



konzeruatiu pedagógiai folyóirat

26. szám

2010. május



Mester és Tanítvány



Vezetés





Mester és Tanítvány

Konzervatív pedagógiai folióirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, a Katolikus Pedagógiai
Szervezési és Továbbképzési Intézet
és a Mondat Kft. lapja

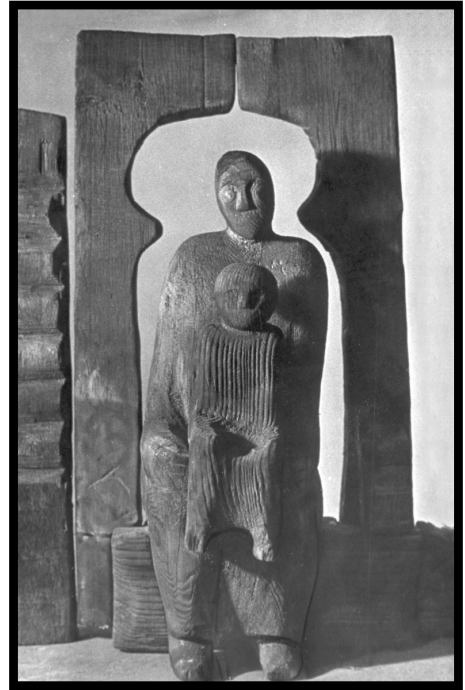
26. szám, 2010. május
VEZETÉS

Főszerkesztő:
HOFFMANN RÓZSA
Főszerkesztő-helyettes:
KORMOS JÓZSEF
Szerkesztő:
NAGY ÁGNES

Szerkesztőbizottság:
BAGDY EMÓKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,
GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,
HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,
KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,
KORZENSZKY RICHÁRD OSB,
LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,
MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,
MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,
PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,
SZAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,
TÖKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK, a KPSZTI és a Mondat Kft.
Felelős kiadó: BOTOS MÁTÉ dékán
Megjelenik negyedévente

Támogatóink:



Szerkesztőség:
Mondat Kft.
1158 Budapest, Jánoshida u. 18.
Telefon: (06-1) 418-0062/42
E-mail: nagy.agnes@btk.ppke.hu
honlap: mesterestanitany.btk.ppke.hu
ISSN 1785-4342
Megrendelhető a szerkesztőség címén.

Grafikai terv: Egedi Gergely
Tördelés és nyomdai munkák:
mondAt Kft. · www.mondat.hu





Számunk szerzői

BIRTALAN FERENC – író, költő

BORZSÁKNÉ SZIJÁRTÓ KAROLINA – középiskolai tanár (Klotildligeti Ward Mária Katolikus Általános Iskola és Gimnázium, Piliscsaba)

CSIZMADIA GERTRÚD – középiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Iskolaközpont, Győr)

DEUTSCH MÓNIKA – tanár

ÉRFALVY FERENC – ny. tanár

FARAGÓ LÍVIA – tanár, tanártréner, közoktatási szakértő, elnök (Angoltanárok Egyesülete), elnök (IATEFL-H), doktori hallgató (ELTE)

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF – tanár, premontrei szerzetes

GLÁSZ GABRIELLA – filozófus, hittanár

HADNAGY BORÓKA – egyetemi hallgató (Temesvári Művészeti Egyetem)

HALÁSZ GÁBOR – MTA doktora, egyetemi tanár (*ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar*, Neveléstudományi Intézet, Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ), tudományos tanácsadó (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet)

HOCK ZSUZSANNA – könyvtárpedagógiai szakértő (Méri Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet)

HOLLÓ GERGŐ – egyetemi hallgató (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gépészmérnöki Kar, Energetikai mérnök (MSc) szak), a tanulmányi részleg vezetője (Energetikai Szakkollégium Egyesület)

HORVÁTH DORI TAMÁS OSB – perjel, tanár, diákotthoni nevelő, igazgató (Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium, Győr)

KAUTNIK ANDRÁS – magyar–hittan szakos tanár (Szent Gellért Katolikus Általános Iskola és Gimnázium, Budapest), mentálhigiénés szakember

KINCSES KATALIN – tanár

LATORCAI CSABA – jogász, bölcsész, teológus, az Országgyűlés Hivatalának munkatársa

LEIBINGER JÁNOSNÉ – intézményvezető helyettes (Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképző Intézet, Budapest)

MORVAY ZSUZSANNA – intézményvezető (Nevelési-Oktatási Intézmények Koordinációs Szervezete, Pomáz), elnök (Dunakanyari és Pilisi Önkormányzatok Többcélú Kistérségi Társulása, Oktatási Tanács)

NAGY ÁGNES – szerkesztő

NÉDER SAROLTA – jogász

PETROVICS JÓZSEF PÁL – tanár (Érseki Szent József Kollégium, Eger)

SÁVOLY MÁRIA – egyetemi adjunktus (PPKE BTK Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

SZABÓ BERNÁT SÁNDORNÉ – intézményvezető-igazgató (Szent Miklós Görög Katolikus Óvoda és Általános Iskola, Nyíregyháza)

SZAKÁL FERENC – igazgató (Szent Kereszt Katolikus Általános Iskola, Cegléd)

SZEBEDY TAS – igazgató (Városmajori Gimnázium és Kós Károly Általános Iskola, Budapest), elnök (Gimnáziumok Országos Szövetsége), elnök (Magyar Nevelők és Tanárok Egyesülete), alelnök (Országos Köznevelési Tanács), az európai oktatási tanácsokat tömörítő EUNEC (European Network of Education Councils) magyarországi képviselője, a brüsszeli szervezet vezetőtanácsának tagja, elnök (Magyarországi DSD Iskolák Egyesülete)

UJHÁZY ANDRÁS – középiskolai igazgató (Klotildligeti Ward Mária Katolikus Általános Iskola és Gimnázium, Piliscsaba)

VÉGVÁRI GYÖRGYI – tanító, ny. iskolaigazgató, közoktatási szakértő

VERESS JÓZSEF – igazgató (Dózsa György Általános Iskola, Veszprém)

WINKLER MÁRTA – iskolaalapító (Kincskereső Iskola, Budapest)





Tartalom

Bevezető	5
HOMÍLIA	
Gábor Bálint József O. Praem.: <i>Iskola(igazgató) a határon</i> – <i>Vezetői karizmák felülnézetben</i>	8
VEZETÉS	
Halász Gábor, Faragó Livia: <i>Iskolavezetés és tanulási eredményesség:</i> <i>egy nemzetközi projekt tanulságai</i>	12
Szebedy Tas: <i>Az iskolavezetés helyzete, az iskolák irányításának jelene</i>	24
A kínai vízholdó története	38
Szakál Ferenc: <i>A vezetői funkciók megnyitvánulása a helyi tanterv módosítása során</i> ...	39
Ujházy András: <i>Vezetés másképp – Tűnődés a keresztény vezetésről</i>	52
Winkler Márta: <i>„Vezetőség” – egy életút tükrében</i>	61
Birtalan Ferenc: <i>Míg megnövök</i>	68
Érfalvy Ferenc: <i>Curriculum vitae</i>	69
Sávoly Mária: <i>„...akire többet bíztak, attól többet is kívánnak” – Pedagógusvélemények</i> <i>az intézményvezetőkéről</i>	75
Tersánszky Józsi Jenő: <i>Ákombák tanár úr (részlet)</i>	82
Nagy Ágnes: <i>„Minden madár ismeri a maga fészket”, avagy vezetés igazgatói szemmel</i>	85
Végyvári Györgyi: <i>Az oktatási rendszer rejtett hibái – a mélyben húzódó</i> <i>súlyos visszaélések</i>	95
Hock Zsuzsanna: <i>Az iskolai könyvtárak szerepe a hatékony intézményvezetésben</i>	106
A KATOLIKUS PEDAGÓGIAI SZERVEZÉSI ÉS TOVÁBBKÉPZÉSI INTÉZET (KPSZTI) ROVATA	
Leibinger Jánosné: <i>„Demokratikus intézményvezetés” – keresztény vezetőképző</i>	116
Szabó Bernát Sándorné: <i>Gondolatok a katolikus nevelési és oktatási intézmények</i> <i>vezetéséről</i>	119
Petrovics József Pál: <i>Egy „önálló” kollégium vezetésének vívódásai, dilemmái</i>	124
Horváth Dori Tamás OSB: <i>„Verba movent, exempla trahunt”</i> <i>(A szavak mozgatnak, a példák vonzanak) – A pedagógus személyiségének</i> <i>meghatározó szerepe a nevelésben</i>	128
<i>Hirdetés</i>	136
PEDAGÓGUSOK ÍRTÁK	
Borzásákné Szijártó Karolina: <i>Mennyiben függ az iskola színvonala a vezetőtől?</i>	137
Deutsch Mónika, Kincses Katalin: <i>Két igaz történet arról, hogy az igazgató is</i> <i>csak ember... No, de milyen?</i>	145
Veress József: <i>Egy majdnem elfeledett tanító: Drozdy Gyula</i>	149





PORTRÉ

Csizmadia Gertrúd: *Karmester aranypálcával* 157

MŰHELY

Latorcai Csaba: *A jezsuita nevelési elvek megvalósulása Pázmány Péter életművében.
A Jézus Társasága pedagógiai jellemzői Pázmány korában* 160

ISKOLA

Glász Gabriella: *Mary Ward lábnymai: A Congregatio Jesu (Angolkisasszonyok)
és kecskeméti intézetük pedagógiai ars poeticája* 177

KÖNYVISMERTETÉS

Kautnik András: *Filozófiai és logoterápiai személyiségfejlesztés* 184

AKTUÁLIS

Morvay Zsuzsanna: *Horizontális tanulás és oktatási tudásbázis a kistérségben* 186

Holló Gergő: *Tanulmányi verseny 2010* 189

NÉVJEGY

Hadnagy Boróka 191

EGYÉB

Előzetes a Mester és Tanítvány huszonhetedik és huszonnyolcadik számáról 192





Bevezető*

Az utódai iránt felelősséget érző ember évezredekkel ezelőtt feltalálta azt az intézményt, amelyet az ógörög *ászkhóliából* [ἀσχολία] átvett latin *schola* után magyarul *iskolának* nevezünk. Nemcsak az elnevezést örököltük meg az antik világtól. Azt a felismerést is, hogy az iskola öregnek, fiatalnak egyaránt köldökszinór, minthogy falai között táplál a múlt és formálódik a jövő. És mint ilyen: a legsúlyosabb *sorskérdéseink* egyike.

Különösen azzá válik átmeneti korokban. Amikor a régít a maga könyörtelenségével felváltja az új, és az átrendeződés nem kíméli sem az értékrendet, sem az elmélet- és jogalkotást, sem a szokásokat szentesítő gyakorlatot. XX. századi történelmünk bővelkedett ilyen átmeneti időszakokban. Egyet érdemes igazán közülük kiemelnünk: a 20-as éveket. Akkor a Trianon után kivérezett nemzetet elsősorban egy elkötelezett és szakszerűen irányított kultúrpolitika, benne a valóban sorskérdésként kezelt iskolaügy hozta vissza tetszhalott állapotából. Kilenc évtizeddel ezelőtti elődeink akkor kitűnő választ adtak a történelem kegyetlen kérdésére.

Az ezredforduló éveiben újabb átmeneti korszakban élünk. A társadalomban zajló viharos átalakulások nem hagyják érintetlenül az iskola világát sem: külső környezete és belső élete robbanásszerűen változik. Az Európai Unióhoz történt csatlakozás pedig további elmozdulásokat eredményezett. Azzal együtt (vagy annak ellenére), hogy az unió – köztudottan – nem alkotott kötelező érvényű szabványokat a közoktatásban, az oktatáspolitikai formálását rábízta a nemzeti ágazati irányításra.

A mai magyar iskolára *történelmi felelősség* hárul. Főszereplővé válik abban a nagy sorstragédiában, amely olyan kérdésekkel szembesíti a közoktatást, mint például: vajon sikerül-e megőriznünk és milyen mértékben identitásunkat, a tradícióinkat, anyanyelvünket és nemzeti kincseinket a globalizálódó világban? Vajon megmarad-e iskoláinknak értékőrző és értékátadó, nevelő szerepe, avagy átalakulnak tudásgyárrá? Milyen fiatalokat bocsát majd ki öt-tíz-húsz év múlva a falai közül? És képes lesz-e az országos tanári kar állni a versenyt az új idők új kihívásaival szemben?

*

A magyar oktatási rendszerben az iskola szakmai tekintetben önálló. Ennek a pedagógiailag szuverén egységnek meghatározó személyisége, vezetője, képviselője az *igazgató*. Az intézményre jellemző pedagógiai kultúrának ő az első számú formálója. Tapasztalati tény, hogy pozíciójából eredően – minden korlátozó körülmény ellenére is – át tudja rajzolni az iskola arculatát, ha akarja, és ha van hozzá



mersze és tudása. Az iskola korunkban jelentkező említett felelőssége elsősorban az ő vállát nyomja. Fokozott figyelem illeti hát munkáját és képzését. A munkáját, amely – jöllehet a tanítványok javának szolgálatára irányul, de – az intézmény vezetésében ölt testet. És a képzését is, amely – ha eléri célját – alkalmassá teheti a vezetői feladatok eredményes ellátására.

A Magyar Köztársaság közoktatási rendszerében csak pedagógusvégzettség birtokában és többéves pedagógiai gyakorlat után lehet valaki iskolaigazgató. Ezt a tényt örömmel kell fogadnunk, mivel a háttérben a pedagógiai munka abszolút elsőbbségének indoka áll. Ám következik belőle az is, hogy a pedagógusból lett igazgatók megállják ugyan a helyüket a katedrán, de a vezetésről magáról szükségképpen a kelleténél jóval kevesebbet tudnak. A kezdő vezetők a legtöbbször úgy érzik, hogy mély vízbe dobták őket, amelyben – úszni nem tudván – fuldokolnak. Van, aki nagy nehezen kikecmereg a partra, miközben ösztönösen megtanulja legalább a felszínen maradás trükkjeit. De van, aki elmerül. Mindkettőre ismerünk példákat, a valamikori kiváló pedagógusból lett, a vezetői feladatával éppen csak birkózni tudó vagy az iskolavezetéssel kudarcot valló, sikertelen igazgatókét. Mindkettő nagy veszteség. És mindkettő jórészt megelőzhető azáltal, ha a leendő vezető időben elsajátítja új „szakmájának” elméleti és gyakorlati ismereteit.

Oktatási rendszerünk helyesen ismerte fel ezt a szükségszerűséget. Jó évtizede megindultak a felsőfokú szakirányú továbbképzések a már hivatalban levő és a leendő intézményvezetők számára. Ennélfogva mára jelentős mértékben csökkent a vezetőképzés nélkül igazgatói megbízást kapó pedagógusok arányszáma. Ám e képzések sokfélék: nem feltétlenül adnak elegendő segítséget minden téren. Pedagógiai fórumokon továbbra is rendre visszatérő téma az intézményvezetők *elbizonytalanodása*. Amit a túl gyakran változó közoktatás-politikai környezet és az igazgatók elméleti felkészültségének vagy gyakorlati ismereteinek hiányos volta együttesen idéz elő. Valamint az a tény, hogy a legtöbb esetben nincs kihez fordulniuk segítségért, tanácsért.

Mert kihez is fordulhatnak? A tanári karban jó barátként együtt dolgozó kollégákhoz? Ezt bizony tekintélyromboló lépésnek tekintik az igazgatók. Meg azután a pedagógus társak még náluk is kevésbé járatosak a vezetés tudományában. Többnyire nem is ismerik a jogszabályokat, és kisebb az oktatási rendszerre irányuló kitekintési körük sugara. Így hát nem lehetnek jó tanácsadók. Az igazgatói csoportosulások (munkaközösségek, kollégiumok) is kevés helyen tudnak olyan szakmai fórumokká válni, ahol nyíltan, presztízsvesztés és érdekkellentét nélkül lehet tanácsokat kérni és adni. A fenntartó még ritkábban lehet alkalmas partner a tanácsadásban. Egyrészt mert többnyire nincsenek olyan szakemberei, akik járatosak volnának az iskola belső életének mindennapos problémáiban, és így autentikus választ tudnának adni a felmerülő kérdésekre. Másrészt az intéz-



ményvezetők nem szívesen tárják fel bizonytalanságaikat az őket kinevező felette-seik előtt. Így hát marad a bölcsességek ősi hordozója, az írott szó mint szomjat oltó forrás: a szakirodalom, a kézikönyv, a példabeszédként szolgáló esetleírások. Mindezekért a gyakorló és a majdani intézményvezetőnek *legelemibb szakmai kötelessége, hogy állandó figyelemmel kísérik a pedagógiai szakirodalmat.*

Mert vezetőnek lenni jó. Küldetés, kihívás, küzdelem. Igazi alkotó munka. A szellem emberéhez méltó vállalás. Különösen szép feladat az iskolák, kollégiumok, óvodák vezetése. Mert a múltat a jövővel összekötő köldökzsinór életben tartását vállalja. Szép annak ellenére, hogy ma jóval több az igazgató munkáját nehezítő, mint a segítő tényező. Hogyan lehet képes a tornyosuló nehézségeken mégis úrrá lenni? Nos, erre csak akkor lehet esélye, ha *megtanul* mindent, ami megtanulható, ha *professzionális* intézményvezetővé válik. S ha sohasem felejt el, hogy maga is *pedagógus*, és hogy amire vállalkozott, a vezetés, az nem uralkodás, hanem *szolgálat*. A közösség, a közjó szolgálata. Amelyhez a tudás mellett sok türelemre, szeretetre és óriási szorgalomra van szüksége.

És hogy milyen legyen a jó vezető? Ennek az összetett kérdésnek az eldöntéséhez álljanak itt segítségül szeretett költőnk, Weöres Sándor szavai: „Négyféle vezetőember lehet az ország élén: Prokrusztész, Napóleon, Samu bácsi és Szolón. Prokrusztész egy elgondolás híve, amelybe nemzetét belekényszeríteni akarja, ha török, ha szakad. Napóleon szenvedélyes játékos, és akár nyer, akár veszít, mindenképpen tékozol. Samu bácsi úgy ül az uralkodói teremben, mint egy fűszeresboltban, dekákkal és garasokkal ravaszkodik. Szolón az isteni ihletre figyel, minden tette az örök mértékből ered, és országa virul.”**

A *Mester és Tanítvány* 26. kötete a közoktatási intézményvezetésre készül, s azt hivatásuknak tekintő kollégáknak kíván segítséget nyújtani munkájukhoz, miközben ráirányítja az olvasók figyelmét erre a kiemelten fontos közoktatási szerepre.

Piliscsaba, 2010. május

Hoffmann Rózsa
főszerkesztő

JEGYZET

* Lásd HOFFMANN Rózsa, *Vezetés pedagógusszemmel (Bevezetés)*, Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., 2005.

** WEÖRES Sándor, *A vezéremberről = W. S., A teljesség felé*, Bp., Tericum Kiadó, 1995, 49.





Homília

ISKOLA(IGAZGATÓ) A HATÁRON – VEZETŐI KARIZMÁK FELÜLNÉZETBEN

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF O. PRAEM.

A közelmúltban elhunyt legendás futballzsenivel, Varga Zoltánnal készült interjú részlete jár a fejemben. Meglepett riportbeli választékossága, és a párhuzam, amit az ország és futballjának viszonya közé vont. Megítélhető-e futballkultúrájából az ország? (Hirtelen váltás ez az interjúban, ilyen komolyan futballról beszélni még nem hallottam senkit.) Igen, megítélhető, van kapcsolat – mondja. „A futball egy kis mikro-társadalom, ahogyan minden egyes futballklub, sőt minden egyes öltöző is az.”

Amikor e velős mondatot formálja, látszik arcán, hogy belül „távolhajol” az országtól. Rálát önmaga életére; az egykori ferencvárosi öltözőtől, a berlini Hertha BSC-n, az Aberdeenen, az Ajax Amsterdam, a Mönchengladbach öltözői világáig, a bejárt országok távlatában emlékezik. Maximalizmusa lenyűgöző volt akár vezető (edzői) pozícióban, akár hosszú mellőzöttsége idején. Ahogyan Varga Zoltán a futballról beszélt, az sok tekintetben rálátás a vezetői szerepre. Az iskolai vezető szerepére is, ami összetett szerep. Olyannyira az, hogy e futballból kölcsönzött riportkép és az evangélium világa is szükséges ahhoz, hogy komplexitását meglássuk.



*

Egy életkép e kiváló futballista gyerekkorából, „tanulóéveiből”. Fiatalon, edzésről hazamenet hosszan sétált az út mellett. Magasak voltak az útpadkák, és ő azon gondolkodott, hogy hogyan lehet három kavicsal úgy rugdosódní, hogy azok mindig a padkára rúgva a másik kettő között menjenek el. S gyakorolta, játszva, fáradhatatlanul. Centiméterpontossággal tudta odarúgni a labdát, ahová akarta. Pontos passzai éppoly fontosak, mint góljai. Öröme az volt, hogy oda ment a labda, ahol legnagyobb szükség volt rá a játék lüktetésében.

*

Az iskolai vezető mindvégig megőrzi magában a játzó-gondolkodó gyermeket. Magában hordozza az iskolai mikrotársadalmak életét. Őrzi az egykori diákot, a





kollégáival való kapcsolatot, a szűkebb-tágabb találkozásokat, az iskolai „öltözők” hangulatát. Az igazgató helyzete vezetőként ettől sajátos, kiszakad és mégis benne marad környezetében. Végzettsége ugyanaz, mint kollégáié, ha valaki vezetői pozícióba kerül, akkor azt egyedül az a bizonyos „kavicspöckölős többlet”: szakértelme (technikája) és emberségének csiszoltsága teszi lehetővé. Képes egyszerre benne élni és rálátni csapatára. Tud passzolni és helyzetbe tudja hozni a másikat.

Fontos oka van, hogy Varga Zoltán példáját hozom analógiaként. Az edzői periódusok világa és a vezetői megbízások „váltakozása” elgondolkodató egybeesést mutat. Bizonyos értelemben mindkettő megbízatás „rövid életű”. Mindkettő komplex, hosszú távon feloldhatatlan feszültségek között feszül. Eredményt, versenyképességet kell produkálni – s mindig a meglévő anyagból, emberi, szellemi, tanulói merítésből. S ugyanígy, a mindenkori külső anyagi és oktatáspolitikai lehetőségek között. Az iskolai vezető eme összetett elvárások közepette sajátos feszültségben él, mert nagyon jól tudja, hogy a szervezeti kultúra, amiért felelős, más, mint a piaci cégmenedzsment. Lehet, hogy az adminisztráció „ethosza” nem mutat eltérést, mégis egészen másról van szó. *Többről.*

*

S az a komplex látás, amire az iskolavezető rákényszerül, nos, ez a többlet a kapocs az evangélium világához. Az első kihívás az, hogy az iskola és a „közélet” világa összeér. A vezető nagyon hamar szembesül azzal, hogy a külső, „evangéliumtalan” világ besugárzik az iskolába. Az iskola és mikroközösségei – szülőktől diákiig, munkaközösségi viszonyokig – az elmúlt évtizedekben elveszítették védettségüket a „köz-tudattal” szemben. Arra a közéletben eluralkodott hangnemre gondolok, amely egyszerűen rátelepedett a mindennapokra. A pártok közötti hatalmi versengés *hangja* trójai falóként – „lépésekben behordva” – átitatta az ország működő közösségeit. A közeledni képtelen igenek és nemek világára gondolok. S arra a szülőkből hordozott – a családi szeretet megingásából származó – feszültségre, mely indulatként besugárzik az iskolába. Ha a vezető nem ismeri fel e sajátos, iskolaidegen gondolkodásmódot, s nem tudja azt *megláttatni* a rábízott közösségben, akkor nem sikerül majd kiiktatnia az iskolában jelenlévő erővesztés egyik fontos forrását.

Az iskola és a reflektálatlan közélet különválasztására gondolok, mert vegyük végre észre, hogy mennyire meddő, ha egy iskolában szabadjárá engedjük a „dualizmusokat”. Amikor fekete-fehér ellentétekben gondolkodunk. Amikor gyanakvással fogadunk minden más álláspontot. Egész egyszerűen a közéleti harc nyelve ez, ami az elmúlt években befényképeződött a tudatunkba. Az, ahogyan az igazság, a másik álláspontja azonnal és bármikor kétségbe vonható, lehetőleg minél hangosabban. Az iskolai konfliktuskezelésben nagyon fontos, hogy rá tudjunk



számolni (miközben magunkban háromig számolunk) e kard ki karddá lett önmagunkra. Mert nem mindegy, hogy mint „tanárok” vagy mint *nevelők* vitatkozunk egymással. „*Tan-ár*”-ból kell újra egymást meghallgató nevelőkké szelődününk. Diákból pedig növendékké, mely – ahogyan a szó szépen kifejezi – *rajta* van nevelőjén, belőle fakad mint a rügy. (Csak zárójelben. Amit az elmúlt évek liberális oktatáspolitikája csinált diák-önkormányzati és diákjogok címén, nem volt más, mint a politikai vitakultúra becsepegtetése. E mikroközösségeket nem egy helyütt felszabadítottuk a szembenállásra. S a kölcsönös bizalmatlanság, az „iskolai hatalmi ágak” kezdtek igazgatni egymást. *Logikájában* sérült az a rendszer, ahol a kötelességek és diákjogok hierarchiája nincs meg. S szándékosan nem a demokráciája szót használtam. E logika Angliában a pedagógusi felvételi beszélgetések alkalmában diákrészvételt adott. Jöttek is ez első józanító pofonok. A tanárral Michael Jackson számot énekeltek, a keresztény fegyelmet elváró tanárt kiszavazták, mert „nem elég jó fej”. Ez is a már említett feszültséggeneráló „dualizmusok” világának tünete.)

*

Az iskolai vezető-vezetésnek és magának az iskolának legfőbb feladata ezt a polgári mentalitást megteremteni. Azt az együttműködő polgári tudatot, mely képes felülírni a „digitális” igenek és nemek, a merev, a másik másságát elvető dualizmusok tudatát. Az iskola alkotó és nevelő légkörének ki kell vívnia függetlenségét. Így állhat helyre az az egészséges *növelő* légkör, ami teljesen más, mint a „rábeszélőgépek” világa. Így értem az evangéliumi, komplex látást.

Mert önmagában jó hír az, hogy az iskolai mikroközösségnek autonómiája van: ahol polgári toleranciára nevelünk, ahol *gyermek*ek vannak jelen. Valós, területi autonómiája: nyelvünk és pedagógiai munkánk elismeréseként felállított határ. Lehet, idealizmus ez. Ám érdemes megfigyelni a nagyon is reális határlépéseket, ahogyan a fenntartó (csöppet sem politikamentes hangja) beleszól, „belebeszél” iskolái életébe. Vagy említhetném a politikai pártszimpátiák mentén szakadt tantestületeket, szülői közösséget, és a maguk szintjén a diákságot is.

Ezt a függetlenséget, mint pedagógiai önbecsülésünket, tanulhatjuk az evangéliumból. Igenis létezik e jó értelemben vett „polgári” olvasata Jézus és vallási közege közötti konfliktusnak. Az evangéliumok ethosza épp ez a hívás, hogy emberi helyzetünket *komplexitásukban* lássuk. Különösen a problémás helyzetben élő gyermek helyzetét, ezer szálon passiótörténetekben szétfutó történetét. Igenis, a legnagyobb pedagógusi és vezetői önművelés letenni fekete-fehér szemüvegeinket. S valódi, evangéliumi – örömhírben egészzé látó – szemmel nézni a mi kis mikrovilágunkat. Az iskolát *belülről*. Nos, úgy érzem, iskolavezetőnek és tantestületnek vállalni kell a konfliktust, elsősorban önmagával, hogy képes legyen ezt a közös benső teret „rehabilitálni”. S ezen az alapon kell megadnunk a vezetőnek



azt a szolidaritást és támogatást, amivel igyekeznek az iskolát a valódi egymásra figyelés helyévé tenni. A pedagógustársadalomnak meg kell tanulnia támogatni egymást, s vállalni a külső mentalitással való konfliktust a gyermekért és munkája elismeréséért.

Akkor emelkedik majd a pedagógustársadalom és -hivatás presztízse, ha a fenntartó világ megtapasztalja ezt a gyermek érdekében történő összetartást és egymásért (a vezetőért is) való kiállást. A „fenntartó politikum” is csak így nyer esélyt, hogy meglássa önmaga határátlépéseit és iskolaidegen, a saját igazságot és érdeket a másiktól *elváro* világát. E megláttatás a pedagógus tágabb értelemben vett vezetői hivatása. Beoltódní Jézus törekvésébe, hogy kora elitjét és helyi hatalom gyakorlóit rávezesse: ott, ahol a lélek és egy közösség hosszú távú jövőjéről van szó, nem lehet a politika homogenizáló, egységesítő tudatával élni. E két világ konfliktusát fejezik ki a sorok: „Aki felülről jön, az felette van mindenkinek. Aki a földről jön, az a földről származik és a földiekről szól. Aki a mennyből jön, (az felette áll mindenkinek) és arról tesz bizonysgágot, amit látott és hallott, de bizonysgtételét senki sem fogadja be.” (Jn 3,31–32)

*

Sokak reménye, hogy minisztériumi szinten a közoktatásért végre először az iskola világát belülről ismerő személy lesz felelős. Aki mindkét világot ismeri; s a konfliktus természetét, amiről beszéltem. Feladata nem lesz könnyű, mert az oktatáspolitikai és oktatási politika mindenkori ellenzéke „igenekben és nemekben” folytatja majd az elutasítás világát. Az „öltözök világának” feladata – feladatunk – az lesz, hogy támogatást és bizalmat adjunk a pedagógus „csúcsvezetőnek”. S a (mindenkori) oktatási kormányzat munkájának egyetlen fokmérője az legyen, hogy döntéseivel az iskola „autonómiaját” szolgálja-e, hogy az a nevelés („növelés”) való helyszíne lehessen. Ahol világunk komplexitását meglátó nemzedékek növekednek, akik majd emelkedetten és szenvedéllyel tudnak beszélni az iskoláról, életre készüléük diákveiről. Úgy, ahogyan Varga Zoltán beszélt a futballról, mint az önmagunktól legtöbbet *megkövetelő* csapatjátékról. Mert ez utóbbit majd elfelejtettem. Iskolavezetőnek és csapattárs tanárnak vállalnia kell a kényelmetlen feladatot: munkafegyelmet, minőséget, ön-fejlődést megkívánni *diáktól* és munkatárstól egyaránt – a fent vázolt bizalom terében. Hisz, s ezt nagyon aláhúznám, az iskola rangját és a pedagógia társadalmi presztízst majd az így önmaga fölé *növelt* nemzedék adja meg. Ahogyan azok az Üllői úti névtelen kavicsok is maradandó emlékre tettek szert. Maradandó (hozzáadott) értékünk szimbólumaként.

London, 2010. április





Bevezetés

ISKOLAVEZETÉS ÉS TANULÁSI EREDMÉNYESSÉG: EGY NEMZETKÖZI PROJEKT TANULSÁGAI

HALÁSZ GÁBOR, FARAGÓ LÍVIA

Az iskolavezetéssel foglalkozó egyre nagyobb számú kutatás, publikáció és nemzetközi együttműködésben megvalósuló projekt azt jelzi, hogy a vezetés kérdései rendkívüli módon felértékelődtek az oktatás világában. A nemzetek közötti együttműködés e területen is elengedhetetlen ahhoz, hogy jobban megismerjük és értelmezni tudjuk más országok gyakorlatát, megoszthassuk saját tapasztalatainkat, és mindezek alapján a saját helyzetünkhöz illeszkedő, megalapozott döntéseket tudjunk hozni. Jelen írás középpontjában is egy közelmúltban lezajlott nemzetközi projekt áll, melyet Magyarország koordinált, és amelyben hazánkon kívül Ausztria, a Cseh Köztársaság, Szlovákia és Szlovénia vett részt.¹ Ezen írás terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé a program (a „CECE projekt”) részletes ismertetését. Az érintett témák közül itt csupán azokkal foglalkozunk, amelyek relevánsak a tanulás eredményessége és a vezetés közötti kapcsolatok szempontjából, hivatkozva a vonatkozó szakirodalomra és ismertetve a projekt ajánlásait. Ezzel az iskolavezetésre jellemző folyamatok jobb megértését, és az oktatásfejlesztési döntések javítását szeretnénk segíteni.

Iskolavezetés, elszámoltathatóság és eredményesség

Az iskolavezetés minősége és fejlesztésének kérdései napjainkban a fejlett országok oktatáspolitikájának fókuszába kerültek. Ez részben azzal az új szabályozási környezettel függ össze, amelyben fontos tényezővé vált az elszámoltathatóság. Mára a legtöbb országban az iskolák autonóm intézmények, megnövekedett feladatokkal, igen nagy önállósággal, ugyanakkor az eredményesség tekintetében jóval nagyobb felelősséggel is.

Az elszámoltathatósági politikáknak sokféle társadalmi, gazdasági és politikai gyökere van.² Az iskolák számára az elszámoltathatóság elsősorban a különböző teljesítmény-sztenderdek, a mérések, értékelések és esetleges szankciók formájában érzékelhető. Az a kérdés, hogy ezek alkalmazása milyen megfontolások után, milyen módon és feltételekkel történik, komoly szakmai vitákat váltott ki az utóbbi időben: sokan nyitott kérdésnek tartják, vajon az elszámoltathatósági politikák valóban elérik-e eredeti céljaikat és az iskolai teljesítmények növekedéséhez vezet-





nek-e. Elmore elemezve azokat a tényezőket, amelyek az ilyen politikák sikeréhez hozzájárulhatnak, arra a következtetésre jutott, hogy a méréseken alapuló elszámoltathatósági politika (maguk a mérések, az eredményeik elemzése és közzététele, valamint az azt követő korrekciós lépések) önmagában nem vezet teljesítményjavuláshoz, amennyiben ez nem párosul „az emberi erőforrásba történő komoly befektetéssel, amely az iskola működési gyakorlatának fejlesztésére irányul az iskolavezetők igen sokszínű populációjában”.³

Elmore a kérdés komplexitását hangsúlyozva azt emelte ki, hogy a fejlődés záloga az, vajon mennyire sikerül figyelembe venni az iskolában dolgozó emberek tudását és képesség-igényeit, és mennyire sikerül az iskolákat egy adott területen azonos irányba mozdítani. A fejlődéshez szükséges új tudás és képességek mibenléte a különböző helyzetekben változhat, ám ha ezeket megfelelően fejleszteni tudjuk, akkor remélhetjük, hogy a mérésekből származó információk a tanítási gyakorlat javulásához, és áttételesen, a tanulói teljesítmények növekedéséhez vezetnek. Elmore szerint tehát az elszámoltathatósági politika csak akkor lehet sikeres, ha mellette biztosítjuk az iskolafejlesztés gyakorlatát is. E fejlesztésben főszerepet játszik az iskolavezetés, amiről Fullan azt állítja, hogy „akár tetszik, akár nem, abban az oktatási struktúrában, ahol az iskolák irányítása egyre inkább a teljesítmény elszámoltathatóság alapján definiálódik, ott a vezetés jelenti a javulás gyakorlatát”.⁴

Iskolavezetés és tanulói eredményesség a nemzetközi kutatások tükrében

Az elmúlt időszak kutatási eredményei megerősítették azt, hogy az intézményi vezetés erős hatással bír a tanulói eredményességre. Egy, az iskolavezetésről közelmúltban megjelent OECD kiadvány kiemeli: „a kutatások egyre inkább azt bizonyítják, hogy az iskolavezetők minden egyes iskolában képesek hozzájárulni a diákok tanulmányi eredményeinek javulásához azáltal, hogy megfelelő körülményeket és klímát biztosítanak a tanításhoz, tanuláshoz. Különböző országokban és körülmények között működő iskolákból származó, az iskolai hatékonyságot és fejlődést vizsgáló kutatások eredményei egybehangzó módon hangsúlyozzák az iskolavezetés szerepét az iskolák eredményességében.”⁵

Az iskolavezetés tanulói eredményességre gyakorolt hatását feltáró kutatások kiemelik ennek közvetett jellegét: az iskolavezetők a tanítás folyamatának megszervezésére, a tanárok motivációjára és szakmai teljesítményére gyakorolnak közvetlen hatást (a humán erőforrás menedzsment tevékenységén keresztül), s mindezek azután jól kimutatható hatással bírnak a tanulók tanulási tapasztalataira.⁶

Számos, az iskolai tanulás és tanítás minőségét befolyásoló vezetői tevékenységet azonosíthatunk. Egy közelmúltban született tanulmány⁷, amely huszonhat



1978 és 2006 között keletkezett kutatás eredményét összegezte⁸ és a vezetői tevékenységek különféle tanulói eredményekre gyakorolt hatását elemezte, öt olyan területet azonosított, amelyek mérhető és szignifikáns hatással vannak a tanulás eredményességére.

- *Célok és elvárások kitűzése* (a célok, eredményességi mutatók, elvárások kitűzése, kommunikációja a tanárok felé, és azok ellenőrzése; a kollegák, és más partnerek bevonása a folyamatba, a célokkal kapcsolatos konszenzus és egyértelműség biztosítására).
- *Stratégiai források biztosítása* (szükséges források kiválasztása, és kiemelt tanítási célokhoz rendelése, például: tudatos munkaerő tervezés és gazdálkodás).
- *A tanterv és a tanítás tervezése, koordinálása és értékelése* (óralátogatások során történő segítségnyújtás, valamint fejlesztő és összegző értékelés a tanárok számára. Az iskolai tanterv évfolyamok, osztályok, és az iskolai célok figyelembevételével történő koordinálása).
- *Tanárok szakmai fejlődésének elősegítése és „együtt-tanulás”* (a vezetés nem csak elősegíti a tanárok tanulását, de részt is vesz a formális és informális szakmai fejlődést segítő programokban).
- *Támogató és kiegyensúlyozott, nyugodt környezet biztosítása* (órai és órán kívüli tanuláshoz és tanítási tevékenységekhez nyugodt, stressz-mentes, támogató környezet biztosítása).

A vezetésnek a tanulói teljesítményre gyakorolt kimutatható hatása számos országban irányította a döntéshozók figyelmét az iskolavezetés területére, és az intézményvezetés fejlesztését az oktatáspolitikai egyik stratégiai céljaként határozta meg. A tanulás minőségének a vezetésen keresztül történő fejlesztése nemcsak azért látszik hatásos és hatékony lépésnek, mert a közelmúlt kutatási eredményei igazolják a vezetői teljesítmény és tanulói eredményesség közötti összefüggést, hanem azért is, mert a vezetői teljesítmény javítása jól artikulálható cél lehet az oktatáspolitikai számára, és viszonylagosan alacsony költségek mellett van lehetőség konkrét és mérhető eredmények felmutatására. Azokban az országokban, ahol ezt felismerték, országos programok elindításával, új értékelési rendszerek bevezetésével, esetenként speciális képzési központok⁹ létrehozásával igyekeztek egyre nagyobb mértékű szakmai és politikai segítséget nyújtani az intézményvezetőknek. Ennek fontosságát hangsúlyozza az UNESCO Oktatástervezési Intézetének egy néhány évvel ezelőtt megjelent kiadványa, felhívva a figyelmet a vezetők hatékony kiválasztásának és szakmai fejlődésének a fontosságára. „Az iskolavezetés és az iskolavezetők kiválasztásának, megtartásának és szakmai fejlesztésüknek kérdései az elmúlt időszakban nemzetközi szinten is egyre nagyobb figyelmet kaptak. Több ország kezdeményezett átfogó kutatásokat az iskolavezetés problémáinak feltérképezésére. Nemzeti intézeteket állítottak fel, amelyek célja az iskolavezetés területén megjelenő



új kezdeményezések azonosítása, és a koherens irányítás megteremtése annak érdekében, hogy az iskolák számára hatékony vezetőket, a vezetők számára pedig folyamatos szakmai fejlődést biztosítsanak. Az új kezdeményezésekhez megfelelő mennyiségű forrást különítettek el és országos szinten felülvizgálták a vezetővé válás feltételeit, kritériumait és a vezetői tevékenység eredményességének mérési módját.”¹⁰

Annak a szerepnek a felismerése, amelyet az iskolavezetés játszik az oktatás minőségének javításában, jól tükröződik több fontos nemzetközi szervezet tevékenységében, illetve az Európai Unió politikájában is. Az OECD tanárookra irányuló tematikus vizsgálata folytatásaként 2008-ban, 19 tagország részvételével átfogó vizsgálatot indított az iskolavezetésről.¹¹ Az ennek nyomán keletkezett publikáció¹² részletes és friss információkkal mutatja be az e területre jellemző új trendeket, és egyben ajánlásokat is megfogalmaz az oktatáspolitikai döntések előkészítéséhez a kormányok számára.

Az iskolavezetés témája nagy figyelmet kapott az Európai Bizottság legújabb oktatási stratégiájában is, amelynek megfogalmazását széles körű társadalmi egyeztetés előzött meg. Ennek értelmében európai szintű együttműködés szükséges az „iskolavezetők kiválasztásának javításában, és annak elősegítésében, hogy tevékenységük során a diákok tanulási teljesítményének javítására, és a tanárok fejlesztésére tudjanak koncentrálni”¹³. A bizottság közleményében hivatkozott az OECD idézett vizsgálatára, hangsúlyozva, hogy „az iskolavezetésnek azokra a tevékenységekre kell fókuszálnia, amelyekkel legjobban lehet segíteni a tanulói teljesítmények növelését...”. Ugyanez a gondolat jelenik meg az Európai Unió Tanácsának, a tanárképzéssel kapcsolatos, 2007-ben elfogadott állásfoglalásában: „minden tanárnak, aki vezetői funkciót lát el a tanári készségek, és gyakorlat elsajátításán elérhetővé kell tenni a magas szintű vezetői, és oktatásmenedzsment képzést”¹⁴.

Az iskolavezetés stratégiai szerepének felismerése nyomán az átfogó nemzetközi kezdeményezéseken túl több kisebb nemzetközi program is elindult az elmúlt években. Ezek egyike volt a Közép-Európai Oktatási Együttműködés említett projektje, amely 2006 májusában kezdődött és 2009-ben zárult. Ennek keretében öt közép-európai ország szakértői elemezték az iskolavezetés helyzetét országaikban, elsősorban az alábbi területekre fókuszálva:

- az iskolavezetés kontextusa és legfontosabb kérdései az adott országban;
- az iskolavezetők változó szerepe;
- az iskolavezetők képzésének, továbbképzésének lehetséges megközelítései.

Az egyes országokról készült jelentések tartalmi alapját egy részletes kérdőív és az annak kérdéseire adott válaszok alkották. Ez kiegészült országonként két-két esettanulmánnyal. Ezek egyike egy olyan iskola bemutatása volt, amely kiváló vezetői kapacitással rendelkezik, s amelyben a vezetés kimutatható hatással van a





tanulói eredményességre. A második esettanulmány egy országos, a vezetés minőségének javítását célzó program bemutatása volt. Ebben az írásban a projektnek elsősorban azon részeit idézzük fel, amelyek az iskolavezetés és a tanulás eredményessége közötti kapcsolatot vizsgálták.

Az iskolavezetés fejlesztése és a tanulói teljesítmények a közép-európai országokban

Amint arra utaltunk, egyre nő azon kutatási eredményeknek a száma, amelyek azt bizonyítják, hogy az iskolavezetés jelentős, közvetett módon érvényesülő hatással van a tanulás minőségére és a tanulói teljesítményekre. Ez számos országot ösztönzött arra, hogy investáljon a vezetés fejlesztésébe. Az iskolavezetés fejlesztése több helyen stratégiai prioritássá vált és fontos eleme lett az országok nemzeti fejlesztési programjának, amennyiben magának a tanulásnak a fejlesztése stratégiai prioritásként jelent meg abban. A CECE projektben – többek között – azt is vizsgálták, hogy a tanulás fejlesztése megjelenik-e stratégiai célként az országok oktatást szabályozó dokumentumaiban.

Az elemzett beszámolók alapján elmondható, hogy a többi európai országgal összehasonlítva a projektben résztvevő öt országban összességében kevésbé gyors és látványos a tanításközpontú megközelítéstről a tanulásközpontú szemléletre való áttérés, s ez valószínűleg a közös bürokratikus vagy „herbartianus” pedagógiai örökség következménye. Ugyanakkor az is jól látható, hogy ez a folyamat jelentősen felgyorsult az „élethosszig tartó tanulás” európai koncepciójának elfogadásával, és az ebből következő intézkedések bevezetésével. Az említett országok közül az osztrák, illetve a magyar jelentésekben jelenik meg legmarkánsabban a képességek fejlesztésének irányába való elmozdulás. Ennek egyik jele Ausztriában az, hogy a kompetencia-alapú új oktatási szándékok a „tanulót” helyezik a középpontba. Ez irányba mutat az osztálytermi létszámok maximálása, valamint a felzárkóztató programok korszerűsítése is. Ugyanezt az irányt erősíti, hogy a vezetésfejlesztés átfogó programja keretében létrejött „Vezetői Akadémia” (*Leadership Academy*) tréning-programjának egyik alapmodulja a *Vezetés a tanításért* (*Leadership for Learning*) nevet viseli. A résztvevők értékelésének alapját képező portfóliónak az oktatásvezetés és a tanulás kapcsolatát érintő anyagokat is tartalmaznia kell.

Magyarország esetében már a 2000-es évek elejétől megfigyelhető a kulcskompetenciák fejlesztésének, és az ehhez szükséges környezet kialakításának prioritása. Ennek egyik kiemelkedő eleme volt az, hogy a 2004–2006 között zajló humán erőforrás operatív programban (HEFOP) a kulcskompetenciák fejlesztése kiemelt feladat lett. A fejlesztés eredményeinek elterjesztésére a 2007–2013-as időszakra szóló program nyújt lehetőséget. A kompetenciák fej-





lesztésének fontosságát tükrözi az a tény is, hogy az európai kulcskompetenciákat a magyar Nemzeti alaptanterv (NAT) integrálta és tartalmazza. Egy 2003-ban rendezett oktatási vezetésfejlesztési konferencia kifejezetten az iskolavezetés és a modern tanulási környezet viszonyát vizsgálta, és megállapította, hogy a vezetők munkája és viselkedése jelentősen befolyásolja az osztálytermi innovációk sikerét.

Szlovénia önálló állami oktatásvezetői központot működtet (*National School for Leadership in Education*). Az intézmény alapdokumentuma a vezetőt egyszerre „pedagógiai vezetőként és menedzserként” határozza meg. A leendő és gyakorló vezetők számára indított továbbképzések során a vezetés és tanulás közti kapcsolat erősítését folyamatosan hangsúlyozzák, ami különösen jól látható a kurzus alábbi két elemében:

- kezdő igazgatóknak indítanak modult *Az igazgató, mint pedagógiai vezető* címmel, ami a tanulásközpontú vezetéssel és a vezetésnek a tanárok szakmai fejlesztésében játszott szerepével foglalkozik;
- gyakorló, tapasztalt iskolavezetőknek szól *A vezetés a tanulás szolgálatában* című modul.

A tanulás eredményességének javítása tehát stratégiai cél a közép-európai országok egy részének nemzeti oktatáspolitikájában, ugyanakkor témánk szempontjából fontos azt is megvizsgálni, vajon felismeri-e az oktatáspolitikai az iskolavezetés szerepét a tanulás fejlesztésében, és ez hogyan jelenik meg a tanulás javítását célzó programokban, illetve a különböző vezetőképző programokban.

Megállapíthatjuk, hogy azok az országok, amelyekben előrehaladottabb a tanulás fejlesztésének prioritásként való kezelése, ott az iskolavezetés ebben játszott szerepe is komolyabb hangsúlyt kap, és valószínűbb, hogy a vezetés fejlesztése egyre inkább a tanulásfejlesztést helyezi figyelem középpontjába. Ausztriában számos kezdeményezés indult el a tanulásközpontú vezetés, illetve a tanulásközpontú szervezeti fejlesztés témakörében. Ezek nem korlátozódnak kizárólag az igazgatókra, hanem érintik az egész iskola közösségét. Ezek egyike a „korai jelzőrendszer” (*frühwarnsystem*) bevezetése, amely során a tanárnak azonnal jeleznie kell a szülő felé, amennyiben visszaesést tapasztal a tanuló tanulmányi teljesítményében vagy viselkedésében, és megoldást kell keresnie a probléma orvoslására. Ausztria több, a vezetés és tanulás kapcsolatát vizsgáló nemzetközi projektben vesz részt (például *Carpe Vitam: Leadership for Learning*) és Vezetői Akadémiáján nagy hangsúllyal szerepelnek azok a témák, amelyek a vezetésnek a tanároknak, tanulóknak, a tervezésre, a szervezeti kultúrára való hatását vizsgálják. A képzés résztvevői konkrét feladatokat kapnak, amelyek során átültethetik a tanultakat a gyakorlatba. Magyarországon az oktatás decentralizálásával az iskolaigazgatók befolyása az iskola minőségfejlesztésére kiemelkedően erős lett.





Ők felelősek az oktatás helyi tartalmi meghatározásáért, a tanítás és tanulás megszervezéséért.

Az iskolavezetői szerepek változása: stratégiai menedzsment és a vezetés megosztása

A projekt során a résztvevők választ kerestek arra is, hogy az egyes országok törvényi szabályozása miképpen határozza meg a vezetők felelősségét és kötelezettségeit. Az öt ország adatai alapján a vezetők feladatai alapvetően három kategóriába oszthatók: igazgatási jellegű feladatok, szervezési feladatok, pedagógiai szerep – ám alaposabb elemzés során számos kisebb terület azonosítható:

- az iskola belső életét szabályozó dokumentumok kidolgozása;
- adminisztrációs feladatok;
- minőségbiztosítás;
- források tervezése és pénzügyi adminisztráció;
- humán erőforrás-menedzsment;
- a tanulókkal kapcsolatos adminisztráció;
- külső partnerekkel való együttműködés.

Az említett területek kapcsolatot mutatnak a Robinson (2007) által kijelölt, korábban idézett területekkel, amelyek a vezetésnek a tanulói eredményességre való hatását hangsúlyozzák és kitágítják a vezetői munka dimenzióját. Itt említhetjük meg például a stratégia-alkotás gyakorlatát, illetve a kreatív gondolkodást és saját elképzeléseket igénylő vezetői funkciókat, szemben az adminisztratív jellegű teendőkkel. A törvények a Cseh Köztársaságban és Magyarországon támogatják legelőször e stratégiai gondolkodást igénylő funkció gyakorlását. A szó kiteljesedett értelmében vett *vezetés* meglétének egyik indikátora egy adott iskolában az lehet, hogy van-e, illetve milyen minőségű stratégiai tervezés történik az intézményben. „Azok az oktatási rendszerek, amelyekben az iskoláktól elvárják saját jövőképük, és stratégiájuk kidolgozását, és a stratégia gyakorlatban való megvalósítása az iskola értékelésének egyik fontos kritériuma, ott valóban – a szó tág értelmében vett – vezetőkre van szükség, míg azok, ahol ez az elvárás nem jelenik meg, ott inkább adminisztratív igazgatókat, jól szervező menedzsereket igényelnek.”¹⁵

A stratégiai tervezés tekintetében elmondható, hogy a projektben résztvevő öt ország iskoláival szemben elvárás, hogy elkészítsék az adott iskola céljait meghatározó dokumentumot (lásd az 1. táblázatot), még ha ennek kidolgozása esetenként közelebb is áll az adminisztratív tervezéshez, és nem kollektív stratégiakészítés folyamatában formálódik. Az iskolai szintű stratégiai tervezés és a vezetők munkájának egyre összetettebb jellege mind az öt országot arra ösztönzi, hogy nagyobb teret adjon a stratégiai tervezés kérdésének vezetőképző képzéseinek programjában.





1. táblázat. Iskolai szintű stratégiakészítés a Közép-Európai országokban¹⁶

	Létezik-e iskolai szintű stratégiai dokumentum?	Az iskolai szintű dokumentum neve és annak jellemzői
Ausztria	Igen	Az iskoláknak el kell készíteniük az <i>Iskolai Fejlesztési Terv</i> nevű stratégiai dokumentumot (<i>Schulprogramm</i>) a <i>Minőség az iskolában</i> program keretében. E dokumentum erős pedagógiai megközelítéssel bír.
Cseh Köztársaság	Igen	Az iskoláknak el kell készíteniük saját <i>Iskolai Oktatási Programjukat</i> , és ennek részeként az <i>Iskolai Fejlesztési Programot</i> .
Magyarország	Igen	Az iskoláknak 1993 óta <i>Pedagógiai Programot</i> kell készíteniük, amelynek része a helyi tanterv. Emellett minden iskolának ki kell dolgoznia a minőségbiztosítási tervét.
Szlovákia	Igen	Az iskoláknak <i>Iskolai Oktatási Programot</i> kell készíteniük 2008 óta.
Szlovénia	Részben	Minden iskolának éves tervet kell kidolgoznia, amelyben lehetőség van stratégiai célok meghatározására is. Az iskolaigazgató felelős az intézmény stratégiai vezetéséért, de ennek pontos formája nem meghatározott. Az iskolák számára javasolt egy fejlesztési terv kidolgozása is

Érdekes külön is megemlíteni a csehországi példát, ahol a stratégiai dokumentumok elkészítése tág értelemben vett stratégiai vezetői funkcióként jelenik meg. Fontos továbbá az is, hogy a csehországi stratégiai dokumentumoknak szükséges tartalmazniuk a tanulási folyamatok és eredményesség javulására vonatkozó elemeket, ezek értékelését is. Ennek ellenőrzése komoly szempont a Cseh Iskolai Szakfelügyelet ellenőrzései során. Érdekes kiemelni Magyarországot is, ahol 1993-tól kötelező az iskoláknak *Pedagógiai Programot* készíteni, ami stratégiai dokumentumnak és egyfajta megegyezésnek tekinthető az iskola, a fenntartó és az iskolai partnerei között. Ehhez szorosan kapcsolódó alapidokumentumnak tekinthető az ugyancsak stratégiai funkcióval bíró iskolai minőségbiztosítási terv is.

Az iskola munkájával és vezetésével kapcsolatos egyre összetettebb feladatok hatékony és sikeres elvégzése természetesen igényli – az igazgató aktív tevékenységén túl – mások bevonását is. Az elmúlt időszak szakirodalmában egyre inkább azt hangsúlyozza, hogy a vezetést nem indokolt egyetlen személyhez vagy poszthoz kötni. Ehelyett azt a megközelítést javasolja, amely a vezetésre, mint *kulcsfunkcióra* és *szerepre* tekint, mely nem szükségszerűen a szervezet csúcsán jelenik meg, hanem bárhová



delegálható, ahol az emberek koordinálására és motiválására van szükség. A megosztott vezetés (*distributed leadership*) – ahogy az OECD iskolafejlesztéssel kapcsolatos tanulmánya meghatározza – elsősorban a vezetésről való új gondolkodásmódot jelenti. „Az iskolai vezetés szerepének megerősödése és összetettebbé válása azt jelenti, hogy az igazgatók felelőssége a döntések széles körére terjed ki, például tantervi kérdésekre, az értékelésre, a források felhasználására vagy a külső partnerekkel való együttműködésre. Ennek eredményeképpen és ezzel egy időben az iskolavezetésről alkotott képnek is át kell formálódnia és ki kell bővülnie. [...] Napjainkban, számos ország tesz kísérletet arra, hogy megtalálja a feladatok kisebb vezetői csoportok közötti megosztásának leghatékonyabb módját. A kutatási eredmények egyre inkább azt bizonyítják, hogy a megosztott vezetés, akár formálisan, akár informálisan működik is, javíthatja az iskolai eredményességet. Egyes iskolákban láthatunk példákat sikeresen működő spontán alakuló vezetői csoportok működésére, máshol a tudatosan létrehozott vezetői közösségek mutatkoznak hatékonyak. Mégis, ahhoz, hogy az egész iskolát átfogó magas színvonalú vezetésről beszélhessünk, fontosnak látszik a felelősség meghatározása, s egy ezt segítő ösztönző, támogató és jutalmazási rendszer kialakítása.”¹⁷

Az itt ismertetett CECE projekt országai közül a vezetés megosztása legkevésbé Ausztriában vált gyakorlattá. Az országról szóló beszámoló az iskolák igazgatóit „magányos harcosnak” nevezi, akiktől magas szintű készségeket várnak el a vezetői funkciók minden területén. Egyes vezetők számára e magas elvárás komoly motivációs erővel bír és kiváló teljesítményre sarkallja őket, ugyanakkor ez megnövelheti a szakmai kiegészítés kockázatát, és megakadályozza a szervezeten belüli közös gondolkodás lehetőségét. A másik négy országban több példát láthatunk a megosztott vezetés gyakorlatára, bár e kérdést érdemes árnyaltan kezelni, hiszen nagy eltérés lehet a vezetés megosztásának formális (gyakran rendeletekkel történő) előírása és a valóságos döntési mechanizmusokban megmutatkozó gyakorlat között.

A magyar iskolákban a minőségbiztosítással kapcsolatos feladatok során kialakult „minőségbiztosítási teamek”, illetve a szlovák intézményekben az egész iskolát érintő vagy kisebb projektek segítésére hivatott projektvezetői szerepek megszületése egyaránt a megosztott vezetés gyakorlatának irányába mutatnak.

Ajánlások

A CECE projekt szakértői megbeszélései, valamint az öt ország beszámolója alapján ajánlások is megfogalmazódtak, amelyek címzettjei elsősorban az országok döntéshozói, ugyanakkor hasznosnak bizonyulhatnak minden – az iskolavezetés témája iránt érdeklődő vagy annak területén tevékenykedő – szakember számára. Ezek a következő pontokban foglalhatók össze:

- szükségesnek látszik megerősíteni az iskolavezetőket az iskola fejlesztésével és az iskolában zajló tanulási és tanítási folyamatokkal kapcsolatos feladatkörükben;



- hangsúlyosabban kell megjelennie a vezetők felelősségének a humánerőforrás-menedzsment területén, és szükségesnek látszik a vezetők készségeinek fejlesztése ezen a téren;
- az iskolavezetés gyakorlata és annak fejlesztése a nemzeti oktatásfejlesztési stratégiákban nagyobb hangsúllyal kell, hogy szerepeljen, valamint jobb fejlesztési beavatkozásokat kell ezen a területen alkalmazni;
- fontos lenne ösztönözni az iskolavezetői képzés fejlesztését és a programok minőségének javítását; kívánatos volna a képzés tartalmi részét módszertani szempontból gazdagítani, helyet adva olyan fejlesztő tevékenységeknek, mint például az akció-kutatás, mentorálás vagy tanácsadás;
- támogatni kell az iskolavezetők – és vezetőhelyettesek – folyamatos szakmai fejlődését pályájuk teljes ideje alatt;
- fontos volna egy középvezetői szintet beiktatni az iskolai menedzsment-struktúrába, amely lehetővé teszi, hogy az adminisztratív terheket levegyük a vezető válláról, és egyben megteremtsük a vezetési funkciók megosztásának lehetőségét;
- kívánatos volna kidolgozni az iskolavezetők nemzeti kompetencia standardját – e kompetencialista használható lenne az igazgatók kiválasztásánál, teljesítményük értékelésénél, illetve a vezetőképző programok akkreditálásakor is;
- elő kell segíteni, hogy a fejlesztő folyamatok a rendszer minden szintjén érvényesülhessenek; a különböző típusú és szintű iskolák részvételével közösségek, hálózatok jöhetnek létre, és ezáltal kialakuljon a tartós változáshoz szükséges gondolkodásmód;
- nagyobb teret kell biztosítani az igazgatóknak ahhoz, hogy betölthessék alkotó, folyamatalkotó szerepkörüket (*system thinkers in action* – Fullan), valamint hogy az iskolájuk sajátos helyzetének megfelelő megoldásokra koncentrálhassanak, és ne kényszerüljenek a rendszerhibák orvoslójának szerepére;
- támogatni kell az iskolavezetés témájában történő kutatást, ami segít jobban megérteni a vezetés jelentőségét az oktatás eredményességének és minőségének javításában, valamint megalapozhatja az oktatáspolitikai döntések meghozatalát; a kutatások eredménye ugyanakkor az iskolavezetőknek is segíthet saját szerepük mélyebb megértésében, és a szakma további professzionalizálásában;
- érdemes volna erősíteni a nemzetközi együttműködést az alábbi területeken:
 - hogyan mozdulhatunk el az adminisztratív és technikai jellegű igazgatás fejlesztése (*management development*) felől a stratégiai missziót követő, és a folyamatos javulást kereső vezetés fejlesztése (*leadership development*) felé és hogyan teremthető meg az egyensúly a kettő között;
 - melyek a „jó vezetés” kritériumai, és ez hogyan fejti ki a hatását;
 - hogyan fejleszthető az iskolavezetés minősége;
 - hogyan gyorsítható fel az iskolák tanulószervezetté válása;



- hogyan oszthatók meg a hatékony iskolai szintű humán erőforrás-menedzsment tapasztalatai.

JEGYZET

- ¹ A projekt a Közép-európai Oktatási Együttműködés (Central European Cooperation in Education – CECE) keretei között zajlott. Záró tanulmánya (Halász, 2009) az érdeklődők számára a Tempus Közalapítvány honlapján érhető el.
- ² P. MANNA, *School...*, 2006; E. DEBRAY, *Politics, Ideology and Education...*, 2006.
- ³ R. F. ELMORE, *'Leadership as the paractice of improvement'...*, 2008, 39.
- ⁴ FULLAN, „*The New Work of Leaders*”..., 2005.
- ⁵ B. PONT, D. NUSCHE, D. HOPKINS, *'Realising the potential of system leadership'...*, 2008.
- ⁶ HALLINGER, R. HECK, *Exploring the Principal's Contribution...*, 1998.
- ⁷ V. M. J. ROBINSON, *School Leadership*, 2007.
- ⁸ A kutatásokat az alábbi országokban végezték: Ausztrália, Kanada, Anglia, Hong Kong, Izrael, Hollandia, Egyesült Államok, Új-Zéland, Szingapúr.
- ⁹ Angliában 2002-ben létrehozták a National College of School Leadership intézményét (az Iskolavezetés Országos Intézete); 2003-ban Franciaország hozta létre az oktatási minisztérium mellett működő országos Oktatásmenedzsment Intézetet.
- ¹⁰ J. D. CHAPMAN, *Recruitment, Retention and Development...*, 2005.
- ¹¹ A vizsgálatban résztvevő országok: Ausztrália, Ausztria, Belgium (francia és flamand tartományok), Chile, Dánia, Egyesült Királyság (Anglia, Észak-Írország, Skócia), Finnország, Franciaország, Hollandia, Írország, Izrael, Korea, Magyarország, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Szlovénia, Új-Zéland.
- ¹² B. PONT, D. NUSCHE, D. HOPKINS, *'Realising the potential of system leadership'...*, 2008.
- ¹³ Commission of the European Communities, 2008.
- ¹⁴ Az Európai Unió Tanácsának 2007. november 15-i ülésének állásfoglalása a tanárképzés minőségének javításáról. (2007/C 300/07)
- ¹⁵ HALÁSZ Gábor, *School leadership and leadership development...*, 2009.
- ¹⁶ Forrás: *Uo*.
- ¹⁷ B. PONT, D. NUSCHE, D. HOPKINS, *'Realising the potential of system leadership'...*, 2008.

IRODALOM

- J. D. CHAPMAN, *Recruitment, Retention and Development of School Principals*. Education policy booklet N° 2. Paris, UNESCO, IIEP, 2005.
- Commission of the European Communities: *Improving Competencies for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of The Regions, Brussels, 3.7.2008. COM, 2008, 425 final.

- E. DEBRAY, *Politics, Ideology and Education. Federal Education Policy during the Clinton and Bush Administrations*, New York, Teachers College Press, 2006.
- R. F. ELMORE, 'Leadership as the practice of improvement' in *Improving School Leadership Vó 2: case Studies on School Leadership*, OECD, 2008.
- FULLAN, „The New Work of Leaders”, in *Leadership and Sustainability*, Corwin. Thousand Oaks, CA, 2005, 45–52.
- HALÁSZ GÁBOR, *School leadership and leadership development in five Central European countries. Final Synthesis Report = The Role of School Leadership on the Improvement Of Learning. Country Reports and Case Studies of a Central-European Project*, Bp., Tempus Foundation, 2009, 185–270.
- P. HALLINGER, R. HECK, *Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995*, School Effectiveness & School Improvement, Jun, Vol. 9 Issue 2, 1998, 157–191.
- P. MANNA, *School = Federalism and the National Education Agenda*, Washington D. C., Georgetown University Press, 2006.
- B. PONT, D. NUSCHE, D. HOPKINS, 'Realising the potential of system leadership' in *Improving School Leadership Vólume 2*, Case Studies on System Leadership, OECD, 2008.
- V. M. J. ROBINSON, *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Acel monograph series. Number 41 October, 2007.





AZ ISKOLAVEZETÉS HELYZETE, AZ ISKOLÁK IRÁNYÍTÁSÁNAK JELENE

SZEBEDY TÁS

Az intézményvezetés fogalmának fő tényezőit így fogalmazták meg az OECD-kutatások kontextusában: „a szervezet viszonyainak és tevékenységeinek szándékos befolyásolására való képesség; a tanárok, diákok és az iskola teljesítményének növelésére irányuló törekvés”.¹

Az iskolavezetők számára új helyzetet teremtett az elmúlt évtizedben az, hogy az oktatást környező társadalmi viszonyok és benne a pedagógiai munka iránti elvárásrendszer nagyon megváltozott, ez a változás komoly kihívást jelent, új szerepköröket, új képességek megszerzésének szükségletét és természetesen más jellegű felkészülést. Az ismert nemzetközi elemzések eredményei is azt igazolták, hogy az iskolavezetésnek kulcsszerepe van a tanítási-tanulási folyamat eredményességében, s a vezetés közel 30%-os befolyással lehet a helyi és a rendszerszintű oktatási reformok megvalósításának sikerére.

Az iskolavezetés a mai gyakorlatban

Az ESHA (Európai Iskolaigazgatók Egyesülete) 1991-es utrechti konferenciáján megalakította az iskolavezetés állandó európai kutatásainak hálózatát, az ENIRDEM-et (European Network for Improving Research and Development in Educational Management), mely azóta is évente tart konferenciákat, tesz közzé a vezetésfejlesztéssel kapcsolatos kutatási eredményeket. A téma nemzetközi érdeklődést vonzott az elmúlt évtizedben. Az „educational management” kifejezést magyarul változatlanul inkább iskolavezetésnek emlegetik, és nem közoktatási vezetésnek, hiszen elsősorban az iskolákhoz kötődő vezetési kérdésekkel foglalkozik.²

Az iskolavezetés problémái közül a nemzetközi irodalom három fontosabb okot emel ki, ami miatt az elmúlt években megváltozott a helyzet.

1. Az állam visszahúzódott a közoktatásból, a költségvetés radikálisan csökkent.
2. Változott az állam és a társadalom kapcsolata, ezzel együtt a helyi intézményi és fogyasztói beleszólási szándék erőteljesebb lett.
3. Megnőtt az iskola eredményességével, elszámoltathatóságával kapcsolatos társadalmi elvárás („effective school” mozgalom).³

Műfaji meghatározás

Jelen tanulmány kommentár vagy aktualizáló parafrázis az elmúlt évtized





nagy iskolavezetési tanulmánykötetének kivonatolásával. A hivatkozott Oktatáskutató Intézet gondozásában megjelent tanulmány címe: *Új megközelítések az iskolavezetésben*⁴. Írásom vállaltan szubjektív véleményt is tükröz, és nem helyettesítheti a kötet elolvasásából meríthető átfogó ismereteket, legfeljebb egy gyakorló vezető szemzőgével színezi az elmúlt évek magyarországi helyzetét érintő megállapításainak igazát.

A kötetben hivatkozott irodalmat vizsgálva egyértelműen kirajzolódik az a nemzetközi gyakorlat, mely szerint az iskolavezetést nem elég egyszerű folyamatként fejleszteni, azaz a vezetővé válást segíteni, hanem azt egy folyamatos, állandó képzési formává kell tenni. Miként az iskolai szervezetek szervezeti tanulása nélkülözhetetlen, ugyanúgy óhatatlan, hogy a vezetésre kiválasztottak tudatos fejlesztésekkel és állandó képzési eljárásokkal váljanak alkalmassá a folyamatosan bővülő és változó tudásmenedzsment kérdésköreivel való foglalkozás képességére. A magyarországi gyakorlat az elmúlt két évtizedben sok szempontból felzárkózott a nemzetközi, európai mintákhoz. Ahogy a nemzetközi, főként uniós színtereken, nálunk is megjelent a társadalmi elvárások jelentős mértékű változása, a fogyasztói vagy iskolahasználói érdekek erőteljesebb érvényesülése. A közoktatás egész szférájában hatalmas és többirányú expanzió, ezzel párhuzamosan tömegesedés valósult meg. A középfokú oktatás a korábbi elitoktatásból általános érvényű közoktatássá teljese-

det, a felsőoktatásban a demográfiai csökkenés és a felsőfokú oktatási formák piacosodása szintén óriási, robbanás-szerű változást hozott, vagyis a felsőoktatásban is megjelent a tömegképzés, melyet a bolognai folyamat erősített. Az oktatással szembeni elvárások is a világ általános gazdasági trendjei szerint módosultak.

Az iskolavezetés európai környezete

Az iskolák – ahogy Európa más részén, úgy nálunk is – az oktatási feladatok ellátásán túl szerepet vállaltak a szocializációban, az erkölcsi és az állampolgári nevelésben. A korábbi évtizedekhez képest sokkal több társadalmi feladat hárul rájuk, a társadalmi szereplők együttműködésének segítése mindennapos tevékenységként épült be az iskola életébe.⁵ Ugyanakkor elméletileg az oktatási szereplők, egyre nagyobb mértékben vehetnek részt az iskolai döntéshozatal előkészítésében, tágultak a társadalmi párbeszéd dimenziói. Az állandóan növekvő feladatokkal szemben ellenállás tapasztalható az iskola részéről, hiszen a tanárok szándékuk szerint nem szociális munkára szerződtek, mégis egyre inkább elvárják tőlük, hogy olyan társadalmi problémákat kezeljenek, mint az erőszak, a motiválatlan diákok foglalkoztatása, a környezetvédelmi, nemi szerepek változása és etnikai vagy egyéb más kulturális kérdések. Természetesen az iskolák keresik az egyes problémák kezelésének útját, léteznek programok ezek



feloldására. Egyéb helyzetekhez sajátos módszereket választanak, mint például a disputa, a multikulturális szemléletű közösségi foglalkozások, integrációs együttműködés, egyéni fejlesztési tervek, kooperatív oktatás stb. Ezzel szemben, ha választani lehet, az iskolák többsége a rendezett, értelmiségi háttérű, motivált fiatalokkal foglalkozik szívesen, a többi programban való részvétel geopolitikai, térségi szociológiai háttérből fakadó kényszer hatására alakul.

