



VICTOR ANDRÁS

Szubszidiaritás a közoktatásban

LÁTÓSZÖG

Jómagam talán 15-20 évvel ezelőtt találkoztam először a *szubszidiaritás* szóval. A kortárs jelentését csak lassan értettem meg – az is újdonság volt számomra. Mai eszemmel így fogalmaznám meg: „a szubszidiaritás a többszintű rendszerek működtetési, vezetési, hatalomtechnikai elve, melynek az a lényege, hogy minden döntést azon a lehető legalacsonyabb szinten kell meghozni, amelyik közel van az érintettekhez, s ahol a döntéshozók rendelkeznek a körülményeket meghatározó és a várható következményekre vonatkozó ismeretekkel”.

BEVEZETÉS – A KÖZOKTATÁSI PÉLDÁK ELÉ

Mint a szavak eredete iránt érdeklődő embert, nem elégitett ki, hogy tudom a szó mai jelentését; azt is szerettem volna megtudni, hogy honnan származik és mit jelöltek vele eredetileg, azaz milyen „kép” van mögötte. Íme: a *szubszidiaritás* szó a latin *subsidiumból* származik. A sub- = 'alá, alatt' és a sedeo = 'ülök' összetételéből kapott subsedeo azt jelenti: 'leülök a földre'. S hogyan kapcsolódik ez a szó mai jelentéséhez? A válaszhoz mintegy kétezer évet vissza kell mennünk az időben: a rómaiak csatarendjében az első arcvonalban harcolók mögötti vésztartalékosok pihenő helyzetben – vagyis a földön ülve! – várták, hogy szükség lesz-e a segítségükre. Ők voltak tehát a „földönülő”, azaz subsidiarius-ok.

A subsidium szó elsődleges jelentése tehát 'segédcsoport', de van egy ennél általánosabb, tágabb értelmű jelentése is: 'segítség, támogatás'.

Az azonban még mindig kérdés, hogy ki és miért kapcsolta össze a fenti meghatározással leírt működési elvet és a szubszidiaritás (= 'segítés') szót. A válaszáért vissza kell mennünk XI. Piusz pápa Quadagesimo anno című enciklikájához (1931), melyben lényegében leírja a szubszidiaritás mai értelmezését: „amit az egyes egyének saját erejükből és képességeik révén meg tudnak valósítani, azt tilos a hatáskörükből kivenni és a közösségre bízni; ugyanígy mindazt, amit egy alacsonyabb szinten szerveződött közösség képes végrehajtani és ellátni, jogszerűtlenség és egyúttal súlyos bűn egy magasabb szinten szerveződött társulásra áthárítani.” S minthogy az ilyen – helyes – működés segíti a társadalom egészét, az elvet a subsidium tágabb értelmezése alapján nevezte el.

Talán nem véletlen, hogy ezt a működési elvet éppen egy pápa fogalmazta meg. Minthogy a Katolikus Egyház erősen hierarchikus szervezet, hatékony működtetésében valóban nagy jelentősége lehet annak, hogy minden alsóbb szint annyi döntési jogkört kapjon, amennyit lehetséges, s a felsőbb szint mindig csak annyit tartson meg magának, amennyit muszáj.

Az is említésre méltó, hogy az EU a „maastrichti szerződésben” (1992) az Unió működésének egyik alapelveként jelölte meg a szubszidiaritást. Maga az alapelv

– mint elvárás – egyértelmű; ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy életünk milliányi konkrét kérdésében sok esetben nem könnyű jól bemérni, hogy melyik az a „lehető legalacsonyabb”, mégis kompetens szint, ahova egy kérdés eldöntésének jogát és feladatát telepíteni kell. Tapasztaljuk is, hogy vannak esetek, amikor – hibás döntéssel – az EU valamely központi szervezetéhez kerül a döntés joga, pedig jobb helye lenne a tagországnál. Ez szuverenitás-sértési helyzet, az esetleges fordítottja pedig általában működési zavar forrása lesz.

Az emberi élet számos területén tapasztalhatjuk, hogy az ügyeket intéző hivatali apparátus – saját fontosságát demonstrálандó – ösztönösen törekszik a hatásköre bővítésére. Ez minden bürokráciára ugyanúgy jellemző, ahogy az EU központi apparátusára is. Vannak olyan témák, ahol az EU-nak nem sikerült betartania a maga számára megfogalmazott működési elvet, s a döntési jogkört „Brüsszelle” testálta, pedig a tagországoknál kellett volna hagyni. Ez azonban nem a „brüsszeli bürokraták” rosszindulatúságának bizonyítéka, hanem „érthető” működési hiba. A megoldás érdekében minden egyes ilyen konkrét helyzetet elemezni, újratárgyalni és szükség esetén módosítani kell.

