



## Lehet más az iskola?

Tanulmányok és beszélgetések a magániskolák jelenéről és jövőjéről

2018

# Lehet más az iskola?

## Tanulmányok és beszélgetések a magániskolák jelenéről és jövőjéről

Készült az  
Alapítványi és Magániskolák Egyesületének  
2018. május 26-i konferenciájának  
előadásai, beszélgetései alapján.



Budapest, 2019

Lehet más az iskola?

Tanulmányok és beszélgetések a magániskolák jelenéről és jövőjéről

Kiadja: Alapítványi és Magániskolák Egyesülete

ISBN 978-615-00-6355-3

Szerkesztő: Dobos Orsolya

A szerkesztésben közreműködött: dr. Illés Istvánné és Naderi Zsuzsanna

Szakmai lektor: dr. Sallai Éva

Nyelvi lektor: Bak Zsófia

A konferencia előadói voltak:

**Dobos Orsolya**

ösztöndíjas PhD hallgató, EKE NTDI, az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete  
Alternatív Tagozatának vezetője

**Hoffmann István**

habilitált egyetemi docens, ELTE ÁJK Közigazgatási Jogi Tanszék

**Horváth László**

tudományos segédmunkatárs, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Neveléstudományi Intézet Felsőoktatás- és Innováció-kutató Csoport

**Lannert Judit**

oktatáskutató, T-Tudok Zrt.

**Radó Péter**

oktatáskutató, oktatáspolitikai elemző

**Setényi János**

oktatáskutató, ügyvezető igazgató, Expanzió Humánesésn Tanácsadó Kft.

## Tartalomjegyzék

Bevezető.....	2
1. Nemzetközi trendek a közoktatásban .....	6
Lannert Judit: Nemzetközi trendek a közoktatásban.....	7
Setényi János: Mi következik a mérés után?.....	21
Hoffmann István: Fenntartói szerepvállalás nemzetközi modelljei .....	31
2. A jelen és a jövő iskolája.....	41
Radó Péter: Milyen lehet(ne) az iskola?.....	43
Dobos Orsolya: Magyar alternatív iskoláztatási lehetőségek az adatok tükrében .....	53
Horváth László: Az oktatási innovációk keletkezésének és terjedésének sajátosságai az alapítványi- és magániskolák esetében.....	61
3. A magániskolák tapasztalatai és lehetőségei .....	74
Kerekasztal beszélgetés a magániskolák jövőjéről.....	75
Kerekasztal beszélgetés a sikeres magániskola vezetőjéről.....	91
Kerekasztal beszélgetés a szülőkről és a pedagógusokról: „akiknek a sikerkritériumuk ugyanaz” ....	107
Kerekasztal beszélgetés azokról, akiknek az iskolát csináljuk .....	125

## Bevezető

Az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének 2018. májusi közgyűléséhez kapcsolódva konferenciát szerveztünk Lesz-e más(ik) (az) iskola? címmel. Kötetünk az ott elhangzott előadások és beszélgetések alapján készült.

Alapítványi vagy magániskolát fenntartani már jó pár éve nem egyszerű. 2018-ban és az azt közvetlenül megelőző időszakban a törvényi és gazdasági változások miatt iskoláink helyzete egyre nehezedett. A konferencia megrendezése óta a kötet megjelenéséig ez a nehézség tovább fokozódott. Bár a konferencia óta eltelt másfél év, továbbra is igen aktuálisnak érezzük az ott elhangzottakat, ezért tesszük most mindenki számára elérhetővé.

Milyen lesz a jövő iskolája? Nem új keletű kérdés ez, az elmúlt években sokakat foglalkoztatott. Miközben mi szakemberek a jövő oktatást érintő kihívásain gondolkozunk, a magániskolákat folyamatosan változásra készítetik – vagy kényszerítik? – a körülmények: a jogszabályi vagy a finanszírozást érintő változások és a szülőktől érkező elvárások. Ezért foglalkozunk azzal a kérdéssel, hogy milyen lesz a jövő iskolája – ha lesz egyáltalán a jövőben iskola -, valamint azzal, hogy milyen szerepe lesz, milyen szerepe lehet a jövőben a magyar magániskoláknak. Állandó kérdés, hogy vajon mikor történik olyan a világban, amihez esetleg már nem fogunk tudni igazodni?

Kötetünk a konferencia előadásai és kerekasztal-beszélgetései alapján készült. Műfaját tekintve kissé eklektikus, de bízunk benne, hogy tartalmi sokszínűsége átsegíti az olvasót az ebből adódó nehézségeken. Az első két fejezet a konferencián elhangzott előadások lejegyzését, illetve az előadások alapján készült részletes tanulmányokat tartalmazza. Ezekben először nemzetközi kitekintést adunk arról, hogy világviszonylatban mi a helyzet a magán fenntartású iskolákkal, ezután ezekhez viszonyítjuk, hogy hol tartunk most mi, magyar iskolákat fenntartók és „iskolacsinálók”. Szembesülhetünk azzal, hogy számos olyan kérdéskör van, amely nem magyar szakmapolitikai, hanem világméretű probléma. A harmadik fejezet a konferencián elhangzott kerekasztal beszélgetések alapján íródott, amelynek során gyakorló „iskolacsinálók” tapasztalataival ismerkedhet meg az olvasó. Az eredeti beszélgetéseken elhangzottakat kissé rövidítve, de tartalmilag változtatás nélkül adjuk közre.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Az írásokban megjelenő vélemények és esetenként szokatlan megfogalmazások a szerzők, illetve a beszélgetőtársak álláspontjai.

Konferenciánk célja az volt, hogy olyan új témákat hozzunk be a közbeszédbe, melyek a mai magyar oktatáspolitikát vagy oktatási helyzetet más-más szempontból közelítik meg, más-más nézőpontot adnak a szakmai beszélgetéseinkhez. A külső körülmények nehézségeinek értelmezése mellett azokat a lehetőségeket kerestük, amelyekkel mi magunk tehetünk az iskola megújításáért. Arra biztatjuk olvasóinkat, hogy a felvetett témákról kezdeményezzenek szakmai beszélgetéseket az iskolaügyben érintettekkel, mert csak ezek az értelmes, egymás véleményét tiszteletben tartó, egymás tapasztalataira kíváncsi találkozások viszik előbbre mind az alternatív iskolák, mind a nem alternatív iskolák ügyét!

2019. szeptember 1.

Dobos Orsolya és Naderi Zsuzsanna

### **Köszönetnyilvánítás**

A konferencia előadói, beszélgetőpartnereink, a konferencia lebonyolításában résztvevők, a kötet megjelenését lehetővé tevő segítők és lektorok mindannyian önkéntes munkájukkal támogatták projektünk létrejöttét. Nélkülük a konferencia és ez a kötet nem jöhetett volna létre!

**Köszönjük a támogatásukat!**

## Gyakran használt fogalmak magyarázata

A könyvben gyakran szerepel néhány, a munkánkkal szorosan összekapcsolódó fogalom, amelyet a köznyelvben esetenként más értelemben is használnak. Ezért előre tisztázzuk, mi hogyan használjuk a fogalmakat.

*alternatív iskola:* alternatív iskolának azokat a jogi értelemben is iskolaként működő oktatási intézményeket értjük, amelyek a hagyományos oktatástól jelentősen eltérő alternatív pedagógiai szemlélettel, alternatív módszerekkel dolgoznak. Alternatív iskola bármilyen fenntartású intézmény lehet.

*magániskola:* nem állami, nem egyházi fenntartású iskola. Pedagógiájában lehet hagyományos vagy alternatív is. A mostani törvényekben az alapítványi és egyesületi fenntartású iskolákat is a magániskolák közé sorolják.

*home schooling:* otthontanulás, otthonoktatás: a gyermek nem jár iskolába, hanem intézményi kereten kívül tanul. A köznevelési törvényi 2019-es változásig Magyarországon magántanulóként lehettek ebben a formában otthontanulók a gyerekek.

*magántanuló:* olyan jogi státusz, amely lehetőséget ad arra, hogy a tanuló iskolába bejárás nélkül tanuljon. 2019. szeptember 1-gyel a köznevelési törvényben megszüntették a magántanulás lehetőségét, helyébe az egyéni munkarend került, amelynek részletei könyvünk kiadásakor még nem tisztáztak.

*tanulócsoporthoz:* olyan iskolaszerűen működő kisintézmény, amely iskolaidőben fogad gyerekeket, diákokat, de jogilag iskolai akkreditációval nem rendelkezik. A tanulócsoporthoz járó gyerekek jogi státuszukat tekintve magántanulók egy háttériskolában. Az előadásokban néhány helyen a „tanulócsoporthoz”-ot az „együtt, közösségben tanulók” értelmezésben használja az előadó: ebben az értelmezésben a tanulócsoporthoz lehet egy akkreditált iskola csoportja, osztálya is.



# **1. Nemzetközi trendek a közoktatásban**

## Lannert Judit: Nemzetközi trendek a közoktatásban

Amiről itt most szó lesz, az nem egy tudományos megközelítés, mert én nem vagyok jövőkutató. Örültem a felkérésnek, mert ez egy jó alkalom arra, hogy én is elgondolkozzam azon, hogy mégis milyen irányba megyünk. Ehhez segítségül vettem az OECD most zajló programját, melynek „*Tanulási Keretrendszer 2030 (OECD Learning Framework 2030)*” a neve, és elsősorban arról szól, hogy mit és hogyan tanítsunk a jövőben. Most a program közepénél tartanak, azon már túl vannak, hogy mit tanítsunk, most kezdik azt vizsgálni, hogy hogyan. Négy dologra szeretnék kitérni: egyrészt arra, hogy milyen kihívások érnek minket – ami kifejezetten érdekes a jövő oktatása szempontjából –, a másik kettő a tantervi reformok és a digitális eszközök használata, a negyedik pedig, hogy ebben a világban most mi hol állunk.

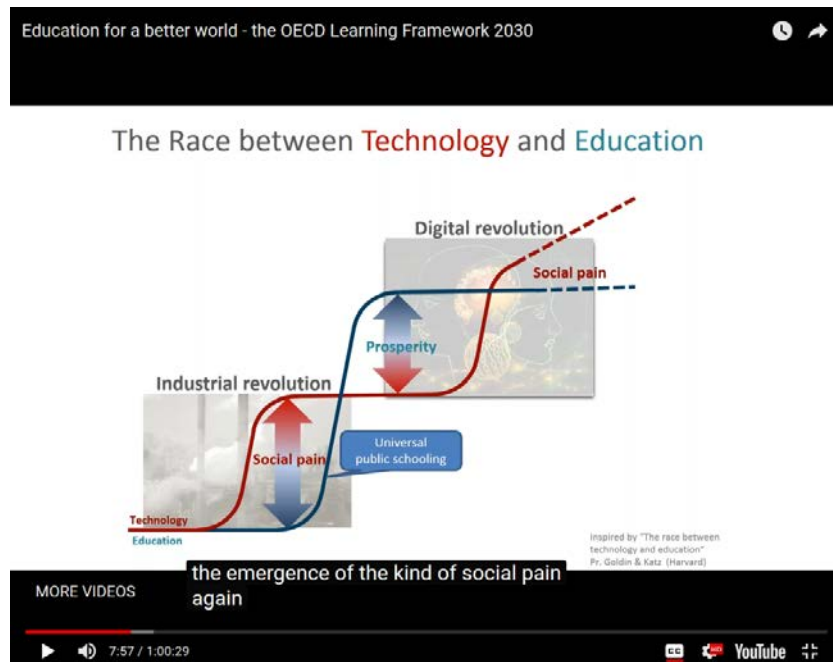
A globalizáció rengeteg veszéllyel jár, legalábbis ezt halljuk mindenhol: klímaváltozás, egyenlőtlenségek növekedése, migráció, és emellett a technológiai változás az, ami lehetőség, de egyben veszély is.



1. ábra. A technológiai változás hatása a jövő munkákra. Forrás: Learning Framework 2030, OECD

Az első ábrán az *Economist* egy címlapját látjuk, ahol a technológia tornádóként csap szét a munkahelyek között. A mellette levő grafikonon pedig azt láthatjuk, hogy a rutinszerű, könnyen automatizálható munkák egyre kevésbé vannak jelen a munkaerőpiacon, szemben a nem rutinszerűekkel. Ha most jobban megnézzük, egy bizonyos stagnálást azért látunk, vagyis nem arról van szó, hogy a technológia megjelenésével hirtelen feleslegessé válik az ember. Sőt, éppen ellenkezőleg. Svédországban például, ahol már nagyban automatizálják az autógyártást és egyéb

iparágakat is, ott nagyon nagy hiány van munkaerőben, mert magát a szoftvereket is üzemeltetni kell. Egyfajta versenyfutás zajlik a technológia és az oktatás között.



2. ábra. A technológia és az oktatás közötti versenyfutás. Forrás: Learning Framework 2030, OECD

De nincs semmi új a nap alatt, hiszen az ipari forradalom idején tulajdonképpen hasonló folyamatok történtek. A gépek megjelenésével mindenkit elkapott a pánik, hogy nem lesz a munkájukra szükség. Volt, akire nem is volt szükség, de hiányzott a tömeges írni, olvasni tudó munkaerő. Ebben az időben voltak a géprombolások, de egyben kialakult a mai formájában a tömegoktatás is, ami viszonylag hatékonyan, nagy osztályméretekkel és frontálisan elő tudta állítani a szükséges munkaerőt, sőt egyre újabb kompetenciákat nyújtott. Akkor az oktatás szervezése utolérte a technológiát, most pedig megint a technológia szaladt el a humánerőforrás mellett. Itt az a kérdés, hogy az iskola, az oktatás hogyan fog erre válaszolni? Mit fogunk csinálni a 19. századi tömegoktatás helyett? Jól látható, hogy egy komplex és gyorsan változó világban az ismeretek nagyon gyorsan elavulnak. Ezért a Világgazdasági Fórum megnézte, hogy melyek a legfontosabb készségek 2015-ben és melyek lesznek azok 2020-ban.

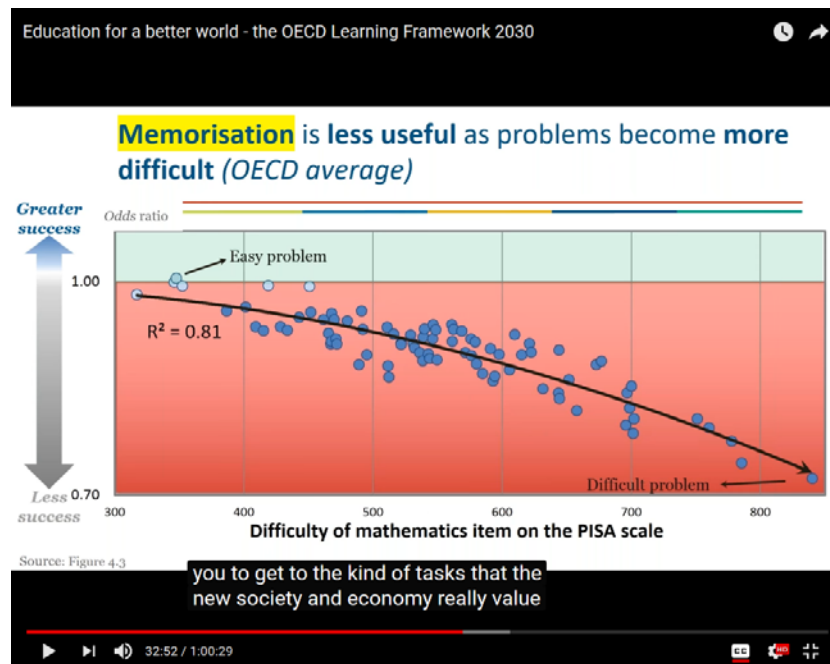
Jól láthatjuk, hogy a komplex problémamegoldó készség a legfontosabb, a kritikai gondolkodás és a kreativitás jelentősége pedig nő. A minőség-ellenőrzés, ami pedig annak idején népszerű volt, mostanra eltűnt. Megjelentek viszont újak, mint a kognitív rugalmasság, illetve az érzelmi intelligencia. Az oktatást érintő nagy dilemma az, hogy ezeket a készségeket hogyan tudjuk összeegyeztetni a tantárgyakkal, ismeretekkel. Tehát mennyit, mit és hogyan tanítsunk a jövőben?

2020-ban	2015-ben
1) <b>Komplex problémamegoldó készség</b>	1.) Komplex problémamegoldó készség
2) <b>Kritikai gondolkodás</b>	2.) Másokkal való együttműködés
3) <b>Kreativitás</b>	3.) Emberek menedzselése
4) <b>Emberek menedzselése</b>	4.) Kritikai gondolkodás
5) <b>Másokkal való együttműködés</b>	5.) Tárgyalási készség
6) <b>Érzelmi intelligencia</b>	6.) Minőség-ellenőrzés
7) <b>Megítélő és döntéshozatali képesség</b>	7.) Szolgáltatás orientáltság
8) <b>Szolgáltatás orientáltság</b>	8.) Megítélőés döntéshozatali képesség
9) <b>Tárgyalási készség</b>	9.) Aktív odafigyelés
10) <b>Kognitív rugalmasság</b>	10.) Kreativitás

3. ábra. A legfontosabb 10 készség 2015-ben és 2020-ban. Forrás: Future of Jobs Report, World Economic Forum

Az OECD úgy fogott ennek a munkának, hogy nemzetközi tanterv-összehasonlítást végzett: megpróbált evidenciákat keresni arra, hogy mi van ma, milyen irányba megyünk, és milyen készségekre van szükség, mit kellene tenni. A zsúfolt tanterv problémája nem csak magyar jelenség. A komplexitásra alapvetően minden iskolarendszer vagy tantervi reform úgy válaszol, hogy a sokféle ismeretet, készséget vagy tudást be akarja erőltetni egy tantervi dobozba. Azt gondoljuk, hogy annál jobbat teszünk, minél több mindent erőszakolunk be oda. De az idő véges, és ha ismeretek biflázásával töltik a tanulók a 10-12 évüket az iskolában, ahelyett, hogy gondolkodni tanulnának, akkor bizony tényleg nagyon elavult lesz a tudásuk, mire kilépnek az iskolából.

A másik probléma, ami a zsúfolt tananyagból következik, hogy a tanulási technikák rossz irányba indulnak. Minél zsúfoltabb a tananyag, minél több az ismeret, annál kevesebb idő van gondolkodni, ezért a memorizálás (magolás) kerül előtérbe. A PISA vizsgálatok azt mutatják, hogy, minél egyszerűbb a feladat, annál jobb stratégia a memorizációs technika, de minél komplexebb a feladat, annál inkább egy elaborációs vagy más, komplexebb tanulási technikával kellene élni. Ezt mutatja az 4. ábra, hogy a könnyű problémánál jó a magolás, a bonyolultnál nem.



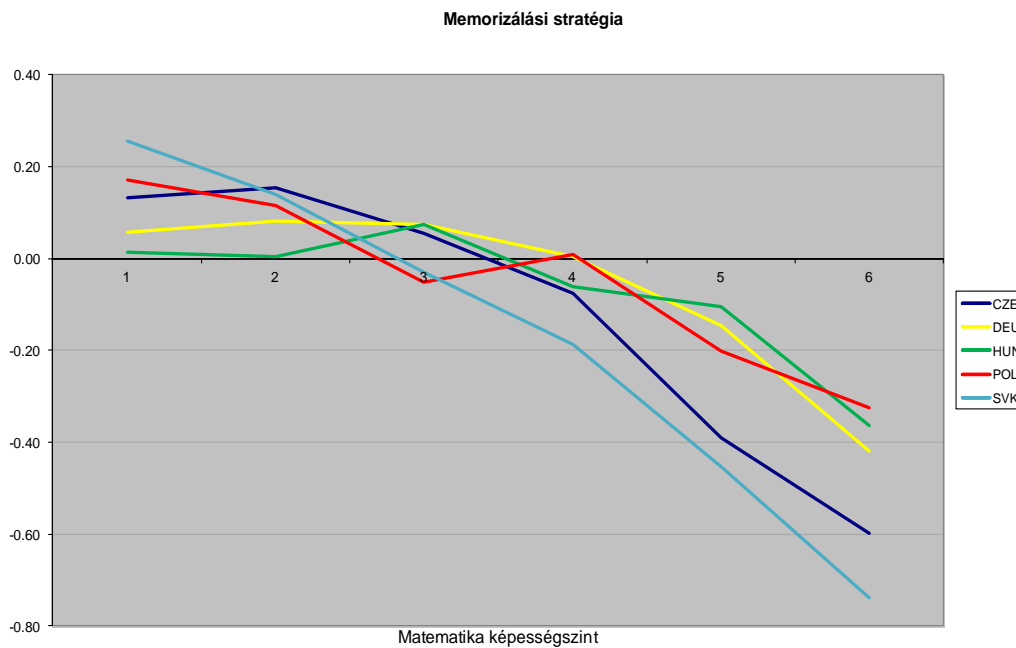
4. ábra. A memorizációs technika, a feladat nehézsége és az eredményesség összefüggése a matematika terén. Forrás: PISA adatok alapján, Learning Framework 2030, OECD

Ezt az összefüggést mi is megvizsgáltuk a PISA adatok alapján öt ország esetében.<sup>2</sup> A matematika memorizációs index, amit a PISA használ, egy nullaátlagú, plusz egy- és mínusz egy intervallumban mozgó skála, ami minél inkább közelít a plusz egyhez, annál inkább jellemző a memorizálási technika az adott ország, vagy egyén esetében. Az 5. ábrán láthatjuk a képességszinteket is matematikából a vízszintes skálán (egyes a leggyengébb, hatos a legjobb). Azt látjuk, hogy a gyengébbek inkább memorizálnak, a jobb képességűek, vagy akik a bonyolultabb feladatokat is meg tudták oldani, kevésbé. De nem egyforma mértékben zajlik ez nálunk és a környező országokban. A legjobb magyarországi tanulókra inkább jellemző a magolás, mint a környező országok (Szlovákia, Lengyelország, Németország) jó képességű tanulóira.

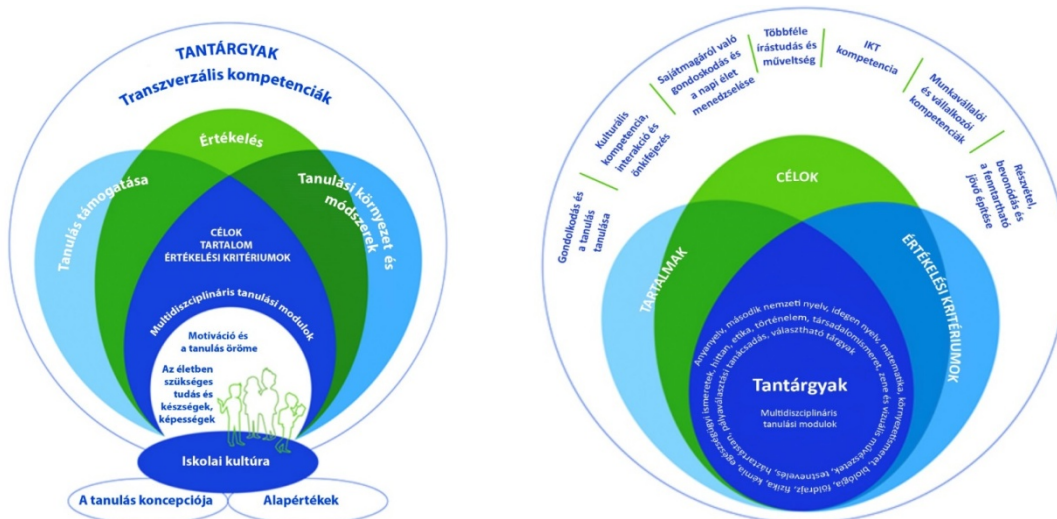
Érdeemes azt is megnézni, hogy hogyan csináljuk a tanterveket. Nem vagyok tantervi szakértő, de azt gondolom, amit a finnek most csinálnak és éppen talán most fejezték be, és ami úgy híresült el, hogy megszűntek a tantárgyak – ennyi jött le ugye Magyarországon – az egy nagyon komoly munka volt. A finn tantervi reform fő jellemzője, hogy a gyerek állt a középpontban, a gyerek jó léte, a tanulás öröme. Transzparens volt a folyamat, nagyon sok embert bevontak, tudományos

<sup>2</sup>Csüllög Krisztina – D. Molnár Éva – Lannert Judit: A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003-as és 2012-es PISA-mérésekben. In: Hatások és különbségek, Oktatási Hivatal, 2014.  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/meresek/unios\\_tanulmanyok/Hatasokeskulonbsegek\\_Mas\\_odelemzes.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/meresek/unios_tanulmanyok/Hatasokeskulonbsegek_Mas_odelemzes.pdf)

evidenciákra építettek, a tantárgyakat megújították. Az, hogy eltűnt a tantárgy, így nem igaz, hanem a multidiszciplinaritást és a transzverzális kompetenciákat próbálták összeegyeztetni a tantárgyi struktúrával, és ez valóban ilyen integrált területeket hozott létre. Ők nagyon figyeltek arra is, hogy az iskola világa is formálódjon, és hogy ne a mit-en, hanem a hogyan-on legyen a hangsúly (lásd 6. ábra).



