

# ISKOLASZERVEZETI VÁZLATOK

Írta:  
Karlovitz János Tibor

Neveléstudományi Egyesület,  
Budapest, 2011.

Lektorálták:

Torgyik Judit  
Velkey Gábor

A munka az Eszterházy Károly Főiskolával  
együtműködésben a TÁMOP 4.1.2 B sz. projekt keretében  
megvalósult kézirat felhasználásával készült

ISBN 978-963-89392-2-7

# Tartalomjegyzék

1. Előszó	5
2. Tankötelezettség	6
3. Intézménytípusok a közoktatásban Magyarországon	11
4. Iskolarendszerek külföldön: nincs egység	17
5. Iskolaszervezet	19
6. Szervezetváltó iskolák	24
7. Az iskolaintézmények gazdasági és jogi környezete	28
8. Iskolafenntartás	33
9. Fenntartói típusok	33
10. Az önkormányzatok szerepe az iskolafenntartásban	37
11. Gazdasági irányítás, vezetés	38
12. Alapvető intézményi dokumentumok	40
13. Az iskolák belső világa	44
14. Tantestület, nevelőtestület	47
15. Az iskolai hierarchia	50
16. Tisztségek, funkciók, szerepek áttekintése az iskolában	51
17. „Felülről” és „alulról” szerveződő viszonyrendszerek	53
18. Az iskola vezetése	55
19. Az iskolaigazgató	56
20. Adatkezelés az iskolában	61
21. Az iskolatitkár	63
22. Szakmai munkaközösségek	67
23. Az osztályfőnök	69
24. Órarend-készítés	72
25. Tanulói szervezetek, diákönkormányzat	76
26. Az iskola önálló „arculata”	78
27. Iskolai hagyományrendszer	81
28. Szervezeti konfliktusok	83
29. Pedagógus-diák-szülő „háromszög”	84
30. Az iskola külső kapcsolatai a civil szférával	89
31. Az iskolaintézmény és a közművelődési intézményrendszer kapcsolódási pontjai	96
32. Iskolai kommunikáció	100
33. Tanári önreflexió	101
34. Az iskola, mint tanuló szervezet	105
Felhasznált irodalom	107



# 1. Előszó

Úgy vélem, nem könnyű manapság iskolaszervezetről írni. A nehézséget többek között az okozza, hogy az ezen a címen eddig megjelent könyvek, kiadványok, jegyzetek nem eléggé egységesen, illetve kicsit másféleképpen értelmezték ennek jelentését.

Munkám elején arra szeretnék rávilágítani, amit magam az „iskolaszervezet”, mint címszó alatt értek. Ez egyúttal kijelöli számunkra az „iskolaszervezet-tan” – ha lehet ezt egyáltalán így nevezi – fogalmi, értelmezési kereteit.

Az iskolaszervezet, mint olyan, nem azonosítható be az iskola-rendszerrel, vagy éppen az iskolaszervezettel. Éppen ellenkezőleg: ebben a munkában az iskolák belső világát szeretném feltárni, bemutatni. Nyilvánvaló ugyanakkor az is, hogy az iskolák belső világa aligha érthető meg az iskolarendszer egészének ismerete hiányában. Így az első fejezetek ezzel a „külső” tényező-együttessel foglalkoznak. Mindenekelőtt a tankötelezettség, mint olyan kérdésénél indulunk el, majd az iskolaintézmény, mint olyan külső, gazdasági-jogi környezetétől jutunk el az iskolák belső világáig. Lényeges összetevőnek tartom az iskola, mint olyan belső viszonyainak feltárását, megismerését. Bár sok hasznos kutatás zajlott le ilyen téren, ezek hatása – úgy érzem – az eddigiekben kevésbé jutott el a tanárképzős (pedagógusképzésben részt vevő) hallgatókig.

E művecske tehát – szándéka szerint – bevezet az iskolai szervezet világába. Célja, hogy tudatosítsa a tanári munka közösségi jellegét, rávilágítson a nevelőtestületen belüli együttműködés, a szervezet iránti elkötelezettség erősítésére, a szervezeti megújuláshoz való hozzájárulásra, továbbá az iskola partnerkapcsolatainak ápolásában való közreműködés feladataira. Mindezt kiegészítik az eltérő társadalmi környezetben működő iskolai szervezetek sajátosságai.

Elsősorban azokra gondoltam az írás során, akik tanárképzős hallgatók, és csak mostanában ismerkednek a közoktatási rendszerünk sajátosságaival. Bizom abban, hogy nekik ez a kötet nagy segítséget jelenthet. Akik tehát az iskolafejlesztés, az iskolaszervezet terén vettek fel kurzust, tanegységet, biztosan számíthatnak innen vett ismeretekre is.

Természetesen, mint oly sok minden más, az ebben foglaltak is előbb-utóbb elavulnak, idejétmúlttá válnak. Ezért mindenekelőtt arra szeretném kérni a T. Olvasót, hogy némi távolságtartással, kritikával kezelje és illesse a kezébe vett munkát. Ha pedig javító szándékú észrevétele volna, azt bátran írja meg a szerzőnek a karlovitzjanostibor@gmail.com e-mail címére.

## 2. Tankötelezettség

Talán még emlékszünk – legalábbis mi, idősebbek – arra az iskolás kori élményünkre, amikor Móra Ferencről olvastuk önéletrajzi ihletettségu művét, a Kincskereső kisködmönt. Van benne egy olyan jelenet, amelyben a kisfiú iskolába szeretne járni (bár még nem tankötelezett korú), ám kiderül, tandíjat kellene fizetnie. Bár maga a történet „jó véget” ér: a tanító érzékelve, hogy az „ablakon túlról” érkezik a helyes válasz, amit a padokban ülő nebulók nem tudtak, kifizeti a tandíjat, itt és most a történet üzenetének egy másik aspektusát emeljük ki: a tankötelezettség nem jelent feltétlen ingyenességet. Sőt: amikor Magyarországon Eötvös József az 1868. évi XXXVIII. törvény révén bevezeteti a tankötelezettséget, kifejezetten ügyelnie kell arra, miképpen találja meg a kötelező népoktatás anyagi alapjait. A községek kötelezettségévé teszi az elemi iskolák fenntartását, a tanítók fizetésének folyósítását. Azoknak a szülőknek pedig, akik elmulasztották gyermeküket iskolába járatni – vagy egyszerűen az otthoni munkák miatt nem engedték el őket oda – egyenesen büntetés kiszabását írta elő. Hazánkban csak a második világháborút követően válik tandíj-mentessé a kötelező oktatásban töltendő idő.

Érdeemes megnéznünk azt is, hogyan alakult Magyarországon a tankötelezettség időbeli hatálya. 1868-tól minden gyermeknek hat és tizenkét éves kora között iskolába kellett járnia. Azokat a gyerekeket kellett beíratni az elemi iskolába, akik elérték hatodik, de még nem töltötték be a hetedik életévüket. Így azt lehet mondani, hogy lényegében egészen az ezredfordulóig ún. „évfolyam-osztályról” beszélhetünk (más elnevezéssel élve: cohors-osztály, vagy cohors). Azt a szülőt pedig, aki nem járatta a gyermekét iskolába, meg kellett büntetni. A 12 és 15 éves kor közötti gyerekeknek ún. „ismétlő iskola” volt az előírás. Ilyen nem volt minden nap – rendszerint a vasárnapi istentisztelet utánra szervezték. Aki azonban ezeket elmulasztotta, legfeljebb „megszólással” találkozott, de emiatt a szüleit már nem sújtották pénzbírsággal.

Ausztriában 1869-től van tankötelezettség. Angliában 1880-ban tették általánossá, törvényileg szabályozottá a mindenki számára előírt iskolalátogatást – hozzá kell azonban tennünk, hogy ez ott külön törvényi szabályozás nélkül is megvolt. (Akárcsak a tengeren túl, az Amerikai Egyesült Államokban, ahol már a XVIII. század végén olyannyira kiterjedt, általános volt a gyermekkori iskoláztatás, iskolalátogatás, hogy sokáig eszükbe sem jutott mindezt törvényileg szabályozni.) Franciaországban 1882-ben tették kötelezővé az elemi iskola elvégzését. Az európai országokban Portugáliában szabályozták a legkésőbb, 1962-ben (azóta módosítottak rajta).

A tankötelezettséget Magyarországon 1940-ben megpróbálták nyolc évfolyamosra emelni, bővíteni, ám az új oktatási törvény végrehajtása a második világháború eseményei, az ország hadba lépése miatt ellehetetlenült. A második világháború után azonban, már a

polgári kormány az 1945-ben miniszteri rendelettel végrehajtotta a nyolc évfolyamos általános iskola kialakítását. Hamarosan megszervezték a „hat elemivel” rendelkező felnőttek munka melletti oktatásának rendszerét is. A beiskolázás ebben az időszakban úgy alakul, hogy a tárgyév szeptember 1. és a következő év augusztus 31. között született gyerekek alkotnak egy évfolyamot (cohorsot). Aki nyári születésű, mégis egy további évig marad, mondjuk, az óvodában, azt az idő tájt „évvesztesnek” nevezték.

A társadalmi fejlődés révén hamarosan ismét lehetőség nyílt a tankötelezettség időtartamának hosszabbítására. A tankötelezettséget 1961-ben az addigi 14 évről 16 éves életkorra emelték – ám a felemelt korhatár csak azokra vonatkozott, akik 14 éves korukra nem fejezték be az általános iskola nyolc évfolyamát.

Az 1985. évi oktatási törvény azonban már kiterjeszti valamennyi gyermekre a 16. betöltött életévig történő iskolába járási kötelezettséget. Ez a törvény vette először figyelembe a beiskolázásnál a gyerekek egyéni fejlettségi szintjét. A tankötelezettség kiterjesztését részben ésszerűvé tette a szocializmusban ekkorra már tapasztalt gyárkapunk belüli, ún. „belső” munkanélküliség terjedése (amelyet a felnőttek számára biztosított „maszek munka” végzésének engedése némileg tompított, mint például a háztáji gazdasági munka, termelő üzemi gazdasági munkaközösség, egyes kisiparosi foglalkozások kvázi „egyéni vállalkozóként” történő engedése, később vegyes vállalatok létrehozása külföldi partnerekkel). Ugyanakkor belátható, hogy a társadalmi-ipari fejlődés a szolgáltatások kibontakozását is magával hozta, amely viszont értelmesebb, képzetesebb munkaerő képzését követelte meg.

Az 1993. évi közoktatási törvény ugyan még 16 éves korban helyben hagyta a tankötelezettséget (lényegében az akkori állapotokat írták le és rögzítették ebben a jogszabályban), ám már az első, 1996-ban bekövetkezett módosításkor felülírták azt: az 1998. szeptember elseje után első évfolyamra beiratkozó tanulóknak már 18. életévük betöltéséig szól a tankötelezettség. 2010 őszétől úgy tűnt, a tankötelezettség korhatára visszaáll a korábban megszokott 16. életévre.

Mi a jó? Meddig terjedjen a tankötelezettség? A gyerekek „érdekét” vegyük figyelembe? Vagy a finanszírozhatóságot, a közoktatási rendszer fenntarthatóságát? Esetleg a pedagógusok vélekedését? – Nagyon nehéz ezekre a kérdésekre válaszolni. Az alacsonyabb életkorban véget érő kötelező iskoláztatás elsősorban a sanyarú körülmények között élő gyerekek, serdülők számára járhat tragikus következményekkel: ők azok, akik rendszerint kicsit korábban maradnak ki az iskolából, mint ami előírt. Az andragógusok tudják igazán, hogy minél korábban marad ki valaki az iskolarendszerekből, felnőtt korában annál nehezebb neki megtalálni a helyét a társadalomban. Jobb minőségű munkához és így, ez által magasabb jövedelemszinthez elsősorban az iskolázottabbak jutnak hozzá. Különösen a halmozottan hátrányos helyzetű társadalmi rétegeknél féltő, hogy gyerekeik már alacsony életkorban kimaradnak az iskolarendszerekből, így viszont se szakképzettségük, se megfelelő

tanulási, tanulásmódszertani alapjaik nem lesznek a későbbi, felnőttkori tanuláshoz. A korai pályaválasztás ellen szól, hogy Magyarországon a 16 évesek jelentős része nem tudja, mihez fog kezdeni a saját életével... Fizikailag többségük egyszerűen alkalmatlan megerőltető „kétkezi” munkára. Utolsó érvként pedig azt hozhatjuk fel, hogy ennek a korosztálynak a dologtalan unalomba való taszítása kriminológiai, közbiztonsági szempontból ugyancsak jelentős kockázattal bír.

Vannak érvek persze szép számmal a tankötelezettségi korhatár leszállítása mellett is. Ilyen például az, hogy a központi költségvetés nem bírja el a hosszú ideig tartó iskolába járást. Gyakran hangoztatott érv, hogy nem szabad „bezárni” az iskolaintézménybe azokat, akik már nem akarnak iskolába járni. Munkaerő-piaci megközelítést is ideidézhetünk: ezen nézetrendszer szerint a gazdasági életnek „kétkezi” szakmunkásokra van szükséges, nem pedig érettségizett vagy diplomás munkaerőre. (Ellenérv: a munkaerő-piaci adatok egybehangzóan azt mutatják: arányaiban a diplomával rendelkezők körében a legalacsonyabb a munkanélküliségi ráta; érettségivel még el lehet helyezkedni, ennél alacsonyabb iskolai végzettséggel viszont igen nagy a tartós munkanélküliség kockázata.)

Az 1993. évi közoktatási törvény a következőképpen határozta meg a tankötelezettség időtartamát – kezdetét és végét:

**6. § (2)** *A gyermek, ha eléri az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget, legkorábban abban a naptári évben, amelyben a hatodik, legkésőbb amelyben a nyolcadik életévét betölti, tanköteleessé válik. A gyermek, ha az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget elérte, abban a naptári évben, amelyben a hatodik életévét május 31. napjáig betölti, megkezdheti a tankötelezettség teljesítését. A szülő kérelmére a gyermek megkezdheti a tankötelezettség teljesítését akkor is, ha a hatodik életévét december 31. napjáig tölti be. A tankötelezettség kezdete annál a gyermeknél eshet a nyolcadik életévre, aki augusztus 31. utáni időpontban született. A tankötelezettség teljesítése a tanév első tanítási napján kezdődik.*

*(3) A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló tizennyolcadik életévét betölti. A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható legfeljebb annak a tanévnek a végéig, amelyben a huszadik életévét betölti. [...]*

*(6) Tizenhatodik életévének betöltése után kérelmére megszűnik annak a tankötelezettsége, aki érettségi vizsgát tett, vagy államilag elismert szakképesítést szerzett, illetve házasságkötés révén nagykorúvá vált, vagy gyermekének eltartásáról gondoskodik. A kérelmet a tanuló és - a nagykorúvá vált tanuló kivételével - a szülő közösen nyújthatja be. A kérelmet az iskola igazgatója írásban tudomásul veszi.*

**7. § (1)** *A tankötelezettség - a szülő választása alapján - iskolába járással vagy magántanulóként teljesíthető.*

Láthatjuk, hogy már maga a beiskolázás is széthúzódhat – a kisgyermek fejlettségi szintjétől függően –, s majdnem két évfolyamnyi időt ölel fel. A tankötelezettség teljesítése, annak befejezése sem egységes: az „átlagos” fejlődésűeknek 18. év, az akadályozott fiataloknak pedig a 20. betöltött életév volt 2011-ig. (Korábban a gyógypedagógiai, majd speciálisnak nevezett iskoláktól az volt az elvárás, hogy „ugyanazt”



tanítsák – csak más módszerekkel –, mint a „normál” fejlődésű gyerekek esetében.)

Ez a rendszer, vagyis a tankötelezettség szintjének ilyen magas életkorig való fenntartása számos további gond forrása. Talán elegendő, ha csak arra gondolunk, hogy a felnövekvő nemzedékek számos tagjai egyáltalán nem kíván magasabb tanulmányokat folytatni, elegendő számára valamilyen szakma viszonylag gyors megszerzésének lehetősége. Az eredetileg az akadályozott gyerekek számára működtetett ún. speciális szakképző intézményekben olyanok is megfordulnak, akik inkább szociális körülményeiknél fogva történt lemaradásuk okán kerülhettek oda, semmint valamilyen született vagy szerzett „fogyatékos” révén. Az általános iskolát csak részben elvégző, onnan a nyolcadik évfolyam előtt kimaradó gyerekeknek további speciális iskolapótló funkciójú, továbbá szakképző intézménytípusok jöttek létre. Így a tankötelezettségnek ténylegesen a valóságban egy-egy cohorsnak csak legfeljebb a kétharmada tesz eleget – vagyis jár közoktatási intézménytípusba 18-20 éves koráig. A munkaerőpiaci szereplők (munkáltatók, szakmai kamarák stb.) is kárhozzátják ezt a fajta rendszert, hiszen egy, csak az érettségi után szakmunkássá váló fiatal valószínűleg már nem lesz olyan ügyes a szakmájában, mintha fiatalabb életkorában kezdhette volna el választott foglalkozásának mesterfogásait begyakorolni. Kérdés továbbá az is, hogy a kétes értékű betarthatóság mellett mennyiben finanszírozható a tankötelezettségnek a felnőtt korig való kiterjesztése.

Mielőtt azonban elvetnénk, vagy legalábbis kétségbe vonnánk a tankötelezettségnek ezt a kiterjesztett értelmű megvalósulását, érdemes egy pillantást vetnünk a jogalkotói folyamatokra. Ebből a szempontból figyelemre méltó, hogy a jogalkotónak megvolt az a szándéka, hogy a törvény erejénél fogva fiatal felnőtt koráig minden felnövekvőnek legyen esélye tandíj-mentesen tanulni. Az esélyegyenlőségi szemponton túlmenően, a tankötelezettség folyamatos teljesítéséhez kötöttek számos további intézkedést a szociális szféra területén is (gyermekek után járó támogatások igénybe vételének lehetősége). Mellesleg, az iskolakerülő gyerekek és fiatalok esetében komoly adminisztrációs kötelezettségek terhe mellett a települési jegyzőnek előbb-utóbb bírságo(ka)t kell kiszabnia, amiket a szülők mintegy adók módjára kötelesek befizetni még akkor is, ha ivadéka amúgy kezelhetetlen személyiség.

Mi lehet valamiféle „közbünső” megoldás, amely térítésmentesen lehetővé teszi a hátrányos helyzetű rétegek gyerekeinek benntartását az iskolarendszerben, ugyanakkor mintegy „elengedi” azokat, akik már tényleg nem akarnak tanulni? – Alapjában véve, és elméletileg ez két úton-módon volna lehetséges: 1. 16 éves korig tartó tankötelezettség mellett, aki eddigre nem szerez államilag elismert, vagyis az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő szakmát vagy érettségit (mert a különösen tehetséges gyerekek számára – bár ez pedagógiaiilag nem feltétlenül helyes, hiszen így kiesik a kortárs-csoport nyújtotta szociális tanulás folyamatából – lehetőség maradhat az „évugrás”, vagyis két

évfolyam elvégzése egyetlen esztendő alatt), annak benn kelljen maradnia az iskolában. 2. 18 éves korig tartó tankötelezettség mellett, aki korábban szakmát vagy érettségit szerez, illetve munkahelyen 16 éves kora után el tud helyezkedni, vagy gyerekvállalás miatt kívánja abbahagyni az iskolát, azt el lehet engedni. (Lényegében ez utóbbit írta elő, mondta ki az 1993. évi közoktatási törvény.)

Joggal vetődhet fel a kérdés: tankötelezettség tekintetében Magyarország mennyire „európai”, vagyis mennyiben illeszkedik az európai trendekbe? – A tankötelezettség teljesítésének előírásaira vonatkozó kutatásokat hazánkban a budapesti Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben folytatnak (Istenes & Péceli, 2010). A tankötelezettség teljesítésének előírásaira vonatkozó kutatásokat hazánkban a budapesti Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben folytatnak, s erről egy kitűnő összefoglalót olvashatunk az *Iskolakultúra* című pedagógiai folyóiratban (Istenes & Péceli, 2010).

Tankötelezettség tekintetében azt mondhatjuk, Magyarország – talán erején, lehetőségein felül is – azon európai országok közé tartozik, amelyek a legmagasabb életkorig tartó tankötelezettséget írták elő. Ilyen országok még Belgium, Hollandia és Németország.

16 éves korig kell(ene) iskolába járniuk a norvég és a francia diákoknak. Nagy-Britanniában, Svédországban, Ausztriában, Svájcban, Finnországban, Görögországban és Portugáliában kilenc évfolyam a kötelezőnek előírt. Csak nyolc esztendőn át tart a tankötelezettség Olaszországban. És – tegyük hozzá – ezekben a felsorolt országokban, még így is sok gondot okoz a korai iskolaelhagyás, kimaradás. Éppen ezért, például Németországban, az utolsó három évfolyam inkább átmeneti, mintegy ajánló jellegű azok számára, akik a duális szakképzési rendszerben eddigre nem szereztek valamilyen szakmát. A németeknél ugyanis az az elsődleges cél, hogy lehetőség szerint minden fiatalnak legyen szakmája, és az másodlagos, hogy ezt mennyi idő alatt, illetve hány éves korára szerezte meg.

Összefoglalva: a tankötelezettség leszállítása kockáztatja az eddig elért oktatási eredményeket, fokozhatja a szegény rétegek leszakadását, a „problémás” gyerekek iskoláztatásból való kimaradását. Ez a visszalépés egyfelől jelentős pénzeszközöket szabadít fel (iskolafenntartás), másfelől a még tömegesebb munkanélküliségből fakadó problémák egész láncolatát indíthatja el, kezdve a fiatalok kriminalizálódásától a pedagógus munkanélküliségen át a segélyezési rendszerig, hajléktalansági gondokig, büntetés-végrehajtási intézmények fenntartásáig stb.

### 3. Intézménytípusok a közoktatásban Magyarországon

Hazánkban történetileg igen sokféle oktatási-nevelési intézmény alakult ki. Az intézmény-típusok funkcionális bővülése az iparosodás és fejlődés 1867. után bekövetkezett polgári miliójében szembetűnő. Gazdagok maradtunk intézmény-hálózatokban és -típusokban az első világháború és a trianoni békeszerződések okozta nemzeti katasztrófa után is (Nagy, 1997).

Mindazonáltal intézmény-történeti kérdésekkel jelen keretek között nem tudunk foglalkozni. Be kell érünk a mai magyarországi közoktatási intézmény-típusokkal, azok kialakulásának előtörténete, előzményei nélkül. Az 1993. évi közoktatási törvény a közoktatás rendszerét taglaló IV. fejezetében a közoktatás intézményei között az alábbi intézmény-típusokat sorolja fel:

**20. §** (1) A közoktatás nevelő, valamint nevelő és oktató intézményei:

- a) óvoda;
- b) általános iskola;
- c) szakiskola;
- d) gimnázium, szakközépiskola (a továbbiakban együtt: középiskola);
- e) alapfokú művészetoktatási intézmény [a továbbiakban b)-e) pont alattiak együtt: iskola];
- f) gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézmény;
- g) diákotthon és kollégium [a továbbiakban: kollégium; az a)-g) pont alattiak együtt: nevelési-oktatási intézmény].

(2) Gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézmény: a fogyatékoság típusának megfelelően létrehozott óvoda, általános iskola, középiskola, speciális szakiskola, készségfejlesztő speciális szakiskola, előkészítő szakiskola, kollégium.

**21. §** A közoktatás pedagógiai szakszolgálatainak intézményei:

- gyógypedagógiai tanácsadó, korai fejlesztő és gondozó központ;
- tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, valamint az országos szakértői és rehabilitációs tevékenységet végző bizottság;
- nevelési tanácsadó,
- logopédiai intézet,
- továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadó,
- konduktív pedagógiai intézmény.

**22. §** (1) Pedagógiai szakmai-szolgáltató intézmények: az önkormányzati és az országos pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények.

(2) Szolgáltató intézmények: a központi műhelyek.

(3) A közoktatási intézmény több különböző típusú közoktatási intézmény feladatait is elláthatja (a továbbiakban: többcélú intézmény; a 20-22. § alattiak együtt: közoktatási intézmény).

(4) Közoktatási intézmény nem közoktatási feladatot ellátó intézménnyel e törvényben meghatározott esetben, formában és eljárás megtartásával vonható össze.

A jogszabályi (törvényi) felsorolásból kitűnik, hogy a közoktatás intézmény-típusait három csoportba oszthatjuk: az egyik a közvetlen nevelő-oktató tevékenységet végző (értelemszerűen ezekből van a legtöbb), szakképzett nevelők (pedagógusok) és tanulók jelenlétét feltételező intézménytípusok sora. A másik a tanulók iskolaintézmény

által nem megoldható, speciális problémáikkal foglalkozó intézményrendszer, a harmadik pedig a pedagógusok (beleértve az intézmény-vezetőket is) munkáját segítő intézmény-hálózat. Tehát *iskolaintézmények* (beleértve az óvodát), *szakszolgáltatók* és *szakmai szolgáltatásokat* végzők egyaránt a közoktatási intézményrendszer részét képezik, alkotják.

Számosan – tévesen – azt gondolják, a felsorolást a *bölcsődével* kellene kezdenünk. Ez alapvetően téves felfogást mutat, egyfajta tévedésen alapszik. Jelenleg a bölcsődei ellátásról a szociális szférához tartozó jogszabályok rendelkeznek.

Sajátos helyzetű képződmény az ún. *családi napközi* is. Ez sem tartozik bele a közoktatási intézményrendszerbe. Amint az elnevezése mutatja, egy családi napközi esetében nincsenek olyan szigorú követelmények (képzettség, intézményesülés, igazgatás, felszereltség, program vagy nevelési terv stb.), mint egy döntően költségvetési forrásokból gazdálkodó intézmény esetében. A családi napközik inkább egyfajta mikrovállalkozások, amelyek nevelési-gyermekmegőrzési, -felügyeleti célból jöttek létre. A családi napközik, mint a közoktatási intézményrendszeren kívül létező vállalkozások, fennmaradásukhoz, működésükhöz pénzbeli hozzájárulást kérhetnek a szülőktől.

A következőkben a közoktatási törvény alapján tekintjük át az egyes intézménytípusok sajátos céljait, funkcióit, alapvető rendeltetését. Először az óvodával foglalkozunk – vagyis azzal az alapozó jellegű nevelő intézménnyel, amelyről a későbbiekben nem fogunk szót ejteni.

**24. § (1)** *Az óvoda a gyermek hároméves korától a tankötelezettség - e törvény 6. §-ának (2) bekezdésében meghatározottak szerinti - kezdetéig nevelő intézmény. Az óvodai nevelés a gyermek neveléséhez szükséges, a teljes óvodai életet magában foglaló foglalkozások keretében folyik. Az óvoda felveheti azt a körzetében lakó gyermeket is, aki a harmadik életévét a felvételétől számított fél éven belül betölti, feltéve, hogy minden, a településen, fővárosban fővárosi kerületben, illetve, ha a felvételi körzet több településen található, az érintett településeken lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező három éves és annál idősebb gyermek óvodai felvételi kérelme teljesíthető.*

*(2) Az óvoda a gyermek hároméves korától ellátja - a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben meghatározottak szerint - a gyermek napközbeni ellátásával összefüggő feladatokat is.*

*(3) A gyermek - ha e törvény másképp nem rendelkezik - abban az évben, amelyben az ötödik életévét betölti, a nevelési év kezdő napjától napi négy órát köteles óvodai nevelésben részt venni.*

Az iskolákra (az iskolaintézmény, mint olyan, egyes elemeire) a közoktatási törvény alapján az alábbi megállapításokat találjuk (nem teljes körűen: a szakképzés megkezdésére vonatkozó bekezdéseket elhagytuk):

**25. § (1)** *A tanulók rendszeres nevelés-oktatása, érettségi vizsgára, illetve szakmai vizsgára történő felkészítése az iskola feladata. A szakmai vizsgára történő felkészítésben e törvény és a szakképzésre vonatkozó jogszabályok szerint részt vehetnek a jogi személyek, a jogi személyiséggel nem rendelkező gazdasági társaságok, egyéni cégek, illetőleg egyéni vállalkozók.*

*(2) A tanuló érettségi vizsgára, továbbá szakmai vizsgára történő felkészítése a kötelező tanórai foglalkozások keretében történik. Az érettségi vizsgára,*

*továbbá a szakmai vizsgára történő felkészülést az iskola a nem kötelező (választható) tanórai foglalkozások keretében segíti.*

*(3) Az iskolai évfolyamok számozása - az (6) bekezdésben meghatározott kivétellel - az általános iskola első évfolyamától kezdődően a középiskolai tanulmányok utolsó évfolyamáig folyamatos.*

*(4) Az iskolai oktatásban az első évfolyamtól kezdődően - az iskolatípustól függően - a tizedik, a tizenkettedik, illetőleg a tizenharmadik évfolyamig bezárólag - az alapfokú művészetoktatási intézmény kivételével - a tankötelezettség teljesítését szolgáló, az általános műveltséget megalapozó nevelés-oktatás folyik. A nyolcadik évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány - iskolatípustól függetlenül - alapfokú iskolai végzettséget tanúsít.*

A közoktatási törvény kimondja, hogy hány évfolyama van az általános iskolának (nyolc), és hogy a középiskola alapesetben négy évfolyamos.

**26. §** (1) *Az általános iskolának nyolc évfolyama van.*

*(4) Az általános iskolában alapfokú nevelés-oktatás folyik.*

*(5) Az általános iskolában a tanuló az érdeklődésének, képességének és tehetségének megfelelően felkészül középiskolai, illetve szakiskolai továbbtanulásra, valamint a társadalomba való beilleszkedésre.*

A szakiskola, a gimnázium és a szakközépiskola együtt: középiskola. A közoktatási törvény részletesen leírja (szabályozza) ezeket. Mi itt ennek a leírásnak csak egy részét vesszük át:

**27. §** (1) *A szakiskolának [...] kilencedik-tizedik és az adott szakképesítés megszerzéséhez szükséges szakképzési évfolyama van. A szakképzési évfolyamok számát az Országos Képzési Jegyzék határozza meg. Ha a szakiskola több szakképesítés megszerzésére készít fel, a szakképzési évfolyamok száma - a felkészítési időtől függően - az egyes szakképzésekben eltérhet egymástól.*

*(2) A szakiskola kilencedik-tizedik évfolyamán általános műveltséget megalapozó nevelés-oktatás, továbbá a kötelező óra legfeljebb ötven százalékában pályaorientáció, gyakorlati oktatás, szakmai alapozó elméleti és gyakorlati oktatás folyik, valamint - az Országos Képzési Jegyzék szerinti - elméleti és gyakorlati szakmacsoportos alapozó oktatás is folyhat. A gyakorlati oktatást iskolai tanműhelyben kell megszervezni.*

*(3) A szakképzési évfolyamokon az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott, a középiskola utolsó évfolyamának befejezéséhez vagy az érettségi vizsga letételéhez nem kötött szakképzettségek körében folyhat szakképzés. A szakképzési évfolyamokon a tanuló a szakmai vizsgára készül fel.*

*felzárkóztató oktatás befejezéséről kiállított bizonyítvány alapfokú iskolai végzettséget tanúsít.*

**28. §** (1) *A gimnáziumnak [...] négy évfolyama van. A négy évfolyamos gimnáziumban a nevelés és oktatás a kilencedik évfolyamon kezdődik és a tizenkettedik évfolyamon fejeződik be.*

*(2) Hat vagy nyolc évfolyammal működhet a gimnázium, ha a középtávú beiskolázási terv [88. § (2) bek.] előrejelzése alapján a tankötelezettség teljesítéséhez szükséges feltételek ilyen módon teremthetők meg, és fővárosi, megyei szinten megoldható azoknak a tanulóknak a gimnáziumi felvétele, akik gimnáziumi tanulmányaikat a kilencedik évfolyamon szeretnék megkezdeni. A nevelés és oktatás a hat évfolyamos gimnáziumban a hetedik, a nyolc évfolyamos gimnáziumban az ötödik évfolyamon kezdődik, és - a hat, illetve a nyolc évfolyamos gimnáziumban is - a tizenkettedik évfolyamon fejeződik be. A hat vagy nyolc évfolyammal működő gimnáziumban - ha jogszabály előírja - a*

nevelést-oktatást négy évfolyamon is meg kell szervezni, az (1) bekezdésben meghatározottak szerint. [...]

(5) A gimnáziumban általános műveltséget megalapozó, valamint érettségi vizsgára és felsőfokú iskolai tanulmányok megkezdésére felkészítő nevelés és oktatás folyik (a továbbiakban: középiskolai nevelés és oktatás). A gimnáziumban a tizenegyedik évfolyamtól kezdődően munkába állást előkészítő, illetve segítő elméleti és gyakorlati tanítási óra is tartható.

(6) A gimnáziumban a tanuló felkészül az érettségi vizsgára, valamint felsőfokú iskolai továbbtanulásra, illetve munkába állásra. [...]

**29. §** (1) A szakközépiskolának [...] érettségire felkészítő, általános műveltséget megalapozó - a (2) bekezdésben meghatározott kivétellel - négy középiskolai évfolyama van. A kilencedik évfolyamtól kezdődően a Nemzeti Alaptantervben meghatározott szakmai orientáció, a tizenegyedik évfolyamtól kezdődően - az Országos Képzési Jegyzék szerinti - elméleti és gyakorlati szakmacsoportos alapozó oktatás is folyhat. A középiskolai nevelés-oktatás a kilencedik évfolyamon kezdődik és a tizenkettedik, illetőleg a (2) bekezdésben meghatározott esetben a tizenharmadik évfolyamon fejeződik be. A szakmai vizsgára felkészítő, szakképzési évfolyamok számát az Országos Képzési Jegyzék határozza meg. Ha a szakközépiskola több szakképesítés megszerzésére készít fel, a szakképzési évfolyamok száma - a felkészítési időtől függően - az egyes szakképzésekben eltérhet egymástól. A gyakorlati képzésről külön jogszabály rendelkezik. Ahol e törvény szakmai előkészítő, szakmai alapozó oktatásról rendelkezik, azon érteni kell a szakmai orientációt és a szakmacsoportos alapozó oktatást is.

A fent leírt, a „normál” képességű, átlagos haladási ütemre képes, a felnövekvők ép, egészséges részére, vagyis a gyerekek túlnyomó többségére „optimalizált” iskolaintézmények mellett a jogalkotó – hazai hagyományainknak megfelelően – gondoskodik az átlagostól eltérő, vagy még inkább: az akadályozott gyerekekről való nevelési-oktatási intézmények hálózatáról, intézményrendszeréről.

Nem hallgathatjuk el viszont azt a tényt, hogy ezek fenntartása, létjogosultsága az utóbbi időszakban megkérdőjeleződött. Mielőtt a felületes kívülálló esetleg fiskális megtakarítási lehetőséget sejt e mögött, meg kell jegyeznünk, hogy nem minden államban létezik olyan kiterjedt iskolai intézményhálózat, mint a hozzánk hasonló, egykori szocialista típusú országokban. Egy-egy évjárat vagy cohors gyermek együtt-nevelése, illetve elkülönítése mögött kétségtelenül lehetnek pro és kontra érvek. Fenn lehet tartani az akadályozott gyerekek állapotának megfelelő intézményrendszert, ám lehet olyan együtt-nevelésben is gondolkodni, amelynek kiegészítéseképpen a szociális ellátórendszer foglalkozik a legsúlyosabb állapotban levőkkel (Közoktatási törvény, 30.§.).

Létezik még egy „különleges” – a különleges bánásmódot igénylő gyerekekéhez hasonlóan visszaszorulóban levő – intézménytípus a hazai közoktatási intézményrendszerben, ez pedig a *művészeti neveléssel* foglalkozó – tulajdonképpen a zene- vagy képzőművészetekben tehetséges gyerekek nevelésére-oktatására létrehozott, az ország szocialista időszakában szép sikereket elért intézménytípus:

**31. §** (1) Az alapfokú művészetoktatási intézményben művészeti nevelés és oktatás folyik. Az alapfokú művészeti oktatás megalapozza a művészi kifejező

készségeket, illetve előkészít, felkészít a szakirányú továbbtanulásra. Az alapfokú művészetoktatási intézményben a tankötelezettség nem teljesíthető.

(2) Az alapfokú művészetoktatási intézménynek - az Alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjában meghatározottak szerint - legalább hat és legfeljebb tizenkettő évfolyama van, melynek keretei között az oktatás előképző, alapfokú és továbbképző évfolyamokon folyik. A tanuló az utolsó alapfokú évfolyam befejezését követően művészeti alapvizsgát tehet, az utolsó továbbképző évfolyam elvégzését követően pedig művészeti záróvizsgát tehet.

(3) A művészeti alapvizsga a továbbképző évfolyamokon való továbbtanulásra jogosít. A művészeti alapvizsgát és a művészeti záróvizsgát jogszabályban meghatározottak szerint kell szervezni. A művészeti alapvizsga és a művészeti záróvizsga vizsgakövetelményeit, vizsgafeladatait - helyi tanterve alapján - az alapfokú művészetoktatási intézmény határozza meg, ennek során figyelembe veszi az alapfokú művészetoktatás követelményeiben és tantervi programjában foglaltakat.

A közoktatási intézményrendszernek van egy olyan eleme, amely más körülmények között akár a szociális ellátórendszerhez is tartozhatna: ez pedig az általános- és/vagy középfokú közoktatási intézményrendszerben tanuló, ám távolabb lakó (vagy szociális körülményeinél fogva rászoruló) tanulók, diákok iskolán kívüli életét szervező kollégium.

**32. §** (1) A kollégium feladata megteremteni a feltételeket az iskolai tanulmányok folytatásához azoknak,

a) akiknek a tanuláshoz, a szabad iskolaválasztáshoz való joguk érvényesítéséhez, nemzeti vagy etnikai kisebbségi nyelven, illetve gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben való tanuláshoz a lakóhelyükön nincs lehetőségük, illetve

b) akiknek a tanuláshoz megfelelő feltételeket a szülő nem tudja biztosítani.

(2) A kollégiumban externátusi ellátás biztosítható annak a tanulónak, akinek férőhely hiányában nem lehet kollégiumi elhelyezést biztosítani.

(3) A kollégium feladata a tanuló

a) humánus légkörben folyó nevelése, személyiségének fejlesztése, képességeinek és érdeklődésének megfelelően tehetségének kibontakoztatása, iskolai tanulmányainak segítése,

b) sportolási, művelődési és önképzési lehetőségének biztosítása,

c) öntevékenységének, együttműködési készségének fejlesztése, önállóságának, felelősségtudatának fejlesztése,

d) pályaválasztásához, középiskolai kollégium esetén a tanuló önálló életkezdéséhez szükséges ismeretek, képességek megszerzésének elősegítése.

(4) A kollégium kapcsolatot tart a tanuló szülőjével, iskolájával.

A többcélú intézményekről szóló passzusokat most nem idézzük ide, viszont érdemes még foglalkoznunk a segítő jellegű intézményekkel, azok tevékenységével.

**34. §** A szülő és a pedagógus nevelő munkáját és a nevelési-oktatási intézmény feladatainak ellátását pedagógiai szakszolgálat segíti. Pedagógiai szakszolgálat

a) a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás;

b) fejlesztő felkészítés;

c) a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenység, továbbá az országos szakértői és rehabilitációs tevékenység;

d) a nevelési tanácsadás;

e) a logopédiai ellátás;

- f) a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás;
- g) a konduktív pedagógiai ellátás;
- h) a gyógytestnevelés.

**35. § (1)** A gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás feladata a sajátos nevelési igény megállapításának időpontjától kezdődően a gyermek korai fejlesztése és gondozása a szülő bevonásával, a szülő részére tanácsadás nyújtása. Ha a gyermek harmadik életévét betöltötte, akkor vehet részt korai fejlesztésben és gondozásban, ha nem kapcsolódhat be az óvodai nevelésbe.

(2) A fejlesztő felkészítés feladata, hogy azoknak a gyermekeknek, akik tankötelezettségüket sajátos nevelési igényük miatt nem tudják teljesíteni, biztosítsa a fejlődésükhöz szükséges felkészítést, a szülő bevonásával, a szülő részére tanácsadás nyújtásával.

(3) A tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenység vagy az országos szakértői és rehabilitációs tevékenység keretében kell

a) a fogyatékoság szűrése, vizsgálata alapján javaslatot tenni a gyermek, tanuló különleges gondozás keretében történő ellátására, az ellátás módjára, formájára és helyére, az ellátáshoz kapcsolódó pedagógiai szakszolgálatra,

b) vizsgálni a különleges gondozás ellátásához szükséges feltételek meglétét.

(4) A nevelési tanácsadás feladata annak megállapítása, hogy a gyermek, a tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd, ennek alapján szakvélemény készítése, valamint a gyermek fejlesztő foglalkoztatása a pedagógus és a szülő bevonásával. [...]

(5) A logopédiai szolgáltatás feladata a beszédindítás, beszédhibák javítása, nyelvi-kommunikációs zavarok javítása, dyslexia megelőzése és gyógyítása.

(6) A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás feladata a tanuló adottságainak, tanulási képességének, irányultságának szakszerű vizsgálata, és ennek eredményeképpen iskolaválasztás ajánlása.

(7) A konduktív pedagógiai szakszolgálat feladata a központi idegrendszeri sérültek konduktív nevelése, fejlesztése és gondozása.

(8) A gyógytestnevelés feladata a gyermek, a tanuló speciális egészségügyi célú testnevelési foglalkoztatása, ha az iskolaorvosi vagy szakorvosi szűrővizsgálat gyógy- vagy könnyített testnevelésre utalja.

(9) A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás a munkaerő-piaci tanácsadással közösen is megszervezhető, együtt is ellátható.

A pedagógiai szakmai szolgáltatások rendszere – tehát az, amelyik elsősorban a pedagógusok szakmai munkájának segítésére irányul – az igényeknek megfelelően szervezhető. Talán ez egy olyan pontja a közoktatási rendszernek, amelyet lehetne fejleszteni további, a tanítók, tanárok és nevelők munkáját, és talán egzisztenciális biztonságát is segítő szolgáltatásokkal, mint amilyenek például a jogsegély, az életvezetési tanácsadás, mentálhigiénés segítségnyújtás, mediáció stb.

**36. § (1)** A közoktatási intézmények és fenntartóik, valamint a pedagógusok munkáját, továbbá a tanulói érdekvédelemmel összefüggő tevékenységet pedagógiai-szakmai szolgáltatások segítik.

(2) Pedagógiai-szakmai szolgáltatás

a) a pedagógiai értékelés, melynek feladata mérni és értékelni a nevelési-oktatási intézményben végzett nevelő- és oktatómunka eredményességét, és segíteni a helyi, a térségi és az országos közoktatási feladatellátás szervezését;

b) a szaktanácsadás, amelynek feladata az oktatási, pedagógiai módszerek megismertetése és terjesztése;

c) a pedagógiai tájékoztatás, amelynek feladata a szakmai információk, adatok és tanügyi dokumentumok (tantervek, tankönyvek, segédletek stb.) gyűjtése, őrzése, feldolgozása és használatba adása, tájékoztatás nyújtása;



d) az igazgatási, pedagógiai szolgáltatás, melynek feladata programok, tantervek készítése, iskolaszervezeti tanácsadás, közgazdasági, jogi stb. információk közvetítése, tantervek, tankönyvek, taneszközök megismertetése, felhasználásuk segítése, az óvodai nevelési program, az iskolai és kollégiumi pedagógiai program készítésében való közreműködés;

e) a pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének segítése, szervezése;

f) a tanulmányi és tehetséggondozó versenyek szervezése, összehangolása;

g) a tanuló tájékoztató, tanácsadó szolgálat, amelynek feladata a tanulók, a tanulóközösségek, a diákönkormányzatok segítése, a jogaik érvényesítéséhez szükséges ismeretek nyújtásával, tanügyigazgatási, közgazdasági, jogi stb. információk közvetítésével.