A szubszidiaritás legjellemzőbb kérdése: „adott esetben rábízhatja-e a felsőbb szint a döntést egy alsóbb szintre?” Másként megfogalmazva: „ragaszkodik-e a felsőbb szint ahhoz, hogy az adott kérdésben ő döntsön, pedig lejjebb adhatná – „szubszidiálhatná” – a döntési jogkört?” És ha ragaszkodik, mi az indoka, célja, motivációja. Hangsúlyoznunk kell, hogy egy eset csak akkor tekinthető a szubszidiaritás megsértésének, ha egy felsőbb szint nem

delegálta a kérdéses jogkört lejjebb, pedig vitathatatlan, hogy ezt megtehetette volna.

Ezen írás apropója egy sajátos nézőpont. Az alábbiakban ugyanis a közoktatás hétköznapi példáin, illetve az ezekhez kapcsolódó, jól ismert közoktatási kérdésfeltevések mentén mutatom be, hogy milyen bonyolult és összetett feladat eleget tenni a szubszidiaritás követelményeinek; milyen

nehéz jól bemérni, hogy meddig lehet lejjebb telepíteni egy döntési jogosultságot. Mert ki mondani egyszerű, hogy „a lehető legalacsonyabb, ugyanakkor kompetens

szintre”, de a lehető megtalálása sem egyszerű, s annak megállapítása sem, hogy kit miben tekinthetünk kompetensnek.

SZUBSZIDIARITÁS A TARTALOMSZABÁLYOZÁSBAN

A tartalom kiválasztása

Rábízza/rábízhatja-e a tanár a diákokra, hogy a mai költők közül Tóth Krisztinával vagy inkább Varró Dániellel foglalkozzanak?

Föltehető, hogy erre a kérdésre a legtöbb magyartanár azt mondaná, hogy „természetesen”, hiszen ez csak ízlés kérdése. Kicsi az esélye annak, hogy egy tanár ebbe bele szólna; itt tehát valószínűleg teljes mélységében érvényesülhet a szubszidiaritás.

Rábízza/rábízhatja-e a tanár a diákokra, hogy – ismét kortársakat választva – Karinthyt olvasnak-e vagy inkább Rejtő Jenőt?

Itt már nem lehetünk biztosak abban, hogy a tanár a választást a diákokra bízta; mert

„adott esetben rábízhatja-e a felsőbb szint a döntést egy alsóbb szintre?”

– akármennyire ízlés kérdése ez is – itt már föltehetőn szerepet játszik a magyartanár szakmai indíttatású értékítélete. Az pedig nagy eséllyel Karinthy javára billen. Pedig – például az „olvasóvá nevelés” célkitűzését tekintve – jogos a kérdés, hogy karakterábrázolásban, helyzetteremtésben, nyelvi leleménységben vajon nem ugyanolyan mester-e Rejtő. Mitől értékesebb egyikük a másiknál?

Ilyen jellegű kérdésekbe – akár más humán (sőt reál) tantárgyak esetében is – gyakran ütközhetnek a tanárok és a diákok.

Rábízza/rábízhatja-e a tanár a diákokra, hogy akarnak-e egyáltalán Jókai regényeket olvasni; és ha már muszáj, akkor az feltétlenül Az arany ember legyen-e?

Ez már abszolút érvényes szubszidiaritási probléma! A diákokról tudjuk, hogy a döntő többségük egyáltalán nem akar Jókai-regényeket olvasni. A teljes körű szubszidiaritás tehát ahhoz vezetne, hogy kevés tizenéves venne a kezébe Jókai regényt. Azon persze elgondolkozhatunk, hogy ha egy diák Jókai helyett más – de értékes! – könyvet választ – mondjuk Komáromi Jánost –, azzal mit veszít és mit nyer. Nem könnyű rá válaszolni. Várható, hogy a magyartanárok óriási többsége erre a kérdésre azt mondaná: „Jókait nem lehet kihagyni! Jókai a magyar kultúra kanonizált klasszikusa.” Ezt a döntési jogkört tehát ő nem tenné lejjebb. (S ebben valószínűleg az igazgatója is támogatná.)

A helyzet azonban az, hogy ezt a szubszidiaritási kérdést a Minisztérium vita nélkül eldöntötte: a kerettanterv szerint ugyanis Az arany ember kötelező olvasmány – akár mit gondol is erről a tanár vagy a diák.

