

Ritó László

Mit jelent az iskola szuverenitása?

Az iskolának itt és most kell eredményesen működni, ezért a törvények óramutatóit nem a múlthoz, de nem is az idealizált jövőhöz, hanem a jelenhez kell igazítani. Minden tetszetős politikai érvelés ellenére ki kell mondani, hogy az iskola helyi irányításának vannak egyetemes érdekekkel indokolható korlátai, amelyeket károsodás nélkül nem lehet átlépni.

A címben szereplő kérdés felvetését, a lehetséges válaszok időszerűségét mindenekelőtt azok a változások indokolják, amelyek az utóbbi években a társadalom alapstruktúrájában végbementek, továbbá azok a módosulások, amelyek a társadalom működését biztosító intézmények helye, szerepe, egymáshoz való viszonya tekintetében bekövetkeztek. Indokolják ezenkívül azok a törekvések, amelyek arra irányulnak, hogy a válságba jutott gazdaságot a modernizáció felé mozdítsák és ennek anyagi feltételeit – többek között – az alapintézmények terhére biztosítsák.

A szuverenitás fogalmának eredete minden bizonnyal az individuumba vezethető vissza, de időközben a szó jelentéstartalma kibővült. A szakmai szuverenitás értelmezésem szerint azt jelenti, hogy a szakma gyakorlója szakmai tevékenysége során cselekvőképességében szakmán kívüli tényezők által nincs korlátozva. A hatáskörébe utalt feladatok megoldásáról minden vonatkozásban önállóan dönthet. Az egyéni döntések mozgásterét korlátozza a szakma összes többi résztvevőjének a szuverenitása, körülhatárolják a szakma írott és íratlan etikai szabályai.

A szuverenitás az ember nembeli sajátosságaival összefüggő fogalom. Szükségességének felismerése és közösségi akaratként való megjelenése hívta életre az ember jogait, amelyek kodifikált formában éppen arra valók, hogy az ember sérthetetlenségét változó körülmények között is biztosítsák. Az adott társadalmi alakulatok minőségét alapvetően az határozza meg, hogy az ember szuverenitását milyen mértékben tudják biztosítani. A történelem tanulsága szerint a különféle együttélési formák csak addig a mértékig korlátozhatták az ember szuverenitását, ameddig az ember cselekvési és alkotóképességét valamelyest még lehetővé tették. Amint az ember alkotói és cselekvési szabadságát véletlenül beszűkítették, lerontották saját túlélési esélyeiket. Ezért – a közhiedelemmel ellentétben – önszervezők védelmében már a korai alakulatok is kénytelenek voltak az emberi szuverenitás minimumát mindenkor biztosítani.

A szakmai értelemben vett szuverenitás objektív és szubjektív komponensek által meghatározott cselekvési képességet jelent, származékos jellegű, alapvonásait megegyezik az individuális szuverenitás általános természetével, hiszen a szakmák emberek személyesítik meg. A szakmák működését azok belső logikájából fakadó törvényszerűségek vezérlik, de működési feltételeiket külső szabályozók határozzák meg. Ha egy szakma működési feltételeit a szakmán kívüli erők szűk és merev korlátok közé szorítják, ezzel annak rendeltetésszerű működését akadályozzák. A külső tényezők által kiváltott működési zavar fokozottan jelentkezik az olyan szakmák területén, amelyek feladata a személyközi kapcsolatok fejlesztése.

Rá kell mutatni arra, hogy a szakmák rendeltetésszerű működését nem csupán merev vagy kevésbé merev szabályozással lehet korlátozni, némely esetben

sokkal inkább a szabályozás hiányával. A szabályok nemcsak korlátozzák, hanem védik is a szakma érdekeit, míg a szabályok hiánya a helyzetüknél fogva önvédelemre képtelen szakmákat kiszolgáltatja a körülményeknek. Közhasznú és mással nem helyettesíthető szakmák esetében ez rendkívüli károkat okoz. Megtévesztő, hogy ezek a károk nem azonnal és közvetlenül érzékelhetően jelentkeznek, hanem hosszabb távon a társadalom általános minőségromlásában, kulturális hanyatlásában nyilvánulnak meg. A pragmatikus gazdasági szemlélet általában rövid vagy középtávú perspektívában gondolkodik, ezért a hosszabb távú előjelzéseket elhanyagolhatónak vagy túlzottnak véli.