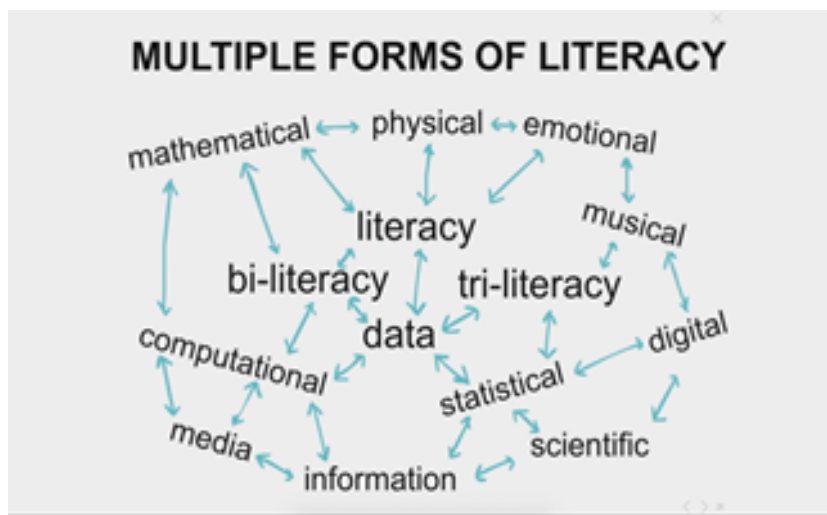
5. ábra. A memorizálási stratégia használata a különböző képességszintű tanulók körében matematikában néhány ország esetében, saját számítás a PISA 2012 adatbázisa alapján



6. ábra. A finn tantervi reform alapjai

A tanterv középpontjában a motiváció és a tanulás öröme áll, és utána erre épülnek föl a célok, tartalmak, az értékelés, a tanulástámogatás, a tanulási környezet, ami az értékekre, meg a

tanulás támogatására, meg az iskola kultúrájára épül. Ezután következnek a transzverzális kompetenciák, és csak itt jutunk el a tantárgyakhoz. Tehát nem azzal indítottak, hogy rögtön a tantárgyakba bedobozták az általuk fontosnak tartott ismereteket. Ha a tantárgyakat nézzük, figyeljük meg, hogy mi mindennek kell megjelennie: multidiszciplinaritás, a különböző célok, tartalmak, stb.. Én a multiliteracy kifejezésre szeretném felhívni a figyelmet, amit mi többféle szövegértésként és műveltségként fordítottunk. Szerintem nagyon jól mutatja, hogy egy társadalom annyira modern, amennyire vannak szavai a korszerű dolgokra.



7. ábra. A „literacy” többféle formája. Forrás: OECD

Ha megnézzük, hogy hány féle literacy (szövegértés, műveltség) értelmezés van (7. ábra), és mindegyiket le szeretnénk fordítani magyarra, akkor számtalan problémába ütközünk. Kezdjük a bi-literacy, tri-literacy kifejezésekkel. Ezeket talán két és háromnyelvűségként fordíthatjuk. A matematikai literacy-t matematikai műveltségként használjuk a PISA mérésekben, a media literacy-t médiaműveltségre fordítjuk. De nagyon kíváncsi vagyok, hogy például amikor a musical literacy kifejezést zenei műveltségre magyarítanánk, akkor ki mire asszociálna. Az a baj, hogy nálunk a klasszikus műveltség mellett nem alakult ki a nem klasszikus műveltség fogalma (ami leginkább azt jelenti, hogy nem az ismeret, hanem a készség a döntő), tehát a zeneileg művelt alatt Magyarországon azt értik, hogy valaki felismeri a zenét, meg tudja, hogy melyik zeneszerző mikor élt, és nem azt, hogy például valaki zenét szerez és értelmez. És van, amire nincs is magyar szavunk, mint pl. statisztikai szövegértés, statisztikai műveltség, fizikai műveltség, érzelmi szövegértés vagy műveltség. Amíg ezekre nincs szavunk, nem szabadna elkezdni tantervet fejleszteni, hanem előbb azt kellene tisztázni, hogy mi is ez. Mert addig szerintem nem tudunk modernizálódni.

Még a tantervnél maradva a másik fontos téma a nemzeti és a globális viszonya. *Dani Rodrick* neves közgazdász elmélete<sup>3</sup>, amit trilemmának hív, hogy egyszerre nem létezhet nemzetállam, hyperglobalizáció és demokrácia. Nap mint nap érezzük ennek a feszültségeit. Ez visszaköszön a tantervekben is. Nézzük meg, hogy milyen értékeket állítunk a tantervek elé.

Megnéztem az észtek a tantervét, hogy milyen értékekre épül, és azt láttam, hogy a tanuló fejlődése és a személyes boldogsága a fő érték. Megjelennek a nemzeti értékek is, de milyen környezetben? Alkotmányuk az egyetemes emberi jogok nyilatkozatával, a gyermekjogokkal és az unió alapdokumentumával együtt értelmezendő. Az anyanyelv tisztelete és a hazaszeretet a szolidaritással és a nemek közötti egyenlőséggel együtt jelennek meg. Az észtek kulturális hagyományok, a közös európai értékek és a világ kultúrájának eredményei összhangban vannak. Ez azt jelenti, hogy van egyfajta harmónia az egyén, a lokalitás, a nemzet és a globális között. Viszont ha megnézzük a régi NAT-ot, azt látjuk, hogy alapvető a nemzeti műveltség. Ezt, ha lefordítanánk, lehetne national literacy, kérdés kinek mi jutna erről eszébe. A jelenleg érvényben lévő NAT szerint: hazai és nemzeti kultúrák átadása, egyetemes kultúráközvetítés, erkölcsi érzék, haza felelős polgára, hazafiság, ilyenek. Nem az a baj, hogy a nemzeti előtérbe kerül, hanem hogy szétesik a harmónia, és azt gondolom, hogy a hazafiság, ha nem harmonizál a globalitással, lokalitással, akkor provincializmussá fog satnyulni. Az egyén kiesik az egészből, és ha most a tantervre visszamegyünk, ez az, ami miatt egyszerűen nálunk ellentétbe kerül az, aminek nem kellene, hogy ellentétbe kerüljön.

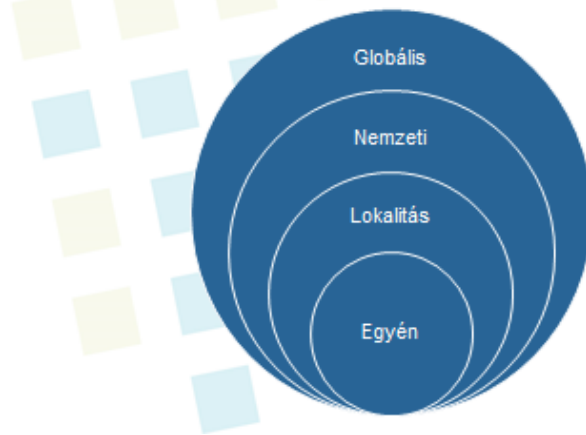
A globális versenyképességhez szükséges kompetenciák, készségek, szövegértés helyett (és nem mellett, vagyis vele harmóniában), felértékelődnek az olyan területek, mint a nemzeti érték ismeret, tartalom, műveltség, ami egy kicsit más megközelítés. Miért van ez? Azért, mert jövő-sokkos állapotban vannak az emberek, a szakemberek is, de a politikusok is, önbizalom és bizalom hiányában. Tehát minél inkább vesztesnek érezzük magunkat, annál inkább ragaszkodunk a nemzeti hazafias dolgokhoz és értelmezzük ezeket a globális értékek ellentétéként. De ugye senki sem gondolja, hogy a finnek nem nemzetiek attól, mert nem írják bele a tantervükbe 5000-szer, hogy ők nemzetiek. Lehet, hogy azért erőltetjük ezt, mert nem érezzük magunkat elég nemzetinek? Mert nem bízunk a gyerekeinkben, hogy ők a magyarságukat jól meg tudják élni? *Alvin Toffler* jövőkutató négy típusba sorolta a jövő-sokk áldozatait. Nálunk ebből mindegyikre tudnánk példát hozni: van, aki a végső igazságot keresi, vagy összeesküvés elméletekben hisz, vagy egyszerűen visszahúzódik. És valóban ezt látjuk, hogy a jövő-sokkos társadalmakban a rend és a fegyelem felértékelődik.

---

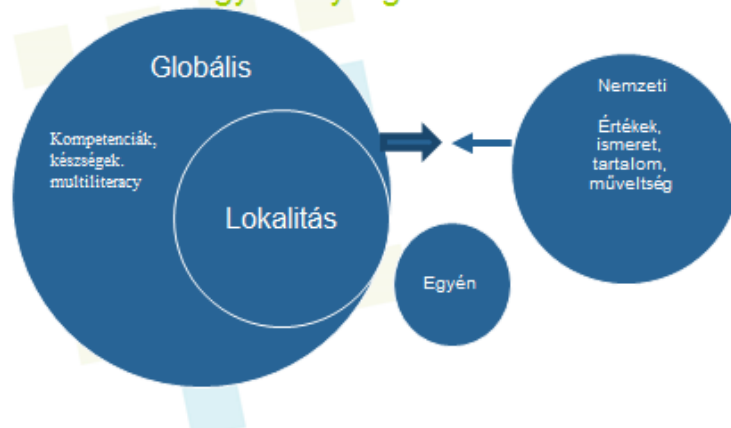
<sup>3</sup>[https://index.hu/gazdasag/2018/05/20/dani\\_rodrik\\_interju/](https://index.hu/gazdasag/2018/05/20/dani_rodrik_interju/)



### Amikor egyensúly van a globális és nemzeti között



### Amikor nincs egyensúly a globális és nemzeti között



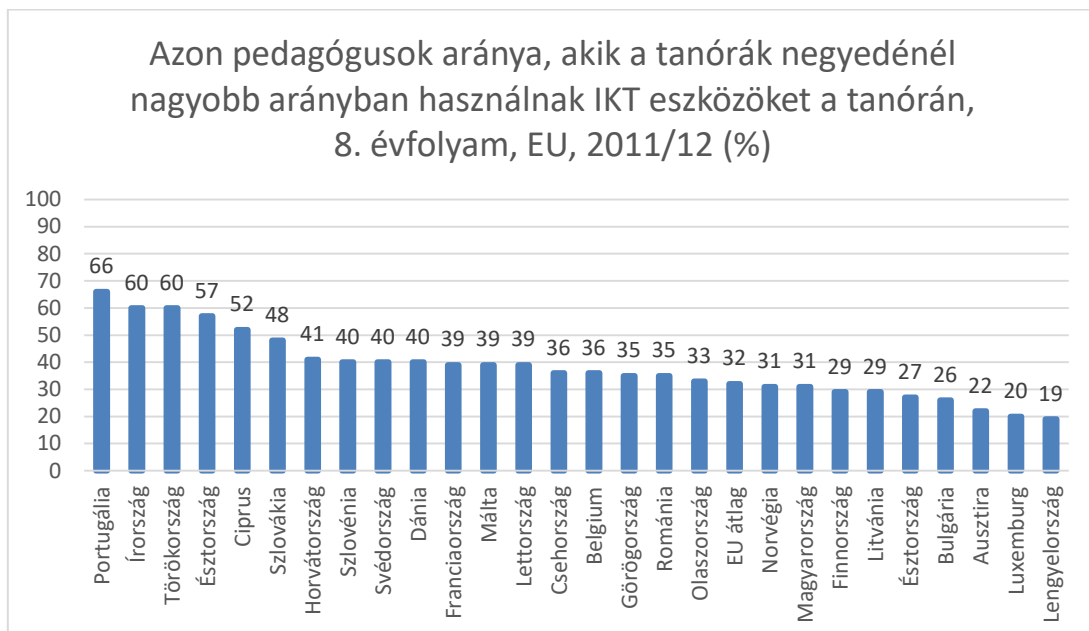
8. ábra. Globális és nemzeti értékek viszonya

A másik terület, amire a jövő kapcsán ki szeretnék térni, az a digitális eszközök használata. Ennek vannak veszélyei, de nem az, amire sokan gondolnak, hogy túl sokat fognak facebookozni a gyerekek és ezért elbutulnak. Más jellegű veszélyek is lehetnek az oktatás területén. A magyarországi digitális stratégia szerint a veszély az, hogy a tanárok túl keveset használják az új infokommunikációs eszközöket a tanításban. Egy pár éve lezajlott uniós nagy kutatásra hivatkoznak, ami azt mutatja, hogy a tanárok hány százaléka használta a tanórák negyedénél több órán az IKT eszközöket. Rögtön látjuk, hogy ebben az átlag alatt vagyunk kicsivel. De ott láthatjuk rögtön a legjobb európai oktatási rendszerrel rendelkező finneket is mögöttünk. Lehet, hogy nem is olyan nagy baj, ha nem használjuk olyan sokat azt a számítógépet a tanteremben?

## A jövősokk áldozatai (Alvin Toffler, 1970)

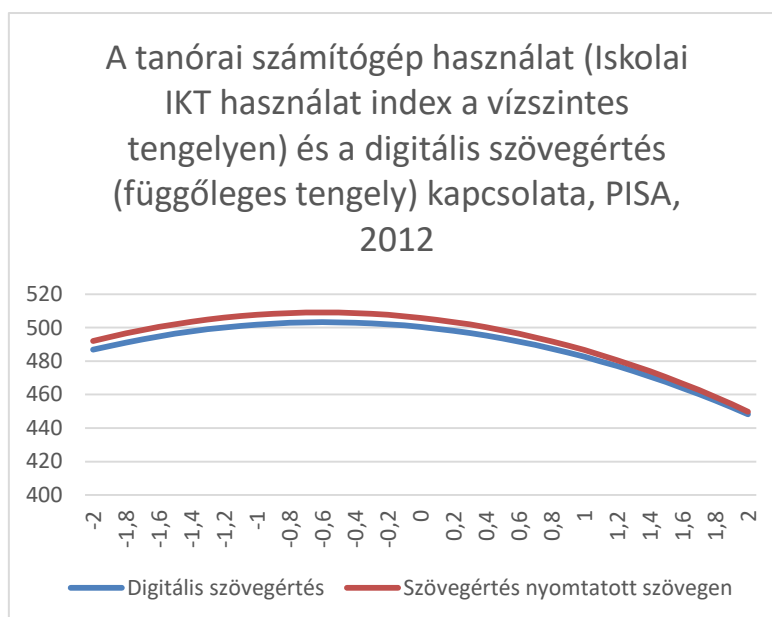
- Típusai
  - A Tagadó (a fiatalok mindig is lázadoztak, nincs új a nap alatt)
  - A Specialista (nem vesz tudomást a társadalmi, politikai újdonságokról)
  - A Szuperszimplifikáló (a végső igazságot, az egyetlen megoldó képletet keresi)
  - A Visszahúzó (a status quo-hoz való ragaszkodás, a régi szép idők visszasírása)
- Felértékelődik a rend és a fegyelem, burjánzanak az összeesküvés elméletek.

9. ábra. Alvin Toffler: A jövő-sokk áldozatai



10. ábra. Az IKT eszközök használata a tanórákon. Forrás: European Schoolnet

Nézzük meg ezt jobban! 2009-ben és 2012-ben külön is felmérték a PISA felmérésen a digitális szövegértést, amit elsősorban interaktív feladatokkal teszteltek. Azt látjuk, hogy a tanórai számítógép-használat és a digitális szövegértés közötti kapcsolat érdekesen alakul. A 11. ábra azt mutatja, hogy a tantermi IKT használat csak egy bizonyos ideig javítja a digitális szövegértést, utána viszont drasztikusan zuhanni kezd. Tehát a túl sok géphasználat a tanteremben célellentétes.



11. ábra. A tanórai számítógép használat és a digitális szövegértés kapcsolata. Forrás: PISA 2012 adatbázis

Megnéztem ezt a magyar adatokon is, és csináltam rá egy regressziót. A különböző típusú számítógép-használat és a digitális szövegértés között van kapcsolat, kivéve a szórakozásra szánt idő esetét, itt ugyanis a szignifikancia nem nulla (lásd 12. ábra). Vagyis annak, hogy mennyit használja a tanuló szórakozásra a számítógépet, annak nincs köze a digitális szövegértéshez, legalábbis ebben a modellben. Az iskolában történő számítógép-használat és a digitális szövegértés között viszont itt is negatív a kapcsolat, míg az otthoni számítógépezés hatása pozitív. Ezt sokan azzal magyarázzák, hogy a gyerek, amikor a saját idejében, saját tempójában használja a számítógépet, akkor sokkal kreatívabban tanul, mintha az osztályteremben meghatározott időben és tempóban, szoros instrukciók mentén kell azt használnia.

	B	Standard hiba	Szignifikancia
Konstans	482,668	2,342	,000
Matematika órán ICT használati idő	-23,758	1,430	,000
Iskolai számítógépezés	-17,481	1,459	,000
Otthoni számítógépidő házi feladat céljára	7,863	1,562	,000
Családi háttér	46,061	1,423	,000
Számítógépidő szórakozásra	1,563	1,590	,326
Összes számítógép idő percben	-,384	,034	,000

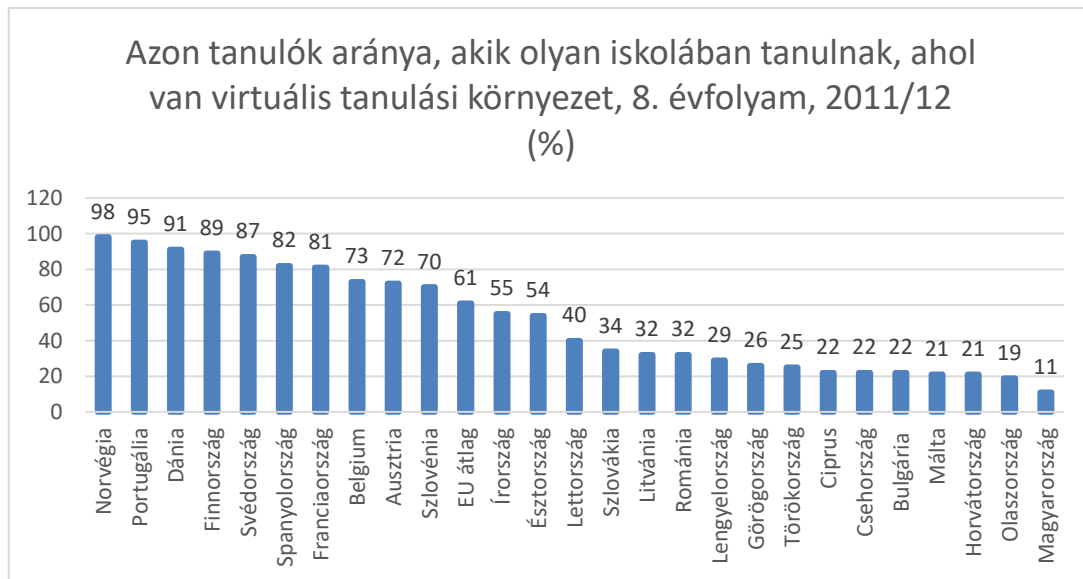
12. ábra. A különböző típusú számítógép használatra fordított idő és a digitális szövegértés közötti kapcsolat. Forrás: saját számítás a PISA 2012 adatbázisa alapján

Z. Karvalics László ezt nagyon jól megfogalmazta: „a közeg digitális, de az iskola az ipari korszak jellegzetességét mutatja”<sup>4</sup>. Ezt illusztrálja az is, hogy itthon mi jutott eszünkbe először a digitalizálásról az iskolában: az elektronikus napló. Ennél rosszabbat el se tudok képzelni, adminisztrálásra, kontrollálásra és nem motiválásra használjuk az új technikát, pedig ez utóbbira nagyon is alkalmas lenne. Csináltunk egy kísérletet 2014-ben, amikor a *Geogebra* bevezetését néztük kontrollcsoporttal egy vidéki nagyváros iskoláiban. Azt vizsgáltuk, hogy a kontroll vagy a kísérleti csoport fejlődik-e jobban geometriából. Az volt a feltevésünk, hogy a *Geogebra* alkalmazásával jobban fejlődnek a diákok, mint a hagyományos frontális módszerrel. Nem ez történt. A frontálisan hagyományosan tanított kontrollcsoportok jobban fejlődtek. Miért? Mert az órán illusztrációra használták a *Geogebra*t, ugyanúgy frontálisan tanított a pedagógus ezzel a szoftverrel is. Így mindegy, hogy használjuk-e az IKT-t vagy sem. Sőt, még rosszabb lett a helyzet, mert a pedagógust az új eszköz el is bizonytalanította. Tehát még rontottunk is a teljesítményen. Egyetlen egy osztály volt kivétel, ahol javultak a teljesítmények a szoftver használatával: ott a pedagógus nem illusztrációra használta a *Geogebra*t, hanem bevonta a tanulókat, csoportokat csinált, és a tanulók közös aktivitására építette a tanórát. Tehát abszolút beigazolódott az, hogy a számítógépet nem illusztrálásra kellene használni, hiszen így nem sokban különbözik a hagyományos táblától, hanem egy virtuális tanulási teret kellene létrehozni. Ez az a terület, ahol nagyon elmarad Magyarország. Szerintem a 13. ábrának kellett volna szerepelnie a Digitális stratégiában, de nem szerepel. Ugyanis ez az ábra azt mutatja, hogy a tanulók hány százaléka tanul olyan iskolában, ahol van virtuális tanulási környezet. És azt látjuk, hogy Magyarország messze-messze a legutolsó helyen, a finnek viszont jóval előrébb helyezkednek el. Ez az ábra nagyon jól szemlélteti, hogy nem a digitális eszköz a lényeg, hanem a szemlélet, az hogy a tanítás tanulóközpontú vagy tanárközpontú.

Megkülönböztethetünk rosszul és jól működő tanulási tereket. A jól működő tanulási terekre az jellemző, hogy a tanuló irányítja a tanulásának folyamatát, építenek az előzetes tudására, érzelmileg is bevonják a tanulásba. A magyar közoktatás nem így működik, ott még mindig a tanár irányítja a folyamatokat egy meglehetősen merev struktúrában. Ha egy ilyen tanulási térbe visszük be mechanikusan a számítógépet, akkor még rontunk is a helyzeten. Azt gondolom, óvatosan kellene bánni a számítógéppel. Ne vigyük be az osztályterembe addig, amíg nem tudunk szemléletváltozást kialakítani!

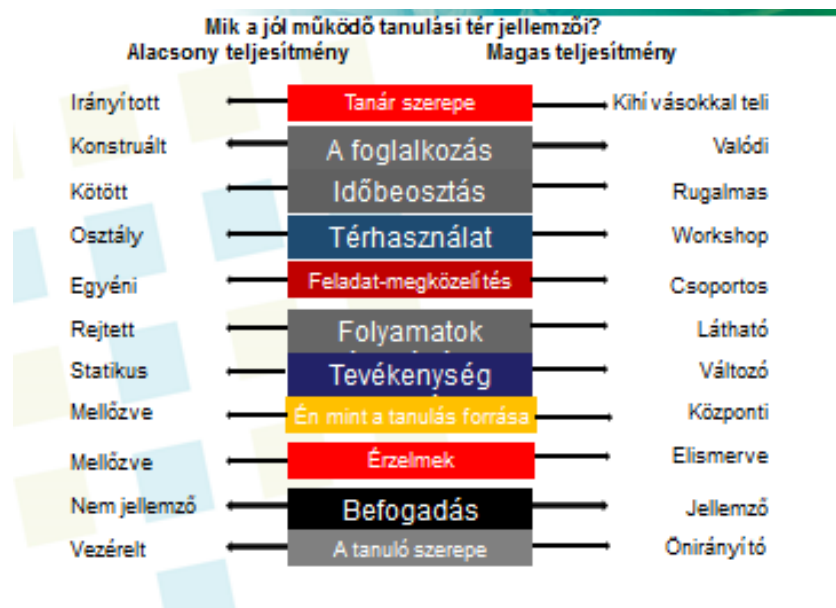
---

<sup>4</sup>Tanulás az információs társadalomban, interjú Z. Karvalics Lászlóval, Alma a fán 2014, TEMPUS alapítvány



13. ábra. Azon tanulók aránya, akik olyan iskolában tanulnak, ahol van virtuális tanulási környezet.

Forrás: European Schoolnet



14. ábra. A jól működő tanulási tér jellemzői. Forrás: Kreatív Partnerség

Az is árulkodó, hogy a magyar társadalom mit is gondol a jövőről, meg a gyerekekről. 1990 óta folynak oktatásügyi közvélemény-kutatások: mindig megkérdezzük az embereket, hogy mit tekintenek az iskola legfontosabb feladatainak és mit tekintenek kevésbé fontosnak. 2012-ben a lakosságon kívül pedagógusokat és szakértőket is kérdeztünk egy reprezentatív mintán. Mit tart a lakosság az iskola legfontosabb feladatának? Mint mindig 1990 óta, a tisztességre, erkölcsre nevelést, egy jó szakma elsajátítását, a rendre és fegyelmre nevelést (lásd 15. ábra).