Mindezzel egy általánosabb szubszidiaritási kérdéshez jutottunk:

Legyen-e egyáltalán „kötelező olvasmány”?

Régi vitatéma. S ha van kötelező, azt mindeztől az oktatásirányítás határozza-e meg? Nem lehetne esetleg az ország Sárospatakhoz közeli megyéiben Jókai helyett a fent említett Komáromi János „kötelező”? Nem bízhatnánk a kötelező olvasmányok kiválasztását a tanárra? Vagy nem lenne járható út az is, hogy – a tanárral való egyeztetés

alapján – maga a tanuló választhasson?

A téma legmélyebb rétegéhez ez a kérdés vezet: egészen pontosan kik számítanak „kanonizált” íróknak-költőknek,

akiket úgymond mindenkinek kötelező (volna) tanulnia. Gyanítható, hogy 20-30 nevet tartalmazó listánál nem tudnánk hosszabbat írni úgy, hogy még ne legyen benne vitát kiváltó név, vagyis hogy iskolázottság, kultúrkör, sőt politikai hovatartozás alapján ne vitassa senki valamely szerző „kanonizáltságát”.

A leginkább általános érvényű – és talán legsúlyosabb – probléma pedig az, hogy amit ma az iskola „közös nemzeti kulturális kincsünk” gyanánt megtanulandónak, elsajátítandónak mond, az gyakorlatilag a „felső középosztály” kultúrája. Az ország lakosságának nagyobbik része számára idegen. Sajnálatos, hogy így van, de így van.

Tankönyvválasztás

Kinek a jogköre eldönteni, hogy egy adott iskolában melyik tantárgy tanításához melyik tankönyvcsaládot használják?

Meghatározhatja-e ezt maga a szaktanár? Vagy jobb, ha – a tantestülettel egyeztetve – az igazgató dönt? Talán még az is megindokolható – bár fenntartásokkal –, ha még

feljebb, a tankerületnél vagy a minisztériumnál van a döntési jogkör. Azonban minél magasabb szintre van telepítve, annál inkább számíthatunk arra, hogy (gazdasági) lobbierdekek vagy akár politikai szempontok is belejátszanak a döntésbe.

Rábízhatjuk-e a tanárra, hogy melyik tankönyv alapján tanítja a tizedikeseknek a történelmet?

Sok szempont szól amellett, hogy rábízhatjuk, hiszen nyilvánvalóan azt a látásmódot és értékrendszert tudja hitelesen és meggyőzően képviselni, amellyel maga is egyetért.

Nem tekinthetjük semmisnek ezt a problémát, mondván, hogy a történelmi tények úgymond objektívek, nem látásmód-függőek. Ez ugyanis nem ilyen egyszerű; még a jól dokumentált közelmúlt eseményeinek történetével kapcsolatban sincs feltétlenül konszenzus, ráadásul a történelem-tanításnak feladata az elemző-értékelő gondolkodás fejlesztése is, amely pedig elképzelhetetlen az egyéni – és egymástól eltérő – értelmezések mozgósítása nélkül.

Persze szólnak érvek amellett is, hogy a döntési jogkör ne a tanár szintjén legyen, hanem mondjuk az igazgatónál vagy a tankerületnél. Ilyen érv lehet az iskola egységesen képviselt arculatának védelme vagy az iskolaváltoztatás nehézségeinek csökkentése mint célkitűzés.

Az átjárhatóságot illetően meg kellene vizsgálni, hogy valóban komoly probléma-e a diák számára, ha máshova költözve majd más tankönyvből kell tanulnia. Minthogy léteznek párhuzamos tankönyvek (sajnos nem elegendő számban!) ez a helyzet esetenként ugyanis kikerülhetetlen. Azonkívül

tudjuk, hogy a diákok igen nagy hányada nem is használja a tankönyvet, csak az órai jegyzeteit (hiszen a tanár úgys az kérdezi, amit ő mondott). Az pedig ide tartozó – de nagyon messze vivő – probléma, hogy ha egy tanár olyan tankönyv alapján köteles tanítani (a történelmet), amellyel nem ért egyet, van-e joga megkérdőjelezni annak logikáját, szemléletmódját, érvrendszerét.

NAT és kerettanterv

Kinek a jogköre eldönteni, hogy egy tanár eltérhet-e az úgymond kötelező tananyagtól (vagyis a NAT-tól és a kerettantervtől)?