Mindebből az is egyértelművé válik, hogy csupán belső indukciós bázisaira építve egyik szakma sem képes leküzdeni működési zavarait. Bármely szakma megújítása csak a külső és a belső tényezők összehangolt együttműködése alapján lehetséges. Hosszan elhúzódó válságra és a megoldási hajlandóság teljes hiányára utal, ha a szakmát súlyos helyzetéért éppen az marasztalja el, akinek elsősorban feladata és felelőssége lenne a szakma eredményes működésének biztosítása.

A társadalmi előrehaladás szempontjából fontos szakmák megbecsülése és védelme nem jelenti azt, hogy ezen szakmai érdekeket mások rovására érvényesítenék, sem a szakma arisztokratikus elkülönülését.

A pedagógusszakma szuverenitása és zavarai

A pedagógus munkáját minden tetszetős érvelés ellenére szakmának tartom, nem hivatásnak. A kettő ugyan nem mond ellent egymásnak, hiszen szakmát is lehet hivatásként gyakorolni, a szakma fogalmának tartalmi jegyei azonban pontosabban meghatározhatók, míg a hivatás szó használata szélesebb lehetőséget ad az önkényes értelmezésre. A pedagógiai munkát olyan szakmának tartom, amely speciális személyiségjegyek birtokában művelhető eredményesen. A pedagógus személyiségjegyeinek leírása attól függ, hogy az adott iskolatípus funkcióját miként értelmezzük. Ha abból indulunk ki, hogy alapfokon a nevelés célja a növekedék pozitív szokásrendszerének kialakítása, akkor azt kell megállapítanunk, hogy e cél megvalósítását szolgáló különleges feladatokat csak kivételes adottságokkal rendelkező személyek képesek megoldani. E kivételes személyiségjegyek között főlegrendelt szerepe van a karakternek.

Eltérően az általános intelligencia mérési gyakorlatától, a jellem elméleti úton, de még szituatív körülmények között sem mérhető, csak valóságos perszónális viszonyok közepette. Ez kétségtelenül nehézséget okoz a karakter meghatározásában, de nem teszi azt lehetetlenné. További nehézséget okoz, hogy a jellem minősítésére – speciális eljárások birtokában is – csak az olyan személyek képesek, akik maguk is szilárd jellemmel rendelkeznek, és sokéves tapasztalatra tettek szert a személyközi kapcsolatok területén.

Ha abból indulunk ki, hogy a pedagógus feladata az iskolában a tudományterületeknek megfelelő rendszerezett ismeretek átadásának tervezése, szervezése, irányítása, akkor a pedagógusszemélyiségnek más jellemző tulajdonságai válnak fontossá. Az így értelmezett iskolai folyamatban a karakter minősége (KQ-érték) helyett a személyiség IQ-komponense kerül előtérbe. Az információ sikeres közvetítéséhez szükséges ismeretek, készségek, technológiák az előzőnél sokkal szélesebb kör számára taníthatók meg.

Ma az iskolát körülvevő makro- és mikrokörnyezet erős nyomást gyakorol az iskolára, kérlelhetetlenül felmorzsolja ellenállását, és az iskolát az információ-köz-

vetítés leegyszerűsített és primitív viszonyai felé tolja. Következésképpen a pedagógus munkáját is kizárólag az informatív iskola kiépítése terén elért eredmények alapján értékeli. A pedagógus nem azonnal veszi észre, mekkora csapdát állítottak neki. Hiszen egyszerűbb feladat az információs folyamat látványos megszervezése, ennek rövid távon mérhető, elismerésre és pénzre váltható hozama, mint a hatalmas energiabefektetéssel járó, mégis alacsony hatásfokkal megtérülő iskolai nevelőmunka vállalása.

Feloldhatatlan probléma csak akkor jelentkezik, ha az oktató iskolában a tanulók egy jelentős részének kedvezőtlen a tanuláshoz való viszonya. Ez egyáltalán nem szokatlan a mai iskolában, sőt, egyre általánosabb jelenség. Ha az ilyen iskolában az alacsony KQ-értékkel (karakterrel) rendelkező tanáregyéniségek kerülnek többségbe, akkor ott anarchikus állapotok alakulnak ki. Ez előrevetíti a tragikus végkifejletet, szemléletesen demonstrálja az oktató iskola elkerülhetetlen csődjét.