Az iskola feladatai	Lakosság	Diplomás	Pedagógus	Szakértő
Amit a lakosság tart fontosabbnak				
Tisztességre, erkölcsre nevelés	1	5	4	14
Egy jó szakma elsajátíttatása	2	3	14	17
Rendre, fegyelemre nevelés	5	7	9	23
Amit a pedagógus és szakértő tart fontosabbnak				
A gondolkodás, az értelem fejlesztése	7	4	1	1
Az egyéni képességek fejlesztése	9	6	2	2
A tanulás tanítása	12	13	5	3
Amit a szakértők tartanak fontosabbnak				
Másokkal való együttműködésre nevelés	13	8	8	5
A közösségi szellem fejlesztése	17	18	15	8
Politikai, állampolgári nevelés	23	24	22	12
Amit mindenki ugyanolyan fontosnak tart				
Idegen nyelvek tanítása	3	2	6	4
Az anyanyelv megfelelő elsajátítása	4	1	3	6
Szeretetteljes bánásmód	8	9	7	7
Amit senki nem tart túl fontosnak				
Versenyszellem erősítése	22	22	23	24
Fogyasztói tudatosságra nevelés	20	21	20	16
Szexuális nevelés	21	20	21	19
<b>Játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok</b>	<b>24</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>22</b>
A magyar hagyományok megismertetése	18	19	16	21
Tudományos ismeretek átadása	19	17	19	18
Vallásos nevelés	25	25	25	25

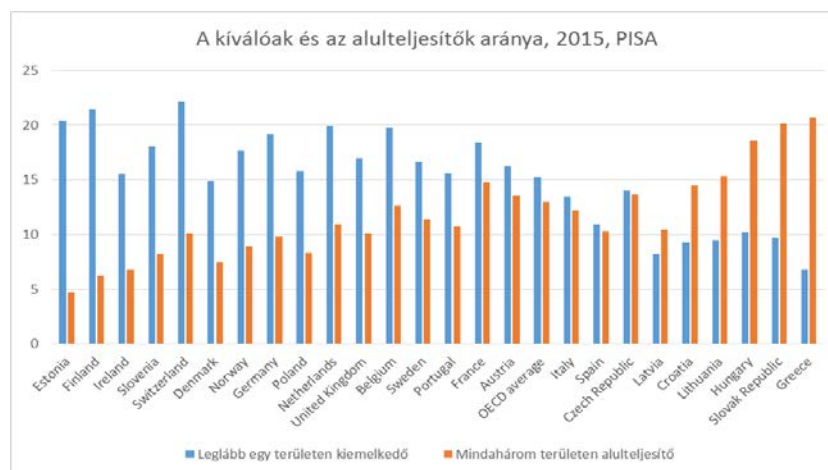
15. ábra. Az iskola feladatainak rangsora a lakosság, pedagógusok és szakértők körében. Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, TÁRKI, 2012

Láthatjuk a jövő-sokkos állapotban lévő lakosoknak az elképzelését. De az is érdekes, amit a pedagógus gondol: számára a legfontosabb a gondolkodás és az értelem fejlesztése. A magyar tanulók teljesítménye a problémamegoldó készség terén a PISA felméréseken arról tanúskodik, hogy ezt a feladatot nem látják el hatékonyan a pedagógusok, bár ezt tartják a legfontosabbnak. Az is érdekes, hogy a szakértők mit tartottak fontosabbnak, mint a többek: a másokkal való együttműködésre nevelést, közösségi szellem fejlesztését, a politikai állampolgári nevelést. A közösségi értékek fejlesztését sem a lakosság, sem a pedagógus nem tartja az iskola fontos feladatának. De ami igazán szomorú, az az, hogy amit senki nem tart túl fontosnak az iskolában, az a játék, szórakozás, holott kreativitás nincs játék nélkül. Mi volt az észteknél, finneknél a tantervben értéként nevesítve? A tanulás öröme, a boldogság. De nálunk elsősorban rendnek és fegyelemnek kellene lenni. A 21. században fontos készségek, képességek, mint a kommunikáció, a digitális

kompetencia, a vállalkozói készség vagy a művészeti kifejezőkészség rendre háttérbe szorulnak. Mi még most is egy jó szakmával akarjuk felvértezni a tanulókat, miközben azt sem tudjuk, hogy öt év múlva milyen szakmák lesznek. Munkahelyek sem biztos, hogy lesznek. Az új munkahelyeket is a jövő generációjának kell majd megteremteni. Ehhez vállalkozókészség kell, kreativitás, amit segítene, ha például a művészeteket jobban bevonnánk a tanulás és tanítás folyamatába.

Sajnos, jól láthatóan a társadalom, de sajnos a szakma is úgy gondolkozik a gyerekekről meg a jövőről, ami nagyon-nagyon messze van attól, amire egy modernizációhoz szükség lenne. Azt gondolom, hogy olyan lesz a jövőnk, amilyenek elképzeljük. Ha csúnyának képzeljük el, akkor csúnya jövőnk lesz, mert nagyon sok minden rajtunk áll. Az, hogy mennyire vagyunk készek a jövőre, függ attól is, hogy mennyire vagyunk jövő-sokkos állapotban. Azok lesznek a globalizáció nyertesei, akik nagy társadalmi tőkével, nyelvtudással rendelkeznek, fontosnak tartják, hogy a gyerekük tanuljon, a lokális és a globális térben jól eligazodnak.

Azt látjuk, hogy Magyarországon a tehetséggondozás egy kitüntetett feladat, de a *PISA* felmérések alapján itt sem teljesítünk jól. Az észtek négyszer annyi tehetségest (a matematika, szövegértés és természettudományos műveltség közül legalább egy területen kiemelkedő teljesítményű tanuló) termelnek, mint amennyi leszakadót (mindhárom területen alulteljesítő tanuló), és a finnek is (lásd 16. ábra). Ha megnézzük Magyarországot, azt látjuk, hogy kétszer annyi a leszakadó, mint amennyi a kiemelkedő.

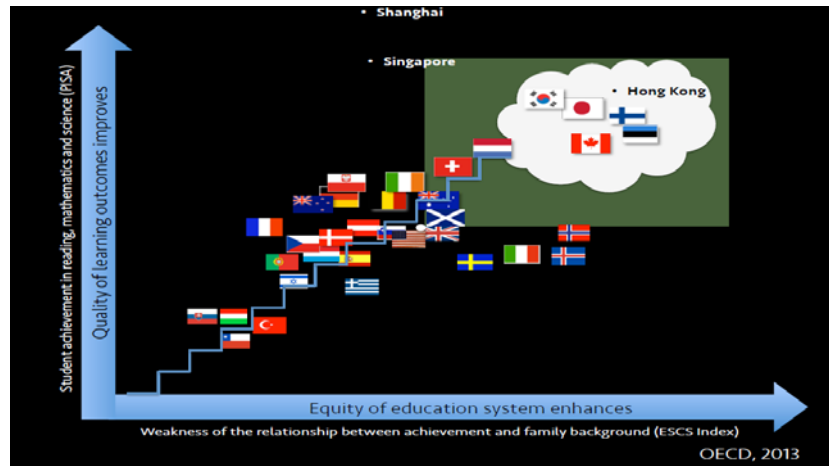


16. ábra. A kiválóak és az alulteljesítők aránya. Forrás: PISA 2015 adatbázis

Az iskolarendszerek eredményessége nem független attól, hogy mennyire méltányosak. A *PISA* adatok azt mutatják, hogy minél méltányosabb egy rendszer, annál jobb is (lásd 17. ábra). A magyar iskolarendszer nagyfokú szelektivitása miatt sem tud hatékonyan működni. Azt gondolom,

Lehet más az iskola? - Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, 2019.

hogyan a hazafiasság helyett a szolidaritás értékeit kellene erősíteni, egy hagyományos, ismeret- és tanárközpontú helyett egy tanulóközpontú, modern nemzeti szemléletre és tantervre lenne szükség, hogy a gyerekeink jelene és jövője boldog legyen.



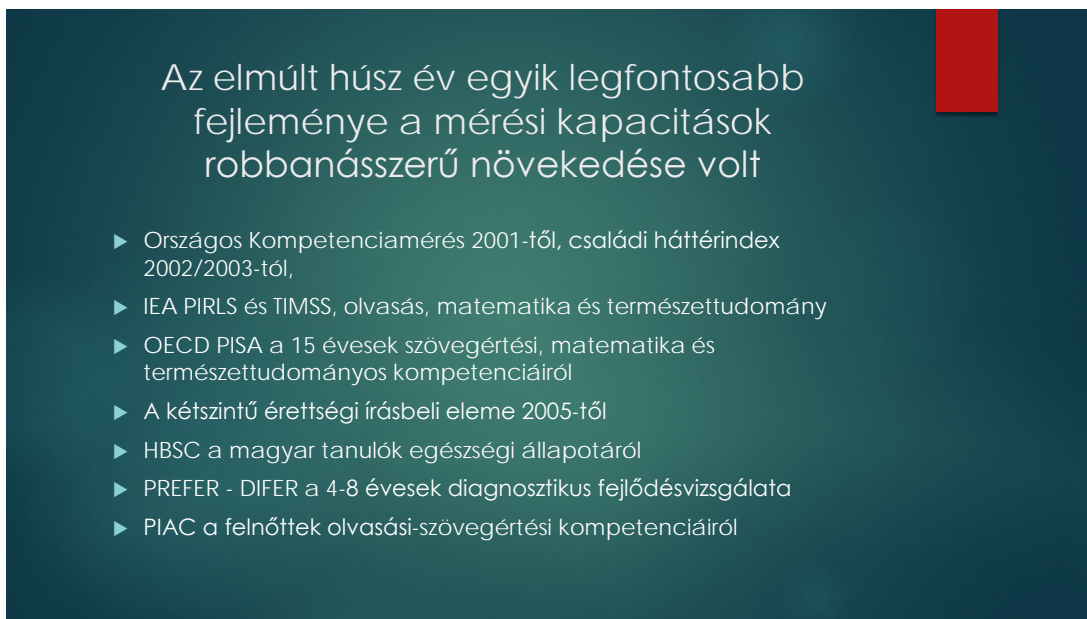
17. ábra. Az eredményesség és méltányosság összefüggése a PISA adatok alapján  
Forrás: OECD



## Setényi János: Mi következik a mérés után?

A cím, „Mi következik a mérés után” onnan jön, hogy az oktatásirányítás az elmúlt 20 évben állandóan mért, és most már a konzekvenciák levonásának jött el az ideje. Egy mondatban megelőlegezve ezt a dolgot: most kreatív keresés és kutatás zajlik. A válságot, ami miatt kutatnak, alapvetően az alulteljesítők váltják ki. Ki fogok téni a másik szélsőségre is, a csúcsteljesítők problémájára, ami egy globalizációs probléma.

Ha össze akarnám foglalni, hogy világszerte és Magyarországon is az elmúlt 15 évben mi az egyik legmarkánsabb dolog, amivel az oktatásirányítók foglalkoztak, akkor azt tudom mondani, hogy mértünk és értékeltünk, hatalmas erőforrásokat mozgatva. Nézzük meg a magyar terepet. (1. ábra)



Az elmúlt húsz év egyik legfontosabb fejleménye a mérési kapacitások robbanásszerű növekedése volt

- ▶ Országos Kompetenciamérés 2001-től, családi háttérindex 2002/2003-tól,
- ▶ IEA PIRLS és TIMSS, olvasás, matematika és természettudomány
- ▶ OECD PISA a 15 évesek szövegértési, matematika és természettudományos kompetenciáiról
- ▶ A kétszintű érettségi írásbeli eleme 2005-től
- ▶ HBSC a magyar tanulók egészségi állapotáról
- ▶ REFER - DIFER a 4-8 évesek diagnosztikus fejlődésvizsgálata
- ▶ PIAC a felnőttek olvasási-szövegértési kompetenciáiról

1. ábra. Magyarországi mérések

2001-től kompetenciamérés van, amit minden magyar gyerek kitölt. És ez még semmi, mert a 2002/2003-as tanévtől már családi háttérindexet is mértek. Ilyen rendszere van még Svédországnak, meg a nyugati parton van még egy amerikai tagállam, amelyik ennyit áldoz egy ilyen mérésre. Tehát ez példa nélküli befektetés. És az iskolák visszakapnak egy füzetet. Most már annyira lokalizálták és érthetővé tették ezt, hogy emotikonok is vannak benne, hogy az is értse, aki nem matematika-fizika szakos, tehát mosolygó meg legörbülő szájú, minden egyes adat mellett, hogy tudják értelmezni, hogy ez jó hír vagy nem jó hír. Lehet ezen nevetni, pedig egyszerű száraz tényekről van szó. Csinál a PISA egy mérést, ami Magyarországon a 15 évesekre vonatkozik, ezen rendszeresen részt veszünk,

szinte ez ma már kötelező. De emellett a svéd, az egykori *IEA*<sup>5</sup> mérésekből kigördülő *PIRLS*<sup>6</sup> és *TIMSS*<sup>7</sup> mérésekben is részt veszünk. Ez érdekesebb mérés, mert itt azt kérdezik, amit az iskolában tanítanak. Tehát a nemzetközi standard tesztkérdéseket megpróbálják országonként, részt vevő országonként lokalizálni a tananyagra. A *PISA*-ban olyat kérdeznak, amit a magyar iskolákban nem nagyon tanítanak, ezért ne csodálkozzunk, hogy a gyerekek viszonylag gyengén teljesítenek. A *PIRLS*-ben és a *TIMSS*-ben lokalizálják a kérdéseket.<sup>8</sup> Az egyik érdekesség, hogy a legjobb európai rendszer az utolsó nagy mérésben Oroszország volt. Az oroszok kiválóan teljesítenek, tehát valószínűleg ott nagyon-nagyon fejlett pedagógiával dolgozhatnak.

Van a kétszintű érettségink, aminek standard része is van, ez egy komoly visszajelzés a rendszerről. Van egy *HBSC* nevű országos vizsgálatunk<sup>9</sup>, amely a magyar tanulók egészségügyi-egészségi állapotáról szinte mindent tud. Elképesztő részletességgel, családi háttérrel, van a *PREFER*<sup>10</sup> és a *DIFER*<sup>11</sup> kicsiknek. Most indul ez a piac - illetve már egyszer elindult, csak Magyarországon nem igen működött -, de most újra van, zajlik, a jövő tavasszal már vannak eredményeink a felnőttek olvasási képességeiről is. Ezek a gyakorlati-hétköznapi életre vonatkoztatott dolgok. Tehát most ha kell, tudunk adatokat mondani egy adott Heves megyei általános iskolában csoportszintre és közvetett elemzéssel akár még pedagógus szintre is, évekre visszamenőleg, és ennek alapján tudunk elemezni és talán mélyelemezni is. Hogyha kimennék egy igazgatóhoz, mint oktatásirányító, akkor egy intézményi gyors fényképet tennék elé, azt előző nap elküldeném, és arról beszélgetnék velem, hogy amit itt látunk a teljesítményben, az mitől lehet így. De nem ez zajlik, hanem kimennek, és elkezdenek ismerkedni velük, mert az államigazgatás a tudásbázist létrehozta, de nem használja. Tehát hogy elképesztő erőforrásokat investált az egész világ mérésbe, értékelésbe, elvileg mindent tudunk, de ezt a tudást nem használjuk. Minden rendelkezésre áll ahhoz, hogy a kiinduló elemzéseink meglegyenek. Mondok egy példát: az országos kompetencia-mérések szerint a tanulói teljesítmények amióta ezeket mérjük, stagnálnak. Tehát jelentős, mérhető, komoly elmozdulásról, trendfordulóról nem tudunk beszámolni. Ezek a teljesítmények elég erősen kötöttek szociális, településszerkezeti és térségi dolgokhoz. Ez azt jelenti, hogy mértünk, de közben az elmúlt 25 évben a teljesítmények területén némely pici érdekes dolgot leszámítva, amelyeket inkább a *PISA* jelzett,

---

<sup>5</sup> International Association for the Evaluation of Education Achievement (Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága)

<sup>6</sup> Progress in International Reading Literacy Study: célja a 4.-es tanulók szövegértési képességének felmérése.

<sup>7</sup> Trends in International Mathematics and Science Study: célja a 4. és 8. évfolyamos tanulók teljesítményének vizsgálata a matematika és a természettudományok területén.

<sup>8</sup> Segítségével nyomonkövethető, hogy az egyes országok tanulóinak eredményei miben térnek el egymástól.

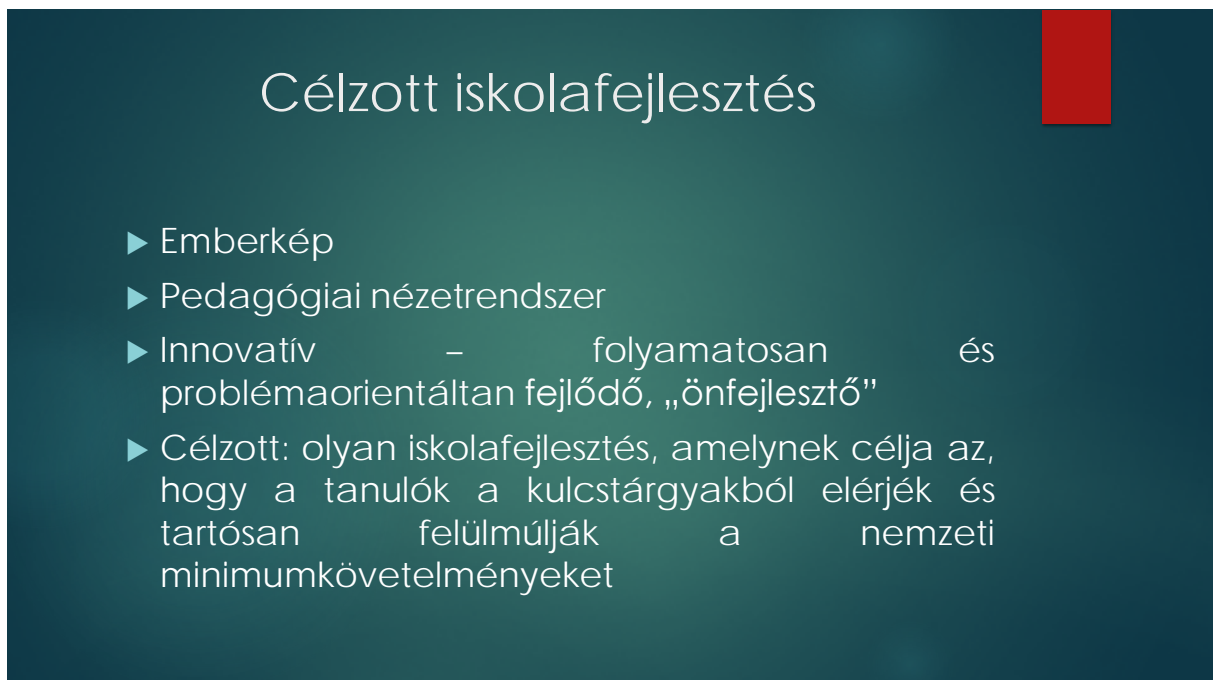
<sup>9</sup> Health Behaviour in School-Aged Children: az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartásával kapcsolatos vizsgálat

<sup>10</sup> Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyerekek számára

<sup>11</sup> Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára

nem történtek nagy földrengető változások. Felmerül a kérdés, hogy akkor ágyúval lövünk-e verébre? A válasz az, hogy nem. Az adatok megvannak, ez alapján lehetne cselekedni. A cselekvésképtelenséget tartom az egyik meghatározó oktatásigazgatási specifikumnak. A másik az ezt elleplező mérhetetlen erejű reformdüh. A rendszert rendszeresen átszervezik, átalakítják, döbbenetes változások zajlanak le, de a tanítás-tanulási mélyszerkezetben valószínűleg semmi sem változik. Hiszen a gyerekek nem csak hogy ugyanúgy teljesítenek, hanem - *Lannert Judit* előadására visszatérve -, sok tekintetben neveltségben és viselkedésmintákban is nagyon hasonlóak a 20 évvel ezelőttiekhez. A szabadsághoz, az autonómiához való viszonyban, a felelősséghez való viszonyban kelet-európaiak maradtunk, és miközben minden stagnál, eközben állandóan mindent átszerveznek. És eközben folyamatosan adatokat halmozunk föl. Ez az a hármasság, ami izgalmas a magyar esetben. Lehet még mérni 20 évig, a kutatók ebből nagyon-nagyon sok adatot tudnak, de most már el kellene mozdulni a tanulói teljesítmények javításának irányába. Ez az egyik dimenzió. A másik, hogy valahogy meg kéne nyitni ezt az egészet a szabadság felé.

Most nézzük meg, hogy hasonló ügyekben mivel próbálkoznak a világban! Először nézzük az alulteljesítőket! Ez az expanziónak a fogalma, a célzott iskolafejlesztés, több helyen ezzel próbálkoznak.



## Célzott iskolafejlesztés

- ▶ Emberkép
- ▶ Pedagógiai nézetrendszer
- ▶ Innovatív – folyamatosan és problémaorientáltan fejlődő, „önfejlesztő”
- ▶ Célzott: olyan iskolafejlesztés, amelynek célja az, hogy a tanulók a kulcstárgyakból elérjék és tartósan felülmúlják a nemzeti minimumkövetelményeket

2. ábra. Célzott iskolafejlesztés

Ez nem azt jelenti, hogy van egy sokoldalúan fejlett, gazdag emberképünk, és ezt próbáljuk elérni. Ez nem az, amikor pedagógiai nézetrendszerünk van, például hogy Waldorfosok vagyunk vagy

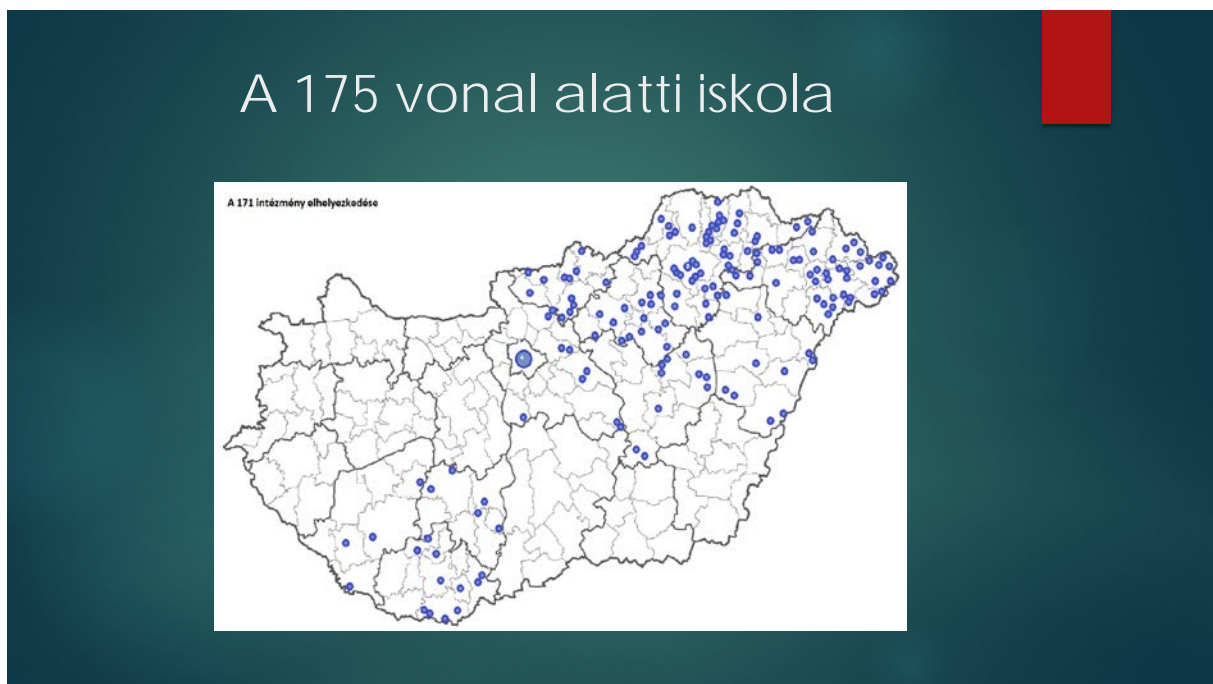
Montessorisok, és akkor ezt követjük. És ez nem is az, hogy innovatív önfejlesztő a rendszer, vagyis úgyis mindig fejlődik. Amiről beszélek, az a célzott iskolafejlesztés. A rendszerünk egy jelentős részében nem tudnak normálisan írni, olvasni, számolni és viselkedni, és őket kéne fölhúzni egy olyan minimum szintre, ami már elfogadható. Különbözően nem tudunk együtt élni normálisan és demokratikusan. Képzeljünk el egy piros vonalat, ez a minimum követelmény, odáig minden gyereket vagy szinte minden gyereket föl kellene húzni. Ezért avatkozunk be. Erről a célzott iskolafejlesztésről szól ma a világ vagy az oktatáspolitikai kétharmada, ez egy egyszerű dolog, nincsenek benne szépségek, ez komoly munka.

Nézzük meg Hollandiát: egy rendes nyugat-európai ország, kétféle iskolájuk van. A hollandok maguk úgy hívják, hogy vannak fehér iskoláink meg színes iskoláink. Az úgynevezett színes iskolákban sokszor nagyon súlyos teljesítménybeli, magatartási, szociális és kulturális problémák vannak. Ők átalakították a tanfelügyeletet: a holland királyi tanfelügyelet nem megy ki fölöslegesen minden iskolába azokhoz, akik a piros vonal fölött termelnek. Tehát akik rendben vannak, azok kapnak online egy önértékelési csomagot, egy eszközt, és azt mondják nekik, hogy fejlesszék magukat, gondoskodjanak magukról, ide nem kellene tanfelügyelők. Az erőket azokra az iskolákra koncentrálták, ahol nagyon súlyos problémák vannak (ezek döntően a gettóiskolák). Itt viszont, amikor kimennek, nem azt ellenőrzik, hogy mit kellene áprilisban tanítsanak, jaj, de le vannak maradva. A tanfelügyelő nem ezt nézi, hanem együtt velük, órákat látogat, sokat, és délután visszajelez személyesen. Ott él együtt az ottani pedagógusokkal. És hozzáteszem, hogy minden iskolának gazdag partneri hálózata van. Ez alap. Így harcolnak, hogy a gyerekek a piros vonal fölé kerüljenek. Magyarán, a szűkös erőforrásokat a stratégiai célok érdekében koncentrálnak. Aki foglalkozik például páncélos hadviseléssel, az tudja, hogy csak néhány szűk éken kell áttörni. Utána átkarolással összeomlik az ellenség frontvonala. A hollandok arra jöttek rá, hogy nem kell mindig lövöldözni.

Angliában radikálisabb a helyzet. Náluk van rendes mérés: hozzáadott értéket, pedagógiai hozzáadott értéket is mérnek. Tehát nem csak az van, hogy hogyan teljesít az iskola, hanem az is, hogy milyen gyerekekkel dolgozik, és ehhez képest hogyan teljesít. És ezek az adatok a megyei lapban minden évben megjelennek. Ez egy önkormányzati fenntartású iskolarendszer. Akik a piros vonal alatt vannak, azokkal az történik, hogy de facto államosítják őket. A tantestület 50%-ától elbúcsúznak: a helyi tanfelügyelet mondja meg személyes interjúk és adatelemzések alapján, hogy kiktől. Az igazgatót is természetesen menesztik. És központi tanterv, központi tankönyv lesz addig, amíg vissza nem kerülnek a piros vonal fölé. Akkor visszakapják az autonómiájukat, és újra önkormányzativá válnak.

Az utolsó példám Shanghai, ahol annyira jól teljesítenek, hogy ott mások a problémák. A háttérrel annyit, hogy Shanghaiban a nyugdíjas kollégákból toboroztak az iskolák feljavításáért csapatokat, akik fél évig, egy évig együtt élnek az adott iskolával. Bent laknak az iskolában együtt a tanárokkal, és minden óra után – ahol akár videofelvételeket is készítenek – hosszan feldolgozzák a részleteket. Itt nem alulteljesítőkről van szó, hanem arról, hogy az újonnan épített külső iskolahálózatot a belvárosi top iskolákhoz kell felhúzni. Ugyanis a város 20 milliós lett, van sok szép, új iskola, de a szülők nem akarják beadni oda a gyerekeket, hanem mindenki a régi sikeres belvárosi iskolákba küldené őket, ahol azonban nincs elég férőhely. Ezért meg kell a szülőket győzni arról, hogy az új iskolában is csúcsteljesítményt érhetnek el a gyerekeikkel. Érdekes, hogy a veteránok tapasztalatában bíznak meg, és nem a nagyon-nagyon fiatalokban. Azért jelzem, hogy természetesen itt is megvan az a motiváció, hogy a kerületi vagy városi pártbizottság, illetve tanácsi vezetés megüzeni az intézményvezetőnek, hogy ha a mérési eredményekben nincsen lényeges javulás, akkor ne adja be a vezetői pályázatát a következő ciklusra. Tehát azt mindig vegyük automatikusnak, hogy a vezetők motiváltak arra, hogy összerázzák az intézményeiket. Számunkra a kínai oktatás a remény és a szeretet világa.