Ki dönti el, hogy egyáltalán szükség van-e alaptantervre (s ha igen, miről szóljon) és kerettantervre? Kötelező-e követni egy kerettantert? És ha igen, akkor melyik fejezetét? Vagy az egészet úgy, ahogy van? Csak a minisztérium adhat ki engedélyt a kerettantervtől való eltérésre? Nem dönthetne erről az iskola tantestülete?

Nyilvánvaló, hogy ha egy alsóbb szintnek is, mint amilyen a tantestület vagy a tanár szintje, joga van engedélyezni az úgymond kötelező tananyagtól való eltérést, az csökkenti a közoktatás egységes jellegét. Megvizsgálandó azonban, hogy ez eleve negatívum-e, vagy éppenséggel előremutató jelleg – főképp a tanulók fejlődése szempontjából.

Ezzel együtt az is elképzelhető, hogy a tartalmi kérdésekben való választási szabadság kérdése még kerettantervi szinten is súlytalanabbá válik a jövőben attól, hogy

a jól dokumentált közelmúlt eseményeinek történetével kapcsolatban sincs feltétlenül konszenzus

ez eleve negatívum-e, vagy éppenséggel előremutató jelleg

a valóban a jövőre felkészítő iskolában majd eltolódik a hangsúly az ismeretek „átadása” felől a kompetenciák fejlesztése felé. Abban az iskolában, „ahol az ismeret (a »tartalom«) nem a tanulás célja, hanem a kérdések megválaszolásának és a problémák megoldásának a nyersanyaga” (Radó Péter),¹ nem lesz kulcskérdés, hogy milyen tartalmakat ír elő a NAT vagy a kerettanterv.

Van-e joga egy diáknak ahhoz, hogy pl. fizikát egyáltalán ne – vagy mondjuk 7. osztály után tovább már ne – tanuljon, ha nem akar?

A tankötelezettség miért jelent egyben tantárgy-kötelezettséget is? Miért írja elő a z al lam, hogy milyen tudományterületeket és milyen részletességgel kell tanulnia egy gyereknek? Milyen tudás- és műveltség-konceptió alapján tesszük kötelezővé több százezer általános iskolás és gimnazista diák számára ugyanazt az ismeretanyag-komplexumot? (A vonatkozó kérdéseket lásd még A tartalom kiválasztása c. korábbi alfejezetben.)

A mai magyar valósághoz köthető a következő kérdés is:

Van-e joga egy családnak azt kérni, hogy a gyermeke a többiekhez képest több természettudományt és matematikát tanuljon s kevesebb humaniorát (vagy éppen fordítva)?

Ha ezt nem elvi, hanem csak szervezési kérdésnek tekintenénk, akkor rábízhatnánk az iskolára (a tantestületre), hogy próbálják – legalább részlegesen – megoldani. Vagyis „szubszidiálhatnánk” ezt a döntési jogkört az iskola szintjére, hiszen a tanárok vannak a lehető legközelebb az érintettekhez, s pedagógusként – felelős értelmiségiként – nyilván rendelkeznek a megfelelő kompetenciával is. Valószínű azonban, hogy ha

a NAT által képviselt műveltségképet kötelezőnek tekintjük, akkor nincs lehetőség ilyen „egyéniesskedő” megoldásokra. A döntési jogkör tehát nagy valószínűséggel minisztériumi szinten marad.

Világnézeti problémák

Rábízhatjuk-e a szaktanarra a döntést, hogy a (darwini) evolúciót tanítja-e, vagy a bibliai teremtetéstörténetet (szó szerint értelmezve)?

Ez olyan súlyos – világnézeti jelentőségű – kérdés sokak számára, hogy nem könnyű rá a felelet. Valószínű, hogy ennek eldöntését a tanárnál (és a tantestületnél is?) magasabb szintre kell tenni. Ugyanakkor – akárhol van a döntési szint – egyedi problémák mindig jelentkezhetnek. Például ilyen, amikor egy világi iskolában kötelezik a tanárt, hogy – minden meggyőződése ellenére – csak hipotézisként beszéljen az evolúcióról. Vagy ha egy egyházi iskolában – a fenntartóval egyeztetve – döntés születik arról, hogy elfogadják az evolúció tudományos igazságát, viszont a biológiát oktató pedagógus számára az elfogadhatatlan.

SZUBSZIDIARITÁS A TANULÁSSZERVEZÉSBEN

Időbeosztás

Ki dönthet arról, hogy bizonyos tárgyakat időben széthúzva (heti kevés óraszámban), vagy tömbösítve tanítanak-e?

