

PEDAGÓGIAI REALITÁSOK

ANEMZETI ALAPTANTERVET ÉS A TARTALMI SZABÁLYOZÁS kapcsolódó új elemeit alkotóik következetesen úgy jelenítették meg a szakma és a közvélemény előtt, mint az oktatásügy modernizációjának tartó pilléreit. A modernizáció e szöveggörnyezetben javítás-javulás, hatékonyság-növekedés, eredményesség-fokozás, a jövő kihívásainak való jobb megfelelés jelentéstartalmakat hordozott.

Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy választ keressünk a kérdésre: vajon a mostani állapotában elvárható-e, és ha igen, milyen mértékben a közoktatástól, hogy minősége javuljon és teljesítőképessége fokozódjék a NAT hatályba lépését követően? Avagy megfordítva: elvárható-e itt és most a NAT hatályba lépésétől, hogy közoktatásunk korszerűbbé, azaz jobb minőségűvé váljék?

Ha csak megközelítőleg is a teljes válaszadás igényével lépünk föl, vizsgálódásainknak ki kellene terjedniük valamennyi olyan tényezőre, amelyek közvetlenül befolyásolják az oktatásügy eredményességét. Vagyis a következő nézőpontok mentén kellene a választ keresnünk: a NAT, a helyi tantervek és az érettségi reform minőségi tartalmi kérdései és szabályozó szerepük; a gyermekvilág és az ifjúság állapota; adekvát-e ezzel a NAT fémjelezte szabályozási koncepció; a pedagógusoknak mint a modernizáció végrehajtóinak állapotrajza, viszonyuk az új tartalmi szabályozás különböző kérdéseihez; az igazgatók mint az autonómmá vált iskolák eredményességéért első helyen felelős vezetők: feladataik, képzettségük és lehetőségeik mennyire felelnek meg a NAT-kihívásnak; az iskolák mint szervezetek, belső állapotuk, szakmai autonómiájuk mértéke; mennyire felelnek meg az iskolák materiális lehetőségei a modernizáció követelményeinek; segíti-e és milyen mértékben a tankönyv- és a taneszközpiac a modernizációt; a szülőknek mint az iskola klienseinek elvárásai, együttműködési készségük és az iskolai autonómiához való viszonyuk; az iskola mikro- és makrokörnyezetének segítő és gátló hatásai.

Annál a megközelítési módnál maradunk, hogy egyetlen kiválasztott fő szempont mentén vizsgáljuk a kérdést. Választásunk az *iskolavezetésre* esett mint sajátos nézőpontra, amelyen belül értelemszerűen megjelennek a pedagógusok is. Azt a tényezőt tesszük így vizsgálat tárgyává, amely az oktatásügy feladatainak végrehajtása szempontjából kitüntetett szereppel bír.

Ma már talán eltekinthetünk attól, hogy eme állítás igazságát részletesen indokoljuk. Elegendőnek látszik annyit leszögeznünk, hogy a XX. századi társadalomtudományok egyik korszakos felismerése volt a vezetésnek mint olyanak meghatározó volta. A *vezetéstudomány* megállapításainak köszönhetően mára megbízható tudással rendelkezünk arról, hogy törvényszerű és szoros egyenes arányosság áll fenn a szervezetek munkájának eredményessége és a vezetésük minősége között. Következésképpen, ha a bevezetőben feltett kérdésre keressük a választ, okkal tesszük vizsgálat tárgyává a végrehajtói oldalt: az iskolai igazgatókat, s nyomukban a pedagógusokat.

Mindenekelőtt azt kell világosan látnunk, hogy milyen tényleges feladataik vannak az iskolaigazgatóknak. Ez azért szükséges, mert hiszen a NAT-logika értelmében rájuk hárul a pedagógiai program, s abban a helyi tanterv elkészítésének és majdani korrekciójának nem kis megterhelést jelentő kötelezettsége.

