nagy hiba, hogy nincsen nonprofit törvény, mert nincs egy olyan szervezeti forma, amelyik a különböző nonprofit közhasznú tevékenységet és szolgáltatást végző szervezetek számára megfelelő lenne akár adózás, akár tevékenység szempontjából. Irracionális szabályozások alakultak ki. Például nem lehet tudni ma sem, hogy miért, de kizárták az állami támogatásból a gazdasági társaság keretében működő nonprofit szervezeteket. Holott miért ne működhetne egy nonprofit szervezet betéti társasági vagy korlátolt felelősségű társasági formában, ha ugyanakkor vállalja azt, hogy a profitját a tevékenysége fejlesztésére fogja fordítani. A költségvetési törvény az elmúlt két évben, tehát tavaly és az előző évben kizárta ezeket.

Hegyesi Gábor: Teljesen igazad van, én a negyvenezer nonprofit szervezet tényéről beszéltem. Azt, hogy alapítványi formában kell működniük, én is kényszerűségnek látom.

Várhelyi György: Nagyon fontos lenne valamilyen szervezeti forma. Konkrét példával szeretném illusztrálni. Vannak most már olyan nonprofit iskolák, amelyek anyagilag is sikeresen működnek, és szeretnének beruházással, építkezéssel, átépítéssel végre stabil helyzetbe jutni. A jelenlegi adószabályok és a gazdasági szervezeti formák lehetetlenné teszik ezt. Tehát mint alapítvány nem kaphatnak kölcsönt, még hogyha van is fedezetük rá. Ha építkeznek, az áfát nem igényelhetik vissza, pedig ha valamilyen gazdasági társaság formájában működnének, akkor visszaigényelhetnék azt. Ezek a szabályozatlanságok olyan nehéz helyzetbe hozzák a már sikeresen működőket is, hogy létre kell hogy hozzanak egy egyszemélyes kft.-t, és annak keretében vesznek föl valamilyen hitelt.

- Van-e olyan specifikuma a közszolgáltatások között a közoktatásnak, amiről eddig nem esett szó?

Várhelyi György: Az hiszem, érdemes lenne nagyon röviden arról szólni, milyen célok szerint milyen nonprofit oktatási intézmények jöttek létre. A tevékenység célját tekintve a nonprofit világban háromfajta oktatási intézmény jött létre. Először is a világnézeti céllal szerveződő egyházi iskolák. Ezekből van a legtöbb. Másodsorban a valamilyen alternatív pedagógiai program megvalósítására alakult intézmények. És végül az olyan nonprofit tevékenység, ami valami csekély dologban más nyújt, mint az állami vagy a piaci szolgáltatás. Mind a három fajta intézmény igazában az államot és a piacot kiegészítő és pótló funkciókat tölt be. Nagyon érdekes, hogy az iskolán kívüli oktatás világában elsősorban a profitorientált szféra erősödött meg. Mindez ugyanakkor olyan környezetben alakult ki, amelyben rengeteg a bizonytalanság, és nagyon nagy veszélye van annak, hogy már működő intézmények tönkremennek. Az iskola kicsi, de bonyolult intézmény, és még a fejlesztésre sem elegendő a profitja, ezért rá van utalva arra, hogy a jövedelemforrásokban nagyon nagy szerepe maradjon az államnak. Ezért fontos a

finanszírozás egész kérdésének a rendezése. A másik veszély az, hogy az induló intézmények az infrastrukturális igényeiket csak külső segítséggel tudják megoldani. Mivel itt gyerekekről és szülőkről van szó, akiket nem lehet kitenni kísérletezéseknek és bizonytalanságoknak, nagyon fontos lenne, hogy az oktatás és az iskola szempontjából valamilyen védelmet tudjunk nyújtani a szülők és a fogyasztók számára. Az Alapítványi és Magániskolák Egyesületében ezért azon dolgozunk, hogy valamifajta minősítés legyen, amely biztosítja, hogy az egyes intézményekben valóban olyan tevékenység folyik, mint amit hirdettek és amit felvállalt.

Horváth Attila: Ha nem akarjuk, hogy az alapítványi iskolák „kimúljanak”, akkor véleményem szerint a központi állami normatív támogatást meg kell emelni, és csökkenteni a helyi önkormányzati támogatást. A kettő arányát úgy kell megváltoztatni az állami, normatív támogatás javára, hogy a működés biztosítva legyen általa. Ez azért fontos, mert az állam elvont érdeke sokszor nem esik egybe az adott önkormányzat konkrét érdekével. Az önkormányzat azt kérdezi: miért érdekem nekem más önkormányzat területén élő gyerekek alternatív nevelése? Hisz ebben a helyzetben nyilvánvalóan egy adott településen vagy kerületben működő alapítványi iskolának a felvevő körzete jóval nagyobb, mint az adott önkormányzati körzet nagysága. Egyetlen önkormányzat sem érdekelt abban, hogy a saját szűkös kereteiből finanszírozza más önkormányzatok gyerekeinek tanulását.

Várhegyi György: Nem biztos, hogy az a megoldás, hogy a központi finanszírozás arányát kell növelni. Inkább az államnak kellene külön alapot képeznie a speciális helyzetű gyerekek nevelésének támogatására. Én attól félek, hogy az állam centralizálásra törekszik, ezért igyekszik kivenni az önkormányzatok kezéből a jogokat, a feladatokat és a pénzt is.

(A beszélgetést vezette és szerkesztette: PÖCZE GÁBOR)

A környezetfüggőség kihívásai az iskolafejlesztésekben

A helyi társadalom művelődési folyamataiból eredő igények

Tagadhatatlan, hogy a hazai iskolakutatás a *környezetfüggőség* kihívásával, úgy is, mint pedagógiai, úgy is, mint kutatási kihívással az *általános művelődési központok* körében folytatott vizsgálatok során találkozott igazán – a 80-as évek második felében. Az iskolaügy, a pedagógia ekkor ugyan már „zengett” a „helyi nevelési rendszer” fogalmától, sőt jelszavától, a lengyel *Alexander Lewin* hatásos, szerencsés terminusát a 85/1. törvény szerzőgárdája is átvette. Ám a *helyi rendszer a szakmai autonómia* előírásával megtoldva az *egyediség*, az *egyéni arculatteremtés* normáját állította előtérbe, a pedagógusság iskolacsinalási kompetenciáját volt hivatott erősíteni. Ne legyünk igazságtalanok! A 85-ös törvény ezt a szükségszerű funkciót be is töltötte: lényegében visszafordíthatatlanná tette az iskolarendszer *pedagógiai pluralizálódását*. Néhány jellegzetes, *diszkrimináltságában* szinte rendszerfüggetlenül változatlanul maradt alternatív modelltől eltekintve lehetővé tette megannyi új, saját kifejlesztésű vagy import iskolakoncepció életre hívását, bizonyos fokú terjedését. E koncepciók túlnyomó többsége (lényegében a diszkriminált modellek is) elsősorban *szervezői* iskolakoncepció volt, új vagy felelevenített, jobbra teoretikus modell. ahol a hangsúlyozott *egyediség*, az *egyéni arculat* az értékválasztásban, vagy az eszközválasztás (később a szerkezetválasztás) markáns eredetiségében jelent meg. A modell társadalmi relevanciáját alapvetően mindig az *össztársadalmi* (vagy nemzeti, vagy éppen európai) folyamatokból eredeztették az iskolaújítók, már ha egyáltalán adtak arra, hogy teóriájukban hivatkozzanak társadalmi folyamatokra.

Önfelelt pedagógiai szabadságharc volt ez. a monolit, egyenirányított pedagógia elleni lázadás (küzdtem a félmúlt rémével, s – ma már látjuk – egy kicsit meglegegett félélem is az *új világ*, *új hatalom* egységesítő iskolaképzéssel). No, és még valami. A 80-as évek második felének egyéni arculatú iskolát teremteni igyekvő alternatívái, bár manifestáltak, hogy *ők csakis egy (az egyik lehetséges) modell* kidolgozói, talán – olykor önmaguk előtt is titokban – mégsem mondtak le arról, hogy az *össztársadalmi* (nemzeti, európai stb.) relevanciára való hivatkozás egyszerű mégiscsak arra lesz jó, hogy az *ő* alternatívájuk igazándi létjogosultságát igazolja (az vessen rájuk az első követ... – T. L.).

De ebben az időben az általános művelődési központok szüntelen önlegitimációs harcukban már mással küzdöttek. S ezalatt – hogy visszautaljak a bevezető mondatra – az őket elemző iskolakutatók is rádöbbentek valamire: az innovációs mozgalom teremtette intézménytípus leírásában már nem elegendő az ideáltípus felvázolása, a *létező ÁMK-knak* az ideáltípussal való összemérése. Hiába igényelte rendre a minisztérium: „kutatók, mondjátok meg nekünk, milyen is a modell-ÁMK,

s mi majd akkor teszünk róla...” Mi kutatók ekkor már tudtuk, hogy az „ÁMK-birodalomban” nem érdemes keresni a „kacsalábon forgó kastélyt”, az ÁMK-knak ugyanis az a lényegük, hogy az a sajátos szervezeti elegy (amit az intézményi integrációban-összevonásban a létrehozók kikevertek) *miként felel meg saját helyi társadalmuk művelődési folyamatainak.*

Volt itt egy fontos tényező: az tudniillik, hogy az ÁMK-házasságba az egyik fél mint genetikus kódot hozta kromoszómáiban a „környezetfüggőség” előtrásait. Ez a házasság volt a *közművelődés.* Az a rohamosan modernizálódó szakmai kultúra, mely idehaza – meg általában – erre az időre már jól megtapasztalta, hogy alapvetően – mondhatnám: csak – a *klientúra* elfogadó magatartása legitimálja. Amíg az iskolaintézmény ezt a relációt tudta (de sokszor akarta is!) kompenzálni az össztársadalmi (nemzeti, európai stb.) feladatnak való megfeleléssel, a kötelező iskolába járás során elsajátítandó kötelezően közös kultúrkincs ideológiájával, addig az intézményben képviselt közművelődési funkció teret követelt (előbb-utóbb a curriculáris működéseikig hatolva) a *helyi kultúrának.* (Vagy ahol nem ezt tette, nem tette ezt, ott szégyent vallva hagyta „eliskolasítani”, „visszaeliskolasítani” azt, s számolnia kellett azzal, hogy a könyvtárból elkopnak a felnőt olvasók, a klubokból kivonul a tinédzserifűjság, az amatőr együttesekből az a vékony középosztálybeli-értelmiségi csoport is, mely – különösen faluhelyen – a közösségi művelődés fő éltetője volt.)

Az ÁMK-mozgalom negyedszázados története nem sikertörténet. Kudarok, frusztrációk, nagy visszarendeződések kísérik alapzajként az avantgárd társadalmasítók próbálkozási ciklusait. De az tagadhatatlan: ezen intézmények értelmiségi munkatársainak évtizedes tapasztalatnyi előnye van a problémával való birkózásban.

S amikor *fejlesztőként* eme előny energiateremtő sajátosságaira próbáltuk tanítgatni az ÁMK-kat, *kutatóként* figyelmünket arra irányítottuk, melyek is a helyi determinánsok, amelyekkel számolni kell. Számolni: nemcsak mint a „társadalmi-nemzeti-európai feladatok” vagy újabban a pedagógusság kreatív önmegvalósítási kedvének érvényesítésében fékező, gátló vagy szerencsés esetben: serkentő tényezőivel, hanem mint autonóm érték- és céltételező tényezővel. Mondhatnám úgy is, hogy akarattal. De nem egyszerűen erről van szó: nem a megnyilatkozó, megfogalmazott, artikulált helyi oktatás-(művelődés-)politikai akarat, szándék az elsődleges, bár társadalmunk civilizálódási folyamatában ez sem elhanyagolható. Sokkal inkább a *társadalmi folyamatokat kísérő-követő-jelző művelődési folyamatoknak* nevezhető jelenségegyüttes dinamikájára való érzékenység tanulhatósága, mint a pedagógusszakma új sajátossága került középpontba.

Immár korántsem csupán az általános művelődési központokról „szól a mese”. Az óvodáról, az iskoláról is, hiszen a rendszerváltás demokratikus *alapotmozgásában* – a társadalmi konszenzus kísérte önkormányzati törvény legitimálta folyamatban – megmutatkozott: a helyi társadalmak maguknak csinálnak helyi oktatáspolitikát. S ez kétségbevonhatatlan társadalmi norma lett. Korrekcióra az szorul, ha a helyi hatalom csupán jogilag s politikailag, de társadalmilag nem legitim. S ha nem tükrözi, nem fejezi ki jól a helyi társadalom bonyolult – ám alapvetően konkrét emberi kapcsolatokban megélhető, ezért mégiscsak jól feltárt-*struktúráját.*

Megannyi intézményben szervezett továbbképzésen tettük fel egymás után a két kérdést: melyek a település (településrész) helyi társadalmának *legfőbb problémái*, valamint: melyek az intézményfejlesztés előtt álló fő problémák. Ezek után a kozismert módszerrel a kollégák maguk rangsorolják e pillanatfelvételen fókuszba került problémákat. S ekkor a két halmazt vonatkozásba hozzuk egymással. (Így

adódott például a dunántúli faluban, M-n az anekdotába illő válasz: a település fő problémája a közbiztonság hiánya, az iskoláé pedig a betöltetlen logopédusi állás. Hirtelen kapcsolással dobbentek rá a pedagógusok: hiszen ezzel azt mondják: „Ha lesz logopédusunk, akkor M-n javulni fog a közbiztonság!”)

Az ilyen továbbképző konzultációkon a bemutatott módszert továbbfejlesztették. A pedagógiai innováció céljából készített *probléma-pillanatfelvétel* során azt is megkérjük, jelöljék meg a kollégák – a helyi társadalmi problémák rangsorában – azokat az itemeket, melyek – legalábbis szerintük – pedagógiai-művelődésszervezői válaszokkal nem kezelhetők. Ezek ugyanis egy pedagógiai-művelődési innováció számára indifferensek. A megmaradó problémamásor elegendő ahhoz, hogy kiindulópontja legyen egy innovációs céllal készülő hiteles problémafeltárásnak, innovációs stratégiai pontok kijelölésének. Nos tény, hogy élénk viták, a tantestület szenvedélyes közszereplőinek összecsapásai után igen sok társadalmi probléma mellé odakerül a jelzés: e téren *van*, lehetséges a pedagógiának hozzájárulnia. De az is tény, hogy sok, sajnos igen sok olyan teher nehezedik a helyi társadalmak vállára, melyre a legnyitottabb iskola sem talál könnyítő választ. (Olykor legfeljebb politikai választ talál, s vállalja a helyi konfrontációt – bizonytalan erőviszonyok közepette.) Ivóvíz gondok, előregedés, titokzatos kór, lakáshiány, munkahelybezárás jelenik meg kemény, kikezdhetetlen változóként, melyre egy népfőiskola típusú funkciógazdagodást vállaló intézmény is választalan. Ilyenkor szomorúan adunk számot tehetetlenségünkről.

De akadnak kitörési pontok is! Ez esetben – különösen, ha az iskolaintézmény mint helyi közintézmény rendelkeznek a flexibilis funkcióvállalás jogosítványával és kompetenciáival – a helyi művelődéspolitikai, oktatáspolitikai (saját szakembereinek, pedagógusainak, népművelőinek elhatározását és elemzését követve) olyan feladatokra összpontosítana, melyek „húzóágazatként” kedvezően mozdítanák el a társadalmi problémamezőt. Ez a „környezetfüggőség” oktatáspolitikájának tartalmi oldala.

Van persze ennek formai oldala is. A helyi oktatáspolitikában megnyilvánuló *társadalmi részvétel* problematikája tartozik ide, erre későbbiekben visszatérünk.

A társadalmi folyamatokat követő-kísérő-jelző úgynevezett művelődési folyamatok felismerésére, elemzésére, illetve ezekben való megjelenésre vállalkozó helyi intézményi oktatás-(művelődés-)politika lényege tehát, hogy önmagát értékésként definiálja, az ösztársadalmi-nemzeti-európai stb. szinten megjelenő normákat elsősorban mint mozgásterét befolyásoló játszmakereteket értékeli és érzi, a lehetséges mértékig immunis a divatoktól, akár előnyökkel kecsegtető pályázati prioritásokhoz való alkalmazkodási késztetéstől is. Pontatlanul fogalmozok. Nem várható el az intézményektől az immunitás. A divatkövetés hatékony énerősítő jelenség lehet (lehetnek „jó” divatok is), a pályázati prioritások játékszabályának elfogadására némiképp késztetve vannak az iskolák (s még mindig jobb, ha ezen az úton közli szándékát extratámogatást ígérve a mindenkori állam). De hogy e két utóbbi esetben is rákényszerül az iskola egy értő, kritikai éleltem sem mentes adaptációra, az bizonyos. Különben lehullanak róla a divatinnovációk lenge leplei, s nehezen hozza magát egy következő ciklusban hitelképes helyzetbe kliensei előtt...

A helyi kultúra mint pedagógiai eljárások kiindulópontja

Helyi kultúráról szoltam az imént. Szóljunk erről egy kicsit többet. Kiindulópontunk az a kultúra-felfogás, hogy minden helyi társadalomnak *van* kultúrája. Ehhez

képest másodlagos, hogy középosztályi-értelmiségi kultúráképünket (ha úgy tesszük, kultúraeszmenyünket) miképp látjuk ebben a kultúrában viszont.

Csak egy példát. Egy alföldi városban, K-ban segítettem szakértőként iskolafejlesztési folyamatot. Az innováció sodrában tűnt ki, hogy az iskolának alapproblémája a helyi cigánysággal alakuló viszony rendezetlensége. Tényként kerültek elő szenvedélyes tantestületi beszélgetéseken az ismert előítéleteken alapuló vélekedések bizonyos, szemmel láthatóan az iskola, sőt a pedagógusok civil komfortját meghaladó javokról, amelyekhez tanulatlanságuk dacára jutottak szülők, akik „bezzeg a neveléssel nem tördönek...”. Mint messziről jött embernek, jogomban, módomban nem állt kétségbe vonni ezen kijelentések igazságtartalmát (bár „véletlenül” kiderült, hogy „már családlátogatásra sem merünk menni”), arra próbáltam irányítani a beszélgetést, hogy vajon visz-e előre, visz-e pedagógiai megoldásra az a megközelítési mód, mely rendre hiányként, és csak hiányként írja le egy etnikum (ráadásul az iskolában hovatovább többségi etnikum) kultúráját. Szervezhető-e egyáltalán hatékony stratégia erre a hiánymegközelítésre? Mi lenne, ha először megkeresnénk, leírnánk, *mi az a kultúraelem, ami van, csak éppen más?* „Mert még a fogalmazásaik is oly gyengék” – mondták a kollégák, amikor (ön)vizsgálati eszközként egy fogalmazásvizsgálatot javasoltam. „Mindent olyan részletesen akarnak elmesélni.” Dehát ez az! Talán itt tetten értünk egy apró, de lényegi kulturális másságot! Talán erre felfűzhető egy multikulturális program gyöngysora!

Szerencsésebb, ha nem is egyszerűbb helyzete volt Cs-n Kereszty Zsuzsának, aki először is olyan társadalmi helyzetet talált az isten háta mögötti borsodi faluban, ahol kétség nem fért ahhoz, hogy az etnikum *adott kultúrája az egyetlen, ami kiindulópontja lehet bármilyen pedagógiai programnak.* De ami még fontosabb, olyan fiatal szakemberek voltak az innováció fővállalkozói, akik mélyen megértették, hogy ez az egyetlen viszonyulási mód. S emiatt nem kellett alább adniuk saját kulturális értékrendjükből. A kétoldalú elfogadó magatartás teremtett termékeny feszültséget a cs-i innovációban.

De – meg kell mondani – végső soron K-n is megértették, hogy eredeti, *bármily nemes pedagógiai elképzeléseik alól* („Önművelési képességek az önkormányzásban” témában pályáztak évekig sikerrel a Közoktatás-fejlesztési Alaphoz) *kidőlt a talaj, s át kell programozniuk magukat az új helyzetre.* Ez a „pedagógiai katarzis” jellemezte a Tisza-tó parti S-t is, ahol évtizedes sikerszéria rutinjáról kellett az etnikai arányok és a pauperizáció miatt újrafogalmazni működési elveiket. S bár e folyamatok a 80-as évek végére nyúlnak vissza, nem arról van szó csupán, mint annyi településen, hogy a helyi sajátosságokhoz való alkalmazkodás jeliségével lehagyták a tantervből az idegen (többnyire az orosz) nyelvet. Az iskolafejlesztés rendszerrelvű megközelítésében átfogó innovációs stratégiát dolgoztak ki a családgondozástól a nyugdíjasok klubjáig. Egy ilyen, a helyi kultúra adottságaira támaszkodó pedagógiai-művelődési programban (S-ben is ÁMK van!) természetesen különös színnel ragyoghatnak fel a tanári adottságok (mondhatni másságok is). Hogy B. J. tanár úr szenvedélyes rádióamatőr volt, nos ez maga is kultúrateremtő tényezővé vált! „Hátulsó pár előre fuss!” – adtuk a nevet a különleges hátrányledolgozó technikának. B. J. rádiószakörösei az iskolázásban ugyan nem boldogultak könnyebben társaiknál, de mégis eljött az ő idejük. Ezek a fiúk a katonaság idején rendre jobb pozíciókba kerültek, hamar előrerukkoltak a kövezetfelmásási kiképzésből: különleges tudásukra szükség volt! Micsoda óriási esély a megkapaszkodásra!

Sorolhatnánk a helyi kultúra megannyi színét. A néphagyományban gazdag vidékeken ez természetes. K. J. tanár úr M-en szorgalmasan szerkeszti a „matyó-
földi tananyagot”. T-n mi javasoltuk, hogy a helyi plébánián féltve őrzött „Kará-

csenyi offertorium” legyen az ének-zene kötelező anyaga. A baranyai D-n már 1986-tól a „helyi tantervnek” szerves eleme volt a „helyi tanterve”. Így aztán az ÁMK iskolájában nemcsak a Szigeti veszedelmet tanították magyarórán, hanem a „Görögali veszedelmet” is. G. ugyanis török erődítmény volt, nem messze a Zrínyiek várától, csak itt fordítva estek meg a dolgok, s a halálon túl is hős oszmán legendáját megőrizte a török irodalom. A világ így kerek.

Ugyancsak D-re való az alábbi adalék is. Magyaróra, nyolcadik osztály. Verstan. Balassi-strófa. Miért is ne érdemelt volna jelest K. Gy., az a cigányfiú, aki kétségek kívül saját kultúráját gyűjtötte a szigorú versszerkezetbe, igaz valóságván meg kultúrák találkozását. A költői forma stílussteremtő ereje bizonyosan nem veszett kárba. Ezt tán az is igazolja, hogy K. Gy. – akiből korántsem lett az, amit képességei ígértek – évek múltán is emlékezett „költői sikerére”.

Volt egyszer egy Ladám, leesett a rendszám, megállított a rendőr.
Ez a régi kocsi, elment futballozni, elszakadt az új fejbőr.
Felfordult a Lada, elgurult a labda, kiesett a szélvédő.

Szomjas vagyok, anyám, adj egy kancsó piát. Rég nem ittam alkoholt.
A pálinkát szeretem, a Marikát ölelem, becukom az ablakot.
Odakint süt a nap, idebent összead a pap, nem vacakolt.

Megrepedt a gatyá, úgy vágatok haza, kidöglök a lovam is,
Mikor hazaértem, hatni kezd a mérgem, megcsalt már az asszony is.
Mit kezdtem, én bolond, befejezni nagy gond, sose tudom folytatni.

Helyben vagyunk! Kétszeresen is! Látható, hogy a környezetfüggőség normája egészen szoros kapcsolatot tart a személyesség, a differenciálás normájával, az adott növendék adott kultúráját tekinthetjük pedagógiai eljárásaink kiindulópontjának – ezúttal sem egyszerűen mint hiányok együttesét, hanem mint sajátosságot (még akkor is, ha az én személyes kultúráképemhez-képest az hiányként írható le – bizonyos mértékig!).

De tárgyunk szempontjából legalább annyira fontos, hogy a helyi kultúra valódi iskolai curriculumba épülhet, felfogásunkban ez a *helyi tanterv* értelme! Ezért is tartom rossz kompromisszumnak azt, hogy a közoktatási törvény – vélt pedagógusérdekek védelmére hivatkozva – nem kötelezővé, csupán ajánlottá tette a saját kezű helyitanterv-írást. Hiszen ez lenne az a szakmai feladat, melyben az iskola pedagógussága értelmezi a helyi kultúrát.

Az Iskolafejlesztési Alapítvány projektjei közül a legszebb példája ennek mindmáig a *Börzsönyi Gyümölcsprojekt*, amelynek kiterjedését a KFA emlékezetes befagyasztása akadályozta meg. Holott modellértékű volt a négy börzsönyi település társulása, a *Falufejlesztési Társaság*, *Kemény Bertalan* ötletének megvalósítására. A társulás valamennyi tantárgy érvényes tantervét átvizsgálta abból a szempontból, hogy a helyi társadalom középpontjában álló helyi mezőgazdasági kultúra, a málna (illetve más bogyós termésű növények) köré szervezhető tudások miképp jeleníthetők meg, kiváltva olykor a standard taneszközben szereplő illusztrációt is a málnával vonatkozásba hozható anyagokkal. Ismétlem, a Gyümölcsprojekt valamennyi tantárgyban kijelölte a szóban forgó anyagelemeket. Saját szakmai elfogultságom az oka, hogy ezúttal is irodalmi példát hozok. Az iskolatársulás iskoláiban a Kalevalából nem a Csodadalom szemelvényét tanulták a gyerekek, hanem azt a részt, mely az írtásföldek kialakításáról beszél, a kertészet létrejöttéről. De más példákat is idézhetnénk. A málna szempontjából releváns ismereteket a Málnaenciklopédiában gyűjtötték össze. Ezt az *információtárat használták a pedagógusok*, feladatokat, olvasmányokat készítettek belőle – felcsillant a távlatokban egy, a

Freinet-módszert alkalmazó feladatkártyás rendszer. De az sem lebecsülendő, hogy D-n, a községi könyvtárban letétbe helyezett Málnaenciklopédia-példányt a helybéli gazdák is forgatták, tájékozódtak például a biokertészet új útjairól.

Az *Erdei Iskola* mozgalma egyenesen tanulásifolyamat-szervező elemmé teszi a tanulók közvetlen környezetét, „saját élményét” az erdei iskola időtartama alatti időre (ezek általában 1-2 hetes epochák). A környeknek közvetlenül tapasztalható elemei köré szervezett projektek váratlan népszerűséggel terjedtek el országszerte.

Nem tagadom, urbánus, nagyvárosi miliőben nehezebb a helyi kultúra markáns elemeit így megragadni. De nem lehetetlen.

S nyilván az is igaz, hogy naiv romantika lenne a helyi kultúrát csak ebben, alapvetően a tradicionalitásban megragadni. Helyi kultúrának tekinthető, s a nevelés helyi rendszerét illetően valóságos determinánsnak az iskolát körülvevő munkaerőpiac, a lehetséges továbbtanulási helyszínek, e helyszínek manifeszt és latens képzettségigénye, akkor is, ha ezen igényeknek való megfelelésre nem is csak a növendékekkel, hanem a céliskolával is köttetik formális vagy nem formális, de mindenképpen működő szerződés, s akkor is, ha ez mindvégig latenciában marad, de az iskola rejtett tantervében mégiscsak érvényesíti befolyását.

Ebben a megközelítésben már jellemezhető hiányokkal is a helyi kultúra, a helyi társadalom művelődési folyamatai leírhatók, mint e hiányt, hiányokat ledolgozó vagy éppen újratermelő működések, s ezekhez már alakíthat ki az iskola aktív viszonyt.

Ugyancsak a környezeti kihívásokra a szervezett tanulási folyamat keretei között adható válaszadás működőképességét igazoló kísérlete volt az a *Jelenismeret* elnevezésű tantárgy, amelynek tapasztalatairól *Szekszárdi Júlia* sokat publikált. Az ismereteknek fejlődés-leléktanilag, egyben művelődésszociológiailag is igazolható relevanciájának tudhatjuk be az *Utazás és Turizmus* elnevezésű, *Horváth Attila* irányításával terjedő középiskolai fakultáció sikerét. Releváns tudás iránti érdeklődést érzékelt *Pöcze Gábor* is *középfokú szociálismunkás-képzés* kísérletének műhelyeiben.

Az iskolában közvetített tudás, az iskola által legitimált kultúra felfogásában érezhetően eltérbe kerülnek a „használhatóság”, a *relevancia* normái. Nem is egyszerűen mint iskolafilozófia, hanem mint a napi működés nyugalmát biztosító feltétel, mondhatnám, mint a motiváció alapeszköze. Mindenesetre adott a nevelésfilozófiai feladat, az iskolai változások valóságos folyamatára tekintettel feleleveníteni az *alaki vagy formális képzés* ódon vitáit, és körültekintő, érvényes, aktuális választ (válaszokat) fogalmazni.

Ki vegyen részt az iskola és a „környezet” érdekegyeztetésében?

A környezetfüggőség kihívására adott válaszok *másik* értelmezési köre – mint már említettük – a *részvétel* problematikája. Ki, mely csoportok jelentik meg a „környezet érdekét”? Ki van, ki lehet befolyással az iskolára akár a céltételezés, akár a működés, akár az értékelés mozzanataiban? Az iskolaszékre bízott érdekegyeztetési megoldás mögött az a filozófia húzódik, hogy mindez a felnőttek ügye: a fenntartó, a szülők és a tanárok osztoznak a kompetenciákon, a felelősségen. A gyakorlat azt mutatja, hogy ez sem olyan egyszerű dolog. Az 1994 februárjában *sebbel-lobbal felállított iskolaszékek jóformán valamennyi logikailag lehetséges modell* megmintáztak. Nem egyszerű dolog a fenntartó képviselése. Hogyan számol el kettős identitásával a helyhatósági képviselő? Hiszen az iskolaszéki tagság egyenesen feljogosítja, hogy elfogult legyen „iskolája” érdekei iránt, míg más funkciói éppenséggel pártatlanságra szólítanak! Vagy egyenesen objektíve

ellenérdekű – olyan esetekben (nem is kevés ilyen van), amikor másik iskola pedagógusát, nevezetesen a vezetőjét delegálta a városi önkormányzat. Az a helyzet sem kevésbé bonyolult, amikor az iskolai igazgatóból kreáltak kettős identitású személyt: megbízták mint alkalmazottjukat, hogy képviselje őket. A kettős lojalitás követelménye drámai meghasonlásokat ígér. S a szülői képviselő? Érzékelhető, hogy a sok szempontból szerencsétlen belpolitikai körülállásban nemigen jutott gondos figyelem arányos reprezentációra. (A kistélepülésekről bejáró tanulók szülei máris a nyilvánosság előtt érzelmek, hogy róluk bizony többnyire megfélemeztek.) Az történt, mint már annyiszor: az érdekvérvényesítés politikai kultúrájában jártas, aktív szülőcsoportok „jutottak hatalomra” az iskolaszékben (olykor passzív szülőcsoportok megkönnyebbült jóváhagyása mellett), s hát nyilvánvalóan érvényesítik is – most már mint generális szülői érdekeket – csoportjuk iskolázáshoz fűződő érdekét, kritikus helyzetben, mert az iskolarendszer forráshiányos működése állandóan drámai módon alternatív döntési helyzetekbe fogja hozni az iskolaszéket. Hogy szemléltessük: ha arról kell döntenie, hogy rotációs kapát vagy számítógépet vásároljanak az iskolának, akkor a választás a szétartó társadalmi érdekek ollóját fogja növelni, valakiknek az esélyeit csökkenteni. Viszonylag a tanári képviselőt a leginkább megoldott. Dehát ez esetben ez éppen a környezetfüggőség kihívása elleni helyzet: a szakmának mégiscsak megadatik, hogy visszaszeresse, visszamanipulálja nemrég szerzett hatalmát iskolája felett...