¹ Radó Péter (2018): Oktatás: a megoldás vagy a probléma része? Letöltés: https://hvg.hu/itthon/20181127_Oktatas_a_megoldas_vagy_a_problema_resze

Vitathatatlan, hogy a tömbösítés összekuszálhatja a megszokott tanmenet- és órarendkészítést, de ez is csak megszokás kérdése, s végül is megoldható. Kézenfekvő tehát a válasz, hogy ez a döntési jogkör legjobb helyen az igazgatónál, pontosabban a tantestületnél van, hiszen őket érinti elsődlegesen a váltás, s ők látják leginkább előre annak várható következményeit.

Rábízhatja-e a tanár egy diákra, hogy az évi kémiatananyagot ne folyamatosan tanulja – a többiekkel együtt haladva a tanév folyamán –, hanem év vége felé dolgozza fel egyszerre az egészet?

Azon diákok számára ez előnyös lenne, akik a kémiát (is) a saját tempójukban szeretnék tanulni. Tapasztalatból tudjuk – tanárok és tanulók egyaránt –, hogy vannak olyan diákok, akik szabadon tanulva sokkal gyorsabban haladnak, mintha tanórákra dараbolva, rengeteg zavaró iskolai körülmény közepette folyton a többiekhez kell igazodniuk.

A kérdés azonban mégis fogós. Végső soron ugyan egyértelműen az a legfontosabb, hogy a diák elsajátítsa a tananyagot, s csekélyebb jelentőségű, hogy ez mikor történik és hogyan, eszerint tehát a tanár ezt akár rábízhatná egy-egy gyerekre. Ugyanakkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy a kémia tele van bonyolult összefüggésekkel, amelyeknek a megértésében szükséges segítség lehet a tanár magyarázata.

Jogos kérdés, hogy ha a gyerek nem boldogul ezekkel az összefüggésekkel, s csak év végén derül ki, hogy káosz van a fejében, akkor ez kinek a felelőssége.

Itt sejlik fel a szubszidiaritás egyik alapproblémája: a bizalomé. A bizalom abban, hogy a diák is tanulni, okosodni szeretne, s hogy megbirkózik magától is – a tankönyv és egyéb online tartalmak segítségével – a nehézségekkel. Vagyis a kérdések kérdése, hogy bízuk-e – bízhat-e – a pedagógus a gyerekekben. A bizalom és a bizalmatlanság problémája legtöbb szubszidiaritási kérdésben – akarva vagy sem, de – artikulálódik. A legtöbb esetben azért nem adja lejjebb egy adott szint a döntési jogkörét, mert nem bízuk (elégge) az alatta lévő szintekben. Sokszor konkrét esetben tehát tulajdonképpen bizalmatlansági problémáról van szó, s nem arról, hogy a felsőbb szinten ne ismernék a szubszidiaritás fogalmát és szükségességét.

Van azonban a saját tempóban történő haladás engedélyezése körül egy sor szervezési probléma is. Ez a gyerek nem járna be kémiaórára? Mit csinálna addig, amíg a többieknek kémiaórája van? Illetve: meg kellene írnia ennek a tanulónak a többiekkel

együtt a témazáró dolgozatokat, vagy sem? És ha igen, akkor azokat a tanár nem osztályozná le? Vagy törli-e az évközi dolgozatokra kapott elégteleneket, ha év végén nem tud a tananyagból a tanár olyat kérdezni a gyerektől, amire ne tudna jól válaszolni?

Tantestületi szinten azonban – persze az igazgatóval egyetértésben – biztosan megoldhatók lennének az ilyen helyzetek. Minden pedagógus tudja, hogy az lenne optimális, ha minden gyerek a saját tempóját követné, s azt is tudja – legfőljebb

megszokásból már tudomásul vette –, hogy tulajdonképpen kényszermegoldás, hogy az átlagosan haladók tempóját kényszeríti rá a többiekre is.

a tömbösítés összekuszálhatja a megszokott tanmenet- és órarendkészítést

a kérdések kérdése, hogy bízuk-e – bízhat-e – a pedagógus a gyerekekben

Tantárgyi szerkezet – komplex tanulás

Kinek a joga dönteni arról, hogy bizonyos tantárgyakat külön-külön, vagy összevonva tanítsanak az adott iskolában?

Tantárgy-összevonási lehetőségekre a keret-tanterv is utal, tehát első közelítésre értelemszerűen az igazgató joga lehet (tantestülettel egyeztetés után) az erről való döntés, hiszen ők ismerik leginkább a döntésben releváns pedagógiai körülményeket.