A tudásfelfogás és az iskolakép változása

A mai iskolának új feladata a fiatal állampolgárok felkészítése arra, hogy képesek legyenek eligazodni, érvényesülni, önállóan ismereteket szerezni egy mindinkább tudásorientált világban, amelyet a globalizáció és a robbanásszerűen elterjedt információs és kommunikációs technológia (IKT) fokozott használata jellemez. A gondolkodásra, problémamegoldásra, illetve párhuzamosan a versenyszerű és a csoportmunkára való képesség is egyre fontosabbá válik, ezért a társadalom elvárja, hogy a tanárok változtassanak a hagyományos oktatási módszereiken, és nagyobb mértékben használják az IKT-t, elsősorban a tudás megszerzésében, az önálló tanulásra való felkészítésben tevékenykedjenek, legyenek a tanulók segítségére az iskolai években megkezdett és várhatóan egész életen át tartó tanulmányaik során. Ha egy hasonlattal segíthetem a drámai szerepváltozás megértését, olyasmi ment

végbe az iskola világában, mintha a korábban előadói művészetre kiképzett szakembereknek egyszerre azt a feladatot adná környezetük, hogy a továbbiakban darabot írjanak és azt a közönség bevonásával rendezzék is meg, ahelyett, hogy csupán megtanult darabjait adnák elő nagy sikerrel. Mindehhez kevesebb időt, kevesebb eszközt, kisebb fizetést kapnak.

A változó magyar iskolai környezet

A magyar gyakorlatban a helyi politika az országos politikánál sokkal közvetlenebb hatással van az iskolairányításra, elsősorban a decentralizáció és a hatáskörök helyi szintre utalásának következtében. A megnőtt elvárások egyik jellemzője az is, hogy – állami és helyi szinten egyaránt – az oktatásra a társadalmi és gazdasági problémák megoldásának kulcsaként tekintenek. Nagyobb lett az iskolák szabadsága abban, hogy a problémákra a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott általános célok keretein belül kidolgozzák saját pedagógiai megoldásaikat. A helyi programok megalkotásához az iskolai vezetők és igazgatók részéről felkészültségre és tisztánlátásra van szükség. Ez azonban egyre nehezebb feladat, mivel az elmúlt két évtized alatt megjelenő állandó reformintézkedések mellett a tanárok terhelése olyan mértékben változott meg⁶, hogy a korábbi innovatív hajlandóság a tantervterületek jelentős részében minimálisra csökkent. Ezt a hatást igyekeztek



megváltoztatni az utóbbi évek operatív programjainak pályázati lehetőségei.

A fogyasztói magatartás megjelenése

Szintén a vezetői munkát terheli az iskolahasználók, szülők fogyasztói magatartásának erősödése az iskolai folyamatokba való beleszólási szándékkal. Forráshiány miatt az iskola erősebben a szülői támogatásokra szorul, azonban a külső támogatás mellé a támogatók újabb elvárásai is párosulnak. A fenntartói, sőt állami finanszírozási magatartás is az, hogy „az rendel, aki fizet”. A fogyasztói felfogás egyre növekvő elvárásokat fogalmaz meg, miközben megjelenése nincs releváns összefüggésben a folyamatokat lehetővé tevő forrásokkal. A források ugyanis egy egészen más takarékosági szemlélet alapján állandóan csökkennek, így az iskola egy állandó növekvő elvárásrendszer és egy folyamatosan csökkenő forráslehetőség feszültségekkel teli ellentmondásai között kénytelen navigálni. A társadalmi elvárások is ellentmondásosak, mert a tudatosan csökkenő tanulói terhelés lehetősége mellett, egyre kisebb óraszámok keretei között sokkal mélyebb, alaposabb és jobban használható, érvényesülést lehetővé tevő iskolai teljesítményt várnak el a szolgáltató iskolától. Röviden tudást, erőfeszítéseket nélkül. Ez hasonlít ahhoz az infantilis magatartáshoz, amikor a gyerek még önfenntartásra nem képes, ugyanakkor a fogyasztói igényei a felnőttekéhez hasonló mértékben nö-

vekszik, azaz követel. A piacgazdaság bevezetése az iskolai környezetbe álságos, sőt válságos helyzetet teremtett, mert egy forráshiányos rendszerbe vitte be a fizetőképes keresletben kialakult elvárások hagyományait. A decentralizációs folyamat megfelelő extraforrások nélkül az önrendelkezés lehetőségének kialakulását sem tette lehetővé. Elvileg ugyan minden döntés az intézmény kezében van, ami szigorúan „szakmai és nem kíván többletforrásokat”, ez azonban egy piaci helyzetben természetesen paradoxon. Hiszen minden fejlesztés, minden kínálatbővítés, minden szolgáltatásbővülés vagy akár csak a minőség fenntartása is pénzfüggő folyamat, vagyis amennyiben a pénzügyi döntés, a szükséges források feletti diszponálás nincs az iskola kezében, nem beszélhetünk autonómiáról.

A versenyhelyzet és az esélyegyenlőség feszültsége a NAT fényében

Egy további körülmény az a versenyhelyzetről és az esélyegyenlőségről szóló politikai kommunikáció ellentmondása, mely a mindennapos gyakorlatot jellemzi. A kompetitív munkamódszer ösztönözheti az újításokat és a színvonal emelkedéséhez vezethet, ám egyúttal növelheti a különbségeket a sikeresek és a kevésbé sikeresek között. A hátrányos helyzet leküzdéséhez nem elegendő a verseny korlátozása. Az iskolától nem várható el, hogy kiegyenlítse a térségi, szociális tényezők hatása miatt kialakuló óriási különbségeket, a



családi háttérből adódó motivációs eltérést. A meritokrácia történetileg kialakult folyamat, amely racionális alapokon nyugszik. A lemaradó környezetből származók adottságait a térségben semmi nem kompenzálja, hogyan vállalhatná át ezt a feladatot az iskola? A versenylőnnyel rendelkező munkáját és sikereit rombolja a jobbakra folyamatosan vádként nehezedő egyenlőségi felelősség, illetve azoknak az inkonzisztens üzeneteknek a problémája, amelyeket az iskolahasználók, a tanulók az iskolai belső kommunikáció során kapnak. A politikai kommunikáció az összetartozást, az együttműködést, a befogadást, az integrációt, a csapatmunkát hirdeti, miközben megoldatlan ellentét feszül a kooperatív orientáció és az iskolák közötti – a jobb teljesítményű tanulók megszerzése iránti – versengés kényszere között. A vezetők munkája a fejlesztés, a stratégiaeremtés, a változó tudásfelfogással való teoretikus lépéstartás, az új technológiák, tanulási eljárások és módszertanok bevezetése, a tanárok felkészítésének szervezése, a változás menedzselése. Miközben, különösen a középiskolai tanárok hajlamosak osztálytermi tevékenységüket az iskolai céloktól inkább elszigetelve, mint azokkal összefüggésben értelmezni. A gimnáziumokra egyértelműen jellemző a tantárgyakhoz kapcsolódó képzés – ez nem változott meg az 1998-as NAT bevezetése és a műveltségterületek megjelenése óta sem –, amely hagyományosan a diszciplínák elválasztására épül, az érettségi reformja csak meg-

erősítette mindezt. Ennek eredményeképpen a tanárok esetenként ellenállnak az együttműködésen alapuló tanítási módszereknek, kötelezettségüket formálisan teljesítik, hiszen tudják, hogy az érettségi követelmények szerint mit kell tudnia a tanulónak a sikeres vizsgákhoz. A NAT és az érettségi követelmények által behatárolt tartalmi szabályozó rendszer ugyanis meghagyta azt az ellentmondást, hogy az újfajta, időigényes tanulás-módszertani eljárásokkal a változatlanul lexikális ismereteket mérő és a magasabb pontszámokat – főként az azokkal kapcsolatos ismeretek kezelését – használó érettségi rendszer egyszerűen nem felel meg egymásnak. Ismereteket továbbra is nagy mennyiségben kell és lehet átadni, csökkentett tanórai keretben, méghozzá csak a frontális munkamódszer segíti a mennyiségi ismeret elsajátítást, különös tekintettel a jó képességű tanulókat külön csoportokban kezelő iskolatípusokban. Ez a helyzet viszont nem engedi lebontani a sikeres érettségi és felvételi eredményeket mutató gimnáziumok belső meggyőződését arról, hogy a régi megoldások az eredményesek, vagyis nincs szükség módszertani váltásra.

A tartalmi szabályozás ellentmondásai

A helyzetet csak színezi az a képmutató kerettantervi gyakorlat, mely a nagy mennyiségű lexikális tudást feltételező érettségi követelményeket változatlanul hagyó tartalmi zsúfoltság mellé a



tantervek dokumentációjában külön oszlopban felsorolja az adott órakerektekben megvalósíthatatlan korszerű kompetencia-fejlesztő kiscsoportos és kooperatív, kísérletező eljárásokat, melyeket természetesen a tantervet soha nem használó tantestületek ki sem próbálnak, hiszen azokkal a tankönyvek és az érettségi követelmények tartalmi elvárásait lehetetlen lenne teljesíteni.⁷ Ezt a gyakorlatot a TÁMOP 3.1.4. pályázatok kivitelezésében résztvevő iskolák teszik kézzelfogható valósággá, ahol a tanárok a tanterveik sikeres kivitelezését teszik kockára a rájuk kényszerített új eljárások megvalósításakor. A gyerekek ugyanis játszanak, jól érzik magukat, de a tananyagot nem tudják elsajátítani. Arról már nem is szólva, hogy nem elég a tanárokat rávenni a megújulás folyamatába való bekapcsolódásra, feltétlenül szükség van a haladás nyomon követéséhez megfelelő stratégiákra is. A nemzetközi (főleg angolszász) gyakorlatban már az egyéni, tanári értékelés mellett az iskola egészének átfogó értékelési gyakorlata kezd kialakulni. Ezen a területen Magyarország még gyermekcipőben jár. A törvény előírja az iskoláknak, hogy nyilvánosságra kell hozniuk és a tanári munka értékelésében használniuk kell az országos kompetenciamérés eredményeit. Ez a sikeres iskolák számára előnyt, a lemaradóknak hátrányaik növelését jelenti. Óriási kockázata van ugyanis a mérési eredmények közzétételének, ez is fegyverként jelenik meg a demográfiai csökkenés miatt kialakult gyerekszám-emelésért vívott

harcban. A feszültséget növeli a tanulólétszám-alapú finanszírozás kialakult rendszere.

A vezetők szerepe a decentralizált rendszerben

A vezetők szerepe radikálisan megváltozott az elmúlt évtizedekben. Egyik oldalról a rendszer törvényekkel meghatározott központi, áttekinthetetlenül túlszabályozó oktatáspolitikai követelményeivel, másik oldalról az iskolai, közvetlen társadalmi környezet fogyasztói elvárásaival szembesülnek. A két szint jelentős mértékben ellentmondó követelményeket fogalmaz meg. Hasonló kettősség jellemzi az irányítási szinten a menedzserként és a pedagógiai vezetőként rájuk háruló munkafolyamatokat. A vezető felelőssége kiterjed a folyamatos forrásszerző tevékenységre, mert a rendszer mindig pénziánnal üzemel, és a szakmai, pedagógiai, sőt nevelési tevékenység eredményességének felügyeletére. A mai, szinte áttekinthetetlen oktatásirányítást szabályzó törvényi előírások szövevényében a halaszthatatlan adminisztratív feladatok gyakran elvonják az igazgató figyelmét a pedagógiai vezetés sokkal fontosabb követelményeitől. Vannak olyan országok, ahol ezzel foglalkozik az ágazati irányítás is, Magyarországon nem. Annyira megnehezedett a vezetői feladatkör, olyan komplex feladattá vált az iskolavezetés, hogy a jobban működő iskolák igazgatói számára egyetlen megoldásként maradt, hogy egyre inkább megosztják szerepeiket,



és ha lehet, felelősségeiket is az oktatás többi szereplőjével, ide értve a tanárokat, a tanulókat, a szülőket, a felsőbb iskolai vezetést, egyes esetekben az alapítványokat és az önkormányzatokat is. Tulajdonképpen ma az igazgató az iskolával kapcsolatos érdekek sokkalta szélesebb körét fogja át, kezeli, mint a múltban bármikor. Miközben eszközei, hatáskörei folyamatosan szűkülnek, felelőssége, feladathalmaza nő, s a rendszer minden szereplőjének kiválasztása, motiválása, fejlesztése, képzése, jutalmazása és ellenőrzése egyaránt az ő feladata. Az elmúlt évtizedben a demográfiai csökkenés miatti iskolabezárások könnyítése érdekében a vezetői hatáskörök szándékos, törvényi eszközökkel való gyengítése, az igazgatói pozíció tudatos leépítése volt tapasztalható. Nem véletlen, hogy alig van karakteres, komolyan felkészült jelölt a legtöbb iskolai vezetői pályázatra. A magyar vezetők „muszáj Herkuleské” rongyosodtak, munkájuk talán legnehezebb része a motiválás, az iskola közösségének önfejlesztő tanulószervezetté való átalakítása.

Az irányítási egységek sok helyen csökkennek, összevonások történnek

Külön nehézséget jelent, hogy az irányítási egységek tendenciaszerűen csökkennek, ez a mostani iskola-összevonások egyik megtakarítással kecsegtető illúziója, mivel a kisebb településeken működő iskolák radikálisan elnéptelenednek. A nemzetközi tapasztalatok

azt mutatják, hogy ilyen formában nem érhető el nagyságrendi megtakarítások, inkább a specialitások vesznek el, sőt sérülnek az egyéni eljárásokra való helyi megoldások. Ennél a korlátolt, átgondolatlan, szellemi értékeket romboló, csak a megtakarításra koncentrálnó szemléletnél sokkal gyümölcsözőbb lehetne a vezetési ismeretek, a vezetői szakértelem és képesség növelésére fordított források megjelenése az iskolafejlesztésekben. Az elmúlt két évtizedben az OECD-kutatások alapján azt láttuk, hogy az oktatásfejlesztés reformja nagy hangsúlyt fektetett az igazgatók szerepére és képzésére. Szerencsebbé vagy a fenntartható jövőben is gondolkodó oktatáspolitikát folytató országokban az igazgatókat széles körből választják ki, s felkészítő képzésüknek, illetve szakmai továbbképzésüknek sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítanak. Főleg Közép- és Kelet-Európában, mint hazánkban is, ahol az igazgatók a tanári karból kerülnek ki, ez a felkészítés sokkal kisebb hangsúlyt kapott. A vezetők felkészültségének hiánya nehezíti a komplex iskolavezetés széles spektrumában való professzionális megoldásokat, márpedig szinte mindenki elfogadja azt a tényt, hogy az iskolairányítással kapcsolatos feladatok egyre összetettebbek lesznek.⁸

A pedagógiai munka teljesítményértékelési zavarai

A hazai pedagógiai értékelési valóságának nagy adóssága még a külső értékelés hiánya, az olcsó, önértékelésen



alapuló iskolai mérés-értékelési rendszer alapvető gyengéje az alulbecsült, súlyos önismereti problémákkal küszködő, motiválatlan pedagógusok önértékelési kísérlete. A várt tanfelügyeleti rendszer, a tanfelügyelők szerepe és funkciója néhány országban szintén ebbe az irányba mozdult el.⁹ Egyes esetekben a tanárok elégtelen munkakörülményei – nem említve a tragikusan alacsony fizetéseket – felvetik a motiváció elégtelenségének és a minőségbiztosítás megvalósíthatóságának problémáját. Úgy lett minden iskola minőségileg biztosított, hogy 2006 januárjától a törvény előírta, hogy legyen az iskoláknak minőségbiztosítási programjuk. Papíron az iskolák nagy többségének van is. A folyamatos iskolai reform egyébként elkerülhetetlen, az iskola egyre közelebb áll a közvetlen társadalmi valósághoz, a külvilág egyre konkrétabb és egyértelműbb követelményeket támaszt a közoktatással szemben. Az oktatás, közszolgáltatási rendszerként más megítélés alatt áll, mint akárcsak egy évtizeddel ezelőtt. Közben megváltozott a működés közege. Rendkívül súlyos szociális problémák jelentek meg az iskolák falai között is, amikkel foglalkozni kell. A NAT 2007 kompetenciaterületei között is szerepel a társadalmi nevelés, a szociális és állampolgári értékek közvetítése. Megjelent az egészségnevelés, a pénzügyi gazdálkodás, a vállalkozási ismeretek, a tudatos fogyasztói magatartás és kiemelten a fenntarthatóság, a környezettudatos gondolkodásra nevelés szükséglete. Más szemlélet sze-

rint történik a képességfejlesztés, a tehetség-felismerés és kibontakoztatás, és alapvetően egy folyamatosan változó munkavilágban való boldogulásra kell felkészítenie az iskoláknak. Kutatók véleménye szerint: „az ügyfelek, a versengés és változások sora új világot hozott létre az üzleti életben, és egyre világosabbá válik, hogy azok a szervezetek, amelyeket egy adott környezetben való hatékony működésre hoztak létre, nem adaptálhatók egy másikhoz”¹⁰.

Az iskolavezetők feladatköre egyre komplexebb¹¹

A változó környezetből következik az is, hogy egy tudásalapú társadalomban az iskolaigazgatóknak segíteniük kell iskolájukat abban, hogy tanulószervezetekké alakuljanak át. Az iskola ugyanis szerves része egy szervezetből és érdekekből álló hálónak, amely a gyerekek oktatására jött létre. A háló középpontjában van a rendszerért felelős igazgató, feladata nagyon új és rendkívül komplex. Részben ennek a komplexitásnak köszönhető az, hogy egyes országokban – nevezetesen Magyarországon is – hiány van iskolai vezetőkből és vezetőjelöltekből. A problémával kapcsolatos válaszokat az emberi erőforrás menedzsment, a munkaügyi körülmények javítása és a gazdaságirányítás figyelembevételével kell megfogalmazni.

A mai iskolavezetés egyik fő profilja a nélkülözhetetlen változások mindenkori menedzselése. Köztudott, hogy a



változásokkal szembeni ellenállás természetes jelenség mind az iskola, mind az egész közoktatási rendszer szintjén. Nem véletlen, hogy a rendszermódosulás¹² (1989) óta eltelt két évtized alatt a pedagógusszakmában leggyakrabban ismételt igény a „stabilitás” volt. Ugyanakkor tudomásul kell venni a változtatások során, hogy azok, akik részt vesznek az oktatásban felsőfokú végzettségű, tanult, intelligens emberek. Az értelmiségiek ezen rétege gyorsan megtanulja a hivatalos nyelvet, és látszatra eleget is tesz az új kihívások egy részének, ám ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy egyben belső meggyőződésévé is válik mindez. Ezt hívják az ellenőrzésre képtelen reformintézkedések időszakában formális teljesítésnek. A törvényekkel előidézett reformok, azok ellenőrzése és szankcionálása nélkül csak a formális, adminisztratív teljesítést mozdítják elő. A négyévenkénti ide-oda ingó reformfolyamatok az iskolai innovatív közösségek egyre szűkebb körét győzték meg arról, hogy mélyen részt vegyenek benne, hogy nagy energiát fektessenek az amúgy is állandóan változó folyamatok kidolgozásába, végigvitelébe. A végeredmény: papírreform és papíriskola. Adminisztratív változások, és végül csupán az adminisztráció növekedése a lényegi, tantervi, és végső soron tantermi folyamatok fejlődése helyett. Ha cinikusak lennénk, azt mondhatnánk, hogy még az esélyegyenlőségi megfelelés is megjelenhet adminisztratív keretek között, miközben a valóság semmit sem mozdul. Az iskolaigazgatónak kell megta-

lálniuk a módot arra, hogy motiválják a tanárokat. A teljesítményhez kapcsolódó bérezést számos fejlett oktatási rendszerrel működő országban használják. Az iskolai motiváció javítása mégis inkább a sikerélményekhez, a felelősséghez és az önmegvalósításhoz kapcsolódik.

A korszerű pedagógiai eljárások, képzések keretében evidenciaként említik a csoportmunkát, mint az iskolairányítást sikerre vezető kulcsmegoldást. A személyes képességeknél, sőt a tehetségnél is nagyobb hatóerő az iskolai környezetben az irányítási csoportok létrehozása. Bármilyen pozitív fejlesztéshez, sikeres változtatáshoz sok időre, jelentős térre és komoly elszántságra van szükség. Pusztán illúzió az igenlő módon viselkedő közösség, a verbálisan megerősítő viselkedés, mely elismeri a változás szükségességét, de egy pillanatra sem kérdőjelezi meg a régi gyakorlatokat, ezek a tantestületek a valódi, energia-befektetést igénylő változás elszabotálói. Az új, XXI. századi társadalmi és gazdasági környezet másfajta tanulási modellt kíván, melynek tényezői:

- alapvető készségek elsajátítása;
- csapatmunkára való képesség;
- a nagyszámú zavaró tényezővel való megbirkózás képessége;
- különböző szinteken elvégzett, interdiszciplináris munka;
- verbális képességek fejlesztése;
- problémamegoldás és döntéshozatal.¹³

A magyar gyakorlatban az ágazati irányítás egyre kevesebb bizalommal kezeli a közoktatás végrehajtó szervezeteit,



magukat az iskolákat, a vezetőiket és a pedagógusokat. A decentralizációval és deregulációval párhuzamosan egyre szigorúbban kérik számon az iskolákon a törvényekben és az állandóan változó szabályzóikban lefektetett követelményeknek megfelelő eredményeket. A szigorítás elsősorban az iskolákba vetett bizalom megrendülésének eredménye. Az irányításban érdekelt hatóságok – OKM, OKÉV, Oktatási Hivatal – egyre kevésbé hiszik el, hogy az iskolák a fokozott politikai ellenőrzés nélkül is produkálják a megkövetelt eredményeket. Ugyanakkor az ellenőrzésre nincs valós kapacitásuk, sem forrásaik, így marad a bizalmatlanság. Három egymással össze nem hangolt követelmény okozza a gyakran ellentmondó, vagy egymással intenzíven ütköző elvárásokat:

- az oktatás tartalmának erőszakos modernizálása;
- az iskola szervezeti és strukturális fejlesztése;
- az eredményesség és elszámoltathatóság követelményei.

A lényeg az, hogy miközben egyértelmű, hogy a források menedzselése régóta a közigazgatás egyik létfontosságú eleme, addig az iskolák viszonylatában meglehetősen mostohán kezelt területnek számít. Az igazgató többletfeladatokat ellátó gyakorló pedagógusból teljes állású menedzserre vált, ő lett a személyzeti politika meghatározója, a pénzügyi és a tárgyi források biztosításáért felelős személy egyaránt. Erre a komplex feladategyüttesre való felkészítése esetleges, eredményessége egyéni kapacitásán, ambícióján, tehet-

ségén, időbeosztásán és olykor szerencséjén múlik. A vezetők jelentős része felkészületlenül kapkod, látszattervékenységet folytat az átláthatatlan feladathalmazok közepette.

A vezetők kondíciói, a túlterheltség

A vezetői munkakörben túlterhelt, felelősségében és hatásköreiben meghasonlott állapot tapasztalható, tehát a hatalomnak csak részleges megjelenése jellemző. A vezetők többsége sajnos még információs előnnyel is ritkán rendelkezik, a törvények, a szabályzók olyan mértékben és sebességgel változnak, hogy sokan válnak bizonytalanok egy váratlanul hivatkozott új szabály felemlégetése esetén. Ki tudja, nem változott-e meg azóta a nemrég még érvényes előírás? A túlszabályozottság miatt ma már gyakran a tényleges törvények helyett a fortélyos félelem igazgat, mindenki fél attól, hogy esetleg nem a szabályok szerint működik az intézmény.¹⁴ A vezetők szakmai ismereteket tudnak ugyan szerezni, de kevés eszközük marad a munkaigényes, nagyobb energiát követelő hatékony módszerek bevezetéséhez. A teljesítményen alapuló jutalmazás, az eredmények objektív értékelési eljárása még nincs kellőképp kidolgozva, gyakran nagyobb ellentéteket szül a pedagógusértékelés megvalósítása, mint a formális teljesítése, mely legalább békés helyzetet tart fenn.

Az iskolák vezetőinek számos kihívással kellett szembenézniük a rendszer-



módosulás első éveitől napjainkig tartó reformokkal teli időszakban. Főbb nehézségek: a gazdasági feltételek romlása, a kedvezőtlen demográfiai változások, a tanterv és a pedagógiai programok megújítása, állandó változtatási kényszere, az iskolák innovatív potenciáljának kifáradása. Az iskolák vezetőinek egyik legsúlyosabb gondja a működéshez szükséges költségvetési források szűkös volta és az autonóm, a felelősséget is vállalni képes középvezetői réteg hiánya. Ezt a problémát a közelmúlt gazdasági világválsága, hazánk gazdasági összeomlása, és az iskola-összevonási kényszerek miatti elbocsátási hullámok, és az új pályázati források megjelenése sem enyhítette. A tanári fizetések az országos közoktatási költségvetés fontos részét képezik, a bérek 2002-ben háromhavi központi finanszírozási garanciával, átlagosan 50%-kal megemelt szintje elolvadt, a tanári óraszámok 10%-kal megnöttek, az általános terhelés nagyobb lett, a fizetések nem tartottak lépést sem az inflációval, sem pedig a magánszektor növekvő jövedelmi színvonalával. A szakma továbbra is elnőisedik. Sok tehetséges, piacképes tudással rendelkező pedagógus hagyja el a pályát, és kezd a nemzetközi mezőnyben dolgozni, amint ezt a nyelvtudás lehetővé teszi. Hármaskontraszelekció jellemzi a pályán maradáshoz. ¹⁵ A következő évtized fő gondja lesz a tanári és az iskolavezetői szakma elöregedése, az egyetemeken a természettudományi tanári szakok elnéptelenedése. Az éves költségvetés évek óta nem fedezi a norma-

tívák inflációkövető szintjét sem, 2010-re már 7%-os nominális normatívacsökkenés is megjelent, és megszűnt a továbbképzési normatíva is, annak ellenére, hogy a költségvetési előirányzatok tartalmaznak utalást az egyes oktatási célokra, az önkormányzatok szabadon rendelkeznek a támogatás felhasználásának tekintetében. Ezek a pénzek az önkormányzatok oktatással összefüggő kiadásainak jó esetben a felét fedezik. A másik felét saját és egyéb forrásokból kellene előteremteni.

A tanárok társadalmi helyzete

A tanárok közalkalmazottak, bérezésüket és munkafeltételeiket a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény szabályozza. Közalkalmazotti jogviszonyukat nagyon szűk és korlátozott feltételek megléte esetén lehet megszüntetni. Az igazgató teoretikusan jogosult magasabb fizetést megállapítani, mint a törvényben meghatározott minimálbér vagy egyéni órakedvezményt, külön pótlékokat, juttatásokat bérkiegészítést adhat, de erre gyakorlatilag nincs fedezet. Az általában öt évre kinevezett igazgatókat a fenntartó bízza meg. A megüresedett helyekre alig van egy jelentkezőnél több vállalkozó. Az igazgatók széles köre szerint az utóbbi években óriási nyomás nehezedik rájuk, intézményükben mindent felelősek, valós döntéshozatali jogkörük és cselekvési szabadságuk nincs, a források feletti diszponálási lehetőségeik, jogkörük rendkívül korlátozott.



A törvényi szabályozás áttekinthetatlensége

A legtöbb panasz a túlszabályozottság, a feladat komplexitása és a rendelkezésre álló feltételek hiánya miatt esik. Egyszerre túl sok igényt kellene folyamatosan kielégíteniük. Összegezve tehát elmondhatjuk, hogy az iskolaigazgatók szerepe nagyon nehéz és megterhelő. A fizetésük alig magasabb, mint a tanároké, felelősségük sokszorosa minden más iskolai alkalmazotténak. Változatlanul megmarad az az alapkérdés, hogyan kezelhető annak a szakmának a presztízse, amelyben a kiemelkedő munkának alig van elismertsége, a gyenge teljesítmény ellenére nincs valós következménye a színvonaltalanságnak, az alulteljesítésnek. Ennek egyik lényegi komponense a tanári pálya alacsony megbecsülése, az alacsony fizetések. Erre a kérdésre álságos a kormányzat részéről a GDP százalékos arányainak emlegetése, amikor a sikeres oktatással működő országok (Finnország, Szingapúr, Svédország, Japán, Anglia) egy főre jutó GDP összege dollárban számolva három-hétszerese a magyarországinak. A tanári fizetés komoly emelése – a nemzetközi átlaghoz való közeledése – hazánkban a pálya vonzerejének egyik kulcsa.

A magyar helyzet sajátossága

A magyar helyzet azért is különleges, mivel egy tradicionális, állam-szocialista jellegű, központosított iskolarendszer modern, versenyen alapuló, piacositott,

decentralizált oktatási szolgáltatássá való átalakításának kísérlete kezdődött meg az országban, és menet közben kiderült, hogy nincsenek meg a kísérlethez szükséges források és a politikai szándékok sem. Az átmenet a két rendszer között megtorpant, jelenleg egy takarékossgal vezérelt, a visszajelzéseket alig kezelő intézkedési szünet van hatáskörükben lefokozott vezetőkkel. Nincs ágazati irányítás, csak bizonytalan válságmenedzselés, forrásvisszatarthatás, takarékossgai jelszavakkal álcázott tehetetlenség. A következmények azonban továbbgyűrűznek, a rendszer erodálódása egyre világosabban látszik. A pedagógusszakma társadalmi megítélése a rendszermódosulás óta eltelt legnagyobb válság szintjéig jutott el. Nincs jövőkép, nincs koncepció, nincs stratégia, nincs tényeken alapuló (evidence based) kutatás és fejlesztés, s közben a túlburjánzó és szünet nélkül változó szabályozás követhetetlen zűrzavarában egyre nehezebb eligazodni. A közoktatás egész rendszerének egyetlen maradék hajtóereje a rutin és a nagyrendszereket jellemző tehetetlenség. Ostobaság, sőt nemzetromboló az a vegyesen poszt-szocialista és neoliberais gazdasági vélekedés, mely szerint majd egyszer, majd a nemzeti gazdaság megerősödése után lesz mód az oktatásügy radikális fejlesztésére. A gazdasági felemelkedés elsősorban gazdasági elitet termel ki, amelynek nem érdeke az átlagpolgár, a nincstelenek magas szellemi színvonalra emelése közpénzen, melynek létrehozását saját érdemének tekinti. És még sokáig nem lesz akkora jólét, hogy az a



szűk új (-rég) gazdasági elit ne a nemzeti gazdaság kizárólagosan nagy volumenű állami emlőin akarjon növekedni. Mivel megdőlt a szocialista termelésről szóló konkrét, kézzelfogható munkát végző munkásmítosz, melynek eredményeit a magyar ipar a rendszer-módosulás óta eltelt húsz év alatt herdálta szét, kótyavetyélte el, zárta be gyárait, szüntette meg a valaha „kézzelfogható” eredményeit, mert zomben eladhatatlanok voltak (Tunggram, Taurus, Ganz), vagy mert a globális piac ellenérdekeltségei miatt el kellett tűnnie.¹⁶ A kis országok utolsó esélye az, ha a gazdaságuk tudásgazdasággá alakul át, ha a szellemi termékek, a szürke-állomány fejlesztése válnak a legértékesebb produktumokká. Végre be kellene látni, hogy a legfontosabb, a fenntartható jövőbe való beruházás, a szellemi munkaképesség, az emberi erőforrás fejlesztésének megerősítése. A magas színvonalú közoktatás folyamatos fejlesztése.

Új, az egész rendszer szintjén végig-gondolt oktatáspolitikai megoldásokra van szükség, amelyekkel a tanárokat és az iskolavezetést ismét lehet majd inspirálni. Másként marad az a görög pedagogoszokról fennmaradt állítás, hogy „akit az istenek gyűlölnék, pedagógussá teszik”.

JEGYZET

¹ Improving School Leadership, OECD, 2008, 18.

² HALÁSZ Gábor, *Iskolavezetés*, Educatio, 1994/2, 329–330.

³ Az „effective school” mozgalom eredetileg az USA-ban indult kezdeményezés.

⁴ Olvasható az Új Pedagógiai Szemle honlapján: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=kk-uj>, a 2001-ben megjelent kötetet Kádár András fordította.

⁵ R. D. PUTNAM, *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*, *The Journal of Democracy*, 1995, 6:1, 65–78.

⁶ A tanári óraszámok azonos fizetési kondíciók meghagyása mellett 2006-tól törvényileg 18 órától 22 kötelező órára nőttek, közben a tanulók kötelező heti és napi óraszámja maximalizálódott. Ezzel nyíltan kimondatott, hogy többet kell dolgozni kevesebb bérért, a tanárok jelentős része változatlanul mellékállással egészíti ki bérét.

⁷ (Az iskoláknak az OKM álszent megjegyzései szerint a tantervi órakeretek csak ajánlásokat fogalmaznak meg, ezektől az iskola szabadon eltérhet. Ez azért szemforgatás, mert az ajánlásokat a törvény felülről korlátozza, maximálja az összes óraszámot, tehát a játéktér a tervezésben nevétséges szintű.)

⁸ Michael FULLAN, *A változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*, OKI, 2007.

⁹ Bölcsék Tanácsa: „Szárny és teher” Összegzett javaslatok

¹⁰ M. HAMMER, J. CHAMPY, *Re-engineering the Corporation*, Nicholas Brealey, London, 1993.

¹¹ Michael FULLAN, *Change Forces: With a Vengeance*, Routledge, 2003.

¹² Az 1989-ben végbement változások a hazai rendszert alapvetően nem változtatták meg, nem nevezhető adekvát szóval rendszerváltozásnak, az eredeti ten-



denciákat nyíltabb és leplezetlen hatalomátmentéssel folytatták a régebbi rendszerben is a hatalom közelében álló és haszonélvező politikai körök, ezért használom a „rendszer módosulás” kifejezést.

- ¹³ ABBOTT and RYAN, 2000.
- ¹⁴ Tatai Tóth András országgyűlési képviselő, a parlament oktatási bizottságának tagja, konferenciahelyzetben említette, hogy a 65%-os törvénybetartás már jó aránynak számít egy-egy iskolában.
- ¹⁵ „A tanári képzést a gyengék közül a leggyengébbek választják, ők mennek el a tanári munkát vállalni és közülük is a gyengébbek maradnak a pályán, hosszabb távon.” Lásd: POROGI András cikke, Új katedra füzetek, 2010. január.
- ¹⁶ Lásd: gépipar, tejipar, gyümölcsstermelés, cukorgyárak, édesipar, húsipar, általában a mezőgazdasági termékek, elektronikai ipar, híradástechnika stb.

FORRÁS:

Új megközelítések az iskolavezetésben, ford. KÁDÁR András, Új Pedagógiai Szemle, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2001.

NÉHÁNY KIEMELT KÖTET ÉS TANULMÁNY A FORRÁS ÁLTAL HIVATKOZOTT BIBLIOGRÁFIÁBÓL:

Alliance for Education, *Expanding the World of Learning*, Annual Report, 1999.

American Federation of Teachers, *Redesigning Low Performance Schools: It's Union Work*, 1999.

M. J. BLANK, *Coalition for community schools: A call to all*, The Education Digest, Ann Arbor, MI, 2000/feb.

BALÁZS ÉVA, *The Network of Self-developing Schools: Case study of Hungary for the OECD-Japan Seminar*, Bp., National Institute of Public Education, 1997.

J. I. GOODLAD, *What Schools Are For*, Bloomington, Phi Delta Kappa Education Foundation, IND, 1994.

HALÁSZ GÁBOR, *The Reform of Financing Public Education*, Bp., National Institute of Public Education, 1997.

HALÁSZ GÁBOR, *The Changes of System Regulation in School Education in Hungary*, Bp., National Institute of Public Education, 1998.

P. WOHLSTETTER, S. A. MOHRMAN, *School-Based Management: Strategies for Success*, Finance Brief, Consortium for Policy Research in Education, New Brunswick, NJ: Rutgers University, 1993.

Comprehensive School Reform Demonstration Program, Office of Elementary and Secondary Education, US Department of Education.

Michael FULLAN, *Change Forces: With a Vengeance*, Routledge, 2003.

Local Autonomy and Shared Responsibility in Managing Schools, Budapest, European Forum on Educational Administration, 1995.

POKORNI Zoltán, *Comenius 2000, Quality Improvement Programme in School Education*, Manual of Quality Improvement, Ministry of Education, 1999.





A kínai vízfordó története

Kínában egy vízfordónak volt két agyagedénye, ami annak a rúdnak két végén lógott, amivel a vizet fordta. Az egyik edényen volt egy kis repedés, a másik teljesen ép volt. A vízfordó mindig teletöltötte mindkét edényt. Szállítás alatt a pataktól hazáig elcsöpögött a víz fele a repedt edényből. Minden nap így történt ez két éven keresztül: csak egy tele és egy fél kanna vízzel ért haza. Természetesen az ép edény büszke volt teljesítményére, hiszen ő tökéletes volt, de a repedt kanna szomorkodott, mert csak feleannyit teljesített, mint a másik. Két-évi bánkódás után egyik nap így szólt a vízszállítóhoz:

– Szégyellem magam, mert a víz egész úton szivárog hazáig.

A vízfordó így válaszolt az edénynek:

– Nem vetted észre, hogy az útnak csak a te oldaladon pompáznak a virágok és a másik oldaladon nem? Azért van ez, mert amikor észrevettem hiányosságodat, virágmagot vettem az útnak arra a szélére, ahol te vagy. Hazafelé menet minden nap locsoltad azokat. Két év óta minden nap friss virágokat szedek és azzal díszítem szobámat. Ha te nem lettél volna olyan amilyen vagy, ez a gyönyör nem ragyogtatná be az otthonomat.

Tanulság: mindnyájunknak van valami különleges hibája. Mindnyájan repedt agyagedények vagyunk. Az agyagedényeknek ez a hiányossága teszi az életünket érdekessé és értékessé. El kell fogadnunk, és egyet kell értenünk azzal, amilyenek vagyunk, meg kell látnunk minden embertársunkban a jót.





VEZETŐI FUNKCIÓK MEGNYILVÁNULÁSA A HELYI TANTERV MÓDOSÍTÁSA SORÁN

SZAKÁL FERENC

A pedagógiai program és benne a helyi tanterv elkészítése egy új iskola alapításának döntő momentuma, de egy nagy múltú intézmény számára is fontos, hogy ez a dokumentum mindig friss és naprakész legyen, hiszen azáltal, hogy meghatározza az iskola diákok érdekében végzett tevékenységét, ennek céljait, eszményeit, eszközeit, nem más, mint az iskola „ars poeticája”, legfontosabb alapdokumentuma, „alkotmánya”¹. Egy ilyen jelentőségű dokumentumnak nemcsak a létrehozása, hanem karbantartása, módosítása is óriási kihívás az egész nevelőtestület, de különösen az iskola igazgatója számára. Jó alkalom ugyanakkor arra, hogy az igazgató valamennyi vezetői funkcióját gyakorolja, illetve ezek egy részét beosztottainak adja át, ezzel vezetői funkciókhoz juttatva munkatársait.

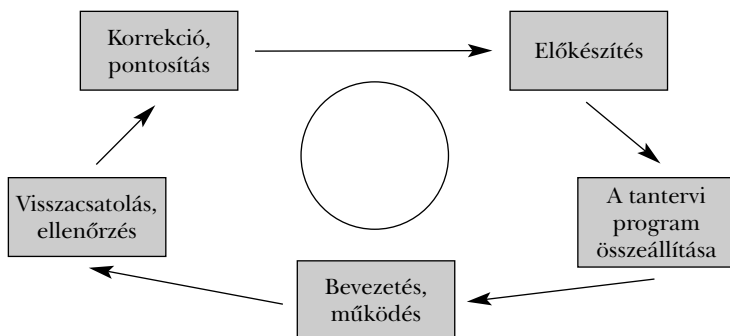
Ezt a különlegesen koncentrált, mégis szerteágazó vezetői kihívást mutatja be az a vizsgálat, amelyet egy mai kisvárosi katolikus iskolában, a helyi tanterv 2008-ban történt módosításához kapcsolódóan végeztem, némileg kitekintve más iskolák hasonló tevékenységére is.

A vizsgált intézményben a pedagógiai program két lépcsőben módosult. A nevelési terv felülvizsgálata és módosítása bizonyos törvényi előírások miatt már 2006-ban megtörtént. Ez azonban megbontotta a pedagógiai program egységét, így többek között emiatt volt szükség a helyi tanterv mielőbbi átdolgozására. A sorrend azonban kétségtelenül így helyes, hiszen a konkrét feladatokat tartalmazó tanterv szerkesztésébe csak azután kezdhetünk bele, miután megfogalmazzuk saját „pedagógiai ars poeticánkat”².

A tantervszerkesztés jellemző sajátossága, hogy az valójában egy soha véget nem érő folyamat. Egyes szakaszaiban látványos többletmunkát jelent, míg más szakaszaiban tulajdonképpen nem más, mint a tanterv gyakorlati tesztelése, kipróbálása. A helyi tanterv összeállításával tehát nem ér véget a munka, sőt bizonyos értelemben akkor kezdődik.³

Az 1. ábrán jól látszik, hogy önmagába visszatérő, végtelen folyamatról van szó. Az egyes szakaszok jól azonosíthatóak a hagyományos vezetési funkciókkal.⁵ Az előkészítés és a tantervi program összeállítása a stratégiaalkotás és -tervezésnek, a bevezetés, működés a szervezésnek, a visszacsatolás, ellenőrzés az ellenőrzésnek, a korrekció, pontosítás pedig az értékelésnek, illetve bizonyos értelemben ismét a tervezésnek felel meg. Az ötödik vezetői funkció, a döntés a folyamat egészében jelen van.



1. ábra. A helyi tanterv kidolgozásának folyamata⁴

Az első nagy kérdés, amelyben az intézmény vezetőjének döntést kell hoznia, hogy szükséges-e, érdemes-e egyáltalán belevágni e nagyszabású munkába. Stratégiai tervet, jelentős célkitűzést olyan alapos ok miatt érdemes módosítani, amelynek tartós fennállása folyamatos veszélyhelyzetet teremt. Elsősorban a gyerekek érdekét kell szem előtt tartani, hiszen az ő részvételük az iskola életében meghatározott ideig tart, egyszeri és megismételhetetlen.⁶ A vizsgált iskola esetében a tantervben feltárt hibák és hiányosságok ilyen veszélynek tekinthetők, hiszen bizonytalanná teszik az ismeretátadás egységességét és minőségét. Ilyen helyzetben érdemes és szükséges is a tanterv módosításába belefogni.

2008-ban törvény nem írta elő a tanterv felülvizsgálatát, ezért felmerül a következő eldöntendő kérdés: Eljött-e az ideje a felülvizsgálatnak? Egy 2001-ben végzett felmérés szerint a magyarországi vállalatok 62,8%-a évente, 18,6%-a pedig 2–5 évente felülvizsgálja stratégiáját.⁷ Természetesen egy iskola másképp viszonyul stratégiai terveihez, mint egy profit- és piaciorientált vállalat. Mivel nem rövid távú anyagi érdekek, hanem évekig tartó folyamatok mozgatják, sokkal fontosabbnak tartja az állandóságot, ezért egy oktatási intézményben a stratégiai tervek átfogó felülvizsgálatára ritkábban kerül sor. Háromévente azonban tartható komolyabb revízió, mivel ennyi idő után a folyamatok már megkívánják az önellenőrzést, így a felülvizsgálat külső kényszer nélkül is jelentkező szakmai kötelező lépéssé lép elő.⁸ A vizsgált esetben 2005-ben elfogadott helyi tanterv átvizsgálása tehát időszerű, különösen, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy bizonyos részei már a korábbi változatokban is szerepeltek.

A harmadik, egyben már a tervezőmunkát közvetlenül előkészítő fontos döntés: Ki végezze a munkát? Ha a megújulási folyamat lépéseit a vezetői funkciókkal azonosítottuk, akkor egyenesen adódik a következtetés, hogy a helyi tanterv megalkotása a vezető, az igazgató feladata. Bár a következtetés logikus, és még az a tény is alátámasztja, hogy az igazgató egy személyben felelős az iskola törvényes



működéséért⁹, ez nyilvánvalóan képtelenség. Egy ember, de még a néhány főből álló igazgatóság sem lehet képes arra, hogy egy ilyen sokrétű, ennyi szakterületet érintő feladatot ellásson. Az ilyen mélységű szellemi alkotómunka, illetve újítás csak több ember összehangolt munkájával, tudásával valósítható meg. Így nemcsak kevesebb egyéni ismeretre, de lényegesen kevesebb időre van szükség.¹⁰ Az alsóbb szintű vezetők bevonása a stratégiaalkotásba, ezek megvalósításába jelentősen növeli a stratégiákkal való vezetői azonosulást.¹¹ Ez egy iskola esetében rendkívül fontos követelmény, a tantervfejlesztéshez azonban még mindig túl kevés embert jelent. Ugyanakkor jó lépés lehet a pedagógusok munkába való bevonása felé, ami fontos, hiszen a tanulók teljesítőkéességét mindennapi tapasztalatból ismerő tanítóknak és tanároknak a tantervkészítési folyamatban feltétlenül részt kell venniük.¹²

Egy nagy létszámú nevelőtestület esetében – mint a vizsgált esetben is – mindenképpen strukturálni kell a feladatok elosztását. A felső tagozaton a tantárgyi munkaközösségek ebben az intézményben jó kiindulópontot jelentettek, ám nem voltak elegendőek a feladathoz szükséges munkamegosztáshoz. Így az igazgatóság az egyes munkaközösségeken belül tantárgyi felelősöket jelölt ki, akik a tantárgyi munkacsoportok vezetői lettek, míg a többi azonos szakkal rendelkező tanár a munkacsoport tagja volt. Alsó tagozaton még fontosabb volt a munkamegosztás, hiszen a tanítók képzettsége a tanárokénál több tantárgyra terjed ki. Itt valóban különálló tantárgyi munkacsoportok jöttek létre, élükön kijelölt csoportvezetőkkel. A csoportvezetők kiválasztásánál az adott szaktárgyban, műveltségterületben való képzettség, jártasság, az iskola iránti elkötelezettség és a személyes rátermettség voltak a szempontok.

Célkitűzések

Azzal, hogy megállapítottuk a tanterv felülvizsgálatának szükségességét, illetve feltártuk a legfontosabb hibákat és hiányosságokat, még nem határoztuk meg a teendőket. A hibák ismerete ugyan markánsan körülhatárolja az elvégzendő feladatok körét, de inkább csak a „Mi nem jó?“, illetve a „Mit ne csináljunk?“ kérdésekre ad választ, ez a negatív megközelítés pedig semmiképpen sem képezheti egy előremutató újítás alapját. A feladatok kijelöléséhez fontos tehát a célok pontos és mindenképpen pozitív értelmű meghatározása, ami az új eredmények elérésének elősegítése mellett meghatározó lehet a munka eredményessége szempontjából is.¹³

A tárgyalt esetben a célok meghatározásánál a pedagógiai program *Nevelési terv* részéből kellett kiindulni, hiszen ennek korábbi módosítása kijelölte az iskola alapvető célkitűzéseit, pedagógiai hitvallását. Így a tantervszerkesztés céljává bizonyos értelemben maga a cél vált, hiszen az egyik fő feladat a nevelési tervben



megfogalmazott elveknek a tantervbe való beépítése lett. Felmerül a kérdés, hogy az iskola pedagógusai vajon kellőképpen ismerik-e ezeket a célokat, alapelveket. A testület által kitöltött kérdőívből kiderült, hogy az érvényben levő pedagógiai programot elfogadása előtt nem elég alaposan ismerhették meg a pedagógusok (3,58-as átlag), az azóta felvett pedagógusok pedig egyáltalán nem kaptak róla tájékoztatást. Ennek köszönhetően a pedagógiai program – és benne a helyi tanterv – ismertségének átlaga 3,32 lett, ami nem nevezhető kielégítőnek. Még aggasztóbb adat a szaktárgyi tartalmak ismertsége, amelynek átlaga 2,9 volt. Ezt a problémát orvosolandó a szaktárgyi munkacsoportok vezetői kézhez kapták a nevelési terv szövegét, illetve a helyi tanterv általános rendelkezéseit, továbbá a rájuk bízott tantárgy korábbi tantervi anyagát. A korábbi tartalmaknak az előzmények ismeretében történő felhasználása az ismétlődő hibák kiküszöbölése mellett arra is lehetőséget ad, hogy a megújulás sikeres folyamatokhoz csatlakozzon, folytassa azt, ami már jónak bizonyult, bevált, és így hozzon létre új, de a régit nem leváltó, hanem felfrissítő, megújító produktumot.¹⁴

Hogy valóban új épülhessen a régre, további célok kitűzésére volt szükség. A tartalmak kiválasztásával kapcsolatban M. Nádasi Mária a következő kérdésekre szempontra hívja fel a figyelmet¹⁵:

- Mit vár az adott társadalom az adott iskolatípustól?
- Milyen tartalmak befogadására, illetve feldolgozására képesek a tanulók?
- Melyek az iskola funkcióiról, az iskolai tudás jellegéről, az elsajátítás folyamatáról kialakított pedagógiai koncepció sajátosságai?
- Melyek az adott korszak felhalmozott tudományos, művészeti és technikai értékeit, illetve a tartalmak tanításának hagyományai?

Ezt összevetve az előzetes helyzetfelmérés eredményeivel körvonalazhatók a megújulás legfontosabb elemei.

Feladatok

A célok alapján először a konkrét feladatokat kell meghatározni, hiszen ezek adják meg a cél eléréséhez követendő utat. A felülvizsgálat és módosítás mindig átláthatóbb és jobban strukturált tevékenység, mint a tanterv megalkotása, ettől azonban még nem biztos, hogy egyszerűbb. A projekt részletes kidolgozása sokat könnyíthet a feladaton.¹⁶ Egyértelmű, hogy a legfontosabb feladat magának a dokumentumnak a kidolgozása, amelyet a vezetőség az egyes tantárgyi munkacsoportokra bízott. Ez jelenti a munka legnagyobb, ugyanakkor leglátványosabb részét, ám ennek kiosztása korántsem jelenti a teljes munkafolyamat megszervezését. Ahhoz, hogy a sok ember által végzett alkotómunka egységes egészet alkosson, szükség van bizonyos menedzselési feladatok felismerésére és ellátására is. Bognár Mária és Horváth H. Attila a következőképpen határozza meg ezeket¹⁷:



Az első az időterv készítése. Ez nem csupán a beadási határidők megadását jelenti, hanem foglalkozik azzal is, hogy az ellátandó feladatok közül mi az, ami munkaköri alapfeladatként, és mi az, ami pluszmunkaként végezhető el, illetve hogy az eltelt idő és a munka előrehaladásának figyelembevételével hol lépjenek be a folyamatba az ellenőrzéssel megbízott vezetők. A vizsgált iskolában a végső cél az volt, hogy az új tantervet a következő tanév elején esedékes tervezésben már használni lehessen, ezért az igazgató úgy alakította ki a határidőket, hogy a tanév végéig jusson szakértői vizsgálatra alkalmas állapotba a tanterv. Ezek után az esetleges technikai teendők, a szakértői vizsgálat és a fenntartói jóváhagyás már a pedagógusok szabadsága alatt is végezhető. A más iskolák vezetőivel készített interjúkból kiderült, hogy – legalábbis az arányok tekintetében – máshol is hasonló elvet követtek az igazgatók. A határidők pontos megadása egyszersmind kijelölte az ellenőrzés folyamatba való belépésének pontjait is, hiszen fontos, hogy a folyamat egy-egy szakaszának lezárásakor ellenőrizzük és értékeljük, illetve ha szükséges, javítsuk az elvégzett munkát. Az időkeret kialakításánál ez utóbbira is gondolni kell.

A következő a források és erőforrások biztosításának terve. Tulajdonképpen már ehhez tartozott a tantárgyi munkacsoportok kialakítása. Fontos, hogy a vezető a további feladatok és felelőségek átruházását is végiggondolja.

Harmadikként az említett szakirodalom az iskola „önfényképének” elkészítését javasolja, ami alatt a külső és belső feltételek, a szükségletek és igények, illetve a jellemzők és gyenge pontok feltérképezését érti. Ennek korszerűbb, manapság a tervezésben gyakran használt eszköze a SWOT-analízis. Elkészítését felfoghatjuk feladatként is, de valójában inkább maga az analízis jelöli ki a megoldandó, elvégzendő feladatokat.¹⁸ A vizsgált intézmény által készített analízis hasznát némileg csökkentette, hogy azt az intézményvezető maga készítette. A csoportosan elkészített SWOT-analízis ugyanis jobban kedvez a közös problémamegoldó gondolkodás megindításának, ami egy ilyen jelentőségteljes alkotómunka esetében fontos szempont.¹⁹ Elkészítése azonban így sem volt hiábavaló, hiszen legalább a vezető elkötelezettségét növelte, és szerepet kapott a későbbi motivációban is.

További feladat az iskola által képviselt legfontosabb értékek, illetve az iskola stratégiájának meghatározása.²⁰ A vizsgált iskolában a munka ezen szakaszában már túl voltak ezeken a feladatokon, hiszen a nevelési terv és a helyi tanterv általános részének módosítása már kijelölte ezeket a célokat és értékeket, és a tárgyalat felülvizsgálat éppen ezeknek a tantárgyi tervekbe való beépítését szolgálta. Így tehát már csak a konkrét szerkesztési feladatok maradtak.

Kérdés, hogy az iskola működéséért egy személyben felelős igazgató a fenti feladatokból mit akar, mit tud átadni az alacsonyabb szintű vezetőknek és a nevelőtestületnek. Képtelenség, hogy a teljes folyamatot egyedül bonyolítsa, és azt is



tudjuk, hogy az egyes tantárgyi tervek kidolgozásába mindenképp be kell vonnia a pedagógusokat. Ahogy arra a SWOT-analízis bemutatásánál is utaltam, célszerű lett volna már az előkészítésbe is bevonnia kollégáit, ezt azonban elmulasztotta. Mulasztása nem okozott jövátéhetetlen hiányosságot, de a testület előkészítésbe való bevonása javíthatta volna a közösségnek a feladattal való azonosulását, a feladat iránti elkötelezettségét. A későbbi motivációs problémák jelentős hányadát megspórolhatta volna ezzel a magatartással.

Mielőtt bármit is átadna, a vezetőnek két dolgot kell mérlegelnie. Egyrészt azt, hogy a feladat átadásával jogkört és felelősséget is ad, amihez bizalom kell,²¹ másrészt azt, hogy míg neki munkaköri feladata a tervezés, és ehhez több-kevesebb idő is rendelkezésére áll, addig a pedagógusok mindezt pluszmunkaként, részben szabadidejükben vagy felkészülési idejük terhére végzik. A fenti feladatok többsége így a vezető kezében maradt, mindössze a konkrét szerkesztés, tervalkotás feladatát adta át a már említett módon a szaktárgyi munkacsoportoknak. E téren mutatott óvatossága azonban újabb hibába sodorta, amikor magára vállalta az időigényes és gépíes szerkesztési feladatokat is, ami a pedagógusokkal folytatott folyamatos konzultációtól és a folyamat közben végzett ellenőrzéstől, értékeléstől vette el az időt.

Költségek és erőforrások

Mivel az új tanterv ebben az esetben nem tartalmaz olyan változtatásokat, amelyeknek bevezetése költségekkel járna, hosszú távon nem jelentkeznek költségek, és a rövid távú költségek (például szakértői tiszteletdíj) sem jelentősek.

Felmerülhet a költségek tervezése kapcsán a munkában résztvevő pedagógusok javadalmazása is. Bár a pedagógusok pluszfeladatként élték meg a tantervvel kapcsolatos teendőket, valójában ez munkaköri feladatuk is, a vizsgált iskolában munkaköri leírásuk is tartalmaz ilyen feladatot: „*Munkaközösségével együtt alkotó munkát vállal az iskola pedagógiai programjának kialakításában.*”²² Ez elég arra, hogy az esetleges túlóraigényeket vagy bérkiegészítés iránti követeléseket eloszlassa, ám a vezető részéről súlyos arrogancia lenne, ha a munkaköri leírásra hivatkozva a pedagógusok aktív részvételét a tervezésben nem tekintené pluszfeladatnak, és nem jutalmazná – ha anyagi lehetőségei nincsenek – legalább erkölcsi elismeréssel vagy dicsérettel.

Az erőforrások nem csupán a pénzügyi forrásokat, a költségeket jelentik, hanem az összes olyan feltételt, amely az újító munka végigviteléhez szükséges. Ezeket mindenképpen meg kell vizsgálni, hiszen a rendelkezésre álló szubjektív és objektív feltételek, a pénzügyi mellett az emberi és dologi erőforrások mennyisége és minősége határozza meg az intézmény innovációs potenciálját, vagyis ezektől függ, hogy a folyamat egyáltalán végigvihető-e.²³ Már a munkacsoportok



kialakításánál fel kell tenni a kérdést, hogy rendelkezünk-e a munka elvégzéséhez szükséges emberi erőforrással, azaz rendelkeznek-e az iskola pedagógusai kellő tervezési ismeretekkel, képesek-e az intézmény távlati céljainak megfelelően gondolkodni, tudnak-e azonosulni az alapvető nevelési célokkal, van-e kellő igényük a szakmai önállóságra és rendelkeznek-e a szükséges technikai ismeretekkel. A munkacsoportok kialakításánál, illetve a csoportvezetők kiválasztásánál ezért ezek a kérdések lettek a csoportszervezés fő szempontjai.

A teammunka tapasztalatai

A vizsgált intézményben régóta megszokott, hogy a nevelőtestület tagjai munkaközösségekben végzik munkájukat. Mivel azonban egy-egy munkaközösséghez több tantárgy is tartozik, illetve a tantervmódosítás nagy léptékű, átfogó munka volt, a munkaközösségek túlságosan tág keretnek bizonyultak ahhoz, hogy ebben a helyzetben hatékony csoportmunkát tegyenek lehetővé. Ennek további oka a munkaközösségek sokszor tíz főt is meghaladó létszáma. A szakirodalom szerint ez még megfelelne az ideális csoportlétszámnak (5–17 fő), ám fontos szempont a lehetséges munkakapcsolatok száma is. Egy ötfős csoportban négy munkakapcsolat lehetséges, és ennyi kapcsolat kialakítása az egyénektől el is várható, így hamar hatékony munkára számíthatunk, míg a nagyobb csoport több munkakapcsolatának kialakításához több időre van szükség, és a konfliktusok lehetősége is nagyobb.²⁴ Az sem célravezető, ha egyénekre bízunk a részfeladatokat, mivel akkor a hibalehetőségek száma nő meg. A csoportban végzett munka során nő az egyén teljesítőképessége²⁵ és kockázatvállalási készsége, illetve általában jobb ötletek és jobb döntések születnek.²⁶

A vizsgált iskolában kialakított munkacsoportokban igazi teammunka inkább csak az alsó tagozatos tanítók és a napközisek esetében folyt, hiszen a felső tagozaton lazább volt a csoportok körülhatárolása, és változó volt létszámuk is. Bár a munkaközösségek rendszeresen tartanak megbeszéléseket, egyeztetéseket, a csoportmunka mégis újdonságnak számított az iskolában. Az új munkaforma működésének bemutatásához a módosítás utáni kérdőív munkacsoport-vezetőknek szóló kérdései szolgáltatnak érdekes adatokat. A megkérdezett csoportvezetők többsége szívesen vállalta a feladatot, ezt mutatja az erre vonatkozó kérdés 4,33-as átlaga. Mindössze két csoportvezető értékelte saját lelkesedését 3 ponttal, ennél gyengébb értékelést pedig senki nem adott. A pedagógusok munkájától nem idegen a vezetői attitűd, így ez az adat nem nevezhető meglepőnek. Mindenképpen tanulságos az igazgató számára, hiszen azt mutatja meg, hogy a nevelőtestületben megtalálhatók azok az emberek, akikre felelősséget ruházhat át, akik bevonhatók a stratégiai folyamatok tervezésébe. A csoporttagok aktivitásának értékelése ennél valamivel gyengébb (3,91). A legtöbben négyesre értékelték a team aktív



részvételét a munkában, négyesre vagy ötösre összesen kilencen. Mindössze egy kettes született, egyes egy sem. Így szemlélve a 3,91-es átlag nem nevezhető rossznak. Egyébként ez az adat egybevág a minden pedagógus által kitöltött módosítás utáni kérdőív adatával, amely szerint a pedagógusok 3,93-ra értékelték saját részvételüket a munkában.

Ez alapján sikeresnek értékelhetjük a teammunkát, különösen, ha tekintetbe vesszük, hogy hasonló csoportmunkában ilyen nagy jelentőségű feladatot még sosem végzett a nevelőtestület. Mindössze egy adat árnyékolja be némiképp a biztató eredmények fényét: Úgy tűnik, hogy a munka nagy részét maguk a vezetők végezték. Mindössze ketten adták meg kb. 50%-ban a vezetőre háruló munka arányát, a többség 50 és 80% közé, néhányan pedig 80% fölé becsülték ezt az adatot. A vezető munkában való részesedésének magas aránya azt a kérdést is felveti, hogy miben merült ki a csoporttagok viszonylag jónak nevezhető aktivitása. A két adat látszólagos ellentmondására az egyetlen magyarázat az elvárásokban rejlik. A módosítás előtt kiadott tájékoztató együttműködésre kéri a munkában résztvevőket, ugyanakkor nagyon erőteljes volt a csoportvezetők szerepének hangsúlyozása is. Az első ellenőrzés és értékelés, illetve a kapcsolattartás a vezetőkkel az ő feladatuk volt. Ez a csoportvezetők többségében komoly felelősségtudatot alakított ki, amit a csoporttagok is elismertek és tiszteletben tartottak. A vezetők az utólagos felmérésben tehát elsősorban azért értékelték viszonylag jónak a tagok részvételét a munkában, mert annak mértéke nagyjából megfelelt elvárásaiknak.

Érdeemes azt is megvizsgálni, mennyire tudott új vezetői szereppé alakulni a tantárgyi munkacsoport-vezetői funkció. A szervezéskor megmaradt a munkaközösség-vezetők szerepe, ők végezték a munka alacsonyabb szintű koordinálását. Azonban nem befolyásolták a csoportvezetők önállóságát, mivel ennek elsősorban gesztusértéke volt, az igazgató így akarta jelezni a munkaközösség-vezetők hivatali és szakmai autoritásának elismerését. A csoportvezetők így jelentős szerepet kaptak a tervezésben és a szervezés is megjelent munkájukban, hiszen a szükséges technikai eszközökről a munkacsoportoknak kellett gondoskodnia. Az ellenőrzésnek és az értékelésnek csak nagyon kis része maradt a csoportvezetők kezében, bár az, hogy kézhez kapták a formai követelményeket és feleltek ezek betartásáért, már szükségessé tett egy alapfokú ellenőrzési tevékenységet részüktől. Elsősorban ők hoztak döntéseket az egyes források felhasználásának arányáról, és jelentős szerepet vállaltak az elsajátítandó tananyag és a továbbhataladási feltételek meghatározásában is. A vezetői funkciók tehát – ha korlátozottan is – megjelentek tevékenységükben, így mondhatjuk, hogy a tantervmódosítás idejére új vezetői szerep jött létre az intézményben. Bár ez egy bizonyos feladat elvégzésének időtartamára szolt, a jövő szempontjából is van jelentősége, hiszen kialakult egy olyan csoport, amelyre az iskola vezetősége egy-egy későbbi innovációs folyamat során támaszkodhat.



Ellenőrzés, korrekció

Az ellenőrzés egyértelműen vezetői funkció, de a tanári munka speciális jellegéből adódóan valamilyen szinten az összes pedagógus munkájában jelen van. A tantervmódosítás folyamatában ennek megfelelően több szinten zajlott az ellenőrzés, direkt vagy indirekt módon. Hosszú távon a tanterv kipróbálása, használata, és az ezzel kapcsolatos tapasztalatok jelentik az ellenőrzést²⁷, rövid távon a munka egyes szakaszainak kontrollja adja a funkció lényegét. Ez utóbbiról beszélhetünk itt részletesebben.

Az első szűrőt tulajdonképpen maga a szaktárgyi munkacsoport jelentette, amely a közösen végzett munka során sok hibát ki tudott szűrni. Erre készítették őket a megadott formai követelmények is, hiszen amíg a szöveget a kért formába öntötték, többször át kellett olvasniuk annak tartalmát. Így a szaktárgyi tartalmak kiválasztását is hatékonyan finomíthatta a team. Ennek megvalósíthatóságát egyébként a felsőbb szintek nem is nagyon ellenőrizték, csak a nagyobb aránytalanságok kiszűrésére figyeltek, hiszen a tantervi tartalmak megvalósíthatóságát elsősorban majd a hosszú távú ellenőrzés, a gyakorlat dönti el.

A második ellenőrzési szintet a munkaközösség-vezetők alkották, akiknek egyéb feladataik révén egy-egy tantárgycsoportra is rálátása van. Kijelölt feladatuk a munkacsoportok tevékenységének koordinálása volt, így ellenőrző tevékenységük elsősorban a határidők betartására, a kellő mennyiségű egyeztetés, konzultáció végrehajtására és a kommunikációra irányult. Szerepük a tankönyvek kiválasztásában is jelentős, így ebből a szempontból is vizsgálhatták a tanterv megvalósíthatóságát. A módosítás indokai között kiemelten fontos célként szerepelt, hogy a tanterv függetlenedjen a tankönyvektől, ezért az ellenőrzésnek erre az elemére különösen szigorúan kellett figyelni.

Az igazgatóhelyettesek elsősorban a tervezetek szellemiségét vizsgálták, illetve azt, hogy az egyes tantárgyakra előírt tartalmak nem mutatnak-e aránytalanságokat, a fejlesztési követelmények megvalósíthatók, a továbblépés feltételei mérhetőek-e. Fontos feladatuk volt a NAT-nak való megfelelés ellenőrzése is.

Végül az igazgató feladata a formai követelmények betartásának ellenőrzése, az általános elvek kidolgozása és egységesítése, a törvényeknek és rendeleteknek való megfelelés ellenőrzése volt.

Fontos, hogy ne csak a folyamat végén, hanem közben is legyen ellenőrzés, mert ez segít korán kiszűrni és javítani a hibákat.²⁸ Az imént bemutatott munkamegosztás jól biztosította ezt, hiszen a folyamat végzői maguk is ellenőrzőkké váltak. Ebből a szempontból hatékonynak nevezhető a lezajlott ellenőrzési folyamat, ugyanakkor a felsővezetők figyelmen kívül hagyták azt a ténytet, hogy az ellenőrzés nem merülhet ki a hibák keresésében.²⁹ Néhány jól sikerült tervezet kiemelése, egy-egy ügyes ötlet továbbadása és felhasználása más tantárgyknál tovább emelhetne volna az új tanterv minőségét, és a későbbi értékelés, illetve a motiváció



szempontjából is hasznos lett volna, nem is beszélve a sikeres ötletek kiötlőinek elismeréséről. A hibakereső ellenőrzés így – bár természetesen nem volt hasznontalan – jó néhány hasznos vezetői lehetőség elmaradását okozta.

Az ellenőrzés kapcsán szólnunk kell még a külső ellenőrzésről, a törvény által előírt szakértői vizsgálatról.³⁰ Ez alapvetően szummatív ellenőrzés, hiszen – bár a folyamat nem ér véget az új tanterv bevezetésével – a külső szakértő kész, befejezett produktumként vizsgálja a teljes pedagógiai programot. Mivel az 1985-ös törvénnyel formálisan is megszűnt a már korábban is csak korlátozottan működő tanfelügyelet,³¹ a tanterv gyakorlati használatának formatív külső ellenőrzésére nincs mód, ez teljes mértékben belső ellenőrzési feladattá vált. Ez előnyös az iskola szakmai önállósága szempontjából, ugyanakkor egy rendszeres, objektív és segítő szándékú külső folyamatellenőrzés sokat segíthetne a tanterv fejlesztésében, javításában és mindenekelőtt használatának hétköznapivá tételében. Halász Gábor szerint a jelenlegi szakértői rendszerre alapozva létre lehetne hozni a külső intézményértékelés rendszerét.³² Ilyen kezdeményezésnek tekinthető a katolikus iskolák esetében a KPSZTI komplex intézményellenőrzési és -értékelési programja.

Eredmény, értékelés

Az értékelés során azt vizsgáljuk, hogy a folyamatok az elvárthoz képest hogyan alakulnak,³³ ezért célszerű először a kitűzött célok megvalósulását szemügyre venni. Az értékeléshez szükséges adatok az ellenőrzés során válnak ismertté,³⁴ így az ellenőrzéshez hasonlóan a tanterv értékelésének is van egy rövid és egy hosszú távú része. Az egyes tantárgyi tervek használhatósága csak hosszabb távon derül ki, így azok értékelése is csak így lehetséges. Bizonyos célok megvalósulása azonban már az elfogadáskor vagy nem sokkal utána is mérhető és így értékelhető is.

A tartalmi elemek minőségétől függetlenül, közvetlenül a bevezetés után is kijelenthető, hogy az új tanterv pozitív minőségi változást eredményezett az iskola életében. A kitűzött célok jelentős része megvalósult. A pedagógiai program általános nevelési céljai, a NAT fejlesztési elvárásai és a középiskolai felkészítés elemei beépültek a tantervbe, miközben sikerült megtartani a régi tanterv példaértékű katolikus szellemiségét. Az egységes formai követelményeknek köszönhetően minden tantárgy céljait megfogalmazták, évfolyamonként rögzítették a belépő tevékenységformákat, és meghatározták a továbbhaladás feltételeit. Mindez amellett, hogy a kitűzött célok megvalósulását jelenti, a tanulmányi munka tervezésének, ellenőrzésének és értékelésének minőségi javulását is előre vetíti.

Megvizsgálható az egyes szereplők – köztük elsősorban a vezetők – folyamatban betöltött szerepe, a munkában való részvételének mértéke is. A vezetők közül az igazgató és a helyettesek részvétele meghatározott volt, és apróbb aránytalanságtól eltekintve megfelelt a munkamegosztás elvi elvárásainak. A vezetők közül



az új vezetői beosztást képviselő tantárgyi munkacsoport-vezetők szerepe a legérdekesebb. Ők képezték a nevelőtestület leginkább motivált csoportját, és a későbbiekben is belőlük váltak az új tanterv leglelkesebb hívei. Ez bizonyítja az egyre magasabb normák elérésére való igény kialakításának motivációs erejét,³⁵ egyben fontos értékelési szempont az igazgató számára, mely a munkamegosztás pozitívumait jelzi. A pedagógusok részvétele a munkamegosztásnak köszönhetően jelentősnek mondható, az intézmény valamennyi pedagógusa vállalt valamilyen kisebb-nagyobb feladatot. Bár a munkacsoportok vezetőinek véleménye szerint aktivitásuk átlaga az 1-től 5-ig terjedő skálán csak 3,9, a későbbi adatok a tanterv ismertségéről azt mutatják, hogy a legkisebb részvétel sem volt haszontalan.