Most nézzük meg a magyar vonal alatti iskolákat. (3. ábra)



3. ábra. Magyarországi helyzet

Ott kezdődik a probléma, hogy itt nincs vonal, nincsenek minimum követelmények. Most már az OH is végez matematikai modellezést, mi is készítettünk ilyet, mindenféle szórásokat vizsgálva úgy is, hogy nem mondom meg, hogy mi a minimum követelmény. Matekozunk egy kicsit, és akkor majd valami kijön. Az Egyesült Államokban a demokraták és republikánusok közötti fő oktatáspolitikai vita azon zajlik, hogy a republikánusok azt mondják, hogy a lécet tegyük már egy kicsit följebb, mert annyira lent van; a demokraták meg azt mondják, hogy igen, de ha följebb emelem a lécet, akkor a mi szavazóink gyerekei megbuknak az iskolában. Egy kicsi esélyt kell adni nekik, tehát a lécet vigyük lejjebb. Ez a huzakodás helyes, ez a dolguk, ez a normális. Látszólag elég erős a területi és kulturális determináció, de utána néztünk ennek pontosabban: az egyik kollégánk faktoranalízissel megnézte, hogy mi a döntő tényező. Családi háttér indexünk is van, és kiderült, hogy ami a gyerekek nagyon-nagyon gyenge teljesítményét magyarázza, az alapvetően az apa munkaerőpiaci helyzete.<sup>12</sup> Akkor még nem volt közmunka, ez nagyon fontos! Magyarán a tartósan munkanélküli apával rendelkező családokban a gyerekek nagyon súlyosan alulteljesítenek. Ez egy sor intézményben, például a Hajdúság területén, nem jár együtt a roma koncentrációval. A nem roma származású gyerekek is alulteljesítenek, ha négy éve nem dolgozott már az apjuk, ha négy éve nincs már munkahelye. Tehát ez a determináció. Aktuálisan Magyarországon ez a populáció, tehát a tartósan munkanélküliek nagy része roma volt, de ennek szociológia okai vannak, csak ennyi az összefüggés. Érdekes lenne megnézni most, hol tartunk. Ahol az apa, vagyis a követelményállító komponens kiiktatódik a családból, és csak az anya által képviselt táplálási és túlélési elem marad, ott az iskolai teljesítmények összeomlanak. Nyilvánvalóan a házi feladat, meg ezek elvesztik az értelmüket. Lehet veszekedni a gyerekekkel egy darabig, hogy írja meg, és ne hozzon egyest, de ezek családi drámák: egy idő után azt mondja az anya, hogy jó, most már ülj le és egyél, mert azért csak kirakta neki az ebédet. És akkor megtanulja a gyerek, hogy a nőknél pár perc az iskolára reagáló hisztéria. Ez így zajlik, ez szociológia. Mivel a követelményállítási rész megszűnik, nincsenek szankciók, mert előbb-utóbb úgyis ad az anya enni, és akkor csak túl kell élni ezt az egészet otthon is, és az iskolában is. Ezek mikro ügyek, amikről sosem beszél a makro szociológia.

Menjünk tovább, mert keressük, hogy mi hogyan hat a teljesítményre. Lényegében néhány olyan elemet tudunk megkülönböztetni, amelyek biztos, hogy együttesen teljesítmény-javuláshoz vezetnek. Ezeket most csak nagyon röviden futnám át, mert ezeket mindenki tudja, csak nem csinálják meg ezekben az iskolákban.

---

<sup>12</sup> Róbert Péter: Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban.  
<http://old.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a798.pdf>

Az óvodával kellene, hogy szoros legyen a kapcsolat, hiszen ez egy beszállítói-jellegű együttműködés. Ehhez képest gondoljuk meg, hogy az első félév végére áll csak össze a tanítóknak, hogy tulajdonképpen kiket is kaptak. Ha lenne együttműködés az óvodával, akkor ezt nekik júniusban elmondanák. Ezek kulturális dolgok, hogy miért nem hívják át egy kávéra a tanítókat, akiket egyébként ismernek, és akiről tudják, hogy szinte az egész csoport hozzájuk megy, és beszélnének arról a három gyerekről, akik valamiért lényegesek. A többi mindegy, azok majd tanulnak, de ez a három gyerek, ezek is aranyosak, de itt lesznek gondok. Tehát úgy kezdem szeptember elsején, hogy tudom, hogy a három gyerekre figyelnem kell. Ha ezt nem teszik meg, mindez csak fél év után derül ki. Mert azt a kávé nem itták meg.

A tanulás tanítása, a differenciálás, a délelőtt-délutáni munka összehangolása, a korrepetálás - ami ma egy olyan gigantikus kazánrendszer, amibe fűtünk, de a meleg elmegy - nem hasznosul. Támogató értékelés az alsó tagozaton, a felső tagozaton pedig a kulcskérdés a motiváció. Tanulási motiváció fenntartása, mert a kisgyermekkor addigra elvész. Amikor a kortárs közösség lesz a középpontban, hogyan tartható fenn a motiváció? Nyilvánvalóan itt jönnek be azok a módszerek, amiben a konferenciát szervező egyesülethez tartozó iskolák nagy része például zseniálisan teljesít, tehát ezeket nem kell elmesélni. A kérdés nem az, hogy ez itt megy-e, hanem hogy miért nem sikerül ennek a disszeminációja, az átadása, az átültetése tömeges méretekben.

Végezetül az elitről szólnék néhány mondatot, merthogy az oktatásigazgatásnak nagy fejfájást okoz: ez egy új mozgalom, ami kibontakozóban van az egész világon. Elsősorban az angolszászoknál, ahol home schoolingnak hívják, de magántanulóként itt a kertvárosokban, Budapest körül is jelentkezik már.<sup>13</sup> Több változata létezik, az egyik, amikor a gyerek egyedül marad otthon, és a szülővel, anyukával tanul. Van olyan ország, például Új-Zéland, ahol nem is kell bemenni vizsgázni, mert bizalomalapú a rendszer, és úgy gondolják, hogy a szülők majd a tananyagokkal szépen ezt megoldják. Van, ahol azért negyed- vagy félévente be kell menni vizsgázni. Magyarországon is be kell jönni az általános iskolában vizsgázni. Itt nincsenek statisztikáink, de interjúim vannak, és ami kiderült, hogy ezek a vizsgák gyakorlatilag problémamentesen zajlanak. Nyilvánvalóan a jól nevelt elitről van itt szó. Itt olyan kompetenciákat kell használni, ami tömegesen alkalmazhatatlan, például az időmenedzsment vagy a belső felelősségérzet. Ha ez jól működik, a gyerekek le tudnak vizsgázni. Vannak olyan családok, akik tanító nénit is vesznek-bérelnek maguknak, és akkor négy-öt gyerek együtt tanul a kertben, ahogy ezt *Rousseau* leírta. Ez az igazi alternatív pedagógia. Ezek lehetnek globalizáltak, lehet new age, és lehet népnemzeti is. „Bérelnek” egy tanító nénit, és így működik ez

---

<sup>13</sup> Otthontanuló, otthonoktatásban résztvevő. A köznevelési törvényi 2019-es változásig Magyarországon magántanulóként lehettek ebben a formában otthontanulók a gyerekek.

főleg alsó tagozatban. A probléma az, hogy ha az elit elindulhat ezen az úton, akkor be fog omlani a közoktatás felső része. Az angolszászok megengedik, de Németország a home schooling-ot betiltotta. A skandinávoknál ez nem is kérdés: ott is tilos, mert ha egyenlőség, esélyegyenlőség, szociáldemokrácia van, akkor mindenki ugyanazt kell, hogy tanulja az általános iskolában, akkor nincs olyan, hogy én ezt nem akarom. A finneket szokták dicsérni, de nincs bennük az égvilágon semmi különleges, csak a maguk útját járják, mert nem tudnak mást. Ők egy kelet-európai nép beszorulva oda északra, és kulturálisan annyira kötöttek, hogy csak a saját útjukat tudják járni. Ez most bejött nekik. Tehát ilyen országokban a választás szabadsága nem létezik. Nincsenek tagozatok, és minden iskolában ugyanaz van, különösen a kilencosztályos általános iskolában. Kilenc osztályt járnak együtt közösen, egységes tananyaggal. A gimnázium, amiről nekünk az alapvető szocializációs emlékün, hogy ott érünk meg, az ezekben az országokban nem létezik. Náluk a gimnázium egy háromosztályos laza zárás a végén. Ők mindent megalapoznak az első kilenc évfolyamon. Azt együtt kell járni akárkivel, aki amúgy esetleg teljesen más, és mellette kell ülni kilenc évig, és ugyanazt tanuljuk. Nem lehet angol tagozatra elmenni, mert olyan nincs. Azt az állam tiltja, hiszen esélyegyenlőség van. Ahol az emberek együttműködnek szervezeten és megvédik az érdekeiket, ott ilyen, mint a home schooling, nem létezhet, mert azt gondolják, ez szétveri a közösséget. Ahol nem ez van, hanem neoliberais modellben teljes versenytársadalom van, kinyitották ezt a dolgot, és rábízák az emberekre, hogy innováljanak. Ez egy másik modell, ahol a home schooling-ot is megengedik. De a kettőt együtt, azt nem lehet, nem lehet vegyíteni ezeket a dolgokat.

Azzal zárom az állami irányítás problémáit, hogy a magyar oktatásirányítás és általában a kisebb EU tagállamok oktatásirányításának az egyik legnagyobb problémája, hogy az elitszintű viták és beszélgetések sosem zajlottak le eddig. Nem az, hogy van egy rendelet, ami káros: a rendeletek nagy része mindig káros, majd visszacsinálják, de nem ez az oktatáspolitiká. Az oktatáspolitikában az a kérdés, hogy egy alapvetően katolikus és barokk társadalomban, ami ugyanakkor individualista, az egyenlőségelvi, szolidáris, összeszervezett, de kőkeményen levédett, a kreativitást, az innovációt irtó szervezet, a szerveződési elv bevezethető-e, vagy pedig ez a verseny dolga.

Még egy dolgot említenék. Finnország teljesítménye a nemzetközi diákolimpiákon megegyezik a kazah teljesítménnyel, ami azt jelenti, hogy még soha nem hoztak el érmet, mert alkalmatlanok erre a tanulók. A magyarok általában minden évben hoznak haza érmet kémiából, fizikából, matematikából. Ez azért értékelődik fel, mert ez egy szocialista dolog volt annak idején a hatvanas-hetvenes években, de az Egyesült Államok ma már a világ vezető csapatait össze tudja rakni ilyen diákokból. Ezért a PISA-ról fokozatosan átkerül a hangsúly, és a kiválóság lesz a kérdés. A



Lehet más az iskola? - Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, 2019.

technológiai innovációhoz nagy agyak kelleneek. Ebben például kiválóan teljesítünk – de ez nem oldja meg az alulteljesítők problémáját.

## Hoffmann István: Fenntartói szerepvállalás nemzetközi modelljei<sup>14</sup>

Az egyes országok helyi-területi önkormányzatainak az oktatási szolgáltatások szervezésében játszott szerepét alapvetően meghatározza, hogy az adott állam miként ítéli meg szerepét a közoktatási közszolgáltatások területén. A különböző modellek elhatárolása viszonylagos, az elmúlt évszázadban jelentős konvergenciát figyelhetünk meg közöttük.

A közoktatás centralizált, francia modellje széles körben elterjedt Európában. A modell lényegi eleme, hogy a közoktatás megszervezése alapvetően az államigazgatás feladata. Ebben a rendszerben az önkormányzatok legfeljebb kiegészítő szerepet játszanak, jellemzően a közoktatás infrastrukturális feltételeinek biztosításáért felelősek. Az államigazgatási szervek felelősek a közoktatás személyzeti rendszerének, pedagógiai tartalmának és az arra vonatkozó szabályozásnak a kialakításáért. Az ilyen közoktatási rendszerű országokban a pedagógusi foglalkozásokban stabil, karrierrendszerű modell alakult ki. Központi létszámgazdálkodást alakítottak ki, így az egyes iskolák igényeinek megfelelően a kinevezett tanárok viszonylag szabadon mozgathatóak az egyes országokon, az egyes tartományokon vagy régiókon belül. A centralizált közoktatási rendszerben az állami szervek a meghatározó iskolafenntartók, azonban a nem állami szereplők iskolafenntartói tevékenysége sem elhanyagolható.

A centralizált közoktatási rendszerek jelentős változásokon mentek át, az 1960-as évek óta decentralizációs tendenciákat lehet megfigyelni. A 2011 óta zajló oktatási reformok révén Magyarországot is a francia modellbe sorolhatjuk.

Míg a centralizált modellben a közoktatás szervezését alapvetően a központosított államigazgatás feladataként határozták meg, addig az angolszász államok a rendszer működtetését erőteljesen decentralizálták azzal, hogy a közoktatást a helyi önkormányzataik feladat- és hatáskörébe tartozó ügycsoportként határozták meg.

A decentralizált rendszerekben, így az angolszász rendszerekben is, fontos szerepet játszanak az államigazgatási szervek. Ez a szerepkör általában az országos tanmenetek kialakítására, bizonyos jogviták eldöntésére, valamint törvényességi és szakszerűségi felügyeleti feladatokra terjed ki.

---

<sup>14</sup> Az eredeti tanulmány megírását, amelynek ez egy kivonata, az MTA Bolyai Kutatási Ösztöndíja támogatta.

A decentralizált modellben a közoktatási intézmények fenntartásával, szakmai felügyeletével kapcsolatos ügyekért önkormányzati típusú szervek felelősek. További fontos jellemzője az iskolák szakmai önállóságának széles körű biztosítása. Az egyes iskolák működtetésével kapcsolatos, operatív feladatokat a tanulók, a szülők és a közigazgatás képviselőiből álló iskolaszék látja el.

Az angolszász modellt követő államok nagyobb hangsúlyt fektetnek a nem állami fenntartású iskolák működtetésére. Ennek ellenére ezekben az országokban is nagyjából 10–15% körüli a nem állami fenntartású intézmények aránya. A közoktatási rendszerek közötti konvergencia következtében a decentralizált közoktatási rendszerű államokban az oktatás színvonalának ellenőrzése, javítása, az oktatási információk egységes kezelése érdekében erősödött az államigazgatás szerepe.

A vegyes rendszerekben az államigazgatás fontos szerepet játszik a közoktatás megszervezésében, szerepe jóval szélesebb, mint a decentralizált rendszerű országokban. Az államigazgatási szervezetrendszer talán legfontosabb feladata ezekben az országokban az oktatás finanszírozásával kapcsolatos feladatok ellátása. Ellentétben a centralizált modell államaival, a vegyes rendszerű országokban az államigazgatási szervek feladat- és hatásköre nem terjed ki a közoktatás személyzetpolitikájának kialakítására. A vegyes rendszerű államokban a közoktatási intézmények fenntartása, működtetése, munkájának szervezeti irányítása elsődlegesen a helyi önkormányzatok feladata. Azonban az intézmények szervezeti önállósága jóval szűkebb, a választott testületek befolyása pedig erősebb.

Valamennyi modellben fontos szerepet játszanak az egyes helyi önkormányzatok. A helyi közösségek szerepe a decentralizált modellben a legjelentősebb, de még a centralizált rendszerekben is fontos a szerepük az iskolák infrastruktúrájának fenntartásával. A decentralizált rendszerek fenntartói szerepköre is kulcspozíciót biztosít a helyi közösségeknek. A helyi autonómiák feladatellátásának körét jelentősen befolyásolja, hogy az egyes államok jogszabályai miként határozzák meg a közoktatás fogalmát, valamint hogy az egyes helyi önkormányzatok szerepe és az adott állam térszerkezete milyen oktatási ellátórendszer kialakítását teszi lehetővé.

Ha az egyes rendszerekre tekintünk, akkor azt mondhatjuk, hogy a közoktatás magában foglalja a gyermekkori neveléstől az alapfokú oktatáson és nevelésen át a középfokú oktatásig és nevelésig terjedő szolgáltatásokat. Ráadásul a közoktatás legtöbb szolgáltatása az egyes modern államokban kötelezően igénybe veendő közszolgáltatás. A kötelező igénybevétel egyúttal azzal is jár, hogy a tankötelezettség időtartama alatt a közoktatási szolgáltatások igénybevétele ingyenes. A

tankötelezettség időtartama önmagában is sokat elárul az adott államnak a közoktatással kapcsolatos fogalmi meghatározásáról. A konvergencia révén a tankötelezettség kezdő időpontja — az egyes államok jogától függően — a gyermek 4-6 éves életkora. A tankötelezettség befejező időpontja tekintetében is egyfajta konvergencia figyelhető meg, az uniós országokban a 15-18 életévben szűnik meg. Amennyiben a tankötelezettség időtartamának változásaira tekintünk, kiemelhetjük, hogy az elmúlt évtizedekben a fejlett nyugati demokráciákban egyre inkább kitolódott. A tankötelezettség is elárulja, hogy bár az egyes államok általában a közoktatás részeként kezelik az iskolai előkészítő és az óvodai nevelést, annak igénybevétele jellemzően nem kötelező, s így gyakran nem is ingyenes.

Kivétel nélkül a kötelezően igénybe veendő közoktatás körébe tartoznak az alapfokú iskolák, amelyek értelmezése azonban gyökeresen eltér az egyes államok oktatási rendszereiben. Az *OECD*-államok oktatási rendszereit áttekintve kiemelhetjük, hogy általában az alapfokú oktatásnak a 6 és 10 év közötti gyermekeknek oktatást és nevelést nyújtó intézményeket tekintik. A fenti modell alól kivételt jelent pl. Magyarország rendszere, ahol az alapfokú oktatás alapintézményei, az általános iskolák főszabály szerint a gyermek 14. életévének betöltéséig nyújtanak oktatást és nevelést. Egyes államokban az általános iskolai oktatás osztott rendszerű.

Szintén a közoktatás részét képezi a középfokú oktatás, amely jellemzően a gyermek 10. életévétől a 18. életévének betöltéséig nyújt a szakképzésben, valamint a felsőoktatásban való részvételt megalapozó oktatást és nevelést. Az egyes államok jogai között abban is különbséget tehetünk, hogy a középfokú oktatást egységes egészként kezelik-e, vagy pedig osztottan. Az osztott középiskolai oktatás legszebb példáját a francia közoktatási rendszer jelenti, ahol élesen elkülönül egymástól az alsó és a felső középfokú oktatás. Franciaországban az alsó középfokú oktatást a 10-14 éves gyermekeknek oktatást nyújtó collèges jelentik. Ezek az iskolák abból a szempontból egységesek, hogy itt még nem válik el egymástól a szakmaszerzés és a felsőfokú tanulmányok előkészítése. A felső középfokú oktatásért a líceumok felelősek, ahol elválik egymástól a szakma megszerzésére és a felsőfokú tanulmányokra való felkészítés. Míg a szakképzésre való felkészítést a lycèe professionnel-ek végzik, addig a felsőfokú oktatásban való részvételre a lycèe d'enseignement général-ok készítene fel.

Egyfajta osztott középfokú oktatásként kezelhetjük azokat a rendszereket is, amelyek párhuzamosan működtetnek különféle feladatokat ellátó középfokú oktatási intézményeket. A középfokú közoktatás e tagolására a legjobb példát a német-osztrák modell jelenti, ahol egymástól élesen elkülönül a 10—18 éves korúak számára a felsőoktatásban való részvételre felkészítő gimnázium, a felsőfokú szakképzésben és a szakmai felsőoktatásban való részvételt megalapozó

reáliskola, valamint a szakképzést előkészítő felső iskola. Ebbe a rendszerbe sorolható Magyarország is, ahol elkülönül egymástól az érettségit biztosító szakgimnázium és a gimnázium.

Az elmúlt évtizedek nyugat-európai változásai itt is egyfajta konvergenciát mutattak: egyre inkább kitolódott azon képzési formák elválása, amelyek a szakképesítést, illetve amelyek a felsőfokú tanulmányokat alapozták meg, illetve egyre inkább nőtt a fenti rendszerek közötti átjárhatóság lehetősége. A szakiskolák, szakmunkásképző iskolák, valamint az azokat felváltó szakközépiskolák helyzetének vizsgálata már egy új témakörhöz a közoktatás és a szakképzés helyzetének vizsgálatához vezet át.

A közoktatás fogalmának értelmezése tekintetében fontos kérdés, hogy a szakképzésre miként tekintenek az egyes tételes jogok. Általában a szakképzés külön rezsimet képez az egyes oktatási jogokban. A közoktatási rendszer általános értelmezési keretétől ugyanis eltérő megközelítést jelent a francia oktatási jog, amiben a közoktatás a teljes oktatási rendszert jelenti. Kiemelhetjük, hogy a közoktatás értelmezése az egyes államokban hasonló, jelentősebb eltérést csak a franciaországi egységes közoktatás koncepciója jelent. Az értelmezés hasonlósága mellett azonban az egyes országok jogaiban jelentősebb különbségek jelentkeznek az iskolai rendszer tagolásában.

A helyi önkormányzatok szerepe a világ legtöbb fejlett országában jelentős a közoktatás szolgáltatásai terén, azonban az általuk ellátott feladatokat nemcsak az adott állam közoktatási rendszerének modellje, hanem az önkormányzati rendszer felépítése, hatáskör-telepítése is meghatározza.

A következőkben a helyi önkormányzati szervezeti szabályozásra is tekintettel megvizsgáljuk, hogy az egyes helyi autonómiák milyen módon vesznek részt a közoktatási intézményrendszer működtetésében. Az önkormányzatoknak az ellátórendszerben való részvételét az is indokolja, hogy a közoktatás a helyben megszervezhető ellátások körébe tartozik, azaz helyi közügynek tekinthető. Éppen ezért az önkormányzatok közoktatási feladatai jellemzően saját hatáskörben ellátott önkormányzati feladatok.

A következőkben az egyes államok önkormányzati közoktatási rendszereit az önkormányzatok és az államigazgatás közötti hatáskörmegosztás, valamint a szervezésért felelős önkormányzati típus figyelembevételével csoportosítjuk. Megkülönböztetjük egymástól a centralizált közoktatási modelleket, valamint az önkormányzati közoktatási modelleket. Az önkormányzati

közoktatási modelleken belül elkülönítjük a település centrikus, az osztott szolgáltatási rendszerű, valamint a területi önkormányzat-centrikus típusokat.

A centralizált közoktatási rendszeren belül két főbb csoportot különíthetünk el. Az első csoportba azon államok tartoznak, amelyekben a közoktatás helyi jellegét részben elismerik, s amelyek bizonyos fenntartói részjogosítványokat biztosítanak a helyi önkormányzatoknak. A másik modellben a közoktatást az adott állam rendszere nem tekinti helyi közfeladatnak, hanem a központi államigazgatás és területi szervei által megszervezendő, országos közügyként határozzák meg. Ebben a rendszerben a helyi önkormányzatok nem, vagy alig rendelkeznek érdemi szolgáltatásszervezési hatáskörökkel.

A centralizált közoktatási rendszerek mintaalkotó állama Franciaország, ahol nagyon kiterjedt az államigazgatás közoktatásban betöltött szerepe, azonban részben elismerik az oktatás helyi jellegét is. A helyi önkormányzatok csak az alapfokú és a középfokú oktatás infrastruktúrájának a biztosításáért felelősek, míg az államigazgatás biztosítja az oktatáshoz szükséges személyzetet.

Az önkormányzatok infrastrukturális feladatai tagoltak a francia modellben. Az 1982-es *Loi Defferre*-t követően kialakult rendszerben az állami iskolák tekintetében a települési önkormányzatok felelősek az óvodák és az alapfokú iskolák épületeinek és az ahhoz kapcsolódó infrastruktúrájának a felépítéséért, fenntartásáért és felújításáért. Az alsó középfokú oktatási intézmények, azaz a collèges infrastruktúrájának működtetéséért a megyei önkormányzatok, míg a felső középfokú líceumok épületeinek és infrastruktúrájának a fenntartásáért a regionális önkormányzatok a felelősek.

Az iskolai tanárok alkalmazásáért, a helyi és területi pedagógiai programok kidolgozásáért és összehangolásáért az Oktatásügyi Minisztérium dekoncentrált szerveiként működő, regionális szinten szerveződő tankerületi felügyelőségek felelősek. Jelenleg 30 ilyen területi központ működik. A karrierrendszerű, egységes, az állami közszolgáltatások nyújtását végző személyeket is magában foglaló francia közszolgálati jogra figyelemmel a tankerületi felügyelőségek az alkalmazásukban álló tanerővel viszonylag szabadon rendelkeznek, így a kinevezett tanárokat nagy szabadsággal tudják mozgatni az igényeknek megfelelően az egyes iskolák között.

A francia oktatási rendszerben az állami fenntartású iskolák a meghatározóak. A centralizált rendszerből fakadóan a helyi önkormányzatok a *magániskolákkal* kapcsolatban nem rendelkeznek

semmilyen hatáskörrel. Indokolt ugyanakkor jelezni, hogy a magániskolák a *laïcité* elvéből<sup>15</sup> fakadó iskolai szekularizációra figyelemmel jellemzően felekezeti közoktatási intézmények, amelyekkel kapcsolatban az államigazgatás az általa biztosított finanszírozásra tekintettel bizonyos felügyeleti hatáskörökkel rendelkezik. A francia mintához hasonló megoldást választott Olaszország, Spanyolország, Hollandia közoktatási rendszere is centralizáltnak tekinthető. Belgium rendszere átmenetet képez a centralizált, osztott felelősségű rendszer és az önkormányzati közoktatási modell között.