Természetesen az innovációban segédkező fejlesztő szakember szempontjából „környezet”, figyelembe veendő „kemény változó” maga a nevelőtestület összetétele, „állaga”, klímája, egyáltalán az iskola hagyományrendszere, nevelési rendszerének korábbi elemei. Erre figyelmeztetnek *Pöcze Gábor* hivatkozott kísérletének tapasztalatai is. A humánszolgáltató fakultációt másképp „asszimilálta” a nagyvárosi, avantgárd innovációkhoz szoktatott p-i Apáczai Nevelési Központ, a szóban forgó foglalkozások „humanizáltsága” jóformán az „iskolátlantítás” határait súrolja a helyi megvalósításban, míg a humanista éthoszában nem kevésbé elismerhető k-i gimnáziumban a humánfakultáció jól szervezett új tanóra maradt, a tanár-diák viszonyt felnőtt-serdülő dialógussá – hagyományaikhoz híven, hagyományos kereteikben – más iskolai tevékenységi szférákban engedik fejlődni. Azonos tantervi fejlesztés, egészen más megvalósulás!

Hasonló tanulságokkal szolgál a *Loránd Ferenc* vezette „Iskolatársulás '12” sorsa is.¹ Bizonyításra sem szorul, hogy valamennyi iskolában a helyi oktatáspolitikai kihívásra, a spontán iskolaszerkezet-robbanásra kialakuló pedagóguspánik volt a csatlakozás fő motívuma – a versenyképességet visszaszerezni egy új, „felfelé építkező” iskolastruktúrában! Ez az alapvetően egzisztenciális érdek volt az elköteleződés első indoka. Vagy ha úgy tetszik: ez az érdek egybeesett a „magyar Gesamtschule”-programban manifesztálódó esélyegyenlőség-, illetve szociálisérzékenység-motívummal. Nincs ebben semmi szégyellnivaló! De az mégis tanulságos, hogy a legszenvedélyesebb, tömeges pedagógiai azonosulás abban a t-i fiatal mezővárosi tantestületben alakult ki (társult tehát az előbb említett munkavállalói azonosuláshoz), ahol az iskola már-már rurális környezetében az európai értelmiségivé válás kísértése jelent meg az innovációhoz való csatlakozás „mentálhigiénés” kísérőjelenségeként. T-n nagyobb, többet veszíthet a pedagógus, ha a kísérletből kihullanak – élték meg ezt a végső soron mégiscsak egzisztenciális kihívást t-i kollégáink minden bizonnyal katartikusabban, mint az iskolatársulás megyeszékhelyi, fővárosi tagjainak „urbanizáltabb” világú pedagógusai. Az már a

¹ Lásd erről részletesebben: *Loránd Ferenc*: Az iskola az esélyegyenlőségért. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 1. szám és *Loránd Ferenc*: Egy komprehenzív iskola szülői fájdalmai. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 12. sz.

sors kegyetlensége, hogy a kísérlet támogatásával üzött felelőtlen kormányzati játszadozástól megrettenve (s néhány más helyi okból) éppenséggel itt mondta fel az önkormányzat az együttműködést.

Mindezen példák végül is újra csak arról szóltak, hogy az iskola körüli érdekcsoportok közül a felnőttek vannak – ha nem is egyenlő eséllyel – alkupozícióban, s szinte közös jellemzője a mai helyzetnek (s a közoktatási törvény és a diákképviselői irányában nem élénkítette a mozgásokat) a diákság érdekérvényesítő szerepének háttérbe szorulása. Az 1993-as közoktatási törvény korántsem könnyítette meg a tanulói részvétel érvényesülését. Jóformán kizárólagossá tette a nagyon kemény legitimációs feltételekhez kötött diákönkormányzatnak nevezett kollektív érdekérvényesítési formát, a kisebbségi érdekek megjelenítését ezzel szinte teljesen kizárta, az egyén érdekérvényesítése elé is odaállította a (jól, ha jól, rosszul, ha rosszul működő) kollektív testület „filterét”. Miközben az ún. közösségi nevelés teóriája és metodikája „kanosszáját járja” a magyar iskolakultúrában – tegyük hozzá, nem ártatlanul. Ezalatt tehát érzelhetően konzervatív ideológiai-eszmei kontextusban csábítják újra „bűnbe”: engedelmes transzmissziós iskolai szervezet „boszorkányát” öltöztetve a nemes és szép fogalom, az emberi közösség elorzott öltözékébe.

Félek kimondani, de mégis szóvá kell tennem erős gyanúmat: a törvényalkotó politikai döntéshozó politikai paternalizmusa érdekszövetségre lelt a pedagógusság „pedagógiai paternalizmusában”. Csak emlékeztetnék arra, hogy a 90-es évek első felének MKM-je több ízben megpróbálkozott (a hazánkban egyébként meglehetősen kétséves kihirdetett) az ENSZ Gyermekjogi Egyezmény interpretálásával, s ilyenkor rendre szükségesnek találta a *gyermeki véleménynyilvánításról s annak kellő tekintetbevételéről* szóló 12. cikkelyt ellátni „biztonsági” túlmagyarázatokkal, nehogy valaki túlságosan komolyan vegye. Egy másik adatnak a közoktatási törvény előkészületei során született pedagógusvélemények a forrásai. A tanszabadság elvének komoly ellenzéke volt a pedagógusoldalon. Ezúttal is elsők az egzisztenciális érdekek voltak: a kisiskolák nevelői féltették álláshelyeiket a jobban ellátott központi iskolákba húzódó mozgásoktól. A másik érvrendszerben a hazai pedagógiai kultúrának a devianciák hatékony, egyben humanisztikus – mondjam? megegyezéses – kezelésére való felkészületlensége játszott szerepet. Szabad iskolaválasztás? Rendben, de „cserében” adjon a törvény szabad tanulási jogot az iskolának – fogalmazzak a pedagógusok nem kis részt a 9-10. osztályosok megnövekedett halmazától felve. Ebben a „fortélyos-félelemre” berendezett világban nagyon nehéz érvényesülnie a „beavatottság”, a „megegyezés” pedagógiáinak! A diákönkormányzatok rendre iskolaszabadidő-szervezetté lényegültek át. Az esetek többségében nemhogy nevéhez illő „kormányzati” felelősséghez nem jutottak a diákok – tagadhatatlan, hogy erre leginkább utópisztikus-kommunistikus pedagógiai sziget-kezdemények próbáltak meg vállalkozni –, de érdemi érdekérvényesítő szerephez is ritkán, iskolai sorskérdésekben alig. Vajon hány gimnáziumban kérték ki a diákönkormányzat, a diákok véleményét a struktúraváltásról? Hiszen ha elképzelhető, hogy az iskolának túlélési szempontból érdeke a lefelé építkezés, akkor legalább ennyire elképzelhető, hogy a szűkülő kibocsátó keresztmetszetben a 14-18 éveseké, az iskola jelenkorának növekedéi már kevésbé.

A „megrendelhetőség” elvének ilyen körülmények között igen nehéz az érvényesítése. Mi tagadás, még a magyar iskolák pedagógiai kultúrájában is erős a tanári-felnőtt kompetencia megkérdőjelezhetetlen érvényesülése, holott itt voltaképpen fizető megrendelő jelenik meg az iskolában, s a diáki kiszolgáltatottság mégsem csökkent. A „pénzéért még ki is csaphatják az iskolából” – a „szavatossági idő lejártán belül” is. Pedig – akárhogy is nézzük – a „nyolc éves háborúban” az

egyetlen eszköze a békekötésnek a *részvétel pedagógiája!* Azt a nézetünket kell hangsúlyoznunk, hogy a „közösségi iskola” (a community school – from le angolul, hogy világossá legyen: a *communitas* fogalmában itt a helyi társadalom, a település organikus közössége jelenik meg, nem pedig a „növendékek és nevelők rendezett társulása”) modelljének elterjesztése nem mehet a tanár-diák megegyezés rovására! Nagy baj lenne, ha az iskola „társadalmasítására” törő szakmai erők és a „gyermekközpontú pedagógiák” hívei kijátszhatók lennének egymás ellen! A veszély fennáll. Holott a Gyermekjogi Egyezmény világosan beszél erről: „Meg kell hallgatni az öt érdeklő kérdésben, és *véleményét* korának, érettségének megfelelően *tekintetbe kell venni.*” Megkerülhetetlen tehát a tanulóknak kliensként való tudomásulvétele, ennek megfelelő iskolai működési rend kialakítása, nemkülönben a működési rendet a részvétel, a megegyezés elvén kialakító mechanizmus létrehozása.

Általánosságban is érvényes tehát az a megállapítás, melyet a b-i diákönkormányzattal, ún. „diákállammal” kapcsolatos innovációs projekt kapcsán fogalmaztunk meg: a diákönkormányzat (helyesebben és szakszerűbben: *diákképviselet*) fejlesztése nem bontakozik ki igazán akkor, ha az egyszerűen *egyike* az intézményben zajló innovációknak, ebben az esetben egyhamar válik zárvánnyá az iskolai működés lázas vagy kihűlő testén. A tanulói részvételnek elvei és gyakorlata mint prizma helyezkedik el valamennyi pedagógiai innovációról szóló döntés és a folyamat elindítása között.

Legalábbis azokban a nevelési-oktatási intézményekben, melyek pedagógiai programjában magas a *környezetfüggőség-értéke.*



Tanszabadság?

Mi végre kell a tanszabadság?

Egyáltalán: mi a tanszabadság?

Miért hangsúlyozza már az *Emberi jogok egyetemes nyilatkozata* (1948), majd *Az emberi jogok nemzetközi törvénye* (elfogadás: 1966; hatálybalépés: 1976) s végül az *Egyezmény a gyermek jogairól* (1989) a tanszabadság alapvető elveinek fontosságát, és követeli – a földkerekség államainak egyetértésével – ezen alapelvek érvényesítését, földkerekségszerte?

Melyek ezek az alapelvek?

Miért szól az Európa Parlament egyik legkeményebb hangú határozata (1984. március 14.) – *Határozat a nevelés szabadságáról az Európai Közösségben* –, 13 megelőző nemzetközi jogi dokumentumra hivatkozva, a tanszabadság alapelveinek kötelező érvényesítéséről (abból az alkálomból, hogy Spanyolország és Portugália, a maguk akkor már enyhé diktatúrájából, de keményen centralizált, monolitikus iskolarendszeréből érkezében az Európai Közösséghez készülnek csatlakozni)?

Miért sietnek leszögezni az újonnan készülő oktatási törvények a kelet-európai államokban – így nálunk is –, hogy a tanszabadság alapelveit elfogadják, miközben e törvények terjedelmes és bonyolult főszövege sokszor a minden eddiginél szigorúbb centralizációt és a tanítás és a tanulás szabadságának számtalan apró megkötéssel való korlátozását vezeti be?

Mi az a központi kérdés – vagy ha tetszik: központi érték – ami körül ezek a csatározások folynak, amit ma már nyíltan tagadásba venni nem lehet – vagy legalábbis nem kényelmes –, de aminek valóságos elismerése, gyakorlati biztosítása oly sok „illetékesnek” nagyon is nehezebbé esik vagy kifejezetten ellenére van?

Először e fenti kérdéssor végére válaszolva:

Az a központi kérdés vagy központi érték, ami körül a tanszabadság csatározásai folynak: az *emberi személyiség* veleszületett méltóságának és szabadságjogainak elismerése.

Igen, az az alapérték, amelyben a Föld népci megegyezésre tudtak jutni – nemre, fajra, nemzetiségre, vallásra való tekintet nélkül –, az *emberi személyiség*.

Valamennyi imént említett dokumentum megegyezik abban, hogy a tanszabadságot – a tanulás és a tanítás szabadságát és az e kettő megvalósításához fűződő részjogosultságokat – azért kell érvényre juttatni, hogy az *emberi – a gyermeki – személyiség szabadon kifejlődhessen, azaz lehessen, aminek lehetőségeit magában hordozza*.

E követelményben benne foglalják az a felismerés – erre majd még visszatérünk –, hogy *nemcsak magának az egyennek a legfőbb érdeke ez, hanem az emberi*

társadalom is akkor kaphat legtöbbet egyedeitől, ha ezt a szabad fejlődést számukra biztosítja.

De hát mi is az az emberi személyiség?

Kevés fogalom van, amelyről ilyen biztosan tudnánk, hogy gyökeres átalakuláson ment át abban a rövid történelmi időben, abban a mintegy ötezer évben, amit az emberiség 500 ezer éves – vagy még régebbi időkre visszanyúló? – élettörténetéből ismerünk. (Mintha az utolsó 9 hónapot ismernénk egy hetvenöt éves ember élettörténetéből...)

Az általunk ismert „ösi” felfogásban – például az óindiai kultúrában – a személyiség, az egyéniség, az egyéni lélek – az átman – léte: *átok és teher*. Az átman kiszakadt a világ-lélekből, a bráhmánból, démoni erők az illúziók világába vezették, és itt kellett testet öltenie. (Minden, amit érzékszerveink közvetítenek hozzánk a világról; *illúzió*, káprázat e felfogás szerint – az egyedüli valóság a szellem világa.) Nincs is más sóvárgása, törekvése az egyéni léleknek, mint *megszabadulni* a testtől, a káprázatok világától és feladva egyéniségét *visszaolvasni* a világ-lélekbe. Erre szolgál minden, a bójtölés, az elmélyedés, a megvilágosodáshoz vezető joga iskolái.

Hosszú út vezet innen Goethéig, aki szerint „*a legfőbb jó: a személyiség*” – és C. G. Jungig, aki az emberi létezés értelmét az individuációs processusban látja, abban a megvalósulási folyamatban, amelyben azzá leszünk – vagy legalábbis azzá törekszünk válni –, akik vagyunk, legbensőbb lényegünk szerint.¹

És Goethét már megelőzi az amerikai Függetlenségi Nyilatkozat az alapvető emberi jogokról, ezt pedig (és a francia forradalom felívelő szakaszának törvénykezését) megelőzi a reneszánsz, az individuum, a jelentős személyiség, a belülről vezérelt szuverén személyiség kultuszával. Ez pedig – mint neve is mondja – csak újjászületése az európai ókorban gyökerező hagyományoknak. Az európai kultúra mindkét gyökérszálánál, forrásánál – a görög-rómainál és a zsidó-kereszténynél – ott találjuk a botrányt okozó hőst, Szókratészt és Jézust. Mindkettőnek meg kell halnia, mert az eddigi kívülről szabályozó hagyomány, törvény helyébe a belső vezérlést teszi. Szókratész azt hirdeti, hogy nem tudja az ifjakat megtanítani semmire, csak egyvalamire képes: hogy bábaművészetével kinek-kinek a *saját gondolatát, véleményét, vélekedését* segítsen megszülni. Jézus pedig a külső törvényt szemben a *belső emberre, a szív emberére* utal, és annak ad elsőbbséget.

Az emberi személyiség szabad – tanítja az újkori európai filozófia – egészen addig, amíg lehető legteljesebb szabadsága nem korlátozza a *másik emberi személyiség ugyanilyen szabadságát*.

Az énszichológiai vizsgálatok kezdetben arra irányultak, hogy kimutassák: az ember *nem* vezérelt énnel jön a világra, hanem csak mint egy biológiai szükségletektől determinált ösztöngubanc, amely bele-beleütközve a külvilág által állított követelményekbe, ezekben az ütközésekben kovácsolja ki, mintegy kétfelől, a maga énjét. (Az ösztönök ugyanis kielégülésre törekszenek, az örömev vezérli őket – keresni a kéjt és kerülni a kínt [Freud], míg a külvilág követelményei a realitáselvet szegezik szembe ezekkel az ösztöntörekvésekkel. A fejlődő egyed – e

¹ C. G. Jung: Bevezetés a tudattalan pszichológiájába. Bibliotheca, Bp., 1948. (Újabb kiadása: Európa, Bp., 1990.)

felfogás szerint – később magáévá teszi, interiorizálja ezeket a külső követelményeket, s e kétféle követelmény állandó konfliktusában kovácsolódik ki a hol szerencsétlen, hol ügyes közvetítő: az emberi én.)

A vizsgálódók azonban ez esetben bírtak annyi énerővel, hogy ne azt találják meg, amit kerestek (nagy szó ez a tudományban!), hanem arra jöjjenek rá, hogy az ember igenis *veleszületett énsztruktúrával jön a világra*, észleléseinek minősége kezdettől egyéni, egyedi színvonalú, mint ahogy az központi idegrendszerének szintetizáló munkája és a mindezek által megszabott elemi magatartásmintája is.

Egyszóval: nem csak ujljenyomatunkban különbözünk egymástól – a rendőrség öröme –, akárhány milliárdnyian éljünk is a Földön, hanem – és ez tulajdonképpen gondolható lett volna – abban a belső valamben is, amely ujljenyomatainkat is annyifélévé alakítja, ahányan vagyunk.

A tudomány, az énszichológia² nem beszél természetesen halhatatlan lélekről, csak velünk született, mindenki mástól különböző énsztruktúráról (melyet megszabhat, mondjuk, a dezoxiribonukleinsavak véletlenül sem azonos [?] variációja is).

Ami mind e fentiekből számunkra most fontos és egyértelmű: az embernek van személyisége, egyénisége, individualitása – valamiféle belső magja, amelynek a viselkedésmódja és egész habitusa *csakis őrá* jellemző. (Egyéniség, személyiség, individualitás – a különböző iskolákban más és más módon használt fogalmak. *Jung* például személyiségnek, perszonának azt a megnyilvánulási formát nevezi, amelyikben az ember mélyen rejtvező egyénisége – *Selbstje*, önmaga – kinyilvánítja magát a külvilág által is megszabott lehetőségekhez igazodva és általában csak részlegesen. De mi most itt mindvégig ugyanarról a dologról beszélünk, akármerlyik kifejezést használjuk.)

*

Sokszor még úgynevezett szakemberektől is halljuk azt a lapos és banális megfogalmazást, hogy „az ember éppannyira közösségi lény, mint amennyire egyéniség, az egyéni bánásmódot és a közösségi nevelést a pedagógiában nem lehet, nem is szabad egymástól elválasztani”.

Ezt a lapidárius lényt természetesen eszemben sincs cáfolni vagy kétségbe vonni (mint ahogy azt hiszem, másnak sem igen), de itt az alapvető kérdés teljes félreértéséről vagy tudatos elmosásáról van szó.

Térben igen kiterjedt és időben több évtizedet átfogó vizsgálatok³ adataiból tudjuk (a vizsgálatok az amerikai és a magyar társadalom értékpreferenciáinak alakulását tárták fel 1930 és 1980 között), hogy a fő kérdés az, hogy a társadalom értékrendje individualisztikus vagy kollektivisták értékekre épül.

Ez: megkerülhetetlen kérdés.

Az individualisztikus értékekre épülő társadalmakban lehetővé válik, hogy ki-ki azt hozza elő magából, ami legsajátosabban belőle fakad, s ami előre nem tervezhető. Ezekben a társadalmakban – s ilyenek általában a nyugati demokráciák – a szabad és többé-kevésbé kifejlett individuumok szabad választásokon alapuló, *szerves közösségeket* hoznak létre, melyek igen *hatékonyak*. Míg az úgynevezett kollektivisták társadalmakban, a kollektivisták elvek hipokrita hangoztatása mellett, egy elképesztően egoisztikus „kaparj kurta, neked is jut” magatartásforma fejlődik

² H. Hartmann: Ichpsychologie und Anpassungsproblem. Klett, Stuttgart, 1970.

³ Hankiss Elemér–Manchin Róbert–Füstös László–Szokolcsai Árpád: Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930–1980 között. I–II. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Értéksszociológiai és Alkalmazott Társadalomtudományi Elemzések Műhelye, Bp., 1982.

ki, s a hatalom csak arra vigyáz, hogy szabad választáson alapuló, alulról kezdeményezett spontán közösségszerveződések ne indulhassanak meg. Ehelyett – sőt, az ilyeneket, ha voltak, szétverve – éretlen individuumok *kényszerűségeit* hozza létre, melyek *nem hatékonyak*. Ez utóbbi társadalmakból tehát hiányzik az individuum vállalkozási lehetősége és egyéni felelősségvállalása, és ugyanígy hiányzik a hatékony társulások létrejöttének lehetősége is. Ezért ezek a társadalmak kudarcra vannak ítélve, biztos csődjük, összeomlásuk előbb vagy utóbb bekövetkezik.

Természetesen az individualista társadalmakat is fenyegeti a társadalmi értelemben vett narcizmus veszélye – mégis ezek a társadalmak azok, amelyek a valódi közösségeket is létrehozzák.

Alapvető kérdés tehát, hogy felfogásmodunk valamiféle fundamentalizmus jegyében *bármilyen kollektívumot* – osztályt, pártot, nemzetet, fajtát, vallást, államot stb. – tekint-e *elsődleges értéknek* s az egyént ehhez akarja szabni, „nevelni”, idomítani, tervszerűen, *vagy pedig az emberi személyiségből és annak szabadságából indulunk ki, tudván, hogy nemcsak az egyénnek, hanem kisebbség és nagyobb közösségeinknek is ez lesz nagyobb hasznára*. A produktivitás és a megismerő erő az emberi személyiség legmélyebb rétegeiből fakad fel, nem tervezhető és nem irányítható. (Ezért nincs irányított művészet és nincs irányított tudomány. Amennyiben van, hosszú távon hatástalan és kudarcra ítél.)

És ezzel visszaértünk az iskolázáshoz és a tanszabadság problémáihoz.

Az emberi személyiségek sokfélesége megkívánja, megköveteli az iskolázás lehetőségeinek *sokféleségét*. A kiskorú gyereket a *szülő helyettesíti* választásaiban, ezért – mint a fent idézett dokumentumok egyhangúlag leszögezik – *a szülő joga*, hogy eldöntse, milyen nevelést óhajt adni, adni gyermekének, illetve joga és kötelessége hogy a gyermeket jogainak gyakorlásában képességei fejlettségének megfelelően irányítsa.

Az államnak – vagy helyi képviselőjének, az önkormányzatnak – *semmi köze* ahhoz, hogy a szülők milyen iskolát hoznak létre gyermekeik számára. *Két kötelessége van*: az egyik, hogy a szülők által megkívánt iskolák *léteztetését lehetővé tegye*, méghozzá minden megkülönböztetés nélkül, a másik, hogy *örkődjön* az emberi és gyermeki *jogok betartásán* (gyűlöletre például nem lehet nevelni; a gyermeket nem lehet érdekei ellenére fejlődésében visszatartani vagy kihasználni stb.). Az állam felügyeleti joga tehát mindig csak *törvényi* felügyelet, soha nem szakmai.

Másfelől: *bárki* alapíthat és vezethet iskolát és ott saját felfogását hirdetheti és megvalósíthatja (természetesen megint csak a gyermek jogainak sérelme nélkül).

Bárki – ez azt jelenti, hogy az iskolaalapítás és tanítás nem diplomához (és pláne nem tanári diplomához) kötött. Majd a szülők eldöntik, hogy adják-e az adott iskolába gyerekeiket. (Jelentős iskolák és iskolarendszerek tartották fenn maguknak mindig is a jogot, hogy azt alkalmazzák tanárnak, függetlenül végzettségétől: és képzettségétől, akit ők arra alkalmasnak tartanak. Mint például: az angol public schoolok vagy a Waldorf-iskolák. Míg viszont a most elfogadott magyar oktatási törvény alapján Németh László sem taníthatna a hódmezővásárhelyi gimnáziumban – nem lévén tanári diplomája, csak orvosi.)

A tanítás szabadsága teszi lehetővé a tanár számára, hogy egész személyiségével kongruens – önmagával azonos – módon legyen jelen a tanítási, fejlesztési, nevelési folyamatban.

Ha a fenti nemzetközi dokumentumok azt mondják ki, hogy *nem* az állam feladata az iskolák alapítása, szervezése, hanem elsősorban az állampolgárok *joga*

(lásd az Európa Parlament idézett határozatát), akkor nemcsak azt teszik hozzá, hogy az anyagi és egyéb lehetőséget ehhez az államnak kell biztosítania – az állampolgárok adójából –, hanem azt is, hogy viszont ott, ahol az állampolgárok csak világnézetileg elkötelezett iskolákat hoztak létre gyermekeik számára, az államnak gondoskodnia kell arról, hogy világnézetileg el nem kötelezett iskolák is létesüljenek mindazon szülők kívánságának megfelelően, akik ilyenbe óhajtják járattatni gyermekeiket.

Az iskola világnézeti el nem kötelezettsége nem azt jelenti, hogy a tanár ne viselkedhetne kongruens módon a maga világnézeti elkötelezettségét illetően is, ha egyszer ez szóba kerül. Hanem csak azt jelenti, hogy az iskola egésze nem képvisel semmiféle egyöntetű világnézeti álláspontot.

Ugyanis a tanár személyiségének kongruens megnyilvánulásai az előfeltételei a gyermeki személyiség fejlesztésének ugyanúgy, ahogy a szülői magatartás kongruenciája is ennek előfeltétele a családban.

•

A gyermeki személyiség autonómiájának s a tanári személyiség autonómiájának elismeréséből következik az iskola autonómiájának elismerése is.

Ma megint igen friss vizsgálati adatokból tudjuk, hogy az autonóm iskola a hatékony iskola.⁴ Még az úgynevezett demokratikus állami vagy önkormányzati ellenőrzés is bénítóan hat az iskola érdemi munkájára ugyanúgy, mint ügykezelésének hatékonyságára. Az iskolára fordított pénzek leghatékonyabb felhasználása ott következik be, ahol az iskola érdemi munkatársai erre teljesen szabad kezet kapnak. Öngazgatás – igazgatóval vagy anélkül –, a tanerők szabad megválasztása az iskolában dolgozók közössége által és a tanárok lehetősége arra, hogy a számukra legmegfelelőbb iskolákat keressék meg és válasszák ki – mindez meg-hökkenítő mértékben növeli az iskola fejlesztő hatékonyságát.

•

Természetesen: ha az állam – vagy a párt, vagy bármely más kollektívum – tudja, tudni véli, hogy milyen *alattvalókat akar a maga számára „faragni”* az iskolai „gyerekanyagból”, akkor mindent el fog követni, hogy korlátozza a tanszabadságot, illetve, hogy egyáltalán ne hagyja érvényesülni (miközben esetleg szép frázisokat mond a tanulás és a tanítás szabadságáról). Az ilyen iskolát mindig jellemezni fogja a minél többféle – és mint tudjuk, valójában teljesen hatástalan – ellenőrzés, modernebb formában a mérések, feladatlapok tömege (melyeknek értékét és objektivitását az utóbbi években az ezekkel dolgozó szakemberek kérdőjelezték meg világszerte⁵).

Ha viszont komolyan vesszük a gyermek jogairól kötött egyezménynek azt a kitételét, hogy minden intézménynek, hatóságnak és törvényhozó szervnek a gyermek mindenekfelett álló érdekét kell figyelembe vennie elsősorban minden, a gyermeket érintő döntésében, másfelől, hogy a gyermek elemi érdeke személyisége

⁴ John E. Chubb-Terry M. Moe: Politics, Markets and America's Schools. The Brookings Institution, Washington, D.C., 1990.

⁵ Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung – Texte und Untersuchungsberichte. Beltz Verlag (Grüne Reihe), Weinheim und Basel, 1989. 8. kiadás.

szabad kibontakoztatásának lehetősége,⁶ akkor csak azt az iskolarendszert tekint-hetjük megfelelőnek, amelyik elsősorban az emberben rejlő lehetőségek kiteljesítésével, a személyiség fejlesztésével törődik. A személyiség (ez esetben a gyereket helyettesítő szülő) szabadon kell hogy megválassza a legmegfelelőbbnek tartott iskolát, s hogy ez lehetséges legyen, ahhoz pluralista, alternatív lehetőségeket kínáló demokratikus iskolarendszerre van szükség. Gyermekközpontú és személyiségközpontú iskolára. Az iskolát „embernek valóvá”, gyerekeknek valóvá tenni – ezt szokták az iskola humanizálásának nevezni.⁷

Az Iskolafejlesztési Központ, majd az Iskolafejlesztési Alapítvány munkatársai az 1980-as évek eleje óta vesznek részt intenzíven – törvény-előkészítő munkálatokban is – a magyar iskolarendszer humanizálásában. Pécsi kísérletükben az úgynevezett óvodaiskolától (melyben az óvoda iskolásítása helyett megpróbálták valóban gyerekek szabadon tenni az alsó tagozatot, biztosítva az érzelmi biztonság lehetőségét is a hosszú időn át a gyerekekkel maradó óvónők és tanítók személyében) a gimnáziumig (ahol először vezették be a humánszolgáltatások fakultációját). Ugyancsak a 80-as évek első felében készültek fel az alternatív iskolai programok adaptálására, s hamarosan megkezdték a mindezeket ismertető könyvsorozatokat publikálását. Munkatársaink nevéhez fűződik jelentős mértékben a *Freinet-pedagógia*, a *Waldorf-pedagógia* vagy az *Erdei Iskola* mozgalom magyarországi újrafelfedeztetése, az alsó tagozatos módszerek pluralisztikus feltárása, a *komprehenzív iskola* hazai lehetőségeinek kipróbálása (12 évfolyamban, szakmaválasztással), a *Jena Plan* iskolák módszereinek ismertetése, a saját élményű tanulás és a konfliktuspedagógia lehetséges szerepének keresése az iskola humanizálásában s végül – egy támogatást nyert OTKA-pályázat adta lehetőségek kihasználásával – az *iskola humanizációja* projekt elindítása.

A tanzsabadság tehát arra kell, hogy a gyerekközpontú iskola – melyet a szülő szabadon választott gyermeke számára, vagy szabadon alapított más szülőkkel együttműködve – autonóm intézményként biztosítani tudja a tanári személyiségek autonómiáját, szabadságát, függetlenségét, mert csak így remélhető, hogy megtörténhet az iskolában az, ami a gyermeki személyiség fejlesztése szempontjából a legfontosabb: a kongruens tanári személyiség és a fejlődőben lévő gyermeki személyiség találkozása. Az ismeretközlés ennek a személyiségfejlesztésnek csak egyik lehetséges útvonala, módja, eszköze. Ha a tanárt megkötik a tantervek és tanmenetek (bemeneti szabályozás), fenyegetik a sűrűn elhelyezett kötelező mérősek és vizsgák (kimeneti szabályozás), és szakmai kompetenciájának megkérdőjelezéseként rendszeresen szakmai ellenőrzésben részesül (folyamat-ellenőrzés) – ez nem növelni fogja teljesítményét, hanem katasztrofálisan megsemmisíti az így kézből tartott iskolában a személyiségfejlesztés lehetőségét.

⁶ Egyezmény a gyermek jogairól. I. Rész 3. cikk, illetve Bevezetés. (Kiadta: az ENSZ Gyermekalap Magyar Nemzeti Bizottsága, Budapest, 1990.)

⁷ Mihály Ottó: Az iskola humanizálása – gyermeki jogok – oktatási törvény. In: *Gazsó Ferenc-Halász Gábor-Mihály Ottó* (szerk.): *Törvény és iskola. Iskolafejlesztési Alapítvány*. Budapest, 1992.