Ugyanakkor egy összevont tantárgy bevezetése – például történelem és földrajz, történelem és irodalom vagy biológia és földrajz tantárgyak helyett – hangsúlyosan érintheti egyes kollégák óraszámát, s így végül a munkaerő-gazdálkodási kérdés is. Ezért, ha nem az igazgató a pedagógusok munkáltatója (mint ahogy jelenleg valóban nem ő), akkor a pedagógiai szempontokat háttérbe szoríthatják más szempontok.

Kinek a jogköre legyen eldönteni, hogy milyen rendszerben alkalmazzanak az adott iskolában komplex – nem-tantárgyi – tanulási formákat (téma nap/téma hét, erdei iskola, projekt, kutatás-alapú tanulás)?

Ez elsődlegesen az iskola tantestületének a jogköre lehet (az igazgatóval egyetértésben), hiszen leginkább ők tudják, hogy ők maguk mennyire felkészültek ezeknek a tanulási-tanítási formáknak az alkalmazására, s hogy milyen mértékben értenek egyet azzal a szemléletmóddal, miszerint ezek a tanulási formák nemcsak színesítői az „igazi” tanulásnak, hanem ugyanúgy igazi tanulást jelentenek, csak nem a megszokott formában.

Szólhatnak érvek mellett is, hogy az iskolának el kell fogadtatnia a tankerülettel (vagy még feljebb) a komplex tanulásszervezési formákra vonatkozó elképzelését. Ugyanakkor egyáltalán nem biztos, hogy például a tankerületi igazgatónak nagyobb a kompetenciája ennek eldöntésében, mint a tantestületé.

Speciális helyzetet jelent, ha az iskola pedagógiai megfontolásból – és ismervén a világban jelentkező tendenciákat – úgy gondolja, hogy nemcsak időnként élnének a komplex formákkal, hanem megfordítanák az arányt, a komplex tanulásszervezési formákat tekintenék elsődlegesnek, s a tanítási idő nagyobbik részét szánnák nem-tantárgyi tanulásra. Sőt, ha – az iskolaügyekben élenjáró országok mintájára – teljesen megszeretnék szüntetni a tantárgyi tanulást.

Ebben a speciális helyzetben – és jel-

lemzően inkább csak ebben – már indokolt lehet feljebb, tankerületi (vagy minisztériumi) szintre helyezni a döntést, mert a hazai körülmények közötti szokatlansága miatt – és kellő tapasztalatok híján – indokolt lehet a kérdés tágabb

kontextusban való elemzése.

SZUBSZIDIARITÁS SZEMÉLYI KÉRDÉSEKBEN

Szakos – nem szakos

Kinek a jogköre engedélyezni, hogy valamely tantárgyat olyan pedagógus tanítson, akinek nincs adott szakos végzettsége?

Miért ne engedélyezhetné az igazgató? Persze bölcs mérlegelés kell hozzá – de azért

az iskolának el kell fogadtatnia a tankerülettel a komplex tanulásszervezési formákra vonatkozó elképzelését

alapvetően is ő ismeri leginkább a saját beosztott kollégáit; ő tudja megítélni – az adott kollégával, kollégákkal egyeztetve –, hogy milyen előnyökkel és milyen esetleges hátrányokkal jár, ha vállalják a helyzetet.

Érdemes elgondolkozni a szakos/nem szakos kérdéskör kapcsán felmerülő lehetséges előnyökon és hátrányokon. Nem egyszerű válaszolni arra, hogy mit nyer és mit veszít a gyerek, ha olyan pedagógus tanítja (például) a biológiát, aki szakos ugyan, de „utazó”. Felülírja-e a szakos végzettség pozitívuma azt a hátrányt, hogy ez a tanár nem helybeli, nem ismeri a gyerekeket, nem igazán tagja a tanterületnek?

Ugyanakkor tudjuk, hogy jogszabályi rendelkezések is rögzítik a nem szakosok alkalmazását.

Ezek a központi rendelkezések szűkítik a nem szakosok tanítási lehetőségeit; s teszik ezt nyilván abból a vélekedésből kiindulva, hogy hátrányban vannak azok a gyerekek, akiknek nem szakos pedagógus tanítja valamelyik tantárgyat.