A 2011. évi új közoktatási törvény decentralizációs reformjai ellenére is az egyik leginkább központosított oktatási rendszernek a romániai modellt tekinthetjük, itt az iskolák fenntartásáért, finanszírozásáért, valamint a szakmai felügyeletért alapvetően a megyei tanfelügyelőségek felelősek. A román rendszerhez hasonlóan centralizált modell alakult ki Magyarországon 2012 és 2017 között. Bár az új szabályozás szerint az óvodai nevelés megszervezése továbbra is a helyi önkormányzatok felelősségi körébe tartozna, azonban az általános és középiskolai nevelés és oktatás, valamint a szakképzés feladatait teljes egészében államigazgatási feladatokká minősítették. Az iskolák fenntartásával, fenntartói irányításával és részben szakmai felügyeletével kapcsolatos feladatokat a köznevelési intézmények tekintetében a tankerületi központok és az azokat irányító Klebelsberg Központ látja el, míg a szakképzési intézmények fenntartásáért a gazdaságirányításért felelős miniszter irányítása alá tartozó Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, valamint az általa irányított szakképzési centrumok felelősek. 2012 és 2016 között a 3000 főnél népesebb települések ellátták az alapfokú oktatás és a középfokú oktatás intézményeinek működtetésével kapcsolatos feladatokat, azonban ezeket a szűk körű feladatokat is az államigazgatási fenntartók látják el jelenleg.

Az önálló önkormányzati rendszer hiánya miatt ebbe a körbe sorolhatjuk a három német tartományi jogállással rendelkező nagyvárost – Berlint, Hamburgot, Brémát –, amelyek szövetségi állami jogállással rendelkező városok és a tartományi feladatok mellett ellátják a területi és a települési önkormányzatok feladatait is. Erre a speciális felépítésre figyelemmel ezekben az egységekben a tartományi államigazgatás felelős a közoktatási feladatok teljességének megszervezéséért.

Az önkormányzati közoktatási modell körébe soroljuk mindazon államokat, amelyek oktatási joga a közoktatást helyi közszolgáltatásnak tekinti, s így a közoktatás megszervezésével kapcsolatos feladatok többségét a helyi önkormányzatok hatáskörei közé sorolja. A közoktatási közszolgáltatás

---

<sup>15</sup> az állam és egyház elválasztásának elve, amely kimondja ebben a tekintetben az állam semlegességét.

helyi közügyként történő értelmezése mellett is jelentős különbségek jelennek meg az egyes országok közigazgatási jogi szabályozásában. Ezen különbségek részben az adott állam közoktatással kapcsolatos felfogásában, mások az önkormányzati rendszerek különbségében, valamint az eltérő méretbeli és térszerkezetbeli körülményekben gyökereznek.

Az önkormányzati közoktatási modellen belül az egyes altípusokat a szolgáltatások megszervezéséért elsősorban felelős önkormányzati típus figyelembevételével csoportosítjuk, amelyek alapján megkülönböztethetünk település-centrikus, osztott hatáskörű és területi önkormányzat-centrikus modelleket.

Település-centrikus önkormányzati közoktatási modellűnek tekintjük azon közoktatási rendszereket, ahol a közoktatási szolgáltatásokért főszabály szerint a települési önkormányzatok felelősek, s a területi önkormányzatok, valamint az államigazgatási szervek legfeljebb szubszidiárius szolgáltatásszervezőként jelennek meg.

Egyértelműen ebbe a körbe sorolhatók a skandináv államok Norvégia kivételével. Az elmúlt évtizedek skandináv önkormányzati reformjai során ugyanis a települések radikális összevonásával olyan méretű települési egységeket hoztak létre, amelyek képessé váltak a legtöbb alapfokú és középfokú közszolgáltatás önálló ellátására. Szintén ebbe a modellbe sorolhatjuk az észt megoldást is. A skandináv államok többsége mellett egyes német tartományok is település-centrikus ellátási rendszert alakítottak ki.

Hasonló modellt alakított ki Szászország is, ahol a települések felelősek valamennyi általános képzést nyújtó intézmény fenntartásáért, míg a járások a szakképzési rendszer működtetése mellett átvállalhatják a települések intézményfenntartói hatásköreit. A legkisebb — nem városállami — német tartomány, a Saar-vidék modellje egyfajta átmenetet képez az osztott modell tekintetében: a tartományi iskolai szervezeti törvény alapján ugyanis a települések önállóan csak az elemi iskolák fenntartásáért felelősek.

Ebbe a körbe kell sorolni Ausztria közoktatási rendszerét is, de az osztrák jog többszintű és tagolt oktatási rendszert alakított ki, amelyben jelentős közoktatás-szervezési hatáskörökkel rendelkezik a tartományi és a szövetségi államigazgatás is. Ezért az osztrák rendszer egyfajta átmenetet képez a centralizált és az önkormányzati közoktatási modellek között. A tanköteles korú tanulók által kötelezően igénybe veendő iskolákkal kapcsolatos szabályozás kialakítása a tartományok hatáskörébe tartozik. A tankötelezettség teljesítésén kívüli egyéb iskolák, így a gimnáziumok, a



reálgimnáziumok, valamint a magyarországi szakközépiskoláknak nagyjából megfeleltethető Zentrallehranstalten működtetése a szövetségi államigazgatás közvetlen hatáskörébe tartozik. A tartományi államigazgatás közvetlen oktatásszervezési hatásköreinek szélessége változó. Valamennyi tartományi törvény közös eleme, hogy a települési önkormányzatok tartják fenn a népiskolákat, a felső iskolákat és azon, speciális nevelési igényű tanulók iskoláit, amelyek nem igényelnek bentlakást. A tartományok felelősek a bentlakásos Sonderschulék fenntartásáért és működtetéséért. A középfokú szakképzést nyújtó, ill. a felsőfokú szakképzettség megszerzésére felkészítő Berufsschule és Polytechnische Schule fenntartásáért egyes tartományokban a települési önkormányzat, más tartományokban a tartományi államigazgatás felel. Ebbe a modellbe sorolható Szerbia is, ahol az alap- és középfokú oktatás szervezéséért egyaránt a települési önkormányzatok felelősek. Hasonlóképpen, más, egyszintű önkormányzati rendszerrel rendelkező nyugat-balkáni államok is ilyen modellt alakítottak ki. Így Szlovéniában az alapfokú oktatás működtetése egyértelműen a települési önkormányzatok feladata, a 11 városi önkormányzat pedig ezen túl felelős a középfokú oktatás működtetéséért is.

Kiemelhetjük tehát, hogy a település-centrikus önkormányzati közoktatás kialakítására jellemzően azokban az államokban került sor, ahol a települések összevonásával vagy a kötelező települési társulások előírásának lehetőségével olyan méretű önkormányzati egységek alakultak ki, amelyek képesek a közoktatási feladatok széles körét hatékonyan ellátni.

Az osztott hatáskörű önkormányzati közoktatási modellek közé azon államok szabályozását soroljuk, ahol a helyi önkormányzatok tekinthetők a közoktatás-szervezés központi szereplőinek, ám az egyes iskolatípusok fenntartásával kapcsolatos feladatok megoszlanak a különböző önkormányzati szintek között.

Az osztott közoktatási modell érvényesül a legtöbb német tartományban. Ebben a modellben az egyéb közoktatási intézmények fenntartója a területi önkormányzati szint, a járás, valamint a járásokkal azonos jogállású járási jogú városok. Tőlük kivételesen átveheti az intézményfenntartói feladatokat a település.

Az osztott hatáskörű modellt alkalmazó német tartományok szabályozása nem egységes: míg egyes tartományok csak az alapfokú oktatásban biztosítanak szerepet a településeknek, addig más tartományokban a települések és azok társulásai a középfokú oktatási intézmények széles körének fenntartására is kötelesek. A település-centrikus modellhez hasonlóan az osztott hatáskörű önkormányzati német közoktatási modellben is fontos szerepet játszik az államigazgatás. Egyes

tartományokban az államigazgatásnak intézményfenntartói feladatai is vannak. A tartományi közigazgatás legfontosabb feladata azonban nem az intézményfenntartás, hanem a közoktatási rendszer egységességének biztosítása érdekében a rendszer felügyelete. Az iskolafelügyelet mind szakmai, mind törvényességi felügyeletet foglal magában. A felügyelet többek között kiterjed az önkormányzatok, mint fenntartók szabályozó aktusaira, a fenntartók egyedi döntéseire, az egyes iskolák közintézeti aktusaira, valamint arra, hogy az iskolák betartották-e a jogszabályokat és az egyéb szakmai szabályokat működésük során. A felügyeleti hatáskörök többségét a tartományi oktatási minisztérium, valamint a járási szintig kiépített, gyakran az önkormányzatok igazgatási szervezetébe integrálódó, azonban egyértelműen államigazgatási feladatokat ellátó iskolai hatóságok gyakorolják.

A németországi osztott szabályozás a kelet-közép-európai térségben több ország számára jelentett mintát, pl. Szlovákia, és a Horvátország.

Szintén az osztott hatáskörű önkormányzati modellbe lehet sorolni a 2011/12-es reformokat megelőző magyar közoktatási rendszert is, ahol az óvodai és általános iskolai oktatás és nevelés biztosítása valamennyi települési önkormányzat, míg a középiskolák és szakiskolák fenntartása a megyei, a megyei jogú városi, valamint a fővárosi önkormányzatok kötelező feladata volt. Bár az elsődleges hatáskör-telepítésből úgy tűnik, hogy a hatályos magyar szabályozás az egyik legtisztább osztott hatáskörű önkormányzati modell, a feladatok önkéntes átvállalásának lehetősége révén a gyakorlatban a magyar középfokú oktatási rendszerben a települési szint is fontos szerepet töltött be.

Az önkormányzati közoktatási modellek egyik elterjedt változata az osztott típus, ahol jellemzően az alapfokú, valamint kivételesen a középfokú oktatás feladataiért a települési, míg a középfokú oktatás és a szakképzés feladataiért a területi önkormányzatok felelősek.

Területi önkormányzat-centrikus önkormányzati közoktatási modellnek azon államok ellátórendszereit tekintjük, ahol a közoktatási ellátások megszervezéséért a területi önkormányzati szint a felelős. Ebben a modellben a települési önkormányzatok és azok társulásai csak kivételesen, a területi önkormányzati feladatok átvállalásával láthatnak el szolgáltatásszervezői feladatokat.

A területi önkormányzati modell legtisztább formájában az Egyesült Királyságban valósul meg, ahol az állami közoktatás megszervezésével kapcsolatos feladatokat a megyei, valamint a megyei jogú városi önkormányzatok hivatali szerveiként működő helyi oktatási hatóságok látják el, amelyek széles feladat- és hatáskörökkel rendelkeznek. Így ezek a szervezetek látják el az állami

alapfokú, a középfokú, valamint a szakképzési és felnőttképzési intézmények fenntartását. A helyi közoktatási hatóság felelős az intézményrendszer finanszírozásáért, az önkormányzati iskolák kialakításáért, valamint a nem állami intézmények állami támogatásáért. Ebbe a modellbe sorolható, azonban speciálisnak tekinthető az Amerikai Egyesült Államok közoktatási rendszere, ahol a közösségi iskolák fenntartásáért az iskolai kerületekben működő helyi iskolaszékek felelősek. A helyi iskolaszékek nemcsak szolgáltatásszervezési, hanem szabályozási és kvázi bíraskodási jogkörökkel is rendelkeznek, s közreműködnek a magániskolák állami felügyeletében is. Az USA modellje egyfajta átmeneti rendszer az államigazgatási és az önkormányzati közoktatási modellek között. Bár elvileg a közoktatási feladatokat ellátó iskolai körzetekben működő iskolaszékek a tagállamok szerveinek tekinthetők, azok függetlenek a tagállami államigazgatás szerveitől.

A területi önkormányzati modell egyes német tartományok közoktatási jogában is megjelenik. Így Hessenben valamennyi közoktatási intézmény törvényi fenntartója a területi önkormányzatnak minősülő járás, azonban a tartományi jog lehetőséget biztosít arra, hogy a járásoktól a települési önkormányzatok közoktatási társulásai átvállalják a fenntartói feladatokat. Hasonló megoldást követ Thüringia szabályozása is.

A területi önkormányzati modell általában jellemzően olyan országokban alakul ki, ahol a települések, vagy az egyéb, alsó középszintű önkormányzatok vagy nem képesek önállóan ellátni az alapvető közoktatási feladatokat, vagy pedig az általános önkormányzati hatásköri telepítés szabályai szerint a középszintű önkormányzatok felelősek a humán közszolgáltatások ellátásáért.

A közoktatási feladatok ellátásával kapcsolatban ki kell emelni, hogy a modern államokban ezek a szolgáltatások az egyes államok meghatározó feladatai közé tartoznak. Számos állam alkotmánya tartalmaz a közoktatással kapcsolatos szabályokat. Ezért a közoktatás nem tekinthető tisztán helyi közügynek.

Mindezekre figyelemmel két fő megközelítés érvényesül a közoktatási szolgáltatások megszervezésével kapcsolatos szabályozás tekintetében. Az első megközelítésben azt, hogy a közoktatáshoz, mint alkotmányosan garantált alapjoghoz egységes szempontrendszer alapján, egységes megközelítéssel férhessen hozzá minden érintett személy, úgy látják egyértelműen biztosíthatónak, ha a közoktatási szolgáltatások szervezését az államigazgatás koordinálja, annak nyújtásáért ő felel. Ezzel a felfogással szemben azonban gyakoribb az a megközelítés, amely legalábbis részben elismeri a helyi közösségek autonómiájának érintettségét, és a közoktatási szolgáltatások részbeni helyi közügy-jellegét. Így több, alapvetően centralizált modellel rendelkező

ország a helyi önkormányzatoknak is biztosít bizonyos részjogosítványokat a fenti feladatok ellátásában.

A másik megközelítés is fontosnak tartja az oktatáshoz való egységes hozzáférés biztosítását, ám a fenti modellt követő államok úgy vélik, ennek biztosításához nincs szükség centralizált igazgatási rendszerre, elegendő ehhez egy állami felügyeleti rendszer kiépítése. Ebben a modellben a közoktatásra elsősorban nem, mint országos közügyre, hanem mint helyi jellegű közszolgáltatásra tekintenek. Ezért az önkormányzati modellt követő államokban a helyi közösségek saját hatáskörébe tartozó ügynek minősítik a közoktatási feladatok megszervezését, azaz egyfajta osztott felelősségű helyi közügynek minősül a közoktatás.

A tudásalapú társadalom és gazdaság megjelenése a közoktatás finanszírozásában is éreztette hatását: a világ országai kiadásai egyre nagyobb hányadát fordítják oktatási szolgáltatások finanszírozására. A világ államaiban 1980 és 1994 között az egy főre eső oktatási kiadások mértéke megduplázódott, az 1980-as 126 USD/fő szintről 252 USD/fő szintre emelkedett. A jóléti államok különféle reformprogramjaiban jellemzően nem az oktatásra fordított költségek csökkentése, hanem az oktatási rendszer hatékonyabbá tétele és az új kihívásokhoz való jobb alkalmazkodási képességének erősítése játszott főbb szerepet.

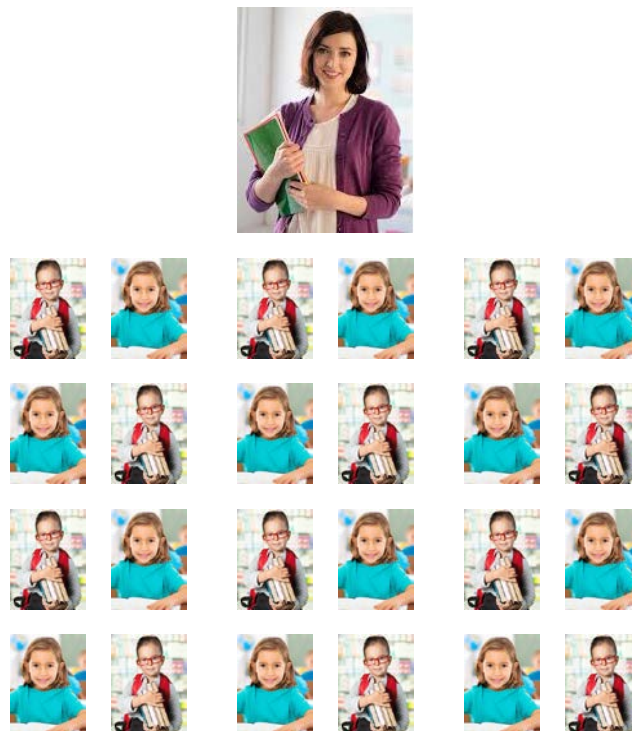
A korábbiakban ismertetettek szerint a közoktatási szolgáltatások szervezésében az államigazgatás mellett gyakran a helyi önkormányzatok is részt vesznek, így az ellátások finanszírozása tekintetében meghatározó az önkormányzati rendszer működésének állami támogatására és a helyi közösségek saját bevételeire vonatkozó modell működése. A centralizált modellekben az állami iskolákat közvetlenül az államigazgatás finanszírozza, az önkormányzati modellekben pedig e szolgáltatások az önkormányzatok kötelező feladat- és hatáskörébe tartoznak. Az önkormányzati feladatellátáshoz az állam általában különböző mértékű központi támogatást biztosít, de a nem állami közoktatási intézmények is részesülhetnek állami támogatásban.

Az állami támogatások juttatásában az 1980-as években viszonylag jelentős változások következtek be. A korábbi egyszerűbb, a fenntartókat közvetlenül támogató rendszereket felváltották az ellátást ténylegesen biztosító intézmények részére juttatott, gyakran objektív mérőszámok alapján kialakított, a magánszféra számára is hozzáférhető, több esetben az utalvány elvét követő támogatási rendszerek. Mindezekre figyelemmel a legtöbb országban számos nem állami fenntartású közoktatási intézmény működik, ezek egyes államokban olykor az oktatási intézmények többségét is jelenthetik.

## **2. A jelen és a jövő iskolája**

## Radó Péter: Milyen lehet(ne) az iskola?

Mondanivalóm témáját három egyszerű képben próbálom meg összesűríteni. Az első képet mindenki felismeri. Ilyen az, ahogy mindannyian megismertük, s ahogy még mai is elképzeljük az iskolát, s ahogy az iskolák legnagyobb része még ma is működik. Ez a hagyományos iskola hagyományos osztályterme, párhuzamos oszlopokba rendezett padosorokkal és a pedagógussal a színpadon. Ami ebben az osztályteremben zajlik, azt általában „frontális” oktatásnak nevezzük: a tanítás és tanulás tartalomvezérelt, az osztályteremben a kommunikáció egyirányú, s csak feleltetéskor kétirányú, a tanulók közötti kommunikációt büntetik, mert az zavarja az órát, és a tanulás értékelése kizárólag összegző célokat szolgáló „osztályzás”. Egy ilyen osztályteremben az egyes tanulókról nem derül ki szinte semmi. Jelenlegi tudásunk szerint az itt folyó passzív, nézőtéri tanulás nem teszi lehetővé, hogy a tanulók aktív szereplői legyenek saját tanulásuknak, más szavakkal: valóban tanuljanak. Nem szívesen nevezném az így működő iskolát rossz iskolának, mert egy régi paradigma alapján, régi elvárások fényében ezek a hagyományos iskolák komoly eredményeket voltak képesek produkálni.



1. ábra. Hagyományos iskola és hagyományos osztályterem.

Ma már sok olyan iskola van, ahol a pedagógusok tudják, hogy a nézőtéri tanulás egyáltalán nem hatékony. Sőt tulajdonképpen a gyerekekkel csak akkor történik valami, amikor otthon

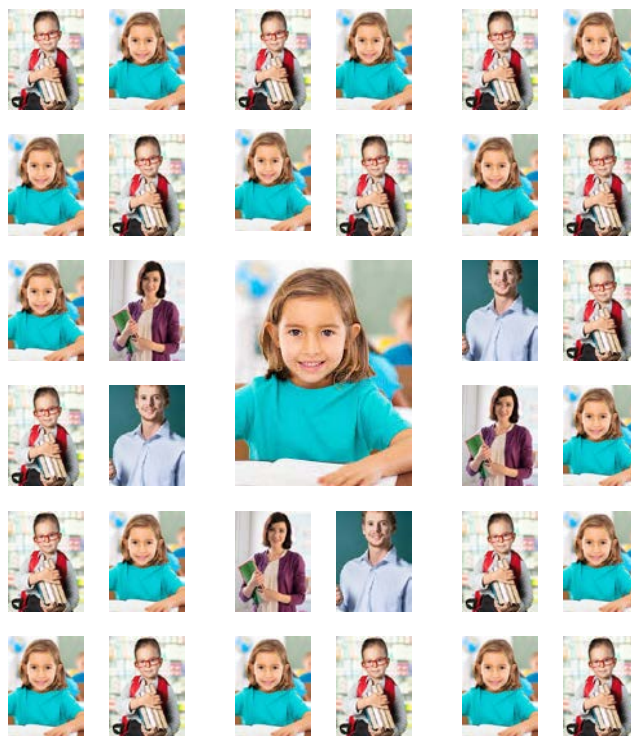
megoldják a házi feladatot, az iskolában nem sok minden. Vannak olyan elszánt pedagógusok, akik a szakmai önmegvalósítás keretében megpróbálják másképpen menedzselni a tanítást és a tanulást. Ők azok, akik megpróbálnak a differenciált pedagógiai módszertan alapján tanítani. Az ő osztályukban a gyerekek dolgoznak kiscsoportokban és párokban is. Munkájuk célvezérelt és alkalmazzák a fejlesztő értékelés eszköztárát is, s mindennek következtében az osztályukba járó tanulók aktívan tanulnak. Igen sokszor azonban a differenciált tantermen<sup>16</sup> kívül az iskolák pontosan ugyanolyan elvek, rituálék és tanulásszervezési megoldások szerint működnek, mint korábban, csupán a tantermi klímát próbálják meg felkészült és elkötelezett pedagógusok megváltoztatni. Ha belegondolunk abba, hogy a magyar neveléstudomány és a pedagógiai fejlesztés elmúlt fél évszázadban elsősorban arról szólt, hogy a pedagógusok hogyan menedzselhetik másképp az osztálytermet, nem meglepő, hogy mindezek ellenére az iskolák nem működnek nagyon másképpen, mint a 19. század vége felé. Vannak azonban rendkívüli esetek, amikor önmegvalósításban érdekelt pedagógusok otthagyják a fősodor rendszert és összeállnak, hogy saját maguk csináljanak iskolát. Olyan iskolát csináljanak, ami támogatja az ő tantermi önmegvalósítási törekvéseiket, és ilyenkor maga az iskola is változik egy kicsit, de az iskolai szervezeti működés hagyományos mintái alapvetően uralkodók maradnak. Változatlan iskolában ma korszerűnek tekintett pedagógiai módszertant alkalmazni meglehetősen ellentmondásos vállalkozás, aminek megvannak a komoly korlátai.



2. ábra. Hagományos iskola és differenciált osztályterem

<sup>16</sup> A differenciál tanteremben lehetőség van arra, hogy a tanulók közötti különbségek figyelembevételével szervezzék az oktatást.

Mielőtt rátérnénk a harmadik képre érdemes tennünk egy kis kitérőt. El kell gondolkodnunk azon, hogy milyen jövőre kell felkészítenünk a most iskolába lépő gyerekeket. Amikor a jövőt firtatjuk, általában a negyedik ipari forradalomról és annak gazdasági és társadalmi következményeiről beszélünk. Az egyedi termékek tömegtermeléséről, a robotizációról, a személyre szabott és intelligens lakásokról, irodákról, munkahelyekről, gyárakról és közlekedésről, a globális munkaerőpiacról és a személyre szabott közszolgáltatásokról: egészségügyi, szociális, munkaügyi és oktatási szolgáltatásokról. Ezt a jövőt *Zygmunt Bauman* lengyel szociológus a „likvid modernitás” világaként írta le, amelyben a modernitás nem valamilyen kész és rendszerbe foglalt módon leírható általános keretet, hanem a rendkívül gyors változásokhoz való egyéni alkalmazkodás képességét jelenti. Mindezt az oktatás nyelvére lefordítva az iskolának két követelménynek kell megfelelnie: alkalmassá kell válnia a lényegében kontextustól független adaptív készségek (problémamegoldás, együttműködés, kreativitás, stb.) fejlesztésére, valamint meg kell találnia a helyét a hatékony tanulást segítő offline és online, iskolai és iskolán kívüli egyéni tanulási környezetekben. Mindösszesen: személyre szabott oktatást kell nyújtania.



3. ábra. Új iskola

A harmadik kép tehát azt próbálja meg hangsúlyozni, hogy nem a pedagógusnak, hanem a tanuló gyerekeknek kellene a középpontban állniuk. Nem kétséges azonban, hogy a hagyományos iskolában erre nincs mód. A kérdés tehát az, hogyan tud működni az az iskola, amiben a gyerek



tanulása lehetőleg személyre szabott, lehetőleg aktív, és ahogy előre haladunk a gyerekek életkorát tekintve, egyre inkább növekvő módon, egyre inkább önvezérelt.

Nem kétséges, hogy ehhez nem elegendő újragondolni azt, ami a tanteremben történik. Akik megpróbálnak differenciáltan tanítani egy tanteremben, megpróbálnak epochákat szervezni, megpróbálnak integrálni egymástól brutális mértékben elszakított tantárgyakat, akik megpróbálkoznak bármilyen innovációval a tanteremben, azok mindig beleütköznek abba, hogy az iskola környezete, ahogy az iskola működik, ezt nem támogatja. Az a várakozás, hogy egy hagyományos iskolában személyre szabott tanulás folyhat nem több mint illúzió. Akkor nem válik illúzióvá, ha elkezdjük újra építeni és a gyerek tanulása köré szervezni az iskolát. Az első nagy fordulat tehát az, hogy elkezdünk egész iskolákban gondolkodni. (A nemzetközi szakirodalomban ezt nevezik „egész iskola megközelítésnek”). Ezen belül a tanítás az iskola egyik alapfunkciója, de semmiképpen sem az egyetlen alapfunkciója, ezek közé tartozik még a program megalkotása és megvalósítása, a tanulásszervezés rendszerének működtetése vagy az intézményi szintű értékelés (tanulói értékelés és intézményi önértékelés) is.