A tanár munkájának eredményességét egyedül a gyerek – illetve képviselőtében a szülő, durván fogalmazva: a piac – minősítheti (és ki fog derülni, hogy ez nem jelenti majd hosszú távon a gyerek személyiségfejlődésére is káros divatok érvényesülését).⁸

A tanszabadság tehát a tanításnak és a tanulásnak az a szabadsága, melynek kialakítására a gyermek mindenképp felelt való érdeke kötelezi az illetékeseket.

A tanszabadság az emberi személyiség veleszületett lehetőségeinek kibontakoztatását akarja megvalósítani, a szülők szabad választása és szándéka szerint.

Mindazok, akik nem az emberi személyiségben rejlő immanens vagy transzcendens értékek kibontakoztatását tekintik a nevelés, az iskoláztatás legfontosabb céljának, hanem saját képükre és hasonlatosságukra akarják formálni a felnövő nemzedéket, a tanszabadság ellenfelei lesznek.

Ez esetben szembe kell szegülniük Az emberi jogok nemzetközi törvényével és a gyermek jogairól kötött Egyezményvel ugyanúgy, mint az Európa Parlament érvényes ajánlásaival és határozataival.

*

Befejezésül álljon itt – a jelenlegi helyzet és a célok megjelölésével – az iskolázás szabadsága Európai Fórumának Deklarációja a tanszabadság alapkérdéseiről.

Itt a helye, hiszen e fórum kelet-európai titkársága szintén az Iskolafejlesztési Központban működik.

*

DEKLARÁCIÓ

az iskolázás szabadságáról
– mint az alapvető emberi jogok egyikéről
Helsinki, 1991. május 30.

1. A JELENLEGI HELYZET

Európában az iskolázás szabadságának sajátos tradíciója él. Utalva erre az Európában igen fejlett iskolázási pluralizmusra az Európa Parlament a nevelés szabadságával kapcsolatos határozatában (1984) kibővítette az iskolák jogi kereteit: „A szülők jogának megfelelően az ő dolguk, hogy döntsenek gyermekeik iskolájának megválasztásáról, amíg azok elérik saját döntésképeségüket. Az államnak az a feladata, hogy lehetővé tegye az állami vagy a szabad iskolák ehhez szükséges működtetését.”

Egyidejűleg megerősíti az Európa Parlament Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának a szülők jogára vonatkozó cikkelyét (1948), valamint minden egyes ember jogát a képzésre és arra a szabad lehetőségre, hogy iskolákat nyisson és vezessen, amint azt a Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya kimondja (1966). Továbbá: A helsinki konferencia 1989. évi bécsi utókonferenciájának záróokmánya is garantálja az oktatásban való részvétel jogát, fajtól, bőrszíntől, nemtől, nyelvtől, vallástól, politikai vagy egyéb nézetektől, nemzeti vagy szociális származástól, vagyontól, születéstől vagy egyéb státuszától függetlenül. Ma a kelet-európai átalakulások történelmi kihívás elé állítják ezt a szabadságfejlődést.

⁸ Lásd 4. jegyzet. Valamint John E. Chubb-Terry M. Moe: Good Schools by Choice. A New Strategy for Educational Reform. – Freie Schulen sind bessere Schulen. Erfahrungen und Reformvorschläge aus den USA. E/F/F/E – Info-3 Verlag, Frankfurt am Main, 1993.

1. CÉLOK

Meg akarjuk honosítani az iskolázás szabadságának emberi jogát egész Európa iskolaügyében, és támogatni kívánjuk az iskolaeltetben az akadályozott önmegvalósító erőket. Az iskolában is érvényes a személyiség szabad kibontakoztatásának a joga; ezért nem szabad az emberjogi mozgalomnak az iskolakapuban megtorpannia: az iskolázás szabadsága ugyanúgy emberi jog, mint a vallás szabadsága, a tudomány szabadsága, a művészet szabadsága, a sajtó szabadsága.

3. ISKOLAKULTÚRA

Ki akarjuk szabadítani az iskolákat a bürokratikus függőségből és gyámkodásból, és a kultúra részeivé akarjuk tenni őket. Az iskola az egyetem, a színház, a templom és a sajtó szomszédságába tartozik. Az abszolutizmus korából származó államhatalmi – etatista – gondolkodás maradványa az olyan vélt, „legjobb megoldások” keresése, majd keresztülrögtetése, melyeket szakértők dolgoztak ki központilag. Elgondolkodtató, hogy az iskolaszervezésnek ez az elképzelése sehol sem volt olyan mértékadó, mint a fasizmus és a bolsevizmus politikai rendszerében. Ma különböző iskolakultúráknak szabadságban kell egymás mellett élniök, az egyes szülők, tanárok és diákok személyes kezdeményezéseitől támogatva. Az egyénben élnek ugyanis azok az alkotóerők, melyek a kultúrát nemcsak ápolni, hanem létrehozni – produkálni – is képesek.

4. AZ ISKOLAI PLURALIZMUS

Iskolai pluralizmust akarunk, valamennyi életképes – a szülők által keresett és elfogadott – iskola jog- és esélyegyenlő kínálataként. Tehát: magától növekvő vegyes erdőt, ültetett monokultúra helyett. Az iskolai pluralizmus viszont csak akkor válik lehetségessé, ha újrafogalmazásra kerül az állami iskolafelügyelet, ha megvalósul az iskolák jogi és pénzügyi csélyegyenlősége, és ha biztosítva lesz a pedagógusok szabad képzése.

Az iskolaszervezés alapelve az iskolafajták és az iskolafenntartók sokfélesége legyen.

5. ISKOLABÉKE

Az iskolaügyben is a tolerancia útját szeretnénk járni, és a különböző iskolai irányzatok között egymás megértésére irányuló békét teremteni. A másként gondolkodók tisztelőben tartása nem tűri a mindig ideológiai alapon álló egységesítési kényszert.

A toleranciára nevelés is csak akkor sikerülhet majd, ha a különböző iskolák között is kialakul a dialógusképesség, az elfogadott iskolabéke talaján.

Az EURÓPAI FÓRUM e tanácskozáson feladataul vállalta, hogy figyelmenmel kíséri a szabad és pluralisztikus iskolarendszerben kibontakozó iskolázás alapvető emberi jogának megvalósulását a különböző európai kultúrákban.

Az EURÓPAI FÓRUM vállalta, hogy ezen jog egyes országokbeli fejlődéséről vagy korlátozásáról rendszeres jelentéseket ad ki, melyekben nyilvánosságra hozza a szabad iskolázás európai helyzetét.

CÍMEK:

European Forum for Freedom in Education - E/F/F/E Annener Berg 15 Witten/Ruhr D-58454 Tel. (49) 2302-699-442. Fax. (49) 2302-699-443.

Az iskolázás szabadságának európai fóruma - Iskolafejlesztési Központ Budapest, Dorottya u. 8. H-1051 Tel. (36) 1 118-6531. Fax. (36) 1 118-6584.

Az iskolai demokrácia mint fejlesztési probléma*

Kiinduló értéktételezésünkről az iskola humanizálása és demokratizálása tárgyában

Ha valamiben meg kellene ragadnom azt az eszmeiséget, amely az Iskolafejlesztési Alapítvány ernyője alatt maximális önállósággal és tiszteletre méltó önfejlesztéssel dolgozó pedagógiai szakembereket összekapcsolja, azt mondanám: az *iskola humanizálása* az a törekvés, amely bennünket összeköt.

Úgy illenék, hogy most megmagyarázzam, mit is értünk az iskola humanizálásán, és miért vált éppen ez a törekvés a legfőbb kohéziós erővé közöttünk. Szerencsére más megteszi ezt ugyane lapszámban. Így hát beérhetem annyival, hogy az iskola humanizálására irányuló elszántságunkat minden indoklás nélkül kiindulási alapnak tételezzem, s csak annyiban értelmezzem, amennyiben ez nélkülözhetetlennek mutatkozik ahhoz, hogy választott témámhoz: az iskolai demokratizmushoz való viszonyáról szót ejthessek.

Amennyire a mindennapi munkából és a fejlesztő tevékenységeinkhez kapcsolódó beszélgetéseinkből, vitáinkból meg tudom ítélni, az iskolai élet *demokratizálását* az iskola *humanizálására* irányuló törekvések fontos részeként értelmezzük. Épp ezért az IFA tevékenységében ez a szempont orientáló értékű, legyen szó akár átfogó iskolafejlesztésről, akár részterületek megújításáról, akár szakértői vélemények megalkotásáról. Nem mintha az IFA tagjait valamilyen titkos egyezség kötelezné erre. Egyszerűen úgy verbuválódott ez a munkatársi gárda, hogy azok keresték egymást, akiknek az iskola humanizálása volt a céljuk, és akiknek – a hazai viszonyok között nem éppen ritka autokratikus, helyenként már-már parancsuralmi berendezkedésű iskolával szemben – a demokratikusan működő iskola volt az ideáljuk.

Lehet-e azt mondani, hogy a humanizmus és a demokratizmus a pedagógiai gyakorlatban oly organikusán összefüggő fogalmak, hogy már-már szinonimaként lehet használni őket, illetve, hogy kapcsolódásukra kár is szót vesztegetni?

Aligha. Túlon túl leegyszerűsíténénk a dolgot, ha azt állítanánk, hogy humánus csak a demokratikusan működő iskola lehet. Tekintélyelvű, autoriter iskolák eszmevilágában és nevelési gyakorlatában is jelen lehet a humanizmus mint vezető érték.

Itt az ideje tisztázni, mit értek humánus iskolán. Olyan iskolát, amelyben minden egyes tanuló egyformán érték, úgy is, mint a majdani felnőtt ember lehetőségeinek hordozója, és úgy is, mint a jelenben élő gyermek vagy ifjú. Olyan iskolát tehát, amely a személyes jövő szolgálatában minden tanulójáról igyekszik

* A szerző az oktatásügy demokratizálódási folyamatáról részletesen kifejtette gondolatait folyóiratunk 64/1 számában. Loránd Ferenc: Ellentmondások az oktatásügy demokratizálódási folyamatában Magyarországon. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 1. sz. 14. o.

minden értéket kihozni, miközben nem áldozza fel ezért a gyermek- és ifjúkor örömeit. Továbbá: olyan iskolát, amelyben tanuló és tanár méltósága egyaránt sérthetetlen.

Az ilyen iskola még nem okvetlenül demokratikus. Lehet autokratikus is, amelyben az igazgató örökké a maga megfellebbezhetetlen hivatali és – jó esetben – emberi tekintélyével is a tanítás és az együttélés humánus tartalmai fölött; ahol aszimmetrikus felelősség- és szerepeltetésben valósul meg a növendékek érdekeit szolgáló testi-szellemi gondoskodás, a „helyes út” kijelölése és a járás a „helyes úton”.

Itt az ideje tisztázni, mit értek demokratikus iskolán, illetve milyen ismerveket tartok az iskolán belüli demokratizmus differencia specificáinak.

A demokratizmust az iskola vonatkozásában nem politikai, nem is erkölcsi kategóriának, még csak nem is elsődlegesen nevelési célnak tartom, hanem meghatározott működési, funkcionálási módnak. Az iskola nem attól lesz demokratikus, hogy demokráciára akar nevelni, vagy hogy megtanítja a politikai demokrácia ismerveit, és rokonszenvet ébreszt irántuk. Az iskola – nézetem szerint – akkor demokratikus, ha képes az iskolán belüli személyi érintkezési viszonyokat a semmire tekintettel nem lévő iskolapolgári egyenlőség alapján szabályozni, a döntéshozatal, a végrehajtás és az ellenőrzés folyamatait pedig a mindenkire kiterjedő részvétel jegyében megszervezni. Ha tehát biztosítja mindenki alanyi és egyenlő jogú részvételét a cselekvés minden fázisában, nem ismerve ebben más korlátot, mint a kompetenciáját.

E meghatározásból következik, hogy a demokrácia mint létforma meghatározott cselekvési és érintkezési technikák ismeretét és készség szintű elsajátítását igényli. A demokrácia tanítható, s ha így van, akkor tanítandó is, legalábbis azok szerint, akik kívánatosnak tartják a társadalmi berendezkedésnek, az emberi együttélésnek ezt a módját.

Az Iskolafejlesztési Alapítvány védjegyének égisze alatt tevékenykedő szakemberek korántsem egységesek a demokrácia és a liberalizmus egymáshoz való viszonyának értelmezésében, a szabadság és az egyenlőség prioritásainak elvi vagy esetenkénti konkrét megítélésében, de az biztonsággal elmondható, hogy vitáik tüstént elcsitulnak és együttes fellépésnek adják át helyüket, mihelyt azzal találkozunk, hogy diák és tanár, vezető és vezetett alanyi jogú cselekvési szabadságát nem a közösség és az egyének által magukra szabott korlátok, hanem egyes személyek vagy érdekcsoportok hatalmi önkénye szabályozza.

Elmondható tehát, hogy ebben az alapértelmezésben valamennyien olyan értéknek tartjuk az iskolai demokráciát, amelyet szívesen segítünk védelmezni, ha már létezik, illetve megteremtteni, ha még csak a jövő ígérete.

Általános észrevételek az iskolai demokratizmus helyzetéről

Némi keserűséggel kell beismernem, hogy az iskolai demokratizmus tiszteletben tartására, illetve létrehozására, elősegítésére irányuló törekvéseinkben nem mondhatjuk nagyon sikeresnek magunkat. Problémáink mindenekelőtt abból adódnak, hogy a hazai iskolákban alig van hagyománya, de még akár csak képze is a demokratikus létezési módnak. Ezen nincs mit csodálkozni. A magyar történelem nem sok lehetőséget adott a demokrácia, azaz a demokratikus közélet, a demokratikus együttélés és ügyintézés tanulására. A magyar fejlődésből hiányzik a polgári demokratikus berendezkedés történelmi korszaka, mert hiányzik a fejlett kapitalizmus, amely kitermelhette volna a polgárság uralmának azt a legfejlettebb és

legéletkéesebb formáját, amelyet demokráciának szoktunk nevezni. Hiányzik következekeeseppen az együttélés polgári kultúrája is.

Hogyan lehetne hát jelen az iskolában, amely minden politikai érában megörizte az államot szolgáló hivatali jellegét? A mi iskoláinkban – politikai változás ide, politikai változás oda – mindig erőteljesen feudális színreterülő függelmi viszonyok uralkodtak. Az együttélésnek ez a stílusa szinte beleszerült a pedagógusok jellemébe, reflexeibe, meghatározta a tanulókhöz és az egymáshoz fűződő kapcsolataik tartalmát és formáját egyaránt. A függelmi viszony mint alapvető viszony Janus-arcú pedagógusszerep-értelmezéshez vezetett: a felettesektől való függőséget és az ezzel járó végrehajtói szerepértelmezést a pedagógusok épp úgy magától értetődőnek tartották, mint ennek fordított irányú meghosszabbítását „lefelé”, azaz a rendelkezői szerepfelfogást a diákjaik irányában. Mivel pedig a kapcsolatoknak ez a hierarchizált típusa nem zárja ki a humánus tartalmakat, a pedagógusok jobbik felében sem igen merült fel, hogy ez másként is lehetne.

Vegyük ehhez hozzá azt is, hogy itt nemcsak hatalmi függőségi viszonyokról van szó, hanem kompetenciaelosztásról is. *Elméleti*, illetve *gyakorlati* munka; a *célok megfogalmazása*, illetve az értük való cselekvések *végrehajtása*; *flyamattervezés*, illetve kapott feladatok *kivitelezése* – olyan eltérő kompetenciákat életre hívó cselekvésformák ezek, amelyek a hagyományos iskolában, illetve pedagógiában eltérő képességeket, illetve eltérő pedagógiai kultúrát termeltek ki az egyénekben. Afféle „szellemi röghözkötésként” hatott ez: az ún. „gyakorló pedagógus” nem írt elméletet, aki pedig írt, tisztes távolból szemlélte. s legjobb esetben is csak elemezte, nem pedig művelte a gyakorlatot; akik tanítottak, többnyire nem írtak tanterveket, de még csak a megfelelő – a szerintük nekik és tanítványaiknak leginkább megfelelő – tankönyvek kiválasztásában rejtező felelős döntési kényszer sem terhelte őket; aki végrehajtotta az iskolája működésére vonatkozó központi utasításokat, ha indokoltan vélte és elég bátor volt hozzá, legfeljebb megmorogta azokat, de sosem jutott olyan helyzetbe, hogy magának kelljen legalább iskolaméretű dimenziókban gondolkodva utasításokat írni, nem is tanult hát meg személyes ténykedésének horizontjánál messzebbre látni.

Aki bármilyen fejlesztésbe kezd ma Magyarországon, annak számolnia kell egyrészt az iskola világában történetileg kialakult és minduntalan újratermelő (legfeljebb némileg új kontönsben mutatkozó) hatalmi hierarchizáltsággal, másrészt az ugyancsak történetileg kialakult és rögzült kompetenciaegoszlással, továbbá mindazokkal a hatásokkal is, amelyeket ezek az egyenlöltnségek és különbözőségek hoznak létre, termelnek újra és rögzítenek a pedagógusok gondolkodásmódjában, öndefinálásában, „társadalmi” reflexeiben, egész pszichéjében.

Megkockáztatom, hogy a hatalmi viszonyok könnyebben lebonthatók vagy átstrukturálhatók, a kompetenciák könnyebben és gyorsabban növelhetők, illetve módosíthatók, mint az egykor belőlük fakadt reflexek és önértékelések. A legerősebbek azok a viselkedésszabályozó kódok, amelyek tudat alatti vezérlő rendszereinkbe épültek be, épp ezért nagyon erősen ellenállnak a tudat felől érkező korrigáló effektusoknak. Rendkívül erősek a szerepkötődések, a hierarchián és a munkamegosztáson belül kialakult szerepek általános, az egész személyiséget meghatározó hatásai. Ez is nyilván összefügg egész társadalmiságunk erőteljes feudális determináltságával, azzal, hogy a személyes érdek, illetve minémóságok nálunk mindig is hátrébb szorultak a *valaminek*, illetve *valahova* születés, illetve a *valamivé válás*, a *valahova bekerülés* személyiségmehatározó koordinátáinál, illetve hogy mindig is meg kellett vívniuk a maguk harcát önértékük alapján való érvényesülésükért. Az iskolánál maradvá: az *igazgató* a mi iskoláinkban nem *primus inter pares*, hanem hatalommal és hivatali tekintéllyel felkent potentát.

aki többnyire ennek megfelelő fellépésre, önértékelésre tesz szert, s ha nem tenné magától, hamarosan megtanítják rá a beosztottai, akik számára az jelent biztonságot, ha olyannak tudhatják a főnököket, amilyenek egy főnöknek lennie kell vagy legalábbis illik. Vagy vegyük az „egyszerű” tanárt. Csak kimondom a szót, és már meg is jelenik előttem egy köpenybe öltözött és e látszólag jelentéktelen külőséggel személyes egyediségetől szerepe értelmében kissé visszahúzódozó hölgy vagy úr, aki – ha jó és lelkiismeretes tanár – éppen órára siet, dolgozathalmokkal birkózik, kedvesen beszélget tanítványaival, intelmeket fogalmaz meg és példát mutat. Szorgalmasan jegyzetel az igazgató által tartott értekezleteken, hogy tudja, mit kell tennie; eljár a szakmai munkaközösségi megbeszélésekre, hogy tapasztalatokat gyűjtsön és adjon át, hogy még az eddigieknél is jobban taníthassa a jövőben, amit tanítania kell. Egészítsük ki csoportképünket egy *szakfelügyelővel*. Hívhatjuk akár szaktanácsadónak is, többnyire egyremegy. Olyan személy ő, aki „felülről” jön az iskolába, akkor is, ha százszor hangoztatja az ellenkezőjét. Személy szerint teheti ezt teljesen őszintén, hiszen valóban nem ő van felül, csak a szerepe. Sehogyan sem tud kibújni a félelemnek és/vagy a külső-felső megerősítés iránti kívánságnak abból a fénynyalábjából, amelybe a pedagógusok esetenként akarata és józtlése ellenére befogják, és amelynek fényében ő olyan tudás hordozója, amelynek valóságos forgalmi értékét nem tényleges tartalma és minősége adja, hanem az a tény, hogy egy szakfelügyelő vagy szaktanácsadó által hordoztatik iskoláról iskolára. Ettől persze lehet kimagasló tudása is akár. De sajnos az ellenkezője is.

A demokrácia mint szükséglet

Kissé karikírozott, de lényegét tekintve korrekt ábrázolásban így festenek azok a személyes, illetve személyközi viszonyok, amelyek között nálunk fejlesztések egyáltalán elkezdődhetnek, és amelyek közé a fejlesztés segítésére felkért „külső” szakember belép. A belépés pillanatában azonban az iskola már minőségileg megváltozott állapotban van, mint volt annak előtte. Azzal ugyanis, hogy az iskola pusztán *végrehajtói* és hivatali minőségét maga mögött hagyva az önmeghatározás, önteremtés *alkotói* minőségébe kíván átlépni, döntően megváltozik az addig volt személyközi viszonyok és a személyes kvalitások értéke.

A fejlesztési szándék ugyanis új akusztikai teret teremt a megszokott hangoknak, új koordináták közé helyezi a régi értékeket és a megszokott emberi-munkatársi kapcsolatokat. Régi, nagyrabecsült kompetenciák értéke devalválódhat új és más jellegű kompetenciák égető szükségletének hatására. Áthelyeződnek a közönségen belüli tekintély forrásai, megváltoznak a paraméterei.

A magyarázat kézenfekvő. A centralizált irányítású oktatási rendszerekben alapvetően végrehajtási funkciókra szerveződnek az iskolák, alapvetően végrehajtási funkciókra alakulnak ki a technológiák, amelyek alapvetően vertikális függőségi, munkamegosztási és együttműködési kapcsolatrendszereket alakítanak ki és feltételeznek a nevelőtestületekben. Az egyéni képességek és kompetenciák is ehhez igazodva fejlődnek ki és izmosodnak meg. Amint azonban az irányítás rendszerének megváltozása lehetővé teszi, hogy az iskolák viszonylagos önállósággal maguk orvosolhassák felfedezett bajaikat, és fel is ölik bennük a változtatás szükségyszerűsége és nyomában a szándéka is, amint már nem arról van szó, hogy megcsináljuk, amit előírtak nekünk, hanem arról, hogy eldöntsük, hogy mit is csináljunk, a vertikális viszonyok jelentősége csökkenni kezd, csakúgy mint a végrehajtásra kondicionált képességeké. Egyidejűleg fokozatosan felértékelődnek azok a *szimmetrikus* kapcsolatok, azok a *technológiai és azok az alkotó* jellegű

képességek, amelyek a legkedvezőbbek a félelem nélküli véleménynyilvánítás, a jó döntések, az egyenlő teher- és felelősségviselés és az egyenlők közötti kooperációs kapcsolatok megvalósításához. Tehát a *demokratikus* viszonyok és az általuk igényelt képességek.

Ezért, aki fejlesztéspárti az iskolai nevelés terén, annak demokráciapártinak kell lennie az iskolai berendezkedés terén. Másként ugyanis nem megy a dolog. „Innoválni” nem lehet egyedül, nem lehet parancsra, és nem lehet előre kiszabott szerepek szerint.

Megújítani egy iskolát vagy akár az egész oktatási rendszert lehet természetesen felülről is, központi utasításra, s vannak olyan nagy történelmi fordulatok, amikor az átállásnak ezt a módját nemigen lehet kikerülni. De a mi elmúlt legutóbbi évtizedeink éppen azt bizonyították, hogy nálunk lejárt a központi változtatások kizárólagosságának vagy akár csak dominanciájának az időszaka, hogy a mi helyzetünkben a folyamatos és az iskolákra fókuszáló fejlesztési stratégiának vannak esélyei. Másként szólva „kiszenvedtük” a felismerést, hogy az iskola megújításának az iskola kell legyen a kezdeményezője és a kivitelezője.

„Az iskola” fogalom ezúttal mint cselekvő alany szerepel a mondatban, és nem mint tudományos absztrakció, amellyel oly sokszor találkozunk az iskoláról mint intézményről szóló írásokban. Itt „az iskola” kifejezéssel az iskolát mint cselekvő kollektívát kívántam megjelölni, azt hangsúlyozandó, hogy az iskola megújítása az iskola teljes személyi állományának, ezen belül pedig elsősorban a nevelőtestületnek a dolga. Mert az iskola egészét vagy akár csak az iskolai munka egy-egy részletét sem lehet egyedül és egy csapásra megújítani. A dolog természetéből következik, hogy ez csak folyamatos gondolkodás, vitatkozás, önkorrekció mellett és csapatmunkában lehetséges, olyan csapatmunkában, amelynek motivációs bázisa a változtatás szükségletének közös felismerése, és amely arra a belátásra épül, hogy olyan kényes szerkezetet, mint amilyen az iskola, csak egyeztetett lépésekben, együtt, illetve egymást támogatva szabad változási folyamatokba belevinni.

A közös felismerésen, együttes döntéseken, tervezésen, folyamatos önkorrekción alapuló munka legjobb szervezeti kerete, legjobb „technológiája” a *demokrácia*. Ezért – mondhatnám – mindenekelőtt merőben pragmatikus alapon vagyunk mi fejlesztők az iskolai demokratizmus elkötelezettjei. (Hogy emellett a demokratizmust az iskolában a társadalmi tanulás kívánatos eszközeinek is tartjuk s mint pedagógusok ennek okán is szívesen támogatjuk, ez már a magánügyünk, mivelhogy ez már a fejlesztés tartalmára, eszmeiségére vonatkozó álláspontunk s mint ilyen, kinek-kinek a saját értéktételezéséből eredeztethető.)

A fejlesztés alapdilemmája

A fejlesztés alapdilemmája mármint az, hogy természeténél fogva demokratikus létezési módot igényel olyan emberektől, kollektíváktól és intézményektől, akik, illetve amelyek számára ez a létezési mód nagyrészt idegen. És nem csak azért, amiért a társadalom nagy része számára is. Különös okból is, nevezetesen az oktatási rendszer irányítási és ebből eredő szereposztási tradíciói okán is.

Minden érdemi fejlesztés – amely tehát nem a változatlanóság leplezésére szolgáló új, tetszetős csomagolás – kettős szorítást kényszerül elviselni: egy „külsőt” az oktatási rendszer egésze vagy csak az iskolafenntartó helyi hatalom részéről, és egy „belső” annak az intézménynek, illetve egyes munkatársi csoportjainak a részéről, amely a vállalkozás színtere, illetve részben önkéntes kivitelezője.

Ennek igen egyszerű a magyarázata: hazánkban a közoktatási rendszer a feudális abszolutizmus akarására jött létre, és évszázadokra visszatekintve köz-

ponti irányításra járt. S ha néhány éve ezt a szisztémát sikerült is átadni a neveléstörténetnek, reflexei még a zsigereinkben élnek. Ezek az irányítási és engedelmességi reflexek, amelyek egyaránt meghatározták irányítók és irányítottak magatartását, együttműködésük szellemét és stílusát is, ma is gyakorta irányítják még a közoktatás szereplőinek gondolkodását és viselkedését. Az intézmények kívülről történő (olykor szerencsére csak szándékoltt) irányítását lényegében még mindig a félig-épigdig már illegitim centralizmus logikája határozza meg; sok helyen az áhitott helyi fenntartói jogosítványokhoz a már letűnt bürokratikus-centralista államirányításból örökölt irányítói szerepértelmezés és stílus tapad. Részben ezért, de részben pusztá beidegzettségéből élnek tovább a neveléstudományok (tisztület a kivételeknek) az irányító apparátustól való régi félelmek ott is, ahol az apparátusok erre nem szolgálnak rá.

De a neveléstudományokon belül, a kollégák egymáshoz való viszonyában is a tradicionális iskolai image által kialakított, mindenekelőtt a végrehajtáshoz szokott szerepértelmezések és kapcsolatok szívós továbbélésével találkozunk. Ennek nemcsak az az oka, hogy az iskolához tapadó képzeteknek és szerepértelmezéseknek hagyományosan igen nagy az inercijuk, hanem az is, hogy a szerepekhez kompetenciák: tudások és rutinok is tartoznak, és ezért minden, ami a meglévő kompetenciák meghaladásával jár, vagy netán ezek erodálásával idézheti elő, elemi érdekeket sért: a biztonsághoz, a nyugalomhoz fűződő érdekeket. Ezek fontos érdekek, és nem színonimái a lustaságnak vagy a kényelemszeretetnek. Nem olyan könnyű tudomásul venni, hogy amiben egykoron, nem is olyan régen még szakmánk mesterei voltunk, az ma már elavult. Nem olyan könnyű jó képet vágni olyan intézményen belüli innovációkhoz, amelyek sikere netán eddig megszerzett kompetenciáink értékét veszélyeztetheti.

Tradíciók, reflexek és jogos félelmek egymást erősítő hatása alakítja nagyrészt azokat a személyes viselkedésmintákat, amelyek sokkal nehezebben változnak, mint magának az oktatási rendszernek vagy intézményeinek hivatalos értékrendje és irányítási szisztémája.

Ezen a tudati talajon kellene az iskolai innovációknak kibontakozniuk. Az alapellentmondás abban van, hogy – mint ezt igyekeztem bebizonyítani – innovációs fejlesztési stratégiát csak neveléstudományi demokráciában lehet megvalósítani, a neveléstudományi demokrácia viszont arra is alkalmas eszköz, hogy bizonyos nem lebecsülhető érdekek szolgálatába szegődve innovációkat akadályozzon meg. Nem egy iskolaigazgató volt kénytelen alább adni iskolamegváltó terveiből, ha a következő ciklusra is meg akarta szerezni a neveléstudományi támogatást, vagy álmaival együtt igazgatói tisztének is búcsút mondani.

Ez a helyzet, amelyben mi, iskolafejlesztők dolgozunk, és amelyet sokszor oly nehéz tudomásul vennünk. Amíg a centralizmus felett örökös törvény szűkkeblűségével állunk szemben, legalább némi partizánromantikával övezhetjük erőfeszítéseinket. Volt némi pátosza annak, ahogy „odafordultunk” a kényszerpályáikat elhagyni és ezért viszonyaikon változtatni akaró iskolákhoz, amelyek nemcsak szakembereket, hanem alkalmasint harcos védelmezőket vagy kijáró ügynököket is üdvözölhettek bennünk. Nem tudom, mások hogy voltak vele, így csak a magam nevében merem megfogalmazni, hogy azokban a szép-csúnya „romantikus” időkben kevésbé foglalkoztatott saját fejlesztői szerepértelmezésem és annak demokratikus vagy nem egészen demokratikus mivolta, mivelhogy „harcosnak” éreztem magam (és alkalmasint az is voltam), aki kiáll egy iskola vagy pedagóguscsoport jónak ítélt kezdeményezése mellett. A külső nyomás többnyire még az országos hírvé (ma úgy mondanánk: „elhíresült”) kísérletek vagy fejlesztések esetében is oly erős volt, hogy a kapun belüli „csapatmozdulatok” és a

vezénylésükben felvállalt szerepünk elsősorban a kifelé való megjelenés, a „harcképességünk” szempontjából érdekelt minket.