(3) A pedagógia-szakmai szolgáltatásokat az igényeknek megfelelően kell szervezni.

(4) Pedagógiai-szakmai szolgáltatást az láthat el, aki rendelkezik a jogszabályban meghatározott feltételekkel.

(5) Az oktatásért felelős miniszter, szakképzés szakmai tantárgyai tekintetében a szakképzési törvény alapján illetékes miniszter vagy szervezője (a továbbiakban: szakképesítésért felelős miniszter) - azokban az esetekben, amikor az oktatás csak egy vagy néhány iskolában folyik - határozza meg, hogy melyek azok a tantárgyak, szakterületek, amelyekben a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat országosan szervezik meg. Az oktatásért felelős miniszter - a szakképzési törvényben meghatározott hatáskörében foglaltak szerint - a szakképesítésért felelős miniszter kijelöli a szolgáltatást nyújtó intézményt, illetve erre a célra intézményt létesít és tart fenn.

(6) A nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai nevelést, iskolai nevelést és oktatást, diákközhonai nevelést segítő pedagógiai-szakmai szolgáltatások országos megszervezéséről - az (5) bekezdésben szabályozott munkamegosztás szerint - gondoskodni kell.

## 4. Iskolarendszerek külföldön: nincs egység

Amikor a címben jelzett kérdéssel foglalkozunk, mindig megpróbáljuk valamiféleképpen „csoportosítani” ezeket az iskolarendszereket. Az idézőjelek kirakása nem a véletlen műve: valójában arról van szó, hogy itt, Európában legfeljebb csak valamiféle hasonló vonásokról, semmint ország-csoportok vonatkozásában közös jellemzőkről, fejlődési tendenciákról beszélhetünk. Az az igazság, hogy az európai államok története, kultúrája, hagyományai merőben eltérők egymástól. Illetve, még a hasonló történeti fejlődésűnek tekinthető országok, államok tekintetében is inkább azt figyelhetjük meg, hogy ezek a népek, nemzetek inkább *rivalizáltak* egymással a történelem folyamán (például Portugália és Spanyolország, Franciaország és Anglia, a mai Belgium és a mai Hollandia történelmi előzményei stb.); tulajdonképpen még egységes „skandináv” modellről sem beszélhetünk. Végképp nincs „benelux” modell. Vannak a déli „latin” államoknak közös jellegzetességei, de egymás fedő iskolarendszerekről végképp nem lehet beszélni. Az angol közoktatási rendszerből sem következik egyértelműen, hogy az egykori gyarmatbirodalmon kívül követői lennének stb.

Ami talán közös jellegzetesség külföldön, hogy az alapiskolát középiskola követi. Rendszerint szokott lenni valamilyen iskolaelőkészítő intézménytípus, de az sem mindenütt jellemző. Van, ahol az iskolaelőkészítő funkciójú intézménytípus látogatása beletartozik a tankötelezettség fogalmába.

Az elemi iskola évfolyamok lezárása után a középiskolás évek következnek. (Alternatívája: ahol egységes szerkezetű, osztatlan, mondjuk, tíz évfolyamos alapiskola van; igaz, az ilyen felépítésű iskolarendszert működtető államokban is van „alapiskolainak” és „középiskolainak” nevezett évfolyamcsoport.) Számos országban megkülönböztetnek alsó- és felső-középiskolai évfolyamokat. Ez azt jelenti, hogy a középiskolát két- vagy több részre tagolják, és az egyes évfolyamcsoportok lezárulásával különféle elképzelések, történelmi-kulturális kialakult hagyományok mentén valamiféle kimeneti lehetőséget adnak a tanulóknak.

Közös jellegzetesség, hogy minél tovább jut a diák, a tanuló a tanulmányaiban, annál nagyobb esélye van kvalifikáltabb, jobban megbecsült szakmákat kitanulni, s ezáltal majd felnőtt életében biztosabb és magasabb jövedelemhez jutni. Azonban ez is csak távlatosan érvényesül. Mert – például Svédországban vagy Dániában – a korai iskolaelhagyó diákok rendszerint már állást, munkahelyet találtak maguknak, szüleiktől elszakadva önálló életvitelt kezdenek, és emiatt hagyják ott az iskolát. Ők majd néhány év múlva lesznek munkanélküliek, amikor húsz éves koruk körül „kiöregszenek” a 15-19 évesekkel végeztetett foglalkozásokból, és nem lesz meg az iskolai végzettségük a „felnöttes” állások betöltéséhez, munkák elvégzéséhez.

Közös – bár tulajdonképpen még ez alól is van kivétel –, hogy felsőfokú tanulmányokat az folytathat, aki (felső-)középiskolai osztályait is befejezte, sikeresen elvégezte. Az viszont, hogy mit jelent a középiskolai végzettséget igazoló dokumentum, már igen nagy a szóródás. Van, ahol a végbizonyítvány, van, ahol vizsga-, vagy vizsgarendszer jelzi ezt. Van, ahol egyfajta érettségi vizsga van; másutt érettségi vizsgarendszer; van, ahol ezt csak a középiskola elvégzésének évében lehet megszerezni – a felsőoktatásban később tanulni szándékozónál majd a munkatapasztalatot, esetleg az önkéntes munkát fogják beszámítani –, míg másutt a felnőttek számára komplett vizsgaközpont-rendszer áll rendelkezésre különféle érettségi-szerűsége felkészítő tanfolyamokkal... A mi „érettségi” jellegű vizsgánkat számos országban nem ilyennek tekintik. És akkor még nem beszéltünk azokról az államokról, ahol nincs szükség középiskolát záró vizsgára, mert a felsőoktatásban felvételi vizsga van. (A középiskolát záró vizsga megléte azokban az országokban jellemzőbb, amelyekben ez beszámít a felvételi rendszerbe: vagy, mert közvetlen belépést biztosít a felsőoktatásban, vagy a kiválasztás, felvételi folyamat során veszik figyelembe: feltétel, de nem egymagában ez dönti el. Ismét másutt eredménye beszámít, de nem meghatározó.)

Országoként eltérő, milyen kompenzációs rendszereket dolgoztak ki és működtetnek a rosszul választott, korai elhelyezkedés miatt félbehagyott, tanulmányi eredménytelenség, hosszú időn át tartó betegség, vagy éppen csavargás miatt el nem végzett iskolai évfolyamok kompenzálására. Ez egyik-másik országban olyan bonyolult, hogy szinte még az ott lakók is csak nagyon nehezen igazodnak el benne (Dánia).

Most bizonyára azt kéri tőlem számon, miért nem nevezek meg ország-példákat. Ennek magyarázata az, hogy egyfelől azt akartam megragadni, hogy nincs egységes gyakorlat még Európában sem. Vagyis, amikor azt mondják, „Európában”, akkor valójában feltehetően és öntudatlanul nem mondanak teljesen igazat, mivel nagy valószínűséggel csak az általuk tanulmányúton megjárt országban létezik az a gyakorlat, amiről beszélnek. Másfelől így kívánom felhívni a figyelmet arra, hogy adott ország iskolarendszerét mindig történelmi előzményeiben, kulturális háttérében kellene szemlélni. Szerencsétlen dolog az, amikor valamelyik szakembernek külföldön megtetszik valami, és azt akarná hazájában meghonosítani anélkül, hogy ismerné annak egész kontextusát, beágyazottságát, egész összefüggés-rendszerét.

Úgy gondolom, nekünk itt, Magyarországon sokkal helyesebb lenne, ha a mi saját pedagógiai múltunk, történelmünk, hagyományaink alapján ragadnánk meg a saját iskolaszervezeti kérdéseinket (is), és csak olyan külföldön látott példák hazai alkalmazásába kezdenénk bele, amelyeket össze- és be tudunk illeszteni ebbe a kontextusba. Természetesen, ezeknek a fontos kérdéseknek az eldöntése az oktatáspolitikai feladata, a szakma legfeljebb „kívánhat”, figyelmeztethet, de a politikai döntés után nem marad más feladata, mint végrehajtani az esetleges átszervezéssel óhatatlanul együtt járó feladatokat.

## 5. Iskolaszervezet

Miután a hatályos közoktatási törvény alapján bemutattuk a magyarországi közoktatási intézményrendszert, röviden kitérünk arra, mit nevezünk ún. szerkezetváltó iskolának.

Megállapíthattuk, hogy a hazai közoktatási rendszer 8+4-es szerkezetű, ami azt jelenti, hogy a nyolc évfolyamos általános iskolára épül a négy évfolyamos középiskola. Ez az iskolaszervezet az 1940-es években alakult ki, olyan formában, hogy az általános iskola nyolc évfolyamának elvégzése volt a kötelező.

Mára szinte feledésbe merült, hogy az 1960-as évek elején Magyarországon is kísérlet történt az általános iskoláztatás kiterjesztésére, ám ezt a nehezen finanszírozható elképzelést 1965-ben leállították. Nagy József (1970) *Az iskolafokozatok távlati tervezése* című könyvében – az akkori folyamatok, szakbizottsági munkák nyomán – kísérletet tett iskolaszervezeti elképzelései felvázolására.

Az 1985. évi oktatási törvény alapján lehetővé vált, hogy – kezdetben – iskolakísérleti formában, nyolc évfolyamos gimnáziumot (középiskolát) alakítsanak ki. Az 1980-as évek közepe után azonban még nem akarhatták, hogy ez a nyolc évfolyamos középiskola a második világháború előtti Horthy-rendszer akkor még rossz emlékű, elit gimnáziumát idézze meg, ezért az iskolakísérlet helyszínéül egy hagyományosan munkásosztály lakta budapesti kerületet választottak ki: Angyalföldet a XIII. kerületben. Ez volt a kommunista Kilián Györgyről elnevezett gimnázium, amelyet *Hoffmann Rózsa* igazgatóként alakított át és úgy tett ismertté és elismertté, mint *Németh László Nyolcosztályos Gimnáziumot*. (Más lapra tartozik, hogy Németh László eredetileg a hat évfolyamos alapiskolára alapozott, ugyancsak hat évfolyamos gimnáziumban hitt.)

Nem sokkal az 1989/90-es politikai és gazdasági rendszerváltást követően, a visszakapott épületekben újraszervező, egyházi fenntartású középiskolák már eleve nyolc évfolyammal (azaz szerkezetváltóként) kezdtek működni. A kezdet kezdetén tantervükhöz a szakmai-módszertani útmutatást nagyrészt a Németh László Nyolcosztályos Gimnáziumból kapták, kölcsönözték, később a saját igényeikhez alakították, s fejlesztették tovább.

Ugyanakkor nem csupán egyházi fenntartású közoktatási intézmények, középiskolák lettek szerkezetváltók. Számos olyan gimnázium, amelynek iskolavezetése és nevelőtestülete érzékelti vélte a várható demográfiai változásokat – a születésszámban bekövetkezett csökkenést, és ebből fakadóan a gyermeklétszám várható drasztikus csökkenését –, megpróbált mintegy előre „menekülni”, és lehetőség szerint minél korábbi beiskolázással bebiztosítani, hogy a) legyen kit tanítani az iskola fenntartásához szükséges létszámban, b) a gyerekek (tanulók) között válogatva, a „legjobbakat” (értsd: várhatóan legkönnyebben kezelhetőket) kiszemelni és hozzájuk, magukhoz beiskolázni.

Természetesen, nem állíthatjuk azt, hogy minden szerkezetváltó iskolánál kizárólag „önző” szempontok húzódtak volna meg. Bizonyára voltak pedagógiai érvek is arra vonatkozóan, miért jobb a gyerekeknek, ha viszonylag korán kerül be egy életpályát meghatározó közösségbe.

A szerkezetváltó (közép)iskolák ellenzői azt mondják, a nyolcosztályos gimnázium „elviszi” a legjobban szituált gyerekeket az általános iskolákból, majd a hatosztályos középiskola további gyerekréteget vesz ki onnan – és ez az egész beláthatatlan, vagy legalábbis pedagógiai eszközökkel nehezen kezelhető folyamatokat eredményez. Könnyen beláthatjuk, az ilyen osztályban nyolcadikig maradó tanulók mit érezhetnek hetedik évfolyamos koruktól... Éppen az anomáliák elkerülése érdekében az oktatáspolitikai az 1990-es évek második felétől már inkább visszafogta az iskolai szerkezetváltás lehetőségét. Később arra is kötelezték az amúgy szerkezetváltó iskolákat, hogy a hat- vagy nyolc évfolyamos osztályaik *mellett* négy évfolyamos osztályt is indítsanak.

Gondot okozott az is, hogyan sikerül elejét venni a (középfokú) felvételiztetési gyakorlat anomáliáinak. A felvételi rendszer írásbeli részénél még inkább nézték a tanulók előzetes ismeret- és tudásszintjét, ám a szóbeli felvételi során már azt is megállapíthatták, hogy a jelentkező tanulónak milyen „kinézetű”, és vajon mennyire jóműdű, rendezett anyagi körülmények között élő a családja (egyáltalán: elkísérik-e felvételizni, mennyire törődnek vele). Egyértelművé vált, hogy muszáj rendeletesen szabályozni a „válogatásban” rejlő negatív tendenciák féken tartását. Jelenleg éppen ezért csak írásbeli felvételi vizsgát szabad tartani, és csak ott, azokban a középiskolákban, amelyekben évekre visszamenően jelentős a túljelentkezés mértéke (korábban ez három esztendő legalább három és félszeres túljelentkezését jelentette).

Időközben „búvópatakként” formálódik, paradigma-váltást vetíthet előre az a folyamat, amelyben benne van akár egy általános oktatáspolitikai fordulat, igazi iskolai szerkezetváltás lehetősége. Ez pedig az, hogy Magyarországon (is) át lehetne térni egy 6+6-os, vagy egy 6+4-es, vagy egy 6+4+3-as, vagy 6+4+2-es iskolaszervezetre. Szakmailag ezt alapozza az 1995-ös, de még inkább a 2003-as Nemzeti Alaptanterv, a szocializmus kori, 5-8. évfolyamra képző ún. tanárképző főiskolák felszámolva-megőrzése-átalakítása (egyik ilyen intézmény sem szűnt meg teljesen), a tanítóképzésben az ötödik-hatodik évfolyamra történő „feltanítás” lehetőségének kialakítása, a régi típusú középiskolai tanárképzés szemléletváltása a 10-18 évesek egységben való kezelése felé, a közoktatási törvény iskolafokozati szakaszolása:

**8. §** (1) *A nevelési-oktatási intézményekben folyó nevelő-oktató munka szakaszai a következők:*

- a) az óvodai nevelés szakasza,
- b) az alapfokú nevelés-oktatás szakasza,
- c) a középfokú nevelés-oktatás szakasza [a továbbiakban a b)-c) pont alattiak együtt: az iskolai nevelés-oktatás általános műveltséget megalapozó szakasza],
- d) az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakasza.

(2) *Az óvodai nevelés szakasza a gyermek hároméves korában kezdődik, és addig az időpontig tart, ameddig a gyermek a tankötelezettség teljesítését az e törvény 6. §-ának (2) bekezdése szerint meg nem kezdi.*

(3) *Az alapfokú nevelés-oktatás szakasza az első évfolyamon kezdődik, és a nyolcadik évfolyam végéig tart. Az alapfokú nevelés-oktatás szakasza négy részre tagolódik, melyek a következők:*

- a) az első évfolyamon kezdődő és a második évfolyam végéig tartó bevezető,
- b) a harmadik évfolyamon kezdődő és a negyedik évfolyam végéig tartó kezdő,
- c) az ötödik évfolyamon kezdődő és a hatodik évfolyam végéig tartó alapozó,
- d) a hetedik évfolyamon kezdődő és a nyolcadik évfolyam végéig tartó fejlesztő

*szakasz. A bevezető és a kezdő szakaszban nem szakrendszerű oktatás folyik. A helyi tantervben meghatározottak szerint az alapozó szakasz kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozása időkeretének legfeljebb ötven százalékában nem szakrendszerű oktatás is folyhat, az alapozó szakasz fennmaradó időkeretében és a fejlesztő szakaszban szakrendszerű oktatás folyik.*

(4) *A középfokú nevelés-oktatás szakasza a kilencedik évfolyamon kezdődik, és szakiskolában a tizedik, középiskolában a tizenkettedik vagy a*

*tizenharmadik évfolyam végén fejeződik be. A középfokú nevelés-oktatás szakasza két részre tagolódik, melyek a következők:*

*a) a kilencedik évfolyamon kezdődő és a tizedik vagy a tizenegyedik évfolyam végéig tartó, általános műveltséget megszilárdító,*

*b) a tizenegyedik vagy a tizenkettedik évfolyamon kezdődő és a tizenkettedik, illetve a tizenharmadik évfolyam végéig tartó, általános műveltséget - a tanuló érdeklődésének, adottságának megfelelően - elmélyítő, pályaválasztást segítő szakasz.*

A Nemzeti Alaptanterv 1995-ös változata már igyekezett kiküszöbölni azt a fajta erőforrás-pazarlást, amely abból fakadt, hogy amíg a nyolc általános iskolai osztály elvégzése volt a kötelező, addig az 5-8. osztályos tananyag „ismétlődött” a középiskolában. A tankötelezettség 16 éves korig történő kiterjesztése lehetővé és indokoltá tette azt a tantervi átalakítást, hogy például egy hetedik évfolyamon elkezdett történelem húzódjon végig a tizedik évfolyamig (ha tíz évfolyam kötelező elvégzését vesszük alapul). Ez akkor lehetséges, ha a szakmatanulás lehetősége kihúzódik 16 éves életkor, vagy tíz évfolyam sikeres elvégzése, vagy a tizedik évfolyam végén letehető ún. alampműveltségi vizsga, mint olyan megléte utánra.

Magyarországon azonban az „élet” rácsáfolt ezekre az elképzelésekre. A társadalmi folyamatok, a családok gazdasági igényei és lehetőségei szükségessé tették (a munkaerőpiaci igények itt talán másodlagosnak tekinthetők – a munkaerőpiaci szereplők gyakran másféleképpen artikulálják igényeiket, mint ahogyan a folyamatok ténylegesen működnek), hogy a gyerekek mielőbb valamilyen képzettséggel (szakmával, kompetenciákkal) rendelkezzenek, és ne annyira lekössék a családok kevés forrását, bevételét, hanem inkább maguk is járuljanak hozzá önfenntartással, anyagi besegítéssel a családi kasszák tehermentesítéséhez. Ennek egy részét a családfenntartással összefüggő segélyek, mint bevételi források teszik ki.

Miközben kitolódott a kötelezően iskolában töltendő idő, egyre nyilvánvalóbbá vált ennek a rendszernek a fenntarthatatlansága már csak azért is, mert az iskolaelhagyók egyre nagyobb számát és arányát „sikerül” ki- és felmutatni. Ezek a fiatalok azonban nem mind vesznek el: jelentős részük hamarosan megjelenik a felnőttoktatásban, felnőttképzésben: néhány hónap alatt pótolja az általános iskolai végzettségéből hiányzó egy-két osztályt, vagy néhány, az érettségire közvetlenül felkészítő tantárgy tanulásával középfokú végzettséget és érettséget szerez, utána pedig valamilyen szakmai végzettséget nyújtó képzésre iratkozik be. Az utóbbi évek pozitív fejleménye volt, hogy a felnőttképzés keretében viszonylag rövid idő alatt lehetett – gyakran munkaerőpiaci források felhasználásával – államilag elismert szakmai képesítésekhez jutni (OKJ-szakmák).

Az iskolarendszer szakaszhatárai átalakításának „szükségességét” gazdasági érvekkel szokták alátámasztani. Valójában folyamatosan dilemmákkal szembesülünk. (Dilemma alatt közel azonos súlyú lehetőségek közötti kötelező érvényű választást, döntési kényszert

értünk; a fogalomban benne van, ha az egyiket választjuk, kizárjuk a másikat, holott mindkét lehetőségnek egyaránt vannak pozitív, illetve jövátéhtelenül negatív előjelű hozadékai, aspektusai.) Azt már most leszögezhetjük, hogy az iskolaszervezeti (Nagy József kifejezésével élve: iskolafokozati) változtatásoknak valószínűleg lenne hatása az iskolák belső életére, szervezeti struktúrájára.

A legalapvetőbb annak eldöntése lenne, hogy – mivel erre utalnak az utóbbi másfél évtized tanterv-fejlesztései, a pedagógusképzés (át)alakulása, illetve a különféle képesítésekkel végezhető tevékenységek köre – érdemes lenne-e átállni a 6+6-os iskolaszervezetre a meglévő 8+4-es helyett. Esetleg: egységes 10 osztályos alapiskola – a 9-10. évfolyamon alsó-középiszkolai jelleggel? Még esetlegesebben: egységes 12 évfolyamos alapiskola – a 9. évfolyamtól (vagy a 11. évfolyamtól) szakma-szerzési lehetőséggel?

Feltehetően ugyanilyen fontos lenne újragondolni: mi az az időmennyiség, amelyet a gyerek (tanuló) iskolában tölt, és amit a központi költségvetésből kellene finanszírozni – törvények, jogszabályok alapján? – A délelőttiakat? Vagy délutáni foglalkozásokat is? Egész napos tanítást? Vagy helyet, teret kellene adni az iskolán belül a nevelési-közösségi feladatrendszereknek is?

A tartalmi szabályozás – úgy tűnik – már most viszonylag jól kidolgozott. A Nemzeti alaptantervek rögzítették, mi és mennyi az az alapműveltségi tartalom, amellyel minden tanuló – életkorának, fejlettségi szintjének, tanulmányokban való előmenetelének megfelelően – rendelkezze. Az országos mérés-értékelések megbízhatónak tűnő módon és módszertani eszköztárral ellenőrzik ezek meglétét, s ezen keresztül az iskolarendszer és egyes intézményeinek teljesítményét, illetve ennek minőségét. A kérdés itt inkább az: mennyiben felel meg a mi hazai szabályozásunk az európainak tekinthető kompetencia-mérlegektől? Egyáltalán: szükséges-e a nemzeti alap- és más tanterveinket hozzáigazítanunk valamilyen fajta nemzetközi (igazából még nem kiteljesedett) standardokhoz – vagy a nemzeti hagyományainkat kellene inkább keresnünk, követnünk (léteznek-e, élnek-e ilyenek egyáltalán)?

Dilemma, hogy mikor kezdődjék a szakképzés? – Itt a háttérben az az eldöntendő kérdés húzódik meg, hogy a diplomát adó, felsőoktatásban (tercier képzésben) megvalósuló végzettségeket tekinthetjük-e szakmai képzésnek? Vagy leszűkített értelemben használjuk a szakmai képzés fogalmát: csak a kvázi „kétkezi”, de mindenféleképpen alacsonyabb iskolai végzettség mellett is végezhető tevékenységeket soroljuk ide? – Ha az előbbi értelmezést választjuk, logikusnak tűnik, hogy *mindenki* akkor kezdjen szakmát tanulni, amikor tankötelezettségét teljesítette, illetve „egyenlő” esélye van *bármilyen* szakma, hivatás választására, amely államilag elismert szakképesítéssel zárul, legyen az diploma vagy szakma. Vagyis ebben a felfogásban a diploma is egy szakma gyakorlására feljogosító dokumentum. – A másik felfogás szerint egyes végzettségekhez elegendő

alacsonyabb számú iskolai évfolyam elvégzése, más végzettségek (szakmák) megszerzéséhez viszont több alapiskolai végzettségre van szükség. Míg az első esetben több lehetőség van későbbi korrekcióra, a másodikban gyakorlatilag „zsákutcássá” válik a képzés, a későbbiekben valószínűleg nem lesz esély korrigálni, máshoz fogni – vagy az csak a legelkötelezettebb és legszerencsésebb egyéneknél válik elképzelhetővé.

Előbbihez kapcsolódóan: az iskolaszervezeti kérdéseket erősen befolyásolhatja az élethossziglani tanulásról vallott felfogás, elképzelés. Ha a tanulás élethossziglani eszméjét valljuk, akkor vagy olyan szakmai karrier-életutakat kellene kidolgoznunk, amely sűrű háló szövedékeként szövi át a mindennapok életét, és az egyénnek igen sok választási lehetőséget biztosít, vagy egy viszonylag egységes alapon (korrekciós lehetőségekkel a korai iskolaelhagyók számára) teszi lehetővé a képzés, átképzés lehetőségét. Ha viszont abban bízunk, hogy az egyszer megszerzett ismeret élethossziglani elegendő lesz, vagyis nincs szükség élethossziglani tanulásra, akkor nyugodtan lehet alacsonyabb életkorban szakmai képzések felé orientálni a tanulókat, hiszen az egyszer szerzett ismeretek megújításával egész életükön át biztosítani tudják létfenntartásukat, megélhetésüket.

## 6. Szerkezetváltó iskolák

A második világháború előtt iskolarendszerünk 4+8-as rendszerű volt. – Akkor miért mondták azt régen, hogy hat elemi végzett? Hogyan jött ez ki? – kérdezhetnék, joggal. A 4+8-as iskolaszervezet ugyanis azt jelentette, hogy a négy elemi iskolai évfolyam elvégzése után a tanulók (szülei) választhattak: vagy nyolc évfolyamos humán, vagy nyolc évfolyamos reál gimnáziumban tanul tovább a gyerek, vagy a polgári iskolát választja. Akik egyiket sem, azok maradtak az elemi iskola ötödik-hatodik osztályában.

Az akkori iskolarendszer, végzettségek értéke, az egyes iskolafokokhoz rendelt foglalkozások ellátása azonban valami egészen más volt, mint napjainkban. Akkoriban, ha valaki „beállt” valahova dolgozni, nagy valószínűséggel abban a foglalkozásban tölthette egész életét. Az iskolarendszer ennek megfelelően „zsákutcás” jellegű volt: aki az ötödik-hatodik évfolyamot végezte el, mert szülei szegények voltak, nem bírták volna a taníttatását, vagy lakóhelye környékén egyéb munkalehetőség sem lett volna a számára, mint kubikolás (földhordás), mezőgazdasági fizikai munka, építőipari- vagy gyári segédmunka, az alapesetben később sem juthatott magasabb iskolai végzettséghez (pénze, ideje, fizikai ereje sem lehetett ehhez). Aki polgári iskolát végzett, az a nyolcadik évfolyamig járt iskolába. Így 14 évesen valamilyen gyakorlatias szakmában dolgozhatott, például hivatalban, a kereskedelemben, a vasútnál, a postán, vagy lehetett belőle csendőr, rendőr (ehhez persze kellett fizikai alkat, erőnlét, megbízhatóság is). A nyolcosztályos reál gimnáziumot végzetek technikusai, aztán a mai



értelemben vett „főiskolai” jellegű, műszaki egyetemi tanulmányok felé orientálódhattak, vagy lehetett még belőlük orvos, egészségügyi diplomás, esetleg gazdasági jellegű felsőoktatási intézményt végzett el. A második világháború előtt a nyolcosztályos humán gimnázium volt a „felső tízezer” gyerekeinek iskolatípusa – persze, ezért jártak oda nem annyira tehetős, alacsonyabb rangú hivatalnokok gyerekei is –, ahonnan vagy közvetlenül hivatalba lehetett menni dolgozni, vagy tovább lehetett tanulni a legjobban jövedelmező szakmákat biztosító egyetemekre, például jogászokra.

Ennek a régi iskolarendszernek az igazságtalanságait látva, a zsákutcás jelleg hátrányait átérezve, az iskolaorvosként is munkát vállaló kiváló írónk, Németh László a 6+6-os iskolarendszer létrehozása mellett állt ki. Ő úgy vélte, az egységes hat évfolyamos alapiskola lenne kötelező minden gyermek számára, és így nem tíz, hanem tizenkét éves korban dőlne el, a gyerekek milyen típusú középiskolában folytassák tanulmányaikat. Németh László ugyanis figyelembe vette azt is, hogy a gyerekek nem fejlődnek egyformán, de azért 12 éves korra rendszerint kiderül, ki milyen érdeklődésű.

A társadalmi folyamatok azonban a második világháború éveinek környékén a nyolcosztályos alapiskola eszménye felé tolódtak el. Így lett Magyarországon 1945-től iskolarendszerünk 8+4-es szerkezetű.

Az 1989/1990. évi politikai rendszerváltás – huszonév távlatából egyre inkább úgy tűnik – bizonyos fajta „előkészítésének” tekinthető, hogy az 1985. évi oktatási törvényünk bizonyos feltételek mellett lehetővé tette ún. szerkezetváltó iskolák működését. (Az egyik feltétel az volt, hogy „kísérleti” iskoláknak mondták ezeket, és a minisztériumnak kellett engedélyeznie.) „Kísérleti” jelleggel Budapesten a tizenkét évfolyamos, egységes szerkezetű Arany János Gimnázium, illetve a nyolc évfolyamos Németh László Gimnázium mind a mai napig fogadja a tanulókat.

A politikai rendszerváltás és gazdasági átalakulás közepette előbb főként visszakapott épületeikben újraindult egyházi fenntartású középiskolák váltak szerkezetváltókká, majd az „elit” gyerekeit befogadó, időben „kapcsoló”, régóta működő középiskolák, gimnáziumok próbáltak „lefele” terjeszkedve, négyből hat-, illetve nyolc évfolyamos (szerkezetváltó) középiskolává átalakulni.

Ezzel párhuzamosan, ám ezzel ellentétes folyamatként, néhány általános iskola megpróbált „felfele” terjeszkedni, nyolcból tíz-tizenkét évfolyamosná válni, de ez a tendencia sem tartósnak, sem sikeresnek nem bizonyult. Egyfelől, mert a kilencedik-tizedik általános iskolai évfolyamot csakhamar az oktatáspolitikai felszámolásra ítélte („gazdasszonyképzők” vége), másfelől, ezek az iskolák is azt tapasztalták meg, hogy a szerkezetváltó középiskolák „elszívják” a legjobb tanulóikat már negyedik, aztán hatodik évfolyam után. Így a kilencedik-tizedik évfolyamra ténylegesen csak a leghátrányosabb helyzetű, illetve legkevésbé képezhető tanulók maradtak benn – akikkel a közös munka

a tanároknak sem jelentett valami nagy „sikerélményt”. (Kivéve a nagyon elhivatottakat, ám belőlük meglehetősen kevés volt.)

Könnyen beláthatjuk: a szerkezetváltásnak kevésbé az oktatási rendszer minőségi színvonalának emelése volt az elsődleges célja: a középiskolák felismerték, akkor járnak jobban – értsd: akkor tudják kiválasztani a nekik megfelelő, így könnyebben tanítható, ezzel együtt fejlettségükben, magatartásukban kevésbé „problémás” gyerekeket –, ha minél alacsonyabb életkorban „láncolják” magukhoz őket, ráadásul a „jobb” családokból érkező, származó tanulókat tudják összegyűjteni. Ennek érdekében rafináltabbnál rafináltabb felvételi rendszereket és eljárásokat dolgoztak ki a „jobb” tanulók (és szüleik) elcsábítására. Közben egyenletesen csökkent a születésszám, amely valószínűsítette: a jövőben kevesebb iskolára – és kevesebb középiskolára – lesz szükség, közben pedig a gyerekek egyre nagyobb hányada érkezik majd hátrányos helyzetűnek mondható, szegényebb életkörülmények között élő családokból.

A szerkezetváltó iskolák elburjánzása elsősorban (nagy)városi jelenség volt. Közvetlen káros mellékhatásként jelentkezett, hogy azok a gyerekek, akik ugyanabban az osztályban jártak nyolcadikig, előbb tíz, majd tizenkét éves korukban veszítették el osztálytársaik – barátaik – jelentős részét. Tanáraik is elkedvetlenedtek, hiszen ők meg a legjobb teljesítő képességű, legjobban tanítható, számukra a legtöbb sikerélményt jelentő tanítványaikat veszítették el (sajnos, ezt gyakran éreztették is a „maradék” gyerekekkel). A nagyobb városok hetedik és nyolcadik évfolyamain osztályra alig emlékeztető kiscsoportokban, gyakran levert hangulatban folyt a tanítás. Más kérdés: ki lehetett volna használni ezt a helyzetet intenzív fejlesztésre, de mivel ez a jelenség-együttes oktatási rendszerünk egészét meglehetősen váratlanul érte, az ilyen körülmények között dolgozó tanárok általában nem kaptak a megváltozott helyzethez alkalmazkodó módszertani segítséget, útmutatást, vagy akár mentálhigiénés támogatást. Sőt: mivel egzisztenciájukat maguk is veszélyben érezték, a jobbak megpróbálták bekerülni valamelyik szerkezetváltó iskolába. Elkezdtek keresni az egyetemi továbbtanulási lehetőségeket (akkoriban az ötödik-nyolcadik évfolyamok tanárainak rendszerint tanárképző *főiskolai* végzettségük volt, amely nem jogosította fel őket középiskolai munkavégzésre).

A többi között ezen időszak még egy súlyos problémájáról ugyancsak, és itt is szót kell ejtenünk: felbomlott a régi típusú szakmunkásképzés. A gyárak jelentős részét privatizálták (eladták, magánkézbe adták), majd bezárták, a termelést beszüntették. Addig biztos megélhetést, „nyugdíjas állást” biztosító szakmák – talán nem túlzás – százai értéktelenedtek el, miközben a szakmunkásképző intézetek egy része még mindig ezekre képzett. Belátható: azokkal foglalkoztak, akiket tanulmányi eredményeik vagy más okok miatt csak ezekbe lehetett felvenni. Mára ható következményei vannak a késedelmes alkalmazkodásnak, hiszen a „szakmunkásképző” a vállalhatatlan, elhelyezkedést nem biztosító, munkanélkülieket

„termelő” iskolatípus szinonimájává vált. Olyan iskolaintézménnyé, amely a leszakadt, szegény rétegek képezhetetlen gyerekeinek gyűjtőhelye.

A szakmunkásképző intézmények funkcióját sok tekintetben a korábban is létezett szakiskolai rendszer vette át. Míg a szakmunkásképző intézetek három, addig a szakképzők két éves, vagyis rövidebb idejű képzésekkel vonzották a diákokat. Más tekintetben is jobban alkalmazkodó alternatívát honosítottak meg: olyan szakmákra képeztek, amelyekkel jobban el lehetett helyezkedni. Harmadik előnyüknek az tekinthető, hogy elsődlegesen az addig a nyolc általános iskolai osztály elvégzése után közvetlenül munkába állókat célozták meg: éppen azokat, akiknek a rendszerváltás után esélyük sem volt szakma nélkül az elhelyezkedésre. Így a szakiskolai intézménytípus mindenféleképpen az oktatási „sikertörténeteink” között említendő.

Az országos oktatáspolitikai – látva és belátva a szerkezetváltó iskolák működése során kialakult anomáliákat – csak 1996-tól törekedett érdemben szűkíteni a szerkezetváltó iskolák mozgásterét. Mindenekelőtt annak lehetőségét igyekeztek kizárni, hogy további ilyen típusú intézmények alakuljanak ki. Miután megátolták az intézményrendszer átalakulását, szabályozták (szigorították) a felvételi rendszert annak érdekében, hogy ne csak a kifejezetten jó egzisztenciális helyzetű, biztos családi háttérű gyerekeknek legyen esélyük az „elit” iskolába bekerülniük (a másik oldalról: a szerkezetváltó iskolák ne válogathassák ki a „jó” gyerekeket, a „problémásakat” az összes többi iskolaintézményre hagyva). Később előírták azt is, hogy a szerkezetváltó iskolák hány osztályt indíthatnak, illetve, hogy kötelesek négy évfolyamos osztályt is indítani (vagyis úgyszintén kötelesek a 14-15 éves korosztályt, a nyolcadik évfolyamot éppen elvégzetteket beiskoláztatni).

Időközben az oktatáspolitikai tendenciák 2010 körül olyan helyzetet eredményeztek, hogy lassan-lassan akár kimondhatóvá válna a 6+6-os iskolaszervezetre való áttérés. Mint azt korábban már megállapítottuk, jelenleg a tanító- és tanárképzés szerkezete, a tantervi háló, a továbbképzések rendje, az iskolai évfolyamok közoktatási törvény szerű szakaszolása, és talán még a társadalmi igények is – ha ilyesmiről egyáltalán lehet beszélni – abban az irányban hatnak, hogy minden gyermek maradjon együtt tizenkét éves koráig, és majd ekkor – Németh László hetven esztendővel ezelőtti, időközben elfeledett, háttérbe szorult elképzelésének megfelelően –, érdeklődésének, hajlamainak, tehetségének, képességeinek függvényében válasszon (közép)iskolát, intézménytípust, amely vagy felsőfokú (tercier) továbbtanulásra, vagy szakmára fogja majd őt felkészíteni.

Más lapra tartozik, hogy modern társadalmunkban minden szintű képzés után kompenzációs lehetőséget kell(ene) biztosítani a tévesnek bizonyuló életpályák korrigálására, kiigazítására.

## 7. Az iskolaintézmények gazdasági és jogi környezete

Előjáróban elmondhatjuk, hogy az iskolaintézmények gazdasági környezetét az adott állam jólétének foka, gazdaságának kitettsége, költségvetésének hosszú távon meglevő állapota (deficitjének mértéke) határozza meg. Ehhez képest a politikai háttér szabja meg a jogi környezetet. Gazdasági és jogi környezet általában összefügg egymással, de nem minden esetben van ez így.

Jónény példa volt arra a huszadik században, hogy egyik-másik szegényebb állam az oktatásban látta, feltételezte a kitörést, így aztán a politikai elit az oktatás primátusára (elsődlegességére) hivatkozva az állami költségvetésből sokkal nagyobb szeletet biztosított az oktatásügy fejlesztésére, mint a korábbi években. Előfordult azonban olyan is, amikor egy fejlett, gazdag ország – történetesen éppen az Amerikai Egyesült Államok – látta úgy történeti fejlődése során, hogy „vészesen” lemaradt egy általa addig lenézett rivális ország teljesítménye miatt (Szputnyik-sokk), és ebből az alapállásból kezdeményezi jelentős anyagi eszközök felszabadítását az oktatás színvonalának emelése céljára.

El lehet mondani azt is, hogy ahol már létezik valamilyen európai vagy észak-amerikai értelemben vett civilizáció, ahol már nem „természeti” állapotban él a lakosság, ott *mindenütt* (!) megszervezik legalább a kisgyermekok oktatását, intézményes nevelését. Ha borul a politikai rendszer, polgárháború tör ki, emiatt emberek ezrei, vagy akár milliói földönfutókká válnak, s majd menekülttáborok lakói lesznek, gyerekeiknek akkor is biztosítani igyekeznek – akármilyen egyszerű körülmények között is – az iskoláztatást. (A fejlettebb országokba érkező menekültek, migránsok gyerekei is szinte automatikusan beiskolázásra kerülnek – legfeljebb, amíg szüleik jogállása nem tisztázódik, addig ők sem a környék iskoláiban fognak tanulni, hanem a táboron belül állítanak fel, jelölnek ki nekik tanítási-tanulási helyszínt.) Más kérdés, hogy erről az „iskoláztatásról” fognak-e igazolást kapni, és hogyan tudják majd azt beszámíttatni életútjuk során. Mindenesetre feltehetően előnybe kerülnek, ha legalább írni-olvasni, elemi szinten számolni tudnak. A nemzetközi (segély-)szervezetek ugyancsak kiemelten kezelik a kisgyermekok korai iskoláztatását – a fontossági sorrendben a közvetlen életveszélyt hátrítani igyekvő élelmiszer- és vízellátási programok után csaknem valamennyi esetben a gyerekek elemi ismereteinek iskolaintézményi gyarapíttatása áll.

Jóléti államokban inkább azt figyelhetjük meg, hogy az iskoláztatás fordított idő kitolódik, illetve differenciálttá válik. (Amint azt az előzőkben megállapítottuk: szép számmal lesznek korai iskolaelhagyók is.) A kezdeti tanulmányi időszak kitolódásának lehetősége – úgy tűnik – közvetlen összefüggést mutathat a várható élettartam növekedésével. Ez az ún. jóléti országok, államok sajátossága, illetve azoké a lakosság-rétegeké, akik várhatóan anyagi biztonságban, jómódban fogják leélni az életüket. Megfigyelhetjük: a szegénységben élőknek rendszerint rövidebb az élettartamuk, és e

szerint rendezkednek be: iskoláikat viszonylag korán befejezik, abba-vagy félbehagyják, évekkal korábban lépnek tartós párkapcsolatba valakivel, akivel együtt nevelik viszonylag korai életszakaszukban megszületett gyermekeiket. Mivel a „szegénység kultúrája”, mint állapot, viselkedési mintaegyüttes, egyfajta szocializációs mechanizmussal továbbadódik, így az ő gyerekeik nagy valószínűséggel szüleik példáját fogják követni: viszonylag korán befejezik tanulmányaikat, félbehagyják iskoláikat, tartós párkapcsolatba lépnek, gyerekeik születnek... Így nagyszüleik viszonylag hamar látják meg unokáikat. Mivel az ember antropológiailag ennyi, a nagyszülők nemzedéke alapesetben hamarosan elér, eljut élete végéig. Ezzel együtt láthatjuk: a kitolódott élettartam általában biztos egzisztenciális háttérrel, megélhetéssel jár együtt, így a képzési időszak kitolódik, a családalapítás úgyszintén; a gyerekvállalás nem hűsz, hanem 35-40 éves korban következik be; a gyerekek felnevelése az egyének 65-70 éves életkoráig tart; az unokák „élvezése” 80-85 éves kor környékén következik be.

E kis kitérő után azt is meg kell még említenünk, hogy adott állam iskoláztatásra fordított nemzeti kiadásai és az ország nemzeti össztermékben kimutatható teljesítménye korántsem biztos, hogy olyan szoros mértékben összetartozna, mint azt a korábbiakban feltételezték. Azt már az 1960-as években – keleten és nyugaton egyaránt – kimutatták és megállapították, hogy sokkal eredményesebb és olcsóbb egy-egy ország lakossága képzettségi szintjét alapfokról középfokra emelni, mint középfokról felsőfokra.

Az is nyilvánvalóvá vált ugyanakkor, hogy voltak olyan európai országok, amelyek gazdasági válságok, helyesebben: kisebb visszaesések, korrekciók idején a fiatalkori munkanélküliséget úgy óhajtották csökkenteni, hogy szélesre tárták a felsőfokú képzések kapuját: beengedték az egyetemekre tanulni egy-egy cohors (életkori évfolyam, amely elsődlegesen beiskolázási évfolyamot jelent; nem esik egybe a naptári évvel) mindazon részét, amely erre hajlandóságot mutatott. Ez a „megoldás” persze azt eredményezte, hogy a pályakezdő munkanélküliség elodázva jelentkezett. További következményként a diplomások elkezdtek kiszorítani a munkaerőpiacról a középfokú végzettségűeket, akik viszont végzettségüknél alacsonyabb szintű munkákat is elvállaltak, vagyis kezdték kiszorítani a munkaerőpiacról a kevésbé képzetteket, iskolából kimaradtakat, szakképzetleneket. A terciér (felsőfokú) képzéseket jelentős mértékben támogató országokban így más fajta következményekkel kell számolni, mint egy nem annyira a képzés irányában döntés hozó oktatáspolitikák esetében: előbbieken ugyanis a képzettségi szint emelkedésével egyre nagyobb, egyre áthatolhatatlanabb lesz az életmód-beli, az anyagi és szellemi (oktatási, képzési) javak hozzáférhetősége között mutatkozó szakadék. A képzetlenek helyzete egyre reménytelenebbé válik. Mielőtt azonban pálcát törnénk a diplomás réteg felduzzasztását eredményező oktatáspolitikák felett, hozzá kell tennünk, hogy az ilyen

oktatáspolitikát folytató országok rendszerint a legfejlettebbek, leggazdagabbak.