Forrásunk lehet a törvény, a vezetői munkaköri leírások és a kialakult gyakorlat. Az előbbi¹ a műfajára jellemző szűkszavúsággal tárgyalja az intézményvezetők feladatkörét, ennél fogva nem alkalmas a feladatok tényleges számbavételére. Vezetői munkaköri leírások alig készülnek. A fellelhető egy-két dokumentum – műfaji és tartalmi esetlegessége folytán – kevéssé segíti az eligazodást. Marad tehát az iskolák mindennapos gyakorlata, amelyben érvényesül az igazgatók egyetemleges felelőssége és feladatvállalása. E szerint – a történetiség szempontját sem mellőzve – a következőképpen alakulnak az iskolavezetők feladatai:

- Mindenekelőtt ők voltak és maradtak a tanári karok „elnökei”, e minőségükben tehát klasszikus vezetői szerepkört töltenek be. Vagyis folyamatosan ellátják mindazokat a vezetői funkciókat (tervezés, szervezés, koordinálás, döntés, ellenőrzés, értékelés stb.), amelyekben a vezetés maga megtestesül.
- Régtől fogva ők irányítják és ellenőrzik az iskolában folyó nevelő-oktató munkát. E tevékenységükben a pedagógiai vezető tiszttük ragadható meg.
- Végül az oktatásügy kitüntetett tagjaiként tanügyigazgatási (hivatalnoki) feladataik voltak és vannak. Ez utóbbit – érdekes módon – a törvény nem is nevesíti.

Ebben a hármásban, vagyis a klasszikus vezetői, a pedagógiai irányítói és a tanügyigazgatási teendőkben ragadhatjuk meg az igazgatók tradicionális feladatait. Közel harminc éve lényeges változás történt: jelentősen bővült a tevékenységrepertoár. Az 1971-ben megjelent úgynevezett *Tanács törvény* óta az igazgatók lettek az iskolák pedagógusainak és dolgozóinak munkáltatói. Munkakörük ettől kezdve kiegészült a munkáltatói jog gyakorlásából eredő feladatokkal.

A nyolcvanas évek közepétől kezdődően, a társadalmi és az iskolai élet demokratizálódása következtében növekedésnek indult az iskolák autonómiája. Az 1985-ben született oktatási törvény eltörölte a rendtartások sok évtizedes műfaját, és az igazgatók köteletségül írta elő a működés belső szabályainak, az úgynevezett szervezeti és működési szabályzatoknak a megalkotását. Ezzel az intézményvezetők munkaköre mintegy jogalkotói feladatokkal bővült.

A kilencvenes évek további négy területtel egészítette ki az igazgatók feladatait. A gazdasági önállósodás következtében megjelentek a pénzügyi és a műszaki feladatok. Az autonómia és a recesszió kényszerű ölelése a menedzser-szerepet tette hangsúlyossá. A rendszerváltozás zöld utat nyitott a civil szerveződések előtt, aminek következtében megnőtt az oktatási rendszer igénye a közéleti szerepvállalásuk iránt. Majd a tartalmi szabályozás új elemei teljes mértékben átértelmezték és átalakították az igazgatók pedagógiai irányító szerepét.

¹ 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 54–55. §.

A fenti áttekintés jól mutatja, hogy az igazgatóknak milyen szerteágazó, sokféle, szinte nyomasztóan tekintélyes mennyiségű feladatot kell manapság elvégezniük. Azok az időtérképek, amelyeket az igazgatók napi vagy heti munkabeosztásáról készítenek, mind a nagyfokú és növekvő túlterheltségükről tanúskodnak². A felsorolás különösen aggasztóvá válik az elvégezhetőség minősége tekintetében, ha hozzátesszük: iskoláink jelentős részében nem áll az igazgatók rendelkezésére olyan szakapparátus, amely a specializálódott vezetői feladataik szakszerű végrehajtásában segítené őket. Iskoláink többségében az igazgató és egy helyettese jelenti a vezetést.