Akkor is beleütköztünk persze a fejlesztés belső ellentmondásaiba, személyes és elvi ellentétekbe, akkor is nyugtalanítottak álságos látszategyetértések, amelyek fátyla gyakorta fel-felfeslett. Akkor is tudtuk már, hogy fejleszteni, ez más viszonyulásokat igényel, mint végrehajtani. Ezért tartottuk nagyon fontosnak akkor is a fejlesztésben részt vevő közösség belső demokráciáját, gyakorta sokkal fontosabbnak, mint maguk a fejlesztők. Egyik kollégám némi keserűséggel emlékszik vissza, mennyire nehezen sikerült elfogadtatnia egy helyütt – no nem az intézményvezetővel, hanem a pedagógusokkal! –, hogy a nevelőtestület közkonatónából ún. innovációs tanácsot hozzanak létre mint olyan szervezetet, amelynek a fejlesztés folyamatában az állami vezetési hierarchiától független mozgásteret és érdekvédelmi funkciókat szánt. Mikor aztán végre meglett a testület, a nevelők az igazgatóhelyettest választották meg a vezetőjéül, gondolom: ami biztos, biztos alapon. A kollégák szívósan védtek a szerepek és felelőségek tradicionális elosztását, azt az „idilli” állapotot, amikor mások mondják meg nekik, hogy mi a teendő, és mások „viszik el a balhét”, ha rosszul számítottak ki valamit.

Míndez foglalkoztatott bennünket már az idő tájt is, amikor a fő frontvonalak nem az innováló iskolán belül húzódtak, hanem az innováló iskola és az ezt immel-ámmal eltűró vagy éppenséggel tiltó és/vagy elszabotáló hatóság között. De fő figyelmünket a fontosabbnak vélt frontvonalra fordítottuk. A belső csatározások – legalábbis engem – elsősorban a „harcképesség” szempontjából aggasztottak. Némi szegyenkezéssel írom most le, hogy szinte haragudtam a belső ellentmondásokra, a gyengeség és a felkészületlenség jelének tartottam azokat. Ez nem csökkentette, sőt a mainál talán még lendületesebbé tette részvételemet a problémák megoldásában, félek, hogy olykor inkább „elsöprésében”. Nem mintha szőnyeg alá akartam vagy akartuk volna tuszakolni a belső bajokat, nem mintha fedezni akartunk volna szakmai simliségeket, felismert hibákat. De tagadhatatlanul hatott ránk az iskolakísérletek és innovációk afféle előőrsszerepe és ebből eredő harci pátosza. Meg némileg saját avantgárd szerepünk pátosza is, amellyel a demokratikus iskoláért küzdöttünk, olykor azokkal szemben, akikért a dolog történt. A fejlesztések létéért való folytonos küzdelem máshová helyezte a külső fejlesztő szerepét és másra irányította a figyelmét, mint ahol az manapság van.

Ez a „manapság” lényegében 1985-ben vette kezdetét, akkor, amikor az ebben az évben megjelent oktatási törvény radikálisan liberalizálta az oktatási rendszer irányítási szisztémáját és a fejlesztési stratégiát. Azóta megtanultuk, hogy ez a „manapság” visszalépésekkel, legalábbis újra centralizálni szándékozó hatalmi szándékokkal terhelt folyamat, de ennek ellenére mind a mai napig az 1985 előtti állapothoz képest összehasonlíthatatlanul nagyobb önállóságot biztosít az iskoláknak. E periódusnak mind oktatáspolitikai, mind szervezetszociológiai és pedagógiai szinten az *iskolai autonómia* az egyik kitüntetett problémája. Ott még – illetve már újra – nem tartunk, hogy elmondhatnánk: az iskolai önállóság elvileg tisztázott fogalom, és a gyakorlatban politikai veszedelem nem fenyegeti. Helyenként bizony egyes iskolák függősége helyi vagy regionális hatalmaktól szorosabb, mint valaha volt. A helyzet mégis alapvetően más. A politikai pluralizmus egyrészt legitimálja a pedagógiai pluralizmust mint lehetőséget, másrészt a szabadon és nyersen érvényesülő osztály- és csoportérdekek ki is provokálják. Az egyes iskolák számára ez a folyamat azzal a kényszerrel jár, hogy újradefiniálják önmagukat. Régi definiáltságukat ugyanis immár iskolatörténeti érdekességű csupán, a jelen számára csak mint előzmény, mint az önmeghatározás kiinduló állomása érdekes. Immár nem arról van szó, hogy a szabványtól való eltérést, az autonóm törekvése-

ket kísérletek legitimálják, hanem arról, hogy jogilag és de facto is elavult a korábbi szabvány, az iskolák testéről lekopott a régi uniformis és másként, mint legalábbis viszonylag autonóm módon, nem is tudnak létezni.

Más kérdés, hogy kik és milyen erővel akarnak „beköltözni” ebbe az autonómiába. De már jogilag legalább megfogadható a József Attila-i tanács: „Ne építs magadnak olyan házat, melybe háziúr települ.” Házat – azaz iskolát – viszont építened kell, pontosabban szólva: folyamatosan építened kell azt az iskolát, amelyben élsz és dolgozol.

Alighanem ez a legnagyobb változás, ami egy pedagógust „érhet”. Immár nem arról van szó, hogy új tantervhez kell igazodni, új tantárgyat kell tanítani vagy netán új értékelési szisztémát kell elsajátítani. Ennél sokkal „tragikusabb” a helyzet: meg kell tanulni „iskolát csinálni”.

Mi, „külső” fejlesztők itt állunk hát egy merőben új helyzet előtt, immár illúziók nélkül. Már nem övezzük fejlesztői tevékenységünket semmiféle pátozzsal. Tudjuk, hogy a gyerekeknek szükségük van az iskolák megújulására, s hogy ehhez az iskoláknak demokratikus intézményekké kell válniuk. Tudjuk, hogy meg kell tanulnunk, miként lehet demokratikus iskolai viszonyok létrehozásában az iskola autonómiáját tiszteletben tartva katalizátorként részt venni. Néha nagy keserűséggel látjuk, miként fut a pénztelenség, a kishitűség, a képzetlenség és a gyanakvás zátonyára egy-egy fejlesztési program, amelynek hátára pedig szép, büszke, fehér vitorlát álmodtunk. Néha azt mondjuk, az is bolond, aki Magyarországon innovációba kezd. Aztán megszólal a telefon, valaki hív, valaki úgy gondolja, mégis megpróbálja. Hát akkor menni kell.

Alternatív pedagógusképzés – alternatív pedagógiák

Az OKI Iskolafejlesztési Központja (IFK), illetve az Iskolafejlesztési Alapítvány (IFA) huzamos ideje úttörője az alternatív pedagógiák hazai elterjesztésének. Ezen egyrészt azt értjük, hogy több alternatív pedagógia (iskolakoncepció, módszer-együttes) első hazai ismertetője (bizonyos esetekben újrafelfedezője) volt. De másrészt értjük azt is, hogy a központban zajlik a pedagógiai alternatívitás nevelésfilozófiai kutatása, interpretációja és hazai adaptációjának megvalósítása is. Ez utóbbi kutató-fejlesztő munka eredményét jelentős hozzájárulásnak tekintjük ahhoz, hogy az *oktatáspolitikai alapvetően az alternatívákban való létezését fogadta el* mint a pedagógiai gyakorlat elemei létezőmódját.

AZ ALTERNATIVITÁS ÉRTELMEZÉSE ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS

A fent kifejtettekben benne rejlik az alternatívitás két értelmezési árnyalata is:

a) az a felfogás, mely alternatívák egymás mellett éléseként fogja fel *valamennyi pedagógia és iskolakoncepció együttes létezését* (tehát teoretikusan nem tételez hegemon pedagógiát, hegemon iskolakoncepciót, következésképpen az „uralkodó”, a „tradicionális”, a „konzervatív”, úgymond „többségi” pedagógiát is a maga módján egyenlő esélyű alternatívának tekinti);

b) a másik értelmezésben az alternatívitásnak egy, az *oppozíciót*, a tagadást jobban hangsúlyozó árnyalata jut kifejezésre: a hegemon-tradicionális-konzervatív-többségi pedagógiai működés *radikális gyakorlati kritikája*. Az alternatívitás ez utóbbi felfogásban nem elsősorban az egyes irányzatok egymáshoz képest, hanem a „zömbhöz” képest meghatározó *különbözőségét* (akár különösségét, sőt olykor különységét is) jelenti.

Sokáig „régí” és „új” (olykor: „reakciós” és „haladó”) ellentétpárjában fogalmazódott meg a különbség, de idézhetnénk más megközelítéseket is: például „nemzeti” és „nemzetiellen”, „helyénvaló” és „üldözött” ellentétpárok is léteztek és létezhetnek.

Az „alternatív” kifejezést (mindkét értelmezési tartományban) ilyen szempontból értékmentes kategóriaként használjuk itt, ami azt fejezi ki, hogy egy olyan *másságról* szólnunk, mely nem hatalomra tör, de saját érvényesülési körében kiharcolja, megvédi legitimitását.

Az értelmezésnél azért időztünk többet, mert a pedagógusképzés szempontjából is lehetséges mindkét értelmezés: Az *utóbbi esetben*, amikor is a pedagógusképzés a tradicionális gyakorlatnak dolgozik alá tradicionális pedagógusképzéssel, beérhetjük azzal – de egyúttal mint minimumot meg is kell követelnünk –, hogy a pedagógusjelöltek a különözönek, a különbözőzönek kijáró korrekt tájékoztatást megkapják a „kisebbségi” pedagógiákról is, tehát minimum azt, hogy tudjanak rólunk, hogy tudják, hol és miként lehet hozzájutni a vonatkozó kompetenciákhoz.

Az előbbi esetben – amikor tehát nincs „uralkodó” gyakorlat, legfeljebb „többségi” gyakorlat van, de a többi modellel való de jure és de facto egyenértékűség talaján – egyenértékű képzési kurzusok járnak-járjanak a pedagógusjelölteknek, ezek építik egészé a pedagógusképzés rendszerét.

Az úgynevezett „történelmi dimenzióknak” is megvannak a maga képzési konzekvenciái. Az alternatív pedagógiák többsége a XX. századi reformpedagógiák jól körülírható terméke. Ebből egyrészt az következik, hogy a bármely alternatív pedagógiáról való tudás része kell legyen az általános neveléstörténeti-kultúrtörténeti stúdiumnak, másrészt az, hogy – mivel az alternatív pedagógiák, illetve reformpedagógiák megannyi módszere, tapasztalata felszívódott már az ún. „tömegpedagógiába”, amely nem tekinthető ma már steril „herbartista” pedagógiának – a pedagógiai kultúrához az is hozzátartozzék, hogy a pedagógusjelölt képes legyen kellőképpen eligazodni a létező pedagógiák eklektikájában, képes legyen benne felismerni az egyik vagy a másik faktort, képes legyen akár saját magának – napi használatra – életképes, eklektikus variánst létrehozni.

Az alternatív pedagógiák többsatornák ismertetése és adaptációja során szerzett kollektív tapasztalatok alapján az Iskolafejlesztési Központ, illetve az IFA munkatársai olyan *programrendszer* kidolgozásán munkálkodnak, amely alkalmazható:

1. a pedagógusképző intézményrendszer valamennyi szintjén, beleértve
 - az óvodásgyerekek, elemi iskolások nevelőinek képzését,
 - az alapiskolázás nevelőinek képzését,
 - a Középfokú iskolázás pedagógusainak képzését, ideértve
 - posztgraduális képzési kereteket,
 - a pedagógus-továbbképzési (inservice training) kereteket, hozzáértve
 - a képzési programot alkalmazó képzőintézményi oktatók, gyakorlatvezetők képzését,
2. valamennyi pedagógusképző intézményben, amelyek különböznek egymástól az alternatív pedagógiák iránti viszonyulásukat tekintve, beleértve
 - azon intézményeket (képzési kurzusokat), amelyek meg kívánják őrizni hagyományos képzési tartalmaikat és formáikat, ám e keretek közt módot kívánnak adni legalább egy kredit (egy félévben heti 2 órának megfelelő stúdium) erejéig arra, hogy a hallgatók tájékozódjanak az alternatív pedagógiákról;
 - azon intézményeket (képzési kurzusokat), amelyek képzési szerkezetükbe kívánják illeszteni egy (vagy több) ún. alternatív pedagógia kompetenciáinak megszerzési lehetőségét – például közös alapképzési törzsanyag teljesítése után;
 - azon intézményeket (képzési kurzusokat), amelyek fő képzési profiljukként egy ún. alternatív pedagógia kompetenciáinak megszerzési lehetőségét kínálják fel a jelentkezőknek.

Előre kívánjuk bocsátani, hogy a fenti fokozatosság nem egyszerűen a szóban forgó témával összefüggő képzési idő lineáris megnövekedését jelenti. Legalább annyira fontos, hogy a képzési rendszer egésze (közvetítési filozófiája, metodikája) a fenti fokozatok szerint lényegül át az adott pedagógia nevelésméleti, iskolaelméleti, tanuláselméleti, lélektani alapfeltevéseinek kifejezőjévé. Nyilvánvalóan a képzésben is növekszik a személyközpontú megközelítés egy személyközpontú alternatíva képzési kurzusán, mint ahogy növekszik a tárgyi cselekvésbe ágyazott megismerés jelentősége egy Freinet-kurzuson, vagy a saját élményű tanulás szerepe egy, a saját élményű tanulás pedagógiáját közvetítő kurzuson olyan mértékben, amilyen mértékben az adott kurzus az adott alternatív pedagógia kurzusává lényegül át. Az alternatívakkal szemelő pedagógusképzés ezen a ponton haladja meg leginkább a magyarországi gyakorlatában oly néhezzen felbontható

„akadémikus-herbarti” nevelőképzést: magát a pedagógussá válás folyamatát igazítja az adott alternativitásban kitüntetett értékek saját élményű interiorizációjának folyamatává. (A dialektika szabályai szerint egy ilyen kurzushoz illeszkedik – appendixként – a hozzá képest alternatív pedagógiákról szóló elemi tájékoztatás is.)

Mindebből 1993-ban a PSZM pályázatán elnyert támogatással a következő programok, programrendszerek készültek el:

- részben autonóm programelemek, programok;
- részben illeszthető modulok;
- részben, jobb szó híján nevezzük így, „élő, növekvő” modulok.

A programot gyakorlatban alkalmazni kívánó képzőintézmény ennek megfelelően saját választása szerinti méretű (mélységű, szélességű, dimenziójú) program-együtteshez juthat hozzá – beleértve a „betanítást”, alkalmasint a program „behangolását”, illetve a „garanciális javításokat” is.

Akár programelemre, akár modulra, akár „élő-növekvő” modulra gondolunk, a programkidolgozó munkában az ismereteknek-képességeknek két nagy – egymással ugyan szervesen összefüggő, ám logikailag elkülöníthető – csoportja alakult ki:

a) az általános (vagy absztrakt) gondolat-, ismeret- és képességrendszerek. Ideértjük az alábbiakat:

– az alternatív pedagógiák, egyáltalán az alternativitás nevelésfilozófiai problémáit;

– az iskola, az iskolakoncepció rendszerszerű megközelítését;

– fejlődéslélektani, neveléslélektani és személyiség-lélektani és szociálpszichológiai (pedagógiai) alapvetéseket;

– az alternatív pedagógiák történeti és szociológiai összefüggéseiről szóló tudásokat (a kliensek szempontjait egy-egy alternatíva megválasztásában);

– az alternatív pedagógiák és az innováció viszonyrendszerét, különös tekintettel az iskola nevelőtestületének a választások szempontjából releváns állapotára (klimatikus tényezők, innovatív attitűdök stb.);

- a vezetői menedzsment problematikáját,
- az alternatív pedagógiák „rendszerát” stb.;

b) a képzés során feldolgozásra kerülő alternatív pedagógiák (a hozzájuk tartozó tudásokkal és képességekkel). E körbe itt, most csak azokat az alternatívákat soroljuk, melyek közvetítésére az IFK-IFA-ban már kompetenciák koncentráltak: Waldorf-pedagógia, Freinet-pedagógia, projekt-módszer, Jena Plan, Személyközpontú megközelítés (Rogers-pedagógia), drámapedagógia, Erdei Iskola, saját élményű tanulás, konfliktuspedagógia, Gesamtschule, Kollegschule, Open education (és variációi) – beleértve hazai formáit is –, Community education (és variációi), a munkaiskola, kommunapedagógia tradíciói, a Loránd-féle 12 évfolyamos általános és szakképző iskola.

A programfejlesztésben a továbbiakban is széles körű hazai és nemzetközi együttműködést kívánunk megvalósítani – nem utolsósorban már kialakult kapcsolataink alapján. Ezen belül azokat a pedagógiai alternatívákat, melyek léteznek a hazai „piacon”, ám terjesztésük más fejlesztő műhelyek feladata (például Érték-közvetítő és Képességfejlesztő Program, egyes humanisztikus pedagógiák stb.), a rendszerbe illesztés szempontjából kívánjuk vizsgálni.

MEGVALÓSULT ÉS INDULÓ TANÁRKÉPZÉSI PROGRAMOK

Az alábbiakban részletesebben mutatjuk be központunk egy jelentős, a gyakorlatban már megvalósult vállalkozását: a *solymári nappali Waldorf-tanárképzést*, mely

a maga nemében az első az országban, s melyet kül- és belföldi partnerekkel való együttműködésben hoztunk létre. Ezt követően pedig a *Miskolci Egyetemen induló* – a fenti megfontolásokat is érvényesítő – *tanárképzés* programját ismertetjük, amelynek kidolgozásában és megvalósításában a központ, illetve az IFA munkatársai mint egyetemi oktatók jelentős szerepet vállaltak, vállalnak.

Waldorf-tanárképzés Solymáron

A külföldi tapasztalatok azt mutatják, hogy a reform- és alternatív pedagógiák, a szabad iskolák, ott ahol létrejönnek, viszonylag csekély számuk ellenére fermentumként hatnak a közoktatás egészére. Hatékonyságuknak azonban elengedhetetlen feltétele a *szakszerűség*. E szakszerűség kimunkálása pedig csak a szabad tanárképzésben valósulhat meg. Az évtizedek óta működő alternatív tanárképző intézmények iktatták programjaikba először a tanári személyiség önismereti és képességfejlesztő programjait ugyanúgy, mint a gyermeki személyiség testi, pszichikus és szellemi tulajdonságainak, életkoronként változó sajátosságainak ismeretét és ennek alapján az adekvát kommunikáció módszereit. (Ehhez csatlakozik azután a korai és viszonylag hosszú időre kiterjedő megmerítkezés a praxisban, amit többnyire megelőz egy többhetes metodikai-didaktikai felkészítés, majd követ – mintegy két héten át – a praktikumon tapasztaltak és átéltek közös értékelése.)

Nem lehet szó egy pedagógia sikeres adaptációjáról és működtetéséről, ha nincs biztosítva a *tanárképzés*, ami mind az adaptáció, mind a működtetés legelső feltétele. E felismerésből kiindulva az 1980-as évek végétől kezdve munkatársaink a legkülönbözőbb utakon keresték a tanárképzés megújításának s az alternatív tanárképzések és továbbképzések megvalósításának lehetőségeit. Ezek egyike az 1991 őszétől megkezdett nappali Waldorf-tanárképzés, mely Solymáron folyik az Apáczai Csere János Művelődési Ház helyiségeiben.

A solymári Waldorf-tanárképzés a németországi, witten-anneni Waldorf-pedagógiai Intézet (Institut für Waldorfpädagogik) *kihelyezett tagozata*. Az első, úgynevezett *alapozó évfolyam* 1991. szeptember 30-án indult meg 23 hallgatóval. A magyarországi szervezés és a szakmai tartalmi előkészítés munkálatait az Iskolafejlesztési Központ (*Vekerdy Tamás* személyében) és a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány (*Jakab Tibor* képviselétével) közösen vállalták magukra.

Központunk az 1987-es évre visszanyúló szakmai kapcsolatban áll az 1972-ben alapított witteni intézettel, amely ma a legnagyobb németországi Waldorf-tanárképző intézet. E sorok írója (*Vekerdy Tamás*) is 1987-ben járt először – a hollandiai Iona Stichting javaslatára és támogatásával – hathetes intenzív hospitáláson a witteni intézetben. Az intézet vezetői a záró konzultáción felajánlották, hogy magyar növendékeket fogadnának, és – szűkös anyagi helyzetük ellenére – a tandíjfizetést, a lakásbérletet és az étkezést, közlekedést lehetővé tevő ösztöndíjjal látják el az érkezőket.

1988-ban egy növendék, 89-ben már öt érkezett Wittenbe Magyarországról, 1990-ben ez a szám 20 fölé emelkedett, és azóta is minden évben 20-30 között mozog az itt tanuló magyarok száma. Az ösztöndíjas hallgatók a witteni intézet leckekönyvével és diákigazolványával ellátott, nemzetközi diákstátust élvező diákok.

Ennek az együttműködésnek a keretében teremtett lehetőséget a witteni intézet arra is, hogy arra érdemes, de németül nem, csak angolul beszélő jelentkezők elhelyezést és ösztöndíjat nyerhessenek az *angliai* (Forest Row-i) Emerson College-ban.

A felvételi beszélgetéseket minden évben a witteni intézet kiküldöttjei, valamint központunk munkatársai folytatták a jelentkezőkkel.

E kedvező lehetőségek ellenére már 1988-ban figyelmeztettek witteni barátaink, hogy mind az alternatív pedagógiák meghonosításának, mind a pluralisztikus és szabad iskolarendszer kimunkálásának egyik *alapfeltétele a különböző irányzatok saját tanárképzési lehetőségeinek hazai megteremtése*. Witteni kollégáink – tapasztalataik alapján – már ekkor megjósolták azt, ami két-három év múlva bekövetkezett, nevezetesen, hogy hirtelen rendkívüli érdeklődés és igény támad mind szülői, mind pedagógusi körökben majd az alternatív pedagógiák s ezen belül a Waldorf-pedagógia megismerése és Waldorf-intézmények (óvodák, iskolák) *alapítása* iránt.

Az előzményekhez tartozik még az is, hogy Kelet-Európa, majd Kelet-Németország felszabadulása, „a fal ledöntése” után, mikor sok nyugati támogató „magyarpreferenciája” csökkent, és az anyagi erők más országok – elsősorban Kelet-Németország és a Szovjetunió utódállamai – felé áramlottak, *a witteni Waldorf-pedagógiai Intézet fenntartotta kiemelt jelentőségű magyar programját*. Tette ezt annak ellenére, hogy igen sok, addig éveken, évtizedeken át rendszeresen befolyó adománytól esett el, mivel most ezek is a volt keletnémet területekre irányultak.

Ugyanakkor mintegy három éven át azt tapasztaltuk, hogy az első, alapozó évfolyamra Wittenbe érkező magyar hallgatók egy része igen jelentős nyelvi és pszichológiai adaptációs problémákkal küzd, illetve a Waldorf-pedagógiában itthoni előadások, látogatások és olvasmányok útján nyert ismeretei ellenére meglehetősen tájékozatlannak mutatkozik. Másokat az ismeretelméleti háttér feldolgozása állított súlyos problémák elé. Voltak olyanok is, akik ezen okokból megszakították tanulmányaikat, mondván, hogy kapcsolatban akarnak maradni a Waldorf-pedagógiával, de a kiképzést egy későbbi időpontban – és ha lehet: itthon! – szeretnék elnyerni.

Mások éppen ellenkezőleg: jól, sőt túl jól adaptálódtak a nyugati lehetőségekhez, és – legalábbis egyelőre – nem kívántak hazatérni, hanem új és új tanulmányi lehetőségeket kerestek, netán házasságot kötöttek, és nyugati munkahely után néztek. (Az is kiderült, hogy ezek a „szerencsés”, „jól beilleszkedő” fiatal emberek – legalábbis egy részük – nem várt nehézségekkel, testi és lelki bajokkal szembesültek a megtalált jó megoldások ellenére.) Elvileg ugyan a witteni intézet ösztöndíja csak kölcsön, melyet a kintmaradóknak teljes egészében vissza kell fizetniük, hogy újabb diákok támogatására használhassa fel az intézet *diákszövetsége* (mert ez az ő pénze), a hazatérőknek pedig lényegesen mérsékeltbb módon kell itthon, az itthoni tanárképzés javára visszatörleszteniök. Ezeknek az összegeknek a behajtása azonban egyelőre meglehetősen nehézkesnek bizonyult és vontatottan halad.

Mindezek a tények egyre erőteljesebben szorítottak mindnyájunkat arra, hogy a nappali Waldorf-tanárképzés régóta tervezett magyarországi telepítését, ha csak egy mód van rá, az 1991-es évtől megpróbáljuk úgy megvalósítani, hogy egyelőre első évet, úgynevezett *alapozó évfolyamot* indítunk itthon – egy-egy diák itthoni tanulmányának költségei, mégha a witteni docensek ideutazását és az itteni szállás- és ellátási költségeit is számoljuk, töredékét teszik csak ki a külföldi tanulás költségeinek –, s az alapozó évfolyam sikeres elvégzése után a továbbtanulás mellett döntő diákok Wittenben – vagy witteni segítséggel más külföldi szemináriumban – nyernek beiskolázást a *második és a harmadik évfolyamra*. (Mivelve: diplomások az alapozó évfolyam elvégzése után az úgynevezett *egyéves kurzuson* vehetnek részt, ugyancsak külföldi szemináriumokban.)

Úgy terveztük, hogy ezek az első elsősévesek kétéves külföldi tanulmányaik után a *negyedik évfolyamot* – 1994 őszétől – ismét itthon végzik majd el. E negyedik év legnagyobb része ugyanis nyomon követett hospitálás, amelyet a

magyar Waldorf-iskolákba kerülő hallgatóknak ezekben az iskolákban kell eltölteniük egyfajta adaptációs kurzusként.

Ez a konstrukció lehetővé tette azt, hogy *három éven át* mindig csak első, alapozó évfolyamot indítsunk – a witteni Waldorf-pedagógiai Intézet kihelyezett tagozataként – a witteni kollégák intenzív közreműködésével. (Diákjaink az első tanulmányi év kezdetétől fogva a witteni intézet diákstátusába kerülnek.)

Ez a lehetőség módot adott arra, hogy az alapozó évfolyammal kapcsolatos tapasztalatainkat folyamatosan elemezve korrekciókat hajtsunk végre. Kezdetben úgy gondoltuk, hogy az első negyedik évfolyamot követően további két éven át e kihelyezett tagozat csak első és negyedik évfolyammal működne, s azt reméltük, hogy e kétszer hároméves periódus már elegendő alapot fog teremteni ezt követően a közbeeső második és harmadik évfolyam kiépítésére is. Időközben azonban Nyugat-Európa-szerte visszaesett a tanárképzésre jelentkezők száma s ezen belül a Waldorf-tanárképzésre jelentkezőké is. Márpedig a kelet-európai s ezen belül a magyar diákok a witteni intézetben a nyugat-európaiak által befizetett diákszövetségi tagdíjból voltak támogathatók. Így a nyugati diákok számának visszaesése drasztikusan csökkentette a magyar diákok támogatásának lehetőségeit is, különösen az elmúlt – 1993/94-es – tanévben. Ennek a tendenciának az első jelei már korábban megmutatkoztak, és ekkor merült fel az a gondolat, hogy már 1995 őszétől megpróbálkozunk az első és a negyedik mellett egy *második évfolyam*, majd 1996 őszétől egy *harmadik évfolyam* indításával is, s így ettől az évtől beszélhetnénk a teljes nappali Waldorf-tanárképzés kiépüléséről Magyarországon.

Míg azonban a külföldi tanárképzőket az érintett *iskolák tartják fenn*, teljes évi költségvetésük körülbelül 2-3 százalékának megfelelő összeg befizetésével, hiszen a tanárképzők nekik dolgoznak, addig ez itt Magyarországon egyelőre nehezen elképzelhető.

A felsőoktatási törvény elfogadása óta rendezetlen – rendezésre vár – e kihelyezett tagozat elismertsége és státusa is. Igen kedvező volna, ha e tanárképzési forma *valamelyik egyetem vagy főiskola tanárképzésének autonóm részévé* válhatna (meggyőződésem szerint azt is igen sok: a gyerekre, személyiségére, fejlődésének szakaszaira, a vele való adekvát kommunikáció módjaira, továbbá metodikai és didaktikai részproblémákra vonatkozó ismerettel gazdagíthatná).

Tulajdonképpen az előzményekhez tartozik még az is, hogy witteni barátainkkal és az Iskolázás Szabadsága Európai Fórumának illetékes szakembereivel együtt 1992 óta úgy tervezzük, hogy ez a nemzetközi együttműködésben megvalósuló Waldorf-tanárképzés kiindulópontja lehet *egy hazai és nemzetközi alternatív tanárképzési rendszer, intézmény kiépítésének*, amelyben valamilyen lehetséges, illetve igényelt pedagógiai alternatíva a maga képzési szisztémájával reprezentálva van. (Zárójelben jegyezzük meg, hogy többen, többfelől jelentős erőfeszítéseket tesznek Magyarországon is ilyen nyitott, alternatív tanárképzők szervezésére, és úgy tűnik, hogy ezek az erőfeszítések összehangolhatók.) Egyelőre nemzetközi szinten a szentpétervári egyetem, a németországi witten-herdeckei szabadegyetem, az angliai Plymouth egyeteme, a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézetének neveléstudományi tanszéke, a németországi Montessori Akadémia és Freinet Központ, valamint a szabad iskolák központja és a német, angol és magyar nappali Waldorf-tanárképzés néhány intézete is jelezte, hogy érdekelt volna egy efféle európai tanárképző intézet szervezésében, s provizórikusan csatlakozott ehhez a budapesti Corvin Egyetem Alapítvány is.

A Waldorf-pedagógia magyarországi adaptálásának alapmunkálatait és a solymári Waldorf-tanárképzés magyar tanári karának összeállítását illetően el kell mondanunk azt a talán kevésbé ismert tényről, hogy a Waldorf-pedagógiának Magyarországon olyan ismerői és szakemberei vannak – a pedagógusok, művészek és tudományos szakemberek körében –, akik iskolai, felsőoktatási, kutatóintézeteki munkájuk vagy művészeti tevékenységük mellett évtizedek óta (egyesekek több mint harminc éve) foglalkoznak intenzíven a pedagógiával, és nemcsak elméletben, hanem – amennyire ezt az elmúlt évtizedek leplezetten lehetővé tették – a gyakorlatban is.

Az 1991/92-es tanévre – witteni kollégáinkkal szoros együttműködésben – a következő elméleti és gyakorlati tárgyakat terveztük be részben epochális, tehát két-három hétre koncentrált, részben folyamatosan az egész tanéven, illetve egy vagy mindkét szemeszterben végighúzó formában (a felsorolt tantárgyak mellett az „E” epochális formát, az „F” folyamatos megvalósítást jelent):

I. Elméleti tárgyak:

Rudolf Steiner élete és működése – a Waldorf-pedagógia. Bevezető beszélgetések. – *Vekerdy Tamás (F)*

Tudat és tudatfejlődés – ismeretelmélet. – *Székely György (F)*

Érzékeléstan. – *Johannes Kiersch (E)*

Történelemszemlélet. – *Johannes Kiersch (E)*

A társadalom hármas tagozódása – a jogi, a gazdasági és a szellemi élet aspektusai. – *Eginhard Fuchs (E)*

Az emberi sors problémája Rudolf Steiner műveiben. – *Eginhard Fuchs (E)*

A tanár mint kortárs. – *Janos Darvas (E)*

Művészet szemlélet. – *Janos Darvas (E)*

Irodalom szemlélet. – *Fenyő Ervin (F)*

A természeti világok és az ember. – *Reinhard Wallmann (E)*

Az emberi személyiség felépítése. – *Erwin Roth (E)*

Az asztronómiai világképek története. – *Wolfgang Fackler (E)*

„A gyermek nevelése” – Rudolf Steiner művéről. – *Mesterházi Zsuzsa (E)*

Magyar hagyományok I.: *Karácsony Sándor* pedagógiája. – *Vekerdy Tamás (E)*

A tervezett tantárgyak közül nem került előadásra – és a másodévre tolódtott át – időegyeztetési problémák miatt A természeti világok és az ember epochája. Ugyancsak az előadók akadályoztatása miatt maradt el Az emberi személyiség felépítése című stúdium és A gyermek nevelése című Rudolf Steiner-könyv elemzése. Ez a kettő azonban beépült a bevezető beszélgetésekbe.