Adódik a felvetés: ha a „követő” országok ezt az oktatáspolitikát választják, előbb-utóbb „utolérik” ezeket a fejlett országokat, és az ő polgáraik is hasonlóképpen, azonos színvonalon fognak majd élni. Csakhogy ez alapvetően tévedés. Ti. az oktatáspolitikáktól csak igen kevésbé függ valamely ország gazdasági élete. Az államok gazdasági helyzetét egészen más féle tényezők határozzák meg. Az oktatási rendszer változtatásával alapjában véve egészen biztosan nem sikerül megváltoztatni adott ország anyagi helyzetét.

Tudomásul kell vennünk, globalizált világban élünk. Földgolyónkon nagyjából történetileg meghatározott az országok (birodalmak) erőrendje, hierarchiája, és ezen legfeljebb csak a nagy gazdasági potenciállal rendelkező országoknak van reményük (tényleges cselekvési lehetőségük szerintem kevésbé létezik) módosítani. Attól, hogy Kínának vagy Indiának változóban van világpolitikai (geopolitikai) megítélése, a kínai vagy indiai polgárok zömének kicsiny az esélye arra, hogy – nyugat-európai értelemben vett – „minőségibb” életet éljenek, hogy egyéni szinten és tömegével elszakadhassanak determinált életkilátásaiktól.

Magyarország nyitott gazdaság, amelynek kilátásait döntő mértékben meghatározza a német gazdaság pillanatnyi állapota. Hogy mire képezzünk és milyen szinten – erre az elmúlt húsz évben, úgy tűnik, senki nem tud érdemi választ adni. Jól megfigyelhető oktatáspolitikáink hol tétovázása, hol kapkodása; a szinte négyévente elkezdett, majd rendre elakadó „reformok” sorozata. Úgy tűnik, a közelmúlt oktatáspolitikai fejlesztéseit angolszász jellegű minták befolyásolták, mostanában pedig mintha egy, a német gazdaság igényeit és politikáját (ki)szolgáló kezdeményezések erősödnének fel. Ez jól megfogható a szakképzési rendszer – legalábbis (ki)mondott – „németesítésével”, valójában a németországi gazdasági élet alacsonyabb, „kétkezi” szegmensei, foglalkoztatási ágai számára képzendő szakemberek taníttatásában.

Hazai viszonylatokban jelenleg – és már hosszú évek óta – nem tudjuk megmondani, milyen szakmát lenne érdemes kitanulni. Az utóbbi évek változásai azt mutatták, a növekvő arányú diplomás munkanélküliség részaránya az összes munkanélküliek között még így is elenyésző, mindösszesen öt-hat százalékos mértékű, miközben aránya két-két és fél szeresére növekedett. Vagyis ebből az következik, érdemesnek tűnik egy „bármilyen” diplomát megszerezni, mert a hosszabb távú tanulás ad annyi kompetenciát, amellyel viszonylag rövid idő alatt beletanulni képes, hozzáértő munkaerő keletkezik a gazdasági élet legtöbb területén. Azaz jelen gazdasági környezetünkben nem annyira adott szakma kitanult kitűnő művelőire van szükség, hanem amolyan „mindenesekre”, akik munka közben képesek beletanulni új és újabb munkakörökbe; észreveszik, mire van szükséges cégüknek,

vállalkozásuknak, képesek a folyamatos alkalmazkodásra, önálló – és valószínűleg nem annyira iskolarendszerű – tanulásra.

Az oktatáspolitikai szempontjából – országunk gazdasági helyzetének függvényében, különös tekintettel arra, hogy finanszírozásunk részben külső források bevonásával (hitelből) történik – nem lehet cél a bárkinek elérhető drága felsőoktatás és megnyújtott idejű képzések fenntartása. Ez ugyanis igen drága folyamat, amely már most öngerjesztővé vált: a diplomások eredetileg nem diplomához kötött foglalkozásokból szorítják ki a középfokú végzettségűeket, így azok előtt három út nyílik meg: vagy maguk is diplomásokká válva őrzik meg munkahelyüket, vagy alacsonyabb iskolai végzettséget igénylő, alacsonyabb presztízsű foglalkozási ágakban helyezkednek el, vagy kiesnek a munkaerőpiacról (inaktívvá, jobb esetben munkakeresővé válnak). Így mindegyre azon réteg gyarapszik, akiknek alacsony az iskolai végzettsége – de mivel így egyre kevesebb bevételre tudnak szert tenni (és annak is egyre kisebb részét szerzik meg munkajövedelemből), így az ő gyerekeiknek egyre kevesebb az esélyük arra, hogy tanultabbak legyenek. Utóbbi rétegeket a közelmúltban az állami szervek oktatás- és gazdaságpolitikai eszközökkel próbálják magasabb iskolai szint elérésére buzdítani, ám ez nem vezetett számottevő eredményre: ösztöndíjaik egy része feltehetően a családjuk napi létfenntartását segítette. Túlságosan nagyra nyílt a szakadék a felsőfokon képzettek és a teljesen képzetlenek elhelyezkedési esélyei között, olyannyira, hogy ez már egyfelől a segélyezési rendszer fenntarthatatlanságát, másfelől pedig társadalmi robbanást eredményezhet.

Úgy tűnik, a felsőoktatásba kerülni vágyókat korlátozó intézkedések 2010 körül inkább a külföldön megszerzhető diplomák felé irányítják a keresletet, semmint a szakmák felé. Az állam a saját eszközeivel a felsőfokú szakképzést preferálja, illetve a szakképzést kívánja, próbálja segíteni. Előbbi olyan szakmákra nyújt képesítést, amelyek a munkaerőpiacon közvetlenül kevésbé alkalmazhatók. Utóbbiak sokkal konkrétabbak, megfoghatóbbak. Közös probléma szakképzésünkkel az, hogy továbbra is alacsonyabb presztízsű, mint a humán jellegű gimnáziumok és a felsőoktatási intézményekben szerzhető képzettségek. Ez az alacsonyabb presztízs nem csupán a diákok körében érzékelhető, hanem maguk a (fiatalabb) tanároknak sem a szakiskolában eltöltött életút szokta jelenteni a jövő-orientációját. Nagy gond a nyelvi képzések szervezése. Az eddigiekre is rátesz még az az elképzelés, hogy a jövőbeli szakképzési helyszíneken az eddigieknél is kevesebb lesz az általánosan képző tartalmakat nyújtó ismeret és az általános kompetencia-fejlesztés, beleértve az idegen nyelvi kompetenciákat is.

A felsőoktatás tadjiasítása, vagy a hallgatók egy részétől szedett költségtérítés – vagyis a családok fokozott anyagi tehervállalása – ellenére még mindig kitűnő „befektetés” a meghosszabbított tanulmányi idő. A szakmát tanulóknak adott ösztöndíjak ideig-óráig fedhetik csak el azt a tényt, hogy a szakmunkásképzés a jövőben is valószínűleg

nagyobb eséllyel fog munkanélkülieket képezni. Kevesen ismerik fel azt a tényt, hogy jelenleg is több „kétkezi” szakmával rendelkező él az országban, mint ahány állás rájuk jut. Sokan azt mondják erre, hogy mert nem ott van az állás, ahol laknak, vagyis nem eléggé „mobilis” a hazai munkaerő. Jóval kevesebben számolnak a többi körülménnyel, hogy ti. az ún. hiány-szakmák gyakran veszélyesek, egészség-károsítók, miközben a gyakorlásukért kapható minimálbér-közeli jövedelem elégtelen még a legalapvetőbb emberi szükségletek kielégítésére is. Vagy, hogy „elköltözni” az ország egyik részéből a másikba milliós nagyságrendű költséggel jár; hogy a szegényebb vidéken amúgy is nehezen eladható családi ház áráért egy másik országrészben esetleg még „kunyhót” sem lehetne venni. Hogy elköltözni máshová, az a teljes segítő szociális közeg felrúgását jelenti, és a másik helyen végezhető minimálbéres munka lehet, hogy csak néhány hónapig tart ki.

Milyen következményekkel jár ez a társadalmi-gazdasági helyzet a közoktatási intézményekre nézve? – A közeljövőben valószínűleg fel fog, fel kell értékelődnie a korai fejlesztés lehetőségének. A korai fejlesztés – akár három-négy éves életkortól –, bármilyen furcsán hangozzék is, egyúttal az élethossziglani tanulás, a felnőttképzés sikerességének zálogát is jelentheti. Az óvodáskori nevelési lehetőségek megerősítésén és kiterjesztésén túlmenően – hiszen ez a relatíven legkevesebb költséggel megvalósítható, egyúttal feltehetően a legnagyobb politikai-gazdasági hasznot hozó vállalkozás – valószínűleg erősíteni szükséges az általános iskolai képzéseket, különös tekintettel az idegen nyelvek oktatására.

Az már viszont oktatáspolitikai döntést igényel, hogy az ország átáll-e a már többszörösen emlegetett 6+6-os szerkezetű képzési, iskolarendszer-beli modellre. Ez be is következhet, de el is halsztódhat. Az is oktatáspolitikai döntést igényel, hogy esetleg 6+4+2 éves legyen-e az iskolarendszer. Ebben a modellben – ahogy az számos más országban történelmileg kialakult és jól bevált – a hat évfolyamos egységes alapiskolát négy évfolyamos alsó-középiszkola követné, amelyből a tanulók egyik fele szakmát adó képzésbe menne tovább, a végén választható érettségi jellegű vizsgával, a másik fel pedig olyan felső-középiszkolába, amely közvetlenül felsőfokú, egyetemi tanulmányokra készít elő.

Bármilyen oktatáspolitikai irányváltás következzen is be, a cél mindenféleképpen az lesz, hogy a felnövekvőket mielőbbi szakmaszerzésre, hivatás-választásra ösztönözzük. Gazdaságosabb, ha őket nem tartjuk „végtelenítve” az iskolapadban, hanem minél előbb a munkaerőpiac felé tereljük, orientáljuk. Arra törekszünk, ha itthon nem tudnának elhelyezkedni, akkor külföldön (elsősorban Németországban) hasznos és olcsó, igénytelen és szorgos munkaerővé váljanak. Annak érdekében, hogy a korai döntések mintegy visszafordíthatatlanná váljanak, szükséges a „zsákutcás” jellegű képzési formák visszaállítása. Ha pedig valaki mégis változtatni szeretne a sorsán, ezt tanulással a magánintézmények hosszú sorában, saját költségén mégis megtehesse.



Ebben az esetben „pénzéért” megkapja a magasabb iskola elvégzéséről szóló bizonyítványt, tudást más jellegű, ún. kompetencia-fejlesztő továbbképzéseken szerezhet majd hozzá, vagy autodidakta, önképző módon. Az állam a jövőben valószínűleg csak egyetlen szakma megszerzéséhez járul majd hozzá anyagilag – és az alacsonyabb presztízsű szakmai képzéseknél kicsit jobban a „zsebébe” nyúl.

## 8. Iskolafenntartás

Magyarországon az iskolák, közoktatási intézmények fenntartása a rendszerváltást követően állami feladatból önkormányzati feladattá vált. Ez azt jelenti, hogy az államilag elismert iskolafokokat a helyi önkormányzatoknak kell fenntartaniuk. Az éves állami költségvetési törvényben Magyarországon is meghatározzák ugyan az intézménytípusonként és iskolafokonként egy tanulóra jutó költségvetési normatívát, ám ez az összeg nem elegendő az óvodák vagy iskolák, kollégiumok, további szervezetek és szakszolgálatok fenntartásához; az önkormányzatoknak további összegeket kell elkülöníteniük ezek fenntartására. A nem önkormányzati fenntartású közoktatási intézmények esetében pedig – amint azt a következő részben is látni fogjuk – ún. együttműködési megállapodás keretében kell rögzíteni, hogy az adott önkormányzat milyen feladatok átvállalása mellett biztosítja adott iskolának azt a működési, fenntartási költségekhez való hozzájárulásra adandó összeget, mint ami a többi, önkormányzati fenntartású iskola az állami költségvetési normatív hozzájárulások kiegészítésére megkap.

## 9. Fenntartói típusok

Magyarországon az iskolafenntartás területén pluralizmus érvényesül, vagyis bárki fenntarthat iskolát, aki az erre vonatkozó feltételeket teljesíti, és működési engedéllyel rendelkezik. A működési engedélyezésére az illetékes szakhatóságtól az újonnan bejegyzett iskola vagy óvoda ún. OM-számot kap.

Iskolát alapíthat önkormányzat, egyházi jogi személy, alapítvány, társadalmi szervezet, önálló jogi személyiséggel rendelkező gazdasági társaság. Egyéni vállalkozó, betéti társaság, sőt, magánszemély is alapíthat közoktatási intézményt, azonban számára sokkal hátrányosabb feltételekkel: az állami normatívának például csak a 30%-át kaphatja meg – így szinte magától értetődik, utóbbi körökből miért nem élnek iskolaállítási szabadságukkal: anyagilag lehetetlen lenne fenntartható fejlődést biztosítani ezeknek.

A feltételek között ugyanis kikötésre kerül az alkalmas, megfelelő épület saját tulajdonjogának megléte vagy a működést legalább egy cikluson át zavartalanul biztosító bérlemény. Továbbá, az ellátandó

feladatkörnek megfelelő szakmai végzettségű és gyakorlatú nevelőtestület; az épületek külön rendeletben megszabott jegyzéke a minimálisan szükséges felszerelésekről, eszközökről; a szakhatósági engedélyekhez – például tűzrendészet, tisztiorvosi szolgálat, munka- és balesetvédelmi előírások – kötött eszközök és infrastruktúra megléte (például tűzoltó készülékek; tűzcsap; meleg víz a hideg mellett; lehúzható angol WC). Ezen felül rendelkezni kell pénzügyi tervvel, amelyben azt kell tudni bebizonyítani, hogy adott iskolaintézmény működtetése egészen hosszú távon biztosítható lenne még akkor is, ha például a jogszabályi környezet jelentősen megváltozna. (A közoktatási törvény például szabályozza többek között azt is, miért szedhető tandíj, és kísérletet tesz arra is, hogy ennek mértékét ne lehessen aránytalanul megváltoztatni, megemelni.)

Az önkormányzati fenntartású közoktatási intézmények a legelterjedtebbek hazánkban, arányuk meghaladja a 90%-ot. Noha az önkormányzati fenntartású közoktatási intézményeknél még vannak további érdekességek is – például, hogy mikor a megyei, mikor a helyi önkormányzat az iskolafenntartó, és milyen körülmények között kerülhet sor az ilyen jellegű feladatok átadására –, ezekkel helyhiány miatt most nem foglalkozhatunk.

Az állami kézben maradt iskolák száma könnyebben kimutatható, mint az aránya, amely utóbbi szociológiailag a „nem mérhető” kategóriába sorolható. Módszertanilag nem tekinthető helytelennek, ha az állami iskolákat az önkormányzati iskolákkal vesszük egy kategóriába, és mint olyan „önkormányzati” fenntartású intézményeknek tekintjük ezeket, amelyeknek tulajdonosa és fenntartója az állam, beiskolázási körzete pedig az egész ország. Ilyenek például az Állami Balettintézet (jól néznénk ki, ha a balett szakmát a gyerekekkel tizennyolc éves korukban akarnánk választatni, továbbá az is egészen bizonyos, hogy egyetlen önkormányzat sem akarná felvállalni egy ilyen intézménnyel együtt fennálló fenntartási kötelezettségeket annak tudatában, hogy az ott végző tehetségek egy része más önkormányzatok, országrészek javára kamatoztatja majd tehetségét, esetleg külföldre kerül), a rendészeti- és honvédelmi jellegű középiskolák, a Központi Sport Iskola.

Az önkormányzati fenntartású iskolaintézményeken kívül leggyakrabban az egyházak tartanak fenn közoktatási intézményeket. Noha ezek elméletileg ugyanazokat a funkciókat töltik be, mint az önkormányzati fenntartású intézmények, meg kell emlékeznünk arról is, hogy az egyházi fenntartású intézmények szervezése általában *hitéleti* indíttatású. Azért csak „általában”, mert 2010-ben több olyan, általam „projekt-egyháznak” nevezett képződmény is tartott fenn iskolát, amelynek hitélet-beli alapját, egyházas formációját, hittételeit nem sikerült elérni.

A történelmi egyházak által fenntartott iskolaintézményeknél egészen más a helyzet, mint a kisebb egyházak által alapított közoktatási feladat-ellátási helyek esetében. A történelmi egyházak

esetében az idők folyamán kikristályosodtak a gyerekeveléstől elvárt alapelvek is. Ezen felül ezeknek a formációknak komoly történelemformáló szerepük is volt az idők folyamán. Mivel korábban társadalomalakító tényezőknek számítottak, és kulturális örökségünkre ugyancsak meghatározó befolyással bírtak, hatásuk annak ellenére jelentős még napjainkban is, hogy össznépszerűségünknek csak alig öt százaléka rendszeres vallásgyakorló.

Részben ezzel az erős társadalmi legitimizációval magyarázható, hogy az egyháztámogatás tényét, annak jogosságát nem lehet egykönnyen megengatni. Az akkori szocialista-liberális összetételű kormányzat 1997-ben kötötte meg azt az államközi szerződést Vatikán állammal, melynek alapján az egyházi fenntartású intézményrendszer állami támogatásának alapelveiről rendelkeztek, és amely a többi történelmi egyházzal megkötött megállapodás alapjává is vált. Ilyen értelemben az iskolaállítási joggal rendelkezők között az önkormányzati fenntartású után az egyházi fenntartású közoktatási intézmények állnak a legbiztosabb lábakon, anyagi alapokon még akkor is, ha átmenetinek bizonyuló finanszírozási nehézségek azért ezekben is elő-előfordulnak. (Az igazsághoz hozzátartozik, hogy ezen iskolák egyike-másika jelentős – bár csökkenő arányú és mértékű – külföldi támogatást is kapott működéséhez, és a gyerekeiket ilyenekbe járató szülők ugyancsak toleránsabbak, adakozóbbak iskolájuk anyagi igényeinek kiegészítéséhez.)

Az egyházi fenntartású iskolák részaránya Magyarországon mintegy hét százalékos mértékű, és ezen közoktatási intézmények nagyjából feléért felel a katolikus egyház. Ugyanakkor az is elmondható, hogy ők a tankötelezett korú gyermekeknek csupán az öt százalékát nevelik – amely ugye, megegyezik az aktív vallásgyakorlók magyarországi arányával –, ami egyúttal azt is jelenti, hogy ezek bizony, általában kisebb, alacsonyabb tanulói létszámú intézményeket takarnak. Természetesen, nem minden hitét gyakorló szülő járhatja egyházi fenntartású iskolaintézménybe a gyermekét, mint ahogy az sem mondható el, hogy az egyházi fenntartású létesítményeket és programokat kizárólag vallásos lelkületű emberek vennék igénybe.

Az iskolafenntartó szerveződéseknek külön érdekes színteljét képezik a valamilyen reformiskolai, illetőleg alternatív oktatási-nevelési program mellett elkötelezett iskolák. Ezeket iskolaalapítási-iskolafejlesztési céllal létrehozott alapítvány, esetleg más egyesület, társadalmi szervezet tartja fenn. Az állami normatíván és az önkormányzati feladat-ellátási szerződésen túlmenően (bár ez utóbbit néha meg sem kötik, inkább más finanszírozási forrást keresnek) a szülőktől általában havi rendszerességgel beszedett tandíjából, s ezek kiegészítésére – csökkenő arányban – pályázati támogatásokból igyekeznek fenntartani magukat. Annak érdekében, hogy közösen képviselhessék közös gondjaikat, adhassanak hangot törekvéseiknek, kis idővel a rendszerváltás után létrehozták sajátos ernyő-szervezetüket, az Alapítványi és Magániskolák Egyesületét (AME).

A magániskolákon belül legnagyobb számban az ún. Waldorf-iskolák vannak jelen Magyarországon. Ezeknek az a külön specialitása, hogy szülők állnak össze iskolaalapítási céllal; alapítványt hoznak létre, a tanítókat kurátorok kérik fel. Újabban más típusú szervezetet hoznak létre, olyanokat, amelyekben nagyobb és közvetlenebb a beleszólási lehetőségük az iskola mindennapjaiba. Sőt, olyan Waldorf-iskoláról is tudunk, amelyben az egyik alapító szülő maga is osztálytanító. (Azzal, hogy ez mennyire helyes vagy sem, ezen a helyen hadd ne foglalkozzunk.) A Waldorf-intézmények száma gyakran változik, egyidejűleg 33-35 szokott lenni az országban.

Az összes magániskolai arány Magyarországon legfeljebb három százaléknyra tehető. Itt azért mutatkozik nagyfokú bizonytalanság, mert ezek egy része csak az alapítványi vagy társadalmi szervezet által működtetett; a magániskolák egy része mögött manapság valójában már gazdasági társaság áll. Még nehezebb megítélni, hogy adott korlátolt felelősségű társaság magát nonprofitnak vagy forprofitnak definiálta, jegyeztette-e be a cégbíróságon. Azt is nagyon nehéz megítélni, amikor egy magán-közoktatási intézmény mögött valójában több féle szerveződés is tevékenykedik. Például alapítványi háttérrel hozták létre, aztán átvette a fenntartói jogokat egy (vagy több) gazdasági társaság, de közben a szülők az iskolájuk támogatására – továbbá a pályázatokon, egyéb normatív forrásokból elnyerhető, elérhető bevételek „optimalizálása” érdekében – létrehozta egy (vagy több) társadalmi szervezetet, egyesületet, esetleg további alapítvány(oka)t.

Végül idézzük ide a közoktatási törvény rendelkezéseit a nem helyi önkormányzati fenntartású közoktatási intézményekre vonatkozó közös szabályaiból:

**79. § (1)** *Ha a nevelési-oktatási intézményt nem helyi önkormányzat alapítja, működésének megkezdéséhez engedély szükséges. Az engedély akkor adható ki, ha a nevelési-oktatási intézmény az e törvény 38. §-ának (1) bekezdésében meghatározottak szerint rendelkezik a működéséhez szükséges feltételekkel, illetve a feltételeket fokozatosan megteremti.*

*(2) Az engedély kiadása iránti kérelemhez csatolni kell a nevelési-oktatási intézmény alapító okiratát, foglalkozási, illetve pedagógiai programját, továbbá azokat az okiratokat, amelyekből megállapítható, hogy a működés megkezdéséhez, a nevelő és oktató munkához szükséges személyi és tárgyi feltételek rendelkezésre állnak, illetve fokozatosan megteremthetők. A kérelem és mellékletei jogszabályban meghatározott formában nyújthatók be.*

*(3) Az engedély kiadásáról a jegyző vagy a főjegyző dönt. A jegyző, főjegyző a (4) bekezdés a) pontja tekintetében köteles szakértői véleményt beszerezni. Szakértői véleményt közoktatási szakértő adhat. Az engedély kiadásával összefüggő költségeket a kérelem benyújtója viseli.*

*(4) A jegyző, illetve a főjegyző az engedély kiadását akkor tagadhatja meg, ha a nevelési-oktatási intézmény*

*a) nevelési, illetve pedagógiai programja nem felel meg az e törvényben, szakmai programja a szakképzésről szóló törvényben meghatározottaknak;*

*b) nem rendelkezik - az e törvényben foglaltaknak megfelelő - a működéséhez szükséges személyi és tárgyi feltételekkel, illetőleg a költségvetésből nem állapítható meg, hogy a feladata ellátásához szükséges költségeket milyen forrásból biztosítják.*

*(5) A nevelési-oktatási intézmény működéséhez szükséges engedély akkor adható ki, ha a nevelési-oktatási intézmény állandó saját székhellyel rendelkezik, továbbá legalább egy, az e törvény 3. számú mellékletében meghatározott maximális létszám befogadására alkalmas óvodai csoport, kollégiumi csoport, továbbá az adott iskolatípusnak megfelelően valamennyi évfolyamra egy-egy iskolai osztály működtetésére alapították, és az ehhez szükséges - jogszabályban meghatározott - személyi és tárgyi feltételek rendelkezésre állnak, illetve fokozatosan megteremthetők. A nevelési-oktatási intézmény akkor rendelkezik állandó saját székhellyel, ha a fenntartója igazolja, hogy a feladatai ellátásához szükséges jogszabályban meghatározott helyiségek feletti rendelkezési jog a nevelési-oktatási intézmény működéséhez legalább öt nevelési évre, tanítási évre biztosított (a továbbiakban: székhely feletti rendelkezési idő). Nemzeti, etnikai kisebbségi oktatás részére létesített nevelési-oktatási intézmény esetén az engedély kiadható akkor is, ha a helyiségek az átlaglétszámnak megfelelő gyermek, tanuló befogadására nem, de a várható gyermek-, tanulói létszám befogadására alkalmasak. Ha a nevelési-oktatási intézmény székhelye másik nevelési-oktatási intézmény által is használt ingatlanban található, az engedélyezési eljárásban vizsgálni kell azt is, hogy az épületben biztosítható-e valamennyi nevelési-oktatási intézmény zavartalan működése, az alapító okiratában megjelölt maximális gyermek, illetve tanulói létszám fogadása, a nevelőtestületek működése.*

## 10. Az önkormányzatok szerepe az iskolafenntartásban

Mégis – amint az az előző részből is kitűnhetett –, az összes nagyhírű magán- és egyházi fenntartású közoktatási intézménytípus, illetve konkrét óvoda, iskola mellett a legtöbb közoktatási intézmény mégiscsak önkormányzati fenntartású. Az alábbiakban tekintsük át, a hatályos közoktatási törvény alapján mi mindent kell folyamatosan teljesítenie egy iskolafenntartónak. Természetesen, az alábbi intézkedések nem csupán az önkormányzati típusú intézményfenntartókra vonatkoznak. Az önkormányzatoknak azonban a nem önkormányzati fenntartású iskolaintézményekkel kapcsolatban is vannak feladataik. Hogy csak egyetlen példát említsünk: ha és amennyiben egy intézmény nem teljesíti folyamatosan a működése céljához, funkciójához tartozó feltételeket, akkor a működése helyén működő önkormányzat jegyzője, főjegyzője vonathatja vissza működési engedélyét, amely alapján automatikusan megszűnik nyilvántartási száma, így illegitimimmé válik esetleges további működése. Lássuk tehát az iskolaintézmény-fenntartás általános szabályait, amelyet a közoktatás törvény a „fenntartói irányítás” alcímen foglal össze:

*102. § (1) Ha a fenntartó három vagy annál több nevelési-oktatási intézményt tart fenn, köteles közoktatási ügyekkel foglalkozó bizottságot létesíteni és működtetni. Ha a fenntartó legalább hat évfolyammal működő általános iskolát vagy középiskolát, illetve szakiskolát tart fenn, a fenntartói irányítással összefüggő döntés-előkészítő munkában - az e törvény 17. §-a alapján pedagógus-munkakör betöltésére jogosító - felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező személynek kell közreműködnie.*

Ugyanez, s a következő paragrafusok részletezik az intézményfenntartóra vonatkozó részletes szabályokat.

## 11. Gazdasági irányítás, vezetés

Az államháztartási törvényünk írja elő, hogy a költségvetési intézmények milyen feltételekkel juthatnak hozzá jogos támogatásukhoz, ezeket hogyan folyósítja a kincstár, mi az elszámolás rendje, menete. Az éves költségvetési törvényben az országgyűlésbe került parlamenti képviselők döntenek arról, hogy az egyes főfejezetek alá mikor mennyi pénz kerüljön. A költségvetési pénzek elosztását hosszú tervezési folyamat előzi meg. Az oktatási fejezet alatt meghatározzák a normatívákat, majd a várható érintettek (gyermeklétszám) alapján kiszámolják a költség-vonzatokat. A normatívák mértékének eldöntése részben politikai, részben oktatáspolitikai, részben fiskális (pénzügy-politikai) kérdés. Az oktatáspolitikai mozgástere ebben elsősorban a prioritások meghatározásában merül ki.

Az oktatáspolitikai dönthet például arról, hogy adott évben vagy a következő időszakban inkább a leszakadó rétegek gyerekeit, inkább az akadályozott gyerekeket, inkább a tehetségeseket részesítsék-e előnyben, vagy normatíva formájában etnikai alapon adjanak-e kiegészítő támogatást. Vagy az oktatáspolitikai határozhatja meg, hogy inkább a középfokú szakmatanulást segíti pénzügyi eszközökkel (magasabb normatívával, esetleg ösztöndíjakkal), vagy a közép- és felsőfok határán „billegő” – általában a képzés a szakközépiskolán belül valósul meg, ám a végzettséget igazoló okiratot felsőoktatási intézmény állítja ki – felsőfokú szakképzést, vagy az alapszintű (BA) felsőfokú képzést, vagy inkább az alapszintű diplomások tervezett egyharmadát befogadó mester-képzési (MA) szintet, avagy inkább a doktori programokat...

A költségvetési tételek többé-kevésbé világos üzeneteket fogalmaznak meg a szakmák gyakorlói számára arról, az oktatáspolitikai mikor miben lát fejlesztendő irányvonalakat. Ezzel orientálják a helyi szintű fejlesztéseket, program-innovációkat is, ami aztán együtt jár a beiskolázási kampányokkal, törekvésekkel, és majd ez hatást gyakorol többek között a szülőknek és gyerekeiknek szánt szóróanyagok kidolgozására is.

Mivel a közoktatási intézmények alapvető működését zömmel költségvetési pénzekkel finanszírozzák, az államháztartási törvény alapján a magyarországi iskolaintézmények gazdasági vezetőjének kinevezése a fenntartó feladata. És ez egy nagyon fontos dolog. Hamarosan látni fogjuk, az iskolaigazgatónak és / vagy óvodavezetőnek milyen felelősségei, jogai és kötelezettségei vannak, többek között éppen a munkáltatói jogkör gyakorlása által. Nos, ez a munkáltatói jogkör nem terjedhet ki a gazdasági vezetőre. Pontosabban fogalmazva: az

iskolaigazgató vagy óvodavezető is fogja valamiféleképpen ellenőrizni a gazdasági vezető munkáját, ám ezt nem tudja megtenni szakmai kérdésekben, hiszen gazdasági természetű dolgokhoz, könyveléshez, elszámolások elkészítéséhez az intézmény vezetője nagy valószínűséggel – pénzügyi végzettség híján – nem ért. Ez a fajta „hózzá nem értés” egyúttal indokolja, hogy a felelős gazdasági vezetőt ne ő nevezhesse ki, hiszen itt egyértelműen a szakértelemnek kell dominálnia és a fenntartó érdekeinek kell kifejeződésre jutnia. Természetesen, az intézményvezető (igazgató) is a fenntartó alkalmazottja, de ő elsődlegesen a szakmai tartalomért a felelős.

Értelemszerűen, a valóságban kissé kuszábban, bonyolultabban alakulnak ezek a folyamatok. A beosztott pedagógusok jó esetben semmit sem érzékelnek abból, „ki kinek az embere”, vagyis alapesetben az iskolaintézmény funkcionálisan jól működik, vezető és gazdasági vezető együtt dolgoznak az iskoláért. Megbomlik viszont ez a kívánatos egyensúly, amint nézeteltérés, vita bontakozik ki: ha az igazgató elképzelései és a gazdasági vezető akarata szembetalálkozik, ha ezek ütköznek egymással.

Milyen ütközőzónák lehetségesek? – Ilyen jön létre például akkor, amikor a gazdasági vezető helytelenít költségvetési szempontból nehezen indokolható, vagy egyenesen „elszámolhatatlan” tételeket. (Jellegzetes intézményvezetői túlkapások: utazási bérlet és személygépkocsi-használat egyidejű elszámolása ugyanazokra a munkanapokra, mobiltelefon-előfizetés és hétvégi magánhasználata; élelmiszer- és ital-nemű kiadások stb.) Ilyen esetekben az intézményvezetők hajlamosak a gazdasági vezetőt „hózzá nem értéssel” vádolni, gazdasági kompetenciáikat kétségbe vonni. A másik oldalon elkövetett hiba: amikor a gazdasági vezető nem engedélyezi (ellenjegyzését megtagadja) olyan kiadások esetében, amelyek pedig az iskolai munka hatékonyságát, eredményességét növelnék. (Például színes lapok, kréták, gyurmák, zsírkréták, rajzóriai felszerelések, fogyóeszközök; a szakkörökhöz szükséges anyagok beszerzése; az énekzene órákhoz szükséges hangzó anyagok megvásárlása; az elkopott eszközök, térképek, faliképek cseréje; oktatástechnikai eszközök karbantartása, ilyen eszközök alkatrészeinek, égőinek cseréje, javítása.) Súlyosabb esetekben olyasmi is előfordul, hogy a gazdasági vezető nem engedi a takarító fogyó-eszközök beszerzését, pótlását, vagy a konyhai felszerelések kiegészítését, mert például úgy véli, a szakdolgozók haza is viszegetnek ezekből.

Bár ezek a villongások kétségkívül mérgezik adott iskolaintézmény légkörét, ezek az ellentétek a legtöbb esetben azért nem kerülnek ki az iskola falai közül, mert ez minden félnek a jól felfogott érdeke. Ha az intézményvezető a gazdasági vezetőre emelne panaszt a fenntartónál, azzal feltehetően a legkevésbé sem járna jól. A fenntartók is tudják, a legrosszabb dolog, ami ilyenkor történhet, az az Állami Számvevőszék vizsgálata, amely, ha bekövetkezik, valószínűleg az egész, a fenntartó általi kezelésben levő intézmény-együttesre hatással lesz

majd. – A másik oldalról, a gazdasági vezető sem mer az igazgatóra panaszt tenni, mert lehet, hogy egy fenntartói, vagy más típusú ellenőrzés adott esetben az ő igazát állapítaná meg, de korántsem biztos, hogy ezzel egyidejűleg ne tárnának fel más természetű hibákat, mulasztásokat, problémákat. Így aztán, ha kicsit zsörtölődve is, de intézményvezető és gazdasági vezető általában ki szoktak egyezni egymással – lehetőség szerint úgy, hogy esetleges konfliktusaikból a kívüljáról, beleértve az iskolai dolgozókat is, semmit se vegyenek észre.

## 12. Alapvető intézményi dokumentumok

A jelenleg hatályos közoktatási törvény ötödik fejezete rendelkezik a közoktatási intézményrendszer működésének általános szabályairól, így többek között a működés rendjéről, a nevelési és pedagógiai programról. Minden egyes intézmény alapító okirat alapján létesül, és nyilvántartásba vétellel kezdheti meg a működését. Mindegyiknek kell rendelkeznie a belső viszonyokat leíró szervezeti- és működési szabályzattal, házirenddel, minőségirányítási programmal. A működés rendje szerint (nem teljes körűen):

*40. § (1) A közoktatási intézmény működésére, belső és külső kapcsolataira vonatkozó rendelkezéseket a szervezeti és működési szabályzat határozza meg. [...]*

*(3) A szervezeti és működési szabályzatban meghatározhatók azok a közoktatási intézmény biztonságos működését garantáló szabályok, amelyek megtartása kötelező a közoktatási intézmény területén tartózkodó szülőknek, illetve a közoktatási intézménnyel kapcsolatban nem álló más személyeknek. A szervezeti és működési szabályzat e rendelkezéseit hozzáférhetővé kell tenni oly módon, hogy azokat bárki megismerhesse.*

*(4) A szervezeti és működési szabályzat az intézmény fenntartójának jóváhagyásával válik érvényessé.*

*(5) E törvény alapján a közoktatási intézményben a 2. számú mellékletben meghatározott adatokat kell nyilvántartani és kezelni.*

*(6) A közoktatási intézmény jogszabályban előírt nyilvántartásokat köteles vezetni, és az Országos statisztikai adatgyűjtési programban, illetve a helyi önkormányzati rendeletben meghatározott adatokat köteles szolgáltatni. [...]*

*(7) A Magyar Köztársaság címere elhelyezhető a közoktatási intézmény alapfeladatának ellátását szolgáló helyiségeiben, címtábláján, épületének homlokzatán, továbbá feltüntethető a körbélyegzőjén.*

*(8) Az iskola és a kollégium házirendje állapítja meg, hogy - a tanulmányi kötelezettségek teljesítésén kívül - az e törvényben, továbbá jogszabályokban meghatározott tanulói jogokat és kötelezettségeket milyen módon lehet gyakorolni, illetve kell végrehajtani. [...]*

*(11) A közoktatási intézmény feladatai hatékony, törvényes és szakszerű végrehajtásának folyamatos javítása, fejlesztése céljából meghatározza minőségpolitikáját. A minőségpolitika végrehajtása érdekében minőségfejlesztési rendszert épít ki és működtet. [...]*

*(12) Az intézményi minőségirányítási program határozza meg az intézmény működésének hosszú távra szóló elveit és a megvalósítását szolgáló elképzeléseket. Az intézményi minőségirányítási programban meg kell határozni az intézmény működésének folyamatát, ennek keretei között a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési feladatok végrehajtását. Az intézményi*



*minőségirányítási programnak tartalmaznia kell az intézményben vezetői feladatokat ellátók, továbbá az alkalmazottak teljesítményértékelésének szempontjait és az értékelés rendjét azzal, hogy a teljesítményértékelés kiválóan alkalmas, alkalmas, kevéssé alkalmas, illetve alkalmatlan eredménnyel zárulhat. A minőségirányítási programban rögzíteni kell a teljes körű intézményi önértékelés periódusát, módszereit és a fenntartói minőségirányítási rendszerrel való kapcsolatát. A minőségirányítási program végrehajtása során figyelembe kell venni az országos mérés és értékelés eredményeit. A nevelőtestület a szülői szervezet (közösség) véleményének kikérésével évente értékeli az intézményi minőségirányítási program végrehajtását, az országos mérés, értékelés eredményeit, figyelembe véve a tanulók egyéni fejlődését és az egyes osztályok teljesítményét. [...]*

A tartalmi kérdésekben az iskolának rendelkeznie kell nevelési és pedagógiai programmal. Nézzük meg először azt, mit ír elő a közoktatási törvény ez utóbbiakról, azaz a nevelési vagy pedagógiai programról:

*44. § (1) A nevelési-oktatási intézményben a nevelő és oktató munka nevelési, illetve pedagógiai program szerint folyik. A nevelési, illetve pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el, és a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé. A fenntartó a nevelési program és a pedagógiai program jóváhagyása előtt köteles az adott intézménytípusnak megfelelő szakterületen eljárni jogosult közoktatási szakértő véleményét beszerezni. Ha ilyen közoktatási szakértő nincs az intézménytípusnak megfelelő szakterület, olyan szakember kell beszerezni, akinek az adott intézménytípusban legalább öt év pedagógus-munkakörben szerzett gyakorlata van. [...]*

*45. § (1) Az óvoda az Óvodai nevelés országos alapprogramja alapján nevelési programot készít, vagy az ily módon készített nevelési programok közül választ.*

*(2) Az iskola pedagógiai programot, annak részeként - ha e törvény másként nem rendelkezik - a Nemzeti alaptanterv alapján helyi tantervet készít, vagy az ilyen módon készített helyi tantervek közül választ, és azt építi be helyi tantervként a pedagógiai programjába. Az iskola az oktatásért felelős miniszter által kiadott kerettantervek alapján is elkészítheti helyi tantervét, illetve a kerettantervet is beépítheti helyi tantervként a pedagógiai programjába. A középiskola a helyi tantervének elkészítéséhez figyelembe veszi az érettségi vizsga vizsgatárgyainak vizsgakövetelményeit is. [...]*

*(4) Az iskola valamennyi évfolyamát átfogó helyi tantervet használ. A többcélú intézmény egységes, valamennyi nevelési-oktatási feladatot átfogó pedagógiai programot, ennek keretein belül az egyes feladatok ellátásához óvodai nevelési programot, illetve iskolai helyi tantervet, kollégiumi pedagógiai programot használ. Az általános művelődési központban működő nevelési-oktatási intézmények pedagógiai programja része a nem közoktatási feladatot ellátó intézményegység tevékenységét is meghatározó pedagógiai-művelődési programnak. A pedagógiai-művelődési programnak biztosítania kell a közoktatási szolgáltatások és a nem közoktatási szolgáltatások egységes elvek szerinti megvalósítását. [...]*

*46. § (1) Az iskola helyi tantervének - a szakképzés kivételével - biztosítania kell az iskolaváltást, a tanuló átvételét, szükség esetén különbozetti vizsgával vagy évfolyamisméltéssel.*

*(2) Ha az általános iskola kevesebb, mint nyolc évfolyammal működik, helyi tantervének összhangban kell állnia annak az iskolának a helyi tantervével, amelyekben az utolsó évfolyamának befejezését követően a tanulók - mint kötelező felvételt biztosító iskolában - folytathatják tanulmányaikat. [...]*

*48. § (1) Az iskola pedagógiai programja meghatározza:*

*a) az iskola nevelési programját, ennek keretén belül*

- az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai alapelveit, céljait, feladatait, eszközeit, eljárásait,
  - a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatokat,
  - a közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat,
  - a beilleszkedési, magatartási nehézségekkel összefüggő pedagógiai tevékenységet,
  - a tehetség, képesség kibontakoztatását segítő tevékenységet,
  - a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatokat,
  - a tanulási kudarcnak kitett tanulók felzárkóztatását segítő programot,
  - a szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenységet,
  - a pedagógiai program végrehajtásához szükséges nevelő-oktató munkát segítő eszközök és felszerelések jegyzékét,
  - a szülő, tanuló, iskolai és kollégiumi pedagógus együttműködésének formáit, továbbfejlesztésének lehetőségeit,
  - b) az iskola helyi tantervét, ennek keretén belül
    - az iskola egyes évfolyamain tanított tantárgyakat, a kötelező és választható tanórai foglalkozásokat, valamint azok óraszámait, az előírt tananyagot és követelményeit,
    - az oktatásban alkalmazható tankönyvek, tanulmányi segédletek és taneszközök kiválasztásának elveit, figyelembe véve a tankönyv ingyenes igénybevétele biztosításának kötelezettségét,
    - az iskola magasabb évfolyamára lépés feltételeit,
    - az iskolai beszámoltatás, az ismeretek számonkérésének követelményeit és formáit, a tanuló magatartása, szorgalma értékelésének és minősítésének követelményeit, továbbá - jogszabály keretei között - a tanuló teljesítménye, magatartása és szorgalma értékelésének, minősítésének formáját,
    - moduláris oktatás esetén az egyes modulok értékelését és minősítését, valamint beszámítását az iskolai évfolyam sikeres befejezésébe,
    - a középszintű érettségi vizsga témaköreit,
    - nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelés és oktatás esetén a nemzeti, etnikai kisebbség anyanyelvi, történelmi, földrajzi, kultúra- és népismereti tananyagot,
    - nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelésben és oktatásban részt vevő tanulók részére a magyar nyelv és kultúra elsajátítását biztosító tananyagot,
    - a nemzeti, etnikai kisebbséghez nem tartozó tanulók részére a településen élő nemzeti, etnikai kisebbség kultúrájának megismerését szolgáló tananyagot,
    - a tanulók fizikai állapotának méréséhez szükséges módszereket,
  - c) szakközépiskola és szakiskola esetén a szakmai programot,
  - d) szakközépiskolában és szakiskolában [...] a pályaorientáció, a gyakorlati oktatás, a szakmai alapozó elméleti és gyakorlati oktatás, az elméleti és gyakorlati szakmacsoportos alapozó oktatás keretében elsajátított ismereteknek a szakképzési évfolyamokon folyó tanulmányokba történő beszámítását. [...]
- (3) Az iskola nevelési programjának részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját. Az iskolai egészségnevelési programnak tartalmaznia kell az egészségfejlesztéssel összefüggő iskolai feladatokat, beleértve a mindennapi testedzés feladatainak végrehajtását szolgáló programot is. Az iskolai egészségnevelési program elkészítéséhez be kell szerezni az iskola-egészségügyi szolgálat véleményét.
- (4) Az iskola pedagógiai programjában meg kell határozni
- a) az iskolai írásbeli beszámoltatások formáit, rendjét, korlátait, a tanulók tudásának értékelésében betöltött szerepét, súlyát,
  - b) az otthoni (napközis és tanulószobai) felkészüléshez előírt írásbeli és szóbeli feladatok meghatározásának elveit és korlátjait. [...]