A sokféle iskolavezetői feladat ellátása különféle szakmai kompetenciák meglétét tételezi. A vezetéshez magához vezetési készségekre, továbbá vezetéselméleti, szervezeti, pszichológiai ismeretekre és állandó önfejlesztésre van szüksége a vezetőnek. A pedagógiai irányítást csak akkor tudja ellátni megfelelő határfokon, ha – saját szaktanári kompetenciáján túl – ismeri valamennyi tantárgy globális követelményrendszerét és tanításának metodikáját, valamint ha átlagon felül járatos a pedagógia elméletében. Hivatalnoki szerepét alapvető közigazgatási és jogi ismeretek birtokában képes betölteni. Munkáltatói jogköréből fakadóan úgyszólván munkajogásszá kell képeznie magát. A gazdálkodáshoz és a műszaki vezetéshez bizonyos szinten ismernie és alkalmaznia kell a pénzügyi jogszabályokat, az adószabályokat, könyvelői, műszaki, vállalkozói, üzleti stb. tudást. A menedzseri szerep a korszerű menedzsment ismeretét, a közéleti pedig politikai tudást vár el tőle.

A vezető beosztás természetesen más ágazatokban is komplex ismereteket és tudást igényel. Azonban – és ez a döntő különbség – az iskolaigazgatónak úgyszólván egymagának kell mindezzel rendelkeznie.

Az igazgatók többségére már az 1990-es évek elején is nyomasztólag hatott a sokféle elvárás és az a tudásdeficit, amellyel munkájukat végezni voltak kénytelenek. Egyebek mellett ezzel (is) magyarázható, hogy az ekkor tájt induló közoktatási vezetőképző kurzusok kezdettől fogva népszerűek és látogatottak voltak. Hallgatók körében végzett reprezentatív felmérések³ betekintést engednek a fásasztó, két éves tanulás motivációiba. Ezek szerint az igazgatók jól látják, hogy felkészületlenek az intézményvezetői feladatokra. Arra a kérdésre, hogy mely területeken tartják a legszükségesebbnek ismereteik gyarapítását, az alábbi válaszokat adták: pénzügyi-gazdasági ismeretek (90 %), pszichológia (90 %), vezetéselmélet, vezetési technikák (87,5 %), pedagógia (85 %), jog (79 %) és még további mintegy tíz diszciplínát neveztek meg az előzőeknél kisebb százalékban.

² A Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézete 1993 óta indít országos beiskolázással kétéves közoktatási vezető szakirányú továbbképzést pedagógusok részére. E képzésben kezdettől fogva részt vesznek oktatóként. A hallgatók (ez idáig körülbelül 200 fő) 90 %-a gyakorló igazgató vagy -helyettes. Minden évfolyam elkészíti a vezetői időtérképet, amit hatékonyságvizsgálatnak vetünk alá.

³ A felmérések 1993-1997. között készültek a KLTE közoktatási vezető szakirányú továbbképzésének keretén belül. Részletesebben vö. Hoffmann Rózsa: *A vezetés problémái az iskolában 1996-ban*. In: Szabó Imre (szerk.): *Vezetésfejlesztés és vezetőképzés a közoktatásban*. OKKER, Budapest, 1996. pp. 17-23.

A fenti adatokat szolgáltató felmérés készítésekor 1994 tavaszát írtuk. Ugyan ismert volt már a törvény⁴, de még nem eszméltek a pedagógusok és az igazgatók; nem realizálták, hogy rövidesen tantervalkotói szerepet kell betölteniük. És 85 %-uk mégis, enélkül is hiányosnak tartotta elméleti pedagógiai felkészültségét.

