

A környezetfüggőség kihívásai az iskolafejlesztésekben

A helyi társadalom művelődési folyamataiból eredő igények

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A helyi kultúra mint pedagógiai eljárások kiindulópontja

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