A konkrét iskola konkrét tartalmi programja a *helyi tanterv*. Ez tantárgyanként és évfolyamonként tartalmazza a tanítani kívánt

tananyagot. A közelmúlt tanterv-politikájában megújulást volt hivatott hozni az az elképzelés, amely szerint ún. kétpólusú tantervi szabályozást vezetnek be. Ennek részeként az egyik oldalon („póluson”) a központi szabályozást megjelenítő Nemzeti alaptanterv (rövidítve: NAT), míg a másikon a helyi tanterv állt. Az eredeti elképzelés az volt, hogy a központi tananyag-tartalom legyen az iskolában tanítottak nagyjából fele, a másik felét pedig az egyes iskolák tegyék hozzá a helyi igényeknek megfelelően – vagy saját maguk által kidolgozott, vagy tantervi adatbankokból kimásolt részekből, modulokból építkezve. Aztán, a bevezetéskor (az implementálás kezdetén) úgy tűnt, az iskolák még nem tudnak élni a rájuk eső szabadsággal, így 70-30% lett az „ideálisnak” mondott arány a központi szabályozó elemek javára. Mivel azonban még ez is szinte áttekinthetlenné tette a magyarországi iskolákban tanított tartalmakat. Így már az ezredforduló táján elkezdtek kidolgozni azokat az egyes iskolatípusokra készített kerettanterveket, amelyek a NAT alapján készültek, de arra voltak hivatottak, hogy az egyes iskolák számára majdnem teljes egészében, mintegy 90%-ban lefedjék az elsajátítandó, illetve tanítandó ismereteket.

Jelenleg a NAT alapján elkészített kerettantervek közül választanak az egyes iskolák, és utóbbiakat egészíthetik ki saját tartalmakkal.

A helyi tanterv alapján választanak a szakmai munkaközösségek taneszközöket (tankönyveket, segédleteket), amelyek egy részét a szülők megvásárolják gyermekeiknek, más részüket az iskolai könyvtárból kölcsönözik, a többit pedig más forrásokból szerzik be. A tankönyv-választás szabadsága tehát a szakmai munkaközösségek döntésével korlátozódik. A szakmai döntést számos esetben más kérdések – például árfekvés, szociális szempontok, egyéb megfontolások – befolyásolják.

A helyi tantervre építhetők az iskolában további tervezési szintek. Ez alapján készítene a pedagógusok valamely tárgyra és egy adott osztályra (csoportra) tanmenetet. A tanmenet alapján a konkrét egyes tanórákra készül el az óravázlat. A tanárok és tanítók munkájának szakmai megítélésére ezek a dokumentumok nagyon is alkalmasak, éppen ezért érdemes azokat a szakmai munkaközösség-vezetőnek megmutatni, tanácsát, ajánlásait, véleményét kikérni. Az igazgató, illetve helyettesei kérhetik a tanártól ezeket a dokumentumokat. (Vannak olyan iskolák, ahol év elején az iskolavezetés valamelyik tagja minden tanmenetet áttekint.)

Az iskolai dokumentációt időről időre felülvizsgálják, és ha szükséges, módosítják. Az iskolai dokumentáció fejlesztésének pontja például, amikor az iskola tevékenysége új feladatkörrel bővül: ilyenkor az alapító okiratot változtatják az intézményfenntartó közreműködésével, beleegyezésével. Ha az iskola címe, telephelye változik, az összes érintett dokumentumon át kell vezetni a változást. A szervezeti változás maga után vonzza a szervezeti- és működési szabályzat vonatkozó részeinek újragondolását, módosítását. Törvényi

(jogszabályi) változás esetén át kell gondolni, mely iskolai dokumentumokat érintheti a változás. A legtöbbször az iskola pedagógiai programját szükséges módosítani, mivel az utóbbi évtized jogszabályi változásai elsősorban az iskolaintézmény céljaival, funkcióival, az esélyegyenlőség biztosításával, a tehetségfejlesztés programjával bővítették, gazdagították az iskolák életét. Mostanában, az új közoktatási törvény nyomán is nagy valószínűséggel, minden bizonnyal módosítani kell majd az iskolai pedagógiai programokat. Ehhez képest a helyi tanterven végrehajtandó változások – mivel az iskolák már évek óta valamelyik elfogadott kerettanterv szerint haladnak – valószínűleg nem lesznek számottevőek. Ez alól kivételt feltehetően csak az eddig alternatív pedagógiai programot követő iskolák képezhetnek, amelyek egy részének a jelenlegi tervek szerint csak akkor adnak a továbbiakban működési, fennmaradási lehetőséget, ha elfogadják valamelyik érvényben levő kerettantervet.

A házirendet, minőségbiztosítási szabályzatot, esélyegyenlőségi tervet, egészségmegőrzési szabályzatot és más dokumentumokat értelemszerűen mindig akkor kell módosítani, amikor valami lényeges változás történik, vagy erre jogszabály alapján sort kell keríteni.

Sajátos dokumentum az iskolában az egyébként nem kötelező iskolai *etikai kódex*. Ott alkalmazzák, ahol a nevelőtestület tagjai (vagy éppen az intézmény fenntartója – például egy hitéleti szempontból elkötelezett közösségé) valamilyen különleges, az adott iskolára jellemző, ám a házirendben nem szabályozható szabályrendszert szeretnének érvényesíteni, érvényre juttatni. Ilyenek lehetnek például az egyenruha hordása, öltözködési-, testékszer-viselési szabályok, vagy éppen az imák iskolai rendje, rendszere, a vasárnapi közös együttlétek iskolai keretek között stb. Az iskolai etikai kódexet elméletileg együtt hozza létre, alkotja meg az egész érintett közösség (tanulók, pedagógusok, iskolavezetők, szülők, fenntartói képviselő), és amikor valaki újonnan belép ebbe a körbe, elolvassa, majd aláírásával saját magára nézve kötelezőnek fogadja el azt. Ezek tehát olyan szabályok, amelyek betartására jogszabályok senkit nem köteleznek, megvalósításuk szigorúan csak és kizárólag önkéntes alapon mehet végbe és történhet.

### 13. Az iskolák belső világa

Az alapvető dokumentumok – amint azt az előbb láttuk – mintegy kijelölik az iskolaintézmény, mint szervezeti keret alapvető sajátosságait. Azt is észlelhettük, hogy az intézményi alapidokumentumokat az egész oktatási környezet, oktatáspolitikai feltételrendszer körülményei között kell elképzelnünk.

A továbbiakban áttérünk az iskolák belső világának közelebbi megismeréséhez. Megvizsgáljuk, milyen szervezeti egységben tömörülnek, és milyen fő szerepeket visznek a konkrét iskolák működtetésében közvetlenül részt vevők. Ez – amint hamarosan

szemrevételezzük – főként testületi munka, amely egyúttal az individuumok önjutalmazó szerepeinek együttese is. A pedagógusok (tanítók, tanárok, nevelők) munkáját olyan további, elengedhetetlenül fontos szakemberek egészítik ki, mint például az iskolatitkár. Ugyanakkor arról sem szabad elfeledkezni, ha egy oktatási-nevelési intézmény valamennyi dolgozója – az igazgatótól és a gazdasági vezetőn kezdve a konyhalányig, recepciósig és takarítóig, kézbesítőig, gondnokig (tehát a nem pedagógus munkakörben foglalkoztatottak során át) – ugyanazért a célért: a gyerekek neveléséért fáradozik, abban közreműködik, akkor és csak akkor lesz az adott iskola hatékony, eredményes, s ami ezzel jár: jó hírű.

Az igazgatói munka minősége és a nevelőtestület hozzáállása döntő mértékben hozzájárul a külső kapcsolatok alakulásához: elsősorban a szülőkkel való viszonyhoz, de a közművelődési jellegű szervezetekkel és a civil egyesületekkel történő kapcsolatok kialakításához és működtetéséhez is. A szülőkkel való jó kapcsolat a gyerekek, tanulók „nevelhetőségében” gyümölcsöző: a gyerekek jól felfogott érdekében együttműködik a szülő az iskolával, a pedagógusokkal. Az együttműködő légkör kevesebb konfliktussal jár, vagyis az érdekeltek hangulat jó. Ilyen légkörben öröm a tanulás – és ahol a tanulók szívesen végzik iskolai feladataikat, örömmé válik a velük folytatott munka, a tanítás is. Könnyen belátható, hogy ezek az iskolák lesznek a külvilág szemében a „sikeresek”.

Ha és amennyiben a pedagógiai munka kellőképpen átgondolt és rendszeres, a napi örömeket a nevelőtestület tagjai igyekeznek rendszeressé tenni: elindul a rituálékön túlmenően a szokásformálás, a hagyományok kialakítása. Felfedezik azokat az egykori diákokat, akik ugyanebből az iskolából indultak el, aztán valamilyen területen híressé váltak. A közös múlt emlékszóbakat, kiállításokat, esetleg művészeti alkotásban kifejezésre jutó produktumokat eredményez. A „híresség”, mint olyan, további vonzerővel rendelkezik. Az iskola életében példaképek, eszményképek jelennek meg.

A belső, felfedezett és gondozott értékek, a folyamatosan tanuló, képzésekre járó, a szülőkkel együttműködő pedagógusok folyamatosan új minőséget hoznak létre: az iskola igazi tanuló szervezetté válik. Közben a dokumentációról sem feledkeznek meg: komoly minőségbiztosítási rendszert működtetnek, melynek keretében fejlesztik iskolai dokumentációjukat is.

Az iskola munkája egyre ismertebb és elismertebb; a nyertes pályázatok és az iskolai ingatlanrészek – tartermek, tornaterem, udvar stb. – bérleti díjbevételeket eredményező hasznosítása lehetővé teszik további tevékenységek, például szakkörök, sportkörök létesítését. Sőt, mi több: lelkes szülők és pedagógusok további közösségeket, társadalmi szervezeteket, egyesületeket hoznak létre, sőt, a már távozó, elballagó diákok elégedett szülei alapítványokat tesznek az iskola javára. Ezek együttesen pedig még több forrásra tudnak pályázni.

Úgy tűnik, mindez fantazmagória, lehetetlen küldetés? – Kétségtelen, az előbbieken egy felfele ívelő spirál képét igyekeztem megrajzolni. Az ilyen „arculatú”, hangulatú iskolába ugyanis mind több szülő akarja bejuttatni a gyereket; a jelentősen bővülő túljelentkezés miatt egyre fifikásabb, kifinomultabb felvételi eljárást szükséges alkalmazni. Lassanként kiszorulnak a „problémás” előéletű gyerekek, aztán a közepes képességűek, aztán a „hátrányos helyzetűek”. Sajnos, előbb-utóbb a szülők bórszíne is számítani fog: akarva-akaratlanul szelekciós szempont lesz. Rendkívül szélsőséges esetben vizsgálni fogják, melyik gyereknek mennyire ép szerkezetű a családi háttere, vagy pszichológus segítségét kéri a kiválasztásban stb. Magániskola esetén elképzelhető, hogy az átvitt értelmű, régies „tehetség”, vagyis a pénztárca vastagsága, a szülők „áldozatkészsége”, vagy „iskolafenntartó képessége” fogja meghatározni, kinek a gyereke kerülhet oda be. A „válogatott” gyerekek továbbtanulási mutatói kiemelkedőek, amely még vonzóbbá teszi az iskolát.

A „pozitív spirálban” levő iskola – amennyiben középfokú intézményről van szó – megpróbálja képzéseit differenciálni: úgynevezett nulladik évfolyamot indít, vagy tehetségfejlesztő osztályt / évfolyamot szervez informatikai, nyelvi színezettel. A másik út, hogy valamelyik felsőoktatási intézmény közreműködésével 13-14. évfolyamon felsőfokú szakképzést (FSZ-képzést) szervez, vagy divatos, megfelelő elhelyezkedési lehetőségekkel kecsegtető szakmákban államilag elismert, ún. OKJ-s szakképzéseket indít. Megszerzi azokat a legjobb nyelvtanárokat, akik a diákokat felkészítik az emelt szintű nyelvi érettségire, illetve közép- és felsőfokú nyelvvizsgákra.

Az iskola arculata azonban alakulhat valamiféle „negatív spirál” vonala mentén is. Képzeljük el, hogy a valaha volt jó hírű iskolába új igazgató érkezik. Valami elromlik, megváltozik a nevelőtestületben. Személycserék, meghatározó tanár-egyénségek távozása nyomán megromlik a szülőkkel az együttműködő kapcsolat. Elhanyagolják az iskola régi diákjai emlékének ápolását. Formálisan ülik meg iskolai ünnepeiket. Kiüresednek hagyományaik, elhagyják vagy elformalizálják addigi szokásaikat – újabbakat pedig elmulasztanak kiépíteni. A diákok kezdeményezéseit elnyomják. Az iskola arculata megváltozik. Egyre kevesebben akarnak a diákjai lenni. Amikorra elfogy a túljelentkezés, elkezdenek felvenni kevésbé jó képességű tanulókat. Majd olyanokat is, akik rendezetlen körülmények közül érkeznek. Mivel az iskola belső világának irányítását egyre jobban a szegényesebb pedagógiai kultúrával rendelkezők veszik át, kevésbé ismerik fel, a diákok magatartása mögött mennyiben a szegénység, mennyiben az életmód, mennyiben a rossz szokások a felelősek. Mi az, amin lehetne pedagógiai módszerekkel segíteni, és mik azok a problémák, amelyek kezeléséhez külső szakemberekre: pszichológusra, iskolaorvosra, szociális segítőkre lenne szükség. A diákok előbb egymás kigúnyolásával okoznak nehéz perceket másoknak. Aztán elkezdődnek a falfirkálások, majd a lopások. Az iskola híre egyre rosszabb és rosszabb. Az egyre gyengébb

„gyerekanyag” miatt a pedagógusok is elkedvetlenednek, mind többen hagyják el ezt az iskolát. Akik maradnak, egyre kevesebb energiát fektetnek bele a munkájukba, egyre felkészületlenebbül mennek be „túlélni” az óráikat. A folyamat vége felé már csak a „legrosszabb” előéletűek jelentkeznek, ők is nagy arányban kiesnek, lemorzsolódnak. Amennyiben középfokú az intézmény, elhagy egy vagy két évfolyamot, szakiskolává alakul, mégpedig olyan szakmákra képez, amelyeknek nincs komoly értékük a munkaerőpiacon. Utoljára már nincs annyi tanulója, amennyivel még osztályt lehetne indítani. Felszámolják.

Az iskolák külső megítélése mellett tehát belső világát is befolyásolja az iskola egyedi arculata – de mégis, az iskolaintézmény belső világa nyomja rá érdemlegesen bélyegét az iskola szellemiségére. A továbbiakban ennek a belső világnak a törvényszerűségeit próbáljuk meg analizálni, utalva arra, milyen főbb tényezőkből áll ez a belső világ.

## 14. Tantestület, nevelőtestület

A közoktatási törvény alapján jelenleg nevelőtestületről beszélhetünk. Megjegyezzük: ez az óta van így, mióta iskoláink elsődleges funkciója a gyakorlatban a tanórák megtartása, és így a tudásátadó, tudásközvetítő szerep. Egészen addig, míg az iskoláink elsődleges funkciója a nevelés volt (egész napos iskola), addig inkább tantestületről beszéltünk. A nevelőtestületet az intézmény vezetője: iskolaigazgató, óvodákban óvodavezető – általában egyúttal munkáltatóként – fogja egybe.

A közoktatási törvény alapján a nevelőtestület:

*56. § (1) A nevelőtestület a nevelési-oktatási intézmény pedagógusainak közössége, nevelési és oktatási kérdésekben az intézmény legfontosabb tanácskozó és határozathozó szerve. [...]*

*57. § (1) A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik*

- a) a nevelési, illetve a pedagógiai program és módosításának elfogadása;*
- b) a szervezeti és működési szabályzat és módosításának elfogadása;*
- c) a nevelési-oktatási intézmény éves munkatervének elkészítése;*
- d) a nevelési-oktatási intézmény munkáját átfogó elemzések, értékelések, beszámolók elfogadása;*
- e) a nevelőtestület képviselőjében eljáró pedagógus kiválasztása;*
- f) a házirend, az intézményi minőségirányítási program elfogadása;*
- g) a tanulók magasabb évfolyamba lépésének megállapítása;*
- h) a tanulók fegyelmi ügyeiben való döntés, a tanulók osztályozóvizsgára bocsátása;*
- i) az intézményvezetői, intézményegység-vezetői pályázathoz készített vezetési programmal összefüggő szakmai vélemény kialakítása;*
- j) jogszabályban meghatározott más ügyek.*

*(2) A nevelőtestület véleményt nyilváníthat vagy javaslatot tehet a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos valamennyi kérdésben. Ki kell kérni a nevelőtestület véleményét a tantárgyfelosztás elfogadása előtt, az egyes pedagógusok külön megbízásainak elosztása során, valamint az igazgatóhelyettesek megbízása, illetve a megbízás visszavonása előtt.*

*(3) A nevelési-oktatási intézmény nevelőtestülete dönt*

a) a nevelési program, illetve a pedagógiai program, valamint a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyásának megtagadása esetén a döntés ellen a bírósághoz történő kereset benyújtásáról;

(4) A nevelőtestület a feladatkörébe tartozó ügyek előkészítésére vagy eldöntésére tagjaiból - meghatározott időre vagy alkalmilag - bizottságot hozhat létre, illetve egyes jogköreinek gyakorlását átruházhatja a szakmai munkaközösségre, az iskolaszékre vagy a diákönkormányzatra. Az átruházott jogkör gyakorlója a nevelőtestületet tájékoztatni köteles - a nevelőtestület által meghatározott időközönként és módon - azokról az ügyekről, amelyekben a nevelőtestület megbízásából eljár. E rendelkezéseket nem lehet alkalmazni a nevelési program, illetve a pedagógiai program, továbbá a szervezeti és működési szabályzat, a házirend és az intézményi minőségirányítási program elfogadásánál.

(5) A közös igazgatású közoktatási intézményben és az általános művelődési központban azokban az ügyekben, amelyek

a) csak egy - nevelési-oktatási intézmény feladatát ellátó - intézményegységet érintenek, az intézményegységben,

b) több - nevelési-oktatási intézmény feladatát ellátó - intézményegységet érintenek, valamennyi érdekelt intézményegységben foglalkoztatott - az 56. § (2) bekezdésében felsorolt - alkalmazottakból, az intézmény vezetőjéből és gazdasági vezetőjéből álló nevelőtestület jár el.

(6) Az óraadó tanár a nevelőtestület döntési jogkörébe tartozó ügyekben - az (1) bekezdés g)-h) pontjába tartozó ügyek kivételével - nem rendelkezik szavazati joggal.

Amint a törvény szövegéből kitűnik, az iskolai élet legfőbb testületéről van szó. Döntési jogköre meghatározó. Éppen ezért fontos pontosan meghatározni, kik is a tagjai, és kiknek nem lehet beleszólásuk a munkájába. Alapjában véve a teljes munkaidőben foglalkoztatottak, az iskolával munkaviszonyban álló, teljes mértékben elkötelezett tanárok lehetnek a tagjai, hiszen döntéseik túlnyomórészt saját maguknak jelölik ki az utat, a kiválasztott módszereket, az ezekhez rendelt oktatási-nevelési eszközöket – egyúttal ezek a közös döntések szabják meg lehetőségeik, tevékenységük korlátait is.

A nevelőtestületek tagjai – a napi rutin végzése mellett – általában nincsenek tisztában saját hatalmukkal, vagy pedig olyan teljesen természetesnek veszik azt, hogy nem foglalkoznak vele. Könnyen beláthatjuk, mennyire fontos, hogy ezzel a testülettel együttműködni képes vezetője (igazgatója) legyen egy közoktatási intézménynek.

A különféle iskolaelméletek köré szerveződő iskolák különféleképpen értelmezik az iskolavezető szerepét. Ez a szerepfelfogás ugyanakkor meghatározza, milyen viszonyban, viszonyulási rendszerben állnak majd a nevelőtestület tagjai a saját vezetésükkel. Az intézményvezető (igazgató) ugyanis a nevelőtestületnek egyfelől csak egy tagja, másfelől viszont az irányítója, vezetője, harmadrészt pedig a fenntartó számára a képviselője, a külső kapcsolatrendszer alakításában reprezentánsa, tárgyaló partnere. Az iskolavezetés felfogása híven visszatükrözi azt, mennyire értik adott társadalomban a demokrácia, a demokratikus berendezkedés lényegét, illetve hogyan értelmezik azt.



Az alternatív iskolák esetében gyakran erőteljesebben fennmarad az a szemlélet, hogy az intézményvezető a társadalmilag elvárt módon mutatkozik meg a kívüllég, a többi intézménnyel, a helyi önkormányzattal, az állami oktatási hatósággal, az adóhatósággal, a társadalombiztosítási intézményekkel stb. való kapcsolattartásban. Ő az, akinek a neve szerepelni fog a hivatalos helyeken. (A szerződéseket már nem biztos, hogy ő köti; alapítványi fenntartású, indítású iskoláknál gyakran inkább a fenntartó nevében eljáró kuratóriumi elnök, vállalkozásoknál a cégvezető, vagy éppen a tulajdonos fogja aláírni a kötelezettségvállalásokkal együtt járó okiratokat.) Az alternatív oktatási-nevelési programmal rendelkező közoktatási intézmények esetében az összes lényeges, a pedagógiai munkát érintő döntésben a nevelőtestület tagjai egyértelműen együtt határoznak, érvelnek, vitatkoznak, s döntenek. Ezekben az intézményekben sok időt töltenek együtt formális megbeszéléseken (akár hetente egy teljes délutánt is), de ezeken kívül is szinte állandóan keresik egymást a gyerekek nevelése érdekében tett lépéseik, erőfeszítéseik megbeszélése, egyeztetése érdekében, az együttgondolkodás jegyében. (Természetesen, ez inkább talán az optimális állapot; majdnem minden alternatív iskola erről az alap-állapotról indul, aztán van, amelyik a szokásos intézményesülési utat járja be.)

Az alternatív iskolák esetében tehát a nevelőtestületi döntések elsőbbségét, primátusát, szorgalmazását, a demokratikus együttműködést szorgalmazzák. Amikor ettől eltérnek, mindig akad valaki, aki megpróbálja az alapítói szándék felé visszaterelni a testületet. Amelyik alternatív pedagógiai programmal rendelkező iskola tartósan letér erről a demokratikus útról, az előbb-utóbb meghasonlik, elveszíti azt a legitimációs bázisát, amelynek talaján létrejöhetett. És hamarosan megszűnik, esetleg átalakul.

Az általános tapasztalatunk azonban mégsem az alternatív iskolák gyakorlatát tükrözi. Úgy tűnik, a legtöbb iskola egyfajta hagyományos hierarchikus rendszer mentén szerveződik. Ennek élén áll az intézményvezető (igazgató), akit helyettesek segítenek. Mellette dolgozik az iskolatitkár. A beosztott pedagógusok gyakran nem is érintkeznek az intézményt „kifele” oly gyakran képviselő igazgatójukkal, hanem az igazgató-helyetteseken keresztül érzékelik az iskolavezetés jelenlétét. A nevelőtestület szerepének itt is megkérdőjelezhetetlennek kellene lennie, ám az – a rendszer jellegzetességeiből eredően – általában csak formális: „helyette” dönt az intézményvezető és testülete, helyettesei, vagy éppen „bizalmasai”. Sőt, még az is előfordulhat, hogy a fenntartó nevében eljáró személy határoz meg, idéz elő olyan lépéseket és döntéseket, amelyeket eredetileg esetleg éppen a nevelőtestületnek kellett volna.

Az alternatív iskolákban – mint látjuk – a hatalmi viszonyok nem szembetűnőek, a hierarchia nem látványos, a hatalmi különbségek ún. lapos struktúrát adnak ki. A hagyományosnak tekintett iskolákban viszont több hatalmi szint rakódik egymásra, hierarchia van, amelyben

minden egyes szintnek meghatározott, és a szervezeti és működési szabályzatban leírt döntési jogköre és felelőssége van. (Ehhez járulnak még a sehol le nem írt, látens viszonyrendszerekből fakadó, általában helyi jellegű jellegzetességek.) Úgy is ki lehet mindezt fejezni, hogy – a szociológiai kutatómódszertan alapján – ezekben az intézményekben nagyok a hatalmi távolságok.

Könnyen belátható: ahol az igazgató egyszemélyben dönt olyan kérdésekben, amelyekben a nevelőtestület lenne a jogosult és illetékes, alapvetően sérül – illetőleg ki sem alakul – a testületi önjelölési demokratikus közösségi aktivitás. A nevelőtestületek még ha tudatában volnának is ennek, szívesen engedik át a döntési és felelősségi jogkört, hiszen úgy tűnik, ez a megoldás egyértelműbb, illetve „kényelmesebb” a számukra, semmint felvállalni a demokratikus szakmai véleménynyilvánítással óhatatlanul és szükségszerűen együtt járó, sok-sok időt igénylő vitákat, megbeszéléseket (értekezleteket), a megalapozott döntések kiérlelésének egész folyamatát.

A nevelőtestület és az iskolavezetés kérdéskörét még hosszasan boncolgathatnánk, de most inkább áttérünk az iskolai hierarchikus viszonyok, viszonyrendszerek egyfajta vázlatos bemutatására.

## 15. Az iskolai hierarchia

Az iskola élén az igazgató (iskolaigazgató) áll. Munkáltatói jogköre van: ő felelős a munkatársak felvételéért, vagy, ha távoznak az iskolából, ennek a folyamatnak a szabályszerű lebonyolításáért. Munkáját helyettes, vagy helyettesek segítik. A gazdasági vezetőt kivételesen nem az iskolaigazgató, mint intézményvezető nevezi ki, ti. ez a fenntartónak a jogköre. (Kivéve azokat a magánintézményeket, amelyek valamilyen oknál fogva nem vesznek igénybe az államháztartási törvény és az oktatási törvények által szabályozott módon folyósítható költségvetési támogatást. Ezekben is lehet persze, hogy a fenntartó nevezi ki a gazdasági vezetőt, de itt jogszerűen átengedhető ez a jog az igazgatónak.)

A beosztott tanárok és a nem pedagógus munkakörökben foglalkoztatottak egyaránt az igazgatónak (óvodavezetőnek) alárendelten dolgoznak. Ilyen értelemben az igazgató-helyettes is ugyanolyan alkalmazott, mint a többi beosztott pedagógus, csak hogy neki az igazgató helyettesi megbízást adott.

A szakmai munkaközösség-vezetőket – amint azt az alábbiakban még látni fogjuk – nem az igazgató nevezi ki (legfeljebb informálisan elfogadja). Ő adja viszont az osztályfőnöki megbízásokat. Ugyancsak ő nevezi ki az olyan további nevelői feladatokat ellátókat, mint például a napközis nevelők, szabadidő-szervező (hacsak nem meglévő munkatársának, például egy kevés óraszámmal rendelkező, de megtartani érdemes tanár-társának adja a feladatot), iskolai könyvtárosok és asszisztenseik stb.

Léteznek iskolák, amelyekben a gazdasági vezető feladata a nem pedagógus-állományba tartozó munkatársak toborzása, megtalálása. Másokban az igazgató találja meg a megfelelő embereket. A vezetői munkamegosztás ezen része viszonylag pontosan kifejezi, hogy adott intézményben mi a fontosabb: az a pedagógiai szempont, hogy ti. mindenki, aki a tanulókkal, diákokkal érintkezik, magatartását, hozzáállását (példamutatását) illetően közvetlenül számon kérhető legyen, avagy ezt az iskola, mint az élet általános velejáróját tételezi, és inkább valamiféle „adminisztratív” szempontnak tartja. Utóbbi tevékenységek köré tartozik az a személy, akivel a gyerekeket, szüleiket és az iskola látogatóit a bejáratnál (porta) fogadja, akikkel, mint takarítókkal a folyosókon és a mellékhelyiségekben találkozhatunk, újabban a kiegészítő munkákra, közpénzből finanszírozott közfoglalkoztatottak, aztán a legkülönbébb irodai alkalmazottak, valamint az intézményi konyha alkalmazottai.

Az iskolai konyha persze nem biztos, hogy magához az iskolához tartozik. Mivel ez a költségtérítéssel tevékenység-együttes nem annyira oktatási-nevelési, hanem sokkal inkább a közétkeztetési-szociális szférába, érdekkörébe tartozik. Olyan sajátos szabályokkal bír (például HCCP-elvek), amelyeket egy iskolaigazgató, vagy valamely más közoktatási intézményvezető, vagy akár a gazdasági vezető is aligha tud a mindennapi gyakorlatban felügyelni, közvetlenül ellenőrizni. Így az intézmények egy része vállalkozói szerződéssel gondoskodik az iskolába járók közétkeztetésének megoldásáról. Ennek megfelelően, mivel a konyha dolgozói nem biztos, hogy a közoktatási intézmény alkalmazottai, elvárható viselkedésükről, megfelelő magatartásuk módjáról a konyhai vállalkozást működtető céggel érdemes megfelelő tartalmú szerződést kötni.

## 16. Tisztségek, funkciók, szerepek áttekintése az iskolában

Az iskolaigazgató (intézményvezető) szerepét az alábbiakban részletesen kifejtjük, így őt most csak éppen, hogy megemlítjük. Igazgató-helyettesi megbízást – amint azt az előbb már említettük – az igazgató adhat. Az viszont, hogy egy közoktatási intézményben hány igazgató-helyettesi megbízatás adható, az igen sok tényező függvénye. Mindenekelőtt az iskola méretétől, egészen pontosan a diákok, tanulók számától függ. Egyetlen helyettes mindenféleképpen szükséges, hiszen az iskolaintézményben mindig kell legyen valaki, aki az igazgató (intézményvezető) távollétében – szükség esetén – intézkedési jogkörrel rendelkezik.

Abban az esetben, ha a tanulólétszám ezt indokolja, több igazgató-helyestest is kinevezhetnek, megbízhatnak. Mivel ennek a funkciónak – helyettesi pótlék formájában – költségvetési vonzata is van, a helyettesek számába az iskolafenntartó rendszerint megpróbál

beleszólni. A helyettesi megbízást általában funkcionális szempontok szerint adják. Így például – több helyettes esetén – szokott lenni „általános” helyettes, „szakmai” helyettes, a már említett – és a fenntartó által közvetlenül megbízott, nem pedagógus – gazdasági helyettes; lehetséges még, hogy külön vezető-helyettes fogja össze az első négy, vagy első hat évfolyamot. Ilyenkor másik helyettese van az ötödik-nyolcadik évfolyamnak (szakos rendszerű, vagy szaktanári rendszerű oktatáshoz). Gyakori, hogy a középiskolai tagozatnak van szakmai szempontból „önálló” helyettese. Előfordul olyan eset is, hogy az úgynevezett felnőttképzési tagozat kap vezető-helyettest – és természetesen, más megoldások ugyancsak lehetségesek. A helyettesek számát általában a közoktatási törvény valamelyik mellékletében szabályozzák. Jegyzetünk írása idején 80 tanulói létszámtól kellett kötelezően helyettest alkalmazni, és 400 tanulói létszám felett további helyettest megbízni.

Igen fontos funkciók, ezért külön részben foglalkozunk a szakmai munkaközösség-vezetőkkel, illetve az ugyancsak meghatározó jelentőségű osztályfőnökökkel.

Vannak továbbá olyan funkciók, amelyekre minden iskolában kötelező valakit alkalmazni, vagy ilyen tevékenységgel megbízni. Ilyen a *gyermek- és ifjúságvédelmi felelős*, valamint a *szabadidő-szervező*. Természetesen, ez a megbízás is valamelyest oktatáspolitikafüggő: elképzelhető ugyanis, hogy majd valamikor a jövőben nem az iskola fogja szervezni tanulói szabad idejét (ez lényegében most sem történik meg, ilyen értelemben az iskolai szabadidő-szervező szerepkör nagyrészt kiüresedettnek tűnik), hanem a közművelődési intézményrendszer. Ilyen példa van Magyarországon közelében, nem is kell érte valami messzire menni: Ausztriában az iskolai napközis vagy tanulószobai rendszer csökevényes volta miatt ifjúsági házak láncolata gyűjti össze azokat a gyerekeket, akik iskolaidőn túl parkokban, utcán – itthon úgy mondanánk: plázákban – fellelhetők.

A hagyományos pedagógus-felfogásban megkülönböztetünk *óvodapedagógusokat, tanítókat, napközis nevelőket, (szak)tanárokat, kollégiumi nevelőket; fejlesztő pedagógusokat, gyógypedagógusokat*.

A pedagógus-létszámon túli, úgynevezett technikai személyzet (az említettekén túlmenően, ide tartozhat még a kertész, gondnok, kazánfűtő stb. is) tagjainak és létszámának megállapításához, minimális létszámukhoz, arányukhoz a közoktatási törvény mellékleteiben meghatározottak az iránymutatók. (Ez éppen mostanában változik.) Általában a konyhai személyzetet – az említett speciális okok, szabályok miatt – az iskolai állományon kívül (felül) ajánlatos számolni, kezelni, venni. A fenntartóval egyeztetett módon, az igényeknek és a létszámnak megfelelően további technikai munkatársak is „csatasorba” állíthatók. Utóbbi különösen többféle tagozat, eltérő, különböző funkciójú szervezeti egység esetén megfontolandó, indokolható.

## 17. „Felülről” és „alulról” szerveződő viszonyrendszerek

Az iskolaintézmény, mint közoktatási intézmény viszonylatai között megkülönböztethetünk úgynevezett „felülről”, illetve „alulról” szervezett, szervező viszonyrendszereket.

„Felülről” szervezett viszonyrendszer alatt azt érthetjük, amilyen szempontok szerint, ahogyan a fenntartó kinevezi az intézményvezetőt, azzal mintegy hatást kíván gyakorolni az adott iskola (óvoda) szellemiségére, sajátosságaira, arculatára. A kinevezéssel valós vagy látens módon, egyúttal tudatosítja azt is, milyen *értékrend* mellett elkötelezett intézményi munkát szeretne látni adott településen, településrészen. Mert igaz ugyan, hogy az igazgató (óvodavezető) „megörököl” egy munkatársi gárdát, ám azért megvannak neki azok a sajátos, csak az iskolaintézmények világára jellemző eszközei és módszerei, amik segítségével a kevésbé kívánatos munkatársai számára igencsak kellemetlenné teheti a munkahelyi életet. Mivel a pedagóguspálya nem annyira az elérhető magas jövedelmekről szól, sokkal inkább a belső elkötelezettségről, a tevékenységekben rejtőző örömekről, így könnyen belátható: aki pedagógus létezésének ezt az „értelmét” teszik tönkre, lehetetlenítik el, abból könnyen válik pályaelhagyó. Kivéve persze azokat a gyakori eseteket és embereket, akiknek élethelyzete miatt nem engedtetik meg akár néhány hónapos nélkülözéssel járó álláskereső, munkanélküliség sem, ezért inkább „bármit” kiállnak, de nem távoznak el az iskolából (óvodából).

Mint láttuk, az igazgató nevezi ki munkatársait, illetve adja ki a megbízatásokat. Kinevezési jogkörének korlátot szab, hogy a már meglévő munkatársaival köteles együttműködni. Annak érdekében, hogy az intézményvezetői önkényeskedéstől a munkavállalók valamelyest – legalábbis munkajogi szempontból – „védve” legyenek, a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény hivatott gondoskodni. (Ennek értelmében a nem önkormányzati fenntartású óvodákban, iskolákban dolgozókat a „közalkalmazottakkal egy tekintet alá kell venni” például a rájuk vonatkozó kedvezmények megállapításakor, ám őket a munka törvénykönyve szerint foglalkoztatják.) Az intézményvezető tehát csak a megüresedő helyekre – esetleg, nagyon ritkán, az újonnan létesített státusokra – vehetnek fel a saját ízlésüknek megfelelő, általuk kiválasztott munkavállalót.

A pedagógusok zöme általában nem szereti az iskolavezetéssel való konfrontációt, konfliktusokat. Rendszerint alkalmazkodó, rugalmas emberekről van szó, akik – mint azt ugyancsak említettük – a munkájuknak: a gyerekekkel, tanulókkal történő foglalkozásnak élnek. Így egy-egy igazgató-váltás általában nem szokott együtt járni a pedagógus-állomány iskolán belüli automatikus kicserélődésével még akkor sem, ha éppen a települési önkormányzati választásokat követően változott a politikai helyzet, s az új összetételű képviselő-testület mást bízott meg az intézményvezetői teendők ellátásával.

Az igazgató (intézményvezető) igazi „fegyvere”, jutalmazási eszköztára az általa adható megbízatások rendszere. Habár a kívülállóknak, vagy a szülőknek sokszor úgy tűnik, a pedagógusok „pár száz forintért” „ölik” egymást, ezek a megbízatások nem annyira a pénzről, sokkal inkább az igazgató, és rajta keresztül az iskolavezetés megbecsüléséről, adott személy (pedagógus) elismeréséről szólnak. Úgy vélem, az igazgató által adott megbízások akár „ingyenesek” (vagyis nem járnak kiegészítő pótlékkal) is lehetnének, az „irigység” egymás iránt változatlan maradna. Megfontolandó, hogy ha még alaposan meg is emelnék az ezek után járó pótlékokat, a szakmai és egyéb képesség-beli elismerés mellett kialakuló „tét” valószínűleg jelentős károkat idézne elő az iskolai munkában, hiszen a megbízásból kimaradó pedagógusok elveszítenék a külső kontroll (iskolavezetés) visszajelzése (megbízás) elmaradása következtében az önbizalmukat, önbecsülésüket. (Ez már inkább vezetés-lélektani szempont: egy-egy igazgató, intézményvezető hogyan tudja motiválni munkatársait, az állandóan gyerek-közelben levő pedagógusokat. Vagy odafigyel-e valaki a pedagógusok esetleges kiégésére, mentális – bármilyen különösen hangozzék: akár szóbeli dicséretekkel, elismeréssel is megelőzhető, kezelhető – problémáira.)

Az igazgató részéről a legnagyobb emberi és szakmai elismerés – és jelen pillanatban a legnagyobb pótlék – természetesen a szakmai alapú *igazgató-helyettesi megbízatással* jár együtt. Ez a feladatkör vagy funkció lényegében majdnem ugyanazt a képesség-együttest kívánja meg, mint amelyekkel magának az intézmény-vezetőnek is rendelkeznie kellene. A gyakorlatban azt látjuk, akkor igazán jó ez az együttes, ha igazgató és helyettese mintegy „komplementer” módon egészítik ki egymást. Elismerik egymás kompetenciáit, nevezetesen, hogy általában az igazgatónak kell „kifele” reprezentálnia, képviselnie intézményét mindenféle szinteken és színtereken, a helyettesnek pedig elsősorban az iskola belső életét kell szerveznie, irányítania. Akkor van baj, ha a szerepek felcserélődnek, vagy még nagyobb a gond, ha a helyettes nem elégszik meg a maga szerepével, funkciójával, hanem mintegy „rivalizál” felettesével. (Az is igaz persze, hogy a helyettesek egy része úgy tudja, ő az igazgatói szék várományosa. Más esetekben az igazgató éppen azért cseréli, rotálja helyetteseit, nehogy valamelyiknek eszébe jusson az ő helyébe lépni.)

Az *osztályfőnökség* kérdése, pontosabban: kinevezésének gyakorlata a másik igen fontos, az iskolai életben jelentős kérdés. Van, ahol ezt a folyamatot az igazgató kezdeményezi, és van, ahol ez a helyettesi kompetencia része. Létezik olyan iskolai gyakorlat, hogy az osztályfőnöki szakmai munkaközösségnek beleszólási, véleményezési, másutt javaslat-tételi lehetősége van. Demokratikus, ám koránt sem biztos, hogy valamennyi esetben jó megoldásnak tűnik, ha a jelölt személyéről a nevelőtestület egésze dönt. (Egészen addig, amíg egyetlen, és valószínűsíthetően megbízásra kerülő személy a jelölt, ezzel nincsen gond. A baj akkor kezdődik, ha többen „esélyesek”, ám közülük csak egy lehet osztályfőnök. Elképzelhető: akit nem választanak meg, annak

mennyit csorbul az önbecsülése – rosszabb esetben ócsárlásba, piszkálódásba, pletykálkodásba kezd.)

Tipikusan „alulról” szerveződő viszonyrendszer a *szakmai munkaközösségek* élete. Ezekben a szaktárgyi jellegű együttesekben – amint azt részleteiben kibontva is látni fogjuk – a szakmai tekintélyt, tudást, tudásmegosztó képességet, képzettséget oly módon jutalmazták a munkatársak, hogy az általuk leginkább rátermettnek tartott pedagógus társukat megválasztják a szakmai munkaközösség élére.

Rendszerint a gazdasági vezető „alá” tartoznak az intézmény nem pedagógus állományban levő tagjai, munkavállalói, alkalmazottai. Külön kategóriát képeznek azok a személyek, akik a fenntartó megbízásából végeznek nem állandó jellegű munkákat az épületeken, infrastruktúrán. (Ezek egy része vállalkozások keretében dolgozik ott.) Tőlük is elvárható, hogy a munkavégzés helyéből adódóan, megnyilvánulásaikkal, beszédükkel, munkavégzésük minőségével segítsék az oktató-nevelő munka folyamatát. Ez több, mint udvariasság a felnőttekkel szemben: a nekik kijáró tiszteletet meg kell adniuk az iskola tanulóinak is. Munkavégzésük inkább legyen példamutatás a tanulók felé, semmint a pedagógusoknak negatív megnyilvánulások utóhatásait kelljen pedagógiai módszerekkel kompenzálni.

Sajátos szerepe van a tanulói- vagy diákönkormányzatnak, már csak azért is, mert ilyen nem kötelező létrehozni. Úgy tekinthetünk a tanulói- és diákönkormányzatokra, mint a tanulók által kezdeményezett, „alulról” szerveződő testületekre. Ha ilyen a tanulók, diákok létre kívánnak hozni, segíteni kell őket úgy, hogy nem szabad beleszólni azok működésébe. Ha már létrejöttek, akkor viszont jogaik vannak, amelyeket a nevelőtestület tagjainak tiszteletben kell tartaniuk. A tanulói- és diákönkormányzatokkal – fontosságukra való tekintettel – majd egy külön részben is foglalkozunk.