Egy olyan nagyszabású munka, mint a pedagógiai program felülvizsgálata és módosítása valóban komoly kihívás egy intézményvezető számára. Ha elfogadjuk azt a vélekedést, hogy az iskolavezetés a tanári hivatáson belül önálló szakma, akkor mondhatjuk, hogy ez a tevékenység a szakma csúcsa. Nincs még egy olyan iskolai dokumentum, amely ennyire átfogná az iskola fő tevékenységének, a pozitív személyiségformálásnak minden elemét, illetve ami ennyire jelentősen hatna erre a tevékenységre. Egy-egy felülvizsgálat évekre meghatározhatja az iskola jövőjét, siker, hatékonyság, rossz esetben azonban eredménytelenség, kudarc származhat belőle. Ebben a helyzetben óriási jelentősége van annak, hogy a felelős vezető valamennyi funkciójának tökéletesen tudatában legyen, azokat megfelelő arányban gyakorolja. Ha azonban autoritását nem hajlandó vagy képtelen munkatársaival megosztani, nemcsak ő, hanem a rábízott közösség is kudarca van ítélve. A munkamegosztással és a vezetői funkciók megfelelően kontrollált átadásával nem gyengíti, hanem éppen erősíti tekintélyét, és későbbi munkáját is megkönnyíti, hiszen a teljesíthető feladattal és önállósággal megtisztelt nevelőtestület más projekteket is sikerre vihet. Mindemellett egy ilyen átfogó munkafolyamat jó alkalom a fejlődéshez nélkülözhetetlen vezetői önértékelés elvégzésére is.

JEGYZET

¹ HOFFMANN Rózsa, *A pedagógiai programok felülvizsgálata*, Köznevelés, 2000/27–28, 10–11, 4–5.

² Uo.

³ BOGNÁR Mária, HORVÁTH H. Attila, *Helyi tanterv – hogyan? (Munkanapló az iskola helyi tantervének összeállításához)*, Bp., Korona Nova Kiadó, 1997, 6–7.

⁴ Uo.

⁵ A vezetői funkciók meghatározásának forrása: HOFFMANN Rózsa, *Vezetés pedagógusszemmel*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2005, 70.

⁶ BENEDEK István, *Az intézményvezetés négy tétele*, Bp., OKKER Kiadói Kft., 1999, 52.

⁷ BALATON Károly, *A stratégiaalkotási folyamatok jellemzői hazai vállalatoknál*, Vezetéstudomány, 2001/1, 13–20.



- ⁸ HOFFMANN, *A pedagógiai... , i. m.*
- ⁹ Vö. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 54.§ (1)
- ¹⁰ BÁLINT Sándor, ERDŐSI Gyula, NAHLIK Gábor, *Csoportos szellemi alkotó technikák*, Bp., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1984, 14.
- ¹¹ BALATON, *i. m.*
- ¹² SZEKENYI Péter, *Tantervezés egykor és most*, Educatio, 1994/3, 345–354.
- ¹³ BÁLINT, ERDŐSI, NAHLIK, *i. m.*, 14.
- ¹⁴ GÁSPÁR László, *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában*, Bp., OKKER Oktatási Iroda, 1996, 119–120.
- ¹⁵ HUNYADY Györgyné, M. NÁDASI Mária, *Pedagógiai tervezés*, Pécs, Comenius Bt., 2004, 72–76.
- ¹⁶ HOFFMANN, *A pedagógiai... , i. m.*
- ¹⁷ BOGNÁR, HORVÁTH, *i. m.*, 9–17.
- ¹⁸ HOFFMANN, *Vezetés... , i. m.*, 71–72.
- ¹⁹ *Uo.*
- ²⁰ BOGNÁR, HORVÁTH, *i. m.*, 9–17.
- ²¹ BENEDEK, *i. m.*, 48–50.
- ²² Az idézet a vizsgált iskola szaktanárainak készült munkaköri leírás alapváltozatából vettem, ugyanez a mondat megtalálható az összes pedagógus munkaköri leírásában.
- ²³ GÁSPÁR, *i. m.* 122–123.o.
- ²⁴ VAJAI László, *A teammunka kapcsolatrendszeri problémái szervezetekben*, Vezetéstudomány, 1991/8, 36–41.
- ²⁵ *Uo.*
- ²⁶ BENEDEK, *i. m.*, 60–61.
- ²⁷ BOGNÁR, HORVÁTH, *i. m.*, 6–7.
- ²⁸ HOFFMANN, *Vezetés... , i. m.*, 91.
- ²⁹ *Uo.*, 88.
- ³⁰ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 44.§ (1)
- ³¹ HALÁSZ Gábor, *Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban*, Mester és Tanítvány, 2004/2, 103–116.
- ³² *Uo.*
- ³³ HOFFMANN, *Vezetés... , i. m.*, 102.
- ³⁴ *Uo.*
- ³⁵ Donald H. WEISS, *Hogyan ösztönözzük beosztottainkat?*, Bp., Park Könyvkiadó, 1990, 23.

IRODALOM

- BALATON Károly, *A stratégiaalkotási folyamatok jellemzői hazai vállalatoknál*, Vezetéstudomány, 2001/1, 13–20.
- BÁLINT Sándor, ERDŐSI Gyula, NAHLIK Gábor, *Csoportos szellemi alkotó technikák*, Bp., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1984.
- BENEDEK István, *Az intézményvezetés négy tétele*, Bp., OKKER Kiadói Kft., 1999.



- BOGNÁR Mária, HORVÁTH H. Attila, *Helyi tanterv – hogyan? (Munkanapló az iskola helyi tantervének összeállításához)*, Bp., Korona Nova Kiadó, 1997.
- GÁSPÁR László, *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában*, Bp., OKKER Oktatási Iroda, 1996.
- HALÁSZ Gábor, *Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban*, Mester és Tanítvány, 2004/2, 103–116.
- HOFFMANN Rózsa, *A pedagógiai programok felülvizsgálata*, Köznevelés, 2000/27–28, 10–11, 4–5.
- HOFFMANN Rózsa, *Vezetés pedagógusszemmel*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2005.
- HUNYADY Györgyné, M. NÁDASI Mária, *Pedagógiai tervezés*, Pécs, Comenius Bt., 2004.
- SZEBENYI Péter, *Tantervkészítés egykor és most*, Educatio, 1994/3, 345–354.
- VAJAI László, *A teammunka kapcsolatrendszeri problémái szervezetekben*, Vezetéstudomány, 1991/8, 36–41.
- Donald H. WEISS, *Hogyan ösztönözzük beosztottainkat?*, Bp., Park Könyvkiadó, 1990.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról





VEZETÉS MÁSKÉPP

TÚNŐDÉSEK A KERESZTÉNY VEZETÉSRŐL

UJHÁZY ANDRÁS

A hogy az ember egyre bonyolultabban működő szervezeteket hozott létre, előtérbe került ezek helyes vezetésének kérdése. A kérdést már sok nézőpontból tudományos szempontok alapján vizsgálták és vizsgálják ma is. Felderítették a vezetés pszichológiáját, szociológiáját, foglalkoztak a rendszerelméleti kérdéseivel. Mindez nagyon sok hasznos tudást eredményezett, amelyet megfogadva hatékonyan lehet egy-egy szervezetet vezetni. Az ilyen tárgyú könyveket olvasva mégis hiányérzete támad az embernek. Mintha kimaradt volna valami. A praktikus tanácsok, tréningek mellett a vezetőt mint embert, mint személyt nehezen találjuk meg. Nekünk, keresztényeknek pedig ez a legfontosabb. Ez indított arra, hogy a vezetés néhány fontos oldalát párhuzamba állítsam a Bibliával. A következő gondolatok nem praktikus tanácsok, hanem a vezetéssel megbízott ember belső hozzáállásáról szólnak. Ezért nem máról holnapra megfogadhatóak, hanem a szívben hosszan érlelendők, hogy belsőleg váljunk alkalmassá a feladatra.

Az Istent kereső ember, az Istent kereső iskola

Az evangéliumok tanúsága szerint Jézus sokakhoz odafordult: „Jöjj és kövess engem!” – és Péter és András otthagya a hálóját, Jakab és János a Keresztelőt, Máté a vámosok asztalkáját. A gazdag ifjú viszont szomorúan távozott. Jézus szavában olyan erő lakozik, amely választásra készítet, nem lehet semlegesnek maradni mellette. Vagy követem, vagy szomorúan távozom. Aki egyszer átélte a találkozást, elindult az úton, az folyamatosan keresi Istent. Aki megtalálta Őt, az kezdi el keresni igazán. Akit megszerettünk és mellettünk van, arra egyre jobban vágyunk. Folyamatosan keressük, hogy fedezhetnénk fel mind újabb arcát. Igaz ez a barátságra, szerelemre, de az Istennel való kapcsolatunkra is.

Egy mondás szerint, ha valakiről azt gondolom, teljesen megismertem, már nem szeretem őt. A szeretet kíváncsi, folyamatosan újabb és újabb oldalát fedezi fel a másik embernek. Nem elégszik meg annyival, amennyit jelenleg tud róla. Aki azt mondja a másiról, már teljesen ismerem, azt mondja ki, hogy már nem kíváncsi rá, nem akarja még mélyebben megismerni, azaz nem szereti őt a maga teljességében. Ezért keresi a szerető ember folyamatosan a szeretett személyt. Nem tud betelni vele. Így jövök rá arra, minél többet tudok valakiről, annál





kevésbé ismerem. Minél többet tudok Istenről, annál kevésbé ismerem Őt. Annál jobban keresem, annál nagyobb a vágy bennem, hogy még mélyebben találkozzam Vele. Ez a szeretet paradoxonja, ettől misztérium. Az emberi értelem számára megmagyarázhatatlan, de a legkisebb gyermek be tudja fogadni a szívébe.

Mindannyian különböző élethelyzetből jövünk, különböző az életállapotunk, de a hívó szó azonos: „Jöjj, és kövess engem!” Innét sorsunk összefonódik. A közös követés sorsa. Ha végiggondoljuk, hányféle környezetből jöttek az apostolok! Hány temperamentum, hányféle iskolázottság, szellemi képesség, és mégis együtt lettek Jézus követői, együtt lettek az Egyház alapja. Tudjuk, eleinte még méricskéltek egymást: ki a nagyobb közöttük, ki honnan jött, de idővel, éppen a követés által összecsiszolódtak.

Az Egyház, ha valóban egyházként él, ugyanezt éli át. A sokfelől jövő, különböző nyelvű, kultúrájú emberek közösségét. Figyelhetnénk arra is, ami elválaszt, ami más mindnyájunkban, de ehelyett a közösséget keressük. A különbözőségek a sokszínűséget biztosítják, így azok is az egység segítői lehetnek. Ez minden keresztyény közösségre igaz, az iskolára is.

A keresztyény iskola alapja a közös Istenkeresés és Istenkövetés. Ezen a szinten a tanár és a diák, az igazgató és a tanár egy. Ha nem így lenne, akkor nem helyesen követnék Jézust. A vezetők feladata, hogy kellő tapasztalatuk révén elvezessék a rájuk bízottakat a helyes keresésre. Úgy kell vezetniük, hogy közben mindig keresők maradnak. Erre csak akkor képesek, ha már meghallották a hívó szót, ha már találkoztak az Úrral, ha már elindultak felé.

Az Istent kereső iskola azt is jelenti, hogy nincsenek kész válaszok. Nincs előre megírt forgatókönyv. Az Isten felé vezető úton mindig újat találok. Ha kész receptek szerint szeretnék dolgozni, bezárnám lelkem az új előtt. Előbb-utóbb elhiszem magamról, hogy csak én tudom jól, hiszen bevált módszereim vannak. Azt hiszem, mindent tudok a másikról, nem akarom jobban megismerni, bezárododom előtte és a szeretet lassan kihűl közöttünk. Gondjainkra nincsenek kész válaszok. Ha lennének, a következő generációt tökéletessé tudnánk nevelni. Helyette csak a kérdések özönével találkozunk. Mindez nem jelenti azt, hogy a keresztyénység kétezer éves tapasztalata semmit sem ér. Az istenkeresés útjáról hírt adó történetek ma is mélyen megrendítőek, pont azzal mutatnak utat, hogy nem adnak befejezett választ, hanem a mind alaposabb keresés által minket is erre sarkallnak.

Ezért van a legelmélyültebb hagyománya az Istent kereső iskolának. Olyan rétegbe mer lenyúlni, mely az emberi szívben gyökerezik. Mindig van ereje életét felülvizsgálni, hogy célt ne tévessen. Az örökkévalóság állandóságának, és az Istenkeresés folyamatos változásának feszültségében él. A hitből fakadó vezetés ezt a feszültséget tudja az iskola egész közössége számára elfogadhatóvá, átélhetővé tenni. Olyanná, mely nem bénít és frusztrál, hanem folyamatosan többre, újra bátorít.





Az Istent kereső iskola a bizalom iskolája, hiszen a vezetők, a tanárok, a diákok, a szülők csak a bizalom alapján érthetik meg egymást. Ha biztosítékot követelnek egymástól, az iskola nagyfokú hajlékonyságát, érzékenységét veszítik el. Aki az állandóság bővületében megáll az úton, a további belső fejlődéstől zárja el magát. Az Istenkeresés útja nagyon sokféle: követjük a tanító és gyógyító Jézust, követjük a megdicsőülés hegyére igyekvő Jézust, követjük a vérrel verejtékező, majd a keresztet hordozó Jézust, követjük az emmauszi úton a feltámadt Jézust. Az iskola életében mindezek az utak megjelennek, sokszor egyszerre, egy időben, máskor hol az egyik, hol a másik kap hangsúlyt. Mindez attól válik a bizalom iskolájává, hogy a megdicsőülés útján sem feledkezünk meg a keresztútról, és a keresztúton sem feledkezünk meg az Emmauszba vezetőről.

A vezetés szolgálat – „Aki követni akar, vegye fel keresztjét”

A vezetés nagyon kényes feladat. Számtalan összetevője van. Lehet elemezni a feladat, a szervezet és a vezető személye szempontjából. Ezt sok tudományos munka megteszi, érdekes segítséget adva. Most viszont a vezetés új oldalát szeretném megvizsgálni, a hit és a hitből fakadó cselekvés oldalát.

Ha az evangéliumokat olvassuk, egyértelműen kirajzolódik előttünk Jézus Krisztus vezető alkata. Utat mutatott, sőt azt tanította, hogy ő maga az út. Apostolait is az ilyen vezetésben akarta megerősíteni. Ezért számunkra elengedhetetlenül fontos elemezni, hogy hogyan tárta fel tanítványai előtt a vezetés rejtelmét.

Nagycsütörtök liturgiájának megrendítő, prófétai erejű része a lábmosás szertartása. A pap leteszi miseruháját, majd az oltár előtt felsorakozott férfiak elé térdelve megmossa és megcsókolja lábukat. Jézus tett így az apostolokkal, azóta öröklődik nemzedékről nemzedékre. Régen olyan fontos részét képezte az egyház életének, hogy majdnem szentségnek tekintették. János evangéliuma így vezet be ez erről hírt adó részt. „Jézus [...] szerette övéit, akik a világban maradtak, mindvégig szerette.” (Jn 13,1) A lábmosás a szeretetből fakadó szolgálat legmélyebb szimbóluma, amelyet tanítványaira bíz: „Ha tehát én, az Úr és Mester megmostam lábatokat, nektek is meg kell mosnotok egymás lábát. Példát adtam, hogy amit én tettem, ti is tegyétek meg.” (Jn 13, 14-15) Ez a felhívás ma is mindannyiunknak szól. Ezzel a mélységes alázattal kell a ránk bízottakhoz fordulnunk. Meg kell erősíteni őket.

A tanárok nagy lelki terhelésnek vannak kitéve, sok nehéz, szánni való sorsot látnak. Gyakran átélik lehetőségeik végességét, hogy nem tudnak apja helyett apja, anyja helyett anyja lenni egy gyermeknek, akinek gondok vannak a családjában, akinek egyetlen biztos pont az életében az iskola. Nehéz viselni e terhet, de az igazgató sokat segíthet, ha megtalálja a „lábmosás” útját. Ha olyan intim





együttléteket tud teremteni a tantestületben, ahol erőt meríthetnek, megnyugvást találhatnak a tanárok.

A tanár feladata, hogy munkájával a diákok felnőtté érését szolgálja, testet, lelket, szellemet alakít. Munkájában hol elfogadó, megértő, hol következetesen követelményeket támasztó és számon kérő. De tisztában kell lennie tanárnak és diáknak egyaránt azzal, hogy amikor határozottan követel, amikor ellentmondást nem tűrően vezet, sőt szükség esetén büntet, akkor is szolgál. Mederbe tereli növendéke bontakozó személyiségét.

Az igazgató a tanárokat szolgálja. Hol megértően, hol követelve, de a célja, hogy mindent megtegyen annak érdekében, hogy a tanárok minél teljesebben végezzék feladatukat. Így az igazgató végső soron a diákok szolgálainak szolgálja. Ez a munka sokoldalú. Elsősorban példaadással jár. Az igazgató nem irtózhat semmilyen feladat elvégzésétől. Nem csak a munkaköréből fakadókat kell végeznie, hanem szükség esetén bárkiét. Fontos példa lehet, ha alkalmanként besegít a fizikai munkába is. Nem rangon aluli, hanem példaadó, ha megfelelő lelkülettel végzi. Természetesen nem arról van szó, hogy mások helyett elvégezze ezeket a feladatokat, míg a sajátjára nem jut elég energiája. A példaadásról, a segítségéről van itt szó. Arról, hogy a munkatársak megérezzék, mindenben számíthatnak vezetőjükre.

A vezető személye

Saját értékünket megkeresni

Isten mindnyájunkat különbözőnek teremtett. Különböző a tehetségünk, a gyengeségünk. Mások a szokásaink, a kapcsolataink, kultúránk. Így vagyunk mindannyian egyediek, különálló, megismételhetetlen személyek. Isten arra hív bennünket, hogy adottságainkkal szolgáljuk Őt. Ehhez nagy önismeretre van szükség, fel kell ismerni talentumainkat és kamatoztatni azokat. Nem szabad elásni. A világ egyformává akarja tenni az embert. Néhány tehetséget kiemel, a többivel pedig nem törődik, ezért a legtöbb ember frusztrált, érzi a hatalmas feszültséget a saját tehetsége és a társadalomtól elvárt tehetség között. Ebben a helyzetben két választási lehetősége van: vagy csüggedten lemond mindenről, és tele kisebbségi érzésből fakadó sérelemmel visszavonul, vagy a saját értékeit félretéve, olyan területen igyekszik kiművelni magát, amely ugyan nem a sajátja, de társadalmilag sikeresnek számít. Ez szintén zsákutca, mert olyan adottságok fejlesztését várja el, amelyekben nem lehet eredményes. Az ilyen ember ezért nem lesz a helyén, soha nem tud beteljesülni.

Ezt a két zsákutcát csak elmélyült önismerettel lehet elkerülni. Aki tisztában van tehetségével, az azt kívánja fejleszteni, és nem vágyakozik más után. Aki



tisztában van a gyengéivel, az tudja, milyen helyzeteket kell elkerülnie, hogy ne essen kísértésbe. Azzal foglalkozik, amihez a legjobban ért, ezért sokkal jobban ki tud teljesedni. A saját talentumunkat kell kamatoztatni, nem a másikat irigyelni!

Ha egy vezető nem tud számot vetni saját tehetségével, nem ismeri fel mások tehetségét sem. Ha mások tehetsége után vágyódik, a kollégáiban felismert tehetség zavarni fogja, konkurenciát lát benne, ezért akaratlanul is gátolja fejlődésüket. Az irigység és féltékenység oka számos esetben a saját és a mások tehetségének el nem fogadása, összekeverése. Ez minden esetben bomlasztó hatású. Egyrészt frusztrálja azt, aki a másik tehetsége után sóvárog, másrészt bénítóan hathat arra is, akit irigyelnek, mert nem tudja elképzelni, mi baja lehet vele a másikkal, hiszen nem bántotta meg. Ez a bizonytalanságérzés falakat épít, és visszatartja az embert a kiteljesedéstől.

Elfogadni önmagunkat, de nem beletörődni hibáinkba

Önmagunkat megismerni – talán ez életünk legnehezebb feladata. Ehhez sok csöndre és alázatra van szükségünk, amelyek ma nem kelendő tulajdonságok. Féltünk önmagunktól, mert nem szeretnénk szembenézni létünk végességével. Elbújunk önmagunk elől, ki munkába, ki szórakozásba, ki a zaj függönyébe, ki a maga által teremtett belső világba. A szembenézés nagyon komoly munka. Nem egyenlő a megalázkodással, az önváddal, sem az önbizalom túlaradásával. Jót, rosszat egyaránt számba kell venni.

Figyelni kell magunkat, mit miéért tettem, mi volt a benső indítékom. Mikor vezérelt a szeretet, és mikor a félelem. Félelem a másik embertől, félelem egy nehéz helyzettől, félelem a saját korlátaimtól. Vigyázzunk, a félelem rossz tanácsadó, elveszi józan ítélőképességünket. Nehéz legyőzni, de nem lehetetlen. Ehhez fel kell magunkban tárjunk igazi okát. A félelmek mögött énünk legmélyének bizonytalansága húzódik meg, amely sokszor a régmúltba vezet vissza. Ezek nem mindig oldhatóak fel, hiszen a múlt élményeit nem tudjuk meg nem törtéنتté tenni. Mégsem szabad elkeserednünk miatta, meg kell tanulnunk együtt élni vele. A gyógyulás útján az első lépés, ha elfogadom, hogy beteg vagyok. Saját korlátaink, félelmeink, bűnös voltunk gyógyulása felé is az első lépés, ha elfogadjuk azokat. Jézus teljes egészében megváltott minket, gyengéinkkel, félelmeinkkel, bűneinkkel együtt. Ezért figyelmünket nem ezekre kell fordítani, hanem magára a megváltásra. Így fedezhetjük fel, hogy Isten milyenek teremtett minket valójában. Így vehetjük észre valódi értékeinket. Lehet, hogy korábbi gyengéink ezáltal tűnnek el, lehet, hogy erénnyé alakulnak, de lehet, hogy el kell fogadnunk őket úgy, ahogy vannak. Számos esetben előfordul, hogy pont a legkevésbé szeretett tulajdonságaink lesznek erénnyé.



Nem azon kell keseregni, hogy mink nincs, mit nem tudunk megtenni, hanem azt kell megkeresni, amink van, amit meg tudunk tenni, és minden erőnket bevetve szolgálunk kell másokat és saját magunkat. A reklámok folyamatosan olyan dolgok után ébresztenek vágyat, amelyekkel nem rendelkezünk, és ezzel elégedetlenné tesznek, ha viszont arra figyelünk, amink van, rájövünk, milyen gazdagok vagyunk.

Személyes motívumok felfedezése

Az ember döntéseit – így tartják a szakemberek – csak 10%-ban határozzák meg az ésszerű megfontolások, a maradék 90%-ot a belső motívumok teszik ki. Ezért a vezetés alapfeltétele, hogy tisztába kerüljünk azzal, hogy egy-egy emberi kapcsolatot alapjaiban meghatározzák érzelmeink. A legnehezebbé akkor válik a helyzet, amikor valakivel több oldalról is kapcsolatban vagyunk. A különböző oldalak sokszor más-más hozzáállást, döntést igényelnének. Ilyenkor saját magammal kerülök konfliktusba, mert nekem kell eldöntenem, hogy a másik emberrel való többretegű kapcsolatból melyik szerint döntsek.

Mielőtt döntenék, elengedhetetlen megvizsgálni belső motívumaimat. Menyire befolyásol a sikervágy, mások eredményeinek irigylése, a másoknak való megfeleléskényszer, a félelem, az önző szeretet, másokhoz fűződő rendezetlen kapcsolataim, gyermekkori élményeim, sérüléseim és a megszokás. Egyik sem engedi, hogy szabadon döntsek, nem a rám bízottak érdekét szolgálja, hanem félrecsúszott érzelmeim megnyugtatót. A sikervágy és az irigység belső bizonytalanságot tükröz. Félek, hogy nem ismernek el, ha nem vagyok elég sikeres, ha nem tudom a másikat lekörözni. Hasonlóan félelmet takar a megfeleléskényszer is, de a stratégia más. Nem sikerekre vágyok, hogy mindenki csodáljon, csak arra, hogy meg ne szégyenüljek, ezért mindent kínos pontossággal igyekszem elvégezni, akár a valódi munka rovására is. Előfordul, hogy a vezetőnek rendezetlen érzelmei vannak egy-egy ember felé, lehet az vonzás vagy taszítás, lehet nyíltan kimondott vagy nem is tudatosult. Ilyenkor a vezető a másik ember befolyása alá kerül, a vele kapcsolatos döntésekben elveszíti objektivitását. Kivételezik a másikkal, indokolatlanul nagy súllyal veszi figyelembe véleményét, vagy fordítva, mindig háttérbe szorítja, véleményét semmibe veszi.

Vannak az ember életében rendszeresen visszatérő helyzetek. Ha ezek emlékeztetnek egy-egy gyermekkori eseményre, akkor annak érzelmi töltését is előhívhatják. Ugyanígy egy-egy ember is emlékeztethet szüleinkre, régi tanárunkra, ismerősünkre. Ebben az esetben is felszínre törhetnek a korábbi érzelmek, amelyek a másik számára érthetetlenül befolyásolják kapcsolatunkat.

Döntéseink jelentős részét a megszokás vezeti. Eddig is így csináltuk, ezután is jó lesz. Ez nagyon sok terhet levesz vállunkról, mert nem kell minden helyzetben



előlről kezdeni a megoldás keresését. Ugyanakkor a megszokás egy idő után me-
revvé tesz. Ezért ebből a szempontból is felül kell vizsgálni döntéseinket.

Mindehhez meg kell tisztítani érzelmeinket. Szembesülnünk kell a bennünk
lévő szeretettel és gyűlölettel, ragaszkodással és elutasítással, örömmel és szomo-
rúsággal. Ha ezek tudatosulnak bennem, sokat léptem előre, hogy ne ezek befo-
lyásolják emberi kapcsolataimat, döntéseimet. Az emberek megérik mindezt
bennem, és ők is úgy fognak viszonyulni hozzám, ahogy én hozzájuk. Ez a példa-
adás titka. Ezért olyan nagy egyes tanárok, igazgatók hatása, hogy diákjaikat éle-
tük végéig elkíséri példájuk, emlékük.

Jézus mint vezető

Jézus életét nagyon sok szempontból elemezték már, vezetőként ritkán állítják
elénk. Márpedig Jézus vezető volt, olyan ember, akinek szavára sokak megmoz-
dultak. Ezért életének eseményei ebből a szempontból is példát jelentenek szá-
munkra.

Készület

Jézus hosszan készült az előtte álló útra. Először a názáreti ház hétköznapi mun-
kájában, amelyről nem sokat tudunk. Harminc évig ebben a jelentéktelennek tű-
nő élethelyzetben élt, mégis ez volt a készület alapja. Megismerte az embereket, a
kitartó munkát, a hétköznapi élet értékeit, gondjait. Ez tette érzékennyé az egy-
szerű emberekre.

A készület második lépése a negyvennapos pusztai böjt volt, amely alatt kikristá-
lyosodtak gondolatai, elmélyült az Atyával való kapcsolata. Végül a hármasság kísér-
tésben az emberi élet legmélyebb mozgatórugóival szembesült, amelyek minden
embert megkísértenek valamilyen formában. Ezeket időben fel kell ismernünk,
hogy el tudjuk kerülni, különösen igaz ez egy vezetőre. Ebben segítette őt a böjt, az
imádság és a folyamatos kapcsolat az Atyával, amelyet nem csak a működése kezde-
tén, hanem annak egész ideje alatt gyakorolt. Erre utal az, hogy az evangéliumok
többször írnak arról, hogy egy-egy fárasztó nap, esemény után visszavonult magá-
nyosan imádkozni, vagy teljesen egyedül, vagy néhány tanítványával.

Határozott kezdés

Jézus működése kezdetén betért a zsinagógában és felolvasta, magára vonatkoz-
tatta Izajás próféta jövendölését. Ezzel hallgatói számára nyilvánvalóvá tette,
hogy Isten küldötte. Még nem értették meg küldetésének mélységét, de az min-
denki számára világossá vált, hogy valami nagy eseménynek lehetett tanúja.



Odafordulás az emberek felé

Jézus minden emberre figyelt. Felismerte szükségüket, ezért számos esetben meghökkentette azt, akivel találkozott és a környezetét is. Nem elégedett meg az-
zal, hogy a felszínen kezelje a bajt, hanem a szív mélyén gyógyított. Engedte, hogy megérintse a vérfolyásos asszony, aki nem csak egy női betegségtől szenvedett, hanem a tisztátalanságnak szóló teljes társadalmi kizárástól is. Jézus ezt a fa-
lat omlasztotta le, amikor szóba állt vele.

Jézus mindenkire áldozott időt. Az apostolok sokszor szerették volna megkí-
méljni: elküldték a gyermekeket, de Jézus mindannyiszor megszánta az őt kereső-
ket, időt szánt rájuk. Ez volt az egyik legnagyobb, amit adhatott. Zakeusban meg-
látta azt a jót, amit senki sem vett észre. A közutálattól szenvedő vámos mögött az
embert, aki szeretne jó lenni, de akkor el kell ismernie, hogy kicsi, megvetett és
sok embert megkárosított. Amikor Jézus megszólította, visszaadta emberségét,
szembe mert nézni eddigi élete minden bűnével, és jóvá akarta tenni azokat.

Jézus úgy fordult az emberekhez, hogy meghagyta teljes szabadságukat. En-
gedte, hogy a gazdag ifjú ellene döntsön, hogy szomorúan távozzék. Pedig a kér-
dését egészen más dimenzióba emelte, mint ahogy elhangzott. A gazdag ifjú csak
arra volt kíváncsi, hogy mit tegyen. Nem akart szívében változni, csak a benne
homályosan élő úrt kívánta újabb jócselekedetekkel kitölteni. Jézus szerint nem a
mit tegyek? kérdése a fontos, hanem a *kivé legyek?* Jézus előtt nem a tetteink állnak,
hanem teljes emberségünk, ezért olyan elevenbe vágó minden mondata, ezért
hat még ma is olyan forradalmian evangéliuma.

De Jézus kemény is tudott lenni a farizeusokkal, a kereskedőkkel szemben.
Mindazokkal, akik nem értették meg a szeretet lényegét, akik nem a szellemét,
hanem csak a betűjét akarták megtartani a törvénynek. Egyszerre korholta és saj-
nálta őket. Megráta a pusztulásra ítélt Jeruzsálemet.

Az apostolokat és a többi követőjét folytonosan tanította, mindenkit a képessé-
geinek megfelelően. Ezért volt, amikor a tizenkettővel különvont, máskor min-
denkihez szólt. Példabeszédeinek értelmét viszont sokszor csak a sajátjainak fej-
tette ki. A tanítás mellet sok jelképes tettel is vezette őket.

Jézus magánya és szenvedése

Mindezek ellenére Jézus magányos maradt. Egyszer ki is fakadt: hát még mindig
nem értitek! A végső órán egyedül imádkozott. A legnehezebb helyzetet nem
oszthatta meg senkivel, egyedül kellett felkészülnie rá. A döntés súlyát is egyedül
kellett viselnie. Csak az Atya szeretetébe kapaszkodhatott. Ez vezetett el egészen a
keresztig, annak minden gyötrelméig, megaláztatásáig, végül a halálra, amellyel
látszólag minden összeomlott, pedig valójában beteljesedett!



Mindezek kiragadott példák Jézus életéből, de a keresztyén, Istenre figyelő vezetőnek alapvető irányt mutatnak. Nem valamilyen kegyeskedő módon, hanem a gondolkodás teljes átformálódásával. Amikor a vezetés már nem érdem, hanem kőkemény szolgálat, amellyel mások életét kell felemelni. Amikor a legnehezebb helyzetben is időt kell szánni a rászorulókra, amikor összefolyik a szolgálat és a magánélet, amikor az ember érzi, egyre többet kellene imádkoznia, de még az erre szánt időt is másokra kell fordítania. Mégis az ilyen vezető közelében valamilyen rejtélyes módon meggyógyulnak az emberek, és az apostolokkal együtt kifakad belőlük: jó itt lennünk!

A vezetésnek ezt a módját nem lehet tankönyvből elsajátítani, csak térden állva, folyamatosan Isten akaratára figyelve. Vállalva azt, hogy egyesek nem értik vagy félreértik. Végző soron elfogadva a keresztyén minden gyötrelmét, amely a látzólagos bukások útján vezet feltámadásra.





„VEZETŐSÉG” – EGY ÉLETÚT TÜKRÉBEN

WINKLER MÁRTA

Nem voltam szerencsés, mert életem legdöntőbb szakaszaiban nem állt mellettém értő, segítő felettes. Készséggel elismerem, hogy a nehézségek nagy részén éppen miattam állt elő, belőlem származhatott. Mindig baj van azzal az emberrel, aki egyéni elképzeléssel fog hozzá megvalósítani valamit. Szívesen elkerültem volna, hogy az igazgatóim soráról szóljak valaha is, ám éppen az ózdkodásom miatt sodródtam ebbe a nehéz helyzetbe. Most sorra veszem azokat az élményeimet, amelyeket visszanezve meghatározónak értékelek. Azt remélem ettől, hogy mire valamiképpen a végére érek, a megélt események tanulságaiból kirajzolódik majd egy kép, a vezető ember képe. Írásom a történések tükrében mutatja meg, hogy melyek lehettek az előrevivő, illetve a hátráltató mozdulatok két ember, a tanító és a felettese együttműködésében.

Az iskolai munkák közül ez az egy, az igazgatói munkakör nem vonzott soha, csak a „műhely” volt számomra lényeges, benne a gyerekekkel való foglalkozás, és minden eszköz megteremtése ahhoz, hogy ott eredményes alkotómunka folyhasson. Több évtizeden keresztül közelről láttam, hogy mivel jár egy iskola, egy tantestület ellátása, és meggyőződtem arról, hogy a gyerekekben való feloldódásra, elmélyülésre az én tanítói helyem sokkalta alkalmasabb. Aztán a sorsom mégiscsak arrafelé haladt, hogy szükségből én is vezetőemberré váltam. Egyszemélyes felelősséggel kaptam iskolaalapítási engedélyt 1988-ban. Ehhez a munkához is más elképzelésekkel fogtam hozzá, mint ahogyan az általában szokás. Az igazgató szó hosszú idő alatt se töltődött meg nálam szimpatikus tartalommal, ezért helyette az „iskolavezető” megnevezést járattam be magam számára türelemmel.

Az első igazgatómat mindenképpen meg kell említenem, akire egy kedves epizód miatt figyeltem fel. Első osztályos voltam egy vidéki iskolában, korán ültettek be az iskolapadba, még nagyon játékosan, éretlenül. A tanév végén egy színpadi dramatikus játékban kétfüles vesszőkosárból virágcsokorral együtt ugrottam az igazgató úr elé verset mondani. Aztán hosszan „csoomag” lett a nevem, gyerekek, tanítók mind így hívtak. Ma is magam előtt látom csillogó szemüvegét, mely mögött mosolygós szem nézett ránk szeretettel. Tiszteletben tartotta őt a kisváros, jószágos és gyerekszerető volt, tehát bizalommal alapozódhatott bennem az iskola vezetőemberének képe.

A gimnáziumban – ahová már érettebb, tudatosabb diákokként léptünk – a két igazgatónk közül az egyikük erőteljesen választódott ki az ifjúság véleménye szerint.



Szigorú képviselője volt az iskolai szabályoknak. Tudása, embersége, példaadó nevelő- és oktatómunkája és a családi élete nagy tiszteletet váltott ki mindnyájunkból. Az 1950-es évek elején politikai meghurcolása fájt nekünk, növelte előttünk a tekintélyét, és elmélyítette az iránta érzett szeretetünket és elismerésünket.

A tanítóképző az odakerülésem évében vált felsőfokúvá. Az itteni tapasztalataim már merőben újak, eltérőek voltak. Az ideálisan alakuló vezetői képem itt megtört. Más irányú, döbbenetesen eltérő vonásai kis idő után megértették velem, hogy egészen más szemlélet tör utat kényszerűen az előző helyére. Mindez az akkori társadalom – a politikai hitvallásuk miatt vezetőkké képzett és rövid idő alatt komoly vezetői megbízást kiérdemelt – embereinek magatartásában realizálódott előttünk. Néhány képpel próbálom érzékeltetni ezt a nehéz és furcsa időszakot. A rangját emelő főiskola első évnyitó ünnepélyén az intézet tantestületéből néhányan a nagyterem színpadán foglaltak helyet. Én a hallgatók soraiból néztem fel rájuk, vizsgálódva ismerkedtem velük. Hófehér ingben, emberi tartást sugallóan, kiművelt arcvonásokkal, nyugalmat, érdeklődést árasztón, helyét öntudatosan betöltő, szimpatikus idősebb úr ült középen. „Ő lesz az igazgatónk” – gondoltam. Mellette kék ingén piros nyakkendővel, az új helyzetében kicsit feszengő, az előbb felsorolt tulajdonságok egyikét sem üzenő ember. „Ő a Csepel Művek küldötte” – volt a második gondolatom. Megszólalásuk nyomán továbbfűztem a gondolatsort. Az előbbi úr igazolta a róla képzelt jellemzőket hangképzésében, hanghordozásában, beszéde tartalmában, szuggesztív hatásában. A másikuk egyedül csak a politikai hovatartozásáról győzött meg. Akkor döbbsentem meg igazán, amikor bejelentették feltevéseim ellenkezőjét, hogy ez az utóbbi férfi a kinevezett igazgatója az újjáalakult intézetnek, a régi vezető éppen most adta át a helyét neki.

Az ártatlanul különbséget tevő felismerésem magja volt a későbbi konfliktusoknak. A megszólítás az új igazgató rendelkezésére tanár elvtárs lett, ugyanezt a megszólítást nem tudtam a volt vezetőhöz fordulva használni, aki néhány évet tanított még ezután. Emiatt többször kemény és gúnyos felelősségre vonás következett. Sose tudtam meg, hogy miképpen vett tudomást róla, hiszen egy térben egyszerre mindkettőjüket sose volt alkalmam köszönteni vagy megszólítani. A politikai gazdaságtan vizsgámra többszörös erővel készültem fel, sejtettem, hogy az nem lesz egyszerű az igazgatónál. A jelenlevő vendégtanár megdicsért, aztán velem együtt csodálkoztunk a felelet igazságtalanul alacsonyabb értékelésén. Ezek szerint a renitenciám kapott osztályzatot.

Később sem békélt meg velem, feszültség maradt köztünk mindvégig. Már az első évben kísérletezésbe fogtam az egyik tanítóképzős szaktanárom segítségével és ellenőrzése mellett, amelyen éveken keresztül dolgoztam kitartóan, örültem az eredményeknek. Több szakmódszertani kísérletbe is bekapcsolódtam aztán, az akkor „hatos fő iránynak” nevezett oktatást megújító mozgalom keretében. Érdekes,



hasznos, örömteli munka volt ez. Felkerestem a tanítóképző vezető emberét, hogy az akkori hallgatók részére felkínáljam segítségemet a tanítási gyakorlat megszerzésében. Egy mondattal küldött el, amely valahogy így hangzott: „Ezt nem támogatom, előbb meg kell tanulniuk tanítani, azután nézhetnek csak meg ilyen extrém elképzelést, mint amilyen a magáé.” Negyven évig fogadtam hospitáló pedagógusokat és egyetemi, főiskolai hallgatókat hazánkból és külföldről egyaránt, köztük elenyészően kevés tanítójelöltet. A finnországi érdeklődés például, messze meghaladta az alma materem kíváncsiságát.

Tudatosan készültem a gyerekekhez, emiatt már a képzős évek alatt is több iskolában gyűjtöttem a tanításhoz és a neveléshez felhasználható eljárásokat, módszereket. Ez a gyűjtőút sokat jelentett önmagam megtalálásában, elképzeléseimnek a másokéval való összehasonlításában. Új törekvésre bukkantam a matematika tanítását illetően. Kértem, hogy csatlakozhassam a kísérleti munkához és komoly tanulásba fogtam mindjárt, két évet szántam a felkészülésre. Amiatt pedig, hogy az osztályommal együtt részt vehessek a kísérleti munkában, az első iskolám igazgatónöjéhez fordultam. A minisztériumi engedély elnyeréséhez az ő hozzájárulását és a szülők beleegyezését kellett mellékelni akkoriban. Nem tudtam felkelteni az igazgatónom érdeklődését, egyetlen határozott nemmel elutasított. Pedig az újszemléletű matematikatanítás, Varga Tamás nagyszerű elgondolása, nagy változást ösztönzött akkor, s bátran kimondhatjuk, hogy a „hogyan tanítunk matematikát?” kérdés tekintetében óriási jelentőségű mind a mai napig. Meghatározó elemei, a továbbvivők hite, küzdelmes munkája segítségével benne foglaltatnak a mai matematikatanítás kánonjában. Nagy veszteségnek tartom, hogy annak az időszaknak a pedagógusai – a vezetők és a velük együtt dolgozó tanárok – nem ismerték fel a jelentőségét és nem tettek érte eleget, hogy minél többen vegyék át Varga Tamás gyerekek javát szolgáló szemléletét.

Mindaz, amit az újfelfogású matematika tanításához megtanultam, nagy kedvet keltett bennem. Összehasonlíthatatlanul többet adott a gyerekek önálló tanulásához, a gondolkodásuk fejlődéséhez az addigi szakmódszertanban foglaltaknál. E felismerésem miatt nem tudtam belenyugodni, hogy nem adhatom friss tudásomat a gyerekeknek, tehát engedély nélkül tanítottam azt, amelyet jó belátással odavalónak tartottam.

Három évvel később új, férfiigazgató vette át az iskolát. Azonnal felkerestem. Láta a lelkesedésemet, kitartó igyekezetemet az eszközök saját erőmből történő beszerzéséért, azonnal szabad utat adott. Sajnáltam az elvesztett három évet, de boldogan szereztem meg rövid idő alatt a hivatalos engedélyt. Évtizedekig éltünk benne jól és eredményesen, örömet szerzett a gyerekeknek, a tanítónak és a szülőknek. Nyugodt, jó négy év következett, az igazgató úr értékelte az igyekezetemet, amelyeknek tréfás megjegyzéseiben adott hangot. Sajnos új feladatot kapott, egy kerületi gimnáziumba helyezték át.



A hetvenes évek elejétől töről metszett „vonalas vezetők” következtek. Nagy baj volt, mert az ideológiai megfelelés nem engedett teret számukra a szakmai érdeklődésük kibontakoztatására. Kimerült az az őket szorító utasítások betartásában, például a tantestület tagjainak ideológiai továbbképzésében, az ifjúsági mozgalom előírásainak betartásában, szervezésében, az iskolai pártszervezet életben tartásában, fejlesztésében. Az iskolai ünnepélyek szinte politikai demonstrációkká váltak, az ünnepi beszédek nem a gyerekekhez, hanem a pártbizottság küldötteihez szóltak. A tartalmuk mellett a hosszúságuk miatt szenvedtünk mindnyájan, hiszen se a kicsi, se a nagyobb gyerekek nem mondott semmit a harminc-egyvenperces igazgatói megnyitó beszéd, amelyet a hosszú versek, mozgalmi kórusművek követtek még jó sokáig. A tantestület pedig a gyerekeknek sugallt türelmet, ahogy tudott, és ápolta a hosszú állás és a monoton beszéd miatt összeesőket. Az ünnepélyek megszervezése is nehéz feladatként hárult mindnyájunkra, a minősítésünkben pedig szempont volt annak jó vagy kevésbé megfelelő megvalósulása.

A pártépités erőszakos hulláma engem is elért. „Akinék ennyire fontosak az újra irányuló törekvések, annak itt a helye” felkiáltással erővel becsatlakoztattak. Nem sokkal később védhettem magam a XI. kerületi pártbizottság előtt. „Bécsből öltözik” – volt a furcsa vélelem, amelynek az ellenkezőjét könnyű volt bizonyítani. Azonnal fel is oldottak a vád alól. Emlékszem, hogy a néhány hét nem alvás, az éjszakába nyúló pártértekezletek kánpad-hangulatai fiatalságom ellenére is nagyon megviseltek.

Az egyszikű iskolai élet, amelyet szigorú előírások tettek egyre színtelenebbé, magában is nehéz volt nekem. Az meg egyszerűen érthetetlen volt számomra, hogy a közel hatvanas létszámú tantestületben egyetlen kérdés, kérés nem hangzik el az adott viszonyokhoz, netán a gyerekekhez való alkalmazkodás tekintetében. Egy példa csak ehhez, hogy évekig nem használhattuk az udvart. A nagy létszámú gyerekseregnél a kötelező folyosói menetelés, óraközi pihenés gyanánt, felerősítve mutatta meg a visszas nevelési elgondolást, amely a többi monotoníával és már jól bevésődött sztereotípiával együtt egyre nehezebben volt elviselhető számomra.

Tanulni akartam és a hetvenes évek közepén el is végeztem az ELTE Bölcsészettudományi Karán a pedagógia szakot. Egyetlen óra kedvezmény, egyetlen helyettesítés nélkül történt mindez, semmiféle támogatást nem kaptam hozzá, hiszen önszántamból tettem. Az elolvasott sok pedagógiai, irodalmi példa továbbnövelte a kívánságomat a színesebb, tartalmasabb, vidámabb iskolai élet, az értőbb gyereknevelés iránt. Az is motiválta tanulásomat, hogy szerettem volna osztályfőnökként továbbkísérni az első kísérleti osztályomat a megkezdett folyamat felső tagozatos bejáratását segítő. Nem kaptam engedélyt erre, de az akkori pedagógiai intézet segítségével megfelelően felkészült tanárként vette át az osztályt.



Hosszan és gondosan készültem fel a nevelési értekezletekre, hogy érveimet a kísérleti munkám tapasztalatai mellett irodalmi példákkal is erősíthessem. Barkóczi Ilona és Putnoki Jenő *Tanulás és motiváció* című könyvét vittem feldolgozva a testületem elé. Figyeltem a társadalmi mozgást, a sajtót, új szeleket fogtam vitorlámba. Hankiss Jenő szociológiai munkáiban gyakran utalt az iskolai változtatás szükségességére, próbálkoztam hát az ő érvei ismertetésével is. Azt gondoltam, hogy az igazgatónőt megnyerem, rajta kívül társakra is lelek a nagyszámú tantestületben, hogy együtt változtassunk, frissítsünk az iskola életén. Az ellenkezője sikerült. Az érdeklődésem, az akarásom bősztette a környezetemet, főképpen az igazgatómat. Ez rosszul esett, abbahagytam az ismertetőimet, de a saját gyerekcsoportommal egyre több irányban próbálkoztam. A gyerekeken keresztül a szülők is követték a történéseket, sok alkalommal hívtam meg őket, részesei voltak az életünknek. (Az *Iskolapéllda* című dokumentumfilm több részlete árulkodik erről.) Nyitott ajtóknál tanítottam, mivel a belső támogatással kudarcot vallottam, kívülről reméltem azt. Tartós látogatás indult be, amellyel megint komoly gondja volt a felettesemnek, ám a kísérleti munka ürügyén meg tudtam védeni a folyamatát.

Közben nehéz volt állandóan cipelnem azt a terhet, hogy ennyi gond van velem. Beszélgetést kértem tehát az igazgatónőmtől, amelyből az derült ki, hogy tart az elképzeléseimtől, fél, hogy majd felelősségre vonják miattam. Aztán megnyugodtam, mert bel- és külföldi vendégeit legtöbbször hozzám hozta be tanórákra.

1979-ben Péterffy András – magyar–angol szakos tanár – pedagógiai filmek készítésére határozta el magát, engedélyt kért és kapott is egy dokumentumfilm készítésére az igazgatónőmtől. Csodálkoztam, mert nagyon nem szerette a körülöttem történő eseményeket. A film elkészült, s a Híradó Mozi meghosszabbított műsoridővel hetekig játszotta a nagyközönség előtt. Megint bajba kerültem, mert kívül nagy érdeklődés volt tapasztalható, iskolán belül pedig nagy botrány. Miután igazgatónőnk megnézte a filmet, összehívta a tantestületet: a szégyenről beszélt, amelyet a film hozott az iskolára, és megtiltotta, hogy bárki beszéljen róla. Nyolc évig jártam a filmmel szerte az országban és a fővárosban meghívásra, természetesen soha nem tanítási időben. A sok szakmai találkozás, vita arról győzött meg, hogy sokunknak gondja a változtatás. A film több díjat nyert el dokumentumfilm-szemléken és a televízióban. Folyamatosan használatban van a mai napig oktatási intézményekben.

Utoljára erős hangon sokat beszélő férfi igazgatóm volt, az iskolánkba kerülése előtt ifjúsági mozgalomban volt vezető. Egy vagy két tanévet dolgoztunk együtt, nem adódott közöttünk konfliktus, de szakmát érintő beszélgetésre sem került sor soha kettőnk között. 1988-ban, amikor saját iskola alapítása érdekében eljöttem a nagy iskolából, nagyon megharagudott rám, s a kerületi megbízatását felhasználva igyekezett megakadályozni az iskola elindulását.



Az okokat, hogy miért akartam nagyon saját iskolát, hosszan sorolhatnám. Itt csak azt a részét említem meg, amely e tárgykör gondolatkörébe beleillik. A nehézségeket lépésről lépésre tanultam, hiszen huszonhat éven keresztül minden hivatali tájékoztató, minden értekezlet azt hozta tudtunkra a vezetőnk tolmácsolásában, hogy „se az anyagi, se a személyi feltételek nem állnak rendelkezésre”. Napi gondjainkat minden alkalommal ezzel a mondattal odázták el, nemhogy még új gondolatokra, fejlesztésre ösztökéltek volna!

Hol erőltetett nyugalommal, hol türelmetlenebbül és egyre hangosabban azt válaszoltam a hierarchia egyéb képviselőinek is, hogy a hozzám rendelt gyerekcsoporttal most kell eredményt elérnem, egy percet sem mulaszthatok el, nem várhatok. A munkámhoz szükséges eszközök döntő részét pedig eddig is magam teremtettem elő, megpróbálom tehát így folytatni tovább.

1987-ben a társadalmi változás előszele döntő elhatározásra bírta, melyben fontos szerepet játszott az is, hogy az akkori osztályomnak utolsó tanéve következett éppen, és hogy ne törjön meg a gyerekek tanulási folyamata. Egy „műhely” kívántam előteremteni, melyben a nevelés és a tanulás, az együttélés szabályainak fontos feltétele mellett, a gyerekek alkotó részvételével valósul meg nap mint nap.

Az akkori oktatási miniszterhelyettes, Gászó Ferenc örült a tanítótól induló kívánságnak, utat nyitott a kérésemnek, egy kisebb anyagi támogatást is kaptunk a minisztériumtól. A Soros Alapítvány szintén hozzájárult az induláshoz, néhány év múlva elégedettségének is hangot adott.

Tantestületünk az új feladatra önkéntesen vállalkozó fiatal tanítókból verbuválódott, akiknek figyelmét részint a kísérleti munka, részint az *Iskolapélda* című film keltette fel. Fiatalos lendülettel, teremtő izgalommal, hihetetlen örömmel fogtunk munkába, minden nehézségen átsegített bennünket a lelkesedésünk. Hősi, szép időszak volt tele küzdelemmel.

Ahogy a kísérleti munka éveiben, úgy az induló iskolánál is családom támogatásával, pályázatokkal teremtettük meg a legfontosabbakat. Egyszerű körülmények között tartalmas, mozgalmas, örömteli életet éltünk. A tanítás érdekelt továbbra is legfőképpen, azért mindent ennek rendeltem alá. Elsősorban tanítója voltam az iskolának, másodsorban vezetője. Karácsony Sándor-i szemlélettel a „kiművelés” volt a fő dolgom, úgy éltem tehát a mindennapi munkámban, hogy az mintaként szolgáljon minden ott tanítónak erkölcsi és szakmai szempontból egyaránt. Boldog emberré tett, hogy ezt húsz éven keresztül meg is valósíthattam. Szokványos vezetőként nem érdelek semmiféle elismerést. Az ellátásunkat intéző hivatalos szerveknek sem volt könnyű dolga velem, és én is megszenvedtem a méltatlan alkukat, s a vele járó, sokszor igazságtalan bánásmódot, ezért hosszú időbe telt, mire feldolgoztam magamban a kapott kitüntetéseimet. Azt gondolom mégis, hogy a tetteim valamiképpen egyensúlyban voltak törekvéseimmel, és az eredménnyel érdemlegességet igazoltak.



Nagyon egyéni utat jártam, csak személyeset mondhatok, írhatok róla, mégis abban reménykedem, valami tanulsága, értelme így is lehet. A Kincskereső Iskola, egy példaként a sok közül, tovább működik nagyobb részben hivatástudattal rendelkező nevelőkkel. Az természetes, hogy más vonásokat ölt majd magára a következő vezetők, társadalmi változások hatására.

*

Befejezésül hosszú évek következetes önnevelésének termékeit, néhány segítő elemet kínálok fel, amelyek egy nevelői közösség együttes munkájának kiváltói, alapozói lehetnek.

A vezető mintaadó lehet:

- erkölcsi tartásában;
- saját személyiségének, egészségének ápolásában;
- a biztató légkör megteremtésében és folyamatos fenntartásában;
- a nevelők erkölcsi tartása, gyerekszeretete, egészséges életszemlélete felmérésében és értékelésében, mindezeknek a közösséggel való megismertetésével, tudatosításával;
- az érdekes pedagógiai irodalom állandó követésében, a tanulásra ösztönzésben;
- az értékes személyiségjegyeket, egyéni színeket érvényesítő alkalmak megteremtésében;
- a kezdeményezésre képes emberek felkarolásában, a jól értékelhető törekvések megvalósításában, kiterjesztésében;
- az egymást elfogadó, jó társas kapcsolatokban élő osztályközösségek ápolásában a teljes iskolaközösség arculatának, ethoszának megformálása érdekében.





Birtalan Ferenc
Míg megnövök

Engem ne emeljen a magasba senki,
ha nem tud addig tartani,
míg tényleg megnövök.
Guggoljon ide mellém,
ki nem csak hallani,
de érteni akar,
hogy közel legyen a szívdobogásunk.





CURRICULUM VITAE

ÉRFALVY FERENC

A lább egy vázlatos életrajz következik megrostált összetevőkkel, azokkal, amelyek a vezetéssel ütköztettek. Az ember társas lény lévén együtt tevékenykedik másokkal, ami óhatatlanul igényli az összehangolást, a vezetést. E kezdetektől létező feladattal több szinten találkoztam, s tapasztalatból mondom: vezetni nem könnyű, jól vezetni igen nehéz, pedig erre van igény.

Életem alkonyán, amikor az emlékek talán a legélesebben villannak fel, néha elmerengek a múlt egy-egy történésein. Mostanában azon meditáltam, hogy hogyan vállalhattam 29 éves fejjel egy járás iskoláinak irányítását. – Nehéz döntés volt! Akkori múltam: 9 év tanítói-tanári munka, ebből 3 év igazgatóhelyettesi és párhuzamosan egy kis iparostanuló iskola igazgatói beosztása. A rábeszélés, a meggyőzés egyik érve: „Hát a kőszegi preparandia, ahol a 33-as induló létszám-ból 14-en lettek hivatásos néptanítók, mit szólna a húzódozáshoz?”

Az is igaz, hogy tetszett a kihívás. A munka ott, akkor nehéz és sok is volt. Most 60 évvel a történetek után értem igazán, hogy miért és hogyan birkóztam meg a feladattal. A tanítóképzőben hivatástudatot szerezhettem, nagyon széles körű és igényes általános műveltséget adtak. Sokat kellett tanulni, és délutánjaink is tele voltak programmal. Az eredményeket elismerték, de mindig jelezték, hol kell többet, jobban teljesíteni. Később nem volt nehéz tanári képesítést szerezni. A másik bázis a magam választotta munkatársi közösség, hozzáértő, szorgalmas társakra leltem. A munkát már együtt, előrelátással, következetesen szerveztük és mindvégig szorgalommal igyekeztünk teljesíteni. A szakfelügyelők és az általános felügyelő munkabeosztása: 2 nap tanítás, 2 nap felügyeleti munka, 1 nap az osztályon: írásbeli tennivalók, megbeszélés. Magam hetente egy nap egy-egy iskola és igazgató munkájával ismerkedtem. Az összegyűlt tapasztalatokat kéthetenként megbeszéltük, és a lényeges észrevételeket időnként körlevélben közreadtuk. Jórészt pozitív, követésre érdemes tapasztalatokat írtunk, ám egy-egy negatív észrevételt is tettünk. Ez utóbbiakat esetenként sérelmezték.

Az igazgatók vezetői tevékenységéről sok és sokféle tapasztalatot szereztem. Vezetőképzés nem volt, a járási igazgatói értekezleteken a vezetés elméletéről meghallgattunk egy-egy előadót. A hallottakkal összevetettük a valóságos helyzetet. Sikerült néhány év alatt a vezetési teendők egységesedő folyamatát elindítani, uniformizálásra természetesen nem törekedtünk.

*



Hat év elmúltával kíváncsi lettem, hogy a szerzett tapasztalataimat, az iskolákban látottakat tudnám-e igazgatóként hasznosítani. Lehetőség adódott, hogy egy 16 csoportos általános iskolához kinevezzenek. Érdeklődéssel vállaltam. Új, 12 tantermes épületben és 4 szükségstanteremben dolgozhattunk. A diákság döntő hányadát az ország számos vidékéről idetelepült szülők gyermeke adta. Egy nagy állami gazdaság létrejötte vonzotta a családokat a Balaton-parti községbe. A gyerekanyag nagyon heterogén volt, mind szociális, mind anyagi, mind neveltségi szempontból. Számos nehezen kezelhető akadt köztük.

Az igazgatói és a tantestületi szoba egybenyílt. Az ajtó csak kényszerből, ritkán volt zárva, úgyszólván együtt éltem a tantestülettel. Két kolléga kivételével jól felkészült szakemberek voltak, szorgalommal dolgoztak. Elődöm helybeli, képzett, intelligens, együttműködő tanítónő, beilleszkedésemet segítette, támogató. Tanáraink között volt három kilépett apáca, ketten közülük nagyszerű pedagógusok. Egyikük helyettes lett. Dolgozott közöttünk két középiskolai tanár, jól beilleszkedtek az általános iskolai légkörbe. Kezdeményezésükre a legfontosabb tudnivalókat az óra első pár percében folyamatosan ismételték minden tárgyból.

Iskolavezetői tevékenységemet tapasztalataim és némi elméleti ismeret birtokában a következő *séma* szerint végeztem:

1. előkészítés (tájékozódás, tervezés, szervezés);
2. végrehajtás (döntés, tanácsadás, összehangolás);
3. ellenőrzés (áttekintés, elemzés, értékelés, minősítés).

Ennek megfelelően első tennivalóm a tájékozódás volt. Elődöm és három kolléga részletesen beszámolt az általános jellemzőkről (neveltség, szorgalom, tárgyi eredmények stb.). Az alsó tagozatos kollégák és az osztályfőnökök az osztályukról adtak képet. Szeptember második felében kezdtem órát látogatni. Ismerkedtem a gyermekekkel, a kollégákkal. Október végére készítettünk egy ideiglenes nevelési tervet, melyben megjelöltük a kívánt oktatási tennivalókat. A nevelés terén az egészség-, a közösség-, és az értelmi nevelés kívánalmait szorgalmaztuk. Két hónap tapasztalatai alapján módosítottuk a tennivalókat, mivel a magatartás-viselkedés, tanulmányi fegyelem terén bántó hiányosságokat tapasztaltunk.

A házirend egyes előírásait a heti zászlófelvonáskor az ügyeletes tanár ismertette, beszélt az aktuális helyzetről és megjelölte az elvárásokat. Ezekről szó volt az osztályfőnöki órákon és a szülői értekezleten is. Az első szülői értekezleten (meglepően sokan voltak) meghallgattuk a szülők véleményét (sokan beszéltek magatartási problémákról, támogatták törekvéseinket, ám akadt néhány anyuka, aki vitatta a szigor szükségességét, indokoltságát).

Október végén hívtuk össze a SZM vezetőségét. Megállapodtunk, hogy a parkettás tanteremben nem használunk utcai cipőt. Egy hét alatt minden tanterem ablakait virággal díszítették, és szülőket osztottak be a túlterhelt pedellusok se-



gítésére. A SZM vállalta, hogy az állami gazdaság támogatásával a tantermekbe a padsorok közé és elé futószőnyeget vásárolnak. Ez két hét alatt lebonyolódott. Ma is szívesen gondolok a lelkes szülői koszorúra. Az iskolai rend, tisztaság, a gyereksereg többségének viselkedése érzékelhetően javult. Karácsonyra már csak elvétve akad iskolán belüli fegyelmi vétség. (Volt persze az utcán, iskola-időn kívül!)

Az egységes nevelő hatás érdekében az osztályfőnökök a nevelési problémákat megbeszélték kollégáikkal, kérve támogatásukat. Az együttműködés az egészségnevelés (tisztálkodás, testedzés), a magatartás-viselkedés terén jól kamatozott.

A tanulmányi fegyelem javulása késett az első félévben. A második félév elején megkértem egy-egy lyukasórás kollégát, hogy jöjjön velem órát látogatni. A tapasztalatok megbeszélésére általában délután került sor. A célom az volt, hogy átfogó, kölcsönös hospitálással erősítsük a tanulmányi munkát, csak a második félévben valósult meg. Ám a következő évre kiépült egy ésszerű hálózat, ami jelentősen hozzájárult a szakmai munka és a tanulmányi eredmények javulásához. A jelszó: inkább kevesebbet, de jól (multum non multa). A kölcsönös óralátogatások hasznosságát belátva, megértve, hogy ez a nem kötelező, de hasznos munka segíti a jobb eredményeket, természetes része lett mindennapjainknak. Örömmel hallottam, vettem részt az esetenként kialakult éles vitákban, amiktől nem egyszerű volt hangos az óraközi szünet és az ebédidő is.

Örömkre szolgált, hogy diákjaink a középiskolában megállták a helyüket. Ezt igazolták a kért és megkapott év végi osztályzatok. A középiskolákban szívesen látott tanulók lettek a nálunk végzett nyolcadikosok.

Most, megőszült fejjel nem sajnálom a sok munkát, hálával és igaz szeretettel gondolok volt kollégáimra, köszönöm a jó együttműködést. A szülőket és a tanulókat is szívembe zártam. Nekik is köszönet jár.

*

Öt év után rámostrojtáltak egy mamutiskolát. Nagy létszámú általános iskola, induló gimnázium, iparostanuló iskola és egy kilencnevelős óvoda tartozott hozzám. (Azóta az ipari tanuló iskola megszűnt, a gimnázium önálló lett, az általános iskola kettévált.) Hónapok kellettek, hogy a terepet áttekintsem, hogy elegendő információm legyen munkám tartalmi részének elkezdéséhez. A tanítás beindult, minden kolléga tette a dolgát. Konfliktus a tanulók között alig, a pedagógusok körében egyáltalán nem volt. Kezdeményezéseim nem nyerték el a tetszést. Az órák megtartása után legfeljebb egy-egy kosárlabda-mérkőzést lehetett nagy ritkán összehozni. Baráti összejövetelekkel is próbálkoztunk, kevés sikerrel. Egy horgászverseny és a kapcsolódó halászlévacsora mégis összehozta a többséget. Ezen jó hangulatú magánbeszélgetésekből és korábbi tapasztalataimból az a kép bontakozott ki, hogy a múlt patrióta laissez faire vezetési stílusát kívánják vissza.



Nehezítette a dolgomat, hogy a járási vezetést is ez jellemezte, és hogy a tantestületben vezetők feleségei és két rokonom is jelen volt. Az alapgondot az jelentette, hogy a mamutiskolát képtelenség közvetlen irányítással vezetni. Megkíséreltem a helyetteseket önálló szakmai vezetőkként kezelni, felelős szakmai vezetőkként szerettem volna velük dolgozni. Körükben is volt ellenállás, hiszen a sok éven keresztül megszokott munkastílustól alig tudtak, akartak eltérni. Számukra kényelmes volt így dolgozni.

A helyettesek tájékoztatása és a magam gyűjtötte információk birtokában készítettünk ugyan pedagógiai tervet, ám ez nem volt reális. Nem támaszkodott a valós helyzetre, nem számolt a kollégák ellenállásával. Ők az órákat elfogadható szakmaisággal vezették, ez kielégítette őket. A gyenge tanulmányi eredmények okát a szorgalomhiányban és a nagy létszámú osztályokban keresték. Minden osztályban akad több-kevesebb tehetséges gyerek, akiket annak bizonyosságául állítottak, hogy jól teszik a dolgukat.

A legnagyobb gondot az okozta, hogy a neveléshez szükséges együttműködés az osztályokban tanítók között alig működött. Erélyes fellépésem hozott ugyan némi eredményt, de ellenszenvet váltott ki. A járási vezetővel is volt konfliktusom. Az iskolatitkárt vita után heti egy napra engedték az iskolához, a másik négy napon ők foglalkoztatták. Az első tanév végén még lenyeltem, hogy a jutalmazásra felterjesztettek kétharmada helyett másokat jutalmaztak. A második tanév végén ebből is ütközés lett.

Volt ugyan szerény előrelépés az ott töltött évek során. Néhány kolléga támogatását sikerült megszereznem és ez mind a nevelési, mind az oktatási célkitűzések megközelítését elősegítette. A zsúfoltság, a dologi feltételek hiánya, valamint a kollégák munkájának összehangolására tett sikertelen kísérleteim miatt levontam tanulságot: a mamutintézmények közvetlen, eredményes vezetése, az igazgató pedagógiai vezetőként való ténykedése valószínűleg lehetetlen, megoldhatatlan. A laissez faire vezetési stílus önmagában káros és hatásában is sokáig az. Az irányító szervek együttműködése az intézményekkel nélkülözhetetlen, közvetlen beavatkozásuk (pl. jutalmazás) veszélyes, a dologi feltételek megteremtésében történő segítség, gondosság nélkülözhetetlen. Nem szerencsés, ám sokszor elkerülhetetlen felsőbb vezető, rokon jelenléte az intézmény személyzetében. Ez külön tapintatot igényel.

*

Örömmel vettem, amikor meghívtak egy tanítóképző intézetbe szakcsoportvezetőnek. Ott egy kivételesen képzett, hivatástudattal rendelkező, intelligens igazgatóval ismerkedtem meg. Röviden elmondom tapasztalataimat a vezetői tevékenységéről, azért, hogy összevethető legyen saját munkámmal. Demokratikusan vezetett, állásfoglalásai a különböző vélemények figyelembevételével születtek és az érdekeltek



közreműködésével váltak valóra. Flexibilitásából következően gyorsan alkalmazkodott a környezetéhez, felismerte a tanárok ösztönzéséhez szükséges módszereket, ki tudta alakítani a célravezető eljárásokat. Ugyanakkor jól ismerte a feladatokat, érdekelte a tanítóképzés és kellő tapasztalattal vezette a kis létszámú testületet. A kis létszámú hallgatóság hullámzó teljesítményéhez, valamint a magatartási követelményekhez való viszonyának a változásait érzékelve folyamatosan tett észrevételeket. Ezzel irányítója volt a mindennapi tanári és hallgatói munkának. Nem szívesen tartott értekezletet. Szívesen tartózkodtunk az ízlésesen és otthonosan berendezett nagyméretű klubhelyiségben, ezt felhasználva általában itt tette meg megjegyzéseit, mondta el a hivatalos közölnivalókat. Volt egy „üzenőkönyve”, ebben aláírásunkkal igazoltuk a tudnivalók tudomásulvételét. Gondja volt a tudományos munkára is. Az én területem az ifjúság erkölcsi arculatának a vizsgálata volt, a második évben országos konferencián kellett beszámolnom az eredményekről.

*

A tanítóképzőben lévő beosztásom mellett félállásban dolgoztam az alakuló tanárképzőben is. Két év után ott kaptam főállást, a tanítóképzőben félállásban dolgoztam tovább. A tanárképző főigazgatója sok felsőoktatási és néhány évnyi nagyköveti tapasztalattal rendelkezett. Széles körű műveltségét, jó kapcsolatait felhasználva elérte, hogy az új iskolaváros rövid néhány év alatt felépült. Emellett az intézmény rohamosan fejlődött, hat év alatt minden szükséges építmény és felszerelés megvolt, emellett 200 körülire duzzadt az oktatói létszám.

A nevelő-oktató munka szervezése, irányítása, a tanulmányi osztály mellett a tanszékre hárult. Ez az irányítómunka különösebb erőfeszítést nem igényelt. A laissez faire vezetési stílus érvényesülhetett, minden kolléga kiválóan tette a dolgát. Élményeim közül egy, a hallgatókat dicsérő történetet írok le. Filozófiát tanítottam matematika–fizika szakos hallgatóknak, akik a filozófiatörténetet érdeklődéssel és jó eredménnyel abszolválták. A dialektikus materializmus tanulmányozása kapcsán az érdeklődés megcsappant. Kerestem az okát, s mert nem találtam, kérdőívvel fordultam tanítványaimhoz. A válasz nemcsak meglepett, de gondolkodásra is készítetett. A sommás válasz ugyanis az volt, hogy más a nézetrendszerük. Tudomásul veszik a tanulmányi kötelezettségüket, de megelégszenek a legszerényebb eredményekkel. Külön érdekesség, hogy a kérdőívet anonim kértem, a többségük mégis aláírta. Ez az erkölcsi tartás bennem tiszteletet váltott ki, de mégsem dicsekedtem vele.

*

Ez a történet meg a honvágy vezetett oda, hogy kértem áthelyezésemet a Dunántúlra. Szűk évtized után kerültem haza. A tanítóképzőben előbb tanár, majd főigazgató-helyettes lettem. Főigazgatómnak ki is mondott véleménye volt, hogy



„hagyjunk mindenkit dolgozni”. Ez a szemlélet atomjaira bontotta a tantestületet. De csak néhányan hiányolták a pedagógiai irányítást, az igényes kollégák nem érezték magukat jól, és egy-két év múltán tovább is álltak. A megdöbbentő számomra az volt, hogy ezt a folyamatot egyesek támogatták is. A tanszékek munkáját támogató helyettesként számos próbálkozást tettem a helyesnek vélt vezetői stílus meghonosítására, kevés eredménnyel. A laissez faire begyökerezett, a kevesek által támogatott igényes, de demokratikus vezetési eljárások nem tudtak utat törni.

Az idő bizony szalad, gyorsan eljár (tempus fugit). Most harminc éve nyugdíjasként is vallom: a pedagógus, a vezető nagy lehetősége, hogy tanítva tanulhat (docendo discimus).