II. Gyakorlati tárgyak:

Német. – *Kóka Andrásné (F)*

Rudolf Steiner német nyelve. – *Marion Körner, Charlotte Frisch és Horváth Györgyi (E)*

Euritmia. – *Clemens Schleuning (F)*

Bothmer gimnasztika. – *Martin Baker (E)*

Beszédképzés. – *Bognár János (F)*

Zenedidaktika – furulya. – *Székely Anikó (F)*

Ének – hangképzés. – *Scheily Mária (F)*

Festés. – *Nelke van der Sloot (F)*

Plasztika. – *Winfried Stuhlmann (E)*

Metodika – didaktika; felkészítés a praktikumra. – *Georg Meier, Thomas Wildgruber (E)*

Praktikum. – Hospitálás németországi és angliai iskolákban (E)

A praktikum értékelése. – *Thomas Wildgruber (E)*

Fekete-fehér rajz – térbeliség – fény és árnyék. – *Thomas Wildgruber (E)*

Szabadtéri rajz. – *Thomas Wildgruber (E)*

Geometrikus rajz és csillagászati ábrázolások. – *Wolfgang Fackler (E)*

A formarajz elemei, geometrikus szabadkézi rajz. – *Winfried Stuhlmann (E)*

Mezőgazdasági – biodinamikus kertészeti – praktikum. – *Mezei Klára (E)*

A gyermek az év ritmusában – ünnepek. – *Annette Stroteich (F)*

A külföldi előadók közül *Nelke van der Sloot* és *Annette Stroteich*, valamint *Clemens Schleuning* a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány itt élő, magyarul is beszélő pedagógiai munkatársai voltak. A további felsoroltak közül *Martin Baker* Angliából, *Georg Meier* Ausztriából, *Thomas Wildgruber* Németországból, *Janos Darvas* Svájcban érkezett. (Az itt fel nem sorolt külföldi tanárok valamennyien a witten-anneni Waldorf-pedagógiai Intézet munkatársai.) A külföldi előadók németül tartották előadásukat, illetve a gyakorlati tárgyakban az oktatás németül folyt. Ugyancsak német, illetve angol nyelvtudás kellett a külföldi hospitáláshoz.

E program megvalósítása csak úgy volt lehetséges, hogy a witten-anneni Waldorf-pedagógiai Intézet magára vállalta, hogy:

1. Egy teljes állású intézeti munkatárs – docens – fizetésének költségén rendszeresen ideutaztatja a kiírt epochák előadóit, gyakorlatvezetőit (tehát erre az időre fizetésüket is a witteni intézet adja).

2. Fizeti az ideutaztatott docensek teljes útiköltségét.

3. Megszervezi a növendékek németországi és angliai hospitálását és gondoskodik ottani lakásukról és ellátásukról.

4. Fogadja azokat a növendékeket, akik az alapozó évfolyamot sikeresen végezték el, tovább akarnak tanulni és gyakorlati nyelvtudásuk megfelelő; e növendékeknek ösztöndíjat biztosít, melyből tandíjukat, szállásukat, étkezésüket, közlekedési és egyéb költségeiket fizetni tudják. (Illetve: más szemináriumoknál fogadásukról gondoskodik.)

E fenti megállapodás másik oldala az volt, hogy az OKI Iskolafejlesztési Központja és a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány magára vállalta, hogy együttes erőfeszítéssel gondoskodik a hazai feltételek megteremtéséről; az alapozó évfolyam megszervezéséről, tematikájának elméleti és gyakorlati kimunkálásáról, a vendédocensek elszállásolásáról és ellátásáról, az alapozó évfolyam helyszínének megtalálásáról, megszerzéséről és felszereléséről és a mindezekhez tartozó hazai költségek fedezetének előteremtéséről. (Költségvetésben kifejezve: a ráfordított munkán kívül a szervezőknek még mintegy 2 és fél millió forintot kellett előteremteniük.)

Az 1991. évben a Művelődési és Közoktatási Minisztérium – akkor még személy szerint *Honti Mária*, helyettes államtitkár intézkedésére – 1 millió 500 ezer forintot támogatást nyújtott az első magyarországi, nappali, alternatív tanárképzés megindításához. Nem sokkal ezután *Honti Mária* távozott a minisztériumból, és ettől az időponttól kezdve a képzés a minisztérium részéről, többszöri kérésünk ellenére, *semmilyen támogatásban nem részesült*. Ezt követően a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt programirodája, majd a Főváros Főpolgármesteri Hivatalánál kezelt alakok s egy ízben a Szerencsejáték Alapítvány *támogatták* a tanárképzést. Végül az 1993/94-es tanévre, a főváros ismételt támogatásán kívül, a *Soros Alapítványtól* kaptunk jelentős – 1 millió forintos – támogatást.

Mindez – a hallgatók havi mintegy 3000-3300 forintos tandíjbefizetésével együtt – lehetővé tette, hogy eleget tegyünk vállalt kötelezettségünknek.

Az 1991-ben indult alapozó évfolyam 23 hallgatóját 46 jelentkezőből választottuk ki. Ez az arány a következő két tanévben is hasonló volt, enyhén növekvő tendenciával. Az 1993/94-es tanévre 56 jelentkezőből 30 hallgatót vettünk fel. A felvételi feltétele természetesen az érettségi vizsga és a németnyelv-tudás, valamint a Waldorf-pedagógia valamelyes ismerete. (A tanári diploma és tanári praxis jelentős előnyt biztosított a felvételeknél.)

Mindhárom eddig felvett évfolyamon voltak erdélyi, illetve felvidéki növendékeink négyen-öten-hatan. Az ő számukra *tandíjmentességet* tudtunk biztosítani, de megélhetésükről maguknak kellett gondoskodniuk. Megdöbbentő volt, hogy milyen kis részük jutott ösztöndíj-támogatáshoz. (Közülük ötöt egy évben a József Attila Alapítvány, egyet fél évig a Kemény Zsigmond Alapítvány támogatott.)

Az alapozó évfolyam óraszáma mintegy 900 óra. (A tanítási idő mintegy 36-38 hét, egy héten átlagban 25-28 órában.)

A képzés elvégzése után a hallgatók számára a witteni Waldorf-pedagógiai Intézet adja ki a *tanári diplomát* (melyet jelenleg a világ valamennyi Waldorf-iskolájában elismernek).

Miközben itthon új elismertetési és finanszírozási lehetőségeket keresünk és remélünk, Wittenben a fent jelzett gondok egyre nehezebbé teszik diákjaink fogadását. Lehetséges, hogy hamarabb kényszerülünk itthon megvalósítani a teljes képzést, mint ahogyan ez eredeti terveinkben szerepelt.

Bízunk benne, hogy erre módunk és lehetőségünk nyílik, s hogy hamarosan bekapcsolódhatunk a szabad tanárképzés kiépülő európai hálózatába.

Tanárképzés a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézet keretében

A hazai tanárképzés tradicionálisan (bár léteznek ettől eltérő, de az elmúlt évtizedekben elorvasztott tradíciók is) valamely (döntően a bölcsész-, illetve természettudományi karokon megszerezhető) szakdiploma megszerzését szolgáló képzésbe integrálódott. E tradíció azonban az utolsó évtizedben jelentősen erodálódott a szakmai területekhez választhatóan kapcsolódó tanárképzési irányok esetében (agrár- és műszaki tanárképzés), és megindult a tanárképzés leválása a hagyományos tanári szakokról is. Ez a folyamat a természettudományi karokon indult (nem tanári és tanári szak elkülönülése) és teljessé vált ki először (a természettudományi szakmai képzés és a tanárképzés elvi és szervezeti szétválasztásával). A hazai tanárképzés reformját célzó – egyetemenként többé-kevésbé eltérő – törekvések egyik legerőteljesebb trendje ezt a megindult folyamatot kívánja kiteljesíteni azzal, hogy az úgynevezett bölcsész- (vagy társadalomtudományi és nyelv-tudományi) képzés területén is világosan elválasztja az adott szakterületre és a tanárrá való képzés rendszerét.

A magyar tanárképzés reformjában jelentkező fenti trend szinkronban van mind az amerikai típusú egyetemi szintű tanárképzés, mind az e vonatkozásban kétségtelenül „amerikanizálódó” európai egyetemi tanárképzés jellegzetességeivel. (Ezek az egyetemeken a képzést az önálló karként működő „School of Education” látja el.)

A Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézete (ME BTI) keretében folyó tanárképzést e trend figyelembevételével mint önálló képzési ágat alakítottuk ki.

Az ott megvalósuló önálló (tehát más szakokhoz nem automatikusan kötődő) tanárképzés lényegében két szervezeti modellt követ:

a) a *párhuzamos-kooperatív modell* esetében a tanári szakmára való felkészítés a választott másik (vagy másik két) szakra való felkészítéssel időben és bizonyos képzési tartalmakat tekintve részlegesen egybeesik;

b) az „elszakított”, teljesen *független* képzési modell esetében a tanárképzés az ún. szakképzést (vagy közvetlenül, vagy bizonyos idő elteltével) követi.

A Miskolci Egyetemen – a kredit rendszerű képzés alkalmazásával – lehetővé vált mindkét modell kiépítése, sőt az „egyéni tanulási programok” bevezetésével ezek kombinációja is.

Az egyik vagy másik modell alkalmazása a választott másik (vagy másik két) szak képzését szervező intézettel (intézetekkel, tanszékkel) történő megegyezés függvényében történik.

A Miskolci Egyetemen szervezett tanárképzés keretében a tanári szakra történő *felvétel elválílik a választott szakterületre való bejutástól*. A felvételi vizsgával bekerült hallgatók tehát akár belépéskor, akár később – elvileg a képzés során bármikor – kérhetik a tanári szak felvételét.

A tanári szakot az egyetemen működő kar *bármely szakos hallgatója felveheti második vagy harmadik szakként*, amennyiben az egyik vagy másik szak tanári munkakörnek megfeleltethető. (A tanári szak kurzusai természetesen – a technikai feltételek korlátai között – mindenki számára nyitottak, és az elméleti képzés teljesítését azok számára is igazolni lehet, akik nem kaphatnak tanári munkakörnek megfeleltethető diplomát.)

A képzésben csak a diploma megszerzésének *feltételeit* írjuk elő, a nyugati egyetemeken szokásos *kreditrendszer* keretében. Ez azt jelenti, hogy

– a hallgatók – bizonyos keretek között – szabadon választják meg, mely kurzusokat vállalják, beleértve azt is, hogy képzési periódusok mely időpontjában (szemeszterében) hallgatnak egy-egy kurzust;

– meghatározott mennyiségű kurzust kell eredményesen elvégezniük ahhoz, hogy egyetemi tanulmányaikat (esetleg ezen belül egy évet vagy szemesztert) az egyetem teljesítettnek ismerje el;

– kivételes esetben (a képzés logikájából következően) az egyetem egyes kurzusok elvégzését előfeltételekhez kötheti.

A tanári szakmára felkészítő kurzusok a *képzési feladatokat* tekintve rendszerbe illeszkednek.

A *pedagógiai elméleti* kurzusok alapjául szolgáló *tudományos területek* a következők: nevelésfilozófia, pedagógiai antropológia; nevelés- és iskolaelmélet; tanítás-tanulás elmélete; neveléstörténet; oktatáspolitikológia; oktatásszociológia; oktatás-gazdaságtan; iskolai szerveztan; közoktatási, intézményi, valamint a személyi és gyermeki jogok.

A *pszichológiai elméleti* képzés területei az általános pszichológia körébe tartozó bevezetés, a nevelépszichológiai alapozás és a nevelépszichológia speciális tárgykörei.

A tanári *szakmára* (tehát nem az adott tantárgy tanítására!) felkészítő *gyakorlati jellegű* képzés keretében a következő képzési feladatokat szervezzük:

Személyiségfejlesztő gyakorlatok. Ezen belül: a hallgatók személyiségét fejlesztő pszichológiai gyakorlatok; az iskolában alkalmazható egyéni és csoportfejlesztő eljárások.

Tanári készségeket fejlesztő gyakorlatok. Ezen belül: pedagógiai eset- és helyzetelemzés; tanári kommunikációs képességeket fejlesztő gyakorlat.

Iskolai megfigyelések és nevelési gyakorlatok; pedagógiai és pszichológiai hospitálás és intézményi gyakorlatok.

Pedagógiai technológiai (oktatástechnológiai-technikai) gyakorlat.

A bemutatott képzés a következő *tantárgyi struktúrában* manifesztálódik.

Kötelező képzési területek: nevelésfilozófia/pedagógiai antropológia; nevelés-történet; nevelés- és iskolaelmélet; tanítás- és tanulásmélet; általános pszichológia; életkori pszichológia; tanítás-tanulás pszichológia; a pedagógusszemélyiség és fejlesztése (tréning); tantárgy-pedagógia és oktatási gyakorlat.

A *kötelező* képzési területeken a követelmények teljesítéséhez legalább két, eltérő megközelítésű, alternatívát jelentő kreditet ajánlunk a hallgatóknak.

A fentieket három nagy csoportba rendezett, gazdag kínálatot biztosító „kötelezően választható” tárgyak követik. Így:

- oktatásszociológia, oktatáspolitikológia, oktatás-gazdaságtan, közoktatási jog, összehasonlító pedagógia;
- iskolai menedzsment, kollégiumi pedagógia, kutatómódszertan, művészet és pedagógia, alternatív pedagógiák, kisebbségek pedagógiája;
- pedagógiai értékelés, oktatástechnológia, tanterv- és tananyagkészítés, tehetség és pedagógia, tanulási nehézségek és pedagógia.

A tanári szakmára felkészítő *gyakorlatokat* javarészt tömbösített formában szervezzük. A személyiségfejlesztő, a tanári készségeket fejlesztő, valamint iskolai megfigyelések és nevelési gyakorlatok területén kell a hallgatóknak kreditet szerezni. A *tantárgy-pedagógiai (szakmódszertani) képzésre* és az *iskolai tanítási gyakorlatra* együttesen összesen 8-10 kreditnyi idő áll rendelkezésre.



Fejéregyházi Virág, 11 éves, Barcsay Képzőművészeti Iskola, Bp.

Az IFA és a pedagógus-továbbképzés

A pedagógusképzés jelenlegi rendszere – ha egyáltalán lehet ez esetben még rendszerről beszélni – áttekinthetetlen, mondhatni kaotikus. Az Iskolafejlesztési Alapítvány (IFA) szerepvállalását e területen azonban lehetetlen körvonalazni anélkül, hogy ne próbálnám meg röviden jellemezni a szakmai hátteret. Mivel az IFA által kezdeményezett, szervezett, illetve megrendelésre megtartott továbbképzések tartalma csak közvetve érinti a szakrendszerű oktatást, az egészről szólva nem tárgyalom ezt a problémakört. A pedagógiai továbbképzés mai helyzetének leírásához nem állnak rendelkezésemre aktuális vizsgálati adatok, ezért alapítványunk tagjainak közvetlen tapasztalataira, pedagógusokkal, pedagógiai intézeti munkatársakkal folytatott beszélgetésekből szerzett értesülésekre, a szakmai folyóiratok kapcsolódó írásaira, valamint néhány, pillanatnyilag még kézirat formában létező tanulmányra¹ támaszkodom.

A továbbképzés mint a közoktatás-irányítás „szócsöve”

Az 1985 óta erősödő decentralizáló törekvések s a „centrum” fokozatos elsúlytalanodása a továbbképzéseknek ezt az évtizedekig alapvetőnek tekintett funkcióját szinte teljesen megszüntette. S bár „központi eligazítások” érdemben évek óta nem léteznek, illetve csak formálisan jelennek meg, az igény az átláthatóság, a világosan körvonalazott elvárások iránt napjainkban is él a pedagógusok körében. Nem véletlen, hogy például a közoktatási törvénnyel, a Nemzeti alaptantervvel vagy a vizsgarendszerrel kapcsolatos különféle rendezvények tömegeket vonzottak. A közoktatás-irányítás bizonytalanságai, kapkodó intézkedései, a központi és a helyi hatalom között fennálló feszültségből eredő gondok feltételezhetően tovább erősítik a vágyat a biztonságot ígér kapaszkodók, iránymutatások iránt. A pedagógusokat gyakran éri a vád, hogy „felülről” várják a döntéseket, nem elég önállóak, nem él bennük a szakmai szabadság, az autonómia iránti igény stb. Ez olykor igaz lehet, de úgy vélem, hogy egy évszázados hierarchia bázisán szocializálódott pedagógus-tól nem várható, hogy egyik napról a másikra döntení tudó, felelős szakember legyen, miközben a közvetlen környezete egészen más sugall.

Ha az a cél, hogy a pedagógusok helyi nevelési rendszert működtessenek, helyi tanterveket, pedagógiai programot készítsenek, akkor lehetőséget kell kapniuk arra, hogy elsajátítsák a mindehhez szükséges ismereteket, mozgósítsák, illetve kifejlesszék magukban a kapcsolódó készségeket és képességeket.

¹ Lásd Nagy Mária közelmúltban megvédett kandidátusi értekezését: Tanári szakma és professionalizmus. Kézirat, 1994, valamint Sallai Éva doktori értekezését: A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága. Kézirat, 1994.

– Az alsó tagozatos tantervek életkori sajátosságokat figyelmen kívül hagyó maximalizmusa, a szülők egy részének ezt felerősítő elvárásai már az alsó tagozatos tanítók egy részét is rábírák szerepvállalásuk szakirányú korlátozására.

– Az előzővel azonos tőről fakadó igény teremti meg a pszichológiai-pedagógiai és nem utolsósorban szociológiai szempontból megalapozatlan korai szelekciót (felvételiztetés iskolakezdekéskor, nyolc- és hatosztályos gimnáziumok stb.).

– Egyre nő a képzésbeli idő előtt kiszorulók, az érettségizetlen, sőt az érettségizett szakképzettek, a potenciális munkanélküliek száma.

– Egyre nyilvánvalóbb, hogy az iskolák többsége nem tud megfelelni a munkaerőpiac változó, sokszínű követelményeinek, az iskolai tudás csak részben jelent piacképes s csak ritkán konvertálható tudást is.

– Mind szembetűnőbb, hogy azok a diákok, akik ismereteiket csak az intézményes oktatás keretében szerzik, nem tudják tartani a versenyt a jobb anyagi körülmények között élő, illetve a piacképesség fontosságát felismerő, s ezért áldozni is kész iskolázott szülők gyermekeivel.²

Ezt az általános problémáknak csupán egy töredékére utaló kitérőt ehelyütt az indokolja, hogy az említett jelenségek, illetve az ezekből fakadó kihívások feltételezhetően egyre nagyobb szerephez jutnak, illetve fognak jutni a pedagógus-továbbképzések tartalmát, célcsoportját, módszereit érintő igények alakulásában. E gondok megoldásához az érintettek segítséget várnak, és ehhez szükség van a teljes (az elmélet és a gyakorlat szakembereit magában foglaló) szakma együttgondolkodására, valamennyi erőforrás mozgósítására a végső soron a gyermekeket és a fiatalokat sújtó problémák megoldása érdekében.³

Tapasztalataink azt igazolják, hogy a pedagógusok szívesen fogadják az olyan előadásokat, amelyek megkísérelnek választ adni az aktuális kérdésekre, reagálni napjaink társadalmi, gazdasági kihívásaira. Széles körben igényelt témák például az értékrend pluralizálódásának hatása a pedagógiai gyakorlatra, az iskola humanizálásának, a személyközpontúság elve megvalósításának lehetőségei és gátjai a jelenlegi közoktatás rendszerében, az esélyegyenlőség kérdésköre, a mindennapi konfliktusok kezelésének módja stb.

A pedagógusképzés, amelyre szerencsés esetben a pedagógus-továbbképzésnek támaszkodnia kellene, maga is átalakulóban van. A pedagógia mint tudomány komoly válságot él át, sokan tudomány voltát is megkérdőjelezzik. Nem feladatom, hogy ezen írás keretében állást foglaljak ebben a sokat vitatott kérdésben, de ami biztosan létezik, az a pedagógiai praxis, amelyre pedig alaposan fel kellene készülni/készíteni.

A pedagógia elmélete iránti bizalmatlanság megmutatkozik a továbbképzések során. Általános tapasztalat, hogy a pedagógusok többsége ódzkodik a praxistól elszakadó előadásoktól, szemináriumoktól, főként ha pedagógiai elméletéről van szó. (Úgy tűnik, hogy a társtudományok ennél lényegesen kedvezőbb helyzetben

² Lásd e megdöbbentő tényről *Járó Katalin* kutatási eredményeit. Vö.: *Járó Katalin*: Diákpiafutások. A gimnáziumi osztályok szociális strukturálódásának tényezői. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 10. és 11. sz., 27–42., illetve 28–49. o.; *Járó Katalin–Fenyő D. György*: Diákpiafutás és pedagógiai stratégia. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz., 35–47. o.

³ Ilyen szakmai összefogásról számolt be *Trencsényi László* az Új Pedagógiai Szemle Krónika rovatában (1990. 7–8. sz. 783–788. o.). Abban az évben ugyanis a Gyermekérdekek Magyarországi Fórumának és az OKI Iskolafeljesztési Központjának kezdeményezésére rendezett kollektivumon egy súlyos és azóta egyre súlyosbodó társadalmi problémáról: a tanköteles korú fiatalok munkanélküliségére próbáltak életképes megoldási javaslatokat keresni. Az akkor megismert, az intézményes oktatásból kihulló fiatalok számára a munkavállalásához szükséges releváns tudás megszerzését célzó programok jelentős része azóta is működik.

vannak, hiszen például a pszichológiai jellegű előadások, főként ha ezeket neves szakember tartja, ma is képesek nagy létszámú közönséget mozgósítani.) Ugyancsak általános tapasztalat az is, hogy a pedagógusok olyan szakmai foglalkozásokon vesznek szívesen részt, amelyek közvetlenül segítik napi munkájukat, amelyek tapasztalatait a lehető leggyorsabban hasznosíthatják.

Jó példa az előbb mondottakra a PSZM által Orosz Sándor szakmai irányításával szervezett ún. „Mérési szakember” tanfolyam (amelynek a nevelési eredményvizsgálattal foglalkozó részét az elmúlt évben közel tíz alkalommal én tartottam meg), s ahol a résztvevőknek módjuk nyílt olyan eszközöket, technikákat megismerni, amelyeket a napi munkájukban alkalmazhatnak.⁴ Hasonló tapasztalatokat szereztek az IFA más tagjai is. A módszerek, konkrét eljárások iránti igény önmagában öröndetes, a probléma azonban gyakran abban áll, hogy a kollégák egy része megreked a technikák szintjén, s nem jut el addig, hogy ezeket (is) mobilizálva kialakítsa önnön pedagógiai stratégiáját.

Megújulni törekvő iskolák

A pedagógusokkal való találkozásaink, beszélgetéseink alapján egy elgondolkodtató paradoxonra szeretném felhívni a figyelmet. (Úgy vélem, hogy e téren tapasztalataink mérvadóknak tekinthetők, hiszen nincs olyan megyéje az országnak, ahol az Iskolafejlesztési Alapítványnak legalább egy munkatársa ne járt volna, ahol tehát ne lett volna módunk információkat szerezni.) Az egyik oldalon ott vannak a továbbképzéseinken, előadásainkon megjelenő pedagógusok, akik időt, sőt gyakran pénzt sem kímélve, önként eljönnek, hogy „valami hasznosat” halljanak. Többségüknél kitapintható az innovációs készség, az alternativitás iránti nyitottság, a szakmai szabadság iránti igény. Ugyanakkor a pedagógustársadalom igen nagy hányadában nagyfokú kiábrándultság, szépszeiz, érthető elfáradás érzékelhető.

Mi magyarázza mindezt? A közelmúlt emlékei közül még igen elevenen él az éppen az innovációra kész pedagógusok, intézmények számára oly nagy jelentőségű pályázati lehetőségek kifulladás, váratlan megszűnése, illetve kényszerű szüneteltetése. Elég, ha csupán az éveikig oly sikeresen működő, s anyai intézmény fejlesztő tevékenységét támogató KFA átcímkezésére vagy a PSZM (átmeneti vagy végleges) csődjére gondolunk. Ezeknek a folyamatoknak még akkor is van egy bizonytalanságot okozó és bizalmatlanságot keltő hatása, ha manapság gombamód szaporodnak a pályázati kiírások. Egy intézmény megújításához idő, stabilitás, garantált anyagi háttér kell, különben hozzá sem érdemes kezdeni.

Az innovációs hajlandóságnak feltétlenül szárnyát szegi az újításokkal szembeni nonkonform környezet. Nem egy iskolavezető tart a változtatástól, nem érzi biztonságban magát, nem vállalja a tantestület konzervatív részével való összecsapást, esetleg ő maga nem elég felkészült. Nem is szólva arról, hogy ő és intézménye a szükségesnél nagyobb mértékben függ a fenntartótól, aki pedig nem feltétlenül érdekelt a fejlesztésben.⁵

Az Iskolafejlesztési Alapítvány tevékenységének központjában – mint ahogyan ezt a neve is mutatja – éppen az intézmények fejlesztése, innovációs hajlandóságuk, megújulási készségük támogatása áll, s ez irányú munkáját érzékenyen érintik az imént – a teljesség igénye nélkül – felsorolt aktuális problémák. Ennek

⁴ A tanfolyamon segédanyagként használtuk – többek között – az Osztalnytűkörtől a falfirkákig. Módszerek nem csak osztályfőnököknek című ALTERN-füzetet. Szerk.: Szabó Ildikó-Szekszárdi Ferencné, OKI IFK-IFA, 1992.

⁵ Tanulságos, amit e kérdésről Loránd Ferenc ír az Egy komprehenzív iskola szülői fájdalmai című cikkében. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 12. sz. 47–49. o.

ellenére sikerült olyan elemeket, módszereket, modelleket megismertetni, elfogadtatni pedagógusokkal, amelyek életképesnek bizonyultak, és évek óta terjed gyakorlatuk az országban. Alkalmunk nyílt továbbá közreműködni már létező intézménytípusok, hagyományos pedagógiai funkciók korszerűsítésében.

Tanulságos tapasztalatok szerzését tette lehetővé a különféle intézményekkel történő kapcsolatteremtés lehetősége és az együttműködés további alakulása. Gyakran előfordult, hogy az előzetes igény és a megvalósult közös tevékenység alapjaiban tért el egymástól. Volt például olyan iskola, ahová fejleszteni hívtak bennünket, de úgy alakultak az igények és a körülmények, hogy továbbképzési program szervezésére került sor. Másutt éppen fordított helyzet adódott: a továbbképzési igény nőtt át fejlesztésbe. Akadt olyan intézmény is, ahol szakmai vizsgálatra kért fel bennünket a helyi – akkoriban még tanácsi – vezetés, s ebből a találkozóból több éven keresztül folyó fejlesztési projekt bontakozott ki, természetesen a szükséges helyi továbbképzések biztosításával.

Az eredeti igények és a valós szükségletek összehangolására, az indulási terv módosítására, sőt megváltoztatására azonban csak abban az esetben kerülhet sor, ha a továbbképzésre, fejlesztésre, netán szakmai vizsgálatra felkért szakember egyenrangú partnerként jelenik meg az iskolában, s nyitott a valós problémákra, a létező igényekre, ha mint kívülálló a helyzetet ugyan objektívebben látó, a folyamatnak azonban csak bizonyos szakaszaiba betekinteni képes felkészült és segíteni kész „munkatársként”, „konzulensként”, indokolt esetben „tanácsadóként” viszonyul az érintett intézményhez.

Természetesen más jellegű a kapcsolat, ha a fejlesztést az iskolán kívülről érkező szakember kezdeményezi, ő a fejlesztési projekt felelőse. Ebben az esetben sem lehet azonban eredményes a tevékenysége, ha terveit nem kapcsolja hozzá az adott iskolában zajló eleven folyamathoz⁶.

Példák az IFA ilyen irányú tevékenységéből:

– Az iskolák *alsó tagozatán* és az *óvodákban* keletkező innovációk negyedévente szervezett országos fórum keretében kapnak nyilvánosságot, alkalmat a közvetlen tapasztalatcserére és külső szakemberekkel történő konzultációra.

– Az IFA keretein belül megindult egy alternatív, a lassabban fejlődő gyerekek igényeire illeszkedő *iskolakezdesi program* kifejlesztése, amely kísérleti formában épült be egyes általános iskolák helyi nevelési programjába. A fejlesztő iskolák bázisán továbbképzések szerveződnek a téma iránt érdeklődő más pedagógusok számára is (*Hamrák Anna*).

– Hagyományosan a részleg munkakörének része a kalandos múltú és jelenű *általános művelődési központok* (ÁMK-k) fejlesztése, szakmai érdekeinek képviselése. Az utóbbi évek során sikerült a folyamatos információcserét megszervezni s az együttműködés konstrukció szervezeti kereteit létrehozni. Szakmai rendezvényeik közül kiemelkedő jelentőségű az 1994-ben a negyedik alkalommal megszervezett „Bajai Ősz” nevű szakmai találkozó (*Trencsényi László*).

– 1992 tavaszán szerveződött – közel kétszáz pedagógus részvételével – egy országos *osztályfőnöki konferencia* Szombathelyen a Vas Megyei Pedagógiai Intézet közreműködésével. A téma az osztályfőnöki funkció aktuális változása volt (*Szekszárdi Júlia*)⁷.

– Az Erdei Iskola Egyesülettel együttműködve az IFA az *erdei iskola* mozgalom bázishelyévé vált. A helyi önkormányzatok, intézmények támogatásával 1991 óta évente szerveződnek országos találkozók, tapasztalatcserék⁸ (*Hortobágyi Katalin*).

⁶ Az IFA munkatársai számos projektet kezdeményeztek és irányítanak jelenleg is az ország különböző intézményeiben, s ezekhez – természetesen – megfelelő tartalmú továbbképzési programok is kapcsolódnak.

⁷ A konferenciáról beszámolt, s a résztvevők által elfogadott határozati javaslatot közölte az Iskolakultúra (II. évf., 17. 18. sz. 109–112. o.). A konferencia előadásainak és pódiumbeszélgetésének teljes anyagát az Új Pedagógiai Szemle osztályfőnöki munkával foglalkozó tematikus száma tartalmazza (1993. 3. sz. 6–67. o.).

⁸ A országos találkozók színhelyei: 1991. Szevas, 1992. Szarvas, 1993. Agárd, 1994. Nyiregyháza-Sóstó. Az erdei iskolákkal foglalkozik a 6. számú ALTERN-kötet, amelyről a folyóiratnak ebben a számában olvasható ismertető (szerző: Hortobágyi Katalin, IFA, 1993).

- Speciális, aktuális érdeklődést feltételező szakmai találkozóra került sor, formailag az egyéni fejlesztésben vergődő kollégák hálózatteremtő tapasztalatszeréjeként a *releváns tudások* körében (háztartástan, néprajz stb.). *Hamrák Anna* szervezett ilyen programot a Budapesti Kézműves Szakiskola („Guzsalyas” iskola) és a Pécsszabolcsi Általános Iskola közreműködésével *háztartástan témában*, *Trencsényi László* Jászfényszarun az *Ezredforduló-folklorizmus-pedagógia* címmel rendezett vitát, *Pöcze Gábor* és *Trencsényi László* – a Közösségfejlesztők Egyesületével – 1990-ben az *iskolarehabilitáció* esélyein és gondjain töprengő érintetteket hívta konzultációra.

- Részesei voltunk a *Dél-alföldi beszélgetések a pedagógiai progresszióról* című rendezvénynek.