Mindez tehát már nem egyszerűen pedagógiai kérdés, ehhez az egész iskolát kell újra gondolnunk. Újra kell gondolni az iskola programját, újra kell gondolni a tanulásszervezés módját, újra kell gondolni a humánerőforrásokkal és a pénzügyi erőforrásokkal való gazdálkodás rendszerét. És mindezt az egyéni tanulási környezetekből kiindulva kell megtennünk.

Ha az ember elmélyed a szakirodalomban és megpróbálja feltérképezni, hogy manapság mi minden hangzik el a hatékony egyéni tanulási környezetekről, össze lehet állítani egy kis listát a legfontosabb követelményekről, melyek jól orientálhatják az iskolák szükséges átalakításáról szóló gondolkodást. Egy nemrég írt könyvemben tettem erre egy kísérletet, és tíz, az egyéni tanulási környezet megteremtéséhez szükséges alapkövetelményt tudtam azonosítani. Ezek:

- személyre szabottság,
- motiváltság, a tanulásba való bevonódás intenzitása,
- együttműködésen alapuló társas tanulás,
- a személyes biztonságérzet,
- a tanuló érdeklődésének, kíváncsiságának kielégítése,
- a látásmódok sokfélesége sokféle forrásból,
- a tanulás módszereinek sokfélesége és változatossága,
- a kontextusok sokfélesége és átjárhatósága,

- folyamatos fejlesztő módon értékelő visszajelzés,
- a kreativitást szolgáló fizikai tér.

Minden bizonnyal számos különböző változatát el lehetne készíteni ennek a listának, de azok lényeges pontokon valószínűleg nem nagyon különböznenek ettől. Amit látnunk kell, hogy ha végigmegegyünk a listán, látszik, hogy nincs benne semmi új. Vegyük csak talán a legelső tételt, a személyre szabottságot, melyről már az előző századfordulón is sokat beszéltek és írtak. Az elmúlt évtizedben két nagyon fontos gondolkodási fordulat is lezajlott. Az egyik az, hogy amikor egyéni tanulási környezetekről beszélünk, akkor az egyéni tanulási környezetek totalitásáról beszélünk. Sok esetben a gyerekek sokkal inkább az iskolán kívül tanulnak. A kérdés az, hogy a legkülönbözőbb területeken, a legkülönbözőbb kontextusokban hogyan tanulnak, mit tanulnak és ezek milyen kapcsolatban vannak egymással. A listán végigszaladva jól látszik, hogy az iskolán kívüli hatékony tanulásnak és az iskolában zajló hatékony tanulásnak nincsenek más, eltérő feltételei. Egy sportegyesületben, egy hobbikörben, a játszótéren vagy bárhol máshol zajló tanulásnak pontosan ugyanazoknak a követelményeknek kellene megfelelnie, mint az iskolában zajló tanulásnak. Tehát az, hogy tanulók teljesen egyéni tanulási környezetében próbáljuk pozicionálni az iskolát és nem mondjuk azt, hogy az iskolának monopolszerepe van a tanulásban, ez egy meglehetősen nagy fordulat.

Ehhez kapcsolódik az offline és az online tanulás kettőssége, pontosabban e kettőség érvénytelenné válása. Jól tudjuk, hogy a hagyományos iskolák egészen elképesztő hatékonysággal szorítják ki az online eszközök használatát abból, amit iskolai tanulásnak nevezünk. Ezzel kapcsolatban az egyik állandó és kedvenc példám az, hogy az egyik első dolog, amit az iskolák bevezettek, az elektronikus napló volt, de a tanulásban szinte egyáltalán nem jelenik meg az online eszközök használata, sőt, az tiltott. Ez olyannyira így van, hogy vannak olyan országok, ahol most próbálják meg betiltani a mobiltelefon és más digitális eszközök használatát az iskolákban. Ez a tiltás nyilvánvalóan nem lesz hosszú életű, de jól jelzi a hagyományos iskola ezzel kapcsolatos ellenállását. A szervezett tanulást ma még szinte kizárólag offline tudjuk elképzelni. Nem az az érdekes tehát, hogy a pedagógusok használják-e a tanteremben vagy a tantermen kívül a digitális technológiákat, vagy eszközöket; az érdekes az, hogy a tanulók tanulás közben használják-e azokat. Tudjuk, hogy használják, de jelenleg kizárólag az iskolán kívül. S mivel ez így van, bizonyos készségeik szinte kizárólag az iskolán kívül fejlődnek, tehát e tekintetben is az iskola elkezdett kiszorulni a gyerekek tanulásából. Még egyszer újrátogatva ezt a listát a jó hír az, hogy az online tanulás és az offline zajló tanulás tekintetében megint csak ugyanerről a tíz követelményről beszélünk: az online tanulás is akkor hatékony, ha személyre szabott, ha motivált, ha együttműködésen alapul. Egy nagyon egyszerű

dologgal hadd illusztráljam ezt. Amikor az *OECD* 2015-ös *PISA* kutatása mérte az együttműködő problémamegoldó képességeket, azt találták, hogy azok a gyerekek, akik rengeteget használják a számítógépet, de alapvetően egyedül konzoljátékokkal játszanak, azoknak átlagosan alacsonyabbak az együttműködő problémamegoldó képességei. Azok a gyerekek azonban, akik a Facebookon folyamatosan kommunikálnak és egyszerre hét-nyolc chat-ablakot tartanak nyitva, az együttműködő problémamegoldó képesség tekintetében lényegesen fejlettebbek, és magasabb teljesítményt nyújtottak az átlagnál. Tehát nem mindegy, hogy hogyan tanul online a gyermek. Ebben is érvényesülnie kell például, hogy a tanulás alapvetően társas tevékenység.

Amikor az egész tanulási környezeten belül kíséreljük meg pozicionálni az iskolát észben kell tartanunk, hogy ezek a tanulási környezetek elképesztő mértékben eltérőek egymástól. Nem egyszerű kérdés, hogy ez mit jelent az iskola működése szempontjából. Megpróbáltam egy táblázatban összefoglalni azt, hogy különböző szempontok szerint milyen különbségek lehetnek a hagyományos és – nevezük így – az új iskolák között. Mielőtt azonban a hagyományos és az új iskola közötti táblázatba foglalt összehasonlításra térnénk, szükség van egy előzetes megjegyzésre. Amiről én beszélek, az „új iskola”, nem egy légből kapott vízió, csupa olyan jellemzője van, amivel rengeteg országban rengeteg iskola vagy oktatási rendszer kísérletezik. Tudjuk, hogy bizonyos dolgok nagyon jól működhetnek a gyakorlatban is. Sőt, Magyarországról is elképesztően jó példákat lehetne hozni, bár ezek jellemzően nem az állami rendszerben működő iskolák lennének.

A táblázat valószínűleg önmagáért beszél, mégis szeretném felhívni a figyelmet néhány fontosabb elemére. Az első az iskolai program funkciója egy hagyományos iskolában és egy más típusú, ha úgy tetszik egy a tanulás személyre szabottságát előtérbe állító iskolában. Ma azért van programja az iskoláknak, hogy megkülönböztessék magukat más iskoláktól. Gondoljunk bele abba, hogy mit kínálnak az iskolák! Mindegyik kínál matematika órát, testnevelés órát, fizika órát, mindent, tehát az iskolák tanulási tevékenységek, tanulási élmények tekintetében nem nagyon ígérek mást vagy nyújtanak mást. Annak érdekében, hogy az iskolák megkülönböztessék saját magukat, fel kell tudniuk mutatni, hogy valamilyen módon speciálisak. Ha például a szűk mozgásteret kihasználva a szokásos három helyett öt angol órájuk van, az már egy angol tagozatos osztály. Ha egy iskolából a gyerekek biológia versenyt nyernek, akkor az iskola elmondja magáról, hogy milyen jó biológiából. Ha egy iskolában olyan tornaterem van, aminek a szertárában van 30 darab görkorcsolya, akkor görkorcsolya tagozatot fog indítani, hogy megkülönböztesse magát a többi iskolától. Ha van egy iskola, ahol a magyartanár eredetileg classica-bajorisztikával foglalkozott, akkor a magyar órákon kívül ez a pedagógus classica-bajorisztika szakkört fog indítani a gyerekeknek, és az iskola honlapján az lesz, hogy az ország egyetlen classica-bajorisztika tagozata a mi iskolánkban működik.

Hagyományos iskola	Új iskola
<b>Alapvető célok:</b> fragmentált, tantárgyi tudáskanonok elsajátítása	<b>Alapvető célok:</b> integrált, alapvető készségek fejlesztése
<b>Program:</b> a közös alapokon kívül az iskolák specializálódását szolgálja	<b>Program:</b> az egyéni tanulási utak személyre szabottságát, a tanulók specializálódását szolgálja
<b>Tanulásszervezés:</b> <i>tanulócsoporthoz</i> zajló tanulás dominanciája, ezt kiegészítő néhány extrakurrikuláris tevékenység	<b>Tanulásszervezés:</b> diverzifikált, <i>tanulócsoporthoz</i> , projektcsoporthoz, iskolai tevékenységcsoportban, iskolán kívüli tevékenységcsoportban és egyéni fejlesztés keretében zajlik
<b>Tervezés:</b> tanterven, tantárgyfelosztáson és szükséges kontaktórákon alapuló intézményi kompetencia készlet biztosítása	<b>Tervezés:</b> egyéni tanulási terveken alapszik, célja a tanulási tevékenységek sokaságához szükséges intézményi kompetenciakészlet biztosítása
Iskolai tanulás dominanciája, iskolai tanulást szolgáló iskolán kívüli tanulás (házi feladat)	Az egyéni tanulási környezetben összekapcsolódó iskolai és iskolán kívüli tanulás
Offline tanulás dominanciája	Offline és online tanulás összekapcsolódása
Formális tanulás dominanciája	Formális, nem formális és informális tanulás változatos formái
<b>Az egyéni fejlesztés</b> kizárólag a tanulási problémák megoldását szolgálja	<b>Az egyéni fejlesztés</b> kiterjedt rendszere számos különböző célt szolgál
<b>Tanítás:</b> tartalomvezérelt, rutinokon alapszik, tantermi kommunikáció egyirányú, egységes kritériumokon alapuló „beszámoltató értékelés”	<b>Tanítás:</b> célvezérelt, tantermi kommunikáció multilaterális, számos tantermi tanulásszervezési módszer alkalmazása, értékelés alapja a tanulók közötti különbségek feltárása
<b>Fizikai tér:</b> üzemszerű tanításra optimalizált terek (osztályterem, tanári, klub és tornaterem)	<b>Fizikai tér:</b> változatos kontextusban zajló tanulásra és munkára optimalizált terek (variálható, multifunkcionális, kreatív terek)

4. ábra. A hagyományos és az új iskola összehasonlítása

Nyilvánvalóan az, hogy az iskolák mennyire akarják megkülönböztetni magukat a többi iskolától, az a kontextustól is függ. Ha mint Magyarországon elképesztő verseny folyik a beiskolázható tanulókért, és az iskolák egyes számú prioritása nem feltétlenül a gazdag tanulási kínálat biztosítása, hanem a túlélés, az álláshelyek megőrzése, akkor nagyon. Függetlenül attól, hogy a jelenlegi államosított és központosított rendszerben mennyire szegényedett el az iskolák pedagógiai programja, a program marketing eszköz, azt a célt szolgálja, hogy az iskola saját specialitásait, identitását megerősítse. Egy olyan iskola, ami a gyerekek tanulása köré szerveződik, nem feltétlenül akarja magát megkülönböztetni más iskoláktól. Azt a célt állítja a középpontba,- és tulajdonképpen erről kellene szólnia a programnak - hogy a gyerekek hogyan tudják saját magukat megkülönböztetni a többiektől. Miben jók? Miben speciálisak? Mi az, amit szeretnek tanulni? Mi az, amit sikeresen tanulnak? Mivel jól tudjuk, hogy a gyerekek minden ellenkező államigazgatási és oktatásirányítási törekvés ellenére sok tekintetben különböznek egymástól, ha egy iskola a személyre szabott oktatás érdekében programot csinál, akkor azt kellene összefoglalni a programban, hogy melyek azok a tanulási lehetőségek, amelyeket fel tud kínálni. Sok olyan példát lehetne hozni, amire azt szoktuk mondani, hogy azok extrakurrikuláris, a tantervi tanulási kereteken kívüli tevékenységek. Valószínűleg azonban ezek azok a tanulási élmények, amelyekben lényegesebben intenzívebben, lényegesebben motiváltabban vesznek részt a tanulók, mint a rendes tantervi tanulásban.

A nézőtéri tanulásra optimalizált iskolagyárban a tanulócsoporthoz (osztályban) zajló oktatás vagy tanulás az uralkodó tevékenység. Olyannyira, hogy a pedagógusok munkaterhelését is azzal mérjük, hogy hány kontaktórát tanítanak egy héten, és a gyerekek munkaterhelését is azzal mérjük, hogy hány tanórán vesznek részt egy nap, egy héten vagy egy tanévben. Tulajdonképpen az egész tanulásszervezés az iskolában erre a tanítási óragyárra vagy üzemre épül rá, minden e körül forog. Vannak kiegészítő extrakurrikuláris tevékenységek, de mint említettem ezek másodlagosak, ha úgy tetszik, színesítik az iskolát. Abban az iskolában, ami a gyerekek köré épül egy nagyon erőteljesen diverzifikált tanulásszervezési rendszer működik. Egy olyan rendszer, ahol persze vannak tanulócsoporthoz zajló tanórák, (nem feltétlen 45 percesek), de emellett az intézmény sok más tanulási tevékenységet is felkínál. Lehet tehát tanulni tanulócsoporthoz, lehet egyéni fejlesztés keretében, lehet iskolai tevékenység csoportokban, kiscsoportos vagy egyéni iskolai projekteken vagy csak egyedül egy csendes zugba húzódva egy lappal.

Ha összerakjuk a gyerekek tanulási tevékenységtérképét, akkor kiderül, hogy ezeknek a jelentős része nem az iskolákban zajlik, hanem például egy sportegyesületben vagy bárhol másutt. Az iskolának nemcsak az óvodára kellene nyitottnak lenni, hanem bárkivel, minden más intézménnyel, ahol a gyerekek bármilyen tevékenységgel időt töltenek. Az iskolának teljesen eltérő logika alapján

működő intézménnyel is együtt kellene működnie, mindazokkal, ahol gyerekek valamit tanulnak. Ehhez szervezeti értelemben is egy teljesen más, egy nyitott, aktívan együttműködő iskolára lenne szükség.

A tervezés az egyik alapfunkciója annak, amit egy iskola vezetésének csinálni kell, vagy amit az egész iskolának csinálnia kell. Ma ez nagyon egyszerű: a tanterv alapján kiszámolható a kontaktórák száma, és a kontaktórák száma és összetétele alapján kiszámolható az éves tanítási óra tevékenység, ami szétszórható különböző szakos felkészült pedagógusok között. Ez sem problémamentes, de egy relatíve egyszerűen menedzselhető dolog. A tervezés lényege tehát az, hogy az iskola rendelkezzen azokkal a kompetenciákkal, amikkel tanórákat tud biztosítani. Ezzel szemben az új iskola logikában azt kell megpróbálnunk elképzelni, hogy az egész iskola és az iskolában zajló tervezés is azon alapszik, hogy minden egyes gyerek egyéni tanulási terv szerint tanul. Ez valami olyasmi, amit a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásából már elég jól ismerünk, s amit néhány iskola kísérleti jelleggel elkezdett kiterjeszteni a lemorzsolódás kockázatának kitett tanulókkal való megelőző, beavatkozó rendszerre is. Ha valóban személyre szabott tanulást biztosító iskolát akarunk csinálni, akkor a tervezés a középpontjában az egyéni tanulási terveknek kell állnia: azokat a szakmai (pedagógiai és szervezeti) intézményi kompetenciákat kell terveznünk és gazdagítanunk, amelyek ehhez szükségesek.

Látjuk tehát, hogy a tanítás egészen más célokat követ és egészen más módszerekkel zajlik egy hagyományos nézőtéri tanulásra berendezkedett iskolában, mint az új iskolának nevezett intézményben. Amit még kiemelnék az összehasonlításból az a tanítás-tanulás fizikai tere, amiről – szemben a pedagógiai praxissal – nagyon keveset beszélünk. A tanulásnak három kulcseleme van: a kontextus, tehát az a tevékenység, amibe a tanulás beleágyazódik, a tanulás kultúrája, az hogy mi jellemzi azok kapcsolatát, akik részt vesznek a tanulási folyamatban, és a tanulás fizikai tere. A fizikai tér sajátosságai, minősége kőkeményen meghatározzák a másik kettőt is. Abban a fizikai térben, ami kamaraszínházként van berendezve csak nézőtéri tanulás folyhat. Amire viszont valószínűleg szükség lenne, az olyan fizikai terekkel körülvenni a gyerekeket és a velük foglalkozó pedagógusokat, amelyek variálhatóak, amelyek tevékenységek sokaságára alkalmasak. Olyan iskolákat kellene építenünk, amikben vannak speciális terek is: fejlesztőszobák vagy tárgyalók a pedagógusok számára, a tárgyalók a gyerekek számára, hogy amikor például iskolaújságot szerkesztenek, vagy egy projekten dolgoznak, össze tudjanak ülni, vagy akár olyan terek, ahova egy gyerek félre vonulhat egy lappal az ölében és egyedül csinálhat valamit.

Végül egyetlen egy kérdés: egy ilyen iskola létrehozása mennyire lehetetlen? Ha egy állami iskolában dolgozó pedagógusnak feltesszük ezt a kérdést, azt fogja mondani, hogy lehetetlen és sok tekintetben igaza is van. Ha 26 órát kell tanítani egy héten, mert ez a munkaerő gazdálkodás alapja, ha nincs pénz semmire, ha nem fizetik meg a túlmunkát, ha központilag szabályozzák, hogy milyen sorrendben kell tanítani Robespierre-t és Montesquieu-t, akkor nagy mozgástér nincsen. A magániskolákban valószínűleg sokkal nagyobb a mozgástér, de a különböző kényszerek és a hagyományok okozta útfüggőség azokban is működnek. Amit ezek kapcsán mondani szeretnék az két jó hír. Az egyik az, hogy az, amit elmondtam, az nem valami olyasmi, amit be lehet vezetni egy iskolába. Ugye nyilvánvaló, hogy egy iskola megváltozása az egy hosszú akkulturációs folyamat, a dolog nem úgy működik, hogy egyik napról a másikra egy teljesen más szervezetre állunk át. Ezt csak azok csinálhatják meg, akik zöldmezős beruházásként csinálnak iskolát. De működő iskolákban sokkal folyamatosabb átmenetre van szükség. Az igazi kérdés az, hogy mikor, milyen projekteket lehet elindítani, amelyek fokozatosan ebbe az irányba tolják el az iskola működését. A lényeg az, hogy az új iskola nem valamilyen bevezetendő-bevezethető dolog, hanem egy olyan fejlesztési folyamat, ami felé szépen és lassan el lehet tolni az iskolákat. Bármilyen furcsának hangzik ez ma, az állami iskolákban sem teljesen reménytelen a változás, s ennek egyetlen nagyon egyszerű oka van: a KLIK-eket valójában nem érdekli, hogy mi történik az iskolában. Az állami iskolákban tanító kollégák azt csinálnak, amit akarnak. Ha mindent lepapíroztak, ha leadták azt a mennyiségű órát, amit meg kell tartaniuk és ezt hitelt érdemlően bizonyították a KLIK számára és az évente egyszer megjelenő szakmai ellenőrző kollégák számára is, akkor gyakorlatilag egy iskola azt csinál, amit akar. Számtalan jelét látom annak, hogy vannak olyan iskolák, ahol egymással együttműködő pedagógusok olyan dolgokkal próbálkoznak, amivel nagyjából ebbe az irányba szeretnék eltolni az iskolát működését.

## **Dobos Orsolya: Magyar alternatív iskoláztatási lehetőségek az adatok tükrében**

Napjainkban, ha a magyar közoktatásról beszélünk, erőteljesek a kritikai hangok. Akárhonnan is nézzük, az alternatív iskoláink egyfajta győzteseinek a helyzetnek. Ha az a köz-érzet, hogy nem jó a magyar állami közoktatás helyzete, az hozzánk – az alternatív iskolákba -, tereli a gyerekeket. Így lett az egyik legnagyobb problémánk, hogy hogyan tudjuk kezelni a hatalmas túljelentkezést, hogy hogyan vegyünk fel 20-25 gyereket a 180, vagy néhány iskolában a még ennél is több jelentkezőből. Az a felvételi ismerkedési folyamat, amit 25 év alatt az iskolák kidolgoztak, amelynek keretében megpróbáltuk a jelentkező gyerekeket és családokat a lehető legjobban megismerni, most megvalósíthatatlan. Ez a bevezető egy kis reagálás volt az eddigi helyzetképekre. Amiről most bővebben szólni fogok, hogy milyen alternatív lehetősége van annak a szülőnek, aki nem a hagyományos tömegiskolában keresi a gyermeke iskoláztatási vagy a tanítási lehetőségét. A másik kérdés, amiről majd szót ejtek, hogy hogyan folyik össze az alternatív iskola fogalma a home schooling közeli tanulócsoportnak nevezett formával, és hogy ennek milyen hatása lehet. Ennek a mozgalomnak néhány képviselője arra törekszik, hogy megpróbálja átírni az emberek fejében az iskola definícióját, és felépíteni valami egészen más képet erről. Át fogom tekinteni, hogy a mai alternatív iskoláink honnan erednek, mitől alternatív egy iskola, körülbelül hány ilyen iskola van Magyarországon, és ezek milyenek. Ki fogok térni az alternatív kerettantervekre, mert most ez adja a jogi hátterét annak, hogy egy iskola a hagyományostól jelentősen eltérő programot működtethessen.

Amikor a rendszerváltozás után lehetőség nyílt arra, hogy magániskolák létesüljenek, akkor kezdett elterjedni Magyarországon az alternatív iskola fogalom is. Az akkori magániskolák nagy része valamilyen alternatív megoldást akart kínálni a hagyományos tömegoktatás helyett, és ezért fordultak alternatív pedagógiai, reformpedagógiai gyakorlatokhoz. Ez mostanra sokat változott. Ma már attól, hogy egy oktatási intézmény magánfenntartású, egyáltalán nem biztos, hogy bármi köze van az alternatív iskolák világához. Vannak teljesen hagyományos működésű, hagyományos pedagógiával dolgozó, de magán fenntartású iskolák, és van alternatív iskola állami fenntartásban is. Vagyis az alternatív iskola és az alapítványi iskola nem egymás szinonimái, ahogyan azt sokszor sokan tévesen használják.



Az alternatív iskola esetében az alternativitás a pedagógiára vonatkozik. A kifejezés tartalmának fejlődését *Langerné Buchwald Judit* kutatta, ő hívta fel a figyelmet arra, hogyan bővült a fogalom jelentése az iskolák terjedésével.<sup>17</sup> 1996-ban jelent meg az *alternatív iskola* szócikk először pedagógiai lexikonban. Ebben a kiadásban azzal az egy mondattal definiálták, hogy ez egy választási lehetőség a hagyományoshoz képest. Ahogy megjelentek az újabb pedagógiai lexikonok, nőtt az alternatív iskolai szócikk terjedelme. Belekerült, hogy az alternatív iskola valamilyen alternatív pedagógiai szemléletet követ, alternatív módszereket használ. Van, ahol megjelenik, hogy alternatív tananyagokkal dolgozik, ami egyébként a mai alternatív iskoláink többségére nem igaz. Az iskoláink nagy része törekszik arra, hogy tananyagban megfeleltethetők legyenek a hagyományos tömegoktatásnak. A lexikon szerint az alternatív iskola alternatív fenntartásban működik, de erről már szóltam, hogy ez nem minden esetben igaz. Viszont az igaz, hogy az esetek nagy részében valamilyen alternatív szervezet van az iskola mögött, vagy a hagyományos iskolától jelentősen eltérő, alternatív szervezeti felépítéssel dolgoznak. Ezek alapján az én értelmezésemben az alternatív iskola egy speciális, a közoktatási intézményekre általánosan jellemzőtől eltérő pedagógiai megközelítést jelent, amely gyakran jár alternatív működéssel.

*Radó Péter* mutatott egy táblázatot, melyben összehasonlítja a hagyományos iskolát az új iskolával. Nekem is van egy nagyon hasonló táblázatom, melynek a tartalma szinte ugyanaz, csak a fejléc más: az új iskola helyére alternatív iskolát írtam. (1. ábra)

A két táblázat közötti hasonlóság hangsúlyozásával élnek is az iskolák, ha van egy jó marketingesük. Írjuk csak be a keresőbe, hogy a jövő iskolája, és számos iskolát és csoportot fogunk találni ezzel az üzenettel, hogy mi vagyunk a jövő iskolája. Ha végignézzük az alternatív iskolák üzeneteit, mindenhol nagyon hasonló tartalmak jelennek meg. Arra viszont szeretném felhívni a figyelmet, hogy az alternatív iskolákra ugyan igaz, amiket a táblázatban felsoroltunk, de ezeknek a jellemzőknek nagyon sokféle értelmezése lehet, és ennek megfelelően nagyon nagy különbségek vannak az alternatív iskolák között. Például ha a megváltozott tanárszerepre gondolunk: amit *Rudolf Steiner* a Waldorf pedagógiában mondott a tanárszerepről, vagy amit *Carl Rogers* mondott a személyközpontú megközelítéshez kapcsolódóan a tanárszerepről, az két nagyon más gondolat. Ha alternatív iskolát csinálunk, ezekkel az árnyalatokkal tisztában kell legyünk, és tisztán kell ezt kommunikálnunk a szülők felé is.