Agonizáló nevelési közösségek

Jellemző az is, hogy a mai iskolában nevelési közösségek helyett oktatási közösségek jönnek létre. Ez jelentéktelen változásnak tűnik, a valóságban azonban nagyon is lényeges és indikatív értékű. Jelzést ad arról a kedvezőtlen átalakulásról, amely az iskolában a szemünk láttára végbemegy. Miközben a magyar társadalom szocializációs alrendszerének válsága egyre jobban elmélyül, az egyetlen fékezőerőt jelentő iskola is sorra feladja hadállásait. Az iskolai szakmai jellegű szerveződés nem zárja ki, hogy abban (járulékos elemként) nevelési kérdésekkel is foglalkozzanak a pedagógusok. Még az is érthető, hogy a pedagógusszakma általános leértékelődése közepette arra törekednek a leginkább kiszolgáltatottak, hogy maradék önvédelmi reflexeikkel a céhesedés felé tegyenek bátorisan lépéseket, a professzió látszatát keltő spanyolfalak mögé húzódnak.

A tapasztalat azt igazolja, hogy az iskolában a pedagógusközösségek ma többségükben oktatási közösségekként működnek. Az iskolában létező nevelési közösségek működése többnyire teljesen formális. Ezeket a közösségeket egy korábbi – mára túlhaladottnak és korszerűtlennek mondott – pedagógiai szemlélet hozta létre, de az új körülmények között polgárjogukat veszítették.

Az utolsó napjaikat élő, agonizáló nevelési közösségek megszüntetésére nem feltétlen szükséges határozatot hozni, csak a mindent elsöprő külső áradat előtt kell a gátakat felnyitni és a belső értékrendet kell a napi konjunktúra kedvéért átalakítani.

Lássunk egy jellemző példát! Magukra valamit is adó falusi és városi iskolák között évek óta nem hivatalos, de szakmai körökben számon tartott versengés folyik. Ez azt jelenti, hogy egy-egy tanévben kihívják egymást hagyományos és hagyomány nélküli versenyekre, ezek eredményeit gondosan regisztrálják és összehasonlítják. A versenyeket többnyire reprezentatív körülmények között rendezik közismert védnökökkel, tehető vendégekkel, gondosan válogatott zsűritagokkal. A vendégek között, érthetően, mindig jelen vannak a fenntartó prominens képviselői. Az iskolák külső ellenőrzésének megszűntével a versenyeken és a szemléken elért eredmények a fenntartók és a tanügyi vezetők szemében az iskolák szinte egyedüli minősítői. Ezért a vezetők a tanév kezdetétől nagy figyelmet fordítanak ezen eseményekre. Megkülönböztetett versenyek idején teljesen felborul az iskolai élet, emiatt a pedagógusok borzongva gondolnak a kimerítő és kezelhetetlen viszonyokat teremtő

rendezvényekre. Míg más esetekben a vezetők általában a verbális inspiráció és elismerés elvét alkalmazzák, addig ezekben az esetekben jelentős anyagi elismerést helyeznek kilátásba. Az iskolai munkaprogramokban sokszor tételesen meghatározzák a területi, megyei, országos versenyek tarifáit.

A sikerorientált vezető minden lehető helyen és formában érzékelteti a sikerorientált pedagógus személye iránti nagybecsülését. A pedagógusok pedig pontosan tudják, hogy mely elvárásokat kell kitüntetett figyelemben részesíteni, melyeket lehet következmények nélkül elhanyagolni.

Az alapfokon is divatossá vált évkönyvekben az iskolák értékpontjait főként a különböző versenyeken elért eredmények adják. Ezek néhányszor tíz tanuló eredményei, akik kiemelkedő képességekkel rendelkeznek, tanáraik pedig több-kevesebb sikerrel felkészítik őket. Ez a jelenség az iskolai körülményektől elvonatkoztatva, önmagában örvendetesnek látszik. A baj az, hogy a sikerorientált iskoláknak a látványos sikerekre képtelen összes többi tanulója másodrendű iskolai polgárrá degradálódik.

Milyen teljesítményeket tekintenek ma meghatározónak az iskolák? A különféle (tanulmányi, kulturális, sport-) versenyeken elért eredményeket; a tantervi szokványtól eltérő programok felvonultatását (különleges stúdiók, divatos fakultációk, többféle idegen nyelv); a felsőbb iskolába felvettek számát és eredményeit.

Elsősorban a felsoroltak jelölik ki a mai iskola helyét, ezek alapján választ a szülő vagy a gyerek. Ezek alapján reklámozzák és értékelik önmagukat az iskolák is. Kikiáltva magukat a legjobb vagy az egyik legjobb iskolának. Hogy aztán a legjobb vagy az egyik legjobb iskolában mind a gyerek, mind a pedagógus számára már-már elviselhetetlen a viszonyok, az senkit nem érdekel, az bocsánatos bűn, nem kell, nem szabad, nem illik róla beszélni.