Az 1997/98-as tanévben az iskoláknak meg kellett alkotniuk a pedagógiai programjukat, s annak részeként a NAT alapján a helyi tantervüket. E munkákat szinte kivétel nélkül mindenütt az igazgatók vezették, és oroszlánrészt vállaltak az egész munkafolyamat végrehajtásában.

Ismereteink szerint egyetlen igazgatónak sem állt módjában erre a munkára tantervi szakembert alkalmazni vagy ilyennek a segítségét tartósan igénybe venni. Mint ahogyan azt sem tehetta meg, hogy egyéb, állandó vezetői munkájának elvégzését ideiglenesen felfüggeszse a tantervalkotás időtartamára. Nem volt más választása: a helyi tanterv kérdését kénytelen volt alárendelni a teljes iskolai élet egészének; a modernizáció eszközét a működés fenntartásának, a jövőt a jelennek.

A tantervkészítés egészen másfajta tudást követel, mint a kész tanterv alapján korábban végzett pedagógiai munka. Az előbbi úgyszólván egyetemes tudás birtokában végzett elméleti tervező munka, az utóbbi alkotó módon végzett gyakorlati tevékenység. Az előző a tervezőmérnök, a másik az építő szereposztása. Ez a magyarázata annak, hogy a tantervelmélet évszázadunk derekán önállósította magát a neveléstudományon belül. Sajátos diszciplínaként kivált a didaktikából, amely továbbra is a gyakorlati pedagógia számára szállítja a tudományos ismereteket. A pedagógusok ez utóbbit végzik évszázadok óta. Erre képezik őket a tanárképző intézmények is. A tantervírás területén képesítés nélkülieknek tekinthetők. Az igazgatók pedig, akik maguk is képzett tanárok, megbízatásuk kezdetén a gyakorlati pedagógiai munka irányítására és ellenőrzésére vállalkoztak. (Amint a fenti adat mutatja, még ehhez is kevésnek érzik a felkészültségüket.) A tantervalkotás szempontjából azonban ők is képesítés nélkülieknek tekinthetők.

Egyelőre nem ismeretesek megbízható adatok a tekintetben, hogy az ország iskoláiban voltaképpen *milyen helyi tantervek* készültek. Mint tudjuk, a tantervi minták kínálata bőséges és változó minőségű volt. A választás tehát nem volt könnyű. És – éppen a bőség miatt – közel ugyanolyan szakértelmet követelt, mint az önálló tantervalkotás.

A szakértelmet a tantervkészítő tanfolyamok igyekeztek pótolni. E továbbképzések azonban semmiféle akkreditációs eljárason nem estek át (az akkreditáció csak 1998 nyarán indult el), és minőségbiztosításukról, tényleges színvonalukról semmit sem tudunk. Természetszerűleg rendelkezünk szórvány-információkkal, amelyeknek többsége nem fest kedvező képet a tanfolyamok nivójáról és gyakorlati hasznáról. Joggal feltételezhetjük tehát, hogy az esetek bizonyos százalékában nem töltötték be hivatásukat, vagyis nem tudták tantervalkotó szakemberekké képezni a pedagógusokat és az igazgatókat. Kialakítottak ugyanakkor a jóhiszemű résztvevőkben egy hamis kompetencia-tudatot, ami a *dilettantizmus* melegágya.

⁴ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

Mindezekből nem vonható le más következtetés, mint hogy a pedagógusok és az iskolaigazgatók jelentős hányada – felkészültség híján – nem lehetett képes a műfaji követelményeknek is megfelelő, minden tekintetben jó minőségű helyi tantervekkel hozzájárulni a közoktatás javításához.