---

<sup>17</sup> Langerné Buchwald, Judit (2011) *Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben*. Iskolakultúra, 11 (12). pp. 92-105

Hagyományos iskola	Alternatív iskola
<p>(Németh András és Ehrenhard Skiera alapján)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tanár-centrikusság</li> <li>• Frontális oktatás</li> <li>• Homogén osztályok</li> <li>• Minden tagra vonatkozó azonos követelmény</li> <li>• Tanári előadás, magyarázat dominanciája</li> <li>• Repetitív számonkérés</li> <li>• Osztályzással történő értékelés</li> <li>• Tankönyvhasználat</li> <li>• Tananyag-centrikusság</li> </ul>	<p>(Czike Bernadett alapján)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Megváltozott tanárszerep</li> <li>• A gyermek személyiségének és életkori sajátosságainak figyelembe vétele</li> <li>• Adott szemléletet tükröző módszerek alkalmazása (tanítási-tanulási munkaformák és módszerek, tér elrendezése, eszközök, értékelés)</li> <li>• Iskolai viszonyok és kommunikáció</li> </ul>

5. ábra. Hagyományos és alternatív iskola összehasonlítása

Tehát nincs egyértelmű definíciója annak, hogy mi az, hogy alternatív iskola. Nem csak Magyarországon nincs, világviszonylatban sincs. Az, hogy mit neveznek egy-egy országban alternatív iskolának, magán hordozza az adott jogi környezethez és az adott nemzet tömegiskolájához való viszonyítást. Nincs egy egyértelmű szempontrendszer, egy iskoláról valaki gondolhatja azt, hogy az alternatív, míg más azt mondja, hogy nem az.

A neveléstudomány megkülönbözteti a reformpedagógiai iskolákat (én bizonyos szempontok miatt ide sorolom az adaptációkat is), illetve a modern alternatív iskolákat vagy innovatív iskolákat. A reformpedagógiai iskolák a 20. század elején kialakított iskolamodelleket vették át. Az átvehetőség miatt sorolom ide az egyéb adaptációkat is, amelyek már a 20. század későbbi időszakában lettek kidolgozva. Ezek közös vonása, hogy van egy módszereket is tartalmazó működési leírásuk, amely átvehető. Mivel átvehető a program, reformpedagógiai iskolából, vagy az adaptációkat átvevő iskolából tud több lenni. Például van sok Waldorf, vagy Zsolnai iskola. A modern alternatív iskolák (nevezik őket innovatív iskoláknak is), nem vettek át egy konkrét modellt, hanem saját maguk dolgozták ki a saját működési modelljüket (persze átvettek sok elemet a reformpedagógiákból, de azokat gyakran jelentősen át is dolgozták). Ahogy ezek az iskolák organikususan fejlődnek, úgy fejlődik, alakul a pedagógiai elképzelésük, változik a szervezeti működésük, esetleg az, ahogy gondolkoznak az iskoláról. Ezek az iskolák általában szemléletalapú alternatívát nyújtanak: az alapítóknak van egy

közös gondolkodási keretük, és erre építik fel az iskolát, ehhez választják a módszereket. Ahogy új személyek kerülnek be az „iskolacsinálás” folyamatába, lehet, hogy az iskola nagyot változik tőlük.

Magyarországon Waldorf iskolából 40, óvodából 58 van (2018. májusi adat a Waldorf Szövetség honlapjáról). Az átvehetőség az ő esetükben azt jelenti, hogy akkor nevezheti magát egy iskola Waldorfnak, ha egy bizonyos szempontrendszerhez kötött névhasználati engedélyt a Waldorf Szövetség megadja neki. A másik, Magyarországon legismertebb alternatív pedagógia a Montessori. Velük teljesen más a helyzet, ugyanis a Montessorinak nincs névhasználati engedélyeztetése. Magyarországon bármelyik iskola mondhatja magáról, hogy Montessori iskolaként működik. Ennek az a következménye, hogy olyan iskolák is ezt állítják magukról, akik használnak ugyan Montessori elemeket, de nagyon messze vannak egy igazi Montessori iskolától. A Montessori rendszerben vegyes életkorú csoportokkal dolgoznak és nagyon drága speciális eszközöket használnak. Magyarországon mindezek nehezen megvalósíthatók. Nem hiszem, hogy hazánkban van olyan iskola, amelyik minden Montessori eszközt meg tud vásárolni. A másik nagyon komoly probléma, hogy nincsen érdemi Montessori tanárképzésünk. Régebben volt az ELTE-n, onnan kikerült egy-két Montessori tanár, és van néhány tanárunk, akik külföldön tanultak. Így érthető a kérdés, hogy vajon a magyar Montessori iskolákban mennyibe nevezhetők Montessori pedagógia tekintetében hitelesnek a tanárok. 2014-15-ös tanévi kutatásom alapján 5 iskola volt, amelyeknek a nevében vagy a programjában megtalálható a Montessori megnevezés, azóta tudok többről is, de számuk tíz fölött biztosan nincs. Tudok több olyan kezdeményezésről, amikor a Montessori óvodára elkezdtek ráépíteni egy iskolát is, ők az első-második évfolyamnál tartanak. Montessori óvoda, bölcsőde, családi napközi viszont sok van.

Van három olyan reformpedagógiai irányzat, amelyek a '90-es évek környékén megjelentek Magyarországon, de nem terjedtek el. A Hungaro-Dalton Egyesület honlapján említ 8 Dalton-tervet használó partneriskolát. Elég intenzíven foglalkozom azzal, hogy felvegyem a kapcsolatot az alternatív iskolákkal, de őket nem nagyon találom. Van egy-két Freinet szellemiségű osztály. Freinet óvodából több van, nekik van kidolgozott alternatív óvodai programjuk is. Régebben itt-ott hallottam egy-két Jena Plannal működő iskoláról, de az interneten célzott kereséssel csak egyet, az egri Kemény Ferenc Általános Iskolát találtam.

A saját fejlesztések vagy módszertani adaptációk közül a legrégebbi a Zsolnai József nevéhez fűződő pedagógiai innováció. A Zsolnai programot hivatalosan Értékközvetítő és Képességfejlesztő Programnak (ÉKP) hívják. Napjainkban 27 ÉKP szerint működő iskola létezik Magyarországon. Az oktatásirányítás által másik nagyon támogatott innováció a Komplex Instrukciós Program, a KIP, mely egy, a kooperatív csoportmunkára építő módszer. Már közel száz iskola használja. Képviselője K.

*Nagy Emese*, az ő vezetésével és állami támogatással erőteljesen zajlik a népszerűsítése. Mivel ez egy nagyon jól kidolgozott csomag (az is részletesen kidolgozott, hogy hogyan képezik ki a tanárokat), emiatt a hagyományos iskolába ez remekül beépíthető. Ez egy lehetőség arra, hogy az alternatív pedagógia bekerüljön a hagyományos rendszerbe. Az ÉKP és a KIP is a közoktatás-irányítás által támogatott programok, így sokkal könnyebb helyzetben vannak, mint az egyéb alternatívák.

Átvehető adaptáció a „Lépésről lépésre” program, ami körülbelül 30 óvodában és 50 iskolában zajlik már. A „Lépésről lépésre” program alkalmazásához vállalkozó pedagógusokat képeznek ki, tehát ott nem az egész intézmény csatlakozik a programhoz, hanem az iskolán belül egy vagy több pedagógus használja.

A saját magukat kitalált, egyedi alternatív iskolai programot kínáló modern alternatív iskolák közül körülbelül 20 az, amely már legalább 25 éve működik, és igen nagy tapasztalattal rendelkezik az alternatív iskolaműködtetés terén. (Az AME Alternatív Tagozatán ezekkel az iskolákkal szoros együttműködésben vagyunk.) Ennél sokkal több alakult az elmúlt harminc évben, de közülük sok nem élt meg több tíz évet. Modern alternatív iskolák alakulnak mostanában is, évente több. Van köztük középiskola, általános iskola, van, amelyik állami fenntartású. Bár Budapesten sokkal többen, azért vidéken is vannak.

Miközben a jogszabályok terén nagyon erőteljes a központosítás, az alternatív kerettantervek lehetősége tágra nyitja az alternatív iskoláknak a teret. Ennek keretében ugyanis eltérési engedélyt lehet kérni a központi kerettantervhez és a hagyományos iskolai szabályozáshoz képest. Például el lehet térni az kötelező tananyagtól és követelménytől (ezt egyébként kevés iskola teszi meg), el lehet térni az óraszámoktól, el lehet térni a pedagógusok munkaidejének a szabályaitól, az építésügyi előírásoktól (ami szintén nagyon jó lehetőség, de alig élnek vele), el lehet térni az elfogadott pedagógus végzettségektől és szakképzettségektől. Lefordítom ezt a gyakorlatra: van olyan alternatív kerettanterv, amely megengedi egy tanítónak, hogy ha jól működik a csoporttal, akkor nyolcadik osztályig osztályfőnökként velük maradjon, és valamelyik szaktárgyat taníthassa is az osztályának.<sup>18</sup>

2011-ben a köznevelési törvény adott lehetőséget az alternatív kerettantervek engedélyeztetésére. 2011 után viszonylag lassan épült fel az engedélyeztetés rendszere. Az első nagy engedélyezési kör 2013-ban volt, akkor 11 alternatív kerettanterv kapott „működési engedélyt”. A

---

<sup>18</sup> Az előadás 2018-ban hangzott el. A 2019-ben módosított köznevelési törvényben a szabályozás már csak harminc százalékos eltérést engedélyez az alternatív kerettanterveknek az oktatásért felelős miniszter által kiadott kerettantervben foglalt tantárgyi struktúráról.

jelenleg érvényben lévő alternatív kerettantervek az OFI<sup>19</sup> honlapjáról letölthetők. Mostanra ez a szám 16-ra emelkedett, tehát olyan nagyon sok nem lett azóta sem. Ennek az is az oka, hogy azt gondolják az alternatív iskolák, hogy nem sokban különbözik egymástól, ha egy külsőleg szabályozott keretrendszerben kell elhelyezniük magukat, vagy a maguk által alkotottba, melyet később nem fognak tudni megváltoztatni, és ez éppúgy bezárja őket, mint a másik verzió. Úgyhogy nem minden alternatív iskola engedélyezett kerettantervet.

Amikor 2013-ban az első engedélyeztetési eljárások folytak, *Dobszay Ambrus* volt az OFI-ban ennek a szakértői csapatnak a vezetője. Ő akkor elemezte az akkori alternatív kerettanterveket egy sok tényezőre kiterjedő szempontrendszer alapján.<sup>20</sup> A szempontjai ezek voltak: milyen célcsoportnak szól az adott kerettanterv; hogyan viszonyul a NAT-hoz; mennyire egyedi a bennük megjelenő világnézet (amit nevezhetünk szemléletnek vagy filozófiának is); ez mennyire különbözik a hagyományos tömegoktatásban megfogalmazott definícióktól; hány iskolára vonatkoznak. Az ő elemzése azt mutatja, hogy tartalmi eltérésben a Waldorf iskola lépett viszonylag nagyot, a többiek azzal a tartalommal dolgoznak, amivel a hagyományos iskolák. Egy kicsit eltér a Gyermek Ház, mivel nekik az integráció dominánsan megjelenik a tantervükben, illetve az AKG középiskolai szinten<sup>21</sup>. Az összes többi alternatív kerettanterv teljes mértékben alkalmazkodik a NAT-hoz, és ezzel gyakorlatilag átjárható iskolákká tették magukat. A célcsoportok sajátosságainak elemzésekor jelenik meg egy jelentős különbség az alternatív iskolák között: vannak hátránykompenzációs alternatívok, speciális a célcsoportot megcélózva (például a Zöld Kakas és a Belvárosi Tanoda); a többieknek szinte ugyanaz a célcsoportja, mint bármilyen más iskolának, vagyis bárki mehet oda, aki szeretne, nem jelölnek meg speciális célcsoportot. Nézzük meg, hány iskoláról van szó! Azt már láttuk, hogy átvehetők a reformpedagógiai iskolamodellek és a módszertani adaptációk, ebből adódik, hogy az ÉKP és a Waldorf kerettantervet használó iskolából sok van (ahogy azt már említettem). Az összes többiből vagy egy van, merthogy saját magukra írták az alternatív kerettantervüket, vagy van két olyan, melyet pár iskola használ. Ez utóbbihoz tartozik a Rogers nevén futó Szociális kompetenciák fejlesztésre írt kerettanterv, illetve a Zöld Kakas kerettanterve. Akik átvenni szeretnének alternatív kerettantervet, azok is többnyire ezt a kettőt keresik, de azért azt látjuk, hogy ezekkel együtt is csak egy-két iskoláról beszélünk.

---

<sup>19</sup> Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://ofi.hu/kerettantervek-helyi-tantervek>

<sup>20</sup> <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/13-kiadvany-2013/353-2013-dr-dobszay-ambrus-a-kerettantervi-adaptacio-korlatai-az-eltero-kerettantervek-jovahagyasa>

<sup>21</sup> Az AKG (Alternatív Közgazdasági Gimnázium) 2018 szeptemberében általános iskolai képzést is indított, ennek külön alternatív kerettantervet engedélyeztetve.

Amikor az alternatív kerettantervet engedélyezik, akkor az egy rendeleti értékű jogszabály lesz. Ez történt 2013-ban az első alternatív kerettantervekkel is. Az iskolák akkor bíztak abban, hogy pedagógiai és szakmai fenntarthatósági szempontból ez egy lehetőség. És valóban az, hiszen aki élt az eltérési engedéllyel, annak nyílt egy kapu. Viszont mivel nagyon sok egyéb rendeletet meg jogszabályt később hoztak, néhol ellentmondásba kerülhet az alternatív kerettanterv egy későbbi jogszabállyal, és ez nehézségeket okoz az iskoláknak.

Ha alternatív iskolákról beszélünk, meg kell említeni a művészeti iskolákat, ahol szintén sok alternatív módszertani elem megjelenik. Erre példa *L. Ritók Nóra* „Igazgyöngye”. Ugyanígy szót kell ejteni a tanodákról, ahol szintén sokféle alternatív pedagógiai gyakorlatot találunk. (Tanodák alatt kifejezetten az iskolák mellett működő, hátránykompenzációt célzó csoportokat értem.)

Az iskolák után elérkeztünk a home schooling-hoz és a tanulócsoporthoz. A home schoolingnak többféle formája van, a családban maradástól kezdve a tanulócsoporthoz. Van, amikor több család összeáll, és minden nap másik szülő van ugyanazzal a néhány gyerekkel. Vannak időszakosan találkozó home schooling-osok, akik például együtt elmennek egy múzeumpedagógiai foglalkozásra havonta egyszer. És pár éve jelentek meg nagyobb számban az iskolászerű tanulócsoporthoz. Ezek pedagógiai szempontból iskolaként működnek, bár jogilag nem iskolák. Nincsen szabályozott jogi hátterük, nincsen jogi védettsége sem a családoknak, akik részt vesznek egy ilyen képzésben, sem az iskoláknak, a csoportoknak, intézményeknek, tanároknak. Szakmailag, pedagógiai szempontból hihetetlen izgalmas jelenség, hiszen teljesen szabad a pálya (kicsit behatárolja a magántanulók kötelező félévi vizsgájára való felkészülés, de erre is vannak már rugalmas modellek), viszont jogilag teljesen szabályozatlan terep mindenki számára. Az elmúlt években ezekben a tanulócsoporthoz kétféle irány kezdett kialakulni: vannak, akik a home schooling felől jönnek, akik az otthoni tanulással mellett kicsit csoportos is szeretnének tartozni, és van a másik irány, akik igazából iskolát akarnak csinálni, csak nincs rá elég forrásuk, nem tudnak a jogi kereteknek megfelelni, és ezért összehoznak egy tanulócsoporthoz. Ez a kettő nem teljesen fedi egymást. Az utóbbiakat, akik az iskola irányából jönnek, elkezdtek alternatív iskolának hívni, elsősorban a saját öndefiníciójuk alapján. S mivel közöttük dolgozik egy-két erős érdekérvényesítő tanulócsoporthoz vezető, akik ezt sokfelé hangoztatták, sikeresen át is ment a köztudatba. Több csoport még a nevében is megjeleníti az „iskola” szót. Gyakori, hogy amikor a szülő először felveszi a kapcsolatot velük, akkor még nem is tudja, hogy egy jogilag nem-iskolával van dolga. Ebből adódnak nehézségek. Az a friss tapasztalatom, hogy a tanulócsoporthoz nagy része egyre jobban törekszik arra, hogy jogilag is tisztába tegye magát. Amiért a magániskolák szempontjából ez nagyon fontos az az, hogy a tanulócsoporthoz most

hasonló iskolaalapítási hullám zajlik, mint a '90-es években a rendszerváltás után zajlott a magániskolákkal.

A home schooling-os vagy tanulócsoportos gyerekeket úgy szoktuk emlegetni, hogy magántanulók. A magántanulók valamilyen háttériskolával kötöttek magántanulói jogviszonyú szerződést. Körülbelül egy évvel ezelőtt lekértem az Oktatási Hivataltól a *magántanulók* létszámadatát, és abból derült ki, hogy ez gyakorlatilag évek óta alig változik. 6000 és 8000 fő között van 2001 óta. Aztán rájöttünk, hogy a 2011-es köznevelési törvény bevezetett egy új fogalmat, a jogviszony szüneteltetőt, amit elsősorban arra találtak ki, hogy aki külföldre megy, vagy külföldi iskolában tanul, annak ne kelljen félévente-évente vizsgázni, hanem szünetelteti a jogviszonyát, és majd évek múlva, amikor hazajön, levizsgázik. Lekértem ezeket az adatokat is, és kiderült, hogy a 6000-8000 magántanuló mellett van kb. ugyanennyi jogviszony szüneteltető gyerek is a rendszerben. Vagyis összességében ez a szám 2011 óta megduplázódott. (Persze a teljes populációra nézve ez a szám még mindig elenyésző.)

Zárásként néhány további adatot mutatnék az alternatív iskolákról. Körülbelül 100-150 olyan - jogilag is iskolaként működő - magániskola van Magyarországon, amely érdemi alternatívát jelent a hagyományos tömegoktatáshoz képest. Ezek között vannak – főleg a mostanában indult iskolák -, amelyek 10-20 fő körüli létszámmal működnek, a legnagyobb pedig az AKG, 600 fővel. Ez alapján körülbelül 15-20 ezer gyereket láthatnak el ezek az iskolák. Emellett azért új értelmet nyer a már említett kb. 16 ezer magántanuló gyerek, hiszen legalább annyian vannak, mint amennyi az alternatív iskolákban. Az alternatív iskolák nagy része azért mégiscsak magán fenntartásban maradt, tehát a magániskolákra vonatkozó anyagi feltételek adottak. Ez azzal jár, hogy a magánfenntartású alternatív iskolák között erőteljesen nyílik az olló, és vagy erősen elit iskolákká válnak, vagy hátránykompenzációs iskolaként próbálnak a felszínen maradni. Ez a tendencia nem szerencsés, mert az alternatív iskolák legtöbbjét nem azért alapították, hogy elit iskolák legyenek, hanem hogy minél többek számára elérhetővé váljanak. Sajnos olyan a gazdasági környezet, hogy az iskoláink a fenntartás költségeinek jelentős hányadát kénytelenek a szülőkre terhelni. Minden iskola próbál különböző finanszírozási modelleket kitalálni arra, hogy hogyan tud szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeket és fizetni nem tudó gyerekeket is bevonni a rendszerébe, de én még nem láttam erre hosszútávon működő, hatékony megoldást. A magántanulókat fogadó tanulócsoportok ugyanezzel küzdenek, ugyanígy próbálnak gazdaságilag működtethető modelleket kitalálni. Ami még a finanszírozásban érdekes, hogy a tanulócsoportok, akik jogszabályilag nem feleltetik meg magukat az iskolai szempontrendszernek, ugyanilyen nagyságrendű összegekbe kerülnek. Vagyis az a fajta alternatív működés, hogy kis létszámú a csoport, mindenre odafigyel a tanár (aki időnként nem is

pedagógus végzettségű), ez is azt eredményezi, hogy körülbelül annyit fizetnek a szülők a tanulócsoporthoz való részvételért, mint amennyit egy jogilag akkreditált magániskoláért kellene.

Összességében elmondható, hogy az utóbbi években nagyon izgalmasan alakul az alternatív iskolai kínálat. Érdekes lesz majd visszatekinteni, hogy a rendszerváltás utáni mozgásokhoz képest a mostani, harminc évvel későbbi törekvések hova jutnak, és milyen eredményeket fognak felmutatni.



## **Horváth László: Az oktatási innovációk keletkezésének és terjedésének sajátosságai az alapítványi- és magániskolák esetében**

Jelen tanulmány az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének 2018. május 26-án tartott „Lehet-e más(ik) (az) iskola?” konferenciáján elhangzott előadás alapján készült. A kézirat a 2016. februárban indult, a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal (NKFIH) Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok (OTKA) keretében finanszírozott kutatásra épül<sup>22</sup>. Ennek fókuszában az oktatási ágazatban (iskola előtti neveléstől a felsőoktatáson át a felnőttképzésig és a piaci szektorig minden területre kiterjedően) megfigyelhető újítások, innovációk keletkezésének és terjedésének sajátosságai állnak. A tanulmány egy speciális terület, az alapítványi és magánfenntartású köznevelési intézmények csoportját hasonlítja össze a magyar köznevelési intézményekkel ezen fókuszok keretében. Ehhez azonban először bemutatjuk azt az elméleti keretet, ahogyan a kutatás során az (oktatási) innovációról gondolkozunk.

Az innováció témaköre már régóta foglalkoztatja a különböző diszciplináris területek kutatóit (közgazdaságtan, szociológia, menedzsment tudományok, neveléstudomány stb.), a terület mind nemzetközi, mind hazai szakpolitikai szempontból egyre növekvő figyelemnek örvend (lásd pl. *Balázs et al*, 2011; *OECD* 2010, 2018). Az oktatási ágazatban ráadásul kettős fókusszal jelenik meg az innováció fontosságának kérdésköre: egyrészt, az oktatás, mint a gazdasági világban zajló innovációk támogatója, másrészt maga is terepe az újításoknak.

Az innováció kifejezésre történelmileg, illetve napjainkban is több pozitív-negatív konnotáció is társul. Érdekes megkülönböztetnünk a fogalom értelmezéséhez *Godin* (2008) alapján az utánzás (imitation), feltalálás (invention), felfedezés (discovery) kifejezésektől. Az utánzás a történelem folyamán a valóság minél pontosabb visszaadásának pozitív tartalmától (pl. művészetek) napjainkban inkább negatív tartalmú jelentéssé vált (másolás, plágium). Míg a felfedezést valamilyen már meglévő dologra irányul (pl. egy kontinens), addig a feltalálást még nem létező dolgok létrehozására értjük. Ezeknek a jelenségeknek mind szerepük van az innováció értelmezésében, hiszen az megállapítható, hogy az innováció erősen kontextusfüggő, definiálása függ a vizsgálódásunk inercia-rendszerétől, illetve időben és térben párhuzamos folyamatok is történhetnek (például egy iskolában bevezetett új pedagógia módszer lehet, hogy az adott iskolában újszerű gyakorlatnak bizonyul, de egy másik iskolában ettől függetlenül már régóta alkalmazzák mint a rutin része).

---

<sup>22</sup> OTKA/NKFIH azonosító: 115857. A kutatás címe: „A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban”, röviden: Innova. A kutatásról részletesebben az alábbi honlapon lehet olvasni: <http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova>

Az innováció-kutatások esetében (erről részletesebben lásd: Horváth, 2016) erőteljesen tapasztalhatjuk az ipari-paradigma dominanciáját, ami azt jelenti, hogy a területtel foglalkozó kutatók elsősorban a technológia és a termelés területén vizsgálják a kérdéskört és erőteljesen megjelenik az eredményesség és az üzletiesülés kritériuma az innovációk értékelése során. Más szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy nem csak a kézzel fogható termékek, hanem a szolgáltatások esetében is beszélhetünk innovációról. Megkerülhetetlen hivatkozási pont ebben az esetben az OECD Oslo kézikönyve, amelynek tipológiája meghatározó ebben a kérdéskörben. Az Oslo kézikönyv szerint az innováció egy olyan új vagy továbbfejlesztett termék vagy folyamat (vagy ezek kombinációja), amely szignifikánsan eltér korábbi termékektől vagy folyamatoktól és elérhetővé vált potenciális felhasználók számára (termék) vagy használatba vették (folyamat) (OECD, 2018). A definíció keretében a kézikönyv az alábbi kategóriákban értelmezi az innovációkat:

termék innováció

folyamat innováció

marketing innováció

szervezeti innováció

A fentiekből kiindulva a *Barcet* (2010), *Gallouj és Savona* (2010) leteszik a szolgáltatás-alapú innovációk elméletének alapjait, amely megközelítés szellemében jelen tanulmány is készült. Ebből következik, hogy az oktatást szolgáltatásként értelmezzük, és úgy tekintünk erre a szolgáltatásra, mint egy lehetséges motorja, illetve területe az innovációs aktivitásoknak, ahol különböző innovatív egyének és szervezetek működnek, így kutatásunk ezen sajátosságra is kitér.

A szolgáltatás-alapú fókusz azt is jelenti, hogy az innováció-kutatás perspektívájában erőteljesebben jelenik meg az igénybevevő vagy felhasználó (pl. diák, szülő) szerepe (*Hennala et al*, 2012) az innovációs folyamat megértésében (user-, client-driven innovation). Az oktatási ágazat esetében kiemelt figyelmet kap a mindennapi munkavégzésbe ágyazott innováció (practice-based, work-based innovation) (*Nilsen&Ellström*, 2012), amely gyakran rejtett innovációs folyamatokat jelentenek. Ennek következtében a felhasználó mellett megjelenik a munkavállaló is, mint fontos tényező (employee-driven innovation), amelyet az oktatási ágazatban specifikusan pedagógusok által vezetett innovációnak (teacher-led innovation) (*Fraser*, 2005) vagy pedagógus-vezérelt munkahelyi innovációként (teacher-led workplace innovation) (*Avadhanam&Chad*, 2016) értelmezhetünk. Mindezek alapján már látható az innovációról való gondolkodás komplexitása, ami az innováció lineáris értelmezéséről áthelyezi a hangsúlyt a nem-lineáris folyamatokra, így

problémamegoldásként, informális tanulásként vagy munkavégzés közbeni kísérletezésként is értelmezve az innovációt (*Melkas&Harmakoorpi, 2012; Nilsen&Ellström, 2012*).

Az innovációról való gondolkodásunkat meghatározzak a fenti elméleti keretek, kutatásunk ezekre a megközelítésekre épít.