- Lehet valaki fiatalon jó vezető, ha kellőképpen felkészült, jó munkatársai vannak, folyamatosan tanul és tapasztalatait feldolgozza.
- A képzett és együttműködésre kész testület aranyat ér.
- A szülőkkel történő együttműködés rendkívül fontos, a tartalmi munkát is segíti.
- Mamutintézmények az oktatásban nem csupán nehezen, de eredményesen aligha vezethetők. Nem tudnak pedagógiai központtá válni.
- Az irányító szervek támogatása elengedhetetlen, a velük való együttműködés hiánya konfliktusforrás.
- Az eluralkodott laissez faire stílus alig korrigálható.
- Jól felkészült, flexibilis igazgató áldás a tanügyben.
- A széles körű kapcsolatok hasznosak.
- A helyettes eredményesen csak az igazgatóval együttműködve dolgozhat.
- A homo novus csak nagy erőfeszítés árán, pozitív közegben lehet eredményes vezető.
- A tanulók véleményére érdemes odafigyelni.

Az itt leírt tapasztalatok mellett az iskolavezető bázisa az elmélyült nevelés- és oktatáselméleti, oktatáspszichológiai felkészültség. Ez alapozza meg, hogy pedagógiai vezető lehessen.



„...AKIRE TÖBBET BÍZTAK, ATTÓL TÖBBET IS KÍVÁNNAK”¹

PEDAGÓGUSVÉLEMÉNYEK AZ INTÉZMÉNYVEZETŐKRŐL

SÁVOLY MÁRIA

Tévedés azt hinni, hogy óvodapedagógusok, tanítók, tanárok felületesen, csak saját érdekből, netán indulatból mondanak főleg szubjektív ítéletet vezetőikről. Tudatosan vagy ösztönösen, de a pedagógusok jó része pontosan érzékeli, hogy igazgatójuk milyen típusú vezető.² Hiszen már az igazgatói pályázatok mérlegelésekor, főként a „kívülről” érkező pályázók esetében jól érzékelhetők az illető személyiségvonásai, melyek alapján „besorolható” valamely vezetőtípusba. Az aztán természetesen más kategóriába tartozik, hogy az idő előrehaladtával a győztes pályázóról „előre” formált vélemény mennyire és hogyan módosul.

Az igazgató személye meghatározó a teljes vezetőség kiválasztásában, annak egész tevékenységében, valamint a nevelőtestület oktató- és nevelőmunkájában. A pedagógusok rendkívül érzékenyen reagálnak a vezetőség s elsősorban az igazgató stratégiai és taktikai célkitűzéseire, azok hosszú és rövid távú realizálására a mindennapok amúgy is feszített és problémaközpontú légkörében. Természetesen a célokat a vezetőség, illetve maga az igazgató a nevelőtestület többirányú bevonásával tűzheti ki, hiszen utóbbiak a végrehajtási folyamat kihagyhatatlan tagjai.

Hatványozottan igaz mindez napjainkban, a sok sebből vérző magyar oktatás színvonalának helyreállítása, az egyik stratégiai ágazattá történő átalakítása során, amikor a pedagógusnak egyszerű „szolgáltatóból” ismét a „szellem emberévé” kell lennie.³ Ez biztosítaná az oktatási intézmények etikai bá-

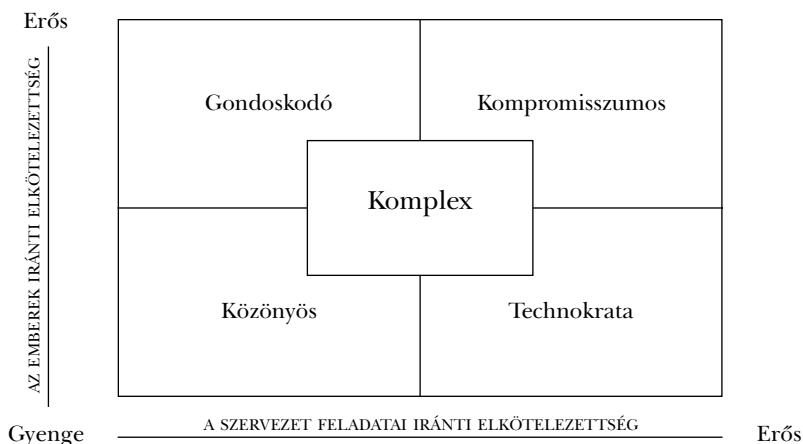
zisát is, melyről így ír Jókai Anna: „...szilárdan vallom: olyan tartást kell adnunk [...], amely képessé teszi a fejlődő testi-lelki-szellemi szervezetet a lépten-nyomon megnyilvánuló kulturális barbársággal szembeni egészséges kritikára, hogy meg tudják különböztetni abból, amit *látszatra* szabad, mit szabad *valójában* megtenni? [...] A pedagógus felelőssége óriási! Elsősorban neki magának kell példaemberré válnia; sugárzó biztos ponttá.”⁴ Tegyük hozzá: bármely oktatási intézmény csak akkor tud etikailag, szakmailag szilárd építményként funkcionálni, ha „példaemberként” munkálkodó nevelőit egy valóban „példaember” igazgató vezeti, irányítja.

A pedagógusok nagyra értékelik az olyan összetett tulajdonságokkal rendelkező vezetőt, aki magabiztos, szigorú, de ugyanakkor megértő, megbocsátó, ha mindenre odafigyel, ha rugalmas



és nyitott személyiség. Nagyon sokan azt az ellentétesnek látszó személyiséget azonosítják az ideális vezetővel, aki „higgadt, nyugodt természetű, már megjelenése is tekintélyt parancsoló”. Gyakran visszatérő pozitív értékeléssel illetik a „gondoskodó” vezető típust, aki „apaként szereti, gondozza az iskolát és hasonlóképpen az ott

dolgozókat”. Érdeemes odafigyelni arra, hogy a vezetők szilárd és elkötelezett világnézeti, erkölcsi arculata nem kap eléggé és elégszer hangsúlyozott helyet a személyiségjegyek, tulajdonságok között. Márpedig ezt előtérbe kell helyezni, ha az oktatásban is a végre bekövetkező „rendszerátalakítást” szorgalmazzuk.



1. ábra. Vezetőtípusok⁵

Az igazgatókról, vezetőségi tagokról (közülük főleg az igazgatóhelyettesekről) alkotott véleményekben *legközvetlenebbül a vezetési stílusukról formált megnyilatkozások* dominálnak. Az ok nyilván abban keresendő, hogy az autokratikus, demokratikus vagy éppen laissez faire (ráhagyó) vezetési stílus⁶ a vezetés minden területén azonnal és a legközvetlenebbül érvényesül. E stílusjegyek közül a tanárok igazgatójukat legtöbbször az autokratikus vezető, illetve az autokratikus és demokratikus vezetési stílust váltakozva képviselők közé so-

rolják. A „besorolásokon” belül természetesen széles skálán mozognak a megítélések, melyeket nyilván befolyásol egy-egy igazgató vezetési módszere és vezetési funkciói, az intézmény külső és belső feltételrendszere, az adott szituáció. Illusztrációként legyen szabad néhány nagyon találó személyiségrajzzal szolgálni. Egy kollega rezignáltan így jellemezte igazgatóját: „...autokrata stílusú, mindig mindent jobban tud. Ha valamiben bizonytalan, akkor sem hisz másoknak. Az adminisztratív módszerekkel él igazán: uta-



sít, rendelkezik és tilt.” Egy másik vélemény bizonyos külső személyiségjegyeket használva mutatja be autokrata igazgatóját: „Vezetési stílusa autokratikus, hanghordozása erőteljes, beszédstílusa lendületes, esetenként hadaró. Fellépése lehangoló. Jó szándéka nem kétséges. Mindehhez azonban nem igyekszik megnyerni a tanárokat, hanem a kényszerítés és fenyegetés eszközeit veti be.” Érdekes viszont, hogy a számtalan hasonló vélemény legtöbbszörében a kollegák elismerték a vezető jószándékú indíttatását. Az, hogy a jó szándék realizálása autokrata vezetői stílus keretei között vergődik, a személyiségjegyek mellett, a *vezetés tudományos, tudatos háttérének hiányára*, esetleg életkori, fiziológiai, pszichológiai s számos egyéb okra vezethető vissza.

A pedagógusok azt is pontosan érzékelik, hogy az autokrata stílusú igazgató idővel elszigetelődik iskolája közösségtől, s még azok a tanárok is elfordulnak tőle, akik korábban tisztelték. A nevelőtestületeken belül pedig egyre feszültebbé válik a hangulat, s egyre többen már „csak a munkahelyükre járnak be dolgozni, ahonnan igyekeznek minél hamarabb megszabadulni”.

Az igazgatói, vezetői státusból, feladatokról, eszközökből, az alkalmazott módszerekből és a XXI. század teremtette korszerű vezetés feltételeiből következően sok esetben a „kevert” *vezetési stílus* sokféle változata érvényesül. Legtöbbször az autokratikus és demokratikus vonások keveredését érzékelik a nevelőtestületi tagok, de keveredhet egymással a demokratikus és laissez

faire, ritkább esetben az autokratikus és laissez faire stílus, vagy éppen a három együtt. Utóbbinak tipikus példája az az igazgató, akit így mutatott be egyik tanára: „Autokratikus módon újította meg az iskola szervezeti felépítését, vezetőtársainak új munkaterület-elosztását. Demokratikus vonások jellemezték a délutáni foglalkozások újításainak tervezésénél. Laissez faire-elemek voltak fellelhetőek stílusában, amikor a nyílt napok vagy a szalagavató szervezésében teljesen szabad kezét adott a kollegáknak.”

A pedagógusok által is optimálisnak ítélt demokratikus vezetői stílus éppen „optimális” jellegéből következően ritkán érvényesül „vegytisztán”, s akiket így jellemeznek, azoknál is elsősorban az állandó törekvést, korrekciós készséget emelik ki. Követendő példa lehet az az igazgató, akiről így írtak tanárai: „A szó szoros értelmében demokratikus, mert a döntés meghozataláig demokratikusan jár el. Nem sajnálja az időt tájékozódásra, egyeztetésre, vélemények ütköztetésére egészen addig, míg a testület döntő többsége egyező álláspontra nem jut. Szívesen fogadja az új kezdeményezéseket, ha ezek megfelelő támogatottságot élveznek, élére áll, végigviszi őket.”⁷⁷

Érzekenny pontja a vezető és vezetettek munkakapcsolatának, s ezáltal *egy oktatási intézmény érdemi működésének a vezetői módszerek alkalmazása*. „Akárcsak a pedagógiára, a vezetésre is jellemző a módszertani szabadság. Ez nem jelenti azt, hogy a vezető önkényesen dönt egyik vagy másik módszer alkalmazása



mellett [...], hanem azt, hogy minden esetben gondosan mérlegeli:

- az elérendő célt;
- a konkrét feladatot;
- a segítő és zavaró körülményeket;
- a közreműködő partnerek jellemzőit;
- a feladat végrehajtására rendelkezésre álló időt;
- a szóba jöhető módszerektől elvárható eredményeket.”⁸

A vezetési módszerek két nagy csoportját az adminisztratív és a szociális módszerek alkalmazása teszik ki.⁹ A tanári észrevételek, vélemények ellenére az igazgatók egy része legtöbbször az adminisztratív módszerrel él. Az igazsághoz azonban bizonyára az is hozzátartozik, hogy nem egy esetben csupán azzal a jelenséggel állunk szemben, hogy a napi iskolai munka során többségében olyan körülmények, illetve feladatok adódnak, melyek az adminisztratív módszerrel oldhatók meg.

A pedagógusok viszont minden esetben tisztán és differenciáltan akarják látni a célokat és feladatokat, érzékelni a körülményeket, amit az alábbi sorokban megjelentek is igazolnak. „Igazgatónk vezetési módszereit illetően sokkalta inkább az adminisztratív módszer híve: utasít, kijelöl, szabályoz, rendelkezik, tilt, előír, hirdet. Ennek megfelelően tanárai sok esetben kényszerítve érzik magukat, és számtalanszor nem is azonosulnak elképzeléseivel. Való igaz, ezt nem merik szóvá tenni, így minden »megy a maga útján«. Ezek alól kivételt képeznek azok az esetek, mikor belátja a mások által tett javaslatok helyességét, és bár rendkí-

vül ritkán ismeri ezt el nyilvánosan, de »saját ötletként« szívesen alkalmazza.” Az adminisztratív módszer alkalmazásakor a beosztottak legtöbb esetben elfogadják, sőt tudják, hogy meggondolt érvek állnak a háttérben. Sérelmeik abból adódhatnak, ha a vezetők nem tartják fontosnak ezeket megosztani velük.

Ugyanakkor sok esetben a nevelőtestületek elismerően nyugtázzák azt, ha egyeztetés esetén vezetőik a szükséges adminisztratív eljárás mellett érvényre juttatják a szociális módszereket is. Különösen értékeli az *érdemi tájékozódást és tájékoztatást*, a meggyőzés, megnyerés, érvelés stb. adta lehetőségeket, ahogy azt az alábbi sorok is igazolják: „Döntések meghozatalánál általában a szociális módszerekkel él, hiszen nagyszámú tantestület vezetőségének a tagja. Rászánja az időt a megbeszélésekre, egyeztetésekre, viszont szükség szerint él az adminisztratív módszer adta lehetőségekkel is. Mivel a szociális módszer alkalmazása domináns nála, ez jelentősen meghatározza demokratikus vezetési stílusát is.” Egy másik igazgatóról ezt a véleményt összegezték: „Fontos kérdésekben sohasem kerüli meg a tantestületet, döntés előtt tájékozik, egyeztet, igyekszik megnyerni elképzeléseikhez az embereket.”

A nevelőtestületek tagjai világosan érzékelik, ha a módszerek alkalmazása nem a körülményektől függ, ha valamilyen oknál fogva fontos döntések erodálódnak, ha a döntések előkészítése nem tervezett. „Igazgatóknál az adminisztratív és szociális módszerek keverednek. Jellemző megfogalmazása:



»Úgy gondolom, ezt meg kell tenned!«
[...] Aprólékosan szabályozza az általa jól ismert területeket. Mindent írásban kér be, és a szóban kapott információkat csak ideiglenes tájékoztatásnak tartja. A vezetőségen belül viszont inkább a szociális módszerek dominálnak. Rendszeresek a véget nem érő előterjesztések, viták, melyek sokszor indokolatlanul lassították a munkát. A nagyobb horderejű nevelőtestületi döntéseket igénylő kérdések esetében is hasonló volt a helyzet. Gyakran véget nem érő viták színterévé váltak az értekezletek.»

Egy vezető, elsősorban igazgató tevékenységének legösszetettebb – a hosszú és rövid távú tervek realizálásának állandóan visszatérő, illetve a napi gyakorlatban jelenlévő – alkotóelemei azok a tipikus tevékenységformák¹⁰, melyeket a vezetési funkciók és feladatok jelentenek.¹¹ Ezek egy oktatási intézményben a következő egységekben realizálódnak:

- stratégiaalkotás és -tervezés;
- szervezés (koordinálás és közvetlen irányítás);
- döntés;
- kontroll (ellenőrzés és elemzés);
- értékelés.¹²

Az öt feladatkör mindegyike központi funkciót tölt be egy-egy iskola működésében, hiszen az első három hiánya a teljes rendszer összeomlásához vezethet; ha a negyedik és az ötödik esik ki, az „csak” súlyos zavart támaszt. E *feladatok szerves együttest* képeznek, s bármely egység hiánya vagy súlytalansága az egyensúly megbomlásához vezet.

Azt is lényeges megállapítani, hogy a nevelőtestület és a vezetőség, főleg az igazgató találkozása, együttműködése, feladatmegosztása, sokágú kapcsolatrendszere itt valósul meg legteljesebben, s a köztük lévő legkisebb „működési zavar” itt kerül rögtön felszínre. Az is biztos ugyanakkor, hogy a legtöbb korrekciós lehetőséggel is itt lehet élni mindkét fél részéről.

A fentiekből következően a pedagógusok pontosan érzékelik a feladat-együttes korrelatív működési egységének szükségességét, ám különösen érzékenyen reagálnak a kontroll és az értékelés feladataira, hiszen ezáltal szembesülhetnek munkájuk ellenőrzésével és elemzésével. Nem egyszerű dicsőret várnak a vezetőségtől, hanem valós értékelést, melyet beépíthetnek további oktató-nevelő munkájukba. Éppen ezért nagyot téved az a vezető, aki úgy akarja a nevelőtestület tagjait maga mellé állítani, hogy „agyondicséri” őket, vagy úgy akar tekintélyt szerezni, hogy csak a hibákat hangsúlyozza. Vezető és vezetett közti alkotó légkör és munka csak rendszeres, őszinte és reális kontroll esetén jöhet létre.

A vezetési funkciók tanári részről történő együttes látását és értékelését igazolja az alábbi elemző vélemény: „Igazgatónk problémafelismerő és -megoldó képessége szakmai és gazdasági területen egyaránt kiváló, de a humán erőforrás területén hiányos. Tervezése hosszú, közép és rövid távon is jó, országos rálátása a közoktatás helyzetére jó tervezővé teszi. Az ideális vezető fejlett együttműködési és kommunikációs készsége



azonban hiányzik. Így jó tervek is elutasítottak maradnak, vagy ismeretlenek a szándékok is. Végrehajtó gépezetté váltak a szervezet tagjai. Munkaszervezésben nagy gyakorlattal bír; döntéshozatala határozott, gyors és bátor, de rossz kommunikációs készsége miatt gyakran nem világosak a feladatok. Az ellenőrzés területén eltér az ideális megoldástól. Nincs ellenőrzési terv, nincsenek szempontok, csupán időintervallumok kijelölése az óralátogatásokra. Még a pályakezdő fiatalokhoz is bejelentés nélkül megy, csengetés előtt egy-két perccel szól. A megbeszélés summázó mondatokat jelent. Értékelési funkcióban is támad néha zavar. Összegző, általánosító, negatív értékeléseinek sokszor nem tudható, mi történt egyáltalán, s hogy véleménye kire vonatkozik. Ez sokszor rossz hangulatú, feszült értekezleteket eredményez.”

Egy másik vezetőről így vélekednek tanárai, s hasonlóképpen a komplex vezetési funkciók együttes érvényesülésének hiányát emelik ki. „A vezetési funkciók gyakorlását tekintve elég sajtós helyzetben vagyunk. A tervezés és a szervezés minden esetben megvalósul, de a döntésnél már vannak problémák. Ha valahogy mégis megszületik a döntés, az ellenőrzés és az értékelés szinte minden esetben elmarad. A pedagógiai munka ellenőrzéséről gyakorlatilag nem beszélhetünk. Teljesen váratlanul beszedik a naplókát, majd egy aláírással visszakapjuk. Közös értékelést általában a legközelebbi megbeszélésen kapunk, mely nem tartalmaz konkrétumokat.”

A vezetői funkciók gyakorlása során pozitív és negatív megnyilvánulások egyaránt jelentkezhetnek. A tervezés, a fejlett szervezőkészség a legtöbb esetben erőssége a vezetőknek, a megfelelő személyeknek és megfelelő arányban osztják el a részfeladatokat, gondoskodnak az anyagi, tárgyi feltételekről. Stratégiai fontosságú ügyekben a vezetőtársaikkal, illetve a nevelőtestülettel történő egyeztetés után sokan tudnak bátor, jó döntéseket hozni. A döntés végrehajtásában azonban már nemegyszer hiányosságok jelentkeznek, s gyakran elmarad a kontroll, a rendszeres vagy éppen folyamatos ellenőrzés. Gyakori hiba például, hogy az intézményi minőségirányítási programot felülvizsgálják és átdolgozzák ugyan, de az iskola belső ellenőrzési rendszerének nincs megfelelő gyakorlata. Az ellenőrzések kiemelt kezelését valamennyi nevelőtestület fontosnak tartja, mert: „megerősíti a jó gyakorlatot és segít kiküszöbölni a hibát, ha őszintén és a másik személyiségét tiszteletben tartó tapintattal teszi”.

A tárgykörrel kapcsolatban végezve olyan nevelőtestület véleményét szeretném bemutatni, amelynek három éve kinevezett igazgatója működése nyomán nyugodt, alkotó pedagógiai atmoszféra alakult ki: „Tervezőmunkájára jellemző, hogy átgondolt, céltudatos, tudja, honnan hova kell eljuttatnia az általa vezetett iskolát. Mindig szem előtt tartja az iskola Pedagógiai programjában és egyéb működési dokumentumaiban foglaltakat. Jól azonosítja a feladatokat és problémá-



kat, kellően szét tudja választani e kettőt. A szervezés terén gondosan ügyel a szabályos és törvényszerű működésre, de kellő szabadságot ad, amiben teheti. A munkamegosztás egyensúlya a tantestületen belül még nem tökéletes, elenyésző számú kollega még mindig ki tudja vonni magát a közösségi feladatokból. Ennek orvoslásában vezetőtársai segítségére is szüksége lesz. Döntései jól előkészítettek, megalapozottak, ezekbe az érintetteket bevonja, azonban ha szükséges egyedül hozza meg azokat. A helyzetelemzésekhez, egyéb feladatok elvégzéséhez szükséges információkat igyekszik maradéktalanul begyűjteni és kellő módon kezelni. Ahol teheti, bevonja a megfelelő munkacsoportot a munkába. Ellenőrző munkájában éppen annyit teljesít, amennyi szükséges. Az ellenőrző tevékenység kiterjed a megfigyelésekre, mint például az óralátogatás, folyosói ügyelet ellátása, dokumentumok ellenőrzése stb. Értékelése bármivel legyen is kapcsolatos, tapintatos, rendkívül szakszerű, alapos, kimerítő és körültekintő.”

*

Írásunkban pedagógusvéleményeket mutattunk be a teljesség igénye nélkül a vezetés néhány területével kapcsolatban igazgatók, vezetők munkájáról. A sokféle véleményből azonban mindig kitűnt,

hogyan a nevelőtestületek tagjai igénylik az elkötelezett, emberileg, szakmailag kiemelkedő igazgatókat.

JEGYZET

- ¹ *Szent Benedek Regulája* (Közl.: HOFFMANN Rózsa, *Vezetés pedagógusszemmel*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2005, 189.
- ² Az iskolai vezetőtípusokról érdemben: HOFFMANN Rózsa, *Vezetés pedagógusszemmel*, 54–57.
- ³ HOFFMANN Rózsa előadása a 2010. február 20-án rendezett Szent Margit Gimnáziumbeli konferencián (Új Ember, 2010/9 (3211), 3.)
- ⁴ *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak*, szerk. HOFFMANN Rózsa, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004, 7–8.
- ⁵ *Uo.*, 56.
- ⁶ A Kurt Lewin által megállapított vezetési stílusokról bővebben: HOFFMANN Rózsa, *Vezetés pedagógusszemmel*, 50–54.
- ⁷ A Lewin által kidolgozott rendszert „árnyalja” az amerikai Likert-, a német Tannenbaum- és Schmidt-féle vezetési stílus modellje. Lásd bővebben: HOFFMANN Rózsa, *Vezetés pedagógusszemmel*, 50–54.
- ⁸ HOFFMANN Rózsa, *Vezetés pedagógusszemmel*, 47.
- ⁹ A vezetési módszerekről bővebben *Uo.*, 47–49.
- ¹⁰ Érdemben a témáról HOFFMANN Rózsa, *Vezetés pedagógusszemmel*, 69–110.
- ¹¹ *Uo.*, 69–110.
- ¹² *Uo.*, 70.





Tersánszky Józsi Jenő
Ákombák tanár úr
(részlet)

Jött a főigazgató kétségtelen. Minden osztályban mosták az ablakokat, súroltak, sikároltak, s csakugyan egy nap a földiri megjött.

Délelőtt három órát szerencsésen átvádoltunk, nem jött be. Látszott a tanárokon is a szurkolás. Negyedik óra matematika volt.

– Biztos bejön. Láttam, idemutattak! – rontott be a vész hírrel tízperc után a folyosón leeskődő Fränkel nevű kis veres zsidófiú.

Csakugyan. Ákombák még jóformán be se írta a hiányzókat, nyílik az ajtó, s be rajta a földiri. Nyájas, galambősz, rózsaszín bácsi, aranykeretes szemüveggel, lilaszínű szakettban. Sarkában a diri, szúró szemével, hosszú bajuszával, mivelhogy a szakállából is pedert hozza egy darabot. Ákombák nagy sebbel-lobbal szalad le elibük a katedráról, s miután kezet fogott velük, szokása szerint idegesen kabátja szárnyába törülte kezét. Azalatt a földiri már helyére is ült a katedrán, és síri csöndben, egyet-mást kérdezve, lapozni kezdte az osztálykönyvet. Lapozta, lapozta, s mintha csinálmány volna, sorban kihívott hármunkat: Filipánt, Méder Károlyt és engem. Filipán felhágott a dobogóra, mi Károlyval lent maradtunk. Éreztem, hogy szorul el a gyomrom tájéka, s mászik arcomra a sápadtság.

Filipán kezdte a példát. Éppolyan reszketeg hangon, mint apja, a kántor a vecseryén énekel. El is jutott addig, míg fel volt írva a feladvány. Itt elakadt s nyögött.

– Segítsen neki, fiam – mutatott Méderre a földiri.

Most már ketten nyögtek.

Annál folyékonyabban háborgott Ákombák:

– Kérem szépen, főigazgató úr, éppen jól méltóztatott elállítani az osztály legjavát. A főkolomposokat! Folyton prüsszögnek, folyton dirimbálnak egész órán, zavarják a tanárt az előadásban, folyton belekotyognak a matematikába. Mire való a logaritmus? Semmire! azt mondja! Haszontalan, szemtelen. A többieket is ezek rontják el!...

Szeme villogott hozzá, mint az őrülnék, s hadonászott. Látszott: minden keserősége, haragja, bántódása, bosszúja utat akar most találni bensőjéből, s reszketett a szája, mint a híd, amire tömegesen tódulnak, s mindenki egyszerre tolakszik, feltartóztathatlan. Fel-alá futkossz az osztály előtt, s többször szavába vágott a főigazgatónak.

– Folytassuk, tanár úr. Azt mondja a főigazgató úr – szólt közbe a diri, s látszott, nem valami kellemesen érinti őt Ákombák magaviselete.

„Na most én!” – döbbent nagyot bensőmben, s az izgatottságtól hol komor, hol elmélyedt, hol csudálkozó meg rosszálló pofákat vágtam, hogy Filipánék nem tudják a példát.

Mert itt kell elmondanom, hogy előző nap délután, rendes tanyánkon, egy oláh kosztos fiú lakásán, ahol minden folyt, épp a tanulást kivéve – előző nap ott volt Erdei, egy jeles tanuló s hogy, hogy nem, vitába elegyedtünk vele a másnapi számtanpéldán. (Persze időszerű volt a földiri miatt.) Elég az hozzá, hogy én, a henyék gyöngye, annyira vittem, hogy otthon, este leírtam a feladvány felét, másik felét pedig most tízpercen.





Egyszóval el voltam készülve, s ez már alig fért meg bennem. Itt-ott, hogy közbe nem kiáltottam.

Most intett a fődiri. Felhágtam a dobogóra, s kiragadtam Károly kezéből a krétát meg a szivacsot.

Hát Ákombák, be sem várva, hogy belekezdjek, még csak most fogott neki dühös ócsmálkodásának:

– Itt a főprüsszögő! – azt mondja. – A főpimasz! Folyton prüsszög, folyton dirimbál. Zavarja a tanárt. Haszontalan! Buta! Semmit se tud, és fenyegetni akarja a tanárt!...

– Folytassuk talán, tanár úr – szolt közbe újra a diri, s azt hiszem – habár nem látszott rajta –, a fődiri is furcsállhatta egy kicsit magában Ákombák viselkedését. Az egész biztos, hogy nem volt tisztában, mit jelentenek furcsa szólamai: „dirimbálni”, meg „prüsszögni”. Be sem várta Ákombák ez újabb kitörése végét, felém fordult s a táblára.

És itt következett, hogy én hozzáfogtam a feladványhoz s ment, mint a karikacsapás. Még én magam is jónak láttam közbe-közbe egy kis műtöprenkedést.

– Na, most folytassa, fiam – vette elé újra Filipánt a példa felénél a fődiri, aztán Károlyt és újra engem, s nekem újra fényesen ment.

– Mennyi, mondjad? Hogy kell? – szurkált Károly, míg Filipán nyöszörgött, de én azt színlelve, hogy félek, meg ne lássa a fődiri, úgy súgtam, hogy ne értse, s mikor rám került a sor, kivágtam a fődirinek, mint a két ász.

Ákombák ezalatt sem szünetélt becsmélésünkben, ahogy valamelyik elakadt, rögtön előlről kezdte hánytorgatni sérelmeit. Még olybá tűnhetett, hogy ő maga zavarja bele néha Filipánt, meg Károlyt. Jól láttam, elégségest írt nekik a fődiri, mikor helyre küldte őket. Engem azonban óra végéig nyagगतott. Kihítt társamnak egy jó tanulót, s ő maga adott fel példát. Hiába, szerencsém volt. Olyan tétel volt, mely már annyiszor előfordult, hogy a legyek is zümmögtek az ablakon, s a kréta magától rájárt. A fődiri egy hatalmas jelest húzott be tintával a nevem után. Tiszta bukásra álltam, s minden évnegyedben meg voltam róva.

Most felállott a főigazgató s vele mindenki.

– Hogy van megelégedve tanár úr az osztály előmenetelével? – tette meg a szokásos kérdést. Ákombák előlről kezdte:

– Folyton prüsszögnek! Folyton dirimbálnak. Zavarják az előadást. Haszontalan! Szemetelen! Pimasz! Fenyegetik a tanárt... – Álla reszketett, szemei gyilkosan forogtak, minden keresésére, bántódásra, szenvedésre utat akart találni, s ugrálása, acsarkodása kirívó ellentét volt a komoly, mozdulatlan osztállyal. A diri félrenézett, s a főigazgató három ízben is kitátozza száját, meg újra becsukta. Végre szóhoz jutott:

– Sajnálattal hallom, kedves fiaim, hogy a tanár úr ilyen véleménnyel van Önök felől, és nem is akarom elveszteni a reményt, hogy ez a jövőben meg fog változni. Nem is akarom mondani, hogy nincsenek Önök közt kivételek, akiket nem illethet szemrehányás. De kedves fiaim, eszükben kell tartani, hogy itt, e helyen csupa kivételekre van szükség. Komoly és munkás férfiakra, akik majdan szeretett hazánk hasznos polgárai lesznek. Aki pedig itt, az iskola padjain meg nem tanulja kötelességét, hogy mivel tartozik a szüleinek, mivel tanárának, mivel önmagának, az nem fogja megtanulni az életben sem, az nem fogja...

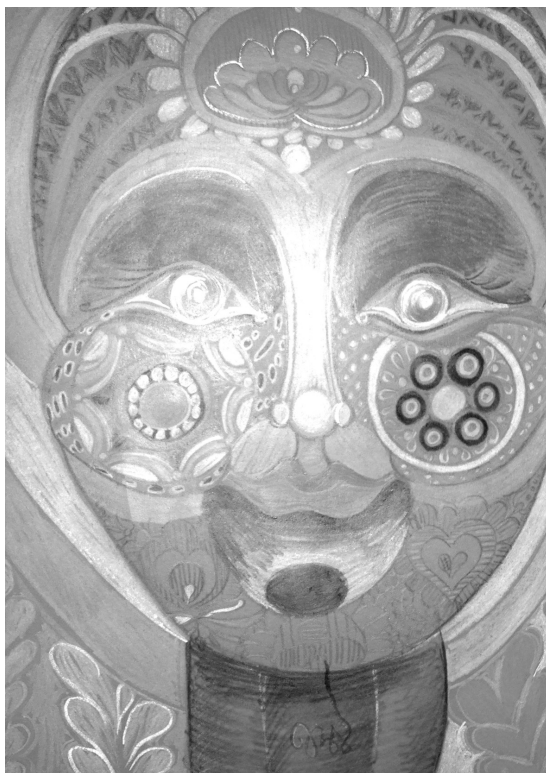
Büszkén, felvetett fejvel hallgattam a főigazgató fennkölt szavait. Forróságok s hidegek szaladgáltak végig váltakozva rajtam, s úgy éreztem, mintha fejem búbjából dicsfény sugárzanék.



Ákombák a katedra mellett állott. Levette szemüvegét, s imént izzóan forgó szeme vakon, kimerülten, szenvedően pislogott.

Csengették. A fődiri indult előre, sarkában a diri, utánuk Ákombák. Én nyitottam előttük ajtót, s mikor kinn voltak, kinéztem utánuk a folyosóra is. Ákombák most is fél lépéssel elmaradva ballagott a másik kettő mellett, s akkor ott, egy pillanatra, felrebbent bensőmben a lelkiismeret.

Utánuk kellett volna szaladnom, s beismernem a fődiri előtt, hogy piszok ember vagyok, s bocsánatot kérnem előtte Ákombáktól. Miért nem tettem meg ezt? Miért mentem vissza röhgöve, féllábon forogva, hejehujázva a többiek közé?





„MINDEN MADÁR ISMERI A MAGA FÉSZKÉT” AVAGY VEZETÉS IGAZGATÓI SZEMMEL

NAGY ÁGNES

Irásom alapját egy személyes hangvételű felmérés adta, melyet Gödöllőn, e Budapest közeli 30 000 fős városban végeztünk. A hely ideálisnak ígérkezett, hiszen a városban négy – egy önkormányzati, két egyházi és egy alapítványi – gimnázium működik. Mind a négy intézmény igazgatójának ugyanazt a tíz kérdést tettük fel, a válaszok érdekes összefüggésekről árulkodnak, hiszen az iránymutató, fontos kérdésekben – különbözőségeik ellenére – mindannyian egyetértettek.

A Török Ignác Gimnázium (válaszaival képviseli Fábíán Bertalan igazgató) 1955-ben létesült, falai között a nyolcosztályos gimnáziumi képzés mellett négy évfolyamos angol és német nyelvi speciális, matematika tagozatos és angol kéttannyelvű osztályokban tanulhatnak a fiatalok. A premontrei gimnázium (válaszaival képviseli: Bárdy Péter igazgató) 1924-ben nyitotta meg első iskolaévtét, s mint ilyen a város legrégebb középiskolája, de a II. világháború és az 1948-as államosítás megszakították a tanítás folyamatát, s csak 1992-ben kezdődhetett újra a munka nyolcosztályos gimnáziumi képzés rendszerében. Az egyre növekvő igény miatt 2000 szeptemberében megnyílt a négy évfolyamos tagozat is, 2004 szeptemberében indult útjára a nyelvi előkészítő osztály, 2005 szeptemberétől pedig szakközépiskolai 4+1 éves oktatás keretében az egyházzeneész OKJ képzés. A Gödöllői Református Líceum Gimnázium és Kollégium (válaszaival képviseli: Barthos Zoltánné alapító igazgató) hatosztályos képzése 1992-ben, a rendszerváltás után indult a református gyülekezet, a város, a szülők és a tanárok összefogásának eredményeképpen. A Waldorf-intézmény (válaszaival képviseli: Mincsik István igazgató) 1989-ben kezdte meg működését Gödöllőn, óvoda formájában. Ahogy nőttek a gyerekek, úgy lépett egyre „magasabb osztályba” az iskolai szervezet is: 1990-ben indult az első általános iskolai osztály, 1999-ben pedig a gimnázium is megkapta a működési engedélyt, így idén már a hetedik évfolyam kezdi meg az érettségi vizsgáit.

1. Megítélése szerint mekkora szerepe van egy iskolaigazgatónak abban, hogy milyen minőségű lesz az iskola pedagógiai munkája?

A négy válaszadónk közül három egyetértett abban, hogy az iskola pedagógiai munkájának színvonalát nagymértékben meghatározza az igazgató személye, akinek határozott elképzelésekkel kell rendelkeznie a nevelés és az oktatás céljá-



ról, és ezek megvalósításáról. Fábíán Bertalan az intézményvezetés egyik legfontosabb feladatának a kapcsolatteremtést nevezte. Az iskola szempontjából egyaránt fontos a fenntartóhoz fűződő viszony, az iskolát körülvevő társadalomhoz kötődő kapcsolatrendszer és az intézményekhez közvetlenül kapcsolódó szülőkkel kialakított partneri együttműködés. Egy önkormányzati gimnázium csak akkor maradhat életben, ha ezeken a területeken korrekt együttműködést tud teremteni, mert csak így biztosítható a közép és hosszú távú tervezés, s pedagógiai munkát csak így lehet tervezni. A hosszabb távra történő tervezés már meghatározza a tantestület összetételét és pedagógiai felfogását is. Egy gimnáziumban természetes, hogy a továbbtanulás az elsődleges célok között szerepel. Ehhez komoly felkészülésre és sok-sok munkára van szükség. Ezt lehet változatosan, színesen, érdekesen is szervezni, de a munka, a tanulás és az ezzel járó fáradtság nem spórolható meg. Olyan tantestület kialakítására van tehát szükség, ahol ez a felfogás érvényesül. A hiteles pedagógus el tudja fogadtatni a diákjaival, hogy másképp nem lehet előre jutni, s így becsületes munkakapcsolat épülhet ki tanár és diák között. Hiszen a diákokat érdekeli a világ dolgai, kíváncsiak azokra, meg akarják érteni, és amit lehet meg is akarnak belőle tanulni. S természetesen az az igazi tanár, aki tud válaszolni a kérdésekre, tanítványaival együtt keresi a megoldásokat, válaszokat és még húsz-harminc évnyi munka után is lelkesedik azért, amit taníthat. Ha egy igazgató ilyen felfogású pedagógusokkal dolgozhat együtt, s ehhez a munkához nyeri meg partnerként a szülőket, a diákokat, a fenntartót és a környezetet, akkor érezheti, hogy van értelme a munkájának.

Barthos Zoltánné is az igazgatói munka kulcsfontosságú feladatának ítéli a fenntartóval és a szülőkkel való jó kapcsolat kialakítását, hiszen ez elengedhetetlen a nyugodt légkör megteremtéséhez, ahhoz, hogy a tantestület a tanulókkal „jól” tudjon foglalkozni. Az igazgató egyénisége, munkabírása, határozottsága vagy határozatlansága, pedagógiai rátermettsége szintén meghatározzák az iskolát. S református iskoláról lévén szó a legfontosabb az iskola lelkesége, amiből a jó munka következik. A tantestület kialakításánál a szakmai tudás és pedagógiai felkészültség mellett fontos szempont a hitbeli elkötelezettség.

Bárdy Péter arra hívta fel a figyelmünket, hogy az igazgató tevékenysége kezdetén mindig egy adott összetételű tanári kart, diákságot és pénzügyi-technikai állapotot örököl, amit szeretne valamilyen irányban fejleszteni. Ez csak kis lépésekkel lehetséges, s hogy ezek a lépések megkezdődjenek nagyon fontos az igazgató munkaszeretete, együttműködési készsége, példamutatása, empátiája, határozottsága és céltudatos vezetői munkája.

Mincsik István elmondta, hogy a Waldorf-iskolákban az iskolaigazgató szerepe egészen más, hiszen csak a külvilág – hivatalok, önkormányzat, minisztérium – felé képviseli az intézményét, de a tanári közösségen belül ugyanolyan jogokkal rendelkezik, mint bármelyik más tanárkolléga. Így tehát az iskola pedagógiai



Nagy Ágnes: „Minden madár ismeri a maga fészket”,
avagy vezetés igazgatói szemmel



munkájára, annak irányultságára személye nem nyomja rá a bélyeget. Az iskola által képviselt pedagógiai alapelvek gyakorlati megvalósulása, annak kontrollálása mindenkor a tanári konferencia felelőssége. Vagyis minden tanár – az igazgatót is beleértve – egyformán felelős a minőségért. A tanári konferencia heti rendszerességgel ül össze, s ekkor közösen beszélnek meg az aktuális pedagógiai kérdéseket, továbbképzések tapasztalatait, ekkor kerül sor a rövid, közép és hosszú távú pedagógiai tervek kidolgozására, értékelésére.

2. Mit tart a legfontosabbnak a vezetői feladatai közül?

A négy igazgató egyként válaszolta, hogy legfontosabb feladatuknak a tantestületi jó légkör kialakítását és annak megtartását tekintik. Nagyon fontos, hogy az igazgató és a tantestület egy csapatként – ezt a Waldorfban a fentiek értelmében szó szerint kell érteni – dolgozzon, ahol az igazgató segíti, motiválja a tanárokat. A tanár ne alattvaló legyen, hanem alkotó, elképzeléseit megvalósító személyiség, hiszen nagy többségüket a pálya szeretete, a tudás és értékek átadásának öröme hozta a katedrára. De látni kell azt is, ahogy Barthos Zoltánné mondta, hogy a legfontosabb feladatok közé tartozik a jó szülői közösség kialakítása is, hiszen a nevelés csak a szülőkkel együttműködve lehet eredményes. A szülők nevelése is feladat mai helyzetünkben. Ez utóbbira a Waldorf-iskola is nagy hangsúlyt fektet, ennek érdekében havi egy alkalommal szülői estet tartanak, de ezeken az alkalomokon inkább az osztálytanítóval tartanak kapcsolatot a szülők. Az igazgató feladata – az alkotáshoz szükséges szellemi légkör biztosítása mellett – az iskola képviselője kifelé, az intézmény működését érintő jogszabályi változások követése, a költségvetés előkészítése, de munkáját egy néhány tanárból álló csoport segíti, akik az iskola adminisztratív vezetését végzik, köztük mintegy szétosztva az igazgató feladatkörét. Fábíán Bertalan három nagy területre osztva ismertette a legfontosabb vezetői feladatokat. Első a szakmai színvonal biztosítása, az iskola oktatási feladatainak maradéktalan ellátása. A második az intézmény gazdálkodása, az oktatás anyagi és technikai feltételeinek megteremtése. A harmadik a kapcsolattartás, hálózatépítés. Csak ennek a sikerével tudjuk eredményességünket megőrizni, fejleszteni, hagyományainkat ápolni és jövőnket biztosítani.

3. Tud-e a legfontosabbnak tartott feladat(ok)ra elegendő időt fordítani?

Harmadik kérdésemre egybehangzó „nem” volt a felelet, s az iskolavezetők ennek okát is ugyanabban vélték megtalálni. Mindig a legégetőbb határidős feladatokat kell elvégezni, hiszen az állandó jogszabályváltozások, és az ezek által kiváltott – sok esetben – értelmetlen és felesleges adminisztráció (jelentések, igénylések,



igazolások, kimutatások stb. elkészítése) időrabló szerepe, az egyre nehezedő pénzügyi helyzet, a normatívák folyamatos csökkenése az érdemi munkától, a valódi feladatokról vonja el a koncentrációt.

4. Megfelelő módon segíti-e az oktatási rendszer egésze (jogszabályi környezet, finanszírozás és egyéb elvárások) az intézményvezető munkáját?

A negyedik kérdésre adott válaszok elemzését a talán legspeciálisabb helyzetben lévő Waldorf-iskola igazgatója véleményével kezdeném, hiszen ezt az iskolaszervezetet az oktatási rendszer – érthetetlen módon – csak annyiban segíti, hogy működési engedélyt ad neki, de a részleteket tekintve – kompetenciamérések, a vizsgáztatási és az érettségi rendszer, a pedagógiai programból következő adminisztráció rendszere (pl. epochális oktatás következtében) – sokszor nehézkessé teszi a törvényes működését. Az intézmény fenntartója a szülők és pedagógusok közössége által létrehozott egyesület, mely az óvoda és iskola működtetéséhez szükséges jogi és gazdasági háttérrel hivatott biztosítani, így bevétele a szülői hozzájárulásból és a folyamatosan csökkenő állami normatívából származik, így nehéz anyagi körülmények között látják el feladatunkat.

Mindenképpen elgondolkodtató, hogy a másik három iskola vezetője sem elégedett, mindannyian a munkához szükséges stabilitást és kiszámíthatóságot hiányolják. A jelenlegi finanszírozási rendszert elfogadhatatlannak találják, a radikális mértékben csökkenő normatívák már-már az iskolák létét fenyegetik. A Református Líceum egykori igazgatónője munkája legnehezebb részeként a jogszabályok állandó – sokszor értelmetlen, sőt ellentmondásos – változásának nyomon követését, s az emiatt kialakult bizonytalanságot értékelte. Világos, kiszámítható oktatási környezet megteremtését kéri, hiszen ahhoz, hogy a diákokat nyugodt, következetes, irányt, utat mutató légkör vegye körül, külső stabilitásra van szükség. A gyerekeknek csak egy életük van, azt elrontani megengedhetetlen.

5. Mi a véleménye a szakmai munka külső ellenőrzésének helyzetéről, lehetőségeiről?

A szakmai munka külső ellenőrzése a jelenlegi rendszerben kimeneti, a kompetenciamérésre és az érettségi-felvételi eredmények vizsgálatára szorítkozik. Ezek azok a mutatók, amelyek önmagukban és tágabb rendszerben is tájékoztatják az érdeklődőt. Az eredmények összesítéséből mindenki levonhatja következtetésekként, hogy nagy baj van a magyar oktatásügy háza táján – szövi tovább a gondolatot Fábrián igazgató úr –, éppen úgy, ahogy baj van a magyar focival is. De nézzük



csak, hány évtizede is született a *Miért beteg a magyar futball?* című könyv? Leírjuk, hogy baj van, megkeressük az okokat is, de azután nem történik semmi.

Barthos Zoltánné szerint a sebtiben megváltoztatott érettségi követelményrendszer elbizonytalanította a pedagógusokat, amihez hozzájárult a felsőoktatás színvonalának drasztikus csökkenése is. A felsőoktatás meggondolatlan átalakítása, a bekerüléshez szükséges nevetségesen alacsony követelményszint megtette romboló hatását a középiskolákban is. Véleménye szerint a rendszer egészének újragondolására lenne szükség, s ebben talán szerepet kaphatna a külső ellenőrzés is. A rendszerváltás előtti, sokszor szubjektív szempontú szakfelügyeleti rendszert persze senki nem kívánja vissza, de valamilyen, a segítségre és tanácsadásra is képes központi szakmai ellenőrzés fontos lenne – ért egyet Bárdy Péter is –, hiszen törvényességi ellenőrzések bőven vannak, de ezek csak a dokumentumokra hagyatkoznak. Így gyakran előfordulhat, hogy egy szakmailag gyengébb színvonalú intézmény, ha „papíron” jó, vagyis dokumentumai az éppen aktuális szabályzókhoz vannak igazítva, kiváló minősítést kap, míg egy kiváló szakmai munkájú, de dokumentumai tekintetében esetleg nem naprakész, lesújtó véleményt, hatósági bírságot kap. Éppen egy ilyen külső ellenőrzési folyamat kellős közepén van a gödöllői Waldorf-iskola is, igazgatója abban bízik, hogy ezek során egyre inkább figyelembe veszik majd a Waldorf sajátosságait, és azt tudják majd mérni, amit az iskola a pedagógiai célkitűzéseiben megjelenít. Példának okáért elmondta, hogy a tavalyi évben – annak ellenére, hogy a látogatók szubjektív benyomásai nagyon kedvezőek voltak – az iskola nem felelt meg azoknak a kritériumoknak, melyeket egy Alapfokú Művészetoktatási Intézménytől elvárnak, idén egy újabb forduló kezdődött, most már a Waldorf-szempontok képviselőjével, hiszen a vizgálóbizottságban egy Waldorf-tanár is jelen van.

6. Mennyi időt tud óralátogatásra, tanmenetek, dolgozatok, egyéb pedagógiai dokumentumok átnézésére fordítani a heti munkaidejéből általában?

Barthos Zoltánné iskolaalapító igazgatóként azt mondta, hogy az elmúlt években lényegesen többet dolgozott annál, hogy heti munkaidőről beszélhessen. (A liceumban rossz anyagi körülmények között kezdték meg az oktatást 1992-ben. Minden évben építkeztek, hogy a felvett gyerekeket ősszel le tudják ültetni. A szaktantermeket, tornacsarnokot, tanári és igazgatói szobát folyamatosan alakították ki. Az oktatás és nevelés irányítása mellett az építkezések irányítása is feladatkörébe tartozott.) Véleménye szerint a mai Magyarországon egy tisztességes igazgató nem mondhatja; hogy lejárt a munkaideje. Mégsem tudott eleget órát látogatni, a tanmenetek, dolgozatok átnézése a munkaközösség vezetőinek feladata, az igazgató csak akkor foglalkozik vele, ha valami probléma merül fel. Szerinte a jó



tantestület jó munkaközösségei összedolgoznak ezen a téren. A pedagógiai dokumentumok karbantartását jogszabály határozza meg, ebben segítség az igazgatóhelyettes.

Mincsik István munkáját is segíti az a tanári csoport, mely az iskola adminisztratív vezetését végzi, mégis kevés idő jut óralátogatásra. Hiszen részt vesz a tanmenet folyamatos fejlesztésében, de jóval több idő lenne szükséges, hogy az eddigi tapasztalatokat felhasználva lehetővé váljon a továbblépés (új pedagógiai irányok megszervezése a tanítás-tanulás folyamatában, külföldi tapasztalatok meghonosítása). Egyéb pedagógiai dokumentumok átnézésére csak annyi időt fordít, amennyit a törvény kötelezően előír, a határidők betartására törekszik, de a házi rend felülvizsgálatát, a Szervezeti és Működési Szabályzat áttekintését felesleges időtöltésnek tartja, gyakorlati hasznát a pedagógiai munkában még soha nem tapasztalta.

Mindezzel Fábián Bertalan is egyetért, s ő is csak azt a minimumot tudja a feladatok teljesítésére fordítani, amennyi az iskola színvonalas működéséhez feltétlenül szükséges. Véleménye szerint mára a pedagógusok annyira kizsákmányolttá váltak, hogy nem célszerű további ellenőrzésekkel, belső vizsgálatokkal terhelni őket.

Bárdy Péter ideje is kevésnek bizonyul, hiszen napjai sűrűs tennivalókkal telnek, ezért sajnos csak nagyon keveset tud fordítani ezekre a tevékenységekre. Az óralátogatások tekintetében lenne leginkább több időre szükség, mert a kollégák ugyan nem szeretik a hivatlan vendéget az órán, de igénylik azt, hogy a vezetők tisztában legyenek munkájukkal, értékeikkel.

7. Elégedett-e a kezdő pedagógusok felkészültségével? Ha nem, mit változtatna a pedagógusképzésen?

Bárdy Péter a pedagógusképzés problémájának gyökerét a pedagóguspálya alacsony társadalmi presztízsében és az anyagi megbecsülés hiányában látja, hiszen ezek miatt a legjobb felkészültségű diákok nem választják, sőt a közepes teljesítményű tanulók is csak jobb híján, s nem elhivatottságból döntenek a tanári pálya mellett. Különösen a természettudományos tanári pálya van katasztrofális helyzetben, hiszen pl. 2009 őszén mindössze 5 fizikatanárnak és 1 kémiatanárnak készülő mesterszakos egyetemi hallgató kezdte meg tanulmányait az ország összes egyetemét tekintve. Ha csak megközelítenénk a finnországi állapotokat (ahol a tanári szakra tízszeres a túljelentkezés, szigorú a szelekció, nagy a társadalmi megbecsülés, nincs pályaelhagyó) már nagyot lépnénk előre a tanárképzés megreformálása útján.

A pedagógusképzés válságát jól érzékeli Fábián Bertalan is, aki az átgondolatlanul bevezetett bolognai rendszert okolja a képzési forma szervezetlensége miatt.



A bejutás feltételei nevétségesen alacsonyak, néhány pedagógus szakra az érettségi közepes szintű teljesítésével is felvételt lehet nyerni. De hasonlóképpen elértéktelenedett az alsós tanítók és az óvodapedagógusok munkája is, pedig az ő alapozó munkájuk nélkül lehetetlen magas szinten továbblépni a közoktatásban. Változást csak azzal lehet elérni, hogyha vonzóvá tesszük a pedagóguspályát és ezzel együtt a bekerülés feltételeit is magas szintre emeljük. Ha valóban fontos a jövőnk, akkor az oktatáson nem lehet tovább ésszerűtlenül takarékoskodni. Az intézménybezárások, összevonások, pedagógus-elbocsátások, a pályázatokon elnyert pénzek áldásos hatása csak itt-ott fedezhető föl, miközben a hanyatlás általános. Oktatási rendszerünk minden szintjén lehangoló kép tárul elénk. (Az általános iskolák felső tagozatában lassan reménytelenné válik a helyzet. A diákság – négy év osztályzatlanság után – szinte már semmivel sem motiválható. A pedagógusok az elviselhető rend fenntartásáért küzdenek. A középiskolákban a szakoktatás a 18 éves iskolakötelezettség miatt még azokat a fiatalokat is elveszíti, akiket munkára lehetett volna hangolni. A kényszeres közismeret és az elméleti szakismeret nem vonzó. A gimnáziumok egy-két évig azzal küszködnek, hogy valamilyen módszerrel megtanítsák diákjaikat tanulni. A maradék két év az érettségi felkészülés jegyében telik. Több-kevesebb sikerrel, ahogyan azt a felsőoktatásban tanítók panaszaiból lehet ismerni.) Talán nem kellett volna féltetni a gyermekeinket a feladattól és a felelősségtől, kinek-kinek életkor szerint meg kell kapnia a részét mindkettőből. Az iskola minden ellenkező híreszteléssel szemben nem szórakoztató központ, hanem munkahely. Ha olyan pedagógusok kerülnek a pályára, akik szeretik a munkájukat és a gyerekeket, ráadásul a szaktárgyuk tudói – s ezért a társadalom is megbecsüli őket –, akkor lehet majd megint iskoláról, oktatásról beszélni.

Pozitívabb oldalról közelíti meg a kérdést Barthos Zoltánné, aki úgy látja, hogy van jól felkészült pedagógus a kezdők között is. Csak ilyeneket vett fel a liceum tanári karába, munkájuk segítése náluk a munkaközösség-vezetők feladata. Ám a pedagógusképzés helyzete elkeserítő, hiszen ő jól látja azt a tendenciát, hogy a legkiválóbb diákok nem jelentkeznek a tanári pályára.

A Waldorf Pedagógiai Intézet képzése elengedhetetlennek tartja a leendő tanár kreativitásának felélesztését, s a személyes kezdeményezőkézséget a korszerű pedagógia előfeltételének tekinti. Ennek megfelelően a képzés arra törekszik, hogy együttesen fejlessze a tudományos, művészi és szociális-etikai kompetenciát, s ehhez feltétlenül szükség van a tanári személyiség önismereti és önnevelési lehetőségeinek feltárására is. Nem is maga az elméleti tananyag az, ami meghatározza egy-egy tanár pedagógiai hatékonyságát, hanem az, hogy ismereteit hogyan tudja felhasználni. Hiszen itt nincsenek segítő tankönyvek, munkafüzetek, nincsenek konkrét előírások. Irányultságok, pedagógiai és embertani szempontok vannak, amelyeket úgy kell figyelembe venni, hogy minden tananyagot a gye-



rekek életkorának megfelelően tudjon átadni. Mincsik István úgy látja, hogy kollegái rendelkeznek az ehhez szükséges alkotóképességgel. A pedagógusképzéssel kapcsolatban örvendetes lenne, ha olyan ismertségre tehetne szert, mint egy állami tanárképző főiskola vagy egyetem.

8. Van-e közoktatás-vezetői végzettsége? Ha van, hogyan minősíti utólag a képzés tartalmát, színvonalát?

Közoktatás-vezetői végzettséggel a premontrei és a Török Ignác Gimnázium igazgatója rendelkezik, mindketten a Budapesti Műszaki Egyetemen szerezték meg 1999-ben, illetve 2000-ben. Bárdy Péter a képzés színvonalát elfogadhatónak minősítette, amely a sokrétű vezetői munka legfontosabb területeire irányította figyelmét. Úgy érzi, hogy a tapasztalatcsere szempontjából volt leginkább hasznos, gyakran nem is az előadóktól, hanem a csoporttársaktól tanulták a legtöbbet. Fábián Bertalan úgy látja, hogy a közoktatás-vezetői végzettség önmagát minősíti, hiszen mindig szóba kerül, hogy az intézményvezetői kinevezés egyik feltétele ennek elvégzése lesz, bevezetését mégis mindig elhalasztják. Az is igaz lehet, hogy annyi – jogi, pénzügyi, pedagógiai, pszichológiai, vezetéseméleti és még ki tudja milyen – ismeretet nem is lehet ebbe a képzési formába bezsúfolni, amennyire egy igazgatónak szüksége van. Ezt a véleményt osztja Mincsik István, a Waldorf-gimnázium vezetője is, aki úgy látja, hogy a végzettséget igazoló bizonyítványnál sokkal lényegesebb a tapasztalat, a rutin, a szükséges készségek megléte, hiszen a feladatok úgyis rászorítják a vezetőt, hogy megszerezze a biztonságos működéshez szükséges ismereteket. Ezért úgy tervezi, hogy amikor lejár a megbízatása nem jelölteti magát újra, hiszen a törvény e végzettség meglétéhez köti a pozíció betöltését.

A Református Líceum egykori vezetőjének koránál fogva nem lehet meg e végzettsége.

9. Változtatna-e és mit az igazgatói kinevezés jelenlegi rendszerén?

Az igazgatói kinevezés rendszerét tekintve Fábián Bertalan helyesnek látja, hogy az intézmény fenntartója, „üzemeltetője” mondja ki a döntő szót a vezetői kinevezésről. De véleménye szerint a jelöltnek elengedhetetlenül fontos lenne a tantestületek támogatását is – legalább 50%+1 fő erejéig – megnyerni. Másrészt az igazgatói pályát is vonzóbbá, védettebbé, szabályozottabbá kellene tenni, hogy ne az legyen az általános, hogy egy jelentkezőből lehet „választani”. Ugyanezt fogalmazza meg Bárdy Péter is a másik nézőpontból, úgy látná helyesnek, hogy ha a tantestület egy jelöltet 50%-ban vagy annál nagyobb mértékben elutasít, akkor az önkormányzat az illetőt ne nevezhesse ki igazgatónak. (Ehhez persze



az önkormányzati törvényt is módosítani kell.) A Református Líceum egykori igazgatója elmondta, hogy erre a kérdésre nem tud érdemben válaszolni, hiszen egyházi intézmény lévén náluk más szempontok is szerepet játszanak az igazgató kinevezésénél. Mincsik István pedig elmesélte, hogy iskolájukban úgy zajlik egy igazgatóválasztás, hogy az alkalmas jelentkezőről egy ülésen az ő jelenléte nélkül megbeszélik, hogy elfogadják-e. Általában nem tolonganak az emberek e poszt betöltéséért.

10. Ha Önön múlna, mit változtatna az oktatási rendszerben az eredményesebb iskola, a minőség javítása érdekében?

Már a változtatás szó maga is érzékenyen érintette megkérdezett vezetőinket, hiszen az állandó jogszabály-módosítások miatt nincs olyan tanév, hogy valamelyik iskolai dokumentumot – Pedagógiai Program, SzMSz, Házirend, Alapító okirat, Kollektív Szerződés... – ne kellene átírni, felülbírálni. S elsősorban nem is az ezzel járó adminisztrációt élik meg teherként, hanem azt, hogy a változtatások mögött mindig valamilyen lényeges átalakítás húzódik meg, ami sajnos nem az érdemi munka hatékonyabbá tételére irányul. Az állandó változtatás elbizonytalanítja az iskolai élet összes szereplőjét, igazgatót, tanárt, szülőt, diákot, fenntartót egyaránt.

Fábián Bertalan szerint az igazi változást a pedagógusképzés átalakítása és a pedagógus életpálya kiszámíthatósága hozná meg. A tanárok társadalmi és anyagi megbecsülésének kérdését Barthos Zoltánné is az első helyen említi, de a fegyelmi kérdések tekintetében a Közoktatási törvény előírásait is megváltoztatná, hogy legyen következménye az iskolai munkát romboló magatartásnak, a tanulói erőszaknak. Hiszen csak hamis érvek tarthatnak életben olyan jogokat, amelyek a többiek munkáját, tanuláshoz való jogát akadályozzák. Kiszámítható, stabil, oktatást-nevelést előrevívő jogszabályi környezetre, a pedagógiai munkát segítő, átgondolt pályázatok (érettségi, informatika, sport, tanári továbbképzés stb. kerüljön vissza a normatívákhoz) kiírása van szükség.

Bárdy Péter úgy látja, hogy első lépésként az iskolák finanszírozásának csökkentését kellene azonnal megállítani, a későbbiekben pedig a normatívák növelésével az anyagi stabilitás helyreállítása volna a legfontosabb feladat. A szakmai működés területén pedig a közös értékekből és normákból következő bizalom helyére kerülése az oktatás stratégiai érdeke. Hiszen hiánya a társadalom minden szférájában érzékelhető: tanár és szülő, diák és tanár, valamint a gyerek és szülei közti bizalmatlanság nagymértékben oka napjaink problémáinak.

Mincsik István is az anyagi bizonytalanságban látja sikeres működésük legnagyobb veszélyforrását, hiszen amíg a kollégák megélhetési gondokkal küszködnek, addig igen nehéz kiegyensúlyozott pedagógiai munkát felmutatni. Ha rajta



múlna, akkor újtát állná a felesleges adminisztráció-áradatnak, melyek ráadásul nem a Waldorf-iskolákra vannak szabva. Jóval kevesebb kötelező irányultságot tartalmazó elemet építene az oktatási rendszerbe, hiszen megfelelő szabadsággal és felelősséggel a tanárok tudják, hogy mi a feladatuk, és a társadalmi elvárásoknak megfelelően tudnak iskolát működtetni.

A fenti írásban arra a kérdésre kerestünk választ, hogy hogyan látják a különböző típusú gimnáziumok igazgatói a rájuk háruló vezetési feladatok súlyát. Hogy van-e eltérés a különböző fenntartók által működtetett intézményekben az oktatás szervezeti kereteit, s a kitűzött pedagógiai célok megvalósulását illetően. Képes-e, szándékozik-e egy adott intézmény tantestülete, vezetése adekvát módon reagálni a változó törvényi előírásokra? Kérdéseink többségére hasonló válasz érkezett; ez is alátámasztja, hogy egyre sürgetőbb és fontosabb lenne az oktatási rendszer jelenlegi helyzetének rendszerező átgondolása.





AZ OKTATÁSI RENDSZER REJTETT HIBÁI – A MÉLYBEN HÚZÓDÓ SÚLYOS VISSZAÉLÉSEK

VÉGVÁRI GYÖRGYI, NÉDER SAROLTA

Az alábbi két történet olyan jelenséget mutat be, amely sajátosan a mindennapok részévé vált, főleg a kisebb településeken. A lényege, hogy a hatalom birtokában lévő képviselők legtöbbször fogalma sincs az igazi önkormányzatiságról, a szakmai véleményt sutba dobva döntenek sokszor náluknál sokkal képzetesebb emberek sorsa felett. Hiányzik a megfelelő törvényi háttér és az érintettek szava nem jut el azokhoz, akik ezen változtatni tudnának. Ezen települések jellegzetessége, hogy a politikai életet nem a közvetlen pártérdekek mozgatják.

A két eset az iskolai igazgatóválasztás körüli huzavonát ismerteti, a rendszer-váltás után. A történet két szomszéd településen zajlott – ugyanazzal az iskolai igazgatóval – időben hét év különbséggel. 2001-ben a szülők és a tantestület egyértelmű támogatása ellenére az önkormányzat saját jelöltjét választotta igazgatónak, majd 2008-ban a szülők, a szülői munkaközösség, az iskolaszék és a tantestület nagyobb részének támogatása ellenére egy másik településen ugyanez megismétlődött.

Az esetek érdekessége, hogy a két önkormányzat más-más politikai irányt képvisel, az egyik kereszténydemokrata irányultságú, míg a másik polgármester baloldali támogatottságot élvez. A két eset ilyenformán politikailag „semleges”. Mindkettőre jellemző viszont, hogy a döntés teljes egészében mellőzte a szakmaiságot és a közakarat ellenére született. A két önkormányzat a törvények mellőzésével, illetve a törvényesség látszatával, valamint a törvé-

nyek dilettáns értelmezésével adott utat saját akarata érvényesülésének. Véggökvetkeztetésként, amelyeket a tanulmány végén összefoglaltam, megállapítható, hogy a jogi alapok hiánya, a rossz jogszabályi háttér, a jogszolgáltatás és a jogérvényesítés lassú volta, illetve a jogkövetkezmények hiánya túlzott hatalmat ad a helyi önkormányzatoknak. A közakarat ellenére meghozott döntéseiket orvosolni gyakorlatilag lehetetlen.

A cikkben említett igazgatónő több mint 30 évet dolgozott pedagógusként, ebből több mint 10 évet iskolavezetőként. Nyugdíjazása alkalmából volt pályatársai, kollégái kezdeményezték országos pedagógiai kitüntetésre történő felterjesztését. Frissen vonult nyugdíjba, tehát nem egzisztenciális szempontok motiválják az iskolai igazgatói szék újrapályázására. Ma talán furcsán hangzik, de mégis így van, a gyermekek és szülei, a kollégák és az iskola iránt érzett felelősség miatt vállalta



volna újra a feladatot. Szülőfalujában jelentős közéleti személyiség, önkormányzati képviselő, és nevéhez fűződik több nagy jelentőségű közösségformáló helyi rendezvény megszervezése.

Nézzük a két esetet részleteiben: az első rész 2001-ben íródott, az események akkor kerültek rögzítésre.

Igazgatóválasztás I.

Előszó

N. város képviselő-testülete annak ellenére választotta meg G.-t igazgatónak, hogy a tantestület 82%-a és az iskolaszék egyhangúlag a volt vezető mellett döntött. A szülők és pedagógusok aláírásgyűjtésbe kezdtek, médiához fordultak, nyílt levélben kérték a képviselőket döntésük megváltoztatására.

Az eredmény lesújtó volt. Nemhogy nem változtatták meg a véleményüket, de pert indítottak az iskolaszék tagjai ellen, és szemrebbenés nélkül vették tudomásul, hogy a polgármester egyetlenegy érvet említett a nyilvánosság előtt a döntés indoklásául, hogy ők (már-mint a képviselők) kezdettől fogva férfiban gondolkodtak a szavazáskor. Az összegyűjtött 504 aláírást (a választópolgárok 14%-a) figyelmen kívül hagyták, a kérést, hogy a leváltott igazgató vezesse tovább az iskolát nem tűzték napirendre. Sem a tantestületi választási bizottság, sem az iskolaszék – törvényben rögzített joga ellenére – nem kapott szót a testületi ülésen akkor, amikor a többség képviselőjében szólni kívánt.

Előzmények

A kisvárosban egyetlen iskola működik. Mintegy négyszáz gyermek jár ide, ezek közül 20-25 fő évente azoknak a tanulóknak a száma, akik a környező településekről járnak be. A német nemzetiségi nyelvet tanító általános iskolában két-két párhuzamos osztály működik. Emellett kis létszámú fejlesztő osztályban pedagógusok irányításával enyhén értelmi fogyatékosokat és tanulási gondokkal küszködő tanulókat oktat. Az intézmény halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számára néhány fős szakiskolát működtet, valamint a környék gyermekei számára egy német nyelvi osztályt is, amelyben heti 20 órában tanítja a német nyelvet. 1999 óta művészeti alapiskolával bővült a tevékenység, zene, tánc és képzőművészeti tagozaton. Az első osztályokba kerülő roma gyerekek aránya az elmúlt 10 év alatt jelentősen megnőtt.

Az intézményben európai szellemű nevelés és oktatás zajlott, és példaértékűen jó, demokratikus munkahelyi légkör uralkodott. Az iskola szellemisége kihatott a városra és a környező településekre is. A szülőkkel jó kapcsolat alakult ki, hiszen érezték, hogy gyermekeik személyre szóló odafigyelést kaptak. A tantestület mindezt így fogalmazta meg: „Ebben az iskolában jó dolgozni. Minden egyfelé húz, egy cél érdekében tevékenykedik. Itt legfontosabb a gyerek. Nevelni pedig csak egy akarattal lehet, ha a közös célokban meg tudunk egyezni. Számunkra ez sikerült. [...] Mindenki kifejlesztheti tehetségét, ambícióját



azon a területen, amit magáénak érez. Van lehetőségük szakmai sikert elérni, van kedvük dolgozni, mert van eredménye [...] Az eredményeket azért könyvelhettük el, mert olyan vezetőnk van, akinek sikerült az elmúlt öt évben jó iránynt mutatnia és a hajót is sikerült a megfelelő irányban tartania.” (Részlet a tantestület 2001. június 15-én kelt képviselőknek címzett leveléből.)

Tények

Az iskolavezetői munkakör betöltésére hárman pályáztak. A tantestület és az iskolaszék képviselője ismerte mindhárom pályázatot, és felkészülten várta a személyes meghallgatást, melyre július 1-jén került sor. A meghallgatás után a szavazáskor az igazgatónó 34 szavazatot kapott a jelenlévő 42 szavazásra jogosult közalkalmazottól. Ezen a napon került volna sor a kulturális és oktatási bizottság előtti meghallgatásra is, ez azonban határozat-képtelenség miatt elmaradt.

A tantestület és az iskolaszék írásbeli véleményét az ülés megkezdése előtt kapták meg a képviselők. A megjelent szülők és a pedagógusok kíváncsian várták a képviselői kérdéseket, érveket és a döntést, azzal a nem titkolt reménnyel, hogy az általuk kívánt személy vezetheti tovább a város iskoláját. Az egyik jelölt azonban zárt ülést két, a választási bizottság elnökének pedig nem adtak szót.

Tiltakozás

A tantestület és az iskolaszék nehezen ocsúdott. 2001. július 6-án azonban

nyílt levelet fogalmazott a hét képviselőhöz, és a nyilvánosságához fordult: N. város önkormányzati lapjának, a nem hivatalos helyi folyóiratnak, a Magyar Nemzetnek és a regionális televíziónak küldték el a levelet, amelyben felsorolják a volt igazgató érdemeit. Felhívják a figyelmet arra, hogy a pályázatok semmiféle szakmai fórumon nem mentek keresztül, indoklás nem hangzott el. Kéri, hogy G. vonja vissza pályázatát, a képviselőtestület pedig a döntését.

Másnap az iskolaszék egyik tagja, a köztisztviselőben álló nyugdíjas tanító – az alpolgármester testvére – visszavonta a nyílt levél aláírását.

A következő napok egyikén megjelent a regionális televízió szerkesztője, és interjú készített a polgármesterrel és B-vel, az iskolaszék vezetőjével. B. ismertette a nyílt levél tartalmát, a polgármester pedig a következőkkel magyarázta a döntést: „férfiban gondolkodtunk, hogy egy férfit válasszunk meg”.

Ezzel egy időben aláírásgyűjtést kezdeményeztek a szülők. Később derült ki, hogy a városnak akkor még nem volt népi kezdeményezésre és népszavazásra vonatkozó helyi szabályzata. Azonban a nyári szabadságok ellenére is összegyűjtött 504 aláírás. Az aláírásgyűjtő íveket átvette a polgármester; az iskolaszék pedig állásfoglalást kért a Közigazgatási Hivataltól és a Belügyminisztérium Önkormányzati Főosztályától. (Mindkét hivatal nagyon későn reagált, és gyakorlatilag nem adott útmutatást a továbbiakra.)