Ezt a feltételezést látszik alátámasztani néhány – egyelőre csupán szórványos – adat:

- a) Megvan a helyi tanterv, az igazgató kitette a tanári szoba polcára, de a pedagógusok nem ismerik. Ugyanúgy kezdték a tanévet, mint tavaly ilyenkor. Tankönyvből tanítanak, a tanterv nem is érdekli őket.
- b) Elkészült ugyan a NAT-konform helyi tanterv, jóvá is hagyták, de mégis a régi szerint tanítanak, mert arra várnak, hogy úgys megváltozik a NAT.
- c) Nem tudnak a helyi tanterv alapján tanítani, mert még nem annak megfelelő tankönyveket rendeltek januárban.
- d) A helyi tantervet jóváhagyta ugyan a fenntartó, de nem finanszírozza az abban foglaltakat (például életvitel és gyakorlati ismeretek, informatika terén), ennél fogva visszatértek a régebbi tantervhez.
- e) Két helyi tanterve van az iskolának. Az egyik a legitim, a másik a tényleges. E kettősség oka általában kétféle: az iskola nem ért egyet a NAT-konceptióval (például a történelem hetedik évfolyamon történő kezdése vagy a középiskolákban a tizedik évfolyam szakaszhatára), vagy nem látják megvalósíthatónak a törvényes óraszámokon belül. Ez utóbbi esetben a kötelező és a nem kötelező órakerettel manipulálva voltaképpen az évek óta megszokott ütemben és tematika szerint haladnak minden tantárgyban.

Nem áll módunkban megállapítani, hogy a fent vázolt esetek milyen gyakorisággal fordulnak elő iskoláinkban. Annyit azonban feltártunk, hogy egyikük sem egyedi. Következésképpen ki lehet jelteni, hogy a pedagógusok és az igazgatók bizonyos köre – kényszerű okok folytán vagy szándékosan – nem a hivatalosan előírt módon kezdte meg a tanévet, azaz ellenáll a NAT szimbolizálta modernizációs törekvéseknek.

Ha csak szórvány jelenségről volna is szó, érdemes feltárni az okokat. Vajon hogyan fordulhat elő, hogy vezető beosztású állami közalkalmazottak (iskolaigazgatók) mintegy „elszabotálják” a törvény betartását? Szükségesnek látjuk leszögezni, hogy nem morális kérdésről van szó. A válasz magában a törvényben (jelen esetben a NAT-tal fémjelzett tartalmi szabályozásban) és az igazgatók sajátos státusában keresendő.

A NAT és a helyi tantervek kényszere nem nyerte el a pedagógusok és az igazgatók jelentős hányadának tetszését. (Hogy miért, itt most nem részletezzük. A témának gazdag irodalma született az 1990-es évek közepétől⁵.) Sokan, köztük a NAT alkotói is kérték az akkori minisztertől az 1998-ra ütemezett bevezetés elhalasztását. Mindhiába. Ilyen esetben – mint ahogyan az várható és előre jósolható volt – a pedagógusok a tradicionálisan bevált passzív rezisztencia fegyveréhez nyúltak.

⁵ Vö. például az *Élet és Irodalom* hasábjain 1997. nyarán három hónapon keresztül zajló NAT-vitát, köztük a vita lezárását: Hoffmann Rózsa: *Vita – tét nélkül?* In: *Élet és Irodalom*, 1997. okt. 3. p. 4.

A NAT-ellenzők táborában sok iskolaigazgató is helyet foglalt. Ők valószínűleg befolyást gyakoroltak a nevelőtestületekre, gyarapítván ezáltal az ellenállók számát. De ha ezt lojalitásukból adódóan nem tették is volna meg, kapóra jött nekik a tanári kar nemakarása, és egyetértve vállalták a törvény megkerülését.

Ha ellenben – tételezzünk föl ilyen esetet is – az igazgató szerette volna híven végrehajtani a helyi tanterv indításával kapcsolatos valamennyi előírást, akkor sem tehetett volna egyebet. Nemcsak azért, mert egy-egy iskolában köztudottan csak annyi valósulhat meg, amennyit a tanárok végrehajtanak, hanem azért is, mert egy iskolaigazgató nem tehet egyebet, mint hogy alkalmazkodik a nevelőtestület elvárásaihoz, miközben persze befolyásolja is őket. Alkalmazkodik, mert egy szellemi műhelyt (és az iskola ilyen) csakis a többséggel egyetértésben lehet eredményesen vezetni. De alkalmazkodásra kényszerül a tanári kartól való függősége okán is, és ezt a függőségét a mindennapokban erősebbnek éli meg, mint alárendeltségét a fenntartójával szemben.