## 18. Az iskola vezetése

Az iskola vezetéséhez rendszerint minimálisan két vagy három személy tartozik. Mindig áll az iskola élén iskolaigazgató (tagintézmény esetén intézményvezető). Van legalább egy szakmai helyettese. A harmadik vezetőségi tag általában a gazdasági vezető, akit – az iskola egészen biztos, hogy a tanulói normatíván keresztül részesül központi költségvetési forrásban, így az államháztartási törvény alapján a gazdasági ügyekért felelős vezetőt – a fenntartó nevezi ki.

Az iskola tanulóinak létszáma alapján dől el, minimálisan hány helyettessel kell együttműködnie, együtt dolgoznia az igazgatónak. Hogy ezek a gyermek- vagy tanuló létszám-határok hol húzódnak meg, azt az oktatáspolitikai közoktatási törvényen keresztül jelöli ki.

Az igazgató-helyettesek számát azonban a tanulói létszám csak „alulról” határozza meg. Ez azt jelenti, hogy a helyi szükségletek alapján, a fenntartóval egyeztetve több helyettesi pozíció is létrehozható,

mint amennyit a közoktatási törvény a tanulói létszám alapján minimálisan kötelezőnek előír. Ugyanígy, az iskola jellegének, tagozati változásainak, irányvonalának változásai esetén, illetve a tanulólétszám jelentős mértékű csökkenésekor igazgató-helyettesi pozíció szüntethető meg, számolható fel. Az igazgató-helyettesi pozíció megszűnése ugyanakkor nem jár szükségszerűen együtt az azt betöltő személynek az iskolából való eltávolításával. Az igazgató szakmai helyettesei ugyanis egyúttal a nevelőtestület tagjai is, így alapvető egzisztenciájukat a nevelőtestülethez való tartozás adja.

Az iskolát vezető személyeknek olyan sok többlet-feladatuk van, hogy ennek kompenzálására a megtartandó tanórák alól részleges felmentés jár (óraszám-kedvezmény). Azt, hogy az igazgatónak, illetve helyetteseinek mennyi legyen az órakedvezménye – vagyis egy héten hány tanórát kell a tanulóknak, diákoknak ténylegesen megtartaniuk –, oktatáspolitikai kérdés, döntés, amelyet a jogalkotó a közoktatási törvényben szabályoz. Általánosságban azt lehet mondani, egy iskolaigazgatónak rendszerint igen kevés megtartandó óraszama van, míg a helyetteseinek viszonylag kevés órakedvezmény jár. Ha viszont az igazgató pályázaton elnyert, határozott időre szóló megbízatása lejár, és éppen nincs a szakjának megfelelő elegendő megtartható óraszám adott közoktatási intézményben, akkor mennie kell, míg a helyettesei maradhatnak még akkor is, ha majd az új igazgató esetleg helyettük más helyettesekkel akar együtt dolgozni, kíván együttműködni.

## 19. Az iskolaigazgató

Közoktatási törvény szerint a közoktatási intézmény vezetője:

*54. § (1) A közoktatási intézmény vezetője felelős az intézmény szakszerű és törvényes működéséért, a takarékos gazdálkodásért, gyakorolja a munkáltatói jogokat, és dönt az intézmény működésével kapcsolatban minden olyan ügyben, amelyet jogszabály vagy kollektív szerződés (közalkalmazotti szabályzat) nem utal más hatáskörébe. Az alkalmazottak foglalkoztatására, élet- és munkakörülményeire vonatkozó kérdések tekintetében jogkörét jogszabályban előírt egyeztetési kötelezettség megtartásával gyakorolja. A nevelési-oktatási intézmény vezetője felel továbbá a pedagógiai munkáért, az intézmény ellenőrzési, mérési, értékelési és minőségirányítási programjának működéséért, a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok megszervezéséért és ellátásáért, a nevelő és oktató munka egészséges és biztonságos feltételeinek megteremtéséért, a tanuló- és gyermekbaleset megelőzéséért, a gyermekek, tanulók rendszeres egészségügyi vizsgálatának megszervezéséért. A nevelési-oktatási intézmény vezetője rendkívüli szünetet rendelhet el, ha rendkívüli időjárás, járvány, természeti csapás vagy más elháríthatatlan ok miatt a nevelési-oktatási intézmény működtetése nem biztosítható, vagy az intézkedés elmaradása jelentős veszéllyel, illetve helyrehozhatatlan kárral járna. Intézkedéséhez be kell szerezni a fenntartó egyetértését, illetve, ha ez nem lehetséges, a fenntartót haladéktalanul értesítenie kell.*

*(2) A közoktatási intézmény vezetője képviseli az intézményt. [...]*

*55. § [...]*

*(2) A nevelési-oktatási intézmény vezetőjének feladatkörébe tartozik különösen*



- a) a nevelőtestület vezetése;
- b) a nevelő és oktató munka irányítása és ellenőrzése;
- c) a nevelőtestület jogkörébe tartozó döntések előkészítése, végrehajtásuk szakszerű megszervezése és ellenőrzése;
- d) a rendelkezésre álló költségvetés alapján a nevelési-oktatási intézmény működéséhez szükséges személyi és tárgyi feltételek biztosítása;
- e) az iskolaszékekkel, a munkavállalói érdekképviseleti szervekkel és a diákönkormányzatokkal, illetve szülői szervezetekkel (közösségekkel) való együttműködés;
- f) a nemzeti és iskolai ünnepek munkarendhez igazodó, méltó megszervezése;
- g) a gyermek- és ifjúságvédelmi munka irányítása;
- h) a tanuló- és gyermekbaleset megelőzésével kapcsolatos tevékenység irányítása. [...]

Azt lehet mondani, hogy az igazgató pályázatot követő kinevezésének számos előzetes feltételét lehet megszabni, meghatározni. Ezek nem csupán olyan általános jellegű követelmények, mint hogy legyen büntetlen előéletű, hanem szükséges rendelkeznie bizonyos szakmai gyakorlattal (ez volt már tíz év, korábban öt is, de lehetséges ennél több szakmai gyakorlatot is előírni; nem lenne nagy meglepetés, ha az intézményvezetők kinevezést az új pedagógus életpálya-modell valamelyik állomásához, fokozati vizsgájához kötnék). Tudásáról, igazgatói, irányítói felkészültségéről tanúskodik, ha pedagógus szakvizsgája mellett van közoktatásvezetői szakirányú továbbképzésben szerzett diplomája is.

Jelenleg az igazgatót a fenntartó nevezi ki, a fenntartó képviselője lesz a munkáltatója. Az 1989/90. évi rendszerváltás körül volt egy olyan időszak, amikor az igazgató személyéről a nevelőtestület dönthetett, ez a testületi jogkör azonban már a múlté. Manapság az intézményfenntartó elsődleges felelőssége, hogy az ő szempontjainak megfelelő jelöltet, vezetőt találjon az általa fenntartott intézmény élére. Fenntartótól függ, hogy a nevelőtestületet milyen formában kérdezik meg, vagy éppen tájékoztatják az új igazgató személyéről.

Amint azt az előzőkben láthattuk, nevelőtestület és igazgató együttműködése nélkül elképzelhetetlen nem csupán a megfelelő, a tanulók személyiségét hatékonyan fejlesztő szellemiség kialakítása, hanem egyáltalán a felesleges feszültségektől mentes, harmonikus mindennapi munkavégzés lehetősége is. Míg az igazgatót a fenntartó bizonyos keretek között befolyásolhatja, sőt, akár el is mozdíthatja, a nevelőtestületet már nem ennyire egyszerű teljes egészében „lecserélni”. Számos példán keresztül láthatjuk: ha és amennyiben az igazgató rugalmatlanul csak és kizárólag a fenntartó pillanatnyi érdekeit, majd hogyanem „szeszélyeit” szolgálja ki, iskolája egészen biztosan elindul a romlás útján. Először a másutt is munkát találó, a tanulók által rendszerint szeretett és jónak tartott tanárok távoznak, majd szépen lassan elindul a jobb diákok elszivárgása, más iskolákba történő elmenetele is. Akik maradnak, azok valószínűleg mindkét oldalról a gyengébbek. Ha ez még szociális háttér-beli minőségi romlással is együtt jár, óhatatlan, hogy az iskola jó hírnevén csorba ne essék. Egy egészen

más szociális összetételű tanulói csoport fog a jövőben az ilyen iskolaintézményekbe igyekezni, törekedni.

Éppen emiatt számos iskolafenntartó legalább formálisan igyekszik kikérdezni a nevelőtestület véleményét. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy el is fogadná az ellenvetést, de legalább megpróbálja megbarátkoztatni a pedagógusokat az új munkáltatójuk személyével, még mielőtt a kinevezés, ezzel együtt az iskolába érkezés, munkába állás konkrétan megtörténne.

Abban az esetben, ha az igazgató együttműködésre képtelen, vagy ha már igazgatói pályafutása alatt derül ki, hogy irányításra, vezetésre nem képes, az esetek többségében jelen pillanatban nagyon kevés megoldási lehetőség mutatkozik. Bár kézenfekvőnek tűnik a megoldás, hogy az igazgató mondjon le, ez azonban az esetek döntő többségében közvetlen létfenntartási, vagyis egzisztenciális okok miatt a legfőképpen érintett számára általában aligha járható út. A másik – hazánkban még nem kellően bevett – út az illető felkészítése, képzése (coachingolása) lenne. Ennek a képzésben viszont a közoktatásvezetői szakirányú továbbképzés alatt kellett volna bekövetkeznie. (Valószínűleg nem a képzési tananyag a „hibás” abban, és nem is a képző oktatók, hogy a még nem igazgatók kevésbé tudják az ezen képzésből fakadó lehetőségeket kellőképpen kihasználni – a már „gyakorló” igazgatók viszont gyakran szintén valamiféle „szükséges rossznak” tartják a képzést, ti. ők enélkül lettek intézményvezetők, s úgy gondolhatják, ők az „életben” tanulták ki az iskolavezetés csínját-bínját, így nekik igazán nincs valami nagy szükségük még további képzésekre.) Sajnálatos módon, a már meglevő iskolaigazgatók, intézményvezetők képzésének szükségessége még nem ment át a köztudatba. (Vállalatvezetőknél a vállalkozások világában ez már bevett gyakorlat – igaz, jobbra még csak a hazánk szempontjából külföldi cégek kultúrájában fordul elő gyakrabban.)

Úgy érzem, itt, az igazgatóról szóló általános részben érdemes szót ejtenem az iskolaigazgató kommunikációjáról, illetve szerepértelmezéseiről. Vannak olyan intézményvezetők, akik egészen egyszerűen „láthatatlanok” maradnak kollégáik számára. Ők azok, akiket alig találunk benn az intézményükben, mindig valami nagyon „fontosat” intéznek éppen az iskolájuknak, vagy éppen „most mentik meg” az iskolát. Nem egyszer keltik azt a látszatot, mintha egyenesen a minisztériumba járkálnának intézményük érdekében (aligha: ott olyan porta-rendszer van, hogy csak nagyon indokolt esetben lehet az emeletekre feljutni)... Mivel szinte állandóan távol tartózkodnak, a nevelőtestület tagjai nem is keresik őket. A szakmai munka rendszerint az igazgató-helyettes(ek) irányításával zajlik. Ha egyáltalán zajlik, hiszen az ilyen, valódi vezetés, közvetlen irányítás nélküli szervezetek előbb-utóbb törvényszerűen elindulnak az erodálódás és a munkakerülés útján.

Más igazgatók éppen ellenkezőleg viselkednek: kora reggeltől késő estig benn vannak iskolájukban, mindenről tudni akarnak, s egyenesen

igénylik, hogy azok a pedagógusok, akiknek meggyűlik a bajuk valamelyik tanítványukkal, egyenesen hozzá küldjék a renitens tanulókat, diákokat. Ezeket az igazgatókat nem szokták szeretni nevelőtestületük tagjai, pedig ők éppen magukat kollégáikért áldozóknak vélik, akiknek munkájáért, tevékenységéért a többiek csakis hálával és köszönettel, legfőképpen pedig feltétlen odaadással tartoznak. Ezek az igazgatók, amikor újrapályázzák helyüket, szoktak hetekig órlódni azon, kik lehettek vajon azok, akik a vélemény nyilvánító szavazáson nem mellettük tették le a voksot. El nem tudják képzelni, feltétlen kontrolljuk alatt miért nincs benn az iskolatitkár még nyáron is a munkahelyén, amikor pedig ő, az igazgató utazását, nyaralását megszakítva is bemegy az iskolájába. A túlzóan odafigyelő igazgatók egy részénél ugyancsak képzettség-beli problémák merülnek fel. Mivel sokszor rendkívül hiúk, így gyakorlatilag saját magukat zárják ki a tanulás lehetőségéből még akkor is, ha formálisan esetleg újabb és újabb végzettségekről szóló okiratokat gyűjtenek be (megléhet, olyan áron, hogy egy-egy ilyen képzés amúgy elviszi az intézmény éves továbbképzési keretét).

Természetesen, vannak nyugodtabb típusú igazgatók, akik nem tartoznak egyik, az előbb vázolt véglethez sem. Nagyon nehéz arányaiban vagy százalékosan megmondani, hogy egy pályakezdő tanár melyik típussal fog találkozni. Mindenesetre, egy kisebb testület élén valószínűleg könnyebben lehet családi hangulatot kialakítani, mint egy sokfunkciós, több féle tagozatot magába olvasztott, illetve a legkülönbözőbb képzési funkciókat egyesítő „giga” intézményben.

Az igazgatóktól elvárt tulajdonságokat nagyjából ugyanolyan eséllyel sikerülhet összegyűjteni, mint a „jó pedagógus” ismérveit leírni. Talán az igazgatótól elvárt jellemzőkhöz az empátián, rugalmasságon, figyelmességen, udvariasságon stb. túlmenően hozzátartozik a kitűnő szervezőkészség, a kijárás képessége, az együttműködés légkörének elősegítése a nevelőtestületen belül, kiváló kapcsolati háló kialakításának képessége, a szülők, tanulók, kollegák „nyelvén” való beszélés képessége, diplomatikusság, határozottság, a hibázás elismerésének képessége stb. Értenie kell a joghoz, a gazdaságtanhoz; mérnökiesen gyakorlatiasnak kell lennie például egy nagyobb festéskor, felújításkor, vagy valamilyen fejlesztéskor (például számítógéppark bővítése, digitális tábla vásárlása, nyelvi labor kialakítása). Kicsit „pszichológus” is, kicsit „szociológus” is.

Az igazgatók azonban egy-egy iskolán belül elláthatnak olyan feladatokat is, amelyek egyáltalán nem tartozhatnának bele a hatáskörükbe. Ilyen például a „rendőri” szerep. Egyfelől, amikor a tehetetlennek bizonyuló pedagógus órájáról az „igazgatóiba” küldi a tanulót (érdekes módon, azok a legtöbb esetben kísérő nélkül odaérnek – lehet, hogy nekik inkább egyfajta „jutalom” találkozni az igazgatóval?), másfelől, amikor valamilyen iskolai rendetlenség miatt az igazgatót hívják, és ott helyben elvárják tőle, hogy állapítsa meg, ki volt a hibás, és ha ezt megtette, rögtön ítélje is el a bűnöst („bíró” szerepe).

Természetesen, jogszerűen se rendőri, se bírói szerep nem dukál az intézményvezetőnek...

Iskolaigazgatói jog viszont megválasztani, ki legyen az iskola tanulója. Ez egy hihetetlenül komoly hatalom az iskolaigazgató számára. Gyakorlatilag egy kis ügyességgel kiküszöbölheti az iskolából a „problémásnak” ígérkező tanulókat, vagyis van némi lehetősége arra, hogy könnyebben kezelhető gyerekekkel töltsen fel az iskoláját tanulókkal. Természetesen, ez nem minden esetben érvényesül, csak akkor, ha eleve jó annyira az iskola hírneve, hogy némi túljelentkezés mutatkozik. Ezen a ponton lehetséges még egy szerep-tévesztés: a „titkosrendőr” szerepe, aki minden lehető, legális és kevésbé legális információforrást felhasznál arra, hogy megállapítsa, ki az „alkalmas”.

Az is a szerep-tévesztések közé sorolható, amikor az igazgató „átvállalja” a döntés felelősségét másoktól, például a beosztottjai valamelyikétől, esetleg a nevelőtestület egészétől. Előbbi egészen odáig terjedhet, fajulhat, hogy beleszól kollégái egyéni életvezetésébe (itt el lehetne különíteni a gyerekekre gyakorolt személyes példamutatás lehetőségének hitelesség-kérdését a nyilvánosság elől elrejtett magánéleti természetű eseményektől), utóbbi, amikor például maga alkotja az iskola pedagógiai programot vagy módosítja a helyi tantervet.

Az viszont elvárható lenne egy igazgatótól, hogy az évnyitó és évzáró ünnepélyeken elmondott „beszédei” ne ugyanazok legyenek évről évre; hogy ezeket a beszédeket saját magától el tudja mondani, ne pedig valamilyen „igazgatói beszédgyűjteményből” (van ilyen!) kiválasztva olvassa fel. Vagyis itt az várható el igazából, hogy meg tudja szólítani azokat, akiknek elvileg a mindennapi (iskolai) életét szervezi, irányítja, szabályozza valamelyest: tanulóhoz, kollégákhoz, szülőkhöz, érdeklődőkhöz.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy az iskolaigazgató (iskolavezetés) témakörével nem véletlenül foglalkozik könyvtárnyi szakirodalom. Úgy tűnik, ez az egyik legösszetettebb és legnehezebb pozíció az iskolákban. Mérhetetlen felelősséggel, ahhoz képest nem akkora jövedelemmel jár együtt. A munkáltatói jogok gyakorlása nem csupán az alkalmasnak látszó munkatársak megtalálásában és foglalkoztatásában merül ki, hanem számos megfelelőnek tűnő potenciális kolléga közül egyetlen választásának kockázatát és a többi egyidejű elküldését... A munkaerő felvétel lehetősége mellett azonban újabban gyakran inkább el kell küldenie (bocsátania) olyan kollégákat, akiket esetleg gyermekkorra óta ismert, becsült, tisztelt, szeretett, és akikkel az utcán ezek után is gyakran találkozik majd... A munkájával jár együtt, hogy olyanokat is el kell küldenie – kollégái családját ezáltal taszítva kilátástalan helyzetbe –, akiknek a munkavégzésével kapcsolatban soha semmilyen probléma nem merült fel, akik feladataikat mindig magas színvonalon teljesítették.

## 20. Adatkezelés az iskolában

Mint minden embereket foglalkoztató intézményben és vállalkozásnál, úgy az iskolában is szükség van nyilvántartásokra. Ahol személyes adatokat tartanak nyilván, ott szükség van az adatkezelés szabályozására, ezen belül a titoktartási kötelezettségek megállapítására. Az adminisztráció másik része gazdasági jellegű: a közoktatási intézmény pénzgazdálkodásával, kiadásaival, számláival összefüggésben levő iratkezeléssel jár együtt. A nyilvántartások jelentős része manapság számítógépre rögzítéssel történik, és újabban már nem kell mindent kinyomtatni. A nyilvántartások vezetése egyáltalán nem öncélú: rendszeresen eleget kell tenni a legkülönfélébb adatszolgáltatási kötelezettségeknek. Ezek között vannak hatósági nyilvántartások, illetve fenntartói nyilvántartások.

A pedagógusok és nem pedagógus munkakörökben alkalmazottak esetében egyaránt, elsősorban humánpolitikai nyilvántartásokról beszélhetünk. Ezen adatok körét a közoktatási törvény teljes körűen leírja. Lényeges – és ebben fel nem sorolt – adat lehet továbbá, hogy az illető milyen továbbképzéseken vett részt, milyen további kompetenciákkal rendelkezik, milyen – esetleg díjazás nélküli, önként vállalt – tevékenységekben vesz részt, milyen további tevékenységeket végez iskolája érdekében.

Az alkalmazottak foglalkoztatásához kapcsolódó adatokat nagyobb intézményben a gazdasági hivatal munkatársai rögzítik, kisebb tanuló- és így alkalmazotti létszámú iskolák esetében pedig gyakran az iskolatitkár feladatkörébe utalják. (Ez esetben viszont a gazdasági vezető ezen adatok tekintetében ellenőrzést fog gyakorolni.)

A tanulókról a következő adatok nyilvántartása, és – amennyiben szükséges – rendszeres frissítése – lényeges az iskolában. Ezeknek teljes körét ugyancsak meghatározza a közoktatási törvény. Ezekon kívül más adatok is gyűjthetők a tanulókról, ám ahhoz szükséges az érintettek beleegyezése, hozzájárulása is (ezt helyettük bizonyos életkor alatt szüleik, gyámjuk teszik meg). Ilyenek lehetnek például a tanulmányi versenyeken elért eredmények, az iskolai sportban mutatkozó teljesítmények, a tehetséggondozó programokban történő haladás stb.

A tanulói adatok nyilvántartását általában az iskolatitkára bízzák, de az egyes iskolákban előfordulhat ettől eltérő gyakorlat is.

Annak érdekében, hogy tisztában lehessünk a szolgáltatandó adatok sokféleségével, a közoktatási törvényből érdemes ideidézni azt is, hova és milyen célból kell információkat küldeni (ez értelemszerűen egyaránt lehet eseti, illetve rendszeres jellegű):

Az adatok [...] továbbíthatók

- fenntartó, bíróság, rendőrség, ügyészség, önkormányzat, közigazgatási szerv, nemzetbiztonsági szolgálat részére valamennyi adat,
- sajátos nevelési igényre, a beilleszkedési zavarra, tanulási nehézségre, magatartási rendellenességre vonatkozó adatok a pedagógiai szakszolgálat intézményeitől a nevelési-oktatási intézménynek, illetve vissza,

- az óvodai fejlődéssel, iskolába lépéshez szükséges fejlettséggel kapcsolatos adatok a szülőnek, a pedagógiai szakszolgálat intézményeinek, az iskolának,
- a magatartás, szorgalom és tudás értékelésével kapcsolatos adatok az érintett osztályon belül, a nevelőtestületen belül, a szülőnek, a vizsgabizottságnak, a gyakorlati képzés szervezőjének, a tanulószerveződés kötőjének, illetve, ha az értékelés nem az iskolában történik, az iskolának, iskolaváltás esetén az új iskolának, a szakmai ellenőrzés végzőjének,
- a diákigazolvány - jogszabályban meghatározott - kezelője részére a diákigazolvány kiállításához szükséges valamennyi adat,
- a gyermek óvodai felvételével, átvételével kapcsolatosan az érintett óvodához, iskolai felvételével, átvételével kapcsolatosan az érintett iskolához, felsőoktatási intézménybe történő felvétellel kapcsolatosan az érintett felsőoktatási intézményhez és vissza,
- az egészségügyi, iskola-egészségügyi feladatot ellátó intézménynek a gyermek, tanuló egészségügyi állapotának megállapítása céljából,
- a családvédelemmel foglalkozó intézménynek, szervezetnek, gyermek- és ifjúságvédelemmel foglalkozó szervezetnek, intézménynek a gyermek, tanuló veszélyeztetettségének feltárása, megszüntetése céljából,
- az állami vizsgák alapján kiadott bizonyítványokat nyilvántartó szervezetnek a bizonyítványok nyilvántartása céljából, továbbá a nyilvántartó szervezettől a felsőfokú felvételi kérelmeket nyilvántartó szervezethez,
- a tankönyvforgalmazókhoz, a külön törvényben meghatározott körben és célból.

Talán még érdemes megtudnunk mindezt, ami az tanulókkal összefüggésben vonatkozik az adatkezelésre, illetve milyen alapvető szabályai is vannak a pedagógusok titoktartási kötelezettségének:

*A pedagógust, a nevelő és oktató munkát közvetlenül segítő alkalmazottat, továbbá azt, aki közreműködik a gyermek, tanuló felügyeletének az ellátásában (a továbbiakban e rendelkezések alkalmazásában együtt: pedagógus) hivatásánál fogva harmadik személyekkel szemben titoktartási kötelezettség terheli a gyermekkel, a tanulóval és családjával kapcsolatos minden olyan tény, adatot, információt illetően, amelyről a gyermekkel, tanulóval, szülővel való kapcsolattartás során szerzett tudomást. E kötelezettség független a foglalkoztatási jogviszony fennállásától, és annak megszűnése után, határidő nélkül fennmarad. A gyermek, illetve a kiskorú tanuló szülőjével minden, a gyermekével összefüggő adat közölhető, kivéve, ha az adat közlése súlyosan sértené vagy veszélyeztetné a gyermek, tanuló érdekét. Az adat közlése akkor sérti vagy veszélyezteteti súlyosan a gyermek, tanuló érdekét, ha olyan körülményre (magatartásra, mulasztásra, állapotra) vonatkozik, amely a gyermek, tanuló testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza, és amelynek bekövetkezése szülői magatartásra, közrehatásra vezethető vissza. [...] A titoktartási kötelezettség nem terjed ki a nevelőtestületi értekezleten a nevelőtestület tagjainak egymásközti, a gyermek, a tanuló fejlődésével, értékelésével, minősítésével összefüggő megbeszélésre. A titoktartási kötelezettség kiterjed mindazokra, akik részt vettek a nevelőtestület ülésén. A titoktartási kötelezettség alól kiskorú esetén a szülő, nagykorú tanuló esetén a tanuló írásban felmentést adhat.*

## 21. Az iskolatitkár

Az iskolatitkár az igazgató „jobbkeze”. Elsősorban olyan feladatokban működik közre, amely az igazgatás, iskolavezetés munkáját segítik, és az iskolaintézmény külső kapcsolataival, azok minőségével függenek össze. Az iskolatitkár tehát úgy vesz részt az iskola mindennapi tevékenységeiben, hogy a pedagógusok természetesen ismerik ugyan, de általában nem igazán látják bele munkája részleteibe.

Az iskolatitkár azonban – mint ahogyan azt mindjárt, az alábbiakban látni fogjuk – nem valamiféle írógép (újabbban: számítógép) előtt ülő „titkárnő”. Nyilvánvalóan, munkahelyenként (iskolánként) eltérő lehet, mivel is foglalkozik abban a konkrét iskolában (közoktatási intézményben). Munkája sokrétűségének megvilágításához felhasználjuk az *iskolatitkár*, mint önálló szakma képzési követelményeit, illetve a képzésükkor felmerülő főbb felkészítési elemeket.

Az iskolatitkár, mint szakma az *ügyviteli titkár* egyik elágazása (a másik kettő az idegennyelvi titkár és az ügyintéző titkár). Az ügyviteli titkár felkészítésekor az alábbi feladatok teljesítésére koncentrálnak – és ez megegyezik az iskolatitkár elsődleges feladatléírásával:

*Az ügyviteli titkár szakképesítéssel rendelkező alkalmazza szakmai ismereteit. Adatbeviteli feladatokat végez, ügyviteli-technikai eszközökkel. Selejtez, leltároz, dokumentumokat kezel, gazdálkodás-hoz kapcsolódó ügyintézői és protokoll feladatokat lát el. PR tevékenységet végez. Titkári feladatokat lát el idegen nyelven szóban és írásban. Közreműködik tanügyigazgatási, ügyviteli, valamint oktatási intézmény kapcsolattartási feladatainak ellátásában. Részt vesz iskolai események szervezésében, valamint személyügyi feladatok ellátásában, irányításában, személyi titkári menedzserasszisztensi feladatokat lát el.*

Az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ), mint államilag elismert szakma képesítési- és vizsga-követelményei között az alábbiak szerepelnek a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet honlapján (<http://www.nive.hu/>):

### *3. A munkaterület leírása*

*Az iskolai, illetve óvodai ügyvitel szervezése és adminisztratív végrehajtása, az iskola, illetve az óvoda pedagógus, és egyéb alkalmazottaival kapcsolatos adminisztráció ellátása, tanulók adminisztratív ügyeinek intézése, alapvető tájékoztatói és protokoll-szervezési feladatok ellátása.*

### *III. Szakmai követelmények*

*A foglalkozás gyakorlása során előforduló feladatokat részben önálló munkával, részben igazgatói, igazgatóhelyettesi vagy gazdasági vezetői irányítással tudják megoldani. Az adminisztratív tevékenységhez szorosan kapcsolódó levelezési, gépirás, illetve szövegszerkesztési, valamint ügyiratkezelési gyakorlat mellett rendelkezzen jó kommunikációs készségekkel, alapvető pedagógiai, szervezési, protokoll és gazdálkodási ismeretekkel, ezenkívül megfelelő jártassággal az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli oktatás szabályainak áttekintésében.*

*Mindezekhez kapcsolódjon a munka során nélkülözhetetlen gyermekközpontú szemlélet.*

*A foglalkozás során előforduló legfontosabb feladatcsoportok és feladatok:*

*1. Gépirási, szövegszerkesztői és levelezési alapismeretek*

- a magyar nyelvtan és helyesírás biztos ismerete, stilsztika,
  - a 10 ujjas vakírás elsajátítása, 1100-as leütés,
  - számítástechnikai alapismeretek, a szövegszerkesztői és táblázatkezelői alapismeretek elsajátítása,
  - hivatalos levelek formai, tartalmi előírásainak ismerete.
2. *Ügyviteli ismeretek*
- ügyiratokkal kapcsolatos általános eljárások, ügyiratok kezelése,
  - postázás és szabályai,
  - speciális iskolai, illetve óvodai dokumentációk, és azok ügykezelése,
  - tanulók adminisztrációs jellegű ügyeinek intézése.
3. *Titkári ismeretek*
- kommunikációs alapismeretek,
  - protokoll és etikett az iskolai életben,
  - adminisztrációs szervezés,
  - irodatechnikai-ergonómiai alapismeretek.
4. *Igazgatási, gazdálkodási és jogi ismeretek*
- az államigazgatás és szervezetei,
  - jogalkotás és jogszabályok,
  - az oktatással kapcsolatos fontosabb törvények, jogszabályok, rendeletek,
  - polgári jogi alapfogalmak, szerződések,
  - alapítványok,
  - közalkalmazottak a közoktatási intézményekben, alapfokú munkajogi ismeretek,
  - az iskola, illetve óvoda gazdasági kapcsolatai és gazdálkodásának fontosabb alapszabályai,
  - az iskola, illetve óvoda, és funkciói,
  - az oktatás dokumentációi és eszközei.
- IV. *A szakképesítés vizsgáztatási követelményei*
- A vizsgák során a jelölt feleljen meg a következő szintek szerinti követelményeknek:
- Az iskolatitkár (óvodatitkár) legyen képes meghatározni és ismertetni
- a magyar oktatási rendszer felépítését, az iskolarendszerű képzés helyét és szerepét a rendszerben,
  - a magyar oktatás intézményrendszerét,
  - az oktatás szervezeti formáit, munkaformáit,
  - a nevelés és az iskolai, illetve óvodai szocializáció sajátos pedagógiai problémáit,
  - az iskolai, illetve óvodai oktatást meghatározó dokumentumokat,
  - az anyagnyilvántartás és leltárnyilvántartás alapvető szabályait,
  - a magyar jog és jogrendszer alapelveit, illetve felépítését olya mértékben, hogy az oktatással kapcsolatos jogi szabályozásokban és jogi aktusokban való jártasság erre építhető legyen,
  - a tanulás folyamatában elforduló pszichológiai alapelveket,
  - a kommunikáció általános elméleti modelljét.
- Az iskolatitkár (óvodatitkár) legyen képes felsorolni és értelmezni
- az oktatás jogszabályi rendelkezéseit,
  - az irodai munka és az iskolai, illetve óvodai adminisztráció szervezési feladatait,
  - az iskolaszéssel, alapítványi ügyekkel kapcsolatos adminisztratív feladatokat,
  - az iskolai keretek között, vállalkozásszerűen szervezett iskolarendszeren kívüli (tanfolyami) képzés adminisztratív feladatait,
  - a nemzetközi kapcsolatok létesítésére vonatkozó szabályokat,
  - a hivatalos érintkezések protokoll szabályait.
- Az iskolatitkár (óvodatitkár) legyen képes
- a hatékony személyközi kommunikáció módszerének alkalmazására,
  - a különböző iskolai, illetve óvodai dokumentumok használatára,



- a különböző iskolai, illetve óvodai rendezvények adminisztratív szervezésére,
- a pályaválasztási munka adminisztratív szervezésére (a pályaválasztást segítő pedagógus munkájának támogatására),
- a szorgalmi idő rutinszerű adminisztrációjának szervezésére és végrehajtására,
- ügyiratok, levelek, munkatervek, beszámolók, jelentések technikai kivitelezésére (a szöveg formába öntésére),
- szövegszerkesztő és táblázatkezelő programok alkalmazására,
- az iskolai, illetve óvodai nyilvántartás vezetésére,
- kötelező statisztikák készítésére,
- a pénzkezelés szabályainak alkalmazására,
- vizsgairatok kezelésére.

#### 1. A vizsgán számon kért ismeretek

##### *Igazgatási, gazdálkodási és jogi alapismeretek*

- az államigazgatási szervezet felépítése, az államigazgatási szervek oktatással kapcsolatos feladatai,
- a jogalkotás és a jogszabályok,
- az önkormányzatok helye, szerepe és feladatai az oktatásban,
- az oktatással kapcsolatos törvények,
- polgári jogi alapfogalmak, szerződések az oktatás területén,
- alapítványok és működésük,
- a magyar iskolarendszerű képzés szerkezete,
- az iskolarendszeren kívüli szakképesítő képzés.

##### *Ügyviteli és titkári ismeretek*

- az iroda és az irodai munkavégzés elemei,
- irattípusok és a velük szemben támasztott követelmények,
- a iratkezelés és szabályai,
- a postázás és szabályai,
- az irodai munkavégzést segítő eszközök és kezelésük,
- iskolai, illetve óvodai nyilvántartások és statisztikák,
- a hivatalos érintkezések protokoll szabályai, etikett szabályok,
- bizonyítványok, oklevelek és másolataik kiadmányozása,
- szóbeli és írásbeli kommunikáció alkalmazása (emberi viselkedés, hatáskeltés eszközei, kapcsolatteremtés).

##### *Gazdálkodási alapismeretek*

- az analitikus könyvelés elemei,
- az anyaggazdálkodás és számadásai,
- leltárnyilvántartás,
- az iskola, illetve óvoda gazdasági kapcsolatai,
- kiegészítő anyagi források és megszerzési lehetőségeinek adminisztrációs ismeretei,
- a pénzkezelés szabályai.

##### *Gépirási és szövegszerkesztői alapismeretek*

- a magyar nyelvtan és a helyesírási szabályok ismerete,
- a 10 ujjas vakírás elsajátítása, 1100-as leütés,
- önálló formaalakítás folyamatos szöveg alapján,
- levél készítése diktálás alapján,
- másolás sebességfokozás — hibátlansági másolások,
- számítástechnikai alapismeretek (DOS, Windows aktuális verziója),
- szövegszerkesztési alapismeretek (Word, Word for Windows aktuális verziója),
- táblázatkezelői alapismeretek (Quattro, Excel aktuális verziója).

Amint látható, az iskolatitkárok esetében megmaradt ugyan a „titkárnői” feladatkörből is, de a mai követelmények, a mindennapi gyakorlat során a hangsúly áthelyeződik a szervezési képességek, időbeli struktúrák alakításának képességére. Ez összefüggésben áll

azzal, hogy az iskolavezetők egyre nagyobb hányada képes jó minőségben, számítógép segítségével, önállóan szövegeket előállítani, továbbá iskolai kapcsolatrendszerét képes önállóan irányítani, megoldani.

Az iskolai megoldások, konkrét gyakorlatok körében így előfordul olyan eset is, amikor az iskolatitkár gyakorlatilag „receptiós” jellegű feladatokat lát el – gyakorlatilag ügyeletet ad –, s ez még fokozható a látvány-, iskolai marketing-elemmel, ha ténylegesen „pult” mögött áll vagy ül. Az óvodatitkárok valószínűleg többet gépelnek, mint iskolatitkárokként dolgozó társaik.

Amint tehát kitűnik, az iskolatitkár nélkülözhetetlen munkatársa – elsősorban az intézményvezetőnek, iskolaigazgatónak, de általában az iskola valamennyi alkalmazottjának. Jelentős mennyiségű adminisztratív feladatellátási kötelezettség nehezedik rá. Ő felel – amint azt a korábbiakban láttuk – a tanulói nyilvántartások zöméért, és lehet, hogy adott iskolatitkár munkaköri leírásában benn van a pedagógusok adatainak nyilvántartása is. Igaz ugyan, hogy képzése jelenleg érettségi vizsga birtokában államilag elismert, az Országos Képzési Jegyzék szerinti szakmai végzettséget ad, ám bátran állítható, ehhez a munkakörhöz hovatovább diploma szükséges. Az iskolatitkár újabb szerep-értelmezése ugyanis túlmegy a hagyományos ügyintéző-titkári feladatok ellátásán. Kell rendelkeznie szervező készséggel, bizonyos fokú egyeztetési, „tárgyalási” jellegű képességekkel is. Diplomátikusnak, udvariasnak kell lennie, egyszersmind ő az iskolai protokoll-felelős. Tisztában kell lennie felhatalmazottsága korlátaival, az igazgató melletti szerepével. Elvárt alapvető tulajdonsága a titoktartási képessége. Párhuzamosan kell egyfelől alázattal kávéét főznie és felszolgálnia – másfelől a digitális írástudás kompetencia-együttesével hivatalos leveleket megfogalmaznia, ha kell, akár angol vagy német nyelven is, vagy adatokat küldenie a Közoktatási Információs Rendszeren keresztül, vagy tanulói diákigazolványokat intéznie azzal a felelősséggel, hogy akár egyetlen betű vagy számjegy elírása tanulói kedvezmények időleges megvonásával járhat együtt... És mindezt a minimálbért alig meghaladó közalkalmazotti havi fizetésért. (Nem véletlen, hogy amikor váltanak, rendszerint sokkal jobb, igazi minőségi munkahelyekre kerülnek, és állnak helyt a vállalkozások világában.)

## 22. Szakmai munkaközösségek

A jegyzet írásakor hatályos közoktatási törvény 58.§-a rendelkezik a szakmai munkaközösségekről:

**58. § (1)** *A nevelési-oktatási intézmény pedagógusai szakmai munkaközösségeket hozhatnak létre. A munkaközösség szakmai, módszertani kérdésekben segítséget ad a nevelési-oktatási intézményben folyó nevelő és oktató munka tervezéséhez, szervezéséhez, értékeléséhez és ellenőrzéséhez. Szakmai munkaközösség hozható létre a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok, a szabadidő hasznos eltöltésével összefüggő feladatok, a sajátos nevelési igényű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációját szolgáló feladatok segítéséhez is. A szakmai munkaközösség éves terv szerint részt vesz az intézményben folyó szakmai munka belső ellenőrzésében. A szakmai munkaközösség tagja és vezetője a belső értékelésben és ellenőrzésben akkor is részt vehet, ha közoktatási szakértőként nem járhat el. A szakmai munkaközösség - a szervezeti és működési szabályzatban meghatározottak szerint - gondoskodik a pedagógus-munkakörben foglalkoztatottak szakmai segítéséről. A nevelési-oktatási intézmény szervezeti és működési szabályzata a szakmai munkaközösség részére további feladatokat állapíthat meg. Az e bekezdésben meghatározott feladatok ellátására, a pedagógusok kezdeményezésére intézmények közötti munkaközösség is létrehozható.*

*(2) Az óvodában, iskolában, kollégiumban az azonos feladatok ellátására, illetve tantárgyanként vagy műveltségi területenként egy szakmai munkaközösség hozható létre. Külön szakmai munkaközösség működhet a tagintézményben és a tagozaton.*

A szakmai munkaközösségek az iskolán belül az „alulról felfele” szerveződő vertikális szerkezeti formák. Rendszerint az azonos tárgyat tanító pedagógusok alkotnak egy-egy szakmai munkaközösséget. Ez általában a nagyobb tanári – és tanuló- – létszámú iskolákra igaz. A kisebb oktatási-nevelési intézményekben inkább az a jellemző, hogy bizonyos tantárgy-csoportokat tanítók kerülnek egy-egy szakmai munkaközösségbe. Ez a feladatszervezés történhet azokkal a tantárgyakkal, illetve tanáraikkal is, akiknek jellemzően kisebb tantervi óraszámok jutnak. Az is előfordulhat azonban, hogy az adott szaktanár „unikális jelenség” az iskolákban, így inkább területi (például városi) elrendezésű szakmai munkaközösséget hoznak létre, alkotnak, és így egy-egy intézményből csak egy-egy kolléga fog ezekben dolgozni.

Nézzünk ezekre példákat! – Gyakori, hogy a nagyobb óraszámú tanárok egy-egy nagyobb iskolában önálló munkaközösséget alkotnak: például a magyar- vagy a matematika tanárok sorolhatók ide. A többi természettudományos jellegű tantárgyat rendszerint kisebb óraszámú taníthatják, így gyakran a fizika-, kémia-, földrajz-, biológia-, egészségtan-, informatika szakos tanárokat a legkülönbözőbb összetételű munkaközösségekben találjuk. Szoktak a művészeti, alapozó jellegű tárgyak tanárai is közös szervezeti egységet alkotni: ilyenek a rajz- és vizuális nevelés, rajz tanárai. A történelem-, társadalomismeret-, etika-, filozófia stb. szakos tanárok szintén keresik azokat a szervezeti lehetőségeket, amelyekben munkaközösségi munkát folytathatnak.

Sajátos a testnevelő tanárok helyzete: ők rendszerint vagy területi alapon szerveződnek, vagy az iskolán belül „különülnek” el.

A tanítók egyetlen nagy közösséget szoktak alkotni – lehetséges, hogy a napközis tanítók hozzájuk csatlakoznak, de olyan is van, hogy saját munkaközösséget hoznak létre. A könyvtárostanárok – egy-egy iskolában legfeljebb egy szokott lenni közöttük szakképzett – gyakran területi alapon szerveződnek (ennek következménye az is, hogy iskolán belüli érdekérvényesítő képességük viszonylag csekély). Ismét csak munkaközösségbe tömörülnek az osztályfőnökök, és még további ilyen jellegű szervezeti egységek is szervezhetők.

A szakmai munkaközösség saját vezetőjét saját maga választja. Mivel ez a kiválasztódás a szakmai munka kollégák általi elismerése, amelyért szakmai alapon kell időről időre „megküzdeni”, folyamatosan kiváló teljesítményt nyújtani szakmailag és emberileg egyaránt, így lényegében ez a megbízatás tekinthető az egyik legkiválóbb minősítésnek az iskolai életben, az iskolák belső szervezetében.

A szakmai munkaközösségek a változó igények (például tantervek-, kötelező óraszámok-, iskolaszervezeti-, iskolaszervezeti változások, képzési irányok módosulásakor) függvényében újrastrukturálhatók. Az iskolavezetés kijelölhet bizonyos irányokat, adhat javaslatokat, meghatározhatja az „ideálisnak”, „optimálisnak” tartott munkaközösségi taglétszámokat, de formálisan rendszerint nem szól bele a munka tartalmi részébe.