- Az IFA munkatársai különféle *alternatív pedagógiákhoz* és sajátos pedagógiai módszerekhez kapcsolódó képzési és továbbképzési programokat szerveznek (Waldorf-pedagógia *Vekeydy Tamás*, Freinet-módszer *Horváth H. Attila*, drámapedagógia *Váradai István*, konfliktuspedagógia *Szekszárdi Júlia*, projekt-módszer *Hortobágyi Katalin*, saját élményű tanulás *Bognár Mária*).

- A különféle személyközpontú pedagógiai elméletek és gyakorlati módszerek tréning formában történő megismertetése a célja az 1989 óta évente megszervezett *Pécsi Nyári Egyetemnek*. A foglalkozásokat hazai és külföldi szakemberek vezették/vezetik. Az 1993-ban lebonyolított rendezvény programjában szereplő témák: tananyag-szervezés, hatékony tanulási környezet szervezése, tervezése, tanártréning *Freinet* szellemében, a fegyelmezési és viselkedési problémák kezelése, a *kooperáció technikája* (a Nyári Egyetem szervezője *Horváth Attila*).

- A *komprehenziivitás* problémaköre nemzetközi konferencia témája volt, s mint fejlesztési alapelv érvényesül *Loránd Ferenc* 12 évfolyamos iskolamodelljében. Külön íráskor témája lehetne az a belső továbbképzési rendszer, hogyan a modellt megvalósító iskolában a pedagógusok felkészülnek, illetve hogyan őket az erre létrehozott munkacsoport szakemberei a legváltozatosabb szervezési keretekben felkészítik.⁹

Pedagógus-továbbképzés a piacon

A különféle szolgáltatások piacán a pedagógusok át- és továbbképzése is megjelenik. A hagyományos továbbképző intézmények (pedagógiai intézetek, pedagógusképző főiskolák, egyetemek) mellett egy sor alapítvány, egyesület, kft., bt. stb. is képviselteti itt magát rendkívül széles és változatos kínálatával.

A helyi pedagógiai intézeteket a minisztérium legutóbb 1994 májusában erősítette meg továbbképzési funkciójukban, de az ehhez rendelt körülmények, feltételek az utóbbi években erőteljesen megváltoztak. A központi irányítás e téren szinte teljesen elenyészett, s evvel együtt megszűnt e tevékenység rendszeres és megbízható dotálása is. A pedagógiai intézetek, ha meg szeretnék felelni az igényeknek, és tényezők kívánnak lenni a piacon akár mint megrendelők, akár mint szolgáltatók, ehhez nagyrészt maguknak kell előteremteni – pályázaton elnyerni, saját tevékenységgel megtermelni – az anyagi hátteret. Az intézetek nagyobbik része a vártnál jobban tudott alkalmazkodni a kétségtelenül mostoha feltételekhez, s talán éppen a megpróbáltatásokon megedződve, kihasználva korábbi személyes kapcsolatait, s élve az előnnyel, hogy ismeri a helyi igényeket, körülményeket, képessé vált, hogy ne csupán felelőse, hanem menedzser is legyen a területén zajló továbbképzéseknek. A kínálat rendkívül sokszínű, s elmondható, hogy a továbbképzés berkeiben e téren valóságos versenyhelyzet alakult ki. A piac működőképességét azonban éppen a pedagógiai jellegű szolgáltatásokat tekintve korlátozza néhány meggondolandó körülmény:

A piac széles, színes, de egyben áttekinthetetlen, s nem minden esetben épülnek be az ajánlatokba szakmai garanciák. Problémát jelent, hogy a csalódást okozó színvonalatlan, szervezetlen, „csodát” ígérő és keveset nyújtó rendezvények a többi hasonló tárgyú és műfajú szolgáltatás hitelét is ronthatják.

⁹ A nemzetközi konferencia anyagát tartalmazza és a fejlesztés problematikáját is érinti az *Új Pedagógiai Szemle* 1993. 12. száma.

A piac működését akadályozó tényezőknek számít a továbbképzés iránti hagyományos elvárás, amelynek a lényege, hogy majd valamilyen tekintélyes és okos ember elmondja végre, hogy mi a megoldás az égető problémákra, s egyúttal leveszi rólunk a felelősségvállalás, az önálló gondolkodás terhét. Erre pedig külső ember – legyen bármilyen felkészült – nem vállalkozhat.

Rendkívül korlátozott e téren a fizetőképes kereslet. Hiszen a piacon megjelenő szolgáltatások gyakran sokba kerülnek, s ha hozzászámítjuk, hogy a közlekedés, az ellátás is komoly anyagi ráfordítást igényel, érthető, hogy egyes pedagógusok esetleges érdeklődésük ellenére is kizorulnak a kináltnak a lehetőségekből. Természetesen e nehézség áthidalható, ha az adott iskola fontosnak tartja pedagógusai részvételét valamely rendezvényen, s finanszírozza is ezt. Főként ha van erre pénze, ha megtalálja és képes kihasználni a kapcsolódó pályázati lehetőségeket stb.

Sokat segíthet e tekintetben, ha a helyi oktatásért felelős szakemberek vagy érintett pedagógusok felismerik a problémát, és közösen próbálnak megoldást találni. Követésre méltó civil szerveződés jött létre Baján. A *Mecénás Alapítvány* avval a céllal alakult meg, hogy ahelyett, hogy a továbbképzésekre a nehezen megközelíthető megyeszékhelyre utaztatná a városban, illetve a város környékén lakó résztvevőket, az előadók, illetve foglalkozásvezetőket hívja meg Bajára. A továbbképzési program kialakítását széles körű közvéleménykutatás előzi meg, s ennek alapján készül el a programajánlat. A *Mecénás Alapítvány* a szakmai program kialakításához együttműködésre kérte fel az IFÁ-t. A közös tevékenység sikeresnek bizonyult, és a következő tanévben folytatódik.

Az iskolák többsége számára problémát jelent a pedagógusok delegálása is a továbbképzésekre, főként szorgalmi időben. Hiszen a helyettesítés pénzbe kerül, s végső soron a diákoknak is hátrányára válik, ha tanítójuk, tanáruk huzamos ideig távol van. Ezért is szűk az az időszak, amelyre továbbképzés szervezhető. A délutánok rövidek, a résztvevők tanítás után, többnyire fáradtan érkeznek, s az időt behatárolja a helyi közlekedés, a ritkán járó buszok, vonatok indulása. Az iskolai szünetek, illetve közvetlenül a tanévzárás után és tanévindítás előtt kínáló időszak alkalmas lehet, de ilyenkor a programok gyakran torlódnak, közülük egyesek éppen ezért – a résztvevők alacsony száma miatt – megszervezhetetlenné válnak.

Csökkenti a keresletet továbbá az a sajnálatos körülmény is, hogy a pedagógus előmenetele, fizetése általában független a továbbképzéseken való részvételtől, a szakmai műveltséget, az önépítő hajlandóságot viszonylag kevés intézményben méltányolják. S ha ehhez hozzávesszük a pedagógusok körében terjedő szkepszist, a sok szempontból érthető kifáradást, a „felettések”, „az íróasztal mellett elméleteket gyártó, a gyakorlatot nem ismerő tudósok” iránt tagadhatatlanul növekvő bizalmatlanságot, viszonylag széles réteg az, amelyhez nehéz vagy lehetetlen eljutni a továbbképzések csatornáin. (Ez nem lenne gond, ha nagyobb volna az érdeklődés a szakirodalom, a szakmai folyóiratok iránt, hiszen az igényes pedagógus önállóan is felkészülhet, feltöltődhet. Félek, hogy ez a lehetőség sem elég vonzó, s biztos, hogy e tendencia nem magyarázható csupán a könyvek és folyóiratok növekvő árával...)

Kedvező tapasztalataink vannak azokkal a tanfolyamokkal kapcsolatban, amelyekre a pedagógusok az órárendben megtervezett szabadnapot kapnak. Ilyenkor, előre a napirendbe építve, számítani lehet nem csupán a részvétellel, hanem az aktív bekapcsolódásra is. Lényegesen könnyebb a feltételek biztosítása, ha az iskola maga szervez továbbképzéseket. Ilyenkor mód van a helyi igények kielégítésére, az időpontok összehangolására. Nem is szólva arról, hogy az igényét ilyen módon közvetlenül érvényesítő intézmény vezetője feltételezhetően maga is fontos-

nak tartja a továbbképzésen való részvételt, s szerencsés esetben tudatosan be is építi ezt a helyi nevelés programjába. Tehát nem az előadótól teszi függővé, hogy miről, milyen módon essék szó, hanem élő szükségleteket, igényeket kielégíteni kívánó „megrendelőként” lép fel.

Az IFA a pedagógus-továbbképzés piacán, avagy a „több út”

Hogy jelen vagyunk e piacon, ahhoz kétség nem fér, s hogy milyen minőségben, annak a megítélése nem a mi feladatunk. Van állandó, visszatérő és egyre bővülő klientúrája az egyes munkatársaknak, hiszen a legfiatalabb is már másfél évtizede van a pályán, s azóta hozza magával, gyarapítja a személyéhez, témájához kötődő kapcsolatokat. Van azonban egy, az előzőt részben átfedő kör, amely kimondottan az Iskolafejlesztési Alapítványhoz mint szervezethez, szolgáltató intézményhez kötődik.

Az Iskolafejlesztési Alapítvány 1992 januárjában a Marcibányi téri Művelődési Központban pedagógiai nyílt napot szervezett, amelynek célja az OKI Iskolafejlesztési Központja bázisán létrejövő alapítvány tevékenységének, teljes szakmai kínálatának bemutatása volt.¹⁰ A tanácskozás beszédes mottót viselt. A „Több út”¹¹ egyrészt azt az alapgondolatot kívánta sugallni, hogy az iskoláknak, a pedagógusoknak joguk és lehetőségük választani a meglévő lehetőségek, alternatívák között, amikor a helyi igényeknek, szükségleteknek, lehetőségeknek megfelelő saját programjukat kialakítják. Másrészt kifejezte az IFA azon szándékát, hogy különféle pedagógiai alternatívák megismertetésével bővítse ezt a választékot.

A tanácskozáson azt a meggyőződésünket is ki akartuk fejezni, hogy egy feltételezett pluralista közoktatási rendszerben természetes, sőt kívánatos független, egymással tisztességes versenyben álló szakmai szolgáltató műhelyek egyidejű jelenléte, amelyek közül a megrendelő intézmény, pedagógus, pedagóguscsoport kiválaszthatja a neki leginkább megfelelőt. Ez is a „több úton járás”, a valós választási lehetőség feltételei közé tartozik.

A nyílt nap során kirajzolódott továbbá az a koncepció, amely végső soron keretbe foglalja az IFA tagjainak igen sokirányú tevékenységét. E koncepció alapgondolatai a következők:

- az IFA főként azokat az iskolai törekvéseket támogatja, amelynek központjában az *iskola humanizációja* áll,
- tevékenységében összeforr a nemzetközi folyamatokhoz igazodó felzárkózás szorgalmazása és a hazai közoktatás megújítását segítő program a főként *helyi nevelési rendszerek* belső innovációját segítő *szakértő szolgáltatások* trendjében,
- programjaiban a sokféleséget képviselve segíti az *alternativitás* érvényesülését.

Tanulságos és manapság különösen érvényes gondolattal zárult a két évvel ezelőtti és az IFA tevékenységében sok szempontból korszakhatárnak tekinthető rendezvény nyilvános záróvitája. Eszerint a pluralizmus a közoktatásban azt is jelenti, hogy a hatalomnak és az elkötelezettségnek fordított arányosságban kell lennie egymással. Azaz: *aki hatalommal bír az iskola felett, annak nyitottnak kell lennie minden más megoldás elfogadására és elismerésére.*

¹⁰ Tekintettel a nagy érdeklődésre, hasonló rendezvényre sor került még többek között Tiszaujvárosban és Zalaegerszegen is.

¹¹ A Több út címet viseli az IFA és a Budapesti Tanítóképző Főiskola által kiadott Tanítók Kikönyvtára sorozat rövidesen megjelenő, az alternatív pedagógiákat bemutató kötet.

Stratégiák és diagnózisok

– *Trencsényi László és Pöcze Gábor* dialógusa az iskolakutatás új megrendelőről –

Pöcze G.: Az önkormányzati és a közoktatási törvénnyel a magyarországi iskolakutatási gyakorlatban fordulat következett be. A korábbi – lényegében monolitikus iskolafenntartási – szervezetben egyetlen megrendelő számára készült iskolakutatás: az állam számára.

Nem vagy legalábbis nemcsak azokról a „kutatásokról” beszélek, amelyek megrendelésekor az egyszerűség kedvéért mindjárt az eredményt is megrendelték, hanem azokról az empirikus iskolakutatásokról – szép számmal voltak ilyenek is –, amelyekkel éppen azért nem tudott mit kezdeni a megrendelő, mert a tudomány álláspontjától függetlenül is „tudta”, miként kell cselekednie.

Az önkormányzatok megjelenésével vadonatúj ellentmondások bukkantak fel az empirikus iskolakutatásban, -fejlesztésben. Az iskolafenntartó önkormányzatok olyan iskolaszervezetet örökölték meg, amelyik megfelelt annak a helyzetnek, amelyben nem érvényesülhettek a közoktatási érdekcsoportok törekvései. Az önkormányzat olyan iskolákat „vett át”, amelyek nem feleltek meg sem a pedagógusoknak, sem a szülőknek, sem tulajdonképpen saját elvárásainak. Ugyanakkor már több éve – gondoljunk csak az 1985-ös törvényre és az azt követő minisztériumi oktatáspolitikai utánaengedő taktikájára – általában van az iskolaszervezet, létrejönnek a legfontosabb érdektömörülések. Az önkormányzati autonómia és az önálló iskolapolitika kialakításának törvényi garanciái hatására az önkormányzatokat természetesen érdekelni kezdi az iskolakutatás. Emellett megszűnik egy sor korábbi központi funkció; a feledés homályába vész – szerencsére – a központi és megyei munkaerő-tervezés, a szakképzési arányok iskolafajtánkénti meghatározása, a központilag „levezényelt” kisebb nagyobb fejlesztési projektek. Igen ám, de ebben az esetben hogyan születne döntés az iskolaszervezet átalakításáról, a szakképzés profilmódosításáról stb.

Mindezek a feladatok többé kevésbé „rázuhannak” az igazából az allokációs, redistributív szisztémához értő apparátusokra, azokra, amelyeket ráadásul – nagyon helyesen – laikus ellenőrzés alá helyez az önkormányzati törvény. Az lenne a csoda, ha az iskolafenntartó nem jelenne meg önálló megrendelőként az iskolakutatás „piacán”.

Trencsényi L.: Azt hiszem, ez a maga konkrétságában úgy jelentkezik, hogy hozzáadódik mindehhez, amit mondtál: a fiatal hatalom kíváncsisága. Továbbá a helyzete, amelyet olykor nem is annyira felelősségként, hanem szinte státuszszimbólumként él meg: „én megvizsgálhatom a dolgot, megengedhetem magamnak, hogy én hívjam a kutatót, hogy ő vizsgálja meg...” Annál is inkább, hiszen a helyi igazgatásban is felerősödik az a modor, mely csak kormányzati-igazgatási szerepben élteti az apparátust, a szakkérdésekben a szó a „bérelt” szakértőké.

Pöcze G.: A kutatás mindenki számára – legyen a megrendelő az állam, magánalapítvány, iskolafenntartó vagy maga az iskola – egyaránt szolgálhatja a valóság megismerését, saját teljesítménye, elhatározása vagy politikája apológiá-

ját vagy döntésképtelensége elleplezését. Ebben a vonatkozásban nincs érdemi különbség minisztériumi vagy önkormányzati megrendelésre készülő iskolakutatás között. Vakság volna azonban nem észrevenni, hogy gyakran még az önkormányzati iskolapolitika legitimizálása rejtett szándékával megrendelt kutatás mögött is létezik reális konfliktus, feltáráásra váró ellentmondás. Erre én most csak egyetlen, bár nagyon gyakori példát szeretnék hozni.

Az iskolák megőrökölt költségvetése számos olyan, a korábbi bázisszemléletű költségvetések eredményeképpen kialakuló különbséget és egyenetlenséget takar, amelyek nincs tényleges pedagógiai program-fedezete. Mivel azonban a jelenlegi és a távlatilag tervezett finanszírozási struktúra – most mindegy, milyen pedagógiai vagy politikai okok miatt – eleve beépíti a helyi költségvetési támogatást, az önkormányzatok eminens érdeke az iskolák „elszámoltatása” abban az értelemben, hogy a költségvetési tételek mögött milyen tényleges program található. Az iskolák ugyanakkor rövid távon abban érdekeltek, hogy a korábbi költségvetési rendszer ne boruljon föl. Lehet ugyan, hogy az elszámoltatáskor elvesztett támogatást visszakapnák tényleges programjaikra, rosszak azonban a tapasztalataik, így inkább ellenállnak a tételes, a pedagógiai program alapján összeállított költségvetés bevezetésének. Itt lapul egy nagyon komoly megrendelői igény, hogy tudniillik az önkormányzat azért hív kutatót, hogy ezt a megfeleltetést végezze el. S nem mindig a megtakarítás, néha „csupán” a célszerű, célnak megfelelő finanszírozás igénye húzódik meg a megrendelés mögött.

Trencsényi L.: Ezt inkább mondják, mint teszik. Még arra hadd térjek vissza, hogy nem volt feltétlenül örömműnnp az iskolakutatónak az elmúlt esztendő, noha a kereslet megélenkült, megteremtődött az iskolakutatás kompetenciáinak piaca, mert még egy konkrét motívum volt ebben a helyzetben. Az iskolafenntartó csakugyan megőrökölt bizonyos dolgokat, megőrökölt bizonyos konfliktusokat is. Olyan helyzetbe került ráadásul, hogy konfliktussá tudta érlelni az intézmény és a helyi hatalmak közti feszültségeket, és ezekben a konfliktusokban az „igazságkeresőt” kereste a kutatók között.

Pöcze G.: Ezt akár örömmel is fogadhatná a kutató. Egy konfliktus – én így fogom fel ezt a dolgot – mindig felhajtóerő. Legalábbis abban az értelemben, hogy új, korábban nem volt erőviszonyokat produkál, ami ismét előhívja a változást, és így tovább. Nem ez a probléma tehát, hanem az, ha a konfliktust kutatással fedik el. Tehát nem azért hívják a kutatót, hogy segítsen megoldani a konfliktust, nem azért, hogy feltárja, hanem azért, hogy különböző érveket, adatokat szolgáltatson annak bizonyítására, hogy nincs konfliktus. Nemritkán aztán az ilyen „csapdákba” belesétáló kutatás „eredményeit” a konfliktusban álló felek saját érdekeik szerint magyarázzák.

Trencsényi L.: A piacnak ez a megváltozása milyen dilemmák elé állította az iskolakutatót? Én elsősorban a „nagy ÁMK-kutatás” (1984–89) tapasztalataira hivatkozom, ott avattuk fel eszközeink együttesét. Ezt önkormányzati célú diagnózis- és stratégiakészítő munkákra is alkalmasnak tartom. De ezek a kutatási eszközök alapvetően az intézményi működés, illetve az intézményi ideológia eredetére voltak exponálva. Arra volt exponálva, hogy ők mitől lesznek olyanok, amilyenek. Ez egy jellegzetes kutatói kérdésfeltevés. Az állam, a tudomány, a szakmai közvélemény volt a megrendelő. Erre a megrendelésre adhattuk azt a választ: típusokat keresünk a vizsgált intézmények közt. Megnézegettük, mennyire hasonlítanak ezek a valós intézmények az ideáltípusokhoz, korántsem azért, mintha azt akartuk volna, hogy hasonlítanak ezek az intézmények ezekhez a normákhoz, maga a különbség lehetőleg beszédes a kutató számára. Egyrészt tudtuk is, hogy nincs norma, de még az intézmények önképe sem mint norma, hanem mint különbségképző tényező jöhetett szóba a kutatásunkban. Le tudtuk írni, hogy „azt

mondják magukról, hogy ők ilyenek”, ehhez képest mi azt látjuk, azt tapasztaljuk róluik, hogy „olyanok”. Ez a megközelítési mód volt jellemző legalábbis az Iskolafejlesztési Alapítvány műhelyének első 4-8 esztendejének iskolakutatásaira vagy az úgynevezett tudományos megrendelések szerint végzett iskolakutatásra.

Nyilvánvaló volt, persze, hogy a kutatás tárgya számára vissza kell igazolni a kutatási eredményeket a maguk konkrétságában. Ez nem volt a kutatási feladat része, inkább elv volt, a kutató morális hozzáállása, hogyha már ott töltötte kutatómunkával a hetét, akkor mégiscsak elmondja, mit is látott. Mínderre különbözőképpen reagáltak az intézmények, de tudták, hogy ez a diagnózis az ő sorsukat nem befolyásolja, legfeljebb az önismeretüket segíti. Volt, aki élvezte, hogy „megdicsőült” ebben a kutatási jelentésben, volt, aki sportszerűen, férfiasan elfogadta a sötétre rajzolt képet, s volt, aki zokon vette.

Pócze G.: Hadd tegyem ehhez hozzá, hogy a „helyesen alkalmazott” kutatásnak olyan eseteit is ismerjük, amelyben az innovációs lendület forrásává vált a szinte évenként metrenetnyszerű gyakorisággal ismétlődő akciókutatás, amelynek eredményei azonnal felhasználásra kerültek...

Trencsényi L.: Igen, de az ilyen intézménnyel alakult együttműködésünk azért volt konfliktusmentes, mert mégsem jelent meg hivatalos megrendelőként, a kutatót sem nyomta teher, hogy neki az intézmény kérdéscsoportjaira kell választ adnia. S a kutatás „hasznosítóját” sem nyomta az a teher, hogy a megrendelés, a „szolgáltatott eredmény” esetleg eltér a hipotézisétől. És még a következő helyszín is idilli volt, az első, önkormányzati megbízás T-n, ahol pontosan az a helyzet volt, amit mondtál. Volt egy elképzelésük: alapvetően az ÁMK megőrzése mellett előremenekülni a speciális szakiskola megszervezésével. Voltaképpen azért kértek kutatási jelentést, háttérelmézést, hogy ezt a már erősen körvonalazott stratégiát igazoljuk vissza. S mert visszaigazoltuk – ez nem okozott gondot nekünk, hisz nem kellett ezért megerősakolni a tényeket –, (hogy úgy mondjam) cserébe hajlandóak voltak lenyelni azokat a békákat is, amelyeket az elemzés során kritikai élel, a belső feltételrendszerre vonatkozó hiányokként írtunk le. Ez volt ennek a játéknak a szabálya. Elfogadták, hogy mi mégiscsak azt írtuk le, hogy „milyenen a művelődési folyamatok T-n, ahol az intézményt ÁMK-nak hívják”.

A konfliktusok ezután jöttek. Ezek tulajdonképpen az eszközrendszer sajátos-ságaiból is adódtak. Néhány példát hadd mondjak el. Itt van például a *Halász-féle* klímateszt, amit jól használható egzakt eszköznek ismertünk és alkalmaztunk. Addig, amíg ez önismereti célú eszköz volt. Vegyük mondjuk a K. utcai iskolát, ahol ezt az igazgató megrendelte, mert szembesülni akart a saját viszonyaival. Itt partner volt a tantestület is ebben, igen sok kitöltött kérdőívet kaptunk vissza. Tudomásul vették az egzakt adatokat, és volt is némi katartikus hatása. Abban a pillanatban viszont, amikor külső megrendelőnek, tehát az önkormányzatnak készíjtjük az iskoláról a klímatesztet, abban a pillanatban egy „pedagógiai Heisenberg-effektus” lép fel. Védekezési reflex alakul ki a tantestületben, csökken a kérdőív-kitöltési kedv, illetve olyan megfelelések vagy megfelelési kényszerek kezdenek előkerülni, amelyek a vizsgálati eredményeket eltorzítják.

Itt van az óramegfigyelési jegyzőkönyvünk, amely megint csak nem a teljesítménymérésre alkalmas, hanem az intézményben lebegő pedagógiai paradigmák leírására. A kutatói célú, esetleg az önismereti célú kutatás megrendelői erre kíváncsiak, a fenntartókat a teljesítmények oldaláról érdekli. Kevésbé érdekli az, ami minket jobban érdekel, hogy tehát milyen pedagógiai paradigmák működnek az iskolában. Használhatatlanná vált mint eszköz a „vezetői életutak interjúja”. Ezek „genetikai” interjúk, amelyek arról kínáltak bőséges tudást, hogy hogyan, mitől lett „olyan az intézmény, mint amilyen”. Nagyon fontos vizsgálati eszköz ez: figyelmeztet bennünket arra, hogy mennyire személyfüggőek a pedagógiai folya-

matok is. Ez kutatási témaként, egy intézményi önismereti célvizsgálatban nagyon fontos, működőképes, ám egy önkormányzati átvilágításban tele van indiszkrécióval, és a kutató kerül morális gátlás alá, hogy információi mikor tűnnek akár feljelentésnek is.

Ugyanez a gondom a „kliensinterjúk” eszközeivel is, amely működik, működőképes is, csak az a probléma, hogy más, nagyobb elemszám kell, mint egy esettanulmányi leíráshoz, mert a fenntartó és az intézmények közti játszmában vagy konfliktusban a kliensinterjúból gyűjtött adatok azonnal „bűnvádi” problémává válnak, s ennek egészen más az igazolási igénye. Itt volt a magunk között „megfagyott gyermek egyedi esetének” nevezett úgy K-n. Ott az adatgyűjtőnek egy óvodás gyermek édesanyja panaszolta el érzelmekkel kísérelve gondatlanságból kárt szenvedett gyermekének történetét. Egy *kutatói* indíttatású vizsgálatban ez a rémtörténet az esettanulmányban szimbólumként, metaforaként jeleníthető meg. Az *önkormányzat* rendelte „átvilágításban” azonnal keresték, hogy ki is volt az a gondatlan személy, és megindultak a hártó vagy büntető akciók.

Pöcze G.: Abból, amit mondasz, arra a kissé paródiaszerű következtetésre lehetne jutni, hogy minden önkormányzat a *szomszéd* település empiriája alapján kapja meg a zárótanulmányt?

Trencsényi L.: Lám, lám.. ezért volt működőképes az összehasonlító elemzés, amikor kerestünk két, a kutatás számára releváns szempontból hasonló paraméterekkel rendelkező intézményt, és ezekben a különbségekben írtuk le a megfigyeléseinket, mert evvel megkerülhettük a nem létező normához vagy a szubjektíven feltett normákhoz hasonlítás veszélyét.

Az iskolával elégedetlen szülők kérésére világítottát át az önkormányzat az iskolát N-ben. A kutatás *eredménye* elsősorban a folyamatok leírásában, másfelől abban mutatkozott, hogy feltártuk: a kulcsprobléma éppen a szülők, az iskola, az önkormányzat *dialogusának* kimunkálatlanságában van. Ez az eredmény nemigen kellett a megrendelőnek, mert a megrendelőnek az kellett volna, ha az iskoláról kimondjuk azt, hogy nem jó (vagy hogy jó). De K-n is ugyanez történt. Arra jutottunk a kutatásban, hogy az alapprobléma az intézményrendszer és a fenntartó közti *dialogus* zavaraiiban jelenik meg. Mint ahogy úgy látszik, hogy alapvetően ez a tipikus problémája a 90-es éveknek. Nemcsak azért, mert erre van jó vizsgálati eszközünk. De hát É-n is az okozta a kudarcot, hogy amikor a műszerek így kezdtek el ketyegni önkormányzat és intézmény *dialogusának* az aknamezején, akkor az önkormányzat ... felrobbantja az aknát, és felbontja a kutatókkal kötött megbízási szerződést...

Pöcze G.: Máshová helyezném a hangsúlyokat. Nem valamiféle kincstári szemlélet miatt, de mindenképpen optimistábban közelítenék. Abból indulok ki, hogy az iskolakutatás több oldalról számíthat megrendelőre, és ez jó. Miért? Javít a diagnosztikai felkészültségünkön, segíti nagyobb adaptivitásunkat, a helyhez való alkalmazkodást, a megrendelő igényeinek a leképezését, amit a kutatási eszköztár gazdagodásával, a módszertani eszközrendszer feldúsulásával, végeredményben a kutatás hatékonyságának javulásával lehet elérni, s ez végeredményben magára a kutatásra is jótékonyan hat. Tehát úgy gondolom, hogy helyzetbe van hozva az iskolakutatás azáltal, hogy sokfelől jön a megrendelés. Ez az egyik ok, ami miatt optimistább lennék. De van még egy ok az optimizmusra. A fenntartó vagy az iskola felől megfogalmazva: nagyon pozitív változás az, hogy megjelenik az egzaktásra törekvés, a sejtések, vélekedések helyett a tényekre építés. Olyan jelei vannak ennek, mint az egyik fővárosi kerület egy iskolájának egyházi kezelésbe adása kapcsán megrendelt professzionális közvélemény-kutatás vagy a település művelődéspolitikai koncepciója érdekében készülő iskolakutatás. És ha erről az oldalról, kihívásként élem meg a bekövetkezett változásokat, akkor az én számom-

ra a kérdés úgy szól, hogy hogyan tud alkalmazkodni az iskolakutatás vagy a helyi politikakutatás a megrendelő és a megrendelés változásaihoz.

Trencsényi L.: Akkor – némiképp visszavonulva – így fogalmazok: voltaképpen az a probléma állt elő az iskolakutatás számára, hogy a megrendelő megrendelésének teljesítéséhez igazándiból egy előzetes kutatási szakaszra van szükség: magának a megrendelésnek a kutatására. Abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy végül is megszűnt a norma, amihez egy klasszikus teljesítménymérés alkalmas.

Pöcze G.: Ez valóban létező jelenség, ám én nem kutatásnak, hanem alkunak hívnám, és a saját tapasztalatom az, hogy tényleg hihetetlenül sok múlik a kutatást előkészítő időszakon. Ebben a szakaszban kell elérni a célok pontos megfogalmazását, a megrendelő szándékainak világos átlátását, és amit még fontosabbnak tartok, a megrendelő és a kutatás alanya közötti párbeszéd megismerését. Ugyanis egyszerűen arról van szó, hogy a korábbi bevált sokaság képlet sokpólusúvá vált. Az iskolakutatásnak meg kell tanulnia alkalmazkodni ehhez a változashoz (magának is meg kell tanulnia, nem elegendő csak tanítania, hogy a közoktatás a meghatározó érdekcsoportok küzdelmének eredőjeként formálódik). Azt kell mondani, hogy húsz évig azon dolgoztunk, hogy ez bekövetkezze, és amikor megtörtént, akkor rádöbbenünk, hogy nem jók az eszközeink. Persze, valóban nem jók az eszközeink, de hiszen éppen az a feladat, hogy differenciáljuk az eszközeinket ehhez a megváltozott helyzethez.

Trencsényi L.: Jobb marketing kellene, ezt nem vitatom. Mégis hadd térjek vissza egy gondolat erejéig. Azt tartom jellegzetesnek, hogy mi a helyi megrendelő kutatásainkban a kutatási eszközök kiválasztásakor s a leírt zárótanulmányban is nagy súlyt fordítottunk a megrendelés értelmezésére, a megrendelő helyzetének a leírására, mert szükségképpen odacentráltak a kutatók érdeklő problémák. Mégsem tartom véletlennek, hogy ezek izgattak minket, a megrendelőt pedig nem.

Pöcze G.: A helyi művelődéspolitikai kutatások alapvetően kétféle típusúak lehetnek. Az egyik a fenntartó köré szerveződő, a fenntartó igényeinek megfelelő, a másik pedig magának az iskola igényeinek megfelelő program vagy kutatás.