Az önkormányzatiság gyermekbetegségei

2001. augusztus 1-jén jelent meg a város hivatalos lapja, amely részletesen beszámolt a közvéleményt élénken foglalkoztató ügyről. A nyílt levél mellé beszerkesztett két – nem éppen udvarias hangú – névtelen levelet. Többek véleménye szerint azzal a szándékkal, hogy az olvasót megtévesse és összemossa a nyílt levél tartalmát és a névtelen levelek „rágalmait”, illetve a nevüket vállaló és névtelenségben maradó személyeket. Ez a csúsztatás elérte a célját:

- az iskolaszék fent említett, tekintélyes tagja visszavonta aláírását;
- G. az iskolaszéknek címzett levélben utasítja vissza a névtelen levél „rágalmait”;
- nyilatkozataikban a képviselők többsége a névtelen levél „rágalmait” kéri számon az iskolaszéken.

A képviselők nevében Z. válaszol a nyílt levélre (Z. mintegy két-három hete képviselő, a választáskor külföldön tartózkodott), értetlenségének hangot adva keményen igazítja helyre a tiltakozókat: a döntés joga a képviselőké – amit egyébként soha, senki nem vitatott –, apelláta nincs, tessék elfogadni és felzárkózni az új igazgató mögé!

2001. augusztus 2-án az ügy több szereplője meghívást kapott a regionális televízió szerkesztőjétől kerekasztal-beszélgetésre. Nem jött el az önkormányzat képviselője, ott volt viszont a megválasztott igazgató, valamint az iskolaszék vezetője. G. vitte a szót. Kifej-

tette, hogy történelmi sansza volt ezzel a munkahellyel, hiszen nem kell majd utaznia és mindhárom gyermeke itt fog tanulni. Nem érzi úgy, hogy cserbenhagyta volna előző iskoláját, mert egyeztetett előljáróival, mielőtt a döntést meghozta. Kitért arra is, hogy azért kért zárt tárgyalást a képviselői ülésen, mert zavarta a teremben uralkodó „B-közép hangulat”.

2001. augusztus 13-án a polgármester válaszolt az iskolaszék vezetőjének. Törvényi passzusokat idézve a népi kezdeményezés formái és jogi kifogásait gyűjti össze, összekeverve az ügydöntő népszavazás szigorú jogszabályi követelményeivel. A levélben megjegyzi, hogy „a nekem tulajdonított nyilatkozat (miszerint férfiban gondolkodtak) a döntési mechanizmus folyamatait leíró közlésként értelmezhető”.

2001. augusztus 22-én a képviselő-testület rendkívüli ülést tartott. Az iskolaszék képviselőjének – bár szóban és írásban is szót kért – nem engedték elmondani hozzászólását. Ezen az ülésen már a képviselő-testület komoly sértettségének adott hangot. Az 504 aláírással megerősített kérést nem is tűzték napirendre, és ezt a következőkkel indokolták: „Nekünk nem kell szégyenkezniünk semmiért. Hoztunk egy olyan döntést, amiben a teljes felhatalmazás a mienk, a legitimitás mögöttünk van, mert az itt ülő képviselők közül a legkevesebb szavazattal bejutottnak is 500 szavazata van.” Komoly vita alakult ki viszont a nyílt levélben fogalmazottak miatt, hiszen abban szerintük „egy rakás rágalom, hamis vád, hitelrontás van leírva”.



Először helyezték kilátásba, hogy beperlik az iskolaszéket.

A 2001. szeptember 11-i képviselőtestületi ülésén határozat született az iskolaszék elleni per indításáról. B.-t felkérték, vonja vissza a nyílt levelet, de ő vállalta, hogy bíróság döntsön ebben az ügyben, ne az érzelmek. A helyi nem hivatalos lap október–novemberi számában komoly érvekkel és bizonyítékokkal próbálta eltéríteni a peres eljárás szándékától a testületet.

A volt igazgató az oktatási jogok biztosához fordult, aki röviden válaszolt: az oktatást nem érte jogsérelem.

A legfőbb probléma az, hogy a törvény nem enged beleszólást az érdekelteknek, a szakmának és az érintetteknek. Így fordulhat elő, hogy bizottsági előterjesztés nélkül is születik jelentős horderejű önkormányzati döntés. A tantestület és az iskolaszék kizárólag véleményezési joggal bír, és így eshet meg, hogy pedagógiai ügyekben laikusok hoztak döntést, akik egészen más szempontokat vesznek figyelembe, mint a hozzáértők.

Epilógus

2002 májusában az iskolaszék a pert első- és másodfokon megnyerte: a bíróság megállapította, hogy a nyílt levéllel az alkotmány adta véleményalkotási jogukkal éltek. 2002 őszén a polgármester elvesztette a választásokat, és a 12 képviselő közül összesen ketten jutottak be újra a testületbe. 2002 óta az iskolaszék egyik tagja és további olyan személyek váltak képviselőkké,

akik fő részesei voltak az akkori tiltakozásnak. G. összesen két évig volt igazgató N. városban. 2004-ben a képviselőtestület pénzügyi visszaélések miatt felmentette. Az elmúlt kilenc év alatt az idei tanévben az ötödik igazgató kezdi meg munkáját.

Mindez azonban nem vigasztalta azokat a gyermekeket és szülőket, akiket az igazgatóválasztás érintett. Az intézményben az alábbi kezdeményezések szűntek meg:

- Szakiskola. Ide jártak a halmozottan hátrányos helyzetű roma és nem roma gyerekek, olyanok, akiket a nyolcadik osztály elvégzése után nem vettek fel sehová. Két éven keresztül különböző egyszerű, de létfontosságú szakmák alapjait sajátították el, gyakorlati alapismereteket tanultak (hogyan kell hivatalos levelet fogalmazni, kihez kell fordulni stb.), valamint a környék rászoruló családjainál karitatív munkát végeztek.
- Korábban a pedagógusok szakmai továbbképzésre jártak belföldre és külföldre pályázaton elnyert támogatásból.
- A kilencedik nyelvi osztály (ahol heti 20 órában tanulták a gyerekek a németet, nyaranta pedig hat hétre kiutaztak *Baden-Württembergbe*, és a középiskolát úgy kezdték, hogy középfokú nyelvvizsgával rendelkeztek). Ide azok a jó képességű gyermekek jártak, akiket biztosan felvettek volna gimnáziumokba, de ezt megelőzően megtanultak egy nyelvet.

Egyetlen kezdeményezésként a művészeti alapiskola maradt meg, amely az-



óta is kiválóan működik zene, néptánc és képzőművészet szakokon.

Igazgatóválasztás II.

Előszó

K. körülbelül 2000 lelket számláló falu. Egy általános iskolája van. A rendszerváltást megelőzően felső tagozat a településen nem volt, a felsősök a szomszéd településre jártak. A rendszerváltást követően többek között az ügy főszereplőjének kezdeményezésére – amelyet az akkori faluvezetés felkarolt – jött létre 1990-ben a felső tagozat.

Tizenöt évig Á. vezette az iskolát, aki nem helybeli, mandátuma alatt több alkalommal sikertelenül pályázott más iskolába. 2002-ben az önkormányzat kezdeményezésére indított szülők körében végzett felmérés lesújtó véleményt adott az iskoláról. A 2002–2003-as évet lezáró igazgatói búcsúbeszéd miatt gyakorlatilag botrányba fulladt a ballagás. Az igazgató szinte menekült a faluból: sikeresen pályázott és megválasztották a közeli város iskolájának élére.

Ekkor V. megpályázta az iskolaigazgatói állást. 10 évre nyújtotta be pályázatát, azonban a polgármester indítványára csak négy és fél évre kapott megbízást, mondván: „előtte le kell valamit tenni az asztalra”. (Az igazgató ezzel párhuzamosan önkormányzati képviselő, a szociális bizottság elnöke, amely folyamatos konfrontációt jelentett 2002 óta a polgármesterrel.)

Az azóta eltávozott rajztanárnő a következőképpen fogalmazta meg a ta-

pasztalatait a négy év munkájáról: „Az elmúlt négy év szakmai sikerét bizonyítja, hogy a jelenlegi iskolaigazgató személye miatt nemcsak a helyi, hanem környékbeli szülők is ide írták be gyermekeiket. Az iskola jó hírének köszönhetően a környék öt településéről járnak az iskolánkba gyermekek: a 142 fős kisiskolás közül jelenleg 30 gyermek nem a faluban lakik, de jövőre ez a szám legkevesebb 10 fővel kieészül.”

V. a törvényi változás okán nyugdíjaztatását kérte. Ugyanakkor mandátuma a tanév végén lejárt. A képviselőtestületnek két lehetősége volt az iskolaigazgatói szék betöltésére: az egyik, hogy meghosszabbítják a jelenlegi iskolavezető mandátumát, a másik hogy pályázatot írnak ki. Azonban a polgármester indítványára – a nehéz gazdasági helyzetre hivatkozva – a testület harmadik utat választott: összevonta a községben működő óvodát és iskolát és a közös intézményre írt ki pályázatot. Ennek következtében az iskolaigazgató-helyettes státusa megszűnt, a közös intézmény helyettese az óvodavezető lett.

Nézzük mi történt előzményként az óvodával és az óvodavezető megválasztásánál, amely a fenti döntéssel szorosan összefügg. 2007 januárjában a szülők körülbelül 40 aláírással – majdnem minden szülő aláírta – kéri az óvodai negyedik csoport létrehozását, a hivatalban megjelent szülőket azonban a polgármester keményen rendreutasítja és közli velük, hogy a legdrágább intézmény az iskola és az óvoda, költségvetésükből utakat lehetne építeni.



Az óvodai vezetésre vonatkozó pályázat benyújtásakor a szülői munkaközösség levelet írt a képviselőtestületnek, hogy az új jelöltet nem találják alkalmasnak az óvoda vezetésére. A szülőket válaszra sem méltatják, az új óvodavezetőt kinevezik, a pályázat megfogalmazása szerint csak egyetlen személy, nevezetesen a jelenlegi óvodavezető felel meg a pályázatnak.

Több olyan eset volt, amikor környékbeli szülők azért nem tudták beírni gyerekeiket az iskolába, mert a testvérüket az óvoda nem fogadta. (Annyi gyerek volt az oviban, hogy az óvónőknek nem maradt tányér az ebédhez.)

Megjegyzendő, hogy a jelenlegi polgármester a korábbi években valamenyny fontos intézménybe saját emberét ültette, akik külön munkákban részesülnek; példa rá a pénzügyi és az oktatási bizottság vezetője. Az ügyrendi bizottság elnöke – egyben az óvoda vezetője is – beosztottként tesz javaslatot a polgármester jutalmazására. Az ügyrendi bizottság tagja a polgármester jogász végzettségű fia is, aki jelenleg a helyi hivatalos újság megbízott főszerkesztője.

Az iskolaigazgató-választást megelőző tények

A november elejei közmeghallgatáson a polgármester hosszasan dicséri az iskolát, amely az önkormányzat hivatalos lapjának decemberi számában meg is jelenik. November végén az iskola a PDSZ szervezésében az üzleti alapú

több-biztosítós társadalombiztosítási rendszer bevezetése ellen sztrájkol, de a gyermekfelügyelet megoldott ezen idő alatt. A polgármester az óvoda vezetőjét a sztrájkot megelőző nap felhívja, hogy „ugye ti nem sztrájkoltok?”.

A képviselőtestületi ülés végén a polgármester javaslatára valamenyny közintézmény jutalmazását indítványozzák, de az iskola nem kap semmit. Írásbeli előterjesztés – az önkormányzat szervezeti és működési szabályzata ellenére – a jutalomosztásról nem készült. A képviselőket váratlanul érte a javaslat, a napirendben sem szerepelt a jutalomosztás. A jutalmakat a pénzügyi bizottság előzetesen nem tárgyalta, holott az az önkormányzat szervezeti és működési szabályzata alapján – a többi intézmény jutalmának összege miatt – kötelező lett volna. A pénzügyi bizottság elnöke ekkor már nincs jelen a testületi ülésen.

Az igazgatónő kérésére a polgármester a jutalom megvonást az alábbiakkal indokolta: A) az iskola vezetője nem jelentette be, hogy nyugdíjba megy, B) az intézményvezető sintért hívott, amikor kóbor kutya volt az iskola udvarában, amely a hivatalnak 35000 forintjába került, valamint C) az iskolai munkakörén kívül nem csinált semmit. Egyetlen képviselő szólalt fel a javaslat ellen, azonban – tekintettel arra, hogy a javaslat valamenyny intézményre együttesen kerül előterjesztésre – a testület a döntést megszavazta. (Amennyiben nemmel szavaztak volna sem a hivatal, sem az óvodai dolgozók nem kaptak volna jutalmat.)



Januárban az igazgatónő levelet ír a képviselőknek, melyben leírja, hogy a fenti indokok, miért nem igazak. A) bejelentette nyugdíjba vonulását, amelyre az ez évi jogszabály-változások miatt kényszerült. B) jogszabály szerint járt el a kóbor kutyát illetően: azonnal lement a polgármesteri hivatalba, ahol senkit nem talált, ezért az illetékes hatóságot hívta. C) leírja mennyi programot szervezett az iskola, ez körülbelül heti három plusz programot jelent az évben, illetve, hogy egy év alatt az iskolának 5 000 000 forint plusz bevétele volt, bérmegetkarítás és bevétel okán. Többek között az iskola névadóinak leszármazottjai által nyújtott 600 000 forint támogatás az iskola alapítványának.

Februárban a polgármester kezdeményezésére a testület az iskolaigazgató levele miatt rendkívüli ülést tart, melyre meghívja a tantestületet és a szülői munkaközösség elnökét. A szülői munkaközösség nyílt levelet fogalmaz meg, amelyben szakmailag méltatják az iskolavezetést és a tantestületet, és anyagi elismerésüket kérik. A levelet – melyet az SZM alelnöke az ülésen felolvasott – számos szülő aláírta. Az ülésen, több szülő, a tantestület és egyéb érdeklődők előtt, az iskolaigazgató nyilvánvaló megalázása folyt.

Ezt követően két helyi lakos ügyfélfogadási időben bement a polgármesteri hivatalba, hogy meghallgassák a december 6-i és a február 6-i testületi ülés hanganyagát. Összesen négy órát töltenek a hivatalban, míg sikerül engedélyt kapniuk a kazetták meghallga-

tására. Itt derül ki, hogy a februári ülés hanganyaga nem készült el, mert „valami baj volt a magnóval”. A végén a jegyző elzavarja a két személyt mondván: „legyen már vége ennek a bohóckodásnak”. Másolatot kértek – szóban és írásban – a két kazettáról, amelyet azonban azóta sem kaptak kézhez.

A márciusi testületi ülésen a polgármester javaslatára módosítják az önkormányzat SZMSZ-ét úgy, hogy az iskola vezetése csak a polgármester engedélyével vehet fel új munkatársat. A decemberi döntés következményeként felpörög a helyi újság mellett létrehozott internetes oldal fóruma a témában. A fórum moderátora H., a fiatal önkormányzati képviselő, aki ekkor még az önkormányzati helyi hivatalos lap szerkesztője is. Az áprilisi testületi ülésen a polgármester betiltja az internetes fórumot, amelyet egyébként H. saját jogon működtetett, s szintén a polgármester javaslatára a testület elveszi tőle az újság szerkesztését.

Ugyanekkor a polgármester az „egyebek” napirendi pont tárgyalásakor bejelenti az óvoda és az iskola összevonását. A döntést megelőzően írásbeli előterjesztés nem készült, a testület tagjait ismét váratlanul érte a javaslat.

Júniusban megjelenik a közös intézmény pályázati felhívása, a pályázatra határidőn belül öt pályázat érkezik be. Ezek megküldésével egyidejűleg a jegyző felkérte az iskola alkalmazotti közösségét, az iskolaszéket és az iskola szülői szervezetét, hogy véleményezzék az intézmény átszervezését. A jegyző tájékoztatta a nevelőtestületet, hogy



a 138/192. (X. 8.) kormányrendelet alapján alakítsa ki szakmai véleményét a vezetési programról. Tájékoztatta továbbá arról, hogy a vezető megbízásával összefüggésben véleménynyilvánítási jogával élhet az iskolaszék, az iskolai szülői szervezet, és az iskolai diákönkormányzat. A tájékoztató levélben a jegyző augusztus elejéig adott határidőt a vélemények kialakítására.

Ezzel egyidejűleg a jegyző megkezdte az iskola vezetőjét, s kérte tőle javaslatot az intézmény-összevónás végrehajtására. Az iskola vezetője oktatási szakértőkkel való konzultációt javasolt, ezért a jegyző a Gallup Intézethez fordult, de a szakértői véleményt a testület tagjai nem kapták meg.

Határidőre a szülői munkaközösség a fentiek alapján megfogalmazta véleményét, melyet valamennyi képviselő részére eljuttatott. Ugyanekkor a kisebbségi önkormányzat is tárgyalta az intézmény-összevónást, amely ellen kifogást nem emelt.

Határidő után egy nappal délután az igazgatónő telefonhívást kapott a polgármesteri hivatalból, hogy a polgármester rendkívüli ülést hívott össze a pályázatok ügyében. Ő értetlenségét fejezte ki, mire a hivatal alkalmazottja közölte, hogy a pályázatok bontásáról van szó. Ez azért volt furcsa, mert a pályázatok a jegyző már kiküldte, sőt a véleményezés is megtörtént. A testületi ülésen átvizsgálták a benyújtott pályázatok és megállapították, hogy két pályázat felel meg a pályázati kiírásban foglaltaknak. A további három pályázat a kiírásban foglalt „tartalmi feltételek”

hiánya miatt elbírálásra nem alkalmas. Az igazgatónő pályázatában a diplomamások nem lettek közjegyző által hitelesítve. (2004 óta ezen dokumentumok alapján működik, papírjai a hivatalban munkaszerződése mellett megtalálhatók.) Másnap a fenti okiratokat, hitelesítették, majd elvitték a hivatalba, a jegyző csak a polgármester felszólítására volt hajlandó azokat átvenni. Az igazgatónőt tértivevényes levélben értesítette a polgármester arról, hogy pályázatát a képviselőtársai „tartalmi” okokra való hivatkozással érvénytelennek nyilvánították, és így nem bírálható el (a levél dátuma 2008. július 16.).

Ezután négy képviselőtársával együtt a pályázó igazgatónő rendkívüli testületi ülés összehívását kezdeményezi, abból a célból, hogy a hiánypótlást elfogadjassák. Összeül az iskolaszék is, és arra az eredményre jutnak, hogy – tekintettel arra, hogy az intézmény-összevónás még folyamatban van – a mandátumot hosszabbítsák meg két évvel.

2008. július 25-én összeül a tantesület és az alkalmazotti értekezlet. Az iskolaszék vezetője ismerteti az iskolaszék véleményét, majd 9 igen, 4 nem és 4 tartózkodás alapján az értekezlet úgy határozott, hogy a pályázók meghallgatását későbbi időpontra – a hiánypótlásról való döntés utánra – halasztja.

A polgármester összehívja az ügyrendi bizottságot, majd utána kezdődik a fentiek szerint kezdeményezett rendkívüli testületi ülés. A kezdemé-



nyezők egyike nincs jelen a testületi ülésen, az érintettnek nem adnak szót. Az ülésen az egyik szülő nyilvános megalázása, megfenyegetése és szociális ügyeinek kitergetése folyik. Az alpolgármester néhány nappal ezelőtti iskolaszéken elhangzott döntését megmásítva elfogadja az ÜB véleményét. Ezen a napon szavazás nem történt, mivel „*nincs miről szavazni. A jegyző az egyetlen utat járta be, amit lehetett. Hiánypótlásnak helye nincs.*” Ezt megelőzően az elutasított pályázó több jogással konzultált, akik tájékoztatták, hogy nincs törvényi akadálya a hiánypótlásnak.

2008. július 30-án ismét ülésezik az iskolaszék, tekintettel arra, hogy a hiánypótlást nem fogadták el: a tantestület két tagja elveti mindkét pályázót, az alpolgármester most már amellest érvel, hogy az egyetlen alkalmas jelölt Á. (Á. a pályázat kiírása előtt a közeli kisváros egyik iskolájába nyújtotta be pályázatát. Azonban a döntés előtt fél órával az ottani polgármester visszavonatta vele pályázatát, mert az iskola 650 tanulója közül 400 maradt mandátumának lejártáig.) Az oktatási bizottság elnöke nem szavaz, melyet azzal indokol, hogy a jelölteket nem ismeri. Az iskolaszék elnöke – tekintettel arra, hogy ismeri Á.-t és munkásságát – a számára ismeretlen N.-re szavaz.

2008. augusztus 8-án az igazgatónő – jogi szakértők bevonásával – levelet ír a polgármesternek arról, hogy amennyiben nem veszik napirendre hiánypótlási kérelmét, úgy a közigazgatási hivatalhoz fordul jogorvoslatért. 2008. augusztus 13-án a rendkívüli tes-

tületi ülésen a fenti levél szóba sem kerül. (A levelet valamennyi testületi tag megkapta). A szavazás nehezen ment, az első két körben egyik pályázó sem kapott minősített többséget. A polgármester közli a képviselőkkel, hogy azért kapják a fizetésüket, hogy szavazzanak. Erre a három érvénytelen szavazattal voksoló képviselő egyike – H., a már korábban megfélemlített fiatal képviselő – érvényes szavazatot ad le, ezzel N. megkapja a minősített többséget.

2008. augusztus 18-án a volt igazgatónő kivizsgálást kér a Közigazgatási Hivatal vezetőjétől.

2008. augusztus 15-ét követő első hétfőn a polgármester behívja az új igazgatót és megbeszéli vele a tantárgyfelosztást. Másnap az új igazgató közli, hogy a polgármester nem akar felmentési időre semmit fizetni, ezért V. írja alá a közös megegyezéses munkamegszünetetést, ha nem teszi meg, az egyik hatgyermekes kolléganőnek sajnos fel kell mondani. Határozott tiltakozására mégis a felmentési idő megadása mellett döntöttek.

2008. augusztus 25-i alakuló értekezleten az új igazgató elveszi az osztályt és a magyartanítást az egyik legnehezebb osztályfőnökétől, és nem hosszabbítja meg a matematikatanár szerződését, mert visszajön matematikát tanítani Á., az iskola volt igazgatója. Beadja a felmondását a földrajz–rajz szakos (15 évig tanított az iskolában) és felmond az angol szakos kolléga. Mindegyik kiváló nevelő, a tantestület oszlopos tagjai, akik rengeteg



pluzsmunkát végeztek az elmúlt négy évben. Az iskolaigazgató-helyettes státusát megszüntették, helyette az óvoda igazgatója lett a közös intézmény vezetője. A polgármester képviselőtestületi döntés nélkül megszüntet egy tanári állást.

A fentiekkel párhuzamosan – a nyár elején – civil kezdeményezés indult annak érdekében, hogy a képviselő-testület a jelenlegi iskolavezetést támogassa az intézményvezetői döntésében. Őszesen közel 200 támogatói aláírás gyűlt össze a korábbi iskolavezetés mellett.

Az aláírásgyűjtéssel egyidejűleg a szülők – tekintettel arra, hogy a helyi hivatalos lap megjelenése bizonytalan – rövid összefoglalóban elküldik a szomszéd falu lapjának az aláírásgyűjtés okát és célját, amely azonban nem jelent meg az újságban. Utóbb kiderül, hogy a főszerkesztő felhívta K. polgármesterét, aki megtiltotta a cikk megjelenését.

Sorozatos törvénsértések:

- a jutalomosztás esetében nem történt írásbeli előterjesztés, azt a pénzügyi bizottság nem vitatta meg előzetesen, összeférhetetlenség;
- rendkívüli testületi ülés – írásbeli előterjesztés hiánya;
- intézmény-összevonás – előzetes véleménykérés hiánya, egyebekben történő tárgyalása-írásbeli előterjesztés hiánya;
- pályázati kiírás – vezetői tapasztalat hiánya, nem létező intézményre kiírt pályázat;
- pályázatok – formai hiba helyett tartalmi okra történő hivatkozás;

- a szülői munkaközösség és az iskolaszék véleményének figyelmen kívül hagyása;
- a hiánypótlási kérelem napirendre tűzésének hiánya, a hiánypótlás el nem fogadása;
- a rendkívüli testületi ülésen a zárt ülésen elhangzott szociális ügy nyilvánosságra hozatala;
- az igazgatóválasztás során a törvényi feltételeknek nem megfelelő személy megválasztása;
- egy tanári státus képviselőtestületi döntés nélküli megszüntetése.

Jogszabályi keretek hiánya

Korábban csak az pályázhatott iskolaigazgatói székbe, aki a tantestület 50%-ának bizalmát élvezte. Ma azonban a tantestületnek és az iskolaszéknek pusztán véleményezési joguk van, és nincs semmilyen jogkövetkezménye annak, ha véleményüket az önkormányzat nem veszi figyelembe. Jogorvoslati lehetőség nincs. Tehát a döntési mechanizmusból hiányzik a szakmai kontroll.

Ma tisztán mennyiségi alapon ítélik meg az iskolákat, célszerűbb lenne egy minőségi alapon működő rendszer. Véleményünk szerint amennyiben egy iskola jól működik – minőségi mutatók igazolásával, a tantestület, a szülői munkaközösség és a szülők megalégedésére –, úgy felesleges ötévente igazgatót választani. Szakmai alapon, alkalmatlanság címen viszont felmenthetővé kell tenni az igazgatót.





AZ ISKOLAI KÖNYVTÁRAK SZEREPE A HATÉKONY INTÉZMÉNYVEZETÉSBEN

HOCK ZSUZSANNA

Az intézményvezetőnek nemcsak az iskolai adminisztrációval, a beiskolázással, a menedzsmenttel, de az intézményében működő könyvtárral is foglalkoznia kell. Magyarországon ma mintegy 4500-5000 oktatási intézmény van, amelyek mindegyikében kell(ene) legyen iskolai könyvtár. Ahol nincs vagy éppen megszüntetik, annak egyik kiemelkedő jelentőségű oka, hogy az intézményvezetésnek nem hiányzik. Nem hiányzik, hiszen konfliktusforrás. Ugyanis nem ritka a konfliktus intézményvezető és könyvtárostanár között. Fordítva is igaz: a könyvtárostanár az iskolában sokszor kerül ellentétbe az intézményvezetéssel. Magam könyvtárostanárként nem éltem ezt át, de szakértőként, szaktanácsadóként, könyvtári szakfelügyelőként gyakran megtapasztaltam. Mi a titka a jó kapcsolatnak? Mi lehet az oka az ellenkezőjének?

Miért várunk mást ma az iskolai könyvtártól? Egy fogalom változásai dióhéjban

Az iskolai könyvtárak történetét régre, valahová az első oktatási intézmény megjelenésére datálják. Funkciója ekkor még a helyben olvasás, az információgyűjtés volt. A könyvnyomtatás hatására a könyvtárak is jelentős változáson mentek keresztül, s a XIX. század második felére a népiskolákban már ifjúsági és tanári könyvtárak működtek. Ezt elsőként az 1877-ben a vallás- és közoktatásügyi miniszter utasításában, majd 1897-ben rendeletben, s 1902-ben törvényben szabályozzák (működése, a gyűjteményszervezés módja). Ekkor alakul meg a Népiszkolai Ifjúsági Könyvtárakat Intéző Bizottság. Az ifjúsági könyvtár gyűjteményét a bizottsági ajánlások alapján jegyzékek segítségével fejlesztik egészen 1949-ig. A jegyzékek tanúsága szerint az iskolai könyvtár gyűjteménye kifejezetten a tanulók magas színvonalú szórakoztatását szolgálta.

Az ötvenes-hatvanas években „az elittől mindenkihez” jelszó mentén megjelenik a szabadidő fogalma, amelynek egyik hasznos eltöltési lehetősége éppen a könyv, s ennek gyűjtőhelye a könyvtár. 1958-ban megalakult az Országos Pedagógiai Könyvtár, s 1960-ban megkezdődik az iskolai könyvtárak szervezése, hálózat-tá fejlesztése. Ekkor jelenik meg az a gondolat, amely a XX. század második felében nyer jogi támogatást: az iskolai könyvtár nemcsak hagyományos könyvtári





funkciókat lát el, hanem oktató-nevelő munkát is. Az iskolai könyvtári hálózat kiépítését 1976-ban rendelik el miniszteri rendelettel az oktatási intézmények fenntartói számára. 1980-ban már olvashatunk arról is, hogy az oktatási intézményekben nem könyvtáros, hanem könyvtárostanárral dolgozik.

Megjelenik az 1993. évi oktatási törvény, amely hivatalossá teszi a fogalomhasználatot. Ezzel egy időben pontos leírás készül a feladatköréről. Elrendelik, hogy valamennyi oktatási intézményben legyen megfelelően működő iskolai könyvtár, oktató-nevelő feladatokat kap, amely modulként beépül a helyi tantervekbe. Szerepe elválik a közkönyvtárakétól, felhasználói köre kizárólag az oktatási intézmény munkatársai (diákok és tanárok).

Ez a szerep újra átalakulni látszik napjainkban, amikor megjelenik a kulturális örökség fogalma Magyarországon is. A múzeumok után a könyvtárak is kitérnek kapuikra, gyakran kilépnek az utcára, egyre szokatlanabb helyszíneken találkozhatunk velük. A XXI. században az iskolai könyvtár is funkcionális módosuláson megy keresztül. Megjelennek újabb lehetőségként azok a feladatok, amelyek segítségével az iskolai könyvtár híd szerepet tölt be a szülők, a családok és az oktatási intézmény között. Egyre erőteljesebb lesz interdiszciplináris jellege. A tudományok összességének, az információs forrástípusok egyidőben történő jelenléte, a tantárgyköziség sokszor ad lehetőséget a projektmódszer alkalmazására is.

Iskolai könyvtár jogi szabályozása

Az oktatási intézmények része az iskolai könyvtár. Ezt az 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény szabályozza azzal, hogy kimondja: „Az iskolában működő iskolai könyvtárnak lehetővé kell tennie, hogy szolgáltatásait a tanulók és a pedagógusok minden tanítási napon igénybe tudják venni.” A törvény 1. sz. melléklete pontosan meghatározza a könyvtárostanárral alkalmazási feltételeit, feladatait, amelyet a 11/1994. (VI. 8.) *A nevelési-oktatási intézmények működéséről* címmel megjelent rendelet értelmez.

2000-ben jelent meg az IFLA és az UNESCO közös iskolai nyilatkozata¹, amely nyitó tézisében így fogalmaz: „az iskolai könyvtár mindenki számára a tanulás és tanítás színtere”. Majd bevezetésként meghatározza a fogalmát: „Az iskolai könyvtár a feladatok sikeres ellátásához, napjaink információra és tudásra alapozott társadalmában való eligazodáshoz szükséges alapvető információt és elképzeléseket, gondolatokat biztosít. Az iskolai könyvtár a tanulókat permanens tanulási készségekkel fegyverzi fel és fejleszti képzelőerejüket, lehetővé téve azt, hogy felelős állampolgárokként éljenek.”

A dekrétumot követi a Prágai irányelvek², amely valamennyi iskolai könyvtárral kapcsolatos részterületet szabályozza a tagállamok számára, meghatározza



az intézményvezetés könyvtárral kapcsolatos feladatait. Ebben kiemelkedő jelentősége van a minőségbiztosításnak, az értékelésnek. Vizsgálat tárgyává teszi a könyvtár értékelésének éves szempontjait, hogy „teljesítették-e a feladatokat, megvalósultak-e a könyvtár, a tanterv és az iskola kinyilvánított céljai:

- megfelelnek-e az iskolai közösség igényeinek;
- képesek-e a változó igényeknek megfelelni;
- rendelkeznek-e megfelelő dokumentumforrásokkal;
- hatékony-e a pénzfelhasználás?”

A szempontok az iskolai könyvtár valóságos használati értékét kutatják egy adott intézményben. Természetesen a kérdésekre leginkább az elégedettségi kérdőívek segítségével lehet választ kapni. *Az irányelvekben konkrét mutatókat is találunk, amelyek segíthetnek egy-egy intézményvezetőnek könyvtára kialakításában, működtetésében.* Természetesen a könyvtárostanároknak is jó kiindulópont, hogy munkájuk valóban szakszerű lehessen.

Kizárólag jogszabályoktól azonban nem lesz sem jól működő könyvtár, sem jól működő kapcsolat az intézményvezetéssel. A *Könyvtárostánárok Etikai Alapelvei*³ című gyűjtemény is támpontot jelenthet mind a vezetőknek, mind a könyvtárostánároknak, hiszen nemcsak a könyvtárostánár, gyűjtemény és olvasó kapcsolattal, de az intézményvezetés és könyvtárostánár kontaktusával is foglalkozik: „A könyvtárostánár elkötelezett intézménye, könyvtára iránt, és tiszteletben tartja a pedagógiai programban megfogalmazott célokat. Minden helyzetben a nevelési-oktatási intézmény érdekeit képviseli. A könyvtárostánár az intézményvezetés, a tantestület döntéseinek megfelelően végzi munkáját. Ha könyvtárszakmai szempontból fentiek ellen kifogása van, véleményét egyeztetni az intézményvezetéssel.”

Az Irányelvek, az Alapelvek és a jogszabályok ismerete fontos, ám igazán jó megoldást csak akkor találunk, ha mindezek pontos ismerete mellett – egyéni lehetőségeinket figyelembe véve – a szolgált közösség céljainak megfelelően alakítjuk ki az iskolai könyvtárat.

Mire jó az iskolai könyvtár?

Erre egészen egyszerűen lehet válaszolni: mindenre, ami az oktató-nevelő munkát segíti, kiegészíti. A tanulásmódszertan egyik kiemelkedő jelentőségű helyszíne, ahol a jegyzetelés technikájától a szövegértelmezés és szövegalkotás képességén keresztül az önálló munka elkészítéséig minden tanítható és gyakoroltható.

Az iskolai könyvtár adta lehetőségeket egy könyvtárostánár kolléga diákoknak szánt bevezető kérdése érzékelteti jól: „Hányan vagyunk a könyvtárban?” – tette föl a kérdést tanítványainak. Természetes válasz az osztálylétszám és a tanár. Ő pedig hozzátette, hogy ennél annnyival többen ahány könyv a polcon van, hiszen általuk sokak szellemi jelenléte képviseltetve van.



Az iskolai könyvtár keretei között kooperatív, projekt módszer alkalmazásával bármely tudományterület részelemei feldolgozhatóak. A szakszerű helyettesítést nem, de a szakszerűtlen, megőrzés jellegűt kiváltó helyszín lehet a könyvek, dokumentumok adta gazdag lehetőséggel.

A szépen kialakított könyvtárban gyakran tartanak irodalmi versenyeket, kézműves foglalkozásokat, sőt kisebb értekezleteket is. Egy-egy tudományterülethez kapcsolódóan előadások megrendezésére is alkalmas helyszín.

Segíti a továbbképzésre járó kollégákat dokumentummal, információval. Rendezvényeivel felhívja a figyelmet az évfordulókra, nevezetes napokra.

Kit válasszak? Milyenné formáljam? – A könyvtárostánár személyisége

A jogszabály pontosan leírja, hogy milyen végzettséggel⁴ lehet ma Magyarországon valaki könyvtárostánár. Ez alapvető jelentőségű. Az oktatási intézmények vezetői gyakran adják ezt a kiemelkedő jelentőséggel bíró feladatot olyan pedagógusoknak, akik valamilyen oknál fogva oktató-nevelő tevékenységet már nem tudnak ellátni. Ilyen módon sajnos csak az esetek kis százalékában lesz megfelelően működő könyvtára az intézménynek. Hiszen a pedagógusvégzettség mellett előírás a könyvtárosi is. Sajnos itt a jogalkotó megengedő, s elfogadja az igen alacsony, technikus végzettséget is. Napjainkban a felsőoktatásban képzett (MA szakirány Debrecenben, Kaposvárott, Pécsen, Szegeden) könyvtárostánárok két év könyvtári tananyag elvégzése után érkeznek az oktatási intézményekbe. Mindenképpen fontosnak tartjuk, hogy a könyvtárostánár személyének kiválasztásánál legyen szempont az intézménytípusnak megfelelő végzettség: pedagógusi és könyvtárosi is. *Könyvtárszakmai ismeretek nélkül nem lehet igazán a könyvtári rendszerbe is illeszkedő, jól feltárt, tudatosan kezelt gyűjteményt létrehozni, ez pedig a könyvtárpedagógiai munka alapja. Ugyanez természetesen a pedagógusdiploma meglétére is vonatkozik, hiszen ha a könyvtárostánárnak nincs a tanuló életkorának megfelelő pedagógusi végzettsége, akkor a pedagógiai munkája nem lesz tökéletes.*

A végzettség mellett központi szerepet játszanak azok a személyiségjegyek, amelyek minden pedagógusra érvényesek, de amelyek között vannak kiemelt jelentőségűek. Ezek az elvárások fogalmazódnak meg a *Könyvtárostánárok Etikai Alapelveiben*. *A könyvtárostánári munka akkor lesz igazán tökéletes, ha vállalója szolgálatnak érzi ezt a hivatást. Szolgálatnak, amelynek eredményeképpen a könyvtár az oktatási intézmény számára kiemelkedően fontossá válik. Hiszen a felhasználók elégedettsége nemcsak a könyvtárostánár megítélését, de a pozitív iskola és könyvtárkép kialakulását is eredményezi. Könyvtárostánárnak csak az menjen, aki a könyvtár érdekében el tudja felejtetni az apró sérelmeit. Aki minden tevékenységénél, megnyilatkozásánál tudja, tettei, mondatai a könyvtár megítélését változtathatják meg.*



Ezt természetesen a pályázók esetében nehéz megítélni, ezért fontos a próbaidő, amely során kiderülhetnek a gondok. A választásnál élni érdemes a közoktatási szakértői listán található szakértők, valamint a területi tantárgygondozók, szaktanácsadók szakmai tapasztalatával is.

A könyvtár szempontjából fontos személyiségvonás az *empatikus készség, képesség*. Ez az a hely, ahová mindenkor, mindenki szívesen tér be. Az iskola könyvtárába számos kérdéssel, kéréssel érkehetnek a felhasználók, nemcsak információért, dokumentumokért, de ragasztóért, ollóért, cérnáért, papír zsebkendőért, sőt néha csak egy jó szóért. Kedvességre, tájékoztatásra vágyik a pedagógus, a diák és gyakran a technikai alkalmazott és a szülő is.

A könyvtárostánár munkája igényli a *komplex és az algoritmikus gondolkodás* képességét. Csak ezek megléte esetén tud megfelelni az elvárásoknak, a sokrétű feladatkörnek. Hiszen az iskolai könyvtárban sajnos⁵ általában egyetlen könyvtáros látja el az iskola egészét információforrással, információval, s annak az információkeresési és -rendszerezési technikának az oktatásával, amelynek segítségével az egész életen át tartó tanulás képessége fejlődhet és kialakulhat. Ezt csak jó szervezéssel, időbeosztással lehetséges. Magyarországon jelenleg előfordulhat az is, hogy egyetlen könyvtárostánár több mint 1500 felhasználót lát el! Szinte lehetetlen vállalkozás ez. A vezetéssel szembeni ellentmondás egyik gyakori esete az, amikor a könyvtárostánártól a teljes tevékenységekört elvárja az igazgató (jogosan), de a személyi feltételrendszer és a felhasználói kör nagysága miatt ez csak nehezen teljesíthető. Ilyen esetben a könyvtárostánár csak megfelelő munkaszervezéssel tud helytállni.

„Árulkodó” jelek: jól működik!

Az intézményvezetés és az iskolai könyvtár kapcsolatrendszerében a személyi-tárgyi feltételek megteremtése után kiemelkedően fontos pillér a *folyamatos értékelés, visszajelzés*. Az iskolai könyvtár megítélésének alapfeltétele a munkaköri leírása, és az ennek alapján elkészített teljesítményértékelési szempontrendszer. Ehhez az intézményvezetőnek természetesen feltétlen szüksége van arra, hogy ismerje a könyvtárostánári munka alapvető elemeit. Az értékeléshez segítséget jelenthet a szaktanácsadói, tantárgygondozói jelenlét, valamint a külső, iskolai könyvtári szakértő véleménye is.

A könyvtárostánár két hivatás mezsgyéjén – könyvtáros és pedagógus – szolgálja az adott intézmény munkáját. Ezért értékelésénél mind a könyvtárszakmai, mind a pedagógusi szemszögből vizsgálendő a munkája. Az alábbiakban azokat a szempontokat vesszük sorra, amelyek alapján az intézményvezető az értékelést végezheti. Minden esetben jelezzük a jogszabályi háttérrel, valamint azt is, hogy milyen tényezők módosíthatják az elvárást.



Könyvtári tér

A könyvtárostánár munkája azzal kezdődik, hogy a „legmegfelelőbbben” elrendezi azt a teret, amely az iskolában a könyvtáré lett. Sok helyen ez a tetőteret vagy az alagsort jelenti, de még ez a tény sem feltétlen rontja el a könyvtár központi szerepét⁶, ha a belső funkcionális terek az olvasókat szolgálják. A könyvtár olyan, amilyennek a könyvtárostánár elképzei. Ez az elképzezés akkor valósul meg, ha a funkcionális terek alkalmasak feladatukra, s a rendelkezésre álló tér esztétikus és rendezett.

Az állománnyal kapcsolatos feladatok

A könyvtárostánár az intézményi alapidokumentumok mellékleteként elkészíti az iskolai könyvtár működéséhez szükséges okmányokat: működési szabályzat és mellékletei, könyvtárhasználattan tanterv. Elkészítése a könyvtárostánár, jóváhagyása és betartatása az intézményvezetés feladata.

Kiemelten fontos tudni, hogy az iskolai könyvtár része a könyvtári rendszernek, ezért a könyvtárak működéséről szóló jogszabályok érvényesek rá.⁷ Ennek alapján a *könyvtárostánár rendezi, gyarapítja, apasztja és nyilvántartja az állományt, s feltárja azt könyvtári szoftver segítségével* adatbázis formájában. Ehhez természetesen megfelelő eszközökre van szükség, amelyet szintén jogszabály határoz meg.⁸ A feltételrendszer megteremtése a munkaadót terheli. A mások által már használhatatlan informatikai eszközök nem alkalmasak a könyvtári munkavégzésre sem. Ez elengedhetetlen feltétele a könyvtári adatbázis építésnek, hiszen az a könyvtár, amelyben csak a könyvtáros tudja, hogy milyen dokumentumok vannak meg, nem tud megfelelni olvasóinak. Fontos, hogy az állomány (könyvek, videó-, DVD- és CD-tár) könyvtári szoftver segítségével legyen feldolgozott. *A szoftveren sajnos nem lehet takarékoskodni*, mert egy házilag készített program, illetve egy excel táblázatban megírt lajstrom, nehezen kezelhető és nem kompatibilis más könyvtárak adatbázisával.

A könyvtárostánár dönt – az intézményvezetés és a pedagógusok véleményének kérésével –, hogy az állományt milyen területeken és milyen mértékben kell fejleszteni, apasztani. Fontos, hogy időről időre állományelemzést készítsen, hogy a fejlesztés arányos maradjon. A könyvtári dokumentumokat a jogszabályi elvárásoknak⁹ megfelelő időközönként leltározza. Iskolai könyvtárak esetében az állományok nagysága ezt a feladatot általában két-háromévente teszi esedékessé. Könnyen tervezhető feladat, mégis a legtöbb oktatási intézményben ez hosszú évekre visszamenőleg nem történt meg. Minden esetben rendkívüli leltár szükséges, ha az egyszemélyes könyvtárvezetés esetében a könyvtárostánár személyében változás történik. Nagyon gyakran tapasztalom, hogy a könyvtárostánár-váltással



egy időben nem történik átadó-átvevő leltár. A könyvtár nagy érték, állományának megőrzése, és a felelősség vállalása az intézményvezető és a könyvtáros részéről egyformán fontossá teszi a könyvtáros személyének változásánál a leltárt.

Tájékoztató

A könyvtárostánár „élő információs forrás”, hiszen naprakészen figyeli az írott sajtót és a legfontosabb internetes portálokat, s azonnal jelez, ha valami fontosat talál. Az intézményvezetés jogos elvárása a könyvtár felé, hogy a legfrissebb jogi, szakmai, pályázati információkat személyre szólóan továbbítsa az érdekelteknek.

Kölcsönzés

Természetesen az alapszolgáltatás része, amelyet valamennyi iskolai könyvtár végez. A gyűjtemények szükségessége egyre inkább fontossá teszi, hogy éljenek a könyvtárközi kölcsönzés lehetőségével is. A kölcsönzés keretében minden kért információs forrást (folyóiratok, könyvek, térképek, CD, DVD stb.) biztosít az oktató-nevelő munkához. A kölcsönzés az a folyamat, amelynek során a könyvtárostánár a közös értékek megőrzésének felelősségére is neveli a diákokat. A hagyományosan nagy problémát okozó végzős diákok könyvtári tartozásának kérdése a kölcsönzési rend tudatos alkalmazásával, betartásával csökkenthető.

Könyvtárpedagógiai tevékenység

Az intézményvezető joggal várja el a könyvtárostánártól azokat az alapvető pedagógiai tevékenységeket, amelyeket az intézmény más pedagógusaitól is elvár. Évfolyamonként, osztályonként éves ütemterv, rendszeres könyvtárhasználati óra, munkaterv, félévi és év végi beszámoló, a tanulók munkájának értékelése, részvétel a nevelőtestületi értekezleten stb. A könyvtárostánár oktatja a könyvtárhasználati ismereteket, szervezi a tanórán kívüli könyvtári tevékenységeket (beszélgetések, vetélkedők, egyéb olvasással kapcsolatos projektek). A felsorolás jól mutatja, hogy a könyvtári feladatok mellett fél- vagy ennél több állásnyi szakórát, osztályfőnöki megbízást vagy éppen szabadidő-szervező, gyermek és ifjúságvédelmi felelősi tevékenységet nehezen tud vállalni. (Sajnos gyakran tapasztalom, hogy ezek a feladatok is az egyszemélyes könyvtárak vezetőire várnak.)

Gyakran a könyvtárostánár állítja össze az iskola évkönyvét, vezeti a diákújságírók munkáját, lektorálja, szerkeszti az elkészült iskolaújságot. Ünnepi alkalmakra válogatást készít irodalmi alkotásokból, s ha szükséges be is tanítja. Ez mind nagyon fontos és hasznos, de a könyvtárhasználati ismeretek oktatása egyre fon-



tosabb, egyre nagyobb iránta az igény. Elemei (könyvtár és dokumentumismeret, a tájékozódás eszközei, szellemi munka technikája) *valamennyi NAT műveltségterület számára gyakorlati, használati értékkel bírnak.* Ez nem csorbulhat a többletfeladatok miatt. A könyvtárostánár ritkán tud ellenállni a könyvek adta lehetőségekből adódóan ezeknek a szellemi kihívásoknak, szívesen szervez. *Támaszt jelenthet e téren vezetőnek és kollégáknak egyaránt.*

Munkaidő

A könyvtárostánár munkája különbözik az oktatási intézmény többi pedagógusának feladatrendszerétől. Sokszor az intézményvezetők is – mint annyian mások – abba a tévhitbe esnek, hogy a könyvtárban jól lehet olvasni, s az ottani feladatok elvégzése nem feltétlenül jelent nagy elfoglaltságot. Pedig ahhoz, hogy az iskola könyvtára ne rekedjen meg a XIX. vagy éppen a XX. századi szinten nagyon gazdag feladat- és feltételrendszernek kell teljesülnie. *A könyvtárostánár feladata, hogy élettelt töltsen meg a könyvtárat, hogy képletesen és valóságosan is kitarja ajtáját, de ez csak a könyvtárszakmai feladatok pontos elvégzésével lehetséges.* Másrészt a könyvtár alapja az iskolában is a rend, s ennek kialakítása és folyamatos megteremtése nélkül nem tud hatékonyan működni. E kettős feladat teljesítése sok időt igényel a könyvtárostánártól. Megannyi esetben adódik ebből – a munkaidő kapcsán – konfliktus az intézményvezetés s a könyvtárostánár között, holott a jogszabály pontosan szabályozza ezt a kérdést. A munkaidőt arányosan kell megvizsgálni, annak ismeretében, hogy mennyi felhasználóra és feladatra kell jutni a heti 40 órából, amelyből 22 a kötelező óraszám, de jól szabályozott a fennmaradó 18 is. Gyakran találkozni azzal az anomáliával, hogy egy személy nem teljes munkaidőben tölti be a könyvtárostánári munkakört. Ez nem felel meg a jogszabályoknak, s talán ez okozza a legtöbb gondot az iskolai könyvtárak működése szempontjából.

Legtöbbször egyszemélyes könyvtárakról van szó, ezért nehéz megteremteni a továbbképzés lehetőségét a könyvtár nyitva tartása mellett. A könyvtárostánár feladatrendszere magas szervezési képesség mellett is, legfőképpen a középfokú oktatási intézményekben, olyan mértékű munkaidőigényt jelent, hogy mindenképpen indokolt lenne a könyvtáros asszisztens alkalmazása, amire a törvény lehetőséget is teremt. Ez csak kevés oktatási intézményben valósul meg.

Kapcsolattartás

Egyre több helyen fogalmazódik meg az igény, hogy az iskolai könyvtár a szülőkhel való kapcsolattartás tere is legyen. Sajnos az erre vonatkozó jogszabály¹⁰ visszavonásra került, de az igény megmaradt. *A könyvtárakat alkalmassá kell tenni*





arra, hogy a szülők – akár az iskolai alapidokumentumok vagy a nevelési kérdések tekintetében is – tájékozódhassanak, tanácsot kérhessenek, találkozhassanak a pedagógusokkal, egymással.

Hozzáadott érték?

Az iskolai könyvtár, ha feltételrendszere adott és a könyvtárostánár elhivatott az intézményvezetés kiemelkedően fontos partnere lehet. Nemcsak mint „információbróker”, de meghatározó jelentőséggel bír a közösségformálás tekintetében is. Természetesen munkája felelősségteljes a rábízott érték és feladatrendszer okán, de mégis különbözik a többi pedagógusétól, értékeléséhez ezek, az írásomban kifejtett speciális szempontok szükségesek. *Szakmai tudását az intézményvezetés szolgálatába állítva, nap mint nap segítve annak működését – vallja ezt minden jól működő intézmény jól működő könyvtárának vezetője.*

Az intézményvezetés, az igazgatói munka egyik kiemelkedően fontos területe az iskola menedzsment-tevékenysége, melyet támogathat a jól működő iskolai könyvtár. Írásommal azokra a feladatokra, lehetőségekre szerettem volna felhívni a figyelmet, amelyek ezt a partneri kapcsolatot biztosítva segítik az intézményvezető munkáját.

JEGYZET

- ¹ IFLA – UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozata. http://www.opkm.hu/?lap=dok/dok&dok_id=31
- ² „Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanulás és tanítás színtere.” *Prágai nyilatkozat 2002.* = *Információ és műveltség*, Könyv és nevelés, Különlenyomat, 2008.
- ³ <http://www.ktep.hu/etika>
- ⁴ Az 1993. évi LXXIX. törvény 1. számú melléklete.
- ⁵ Az 1993. évi LXXIX. törvény 1. számú mellékletének értelmében a könyvtárban alkalmazható asszisztens.
- ⁶ Több jó példa közül a nemrég avatott törökbálinti Bálint Márton Általános Iskola és Gimnázium könyvtárát említeném.
- ⁷ 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről.
- ⁸ A 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 7. számú melléklete: *Jegyzék a nevelési-oktatási intézmények kötelező (minimális) eszközeiről és felszereléséről.*
- ⁹ 3/1975. évi KM-PM rendelet.
- ¹⁰ 19/2002. (V. 8.) OM rendelet a közoktatási intézmények elhelyezésének és kialakításának építészeti-műszaki követelményeiről. A rendeletet a 32/2008-as OKM rendelet 18. § (4)c) pontja hatályon kívül helyezte.





IRODALOM

Az iskolai könyvtár új modellje a gyakorlatban, szerk. EMMER Gáborné, Bp., Könyvtárostanárok Egyesülete, Flaccus, 2004.

Könyvtáros? Tanár? Könyvtárostanárr!: válogatás az MKE Könyvtárostanárok Szervezete pályázatain díjazott munkákból, vál. KALMÁRNÉ MORCSÁNYI Rozália, Bp., MKE Könyvtárostanárok Szervezete, 1995.

SZAKMÁRI Klára, *Tévhetséggondozás, esélyteremtés, multikulturalitás az iskolai könyvtárban. Könyvtárostanárok XII. Nyári Akadémiája Pécsen*, Könyv, könyvtár, könyvtáros, 2009/9, 42–46.

SZÁK-KOCSIS Kata, *Rejtőzködő hivatás: könyvtárostánári érdemeim*, Bp., MFPI, 2010.

TÓTH Viktória, *Így is lehetne: a nyelvi-informatikai évfolyam könyvtár-pedagógiai lehetőségei*, Bp., FPI, 2005.

TÓTH Viktória, *Jogi útvesztők – kérdőjelekkel: az iskolai könyvtárak jogi szabályozása*, Bp., FPI, 2006.





A KPSZTI rovata

„DEMOKRATIKUS INTÉZMÉNYVEZETÉS” – KERESZTÉNY VEZETŐKÉPZŐ

LEIBINGER JÁNOSNÉ

Vezetőnek lenni igazán szép feladat, de sokszor mindnyájunknak nagyon nehéz. A lelkiismeretes intézményvezető állandó önellenőrzés mellett fejleszti vezetői képességeit, ugyanakkor szüksége van külső segítségre, megerősítésre is. A Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet ezért határozta el, hogy vezetőképzőt hirdet a katolikus közoktatási intézményekben dolgozó vezetők részére. A képzés anyagi fedezetét a KPSZTI pályázati úton a RENOVABIS segítségével biztosította. Nagy örömmünkre szolgált, hogy nemcsak igazgatók és óvodavezetők, hanem vezetőhelyettesek, munkaközösség-vezetők és gazdasági vezetők is részt vettek a képzésen.

Előzetesen felmértük, hogy a vezetőket mely kérdések foglalkoztatják leginkább. A felkínált témák mindegyikére érdeklődésre tartott számot, ezért a programot ennek megfelelően állítottuk össze. Fontosnak tartottuk a szakmaiság és a lelkigyakorlatos jelleg egyensúlyát, ezért mindkettőre elegendő időt biztosítottunk. Volt lehetőség gyónásra és lelki beszélgetésre is. Azzal, hogy Leányfalun, a lelkigyakorlatos házban szerveztük meg a képzést, segítettük a közös és az egyéni imádságot, és méltó környezetben vehettünk részt a szentmiséken. Egyúttal a vezetők szélesebb körben is megismerték ezt a szép helyszínt, az ottani lehetőségeket.

Farkas István SchP előadásában az erő és a gyengédség összhangjáról beszélt. Bajzák Erzsébet M. Eszter nővér vezetői tapasztalatai alapján mutatta be a keresztény közösség kialakításának lehetőségeit az iskolában. Németh Erzsébet pszichológus a vezetői asszertivitás fejlesztéséről tartott előadást. Az értő meghallgatás alapos bemutatásával és begyakorlásával indította a konfliktuskezelést segítő gyakorlatot. Az előadásokat minden esetben gyakorlat követte, hogy jobban magunkévá tehesük az elhangzottakat, kiegészíthessük és gazdagítsuk saját tapasztalatainkkal, és így egymástól is tanuljunk. Az önismereti teszt, a zene-, illetve képmeditációs feladatok segítettek önmagunk és egymás jobb megismerésében, és kicsit pihentették is a résztvevőket.

A keresztény ember sok dologban nem hívő társaihoz hasonlóan éli meg a vezetői megbízásból eredő gondjait, de mégis alapvetően másként gondolkodik a vezetői szerepről. Tehetségét, rátermetségét Istentől kapott értéknek tartja, és vezetői megbízását is Istentől rá bízott feladatként értékeli. Milyen legyen a keresztény vezető? A különböző vezetélméletekről és a keresztény vezetői sajátosságokról tartott előadásomban ezekre a kérdésekre próbáltam választ találni.





A vezetéssel, a hatalmi pozícióval járnak-e együtt sajátos kísértések, vannak-e tipikus vezetői hibák, amelyek elkerülésére tudatosan is törekedhetünk? Hans Finzel szerint igen, ezekről ír *A vezetők tíz leggyakoribb hibája* című könyvében. Ennek segítségével feldolgoztuk azokat a kísértéseket, amelyekkel valamennyien szembesülünk, és amelyekkel szemben szükséges felvérteződünk ahhoz, hogy eredményes vezetővé válhassunk.

Nagy örömünkre szolgált, hogy júliusban és októberben összesen 92 vezető vett részt a képzésben. Terveink szerint lesz folytatás is, hiszen ahogyan az egyik résztvevő fogalmazta: „Az igazgatóknak is jólesik, ha gondolnak fejlődésükre, lelkük épülésére, és tapasztalatcserére is lehetőséget kaptunk.”

Végül ízelítőül közreadjuk a vezetők ott elhangzott lelki tükrét, amely minden vezető – osztályfőnök, tanár stb. – számára hasznos lehet:

A vezető lelki tükre

(zenés meditáció, lelkiismeret-vizsgálat)

- Szeretem-e minden rám bízott kollégámat, beosztottamat?
- Tisztelem-e őket?
- Imádkozom-e értük?
- Imádságban próbálom-e megkeresni a megfelelő utat a problémák, nehézségek megoldására?
- Vannak-e „kedvenceim”, akiket futtatok?
- Figyelek-e arra, hogy ne legyen olyan kivételezett kolléga, akivel túlságosan sokat foglalkozom?
- Igazságos vagyok-e?
- Akivel nem könnyű kijönni, azt elkerülöm vagy igyekszem felkeresni, segíteni?
- Másoktól várom a közeledést vagy én magam megyek oda, és teszem meg az első lépést a másik felé?
- Észreveszem-e, ki a gyenge, akivel nagyobb figyelemmel kell törődnöm?
- Tudom-e szeretettel figyelmeztetni a hibázó munkatársamat?
- Tapintatos vagyok-e? Vagy mások előtt szidom le a hibázó kollégát?
- Előfordul-e, hogy egy hibáról az érdekelt kolléga helyett másnak mondom el a véleményemet, másnak panaszodom (megszólás)?
- Odafigyelek-e egészen arra, amit mondanak nekem, vagy közben saját gondolataimmal foglalkozom? Esetleg a frappáns válaszon töröm a fejem?
- Előfordul-e, hogy valakit a beszéde közben otthagytok, mert eszembe jut egy azonnali sürgős feladat? Ilyenkor legalább elnézést kérek-e?
- Szeretem-e részletesen elmondani, hogy mit és hogyan kellene tenni vagy megengedem, hogy azok döntsenek a munkavégzés módjáról, akik felelősek érte?
- Bátran rábízom-e a döntéseket beosztottaimra az őket érintő kérdésekben?





- Megbeszélem-e az érintett beosztottal, hogyan lenne a legmegfelelőbb munkakörének átalakítása?
- Nemcsak a döntéseket mondom el, hanem elegendő hangsúlyt adok döntéseim okainak megvilágítására is?
- Elegendő időt szánok-e a kollégák értékelésére, megerősítésére?
- Megdicsérem-e a kiváló munkát végző kollégákat vagy szelektálok a dicsérettel? Esetleg feleslegesnek tartom, mert engem sem dicsér senki? Figyelek-e arra, hogy az elismerés nagyobb közösség előtt történjen?
- Rendreutasítom-e azokat a beosztottakat, akik nem tartják be a „szabályokat” vagy nem vállalom ezt a kényelmetlenséget, nehogy elveszítsem szeretetüket?
- Betartom-e a bibliai utat: azt, hogy először négy szemközt szólok a hibáért beosztottamnak, és csak ha az nem vezet eredményre, akkor szólok közvetlen főnökével közösen?
- Biztatom-e munkatársaimat, hogy mondják el véleményüket, és nem haragszom-e meg, ha tényleg elmondják?
- Mielőtt fegyelmeznék valakit, mindig meghallgatom-e az illető magyarázatát? Elfogadom-e a magyarázatokat, miközben nem fogadom el a kifogásokat?
- Ápolok-e kapcsolatot olyan barátommal, mentorral, akivel őszintén tudok a nehézségeimről is beszélni?
- Betartom-e példaértékűen mindazokat a szabályokat, amelyeket a beosztottaimtól elvárok?
- Törődöm-e a saját lelki fejlődésemmel, lelki életemmel? Fejlődtem-e az utóbbi években?
- Élek-e a szentségek megerősítő kegyelmével?
- Ha nem élhetek a szentségekkel, igyekszem-e elhárítani az akadályokat?
- Példa vagyok-e munkatársaim számára ezen a téren is?
- Ápolom-e a kapcsolatot lelki társakkal? Lelki vezetővel?





GONDOLATOK A KATOLIKUS NEVELÉSI ÉS OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK VEZETÉSÉRŐL

SZABÓ BERNÁT SÁNDORNÉ

„Nem ti választottatok ki engem,
hanem én választottalak titeket,
és arra rendelvelek, hogy munkátokkal
gyümölcsöt hozzatok: maradandó gyümölcsöt.
Akkor mindent megad nektek az Atya,
amit nevemben kértek tőle.”

Jn 15,16

A vezető személye az intézmény működésének alapja, az eredményes nevelő és oktató munka elképzelhetetlen alkalmas vezető(k) nélkül. A gondolatmenet elején le kell szögezni, hogy a felelősség egyszemélyű, a vezető munkája azonban csapatmunka. Döntő tényező, hogy milyen a vezető kapcsolata Istennel, a saját családjával, a fenntartóval és az intézményében a rábízottakkal.

Egyházi intézmény vezetésére történt kinevezésben éreztem és tudtam, hogy a megyéspüspök döntésén keresztül a Szentlélek kegyelme munkálkodott, aki az erőtlenekeket képes erősekké tenni.

A vezető személye

A legfőbb tanító, maga Jézus Krisztus is tanítványokat hívott maga mellé az örömhír terjesztésére. A vezető is utat mutat és követésre buzdít. Minden keresztény vezetői munkának alfája és ómegája, hogy odaadjuk életünket másokért.

Emberekkel bänni nagyon nehéz feladat, ezért a vezetőnek jó tulajdonságokkal és magasan kvalifikált szakmai ismerettel, elhivatottsággal kell rendelkeznie. A vezetés nem egyszerűen vezetői tevékenység, hanem teljes csoportszituáció által kialakított és meghatározott folyamat. A vezető és a beosztottak közötti folyamatos interakció – melyben a kommunikáció dominál – biztosítja az állandó kapcsolatot a kitűzött közös célok megvalósítása érdekében. Minden vezetéselmélet megegyezik abban, hogy a vezető feladatát nem a termelésben, hanem az emberek irányításában határozza meg.

Empátia nélkül nincs jó vezető. „A vezetés megértést kíván, a megértéshez pedig a másik sorsában való osztozás szükséges. Mindaddig, amíg a vezetést a rossz példaktól való óvás és a jó példák követésére való buzdítás vagy valamilyen elvont »általános jóért« való felelősségérzet fogalmaival akarjuk meghatározni, megfelelünk arról, hogy csak a szenvedő Isten válthat meg bennünket, és csakis az az ember vezetheti a népét, akit nyomasztanak annak bűnei.” (Henry Nouwen)





Vezetőnek lenni morális és jogi felelősség, hiszen a vezetőre emberek, anyagi javak vannak bízva, akik az ő iránymutatását, utasításait követik, amiért felelős, mert a vezető a lehető leghasznosabban kell, hogy gazdálkodjon az intézmény emberi-anyagi javaival. Minden döntés kapcsán tisztában kell lennie annak következményeivel is, mert életekről, családokról, sokszor egzisztenciákról van szó. Antoine de Saint-Exupéry szavaival élve: „Felelős vagy a rózsáért...” Elengedhetetlen az is, hogy vezetőként tisztában legyünk a jogi felelősség kérdésével is! Az intézményvezetők munkajogi, polgári jogi és büntetőjogi felelősségre is vonhatók az intézmény működtetése során hozott döntéseikért, illetve azok következményeiért.

Felelősek vagyunk az Isten előtt is.

A vezető tekintélye

Az óvodák és iskolák vonatkozásában tekintéllyel kell rendelkeznie a pedagógustársai, az alkalmazottak, a szülők és növendékek körében egyaránt. A vezető tekintély nélkül szárnyaszegett madár. A tekintély alapja – ezért a vezető számára elengedhetetlen – a helyes önismeret. „Magunkon ítélni sokkal nehezebb, mint másokon. Ha sikerül helyesen ítélned saját magad fölött, az annak a jele, hogy valódi bölcs vagy.” (Antoine de Saint-Exupéry: *A kis herceg*)

Tudatosítani azt, hogy: *nem vagyok több* másoknál, *nem vagyok tévedhetetlen*, *nem csak nekem* lehetnek jó elképzeléseim. Meggyőződés arról, hogy *alkalmas vagyok arra*, hogy felelősséget vállaljak más emberekért, célokat határozzak meg és irányt mutassak, helyes döntéseket hozzak, meghallgassak másokat, megértessem másokkal, mit kell elérnünk, jó példával szolgáljak a beosztottaimnak, feladatokat delegáljak és ellenőrizzek, motiváljak, eredményeket elismerjek – ha szükséges – szankcionáljak.

A szereposztás...

A nagy rendező a teremtő Isten, én csak eszköz vagyok az Ő kezében. Vezető szerepet osztott rám. Igent mondtam, s ezáltal a Teremtő az Ő munkáját osztja meg velem.

A vezetésbe bevonom társaimat, mert egyedül gyöngye és erőtlenség vagyok, öszszeroskadték a nagy feladat súlya alatt. Csak közösen vagyunk képesek megvalósítani céljainkat. Pedagógusként mindenki hivatást kapott. Mindnyájunknak lelkiismeretesen kell helytállni az alapfeladatok ellátásában.

A vezetői szerep *kulcsa az irányítás!* Célokat tűzök ki, ezek megvalósítása érdekében feladatokat határozok meg és adok ki a megfelelő munkatársaknak, majd megkövetelem azok teljesítését. Nagyon fontos, hogy vezetőként *nem koncentrálok a feladatokra, hanem delegálok azokat a megfelelő munkatársaknak.*





Hogyan osztom ki a feladatokat? Ismét Exupéry szavaival élve: „Mindenkitől azt kell követelni, amit az illető megtehet. A tekintély legelső alapja az értelem – mondta a király. – Ha népednek azt parancsolod, vesse magát a tengerbe: föllázad, forradalmat csinál. Azért van jogom engedelmességet követelni, mert észze-rűek a parancsaim.”

A vezető karmester. A zenekar tagjaival együtt tud csak zenei élményt nyújtani. Mindenkinek maximálisan jól kell játszani a saját hangszerén, figyelve a karmesterre.

Egy testnek, Krisztus testének tagjai vagyunk. Egy jó tantestületben az öröm mindannyiunk öröme és duplázódik; a bánat és kudarc is megosztott, s feleződik. A vezető és rábízottak közötti harmónia kisugárzik és termékenyítőleg hat az egész közösségre.

A jó vezető

A jó vezető soha nincs készen. Egy vezetőnek fontos, hogy fejlessze készségeit. Ezért állandó képzésre van szüksége, hogy hatékony tudjon maradni. Hisz szünet nélkül emberekre kell hatást gyakorolnia, ehhez:

- testi és lelki erő szükséges, az erőt soha ne keverjük össze a durvasággal;
- kedvesnek kell lenni, melyet soha ne keverjünk össze a gyengeséggel, hisz a kedvesség egyfajta erő;
- bátornak kell lenni, de nem erőszakosnak;
- alázatosnak, de soha sem félnéknek (az alázat erény, a félnékesség pedig betegség);
- kell egy kevés büszkeség, de sohasem arrogancia (ha valaki okos és arrogáns, azt még el lehet tűrni, de ha valaki tudatlan és arrogáns, az tekintélyvesztő);
- kell humor, de nem bohémság (a tapintatos humor felüdít, jókedvre derít);
- mindig a realitások talaján kell maradni, hogy el tudja fogadni az életet olyan-
nak, amilyen (az élet különleges dolog, az Isten ajándéka).

A vezetéshez nincs egyformán jó recept. Azok a képességek, amelyek jól működnek az egyik vezetőnél, nem működnek a másikinál... De mégis a vezetés alapvető képességeivel rendelkezni kell minden vezetéssel megbízottnak. Egyházi nevelési-oktatási intézmény vezetőjénél különösen fennáll, a teljesség igénye nélkül: jól alkalmazhatók csaknem mindenkinél: A jó vezető:

- hitből él;
- erős öntudatú, meggyőződése reális a saját és intézménye értékéről;
- stratégiai szemlélettel rendelkezik;
- realitásérzéke van;
- szervezőkészsége jó;
- elkötelezettség, érték- és eredményorientáltság jellemzi;
- személyes példamutatásra képes;





- felelősségérzettel bír;
- megalapozott a döntéseiben;
- munkatársak bevonására képes;
- meg tud hallgatni másokat;
- a delegáló képessége jó;
- motiválásra képes;
- kommunikációs és együttműködési készsége példaértékű;
- folyamatos (szakmai és lelki) fejlődésre képes.

De mindez kevés a vezetéshez, az Isten kegyelme nélkülözhetetlen hozzá. Hogy az emberi munkának termése érjen Isten termékenyítő áldása, „harmata” kell.

A vezetés állandó készenlét – *szolgálat*. Vezetőnek lenni nagy kihívás-meghívás, sok munka; de ugyanakkor nagy örömforrás is, „...csak egyetlen igazi fényűzés van: az emberi kapcsolatoké” (Antoine de Saint-Exupéry).

A nyíregyházi székhelyű Szent Miklós Görög Katolikus Óvoda és Általános Iskola 1996-ban egy csoporttal induló óvodájában, s 1998-ban 4 tanulóval újraalapított iskolájában ma már

- az általános iskola 12 osztályában 250 tanuló és az óvoda 4 csoportjában 113 gyermek;
- a hodászi óvoda 2 csoportjában 40 – leginkább roma származású – gyermek él, s talált második otthonra.

Alkalmazottaink száma 63 fő.

Hála és elismerés

Hálás vagyok a Jóistennek, hogy segítő és emberileg elfogadó kollégáim vannak. Együtt hozott döntéseinkben támogatnak. Köztudott, hogy tökéletes emberi közösség nincs. Az egyházi iskolákba sem angyalok, hanem hús-vér gyerekek járnak; mi pedagógusok sem vagyunk szentek, glória nem fényesedik a fejünk fölött. Ám egy hitben élő közösség mégis könnyebben vészeli át az emberi gyarlóságokat, esetleges konfliktusokat, mert mindenkinek fölött áll egymás tisztelete, az Isten szeretete, s a tőle ajándékba kapott, minden problémán és nehézségen átívelő kapocs, a *hit*.

Az egyházi intézményeknek az alapfeladatok ellátásán túl küldetésük van, kovászként kell hatni az adott településen, az adott társadalmi környezetben. Ezért, meggyőződésem, hogy minden egyházi intézmény vezetőjének úgy kell élni, hogy „élete és munkája beszéljen arról, Akiben, amiben hisz!” (Schweitzer nyomán)

Megerősítésre, elismerésre mindenkinek szüksége van. A vezető is ember, ha megerősítik munkájában, az újabb energiát ad számára, hogy még nagyobb odaadással





végezze elhivatott munkáját, nem az emberi dicsőségért, hanem Isten országának építéséért.