A szakmai munkaközösség-vezetők éves munkatervet készítenek, amely alapján szervezik az adott munkaközösség életét, szakmai munkáját. Vannak, illetve lehetnek speciális jogosítványaik: ilyen például a tankönyv-választással összefüggő egyeztetések bonyolítása, illetve az ideálisnak tartott tankönyv- tankönyvcsalád melletti döntés meghozatala. Vagy megbeszélhetik, milyen sorrendben menjenek el továbbképzésekre, illetve melyikójük melyik szakmai rendezvényen képviselje iskoláját. Bemutató órákat is szervezhetnek, meglátogathatják egymás óráit. A szakmai munkaközösség vezetőjéhez lehet fordulni szakmai kérdésekkel, problémákkal.

Egy-egy tanár vagy tanító értelemszerűen egyszerre több szakmai munkaközösséghez is tartozhat. Sőt, olyan is lehetséges, hogy valamelyik formációban szünetel a tagsága, részvétele (például nem osztályfőnök adott tanévben, vagy mostanában nem tanítja valamelyik tárgyát). Lehetséges – bár nagyon ritka –, hogy egy szakmai munkaközösséghez az adott tárgyat, tantárgyakat közvetlenül nem tanító kolléga is csatlakozik, vagy legalábbis munkájában részt vesz, üléseit látogatja. (Például, mert olyan szakmai munka folyik abban, amely őt is módszertani tanácsokkal, tapasztalatokkal, ötletekkel tudja ellátni.)

A szakmai munkaközösség vezetőjétől elvárt speciális kompetenciák és tulajdonságok közül érdemes kiemelni a kitűnő szervezőkészséget; a másokra való hatás képességét; az önzetlen segítőkészséget. Alkalmasnak kell lennie arra, hogy a legkülönbélebb korú és szakmai múlttal rendelkező kollégákat összefogja, és

közösségbe szervezze. Ennek keretében vegye elejét a kollegiális rivalizálásnak. Vezesse be pályakezdő munkatársait az iskolai munkába. Ha kell, dolgozzon ki és fejlesszen tantárgyi segédleteket, és ezeket – ha erre igény mutatkozik – a használatukra vonatkozó útmutatásokkal együtt bocsássa kollégái, különösen a pályakezdő pályatársai rendelkezésére. Ismerje tantárgya és a tantárgycsoport lehetőleg összes jóváhagyott, nyomtatott és elektronikus tankönyvét, további iskolai segédleteit, tanári kézikönyveit, tantervi-tanmeneti útmutatóit, szemléltető anyagait, további tanulói és tanári segédleteit. Olvassa rendszeresen a tárgyához, tantárgy-csoportjához tartozó szakirodalmat, legyen előfizetője ezek szakfolyóiratainak. (Sajnos, ennek az elvárásnak csak igen ritkán tesznek eleget a szakmai munkaközösség-vezetők – ha másképpen lenne, sokkal több szakmódszertani folyóirat jelenhetne meg Magyarországon.)

## 23. Az osztályfőnök

Az osztályfőnöki tevékenység az egyik legismertebb szerep (munkakör?) a hazai közoktatási rendszerben. Kialakulása még az 1850-es évekre nyúlik vissza. Az iskolai munkában kitüntetett szerepe, helye van az osztályfőnököknek, illetve a belőlük alakuló osztályfőnöki munkaközösségnek. Honnan is van ez a megkülönböztetett figyelem?

A kérdéshez közelebb kerülünk, ha azt vizsgáljuk, kiből is lehet osztályfőnök? – Azt fedezzük fel, hogy az iskolák gyakorlatában erre vonatkozóan nincs egységes szabály. A helyi szokások azonban általában közmegegyezésen alapulnak. Az osztályfőnökké váláshoz rendszerint szükség van néhány év szakmai gyakorlatra, a gyerekekkel, tanulókkal való eredményes foglalkozás egyfajta, sajátos „bizonyítottságára”. Olyan tanárból (pedagógusból) lesz osztályfőnök, aki előzőleg kivívta tanártársai megbecsülését, elismerését. Ez együtt jár azzal az elvárással, hogy szaktárgyának, tantárgyainak kiváló ismerője, oktatója. A szakmai tekintélyen túlmenően elvárás, hogy tudjon gyerekekkel, tanulói csoportokkal „bánni”, hallgassanak rá, ismerjék el vezetését, irányítását, útmutatásait. Nyilvánvaló, hogy ez rátermettség nem azonnal, pályakezdőként botladozva derül ki, hanem hosszú évek alatt.

Természetesen, nem minden osztályfőnöknek kellett éveket várnia erre a tisztségre. Vannak olyanok is, akik szinte az első pillanattól kezdve „kaptak osztályt”. Úgy véljük azonban, hogy a kezdő tanárnak éppen elegendő gondot jelent a beilleszkedés, az órákra való felkészülés és a tanórák többé-kevésbé sikeres levezetése, megtartása, a tanórán kívüli feladatok és a munka adminisztrálása, semmint még az osztályfőnöki feladatokkal is kellene terhelni őt.

Az osztályfőnökséggel ugyanis nemcsak fizetéskiegészítő pótlék, hanem igen sok pluszmunka jár együtt, és a vállalt kötelezettségek igencsak felelősségteljes feladatokat rónak a pedagógusra. Az

osztályfőnöktől ugyanis elvárják, hogy ismerje valamennyi, az adott osztályba járó tanuló szociális helyzetét, tanulmányi eredményességét, képességeit, lehetőségeit, akadályozottságát és ezek kompenzálásának lehetőségeit, társaihoz fűződő viszonyát (vagy éppen társtalanságát), vágyait, örömeit, nehézségeit stb. Egyfelől lehessen az osztályfőnökhöz fordulni bizalommal, másfelől a tanuló szüleinek csak éppen annyit mondjon el, hogy ne sértse meg a pedagógiai munkát jelentős mértékben negligáló tanári titoktartási kötelezettségének etikai normáját. Az osztályfőnöknek mintegy politikusan egyensúlyoznia kell a szülői elvárások és a gyerek lehetsége teljesítménye között, mégpedig úgy, hogy mindig a tanuló érdekeit tartsa szeme előtt: neki a tanulóval kell együtt dolgoznia a közös sikerért, ami nem más, mint magának a tanulónak a sikeressége, a nagybetűs Életben való boldogulásának, megélhetésének, önálló létfenntartásának, sikeres párválasztásának képessége.

A tanulók azt várják az osztályfőnöküktől, hogy eredményesen képviseli őket a többi tanárnál, és például az osztályozó konferenciákon részrehajlás nélkül kiáll valamennyiőjükért. Minden, az osztályt vagy annak tanulóját érintő probléma rendszerint az osztályfőnök elé kerül, és az az elvárás tőle, hogy segítsen elsimítani a konfliktusokat más tanárokkal, illetve osztályokkal.

A szülők elvárás az az osztályfőnöktől, hogy aktívan segítsen be a gyerekeik nevelésébe. Mindenekelőtt kövesse figyelemmel fejlődésüket, egyéniségük alakulását, és időben figyelmeztessen, ha bajt észlel. Rendszeresen tartson szülői értekezleteket, amelyeken részletesen és alaposan számoljon be osztálya tanulmányi és más előmeneteléről, s a szülőknek – ha kéri – nyújtson személyre szabott nevelési tanácsadást. Ugyanakkor legyen figyelmes, tapintatos, a gyerekeket inkább dicsérje, semmint szidja szüleiknek, emelje ki értékeiket, jó tulajdonságaikat.

Az iskolavezetés külön szempontja, hogy az osztályfőnök kiegyensúlyozott és életvidám embernek mutakozzon, legyen biztos pont tanítványai életében. Tartson tematikus, tanmenetel tervezett osztályfőnöki órákat (erre persze nem minden iskola pedagógiai programja, illetve helyi tanterve biztosít ütemezett időkeretet, például heti rendszerességű, órarendbe iktatott osztályfőnöki órát), amelyen a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő témákban irányítson tematikus beszélgetéseket, indukáljon a gyerekek személyiségét fejlesztő, előre mutató vitákat. Folytasson példamutató életvitelt, maradjon tanár és osztályfőnök akkor is, amikor éppen nincs az iskolában. Ennek érdekében legyen telefonon elérhető, még akár otthon is. Nevelési feladatait, közösség-építést elsősorban személyes példamutatásával támassza alá, hitelesítse. Legyen képes olyan iskolán kívüli tevékenységek megtervezésére, szervezésére és lebonyolítására, mint például egy egy- vagy akár többnapos tanulmányi kirándulás. Követnie kell az osztállyal kapcsolatos adminisztráció alakulását, és például a dolgozatok időben történő kijavítását vagy az osztályzatok rendszeres beírását finoman és diplomatikusan szorgalmaznia illik

tanártársaitól. (A haladási naplók tartalmának, vezetésének rendszeres ellenőrzése ugyanakkor nem az ő, hanem inkább az iskolavezetés – a gyakorlatban gyakran valamelyik igazgatóhelyettes – feladata.)

Korábban az osztályfőnök volt a felelős az osztálypénzért – és adminisztrálásáért; újabban ezt a terhet egyre inkább átveszi a szülői munkaközösség. Ez igen nagy segítséget jelent számára, hiszen a havi rendszerességgel kért osztálypénz, az évente esedékes tankönyv-pénzek, vagy a tanulmányi kirándulások fedezetének összegyűjtése nem kevés pénz „forgatását” jelenti, amely egy-egy anyagilag tehetősebb gyerekeket fogadó iskolában akár havi keresetét meghaladó összeg is lehet.

Tanév elején osztályfőnöki tevékenységével összefüggésben munkatervet készít, s a tanév során jelentős mennyiségű adminisztratív jellegű tevékenységet végez. Nyilvántartja a hiányzásokat és azok igazolását (vagy éppen az igazolatlan órák számának alakulását). A szülőkkel a szülői értekezleteken kívül is rendszeres kapcsolatban lehet, és ez nem csupán a szaktárgyi fogadóórákat jelenti: a szülők egy része rendszeresen felkeresi őt. Munkatervében elhatározhatja, végez-e a gyerekeknél környezettanulmányt, vagyis elmegy-e a tanulók családjait meglátogatni. (Ezt egyre ritkábban vállalják fel az osztályfőnökök.) Vállára nehezedik az évente visszatérő közös emléknapok (március 15., október 23., iskola névadójának emléknapja, esetleg – hagyományalakító szándékkal – tanulók születés- vagy névnapja stb.) megülésének, megünneplésének megszervezése. Felelős osztálya termékének dekorációjáért, annak ízlésességéért.

Részt vesz – a szaktárgyai szerint szerveződött szakmai egységek mellett – az osztályfőnöki munkaközösség tevékenységeiben. Továbbképzésekre jár munkájával összefüggésben. Nyomon követi az ifjúsági szubkultúrák alakulását, az aktuális divatokat a gyerekek között.

Amikor eljön az ideje, pályaválasztási, továbbtanulási, elhelyezkedési tanácsokkal segíti tanítványait. Kiterjedt kapcsolatrendszer révén átsegíti őket az életkezdés egyes nehézségein. Rendelkezésükre áll, elbeszélget velük akkor is, amikor már elvégezték azt az iskolatípust, amelyben ő az osztályfőnökük volt.

Amint sejthető, ezt az igen megterhelő munkát időnként feltehetően „szüneteltetni” kell. A bölcs, sokat tapasztalt iskolaigazgatók ragaszkodni szoktak ahhoz, hogy egy-egy osztályfőnök – aki máskülönben egyidejűleg csak egyetlen osztályt vezethet ily módon, ebbéli funkciójában – két osztály között egy évet „pihenjen”. Természetesen, szaktanárként ekkor is aktív tagja marad az iskolának.

Az osztályfőnökség mint olyan belső, immanens jutalommal bír az iskolák életében. Az érte kapott szerény díjazás inkább csak jelképesnek tekinthető; egy-egy lelkiismeretes osztályfőnök ennél sokkal többet költ osztályfőnöki megbízatásával összefüggésben. Mégis ez talán az egyik legszívesebben vállalt feladat az iskolákban.

Természetesen, azért az osztályfőnökök is esendő emberek, így aztán nem is minden osztály emlékezik vissza rájuk szívesen. Az „örök

hála” vagy éppen ellenszenv gyakran abban fejeződik ki, hogy az egykori tanítványok a négy-öt évente esedékes osztálytalálkozókra visszahívják, vagy sem egykori osztályfőnököket. A leggyakrabban elkövetett hibák: következetlenség, részrehajlás, közöny a diákok előmenetelét illetően, ajándék-hajhászás és túlzott anyagiasság, nehezen teljesíthető elvárások megfogalmazása az osztály felé; kommunikációs bakik: egyesek túl közel engedik magukhoz tanítványaikat, mások pedig túlságosan, feloldhatatlanul elzárkózók. Igen nehéz megtalálnia egy osztályfőnöknek azt a finom egyensúlyt, amelynek egyik pontján a távolságtartó, „magázódó” tanári magatartás, rendet, fegyelmet elváró következetesség, igazi nevelőmunka húzódik meg, a másik póluson viszont kialakít olyan alkalmakat is, amelyeken elő tudja segíteni közvetlen kérdések megbeszélését, ahol kicsit és módjával enged magából is kiadni a diákokat érdeklő, a nem kifejezetten tolavető módon kikíváncsiskodott személyes információkat.

Az osztályfőnökről szóló részben felsorolhattunk volna a szakirodalomban kedvelt tulajdonság-listákat, de ettől most hadd tekintsük el. Egyfelől, mert ezek túlságosan általánosak, másfelől, mert az összes tanárra vonatkoztathatók, harmadrészt, mert az ezekből áradó „tökéletességre” törekvés irreális követelményeket támasztana a pedagógusok (tanárok), mint emberek elé, negyedrészt, mert ezek a tulajdonság-listák részben idejétmúlt elvárásokat jelenítenek meg. Mindezekről függetlenül, a tanárképzős hallgatók bátran összeállíthatnak a maguk számára olyan követelményeket és elvárásokat, amelyekhez cselekvési programot adhatnak saját maguk számára, hogy a jövőben ideális és optimális osztályfőnökökké válhassanak, lehessenek.

## 24. Órarend-készítés

Az órarend-készítés az egyik legnehezebb iskolai feladat. Tanévenként készítik. Újabban órarend-készítő szoftverek is rendelkezésre állnak, ám ez nem mindig volt így. Számos iskolában mind a mai napig hagyományos módszerek igénybe vételével készítik el az éves órarendet. Ezt úgy lehet elképzelni, hogy egy nagy táblán – amely lehet parafatábla, fehér tábla, mágnestábla, vagy éppen egy hungarocell-tábla is –, színes lapokat mozgatnak (a színeknek, szimbólumoknak egy-egy iskolán belül rendszerint saját kódrendszere, jelkép-rendszere van) addig, amíg ki nem alakul a többségnek megfelelő órarend. Ez általában csak a kisebb létszámú nevelőtestületek esetében járható út. Előnye, hogy mindenki látja, és így a nagy többség érdekei érvényesíthetők. Persze, nem mindenkié egyszerre vagy egyidejűleg. Jó hangulatú közösségekben rendszerint szokott lenni egy kis rotáció, azaz aki az egyik tanévben rosszabb órarendet kapott, annak a következő tanévben igyekeznek jobbat, kedvezőbbet kialakítani.



Ám nézzük csak meg közelebbről, mit is jelent, a „jobb”, a „kedvezőbb” órarend, vagy milyen az, amikor nem az. Másképpen fogalmazva: milyen szempontjai lehetnek az órarend-készítésnek?

A nevelőtestület tagjainak van egy bizonyos, a közoktatási törvény valamelyik mellékletében rögzített, viszonylag gyakran változó, ún. kötelező óraszám. Ezt mindenféleképpen el kell érni ahhoz, hogy az illető (tartósan) alkalmazásban maradhasson. Ha ezen felül jutna még neki tanóra, az után túlóradíjat kell neki fizetni. A közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény meglehetősen pontosan definiálja, szabályozza a túlórára vonatkozó kérdéseket. Igen ám, de mindig vannak olyanok is a nevelőtestületben, akiknek valamilyen jogcímen óraszám-kedvezmény jár. Ennek szabályai is gyakran változnak – ezt a közoktatási törvény írja elő. Az óraszámok tervezésekor számolni kell az iskolaigazgatóval is.

A másik oldalról azt kell megnézni, melyik évfolyam hány párhuzamos osztálya milyen tantárgyakat tanul, és hetente mennyi óraszámban. Értelemszerűen, ha több az óra, mint a pedagógusok együttes kötelező óraszám – és meglehet, ez a jobbik eset –, még mindig nyitott kérdés marad, hogy a szükséges szakos végzettségűek állnak-e rendelkezésre. Ha úgy tűnik, megvannak azok, akik az előző tanévben is tanítottak (senki nem ment el, nem váltott szakmát, nem lett tartósan beteg, nyugdíjas vagy kismama), és a jogszabályi környezet ugyancsak változatlan maradt, akkor meg lehet állapítani, túlórákkal megoldható-e az óraszám-többlet, avagy megbízási szerződéssel óraadót, esetleg ún. utazó tanárt is kell-e alkalmazni. (Ez csak látszatra magától értetődő, mert valójában az iskola állandó dinamikus mozgásban van: hiába a „változatlanosság”, az előzőhöz, a tavalyihoz képest a tárgyévben részben mások lesznek az osztályfőnökök, változhat a tisztségek rendje, esetleg a tavalyi tanév közben mást választottak munkaközösség-vezetőnek...) Számolni kell továbbá az esetleges csoportbontások lehetőségével. Utóbbi elsősorban a nyelvórákat, a testnevelést, esetleg bizonyos évfolyamon a biológia órákat érintheti.

Bonyolultabb a helyzet, ha valaki elment az iskolából, és akit felvettek a helyére, nem teljesen ugyanazokkal a szakokkal rendelkezik. Vagy, ha valaki szülni ment, és bizonytalan, hogy akit a helyére határozott idejű szerződéssel felvesznek, az ténylegesen meddig is marad az iskolában, mennyi időre van távol a szülési szabadságon levő kolléganő. Vagy – mert ilyenre is van példa – a nevelőtestület kevés számú férfi tagjából megy el valaki a sokkal jobban kereső felesége helyett gyes-re. Előállhat olyan helyzet is, hogy például adott kolléga tanítványai sok-sok éven keresztül kiemelkedően szerepeltek a megyei és az országos tanulmányi versenyeken, ám az elmúlt tanévben egyikőjük sem jutott tovább... A jelentős többlet-teljesítményt el lehetett ismerni, amíg volt eredménye (bejutás a megyei, vagy az országos döntőbe). Mostanában egyre többször fordul elő, hogy a kevesebb iskolás miatt osztályokat vonnak össze, és emiatt önmagában is felbolydul az órarendi tervezőmunka.

Ha valakinek nem jönne ki a kötelező óraszám, az iskolai belső kiegyenlítő folyamatok eredményeképpen megpróbálnak megoldást keresni, találni a helyzetére. Például olyan feladatot juttatnak neki, amely óraszám-kedvezményel jár együtt. Vagy szakköri tevékenységet vállal. Vagy továbbképzést, amelynek eredményeképpen fejlesztő foglalkozásokat tarthat.

A pedagógusok szempontjából van még néhány további lényeges szempont is, amit az órarend összeállításakor tervezni kell: ilyen például az ügyeletek szervezése, az ügyeletes tanárok beosztása. (A folyosói ügyeletre beosztott pedagógusnak lényegesen korábban kell beérnie munkahelyére, mint kollégáinak.) Lehetőség szerint előre be kell biztosítani kell azt is, ha valamelyik tanár tanév közben betegedne meg, vagy más oknál fogva kellene helyettesíteni őt, akkor is legyen olyan tanár, aki „beugrik” helyette. (Ez a nem tervezhető hiányzásokra vonatkozik. Természetesen, ha valamilyen személyhez kötődő esemény előre tervezhető, arra másféleképpen lehet és kell felkészülni.) Értelemszerűen, a váratlan helyettesítéseknél aligha oldható meg, hogy mindig ugyanolyan szakos szaktanár legyen ügyeletben.

A tervezhető távollétek között szerepel a pedagógus-továbbképzéseken történő részvétel lehetősége. Az is több héttel előre tudható, ha valamelyik tanuló miatt rendőrségi tanúmeghallgatásra, vagy idézéssel bíróságra kell menni. Alapvető szempont, hogy csak azért, mert az iskola nem tudja a szaktanárral való helyettesítést megoldani, a tanulóknak attól még teljes értékű tanulmányi napnak számít az ily módon kitöltetlenül maradó idő(szak) is.

Ha csak az előző néhány példát ragadjuk ki, máris láthatjuk, miért van az, hogy nincs két egyforma tanév, amelyet ugyanúgy lehetne tervezni – és az órarendjét is változatlanul lehetne hagyni.

Amint a fentiek átgondolása megtörtént, következnek azok a szempontok, hogy egy általános iskolában vagy középiskolában (közoktatási intézményben) nem lehet a tanulóknak „lyukas” órájuk, mert a felügyeletet akkor is biztosítani kellene – ráadásul a tanítási folyamat számára elvesztegetett idővel kellene számolnunk. (Ez egy jelentős eltérés, különbség az egyetemek, főiskolák – vagyis a felsőoktatási intézmények – világától.) A tanulóknak tehát folyamatosan biztosítani kell a tanítást.

Ráadásul jó lenne, ha egy-egy tanítási napon belül a nehezebb tárgyak – például matematika, magyar nyelvtan, irodalom, történelem – lennének a napszak elején, és az alapozó-készségfejlesztők inkább a vége felé, esetleg a legvégén. (Ilyenek például a mindennapos testnevelés, a rajz-vizuális nevelés, az ének-zene óra, vagy éppen a technika óra – feltéve, hogy azon tárgyalás, kézimunka is folyik.) Könnyen belátható, hogy ezt a kívánságot iskolai körülmények között teljesen lehetetlen megvalósítani: még ha a testnevelés tanára vállalná is (nem vállalhatja: egy teljes iskolányi gyerekekre, szakszerű fejlesztésükre ő sem tud egyszerre odafigyelni – nem beszélve arról, hogy az „egyszerre” megtartott órából nem jönne ki az ő kötelező óraszám). Mindig lesznek

„könnyű” órák a tanítási nap kezdetén, és maradnak „nehezek” is a tanítási nap végére – arra viszont törekedni szoktak, hogy ne az összes óra legyen mindig a kedvezőtlen időpontban.

Mindezekben túlmenően szempont, hogy mindenkinek legyen ugyan ügyeleti ideje, de senki se érezze úgy, hogy túlságosan sok „lyukas” órája lett. A közoktatási intézmények tanári szobája ugyanis nem feleltethető meg a legtöbb egyetem vagy főiskola tanári tereivel: az iskolák nevelőtestületeinek általában az összes tagja ugyanabba a nagy terembe zsúfolódik, amelyben általában jövés-menés van. Így ezeken a helyeken dolgozni, figyelmesen tanulói írásbeli munkákat javítani, tanórákra készülni, elmélyülten szakirodalmat olvasni aligha lehet. Ugyanakkor elég sok a mindennapi munkához, tevékenységekhez köthető megbeszélési- és szervezési feladatok. A készülési feladatok zöme számára természetesen egyike az otthoni tevékenységeknek. A „lyukas” óra a legtöbb esetben azt jelenti a pedagógus számára, hogy ez egy elvesztegetett időmennyiség, így akinek ebből sok van, hamarabb lesz frusztrált, fáradt, ideges – és bizony a többi tényező mellett ez ugyancsak visszahat munkája és emberi kapcsolataira, együttműködési készsége minőségére, de még az iskolán kívüli (családi) életére, párkapcsolatára is.

Az órarend elkészítése során tehát még arra is oda szoktak figyelni, hogy a pedagógusoknak legyen vagy egy szabad délelőttjük, vagy egy szabad délutánunk, amikor netalántán ügyes-bajos dolgaikat, hivatali ügyeiket tudják intézni.

Az órarend ugyanakkor „fegyver” is azon kollégák ellen, akiket nem szeretnek, vagy akikkel az órarend készítője nincs jó viszonyban. Néha tetten érhető olyan iskolai történet is, hogy – ritkábban – igazgatói, gyakrabban igazgató-helyettesi befolyásolásra lesz egyik vagy másik kollégának igazságtalanul kedvezőtlen órarendje. Ilyesmik miatt fordulhat elő, hogy az illető kolléga a szándékoltan kedvezőtlen időbeosztás miatt csak későbbi busszal vagy vonattal tud hazamenni, vagy reggelente irreálisan korán kell elindulnia a munkahelyére, hogy még időben beérjen. A sok kihasználhatatlan holtidő persze előbb-utóbb kikezdi idegrendszerét, aláássa egészségét, csökkenti életkedvét, kiegyensúlyozottságát, munkája hatékonyságát.

Felmerülhet a kérdés: ki készítse az órarendet? – A demokratikus megoldás az, ha nem annyira szoftverrel láthatatlanul dolgozó adminisztrátorra bízzák, hanem valamilyen nyilvános téren bármelyik érintett kolléga szeme láttára készül az órarend. Talán az lenne a legjobb, ha a kollégák folyamatosan nyomon követhetnék az elkészültét – az önkéntes áldozathozatal esetén nincsen annyira sok „vesztes” – oly módon, hogy azért megvolna a felelőse. Tudunk olyan nevelőtestületről, amelyik az órarend készítésére még sokáig visszafoglalkoztatta azt a régi kollégát, aki olyan órarendet tudott készíteni, amivel „mindenki” meg volt elégedve... (Persze nem mindenkinek volt abszolút kedvező az órabeosztás, de kollégánk olyan ügyesen diplomáciázott, hogy ez nem volt annyira feltűnő; az érintettek a megbeszélések hatására mind el

tudták fogadni az órarendet akkor is, ha az éppen kedvezőtlenebbül alakult a számukra.)

Vannak olyan iskolák, ahol ezt a feladatot az informatikusra bízák (a számítógép- és szoftver-kezelés miatt). Másutt az iskolatitkár feladata. Ismét másutt valamelyik gazdasági adminisztrátor végzi. Van, ahol szaktanár vállalja. S léteznek olyan iskolák is, amelyekben valamelyik igazgató-helyettesre marad.

Teljesen jó, igazságos órarend gyakorlatilag nem létezik. Az, hogy egy nevelőtestületben milyen a légkör, mennyire szeretik a pedagógusok az iskolájukat, nagyban kitűnik már csak abból is, mennyire elégedettek az órarendjükkel. Amely intézményekben szívesen vannak együtt, jó kedvvel-nevetéssel beszélgetnek egymással, értelemszerűen kevésbé fog gondot okozni a több „lyukas” óra. Ezzel szemben, ahol több a feszültség, az idegesség, az egymás intrikálása, feltehetően még egy kevesebb kihasználhatatlanul maradó időkeret is megviseli a kollégákat.

## 25. Tanulói szervezetek, diákönkormányzat

A tanulói szervezet, illetve diákönkormányzat létrehozása – amint arra korábban már utaltunk – egyáltalán nem kötelező, de ha már létrejött, támogatni kell, továbbá tiszteletben kell tartani a diákönkormányzat „beleszólási” jogait. A jelenleg még hatályos közoktatási törvény a diákönkormányzat kifejezést abban az alfejezetben használja a legtöbbször, amely egy olyan intézményről szól, amit ugyancsak nem kötelező létrehozni, de ha már van, a működéséhez az összes feltételt biztosítani kell, továbbá meg kell adni a lehetőséget az összes fontos iskolai történéshez való hozzászólásra, vélemény-nyilvánításra. Ez utóbbi testület az iskolaszék. (Aminek hiányában a szülői testület – ez a legtöbb esetben a szülői munkaközösség – bír mindazokkal a jogosítványokkal, amelyek eredetileg az iskolaszéket megilletnék.)

Nézzük, hogyan is rendelkezik a közoktatási törvény a tanulói szervezetekről, vagyis a diákönkormányzatokról, annál is inkább, mert ez tartalmaz néhányat azokból a jogokból, jogosítványokból, amelyekkel a diákönkormányzat alapvetően rendelkezik (itt azt a kiegészítő megjegyzést tesszük, hogy a közoktatási törvény ezen felül is számos helyen nevesít valamilyen jogosultságot; sőt, amint éppen az előbb utaltunk erre, ahol az iskolaszéknek – vagy ennek hiányában a szülői testületnek – van valamilyen jogosultsága, ott a diákönkormányzatnak is):

*62. § (1) Az iskola, a kollégium tanulói közös tevékenységük megszervezésére - a házirendben meghatározottak szerint - diákköröket hozhatnak létre.*

*(2) A tanulóközösségek döntési jogkört gyakorolnak - a nevelőtestület véleménye meghallgatásával - saját közösségi életük tervezésében, szervezésében, valamint tisztségviselőik megválasztásában, és jogosultak képviseltetni magukat a diákönkormányzatban.*

*63. § (1) A tanulók, a tanulóközösségek és a diákkörök a tanulók érdekeinek képviseletére diákönkormányzatot hozhatnak létre. A diákönkormányzat*

*tevékenysége a tanulókat érintő valamennyi kérdésre kiterjed. A diákönkormányzat munkáját a tanulók által felkért nagykorú személy segíti, aki - a diákönkormányzat megbízása alapján - eljárhat a diákönkormányzat képviselőjében is. [...]*

*(5) A diákönkormányzat véleményt nyilváníthat, javaslattal élhet a nevelési-  
oktatási intézmény működésével és a tanulókkal kapcsolatos valamennyi  
kérdésben. [...]*

*64. § (1) A diákönkormányzatok jogosultak szövetséget létesíteni, illetve  
ilyenhez csatlakozni. A szövetség az iskolában, kollégiumban a diákönkormányzat  
jogait nem gyakorolhatja.*

*(2) Az iskolai, a kollégiumi diákönkormányzat egyetértési jogot gyakorol a  
tanulókat érintő következő kérdésekben:*

*a) jogszabályban meghatározott ügyekben az iskolai szervezeti és működési  
szabályzat elfogadásakor és módosításakor;*

*b) a tanulói szociális juttatások elosztási elveinek meghatározásakor;*

*c) az ifjúságpolitikai célokra biztosított pénzeszközök felhasználásakor;*

*(3) Az iskolai, kollégiumi diákönkormányzat egyetértési jogot gyakorol a  
házirend elfogadásakor, illetve módosításakor.*

A diákönkormányzat tehát a tanulói vélemény-nyilvánítás- és joggyakorlás kitüntetett helyszíne. Abban az esetben, ha az adott közoktatási intézmény korlátozná jogai gyakorlásában, tanácsot kérhet a területi pedagógiai szakmai szolgáltatótól, illetőleg akár tovább is viheti az ügyét. A diákönkormányzatot így illik komolyan venni. A tanulók ezen testülete működésének legfeljebb az szabhat határt, ha a tanulók nem ismerik (fel) saját jogaikat, jogosítványaikat, vagy ha felismerik ugyan ezeket, de valamilyen oknál fogva nem élnek ezzel.

Felmerülhet a kérdés: csak középiskolákban lehet diákönkormányzatot alapítani, illetve fenntartani, működtetni? – Természetesen, nem számít az iskolafokozat. Tanulói testület már akár az általános iskolában is létrehozható. Mivel a diákönkormányzati munka demokratikusan önszerveződő testületet feltételez, mindenféleképpen van helye és lehet szerepe az ilyen testületnek egy akár általános-, akár középiskolásokat befogadó *kollégiumban*.

Kétségtelen: ha egy iskola komolyan veszi azt, hogy a tanulóinak minél több értelmes tevékenységet biztosítson, akkor ezek között feltétlenül ott kell lennie a tanulói önkormányzati munkának is a maga tisztségeivel, megbízásaival, ezeknek a tanulóközösségek tagjai által történő, választáson alapuló betöltésével. Egy-egy pedagógus ebben legfeljebb csak egyfajta „kísérő” szerepet tölthet be, aki elmondja a gyerekeknek, milyen jogszabályokban (könyvekben) nézzenek utána jogaiknak, továbbá válaszol a tanulók felmerülő kérdéseire. Ha megkéri rá, közvetíti törekvéseiket tanár-társai felé (esetleg a diákönkormányzati munka során óhatatlanul előforduló vitákban, érdek-ellentétek kiegyenlítésében vállal fel közvetítői szerepet) – közben mindvégig tiszteletben tartja a tanulók autonómiáját, szabadságát.

Lehetséges az önszerveződő tanulói tevékenységformálásnak egy másik terepén való közreműködés is, ez pedig a *gyermek- és ifjúsági mozgalmak* hálózata. Az 1989/90. évi politikai rendszerváltás előtti úttörőszervezet helyén mind a mai napig nem jött létre egy azt követő

mozgalom. A régi úttörővezetők „gyermekmozgalmai” manapság alig néhány ezer tanulót érnek el, akiknek zöme ráadásul nem is biztos, hogy tudja: vele, velük egy régi úttörővezető foglalkozik éppen. A gyerekeknek egy másik rétege a cserkész-mozgalomban vesz részt – ám ez utóbbinak iskolai vonatkozása (leszámítva néhány egyházi fenntartású közoktatási intézményt, de ott sem kötelező jelleggel) alig van. Létezik néhány középfokú intézmény, amelyből tanulók egyesével vesznek részt további típusú gyermek- és ifjúsági mozgalmakban, de ezek száma összességében elenyésző, kevésbé jellemző.

Gyermek- és ifjúsági mozgalomban való részvételre nem lehet „kötelezni” egyetlen tanulót sem. Ha ilyen csoportokat a tanulók mégis létre kívánának hozni, akkor természetesen, az iskola pedagógusainak kötelességük segíteni ezek létrejöttét, illetve működtetését. Hogyan tudja ezt megtenni? – A tevékenység folytatásához szükséges időkeret, létesítmények, iskolai terek biztosításával, kísérő tanár mellérendelésével, esetleg pályázati forrásokat célzó szervezeti egységek vagy szervezetek, keretek létrehozásával (például nyári táborozás finanszírozására).

Az erdei iskola, nyári tábor, tanulmányi kirándulás értelemszerűen nem tartozik bele a tanulói önszerveződés fogalmkörébe, de megfelelő szakmai (pedagógiai) irányítással ezek kiindulópontjai lehetnek ezen tevékenységek elindulásához, beindításához.

A tanulók a maguk érdekképviselői szerveit, diákönkormányzatát, vagy gyermekmozgalomhoz való csatlakozását szervesen elősegíthetik az iskolai közösségi tevékenységeket elősegíteni kívánó szándékolt, tudatos pedagógiai törekvések, szándékok.

## 26. Az iskola önálló „arculata”

Az elmúlt nagyjából másfél-két évtized jelentős részben arról szólt a magyarországi oktatásügyben, hogy minden iskolának van olyan egyedisége, „arculata”, amely csak rá jellemző.

Ez persze koránt sem új jelenség. Minden iskolának van „híre”. Ha egy iskolarendszer úgy működik, hogy adott területen, településen, városrészben lakó családok gyerekei az élöhelyükhöz legközelebbi intézménybe kerülnek óvodába, elemi iskolába, majd középiskolába (iskolakörzetek szerinti beiskolázás), még akkor is van olyan törekvés, hogy a tehetősebb, igényesebb szülők gyerekei a „jobb” iskolába járjanak. Ha a helyi oktatáspolitikai túlságosan erőlteti az iskolakörzeteket, akkor a szülők egyszerűen elköltöznek egy olyan városrészbe, ahol a „jobb” ellátást kapják meg. (Általában az oktatási-nevelési, illetve az egészségügyi intézményrendszer színvonalának minősége között párhuzam, korreláció figyelhető meg: amely településeken jó az orvosi ellátás, jobbak szoktak lenni az iskolák; ahol

nagy tömegben élnek szegény sorsú, elhagyatott emberek, ott gyakran hanyatlónak találjuk mind az egészség-, mind pedig az oktatásügyet.)

De mitől is modhatjuk egy iskolára azt, hogy „jó”, egy másikra azt, hogy „közepes”, egy harmadikra pedig, hogy „rossz”? Miért van az, hogy bizonyos iskolákban nagy a túljelentkezés, annyian szeretnének oda bekerülni? Milyen lehet az az iskola, amelyet „rossz hírűnek” mondanak?

Úgy látom, az iskola hírneve sokkal többet nyom a latban, mint az, hogy milyen színvonalú, minőségű munka folyik benne. Olybá tűnik számomra, hogy a „rossznak” ítélt iskolákban időnként több a kezdeményező kedv, az új módszerek kipróbálására való nyitottság – és ez talán meglepő módon nem pusztán csak a tanárookra, hanem tanítványaikra, diákjaikra is igaz. (Persze azzal a fenntartással, ha még nem fásultak el teljesen.) Egyre inkább úgy tetszik, a „jó” és „rossz” megítélés nem annyira a tartalmi munkára vonatkozik, hanem a diákok, a bejáró gyerekek (tanulók) – és háttérük – megválasztására, kiválogatására, továbbá egyáltalán: ennek lehetőségére. Beláthatjuk: ha egy iskola válogathat a jelentkező tanulók között, akkor ezt meg is fogja tenni, míg az, amelyikhez kevesebben jelentkeznek, minden érdeklődőt fel fog venni.

Ennél az opciónál van egy sokkal rejtettebb, de annál veszedelmesebb társadalmi jelenség. Oktatásszociológusok az 1990-es években igen sokszor felhívták a figyelmünket arra, hogy a tanulók saját társadalmi helyzetüknek megfelelő iskolát választanak, és ha tehetségük, képességeik, szorgalmuk indokolná is a „jobb” iskolába való bekerülést, a döntő félévekben öntudatlan szándékossággal lerontják beszámítható tanulmányi eredményeiket annyira, hogy „csak” a társadalmi helyzetüknek, szocio-kulturális környezetüknek megfelelő iskolákban, iskolatípusban tudjanak továbbtanulni. Miért veszedelmes jelenség ez? – Mert mintegy predesztinál. Nem a legjobbak, legtehetségesebbek kerülnek be a jobb életminőséget jelentő, vagy magasabb társadalmi presztízsű szakmákba, hanem lényegében már legkésőbb a születéskor eldőlni látszik, kinek jut majd valószínűleg könnyebb, és kinek nehezebb sors, könnyebb vagy rögzöttebb életút.

Amikor megpróbáljuk eltalálni, milyen tényezők is alkotják egy-egy iskola egyediségét, persze a legtöbb esetben csak mintegy találgatunk. Valójában nagyon nehéz megfogalmazni azt az elegyet, amely egy iskola látványát, „szagát”, berendezését alkotják – erre rakódik a gyerekek, tanulók észlelt magatartása, a tanárok könnyen megtapasztalható, vagy legalábbis felületesen kitapintható hozzáállása.

A közoktatási intézmények eredetileg elsősorban a pedagógiai programjukban voltak hivatottak megfogalmazni azokat a tényezőket, amelyek az ő intézményüket egyedivé, mindenki másétól megkülönböztethetővé teszi. Természetesen, ezen a ponton is más az elmélet, és más a mindennapi gyakorlat. Az iskolai pedagógiai programok egy részénél ugyanis mind a mai napig felfedezhető olyan részek, bekezdések, esetleg még oldalak is, amelyeket egészen

egyszerűen átvettek, átmásoltak valamelyik másik iskola pedagógiai programjából... Aránylag könnyen belátható, hogy az ilyen „program” eredetileg meg sem kísérelte a saját jellegzetességek leírását, az egyediség feltárását.

Ráadásul, az iskolai pedagógiai programok – és a részüket vagy mellékletüket képező, szintén az egyediséget leírni hivatott helyi tantervek – 1998. szeptember elsejei bevezetése, érvényre juttatása, implementációjának kezdete óta eltelt időszakban számos jogszabályi előírás miatt igen sokat módosultak ezek az igencsak fontos dokumentumok. Ha ilyeneket elemzünk, azért ki fogjuk tapintani azt is, vannak bizonyos „típusok”, amelyek valamilyen ajánlás, írott szöveg, jogszabály-részlet, vagy esetleg valamilyen továbbképzés nyomán, annak hatására, világos stílusjegyeit magán viselve jöttek létre, illetve kerültek be a pedagógiai programokba. Másképpen fogalmazva viszont éppen azt figyelhetjük meg, hogy az újabb jogszabályi rétegek elkezdtek diverzifikálni az iskolai pedagógiai programokat, hiszen azok megfogalmazása, az átvett ilyen-olyan anyagok minősége mégis csak szerteágazó lett. Látható azonban, hogy ezek továbbra sem az adott iskola egyediségét tárják fel, mutatják be, hanem sokkal inkább azt, hogyan próbálnak az igazgatók munkatársaikkal megfelelni az állandóan változó, módosuló jogszabályi feltételrendszernek.

Az iskolár egyediségét leíró programok hiánya azzal a következménnyel is együtt jár, hogy az iskolák egyediségét továbbra sem annyira a program-szerűen megfogalmazott leírásokban találjuk – egyáltalán: nem az írott dokumentumokban –, hanem abban a „hírnévben”, amelyet adott közoktatási intézményről az arrafele lakók gondolnak, tartanak. A kívánatos mindenféleképpen az lenne, ha „hiteles” leírásokat találhatnánk az egyes iskolák szellemiségéről.

Az egyediség kérdése általában a beiskolázási kampányokban kerül elő. Itt az elsődleges kérdés az, adott közoktatási intézmény hogyan, milyen „varázsszavakkal” tud magához vonzani minél több, elsősorban „jó családból” érkező gyereket, potenciális tanulót. Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy ennek valamelyest közelítenie kellene a valósághoz, különben hiteltelennek érződik. A beiskolázási kampányok idején azonban az iskola, mint egyfajta „kirakat” jelenik meg. A szülőknek és gyerekeiknek igen nehéz eligazodni ebben a csillogónak tűnő, hangzatos ajánlat-tengerben – már ami az egyes iskolák ajánlatait illeti. A valóságról általában akkor szereznek tudomást a gyerekek, amikor tanulóként az adott iskolába kerülnek. Kiderül, a tanárok egyáltalán nem olyan vonzóak, nagytudásúak, mint amilyennek hirdették magukat; hogy a nyílt napon sokat szereplő, vonzó fiatal „tanárnő” valójában az iskolatitkár, aki nem fogja őket tanítani; a kitűnő felszerelést valamelyik szülő cége bocsátotta a nyílt napokon az iskola rendelkezésére; a virágos, szép tantermek valójában az iskola „pénzes” felnőttképzési tagozatának szobái – a másik épületben; az „ingyenes” tankönyveket már réges régen kikölcsönözték a könyvtárból és nem hozták vissza, és a többi... Az ilyen jellegű becsapatus



olyannyira áthatja egész társadalmunkat, hogy szinte fel sem tűnik, ha az iskola világát is behálózza. Az egyediség kérdése tehát valószínűleg egészen más természetű, mint amilyen képet egy-egy közoktatási intézmény szeretne láttatni magáról.

Ehhez az egyediséghez kétségtelenül és bizonyára hozzájárul mindaz, amit majd a következő részben olvashatunk: az iskola vagy közoktatási intézmény vajon milyen hagyományokat, szokásokat tud és akar kialakítani. Mik lesznek azok az évről évre, időszakról időszakra visszatérő események, amelyek a régen végzeteket időről időre összehozzák, és ha adott iskola különféle évfolyamokon végzett diákjai találkoznak, vajon miről fognak beszélgetni egymás között, mikről lesznek régi szép emlékeik saját iskolás létük korszakából, idejéből.