Lehetséges, hogy ebben a szakos/nem szakos kérdésben másképpen fogunk majd gondolkodni, ha már megbarátkozunk azzal a gondolattal, hogy a jövő iskolájában más lesz a pedagógus szerepe, mint amit eddig megszoktunk. Kevésbé lesz jellemző, hogy – előadva, magyarázva, szemléltetve – megtanítja a tankönyvet, s inkább jellemző lesz az, hogy szervezi, segíti, mentorálja a diákok tanulási folyamatát, sőt együtt tanul a gyerekekkel.

Legyen-e lehetősége a diákoknak (vagy egy osztálynak) kérni, hogy adott tárgyat melyik tanárral szeretnék tanulni?

előadva, magyarázva,
szemléltetve

szervezi, segíti,
mentorálja

Első hallásra meghökkentő már magának a kérdésnek a felbukkanása is, ugyanakkor tudván tudjuk, hogy a gyerekek, osztályok és pedagógusok különbözőek. Lehetnek optimális és kevésbé optimális párosítások is.

Ezernyi tapasztalat jelzi, hogy párhuzamos osztályok közül az egyik tanár az A-sokkal érti meg jobban magát, a másik pedig a B-sokkal. Ha egy igazgató egy ilyen kérdésnek már az elvi lehetőségét is elutasítja – s nyilvánvalóan nem azért, mert túlságosan bonyolult órarendkészítési feladatnak látja –, akkor attól a pillanattól kezdve már szubszidiaritási kérdéssel állunk szemben,

amelynek a mélyén talán olyasféle lekezelő látásmód érvényesül, miszerint „nem válogatni kell, hanem tanulni!”

SZUBSZIDIARITÁS A TOVÁBBHALADÁS TERÉN

Következő osztályba lépés

Ki döntsön a buktatás tiltásáról vagy lehetőségéről, s arról, hogy adott iskolában hogyan élnek – vagy éppen nem élnek – vele?

A buktatás – mint legkeményebb minősítés – egy szélsőséges pedagógiai eszköz. Elsődlegesen a tanárra, a tantestületre, a gyerekekre és a szüleire tartozik. Ezért logikus, hogy a buktatás alkalmazásáról (vagy nem alkalmazásáról) szóló döntés is elsődlegesen az érintett tanár és a tantestület jogköre legyen.

Ugyanakkor tudnunk kell, hogy az a gyerek, aki a bukás peremén áll, lényegé-

ben áldozat, még akkor is, ha ezért-azért ő maga is hibáztható. Nem a tanár áldozata (remélhetőleg!), hanem a társadalmi, szociális, pedagógiai, személyes helyzeté. Ezért – bár az alapproblémát nem oldja meg, mégis méltánylandó, ha ebbe a tanügyigazgatás beleavatkozik a buktatás bizonyos helyzetekben való tiltásával. Amely tiltás olybá értelmezendő, mint valamely – a múltban pedagógiailag hibásan rögzült – szokás megváltoztatását célzó rendelkezés.

Iskolaérettség

Kinek legyen a jogköre dönteni abban a kérdésben, hogy egy óvodáskorú gyermek alkalmas-e arra, hogy átlépjen az iskola világába?

A szubszidiaritás két alapkövetelménye, hogy a döntésre jogosult közel legyen az érintettekhez, s hogy kompetens legyen a helyzet megítélésében. Mindkét elvnek leginkább a gyermek szülei és a vele évek óta foglalkozó óvónők a leginkább adekvát érvényesítői. Ezért megkérdőjelezhető az a rendelkezés, amely ezt a jogot egy állami hivatalhoz telepíti. Még akkor is, ha ott is szakemberek döntenek – mert egyrészt nincsenek közel a döntés érintettjeihez, másrészt a kompetenciájuk elvi jellegű, hiszen nem élnek közösségben (vagyis azonos helyzetben) az érintett személyekkel.

SZUBSZIDIARITÁS A FEGYELMI ÜGYEKBEN

Mettől meddig kompetens a diákokat érintő fegyelmi kérdésekben a tanár,

az osztályfőnök, az igazgató, a tankerület vagy a bíróság?

A szokásos fegyelmi kérdésekben megszokott sorrend, hogy első szinten a tanár, másodikon az osztályfőnök, s a harmadikon az igazgató joga megítélni az ügy súlyosságát, s annak megfelelően döntést hozni. Ez idáig rendben is van, mivel ők elsődlegesen pedagógiai kérdésnek tekintik az ügyet. Esetenként azonban a pedagógiai szempontok keverednek rendészeti (igazságszolgáltatási) szempontokkal. Márpedig ez a két szempont ütközésbe kerülhet egymással. Lásd például az iskolarendőrök kérdését! A kényszerítő eszközök használatára feljogosított iskolarendőr „beköltözése” az iskolába egy végletesen elromlott helyzet tüneti kezelése. És lehet, hogy erre a biztonság érdekében igény jelentkezik, ugyanakkor ez a pedagógiai eszközökkel történő megoldásról való lemondás nyílt beismerése.