2008–2009-es év tanévzáróján megyés püspököm az újonnan alapított *Görög Katolikus Nevelésért és Oktatásért-díjjal* tüntetett ki, mely úgy érzem, minden munkatársamnak is szól, mert ebben az elismerésben benne van: a fenntartó gondoskodása, a szülők bizalma és hűsége, a gyermekek tanulmányi munkája, a lelki vezető iránymutatása, az adminisztratív és technikai dolgozók szolgálata.

Nap mint nap megtapasztalhatjuk, hogy nem hiába fáradozunk, megéri, mert nyugodt lelkiismerettel elmondhatjuk, amit közösen elértünk, az leginkább a mi emberi munkánk és meghallgatott imádságaink eredménye. *Senki sem születik vezetőnek, hanem azzá válik. Isten kegyelméből, a ránk bízottak segítségével felnövünk a vezetői feladatokhoz.*





EGY „ÖNÁLLÓ” KOLLÉGIUM VEZETÉSÉNEK VÍVÓDÁSAI, DILEMMÁI

PETROVICS JÓZSEF PÁL

Az egri *Érseki Szent József Kollégium* egy katolikus, maximum 135 fiú befogadására alkalmas *sajátos intézmény*:

- mivel nagyon hosszú időre visszavezethető múlttal (alapítva: 1709-ben) rendelkezik;
- mivel önálló jogi és gazdálkodási szervezet, amely Eger tizenhárom különböző oktatási intézményét szolgálja ki;
- mivel anyagi és személyi bázisának szabad kapacitásán (maximum 30%-ban) egy „Josephinum” Főiskolai Kollégium is működik;
- mivel heterogén összetételű:
 - a tizenegy éves kisköznevelőtől kezdve a huszonnégy éves főiskolai hallgatóig szinte minden korosztály;
 - a szakmunkástanulótól, a gimnazistán, a szakközépiskoláson, az érettségi utáni szakképzésben résztvevőkön át a főiskolás hallgatóig szinte minden képzési forma megtalálható nálunk.

Ezekből a sajátosságokból is adódóan nagyon fontos számunkra az, hogy milyen körülményeket teremtünk, milyen légkörben, hogyan nevelünk. Igen fontos kérdés továbbá az, hogy sikerül-e megfelelő válaszokat adnunk a jelenkor kihívásaira.

Az Érseki Szent József Kollégium 1993-as főegyházmegyei újraindításakor azaz a céllal jött létre, hogy: „...növényeket az Egyház öntudatos híveivé, a magyar haza becsületes polgáraivá és a társadalom művelt tagjaivá nevelje”²⁸. Az indulást követően az intézmény népszerűsége, elfogadottsága egyre nőtt, majd a 2002–2003-as tanévben egy törés következett be.

Tanév	Létszám			Tanév	Létszám		
	Köz- oktatásban tanuló (fő)	Főiskolás (fő)	Összesen (fő)		Köz- oktatásban tanuló (fő)	Főiskolás (fő)	Összesen (fő)
1993–94	106	3	109	2000–01	131	0	131
1994–95	108	6	114	2001–02	128	0	128
1995–96	126	10	136	2002–03	97	6	103
1996–97	117	9	126	2003–04	89	9	98
1997–98	106	23	129	2004–05	88	19	107
1998–99	120	0	120	2005–06	96	15	111
1999–00	122	0	122				





Mint azt a statisztikai adatokból látni lehet: a „katolikus”, erkölcsös nevelés iránti igény lecsökkent, továbbá 2002-ben és 2003-ban Egerben öt intézmény is nyitott fiúkollégiumot. Az új kollégiumok a kor színvonalának megfelelően lettek kialakítva, három-négyfős hálókat, jobb lakhatási körülményeket tudtak, tudnak biztosítani tanulóik számára.

Ezeket és egyéb szempontokat (nevelési elvek, módszerek, emberi tényezők, a létszámcsökkenésből adódó normatíva csökkenés – ami a működési feltételeinket veszélyeztetette stb.) is figyelembe véve – a lehetőségek keresése közepette – rengeteg töprengéssel, beszélgetéssel, megbeszéléssel teltek a kollégium igazgatójának, vezetésének és tantestületének napjai. A fenntartóval egyetértésben különböző ésszerűsítéseket, változtatásokat hajtottunk végre, de ezek is kevésnek bizonyultak. A 2004–2005-ös tanév végére megérlelődött az elhatározás, hogy egy gyermekközpontú, erkölcsiségében szilárd, a kor követelményéhez igazodni képes, „nyitott” (minden értékeinkkel és szellemiségünkkel azonosulni tudó fiút befogadó) kollégiumot hozunk létre. Diákjainkkal igyekszünk beláttatni, hogy a szeretet mindennek értelmet ad, az egymásért való lemondás alakítja ki az igazi közösséget, hisz az ember barátok, társak és a jó közösség nélkül magányos. A kollégium nevelői (a Don Bosco-i pedagógia elveit és módszereit alkalmazva) igyekeznek rávezetni tanulóinkat arra, hogy életünk egyedüli birtoka a jelen pillanat. Ha a jelent jól éljük meg és az igaz szeretet munkálkodik bennünk, akkor a jövőt is jól fogjuk élni, amikor jelenné lesz, mert a jelen pillanatban megélt szeretet bearanyozza földi életünket.

E nemes célokkal és a minél magasabb gyermeklétszám biztosításának szem előtt tartásával kezdtük el a 2005–2006-os tanévet. Az igazgató úr vezetésével a kollégium tantestülete új módszereket alkalmazva vetette bele magát a szervezési munkákba. Hirdetéseket adtunk fel (Szent István Rádióban, megyei hirdetőben, napilapban), levélben megkerestük a plébániákat, megújítottuk honlapunkat, személyesen megkerestünk minden reménybeli partnerintézményt. Az iskolák visszaigazolásait átnézve, a potenciális kollégiumi tagjainkat levélben megkerestük, ajánlottuk magunkat, tájékoztattuk őket a kollégiumunkról (lehetőségeinkről, szolgáltatásainkról stb.). Az iskolai nyílt napokon, beiratkozásokon mi is jelen voltunk, igyekeztünk minden környékről jövő fiút meggyőzni, hogy nálunk „jó kollégistának lenni”.

Az erőfeszítések – úgy érezzük – sikerrel jártak, létszámgondjaink megoldódni látszanak, ahogy azt az alábbi kimutatás is alátámasztja.

Tanév	Létszám			Tanév	Létszám		
	Köz-oktatásban tanuló (fő)	Főiskolás (fő)	Összesen (fő)		Köz-oktatásban tanuló (fő)	Főiskolás (fő)	Összesen (fő)
2006–07	115	10	125	2008–09	125	6	131
2007–08	114	7	121	2009–10	125	6	131





A nyitás a nem keresztény értékrendet képviselő intézmények irányába egy előre nem látható, számunkra nem várt, újfajta gondot jelentett. A kollégiumunk összetétele átalakult:

- a vallásos és nem vallásos oktatást folytató iskolákba járók aránya: megközelítőleg 1 a 2-höz, azaz diákjainknak csak 48%-a részesül rendszeres vallási oktatásban;
- a vallásukat gyakorlók és nem vallásosak aránya pedig 3 az 5,5-höz, azaz a diákjainknak csak 54,9%-a vallásos (legalább vasárnaponként templomba jár, rendszeresen imádkozik, igyekszik betartani az erkölcsi normákat).

Elkeleti vezetőnk – Szarvas István atya – egyik értékelésében így fogalmazott: „Az Érseki Szent József Kollégium egyházi fenntartású intézmény, ahol azonban nemcsak vallásukat gyakorló vagy vallásos háttérrel rendelkező diákok élnek, hanem olyanok is, akik korábban semmiféle kapcsolatban nem voltak az egyházzal, vallással. Esetükben jórészt elfogadással, kisebb részt ellenállással találkozunk a kollégium vallásos érték- és életrendjét illetően. Ez a helyzet sajátos »missziós területté« teszi a kollégiumot, ahol a nevelőtanárok mentalitása, a vallásos kollégisták segítőkészsége, hozzáállása segítheti lebontani az egyházzal kapcsolatos negatív előítéleteket.”**

Természetesen mindent megteszünk azért, hogy az alapító okiratban megfogalmazott célok – a nem vallásos diákjaink irányába is hatva – teljesüljenek: etikai foglalkozásokat tartunk hétfőn és csütörtökön, a közös kollégiumi misékre mindenkit várunk. Ám ennek ellenére sajnálatos módon bizonyos erkölcsi romlást, hanyatlást tapasztalunk (a diákok nem kellő tisztelettel viselkednek egymással és a felnőttekkel szemben; a konfliktusok alkalmával megjelenik az agresszivitás, a csúnya, kontrollálatlan beszéd többször előfordul stb.). Az utóbbi két tanévben már több diákunkat is el kellett tanácsolnunk, mivel képtelenek voltak elfogadni normáinkat (ez az előző években nem fordult elő).

Felvetődik tehát a kérdés, megjelenik a dilemma:

- vajon érdemes-e minden áron feltölteni a kollégiumi férőhelyeket, ezzel akaratlanul is morális szinten bizonyos hanyatlást idézve elő, vagy
- a kollégium finanszírozhatóságát veszélyeztetve ragaszkodjunk ahhoz, hogy csak a vallásos iskolákba járó, vallásukat gyakorló és a keresztényi értékek iránt elkötelezett diákokat vegyük fel (ez az eddiginél is nagyobb anyagi terhet róna a fenntartóra)?

Nem könnyű erre a kérdésre egyértelmű, jó választ adni. Mindegy melyik ujjunkat harapjuk, mind fáj. Nagyon göröngyös az az út, amelyen járunk, amelyen mennünk kell. Természetesen a nehézségek ellenére is bízunk kell a Jóisten segítő kegyelmében. Feladatunk a ránk bízott diákok nevelése, melynek legfőbb eszköze – mint azt Don Boscotól is tanulhatjuk – a személyiségünkől áradó és





sugárzó szeretet. Ugyanakkor azt sem szabad elfelejtenünk, hogy ott, ahol az erkölcs és az abszolút – *Isteni* – értékek fontosságát hangsúlyozzák és azok elfogadását, betartását kérik – mint a mi kollégiumunkban is –, mindig adódnak gondok és problémák.

A harmadik évezred küszöbén a nevelésünknek szembe kell néznie azokkal az új kihívásokkal, amelyeket a társadalmi feszültségek, a politika és a liberális eszmék eredményeznek. Ezt az *értékválságot* nekünk nevelőknek egyénileg és intézményi szinten is kezelniük kell. El kell érni, hogy a hozzánk beiratkozott diákokból – a képességeiknek megfelelően – a lehető legjobbat, legtöbbet hozzuk ki, továbbá a lehetőségekhez képest a legmagasabb szinten feleljünk meg a pedagógiai céljainknak. A részünkre adott gyermekeket és fiatalokat küldetésünknek megfelelően neveljük, lelküket nemesítsük, fenntartva ezzel a kollégiumunk finanszírozhatóságát is.

Zárásként álljon itt Malcolm Forbes gondolata: „Ha semmire sem vállalkozol, az életed nem lesz olyan, mint amilyen lehetne.”

JEGYZET

* Alapító okirat (Ikt. Sz.: 1722/1993), 1. oldal 2.) pontja „Az intézmény célja”, Kelt: Egerben, 1993. július 29-én, Aláíró: Dr. Seregély István érsek – alapító.

** Az Érseki Szent József Kollégium félévi értekezlete (2009/2010-es tanév I. félév), hitéletünk jellemzői című fejezetében.





„VERBA MOVENT, EXEMPLA TRAHUNT” (A SZAVAK MOZGATNAK, A PÉLDÁK VONZANAK)

A PEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉGÉNEK MEGHATÁROZÓ SZEREPE
A NEVELÉSBEN*

HORVÁTH DORI TAMÁS OSB

A miről most beszélni szeretnék az mind a bencés hagyományból ered, valóban a regulából, amely elég régi és kipróbált ahhoz, hogy mindenfajta keresztény nevelési alapelvnek kiindulópontja is lehessen. A bencés regula a szerzetest olyan hívő embernek tartja, aki úton van, és az úton lévő szerzetesnek, az úton lévő kereszténynek maga az Úr mutatja meg az életre és a sátrához vezető utat. Ez az út az üdvösség és Isten parancsainak útja, amelyet illik engedelmséggel járni.

Ezen az úton nagyon fontos szerepe van a hallásnak. Hallásnak, parancsnak és annak megtartásának. A bencés lelkiség, az Út lelkisége hallásból él, amely Isten parancsoló szavára figyel, és erre a parancsoló szóra hagyatkozva találja meg útját. Mit jelent ez egy fiatal nevelése szempontjából? Ha felületesen nézzük, talán keveset, ha jó alaposan, nagyon sokat. Ez a fajta nevelés abban látja a feladatát, hogy a felnövekvő embert elvezesse arra az útra, amelyen járnia kell. Segítőképpen mellette áll, segít neki, hogy a saját útját – ne a tömeg útját – fedezze fel. Szabadon és személyes felelősséggel járja ezt az utat. Eközben a nevelőnek nem szabad megszüntetnie, elvennie sem a járás, sem az utazás fáradtságát, és nem szabad megriadnia a zsákutca lehetőségétől sem. E mértékhez igazodó nevelés az embert magasabbra állítja minden programnál, eszménél, ideológiánál, elméletnél és kísérletnél. A felelősség alapja és központi fogalma minden pedagógiának. Nem vihető át rendszerekre és koncepciókra. Az embert és annak életét, igazságát és szabadságát nem szabad feláldozni semmiféle pragmatikus megfontolásnak. A személyes megfontolások, a személyes dimenziók minden más megfontolással szemben elsőbbséggel rendelkeznek. A nevelésnek szabadnak és nyitottnak kell maradnia!

Amikor a bencés nevelésről beszélek, sokszor idézem az egyik volt bencés iskolaigazgató apátot. „A nevelés művészete egyszerűen körülírható: a tanulók önmagukat tanítják önállóan tanulni.” A felnövekvő embernek meg kell tapasztalnia, hogyan él az ember, hogyan imádkozik, dolgozik, ünnepel, hogyan vállal felelősséget, hogyan szomorkodik és örvend, hogyan viseli el a csalódást. Ebben az élethelyzetben persze nekünk is meg kell tanulnunk néhány dolgot: mennyit hagyhatunk a tanulókra és mennyire kell beavatkoznunk, hogy az egyensúlyt fenntartsuk.





Horváth Dori Tamás OSB: „Verba movent, exempla trahunt” (A szavak mozgatnak, a példák vonzanak). A pedagógus személyiségének meghatározó szerepe a nevelésben



A nevelés nehéz, de előkelő művészet. Nehéz, mert nekünk magunknak, a nevelőknek is mindig kezdőnek kell maradnunk. A keresztény nevelés tudatában van annak, hogy az ember útja egyszeri, sérthetetlen és felcserélhetetlen. Megint csak a regulánk mondja: Krisztust kell látni minden hozzánk érkezőben! És megint csak egy kedvenc helyem: Krisztust kell meglátnunk a diákban. Ez azt jelenti számunkra, nevelők számára, hogy hiszünk minden egyes ember titkában: abban, hogy személyisége érinthetetlen méltóság. Nem azonosíthatom a diákat azzal a magatartással, amely nekem szemet szúrt, hanem a külső „takarón” keresztül bele kell helyezkednem az ő titkába. Minden ember egyedi, Isten egyedülálló kifejeződése, ahogy Aquinói Szent Tamás mondta. Mindenkinek meg kell találnia azt, amire szüksége van; hogy azt az egyetlen és felcserélhetetlen képet kibontakoztathassa, amelyet Isten készített magának róla. Ez feltételezi, hogy a nevelő minden egyes neveltjén elgondolkozik, hogy felfedezze a gyermek egyedi képét. Krisztust látni a testvérben, a diákban azt is jelenti, hogy előcsalogatom a benne lévő jót. Ez nagyon mély hitet kíván, s nagyon próbára tesz bennünket, hiszen nagyon jól tudjuk, hogy milyen nehéz sok-sok apró, keserű tapasztalat ellenére abban a diákban újra és újra meglátni a jót. Még reggelenként talán megy, de estefele már sokkal nehezebb. A látszat ellenére is hiszek a benne lévő isteni magban. Az én hitemtől és meggyőződésemtől függ, hogy vajon a diák tud-e hinni a benne lévő jóban, hogy föladja és leértékeli magát, vagy az én hitem, bizalmam és meggyőződésem segíti, hogy a benne lévő jót kifejllessze.

Újra mondom, az úton nagy szerepe van a hallásnak, a nevelőnek kevésbé kell építenie saját gondolatára, szavára vagy a cselekvésére, sokkal inkább a hallásra. Inkább így mondanám: az odafigyelésre, hogy „belehalljon” abba a diákba, abba a rábízottba, mert csak így tud segítségére lenni. Így tudja átadni neki mindazt, ami a diák életét szolgálja abban a konkrét helyzetben.

Hogyan képes a nevelő erre a feladatra?

Hogyan történhet mindez?

Legyen szabad ismét segítségül hívnom Szent Benedek reguláját, annak is a második fejezetét, amely arról szól, hogy milyennek kell lennie az apátnak. „Amikor tehát valaki az apát nevét elvállalja, annak kettős tanítással kell vezetnie a tanítványait, azaz mindazt, ami jó és szent inkább tetteivel mutassa meg, mint szóval. Úgyhogy fogékony lelkű tanítványainak szóval adja elő az Úr parancsait, a keményszívűeknek és az együgyűbbeknek pedig tetteivel mutassa meg az isteni történetét. Amit pedig azokkal ellenkezőnek jelent ki tanítványai előtt, tetteivel jelezze, hogy olyat nem szabad tenni.” Csak az a nevelő tud jól és hitelesen nevelni, aki képes volt megfigyelni és megérteni a valóságot. Mindazt, amiben tanulmányai és tapasztalatai révén részesült, és amiről saját kiérlelt tapasztalatával ítéletet tud alkotni, problémákat megoldani és ez a hitelesség látszik is rajta. Az tud nevelni, akinek meggyőződésből, kiérlelt véleményből fakadó tettei vannak. A nevelés olyan,



mint ami a találkozással kezdődik, egy olyan találkozással, ahol a gyerek vagy a fiatal elfogad valamit éppen azért, mert az a valaki számára megszemélyesíti az értéket. Martin Buber mondja *Én és Te* című eszmélődésében: „a találkozás életünk alapvető mozzanata. Az embernek társakra van szüksége, akik megállnak mellette, emberekre, akik odajönnek hozzá, megállnak, és őt is megállásra készítetik.” A másokra azért van szüksége az embernek, mert az megóvja attól, hogy csak saját magára hagyatkozzék, és segíti, hogy kilépjen önmaga zárt világából. Mindazt, amik vagyunk, azoknak a találkozásoknak köszönhetjük, amelyekben részünk volt. Különösképpen talán néhánynak, amely egy életre szól, és valamiképpen meghatározta utunkat. Sokféle diákunk van, akiről sokféle véleményünk alakul ki a 4-6 év alatt. Úgy gondoljuk, hogy nem mind olyan, akikre büszkék vagyunk vagy büszkék leszünk. Ugyanakkor egy régóta nevelősködő ember azt is látja, hogy az együtt töltött idő milyen mély nyomot hagy azokban a gyerekekben is, akiket sokszor könnyedén leírnánk.

Nemrégiben jött vissza hozzám egy tanítványom. Ha jól emlékszem, még az első győri osztályomba járt, húsz éve érettségizett. Nem volt érettségi találkozón sose, én találkoztam vele többször is. Egész nyáron e-mailezgetett, telefonálgatott, hogy jön. Egyetlen osztálytársáról sem tudott semmit. Egyetemi évei alatt különféle osztályokból való bencés diákokkal lakott együtt, sok más bencés diákkal tartja a kapcsolatot, de az osztálytársaival valahogy nem. Eljött és elbeszélgettünk. Amikor elköszönt, elővette a pénztárcáját és adott tízezer forintot. Atya – mondta, valamikor nekünk is jól esett, hogy a porvacsaszneki vasútállomáson meghívott bennünket egy pohár borra. Hívja meg most is az osztályát! Lehet, hogy a példa nem éppen ildomos, de ez a tény. Egy olyan fiú, aki úgy tűnik sokak számára, hogy a peremen van, mégis „beépült” egy olyan emlék, ami húsz év után is, az első találkozásnál előjött belőle.

Az első hely, ahol a gyermek kapcsolata kezdődik és kialakul a család. Első lépésként úgy látja a világot a gyerek, ahogy a szülei látják: vagy azok, akiknek a szülők a gyermek neveléséért való felelősséget átadták. A gyermekben kialakuló világkép, amelyet a szülőktől kap, talán a leglényegesebb, alapja és feltétele a további nevelésnek. A nevelés abban áll, hogy a fiatalt a teljes valóság életkörülményeinek ismeretébe próbáljuk meg bevezetni. Fontos tudnunk azt is, hogy e nevelő kapcsolat mélyén rejlik egy veszély is: amikor a fiatal mechanikusan átveszi a nevelőtől, a tőlünk kapott értékvilágot. Ez akkor lehetséges, amikor a nevelő nem szándékosan, de ellentmondást nem tűrő módon képviseli és adja át az ismereteket. Nagy kísértés ez. Főleg kamaszkorban, fiúknál fordul elő, hogy néha megbűvölődnek és gondolkodás nélkül átvesznek olyan szokásokat, értékeket tőlünk, amelyeket nem mindig sikerül meggondolás nélkül beépíteni az életükbe. Ezért sokkal inkább olyan ismeretátadásra kell törekednünk, amely a nagy összefüggéseket tárja fel a gyerekek előtt. Nem



Horváth Dori Tamás OSB: „Verba movent, exempla trahunt” (A szavak mozgatnak, a példák vonzanak). A pedagógus személyiségének meghatározó szerepe a nevelésben



elég közölnünk egy-egy értéket, elvárást vagy kívánalmat. Kell, hogy legyen időnk arra, hogy elmondjuk a gyerekeknek azt – persze nem minden esetben –, hogy mit miért kívánunk és kérünk.

Az a nevelés lesz igazán eredményes, amelyben az értékátvétel a fiatal, a diák saját tapasztalatán múlik, illetve hiteles példán alapszik. Ennek eredményeként aztán a diák, a fiatal egyre növekvő, de mindig szabad tudatossággal alakítja ki a saját meggyőződését. A fiatalok nevelésében elsősorban azok a közvetítőszerepet betöltő tényezők a fontosak, amelyekeken keresztül tudatosan bennük az a hagyomány, ami a társadalomban, a családban, egy diákotthonban, egy iskolában él. Minden tekintélyben egy olyan személyt ismer meg, akinek a valóságról, az életről gazdag tudása van; aki, egyértelműen, megfellebbezhetetlenül hat rá, aki mindig újat és újabbat hoz napvilágra, aki csodálkozást és csodálkozással egybekötött figyelmet tud kiváltani benne. A tekintéllyel rendelkező nevelő egész lényével tanít. Arra ösztönzi a rábízottat, hogy kövesse azt, ami elől szinte ki sem tud térni. Persze, amikor egy fiatal találkozik a tekintéllyel, akkor megtapasztalja hiányosságait és korlátait. Talán ennek a tapasztalatnak a segítségével képes, tanítvánnyá lenni. Nagyon fontos kérdés a nevelésben a mester és a tanítvány viszonya. Valaki úgy írta, hogy a mesterért való kiáltás mindnyájunkban benne él.

Gondoljunk csak magunk lelki életére! Gondoljunk egy lelki atya és egy lelki gyermek kapcsolatára, amelyek egy életen át elkísérnek bennünket – szerencsés esetben. Megint csak Szent Benedek regulájához fordulnék, az előszó első mondatához, ahol Szent Benedek nagyon röviden és nagyon pregnánsan felállítja a tanítványság, a tanítvány lét programját. „Hallgasd meg, ó, fiam a mester parancsait, és hajlítsd hozzá szíved figyelmesen! Fogadd a jóságos atya intéseit készségesen és tettekkel teljesítsd!” Három szóra figyelhetnénk fel: hallgasd meg, fogadd el és teljesítsd! Ez a három lépés az, amelyet meg kell tennie a tanítványnak. Nem egyiket vagy másikat, a három együtt teljes. Ez a hármasság az ismertetőjele annak az útnak, amelyen minden tevékenységnek keresztül kell haladnia. A mester és tanítvány kapcsolatának párbeszédesele jele van; hallás és szólás, szó és válasz, elfogadás és odaadás váltakozik benne. A tanítványság egy egész embert feltételező cselekvés. Benedek a hallásnál fülről és szívről beszél, a tanítványnak hallónak és megszólítottanak kell lennie. Sőt, ha a szöveget tovább nézzük, ez a hallás elmélyül, és odahajlás lesz. Az egész ember odaadja magát a megszólítottaknak, a mesternek.

A bennünk élő mester – akit bizalommal elfogadunk – segít észrevenni és megvalósítani azt, ami a rábízott élet számára döntően fontos. Tanításról beszél Szent Benedek, intésről, amelyet készségesen illik elfogadni. A tanítás tanács, eligazítás, amelyre valaki már régóta várt, és most új távlatokat nyit meg előtte. Egy bölcs, egy tapasztalt, tekintéllyel rendelkező ember szavának ma is megvan az



értéke. Ma is keresik a tanácsadásban, a tanúságtételben az igaz tekintélyt. A valódi tekintély úgy mutatkozik meg a fiatal életében, hogy amikor értékelni akarja az aktuális benyomásait, akkor összehasonlítja a pillanatnyi élményt, benyomást a tekintély által képviselt értékekkel. Ez a norma ajánlja neki, hogy elfogadja-e ezeket az új tapasztalatokat értéknek.

Így diákjaink mindazokat az értékeket, amelyekkel nálunk találkoznak, összevetik a családi normával és ez alapján döntenek, hogy elfogadják-e vagy sem. Mi nevelők is képviselhetjük aztán ezt a tekintélyt, amennyiben azt a nevelési folyamatot segíti, amelyet a család ad. Ezek a szerencsés helyzetek.

Szakmai írások, folyóiratok sokszor azt az iskolát tartják ideálisnak, amelyikben a tanárt könnyedén lehetne helyettesíteni egy magnóval, mert nagyon színvonalasan elmagyarázza a leckét, elmondja az aznapi tananyagot, de egyénisége, személyes állásfoglalása egy-egy etikai kérdésben nem nyilvánul meg. Nagyon szomorú, hogy ilyen iskolákat reklámoznak, hiszen a tanár-diák kapcsolatból éppen az a szín hiányzik, amelynek leginkább jellemeznie kellene ezt a kapcsolatot: a mester tapasztalaton alapuló megnyilatkozása. Az ilyen tanár nem mester, a tanuló saját magát teszi meg saját mesterévé, és a pillanatnyi benyomásait teszi meg törvénné. A tanuló az előtte megjelenő tekintélyeket összehasonlítja, a számára legjobbat, legelőnyösebbet kiválasztja, és így próbálja az életét alakítani.

Szükséges és elengedhetetlen, hogy a fiataalt arra bátorítsuk, hogy behatoljon ezeknek a javaslatoknak, tanácsoknak eredetébe, értelmébe. Ez azt jelenti, hogy amit a nevelői hagyomány ajánl, azt ne csak értelmi szinten ismerje meg, hanem a gyakorlatba átültetve meg is valósítsa, vagyis meggyőződésévé tegye. Előbb vizsgálja meg, amit hall, amit ajánlunk neki, és utána fogadja el. Az érett személyiségnek egyik ismertetőjegye az, hogy van-e meggyőződése, és annak milyen az ereje. A meggyőződés, amely személyiségünk legmélyén rejtőzik, de alapvető jelentősége van az életünkben. Ehhez a meggyőződéshez egyre inkább igazodik a tanítvány, mert az értékét és helyességét egy-egy ajánlatnak, egy-egy javaslatnak lépésről lépésre megtapasztalja. Ezért tartja nagyon fontosnak az igazi nevelés, az igazi nevelő azt, hogy a fiataalt egy olyan magatartásra nevelje, amely állandóan mérlegeli és összehasonlítja az értékeket. Ezt az összevetést meg kell tennie akkor is, ha a tapasztalatok, élmények nem közvetlenül az ő életét érintő események, de legfőképpen akkor, amikor a nap eseményeit, döntéseit vizsgálja felül. A diákokotthonokban különösen fontos, hogy esténként egy-egy csoport valamiképpen lezárja a napot. Zenével, csenddel, imádsággal. Állandóan visszatérő javaslatom számukra – meg a többi pannonhalmi prefektustársam számára –, hogy a gyerekeket arra próbáljuk rávenni, ránevelni – különösen a kamasz korban – ha még úgy is érzi, hogy nem tud minden este megfelelően imádkozni, de mindenképp tartson csendet, nézzen végig a napján, próbálja meg lezárni. Ne maradjanak másnapra



Horváth Dori Tamás OSB: „Verba movent, exempla trahunt” (A szavak mozgatnak, a példák vonzanak). A pedagógus személyiségének meghatározó szerepe a nevelésben



elvarratlan szálak. Ismerjük a Szentírás mondatát a személyi kapcsolatokra vonatkozóan: ne vigyük át a bosszúságainkat, a személyes sértődöttségünket és a másik megbántását másnapra. Ne nyugodjék le a nap a Te haragod fölött. De ez talán más vonatkozásban is érvényes lehet. Ez az állandó mérlegelés és az igazi érték szerinti döntés nagyon elősegíti a fiatalban, hogy kialakuljon benne a személyes felelősség.

A személyes felelősségre való buzdítás egészen más, mint amikor csak egy elvont elvre figyelmeztetünk valakit. Nem elég, ha meghirdetünk egy értéket, egy eszmét a növendéknek, hiszen azt az értéket a saját életében kell megvalósítania. A nevelő által közvetített magatartás és szemlélet – kimondva-kimondatlanul – a fiatal életében egyre tudatosabban jelentkező javaslattá válik, sürgető javaslattá, ami megvalósítandóvá alakul, és aztán később a cselekvés mintájául szolgál. Egy nagyon meghatározó élményem van ezzel kapcsolatban. Jó pár évvel ezelőtt egy vasárnap reggel a felsőörsi templom előtt megálltunk. Harangoztak éppen. 9 előtt 10 perccel. Vízet vettünk éppen a csapnál, s tanúja voltam a következőknek: egy otthoni ruhás anyuka két költözött kislányát kísérte templomba, egészen addig, ahol már látni a templom kapuját. Akkor megmutatta az irányt a gyerekeknek és hazament. Cselekvése mintául szolgál. Vagy talán ismerjük azt a szülői mentalitást, amikor tévézés közben a gyerekeket biztatja a papa, tanulj fiam, olvass sokat azért, hogy értelmes légy! Azt hiszem erről is megvan a véleményünk. A mai nevelés hiányossága éppen abban áll, hogy figyelmen kívül hagyja az egzisztenciális tényezőt, a nevelés személyes szükségességét, a példát, ami egy igazság, egy érték, valódi megtapasztalásához és egy igazi meggyőződés kialakulásához feltétlenül szükséges. Itt válik aztán számunkra, nevelők számára érthetővé, hogy milyen súlyosan hibázunk akkor, amikor egy diákotthonban vagy egy iskolában, egy osztályfőnöki órán komoly tízperceket beszélünk felületességgel és elvont magyarázatainkkal egy-egy értékről, egy-egy megvalósítandó emberi magatartásról. Ilyenkor döbbenünk rá, hogy a nevelést sokszor csak néhány eszme magyarázatának tekintjük, és nem vesszük észre, hogy ezek elvontak és idegenek a növendékek számára. Csak meghallott szavak, és meg nem tapasztalt szavak maradnak számukra. A nevelteknek szükségük van arra – fiatal korban különösen –, hogy egyéni képességeik, és egyéni szabadságuk ütemében megtapasztalják ezeket az értékeket, legyen róluk élményük. Szükségük van arra, hogy meglassák egy értéknek, egy emberi magatartásnak, egy Istenből élő magatartásnak a testté és vérré válását.

Még két dologról szeretnék beszélni, amelyhez megintcsak a regulát hívom segítségül. Szent Benedek számára a szerzetes egy olyan ember, aki az Isten felől érdeklődik, aki az Isten után kutat. Ezt tartja a felvétel kritériumának is, hogy valakit felvesz-e a monostorba vagy se. Sok ember keresi élete értelmét, keresi a feladatát. Feleletet keres a szenvedésre, védettségre és szeretetre vágyik. Keresi,



hogyan teljesezhet be az élete, keresi azokat az utakat, amelyeken megtalálhatja a békét, a hitet, Istent. Ernst Barlach mondja az egyik írásában: „Nincs Istenem!” Ezt nagyon komolyan gondolja, majd hozzáfűzi, de én az Istené vagyok, de nem birtoklom az Istent. Éppen ez az, amire Szent Benedek gondol az Istenkeresésnél. Istent nem birtokolhatjuk mi nevelők, szerzetesek sem, de ha komolyan vesszük keresztény nevelői feladatunkat, akkor állandóan úton kell lennünk az Istenhez vezető úton. Egyetlen hely sem beszél a regulában arról, hogy a szerzetes megtalálta az Istent. Csak keresésről beszél, hogy a sátrához vezető úton van. Nincs semmi, ami az embert, a keresztény embert felmentené az egy életen át tartó Istenkeresés alól.

Mit jelent ez számunkra, nevelők számára? Ebből a szempontból – hogy nem kész az életünk – nem kell a gyerekek előtt a tökéletest megjárásunk, hanem naponta elindulhatunk az Istenkeresés útján is. Annak minden problémájával együtt, a pillanatnyi megtalálás örömeivel, és a homályba veszés bánatával. Talán ez az a pont, ahol mi, nevelők a gyerekeknek segíteni tudunk.

Három hete a gyerekek nagy része hazautazott. Az ottmaradt hat fiú között volt egy nagyon érdekes kisgyerek. Azt mondta nekem: „Atya, miért van az, hogy anynyi mindent elmulasztottam az életemben? (A fiú nem ismerte az édesapját, csak azokban az időkben ismerte meg, amikor meghalt. Ebből fakadóan sokféle problémája van.) Ekkor mondtam el neki egy másik gyerek történetét – egy régebbi osztályomból – aki szintén hasonló problémával küszködött, és akinek boldogan alakult élete. Ezek után nagyon drámaian folytatta – este 10 óra volt. „Miért van az, Atya, hogy hiába ülök a kápolnában, csendben, az Isten nem szólal meg nekem?”

Nagyon sokszor találkozunk ilyen gyerekekkel, ha nyitott szemmel járunk a diákokban, az osztályban. Ilyenkor kell önmagunk számára tudatosítani, hogy mi is ilyen kereső, kutató emberek vagyunk. A hitünk, az Istenünk sosem biztonságos számunkra, sosem birtokoljuk a kétszer kettő bizonyosságával. Egy ilyen kisgyerekeknek, ha arról beszélünk, hogy a hited ne inogjon, ne bizonytalankodjon, akkor elbeszélünk a feje fölött. Sokkal inkább elmondhatjuk azt, hogy te, János, én is így vagyok. Néhanapján a biztonság örömeivel ülök be a kápolnába, néha kínlódnom kell, hogy csendet teremtsék magamban, hogy megszólaljon valaki számomra. Istent keresni a monostorban, Istent keresni együtt a diákkal, ez egy nagyon „érdekes” feladat. Olyan feladat, amire érdemes a nevelőnek időt, fáradságot nem kímélve odafigyelni. A regula 66. fejezetében egy nagyon egyszerű hétköznapi dologról van szó. A kapusról ír Szent Benedek. Azt írja, hogy az érkezők ott mindig megtalálják őt, hogy tőle feleletet kaphassanak.

Valamikor mindig egy konkrét bácsira gondoltam, aki 40 évig ott ült a kapuban, és minden turistában a régi diákot vélte felismerni, néha sikerült is neki. Mindig ott legyen, hogy ott megtalálják, hogy tőle feleletet kaphassanak. Mi más



Horváth Dori Tamás OSB: „Verba movent, exempla trahunt” (A szavak mozgatnak, a példák vonzanak). A pedagógus személyiségének meghatározó szerepe a nevelésben



lehet egy diákotthoni nevelő feladata? Hogy jelen legyen a munkahelyén, és jelenlétével adjon lehetőséget a diáknak arra, hogy őt megtalálja, hogy tőle feleletet kaphasson kérdéseire. Nem közhelyet, hanem értelmes választ, ami lehet, hogy egyszerű szó, lehet, hogy hümmögés, lehet, hogy együtt tanakodás, de abban az esetben az értelmes válasz kategóriájába tartozik. Diákotthonban, ahol munkaórák, munkaidők vannak ügyelettől ezt nagyon nehéz megvalósítani, de egy keresztény diákotthonban ez a cél.

A kapus ilyen módon rólunk szól, a nevelőkről, aki jelen vagyunk a növendék életében, aki meghallgat.

Ki legyen a nevelő?

Ki a nevelő ma?

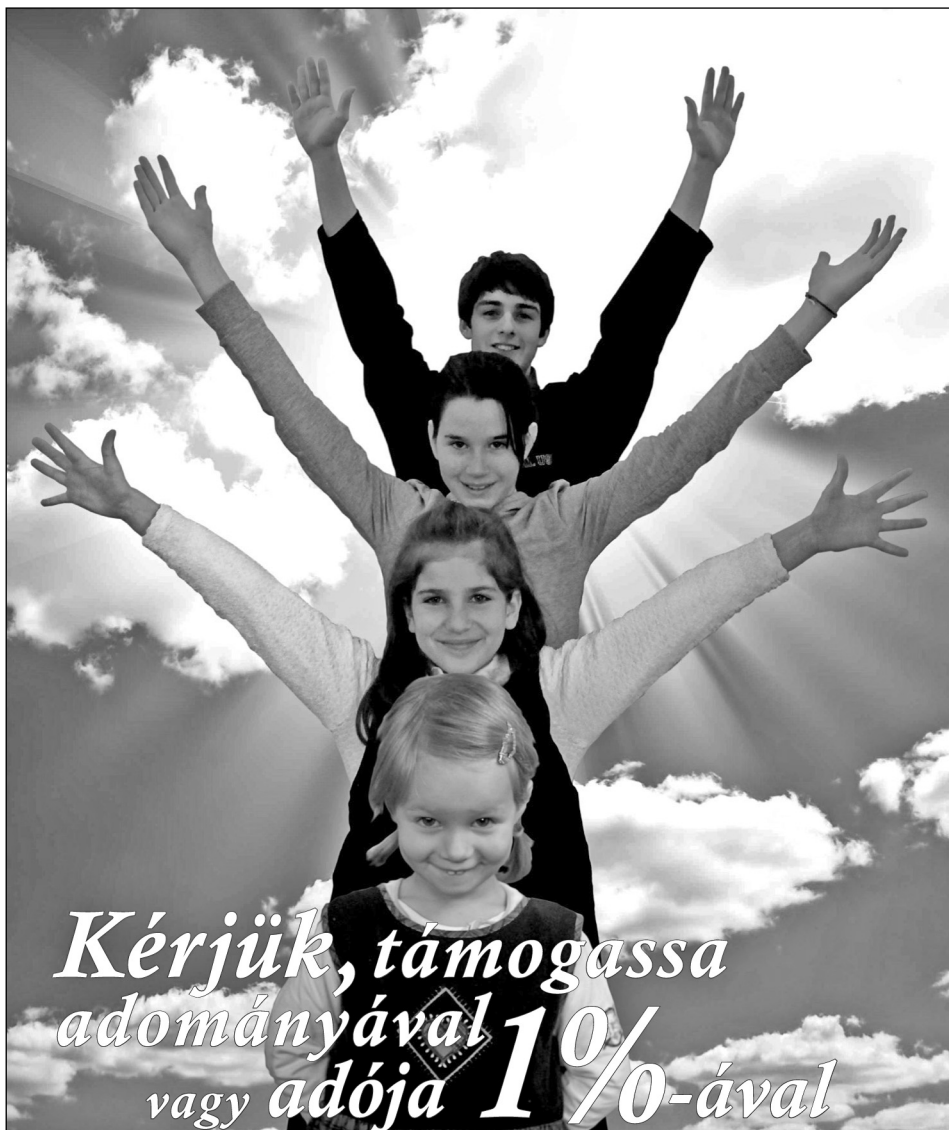
Röviden azt mondhatnám, hogy az, aki elkötelezi magát a saját életével. Nemcsak az életének néhány összetevőjével – szakmájával, családjával, politikai felfogásával –, hanem életének egészével. Következésképpen nevelő az, aki kockára teszi magát, valamint a végső célt, és az abból származó értékek világát. Minden kérdés, minden személyes kérdés, amit még talán az adott pillanatban jelentéktelennek is tartunk, csak a végső cél távlatában oldhatunk meg, csak abban a dimenzióban értelmezhetünk és valósíthatunk meg. Ez az egyik alapvető kritérium ahhoz, hogy valaki nevelő legyen, és elkötelezze magát az életével. A másik nem kevésbé nélkülözhető és lényeges kérdés: amikor a nevelő elsősorban maga keresi a különféle emberi kérdésekre a megoldás lehetőségét, akkor újra és újra bizonyosodjon meg arról a saját életében, hogy neki az életről alkotott átfogó képe helyes-e, érvényes-e még, van-e egyáltalán? Az a nevelő tud igazán nevelni, aki hiteles személyiség, aki önmagát megnevelte, amit tanít, azt éli is.

Azt tudnunk kell – és mindegyikünk tapasztalja –, hogy a nevelésben verseny folyik. Egyesek állandóan azt szajkózzák, hogy a diáknak hasznosítható tudásra van szüksége, amelyet minél gyorsabban meg tud szerezni. Aztán mások azt mondják, úgy kell tanítani a diákot, úgy kell nevelni, hogy a felsőbb szinteken is megfeleljen. Ez szorít bennünket nevelőket. Közben megfelelünk arról, hogy embert bíztak ránk. A pedagógus nem edző, aki minél nagyobb teljesítmény elérésére serkenti a rábízottat, hanem tudásközvetítő és embert formáló személyiség. A püspök atya egyik mondatára visszatérve: olyan személyiség, aki kézenfogja – ugyanúgy, mint kétezer évvel ezelőtt – a gyermekeket, a rábízottakat és, elvezeti őket az életbe.

JEGYZET

* Az előadás elhangzott 2002. október 18-án a Katolikus Pedagógiai Napok 2002 konferencián.





*Kérjük, támogassa
adományával 10%
vagy adója 1%-ával*

*a Pro Paedagogia
Christiana Alapítványt!*



telefon: 1-479-3000

e-mail: kapcsolat@katolikusnevelés.hu

web: www.katolikusnevelés.hu

adószám: 18047981-1-42

számlaszám: 10702019-47661909-51100005



Pedagógusok írták

MENNYIBEN FÜGG AZ ISKOLA SZÍNVONALA AZ IGAZGATÓTÓL?

BORZSÁKNÉ SZIJÁRTÓ KAROLINA

A mikor középiskolai történelemtanárom, néhai Pellion Jenő a leckéhez kapcsolódó rendkívül rövid, lényegre törő vázlatot diktálta, minden alkalommal elmondta, hogy „új könyvet nem írunk, mert nem fizetik meg”. Most, hogy a fenti cím alá rendeztettem gondolataimat, többször eszembe jutott intelme. Hoffmann Rózsa könyve a *Vezetés pedagógusszemmel és több felsőoktatási intézmény (pl. Gábor Dénes Főiskola) menedzsment, emberi erőforrás, praxeológia jegyzetei, könyvei tárgyalják kimerítően ezen témát – még az iskolai, speciális környezetre is elégséges példával alátámasztott elméletet tartalmaznak. Ezért jelen írásban arra törekszem, hogy olvasmányaim, élményeim, tapasztalataim rögzítésével járjam körül a címben megjelölt témát. Előljáróban leszögezem, hogy véleményem szerint az igazgató személye az egyik legmeghatározóbb tényező az iskola, óvoda és tulajdonképpen bármilyen vezetett intézmény életében. Az, hogy mit értünk színvonal alatt, és hogy ez mennyiben függ a vezető személyétől vitatható és további kérdéseket vet fel.*

A mai oktatásügyről dióhéjban

„Az iskolát már elvették. Sikerült a pedagógus tekintélyét lerombolni, értékteremtő munkáját nevetségessé tenni. Álreformok sorozatával funkcionális analfabétákat, az irányítható és önálló gondolkodásra képtelen tömeget, a »jó« szavazópolgárt kinevelni. Általános lett az iskolában az erőszak és a mosdatlan beszéd. A fiatalok egy részénél, a fiúknál feminin, a lányoknál maskulin vonások jelentek meg. A cél: ne legyenek jó családanyák és -apák,

ne szülessenek gyermekeik. A nemiség zavarait, a kábítószerezést nemzetleépítő programjában ajánlja az úgynevezett liberális párt. Az oktatásügy irányítói az érzelmi és hazafias nevelést szolgáló tantárgyakat (ének-zene, vizuális nevelés) háttérbe szorították vagy megszüntették...”¹ Ezen tárgyak tudatos sorvasztása nagy mértékben kihat az amúgy végtelen kapacitású agy jobb kihasználtságának akadályozására. Csókay András Freund Tamásra hivatkozva magyarázta előadásában, hogy ahhoz, hogy a memória emlékként in-



formációt tároljon, s ezáltal okosodjunk és kreativitásunk is fejlődhessen, szükség van az információ érzelmi alapú megpecsételésére. Erre a képességre a fogékonyságot a vallási, művészeti, esztétikai nevelés adhatja meg.²

Paál Emőke pszichiáter így ír a tanári pályán történő kiegészéről: „A folyamat hátterét bizonyosan megteremti a nagyfokú érzelmi, szellemi igénybevétel, a nagy felelősség, a társadalmi megbecsültség hiánya, az alacsony fizetés (Maslow), a napi megélhetési gondok, s talán az is, hogy a hivatásukat gyakorló tanárok nem rendelkeznek elegendő problémakezelési eszközzel, személyes kreatív lehetőségekkel, vagy a tanári közösségben nem lelnek segítségre.”³

A törvényi háttér is bizonytalan, állandó viták, változások folynak. Jó, ha a vezető jogászai kvalitásokkal is rendelkezik. Csak egy példát említek a napokból: „Az Alkotmánybírósághoz fordult a köztársasági elnök a közoktatási törvény módosítása miatt is. A képviselők szerinte alaptörvénybe ütközően módosították a közoktatási törvény intézményvezető kinevezésére vonatkozó részeit, azt ugyanis az önkormányzati fenntartású iskolák esetén csak a kétharmados önkormányzati törvényben lehetett volna megtenni.”⁴

Ki az igazgató és mit irányít?

Az igazgató egy szervezet élén áll. A szervezet minden esetben valamilyen cél érdekében létrehozott keret, amelyben emberek vagy embercsoportok

együttműködve valamilyen feladatokat látnak el munkamegosztásban. Az iskolák életében a kijelölt célt a Pedagógiai programban fektetik le (egyéb dokumentumok, mint a Szervezeti és Működési Szabályzat és a Házirend ezt kell, hogy alátámasszák, megerősítsék), a keret az iskolai környezet, a tanulók, szülők, tanárok és egyéb dolgozók egysege, szoros kölcsönhatásban a fenntartóval, de nem elszigetelve a jogalkotók, minisztérium, egyéb oktatási intézmények, oktatási szakemberek működésétől. A munkamegosztás úgy alakul, hogy az intézmény vezetője elsősorban a stratégiai tervekkel foglalkozik (táblákat vázol fel). Az intézmény vízióját és misszióját szem előtt tartva gyakorolja a munkáltatói jogokat, gondoskodik az anyagi és emberi erőforrásokról, minőségirányító szerepét betöltve képviseli iskoláját kifelé és befelé dinamikus kapcsolatban a külvilággal. Ez nem mindig könnyű feladat, hisz ne felejtjük el, hogy hét egységnyi jó irányba tett erőfeszítés kompenzál egy egységnyi kudarcot. Ideális esetben együttműködésen alapuló növekedő szervezetet hoz létre, de ehhez a formális és informális alrendszeit is jól át kell látnia, hisz a kézzel fogható dolgokon túl a látens kapcsolatrendszerre is támaszkodik, mikor hatalmát gyakorolja. Hatalom alatt befolyásoló erőt értünk, ami a hivatali tekintélyből, továbbá szakmai és személyes kvalitásokból ered. Egy iskola soha nem lehet pusztán lineáris, funkcionális vagy bürokrata, így vezetőjétől is többféle magatartásmód várható el a fel-



adatok függvényében. Döntése lehet egyszemélyi vagy bevonhat egy testületet, felelőssége azonban nem ruházható át, ez a jogszabályokban rögzített is. A delegálás gyakorlatilag felülírja a hierarchiát. Az igazgató a delegációt visszavonhatja, de a helyettes által hozott döntést nem ildomos megváltoztatnia. A jó döntés a probléma lényegére tapint, jól tárja fel a körülményeket és fejlődést indukál. Szükséges, hogy végrehajtói azonosulni tudjanak vele.

A különféle feladatok négy kategóriába sorolhatóak aszerint, hogy sürgősök vagy nem, illetve fontosak vagy kevésbé. Sokszor a vezető abban követ el hibát, hogy sajnálja az előkészítésre szánt időt. Fontos, hogy tiszteletben tartsuk egymás idejét és a magunkéval is jól gazdálkodjunk. Jó tudni, hogy a változásokat, szervezetfejlesztést legtöbbször viszolyogva fogadja a testület, ez részben abból adódik, hogy a változás után kis visszaesés várható mielőtt magasabb szintre kerülne a tevékenység. Eleinte több a szokatlan tennivaló miatti pluszmunka, több odafigyelést igényel. A jó vezető felismeri mikor jött el a változtatás ideje, s van türelme kivárni a kezdeti visszaesés után a felívelő szakaszt. Tudnia kell súlyozni a megoldandó feladatokat mindig szem előtt tartva a célt.

Kommunikációja – a diákokkal (ünnepélyek, gyűlések, imaalkalmak, rendezvények...), a szülőkkel (összevont értekezletek, körlevelek, koncertek, szülői farsang, honlap...), a kollégákkal (értekezletek, lelki gyakorlatok, kirán-

dulások...), a dolgozókkal (közös pedagógusnapi ünnepélyek, jutalmazások, búcsúzás az egész tanári kar előtt, közös év végi ebéd...) és a külvilággal (előadások, sajtó, más intézmények látogatása, tájékoztatása...) – hatékony vezetésének kulcsfontosságú kérdése.

Mitől jó egy iskola?

Vajon mérhető azzal, hogy milyenek a kimenő diákok? A kemény (stratégia, struktúra, rendszerek) és a lágy (stílus, értékek, emberi erőforrás) elemek, a környezettel való kapcsolatai együttesen határozzák meg egy intézmény arculatát. Az igazgató értékrendje, tervei a körülmények függvényében sokszor alakításra szorul, kompromisszumokat kell vállalnia. (Hiába szedi össze a legkiválóbb tantestületet és tűzi ki célként a magas szakmai színvonalat, ha a beiskolázott gyerekek szerény képességekkel vannak megáldva.)

Az iskola kötelező állami feladatot lát el (iskolakötelezettség), ezért nem lehet szolgáltató intézménynek tekinteni. Nem is várható el tőle, hogy versenyképes gazdasági mutatókkal álljon elő. (Kivételt jelenthet valamilyen különös módon finanszírozott intézmény – alapítványi, tandíjakkal fenntartott...) Szervezeti eredményesség vizsgálatánál a hatékonyságot úgy nézzük, hogy milyen a ráfordítás és hozam aránya. Oktatási tevékenység esetén hozamnak esetleg tekinthetjük a megszerzett diplomákat (bár kétlem, hogy problémamentesen összemérhető az óvónői végbizonyítvány, az erdőmérnökivel,



vegyészivel vagy orvosival, nem is beszélve a szintén igen fontos szerepet betöltő szakmunkásokról, az ápolónők, takarítónők, asztalosok stb. értékes munkájáról), de ugyan hogyan és mikor mérhető a nevelés hozama? Nem hiszem, hogy erre biztos, kielégítő válasz adható. Azt kell megvizsgálni, hogy mi múlik rajtunk, min tudunk változtatni, milyen gátló tényezőket vagyunk képesek és hajlandók kiküszöbölni ahhoz, hogy eredményesnek érezhessük pedagógiai, esetleg vezetői munkánkat. Sok erőfeszítéssel kicsit tudunk javítani, de kis hibával is sokat ronthatunk. Mindenkinek más kompetencia adatott, de mindenkinek van valamilyen. Az alábbi idézet általában pedagógusokról, pedagógusokhoz szól, de igazgatókra is vonatkoztatható: „mindenki csak a maga módján érvényesülhet az osztályban. Az embernek meg kell találnia önmagát, ki kell fejlesztenie a saját stílusát, technikáit. Meg kell mondani az igazat, előbb-utóbb úgyis kiderül.”⁵

A vezető felelőssége, hogy milyen légkört tud teremteni munkatársai részére. A huszadik század végétől az emberi kapcsolatok egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a vezetélméletben. A vezetői bánásmód függvénye lehet a dolgozót érő stressz (70%-ban a saját szervezet okozza). Tudjuk, hogy a stressz a korai halálokok (balesetek, daganatos betegségek, keringési betegségek) 96%-áért felelős, tehát nem mehetünk el mellette szó nélkül. Egy jó vezető bizony szó szerint meghosszabbíthatja munkatársai életét.

A jó igazgató kiszámítható, megbízható, intelligens, alázatos, határozott és van humorérzéke. Sok konfliktust el tud simítani e tulajdonságaira támaszkodva. Mikor munkára akarja ösztönözni kollégáit a motiválásoknak széles tárházából válogathat. „Az elismertség, az elfogadottság és a szeretet utáni vágy fontos motivációs tényező a pályakezdés időszakában”⁶, és a későbbiekben is. Lényeges, hogy beosztottunk fontosnak érezze magát, magáévá tudja tenni a célt, amin valamennyien munkálkodunk. Az anyagi megbecsüléstől (Taylor) az előléptetésen, szóbeli vagy írásbeli dicséreten át az új feladatba való bevonásig a motiválás különféle fajtáit gyakorolhatja.

A vezetési stílus függ a vezető személyiségétől, a tagok elvárásaitól, szükségleteitől és a környezeti tényezőktől. Mi segítheti az irányító munkáját? Szociális készségfejlesztés, a különféle ceremóniák is növelhetik a kötődést, rendszeres visszacsatolás, munkaidő szabályozása, a kommunikáció fejlesztése, a kapcsolódási pontok keresése a különböző autonóm csoportok munkájában (például azonos gyereket tanító különböző munkaközösségek). Minden pedagógusban él – magával és az igazgatójával szemben – valamilyen szerepelképzelés és szerepelvárás. Ezek (jogok, kötelezettségek, felelősségek) tisztázása, szavakba öntése azonban gyakran elmarad. Ez sok feszültség forrása lehet az egyénen belül is, hisz saját szerepeimet tekintve is egyiket csak a másik rovására tudom maradéktalanul megoldani. A preferenciákat nem mindig



könnyű meghatározni. A szerephatékonytságot nagyban növeli, ha tisztában vagyunk gyengeségeinkkel. Van, aki csak akkor áll neki a munkájának, ha már nagyon szorítja a határidő, de hiba a túltervezés is, hisz frusztrációhoz vezet. Mások túl érzékenyen reagálnak rosszindulatú megnyilvánulásokra és napokig emésztik magukat miatta, aki pedig mindig elkerülő magatartást mutat nagy valószínűséggel soha nem fogja a dolgok alakulását befolyásolni.

Mi a vezető feladata?

*„Mindenben tenmagadat adván példaképiül
a jó cselekedetekben,
a tudományban romlatlanságot,
méltóságot mutatván,
egészséges, feddhetetlen beszédet...”*
(Tit 2,7–8)

A szervezeti működést olyan magas szintre emelni, hogy az akár nélküle is működjön. Aktív résztvevők moderátoraként (mintegy karmesterként) legyen jelen, ehhez legjobb eszköze a már említett motiváció. Iskolai környezetben utópisztikus célnak tűnik, mégis törekedni kell rá, hiszen az információgyűjtés (SWOT-analízis: erősségek, gyengeségek, lehetőségek és veszélyek számbavétele), diagnózis felállítás, tervezés, döntés, végrehajtás, ellenőrzés, korrekció folyamán lesznek olyan szakaszok, melyekbe nem folyik bele közvetlenül a vezető. Ahhoz, hogy a munka egy része delegálható legyen, szükség van a beosztottak tanulására, továbbképzésére és önellenőrzési képességére is. Iskolánkban volt egy hosszabb időszak, amikor

igazgatónk súlyos közlekedési baleset következtében kiesett a munkából. Az iskola élete rendben folyt tovább, mindenki képességei szerint vállalt át a feladatokból. Természetesen, ha nem krízishelyzet áll fenn, a beosztottak nálunk is, mint majdnem mindenhol, igen érzékenyen reagálnak a vezetés esetleges hibáira, még akkor is, ha ők maguk nem jártasak vezetélméletben. Nem mindenki látja, hogy micsoda keresztet hordoz egy vezető, hogy milyen nehéz ütközőnek lenni a fenntartó, a felettes szervek és a tantestület között. Az igazgatóra nehezedő felelősség súlyát már nem is említtem. Sokkal nagyobb társadalmi és anyagi megbecsültséget érdemelne. A vezető olyan intellektuális tevékenységet végez, amely az emberekre gyakorolt hatása révén, bizonyos vezetési funkciókban valósul meg és ehhez meghatározott módszereket (bürokratikus, szociális) használ, ezekből ered a stílusa (demokratikus, autokratikus, laissez faire), melynek megvalósításához különböző eszközöket (hivatali, funkcionális, személyhez kapcsolódó autoritásból eredő) alkalmaz. Munkája tudatos, tervszerű és szakszerű tevékenység. Az igazgató a szervezeten belül vezet, noha munkáját nemegyszer kívülről irányítják (pl. fenntartó, minisztérium). A magyar oktatási rendszerben nem elég, ha jó menedzser, hogy a megszerzett információkkal tisztességesen bánik, nem nélkülözheti a szakmai tekintélyét, a jó pedagógus tulajdonságait. A vezetői alkalmasság (személyes, szakmai, politikai, világnézeti) a problémafelismerő képességgel és a problémamegoldó készség-



gel kéz a kézben kell járjon. Az akaraton és megfelelésen túl figyelembe kell venni a jelölt személyes állapotát, magánéleti körülményeit, és nem árt figyelni a testület jelzéseit is. A jó vezető munkája során utánpótlásáról is próbál gondoskodni. Kedves gesztus, ha erre munkaerő-torborzási feladatát segítő, beosztottai is javaslatot tesznek, mielőtt nyugdíjazás, áthelyezés, áldott állapot vagy egyéb okokból kiszállnak a tantestület kötelékéből. „A tudatos iskolaépítő munka eredményeként a tanári karban az egészséges családmódot mintázó nő és férfi arány megteremtése is fontos.”⁷⁷

„A jól működő gimnázium az igazgató, a tanári kar, a szülők és a tanulók közös munkájának eredménye. De a zavarokkal küszködő vagy csődbe jutott iskoláért az igazgató a felelős.”⁷⁸ Az ellenőrzés nem lehet egyenlő a hibakereséssel, hisz ebben ölt leginkább testet a vezetői felelősség. Nem lehet sem elhanyagolt, sem túlzásba vitt. A fejlődést, a javulást, a minőségi bérpótlék minél igazságosabb elosztását kell szolgálnia. Érdekes és szerintem szomorú tény, hogy „az igazgatók keveset foglalkoznak a pályakezdő kollégákkal. A pályakezdők nem egységesek abban a tekintetben, hogy órájuk igazgató, illetve tapasztalt kolléga által történő látogatása jól szolgálja-e szakmai fejlődésüket. Az óralátogatást a kezdők hozzávetőleg fele igényli.”⁷⁹

Milyen többletet jelent egyházi oktatási intézményt igazgatni?

„Egy olyan egyesülő Európában, ahol a népek érdekközösséget kívánnak al-

kotni, az egyház az értékközösség nemzetek fölötti egységét kívánja létrehozni. Egy olyan Európai Unióban, ahol mindenki azt kutatja: mit kaphatok a másiktól, az egyház arra a szemléletre buzdít, mely azt keresi, hogy mit adhatok a másinak.”¹⁰

A világnézeti közösség kapaszkodó, mely közös cél elérésére sarkallhat egy tantestületet, hiszen bizonyos erkölcsi elveket már nem kell tisztázni, magyarázni, azok mindenki által elfogadottak, ismertek. A pedagógustársadalom amúgy is egy önfeláldozó, karitatív réteg. Közülük a vallásosak tán még fokozottabban készek áldozatokat hozni egymásért és a közös ügyért. A közös ügy azonban legtöbbször nem más, mint magas igények maximális kielégítése. Így ír erről a kaposvári katolikus gimnázium alapító igazgatója: „Az igazgatói stratégia másik feladata olyan elitgimnázium létrehozása lett, ahol az oktató-nevelő tevékenység kiemelkedő színvonalon folyik. Ez nélkülözhetetlen feltétele a keresztény szellemiségű értelmiség kialakításának.”¹¹ „A vallásukat gyakorló szülők többsége is a minőséget biztosító iskolát részesíti előnyben.”¹²

Mennyiben függ az iskola színvonala az igazgatótól?

Véleményem szerint az iskolaigazgató személye önmagában nem garantálhatja a magas színvonalú oktatást, de rendkívüli lehetőségek birtokosa és nem játszhatja el könnyelműen az esélyét annak, hogy valami nagyszerűt



hozzon létre. Amire leginkább szükség van a hatékony vezetéshez, az – ahogy Keresztury Dezső a miniszteri felelősséget nevezte – „egy agy szűrője”. Továbbá mindenki tudja, hogy a zűrzavar, a lassú ügyintézés, a politikai szempontok szolgálata rengeteget árt az iskolaügynek. A körülmények alakulása igenis sok szempontból befolyásolja a nehezen definiálható sikerességet, színvonalat. Tanítványaink (és sajnos szüleik) felől közelítve a magas színvonal kritériumait nem egyszer tapasztaljuk, hogy szolgálat helyett sikerre, munka nélkül eredményre, felelősség helyett könnyelműségre, szabadság helyett szabadosságra áhítoznak. Egyedül az angol szótárban előzi meg a success (a siker) a work (a munkát) kifejezést. Saját munkámat, a nyelvoktatást figyelve látom, hogy a gyerekek úgy váltogatják iskoláikat, mint a nadrágot, mondván, hogy eredményesebb itt vagy ott a nyelvoktatás, mert heti 1-2 órával több tanórát ajánlanak. Valamennyien tudjuk, hogy a diák szorgalma, kitartása és eredménye nem kizárólag óraszámok függvénye.¹³

A világ (ha vezetői vagyunk, akkor az iskolánk) mindig ránk fog hasonlítani – saját vágyainkat, törekvéseinket tükrözi vissza. Naponta választunk tévécsatornát, napilapot, baráti társaságot... Ha a számítógépek, mobiltelefonok, a világháló és a műholdas tévé adta információs lehetőségek gondolatainkat, barátainkkal átbeszélte tudományos kutatómunkánkat, emberi kapcsolatainkat fogják szolgálni, akkor képesek leszünk tanítványainknak to-

vábbadni az új lehetőségek mellé a régi értékek szeretetét. Márai, Németh László, Arany, Madách, Shakespeare, Mozart és a többiek jelentik a mi igazi tartalékainkat. Kodály mindezt úgy fogalmazta meg, hogy „romok lesznek vagy Tündérbert, csak rajtunk múlik”.

Saját iskolámat (Klotildligeti Ward Mária Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény) azért tartom sikeresnek és színvonalasnak, mert az igazgatónk nagy hangsúlyt fektet a keresztény szellemű nevelőmunkájára, az országosan is mérhető érettségi vizsgákon, tanulmányi és sportversenyeken és kompetenciaméréseken jó eredményeket érnek el a tanulók. Végzőseink a továbbtanulást illetően reális célokat tűznek maguk elé és 80% (olykor 90%) fölötti a sikeres felvételik aránya.

Még egy személyes tapasztalatról röviden. Húsz éve tanítottam egy évig a budapesti Eötvös Gimnáziumban is, ahol jó munkakapcsolatom alakult ki Dr. Doba László igazgató úrral. Úgy láttam, nagyon jól vezeti a rábízott intézményt, hálásan gondolok rá a mai napig. Nap mint nap éreztem, hogy milyen kiváltságos helyzetben vagyok, hogy válogatott tanulókat oktathatok, akik mint a szivacs szívták magukba a tudást. Az iskolát a mai napig a legszínvonalasabbak között tartják számon, felszereltségét tekintve a legtöbb középiskola felett áll. Mindebben nyilvánvalóan az igazgató úrnak is nagy szerepe volt. Mégsem szeretném, ha gyermekeim oda járnának, mert számomra az a világnézeti, nemzeti, emberi biztonság, amit a Ward iskola nyújt nekik minden





további előmenetelnél többet ér. Elsősorban Dr. Ujházy András igazgató úrnak vagyok hálás, hogy gyermekeim számára megteremtette a békés, nyugodt, tisztességes alkotómunka feltételeit.

„Mindenekelőtt arra kérlek, végezzetek imát, könyörgést, esedezést és hálaadást minden emberért, a királyokért és az összes elöljárókért, hogy békés, nyugodt életet élhessünk, szentségben és tisztességben.”

(1Tim 2, 1-2)

JEGYZET

- ¹ OZSVÁTH Ferenc, *A testi és lelki nevelés harmóniája*, Balaton Akadémia Kiadó, 2009 (Szent György könyvek), 98.
- ² CSÓKAY András, *Lélekjelenlét* című Előadása, Klotildliget, Szent Péter Kollégium, 2009. október 7.
- ³ PAÁL Emőke, *Kéjgve*, Képmás, 2009/június, 27.
- ⁴ <http://www.hrportal.hu/c/alkotmanyellenes-a-nyugdijpenztari-torveny-solyom-szerint-20100105.html>
- ⁵ Frank McCOURT, *A tanárember*, Bp., Magvető, 2007, 141.
- ⁶ GOMBOCZ Orsolya, *Pályakezdő pedagógusok problémái az ezredfordulón*, Mester és Tanítvány, 2004/november, 89.
- ⁷ OZSVÁTH, *i. m.*, 93.
- ⁸ *Uo.*, 92.
- ⁹ GOMBOCZ, *i. m.*, 88.
- ¹⁰ BOLBERITZ Pál, *Európa és a kereszténység*, Előadások a Szent István Társulatnál XIV. <http://szit.katolikus.hu/feltoltes/14BolberitzPal.pdf>
- ¹¹ OZSVÁTH, *i. m.*, 93.
- ¹² *Uo.*, 89.
- ¹³ Nagylányom nincs 16 éves és csak heti 3 (néha 4) órában tanult németet a 4. évfolyamtól és megszerezte a középfokú nyelvvizsgát és az emelt szintű próbaérettségén 88%-os eredményt produkált. Bízattást kapott itthonról, de segítséget, magánórákat, tanfolyamokat nem. Abba az osztályba jár, ahonnan már sok gyereket elvittek máshová, mert nem tartották elég színvonalasnak a nyelvoktatást.





KÉT IGAZ TÖRTÉNET ARRÓL, HOGY AZ IGAZGATÓ IS CSAK EMBER... NO, DE MILYEN?

DEUTSCH MÓNIKA, KINCSES KATALIN

Az asztalon felejtett könyv

Történt a 2008–2009. tanév elején, valahol Magyarország Komárom-Esztergom megyéjében, egy általános iskolában, amely intézmény hajdan szebb napokat is látott... (járt oda sokkal több gyerek, volt neki sokkal rátermettebb igazgatója)

D. M. tanító néni 10 perccel a becsengetés után, a 2. osztályos tanulókat az osztályteremben hagyva, visszaszaladt a tanári szobába egy könyvért és munkafüzetért, amit már előzőleg odakészített, hiszen megjött az új kislány és neki ez jár, hiszen így már ezen az órán is tud az osztállyal haladni. (Megjegyzem: hiba volt az osztályt magára hagyni, ha csupán 3 percre is. De látni fogjuk, hogy nagyobb hibák is előfordulnak még ebben a történetben.)

Amikor a folyosón a bejárati ajtó elé ért, éppen benyitott M. D. 6. b osztályos tanuló édesanyja és a következőket mondta: „Jaj de jó, hogy itt van éppen tanár néni, szóljon már az igazgatónak, hogy beszélni akarok vele! Tudja, nem érek rá mindig, de most be kellett jönnöm, mert...” Közben az igazgatói iroda elé értek. A tanító néni kopog, benyit (szorosán mellette a szülő nyújtogatja a nyakát), megszólal: „Elnézést Mucika, keres egy anyuka!” (De az említett anyuka az ajtón belépve már át is vette a szót.) A tanító néni pedig a szemben lévő tanári szobába sietett a fentebb már említett könyvekért. Csak másodpercek teltek el, s – kezében a könyvekkel – már kifelé haladt, amikor az ajtóban összetalálkozott az igazgatóval, aki azért jött, hogy felelősségre vonja. Meg is tette: „Hogy képzeled te, hogy csak úgy beengeded ide azt a nőt?! Tudod, hogy ki ez?! Ez a hatodikos M. D. anyja! Én ezzel a nővel nem akarok beszélni, te meg csak úgy beengeded?!” „Nem engedtem, jött magától, de bocs, vissza kell mennem a másodikba, csak a könyvekért jöttem ki, sietek!” (Közben említett szülő az iskolatitkár és a helyettes társaságában az igazgatói szoba előterében várakozik. Az ajtó nyitva maradt...) Bár a tanári ajtaja csukva, de mögötte már hangosan zeng a jól ismert, sajnos már többedszer elhangzott mondat: „Mit képzelsz?! Itt én vagyok az igazgató!!!” És mint a színpadon, ehhez melldőngetés is párosul. De ez csak jó, mert a tanító néni kihasználhatja azt a kis időt arra, hogy lenyomja a kilincset és kimenekül – vissza a másodikosokhoz.

Az igazgató – sértve, hogy otthagyták – üldözni kezdi a tanító nénit a folyosón, miközben zengi: „Azonnal gyere vissza, nem mondtam, hogy elmehetsz!!!” Néhány



második az ajtóban szájatva lesi a jelenetet. Ők is kapnak az indulatból: „Itt én vagyok az igazgató!” – közli velük – „Ha nem takarodtok be azonnal, megbánjátok!”
Az eset következményei:

- fegyelmet kapott a portás néni, mert nem volt a helyén;
- a bejárati ajtó egyik oldalára fogantyú került, a kilincset leszerelték, kívülről ezentúl nem nyitható;
- portaszolgálatot óránkénti váltásban ezentúl a diákok is ellátnak (írják egy füzetbe, kit és mikor enged be a portás néni);
- D. M. tanító nénit más sérelem nem érte azonkívül, hogy rosszkor volt rossz helyen, és hogy úgy beszéltek vele, ahogy ő senkivel.