Ezek az iskolák, amelyekben nem, vagy ellentmondásosan történt meg a NAT és a helyi tanterv bevezetése, rámutatnak a közoktatás-politika és a valóság közötti szakadék létére, ami erős gátja a közoktatás-politika által inspirált modernizáció megvalósulásának.

Az előbb kifejtettek abba az irányba mutatnak, hogy jelenleg a NAT bevezetésétől reálisan nem várhatók javulást biztosító eredmények. Többek között azért, mert a NAT-koncepció nem vette figyelembe a pedagógusok, köztük az iskolaigazgatók reális kifogásait. Az önmagában koherens elméleti konstrukció nem számolt eléggé a közoktatás valós helyzetével és állapotával.

Valószínűsíthető, hogy a NAT-koncepció megalkotói – tévesen – általánosították azokat az örvendetes innovációs történeteket, amelyek a közoktatásban az 1980-as évek második felétől jelentkeztek. Ekkor országsszerte több nevelőtestület, illetőleg újító-alkotó igazgató lepte meg a szakmát és a közvéleményt olyan önálló kezdeményezésekkel, amelyekre korábban nem volt példa. Néhány kivételes felkészültségű, tehetségű és teherbírási, s a szabadság lehetőségétől szárnyakat kapó tanári kar és vezetője önsanyargató önképzéssel, önmagát nem kímélve saját tantervet készített, tankönyveket írt, iskolákat alapított.

Ilyen kezdeményező-alkotó, elkötelezett pedagógusokat és az innovációkat ösztönző igazgatókat tömegesen tételez a NAT-logika. Vagyis a kivételtől törvényt csinál. Ez azonban a valóság tudomásul nem vétele, vagy éppen megerősökölése. A reálisan várható eredmény ilyen esetekben mindig jóval alatta marad annak, amit az alkotók – meglehet, jóhiszeműen – kigondoltak.

Van azonban ez ügyben még egy paradoxon. A NAT-nak nem sikerült felerősítenie ezeket a spontán kezdeményezéseket. Ellenkezőleg. Deklarált iskolaszervezeti semlegességével, valójában egy nem létező iskolaszervezet favorizálásával gúzsba kötötte a korábban elkészült helyi tanterveket. Így azok az igazgatók, akik az 1980-as, 1990-es évek fordulóján az innovációs munka motorjai voltak, mostantól fogva védekezésre rendezkedtek be. Energiáikat arra koncentrálták, hogy megtalálják a kiskapukat saját, jó eredményeket hozó kezdeményezéseik és a NAT összeegyeztethetősége érdekében. A tényleges modernizáció korábbi élenjárói vagy hívei végül a meghirdetett modernizáció szenvedő alanyaivá, bizonyos esetekben kikiáltott ellenlábasaivá váltak.

Tapasztalataink szerint tehát a kép többnyire negatív. A bevezetőben feltett kérdésre, hogy ti. „elvárható-e itt és most a NAT hatályba lépésétől, hogy közoktatásunk korszerűbbé, azaz jobb minőségűvé váljék?” – pedagógusi-igazgatói oldalról nézve kevésbé biztató választ tudtunk adni. Azt is láthattuk, hogy ezért elsősorban nem ők maguk tehetők felelőssé. A siker ugyanis a rendszer valamennyi elemének egymáshoz viszonyított megfelelésén múlik. A NAT-tal kapcsolatban éppen ennek hiányát érzékeljük a legnagyobb problémának.

HOFFMANN RÓZSA