Vegyük először az előbbi. Gondolom, hogy a fenntartó még igen hosszú időn keresztül alapvetően két irányban lesz érdekelt. Értékelést kér, meg akarja tudni, hogy az, amit finanszíroz, milyen színvonalat képvisel, milyen teljesítményt nyújt. Ilyen esetben a kutatás tárgya a megrendelő által megfogalmazott paraméterek mentén leírni a megjelölt intézmények teljesítményét. A másik esetben a megrendelő, vagyis a fenntartó arra kíváncsi, hogy a szolgáltatást igénybe vevők milyen igényeket, követelményeket, elvárásokat támasztanak, s hogy ezeknek milyen szakmai programmal lehet a leginkább megfelelni adott tárgyi, anyagi és személyi feltételek között. Mind a két esetben igaz, hogy a kutatás tényleges terepe nem szakítható el a megrendelőtől. Nagyon hangsúlyozni kell, hogy a megrendelő a megrendelés által nem kerülhet abba a kényelmes helyzetbe, hogy kivonja magát a kutatás alól. Ezalatt azt értem, hogy bármi is a megrendelés tárgya, magát a megrendelőt mint a helyi oktatáspolitikai egy végső meghatározó ágensét, önmagát is kutatni kell. Ez elkerülhetetlen. Amikor megszületnek a tulajdonképpeni megállapodások egy ilyen jellegű oktatáspolitikai kutatásról, akkor nem árt exponálni, hogy itt nem arról van szó, hogy megvizsgáljuk a megrendelő kedvéért az iskolákat, hanem arról, hogy az oktatáspolitikai kutatás az oktatás helyi rendszerének egészére vonatkozó megismerés, ami miatt értelemszerűen a megrendelő tevékenységének hatásai sem vonhatók ki a kutatás érdeklődési köréből.

Hasonlót mondhatok az iskola számára, az ő megrendelésére készülő kutatásról is. Ha az iskola a megrendelő (bármire vonatkozzék is a kutatás maga), elkerülhetetlen ez a „tükrözési” funkció.

Valószínű például, hogy az új közoktatási törvény hatására egyre több település egyre több iskolája ismeri fel a pedagógiai program készítésének kényszere mögött annak szükségességét és értelmét is. Ha ennek hatására a megrendelés a társadalmi környezet igényeinek megismerésére vonatkozik, az iskola ekkor sem kerülheti el, hogy a kutatás felmutassa mint ezen igények termelőjét, generálóját. A kutatás tehát nem lehet – természeténél fogva, hiszen éppen az összefüggések feltárásában tud újat mutatni – apologetikus.

Mindkét típusú kutatás esetében fontosnak tartom, hogy elfogadjassunk egy rendszerszemléletű programot, azaz már az előbb említett alkufolyamatban feltárjuk a helyi művelődéspolitikai rendszerre vonatkozó általános ismereteink alapján a lehetséges összefüggéseket és azt a felismerésünket, hogy a megrendelő és a megrendelés maga része a helyi struktúrának.

Némi leegyszerűsítéssel azt lehetne mondani, hogy azonos rendszer különböző szintjeiről van szó, ha a megrendelés a pedagógiai program elkészítésére vagy ha a helyi művelődéspolitikai koncepció kidolgozására szól. Másképpen megfogalmazva: hogyha a rész felől közelítünk az egészhez, azt pedagógiai programnak hívják, ha az egészről közelítünk a részre, azt művelődéspolitikai koncepciónak nevezik. Nekem úgy tűnik, hogy a helyben érvényes művelődéspolitikai koncepció nem más, mint a pedagógiai programok egymásra vonatkoztatott rendszere és annak megvalósítási üteme. A pedagógiai program pedig végeredményben nem más, mint a művelődéspolitikai koncepcióba vagy környezetbe ágyazott iskolai tevékenységrendszer leírása vagy leképezése.

Trencsényi L.: Csak ki kell mondanunk, hogy bármennyire is döntés-előkészítő karakterűek a mi iskolakutatásaink – akár innen, akár onnan –, nem helyettesítik az akár innen, akár onnan való legitimációs folyamatot. Tehát a dialógust az általunk produkált tudás birtokában sem ússza meg a fenntartó és az intézmény. És nem ússza meg egyik sem, hogy a saját elképzeléseit a törvényes csatornák között juttassa legitimációhoz.

Pöcze G.: A beszélgetésünkben alkalmazott taxonómia alapján úgy vélem, hogy az alkalmazott iskolakutatás legalább három, jól körülhatárolható szintjét érdemes megkülönböztetnünk. Az első szint az egy-egy iskola vagy önkormányzat megrendelésére születő, „mi a helyzet...”, illetve „mi legyen a ...” típusú elemzés. A következő szinten az oktatáspolitikai környezet jobb megismerése, az önkormányzatok és az iskolák oktatáspolitikai magatartását meghatározó tényezőkre rákérdező kutatás. Végül tagadhatatlanul érintkezésben áll az empirikus kutatással az oktatáspolitikai elméleti, illetve a struktúrakutatás, amely az előbb elemzett szintek fogalomkészletének meghatározásáért is sokat tehet. Figyelemre méltónak tartom, hogy miközben kialakultak és lényegében egységesültek a felsorolt szintjei az iskolakutatásnak, eléggé kevésbé indult meg a közvetítés az egyes szintek között. Holott mindhárom felsorolt kutatási szint elemi érdeke a fogalomkészlet tisztasága és a megbízható empiria érdekében „kommunikálni” a többi szinttel. Afelől sincsenek kétségeim, hogy a felhasználó, az iskola és az önkormányzat, vagy általánosabban: az iskolafenntartó, nem érdekelt és nem is lesz az mindhárom szint működtetésében, finanszírozásában, fenntartásában. Ezért tehát nyilvánvaló, hogy az állam és az elvont „tudomány” érdekeltége fenn kell maradjon az empirikus iskolakutatásban.

Trencsényi L.: Ez persze nyilván a három szinten alapvetően három kutatási eszközrendszert jelent, de nagyon kínosan kell ügyelni arra, hogy ezek a battriák kompatibilisek, egymásra vonatkoztathatóak legyenek. Hogy az IFK műhelyben képek vagyunk egy ilyen vizsgálati eszközrendszer kifejlesztésére és alkalmazására? Ebben nem kételkedem. De nem könnyű feladat, az biztos. Megrendelések feszültségteremtő izgalma és a műhelymunka békés nyugalma egyszerre kell hozzá.

KRITIKA-FIGYELŐ

Óvodaiskolai program 1981-1994

Végre olyan nevelési-oktatási programcsomagot tarthat kezében a szakember, a pedagógus, amely – eredményességének igazolásával – a közoktatási rendszer két lépcsőfoka között segítséget nyújt az intézményváltást kísérő pedagógiai nehézségek áthidalására. Igaz, hogy az iskola magasabb szintű elvárásokat állít tanító és gyermek elé, de az egymásraépíthetőség és a fokozatosság alapvetően meghatározza a folyamatosság hatékonyságát, ha ügyelünk az életkori sajátosságokra, s a jobbítás és az egyszerűsítés szándékával humánus, toleráns, segítőtámogató metodikát dolgozunk ki.

A kísérleti fejlesztő munka vezetője, *Mihály Ottó*, a kétkötetes programismertetés bevezetésében nehezen meghatározhatónak véli az óvodaiskola célját, pedig a könyv elolvasása után érthető lesz számunkra: szervezeti és személyi változásokkal párhuzamosan a tanítás-tanulás szervezési és metodikai eljárásaival törésmentessé teszi az intézményváltást. Az iskola első szakaszának módszertani értelemben vett „óvodásítása” találó szó és időszerű. Az óvónők már talán két évtizede érzik az átmenet dialektikájában a kudarcmentességért megvalósítandó feladatokat, de az egyéni és team jellegű óvodai kezdeményezések eddigi kudarcaiban közrejátszó okok közé sorolhatóak a tanítói (iskolavezetési) visszautasítások, a szervezeti megvalósítás kötöttségei, a másságot nehezen tűrő szabályozók megléte. A szakmai hierarchia gyakran más vonalon is megghiúsított vagy akaratlanul megakadályozott törekvéseket, a „nem ismerem”, a „vajon mibe kerül ez

nekünk?”, a „van még erre idő” megnyilvánulásában.

A kísérlet életterét olyan komplex intézmény biztosíthatta, mint a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ (ANK) vagy adaptált variánsok szintereként az általános művelődési központok. Ezek szervezete alkalmas személyi, tárgyi, elsősorban szellemi tőkével, közösségi gondolkodásával a szubjektív feltételek, a hozzáállás biztosítására.

Az *első kötet* alapozó ismereteket nyújt a szervezeti változtatásról, a gyermeki fejlődés sajátos elvárásairól, a pedagógusok attitűdváltozásáról és a szülők partneri kapcsolódásairól. Kiemelten kezeli a segítő szakembérgárdából alakult mentálhigiénés team szerepét. A második kötet a nevelés és ezen belül a didaktika nagy területeit tárja elénk az általános és egyéni fejlesztés részletes felvázolásával.

Az óvodaiskola jól megalapozott. A működés alapelvei a gyakorló pedagógus szemszögéből is jók: egységes nevelési szakasznak tekintik az 5-8 éves kort, és iránymutatónak tartják az egyéni fejlesztést, a komplexitást, a fokozatosság elvét. Az átmenet gyermekekre kedvező biztonságérzetét segíti a továbbiakban leírt, frusztrációt kizáró értékelési rendszer, a tananyag tartalmi egymásra épülése s az óvodai környezet megtartása. Az elemzés kitér a gyermeki fejlődést behatároló fáradékonyságra, a gyermeki tűrőképességhez való szervezési igazodásra.

Az óvodaiskola működésének leírása komplex képet ad a környezet alakulásáról, ismerteti a gyermek életkorához igazodó napirendet, elénk tárja a tevékenységi lehetőségeket, és

megtudjuk, milyen szerepet tölt be a dajka az óvodai és iskolai gyermekcsoportoknál a nevelés folyamatában.

Miután a szervezeti struktúra kialakult és a működőképesség bebizonyosodott, 1986-tól már a tananyag tartalmi vizsgálatával foglalkoztak a kutatók. A kutatási célnak megfelelően alakoztak az óvodai ismeretekre. A *Zsolnai*-féle nyelvi-irodalmi-kommunikációs program a differenciált fejlesztést szolgálta. A hagyományos 1. és 2. osztályos környezetismeret nem épült óvodai tapasztalatokra, nem felelt meg tevékenységrendszerében sem. *Lénárd Gábor* természetismeret-technika integrált tananyaga lett alkalmas az óvodaiskolai tanmenet elvárásainak. Művészet címszó alatt új, integrált tantárgy alakult az ének-zene és az ábrázolás szorosan egymásra építhető tevékenységi és tartalmi kapcsolata miatt. Megfelelő helyet foglal el a tananyagban a testnevelés, csupán mindennapos testnevelésként alkalmazták a nevelők tagább időtartammal. Az életkorhoz igazodó idegennyelv-oktatás is a tanulási folyamat része. A szakemberek első osztályos óratervezési feladatokat is bemutatnak a tantárgycsoportos felosztásról a hagyományos és óvodaiskolai kereteken belüli összehasonlíthatósággal.

Minden újat létrehozó pedagóguscsoport, kutatóteam tart a megvalósítás folyamatát befolyásoló, az eredményességet támogató vagy kudarca vezető szubjektív feltételektől, az alkalmas személyek megtalálásától, a nem várt és be nem kalkulált pályaelhagyástól, a fiatalodó és elnöiesedett pedagóguspálya velejáraitól. Az óvodaiskolában a tanító és az óvodapedagógus mellett dajka, fejlesztő pedagógus, pszichológus, család gondozó segíti a nevelést. Csak a harmadik osztály elején kerülnek át a gyermekcsoportok az iskola épületébe, ahol a tanító állandósági tényezőként marad a gyerekekkel a negyedik osztály végéig. A pedagógusok felkészültségét helyi képzéssel ol-

dotta meg a Jászberényi Tanítóképző Főiskola. Tanítói-óvónői, illetve óvóitanítói diplomát szereztek a kísérletben munkát vállalók. Az alkalmazás bér- és munkajogi kérdéseit ki kellett dolgozni az ANK-ban. Nem hagyhatók ki a személyi feltételek ismertetésénél a szülők. Tapasztalatként említi a könyv az értsévek fenntartásait, a meg nem értésből adódó aggodalmakat egészen napjaink folyamatos és már igényes kapcsolattartásáig.

A kísérletvezető pedagógusok módszertani útmutatásokat kaptak és adtak újonnan belépő társaiknak, de az egyénhez forduló fejlettséghez igazodást a nevelő saját maga által jónak ítélt eszközökkel, tevékenységekkel fűszerezte. Így a tanmenet „mérőszköz” szerepe megszűnt. Aki egyszer már öt évig végigvitte egy csoportot, az bátrabb. Vállalhatja új elemek alkalmazását, miközben hűen követi az óvodaiskola elveinek, gyakorlatának rendszerét.

Vekery Tamás fejezete a fiziológiai szükségletek kielégítésének szigorúan fejlettségre szabott és változatos, sőt választható tevékenységi formáit vázolja a szabad fejlődés érdekében a szabad mozgást, a kreatív és játékos tanulást – az időtényező kereteinek bátor bontásával. Az időtényezőt a tevékenység ritmusa, a gyermeki tűrőképesség, érdeklődés, az intenzív „belemérés” határozza meg. Javasolja és indokolja az indirekt irányítást, jónak a foglalkozások kiscsoportos formáját tartja. A módszerváltásnál a pedagógusok elé hármas követelményt állít: az alapvető kultúrtechnikák jó megvalósításaként feladat a biztonságos olvasás, írás és számolás elemi fokon.

A követelmények teljesítésénél nem hagyható figyelmen kívül az érési folyamatok kivárása. A türelem feltétlenül szükséges a 7. és 8. év fordulóján az íráshoz szükséges finomkoordinációk érettségének megállapításánál, fejlesztésénél. A módszerváltás szükségességét a gyermeki fejlettségi szaka-

szok törvényszerűségeiből fakadóan bővíteni javasolja az ábrázolótevékenységgel, gazdagítani a zenével, mesével, táncsal, mozgással. A környezetismereti-technikai ismeretszerzés az élménynyújtással szintén követelmény. Többször olvashatjuk *Winkler Márta* nevét, akinek jó hangulatú óráin mindenre jut idő, még a „vég nélküli” beszélgetésekre is.

Az életkori sajátosságokhoz szabott fejlesztés irányát a türelem más aspektusból történő megvilágításával elemzi a pszichológus. Az írástanításnál nem a gyorsan teljesített felszínes látszateredmény jelzi a hatékonyságot, hiszen a tanulás egyes szakaszaiban részlemeket szerez a gyerek, a „lesüllyedés”, beépülés, megerősítés mindig idő kérdése. Fontos tehát a jelrendszer vizuális képe és a belső tartalmi absztrakció kiépülése is. A gondolati kép képzése fontos, mert a tudásszint csupán a szintet, a szint csupán ismerethalmazt, s nem belső rendezettséget jelent – írja *Vekerdy*. További instrukció, hogy a módszerváltásnál a pedagógus ne csak okító, de nevelő szerepet is töltsön be. A közös élmény azt szolgálja, hogy a gyermekben a nevelőjéről kialakított képe, a szeretetfüggőség emocionálisan inspiráljon, késztesse a munkára.

Az értékelés az óvodai gyakorlathoz kapcsolódóan egyénre szabott, frusztrációmentes, és általános útmutatást ad, mely később utat nyit a lényegláttató önértékelésre. Fontosnak tartja a szerző az indirekt beavatkozást, mert ez képezi a gyermek számára azt az érzelmi biztonságot nyújtó burokrendszert, melyben tanulhatja önmagát és a külvilágot megérteni. Így a gyermek-pedagógus-ismeret kölcsönösen ható kompetenciája a mindennapok során spontán alakuló viszony egységében jelenik meg.

Nevelési intézményeinkben még napjainkban is fellelhetők (*Vekerdy Tamás* szavaival szólván) a „klasszikus magyar nevelési atmoszférák” jel-

lemzői, például a gyakori sorakoztatás, vigyázzállás, az üldözendő futkározás, az étkezés közben tilos vívizás stb. A hatékony nevelőmunka jó hangulatú és kellemes légkörű, felesleges elvárásoktól mentesen érhető el.

A módszerváltás szükségessége a gyermekek szükségleteiből fakad. Van még tennivaló, van jobbtáti szándék. Feltételes módban ezért hangzik el a tömbösítés, a jövőbeni tervkialakítás, a kézimunka bevezetése, a műhelyek létrehozásának lehetőségére is.

Az óvodaiskola működését segítő mentálhigiénés teamek feladata, kapcsolatai, facilitáló tevékenysége nagy hangsúlyt kap a programban. A csoport tagja pszichológus, családgondozó, fejlesztő pedagógus. Feladatkerük meghatározása, az egyes szakterületek kapcsolódási pontjainak részletes megvilágítása mellett olvashatunk a szigorú szakmai normákról, a kompetencia kérdéseiről is.

A nevelési folyamatban a prevenció és a korrekció folyamatos. A fejezetirő rámutat az eredményekre, a problémákra és a teendőkre. Kiemelném a jelenséggyűjteményt, amely a szakembereknek az óvodaiskola attitűdváltásában végzett megfigyeléseit tartalmazza, s amely szerint magasabb a pedagógusok-gyermekek közötti interakciók száma, árnyaltabb a metakommunikáció, az egyéni sajátosságokhoz igazodik a tanítás, gyakoribb a cselekvéses és képi gondolkodásra készítő eljárás, több a motiváció, cselekvéses az ismeretszerzés.

A második kötet módszertani útmutatásai, tematikái, tervei csak az első kötet elolvasása után értelmezhetőek igazán.

Az anyanyelvi program teljesen beépült a nevelésbe. Feladatainak alapozója az Óvodai Nevelési Program, amely mozgásos gyakorlatokat, szemléltetést és sok gyakorlatát javasol. Mindez elősegíti és alapjaiban megerősíti az írásmozgás-előkészítést (figyelemfajlódást), a téri eligazodást,

a díszítő jellegű ábrázolást, a finomozgást.

Szigeti Ferenčné tanítói tapasztalatainak leírása segíthet a jövőben óvodai munkát vállalóknak. Nagy jelentőséget tulajdonít a hangerő- és hangszínskála bővítésének. Magam is kiemelendőnek tartom ezen megállapítását. Tapasztalatait jó tanácsnak szánja kollégái számára. Olyan gyakorlati segítséget kínál, mely kiterjed a hangfelismeréstől a szövegértésen keresztül a hasonló hangzású-képzésű hangok differenciálásáig. Gyakorlati példákon keresztül kínál humoros, cselekvésre ösztönző feladatokat az írás előkészítéséhez.

A művészeti nevelés (ének-rajz-mozgás) komplex tantárgyának leírása nagy terjedelemben mutatja be a tematikákat és tanmeneteket. Mozgásos, kézügyességet fejlesztő alapos és tudatos egymásra épülő mintákat tár elénk a 2. kötet ezen fejezete. Általános szempontsört, játékleírásokat, szöveggyűjteményt és hasznosítható technikákat, anyagok összesítését olvashatjuk.

A mozgásfejlesztés című fejezetben ismerhetjük meg a nagycsoportos óvodai, illetve az első és második osztályos mindennapos testnevelésnek, valamint intenzív mozgásfejlesztésnek a programját.

Az egyéni fejlesztés témakörével s a nevelési problémák okaival foglalkozik *Gyimesiné Szentgyörgyi Éva*.

A nevelés eredményessége a család és a nevelőintézmény együttműködésének következménye. Az együttműködéssel kapcsolatban jelentkező problémák nem csupán a családban keresendők, nem kell a felelősséget egyedülre reá hárítani. Az okok magyarázatát adhatja még az egyéni fejlődési ütemek közötti különbség vagy az egyéni funkciózavarokból adódó okhalmaz. A felismerést követő preventív munka tartalmát a testséma és a térbeli tájékozódás biztonságos elsajátításában, a mozgáskoordináció rendeződésében, valamint a kognitív funkciók fejlesztésében látja *Gyimesiné Szentgyörgyi Éva*.

A 3. kötet, amely az 5–8. évesek angol nyelvi programját tartalmazza (lexikai anyag, tevékenységek, modellek, módszerek), a kézirat leadásakor még nem jelent meg.

*

A könyvek áttanulmányozása után úgy érzem, hiánypótló szakmai anyagot tarthattam a kezemben. Ajánlom minden óvónő és tanító számára átolvasását. Óvodapedagógusként ismerem a tárgyalt problémát, amely régóta foglalkoztatja az óvodai szakembereket. Az óvodaiskola megvalósulása körültekintő szervezést, felelősségteljes pedagógusokat feltételez. A megvalósulásnak kedvező feltételei az összevont intézmények, de nem kizárt közeli intézmények együttműködésével sem.

(Óvodaiskolai program 1. Összeállította: *Németh Mihályné* és *Golobics Károlyné*. Szerkesztette: *Kereszty Zsuzsa*. IFA, Bp., 1993. 64 old. Óvodaiskolai program 2. Összeállította: *Németh Mihályné* és *Golobics Károlyné*. Szerkesztette: *Kereszty Zsuzsa*. IFA, Bp., 1993. 130 old. Óvodaiskolai program 3. Írta, válogatta: *Radnai Zsófia*. Szerkesztette: *Kereszty Zsuzsa*. IFA, Bp., 1994. 146 old.)

KOVÁCS ANNA

„Az is bolond, aki poétává lesz Magyarországon” – szövege *Csokonai* ítélete a korabeli viszonyokról. Aligha volna jobb véleményemmel a mai kor „élhetősejéről”, a pedagógiai szakfórumokról. Megvehetően áru a könyv, a nevelési szakfórum különösképpen, lévén potenciális vásárlóinak pénztárcája egyre laposabb. Az oktatásirányításban föl-fölbukkanó centralisztikus törekvések – mindenekelőtt a finanszírozás útján – korlátok közé szorítják a sokféleségek kívánatos világának kibontakozását az iskolák háza táján. Hiányoznak a valóságos piaci viszonyok, a szakma szellemi termékeinek szabad adásvételét a fizetőképes kereslet visszaszorulása bénítja. Késik a közelmúlt értékeinek csoportérdekektől mentes átfogó szakmai számbavétele; az értékpluralizmus inkább az importpedagógiák széles körű ismertetése és csak kevésbé a progresszív hazai törekvések terjesztése útján érvényesül.

Ha ma szakmai sikerkönyv születne, annak nagyon sokrétű feltételeknek kellene egyszerre eleget tennie. Ma olyan szakfórum számíthat tömegsikerre, amely az iskolák zömének közvetlen érdekeltségét feltételezi; amely a gyakorlatközelségével és imponáló elméleti megalapozottságával helyez el választott területén a kétféle igény képviselőit eligazító útjelző táblákat; amely a hazai törekvéseket a nemzetközi gyakorlattal való összekapcsolódásában mutatja be; amely a jövő tendenciáit neveléstörténeti előzményeiből kibontva tárja olvasói elé; s amely mindezek következtében elindíthat iskolaszervező törekvéseket csakúgy, mint különféle oktatásmódszertani ötleteket, komplex szemléletű tanítói-tanári munkástílust.

Van ilyen kézikönyv? Meglehetően, több is, egy bizonyosan: *Hortobágyi Katalin* munkája, az Erdei iskola. Nincs iskola – az általános iskola első

tagozatától a középiskoláig –, amely ne található indítékot az alig százegynéhány oldalon a maga helyi nevelési rendszerének továbbfejlesztéséhez.

Az erdei iskolákról van szó könyvében. A valaha működőkről, mai utódokról, s azokról a mindenütt lehetséges erdei iskolákról, amelyek a kézikönyv nyomán keletkezhetnek, ahol még akadnak vállalkozó kedvű nevelőtestületek.

Nagy érdeme a könyvnek, hogy az erdei iskolát nem pusztán tanulás-szervezési külföldként mutatja be, hanem olyan komplex pedagógiai vállalkozásként, amely képes kifordítani sarkaiból az iskolai élet teljességét. Ahogy előszavában megfogalmazza: „... az iskolai innováció egy sajátos modellje, a környezeti nevelés legalkalmasabb terepe és helyszíne, kiváló közösségformáló és szocializációs nevelési lehetőség.”

Első részében – amelyet gazdag szakirodalmi ajánlás zár – az erdei iskola gyökereit kutatja, sajátos funkcióit tárja fel. Az erdei iskolát a reformpedagógiai áramlat részeként értelmezve, indítékait a természet felé fordulásban, a cserkészmozgalom humanisztikus természet-ember kapcsolatában, a politikai indíttatású ifjúsági mozgalmak természetkutató tevékenységében s a honismereti mozgalom merev iskolakereteket oldó hatásában keresi. Az erdei iskolák nemzetközi történetére utaló fejezet az 1904-es charlottenburgi ősmodelltől napjainkig mutatja be a „szabadlevegős”, a „zöld”, a „környezeti”, a „természeti” iskolák egészségvédő, munka- és gyakorlatorientált tevékenységi módjainak sokszínű világát. Az erdei iskolák hazai történetét kutatva az 1908-as mátyásfüldei kezdeményezéstől számítva veszi számba az egészségügyi, egyházi, szakszervezeti és gyermekmozgalmi törekvéseket, hogy aztán körké-

pet rajzoljon a jelenlegi hazai megvalósulási formákról (s keletkezésüket tekintve három jellegzetes csoportjukról) kiemelve ezek közös jellemzőjét, hogy ti.: „... programjuk sohasem »idegen test« az iskola programjában, nem is holmi fényűző ráadás, hanem az egész évre koherensen szervezett folyamat szerves része.”

Sajátos projekt, amely oldja az iskolai tradíciókat, megismerési folyamatait az élet természetes integráltságára építi fel, az iskolát a környezeti nevelés színtereként vonzóbb intézménnyé teszi a gyerekek és szülő számára – a sajnálatosan mind jelentősebb egészségügyi és szociális funkciójánál fogva is.

A kötet második – terjedelmesebb – része a gyakorlati tapasztalatok valóságos kincsbányája. Megvalósított erdei iskolai programok részleteit tanulmányozhatja az érdeklődő: részletes napi tábori programok, foglalkozásvázlatok, gyakorlati munkák tervezetei, természet- és környezetvédelmi akciók olvashatók itt a szerző összeállításában. Csak néhány kiragadott példa a feladatok sokrétűségének érzékel-

tetésére: állatok lábnyomainak gipszbe öntése; közetek tanulmányozása, meghatározása; a fenyvesek élővilágának kutatása; bagolyköpek feldolgozása; egy korhadó fatörzs életközössége; táj és költészet; az ember és környezete; kézműves foglalkozások esztétikai hatáslehetőségei; táplálékláncok, táplálékhálózat; vizek élővilága stb. Ez a gyakorlati függelék nemcsak megvalósításra alkalmas feladatrendszerek gyűjteménye, hanem új és új elgondolásokra ösztönző ötlettár is. Az erdei iskolák lehetőségeinek pedagógiai sokszínűségét érzékeltetve kedvet ébresztet az iskolai kötöttségtől mentes folyamatszervezésre. Olyan tevékenységi területet ismertet, amelyről elindulva nemcsak az erdei iskolai periódus, hanem a teljes iskolai program telítődhet az együttműködés pedagógiájának humanisztikus eszméivel.

Nyomasztó intézmény az „iskolás” iskola. Áporodott. Az erdei iskola, a merev szabályozottságtól való megszabadulás lelkesítő ígérete. Akit egyszer megérintett friss levegője, nem tud *igézetétől szabadulni*. Ezt tanúsítja *Hortobágyi Katalin* kitűnő könyve is.

(*Hortobágyi Katalin*: Erdei iskola. „Ahol a fáktól jobban látni az erdőt.” Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Erdei Iskola Egyesület, Bp., 1993. 130 old. ALTERN füzetek 6.)

KOCSIS JÓZSEF

Óvodai nevelés játékkal, mesével öt könyvben

Amikor a tantervi viták korszakát éljük és vélemények csapnak össze a tantervek szükségességéről s még inkább részletezettségéről (terjedelméről), akkor megjelenik egy *alternatív* óvodai nevelési program, amely – első hallásra ijesztően – nagy terjedelmű, ötkötetes, ugyanakkor maga a keret-tanterv csupán néhány oldalas. Az egész program nem a „kell”, hanem a *javaslat* szándékával jelent meg. Magam a *segítés* eszközeként fedeztem fel.

Különösen nagy jelentőséget ad a programnak az a *szívneművelés* *szépirodalmi válogatás*, amely a négy évszaknak megfelelő csoportosításban jeleníti meg azokat a szövegeket, játékokat, amelyek a mindennapi óvodai élet velejárói kell hogy legyenek. Ezek a népmesék, mondókák, játékok, versek, dalok először jelennek meg így összeválogatva az óvodai nevelési szakirodalomban, jó szolgálatot téve azoknak a kis vagy határon túli magyar óvodák-

nak, amelyeknek a széles gyermekirodalmi tárház nem áll szolgálatukra.

Új alternatív óvodai, módszertani kiadványt jelentetett meg az *Iskolafejlesztési Alapítvány* és a *Szorobán Kiadó*. Az öt könyvből testet öltő *Óvodai nevelés játékkal, mesével* főcímet viselő kiadvány első könyve az *Elmélet és módszertan*, mint ahogy címe is mutatja, kézikönyvszerű program; míg a további kötetek, az *Ősz*, a *Tél*, a *Tavaszi*, a *Nyár* a programhoz tartozó szövegek gyűjteménye.

A kis településeken még meglévő egy- vagy kétszempontos *aszatlan* óvodák számára, ám a magyar óvodai nevelés egészében – különösen a *kötelen kezdeményezésekhez* – is jól használható megoldási javaslatot állított össze a Soproni Óvónőképző Főiskola I. és II. számú Gyakorló Óvodáiban és a Dunántúl másik húsz óvodájában dolgozó kollektíva. A program írói: *Lőrinczné Szedenik Ágnes*, *Németh Istvánné*, *dr. Ráczné Főző Klára*, *Stöckert Károlyné*, *Zilahi Józsefné*. Szerkesztette és válogatta: *Zilahi Józsefné*. Felelős szerkesztő: *Kereszty Zsuzsa*. A rajzokat készítette: *Gergely Berta*.

A szerzők azoknak a kollégáiknak ajánlják könyvüket, akik úgymond: „...a tisztá egyszerűség kidolgozott nevelési eljárásokat kedvelik. Nem a mindenáron »új«, hanem a jó megoldásokat keresik.” Ezen óvodai nevelési modell a hazánkban tradicionális lélektani alapozású kisgyermeknevelés folyamánya, amely a *magyar irodalomra*, *néprajzra*, *zenére*, *játékkultúrára* épül, tudatosan követve századunk nagy pedagógusainak szellemi örökségét. Az alkotóközösség az óvoda feladatául az „intelligenciabázis életre szóló alapjainak lerakását” vallja, ezért központba állítja a kisgyermekeszeretetteljes gondozásának, civilizálásának és kulturálásának feladatát.

A program központi részében helyet foglaló *„keretterv”* (játék és mese folyamatos időben) látszatra a hagyományos foglalkozási ágak alá sorolja a

tevékenységeket, tartalmakat, így: *játék*, *beszélgetés*, *kézimunka-rajz*, *ének*, *vers*, *tér-mennyiség-forma* és külön az *irányított mozgásos játékok* terve. Külön, „B változat”-ként részletesebben, tíznapos ciklusokban megjelenően is megtalálják a programot azok a kollégák, akik ezt a „segítség” kívánják igénybe venni. Az ajánlás *kisebbeckre* és *nagyobbakra* bontásban ölt testet.