Így végződik e történet, de a szereplőkkel és az iskola más tagjaival azóta is előfordult, hogy hallhatták, amit eddig is tudtak: „Itt én vagyok az igazgató!!!”

A konfliktus nyílt vagy rejtett összeütközés, amely a tevékenységek közvetlenül tapasztalható szintjén, tudati-érzelmi folyamatokban és az ezeket tükröző alkotásokban jelentkezik. A konfliktus során igények, szükségletek, szándékok, vágyak, érdekek, nézetek, értékek kerülnek egymással szembe. Az ellentét az emberi természet szükségleteinek különbségeiből, valamint az eltérő gondolkodásmódból fakad.

Mucikában valószínűleg az önérvényesítő szükséglet túltengése volt a konfliktus idején tetten érhető. Gondolkodásmódja pedig már saját belső „értékeit” felismerve úgy alakult, hogy szükségét érezte annak is, hogy mások gondolkodását is befolyásolja.

Ebben a történetben nagyon sok kommunikációs (mondanivalója tartalmában és módjában), metakommunikációs (melldöngetés, színpadiasság), és egyéb hiba fellelhető. Mucika vezetőként konfrontálódott, belső feszültségét, amit egyéb okok miatt érzett, nem tudta elfojtani, nem sikerült neki az energiákat pozitív irányba fordítani, így belement egy utólag bárki számára kínos hisztériába. Mint vezető még inkább kerülhette volna ezt a helyzetet. Nem tette. Mindez bizonyos képességek hiányára, személyiségének gyenge pontjaira irányítja a figyelmet.

Említett igazgató természetesen pedagógiai vezető is, így erősen felróható neki, hogy vétett a pedagógusetika négy követelménye ellen:

- Tiszteld tanítványaidat! (rászólt a gyerekekre is, indulatosan, igazságtalanul)
- Tiszteld tanítványaid szüleit! (az illető szülő is hallhatta, és rájöhetett arra is, hogy az igazgató szerint jelenléte nem kívánatos az iskolában)
- Tiszteld kollégáidat! (a történetet leírtam)
- Tiszteld önmagadat, tiszteld hivatásodat! (aki hivatását tiszteli, nem járhatja le azt efféle viselkedéssel)

(A szerző adatvédelmi okokból a szereplők nevét megváltoztatta: D. M. és M. D. csak „álnevek”, ha pedig valakit, valahol Mucikának becéznek, ő nem azonos a fent említett igazgatóval!)

Deutsch Mónika



Sítábor

Klinikavezető professzor úr 10. évfolyamos gyermekével ebben a tanévben mind több magatartásbeli gond adódott. Botránys viselkedés az angolórákon, a fiatal tanárnő „kikészítése” és rendkívül pimasz, kihívó viselkedés a tanárokkal szemben, a „megveszlek kilóra” attitűd jelentkezésével. Az osztály feszülten figyelte, meddig mehet el a professzor gyermeke, neki mennyit lehet. Az osztályfőnök több mindennel próbálkozott már: beszélgetett a gyerekekkel, a szülőkkel, adott intőt – hasztalan. A szülők szerint a gyermek tisztelettudó, nem értik mi a baja az iskolának. Valóban, az igazgatóval szemben így is van, de egy köztanár vagy fiatal pedagógus kevesek ehhez. Az osztályfőnök tudja, hogy a fiú szeret síelni, most is elsőként fizette be a sítábort. Elhatározza, él az iskolában szokásos lehetőséggel, és megbeszéli a testnevelő kollegával, hogy a magatartásproblémák miatt ne vigye el a gyermeket. A kollega egyetért, és visszaadja a befizetett összeget megfelelő pedagógiai indoklással.

A fiú döbbenetben áll, ilyen vele még nem történt. Akar valamit és nem teljesül. Azonnal mozgósítja a szüleit. Professzor apuka felhívja az osztályfőnököt és megkéri, vonja vissza a büntetést. Az osztályfőnök elmondja pedagógiai érveit és kéri a szülőt legyen partner a nevelésben.

Másnap az osztályfőnök a testnevelő kollegától értesül, hogy az igazgató este 11-kor felhívta a lakásán és utasította, hogy vegye vissza a fiút a táborozók listájára. Az osztályfőnök döbbenetben hallgatja a kollega bocsánatkérését. Az osztályban részvevő pillantások az osztályfőnök felé és néma csend, a fiú dialittas.

A történet hátttere

Az igazgató méltatlan alacsony jövedelmezését a kapcsolati tőke hasznosításával igyekszik kiegészíteni. Maga is páciens a klinikán, esetenként vendég a professzoréknál, idős édesapjának hosszabb, kivételes ellátású kórházi elhelyezést vesz igénybe. Ezek után rosszul érinti, hogy az ezekről mit sem tudó osztályfőnök belezavar köreibe.

A történet etikai megítélése

Az igazgató magatartása több ponton ellentétes a pedagógus etikával, hiszen az intézmény nevelési programjában megfogalmazott nevelési elvek, eljárások az intézményvezetőt is kötelezik, az ő döntései is nevelő hatásúak. Ebben az intézményben keresztény erkölcsi normák kialakítását tűzték ki célul, többek között az igazra, jóra, a becsületre, őszinteségre, fegyelemre nevelést.



A pedagógus és szülők viszonyát tekintve pedig alapvető, hogy a pedagógus a szülők munkáját saját céljaira térítésmentesen nem veszi igénybe, nem fogad el olyan ajándékot, amely lekötöttséghez vezet. Nem tesz különbséget a szülők között, kapcsolatai egyenlők. Ez a szülő láthatóan megkülönböztetett helyzetben volt.

A pedagógus „döntéseit a növendékek érdekeit... szem előtt tartva hozza meg”. Nem valódi érdeke a tanulónak annak a mintának a közvetítése, hogy megfelelő kapcsolatokkal mindent el lehet intézni. Ilyenkor ismét összeütközésbe kerül pedagógiánk a mai magyar társadalom elvárásaival. A vezetői döntésből hiányzott az együttműködési készség, pedig „a növendékeket nem egyetlen pedagógus részéről, hanem a nevelők közösségétől érik nevelő hatások” – szól az etikai kódex 2.7 pontja.

A pedagógusok szakmai kapcsolatait az értékek tisztelete, a kollégák megbecsülése jellemzi. A pedagógus, tehát a vezető is folyamatos munkakapcsolatot tart, tehát tudatja nevelőtársával véleményét, szándékát, valamint a szervezeti kultúra megőrzésének érdekében „együttműködik a nevelőtestület tagjaival nevelési és szakmai kérdésekben”.

„A vezető és vezetett kapcsolatát a korrektség [...], az őszinteség, a kölcsönös bizalom és tisztelet jellemzi.” Az esetben nyoma sincs a 6.12-es pontban megfogalmazott elvárásnak.

Kincses Katalin

Két igaz történet arról, hogy az igazgató is csak ember... No, de milyen? Milyen, ha elvállalja egy intézmény, benne sok-sok ember vezetését, értük a felelősséget, úgy, hogy saját magatartását sem sikerül mindig helyesen vezérelnie, irányítania?



EGY MAJDNEM ELFELEDETT TANÍTÓ: DROZDY GYULA

VERESS JÓZSEF

Az ember kétféleképpen felejt. Természetesen, ahogy az élet megy előre, és természetellenesen, ha a természetes élet ellenségei feledtetnek vele. Egyik feledés sem lehet tökéletes. Egy-egy apró momentum bármikor eszünkbe juthat! Drozdy Gyulát is el akarták feledtetni. Évtizedeken át kihagyták nevét, munkásságának, műveinek említését a neveléstörténeti jegyzetekből. Mégis 1968-ban Hegedűs Ferencné, 1973-ban Koller József¹ és Koller Gyula² vette a bátorságot és tanulmányt írt róla. A Nagy Sándor szerkesztette *Pedagógiai Lexikon*³ Drozdy Gyula neve alatt már kissé relativizálja munkásságát, és tartózkodik a harcos marxisták Horthy-korszak pedagógiáját megbélyegző, gyalázkodó ítélezésétől (így legalább már ennyiben törekszik az objektív méltatásra), mindamelllett rengeteg pozitívumot elhallgat.

Iskolatörténeti gyűjteményünkben a veszprémi Dózsa György Általános Iskolában szép számmal akadnak Drozdy Gyula által írott vagy szerkesztett könyvek, az úgynevezett Vezérkönyvek sorozatból. Az itt lévő szép Drozdy-anyag készített arra, hogy megismerjem e zseniális tanító munkásságát, és foglalkozzam neveléstörténeti-pedagógiai tevékenységével, hogy valamiképpen – ha csak a lelkem mélyén is – eszményképiül állíthassam emlékezetét.⁴

Drozdy Gyula életrajzából

Hont vármegyében, Bajtán született, 1881. november 17-én és Budapesten halt meg 1963. január 21-én. A tanítóképzőt Esztergomban végezte, majd 1912–1918 között Pozsony vonzáskörében, a modori Állami Tanítóképző Intézet Gyakorlóiskolájának tanítója. 1919-től 1930-ig – Quint József rektorsága idején – a Budai Tanítóképzőben munkálkodott. Kettejük munkakapcsolata neveléstörténeti és tudományos értékkel bír, gyakran szerzőtársak is voltak. Különösen komoly, szoros és felelősségteljes az együttműködésük az 1925-ös népiskolai törvény előkészítésében.

Drozdy Gyula a 20-as évek közepétől a *Népiskolai Egységes Vezérkönyvek (NEV)* írója, illetve társszerzője, szerkesztője. Személyiségéről, kilétéről, karakteréről ezek a munkák árulnak el a legtöbbet. Módszertani útmutatók sokaságának is írója, szerzője. 1925-től 7 tantárgy előadója az Országos Köznevelési Tanácsban. 1929-től tagja a Magyar Pedagógiai Társaságnak, és 1931-től a *Néptanítók Lapjának* felelős szerkesztője, hasonló szerepet tölt be a *Gyermekvilág* kiskönyvtár sorozatában.





1932-től a Tanügyi Filmbizottságban működik, 1933-tól az Országos Gárdonyi Tanács tagja. 1935-től a Katolikus Tanügyi Tanács népiskolai szakosztályában tevékenykedik és az Országos Testnevelési Tanács elnöke is. Az 1930–1941 közötti időszakban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium pedagógiai osztályának vezetője. Keresztény szellemű, kiváló gyakorló pedagógus és vezető személyiség a metodikában, 1945 után, a párt, illetve a marxi-lenini demagóg oktatáspolitikai „persona non grata”-jává váltott.

Emlékét tudomásom szerint intézmény, utca, emlékhely nem őrzi.

Drozdy Gyula műveiről

A vezérkönyvek

Drozdy nevétől elválaszthatatlan a „vezérkönyv-jelenség”, melynek kötetei a 20-as évektől jelentek meg. A vezérkönyvek nem valami eltúlzott historizmus vagy hungarizmus „lízingtermékei”. Aki ismeri és érti a pedagógia nyelvét, szellemtörténeti szerepét az azonnal belátja, hogy ezek a könyvek valóban és a szó legnemezebb értelmében vezetők, melyek szinte fogják a tanító kezét. Így a tanító ember szellemi-lelki-módszertani egységes útmutatást kap belőlük. A vezérkönyvek tehát az egységet, a szakmai és nemzeti egységességet szolgálják. Megteremetik a pedagógia hátszágát a Trianon utáni, klebelsbergi minőségi ugrásnak és a Nobel-díjasokat nevelő magyar közoktatás világhírének. (Amit, sajnos úgy tűnik, napjainkban a végső összeomlás fenyeget.)

A sorozat szerkesztői voltak: Drozdy Gyula, Lőrinczy Szabolcs, Petróczi István, Berwaldszky Kálmán, Kőrösi Henrik, Quint József és még sokan mások. A „vezérkönyvek” sorában 1941-ig megjelent 16 kötet⁵ legtöbbször a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendeletszámával engedélyezett vezérkönyvi titulussal látták el. Kiadjuk a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

Egy vezérkönyv bemutatása

Az iskolamúzeumunkban is meglévő öt kötet közül (2., 4., 8., 11., 15.), a sorozat a második kötetét szeretném ismertetni, illetve elemezni, kommentálni. Már az elején kijelentem, hogy Drozdy metodikai látásmódja ma is modern, mert idő feletti, célszerű, hasznos és kamatoztatható szaktudást hordoz. Ma is *vezériünk* lehet, ha képesek vagyunk felfedezni kincseit, ha kellőképpen tudjuk követni gondolatait. Ez remélhetőleg sikerül annak, aki elolvassa e méltatlanul és szándékoltan elfeledtetett *tanító* munkáival.

Drozdy Gyula *A földrajz tanítása IV. osztályban* című könyve 1936-ban jelent meg. A szerző előszavában utal az 1932. évben kiadott *Népiskolai Tanterv és Utasításra*,





amely kiemeli a földrajz tanításának fontosságát. „A hazát megismerni és megszerettetni! – ezt tűzte ki célul!”⁶ Bárcsak ez lenne a mai tankönyvszerzők motója is!

A könyv első részében a földrajztanítás elméleti, a másodikban a tanmeneti feldolgozását találjuk, míg a harmadikban tanítási óratervezeteket olvashatunk. A szerző kiemeli az alapos, sokoldalú tanórai előkészület kulcsszerepét. A tananyag taglalását a földrajzi tájegységek szerint végzi. Különösen fontosnak tartja a Csonka-Magyarország és az elrabolt területek szétválasztott, de mégis együttes tanítását, hiszen „a földrajztanítás célja kettős: gyakorlati és erkölcsi”⁷.

Előtérbe állítja az érdekesség, hasznosság és eszméltetés elvét. Az érdeklődés felkeltése értelmi és lélektani motívum, melynek nagyszerű eszköze a szemléltetés, de az érdekesség, illetve érdeklődés az egész tanítás folyamatáig végig kell kísérje. Az érdeklődést a figyelem ébrentartása mellett lehet csak elvárni. Ennek segítői a fegyelem és önfegyelem.

Az eszméltetés elve alatt a tudatosítást előkészítő, okkereső pedagógiai munkát értelmezhetjük. Alapkérdése: a *miért?* A tantárgyak közötti átjárhatóság (irradiáció-koncentráció-interdiszciplinaritás-transzferiorizáció, modul, kompetenciák, komprehenzivitás) és minden más „mai modern” pedagógiai törekvés csíráiban megjelenik már Drozdy munkájában is. Természetesen anélkül, hogy bármelyiket is abszolutizálná! Bölcsességben különbözik Drozdy a mai „vezéreinktől”.

A hasznosság elvét az ember boldogulása, érvényesülése, megélhetése iránti jogos igénye mozgatja. Ökológikus, környezetvédő szemlélet magjait is plántálja korának tanítóiban és tanulóiban.

Külön fejezetben foglalkozik a „nemzeti érzés és hazaszeretet érzelmének felkeltésével, elmélyítésével”⁸, melyre a földrajz tantárgyát egyik legalkalmasabbnak tartja. Szemlélete, módszere itt is lokális, patrióta, a közelitől a távolabbi felé haladva bővíti az ismeretek körét, a „középpontban mindig a haza áll, annak érdekei szerint választjuk ki és dolgozzuk fel az anyagot...”⁹ – írja. „Mutassunk rá és éreztessük át gyerekeinkkel, hogy aki elhagyja a haza földjét, mindig vissza, hazakívánczik, mert igazán boldog csak itthon lehet”¹⁰ – profétikus gondolatának napjainkban is szomorú aktualitása van.

Drozdy Gyula a vallási érzelm fejlesztését a földrajz tanításában is fontosnak tartja. Felfedezni a természet, a teremtés misztériumát, eljuttatni a gyerekeket a „causa prima”, a „Creator mundi” valóságához tanítói kötelesség: a kozmikus és globális rend észrevétele az Alkotó felismeréséhez, megvallásához vezet, ezáltal válik az ember Emberré, a „két világ polgárává”.

Ismét külön fejezetben elemzi a földrajz kapcsolatát más tárgyakkal. Kiemelt a történelemmel, a természeti és gazdasági ismeretekkel, a számtannal-mértannal, olvasással, az olvasmány és költeménytárgyalással, az írással és helyesírással, valamint az énektanítással, illetve a kézimunkával való kapcsolata.



Foglalkozik a földrajztanítás morfológiájával, segédeszközeivel (térkép, terepszal, plasztikák, egyszerű topográfiaiak, hőmérő stb.).

A IV. osztályos éves tanmenetet havi, heti, órai beosztásban dolgozza ki. Lehetetlen itt és most ennek áttekintése, de a bepillantás kötelező. Tehát a tematikából: községünk, járásunk, megyéink, Budapest, Duna–Tisza köze, Tisza, Körös, Maros vidéke. Alföld, Cserhát, Mátra és Bükk hegység, Bakony, Vértes és Pilis hegység, Balaton, Duna–Dráva köze, Rába–Rábca vidéke, Dunántúli-dombosvidék vármegyéi, az elszakított országrészek: Lajta vidéke, Morva, Vág, Nyitra, Garam vidéke, Magas-Tátra, Ipoly, Sajó vidéke, Hernád, Tapoly vidéke, Északnyugat- és Északkelet-Felvidék, Délkelet-Felvidék, Szamos, Sebes-Körös, Maros, Küküllő, Olt, Maros–Tisza dunai vidéke, Dráva–Száva köze, Száva és az Adriai-tenger vidéke, Fiume, a Közép-Duna-medence, hazánk hegységei és vizei, éghajlata, állattenyésztése, erdőségei, vadjai, bányái, ásványvizei, ipara, kereskedelme, vasútvonalai, lakossága. Továbbá: *Mit veszítettünk?* – a trianoni csonkítás és sebei, európai kitekintés. Mindez 66 órában, óratervezetekkel! Szinoptikus munka!

Nézzük meg például, hogyan vezeti be Drozdy Gyula tanítványait a szabadban és a térképen történő tájékozódás tudományába! Tervezete fontosabb momentumai: *Előkészítés*

a) érdeklődés felkeltése kapcsoló ismétléssel, tapasztalatok számonkérésével: a Nap járása, égtájak megállapítása;

b) gyakorlás az udvaron.

Tárgyalás

a) az égtájak megállapításának készségi szintű begyakorlása;

b) „természetes iránytű” tanítása;

a) az iránytű (műszer) használata, éjjeli és borús időben való tájékozódás;

c) tájékozódás térképen;

a) a térkép tájolósa, a helyünk, s helyzetünk tájolósa, azonosítási feladatok, gyakorlás, gyakorlás...

Begyakorlás

A készségi szintű gyakorlás után lokális tájolósi feladatokkal, biztos alkalmazással mélyíti el a gyerekek tudását. Mindezt rajzokkal erősíteti meg. A házi feladat is gyakorlathatóság: hogyan jöttök iskolába; mely égtáj felé fordultok; ugyanez hazafelé. Tájold be a lakásokat stb.

Vezérvonalaink bármely óratervezetét is vizsgáljuk, mindig egységességet, azonosítást, s a legjobb értelemben vett koncepciót tapasztalunk – előkészítés, tárgyalás, begyakorlás. Ez a hármasság építi fel tanóráit. Ezen belül viszont nagyfokú a sokszínűség, rengeteg a gondolkodásfejlesztő kérdés-felelet, a fogalomalkotás, ítélet, következtetés, véleményalkotás és -nyilvánítás. Mindez szellemiségben, eszmeiségben, tiszta ideákban, eszményekben, példaképekben csúcsosodik ki. Erkölcsi, intellektuális magasságokba emelve tanítót, tanulókat egyaránt. Ez Drozdy



Gyula metodikájának legnagyobb erőssége és erénye, a korszakok felett átnyúló időszerűsége is. (Ennek hiányát érezzük ma lépten-nyomon, a felülről vezérelt, manipulált, értékvesztett oktatáspolitikai dilettantizmusban vagy koncepciózus elsatnyításban.) A mai oktatáspolitiká mintha menekülne a moralitás elől, míg Drozdy teljes metodikájában és egész munkásságával a morális nemzetnevelést szolgálja. Sokkal egyszerűbb volt kikiáltani őt nacionalista, horthysta hatalomszolgának, mint kapcsolatba kerülni vele, legalább munkáin keresztül megismerni és tanulni tőle.

Drozdy vezérkönyveinek, óratervezeteinek egysége és bölcsessége mellett van egy különleges bája: ez pedig a rajzossága. A vázlatrajzok, illusztrációk, árnykép-rajzok, felvételek, sémarajzok mellett gyakran találkozunk egészen egyszerű és egyedi rajztechnikával, amely a pálcikaemberkékre emlékeztető figuralitásból, mértani ábrákból, síkidomokból áll össze, s mindenki által könnyedén elsajátítható. Figurái kedvesek, karakteresek, sokatmondók. Úgy gondolom, a korabeli tanítók és tanulók kedvencei lehettek. Illusztrációi, akárcsak példatára, a mindennapi életet idézik és szolgálják.

Neveléstan

Fő műve a *Neveléstan, tanítástan, módszertan tanító- és tanítóképző intézetek IV. osztálya számára, valamint továbbképzés céljaira*¹¹ címet viseli. Érdekessége, hogy a vallási és közoktatási miniszter engedélye mellett a Katolikus Egyházi Főhatóság is imprimálta e könyvet.

Már a cím is elárulja, hogy szerzője egységes szemléletű pedagógiai gondolkodó. De szinoptikus pedagógiai látásmódja még inkább kibontakozik a tartalom áttekintése során (strukturális szemléletű rövid tartalomismertetés):

I. Neveléstan

1. Általános neveléstan
2. Részletes neveléstan – ezen belül:
 - Neveléstan
 - Tanítástan

II. Módszertan – tantárgyi lebontásban

1. Hit- és erkölcsstan
2. Magyar nyelv
3. Számolás, mérés
4. Földrajz
5. Történelem
6. Természeti és gazdasági ismeretek
7. Rajz
8. Ének
9. Kézimunka
10. Testgyakorlás



Leggazdagabban kidolgozott a magyar nyelv tanításának módszertana. Tétélesen tárgyalja a beszéd- és értelemgyakorlatok, az olvasás, írás és olvasmánytárgyalás, a fogalmazás, a helyesírás és nyelvi ismeretek módszertanát. Indokolt ez a gazdagság.

Legrövidebben pedig a hit és erkölcsan metodikáját ismerteti. Ez is érthető, hiszen teljességében az egyházi joghatóság alá tartozik e terület. Szűkszavúan és sokatmondóan a féloldalas eszmefuttatást ezzel zárja: „a vallásos nevelésnek a népiskola egész munkáját át kell hatnia”. (Ennek hiátusát ma is szenvedjük.)

A módszertant – a szaktárgyak vonatkozásában – egységes szemlélettel közelíti meg: történeti áttekintés módszerével. Ez a kettőség végigvonul valamennyi tantárgy szakmódszertanán.

Nem győzi hangsúlyozni, hogy a tantárgyak önmagukban is mekkora nevelőértékeket hordoznak, hiszen megfelelő módon alakítják a gyerek értelmét, akaratát, érzelmi világát. (Többek között ezért is lenne megbocsáthatatlan bűn ma, ha az általános iskolában integrálnák, illetve összevonnák a tantárgyakat, mint ahogyan azt újabb csapásként tervezték.)

Egészségvédő, prevenciós szemléletet áraszt Drozdy didaktikája. Fontosnak tartja a tantárgyak logikafejlesztő, esztétikai, etikai értékközvetítő, beszéd- és értelemfejlesztő szerepét. Az olvasmány és költeménytárgyalás, valamint a nyelvi magyarázatok, mind az önismeret, önfejlesztés, énismeret, én- és öntudat formálásának lehetőségei. A fogalmazás is speciális logikai feladatokat hordoz, akár csak a történelem és a földrajz. Az ok-okozati kapcsolatok tehát nemcsak a matematika és természetismeret részei, éppen úgy, ahogy a számolás-mérés tanítása is képes etikai tartalmakat közvetíteni.

Fenomenológiai értékű mindaz, amit *Az ismeretszerzés logikai menete*¹² című fejezetben leír. Az ismeretközvetítés, -átadás és számonkérés a tanító intellektuális felelőssége, mert az ismeretből alakul ki az igazolt ismeret, vagyis a fogalom, amellyel ítéleteket, s azokkal pedig következtetéseket alkotunk. Ezek nélkül nincs gondolkodás. A felelős tanító tehát nem számúzi, hanem inkább beilleszti, alkalmazza a begyakorolt ismeretet, fogalmat, ítéletet – gondolkodni tanít. A szerző kifejti, hogy mennyire fontosak a logikai módszerek a tanításban: indukció, analízis, szintézis, dedukció, redukció. Bátran felvállalja, hogy a tanítványokat ítéletalkotásra, mégpedig helyes ítéletalkotásra is kell nevelni. Nem elégszik meg a vagylogossággal, esetlegességgel, relativizmussal. A „beszédetek legyen igen-igen, nem-nem”-szellemében neveli a gyereket arra, hogy „az ismeretek igaz voltát maga vizsgálja meg, mert minden kultúrtartalom lényegileg csak úgy lesz sajátunkká, ha azzal szemben a maguk gondolkodásával állást foglalunk”¹³, majd hangsúlyozza: „a helyes ítéletalkotásra nevelés a jellemnevelés szempontjából is fontos”¹⁴.

Rendkívül érdekes, lebilincselő az a kultúrtörténeti áttekintés, amely az *Olvasás-írás és olvasmánytárgyalás*, illetve *Az írás* című fejezetrészekben¹⁵ olvasható. Külön



kiemeli a XVI. századi Szőnyi Nagy János hangoztató olvasástanításának korszerűségét, mellyel több mint 100 évvel előzte meg Nyugat-Európát. Szól Simon Antalról (a váci siketnéma-intézet igazgató áldozópapjáról), aki a XIX. század elején, a világon először hangoztatja, hogy az írást és olvasást egyszerre kell tanítani. Az igaztalan hatástörténet azonban két német (Henrich Stephain és Johann Graser) nevéhez köti e két magyar módszertan tudós felismerését.

A tudás alapja a gyakorlás – legyen az a tudás akár aktív, akár passzív. (Szándékosan nem használom a ma felkapott hasznosítható tudás vagy ismeret kifejezését, mert a tudás, az ismeret – ha kultúrából fakad, mint az iskolai, csak pozitív fogalom lehet. Tehát az iskolában nem beszélhetünk haszontalan tudásról, ismeretről. Bár sokan erőlködnek ilyenfajta beszéddel.)

Drozdy Gyula nem győzi hangoztatni, hogy „az értelmet és az érzelmet megérett hangon való folyékony olvasási készség is csak folytonos gyakorlással szerzhető meg”¹⁶. Olvasás nélkül pedig nehéz tudásról, kultúráközvetítésről, lélekevelésről beszélni. Az általános iskolának ma is egyik fő hivatása a gyakoroltatás.

A fejezetek végén a szerző hatékony, frappáns irodalomajánlatokat is ír; olyan szerzőktől, akik a korszerűség és értékelvűség egyeztető képességével vitték előre a magyar pedagógia szent ügyét, a nemzetfosztás és országrablás után, a két világhégés között. A megnevezett szerzők között szerepel: Beke Manó, Weszely Ödön, Teleky Pál gr., Varga György, Szalatsy Richárd, Horn József, Ferenczi István, Mayer Miksa. Számos irodalomajánlatban saját műveit is hozza.

Elgondolkodtató és figyelemreméltó tény az is, hogy a Drozdy-féle pedagógiai műhelyekbe a korszak legjobb kiadói, nyomdái kapcsolódnak be, szinte mind Budapestről: Athenaeum, Egyetem, Szent István Társulat, Singer–Wolfner, Révai Testvérek, Franklin, Lampel stb., s néhányan vidékről: Pécs, Kolozsvár, Kaposvár, Kecskemét. Ilyen fontos volt tehát, a sokat szidott Horthy-korszakban a magyar pedagógia ügye a Hazának, a nemzeti kultúrának és a „nagy cégeknek”. Ekkor még tudták, hogy az iskola a legjobb hosszú távú, lelki, szellemi és gazdasági befektetés.

JEGYZET

- ¹ KOLLER József, *Drozdy Gyula didaktikai és metodikai munkássága*, Bp., Tankönyvkiadó, 1973, 79–111.
- ² KOLLER Gyula, *Drozdy Gyula didaktikai és metodikai munkássága*, Bp., Pedagógus Körképek, 1973, 69–70.
- ³ NAGY Sándor, *Pedagógiai Lexikon*, Bp., Akadémiai Kiadó, 1976.
- ⁴ A gyűjteményt Kováts Sándor igazgató alapította 1989-ben. Ma a három tárolóhelyiségben a bejegyzett, illetve kiállított relikviák száma több mint 7000. A múzeumot ma is ő gondozza és működteti.



- ⁵ 11. MOLNÁR Oszkár, *A tanítási módszer történeti fejlődése*
12. DROZDY Gyula, *A földrajz tanítása a IV. osztályban*
13. KAPOSZI, STOLMÁR, *A természeti és gazdasági ismeretek tanítása a III–IV. osztályban*
14. QUINT, DROZDY, *Beszéd és értelemgyakorlatok I. osztályban*
15. DROZDY Gyula, MÓRA L., MÓRA J., *A magyar fogalmazás vezérkönyve a II–IV. osztályban.*
16. QUINT, DROZDY, *Beszéd és értelemgyakorlatok a II. osztályban*
17. BERWALDSZKY, TSCHIEK, *A rajzoktatás vezérkönyve*
18. DROZDY Gyula, *Beszéd és értelemgyakorlatok a III. osztályban*
19. DROZDY Gyula, *Beszéd és értelemgyakorlatok a IV. osztályban*
20. DROZDY Gyula, *Helyesírási és nyelvi magyarázatok a II. osztályban*
21. DROZDY Gyula, *Helyesírási és nyelvi magyarázatok a III. osztályban*
22. DROZDY Gyula, *Helyesírási és nyelvi magyarázatok a IV. osztályban*
23. DROZDY Gyula, *Helyesírási és nyelvi magyarázatok a V–VI. osztályban*
24. SZALATSY, FERENCZI, *A történelem, polgári jogok és kötelességek tanításának vezérkönyve*
25. DROZDY Gyula, *A számolás és mérés tanítása az I. osztályban*
Sorszám nélkül: FRANK, DROZDY, *Hogyan tanítsunk a népkiskolában?*
⁶ DROZDY Gyula, *A földrajz tanítása a IV. osztályban*, Bp., Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1936, 1.
⁷ DROZDY, *A földrajz...*, 6.
⁸ *Uo.*, 13.
⁹ *Uo.*, 13.
¹⁰ *Uo.*, 13.
¹¹ DROZDY Gyula, *Neveléstan, tanítástan, módszertan tanító- és tanítóképző intézetek IV. osztálya számára, valamint továbbképzés céljaira*, Bp., Szent István Társulat, 1945.
¹² DROZDY, *Neveléstan...*, 100–119.
¹³ *Uo.*, 121.
¹⁴ *Uo.*, 121.
¹⁵ *Uo.*, 159–183.
¹⁶ *Uo.*, 169.



Portré

KARMESTER ARANYPÁLCÁVAL

CSIZMADIA GERTRÚD

Cffenbach Hoffmann meséi című operájának próbájára érkezett a Győri Nemzeti Színházba. Másnap egy fergeteges koncertet vezényelt a Győri Filharmonikusok élén. Tizenkét esztendő telt el városunkban zenekarvezető karmestereként. Negyvenet a pesti Operában. Az 1974-es nemzetközi karmester-verseny óta még a laikusok is ismerik a nevét. Nemzeti kincsünk: Medveczky Ádám.

– Mostanában ritkábban láthatjuk Győrben.

– Ettől az évtől kezdve kicsit más szerepet kaptam a Győri Filharmonikus Zenekarában, mint korábban. Kevesebb lett a munkám, de a kapcsolatam a zenekarral ugyanolyan jó maradt. Nem gondoltam volna, hogy így lesz, de ez pozitívan hat a további munkáimra. Bezárult egy ablak, ámde kinyílt egy ajtó, ahogy az a Bibliában is meg van írva. Illetve nem zárult be teljesen, hiszen a tavasszal még többször vezényelem a győri zenekart, és továbbra is dolgozom a győri színházban is.

– A kinyílt ajtón keresztül talán jobban is árad be a fény, mint a régi, szűkös ablakon.

– Igen, és ez igaz mindenre, a pályánkra, emberi kapcsolatainkra, hitűnkre...

– Hol nyílt meg az a bizonyos ajtó?

– A nyáron egy jól sikerült martonvásári koncert után a Nemzeti Filharmonia három koncertre is meghívott a Művészetek Palotájába. Nagyon szép élményeim fűződnek a zenekarhoz, ott kezdtem a pályámat. Sajnos azóta már szinte senki nem él a régi zenészek közül, de a színvonal megmaradt. Az Operában is sok munkám van.

– Most volt a negyvenéves jubileuma.

– Igen, és nagyon emlékezetessé tette a kollégák figyelmessége. Az előadás után a zenekar tagjai szerveztek egy bankettet. Pezsgő, terített asztalok, a teljes zenekar felsorakozott, és kaptam tőlük egy színarany karmesteri pálcát ajándékba. Nem a felső vezetés szervezte az egészet. A zenekar ünnepelt, és ez így volt számomra igazán szép és kedves gesztus.



– Milyen a közérzete?

– Kevesebbet utazom, később kelek, nyugodtabb az életem. Jót tett a változás a családom szempontjából is. Öt gyermekem közül a legfiatalabb még csak tizenhét éves, az ő nevelése is részben rám hárul, valamint sorban születnek az unokáink, hamarosan már hatszoros nagyapa leszek.

– Úgy tudom, hogy az Akadémián is tanít... Nem gondolt arra, hogy lazítana egy kicsit?

– Eszembe sem jut. Amíg bírom, addig teszem a dolgom. Lételemem a zene, a tanítás. A főiskolán 22 órát dolgozom hetente három tanszakon, az operaénekesekkel, a karmesterekkel és a korrepetítorokkal. Mondhatom, hogy szerelemből, hiszen nem is publikus az, hogy mennyi egy főiskolai professzor óradíja. Egy kőművessegéd is többet kap annál, a fiam angolórája kétszer annyiba kerül.

– Csak nem ez motiválja?

– Lehet, hogy az is fontos, hogy még szükségük van rám. Boldoggá tesz, hogy hozzájárulhatok ahhoz, hogy a gyerekeim gond nélkül, boldogan tudjanak családot nevelni és hivatást választani. Különben pedig számomra is nagyon fontos a tanítás, mert közben olyan gondolatokat fogalmazok meg, amiket saját magamnak is tisztáznom kell a művekkel kapcsolatban. A tanítványaim közül többen a második diplomájukat szerzik. Fizetniük kell az órákért. Szomorú, hogy ez gyakran nehézséget okoz számukra, főleg a családosoknak, de jól esik a tudat, hogy akiknek csak egy-két órára telik, azok többnyire az én óráimra jelentkeznek, és el is járnak.

– Büszke a gyerekeire?

– Nagyon jó érzés, hogy nagyobb zökkenők nélkül felneveltük őket. Mindegyik rendesen dolgozik a maga helyén, nem lett belőlük szenvedélybeteg, nincs semmi nemi elhajlásuk, értelmesek. Isten, haza, család – ebben a sorrendben –, számomra a leglényegesebb értékek. Azt hiszem, remélem, ezt sikerült átadni.

– Nem fél attól, hogy egyesek politikai célokra használják a nevét?

– Nem hiszem, hogy a politikának ilyen fontos vagyok. A győri események mögött se keressünk politikát, hiszen épp a jobboldali vezetés alatt történt a váltás. Csak a fiatalítás volt a cél, amely sok fájdalommal járt, hiszen a zenekarból is sokakat nyugdíjba küldtek.

– Ön az Operában nőtt fel, édesanyja korrepetítor volt, húga és bátyja is az operaházban dolgozik. Milyennek látja a mai operalátogató közönséget? Van igény erre a „nehéz műfajra”?

– Igény mindenképpen van. Az a sznob réteg, aki a rendszerváltás után megjelent a közönségben mára már kezd letisztulni. Az emberek nagy része szeretettel jön, tudnak disztinquirálni, és legalábbis megérik azt, ha valami nagyon jó. Egyvalami sújtja az operalátogató közönséget, mégpedig a mérhetetlenül magas helyárak. A valódi operarajongók nehezen jutnak be. Akit érdekel az opera, annak nincs rá pénze, akinek meg van, azt nem érdekli.



– Van ennek szociális háttere is.

– Igen. Ideális az lenne, ha a család, akár a nagycsalád, együtt mehetne az operába. Nem hinném, hogy „bölcös” államférfiaink példát mutatnak ebben. Az állami ünnepeken kívül nem láttam még őket az épületben. Illetve egyszer láttam Orbán Viktort a feleségével, aminek igazán örültem. Ezért is nagy érvágás az Erkel Színház megszüntetése. Nem hiszem, hogy az igazi ok az, hogy életveszélyes az épület, hiszen ha próbákat lehet benne tartani, akkor előadást mért ne lehetne? Ugyanez áll a Balettintézetre is, a Zeneakadémiával szembeni gyönyörű épületre. Felforr az emberben a vér, amikor meghallja, hogy eladják, évekkal később már leromlottabb állapotban pedig háromszoros áron túlradnak rajta mindenféle külföldi cégek. Hogy engedhetik, hogy ez történjen az ország vagyonával?

– A kulturális színvonal meghatározza a nemzetet.

– Egyetértek. A kultúránk az utolsó mentsvárunk. Komolyan kellene vennünk Kodály kijelentését, ami szerint csak az a nemzet marad meg, amelyik meg tudja őrizni az értékeit. Nem jó irányba megyünk. Állami ünnepeken sem énekeljük a Himnuszt, bekapcsolják a magnót, és mindenki hallgat. Miért? Az éneklés isteni adomány. Ezzel segítette az ember a munkát, ezzel kísérte vallásos rítusait, a gyász, a szerelem, az öröm kifejezésének eszköze volt, és a lélek érzelmi gazdagságának bizonyítéka. Még annak is örülök manapság, ha egy részeg embert hallok nótázni. Más úgysem teszi.

– Ha szabad kezet kapna abban, hogy az ország sorsát megváltoztassa, mit tenne?

– Szerintem először is a privatizációt kellene megállítani, hogy megmaradjon valami a nemzeti vagyonból. Ami külföldi kézben van, meg kell kísérelni visszaszerezni. Olyan életszínvonalat próbálnék teremteni, amivel ez a tragikus lélekszámcsökkenés megállítható. Ha van gazdasági alap, akkor a kultúra is fellendül. A mai liberálkapitalista társadalomra jellemző, hogy éppen a legfontosabb dolgokat dobálja ki a süllyedő hajóból. Közben elveszítjük a gyökereinket, identitásunkat, olyanról mondunk le, amitől színessé válik a világ, és amiért érdemes élnünk.

– Így teret nyerhet a „halál kultúrája”.

– Tennünk kell ellene. Ez minden jóérezésű embernek kötelessége.





Műhely

A JEZSUITA NEVELÉSI ELVEK MEGVALÓSULÁSA PÁZMÁNY PÉTER ÉLETMŰVÉBEN

A JÉZUS TÁRSASÁGA PEDAGÓGIAI JELLEMZŐI PÁZMÁNY KORÁBAN

LATORCAI CSABA

Pázmány egyszerű jezsuita tanárként, érseki tanácsadóként, majd esztergomi érsekként zászlójára tűzte a Szent Ignác-i programot. Prédikációival, vitairataival, teológiai műveivel, iskolák alapításával a katolikus hit védelmét és terjesztését tekintette céljának. Munkámban azt szeretném bizonyítani, hogy Pázmány, csakúgy, mint Loyolai Szent Ignác, csupán annyiban volt újító, hogy felismerte a nevelés hatalmát és lehetőségét a hit védelmében és terjesztésében. Pázmány Péter azt a hagyományt és örökséget honosította és intézményesítette meg, melyet előtte már egész Nyugat-Európában Ignác sikerrel alkalmazott.

A nagy reformátorok újító törekvésüket úgy próbálták meg maradandóvá tenni, hogy különös figyelmet fordítottak tanaik ifjak közötti terjesztésére. Ebben nagy segítségükre voltak az egyetemek professzorai, akik szinte kivétel nélkül az új hitek követői lettek. Egyetemi működésük így végül biztosítani tudta, hogy a XVI. század közepéig az elit iskolák tanári kara teljesen protestantizálódjon.

Katolikus részről ugyan továbbra is folyt oktatás a káptalani és kolostori iskolákban, ám esélytelennek tűnt, hogy a katolikus egyház átvegye és meghonosítsa a kor modern, humanista iskolatípusát. A protestáns egyházak pedig továbbfejlesztették a humanista iskolát, kialakították az úgynevezett kollégium típusú iskolákat, mellyel úgy tűnt, végleges csapást mértek a katolikusokra.

Az újonnan alakult jezsuita rend saját céljait felülvizsgálva döntött úgy, hogy evangelizációs tevékenységében helyet kap a tanítás is. Újítása nem a nevelés területén történt, hanem csupán annyi volt, hogy átvették a kollégiumi képzésformát, és kiegészítették úgy, hogy az egy egységes, egész képzést nyújtson, mely a felsőfokú tanulmányok befejezésével ér véget. Így a jezsuita iskolák elvégzésével a kor minden kihívásával bátran szembenéző, iskoláikban nyugodtan tanítható, megbízható papok és pedagógusok léphettek a világba. A rendalapító tehát nem tett mást, mint kifogta az ellenség vitorlájából azt a szelet, mely a protestantizmus addigi 25 éve alatt a legsikeresebb térítési eszköznek bizonyult.





A három részre szakadt Magyarországon is hamar sikeresnek bizonyult ez az új katolikus pedagógiai rendszer. Iskoláikba nem csak katolikusokat, hanem bármilyen más vallású gyermekeket felvettek. A képzési rendjüket szabályozó Ratio Studiorum értelmében szoros kapcsolatot kellett fenntartani a tanulók szüleivel. Így nem csupán a gyermekeket tudták visszatéríteni a katolikus hitre, hanem szüleiket is. Nem véletlen, hogy a röviddel Ignác halála után hozzánk érkezett jezsuita rendet többször elüldözték. Az üldöztetésnek csak a nagy jezsuita egyházi, panaszi Pázmány Péter színre lépésével lett vége.

1. A jezsuita rend megalapítása és pedagógiai célkitűzése

Loyolai Szent Ignác 1534. augusztus 15-én hat társa és tanítványa kíséretében szegénységi és tisztasági fogadalmat tett a párizsi Montmartre-bazilikában, ezzel egy új szerzetesi intézményt alakítva. Rómában felajánlották szolgálataikat az Apostoli Szentszéknek, és engedelmességet fogadtak a pápának. III. Pál pápa 1540. szeptember 27-én a *Regimini militantis ecclesiae* kezdetű bullával jóváhagyta ezt az új rendet, és azt a szabályzatot, melyet az alapító a *Formula Instituti* című dokumentumban dolgozott ki. Ignácot 1541. április 7-én megválasztották a Jézus Társasága általános elöljárójává. Ebben a minőségében egész éltén át dolgozott a Jézus Társasága konstitúcióinak szövegén, amely végül az egész rend lelkiségének-szellemiségének meghatározója lett.¹

Mikor 1541-ben megválasztják rendi elöljárónak Ignácot, a rend célkitűzését a *ministeria assuetá*ban, azaz a hitvédelemben, a hívek lelki életének előmozdításában határozza meg. A megvalósítás pedig lelkigyakorlatokon, prédikációkon, lelki beszélgetéseken, szegények, rabok, halálraítéltek látogatásán, utcanők térítésén keresztül történik. A hangsúly tehát az apostoli szolgálaton van. A munka központjaul a római La Strada rendházat szánja, amely noviciátusként és képzési helyként is szolgál.

A jezsuita rend születése egybeesett a reformáció kibontakozásával és terjedésével, valamint a nagy földrajzi felfedezések korával. A XVI. századi pápák a jezsuitákra bízták hitük védelmét a reformációval szemben, az újonnan felfedezett helyeken pedig annak terjesztését. A hatékony hittérítéshez azonban jól felkészült rendtagok kellenek. Ezért Ignác kidolgozott – utódai pedig véglegesítették – egy olyan speciális tanulmányi rendszert, mely szerint a jezsuita növendékeknek nemcsak tudományt kellett tanulni, a novíciusoknak gyakran kellett végezni az úgynevezett experimentumokat; házimunkákat, zarándoklatokat, lelkigyakorlatokat és kórházi szolgálatokat. A kollégium típusú oktatást később kiterjesztették a jezsuita iskolákban tanuló minden növendékre. Az új, kollégium nevű iskola az új tanrenddel a humanista iskolát a keresztény tanítással ötvözte.

Az első kollégium 1542-ben nyílt a portugáliai Coimbrában, majd néhány



hónappal később Padovában.² Mivel a testvéreknek I. Ferenc és V. Károly háborúskodása miatt el kellett hagyni Ignác első alapítását, a párizsi házat, így Leuvenben telepsznek le, itt is egy kollégium születésének lehetünk szemtanúi.

Ebben az időben a rend lelkipásztori tevékenysége különösen is a tévtanok ellen, a klérus reformja, a zsidók megtérítése és az iszlám veszélye ellen irányul. Az ezek elleni küzdelem motiválja Ignácot, amikor csatlakozik az itáliai inkvizíciós bíróság felállítását kérvényezőkhöz, melyet végül III. Pál pápa meg is alapít.

1544-ben megalapítják a valenciai kollégiumot, és a salamancai érsek kérésére felmerül egy kollégium alapításának lehetősége kizárólag jezsuiták számára. Ebben az évben az apostolkodás szempontjai a következők: az apostolkodás egyetemes jellege – az előkelőket éppúgy evangelizálni kell, mint a szegényeket –, a lelki eszközök elsőbbsége, a nagyobb hatékonyság elérése érdekében fontosabb az imádság, lelkigyakorlatok, szentségek vétele stb., világos látás a hit társadalmi feltételeinek elemzésében, valamint gondoskodás arról, hogy szoros kapcsolatban maradjanak a pápával és a rendfőnökkel.³

A rend különféle vallásos társulatókat alapít a különböző foglalkozást űzők számára. 1545-ben elhatározzák a spanyolországi gandiai kollégium megalapítását, melyet azonban a szűkös anyagi helyzet miatt csak 1546-ban tudnak berendezni. A pápa kérésére 1545-től hat rendtag vesz részt a tridenti zsinat

ülésein, ahol a résztvevő püspökökkel megismertetik a Jézus Társaságát. Ettől az évtől kezdik el szervezni az alcalai kollégiumot, mely később a rend egyik spanyolországi bázisa lesz.⁴

1546-ra rendeződik a bolognai kollégium helyzete. Ebben az évben Ignác a pápától engedélyt kapott, hogy rendjében két új szerzetesi fokozatot bevezessen, hogy ezentúl ne csak papok lehessenek négyfogadalmas szerzetesek. Ez az engedély nyitotta meg a rend előtt a tanítás lehetőségét. Eddig ugyanis egy 1541. március 4-én kelt tervezet szerint, amit Ignác és öt társa írt alá, a tanítás ki volt zárva a társaság céljai közül.⁵ Így a párizsi, lisszaboni, padovai, coimbrai, leuveni, goai, valenciai ház csak mint jezsuita „diákszállás” alapítotott.

Az egyik első testvér, Bobadilla atya, a német nyelvterületi misszió vezetője 1547-ben kiadja *A keresztény lelkiismeret* című könyvét, melyet magas rangú személyiségeknek ajánl. Ekkoriban már V. Károly császár is aktívan érdeklődik a rend felől, részére állítja össze Ignác az *Információkat*, melyben a rend Ignác célja szerinti lelkiségét domborítja ki.

1548 júniusában vagy júliusában alakul meg Messinában az első olyan kollégium, ahol az alapításától kezdve nem csak jezsuiták tanulhatnak.⁶ Ignác innen kiindulva akarja Szicíliát evangelizálni, ezért árvaházat is alapít a városban. Mivel versengés támad a cataniai akadémia és a messinai jezsuita akadémia között, Ignác még több, jól képzett rendtagot rendel Messinába.



Salamancában Melchior Cano domonkos szerzetes élesen bírálja a rendet,⁷ ami kezdetét jelenti a domonkos-jezsuita rivalizálásnak. A párizsi rendtagok továbbra is csak titokban tevékenykedhetnek.

1549. november 24-én nyitja meg kapuját a második szicíliai kollégium Palermóban, s lerakják a toledói kollégium alapjait is. IV. Vilmos bajor herceg kérésére Ignác három rendtagot küld az ingolstadti egyetemre, ezek Jay, Canisius (aki később a német nyelvterület második apostolává válik) és Salmeron. Párizsba Ignác kollégiumot szeretne, ahol – mint ahogy eddig is – inkognitóban tanulhatnának a diákok.⁸

1550-re már teljesen elfogadott és elterjedt a kétféle kollégium-típus: egyik a rendtagok, másik a többi hallgató számára fenntartott intézmények. Ebben az évben kezdik tervezni a Collegium Romanum, a későbbi Gergely Egyetem alapítását. Az ingolstadti egyetem példája nyomán Ignác felismeri, hogy a fiatalság azért nem mutat érdeklődést a teológia iránt, mert alacsony az egyetemet megelőző humán és filozófia tanulmányok színvonala. Ezért külső diákok részére olyan kollégiumot kezd szervezni, melyben kötelező a humán tárgyak és a filozófia hallgatása. Sajnos IV. Vilmos halála miatt tervét ekkor még nem tudja megvalósítani.

1551-ben alkotja meg a római kollégium első szabályait, és az év elején végre megkezdődhet a tanítás az intézmény falai között. Februárban megkezdődnek a humán előadások, amelyek a görög, latin és héber nyelvek tanításá-

ból álltak. Az intézmény első rektora Jean Pelletier. A siker óriási. Nemsokára annyian jönnek az előadásokra, hogy helyhiány miatt el kell költözniük a Via Capitolináról a Santa Maria Sopra Minerva közelébe. Ignác a sikeren felbuzdulva – amint egy augusztus elsején kelt levele is tanúskodik erről – már a német kollégium alapítását tervezi. Megnyílik a nápolyi kollégium, melynek rektorává Pelletiert nevezik ki. A tanítás azonban csak 1552 elején indul meg. Még 1551 októberében a bolognai kollégium is megnyitja kapuit. Ignác Firenzében is szeretne kollégiumot alapítani, oda is küld tizenkét testvért, ám a tudományok akkori fellegrárában nehezen indul be az intézmény. Határozott elképzelések vannak egy másik új kollégium megalapítására is, Monrealében, ahol a megtért arabok és az őket térítőket tanulhatnának. A terv azonban nem valósult meg, pedig lett volna anyagi támogatója is.

A jezsuita térítés módszerére jellemző, hogy a misszionáriusok – ellentétben a területen tevékenykedő egyéb papokkal – előbb hitoktatnak, és csak utána keresztelnek, hogy a szentség felvételekor a bennszülöttek már tisztában legyenek azzal, hogy milyen hatalmas dolog történik velük. Külön problémát jelent, hogy a jezsuitákon kívül ott lévő papok egy része büntetésből került az újonnan felfedezett területekre, és viselkedésük a bennszülöttek körében nagy visszatetszést szül.

1551-ben külső diákok számára újabb kollégiumot alapítanak Bécsben.⁹ A Bécsbe küldött tizenegy testvér április 24-én



hagyja el Rómát. A tanítást május 27-én kezdik. A várossal és az egyetem diákjaival hamar megszerettetik magukat az új tanárok, bár keménységükről híresek. Mivel nem fogadják őket túlzott rokonszenvvel, Ignác rögtön az első információk birtokában felkéri Habsburg Ferdinándot, hogy hívja vissza a protestantizmussal rokonszenvező teológiai tanárokat, hiszen csak úgy lehet a terjedése ellen fellépni, ha a papok képzését teljesen megbízható tanárok végzik. Ferdinánd végül politikai okokból nem hoz olyan kemény döntést, mely Ignác kérésének teljesítését jelentené.

1552-ben megkezdődik a *Konstitúciók* megismertetése a rendtartományokkal. A *Lelkigyakorlat* az apostoli munka, a rendi utánpótlás biztosításának és képzésének biztos eszközévé válik. A Jézus Társasága olyan jó hírre tesz szert, hogy mind a teatínusok, mind a szomaszkák a rendbe való beolvadást fontolgatják.¹⁰ Ebben az évben nyitja meg kapuit a Collegium Germanicum.¹¹ Az első nyolc diák, akik Ignác bánatára mind Észak-Németországból valók, és egy sincs Dél-Németországból, november 21-én teszik le az esküt. A rend több mint száz hallgatóval számol, ám egyelőre objektív akadályok miatt csak harminc-negyvenet vehetnek fel. Ősszel hatalmas pompával kezdődik a tanév a Collegium Romanumban is, ahol immár 25 skolasztikus mellett 300 külső diák tanul. Dr. Martin Olave elnökölt ezen az eseményen, aki még csak novícius volt. Előtte azonban V. Károly császár káplánjaként

szerezett hírnevet, és a hatékonyabb lelképásztori munka érdekében Ignác szerette volna felhasználni Olave kapcsolatrendszerét a kollégiumok érdekében.

A rend utánpótlása egyre gyarapodott. A kiválasztás szigorú mérce szerint történt, és a jelölteket még egyszer megrostálták.

Az év folyamán Itáliában három új kollégiumalapítás történt: Perugiában, Gubbiónban és Modenában. Ez nem várt nehézséget okoz a rendnek, mert a Collegium Romanum és a Collegium Germanicum részére amúgy is sok tehetséges tanárt kellett elvonni a többi kollégiumtól. Mivel az ingolstadti kollégium megalapítását Albecht herceg továbbra sem engedélyezte, a jezsuiták távoznak a városból és Bécsbe mennek az ottani közösség erősítésére.¹²

Az 1553-as év rosszul kezdődik. Az észak-itáliai kollégiumokban pénzügyi és egészségügyi problémák adódnak, melyek még a képzést is veszélyeztetik. Köln, Leuven és Párizs továbbra sem kapja meg az állami elismerést. A római kollégium azonban soha nem látott virágzásnak indul. Új előadássorozatokot kell szervezni bölcslethez és teológiához. Ignác célja, hogy a római kollégiumon keresztül példát mutasson a rend többi kollégiuma számára. Hogy a későbbiekben elkerülhető legyen a kollégiumok anyagi csődhelyezete Ignác meghozza az úgynevezett „tizenégyek szabályzatát”, vagyis minden tervezetet, mely szerződéses határozataival nem biztosítja „tizenégy rendtárs létfenntartásához szük-



séges rendszeres jövedelmet” el kell utasítani.¹³ Kár, hogy a rendalapító volt az első, aki ezt a szabályt megszegi! Itáliában Ferrarán kívül minden kollégium nehéz helyzetbe kerül, de a legnehezebb helyzet Modenában alakul ki, ahol az egészségtelen szállástól több rendtag megbetegedik, és számosan meg is halnak. A Messinában és Palermóban lévő noviciátusok messze földről vonzzák a fiatalokat.

Érdekes, hogy míg a kollégiumok nagy részében szegénység és nyomor uralkodik, újabb intézmény alapításához lenne anyagi támogató. A portugál provincia jár élen az újításokban. A provinciális Nadal bevezeti a *Konstitúciókat*, és következetesen szétválasztja a kollégiumokat a rendházaktól. Ebben az időben merül fel a híres búcsújáróhely, Santiago de Compostella kollégiumának terve. A missziók közül Brazília emelkedik ki. A testvérek következetesen beépítik a bennszülöttek hagyományait a keresztény szokásokba, és a portugál gyarmatosítók botrányos életmódját látva megfogalmazódik a vágy egy olyan civilizációs együttélésre, amely később a paraguayi redukciókban fog megvalósulni.

Bécsben egyelőre még ellentét van az egyetem protestantizálódott tanárai és hallgatói, valamint a rend között. Hiába kezd el tanítani Canisius és Goudanus a teológiai karon, a problémát csak a király reform melletti elhatározása tudja majd megoldani.

Párizsban még nehezebb a helyzet! Itt a kollégium működési engedélyt sem kaphat, mert a parlament a bécsi-

nél is ellenségesebb érzelmű teológiai kar kezébe adta a döntést.

1552–53-ban két, az indiaiakhoz hasonló missziót alapítanak Európában: az elsőt Korzikán, a másodikat Morbegno központtal Veltlinben. A Szent Sír Rend nagymesterének kezdeményezésére megkezdik három új kollégium alapításának előkészületeit Jeruzsálemben, Konstantinápolyban és Cipruson.

1554 áprilisában Ignác a rend kormányzatának segítségére létrehoz egy négytagú tanácsot, novemberben pedig kinevezi Nadalt általános helynöknek. Már januárban három részre osztja a spanyol provinciát, a kasztíliaira, az aragóniaira és az andalúziaira. Augusztus 4-én elfogadja I. Ferdinánd magyar király javaslatát, miszerint a Collegium Germanicum mintájára létre kellene hozni a Collegium Hungaricumot. November végén tizennégy rendtag Loretóba megy, egy ottani kollégium megalapítása céljából. Jól mutatja a rendalapító mindenre kiterjedő figyelmét az is, hogy december végén a Kis Aventinon, Caracalla termái közelében megvásárol a rendnek egy kis szőlőskertet, ahol a skolasztikusok majd pihenhetnek és üdülhetnek. A rend tagjainak száma ekkor már 900-950 körül mozog.¹⁴

Nápolyban belép a rendbe Juan de Mendoza, Castel Nuovo parancsnokának a fia. Rögtön fel is váltja a nápolyi kollégium rektorságában Oviedot, akit etiópai püspöknek szemeltek ki. Újabb kollégiumok alapítására kerül sor Szicíliában: május 21-én Bivonában és július folyamán Monrealban.



A missziókat nagy csapások sújtják: meghal Xavéri Ferenc, át kell szervezni a távol-keleti missziókat. Goába is új rektor kerül. Nagy-Kongóban nemcsak az elmebeteg király, de a jezsuitákon kívül ott tartózkodó missziós papok is nehezítik a kereszténység terjedését. Brazíliában új missziós módszereket találnak ki, melyek a későbbi paraguayi redukciók alapját adják.

Spanyolországban az alcalai és a salamancai kollégiumok virágoznak, a gandianak és a valenciainak azonban a kevés rendtag miatt ugyanaz a rektora. A reconquista során visszaszerzett területeken eddig csak a cordobai kollégium jött létre. Ebben az évben ellátogat ezekre a területekre Ignác általános helynöke, Nadal atya is, hogy személyesen hirdethesse ki a *Konstitúciók* életbe lépését. A látogatás során arra hívják fel a rendtársak Nadal figyelmét, hogy az elmúlt időben egyre intenzívebben támadják a Társaságot, és fő térítési eszközét, a *Lelkiigyakorlatokat*.

Bécsben hihetetlenül elterjedt a lutheranizmus, különösen is az egyetemen. A király, hogy ellenlépéseket tegyen, kinevezi Canisius Pétert és két jogtudóst, hogy igazgassák az egyetemi kollégiumokat.¹⁵ A munka azonban Canisiusra marad, mert a két másik személy visszalép. Áprilisban kinevezik a teológiai kar dékánjává. Bécsben elterjed a hír, hogy a város következő érseke Canisius lesz, de ezt Ignác ellenzi. Megengedi viszont, hogy kidolgozzon egy katekizmust, melyet a király a birodalom minden tanára számára kötelezővé akar tenni.¹⁶

A Társaságba egyre többen jelentkeznek. A *Konstitúciók* alapján Ignác megengedi, hogy a felvételi korhatár alsó határa tizennégy év legyen.

Ebben az évben indul el Spanyolországba az a tizenkét rendtag, akik onnan Etiópiába készülnek. Ignác felmérve a vállalkozás különösen veszélyes voltát, úgy határoz, hogy azoknak a rendtagoknak, akiknek még nincs örök fogadalma, azonnal le kell tenniük. Ignác egyre inkább a mohamedánok térítésével kezd foglalkozni. Örül, ha a testvérek valamelyike arabul tanul, és komolyan gondolkozik egy ciprusi, egy jeruzsálemi, egy konstantinápolyi és egy máltai kollégium tervén. Áprilisban felmerül egy lengyel kollégium terve is. Állítólag a térítés ott nagyon veszélyes, ezért Lengyelországot a rend tagjai maguk között „észak Indiájának” nevezik.¹⁷ Felmerül még kollégium alapítása Poroszországban, Csehországban és Magyarországon, valamint Erdélyben és Sziléziában. A legjobb kilátásai Prágának és Breslaunak vannak. Canisius azon a véleményen van, hogy egyelőre Bécset kellene megerősíteni, majd Ingolstadtot visszavenni – amit egyébként a bajor herceg már többször kért is –, és csak ezután kellene keletebb felé fordulni.

Március 23-án meghal III. Gyula pápa. Április 9-én megválasztják Ignác barátját, Cervini bíborost pápának, aki a II. Marcel nevet veszi fel, de néhány napos uralkodás után, május 1-én meghal. Utódja a teatinusok egyik alapítója, Caraffa bíboros, aki megválasztása után a IV. Pál nevet veszi fel.¹⁸



A *Konsituciók* további tartományokra vonatkozó bevezetése folytatódik. Szépen fejlődik a La Strada, a római és a német kollégium. A nehéz anyagi helyzet miatt Ignác főleg vidéki kollégiumokba küldi a skolasztikusokat, ám még így is kb. 150 ember tanul a római kollégiumban. A jelöltek és a novíciusok száma folyamatosan emelkedik. Ebben az évben végre megkezdődik a tárgyalás a Sorbonne professzorai és a rend képviselői között Rómában. Az észak-itáliai kollégiumokkal kapcsolatban felmerült probléma egyre súlyosabb: a kollégiumok többségében alig száz diák tanul, tanáraik nagy részét a pestis következtében elveszítették, túlságosan függenek a fejedelmektől, nincs önálló jövedelemforrásuk. Bolognában ezért a kollégium felbomlik, Modenában pedig a helyi uralkodó, Ercole herceg kérésére misszionáriusi csoporttá minősítik át. A loretói ház nagy sikerrel működik, az ott lévő testvérek száma az év közben eléri a negyvenet. A testvérek a környező településeken lekipásztorkodnak, ám elegendő könyv hiányában kollégiumot még nem nyithatnak. Szicíliában viszont a kollégiumok és a szociális, lelkipásztori műhelyek virágoznak. Siracusában kollégium nyílik, és mivel a szigeten nagy éhínség van, az alkirály a messinai kollégiumban Karitás Tanácsot alapít. A portugáliai Evorában a gimnázium után megnyílik a filozófiai kar, és már a teológiai előadásokat készítik elő. A coimbrai noviciátusban sok lelkes novícius van, ezért a király átadja saját kollégiumát mintegy ezer diákkal a jezsuitáknak.

Ebben az évben megkezdődik Lengyelország feltérképezése: IV. Pál pápa Salmeront saját legátusával odaküldi. Elutaznak az etiópiai misszionáriusok is.¹⁹ A vezetőjük Oviedo helyett – akit április 5-én Nunessel püspökké szentelt a portalegri püspök – Carneiro lesz. Indiában nincs provinciális, s az ott tartózkodó rendtagok közül csak az Etiópiába készülőknek van örök fogadalmuk, ezért közülük választanak provinciálist. Ez idő tájt Ceylon királya meglátogatja a goai kollégiumot, és térítőket kér, mert az elmúlt évben országában 25 000 ember hagyta el a kereszténységet. Japánban már mintegy 3500 keresztény van. Brazíliában már bennszülött jelentkezők is vannak a rendbe. III. János portugál király támogatja is a missziókat, de a helyi közigazgatás képviselői sokszor nem hajtják végre a királyi utasításokat. Kongó tébolyodott királya kiutasít országából minden fehér embert, így a kongói misszióknak átmenetileg vége. Spanyolországban végre kezd megszűnni a jezsuita–domonkos ellentét. Placenciában beindul egy új kollégium, itt kimondottan jó a viszony a domonkosokkal és a ferencesekkel is. Sevillában és Sanlucarban csak azért nem nyílik kollégium, mert a helyi földesurak teljesen eladósodtak. Granadában nagy sikerrel működik az egyetem, a rend kapna egy telket gimnázium számára is. Végre Franciaországban is megtörni látszik a jég, Farnese bíboros ugyanis kollégiumot akar létesíteni Avignonban. Ignác nem feledkezik el az angol katolikusokról sem, s hogy jobb és elszántabb papjaik legyenek



indítványozza, hogy a Collegium Germanicumba angolokat is felvegyenek.

Ignác különleges figyelmet fordít a missziókra, de folytatja a *Konstitúciók* finomítását és a *Szabályok* írását. További anyagi nehézségekkel kell megküzdeni a könyvek vétele, szállások, ruházkodás költségei miatt. Mégis folytatódik a La Strada építése, és az aventinusi Torre Rosciát is kibővítik néhány szobával.

Január 11-én Ignác súlyosan megbetegszik, mégis nagy intenzitással gyűjti az anyagot, hogy megcáfolja a párizsi teológiai kar kollégium létesítését elutasító határozatát. Úgy dönt, hogy kettéosztja a német provinciát, nem enged több olyan kollégiumot létesíteni, amely nem biztosítja tizennégy testvér ellátását. A rendalapító e határozat alól csak két kivételt tesz: utolsó évében feléleszti a sienai és a kölni kollégiumokat. Úgy határoz, hogy a testvéreknek meg kell tanulniuk annak az országnak a nyelvét, ahova kerülni fognak. Támogatja ezért, hogy a mediterrán országokban tanulók arab nyelvet tanuljanak. Nem adva fel az etióp térítést, lefordíttatja az *Újszövetséget* etióp nyelvre. A könyvbeszerezés megkönnyítése érdekében nyomdát létesít a Collegium Romanumban. A La Stradában több mint hetvenen laknak, pedig Ignác igyekszik a testvéreket innen vidékre helyezni.²⁰

A pápa a hozzá közel álló és általam már említett két jezsuitát folyamatosan a maga közelében akarja tudni. Lainezt és Clavét kinevezi a Dataria, a Szentszék egyik szervében való tevékenységével.

A Loretoiban időközben felállított kollégium elnéptelenedik, ám Perugiában oly sikeres, hogy a város vezetése át akarja adni a rendnek az egyetemet is. A firenzei kollégiumnak nincs rendszeres bevétele. Genovában 230 diák tanul. Az atyák olaszul, spanyolul és franciául prédikálnak, és elvállalják a gályarabok lelkipásztori gondozását is. A félig megszűnt bolognai és modenai kollégiumokon kívül, a szegénység miatt a működés határára került a ferrarai, az argentai, a velencei, a padovai és a pármái kollégium is.

Sienába közvetlenül a spanyol-pápai háborút követően érkeznek meg a jezsuita atyák. A szabad ég alatt táboroznak, ám néhány hónap múlva már kétszáz fős kollégiumot üzemeltetnek. A szicíliai kollégiumok jól mennek, a város püspöke már Cataniában is szeretne egyet. A rend Szicíliában is létesít egy nyomdát.

A két lisszaboni rendház, valamint az evorai és coimbrai kollégiumok nagyon jól fejlődnek. Ebben az évben végre elkészül a coimbrai konviktus szabályzata is.

Az indiai misszióról az úgynevezett „indiai levelekben” hamis vádak hangoznak el, ami megnehezíti az ott élő rendtársak helyzetét.²¹

Brazíliában tovább folytatódik a korban meglehetősen szokatlannak tűnő misszionálási mód. Mivel a brazilok erkölcsi erősen korlátozzák az apostoli munka hatékonyságát, ezért a rend tagjai először a személyes kapcsolat kialakítására törekcsenek. Mindenkit gondjukba vesznek, aki rászorul, műszaki



alapismeret oktatást szerveznek, de csak az öregeket, haldoklókat, valamint a gyermekeket keresztelik meg.²²

A spanyolországi fejlődést csak egyvalami akadályozza: elterjed a hír, hogy a pápa felosztatja Jézus Társaságát, és emiatt nagy bizonytalanság támad a provinciában. A cordobai rendházat kollégiumra és noviciátusra osztják.

A német nyelvterületet két részre osztotta Ignác, s 1556-ban Salmerón Ignác megbízása alapján kinevezi Bernard Oliviert Germania Inferior első provinciálisává. Június 7-én Ignác megalapítja Gremania Superior provinciáját, melynek első vezetőjévé Canisius Pétert nevezi ki. Canisius első dolgaként testvéreket küld Prágába, ahol a lakosságnak már csak mintegy hetede katolikus. Ignác felismerve a térítés fontosságát és egyben nehézségét is, még tizenkét testvért küld Prágába, ahol olyan elutasítással és haraggal találkoznak a testvérek, hogy mind Bécsben, mind Rómában meg vannak győződve mielőbbi vértanúságukról. Am július 7-én, amikor megkezdik a tanítást, egy csapásra megváltozik minden, s még a reformátusok és a husziták is a jezsuita kollégiumba adják gyermekeiket.

Augusztus 28-án többévi szünet után ismét megkezdődik a tanítás Ingolstadtban. Kölnbe július 22-én érkeznek a testvérek. Flandriában, miután II. Fülöp és Ribadeneira találkozott, szeptember 16-án kiadják azokat a páteneket, melyek engedélyezik a tartomány területén a kollégiumok nyitását. Így immár a leuveni kollégium is hivatalosan működhet.

Franciaországban egyre több helyen dolgoznak a testvérek,²³ Billomban nyolc rendtárs kezd kollégium alapításába, ahol végül öt osztályban hétszáz diák kezd meg tanulmányait. Fourvière-be egy lyoni jótevő kollégiumot szeretne, ám mivel Ignác elég rendtag hiányában senkit sem tud odaküldeni, egyelőre ez az alapítás lekerül a napirendről.

Július 30-án a rend fejlődése megtorpan egy időre. Loyolai Ignác meghalt, s számos elkezdett dolog, félbemaradt. De a kollégiumoknak köszönhetően, ekkorra már felnövőben volt egy olyan generáció, amely a jezsuita hagyományokat és szellemiséget tovább tudta adni és fejleszteni úgy, hogy egyenes folytatása lehetett a rendalapító által elkezdett, az egész világot átfogó apostoli térítő és tanító tevékenységnek.