## 27. Iskolai hagyományrendszer

Vannak, akik úgy gondolják, az iskolai hagyományrendszer egy olyan tényező, amely vagy kialakul, vagy nem, de azt érdemben befolyásolni nem lehet. Mások egy-egy tanári egyéniséghez kötik ezek létrejöttét, működtetését. Ismét mások úgy tartják, ahhoz „megfelelő”, de mindenféleképpen kiemelkedően tehetséges diákok kellenek, hogy kialakulhasson a később „híressé”, széles körben elfogadottá váló iskola. Ezeknek a vélekedéseknek kétségtelenül van némi igazságtartalma, ugyanakkor azt sem szabad elfelejteni, ami a közös lehet ebben a gondolkodásmódban: azt feltételezi, hogy az iskolai hagyomány „felülről vezérelten” alakul ki, amelyet ráadásul csak akkor „szabad” felépíteni, ha „megfelelő”, vagyis elfogadott magatartású tanulók, diákok töltik be az oktatási-nevelési intézményt, akikkel, vagy akikért „érdemes” ezzel a kérdéssel az igazi tanár-egyéniségeknek foglalkozniuk.

Persze, azt azért egy-egy iskolában felméri, és legalább látens formában tudják, hogy amennyiben vannak érdekes programok, hagyományok, akkor az vonzóvá teszi az iskolát. Feltéve persze, hogy maguk a pedagógusok nem „fáradtak”, hogy van annyi energiájuk, hogy legalábbis elviseljék a körülöttük zajló eseményeket, ha azokat érdemben befolyásolni nincs is már erejük.

A hagyomány-alakításnak ugyanis van egy olyan szakasza, amikor a felkarolt kitűnő ötletet, megvalósított programot működtetni kell: ki kell jelölni az évről évre ismétlődő idejét, időben el kell kezdeni az arra való készülést, a diákok minél nagyobb arányban való bevonását, meg kell szervezni magát az eseményt annak dokumentálásával együtt (fénykép, videó, újságcikk, rádió-riport, faliújság stb.), és ebben talán a legnehezebb az, ha már valamelyest kiforrott, a diákoknak még újszerű, ám a pedagógusoknak, szervező tanároknak már egy kicsit „favágás”. Ha unalmassá válik, megvan az a veszély, hogy ki is üresedik. Ekkor a hagyomány elveszti jelentőségét, mint egy idétlen koloncot cipeli magán az iskola, amely inkább válik teherrel, semmint egy összetartozást formáló tényezővé.

Úgy gondoljuk azonban, hogy az iskolai hagyományok alakítását lehetne egészen tudatosan is befolyásolni, alakítani. Jónéhány alkotó szellemiségű közoktatási intézményben ehhez bevonták magukat a diákokat is.

Milyen hagyományokat lehet egy iskolában kialakítani? – Meg lehet emlékezni az alapító vagy a névadó emléknapijairól. Ez akkor lehet alkalmas módszer, ha van olyan pedagógus, aki úgy tudja működtetni, hogy ne üresedjen ki az emléknapi.

Az iskola alapításával vagy a névadóval kapcsolatos emléknapi sokkal emlékezetesebb egy-egy iskola volt diákjai számára, hogyan ünnepelték meg a Föld, a madarak, fák stb. emléknapiját. Úgy tűnik, a természeti emléknapiok mélyebb nyomokat hagynak a diákokban, mint a történelmi eseményekhez, folyamatokhoz köthetők. Úgy tűnik, a természettudományos alapú jelenségeket könnyebben, jobban megjegyzik a tanulók. Vagyis ezek könnyebben kapcsolhatók össze valamilyen látványossággal, mint az ennél sokkal elvontabb történelmi, irodalmi jellegű megemlékezések. Így igazából a március 15-ei vagy október 23-ai állami ünnepekhez készült ünnepségek sem biztos, hogy a lehető legnagyobb építőkövei az iskolai hagyományok ápolásának.

Sokkal hatásosabbnak tűnik, ahol projekt-napokat vagy projekt-hetet tartanak. Az pedig egészen jól összehozza a jelenlegi és régi diákokat, ha van például olyan diákhét vagy diáknapiok, amelyekre szívesen látják az iskola korábbi tanulóit is. Ezeken bemutatkozhatnak, szerepelhetnek az adott iskola művészeti köreiben tevékenykedő diákok. Ilyenek lehetnek az iskolai kórus örömteli éneke, a színjátszókör vagy drámapedagógiai tagozat színdarabjának „ősbemutatója”, a vitakör rendezvénye, a rajzsakkör tagjainak tárlata, az iskolai zenekar koncertje, a néptánc- vagy újabban társastánc-csoport bemutatkozása, sportkör háziversenye stb. Ezeket különféle módon el lehet nevezni, szellemes, egyéni hangulatú leírásokkal lehet ellátni. Fellépésüket, tevékenységüket tervezni lehet, sőt, egész tanévre szóló feladatokat adhatnak az ezeket rendszeresen látogató tanulóknak.

Az ilyen tanórán kívüli foglalkozásoknak egész sor pedagógiai haszna van: erősödik a tanulói felelősségtudat, az összetartozás érzése nyomán jobb lesz a közösségi összetartozás; a különféle művészeti- vagy éppen sportkörökhöz való tartozás sikerélményt ad, s önmagában is jutalmazó jellegű. Ahol pedig több lehetőség van az önkibontakoztatásra, ott nem önmagában a tanulmányi eredmény lesz az iskolai sikeresség záloga. Amely iskolák sokoldalú tevékenységrendszerrel segítik tanulóik személyiségfejlődését, ott a befektetett munka, a feláldozott (pedagógusi) szabadidő végül is a tanórákon termi meg babérjait: várhatóan nagyságrenddel kevesebb lesz a fegyelmezési probléma. Ha a tanulók jobban érzik magukat az iskolában, ha tudják: a tanórák és a tanulás, házi feladatok megírása után még különféle színes és érdekes tevékenységek várják őket, egészen másféleképpen viselkednek, mintha mindezek elérhetősége pusztán a szülők pénztárcája függvénye lenne – iskolán kívüli, és azzal

össze nem függő tevékenységek, különórák formájában. Vagyis a délutáni iskolai foglalkozások rendszere nem pusztán a hagyományok alakulására van hatással, hanem a mindennapi munka pedagógiai hozzáadott értékét is jelentős mértékben megnöveli.

Abban az esetben, ha a kitalált és megvalósított rendezvényt később is, lehetőség szerint évente, vagy legfeljebb két évente megrendezik, és így lassan-lassan hagyománnyá válik, az iskola előbb-utóbb beemelheti, megjelenítheti, beleírhatja azt a saját pedagógiai programjába (amely alapján elkészíti a beiskolázási tájékoztatóját). A jól kitalált egyszeri esemény így válik lassacskán közkinccsé, és lesz része az iskolai hagyomány-együttesnek.

## 28. Szervezeti konfliktusok

Ahol emberek élnek, dolgoznak egymással alá-fölé rendeltségi viszonyokban, ott óhatatlanul és elkerülhetetlenül kialakulnak bizonyos szervezeten belüli – és esetleg azon kívüli – konfliktusok. Ezek lehetnek egyfelől szakmai, másfelől emberi, magánéleti természetűek. Megnyilvánulhatnak továbbá vertikálisan és horizontálisan egyaránt. Szinte már evidencia-számba megy, hogy amikor egy rendszer forráshiányos – vagyis sokkal kevesebb a rendelkezésre álló forrás, semmint a gondoktól mentes működtetéshez elegendő legyen –, kiéleződnek a szervezeten belüli feszültségek. Ilyenek persze megjelenhetnek akkor is, ha a rendszerben diszfunkcionális gondok mutatkoznak, például tartós információ- és visszajelzés hiány, vagy szervezetlenség, fejetlenség (a szervezet vezetésében, irányításában mutatkozó problémák).

A régi pedagógusvicc szerint, ha az iskolában „nem lennének kollégák, tanulók, ha nem kellene találkozni a szülőkkel, és nem lenne jelen az igazgató sem, akkor bizony nagy öröm lenne a pedagógus élete”, vonzó lenne a pályája. Természetesen, az iskolában a felsoroltak jelen vannak, és ezekből a viszonyrendszerekből kell kihozni a produktumot, amely nem más, mint a tanuló gyerekek személyiségének minél teljesebb körű kibontakoztatása, egyúttal jellemfejlesztése. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül, figyelemfelhívó szándékkal mutatunk be néhány jellegzetes iskolai konfliktust. Ezek megnyugtató módon történő kezelése azért is különösen fontos, mert valahol a tanárok tekintélye, illetve személyes hitelessége múlik rajta.

Alattomos annak a hagyományos hierarchikus „besorolásnak” a hatása, amely mintegy azt feltételezi, sugallja, hogy az egyes pedagógus munkakörök között létezne státus-beli különbség, mégpedig oly módon, mintha ezek a csoportok nem is egymást kiegészítő jelleggel működnének, és mintha a felnövekvőkkel foglalkozók annál „értékesebbek” lennének, minél idősebb életkorú (vagy magasabb osztályba lépett) tanulókkal foglalkozhatnának. Ilyen csoportok az alábbiak:

- ✓ tanító,
- ✓ napközis nevelő,
- ✓ olyan szaktanár, aki ún. készségtárgyat tanít (ének-zene, rajz-vizuális nevelés, testnevelés, technika szakos),
- ✓ olyan szaktanár, akinek valamilyen tudományos diszciplínából képzett tantárgya van,
- ✓ könyvtárostanárr.

Valójában a napközis nevelők és a tanítók párokban dolgoznak, és számos iskolában időről időre „szerepet” cserélnek. A tudományos diszciplína szaktanárai pedig rendszerint kedvelik a gyakran komoly művész múlttal (vagy jelennel), tehetséggel rendelkező rajztanárt, az iskolai kórust szervező énektanárt, az ügyes technika- vagy testnevelés szakos tanárokat.

A szervezeti konfliktusok rendszerint nem ezen vonalak mentén bukkannak elő, sőt, az előbbieknél inkább van látens kiegyenlítő – hangulatjavító – szerepük, hatásuk.

A szervezeti konfliktusok hierarchikus jellege szembetűnően mutatkozik meg akkor, amikor a fenntartó a nevelőtestület által ismert és elfogadott személyt nevez ki vezetőnek, iskolaigazgatónak. Vajon megtartja-e előde helyetteseit – vagy újakat kér fel ezekre a tisztségekre? Miért éppen azt, akit? Mit kellett volna teljesíteni a helyettesességért? (Amiből máskülönben – ahogy azt korábban megállapítottuk – anyagi haszon nem sok van, felelősség, munka annál több.) Aztán: kiknek fog adni osztályfőnöki megbízatást? Miért éppen azoknak? (Ismét nem annyira pénzről van szó, hanem az osztályfőnöki munka lehetősége a pedagóguspályán önmagában véve jutalmazó jellegű.)

A tanárok között meglevő ellenérzések gyakori kiváltó okai tehát a tisztségek, megbízatások, választások nyomán jelentkeznek. Erre gyógyír lehetne egy nagy odafigyeléssel, sok-sok megbeszéléssel, érdekegyeztetéssel együtt járó rotációs rendszer, amelyben a hasonló képzettségű tanárok felváltva, és előre kiszámítható módon kapnának adott iskolában megbízatásokat.

## 29. Pedagógus-diák-szülő „háromszög”

A különféle iskolafelfogásokban, -elméletekben gyakran azt találjuk, hogy „valakinek” a szemszögéből, valamelyik érdekelt csoport nézőpontjából „mesélik” el, írják le az iskolához fűződő viszonyukat, mutatják be az iskola – véleményük szerint – meghatározó funkcióit. Ez a felfogás leginkább három csoport, három réteg szempontjából feltűnő: azokéiból, akiknek az iskolai történések (egészséges kapcsolatok esetén) beleégetik jegyeiket jellegzetességeiket mindennapjaikba. Ezek pedig egyfelől a pedagógusok, akik napról napra közvetlenül érintkeznek, foglalkoznak tanítványaikkal; a diákoké (tanulóké), akik mintegy „elszenvedik” az iskolai történéseket – azoknak a fejlesztő hatásoknak a

rendszerét, amely napról napra, akarva-akaratlanul érik őket. És jó esetben a szülőké, akik minden nap meghallgatják gyerekeik történeteit az ő kis iskolai életükről; segítenek nekik eligazodni a társas viszonyok útvesztőjében; egyáltalán, reggelente felkészítik, útnak indítják leszármazottaikat az iskolába; elviszik vagy elmennek érte, ha még kicsi; eljárnak szülői értekezletekre, tanári fogadóórákra.

Lehetne itt persze azt mondani, hogy nem minden szülő foglalkozik az ő saját gyerekével, s hogy a szülők egy részét bizony nem érdekli, mi minden történt, ment végbe gyermekével aznap az iskolában. Igen, miközben nem tagadhatjuk le, hogy a szülők egy része bizony közömbös saját gyermeke előmenetelét, haladását illetően, úgy gondoljuk, a szülők túlnyomó többsége azért mégiscsak törődik gyerekével, és ez a foglalkozás nem csupán az élelmezésben vagy az öltöztetésben merül ki.

Lehet azt is állítani, hogy az iskola érdekeltjei körébe tartoznak az iskolafenntartó, vagy a kisebb-nagyobb helyi társadalom, esetleg a közeli egyházak, közművelődési intézmények, sportegyesületek stb. Ez is igaz, ám úgy gondolom, amikor a szakirodalom gyarapítására valaki elemzést készít, mégis csak az első három szempont valamelyikét választja. Talán még a fenntartó szemszögéből lenne érdekes az iskolafenntartás kérdésköre – létezik is néhány ilyen szempontból elemző munka –, ám a közoktatási intézményfenntartás általában és jellemzően csak egy (ámde annál fontosabb) részét képezi a fenntartói feladatrendszernek. (Nyilvánvalóan, alapvetően különbözik egy önkormányzati iskolafenntartó helyzete egy alapítványi vagy kiségyházi iskoláétól – utóbbinak valószínűleg ez az egy, vagy egyik intézménye az egyetlenből vagy nem sok közül. A közoktatási intézményeknek 2011 elején több, mint kilenctizede azonban önkormányzati fenntartású.)

A többi említett „érdekeltnél” az iskolákkal való foglalkozás másodlagos még akkor is, ha például egy sportegyesület kizárólag gyerekekkel foglalkozik. Ekkor valószínűleg számos iskola tanulóit, diákjait edzik egyszerre, és ezeken a foglalkozásokon nem a „mi történt ma az iskolában”-típusú kérdéseket teszik fel egymásnak, hanem az edzésterv végrehajtására, a gyerekek izainak, állóképességének, akaraterejének, ügyességének, taktikájának, koncentráló képességének stb. fejlesztésére, pallérozására törekszenek. Megpróbálják megtalálni a diákok egyéni mozgáskultúráját, sok-sok gyakorlással finomítani az egyessportágakhoz tartozó mozgáskultúráját.

A közművelődési intézményrendszerben inkább elhelyezhetőek az iskolai élettől párhuzamos tevékenységek: a művelődési házban megvalósítható napközi- vagy tanulószoba-rendszerű, -szerű foglalkozás. A múzeumban, könyvtárban speciális foglalkozások segítségével másféleképpen lehet(ne) megszervezni az iskolában tanultakat (a gondolkodási műveletek fejlesztése és például a személyiségfejlesztés céljából).

Ám most inkább térjünk talán vissza az alapvető kérdéseinkre, tárgyalási szempontunkra, a „háromszögre”. Könnyen elképzelhető, egy-

egy iskola működése akkor kiváló, ha megvan ennek a három szereplői körnek a közös nevezője, egymás érdekeinek kölcsönös tiszteletben tartása, mindnyájuk harmonikus együttműködése. Lehetséges-e mindez egyáltalán? - Tehetnénk fel a kérdést. Vagy, másképpen fogalmazva: Megvalósítható-e iskolaintézményi keretek között a pedagógus és szülő és diák együttműködés?

Tekintsük át nagy vonalakban, vajon kinek mi az érdeke. A szülő azt szeretné, ha gyermeke az iskola által ismeretekhez, használható tudáshoz jutna, amely megfelelő fizetést, jó állást hoz majd számára. Az sem ártalmas persze, ha közben olyan helyen van, ahova élvezetes dolog bejárni, ahol a többi tanuló (családi háttere) előrevivő, ahol a személyes kapcsolatrendszer – egy kis ügyességgel – már az iskolában kialakítható. A szülők egy része komoly összegeket képes áldozni arra, hogy csemetéje ilyen intézményekbe járhasson, ilyenekben tanuljon. A szülő tehát nem csupán az eredményes továbbtanuláshoz szükséges ismeretet és tudást, hanem környezetet, a neki megfelelő szocio-kulturális beágyazottságot is vásárol a gyerekének.

A pedagógusok olyan diákokkal szeretnének foglalkozni, akik által kiteljesíthetik önmagukat, saját alkotói képességeiket. Akikért érdemes napról napra felkészülni a tanítási órákra. Akiknek érdemes – mert megbecsülik – további foglalkozásokat szervezni. Akikkel egy közösséget lehet építeni. Akik értelmesek, okosak, ügyesek. Akikkel „jó” dolog együtt dolgozni. Akikkel nem is annyira „munka”, mint inkább az öröm órája minden együttlét... (A pedagógusok egy része „rendetlenségként”, fegyelmezetlenségként él meg az ettől az ideálképtől való minden egyes eltérést.) A pedagógus munka, a gyerekekkel való hivatás-szerű foglalkozás önmagában véve jutalmazó jellegű, de azért arról sem szabad megfeledkezni, hogy amennyiben a pedagógus nem kap annyi bért, mint amennyiből kényelmesen meg tud élni, akkor bizony gondolatait a mindennapi létfenntartási gondok fogják lekötöni – így esetleg alig-alig tud majd a munkájára odafigyelni.

A diákok szeretnének felnézni tanáraikra. Ebben az első számú akadály az, hogy a pedagógusok havi fizetése esetleg kevesebb, mint tanítványaik egy részének a heti zsebpénze... Tekintély nincsen anyagilag megalapozott, biztonságos jelen és jövő nélkül! – A tanulók igénylik a módszertanilag művelt, sokoldalú, „nagy tudású” (és ezt átadni képes) pedagógusokat. Meglehet, a pedagógusok szemszögéből kevésbé szembetűnő, ám a diákok igénylik (!) az összeszedettséget, fegyelmet, a tanórákon folyó értelmes, pörgős munkát, a változatos feladatokat, és mindenekfölött annak megmutatását, mi a „jó”, és mi az, ami nem az. Vagyis igénylik a „jó” és „rossz” közötti útmutatás képességét. Ha úgy tetszik, a jutalmazás és büntetés eszköztárának következetes alkalmazását, az erkölcsi értelemben vett „jó” kikényszerítését. Igénylik a szép, esztétikus környezetet, a tanári igényességet – a közvetlen környezetben, a személyes, ízléses öltözködésen, ápoltságon, fittságon, egészségen keresztül. Nem szeretik, ha egy tanár slamos, elhanyagolt kinézetű. Kibeszélik, ha a pedagógus

rosszul vagy ízléstelenül öltözött. A diákoknak nagyon sokat számít, hogy a tanárok között béke legyen és egyetértés. Látszólag feszegetik a tanáraik között lévő személyi ellentéteket, valójában feltehetően azt szeretnék kikényszeríteni, hogy ez másféleképpen legyen. Igen biztos ítélőképességük van ezekben a „felnőtt”, nem is biztos, hogy oly annyira egyszerű kérdésekben.

Amint látjuk, mindhárom érdekelt – érintett – csoportnak az a legalapvetőbb érdeke, hogy egy színvonalas, jól működő iskolaintézménybe járhassanak, ahol kölcsönös a megbecsülés és a tisztelet valamennyi érdekelt fél számára. Mégis, mi hiányzik ahhoz, hogy ez az együttélés, együttműködés hatékonyan és harmonikusan működjön? – Erre a kérdésre valószínűleg nem lehet egyértelműen válaszolni. Mindenekelőtt: a pedagógusoknak nagyságrenddel több anyagi megbecsülést kellene kapniuk a társadalmat képviselő gazdaság- és oktatáspolitikától. Alapvető létfenntartási gondokkal küzdő emberek önmagukban nem képesek mások javára tartósan dolgozni. Úgy tűnik, sokkal több beszélgetésre volna szükség. Például a mai sokszor formális iskola és szülő-kapcsolatok helyébe kvázi továbbképzés-szerű, a közös együttlét örömeire hangsúlyt helyező, a gyereknevelés családi problémáira odafigyelő foglalkozásokat kellene szervezni. Jó lenne, ha a jövő szülői értekezletei nem arról szólnának, hogy a szegény, frusztrált pedagógus ezeken az alkalmakon saját kudarcait vetíti rá a tanulókra, mint „kezelhetetlen” létezőkre, hanem a pedagógus, mint jól képzett szakember segítene a szülőknek saját gyerekeik otthoni fejlesztéséhez, neveléséhez, hiszen a szülő ebben a történetben, mint a gyermeknevelési munkához képzetlen, tanulatlan laikus szerepel.

Kevesen gondolják komolyan, hogy az őket érintő diskurzusokba – persze ennek hatékony módszertanának kidolgozása még előttünk álló feladat – be lehet vonni a másik érdekelt csoportot, a diákokat, tanulókat is. Úgy vélem, *mentorálási programot* nem csupán középiskolában vagy a felsőoktatásban (secunder, illetve terciar képzésekben) lehetne bevezetni, indítani, hanem már az ötödik-hetedik évfolyamtól kezdődően. (Természetesen, nem az olyan jellegű vezetésre gondolunk, mint amilyen a szocializmus évtizedeinek tervgazdálkodására volt jellemző, hogy ti. milyen zsákutcás szakmát tanulhatna ki egy gimnáziumi tanulmányok folytatására is alkalmas tanuló. Akkoriban ezt a mentori feladatot az osztályfőnökök végezték, pályaorientációs célzattal.)

A jelenlegi mindennapi gyakorlatra sokkal inkább az ellentétek, a konfliktusok a jellemzők. A frusztrált pedagógusok igen sok hibát elkövetnek – értelmetlen beírások az üzenőfüzetbe, önkényes osztályozási, következtelen értékelési gyakorlat, következtelenség, jogszerűtlenség, számos igazságtalanság, a tanulók sérelmére elkövetett megalázás (ezek többnyire szándékolatlanok, figyelmetlenségből, nemtörődömségből fakadók), közömbösség stb. –, így viszonylag gyakori, hogy a tanulók odahaza szüleikkel, családtagjaikkal együtt nevetik ki a tanárt.

Amikor a szülő nagy ritkán – és részben nem önszántából – megjelenik az iskolában, a tanároktól elégedetlenséget, panaszt, szemrehányást hall. Mindig ugyanazok a gyerekek részesülnek dicséretben – és ez a társadalmi igazságtalanságok miatt gyakran nem is annyira a tanulónak, mint éppen befolyásos szüleinek szólnak –, és ezzel ellentétben, gyakran az otthon kedvesnek, segítőkésznek, okosnak stb. megismert gyerekek egy részéről az iskolában csak szidalmazó szót hallanak. A szülők egy része előbb-utóbb egyszerűen „fél” bemenni gyereke iskolájába. Ha el is jár szülői értekezletekre, nincs jó véleménnyel az iskoláról, mint olyanról. Az ilyen szülő mintegy „kárörvendve” fogadja, ha a gyereke „rossz” az iskolában, s ha ilyesmi miatt beírást kap, otthon *együtt* gúnyolják ki a tanárt. A tanuló tehát otthonról folyamatosan pozitív megerősítést kap arról, hogy a tanár, az iskola *ellenében* tenni „hőstett”, az engedetlenség az erény, a tanítót, tanárt „befenyíteni”, megütni, holmiját megrongálni nem bűn stb.

Ezeken az áldatlan állapotokon lehetne talán úgy módosítani, ha a pedagógusokat arra treníroznánk, hogyan tudnak jót írni, mondani olyan diákjaikról, tanítványaikról is, akikről ezt nehéz megtenni. Az utóbbi időszakban komoly próbálkozások történnék arra, hogy a pedagógusokat rávegyék: *megéri* a szülőkkel való találkozások alkalmankor hangulatos légkörben (például rögzített iskolapadok helyett körbeülve, teázgatva) az iskolai élet pozitív történéseit kiemelni (megkockáztatjuk: a tanulókat dicsérni, a tanítói-tanári egyéni kudarckokat elhallgatni), minden gyerekről egyenként jót mondani – és a szülőknek közös megbeszéléssel utat mutatni, ötleteket, javaslatokat adni a saját nevelési problémáikkal való birkózásban. Ennek elérése érdekében igen sok kompetencia-fejlesztő továbbképzésre is szükség van: pozitív kommunikációs technikákat kell begyakorolni. Szemléletmódot kellene módosítani: a tanár nem a mindenoldalú tudás egyetemes letéteményese, hanem együttműködő partner, az egyik résztvevő...

Az úgynevezett „sikeres” iskolákban azért lehet jó a szülő / pedagógus / diák kapcsolat, mert – e jegyzet más részeiben is kifejtett módon – egymásra talált egy, a kvázi-középosztály-beli pedagógus-réteg a gyerekeknek egy jól kiválasztott, eredményes együttműködési készséggel, képességekkel rendelkező szülői háttérével. A mai iskolaszervezésbe sokkal többet nyom a latban a szülői háttér, mint a gyerekek egyéni képessége. Ha a válogatás (kiválasztás, szelekció) jó volt, a szülők egyenletes mértékben hozzájárulnak majd az iskola kiegészítő jellegű támogatásához (például az iskolai alapítványon keresztül), melynek révén a jól teljesítő pedagógusok kompenzációt (jövedelempótlást) kaphatnak. Értelemszerűen, ha nem kell állandóan saját létfenntartási gondjaikkal foglalkozniuk, több időt tudnak felkészülésre és extra foglalkozások megtartására, továbbképzésekre szánni. Mivel több időt foglalkoznak tanítványaikkal, azok eredményesebbek lesznek, és így tovább. (Ezt a hatásmechanizmust is több összefüggésben leírtuk.)



### 30. Az iskola külső kapcsolatai a civil szférával

Ebben az alfejezetben mindenekelőtt azt kell megvizsgálnunk, pontosan mit is értsünk a „civil szféra” fogalma alatt. Ehhez tartoznak a *társadalmi szervezetek, alapítványok, egyesületek, sportegyesületek*, a hitéleti tevékenységet folytató *egyházak*, a *politikai pártok*, a *szakszervezetek*, a *szakmai kamarák*, az *akadémia*. A „civil” szférába nem értjük bele a vállalkozások világát.

Itt azonban meg kell egy kicsit állnunk. A *politikai pártok* tevékenysége a magyarországi iskolarendszerben tiltott, azonban a kapcsolat velük egészen egyszerűen megtagadhatatlan. Egyfelől, mert a hazai parlamentben pártpolitikák mentén dől el az államháztartási alrendszerek működtetésére fordítható összeg nagyságrendje – nem is annyira áttételesen: a pedagógusok társadalmi megbecsültsége, javadalmaztatása, munkakörülményeik minősége, a képzésükre, továbbképzésükre (tudásmegújításukra) fordítható pénzek –, másfelől, mert az iskolaigazgató (intézményvezető) kinevezése az önkormányzati (ha úgy alakul majd: állami) intézményrendszerben általában pártpolitikusoktól függ. Természetesen, ez nem jelenti azt, hogy az igazgatóknak pártpolitikát kellene megvalósítaniuk intézményükben, sőt: munkájuk során kifejezetten törekedniük kell arra, hogy lehetőségeik függvényében mindig a szakmai érdekek, szempontok vezéreljék egy-egy politikai döntés végrehajtását.

Általában közvetlenül a *szakszervezetek* befolyása, jelenléte sem érzékelhető az iskolák életében. A pedagógusok egyenként, egyenként lehetnek szakszervezeti tagok, fizethetik a tagdíjat, igénybe vehetik a szakszervezetek nyújtotta szolgáltatásokat. Ám egy-egy iskolában a szakszervezeti tagok száma rendszerint olyan alacsony, hogy a szakszervezetek lehetőségei lényegében csak nyilatkozatokra, esetleg, nagy ritkán, egy-egy összefogással megvalósítható demonstráció erejéig terjednek. Egy-egy sztrájkfelhívásra már – részben a szakszervezeti kasszák üressége, részben az iskolákban való viszonylag gyenge képviseltség okán – aligha lenne érdemi érdeklődés. Szervezett sztrájk a pedagógusok között belátható időn belül – leszámítva a legfeljebb két órás figyelmeztető munkabeszüntetést, amelyhez szakszervezeten kívüli munkavállalók is következmények nélkül csatlakozhatnak – aligha lehetséges.

A *szakmai kamara* lehetősége 2011-ben ismét felvetődött. Egyszer már történt ilyenre kísérlet, de nem bizonyult tartósnak. A kamara lényege az lenne, hogy kötelező tagság esetén lenne egy ágazati közös érdekképviselő, egyúttal a munkaadók biztonsága is megoldódna, hiszen alapjában véve a választott kamarai vezetőség hatókörébe tartozna a szakmai etikai kérdések rendezése, a munkavállalói és munkaadói igények összeegyeztetése, a szakmához tartozás képzettségi- és továbbképzési-, vizsgáztatási követelményeinek meghatározása stb. A

szakmai pedagógus kamarához kötelező érvénnyel tartozna az összes pedagógus, és fizetésük meghatározott százalékkal (nagyjából 2,5%-ával) járulnának hozzá a rendszer életben tartásához, működtetéséhez. Szakmai kamarák általában azokon a területeken jönnek létre, ahol van számottevő hozzáadott-érték termelés, amelyet a piac megfizet. (Kivéve talán a jelenlegi egészségügyi kamarákat – ott viszont etikai problémák sokaságát kell időről időre felülvizsgálni.)

Miért nem sikerült eddig pedagógus szakmai kamarát működtetni, miközben létrehozására már történtek kezdeményezések? – Úgy gondolom, mindenekelőtt eldöntendő kérdés, hogy a közoktatásban dolgozók döntő többsége önkormányzati alkalmazásban maradjon-e, avagy kerüljön vissza állami alkalmazásba? Ha és amennyiben az iskolák visszakerülnének az állam „kezébe”, tulajdonába, a pedagógusok – francia mintára – vagy valamilyen oktatási hivatalból, vagy pedagógusképző centrumokból delegálhatóvá válhatna, mint állami alkalmazott. Ebben az esetben éppen úgy nem volna helye kamarszerű önirányító testületnek, mint mondjuk, a rendvédelmi-honvédelmi testületeknél sincs. Nagyobb gond ennél az, hogy a pedagógusok társadalma – és így érdekei – sokkal több rétegűek, mint például egy ipari szakmákat tömörítő, vagy az ügyvédi kamaráé. A harmadik akadályozó tényező, hogy az önszerveződés ebben a foglalkozási ágban nem számottevő. (Ezt jól mutatja többek között a pedagógusok részvétele szakmai társadalmi szervezetekben, egyesületekben, illetve szakszervezetekben: összességében egy-másfél százaléknyi tehető.) Ezen felül az ebben az érdekszférában kapott javadalmazás nem csupán reál-, hanem még nominál értékben is csökkent az elmúlt években (tizenharmadik bér elvonása), így egy megjelenő többlet-teher akár heves ellenállást is kiválthat (gyakorlatilag újabb nettó 2,5%-os bércsökkenést jelentene). A pedagógus szakma tagjai jelenleg is kiegészítő keresetekkel próbálják saját és családjuk létfenntartását úgyahogy biztosítani.

A külföldi szakirodalom az akadémiát (nálunk: Magyar Tudományos Akadémia) is a civil szerveződések közé sorolja. Ami az alapítását illeti, azt Magyarországon is ugyanabban a szellemiségben jött létre, mint Nyugat-Európa országaiban, hogy ti. a tudósok szellemi alkotóképessége mellett áldozatvállalási hajlandóságát ismerték el, amikor valakit felvettek, beemelték soraikba. Magyarországon ettől a fejlődéstől jelentősen eltértünk: az elmúlt évszázad második felében előbb kutatóintézetek sokasága (munkahelyek ezrei) került az akadémia égisze alá, majd az 1989/90. évi rendszerváltás után az akadémikusok is komoly, kiemelt összegű díjazáshoz jutottak. Az utóbbi években létrehozott köztisztület formailag egy kicsit a társadalmi, civil önszerveződés felé látszik terelni az akadémiát, ám ez – a bizottsági „választások” alibizését és „papírozását” elnézve – még messze van valamiféle demokratikusnak nevezhető intézményesüléstől. Talán még az 1990-es évek közepe tájékától létrehozott területi akadémiai bizottságok lennének azok a szervezetek, amelyek a hagyományos

értelemben talán „civilieknek” tekinthetők – legalábbis annyiban, hogy választott tisztségviselőik nincsenek szervezetükkel munkaviszonyban, és esetleg tiszteletdíjat sem kapnak munkájukért.

Az egyházaknál az az alapvetés, hogy ezek az intézmények és szervezetek alapfunkciójuk szerint hitéleti tevékenységet látnak el. Ez azt jelenti, hogy egyetlen egyháznak sem „kötelessége” iskolát, egészségügyi ellátóhelyet (kórházat), szociális intézményt (idősek otthona, akadályozottak háza) állítani... Ha és amennyiben viszont híveinek és hívei családtagjainak biztosítani kívánja a hitüknek megfelelő neveltetést, egészségügyi- és szociális ellátást, ezt adott állam jogszabályainak maradéktalan betartásával megteheti, és ezekért a tevékenységeiért az állami költségvetésből ugyanolyan juttatások illetik meg, mint az adott tevékenységet folytató más, többi intézményét.

Magyarországi speciális helyzetnek számít, hogy itt az egyházak a második világháború előtt olyan nagy, működő vagyonokkal rendelkeztek, hogy saját maguk, lényegében állami segítség nélkül fenn bírták tartani intézményrendszerüket. Ezt a Rákosi-korszak elején elvették tőlük – termelőeszközeikkel együtt. Az 1989/90. évi rendszerváltás után egykori egészségügyi, szociális és nevelési-oktatási intézményeiknek csak mindössze tíz százalékát igényelték vissza, a fenntartásukhoz szükséges – azóta kisajátított, tönkrement –, termelő eszközök nélkül. „Cserébe” viszont – az állam és a pápai állam, azaz Vatikán között 1997-ben megkötött államközi szerződés szerint, amely mintájára egyeztek meg a többi, intézmény-fenntartó történelmi egyház vezetőivel is – a szükséges mértékben a magyar állam kiegészítő forrásokat biztosít az egyházi kézben levő intézményrendszer működtetésére.

Az egyházaknak Magyarországon egyfelől megvan az a teljes körű intézmény-hálózatuk, amely az emberek nevelési-művelődési, egészségügyi-szociális ellátásához szükséges, ám mivel a szellemi alapjuk, és az igénybe vételükhöz szükséges normák, elvárások, feltételek hitéleti természetűek, így ezek tényleges felhasználói köre – ha nem is teljes egészében és kizárólag hívőkből áll is – szűkebb, semmint, példának okáért, egy önkormányzati fenntartási óvoda, iskola, közösségi ház, szakképzési központ, lelkigyakorlatos ház stb.

Az iskolák kapcsolatai az egyházakkal mindazonáltal inkább megfigyelhetők: ez jelentheti egyfelől a világnézetileg semleges iskolában is – kellő igény esetén – a délutáni, szabadidős sávban megvalósuló iskolai hittan-órát. Jelentheti azt, hogy a tanulók egy részének a helyben működő lelkészség időről időre programot kínál: ez lehet vasárnapi szolgálat, hétközbeleni templomi hitoktatás, játszóház, bibliakör, lelkigyakorlatos elfoglaltságok, sportolási lehetőségek, közösségi együttlétek stb. A másik jelentős kapcsolódási pont, amikor a művészeti-vizuális nevelés, vagy az ének-kórusművek kepcsán kerülnek kapcsolatba – korábbi korok művészeti teljesítményeinek hatására – vallásos témákkal. Ennek további leágazása, amikor tanulmányi kirándulások alkalmával látogatnak meg művészettörténeti- és

kultúratörténeti szempontból érdekes templomokat, zsinagógákat, más egyházi fenntartású épületeket, szentélyeket.

Igaz ugyan, hogy 2011 elején még megvannak azok az elsődlegesen vállalkozási-, vagy éppen iskola-alapítási céllal létrehozott „projekt-egyházak” is, amelyeknek számottevő spirituális megnyilvánulásait aligha lehet tetten érni, ezeket megfelelően dokumentálható hitéleti vonatkozások hiányában aligha lehet egyházi kapcsolatoknak nevezni. Ezeknél az „egyház” valójában egy jelentős adókedvezményekkel működő vállalkozást jelent.

A következő három civil formációval egyaránt lehet a külső kapcsolatoknál, illetve az iskolaszervezethez fejlesztett alakzatokban találkozni. Tehát az iskolának lehet saját iskolai sportegyesülete, akár több alapítványa, sőt, újabban itt-ott létrehozhatnak társadalmi szervezetként működő egyesületeket is – ugyanakkor kapcsolatba kerülhet a környezetében működő számtalan civil szerveződéssel is. A civil szervezetek ezen részének fontos jellemzője, hogy – talán a sportegyesület kivételével – ide tartoznak azok a valamilyen állami, önkormányzati feladat kiváltására, vagy egy kevésbé szabályozott, új szolgáltatásra alapozott tevékenységek, amelyekből önmagukban valószínűleg nem lehet megélni, azt a tevékenységformát nem érdemes vállalkozásként működtetni. Azaz nincs benne annyi pénz, hogy abból munkahelyeket lehetne fenntartani. (Vannak persze olyan civil szervezetek is, amelyekben alkalmazott dolgozik, de ez általánosságban mégsem igen jellemző.) A civil szervezet ugyanakkor – tevékenységének folytatásához – összegeket pályázhat például a Nemzeti Civil Alapprogramtól (NCA), vagy a helyi önkormányzattól.

*Sportegyesületek.* Korábban, amíg az iskola szempontjából csak „külső”, az iskolától független sportegyesületek voltak, addig a sportegyesületbe való járást az iskola számos esetben összekötötte a tanulmányi eredményekkel. Azaz, ha a tanulónak a sportolás az iskolában látványos teljesítményromlással járt (volna) együtt, akkor az iskola valószínűleg kész lett volna a diákját „letiltani” a sportról. Ehhez azért még azt tesszük hozzá, hogy ez inkább a rendszerváltás előtt volt jellemző felfogás. Akkoriban ugyanis a sportegyesületek igen jó kapcsolatokat ápoltak az iskolákkal, és vonzó bemutatkozásokkal megpróbálták az edzőmunka szempontjából legjobb életkorban levő gyerekeket megszólítani. Elsősorban versenysportban gondolkodtak, és az eredmények felmutatása a versenyzéssel együtt járó utazásokat jelenthetett – bel- és külföldre egyaránt. Amíg az utazás más országba nem volt mindennapos, megszokott dolog, úgy tűnt, a sport-karrier igencsak kitűnő eszköz a világlátásra, megéri tehát a fáradságot, a kemény edzőmunkát, a lemondást, a diétát. Igazából a sportoló gyerekek rendszerint semmit sem rontottak tanulmányi teljesítményükből, sőt: a sporttal járó rendszeresség megtanította őket a jó időbeosztásra, rendszerességre, a koncentrált odafigyelésre, az önfegyelmre. A tanulással való „riogatás” inkább csak azt a célt szolgálta, hogy a még oly kitűnő sporteredmény se legyen „hivatkozási

alap” az iskolai kötelezettségek alóli felmentésre. A tanuló maradjon szerény, a hétköznapi életben illeszkedjék be átlagos képességű társai közé.

Manapság a gyerekek jelentős része már nem jár(hat) sportegyesületekbe. Az utánpótlás-nevelés régi rendszerei felmorzsolódtak. Elegendő központi támogatás híján a gyerekekkel, ifjabbakkal foglalkozó edzők igyekeznek megtalálni a legtehetségesebbeket, és már csak bennük látnak „fantáziát”, a régi bázist alkotó gyerek-tömegeket kihagyva, kizárva a sportolási lehetőségekből. Manapság a versenyszerű sport is egy „befektetés” a családnak, amely eleve sportiskolát igyekszik választani tehetségesnek tartott gyermekének, s az edzőmunkát részben tandíj- vagy alapítványi befizetés formájában maguk a szülők finanszírozzák.

Az iskolai sportegyesületek újabb fejleményt jelentenek mindennapjainkban. Ezek területi (helyi, kistérségi, megyei, ha továbbjutnak: országos) szinteken versenyeztetik tanulóikat. Egy-egy jobb testnevelés tanár rendszeresen képes átlagos gyerekekkel is jelentős teljesítményeket elérni. Szomorú dolognak mondható, hogy ezt egy viszonylag gyenge mezőnyben érik el – erre utal legalábbis, hogy az iskolások sportversenyein a támogatott (olimpiai számokban sikeres) versenysportok edzői nem adják egymásnak a kilincset... Igaz, a versenysportban kiemelt gyerekek pedig kevésbé vesznek részt az iskolai sportversenyeken: nekik megvan a maguk versenyzői kerete, amelyben a tehetségeseket inkább úgy fejlesztik, hogy rendszerint egy korosztállyal feljebb versenyeztetik őket.

*Alapítványok.* Az 1989/90. évi rendszerváltást követően az alapítványokhoz igen nagy reményeket fűztek. Úgy gondolták, ezek Magyarországon is válhatnak olyan híressé, mint az amerikai filmekben látottak. Alapítványok voltak Magyarországon is a második világháború végéig, ám azok működésére a rendszerváltáskor már szinte senki nem emlékezett. Amivel egészen biztosan nem számoltunk, az volt, hogy a mi társadalmunk és szociális, kulturális közegünk, berendezkedésünk egészen más. Az alapítványokról elterjedt sztereotípiákat támasztotta alá például a Soros Alapítvány tevékenysége: azt láthattuk, hogy az alapítványnál pénzekre lehet pályázni, de azt nem, honnan van az a pénz.

Egy alapítványnak úgy kellene működnie, hogy az alapító(k) letesz(nek) egy nagyobbacska összeget, és az alapító(k)tól független kuratórium az alapítvány összege után járó – rendszerint – kamatbevételből, rendszerint pályázati úton az alapító(k) által szándékolt célra összegeket folyósít. A rendszerváltást követően azonban hazánkban nem voltak olyan felhalmozott vagyonok, és hiányzott a hozzá tartozó kultúra is, amelyeket alapítványok létrehozására lehetett volna fordítani. Így hazánkban például vagyon nélküli iskolai alapítványok ezrei keletkeztek, amelyek néhány évig úgy működtek, hogy a jogszabályi hézagokat kihasználva, a befizetőknél adókedvezményt érő igazolást állítottak elő, majd a pénz egy részét

adómentesen, ún. ösztöndíj formájában folyósították. (Voltak olyan alapítványi iskolák, akik éveken át így fizették pedagógusaikat. Ezzel persze nem jár nyugdíjjogosultsági szolgálati idő, társadalombiztosítási szolgáltatás, ami akkoriban nem volt feltűnő.) Lényegében átfolytak a pénzek az alapítványokon. Az iskolai alapítványok jelentős része azóta teljesen kiürült.

Az úgynevezett alapítványi iskolák idővel újabb működési formációkat kerestek, mivel az alapítóktól elméletileg független kuratórium nehézkessé teszi a mindennapi működést. Formálisan persze sok mindent le lehet „papírozni”, ám egy iskolát tartósan „homokra” építeni nem feltétlenül célszerű.