SZUBSZIDIARITÁS AZ ISKOLAFENNTARTÁSBAN

Ki legyen egy általános iskola és egy gimnázium fenntartója?

Optimális esetben egy általános iskolába és egy gimnáziumba az adott – kisebb-nagyobb – körzetben lakó gyerekek járnak. (Persze ha számottevő minőségi különbség van két

ugyanazon körzetben lévő iskola között, akkor bonyolultabbá válik a helyzet, de akkor ez már nem is „optimális eset”).

Finnországban minden gyerek körzeti iskolába jár; az iskolák egyformán jók; jelentős minőségi különbség legföljebb kivételesen lehet közöttük. Jó esetben tehát egy iskola az adott körzetben lakók

első szinten a tanár,
másodikon az osztályfőnök,
s a harmadikon az igazgató
joga

számára – ideértve a szülőket, de még az iskola-ügyben nem érintett lakosokat is – „a mi iskolánk”, hiszen ezernyi szállal kötődnek hozzá.

A fentiek értelmében az ilyen iskola legjobb gazdája egyértelműen a települési (vagy kistérségi) önkormányzat lehet. Ők ismerik legjobban az iskola helyzetét, tanárait, tanulóit, múltját-jelenét, örömeit, problémáit. („A gazda szeme hizlalja a jó-szágort” – tartja az évezredes tapasztalaton alapuló népi mondás.)

Ma Magyarországon az állam – a Klebelsberg Központ nevében – nem adja le a települési önkormányzatoknak (pontosabban elvette tőlük) az iskolafenntartás jogát és feladatát. Azzal az indoklással, hogy az önkormányzatok gazdasági lehetőségei közötti nagy különbségek miatt egyes tanulók elfogadhatatlan mértékű hátrányt szenvednek. Ez önmagában igaz. A totális államosítás és központosítás azonban, amely ezt a problémát – tételezzük fel – megoldotta, egy sokkalta átfogóbb, nagyobb problémát okozott. Eddig csak a szegény települések tanulói voltak hátrányban, most – a fentiek miatt – minden állami fenntartású iskola diákja hátrányban van. Nem is beszélve a pedagógusokról, akiknek eddig személyesen is jól ismert önkormányzati vezetőkkel kellett egyeztetniük (vagy megküzdniük) az iskola ügyeiben, most viszont egy „személytelen és ismeretlen hatósággal”.

Megkérdőjelezhető, hogy az iskolák közötti anyagi különbségek kiegyenlítésé-

nek valóban az volt-e a legjobb megoldása, hogy az állam lett az iskolák fenntartója. Ha ugyanis tényleg csak ez lett volna a cél, akkor azt sokkal kisebb átszervezéssel, sokkal kevesebb kalamajkával – s ráadásul valószínűleg olcsóbban – is meg lehetett volna oldani néhány okos költségvetési változtatás elfogadásával.

Gyanítható tehát, hogy az iskoláknak a települési önkormányzatoktól való elvétele más célokat (is?) szolgált, s itt pontosan az a szubszidiaritási probléma jelentkezik, amelyről fentebb már volt szó, hogy a felső szint „nem bízik” az alsóbb szintben azt illetően, hogy abban a szellemben fogja nevelni az ifjúságot, amiben a kormányzat szeretné.

ÖSSZEGZÉS

A szubszidiaritás (1) a demokratikus működés egyik fontos alapelve a nevelésben-oktatásban is. Egyben (2) soktényezős, bonyolult feladat; nem könnyű megtalálni a megfelelő (optimális) szintet. (3) A döntési jogkör lejjebb

nem adása mögött lehet eluralkodó hatalomszeretet, lehet bizalmatlanság, de lehet valamilyen koncepció áterőltetésének szándéka is. (4) A bizalmatlanságnak az alsóbb szint nem ismerése vagy lebecsülése az alapja. (5) A sablonok mechanikus alkalmazása a szubszidiaritás érvényesülése ellen hat. Minden konkrét helyzet más – ezért veszélyes sablonokban gondolkodni.

Ezt még tanulnunk kell.

a felső szint „nem bízik”
az alsóbb szintben