2. *A Ratio Studiorum*

A rendalapító halála után a jezsuita rend egysége megbomlott a tanítás szükségességének tekintetében. Mégis továbbműködtették iskoláikat, ezért elkerülhetlenné vált – a már Ignác által is megígért – a jezsuita kollégiumok alapelveit leszögező dokumentum megalkotása. Az 1581-es Rendi Gyűlés úgy határozott, hogy a rend tagjaiból álló tizenkét tagú bizottság gyűjtse össze ez addigi tapasztalatokat. A bizottság el is kezdi a munkáját, ám rövidesen meg is szűnik tevékenységük. 1584-ben Aquaviva generális egy-egy rendtagot hív Rómába a spanyol, német, osztrák, francia és olasz rendtartományokból, hogy befejezzék a félbehagyott munkát. 1586 áprilisában





Aquaviva rendtartományonként öt-öt pátert küld szét, hogy a kidolgozott tapasztalatokat és tervet a helyszínen beszéljék meg a testvérekkel.²⁴ A beérkezett véleményeket Rómában három páter és a Collegium Romanum vezetői vizsgálták át. A javított változat kiadására csak 1591-ben került sor, ugyanis az előző példányok egyikét V. Sixtus pápa nyomására a spanyol inkvizíció lefoglalta. Az 1593–94-es Rendi Gyűlésen döntöttek arról, hogy e javított változat mindenütt bevezetik, de még így is öt évet kellett várni megjelenésére. Erre 1599-ben Nápolyban került sor.²⁵

A *Ratio Studiorum* nem más, mint a Jézus Társasága szorosán vett tanulmányi és nevelőrendszere. Nem pedagógus-elgondolás, hanem egy fiatal rend szellemének és a kor legjobb iskoláiról mintázott tanítási gyakorlatnak az egysége. A nevelési alapelvek teljes mértékben Ignációtól erednek, aki a Rendi Alkotmányban vezette le iskoláinak fő felosztását, és mutatta be a kollégiumi új iskolatípust.

A *Ratio Studiorum* természetesen teljes mértékben a katolikus világnézetet tükrözi. Az embert tehát úgy állítja be, hogy az önmagának nem végső célja. A végső cél minden ember számára Isten.²⁶ A dokumentum célja, hogy megtanítsa a diákokat, hogyan tudják odavezetni magukat Isten akaratának teljesítésére. Példaként Krisztust állítja elének. Nevelési célkitűzését négy pontba foglalhatjuk:²⁷

1. Gloria Dei – az élet Isten szolgálata, mindent az Ő nagyobb dicsőségére kell tennünk;²⁸

2. Cognitio Dei vagy Amor Dei – a fiatal lelkeket Isten megismerésére és szeretetére kell vezetni, eleven Isten fogalmat kell számukra adni, hogy örömmel lépjenek hivatásukban Isten szolgálatára;
3. a kellő ismeretek, képességek kifejlesztése;²⁹
4. az erények kifejlesztése – erények nélkül ugyanis nem lehet hiteles keresztény életet élni.

A *Ratio Studiorum* tehát négy lépésben készíti fel a diákokat a becsületes életre: először eszményt, majd világnézetet nyújt. A világnézet alapján segít kialakítani a helyes egyéni életfelfogást, és ezáltal megtanít a munka szeretetére.

Szent Ignác nem a tanításban, hanem a valláserkölcsei nevelésben volt újtó.³⁰ Felismerte, hogy a tudás önmagában nem cél, a tudás az életért van. Ezért Ignác az életadó Isten szeretetére nevel. Célja, hogy jellemes emberek kerüljenek ki a rend iskoláiból. Úgy véli, hogy a legjobb úton akkor halad, ha a nevelést összekapcsolja a keresztény életbe való gyakorlati bevezetéssel. Ez pedig úgy történhet jól, ha segíti a diákok lelke és Isten közötti kegyelmi kapcsolat kialakulását. Nevelőrendszere hangsúlyozza, hogy a tanulmányok Isten megismerésére és megszeretésére irányuljanak, s mivel ezt a bűn hátráltatja havi gyónást, gyakori áldozást ír elő a diákoknak amellet, hogy a kisebbeknek kötelezővé teszi, a nagyobbaknak pedig ajánlja a napi misehallgatást. Érdekes, hogy míg a nevelőknek ajánlja a diákjaikkal történő lelki be-





szelgetést, a lelkivezetést a gyóntató hatáskörébe utalja.³¹

A *Ratio Studiorum* hangsúlya tehát az élmény megragadásán keresztül a valláserkölcsi nevelésen van. Ezt a célt szolgálják a gyakori iskolai ünnepélyek, a lelkigyakorlatok és az iskoladrámák, melyeket félévkor és év végén mutatott be a diákokból szerveződött színjátszó kör. Az iskoladrámák sokszor hat-hét órán át is eltartanak, s egy-egy lehetőleg ifjú jezsuita szent életéből mutatnak be részleteket. A lelkigyakorlatok módszere a következő: igyekeztek az emberi élet és a kereszténység lényegét élményszerűen megragadni, hogy felismerhessük, hol szükséges eddigi életünkön javítani életfeladatunk megoldása érdekében, mely csak Krisztussal egységben, Isten akaratának őszinte keresésével történhet meg. Fontosnak tartja az erények kifejlesztését. Az ösztönös erőket az értelemnek és az akaratnak, ezeket pedig Istennek kell alárendelni. Ez azonban nehéz feladat, a nevelő példája kell hozzá.³² A végső cél az önzésből való kibontakozás. Az önzés gyakorlati leküzdését olyan területen kell megszokni, mint az iskolai fegyelem, hallgatás bizonyos időkben, szorgalmas, rendszerető munka, engedelmség és az egymással való napi érintkezés, mely szerénységet és udvariasságot kíván.

A *Ratio Studiorum* a nevelés történetében az első mindenre kiterjedő, átfogó tanrend,³³ melynek előadását úgy oldotta meg a rend, hogy a tanárokat egységes módon képezték. Bevezetésével az ötosztályos gimnázium, a há-

roméves filozófiai fakultás és a négyesztendős teológiai képzés ötvöződik egységes egészé. Mindhárom részleg tanulmányai pontosan meghatározottak.

A dokumentum előírásai között szerepel a tanulás és a pihenés helyes váltakoztatása. Szent Ignác szellemében szükségesnek tartották a szórakozás, a sport, a játék bevezetését a diákok életébe, külön figyelmet fordítva a kulturális rendezvényekre. A cél az volt, hogy a diákok szép emlékekkel távozzanak az iskola falai közül.

Bár a szabályzat csak végső esetben engedélyezte a testi fenyítést, mégis fegyelem honolt a jezsuita intézményekben, hiszen pontosan elő volt írva, hogy a tanárok és a diákok csakis az előírt tananyaggal, tudományággal, az engedélyezett tankönyvekkel, elismert szerzőkkel és filozófiai irányzatokkal foglalkozzanak.³⁴ A fegyelem tükröződik abból a rendelkezésből is, miszerint a kollégiumokat kimenő idején csak párban lehetett elhagyni.³⁵

Összefoglalva a *Ratio Studiorum* előírásainak jellemzőit megállapíthatjuk, hogy azok alapvetően Isten megismerésére, és szeretetéből fakadó szolgálatra buzdítanak.³⁶ A jezsuita nevelés célja a katolikus hit védelme és terjesztése a hívők hitének elmélyítésén keresztül. Ezért a jezsuita nevelők mindig a protestáns tanítás katolikus ellenkezőjét hangoztatják: az egyénfeletti tekintélyt, azt isteni parancsként fogják fel, és adják tovább az önmehtagadásban való példamutatás által. Tanításukkal a pápaság megszilárdítására törekszenek. A liturgia és a közösségi



ünneplés fényét szeretnék emelni. Egységben lépnek fel a hit védelmében és terjesztésében a pápa főisége és a generális irányítása alatt. A vallásos élet fő szabályozója pedig a Loyolai Szent Ignác által összeállított *Lelekgyakorlatok*. A *Lelekgyakorlatok* által újjászületett embert a liturgia fényének emelésével akarják bevezetni egyházunkba, és a későbbi örök életbe.

3. A jezsuita kollégiumok jellemzői

Mint az előző fejezetekből is láthattuk, a jezsuita kollégiumoknak két fajtájuk volt:

1. olyanok, amelyekben csak gimnáziumi szinten folyt a tanítás (studia inferiora);
2. és olyanok, ahol a gimnáziumi képzést akadémiai képzés követte (studia superiora).

Ahhoz, hogy valaki a XVI. században jól boldoguljon a hivatalos életben tökéletesen kellett beszélnie a latin nyelvet. A kollégium típusú iskolák ezért a fenntartó vallási hovatartozására való tekintet nélkül a latin nyelv tanítására, a latinos műveltség átadására helyezték a legnagyobb hangsúlyt. A házirendek ezt kiemelendő csak latinul engedélyezték az egymás közötti beszélgetést.³⁷ Míg tehát a humanista iskolatípusban az antik szerzőknek csak tágabb értelemben vett szabad tanulmányozása folyt, addig a kollégiumokban ez már tantárgy lett.³⁸

A jezsuita kollégiumokban a gimnáziumi képzés az akadémiai képzéstől teljesen elválasztva, külön tanárokkal

működött. Sőt, messze megelőzve mindenkit, gyakorlatilag kialakították a háromlépcsős tanulmányi rendszert azzal, hogy a gimnáziumot megelőző tanulmányokra létrehozattak általában a helyi plébániával egy előtanulmányokat biztosító kisiskolát.³⁹

A gimnázium öt, illetve hat osztálya a következőkből állt: I. schola infima grammaticae – kezdeti ismerkedés a latin nyelvtannal, melynek volt alacsonyabb és magasabb foka; II. schola media grammaticae – a latin nyelvtan tanulását folytatók osztálya; III. schola suprema grammaticae – a latin nyelvtan tanulását befejezők osztálya; IV. schola humanitatis; V. schola rhetoricae. Az osztály itt már a szó mai értelmében értendő. Az egy osztályban tanuló diákok többé-kevésbé azonos korúak voltak, tanáruk pedig nem egy, a felsőbb osztályok valamelyikéből kikerülő diák, hanem felnőtt tanár volt. A *Ratio Studiorum* szerint minden osztálynak külön tanára volt.

A grammatikai osztályokban Emmanuel Alvarez jezsuita könyvéből tanulták a latin nyelvtant. A schola grammaticae infirma magasabb fokán ehhez járultak még Cicero levelei, a II. osztályban Cicero levelein kívül Ovidius művei és a Tabula Cebetis nevű szorzókönyv. A III. osztály klasszikus szerzői Cicero, Ovidius, Catullus, Tibullus, Propertius és Vergilius. A II. osztálytól a gimnáziumi képzés végéig tanultak még görög írást és olvasást. A IV–V. osztály legfőbb feladata, hogy kifejlessze a tanulóban az elokvencia, azaz az ékesszólás készségét. A retorikai szabá-



lyok rövid összefoglalását Cyprianus Suarez kézikönyvéből vették. A klasszikus szerzők a következők voltak: Cicero, Caesar, Sallustius, Livius, Curtius, Vergilius, Horatius. Arisztotelész rétorikáját és poétikáját az órákon fordították görögről latinra.⁴⁰ Ezt már a XV. századtól kezdve a humanista iskolák is fő feladatuknak tekintették, valószínűleg Ignác is, felismerve jelentőségét, innen merítette a kollégiumok tanrendjébe.

Minden nap volt írásbeli házi feladat, melyet másnap javított ki a tanár, mialatt a szóbeli leckét a tanár segítői, az úgynevezett decuriók kikérdezték. Sokszor került sor concentratoria is, mely folyamán két diák egymással versengve mondta fel a leckét, a jobban felelő diák jutalmat kapott. A jutalmazás fontos helyet foglalt el a jezsuita nevelésben, a kiváló tanulóknak év végén – számos esetben az egész közösség előtt – kitüntetést adományoztak. Az osztályokat görög és római táborra osztották, melyek állandóan versengtek egymással. A gimnáziumi tanulmányok alatt a nevelők mindvégig szoros kapcsolatban álltak diákjaik szüleivel.⁴¹

A gimnáziumra épülő akadémiai tagozat a Ratio Studiorum előírásai szerint három év filozófiai képzéssel indult: az első évben a logika és a dialektika volt a központi tárgy. Tankönyvként Toletus vagy Fonseca műveit vették. Ehhez járult Arisztotelész *Peri hermeneas* című művének második könyve latin fordításban. A második évfolyamon a még igencsak tágran értelmezett fizika és kozmológia, Ariszto-

telész *Physicá*jának nyolcadik könyve, valamint a *De coelo* és a *De generatione* első könyve, a tanrendben szerepelt Eukleidész *Mennyiségtana*, illetve földrajz stúdiumok is. Nyári időben meteorológiát is tanultak. Harmadikban a metafizika volt a főtárgy. Ezt Arisztotelész *Metafizikájából* vették. Ezenkívül tankönyvként szolgált még Arisztotelészől a *De anima* és a *Nikomakhoszi etika*, valamint a *De generatione* második könyve.⁴²

Gimnáziumi tanárok csak magister címmel rendelkezők lehettek. Ezt a filozófiai stúdiumok után, egy féléves képzéssel lehetett megszerezni, mely során a tanárjelöltek áttekintették a teljes gimnáziumi és filozófiai képzést. A filozófiai kurzus tanárai viszont a teológiai képzés után, egy kétéves áttekintő stúdium keretében nyerték el professzorként való tanítási jogosítványukat.⁴³ A teológiai képzés főtárgya Aquinói Szent Tamás *Summa Teologiae*-jének magyarázata volt. Ezt összesen két tanár adta elő napi egy-egy órában délelőtt, illetve délután. Ehhez járult a második évtől az ó- és újszövetségi exegézis napi egy órában, és a hozzá kapcsolódó héber nyelv. Az *Újszövetséget* az egyház hivatalos bibliafordításából, a *Vulgatából* olvasták. A *casus conscientiae*-nek nevezett kazuisztikai gyakorlati órát vasár- és ünnepnap tartották egy órában. Ezenkívül kezdetben a Collegium Romanumban, majd miután ott megszűnt, a Collegium Germanicumban volt Controversia tanszék. Kánonjogot kezdetben csak a Collegium Germanicumban tanították.⁴⁴





Az akadémiai tagozat szervezetenként valamelyik egyetemhez tartozott.⁴⁵ E tagozatokon elmaradhatatlanok voltak a szombati disputációk, azaz a tananyag feletti nyilvános viták. A disputatio in actus particularékat, illetve a disputatio in actus generalékat, a doktori védéseket ki is nyomtatták.⁴⁶

A gimnáziumi osztályokban disputák helyett deklamációkat tartottak, melynek során egy diák kiállt az iskola szószékére, és elszavalta vagy egy klasszikus szerző, vagy saját művét.⁴⁷ Fontos szerepet kaptak az akadémiaiknak nevezett önképzőköri csoportok is, melyeket osztályonként indítottak. Vezetőjüket a diákok maguk közül választották.

Az iskolai képzésben a rend által érzett felelősséget mi sem mutatja jobban, mint az, hogy csak olyan helyeken vállalták gimnáziumok indítását, ahol biztosítva volt a tanárok ellátása. Teljes iskolaegyüttes indításához pedig olyan alapítvány létrehozását igényelték, amely biztosította a kellő számú tanár munkába állítását. Így oldották meg az iskola folyamatos működését anélkül, hogy a tanulóiktól tandíjat szedtek volna. Ezért nem csak a nemesek vagy a jómódú polgárok gyermekei tanulhattak a rend iskoláiban, hanem származástól függetlenül, minden tehetséges fiatalnak lehetőséget adtak. Vagyis a keresztény értékek védelmét és a hit terjesztését a társadalom minden rétegében megvalósították, és ezáltal a rend lelkiségének központját képező apostoli munkát hatékonyan tudták végezni.

JEGYZET

- ¹ PUSKELY Mária, *Keresztény szeretetesség I*, Pannonhalma, Bencés Kiadó, 1995, 452–453.
- ² A coimbrai kollégium megalapítása már 1540-ben megtörtént, ám a képzés anyagi okok miatt csak 1542-ben indulhatott meg. Lásd: LUKÁCS László, *L origine dei collegi e l insegnament publico nella storia pedagogica della Compagnia di Gesù = La pedagogia della Compagnia di Gesù*, Messina, ESUR, 1992, 113.
- ³ André RAVIER, *Loyolai Szent Ignác megalapítója Jézus Társaságát*, Bp., Jézus Társasága Magyar Rendtartománya, 1994 („Anima Una” Könyvek, 7), 120.
- ⁴ James BRODRICK, *Die ersten Jesuiten*, Wien, 1956, 185. A működés kezdete azért csúszott több évet, mert a toledói érsek olyanmódon ellenezte a jezsuiták működését, hogy például a *Lelkigyakorlatokat* elvégző papjait kiközösítéssel és pénzbírsággal sújtotta. Forrás: *i. m.*, 187.
- ⁵ „No estudios ni lecciones en la Compania” Forrás: BRODRICK, *i. m.*, 193.
- ⁶ Több szerző a messinai kollégiumot tartja a rend első kollégiumának. Lásd: PUSKELY, *i. m.*, 453; JANKA Gábor, *A tekintélyelv Pázmány Péter teológiai műveiben*, 1997, 28; MÉSZÁROS István, *Az iskolaiügy története Magyarországon 996–1777 között*, Bp. 1981, 242. Ám a valóságban a messinai és a gandiai csak az első nyilvános kollégium volt. Vö. MAURO LAENG, *Enciclopedia Pedagogia I*, Brescia, La Scuola, 1989, 2813; BRODRICK, *i. m.*, 193. Az hogy Messinában már nem-jezsuiták is tanulhattak, a szicíliai alkirály, a római spanyol követ és a pápa nyomására vált lehetővé. Lásd: BRODRICK, *i. m.*, 208.





A messinai és gandiai kollégiumban dolgozták ki a jezsuita pedagógia módszer-tanát, mely a későbbi Ratio Studiorum alapja lett. Vö. LUKÁCS, *i. m.*, 119; BRODRICK, *i. m.*, 194, 212.

⁷ Ignác szerint Cano kritikájának mozgatórugója a féltékenység. Lásd: BRODRICK, *i. m.*, 187.

⁸ Lásd: Gabriel CODINA MIR, *Aux sources de la pédagogie des Jésuites: Le „modus parisiensis”*, Rome, Jesuit Historical Institute, 1968. A modus parisiensis és az általánosan elterjedt modus italicus képzési forma között csupán metodológiai különbség van, mely a helyi egyetemi képzés különbözőségéből ered.

Lásd: J-B. HERMANN, *La pédagogie des Jésuites*, Louvain, 1914, 57–106.

⁹ Ez az alapítás a későbbiekben döntő fontosságú lesz a magyarországi térítéssel kapcsolatban.

¹⁰ E tény talán közelebb visz annak megértéséhez, hogy Pázmány érseki kinevezése előtt miért a szomaszka rendet választotta.

¹¹ A Collegium Germanicumban tanultakról 1594-ben így nyilatkozik egy korabeli protestáns lelkész: „A római német kollégiumban fejlődik ki a jezsuiták legrosszabb fajtája... Hazaküldik őket, hogy visszaállítsák a pápizmust... Püspökök és számos érsek tanácsadói lesznek...” Martin Chemnitz pedig ezt mondja: „...ha a jezsuiták semmi mást nem csináltak volna, csak megalapítják a Collegium Germanicumot, pusztán ezért a tényért is megérdemelték volna, hogy úgy tekintsenek rájuk, mint a lutheranizmus legveszélyesebb ellensége”.

Lásd: Thomas J. CAMPBELL, *The Jesuits 1534–1921: a history of the society of*

Jesus from its foundation to the present time, London, The Encyclopedia Press, 1921, I, 66.

¹² Így került Bécsbe Canisius Péter, Bécs újkori apostola. Itt írja meg *Compendium Theologiae* című művét, mely ekkoriban alapműnek számít az egyetemi oktatásban.

Lásd: RAVIER, *i. m.*, 161.

¹³ *Uo.*, 164.

¹⁴ RAVIER, *i. m.*, 171.

¹⁵ HERMANN, *i. m.*, 58.

¹⁶ Canisius Péter több katekizmust is írt. A *Nagy Katekizmust* 1554-ben (Summa doctrinae christianae) adta ki. Öt fejezetből áll: I. Hit és Hitvallás, II. Remény, Miatyánk, Üdvözlégy, III. Szeretet, Isten és az Egyház parancsai, IV. Szentségek, V. Keresztény igazságosság. Az egész mű 239 pontból áll. 1556-ban jelent meg a *Kis katekizmus* gyermekek számára, mely 59 kérdés-feleletet tartalmaz. 1559-ben *Közép katekizmus* az ifjúság számára 122 kérdés-felelettel. Franciaország kivételével Canisius katekizmusa volt a hittankönyv egész Európában a XIX. század közepéig. Forrás: TARJÁNYI Zoltán, *Kateketika I, A hitoktatás elmélete és története*, Budapest, 2000, 30.

¹⁷ RAVIER, *i. m.*, 178.

¹⁸ Caraffa megválasztása nem jó a jezsuita rendnek, ugyanis a teatinusok kétszer is be akartak olvadni Jézus Társaságába, ám Ignác mindkétszer megakadályozta azt. Az új pápának azonban így is voltak barátai a Társaságban: Bobadilla és Lainez. Ignác a helyzet javítása érdekében Lainezt Rómába hívja, hogy ő tartsa a rend részéről a kapcsolatot a pápai udvarral. Vö. *Uo.*, 179.





- ¹⁹ Az etiópiai misszió végül nem jár sikerrel. A király csak a szaracénok ellen akar segítséget kapni, a kereszténység felvételét nem gondolja komolyan. A misszió tagjai végül szétszóródnak Indiában. Lásd: RAVIER, *i. m.*, 184.
- ²⁰ Ravier szerint 1556 első hónapjaiban nagy pápai kegy éri a Collegium Romanumot: IV. Pál akadémiai fokozatok adására jogosítja fel az intézményt. Vö. *i. m.*, 195. Ám Mihályfi véleménye az, hogy ez majd csak XIII. Gergely kegyéből történik meg jóval később. Köszönetképpen ezért veszi fel a Collegium Romanum az Universitá Gregorina nevet. Lásd: MIHÁLYFI Ákos, *A papnevelés története és elmélete*, Bp., 1896, 152.
- ²¹ RAVIER, *i. m.*, 196.
- ²² *Uo.*
- ²³ Ezek a helyek a következők: Saint Germain des Prés, Saint Coméban, Saint Gervais, Saint Loup, Saint Gilles
Forrás: RAVIER, *i. m.*, 200.
- ²⁴ Ez a terv az I. Ratio Studiorum. Vö.: VÁCZ Jenő, *Világnézet alakítás a nevelésben, különös tekintettel a Ratio Studiorumra*, Bp., 1942, 16–27.
- ²⁵ A teljes cím: Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Vö.: BITSKEY István, *Hitviták tüzeiben*, Bp., Gondolat Könyvkiadó, 1978, 14–15.
- ²⁶ Vö.: BOLBERITZ Pál, *Lét és kozmosz*, Bp., Ecclesia, 46.
- ²⁷ Vö. JANKA, *i. m.*, 31.
- ²⁸ Ezt tükrözi a jezsuiták jelmondata is: Omnia ad maiorem Dei gloriam – Mindent Isten nagyobb dicsőségére.
- ²⁹ Vö. MÉSZÁROS István, *Két Ratio Educationis. Kitérjesedés és hanyatlás?* = Magyar Pedagógia, 1985/2.
- ³⁰ Vö. TARJÁNYI, *i. m.*, 110–111.
- ³¹ Vö. JANKA, *i. m.*, 36.
- ³² Vö. SCHÜTZ Antal, *A nemzetnevelő Pázmány*, Bp., Stephaneum Nyomda, 1938, 19.
- ³³ Vö. MÉSZÁROS István, *A humanizmus és a reformáció-ellenreformáció nevelésügye a 15–16. században*, 80.
- ³⁴ *Uo.*, 84–85.
- ³⁵ MIHÁLYFI, *i. m.*, 162.
- ³⁶ Vö. HÓMAN BÁLINT, SZEKFÜ GYULA, *Magyar történet IV*, Bp., Egyetemi Nyomda, 1936, 296.
- ³⁷ MIHÁLYFI, *i. m.*, 162.
- ³⁸ MÉSZÁROS I., *A humanizmus és a reformáció-ellenreformáció nevelésügye a 15–16. században*, Bp., Tankönyvkiadó, 1984, 88.
- ³⁹ *Uo.*, 93.
- ⁴⁰ Vö. MÉSZÁROS István, *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*, Bp., Akadémiai Kiadó, 1981, 245.
- ⁴¹ Hubert JEDIN, *Handbuch der Kirchengeschichte V*, Feriburg–Basel–Wien, Herder, 1968, 598.
- ⁴² Vö. MIHÁLYFI, *i. m.*, 153–166.
- ⁴³ Ezért nevezték a XIX. század elejéig a tanárjelöltek kollégiumát collegium repetitumnak.
Forrás: MÉSZÁROS, *Az iskolaügy...*, *i. m.*, 246.
- ⁴⁴ Vö. MIHÁLYFI, *i. m.*, 153–166.
- ⁴⁵ Vö. SZÁNTÓ Konrád, *A katolikus egyház története II*, Bp., Ecclesia Könyvkiadó, 1985, 145.
- ⁴⁶ Vö. MIHÁLYFI, *i. m.*, 159.
- ⁴⁷ Vö. MÉSZÁROS, *A humanizmus...*, *i. m.*, 83.





Iskola

MARY WARD LÁBNYOMAI

A CONGREGATIO JESU (ANGOLKISASSZONYOK) ÉS KECSKEMÉTI
INTÉZETÜK PEDAGÓGIAI ARS POETICÁJA

GLÁSZ GABRIELLA

„...hogy az Isten képeire teremtett ember megtanulja
tisztelni és szeretni az isteni Fölséget...”

Hószítalós decemberi reggel volt, mikor édesanyámmal felszálltunk a buszra, hogy eljussunk Nagyalföldünk „hírös” városába, egy titokzatos homállyal burkolt kis világba, amelyről akkoriban még vajmi keveset tudtam és értettem. Koromsötét hajnal szállt le a reggeli utcákra, mikor a tömött jármű elindult velünk. Megérkezvén kiszemelt, leendő iskolám kapujához, egy szokatlan öltözetű idős hölgy fogadott bennünket: fején vékony, fehér szegéllyel „díszített” fekete fátyol, mely csak kicsiny részt engedett láttatni őszes hajából. Hamarosan megtudtam, hogy ő az Angolkisasszonyok Leánygimnáziumának és Pedagógiai Szakközépiskolájának igazgatónöje, Szántó M. Erzsébet nővér. Akkor láttam életemben először „igazi” apácát...

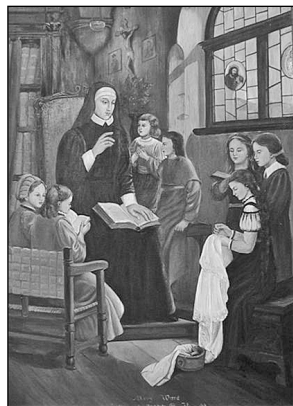
Ward Mária személye és nevelői elhivatottsága

Régi yorkshire-i, hithű katolikus családból származott. 1585. január 23-án született Mulwithben, Ripon mellett. Gyermek- és fiatal éveinek meghatározó élménye az anglikanizmus katolikusüldözése, és a zárt ajtók mögött elmondott, nem épp kockázatmentes szentmisék hallgatása. Ezek, továbbá a bátor misszionáriusok magatartása, papok, egyházi személyek rejtegetése nagy hatással voltak hivatásának alakulásában. Osgodbyban kolostorokról hallott beszélni, ám Angliában a Rómától való elszakadás után már nem voltak rendházak. A tizenöt éves Mária lelkében ekkor fogan meg szerzetesi életre való vágy, s úgy dönt, a legszigorúbb rendet választja. Útja a németalföldi klarisszákhoz vezetett, de úgy érzi, nem ez az életút van kijelölve számára. Visszatérvén hazájába barátnök csatlakoztak hozzá, velük tért vissza St. Omerbe.

A döntő élmény mégis a Jézus Társaságban szerzett Szent Ignác-i lelkigyakorlatokból származik, amikor is mintegy isteni sugallatként kapja az üzenetet: „Vedd a Jézus Társasága szabályait!” Az „Úr Katonái” azonban nem fogadják lelkesedéssel Ward Mária szándékát, ti. női ágát létrehozni a jezsuita rendnek, bár



ő maga nem tervezte, hogy egész világra kiterjedő szerzetesi közösséget hozzon létre, pusztán arra gondolt, hogy hitbeli segítséget adjon hazája leánynevelésének. Ám az új társaságot mindenhol támadások érték, hiszen céljuk világos volt: női misszionáriusok óhajtanak egy olyan klauzúra nélküli rendet felépíteni, amely el akarja nyerni a pápai jóváhagyást. Igaz ugyan, hogy Rómában barátsággal fogadták a bátor asszonyt, de az angol jezsuiták továbbra sem nézték jó szemmel Mária törekvéseit. Nem véletlenül, hiszen a hallatlanul új eszmék érthető módon vívták ki mind az egyházi, mind a világi körök ellenszenvét. Az élet-erős nőt csak az a tudat hajtja előre, hogy tisztában van vele, művét Isten szándéka vezérli. Törekény egészsége ellenére nem kevesebbszer, mint hat alkalommal kel át az Alpokon, hogy a pápától kieszközölje rendje számára a jóváhagyást, ám sajnos sikertelenül.



A következő mélypont: 1631. január 13-án a pápai bulla a szerzetesintézményt nyolc országban, tizenkét házzal megszüntette, Ward Máriát pedig eretnokség, szakadárság miatt bebörtönözték, s nem tarthatott kapcsolatot a külvilággal. Később – bár történik valamennyi erkölcsi jóvátétel VIII. Orbán pápa részéről – a Pastoralis Romanie Pontificiis kezdetű bullájában végleg kimondta a társaság feloszlását. El kell mondanunk azonban, hogy az a kép, amelyet a pápai bulla a rómaiakban keltett a „jezsuita nőkről”, közel sem volt azonos Ward Mária Leányainak életével és felfogásával, akiket az egyház elítélt és eretnokséggel vádolt. Ő azonban mindvégig hősiességgel hű maradt Szent Péter Egyházához, és alázattal elviselte igazságtalanul ráragasztott szégyenbélyegét. Az információk mindkét oldalról elégtelenek voltak, ugyanis Ward Mária nem tudta intézetének tervezetét az érvényes szerzetesi előírásoknak megfelelően megfogalmazni, ugyanakkor a Római Kúria nem mérte fel, hogy az alapítónő ügye mekkora jelentőséggel bír hazájában a leánynevelés terén. VIII. Orbán ezekkel a szavakkal végül felmenti Máriát az eretnokség vádjától: „Mi és a kardinálisok nemcsak meg vagyunk elégedve, hanem nagyon épültünk az Ön engedelmeségén. Mi tudjuk, hogy Ön jól vezette Intézetét, amíg mi mást nem határoztunk. Akkor Ön tüstént engedelmeskedett, és mi ezt épületesnek találtuk.” Elérte tehát, hogy a Szent Officium tisztázza őszinte hitét, ám rendjének újraéledését már nem érthette meg.

Mikor Rómába utazott, hogy egyre romló egészségi állapotát némileg helyreállítsa, így szólt követőikhez: „Ne féljete, Isten segíteni fog nekünk!” Imádkozunk felügyelőink Órangyalához, ne engedje, hogy mást mondjanak rólunk, mint az igazságot!” Társnőihez írt leveleiből sosem hiányzott a biztatás és a szív békéjéből eredő vidámság, noha egészségi állapota 1639-től fokozatosan romlott.



Ez év májusában tért vissza a húsz esztendeje nem látott Angliába. Az angol polgári forradalom kitörésének idején sok ember keresett lelki menedéket nála, mivel nyugalom és jóság áradt belőle. Leginkább a szegényeket és betegeket fogadta a szívébe, és minden alkalommal szeretettel, megértéssel bánt velük.

Mikor Mária érezte közelgő halálát, egész életének ügyét hármas végrendeletben foglalta össze: éljék meg hivatásukat állhatatos hűségben, gyümölcsöző munkálkodásban és szeretetben. 1645. január 30-án örökre lezárta szemét.

*

Ward Mária szellemétől távol állt az akkoriban elterjedt kontemplatív, világtól elvonuló életmód. Élete fő feladatának az emberekkel való közvetlen kapcsolatot, a haladásukért való munkálkodást tartotta, ezért hozta létre rendjét. Célkitűzéseit az ellenreformáció hatása és széles körű műveltsége formálta. A vidámságot, a mosolygós nőiességet és nem utolsósorban a szeretetet hangsúlyozta – erre építette érzelmi nevelését is. Ugyanakkor a szentmisék, imák, hitgyakorlatok önuralomra nevelték tanítványait. Erkölcsi-vallási neveléssel pedig azt a belső harmóniát kívánta kifejleszteni neveltjeiben, amely az egyenes jellem kialakításában játszik fontos szerepet, és amelynek eszköze a kemény munka, az önfegyelem és az okosság. A Jézus Társaság nyomán a test és szellem egységét hirdette, és ennek érdekében bevezette a testnevelést (séta a természetben, kirándulás, labdajátékok), de szorgalmazta a nyelvtanulást, a színjátszást és az olvasottságot is. Korábban a lányoktól elzárták a tudományt, de Ward Mária töretlenül hirdette: „Szeressétek az igazságot, törekedjete a tudományra...!”

Egy helyütt úgy ír a gyerekekről, mint nyiladozó embervirágról, máshol meg, mint Isten földi háza népéről. Mária a fogamzás pillanatától fogva isteni követnek tekinti az embriót, épp ezért az embert mindenkoron megillető tiszteletet és megbecsülést követeli számára. A nevelési munka nem más, mint az ember felkészítése földi zarándokútja beteljesítésére. „Isten háza népének, amely együttes az Égből indul, földön fejlődik és Égbe törve hazaérkezik. Ezen az Úr jelölte úton szerető lélekkel kell rájuk tekinteni, örömmel kell segítségükre sietni, és áldozatos étellel kell őket az örök életbe vezetni. Tulajdonképpen a hazakísérő szent hivatását kell teljesítenie, azt a kötelességet, amelynek betöltése után mint a hűges szolgáló, ő is betér Atyja örömébe.”

A nevelés célja Isten dicsőségének szolgálata. Ez az egyetemes cél az öntökéletesedésre, a felebaráti szeretetre és a serdülő lányok nevelésére irányul. A kultúra, a lelki értékek szolgálata olyan eszköz, amelyet birtokolni, szolgálni, fejleszteni mindenkinek szent hivatása. Nővéreit is azért állította a világi apostolság útjára, hogy a lelki és szellemi értékek fáklyavivői legyenek. Növendégeit a világ számára akarta nevelni. Küzdött az ifjúság körében előforduló leggyakoribb hibák ellen, ezek: a gőg, az önzés, az ösztönös vágyakozás, alatomosság, hiúság, önteltség,



bírvágy, a világ előtti hivalkodás, lustaság, kapzsiság, durvalelkűség. Mint fentebb már említettem, nagy hangsúlyt fektetett a test és a lélek együttes nevelésére, melyet így indokolt meg: „...a test ápolásában a túl sok gond megrovást érdemel, éppúgy az Isten szolgálatában működő testi erős egészség józan gondozása dicséretes és ezt mindenkinek gyakorolnia kell.”

A tanítás anyaga, terjedelme a tanulók szabad választásán alapult, hisz Ward Mária szerint nem lehet a gyermekeket ugyanazzal a tananyaggal telíteni. Épp ezen okból kifolyólag a gyermekeknek egyéni tehetségükhöz képest továbbképzéseket biztosított, melytevékenység középpontjában a jó édesanya kialakítása állt. Ennek eszköze pedig a természetrajz, a háztartástan, valamint a kézimunka, mert tisztában volt vele, hogy az otthonszeretet a helyes családi élet feltétele, amelyet a háziasság elsajátításával lehet megszerezni. Ugyanakkor fontosnak tartotta a leányifjúság esztétikai nevelését is, a költészetet, a zenét és éneket. Ám a tanítás leglényegesebb eleme a hittan oktatása volt. A növendékek életét tekintve mindig arra kell törekedni, hogy vezetőik a tiszta élet erényeit képviseljék nehézségeik közepette is. „A szavak elhangzanak, de a példa eleven hatása állandó.”

A nevelés minden eszköze közül legelső helyre a szeretetet emelte: nővéreinek mindenkoron úgy kell bánniuk neveltjeikkel, hogy azokban a szeretet állhatatosságát, alázatosságát lássa, különben nem lesznek képesek viszonzszeretetre bírni őket. Büntetésről igen keveset találunk kézírataiban. Úgy vélte, a büntetés olyan eszköz, amely a múlt kijavítása után a jövő szebbé tételét szorgalmazza, de int a kemény büntetéstől. „Ha kénytelen vagy büntetni, tedd ezt úgy, hogy a megbüntetett megjavuljon, ne pedig elkeseredjék.” A jutalmazásról pedig azt tartotta, hogy a jó észrevétele a további jónak forrása lesz, így lelki mesterének, Loyolai Szent Ignácnak követőjeként a jutalmazás bőségét kínálja a nevelésben. A nevelés leglényegesebb elemének az imádságot, az elmélkedést, a szentmisét, a szentségeket és a szentelményeket, avagy a kegyelemszerzés eszközeit tartotta. Küzdelmekkel teli, nemes életének bizonyítéka ma is él a világ különböző pontjain, köztük hazánkban is.

Congregatio Jesu a XX. század Alföldjén

Mielőtt rátérnék a rend kecskeméti intézetének bemutatására, szólnom kell néhány szót arról, miként került az angolkisasszonyok kongregációja magyar földre. Pázmány Péter, a magyar rekatolizáció egyik, ha nem a legemblematikusabb alakja Bécsben ismerte meg Ward Mária eszméit, majd őt magát 1628-ban hívta meg Pozsonyba a letelepítés szándékával. Pázmány nem titkolt célja volt, hogy „a leánykákat jámborságra, jó erkölcsre és nőies foglalkozásokra szoktassák”. Így jött létre az első magyar leánynevelő intézet szegény gyermekek számára. El kell mondani azonban azt, hogy



az angolkisasszonyok működése új korszakot nyitott a magyar nőnevelésben nemcsak az alsó-, de a középosztályok leánygyermekéi számára is. Az 1631-es bulla kiadásakor a rend működése megszűnt hazánkban, és csak 140 évvel később, Mária Terézia idején éledt újjá, aki a középfokú leányoktatás pallérozása céljából hívta az apácákat Ausztriába. Innen Vácra, majd Pestre kerültek, ahol is később, 1856-ban megnyílt az első magyar tanítóképző, majd a század elején létesített Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola, illetve a hitoktató nők képzésére 1917-ben alakult Wård Kollégium. II. József meghagyta az angolkisasszonyok rendjét – míg számos másik működését beszüntette –, melyet azzal magyarázott, hogy ők mindig a haladó szellemet képviselték az internátusi nevelésben és az oktatásban. A később létesült házak helye és időrendje a következő: Eger – 1852; Veszprém – 1860; Kecskemét – 1917; Zugliget – 1926; Nyíregyháza – 1929; Klotildliget – 1937; Élesd (Erdély) – 1941.

A rendszerváltozás lehetőséget teremtett arra, hogy a közel 50 évig hallgatásra ítélt rendek újra megkezdhessék működésüket, visszakapják egykori ingatlanjaikat. Így történt ez a Congregatio Jesu (Angolkisasszonyok) esetében is: a váci megyéspüspök és a kecskeméti apátplébános támogatásával 1992-ben ismét megindította a nyolcosztályos Wård Mária Leánygimnáziumot. A gimnázium ideiglenes helye a Főplébánia használatába visszaadott valamikori Katolikus Bérház volt, ahol azelőtt az ÁVÓ és a rendőrség működött.

1992-ben, a kecskeméti intézet újjáalakulásakor a rendi szellemet a nővérek jelentették: ők voltak az osztályfőnökök, hitoktatást végeztek, illetve minden alkalmat megragadtak, hogy kedves diákjaikkal foglalkozzanak. Alapítónőjük eszméihez hűen igyekeztek növendékeikben az értékeket fejleszteni. Az iskola egyházi jellegéből adódóan így meghatározó jelentősége van a hitre nevelésnek: osztályonként két hittanóra van. 1995-ben indult meg a nyolcosztályos gimnázium mellett (amelyik az Eötvös Loránd Tudományegyetem Radnóti Miklós Gyakorlóiskolája által készített tan- és óratervezet szerint működött) a négyéves pedagógiai szakközépiskola.



Az alapítónő az Intézetet Szűz Mária oltalmába ajánlotta, aki a kereszténység és a magyar nép történelmében, lelkiségének formálódásában jelentős szerepet kapott, és úgy tisztelhetjük őt, mint a Magyarok Nagyasszonyát. Ez a kapcsolat Máriával az iskola külső megnyilatkozásaiban is kifejeződik: az intézet himnusza a gregorián dallamú *Salve Regina*, jelvényükön is a Mária név olvasható.

A tanulóktól elvárják, hogy erkölcsi felelősséget vállaljanak önmaguk és az iskola becsületéért, személyes fejlődésükért, és mások segítéséért. Továbbá anyagi felelősséget vállaljanak az iskola álagának megőrzéséért, a berendezés és felszerelések, szemléltető eszközök épségéért. Ugyanakkor minden tanulónak jogában áll véleményét, elgondolásait tisztelettel és nyíltan elmondani az osztályközösség előtt, és bárhol, ahol alkalma nyílik erre. Mivel az iskola minden tanára és nevelője elvárja tanulóitól a nyitottságot és őszinteséget, a diák ezzel a jogával nagy komolysággal és felelősségtudattal éljen.

A személyiség és a közösség formálásának különösen nagyszerű lehetősége a közös imádság és az Eucharisztia ünneplése. Az osztályok szentmiséi a közösség tagjait segítik egymáshoz közelebb, a vasárnapi szentmisék pedig az egész iskola közösségét. Ezért tartják fontosnak, hogy a nagyobb ünnepeken kívül egy hónapban két vasárnap valamennyi bejáró tanuló is részt vegyen a közös szentmisén. A tanulók mindemellett igyekezzenek egyetértő, az értékek megvalósításában összetartó, egymást támogató közösséget kialakítani. Szeressék és becsüljék egymást, a nagyobb diákok pedig adjanak példát a jóban, segítsék a kisebbeket, érezzenek felelősséget értük. Társadalmunk problémái iránt legyenek fogékonyak, és adjanak tőlük telhető segítséget.

A kollégium szervezeten és gazdaságilag az iskolához tartozik, így pedagógiai-nevelési programja megegyezik azzal. A kollégium erősíti az egyházhoz, a hazához és a családdhoz való tartozást, kiegészíti az iskolai, családi nevelést és szociális ellátást, mindemellett biztonsági és érzelmi védeltséget nyújt. Megfelelő pedagógiai környezet biztosítása által elősegíti a neveltek önszerveződését, társadalmi szerepek tanulását, azt, hogy az evangélium szellemében gondolkodjanak önmagukról és embertársukról. A kollégium fő alapelveihez tartoznak a következők: a gyermekeket megillető emberi és szabadságjogok biztosítása; a keresztény európai szellem és egészséges nemzeti öntudatra való nevelés; az egymás iránti felelősség, bizalom, szeretet és tapintat gyakorlása; a keresztény erkölcsi normák betartása; szülőikkel, egyházi iskolákkal és közösségekkel való kapcsolattartás.

Nevelési feladatok a kollégiumban: a tanulási kultúra fejlesztése, felzárkóztatás, tehetségek kiválasztása és gondozása, pályaorientáció segítése, közösségi értékrend és normarendszer kialakítása, egészséges és kulturált életmódra való nevelés, önismeret fejlesztése, korszerű világnépek kialakításának segítése. A tanulás mellett a diákok szakkörökön és a város intézményei által kínált kulturális programokon vesznek részt, mint például a színház- és mozilátogatás, kiállítások megtekintése,



hangversenyek látogatása. A lelki nevelés, személyiségfejlesztés eszköze volt az is, hogy minden lakószoba egy-egy szentről volt elnevezve (az én időmben az emeleten Árpád-házi, a földszinten pedig iskolaalapító szentekről). Ez nem pusztán formáság volt, hanem mindenekelőtt a diákoknak arra való buzdítása, hogy névadó szentjük életét minél alaposabban ismerjék meg, erőnyeiket kövessék.

Szoros a kapcsolat a szülőkkel, osztályfőnökkel, szaktanárokkal, illetve más kollégiumok szakmai tevékenységével. A szabadidő értelmes eltöltéseként pedig a város művelődési intézményeivel is szoros együttműködés áll fenn.

Appendix – érdekességek a kecskeméti iskola egyéb szabályaiból

A tanév ünnepélyes szentmisével (Veni Sancte) kezdődik és zárul (Te Deum). A tanulókat reggel 7 órakor ébresztik, reggeli után pedig egy rövid, tízperces közös imán vesznek részt az intézmény Árpád-házi Szent Erzsébetről elnevezett templomában. Az imát minden nap másik osztály tartja. Az első órára mindenkik 7.45-re érkezik meg. A tanulók felállással és Laudetur Jesus Christus köszöntéssel üdvözlik a belépő és távozó tanárt. Az iskola valamennyi tagja karéneken, illetve egyházi népének foglalkozáson vesz részt, hogy zenei, egyházzenei és liturgikus ismereteit, kultúráját fejlessze. Az óráközi szünetek tíz percesek, és a kicsöngetés előtt öt perccel szaggatott csengetés jelzi az óra végét. A tanítás kezdetén és végén közös imát mondanak el a diákok és a tanárok. A hetesek szolgálatuk idején rendet és tisztaságot tartanak az osztályban, gondoskodnak az órához szükséges szemléltető eszközökről.

Tanítás nélküli munkanapok: továbbképzés, lelkigyakorlatok, tanulmányi kirándulás, rendalapító ünnepe (január 30.). Egyenruha: fehér, hosszú ujjú blúz, sötétkék szalag, amelyre az iskola jelvénye van nyomtatva, sötétkék szoknya, fehér vagy testszínű harisnya, sötét cipő. A pedagógiai szakközepesek fekete lapszoknyát és fekete nyakkendőt viseltek. A neveltek haja legyen ápolat, hajviselete ízléses, az arc adottságaival harmonizáló. A hosszú haj akadályoz a munkában, ezért a munkavédelmi előírásokat figyelembe véve a hosszú haját iskolaidőben össze kell kötni. Értékes ékszert a tanuló nem viselhet, mert az iskola azért felelősséget nem vállal. A kozmetikumok ebben a korban fölöslegesek és ártalmasak, ezért nem javasolt a használatuk.

A jutalmazás elvei és formái: példamutató magatartás, keresztény emberség; közösségért végzett tevékenység; diákmozgalomban végzett munka; tanulmányi téren elért eredmények; különböző szintű és rangú versenyeken elért eredmények. A jutalmazás és elismerés egyéb formái: oklevél, könyv, pénzjutalom, sportérem. Figyelmező intézkedések és fokozatok: szóbeli figyelmeztetés; írásbeli figyelmeztetés; írásbeli intés; megbízás visszavonása. A tanuló a következő fegyelmi büntetésben részesítendő: megrovás; szigorú megrovás; áthelyezés az évfolyam másik osztályába; kizárás az iskolából – ha nem tanköteles.





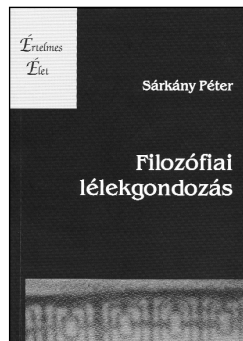
Könyvismertetés

FILOZÓFIAI ÉS LOGOTERÁPIAI SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS

KAUTNIK ANDRÁS

Képzeliük el, hogy az oktatáspolitikai ügy dönt: a Nemzeti alaptantervbe új fejezetet kell iktatni, melyben deklarálják, ki is az ember, és létének a nevelés valójában milyen perspektívákat adhat.

Vájon hová fordulhatnak azok a szakemberek, szülők és tanárok, akik vállalkoznának az új fejezet kidolgozására? Vájon hová fordulhatnak a pedagógusok, akik átfogóbb, mélyebb szinten kívánják megragadni és kiteljesíteni diákjaik, gyermekeik személyiségét? Számukra és az oktatásirányítás számára lehet felmutatni Sárkány Péter disszertációját, mely 2008-ban jelent meg Filozófiai lélegzondozás címmel a Jel Kiadó Értelmes Élet sorozatának 8. köteteként.



A szerző a fenomenológiai filozófiai hagyományba – Husserl és Heidegger főműveibe – ágyazva mutatja be, mit is jelent a gondolkodás gondozása, hiszen épp ez az „öngondoskodás” jelenti a címben megfogalmazott filozófiai lélegzondozást. A gondolkodás gondozásának legfontosabb ismérve, hogy az egyén újfajta önismeretre tesz szert – ezzel zárójeleződik a hétköznapok során vagy más szakmai beállítódásban szerzett önismeret – és saját, legszubjektívebb lehetőségei megnyílása és megragadása által tudja meg, hogy kicsoda valójában. A tanulmány részletesen foglalkozik ezzel a heideggeri terminológiában *Umstellung*nek nevezett folyamat. Az említett szemléletváltás elsajátítása folyamán lehetővé válik, hogy az önszemlélet eloldódjon a csupán empirikus szférában megjelenő éntől, és eztán az én mint megvalósításra váró lehetőségek tárháza is megjelenjen önmaga előtt.

Az említett „beállítódás-moduláció” fenomenológiai vetületét a tanulmány második egysége Viktor Frankl logoterápiájában és egzisztenciaanalízisében mutatja be. A bécsi orvosfilozófus – Max Scheler értéketikája alapján – az embert, illetve annak gondolkodását új horizontba helyezi, mégpedig olyan létezőként mutatva be, aki önmaga számára az értékmegvalósítások aktusaiban revelálódik, egyben konstituálódik. Attól lesz tehát valakinek értelmes a léte, hogy lelkiismeretének „érzékszervével” felfogja és megvalósítja az adott szituáció által felkínált értéket. Tehát épp az öndistanciára, öneltvákolódásra irányuló szellemi aktus teszi képessé az embert arra, hogy szituációit – azoktól mintegy három lépés távolságot tartva – szabadon értékelhesse, és azokat mint értéket felkínáló lehetőségeket





fedezze fel, még akkor is, ha ezek első pillantásra a legrémisztöbb emberi helyzeteknek is tűnnek, és épp ezek által valósítsa meg a frankli terminológiában „szellemi tudattalannak” nevezett önmagát.

Az értekezés harmadik, nagyobb egységét a szerző a filozófiai praxis fogalmának kibontására szánja, mely „a teória által irányított cselekvés és az etikai alapmagatartások begyakorlásában játszik meghatározó szerepet” – fogalmaz a szerző az *Embertárs* című mentálhigiénés folyóirat hasábjain ugyanebben a témában megjelentetett – *Filozófiai praxis, tanácsadás és lélegkondozás* című – tanulmányában.¹ Ez utóbbi munka teszi egyértelművé, hogy a filozófiai praxisnak a nevelés kontextusába kell kerülnie. Hiszen a tudatos életbölcseleti és etikai beállítódás kialakulása tekintendő céljának (ami az imént fejtegetett beállítódás-modulációban konkretizálódik). Éppen ezért tehát nem terápiás helyzetet feltételez, hanem sajátos világ- és önszemléletet épít fel, olyat melynek megvalósulásától az egész személy kiteljesedését várhatjuk, és melynek megformálása hosszú, fáradtságos út, mely szakavatott irányító (kísérő) nélkül nem képzelhető el.

A *Filozófiai lélegkondozás* című disszertációban az akadémiai igényesség és a gyakorlati szempont ugyan nem minden esetben arányos – az előbbi (már csak a műfajból adódóan is) jóval hangsúlyosabb –, de korántsem fölösleges az áldozatos szellemi munka, melyet annak a gondolatmenetnek befogadása jelent, mely a filozófiai szakmódszertan szigorával rendezi az emberi értelem és gondolkodás fogalmát, perspektíváit. Továbbá az említett társtanulmány kiválóan egészíti ki olyan gyakorlati szempontokkal az igényes elméleti háttérrel, mint a filozófiai praxis módszertani szempontjainak bemutatása vagy a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen most akkrediciált *Filozófiai praxis* szakirányú, a filozófiai tanácsadás elméletére és gyakorlatára vonatkozó képzés alapelveinek ismertetése.

Megerősítve a többi bíráló által leírtakat, leszögezhetjük, hogy a *Filozófiai lélegkondozás* című mű olvasása során szinte szemünk láttára nyeri vissza a filozófiai gondolkodás azt a görögöknél még jellemző, ám később elfeledett tendenciáját, hogy „részben terapeutikus célokat” szolgáljon, valamint részt vegyen a „közvetlen életpraxisban, személyes életmegformálásban” is.² Amíg az oktatásirányítás részéről nem indul kezdeményezés a NAT-ban megfogalmazott emberkép módosítására, addig a pedagógus lelkiismeretén múlik, hogy lát-e perspektívát a személyiségnek a kulcskompetenciáknál jóval átfogóbb szintű kiteljesítésében. Ha a válasz határozott igen, akkor a gondolkodás gondozása, a filozófiai lélegkondozás olyan érték lehet, mely által nemcsak a diák, hanem a pedagógus személyisége is alkotó módon teljesedik ki.

JEGYZET

¹ SÁRKÁNY PÉTER, *Filozófiai praxis, tanácsadás és lélegkondozás*, *Embertárs*, 2009/2, 111–118.

² CSEJTEI Dezső megjegyzése a mű filiszövegében





Aktuális

HORIZONTÁLIS TANULÁS ÉS OKTATÁSI TUDÁSBÁZIS A KISTÉRSÉGBEN

MORVAY ZSUZSANNA

Gyakorlati pedagógia-bemutató, szakértő előadók és profi szervezés. Sommá-
san így lehetne jellemezni az idei – települési hagyományból kistérségivé bő-
vült – Pomázi Pedagógiai Napok rendezvénysorozatát. Az egyhetes szakmai
programsorozat a pomázi Nevelési-Oktatási Intézmények Koordinációs Szervezete
(NOIKSZ), valamint a Dunakanyar–Pilis Kistérségi Iroda közös szervezésében va-
lósult meg, s közel 300 látogatót vonzott a Dunakanyar három településére – Szent-
endrére, Leányfalura és Pomázra –, amelyek idén otthont adtak a rendezvénynek.

A programsorozat első napjának rendezvényei a szentendrei Barcsay Jenő Általános Iskolában zajlottak, ahol Dr. Dietz Ferenc polgármester, a kistérségi tanács elnöke köszöntötte az egybegyülteket. Köszöntőjében hangsúlyozta afeletti örömét, hogy irodájuk immár az oktatás területén is rendelkezik szakemberrel és feladatként tűzte ki, hogy az oktatás területén is megvalósuljon az együttműködés, s így módon felzárkózzanak a pomázi hagyományokhoz, hiszen a kistérség most első ízben csatlakozott a Pomázi Pedagógiai Napok rendezvénysorozatához.

A második napon Leányfalun, az uniós forrásból a közelmúltban átépített Móricz Zsigmond Általános Iskolában zajlottak a rendezvények. Az alpolgármester köszöntőjét követően színvonalas módszertani bemutatók, előadások hangzottak el a kooperatív technikákról, a tanulói differenciálás módszereiről, az alkotó és biztonságos óvodai-iskolai környezet kialakításáról a Szabad Iskolákért Alapítvány képviselői részéről, valamint a jogszabályi környezet elmúlt időszakbeli változásaira hívta fel a figyelmet Dr. Madarász Hedvig, az OKM önkormányzati referense.

A harmadik-ötödik napnak – az immár négyéves hagyományt követve – Pomáz adott otthont, ahol változatos szakmai programok várták a településről és a kistérségből idelátogatókat. A délelőtti órákban mindhárom napon az óvodától az általános iskolán és középiskolán keresztül az alapfokú művészetoktatási intézményig valamennyi intézménytípusban gyakorló pedagógusok bemutató óráit tekinthették meg a vendégek. A szakmai napok fontos része volt idén is a gyakorlati megvalósítás és a horizontális tanulás. Eddig települési szinten mutatták be a





pedagógusok egymásnak „jó gyakorlataikat”, idén immár a kistérségből idelátogatók is bekapcsolódhattak a közös gondolkodásba, értékelésbe, az esetleges szakmai vitába.

A konzultációkon a bemutató kollégák elmondták, mit és hogyan akartak megvalósítani a rendelkezésre álló időkeretben, és az megítélésük szerint hogyan sikerült. A jelenlévő 25-45 hallgató, hospitáló kolléga pedig hozzászólásában megerősítette, mi volt jó és mi tetszett neki, illetve mit tanult a kollégájától, esetleg mit tett volna másképp. A konzultáció minden esetben hasznos tapasztalatcserének bizonyult, hiszen „kritikus”, szakmabeli szemek vizslatták a tanárok, óvodapedagógusok, tanítók motivációs munkáját, kommunikációját, differenciáló képességét és módszertanát. Én külön örülök annak, hogy minden bemutató kolléga színvonalas foglalkozást vezetett le és többnyire komoly dicséretet kapott a látogató szaktársaktól.



Magas volt a részvételi arány is, hiszen volt olyan bemutató óra, ahol 18 gyermekre 45 látogató jutott. Öröm volt nézni a csillogó gyermeki és tanári szemeket: „igen, ezt én is így csinálom”, „jaj, de jó ötlet”, „ezt én is kipróbálom”, „de helyes gyerekek...”, „milyen jó ez a számtábla, utánajárok, hogy mi is vegyük meg.” – ilyen és ehhez hasonló ötleteket, véleményeket merítettek egymástól, egymásból.

Egyetemi tanár, közoktatási szakértő, oktatáskutató és gyakorló pedagógus egyaránt adott elő a szakmai hét során. A szakmai rendezvénysorozat előadásanyaga tematikailag is sokszínű volt, a művészetterápiától a minőségkultúráig, a jogi szabályozástól az oktatáspolitikáig. A legnagyobb hangsúly azonban mégiscsak a nevelési-oktatási folyamatot leginkább befolyásoló tényezőre, a pedagógus személyiségére, munkájára, attitűdjére helyeződött, hiszen a szakma megújítása kizárólag az ennek szentelt nagyobb odafigyelés: kiválasztás, továbbképzés, erkölcsi és anyagi megbecsülés révén lehetséges.

„Úgy gondolom, elsősorban nem átvenni kell valamit – jó pénzért –, hanem megcsinálni. (Lásd Írország vagy Finnország példáját.) Kicsiben is. Mindenkinek képességei és energiái szerint. Hiszem azt, hogy lehetséges ebbe a klasszikus hivatásba nem belefásulni, hanem egyéni igényességek mentén napról napra továbbfejlődni.” – írtam szakmai programomban 2008-ban. Úgy gondolom, erre láttunk most példát. Láttuk kiváló pedagógusok professzionális nevelői kommunikációját, módszertani sokszínűségét, hihetetlen harmóniát a tanulócsoporthoz és a



pedagógus(ok) között és egyéni szint, gyakorlatot, ötleteket. Kicsiben. A település és a kistérség szintjén.

Gratulálunk, így tovább pomázi pedagógusok! És köszönjük előadóinknak, hogy részvételükkel emelték a rendezvény színvonalát. Dr. Gombocz János előadásán „gurultunk a nevetéstől”, előadókészségével és humorával hihetetlen pedagógiai bölcsességről tett tanúbizonyságot, ami részint hiány, ugyanakkor óriási igény ebben a szakmában.

Reméljük, jövőre a kistérségi településeken is lesz vállalkozó szellem, hogy megmutassák a tágabb közönségnek, ők hogyan csinálják és jövőre mi megyünk hozzájuk eltanulni „jó gyakorlataikat”, megismerni egymás adottságait, képességeit. Az elkövetkező évek során létrehozhatunk egy olyan kistérségi oktatási tudásbázist, szakértői és nevelői adatbázisokkal, módszertani ötletekkel, információs és kommunikációs hálóval, mely a térség oktatásának színvonalas, hatékony, jól informált és szakmailag integrált működtetését teszi lehetővé.

Ehhez, valamint a mindennapok pedagógiai bölcsességéhez és az egyéni nevelési folyamatok módszertanilag sokszínűbbé, hatékonyabbá alakításához kívánok mindannyiunknak sok erőt, jó egészséget és kitartást a közeli jövőben átalakuló és reményeink szerint kiszámítható és felértékelődő oktatáspolitikai és finanszírozási környezetben.





TANULMÁNYI VERSENY 2010

HOLLÓ GERGŐ

Az Energetikai Szakkollégium Egyesület idén második alkalommal szervezte meg országos, energetikai témájú tanulmányi versenyét. A korábbiól eltérően ebben az évben középiskolás csapatok jelentkezését vártuk. A verseny létrehozásával az volt a legfőbb célunk, hogy felhívjuk a fiatalok figyelmét erre a szakmára, illetve általánosságban a műszaki és természettudományos képzetek fontosságára.

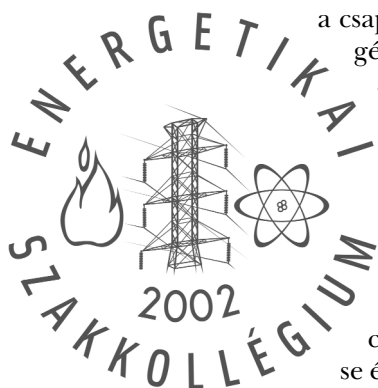
A szponzori felajánlásoknak köszönhetően idén nem csak a csapatoknak átadott nyeremények értéke növekedett, de a három legtöbb csapattal versenyző iskolának is értékes tárgynyereményt tudtunk adni. Részben ennek is köszönhető, hogy jelentősen megnőtt az érdeklődés a verseny iránt, a tavalyihoz képest majdnem négyszerannyi – összesen négyszáztizenhat – csapat jelentkezett az ország különböző iskoláiból. Mivel háromfős csapatok indulhattak, ez több mint ezerkétszáz diák részvételét jelentette.

A verseny menetén nem változtattunk, a versenyzők először idén is egy internetes fordulóban mérték össze tudásukat. Kétszer ötven feleletválasztós kérdésre kellett megtalálniuk a helyes megoldást három hét alatt. E kérdéseket nem a meglévő tudásukra építettük, sokkal fontosabb volt a feladat során, hogy ki mennyire hatékonyan tudja megkeresni és megszünti az információkat, hogy megtalálja a helyes válaszokat. A mai generációnak nem okoz problémát az információkeresés az internet segítségével, azonban nagyon nehéz a megfelelő, a hiteles forrásokat megtalálni. Ennek a feladatnak talán ez volt a legnagyobb kihívása, melyet nagyon jól megoldottak versenyzőink, hiszen a második fordulóba továbbjutó húsz csapat mindegyike a kérdések legalább háromnegyedére helyesen válaszolt.

A következő feladat két rövid esszé megírása volt. Az egyikben arra voltunk kíváncsiak, mit gondolnak a csapatok a jövő motorhajtó anyagának, míg a másikban iskolájuk zölddebb tételére kellett javaslatokat tenniük. A csapatok szinte kivétel nélkül nagyon alapos és átgondolt munkákat adtak be, olyannyira, hogy az iskolákkal kapcsolatos elgondolások többségét érdemes lenne az adott intézményeknek is megfontolniuk. Az esszék a szakkollégium honlapjáról (www.eszk.org) letölthetők. A dolgozatokat a szakkollégium pártoló tagjaiból álló zsűri bírálta el, pontozásuk alapján a legjobb tíz csapat jutott be a verseny döntőjébe.

A döntő április 16-án került megrendezésre a Magyar Műszaki és Közlekedési Múzeum Elektrotechnikai Múzeumában, ahol egy rövid tárlatvezetést is tartottak





a csapatoknak. Változatos és kreatív feladatok segítségével próbáltuk felmérni a csapatok tudását, előadó-képességét és talpraesettségét. Ebben segített nekünk a felkért szakmai bíráló bizottság, a MOL Nyrt. képviselőjében Tóth Balázs, a Dalkia Energia Zrt. képviselőjében Szepesi Oszkár, míg a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemről Dr. Berta István, Dr. Gróf Gyula és Dr. Zsebik Albin.

Szellemi vetélkedők mellett energetikához kapcsolódó tárgyak felismerése, erőművek felismerése és vita is szerepelt a versenyszámok között. Utóbbi feladat keretében a magyar energetika öt-öt fontos kérdéskörét vitatták meg párban a fiatalok. Emellett fontos szerepe volt a második fordulóban kidolgozott esszék prezentálásának, illetve azok megvédésének is a zsűri előtt.

A bíráló bizottság értékelése, az egyéb döntős feladatokban elért pontszámok és a korábbi fordulókról hozott pontok alapján alakult ki a végeredmény. Első helyen a Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium „Gépész – ép ész nélkül” csapata végzett. Nyereményük a minden döntőbe jutott csapatnak adott ajándéksomagok mellett három TOSHIBA-SATELLITE-L500-1U2 típusú notebook lett. A második helyezett „EnerGyík” csapat tagjai a budaörsi Illyés Gyula Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskolából érkeztek, és egy-egy MSI-WIND-U135-400 típusú netbookkal gazdagodtak. A harmadik helyet az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola tanulóiból álló „Trefphysics” nevű csapat szerezte meg, akik NIKON-COOLPIX-L110 típusú fényképezőgépeket kaptak jutalmul. A további helyezésekről, és a csapatok tagjairól honlapunkon található bővebb információ.

A visszajelzések alapján idén is sikerült egy érdekes és értékes rendezvényt megszervezni, mely véleményünk szerint elérte az eredetileg kitűzött célokat. Ennek megfelelően a szakkollégium a jövőben is kiemelt eseményként fogja kezelni a tanulmányi versenyt, és reméljük, hogy sikerül majd hosszú távon is maradandó értéket teremteni. Ennek meghatározó lépése lehet, hogy kiterjesztjük a versenyt a környező országokra is, és az ottani magyar nyelvű iskolákból is várjuk majd a diákok jelentkezését.

Az Energetikai Szakkollégiumot külön büszkeséggel tölti el, hogy a megfogalmazott célok és képviselt értékek a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal figyelmét is felkeltették és kiérdemelték támogatását.



Névjegy

HADNAGY BORÓKA

Egy Székelyudvarhely melletti faluban, Farkaslakán lakom, s ha újrászületnék ugyancsak itt szeretnék élni. Nagycsaládba születtem, három fiútestvérem (Szilárd, Hunor, Magor) nagy hatással van életemre, művészetemre; gyakran megjelennek vásznaimon, különösen arcuk és kezeik.

Művészeti tanulmányaimat a székelyudvarhelyi Palló Imre Művészeti Szakközépiskolában kezdtem, jelenleg elsőéves hallgató vagyok a Temesvári Művészeti Egyetem (Arte si Design) festészet szakán. Temesvár csodálatos szépségével elvarázsolt. Erdélyről nem érdemes beszélni, látni kell. Aki egyszer már járt itt, az mindig visszavágyik.

Fiatal korom ellenére mindig is úgy tekintetem magamra, mintha egyidős lennék a világgal, érdekelték szüleim beszélgetései, barátai, s minden, ami hittel, kultúrával és történelemmel kapcsolatos. Hamar megtalálom a hangot másokkal, igyekszem a konfliktusokat feloldani és energiával feltölteni az embereket. Felemelő érzés egy közösség tagjának lenni, ami befogad és erőt ad.

Művészetemmel elfeledett kultúráinkra és vágyainkra szeretném emlékeztetni az embereket. A képeim egy olyan világot teremtenek, amiben otthon érzem magam, és amitől a gyerekek felkacagnak. Használok a turáni ornamentikát, az ősmagyar díszítéseket, elveszett mitológiánk töredékeit. Sokszor úgy alkotok, mint egy gyermek: kitárom szívemet Isten felé, és hagyom, hogy Ő vezessen a tisztább a kép felé. Festeni számomra a legjobb dolog a világon. Akárhogy alakuljon is az életem, festeni mindig fogok, mert ezt teszem, már kétéves koromtól. Szeretném arra biztatni az embereket, hogy éljék meg, amit a legjobban szeretnek, mert mindenki született valamire, ami gyönyörű, és csak ő tudja véghezvinni.





Előzetes a *Mester és Tanítvány* huszonhetedik (2010/3.) és huszonnyolcadik (2010/4.) számáról

HUSZONHETEDIK SZÁM: Címe: *Ifjúság és világhép*
A kéziratok megküldésének végső időpontja:
2010. június 10.
Megjelenés: 2010. augusztus 25.

HUSZONNYOLCADIK SZÁM: Címe: *Természettudományok*
A kéziratok megküldésének végső időpontja:
2010. szeptember 10.
Megjelenés: 2010. november 25.

Huszonhetedik számunk előzeteseként a nemrégiben elhunyt Popper Péter mai ifjúságról mondott szavait idézem: „E szociálisan és érzelmileg gyermekded nemzedék, amely olcsó és tetszetős mítoszokkal, jelszavakkal és tekintélyszemélyek által könnyen irányítható, a legkívánatosabb tömegbázisa mind a diktatúráknak, mind a globalizációs társadalmaknak.” A generációkat összekötő szálak elszakadtak, s a mai társadalomnak – kulturális váltása révén – újra kell fogalmaznia létezésének alapjait. S még mielőtt bármiért is az ifjúságot hibáztatnánk, nézzünk mélyen magunkba, mert mi vagyunk a felelősek értük. Az iskola a nevelési és oktatási feladatait csak a családokkal és az iskolát körülvevő összes szereplővel szoros szövetségben tudja megoldani. Ezért muszáj közös erővel megváltoztatnunk a média jelenlegi, a jellemformálást és a közösségfejlesztést, valamint a szellemi és erkölcsi értékeket sárba tipró szerepét.

Huszonnyolcadik számunk a természettudományok aggasztó helyzetével foglalkozik. Hiszen hazánkban – csakúgy, mint az Európai Unió szinte minden tagállamában – évek óta folyamatosan csökken a felsőoktatás természettudományos és mérnöki szakjaira jelentkezők száma. Halaszthatatlanná vált a természettudományok oktatásának, pedagógiai módszereinek megújítása, amelyben a kérdéseken és problémamegoldáson alapuló párbeszéd tanítási formának kell szerepet kapnia. A természettudományok csak kísérletezve válnak érthetővé és szerethetővé, ezért várjuk a természettudományos tárgyak tanítóitól a kísérletező, problémafelvető oktatásmód jól bevált módszereit, amelyek segítségével fenn tudják tartani a diákok érdeklődését.

Várjuk és köszönettel vesszük, ha írásaikkal megtisztelik szerkesztőségünket a fent jelzett határidőig. Elektronikus címünk: nagy.agnes@btk.ppke.hu



Mester és Tanítvány

VEZETÉS

Iskolát, óvodát, kollégiumot vezetni küldetés, kihívás, küzdelem. Igazi alkotó munka. A szellem emberéhez méltó vállalás. Mert a múltat a jövővel összekötő köldökzsinór életben tartását szolgálja. Szép feladat, annak ellenére, hogy ma jóval több az igazgató munkáját nehezítő, mint a segítő tényező.

Hogyan lehet képes a tornyosuló nehézségeken mégis úrrá lenni? Nos, erre csak akkor lehet esélye, ha *megtanul* mindent, ami megtanulható, ha *professzionális* intézményvezetővé válik. S ha sohasem felejtí el, hogy maga is *pedagógus*, és hogy amire vállalkozott, a vezetés, az nem uralkodás, hanem *szolgálat*. A közösség, a közjó szolgálata. Amelyhez a tudás mellett sok türelemre, szeretetre és óriási szorgalomra van szüksége.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba

Ára: 1100 Ft