A külső alapítványokkal való iskolai kapcsolattartás a legtöbb esetben nem tevékenységekre irányul, hanem pénzszerzésre, kiegészítő forrásokra. A Soros Alapítvány kivonulása után különféle állami és önkormányzati közalapítványokkal próbálják fenntartani a pályázati rendszert, illetve ezen forrásosztó módon befolyásolni az iskolák, iskolaszervezetek fejlődését, működését. Az iskolák rendszeresen élni is szoktak ezzel az egyre szűkülő lehetőséggel, és rendszeresen pályáznak állami közalapítványokhoz, önkormányzati alapítványokhoz.

A másik formája az együttműködéseknek, amikor valamilyen alapítványi formában működő szervezettel veszi fel az iskola a kapcsolatot, azt remélve, hogy ez által „olcsóbban”, vagy akár egészen ingyen juttathatja diákjait érdekes élményekhez, tapasztalatokhoz, vagy éppen: részleges tanfolyamokhoz, képzésekhez. Lássunk erre néhány példát! – Az utóbbi években számos iskola kapcsolódott be bűnmegelőzési programba. Ez általában az iskolának hozott néhány tízezer forintot, programot adott a tanulóknak, mentesítette a pedagógusokat néhány olyan feladat alól, ami kevésbé pedagógiai munka, de van nevelési oldala is (például a bűn társadalmi következményei, elzárás – börtön, rendőrség – bíróság feladatai, drogprevenció stb.); a programokat általában bűnmegelőzési alapítványok nyújtották hozzá szolgáltatásként. Vagy lehet vásárolni a Váltósáv Alapítványtól olyan lehetőséget, hogy börtönt megjáró fiatalok beszéljenek arról, miért akarnak a társadalom hasznos tagjaivá lenni, miért szeretnék elkerülni a bűnismétlést, és miként, milyen segítségek igénybe vételével tudnak hasznos életcélokért élni. Az Emberbarát Alapítvány olyan fiatalokkal és felnőttekkel foglalkozik, akik súlyos szenvedélybetegek, de ki akarnak gyógyulni. Tünetmentessé vált fiatal felnőttekkel lehet találkozni a közvetítésükkel.

Társadalmi szervezetek, *egyesületek*. Ilyenekkel az iskolák még csak mostanában ismerkednek. Az előbb már egyszer említettük, hogy a pedagógus szakmai szervezetek főként ebben a formában működnek – azt is leírtuk ugyanakkor, hogy ezeknek a pedagógusoknak csak egy meglehetősen elenyésző hányada tagja. A legnagyobb létszámú szakmai szervezetünk jelenleg a Magyar Pedagógiai Társaság, amelynek 2010 végén mintegy 2300 tagja közül nagyjából 1500 lehetett az aktív, a közoktatásban foglalkoztatott pedagógus. Ezen kívül további mintegy

kéttucatnyi olyan pedagógus szakmai szervezet létezik ma Magyarországon, amely tagjainak sorában túlnyomórészt a közoktatásban dolgozó, aktív pedagógusokat tudhat. Számos nyugdíjas kollégánk ezekben az egyesületekben találja meg idős kori szakmai önmegvalósítását. Ezek a szervezetek ugyanakkor egy elég szűk kör sokoldalú tevékenységét mutatják. (Tudunk olyan – igaz, a felsőoktatásban dolgozó –, immáron nyugdíjas korú kollégánkról, aki nem kevesebb, mint 13 pedagógus társadalmi szervezetben annyira aktív tag, hogy még az egyesületi honlapokon is szerepel.)

Az egyesületi önkibontakozás újabban kezd az egyes iskolákban is tért hódítani. Egyre több helyen jönnek rá arra, hogy az alapítványokhoz képest talán bonyolultabb társadalmi szervezetet, egyesületet alapítani – tíz alapító tag együttes akarata szükséges hozzá, továbbá alapító okirat polgári bíróság általi nyilvántartásba vételére van szükség, a többi: bankszámla nyitása, bejelentkezés az adó- és más hatóságokhoz megegyezik az összes többi gazdálkodó szervezetével, így az alapítványokéval is –, viszont a folyamatos működtetése sokkal egyszerűbb. Úgy is mondhatnánk, ha nincs személyli kifizetés, továbbá az éves bevétel öt millió forint alatt marad, és nem akarnak általános forgalmi adót visszaigényelni, akkor lényegében ez a szervezeti forma a legkönnyebben és legolcsóbban fenntartható. Pályázati pénzekre jól pályázhat, tagdíjat szedhet; ha közhasznúvá válik, adományokat is gyűjthet, amely tényről – bizonyos feltételek egyidejű teljesítése esetén – adójóváírásra jogosító igazolást állíthat ki. Kérheti az iskola érintettjeit adójuk egy százaléka felajánlására is. Iskolai egyesületet (társadalmi szervezetet) tárgyi célok kitűzése esetén érdemes működtetni. Járulékos haszna lehet, hogy tagjainak gyűjthetők mindazok a felnőttek, akik az iskolával szülőként, társadalmi partnerként, vagy felnőtt egykori diákként kapcsolatba kerülnek vagy ilyenben vannak, és ezzel jelentős mértékben erősíthetik az iskola köré szerveződő kohéziót, összetartó, megtartó erőt. További előnye lehet az is, hogy segítségével, „nevében” rendezvények, megmozdulások szervezhetők. (Vállalkozási célra nem alapítható.)

Az iskola lehetséges külső, civil kapcsolatainak számításba vétele, és a belül létrehozható, civil jellegű kezdeményezések (az iskola érdekeltjei, mint máskülönbén civil polgárok) után egy másik, az iskolával kifejezetten kapcsolatokat ápolni akaró érdekkört veszünk szemügyre, ami nem más, mint a közművelődési intézményhálózat.

## 31. Az iskolaintézmény és a közművelődési intézményrendszer kapcsolódási pontjai

A közművelődési intézményrendszerhez a közművelődési jogszabályokban felsorakoztatott intézmények tartoznak. Ilyenek elsősorban:

- ✓ művelődési ház (más elnevezésekkel: kultúrház, ifjúsági ház, művelődési otthon, a közművelődés háza stb.),
- ✓ könyvtár (közművelődési könyvtár, községi könyvtár, városi könyvtár, megyei könyvtár, Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár stb.),
- ✓ múzeum (kiállítás, kiállítóhely stb.),
- ✓ színház, filmszínház,
- ✓ levéltár.

A felsorolásból a levéltár az egyetlen, amellyel az iskolaintézmény nem a tanulóin keresztül van kapcsolatban: a levéltárba az iskola bizonyos eltelt időszaknál régebbi dokumentumai kaerülnek át, és válhatnak – esetleg évek, évtizedek múlva – iskolatörténeti, intézménytörténeti kutatások tárgyaivá.

A tanulóknak manapság mindegyike – valamilyen formában – tanul könyvtár-használatot, könyvtár-informatikát. Vagy az irodalom-, vagy az informatika tantárgyon belül. Annak érdekében, hogy minél több formából meríthessen információt, szükséges és fontos, hogy rendszeresen igénybe vegye az iskolai – de talán még inkább a helyi közművelődési könyvtárat. Miért fontos ez a világháló korában? – Igaz ugyan, hogy az interneten sok mindent megtalálunk. Kevesen tudják azonban, hogy az emberiség tagjai által létrehozott információ-mennyiségnek mintegy 85%-a mind a mai napig elektronikusan nem, csak nyomtatott formában hozzáférhető. Aki tehát a hagyományos könyvtárakról lemond, letesz erről a hatalmas kultúrkincs megismerhetőségéről.

A mai *könyvtár* tehát nem pusztán azért hasznos, mert bekötötték az internetet, vagy mert csendes zug, vagy mert a könyvtárosnak mindig van valami jó tippje egy-egy iskolai dolgozat elkészítéséhez, hanem, mert sok olyan nyomtatott forráshoz lehet benne hozzájutni, amihez másutt aligha. Az iskolai könyvtárakban általában a közvetlenül a tanuláshoz kapcsolódó könyveket és egyéb kiadványokat találják meg a tanulók – egy kis gyermekirodalommal kiegészítve. Egy községi vagy városi közművelődési könyvtárban az arány általában éppen fordított: többnyire gyermek- és ifjúsági irodalmat találnak a számukra gyakran építészetiileg is kialakított, de legalábbis könyvszekrényekkel elkülönített térben, és kisebb részben tankönyvekkel, tanulást segítő kiadványokkal – elsősorban értékes nyelvkönyvekkel, hangzó anyagokkal – is találkozhatnak ezeken a helyeken.

Intézmény-szervezési, -szervezeti kérdés, hogy a községi (városi) könyvtár önálló épületben van-e, vagy a művelődési ház részeként látja



el közművelődést segítő funkcióját. Ez az intézménytípus ugyanis nem csak a gyerekekért, hanem a felnőttekért is van. Igazi élethossziglani tanulást segítő funkciója van: a cél az, hogy az iskolás korúak megismerjék és megszeressék, hogy felnőve majd egész élethossziglanuk során oda kötődjenek, friss irodalmi igényüket – szakértő könyvtáros közreműködésével, segítségével-segítségével – onnan szerezzék be (akár még könyvtárközi kölcsönzéses szolgáltatás is igénybe vehető).

A *művelődési ház* ugyancsak az élethossziglani művelődés kitüntetett színtere. Elsősorban a szabadidő hasznos eltöltéséhez kínál tevékenységeket. Munkatársait régen népművelőknek, aztán közművelődési szakembereknek nevezték; egy időben kulturális menedzsereknek hívták őket, míg most andragógus végzettségűek alakítják a kulturális programkínálatot – gyerekeknek és felnőtteknek egyaránt – a falaik között. A „mindenféle életkorúak” számára szervezett programok és elfoglaltságok közé bele lehet érteni többek között a babamama tornát, az óvodások úszás-oktatását, a kisiskolásoknak szervezett kézműves foglalkozásokat, a nagyobb gyerekeknek tartott kvázi napközis vagy tanulószobai felügyeletet, a serdülők klubjait, az ifjak teaházait, koncertjeit és táncos multságait, a felnőttek számítástechnikai-, nyelvi előkészítő, szakmai felkészítő tanfolyamait, az életvezetési tanácsadást, egészségügyi előadásokat stb., végül az idősebbek egymásra figyelő beszélgető köreit, „riadóláncait” (utóbbit a bűnmegelőzési programok részeként ajánlják: az egymásra figyelő szépkorúak kevésbé válnak szélhámósok, besurranók és más bűnözők áldozataivá). A művelődési házak a rendelkezésükre álló szobákat gyakran kiadják kisebb vállalkozásoknak, amelyek „fizetős” képzéseket tartanak. Népszerűek például az autózvezetési tanfolyamok. Hétvégre akár esküvőket is bonyolíthatnak, lakodalmakat szervezhetnek ezekben. Vagyis a közösségi művelődés mellett ezek az épületek és intézmények hivatottak a közösségi szórakozás, szórakozva művelődés helyszíneinek lenni. Szerencsés, ha a gyerekekben, felnövekvő fiatalokban tudatosodik: ezek az intézmények értük vannak, s nem pusztán „fogyasztók” lehetnek, hanem újabb civil szervezetek létrehozása, vagy klub-élet működtetése, vagy egy-egy jónak tűnő, a helyi közösséget gyarapító kezdeményezés felkaroló helyszíne lehet a művelődési otthon.

Az iskolák nem pusztán akkor vesznek részt egy ilyennek az életében, amikor szervezetenként egységben működnek. Erre is van számos példa. Ezek az úgynevezett általános művelődési központok (ÁMK), amelyek felfutása Magyarországon az 1970-es évek végére, 1980-as évek elejére tehető. Az elképzelés lényege az volt, hogy az élethossziglani tanulás és művelődés jegyében adott község vagy városrész összes, a neveléssel, oktatással, képzéssel, művelődéssel foglalkozó intézménye egyesüljön közös fenntartás, irányítás, igazgatás alatt. Az eredeti gondolat az volt, hogy a széthúzó, egymás rovására előnyt kovácsolni igyekvő, párhuzamos funkciókat megvalósító intézmények közösen működtetve hatékonyabbak, sikeresebbek, a rendelkezésre álló erőforrásokat jobban kihasználók lesznek majd. Megszűnnek a

párhuzamosság, kikülszöbölődik a versengés. Ahol ez a formáció az egyéb feltételek teljesülésével járt együtt (dolgozói, munkavállalói amúgy is készen állnak bizonyultak a közös munkatevékenységekre), ott hatékony intézmény (ÁMK) működik mind a mai napig. Volt olyan előnye is, hogy ez által nem kellett külön kis iskolai, és külön jelentéktelen községi könyvtárat fenntartani, hanem vagy az iskolában, vagy azon kívül működik az egész községet, közösséget kiszolgáló könyvtári szervezeti egység.

A művelődési házban rendszerint van olyan nagyterem, amely alkalmas lehet filmvetítésre, színpada révén színelőadások fogadására, rendezésére, iskolai ünnepélyek lebonyolítására. Ez utóbbi az, amire az iskolák a művelődési házakat igen gyakran igénybe veszik. Arra ugyancsak sokkal alkalmasabb helyszín az iskolánál, ha például kiállítást szerveznek. A művelődési házban felállított tárlókat sokkal többen látogathatják, láthatják, mintha az iskola folyosóin lennének elhelyezve, kirakva. Egy iskolai diákszínjátszó csoport produkcióját is feltehetően többen fogják megtekinteni, ha azt a közösségi házban tartják. Ugyanígy, bálakat, farsangi mulatságot, játékos vetélkedőt sokkal jobb és hatékonyabb az andragógus szakemberekkel együtt készíteni elő, semmint az iskola szűk keretein és falain belül maradni.

Említettük a színházat, és hogy ezt lehet a művelődési házban művelni. Van ennek a vonatkozásnak egy olyan oldala, amikor a településre hívnak meg színtársulatot (illetve, mivel ez azért drága, általában egy vagy két színészt). Ha egyetlen színészt hívnak meg, érdekesebb iskolai foglalkozás keretében bevezetni a tanulókat a dramaturgia, a fény-zene-ritmus-csend világába, varázsába... Ha több színész látogat a településre, érdemes az alkalmat minél többek örömműnépévé tenni, amelynek a színhelye a közösség háza.

Van a színházak világával egy további kapcsolódási pont is: amikor a tanulókat rendelt busszal vagy közforgalmú járművekkel, tömegközlekedéssel viszik el színházba. A legtöbb mai gyerek számára maga az odajutás, a közlekedés önmagában is élmény. Hát még, hogy eljut a „távoli” városba, ahova a szülei sem sokat járnak... És erre jön még az épített színház látványa, és az előadás élménye. (Szinte-szinte a „kulisszák mögött”, a kellékek, kosztümök, speciális színpadi berendezések között tehető látogatás már nem is hiányzik.) Városi középiskolásokat egy-egy odafigyelő osztályfőnök gyakorta rábeszél, hogy aki megteheti, vegyen a diákoknak kedvezményes áron kapható színház-bérletet, remélve, hogy a már iskolás korban rendszeres színház-látogatókká nevelt diákokból felnőttként is rendszeres színelőadás-kedvelő legyen, váljon.

Míg a színház mozgalmas élményként tűnik föl, a múzeumok világa kissé avittasnak számít. Ebben nem kis szerepe van annak a magyarországi kiállítás-felfogásnak, hogy bemutatni a „megőrzés érdemeset”, védendőt, régit, ritkát kell. Egyetlen kiállítás interaktivitása sem képes feledtetni azt a sok idős nényt és bácsit, akiket a hazai gyűjteményink „vigyázására” alkalmaznak... Míg egy észak-, dél- vagy

nyugat-európai múzeumban a mienkével szemben fiatal, több nyelven beszélő, hivatásos idegenvezetők kísérik egyik teremből a másikba, s szinte mindenütt van valami érdekes, megfogható, kipróbálható tárgy, lehet kérdezni – nálunk a látogató tanácstalanul botorkál egyik szobából a másikba, igyekszik mély csendben maradni, és nem érni hozzá semmihez, mert akkor rászólnak, rákiabálnak.

A mi kultúránkban meglehetősen nehézkes a gyerekeket a múzeumokba, mint érdekes helyekre szoktatni, mert szüleikben csupa rossz emlék él ezekről. Ott vannak még a sznobok által oly kedvelt, igen drága belépti díjú sztár-kiállítások, amelyekről csak a hosszú sort kivárva kérdezi meg egyik-másik látogató, hogy ezért az egy-két közepes festményért, avagy néhány szakadozott rongyért, sok szöveget és kevés mélytengeri tárgyért kellett neki azt a belépőjegyet oly drágán megvennie. Mert a múzeumok hazai világa azért nem igazán a számos országot megjáró, kitűnően beharangozott és menedzselt sztár-kiállításoké...

Újabban Magyarországon is léteznek kifejezetten az iskolás korú gyerekek számára szervezett múzeumi programok, úgynevezett múzeumpedagógiai foglalkozások. Ezekre részben a szülőkkel lehet elmenni, eljutni, részben pedig iskolai szervezésben. A múzeumpedagógiai foglalkozások hazai rendszerében mindig szokott lenni valami műismertetéses bevezetés, tematikus tárlat-vezetés, majd ezt követően kézműves foglalkozás. A gyerekeknek, iskolásoknak úgy próbálják változatossá és emlékezetessé tenni ezt az eseményt, hogy az elkészített tárgyat általában hazavihetik. Így leírva lehet, hogy vonzónak tűnik a múzeumpedagógia, ám a gyakorlatban hazánkban még nem tűnik olyan hatékonynak, mint amit várunk tőle. Ennek egyik oka talán abban kereshető, hogy egész múzeumi kultúránk, felfogásunk megújításra szorul. A múzeumpedagógiával foglalkozó muzeológusoknak szeretniük, vagy legalábbis tisztelniük kellene a gyerekeket, többet megtudni az igényeikről, informálódni az iskolai tanulmányaikhoz kapcsolható ismeretkörökről, szókincsükről – és egy-egy adott gyermekcsoportra kellene szabni a programot. A pedagógusok pedig gyakran ott hibáznak, hogy a múzeum-látogatást egy kellemetlen feladatnak tekintik, és a múzeummal kapcsolatban érdektelenséget, közönyt sugároznak a gyerekek felé. Így jelenleg sokszor minden szereplő „túléli”, „letudja” a múzeum-látogatást, anélkül, hogy mélyebb nyomot hagyna benne, illetve az iskolás vissza-visszatérne élményei színhelyére.

A közművelődési intézményrendszerbe korábban beletartozott a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT) tevékenysége. Az 1880-as évektől elsősorban a természettudományok területén tartottak érdekesebbnél érdekesebb előadásokat felnőtteknek éppen úgy, mint gyerekeknek. Még egy évszázaddal később, az 1980-as esztendőik végén is rangnak számított és megtiszteltetés-számba ment, ha valakit felkérték TIT-előadás megtartására. Manapság az egykori TIT helyén több társadalmi szervezet, egyesület próbálja életben tartani a régi

hagyományokat – egyre szűkülő anyagi lehetőségek közepette, egyre halványabb hatékonysággal. Törvény erejű jogszabály már nem támogatja működésüket, a központi költségvetés nem biztosít számukra semmiféle költségvetési támogatást. Manapság elsősorban pályázati forrásokból próbálják megvalósítani esetlegessé vált programjaikat.

## 32. Iskolai kommunikáció

Az iskolai kommunikációra úgy kell tekintenünk, mint egyfelől a belső kommunikáció mikéntjére és minőségére, másfelől pedig az iskolának, mint partnernek a külvilág intézményeivel és szereplőivel folytatott kommunikációjára. Formájában ez a kommunikációs lehet szóbeli, írásbeli, képi, de kommunikál az iskola környezetével tárgyi eszközeivel, azok minőségével, elhelyezésének igényességével is. Az iskolai (tanári) kommunikáció jelentős hányadát a nonverbális: arc- és testjáték, mimika stb. kommunikációs formák teszik ki. Ráadásul van még a kommunikációnak a legkevésbé sem látható része: mivel a pedagógusok (tanítók, tanárok) véleményére mindig egy kicsit jobban adnak, mint másokéira, így az ő esetükben különösen fontos, hogy amit gondolnak, és amit tesznek, összhangban legyen egymással (hitelesség kérdése). A külvilág ugyanis meglehetősen érzékenyen ragálja le azt, amit egy pedagógus „gondol”.

Előjáróban fontos megjegyezni, hogy nem az „iskola”, mint olyan kommunikál, hanem a benne tanítók és más közreműködők. Így a tanítók, tanárok, szakpedagógusok. Hivatalosan „kifele” az igazgató képviseli a közoktatási intézményt – távollétében a helyettese(i) –, mivel azonban a legtöbb pedagógus napi szintű kapcsolatban áll további emberekkel, a nem hivatalos kommunikációs csatornákon óhatatlanul erős információ-áramlás zajlik.

Azt szokták állítani, az iskola egy zárt világ. Szerintem ez egyáltalán nem igaz. Lehet, hogy a működésébe, mindennapjaiba nem tűri a külső beleszólást, de szinte nincs egyetlen olyan más társadalmi-gazdasági alrendszer sem, ahonnan annyi minden szivárogná ki, mint egy iskolából. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a pedagógus-pálya nem más, mint egy állandó, „kutakodó” kommunikációs folyamat. A tanár, a tanító szinte folyamatosan szondázza a tanulók, diákok viselkedését, továbbá tudását: vajon mit tudnak, mit tudhatnak, és mi az, amit tudniuk kellene. Írásbeli és szóbeli kikérdezéseket végeznek: dolgozatokat íratnak és feleltetnek. Minden egyes kisebb-nagyobb eredményességet – vagy éppen: eredménytelenséget – szinte azonnal visszajeleznek. Aki közömbösen viselkedik a tanulókkal és teljesítményeikkel, vagyis, aki nem mutatja a kommunikációs készség kisebb-nagyobb jeleit, azt az iskolában nem fogják szeretni, kedvelni sem a tanulók, sem pedig a kollégái.

Minden nevelőtestületben szükség van a megmaradáshoz, a pályához érdeklődésre a másik ember iránt. Nyilvánvalóan, keretek

között, csakis tapintatosan illik kérdezni, érdeklődni. A nevelőtestületekben rendszerint azokat a kollégákat, munkatársakat értékelik, becsülik a legtöbbre, akiket egyfelől őszintén érdekli a másik ember – akár tanítvány, akár kolléga –, kellően közvetlen, udvarias, segítőkész, akihez problémákkal, gondokkal fordulni lehet, de aki (és ez nagyon fontos) szinte soha nem pletykálkodik, akitől harmadik személyről rossz véleményt nem lehet hallani. Ha nagy ritkán volnának is ilyen megnyilvánulásai, az lehetőség szerint mindig csak pozitív, a jó tulajdonságokat, az előnyös vonásokat emeli ki.

### 33. Tanári önreflexió

A közoktatás pedagógusainak számos lehetőségük van a fejlődésre, szakmai kapcsolattartásra. Mégis, mindezeket általában akkor fogja tudni a saját életében, saját magára vonatkoztatva működtetni, ha van egy olyan képesség-együttese, amelyet talán – nem tagadva, hogy lehetségesek más értelmezési keretek is – *tanári önreflexió* kompetenciájában lehetne összefoglalni. Ez a fogalom néhány esztendővel ezelőtt, a külföldi szakirodalom, divatos pedagógiai irányzatok révén jött ismét divatba – újra, hiszen a száz évvel ez előtti tanítóképzésünk egyik kiemelkedő értéke volt a reflektív pedagógus.

A reflektivitást önmagában természetesen többféleképpen is lehet értelmezni. Jelentheti egyfelől a tanulókra való folyamatos odafigyelést, a tanulói tevékenységekre való állandó reagálást, értékelési folyamatot. Másfelől képezheti a környezettel való kapcsolattartást, a környezet, mint olyan eseményeire való állandó készenlétet. Mi itt most egy harmadik értelemben fogjuk tárgyalni: amikor a pedagógus mintegy „önmagával”, saját belső folyamataival van kapcsolatban, amikor saját tevékenységét folyamatosan újraértelmezi, újragondolja. A folyamatot mi most kiterjesztett értelemben kezeljük, vagyis a tanári önreflexióba beleértjük az első kettőt is, nevezetesen a tanulókkal való interakciókat és a környezeti változásokra adott, önértelmező reflexiókat is.

A fogalmat máskülönben helyezhetnénk olyan értelmezési keretbe is – olyan jellegű definíciót is megfogalmazhatunk –, hogy ti. a tanári önreflexió nem más, mint azon tevékenységek összessége, amelyeket a pedagógus, mint egyén, a környezetére adott válaszokként értelmez, ezeket saját magára vonatkoztatja, és ezek hatására saját magán változtatásokat eszközöl annak érdekében, hogy a reá bízott tanulók még jobb teljesítményre legyenek képesek. Tehát a tanár a körülötte zajló folyamatok, események saját magára vonatkoztatásával önnevelő, önformáló, önalakító tevékenységet végez, mely magatartás-változás eredményeképpen változnak a tanítványai is.

Felmerülhet a kérdés: miért érdemes ezzel a témával foglalkozni? – Mindamellet, hogy ezt a résztémát érdekesnek, és a hazai legjobb pedagógiai hagyományainkat, valamint a közelmúlt külföldi szakmai eredményeinek összekapcsolódását látjuk benne, munkánk során azt

vettük észre, hogy a magyarországi pedagógus-társadalom jó része mintha „megrekedt” volna. Vannak ugyan nagyszerű innovációk, léteznek reform-gondolatok, az iskola világának számos megújítási elképzelése, ám a tanároknak mintegy „elegük van”, mintegy megcsömörlöttek, kiégetteknek tűnnek, kevésbé nyitottak és alkalmasak az újabb eszmék befogadására. Ugyanakkor a mindennapok során küzdenek: érzik, tudják, látják például, hogy a „mai” gyerekek mások, mint a korábban megszokottak voltak. Úgy érzik – és ez a tapasztalat is meglehetősen régi keletű –, hogy pedagógusi alapképzettségük „semmit” nem adott számukra, amit a mindennapi gyakorlatban hasznosítani tudnának. Kiégettségük újabb jeleként nem pusztán az elmélet és gyakorlat szerves egységét tagadják meg, hanem feleslegesnek ítélnék minden továbbképzést. Úgy gondolják, nekik újat már egyetlen képzés, továbbképzés sem tudna nyújtani, hiszen ők a „frontharcosok”, és senki más nem tud(hat)ja, mi is zajlik tulajdonképpen az iskolákban. Ha mégis volna valami újdonság-értéke egy továbbképzésnek, szakmai tanfolyamnak, szinte azonnal háritanak: „A mi iskolánkban ezt úgysem lehet megcsinálni.” Miért is ne? – Mert „nem olyanok a gyerekek”, „nincs eszköz”, „leállították a beszerzéseket”, „túlságosan eszköz-igényes”, „nincs pénz”, „nem engedi az iskolavezetés / igazgató” stb. a leggyakrabban hangoztatott érvek.

Valószínűleg könnyen belátható, hogy a tagadásra épülő érveléstechnikában kevésbé van helye mind újításnak, fejlesztésnek, mind pedig a tanári önreflexió régi-új módszertani együttesének. Ez utóbbi ugyanis nagyfokú nyitottságot kíván a külvilág eseményeire; rendszeres és folyamatos továbbképzést igényel; szükséges hozzá a pedagógusok rendszeres önfejlesztő képessége és aktivitása.

Hogyan valósítható meg a tanári önreflexió? – Nyilvánvalóan, azt aligha mondhatnánk, hogy „mindenben”, hiszen a pedagógiai munkának számos részleme, komponense van. Kár lenne, ha a hagyományosan körülírt, pontosan definiált fogalmainkat teljesen újraírnánk... A fogalmat tehát megpróbáljuk leszűkíteni egy olyan területre, amely kívül esik például a folyamatos értékelés, vagy a jutalmazás és büntetés eszköztárán, annál inkább, mert itt a tanári munka egyik legöntudatosabb eleméről, magasrendű szükségletéről szeretnénk szólni.

Közelebb jutunk a kérdés lényegéhez, ha számításba vesszük mindazon részterületeket, amelyek a tanár tevékenységéhez kötődnek, és hatással bírnak a tanulók fejlődésére. Ezt két területen is minden további nélkül megtehetjük: egyfelől a tanár munkájának didaktikai mozzanatokra bontható tevékenységeinél, másfelől pedig a tanár magatartásának nevelési vonatkozásainál. Mindkettő területnél alapvető a pedagógus és a környezet, ezen belül legfőképpen a tanulókkal való kölcsönhatás, illetve ennek a kölcsönös egymásra történő hatásrendszernek a minősége. Mindkettőnek kiindulópontja a tanár felkészültsége, illetve tudatossága. Azonban nagy kár lenne pusztán egy munkaügyileg, munkajogilag is értelmezhető kategóriára szűkíteni le ezt

a jelenségkör. Azonban valóban, kiindulhatunk akár a tanárnak azon attitűdjéből is, hogy miképpen készül fel óráira, ezen belül megtervezi-e, hogy a majdan ott zajló tevékenységekre a tanulók hogyan fognak reagálni.

A tanári önreflexió gyakorlásának elsődleges mozzanata tehát a tervezés. Korábban a pedagógusképzésben részt vevő hallgatóknak – és ez régi, tapasztalt mentor-tanároknál talán most is így van – meg kellett tervezniük, milyen kérdéseket tesznek fel a tanulóknak a gyakorló tanításuk során, sőt, mi több, előre le kellett írniuk a tanulói válaszokat is. Ez azonban nem éppen valamiféle előre vételezett minőségbiztosítási eszme miatt történt így, vagy kevésbé az volt a cél és szándék, hogy a pedagógus-jelöltnek adjon mankót az egyetlen jó és helyes válasz elfogadásához, hanem azért, hogy a tanár tudja: bizonyos kérdéshez milyen jellegű tanulói válasz, magatartás, gondolkodás társul. A tanítás során a pedagógus megpróbál egyfajta gondolkodási sémát nyújtani. Másik feladat – másik gondolkodási séma. A dolog kettős természetű: egyfelől tudjuk, ugyanahhoz a megoldáshoz többféleképpen el lehet jutni, másfelől viszont a frontális munkaszervezésben történő tömegoktatásban nélkülözhetetlen bizonyos közös gondolkodási, tanulási sémák kialakítása. Vannak olyan tanulási szakaszok, amelyek inkább ezek kialakítására törekszenek, hogy aztán majd a későbbi, érettebb életkori szakaszokban ezek felhasználásával lehessen felkészülni, szert tenni a bonyolult problémák megoldásához szükséges kompetenciákra.

## 34. Az iskola, mint tanuló szervezet

A közgazdaságtani szakirodalom az utóbbi évtizedben meglehetősen szívesen foglalkozik az úgynevezett „tanuló szervezet” kérdéskörével. Nagyon vázlatosan, igen nagy vonalakban ez azt jelenti, hogy a szervezetben való szervezeti tanulás során új minőségű tudás keletkezik, amelynek eredményét a szervezet újabb piacszerzésre használja fel. Vagyis a tanulás révén létrejött új minőségű tudás ismét hasznosul, amely által újabb és minőségibb szervezeti tudás jön létre, ami ismét magasabb hozzáadott értéket előállítani képes megrendeléseket hozhat adott vállalkozásnak – és így tovább. A szervezeti tanulás nem pusztán a dolgozók, munkavállalók egyéni tanulásának összege, ez nem tartozik hozzá a tanuló szervezet lényegéhez. A tanuló szervezetet tehát nem alakítja az egyéni ambíciókból táplálkozó tudásszerzés – már csak azért sem, mert az nem feltétlenül jár együtt tudásmegosztással, illetve ténylegesen olyan tudással, amely a szervezet számára közvetlenül hasznosul.

Nézzünk példát a tanuló szervezetre a vállalkozások világából! – Rendszerint olyan cégekről van szó, amelyek magas hozzáadott értékkel, tudástechnológiával rendelkeznek. Tipikusan ilyen vállalatok találhatók például a számítástechnika vonulatában. Könnyen elképzelhető: az a

cég, amely először valamilyen már megvolt táblázatkezelő programot alakít át például számlák kezelésére, könyvelésre, raktári készletek változására alkalmas szoftverre, a felhasználói igények nyomán a szervezeten belül rendszeresen frissíti tudását. Vagyis a dolgozók, a szakemberek megosztják egymással a saját szellemi erejüket, amelyet mások felhasználva, újabb és újabb ötleteket merítenek belőlük. Azaz a külső megrendelés a belső szellemi tudással találkozva, újabb minőségű szoftvert alakíthat ki. Ez már nem egy egyszerű táblázatkezelő továbbfejlesztett alkalmazása lesz, hanem valószínűleg egy újonnan megírt számítógépes program, egyedi igényeket is kiszolgáló szoftvertermék. A bővülő vevőkörrel való kapcsolattartás során óhatatlanul újabb igények lépnek fel: a cég szoftvere legyen alkalmas az interneten kapcsolódni a hatósági adatbázisokhoz, legyen képes automatizált algoritmusokat küldeni a különféle kötelező bevallásokhoz, aztán automatikus felszólításokat küldjön a beszállítóknak, illetve vevőknek... A kezdeti programozott táblázatból sokmodulos szoftver lesz, majd újabb és újabb integrált alkalmazásokkal bővül a rendszer – és közben a vállalat dolgozói, akik között feltehetően minimális a fluktuáció, nagyrészt megmarad a családias légkör, már egy egészen más minőséget képviselnek. Nem pusztán önmaguknak tanultak vagy hívták elő magukból rejtett tudásaikat, hanem közösen hoztak létre valami sokkal jobbat. Az egész szervezetet áthatják a kisebb-nagyobb innovációk, fejlesztések. (Nagyobb cégeknél, példának okáért a Google-ot fenntartó számítástechnikai-információs óriásvállalatnál is, a dolgozók munkaidejük egy részét olyan „feltalálásra” fordíthatják, amelyet a többiekkel megosztva az egész vállalkozás javát segíthetik elő.)

Közben megtanulták azt is, hogyan lehet eladni valamit, ami amúgy: jó. Lassanként a farmert-flanell inget öltöny és nyakkendő váltotta fel, kiépült a pultos ügyfélszolgálat és az éjjel-nappal rendelkezésre álló távtámogatás, udvarias, hozzáértő munkatársaik párhuzamosan elérhető telefonon, e-mail-ben, továbbá az elektronikus kapcsolattartás közösségi formáin keresztül is (iwiw, facebook, twitter).

A „jobb” iskolákban viszonylag kicsi a fluktuáció, a munkavállalók hosszan elnyúló folyamat során cserélődnek ki. Rendelkezésre áll a legfontosabb: a rendszeres tudásmegújításra küldött – hétévente 120 kredit értékű tanfolyamok, konferenciák; pedagógus szakvizsga –, magasan képzett humán erőforrás (csupa diplomás tanító, tanár, szakpedagógus, fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus; képzett menedzser igazgató; iskolaorvos, iskolapszichológus), ha felismerik a tanuló szervezetben rejlő lehetőséget. Vagyis azt, hogy közös munkával, együttműködéssel, szakmai beszélgetésekkel magasabb minőséget hozhatnak létre, az egész (iskola)szervezet tudása megújul, s így egyre jobbat képes létrehozni.

Az *önfejlesztő iskoláknak* valahol a korábban leírt *tanuló szervezeteknek* kellene lenniük. Azaz az egyéni szakmai továbbképzésekben való részvétel önmagában véve még nem jelent semmit – ám ha a pedagógusok szakmai tapasztalataikat folyamatosan



megosztják egymással, akkor már beindítható ez a bizonyos szervezeti tanulás. Hogyan, milyen konkrét megvalósításokon keresztül érhető mindez el? – Itt van például a „problémás” gyerekek kérdésköre. Ha és amennyiben néhány pedagógus esetmegbeszélést tartja, amelynek az a legfőbb célja, hogy a „problémás” tanulót mintegy helyzetbe hozza, neki sikerélményt nyújtson, mert ettől remélik beillesztését a gyermekcsoportba, akkor az ezen beszélgetés során felmerülő ötletekből mindannyian építkezni tudnak. Ha ezek után elkezdenek odafigyelni a tanulóra – neki megfelelő, megoldható feladatokat kap, amiért mindig megdicsérik, bevonják a közösségfejlesztő aktivitásokba, kisebb megbízatásokkal látják el stb. –, előbb-utóbb kiderül majd, hogy nem lesz észrevehető, korábban mi jelenthetett az iskolának a gyermek, tanuló viselkedésében „problémát”. (Nyilvánvalóan, súlyos társadalmi gondokat pedagógiai eszközökkel kezelni, de még kompenzálni is aligha lehet.)

Az iskoláknak minden esélyük megvan arra, hogy gazdaságtani értelemben önfejlesztő tanuló szervezetekké váljanak. A legfőbb, hogy megvan náluk az igen sok diplomás, jelentős ismeret- és tudáskészlettel rendelkező humán erőforrás: tanító, tanár, szakpedagógus. Ezeknek a munkavállalóknak igen sok egyéni képzettsége, kompetenciája, tudása van, amivel a mai iskolarendszer – kis túlzással – nem tud mit kezdeni.

Még a pedagógus-munkanélküliségnek sem lenne olyan félelmetes, ha elismerést nyerne, hogy az egy területen élő diplomás, gyermeknevelésre kiképzett szakemberek miképpen tudnának olyan szolgáltatások indításával együttműködni, hogy annak végeredménye ténylegesen az – elsősorban – iskolás korúak személyiségfejlesztése, nevelése legyen.

A sokféle ágazó pedagógiai tudás hasznosítása érdekében a tanárok között is szükséges kialakítani hagyományokat. Ehhez kötetlen jellegű közösségi alkalom-ajánlásokat szükséges kimunkálni. Tudunk olyan kistérségi iskolatársulásról, amelynek főigazgatója azt a célt tűzte ki maga és a kistérség elé, hogy a területileg nem éppen jelentéktelen távolságra levő iskolák és óvodás pedagógusait összehozza. Ennek érdekében értekezleteket szervezett, amelyeken egymás előtt mutatták be saját munkájukat, tevékenységüket, ezzel párhuzamosan viszont távoli országrészekbe is elvitte a hosszú autóbuzos utakra vállalkozókat. Néhány év elteltével ezek a közös szakmai tapasztalatszerző utakra a rávalót a kistérség pedagógusai saját maguk adták össze, nettó keresetükből finanszírozták. És mentek örömmel, boldogan. A közös kirándulások során nem pusztán mások gyakorlatait nézték meg, hanem felismerték, mi az, amit maguk is megvalósítottak már – és elterjesztésre érdemes, legalábbis a kistérségen belül mindenféleképpen. Amire bemutató órákat, foglalkozásokat lehet szervezni. Amiket le lehet írni, és a helyi újságban vagy szakmai fórumon publikálni. A pedagógusoknak igényévé vált a mindennapi kapcsolattartás – emiatt számosan elkezdtek számítógépes alkalmazásokkal dolgozni, internetet használni, e-mail-ezni. Utóbb

video-konferenciás megoldással tartottak kistérségi iskolai értekezleteket. Amikor bevezették az elektronikus naplót, már semmiféle zűgölődés sem volt tapasztalható. A pedagógusok sokrétű együttműködése nyugodtabbá, kiszámíthatóvá tette a mindennapi munkát. Aki „feleslegessé” vált, azt sem bocsátotta el a kistérségi oktatási-nevelési integrált intézmény, inkább „utazó tanári” státust kapott, s feladata az lett, hogy a különféle helyszínekre (iskolákba) eljutva, tartson ott annyi órát, amennyit éppen nem tudtak szakos tanárral megoldani, lefedni. Mindez jótékonyan hatott a szakos tanári ellátottságra – másfelől növelte a pedagógusok önbecsülését, biztonságérzetét.

Egy ilyen környezetben azok esnek ki a többiek közül, akik nem vesznek részt a közösségi aktivitásokban, így kizárják magukat a szervezeti tanulás legkülönbélebb folyamataiból. A többieknek nincs információjuk arról, mit is tesznek a gyerekekkel, tanulókkal a tanítási időszakban. Mivel nem vesznek részt az esetmegbeszéléseken, a fejlesztő tevékenységek kitalálásában, előbb-utóbb kimaradnak mindazokból a fontos folyamatokból, amelyen kollégáik haladnak. Távozásuk senkit nem fog megrendíteni, kétségbe ejteni, hiszen a többség tudja: a közösen kitűzött célokért együttes erőfeszítésekre van szükség.

A szervezeti önfejlesztő folyamatok pozitív hatással vannak az iskolák légkörére, és ezen keresztül jelentős mértékben befolyásolják a tanulók magatartását is. Ahol pedig a tanulók nyugodtabbak, idejük nagyobb részét kezdik tanulmányokra, tanulásra fordítani. Az öngerjesztő folyamat eredményeképpen nem pusztán a fegyelmi gondok jelentős része küszöbölődik ki, hanem hamarosan megtapasztalják: a kistérségből kikerülő tanulók sokkal jobban helytállnak a megyeszékhely iskoláiban, mint annak előtte. Ez a szülők körében is pozitív folyamatokat indít be. Komolyabban veszik az iskolát, mert egyfelől tudják: gyermeküknek ott nem lesz bántódása, másfelől pedig megtapasztalják azt is, a pedagógusok tényleg a gyerekeikért fáradoznak, és ennek eredményeképpen mindannyian sikeresebbek lesznek. Egyre javulnak a továbbtanulás után helytállóak. A felnövekvők hálással tekintenek vissza egykori óvodájukra, iskolájukra. A szülők elégedettsége a helyi vállalkozások sikerességében köszönnek vissza, továbbá abban, hogy a gyerekek a továbbtanulás után hazatérnek, s otthon kamatoztatják megszerzett tudásukat.

Végül, az említett kistérségi társulásban megjelentek az oktatáskutatók, és elkezdtek vizsgálni, mitől olyan sikeresek...

Milyen jó lenne az is, ha az elemeiben már létező rendszerekben dolgozók, megélhetésük alapjait megtalálók tudnának egymással közös programokat fejleszteni, tevékenységeket közösen vagy együttesen működtetni. Például a már meglévő családi napközi / óvoda / közművelődési intézményrendszer / civil szervezet által fenntartott játszóház / nagyvállalat dolgozóinak cafetéria-rendszerében nyújtott gyermekgondozó és -fejlesztő szolgáltatások / különórák / egyesületi sportfoglalkozások / alapítványi háttérű tehetségfejlesztő programok /

iskola / hitéleti intézményrendszer keretében végzett nevelőmunka / erdei iskola / egyéb, az előzőekben fel nem sorolt, vagy majd csak később kialakításra kerülő szerveződések komplex szövevénye kereteinek összehangolásával. Pontosabban: a közös nevelési-fejlesztési célok meghatározásában, és a tevékenységrepertoár ennek megfelelő alárendelésével.

Bár az intézményrendszer ma még széttagolt – és ez a folyamat jelenleg még inkább széttartónak mutatkozik –, előbb-utóbb meglesz arra az igény, hogy a különféle nevelő-fejlesztő hatások divergálódás helyett inkább koncentráldjanak.

### **Felhasznált szakirodalom**

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

ISTENES Mónika & PÉCELI Melinda (2010): Tankötelezettségi korhatárok nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 4., pp. 3-22.

NAGY József (1970): *Az iskolafokokozatok távlati tervezése*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

NAGY Péter Tibor (1997): *Neveléstörténeti előadások*. Oktatókutató Intézet & Kodolányi János Főiskola, Budapest & Székesfehérvár.