Az iskolában egyre nagyobb teret nyerő, eltorzult értékrend arra készíti a pedagógust, hogy nevelési elképzeléseit fokozatosan feladja, egyéni munkájában csak az oktatást erősítse. Nevelési próbálkozásai úgyszólván csak olyanok a felvázolt miliőben, mintha egy zabolátlan hegyi patakon az ár ellenében evezne. A szűkebben vett oktatás terén elért eredményeit azonban mindenki azonnal és fenntartás nélkül elismeri, és még az az **Mónye** is mutatkozik, hogy a céhen kívül állók – például az eltérő szakmai végzettséggel rendelkező vezetők – nehezebben tudják a munkáját ellenőrizni.

A mindenkori oktatáspolitikai szavakban elismeri a nevelés szükségességét, de nem biztosítja azokat a feltételeket, amelyek a nevelőiskola gyakorlati megvalósítását lehetővé tennék. Tudni kell, hogy a nevelés és az oktatás közös szabályozókört alkot ugyan, a kettő mégsem azonos egymással. A nevelés szélesebb értelemben vett tanulást jelent, amelynek során az egyén viszonya egyre harmonikusabb lesz környezetével. Ezzel szemben a szűken értelmezett tanulás főként az adott ökoszisztéma működtetéséhez szükséges és elégséges információk közvetítését jelenti. A technokraták számára közömbös, ha nem is káros, hogy az egyén rendelkezik-e széles körű műveltséggel vagy sem.

Számtalan jel utal arra, hogy ma az iskola működtetéséért felelős centrális-, közép- és alsó szintű szakmai irányítás az iskola új pályára állítását maga is az oktatóiskola megvalósításaként értelmezi, nem mérve fel ennek végzetes következményeit. Amikor az iskola nevelési intézmény jellegét feladja, megszűnik klasszikus értelemben vett iskolaként való funkcionálása. Egy határvonalat átlépve az iskolának nevezett gyermekintézményt a diadalmas technokrácia már nem pedagógiai, hanem gazdasági logika szerint működteti. Kvantitatív tényeket sorakoztat

fel, ezeket matematikai viszonylatokba helyezi. Így jelöli ki az iskola helyét és szerepét a saját érdekeit megjelenítő társadalmi közegben, valamint az általa igényelt beszélő szerszámok képzésében. Az értelmezése szerint gazdaságtalanul működő iskolákat rövid úton megszünteti. A gyerekeket és a pedagógusokat az iskolából kiűzi, az épületet elidegeníti, helyét sóval hinti be.

A helyi hatalom és az iskola érdeke

A demokráciának nevezett átmenet első négy évében észlelt nyugtalanító jelenségek azt igazolták, hogy az iskolát nem szabad szűk provinciális érdekeknek kiszolgáltatni. Az iskola célja minden időben és térben a human kultúra alapértékeinek közvetítése, a felnövekvő generációk nevelése, a társadalomba való beilleszkedésre a lehető legteljesebb felkészítése. Az iskola tehát egyetemesebb feladatkört lát el, általánosabb érdeket szolgál, mint bármely más intézmény.

Az iskolai autonómia nem több és nem kevesebb, mint ennek az egyetemes érdekek az érvényesítése és érvényesíthetősége. Annak törvényi garanciája, hogy az iskola egyetemességét soha, senki ne vonhassa kétségbe, az iskola érdekei a helyi és napi érdekekkel szemben is automatikusan érvényesülhessenek.

A hamis illúziókkal le kell számolni, és világosan látni kell, hogy az iskolának érdekei érvényesítésére nincsenek hatásos eszközei, a hatalomnak pedig nincsenek erkölcsi gátlásai. A hatalom eszköztára rendkívül széles, és ezek alkalmazása során csak a saját belső logikáját követi. Ezért az iskola teljesen védtelen a hatalom – közte a helyi hatalom – durva beavatkozási kísérletei ellen. A hatalom alaptermészete az átmenet, sőt a kiteljesedett demokrácia idején sem változik, csupán eszközöket és módszereket vált. A verbális demokrácia időszakában nem szól bele közvetlenül az iskola és a pedagógusok életébe, de az általa megválasztott, tőle minden vonatkozásban függő vezetőt marionettfiguraként mozgatja, akaratát rajta keresztül érvényesíti.