Mind egyik változathoz a megvalósítás példái tartoznak, ahol részletesen megtalálhatóak egyes érdekes játékok, foglalkozások. Külön fejezetben olvasható az irányított mozgásos játékok programja, amely felépítésében követi az előző fejezeteket, míg számos rajzzal kiegészített leírás sora mutatja be a játékokat.

A program egésze a *játékot* és *mesét* helyezi a középpontba, hisz ez az óvodás korú gyermek életét elsődlegesen betöltő tevékenység. Mindezt a szerzők semmiképpen nem a „megtanítás” szándékával, annál inkább a „mit játszunk?” kérdésre adandó válasszal tárják elének. A *tanulási eredményt* sem a hagyományos módon feltárható tudásban várják el, hanem „viselkedésben, társas magatartásban, tisztázódó képzetekben, differenciálódó érzelmekben és élénk, kifejező, a helyzethez illő beszédmódban, ön- és világmismeretben”. Nem javasolják a kikérdezést, a faggatódzást, mert programjukkal egy *„életmódszervezést”* támogatnak, amely a gyermekbe és az óvónőbe vetett bizalomra épül, a közelmúltban sok helyütt elterjedt „bizalmatlanságláncolat” helyett.

Alapelvként hirdeti a program az egységes egész szem előtt tartását, mert míg a dolgok sem csak egymás után következnek, hanem egyszerre vannak, így a gyermekkorok természetes egységét őrízi feladatunk. A gyermekek játéka a *jelek*, és azokkal találkozhatnak a mesékben is. A szerzők ezt nagyon fontosnak ítélik, azt tartják, hogy a játékkal, a mesével az óvodáskorban az életjeleket szerzik meg, ami

a Világot jelenti a gyermek számára, és a pedagógusnak ezt nem szabad elrontania a mindent megértés vagy a végső legjobb megoldás illúziójával. Ezt nagyon szépen megvilágítják Weöres Sándorra való hivatkozással:

„Jelek, ti, világ jelei,
ki tud titeket érteni,
egy ágacskát megfejteni?
Elvetjük a magot a földbe:
ki sejtí, hogy lesz szár belőle?
Jelek, ti, világ jelei,
biztosan bánunk veletek,
de nem bírunk megérteni.”

A nevelési program a kisgyermek életkorához, abból adódó igényeihez igazodóan építi fel tartalmát, és előtanulmányt tartalmaz bizonyos pedagógiai elfogódottságok kiküszöbölésére. Az erőtetett „iskolára előkészítés” életkoridegen, primitív megoldásaitól óv, ami nem másból, mint egy félreértelemzett tanulás-tanítás fogalmi zavarból adódik. Nagyon szemléletes képekben elbeszélve magyarázza meg a szerző, hogyan zajlik le az óvodákban ez az *erőlködés*, és aki ezt vele végig gondolja, máris adódik megoldás a kiküszöbölésre. Sokan ostorozzák évek óta ezt az óvodákban fellelhető *funkciózavart*, ami az iskolára előkészítés védőszárnyai mögött történik, de nem keletkezett azt kivédendő program.

A Zilahiné nevelés fémjelvezhető *Óvodai nevelés játékkal, mesével* (ONJM) – véleményem szerint – azzal hozott többet az óvodapedagógiai szakirodalomba, hogy rövid, táblázatos, áttekinthető keretertvet adott, de ugyanakkor részletesebb, szerkezetében könnyen átlátható változatot is biztosít, és mindezek pszichológiaiailag és pedagógiaiailag megalapozott elmé-

letre épülnek; ehhez hozzákapcsolta a színvonalas szépirodalmi és játékváltoztatást mint négykötetes *szöveggyűjteményt*, amellyel az előrevetített óvodai nevelés gyakorlatát elősegíteni igyekeznek.

A *szöveggyűjtemény* az őszi óvodába kerüléstől az évszakok szerinti csoportosításban nyárig öleli fel anyagát, évszakonként külön-külön kötetben. Ezen belül öt-öt fejezetre tagolódik az évszakra vonatkozó szemelvények sokasága, amely talán egy-egy hónapnyi anyagnak felelhet meg. A gyakorlati használhatóság szempontjából kedvezően kialakított fejezetek mindegyike többféle, a gyermeki életkornak legmegfelelőbb műfajt foglal magába. Mindegyik fejezetben szerepelnek: *dalok* (kottával, szöveggel), *játékok* (rajzzal, színes képillusztrációval), *mesék*, *mondókák*, *rajzok*, *talalós kérdések*, *versek*, *verses mesék*.

A kötetek és a fejezetek címe az adott részre jellemző, és az abban szereplő népköltés, vers, ének valamelyikéből választott részletet, amit kedves rajzok fognak körbe. Mindez árasztja a gyűjtemény művészi hangulatát.

A szerkesztő-válogató a gyermekirodalom gyöngyszemeit gyűjtötte össze mind a népi hagyományok területéről, mind a gyermekeket megajándékozó írók, költők művei közül. A használhatóságot a már említett rendszerezettségen kívül jól segíti a sorrendi és külön műfajonkénti, továbbá szerzők szerinti tartalomjegyzék.

Nem maradt nyomtalan, hogy egy kipróbált, több óvónó véleménye alapján át- meg átjavított javaslat vált óvodai nevelési programmá, amelyre a folyamatosság, a játék és mese varázslatában élés a jellemző.

(ÓVODAI NEVELÉS JÁTÉKKAL, MESÉVEL ÖT KÖNYVBEN. Szerkesztette: Zilahi Józsefné 1: Elmélet és módszertan. 258 old.; 2: Ősz – Legelget az őz. 204 old.; 3: Tél – Erős már a szél. 184 old.; 4: Tavasz – Virágozik a barack. 200 old.; 5: Nyár – Fészkére jár a madár. 200 old. Iskolafejlesztési Alapítvány és Szorobán Kiadó, Budapest, 1994.)

HAMRÁK ANNA

Kooperatív technikák

Végre! E felkiáltással tudom kifejezni a Kooperatív technikák kézirat olvas-tán fölbukkant gondolataim summá-zatát. A szerző írása hiánypótló az együttműködő tanulás magyar nyelvű szakirodalmában.

Míg angol, német, olasz stb. nyel-veken tucatjával jelennek meg e téma-körben évről évre könyvek és folyóira-tok, nálunk évtizedek óta e területen szinte semmi. Pedig a nemzetközi gya-korlat és szakirodalom tükrében állít-ható: nincs más útja az iskolák demok-ratizálásának.

Gyökerei évszázadosak, fejlődés-története Nyugat-Európában töretlen, ám hazai vesszőfutása – a reformpeda-gógiához hasonlóan – társadalmi, poli-tikai, kulturális és szakmai gyökerek híján – ma is tart. Életlehetősége erősen korlátozott ma is, ezért üdvöz-löm az Iskolafejlesztési Alapítvány ki-adványát.

A kooperatív tanulásról író szak-ember műveltségi bázisa kicsit eltér a tantárgyi, didaktikai vagy nevelésel-méleti érdeklődésű kollégáktól. Rend-szeralkotó logikája nem a megszokott ágazatokra és struktúrákra épül. A kooperatív elméletek ma még nem épülnek evidenciaként kezelt jelensé-gek és tudástartalmak sorába. Az alkotó csak interdiszciplináris fogalom-készlettel és valóságközeli szemlélettel tudja megragadni elemzései tárgyát. A tárgy pedig: a tanulók együttműködé-sének kialakítása és irányítása (céljai, folyamata, feltételei és irányításának eszköztára). Ennek megértéséhez és leírásához nem kerülhető meg a cso-portok működésének saját élményszerű megtapasztalása és ennek elemzése a szociálpszichológia, a szervezet-és tudásszociológia eszköztárával. Ezért a kooperatív tanulás szakirodalma me-rőben eltér a „hagyományos” nevelés-elméleti megközelítésekétől.

Nem tanulóban, tantervben, tan-könyv és munkafüzetben, osztályzás-

ban, padosorokban, órarendben, házi feladatban, motivációban, felel-tesben, hanem gyerekben, csoportdi-namikában, rejtett tantervben, fel-adatrendszerekben, projektekben, programcsomagban, heti és napi ter-vezésben, szabályokban, életrendben, döntésekben, szituációkban gondolko-dik. Ez a könyv is ilyen.

Más emberideál és műveltségkép, más társadalom és kommunikációs stílus áll mögötte, amely ma nálunk még szokatlan.

Kulcsszavai: pozitív világkép, to-lerancia, empátia, kölcsönös függőség, felelősségtudat, bizalom, szocializáció, egyéni és csoporthatékony-ság, emelke-dés – együtt, közös célok és megvalósít-ás, munkamegosztás, csoportélmény, kapcsolatépítés.

A könyv elsősorban az angolul megjelent szakirodalom alapján mu-tatja be – magyar nyelven először ol-vasható, kézikönyvszerű összefogla-lásban – a problémával kapcsolatos eljárások és problémák jelentős részét. Szó kerül a működési feltételekről, az osztályterem berendezéséről, a fel-adatok szerkesztéséről, a csoportbe-osztásról, a vitaszervezés módszerei-ről, az értékelésről, a csoportban sike-res megnyilatkozásokról, a hatékony tanári beavatkozásról, a folyamatérté-kelésről stb. Konkrét szituációk bemu-tatásán és elemzésén keresztül nyújt életszerű képet a megvalósítás folya-matáról.

A kooperatív tanulás egyéni elsa-játítására – mint a szerző is írja – fontos, de nem elég a könyv elolvasása. Hosszadalmas kísérletezést, türelmes, kitartó munkát, módszertani tovább-képzéseken való részvételt igényel. A vesződségre tapasztalataim szerint egyre több áldozatkész pedagógus vál-lalkozik.

Kinek ajánlhatom e könyvet?

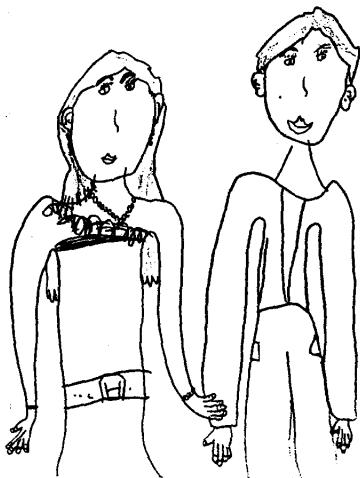
Elsősorban nekik. Másodsorban főiskolai oktatók és hallgatók polcaira

kívánczik. Szemléletformáló hatása mellett összehasonlító pedagógiai, neveléstörténeti fejezetei mellett tele van kitűnő gyakorlati megoldásokkal, ötletekkel. Szerkezetében nem bomlik sem iskolatípusra, sem tantárgyra, ezért minden iskolatípusban tanító használhatja.

(Horváth Attila: Kooperatív technikák. [Hatékonyság a nevelésben.] IFA, Bp., 1994. 140 old. ALTERN füzetek 7. E kézirat leadásakor megjelenés alatt.)

Reméljük, hogy ezentúl gyorsabban szaporodik a hasonló témájú írássok sora, és lassan megérik a társadalmi-politikai helyzet az iskolák humanizálásához nélkülözhetetlen módszerek elterjedésére.

BENDA JÓZSEF



Iskolába megyünk

Hidegh Katalin, 7 éves, Krúdy Gy. Ált. Isk., Bp.

Lista az Iskolafejlesztési Alapítvány fontosabb projektjeiről

A bemutatott projektleírások a lehető legtömörebb információkat tartalmazzák. A projekt megnevezése, esetleg igen rövid, jobbra címszavas leírása, időtartama, érvényességi köre s a projektben részt vevő IFA-munkatársak, közreműködő partnerek neve olvasható. (Többségükről az Iskolakultúra és az Új Pedagógiai Szemle IFA-különszámának tanulmányaiban részletes elemzés olvasható.)

Köztudott, hogy az Iskolafejlesztési Alapítványnak mint kutató-fejlesztő műhelynek tevékenységében gyakorlatilag összegződik az a munka, amit az egykori Országos Pedagógiai Intézet Nevelésméleti és Iskolakutatási Osztályán (korábban főosztályán) végeztek lényegében a mai szellemben az IFA meghatározó munkatársai (a mai IFA túlnyomó többsége), de az IFA köré koncentrálnak azok a fejlesztési projektek is, melyek részben a mai Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési Központjának kereteit is igénybe veszik. Bizonyos esetekben a projektannotációk olyan fejlesztéseket, kutatásokat is tartalmaznak, melyeknek nem szervezettel, hanem szellemileg van köze az Iskolafejlesztési Alapítványhoz. Olyan fejlesztéseket, kutatásokat is – legfőbb adatait illetően – közrebocsátunk itt, melyek az IFA valamely munkatársa életművének jelentős darabjai, az IFA-hoz „csak” úgy kapcsolódnak, hogy a mindennapi közös munka kritikái kohójában, szellemi kölcsönhatásában nyerték el karakterüket.

Fentieknek megfelelően az olvasó rátalálhat az alábbi jegyzékben a ma is zajló projektumokra, de kollégáink fontosnak tartották „megörökíteni” az utóbbi évtizedben – fél évtizedben elvégzett jelentősebb munkáik adatait is. A lista ily módon hiteles keresztmetszetet nyújt egy, a magyar oktatáspolitikai és történelem adott körülményei között, megannyi kísértés és (miért tagadjuk? fenyegettetés) közepette folyamatosan markáns – s letagadhatatlanul hatékony – jelenlétet felmutatni képes pedagógiai kutató-fejlesztő műhely csaknem évtizedes munkásságáról.

Az alábbiakban olvasható leírások a következő sémát követik: kiemelt betűvel közöljük a projekt (kutatás, fejlesztés, esemény) címét, megnevezését. A következő sorban – amennyiben erre az értelmezésre szükség és lehetőség van – tájékoztató mondat olvasható a projekt alapvonásairól, „hatóköréről”. Ezután évszám/ok következnek: csak egy évszám szerepel akkor, ha az akció egy éven belül lezárult; egy évszám utáni kötőjellel tüntetjük fel, ha a munka jelenleg is folyik; a már lezárt programok időtartamáról való tájékoztatásra, értelemszerűen, a -tól-ig jelölést alkalmazzuk. A közreműködők sorában azon intézményeket tüntetjük fel, melyek lényegi módon bizonyultak, bizonyulnak partnernek az adott projekt szempontjából. Végül a projektben ténykedő IFA-munkatársak neve/névsora következik, amelynél minden esetben – kiemelt betűtípussal – a témavezető vagy a projektben egy személyben cselekvő szakember neve kezdi a sort. A leírás sorrendje a kezdő évek sorrendjét követi.

Komplex nevelési-oktatási-közművelési kísérlet a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központban (3–18 éves korosztály)

1980–1985. I. szakasz; 1985–1991. II. szakasz

Közreműködők: az ANK munkatársai, pedagógusai, Testnevelési Főiskola
Mihály Ottó, Kereszty Zsuzsa, Pócze Gábor, Trencsényi László, Vekerdy Tamás

A Gesamtschule iskolatípus jellegzetességeinek, iskolaszervezési és metodikai variánsainak kutatása, különös tekintettel azok hazai hasznosíthatóságára

Németországra és Magyarországra kiterjedő kutatás.

1980–

Közreműködők: a Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG)

Hortobágyi Katalin, Loránd Ferenc

A konfliktuspedagógia elméleti rendszerének interdiszciplináris megközelítésű kidolgozása

1981–

Közreműködők: a Veszprémi Egyetem

Szekszárdi Ferencné

ÁMK-kutatás

15 esettanulmány.

1984–1989.

Zajlott a Közoktatási Kutatások Titkársága támogatásával az OPI NEIKO keretei között.

Trencsényi László, Pócze Gábor, Váradi István

Az óvodaiskola

A pécsi ANK-kísérlet egyik önállóan projektje.

1985–

Közreműködők: a követő iskolák pedagógusai

Mihály Ottó, Kereszty Zsuzsa, Vekerdy Tamás

Differenciálási eljárások ajánlása a tanulók személyreszabott képességfejlesztése érdekében

Országos hatókörű tanácsadói-fejlesztői tevékenység.

1985–

Hortobágyi Katalin

Az erdei iskolai tanulásszervezés széles körű hazai elterjesztése, a már működő erdei iskolák szakmai segítése

1985–

Közreműködők: az Erdei Iskola Egyesület

Hortobágyi Katalin

Történelmi vetélkedő általános iskolai tanulóknak Budapesten, illetve Pest megyében

1986–1991

Közreműködők: TIT, FPI

Horváth H. Attila

Freinet-találkozók az ország minden táján működő, illetve a Freinet-pedagógia iránt érdeklődő pedagógusok részvételével

1987–

Közreműködők: Freinet Alapítvány, Magyar Freinet Alapítvány, OKI IFK

Horváth H. Attila

Komplex játékkformák

Szabadidős gyerekprogramok az általános iskolákban, művelődési házakban érvényesülő fejlesztések, szakértői tevékenység.

1987–

Váradi István

A Waldorf-pedagógia adaptációja Magyarországon

Magyarországi óvodák, iskolák, tanárképző intézetek részvételével.

1988–

Közreműködők: a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány

Vekerdy Tamás

Freinet-szellemű óvodai program fejlesztése

Szakértői-konzulensi részvétel az országos jelentőségű innovációban.

1989–

Közreműködők: a Benedek Elek Óvóképző Főiskola, Magyar Freinet Alapítvány, OKI

Horváth H. Attila

Tanulási és beilleszkedési nehézségek miatti kudarcokkal küzdő gyerekek kiscsoportos fejlesztőpedagógiai nevelésének modellkísérlete

1989–1993

Közreműködők: Rákócziújfalú, Bányaterenye, Ózd, Iván, Kálló, Győr, OPI, OKI IFK

Hamrák Anna

FÓRUM a differenciálás lehetőségei témában

Rendezvénysorozat.

1989–

Közreműködők: OPI, MKM KFA, OKI IFK

Hamrák Anna, Mihály Ottó, Trencsényi László

Kétéves időtartamú első osztály

A program kimunkálása, iskolai kipróbálása és tanfolyamokon történő bemutatása.

1989–1994.

Közreműködők: MKM KFA, Tuzsér, Ózd, Kálló, Kiskunhalas, Köröm, Kaposvár, OKI IFK

Hamrák Anna

Középfokú szociális szakképzés rendszere

Szakképzés, iskolarendszeren kívüli képzés modellkísérlete az ország több középiskolájában a Népjelölti Minisztérium megbízásából.

1989–1994

Közreműködők: a felsőfokú szociális szakemberképzés szakértői

Pöcze Gábor, Bognár Mária, Trencsényi László

12 évfolyamos általános és szakképző iskola modellvariánsainak kidolgozása

Közoktatást, szakképzést érintő átfogó fejlesztés.

1989–

Közreműködők: Petőfi Sándor Iskola, Salgótarján; Újvárosi Általános Iskola, Szolnok; Madách Úti Általános Iskola, Békéscsaba; Bárczi Géza Általános Iskola, Budapest; „Müstármag” Ökumenikus Keresztény Iskola, Budapest

Loránd Ferenc, Trencsényi László

Rendszerfejlesztő innovációk ÁMK-kban

1988–1991

Közreműködők: Sarud ÁMK, Dobsza ÁMK, Pécs-Istenkút ÁMK

Trencsényi László

Munkakártyák

Tanári/tanulói segédeszközök, feladatlapok készítése óvodák, iskolák részére.

1989–1992

Közreműködők: Magyar Freinet Alapítvány, OKI

Horváth H. Attila

Pécsi Pedagógiai Nyári Egyetem

Országos hatókörű pedagógus-továbbképzés hazai és külföldi innovációk terjesztésére.

1989–1993.

Közreműködők: Pécsi ANK, külföldi partnerek, Soros Alapítvány, Pécs város, MKM

Horváth Attila, Bognár Mária, Horváth H. Attila, Mihály Ottó, Trencsényi László, Vekerdy Tamás

A saját élményű tanulási-tanítási stratégia hazai elterjedésének segítése

Elsősorban a Saját Élményű Tanulás Magyarországi Egyesülete (SÉTA) tevékenységének facilitálásával, előadásokkal, tréningekkel jellemezhető projekt.

1989–

Bognár Mária, Hamrák Anna, Horváth Attila

Könyvkiadás és -terjesztés országos hatókörben

1990–

Közreműködők: OKI IFK

Horváth H. Attila, Kereszty Zsuzsa

1. ALTERN füzetek. Alternatív pedagógiák és módszerek c. sorozat

Mihály Ottó sorozatszerkesztő, *Horváth Attila, Horváth H. Attila* szerkesztők

2. Tanítók Kiskönyvtára sorozat

Kereszty Zsuzsa sorozatszerkesztő

3. Egyéb szakmai kiadványok

Fejlesztő pedagógiai módszerek

Tanfolyamok szervezése.

1990–1991

Közreműködők: Piaget Alapítvány, Saját Élményű Tanulás Magyarországi Egyesülete

Hamrák Anna, Bognár Mária

Börzsönyi Gyümölcsprojekt

Komplex tantervfejlesztés a hely kultúrájának beépítésére Diósjenő, Bernecebarát, Borsosberény, Magyaránador alapfokú oktatási-művelődési intézményeiben.

1990–1992

Közreműködők: a Falufejlesztési Társaság

Trencsényi László, Hortobágyi Katalin, Horváth H. Attila

Helyi hagyományok feltárása

Iskolai gyűjtemény és falumúzeum létrehozása, illetve pedagógiai alkalmazása.

1990–1992

Közreműködők: Általános Iskola, Sajóhidvég, Köröm, Pro Renovanda Cultura Hungariae Alapítvány

Hamrák Anna

Környezetfüggő tantárgyi fejlesztések és értékelési rendszerek (rajz, háztartástan, néptánc)

1990–1992

Közreműködők: a Szigetszentmártoni Általános Iskola tantestülete

Trencsényi László, Hamrák Anna

Releváns tudást közvetítő modellvariánsok

Technika, életviteli ismeretek, háztartástan, gazdasszonyképzés tárgykörökben országos hatókörű tanácsadó tevékenység; konferencia.

1990–1992

Közreműködők: MKM, FM, Habilitas Alapítvány, „Guzsalyas” Mozgalom, Kereskedelmi Főiskola és Pécsszabolcai Szakiskola
Hamrák Anna, Trencsényi László

Tanulói önkormányzat – önművelési képességek fejlesztése

1990–1992

Közreműködő: Karcag, Zádor Úti Általános Iskola nevelőtestülete
Trencsényi László

Utazás és Turizmus

Középiskolai fakultáció országszerte működő gimnáziumok és szakközépiskolák számára.
1990–

Szponzorok: American Express Foundation, Országos Idegenforgalmi Hivatal, Kereskedelmi Bank Rt.

Horváth Attila, Haraszi Kinga

A gyerekek aktuális egyéni fejlettségéhez igazodó helyi tanterv és praxis kifejlesztése

Fejlesztés a csenyétéi általános iskola összevont osztályaiban.

1990–1993

Kereszty Zsuzsa, Trencsényi László

Az iskola humanizálása

Az OTKA támogatásával folyó kutatás az iskola humanizálásának magyarországi lehetőségeit vizsgálja.

1991–

Mihály Ottó, Bognár Mária, Fülep Sándorné, Horváth Attila, Horváth H. Attila, Majzik Katalin, Trencsényi László

Középtávú intézményfejlesztés a tiszaoärsi ÁMK-ban

1991

Közreműködő: az ÁMK Országos Egyesülete

Trencsényi László, Váradi István

Bajai ősz

Innovatív ÁMK-k évenkénti országos találkozója.

1991–

Közreműködők: az ÁMK Országos Egyesülete, Baja Város Önkormányzata

Trencsényi László

Alkalmazott drámajáték

Tantárgyi és osztályfőnöki munkában alkalmazható általános iskolákra kiterjedő fejlesztés.

1990–

Váradi István

A projektmódszer

Teoretikus és gyakorlati vonatkozások feltárása és megismertetése, segítségnyújtás iskolai projektek szervezéséhez.

1990–

Hortobágyi Katalin, Trencsényi László

Nappali Waldorf-tanárképzés Solymáron

Magyarországra, Romániára, Szlovákiára kiterjedő fejlesztés.

1991–

Közreműködők: a witteni Waldorf-pedagógiai Intézet, a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány

Vekerdy Tamás

Vezetőképzési program

Oktatási vezetők (oktatási intézményvezetők, önkormányzati hivatali munkatársak) számára hatékonyságnövelő tréningek tartása, tréningvezetők kiképzése.

1991–1994

Közreműködők: a The German Marshall Fund of the United States támogatásával a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet

Horváth Attila

Iskolaátvilágítás Nagykovácsin

1992

Trencsényi László, Hortobágyi Katalin, Horváth H. Attila, Hamrák Anna, Váradi István, Szekszárdi Ferencné

Kispesti Romaiskola

Tervvázlat készítése.

1992

Trencsényi László, Kereszty Zsuzsa, Pócze Gábor, Bognár Mária

Folklorizmus – ezredforduló – pedagógia

Országos konferencia Jászfényszarun.

1992

Trencsényi László

Az erőszakmentes konfliktuskezelés szemléletének és technikáinak terjesztése

1992–

Közreműködők: az ENCORE, Konfliktuspedagógiai Alapítvány, Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, JPTE neveléstudományi tanszéke, Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet, Konfliktuskezelő Központ („3K”)

Szekszárdi Ferencné, Horváth H. Attila

„Schlüsselqualifikation”

Nemzetközi konferencia szervezése Sonnenbergben a szak- és az általános képzés kapcsolatáról.

1992–1993

Közreműködők: NSZI, Magyarországi Sonnenberg Kör, OKI IFK

Horváth H. Attila

Dramajátékóra az általános iskolában

Az osztrák Schulspiel honosítása.

1992–

Közreműködők: a szolnoki „Zöld iskola” és a szolnoki „Kertvárosi iskola”

Váradi István

Környezetvédelmi nevelés a saját élményen alapuló tanulás módszerére alapozottan

Programkimunkálások, továbbképzések, tanácsadás.

1992–

Közreműködők: Rákócziújfalu, Győr, MKM KFA

Hamrák Anna, Trencsényi László, Hortobágyi Katalin, Horváth Attila

Az ajkai Szent-Györgyi Albert Szakközépiskola pedagógiai fejlesztése

1993–

Pócze Gábor, Bognár Mária

Közösségek és tevékenységek a 90-es évek úttörőmozgalmában

Kérdőíves vizsgálat feldolgozása.

1993

Közreműködők: a Magyar Úttörők Szövetsége ügyvivő testülete

Trencsényi László

Bajai pedagógusok továbbképzése

1993-

Közreműködő: a bajai Mecénás Alapítvány

Trencsényi László, Mihály Ottó, Pöcze Gábor, Szekszárdi Ferencné

Kisiskolások humanizációs programja

Továbbképzés tanítóknak Budapesten.

1993-

Közreműködők: Magyar Freinet Alapítvány, Budapesti Ismeretterjesztő Társulat, Burattino Alapítvány

Horváth H. Attila

Tanterv- és tankönyvfejlesztési tanfolyam Magdeburgban a hazai pedagógusok részvételével

1993

Közreműködők: Magyarországi Sonnenberg Kör, OKI IFK

Horváth H. Attila

Érd város oktatáspolitikai programja

1993 (félbeszakadt)

Pöcze Gábor, Trencsényi László

ÁMK-átvilágítás Káposztásmegyeren

1993

Trencsényi László, Hortobágyi Katalin, Váradi István, Pöcze Gábor, Hamrák Anna, Szekszárdi Ferencné

EGYOSZ - egy középiskolai diákállam

Esettanulmány a budaörsi Illyés Gyula Gimnáziumról.

1993

Közreműködő: az Ezredforduló Alapítvány

Trencsényi László

Intézményi pedagógiai program készítése

Szakértői szolgáltatás iskoláknak, illetve tanfolyamok, tréningek szervezése.

1993-

Közreműködők: a megrendelő önkormányzatok, illetve intézmények (ez idő szerint Komló; Borsod-Abaúj-Zemplén megye; Fejér megye; Baja; Biharkeresztes; Sármellék; Balatoncsicsó; Nóvus Gimnázium, Budapest; Ferihegyi Úti Általános Iskola, Budapest; Georgina Úti Általános Iskola, Budapest)

Pöcze Gábor, Trencsényi László, Szekszárdi Ferencné, Bognár Mária, Horváth H. Attila, Haraszi Kinga

A Rogers Iskola pedagógiai programja

1993-

Közreműködők: a Rogers Iskola pedagógusai

Horváth Attila, Kereszty Zsuzsa

Az aktív részvétel pedagógiáján alapuló - lassított - iskolakezdesi alternatíva

Eszközcsoomag kimunkálása, kipróbálása, nyomon követése.

1993-

Közreműködők: PSZM, OKI IFK

Hamrák Anna

Az iskola szociális funkciói amerikai kurrikulumfilozófiák tükrében

Irodalom- és dokumentumelemzésen alapuló kutatás.

1993-1994

Közreműködő: PSZM

Bognár Mária

Iskola Nivegy-völgyben

Közreműködés a Nivegy-völgyi önkormányzatok balatoncsicsói iskolájának megszervezésében, működési szabályzatának és pedagógiai programjának kifejlesztésében.

1993–1994

Kereszty Zsuzsa, Trencsényi László, Hamrák Anna, Hortobágyi Katalin, Vekerdy Tamás

„Just community”

Fejlesztő kísérlet az Egyesült Államokban kialakított, Európa több országában adaptált program honosítására.

1993–

Közreműködők: az MTA Pszichológiai Intézete, Váriné dr. Szilágyi Ibolya

Szekszárdi Ferencné

A cigánykultúra a pedagógiai gyakorlatban: a cigány származású tanulókat saját kultúrájuk részeként elismerő és elfogadó nevelés és oktatás

Nagyobb arányban cigány származású tanulókat foglalkoztató iskolák, körzetek számára kidolgozott fejlesztés.

1994–

Közreműködők: a cigány értelmiség jeles képviselői, PSZM, Munkaügyi Minisztérium.

Bognár Mária, Hamrák Anna, Hortobágyi Katalin, Horváth Attila, Pöcze Gábor, Szekszárdi Ferencné, Trencsényi László

„Marte meo”

A hollandiai kommunikációs program magyarországi megismertetése, honosítása.

1994–

Közreműködők: Aarta Communication Advises; Népjóléti Képzési Központ, Salgótarján; ELTE BTK szociálpolitikai tanszék; OKI IFK

Bognár Mária

Iskolai szociális munkások műhelye

1994–

Közreműködők: a Népjóléti Minisztérium által támogatott Népjóléti Műhely, Esély Családsegítő Szolgálat

Bognár Mária

Jog az oktatásban

A Law in Education angol oktatási program adaptációja az általános iskola felső tagozatában.

1994–

Közreműködők: PSZM, Pro Renovanda Cultura Hungariae Trefort Ágoston Szakalapítvány, 8 iskolából kísérleti tanítást vállaló pedagógusok

Majzik Katalin

Velencei Általános Iskola

Konzulensi munka a pedagógiai program kialakításában, fejlesztési terv kimunkálásában.

1994–

Horváth Attila

Iskolaszékek fejlesztési programja

Jelentkező iskolaszékek tagjainak képzése, információs hálózatának kialakítása, modellek kimunkálása.

1994–

Közreműködők: a The German Marshall Found of the United States

Pöcze Gábor, Trencsényi László

(Összeállította: *Trencsényi László*)



Anya gyermekével

Tőke János, 11 éves, Gárdonyi G. Ált. Isk., Győr