Példák sora igazolja hogy a helyi hatalom kritikus helyzetekben gátlások nélkül és korlátlanul érvényesíti akaratát. Az ellenőrzés nélküli önkormányzatiságot csak egy keskeny árok választja el az öntörvényűségtől. Egy tekintélyes helyi vezető bármikor rákényszerítheti akaratát a kisebb települések sokszoros függőségi viszonyban álló képviselőire. Nem minden esetből lesz országos ügy és kap széles nyilvánosságot, így az eltorzult helyi értékrend akadály nélkül kifejezheti káros hatását.

Az iskolának itt és most kell eredményesen működnie, ezért a törvények óramutatóit nem a múlthoz, de nem is az idealizált jövőhöz, hanem a jelenhez kell igazítani. Minden tetszetős politikai érvelés ellenére ki kell mondani, hogy az iskola helyi irányításának vannak egyetemes érdekekkel indokolható korlátai, amelyeket károsodás nélkül nem lehet átlépni. Ezek érvényesítése csak úgy lehetséges, ha az iskola szakmai önállóságát (autonómiáját) minden helyi szerve kötelező törvények biztosítják, s ezek minden körülmények között érvényesíthetők.

Az iskolai autonómiát a mai tanügyi vezetők általában a sajátos hazai körülményektől elvonatkoztatva képzelik. Úgy vélik, hogy az iskolai autonómia nem jelent mást, mint az iskolai életet meghatározó egyes döntések nagylelkű átengedését. E döntések többnyire a szervezeti, szerkezeti és tartalmi kérdések meglehetősen szűk körét érintik. Az iskola, benne az autonómiát megszemélyesítő pedagógus a szakmai kompetencia oldaláról semmiféle védelmet nem élvez. Ebben a helyzetben az

iskola ellenőrzésére jogosult bármelyik (szakmai) kompetencián kívüli fél bármikor alkalmatlannak minősítheti a pedagógust pusztán antipátia alapján.

Az iskolát életre hívó mindenkori társadalom abban érdekelt, hogy a felnövekvő generációk az iskolában a lehető legjobb felkészítést kapják. Ez az érdekorientáció egybeesik a gyerekek – életkoruk miatt fel nem ismert vagy csak részben felismert – érdekeivel. Csakhogy a gyerekek a saját érdekeiket a legkevésbé sem tudják képviselni, ezért azt a gyerekek fejlesztését felvállaló nevelőknek kell képviselniük. Az iskola attól különleges intézmény, hogy abban a perszónális kapcsolatok altruista beállítottságú pedagógusok és az egyéni fejlődésük kezdetén álló gyerekek között jönnek létre.

Az emberi közösségekben különböző eredetű és intenzitású érdekek ütköznek egymással. Az eltérő érdekek gyengítik, az egyezők erősítik egymást. A pedagógusnak a gyerek érdekeit az iskolában és az iskolát körülvevő környezetben ható ellenérdekekkel szemben is érvényesítenie kell. Csak akkor tud hatásosan működni, ha olyan helyzetbe hozza, hogy a gyerek érdekeit minden destruktív törekvéssel szemben képes legyen megvédeni.

Ennek a kívánatos helyzetnek a belső (szubjektív) feltétele a pedagógus szakmai alkalmassága, külső feltétele a pedagógus személyes szuverenitásának biztosítása.

Ha az iskolai autonómiát értéknek tartjuk és azt a pedagógus személyével azonosítjuk, akkor már csak arról érdemes beszélni, hogy átmeneti korszakunk kedvez-e az autonóm pedagógusszemélyiség kialakulásának. Erre eddig egyértelműen nemleges választ fogalmazhatunk meg. Korszakunk az átmenet olyan sajátos magyar viszonyait hozta létre, amely a gazdasági kényszer könyörtelen logikája alapján a teljes ellehetetlenülés felé taszítja az iskolát. Az egymást követő, racionális redisztribúciós elv alapján tevékenykedő kormányok tehernek érzik az iskolát, amelyet le kell tenni, legalább részben, és (nem létező) helyi gazdasági forrásokból kell működését finanszírozni. Ezt az állapotot a mai politikai frazeológia szerint iskolai demokráciának kell nevezni.

A Budapesti Montessori Társaság és az ELTE Tanárképző Karának Neveléstudományi Tanszéke négy féléves „betétdiplomás” Montessori pedagógusképzést indít 1996. februárjában felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógusok számára. A képzés önköltséges: 40 000 Ft/félév. Felvételi nincs. Érdeklődni lehet: 277-0159; 1213 Budapest, Gyömbér u. 2-4.