#### Kutatásmódszertani háttér

Az *Innova* kutatás keretében 2016. október – 2017. január között nagymintás kérdőíves<sup>23</sup> adatfelvételt bonyolítottunk le a magyar oktatási szektor szereplőinek körében. A köznevelési intézmények esetében kb. 30%-os visszaküldési aránnyal számolhatunk, összesen 4241 köznevelési intézmény vezetője töltötte ki a kérdőívünket a saját intézményükre, az abban zajló innovációs folyamatokra vonatkozóan. A köznevelési intézmények mellett még 513 felsőoktatási szervezeti egység (tanszék vagy intézet), illetve 99 iskolarendszeren kívüli, piaci vagy non-profit szervezet vezetője is szolgáltatott számunkra adatokat.

A kérdőív első fele általánosságban kérdezett rá az újító aktivitásra, gyakorlatra, az innovációkat támogató és gátló tényezőkre és a szervezeti tanulás sajátosságaira. A kérdőív második felében a kitöltőket megkértük, hogy nevezzenek meg az intézményben azonosítható konkrét újítást és a további kérdések erre a konkrét innovációra vonatkoztak.

Jelen tanulmányban a kérdőívre érkezett válaszokat leíró módon mutatjuk be, összehasonlítva az alapítványi- és magánfenntartású köznevelési intézményeket a teljes köznevelési mintával.

#### Eredmények

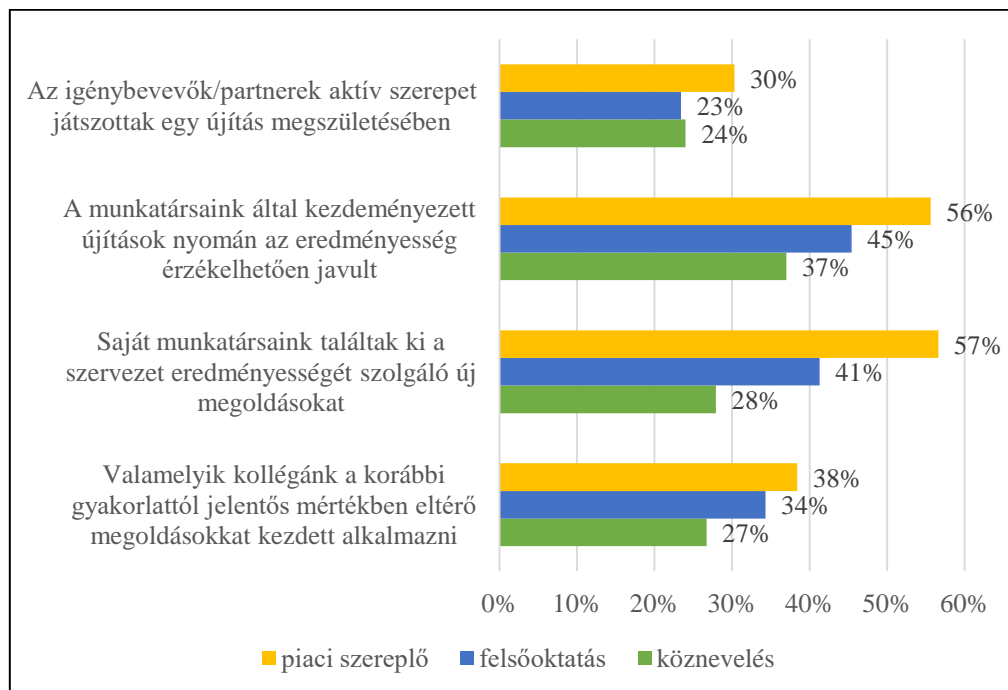
Innovációs aktivitás és ezek területei a magyar oktatási rendszer szereplőinek körében  
Először a nevelési-oktatási intézmények innovációs aktivitására jellemző állításokat vizsgáljuk meg a teljes mintán. Az állításokat a kitöltők négyfokozatú skálán tudták értékelni, annak függvényében, hogy az adott állítás milyen gyakran valósult meg az értelmezésük szerint az intézményükben az elmúlt 10 évben. Az elemzéshez összevontuk azon válaszok arányát, akik azt jelezték, hogy az adott jelenség többször vagy nagyon sokszor előfordult, így ezt a százalékos arányt tudjuk összehasonlítani

---

<sup>23</sup> A kérdőív az alábbi linken tekinthető meg: [https://ppk.elte.hu/file/innova\\_kerdoiv.pdf](https://ppk.elte.hu/file/innova_kerdoiv.pdf)

azzal, ahol a kitöltők azt jelezték, hogy bizonyos események néhányszor vagy egyáltalán nem történtek meg az elmúlt időszakban.

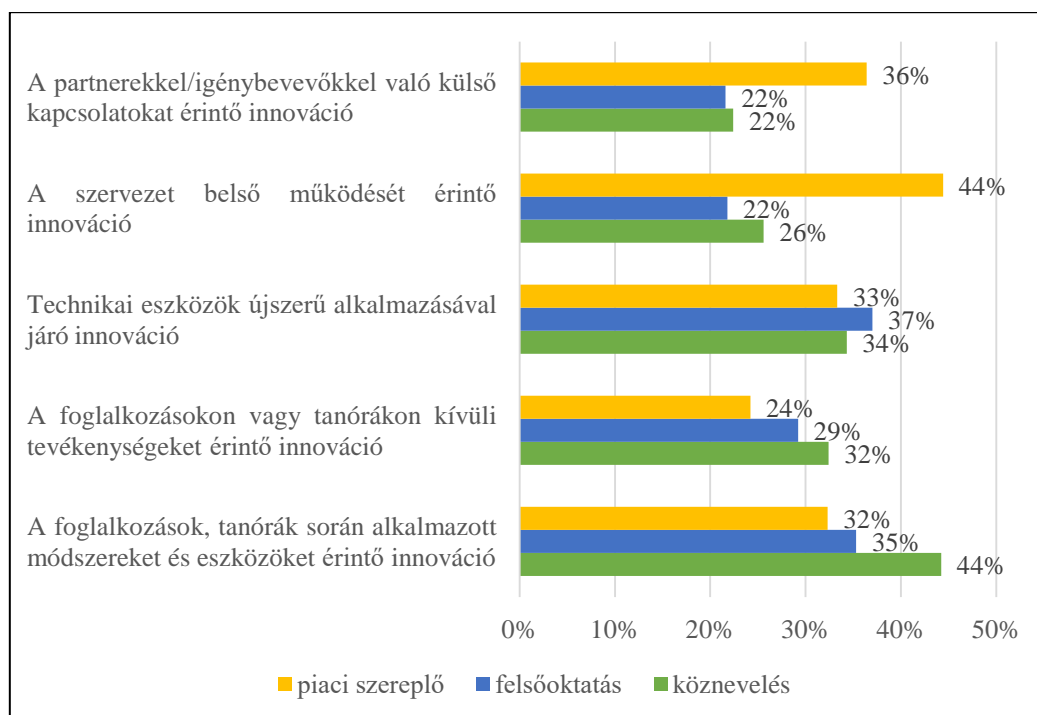
Az 1. ábra foglalja össze a legfontosabb állításokat a köznevelési intézmények, a felsőoktatási szervezeti egységek és a piaci szereplők összehasonlításával. Megállapíthatjuk, hogy a kitöltők 28%-a jelezte (köznevelési intézmények vezetőinek 27%-a), hogy az utóbbi tíz évben többször/nagyon sokszor előfordult, hogy a korábbi gyakorlattól jelentősen eltérő megoldásokat kezdtek el alkalmazni az intézményben. Fontos megállapítás továbbá, hogy a kitöltők 38%-a (köznevelési intézmények vezetőinek 37%-a) véli úgy, (hogy az utóbbi tíz évben többször/nagyon sokszor előfordult az intézményben) hogy a munkatársak által kezdeményezett újítások nyomán a szervezet eredményessége javult.



1. ábra: A köznevelési intézmények, a felsőoktatási szervezeti egységek és a piaci szereplők vezetőinek megítélése az intézményükre jellemző állításokról (Forrás: Innova adatbázis, 2017)

A 2. ábra az innovációs gyakorlat különböző területeit mutatja, hogy az egyes esetekben a kitöltők hány százaléka jelezte azt, hogy az adott területen többször vagy nagyon gyakran zajlottak újítások az intézményükben az elmúlt 10 évben. A diagram alapján megállapítható, hogy a köznevelési intézményekben a leggyakrabban (44%) a foglalkozások, tanórák során alkalmazott módszerek és eszközök tekintetében beszélhetünk újító gyakorlatról. Ezzel szemben például a felsőoktatásban a technikai eszközök újszerű alkalmazásával járó innovációk dominálnak (37%), míg a

piaci szereplők esetében inkább a szervezet belső működését és a partnerekkel/igénybevevőkkel való külső kapcsolatokat érintik az újítások (44% és 36%).



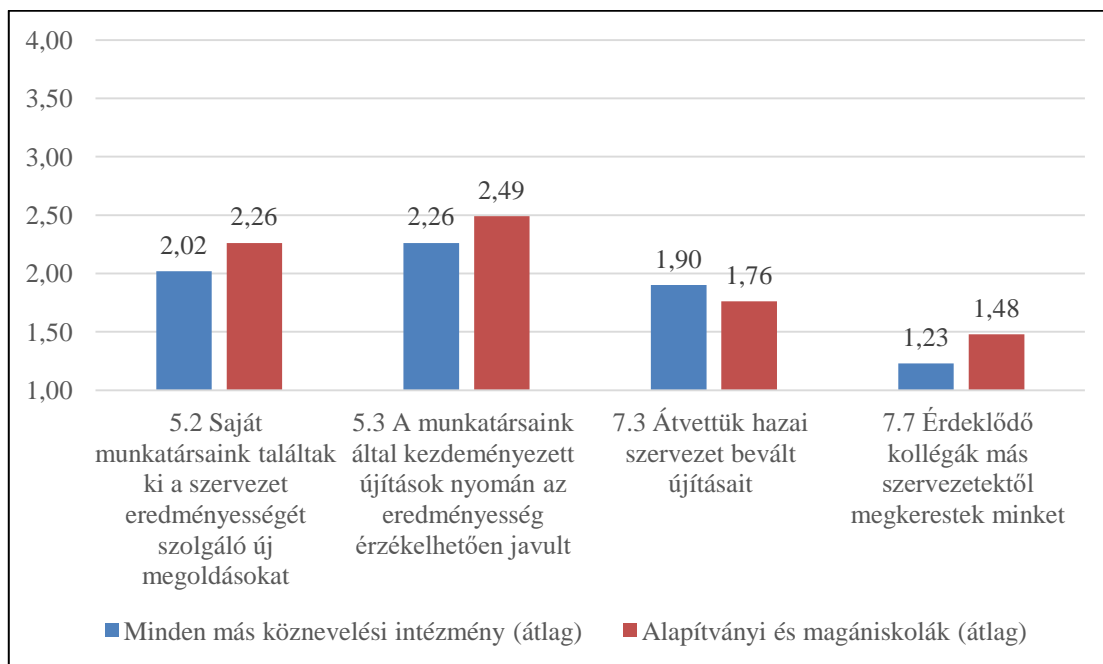
2. ábra: Az újító gyakorlat domináns területei az oktatási rendszer egyes alterületein (Forrás: Innova adatbázis, 2017)

#### Az alapítványi- és magánfenntartású köznevelési intézmények sajátos innovációs mintázatai

Az előzőekben adtunk egy általános, áttekintő képet a magyar oktatási rendszer egyes szereplőinek innovációval összefüggő sajátosságairól. A továbbiakban ezt, mint viszonyítási alap használhatjuk, hogy jobban megértsük az alapítványi- és magánfenntartású köznevelési intézmények sajátosságait. Az adatbázisunkban 124-158 ilyen intézmény szerepel, mivel nem volt kötelező minden kérdésre válaszolni, ezért elképzelhető, hogy hiányzó válasz miatt néhány változó esetében kevesebb intézménnyel tudunk dolgozni az összesítés során.

Korábbi elemzéseinkre támaszkodva két perspektívában mutatjuk be a célcsoportunk eredményeit. Egyrészt az innovációs aktivitást (mint újítást), másrészt pedig a szervezeti tanulást (mint az újítások szervezeti rutinba építésének folyamatát) értelmezzük (Horváth, 2017).

Az innovációs aktivitás tekintetében a vizsgált 17 változóból 4 esetében tapasztalhattunk szignifikáns eltérést az alapítványi- és magánfenntartású intézmények, valamint a teljes köznevelési mintában szereplő intézmények között. Ezt mutatja a 3. ábra.

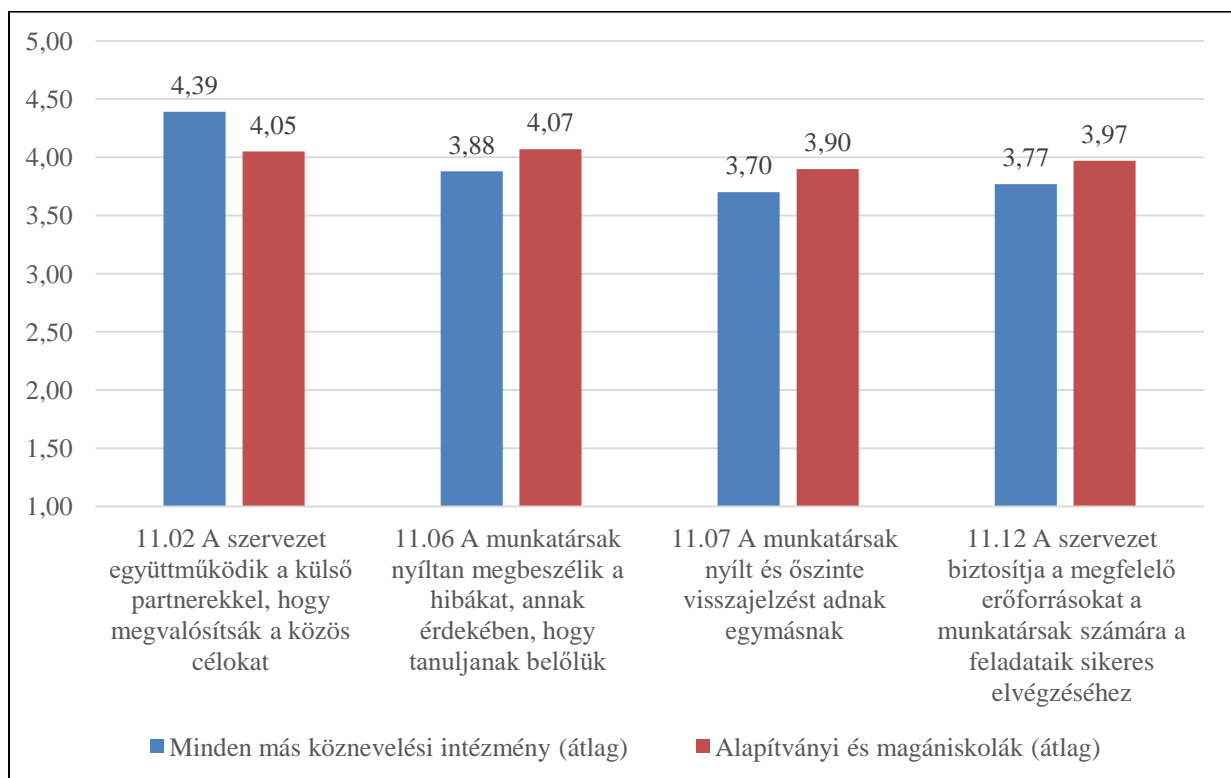


3. ábra: Az alapítványi- és magánfenntartású köznevelési intézmények és a teljes köznevelési minta összehasonlítása az innovációs aktivitást leíró állításokban (Forrás: Innova adatbázis, 2017).

(Megjegyzés: A független mintás t-próba eredménye minden esetben szignifikáns különbséget mutat ( $p < 0,05$ ). A kérdőívben feltett kérdés arra irányult, hogy a felsorolt tényezők előfordultak-e az elmúlt tíz évben, válaszlehetőségek: 1 - Nem történt ilyen; 2 - Egy-két alkalommal történt ilyen; 3 - Több ilyen történt; 4 - Nagyon sok ilyen történt.)

Az eredmények alapján megállapítható, hogy az alapítványi- és magánfenntartású intézmények esetében szignifikánsabban többször fordult elő a vezetők önbevallása alapján, hogy az elmúlt tíz évben a munkatársaik valamilyen új megoldást találtak ki, illetve, hogy ezek az újítások javították a szervezet eredményességét. Az innovációk terjedését tekintve azt láthatjuk, hogy az alapítványi- és magánfenntartású intézmények inkább forrásai az innovációknak (hiszen ezeket az intézményeket gyakrabban keresik fel érdeklődő kollégák más szervezetektől). Ez egyik oldalról egyfajta nyitottságot jelent a tudásmegosztásra, másik oldalról pedig jelezhet egyfajta elzártságot is, hiszen az adataink alapján az látszik, hogy az alapítványi- és magánfenntartású intézmények elsősorban saját, belső erőforrásaikra támaszkodnak az újítások, fejlesztések során és kevésbé néznek szét a nagyvilágban, hogy átvegyék más szervezetek bevált újításait. Természetesen ezek az eredmények átlagot jeleznek, nyilván találhatunk olyan köznevelési intézményt, amely ellentmond ennek a gyakorlatnak, de olyat is, amelyik alátámasztja ezt az állításunkat. Például az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumról készített esettanulmány, szervezeti diagnózis részletesen foglalkozik ezzel a kérdéskörrel a gimnázium esetében (Horváth et al, 2018).

A következő ábrán a szervezeti tanúlással összefüggő állításokat vizsgálhatjuk meg a két csoport összehasonlításában. Szervezeti tanulás alatt olyan folyamatokat értünk, amelyek „a múltbéli behatásokat a viselkedést irányító rutinokba kódolják” (Levitt & March, 2005, p. 190), vagyis esetünkben azt a folyamatot, ahogyan a szervezet az újításokat, innovációkat beépíti saját működésébe. A 4. ábrán ismét csak azokat az állításokat tüntetjük fel, amelyekben szignifikáns különbségek mutatkoznak a két csoport között. A szervezeti tanulást leíró 14 állítást Bess, Perkins és McCown(2010) szervezeti tanulási kapacitás skálája alapján alakítottuk ki.



4. ábra: Az alapítványi- és magánfenntartású köznevelési intézmények és a teljes köznevelési minta összehasonlítása a szervezeti tanulást leíró állításokban (Forrás: Innova adatbázis, 2017)

(Megjegyzés: A független mintás t-próba eredménye minden esetben szignifikáns különbséget mutat ( $p < 0,05$ ). A kérdőívben feltett kérdés arra irányult, hogy a felsorolt tényezők mennyire jellemzőek az intézmény működésére, amelyet 5 fokozatú Likert-skálán kellett a vezetőknek értékelnie.)

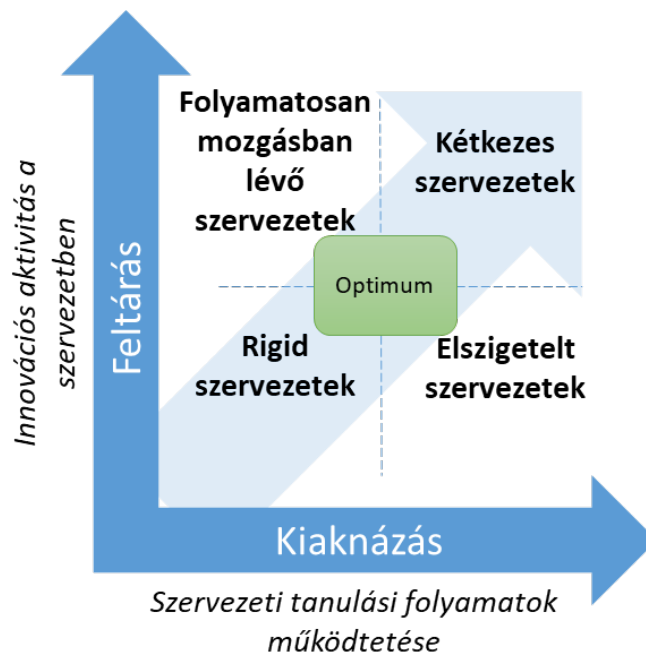
Az eredmények alátámasztják az innovációs aktivitás keretében is tapasztalt sajátosságokat. A szervezeti tanulás esetében kiemelkedő, hogy az alapítványi- és magánfenntartású intézmények szignifikánsan nagyobb mértékben biztosítják a szervezeti tanulóhoz szükséges szervezeti kultúrát, környezetet, amely lehetővé teszi a hibák nyílt megbeszélését és tanulási lehetőségként való

értelmezését, és ahol a munkatársak nyílt és őszinte visszajelzést adnak egymásnak. Továbbá a vizsgált intézmények esetében jelentősebb az is, hogy biztosítják a megfelelő erőforrásokat a munkatársak számára feladataik sikeres elvégzéséhez. Mindez azt erősíti meg, hogy az alapítványi- és magánfenntartású intézmények esetében kiemelkedően erősek a belső tényezők, belső erőforrások, amire támaszkodva, kiaknázzhatják az ebben rejlő potenciált az innovációs gyakorlatukban. Viszont ez felhívja a figyelmünket arra a veszélyre, hogy ezek az intézmények könnyen elszigetelődnek (az adatok alapján is látható, hogy a köznevelési intézmények átlagosan nagyobb mértékben működnek együtt külső partnerekkel) a „mainstream” köznevelési intézményektől, arra hivatkozva, hogy sajátos működésük, sajátos pedagógiai programjuk miatt kevésbé összehasonlíthatók a többi intézménnyel (Horváth et al, 2018).

### Összegzés

Rövid, feltáró vizsgálatunk eredményeinek összegzésére az *Innova* kutatásban használt keretrendszert használunk (Horváth, 2017), amely egyik tengelyén az innovációs aktivitást (mint belső újítás fejlesztését, megosztását vagy külső újítás átvételét) vesszük, a másik tengelyén pedig a szervezeti tanulást (újítások beépítése a szervezeti működésbe), akkor az alapítványi- és magánfenntartású intézményeket az 5. ábrán jelzett optimum és az elszigetelt szervezetek határán helyezhetjük el. Az elhelyezés jelzésértékű, hiszen korábbi kutatások eredményei alapján jól látható, hogy a különböző teljesítménymutatók tükrében az alapítványi- és magánintézmények kimagaslóan teljesítenek (Nahalka & Horváth, 2014). Azonban fontos jelezni azt a veszélyt, amibe a vizsgált intézmények sajátos helyzetük okán belecsúszhatnak. Kutatásunk eredményeképpen láthatjuk, hogy a vizsgált intézménycsoport komoly belső erőforrásra támaszkodhat, elsősorban a belső, saját újítások létrehozása dominál, ezt tudja az intézmény kiaknázni (March, 1991). Ebből kifolyólag ezek a szervezetek magas innovációs aktivitást mutatnak, azonban egy tényező mentén maradnak el a teljes köznevelési mintában szereplő intézményektől: a külső tudás feltárása (March, 1991) és behozása az intézményi működésbe, ami fontos része az innovációs aktivitásnak. Ezt a veszélyt könnyen elkerülhetik a célcsoportba tartozó intézmények, hiszen félig mégiscsak nyitottak a külvilág számára, hiszen az adatok alapján látható, hogy gyakran keresik fel őket más intézményben dolgozó kollégák. A jó gyakorlatok átadásának és átvételének sajátosságait vizsgálva egy korábbi kutatásban megállapítottuk (Simon et al, 2015), hogy ennek a leghatásosabb módja, ha a jó gyakorlat gazdája segíti, támogatja az adaptációs folyamatot az átvevő intézményben, hiszen ebből ő maga is nagyon sokat tud tanulni. Ha ezt a tanulási lehetőséget jól ki tudják aknázni a célcsoportunkat alkotó intézmények, akkor képesek lehetnek a jelzett veszély elkerülésére.

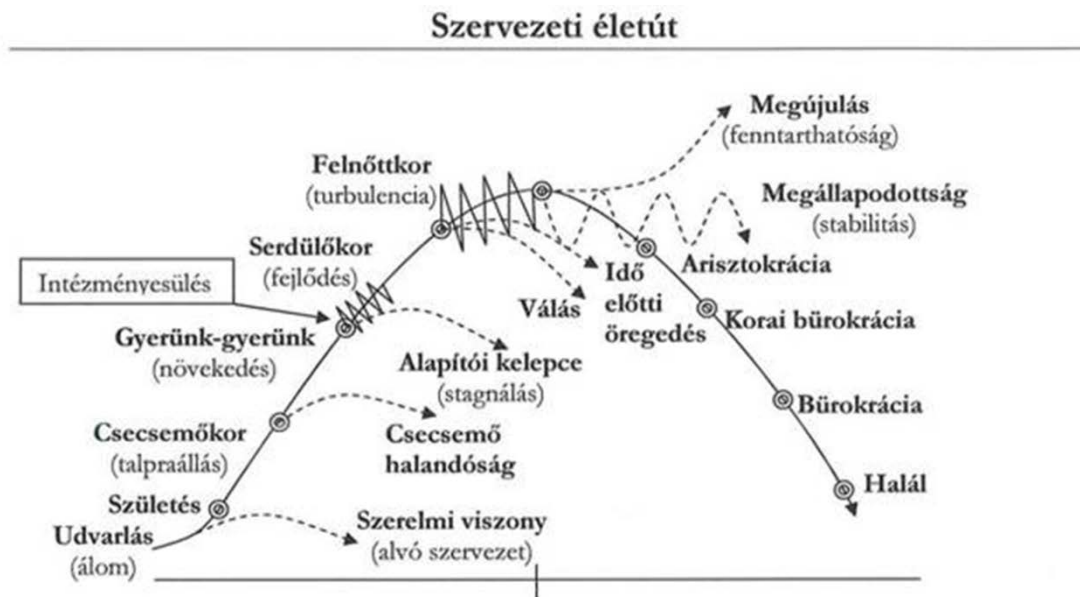




5. ábra: A szervezeti tanulás és az innovációs aktivitás összefüggései a March-féle (1991) kiaknázás és feltárás folyamatok függvényében (Forrás: Horváth, 2017)

A jelzett veszély elkerülése teszi lehetővé ezen szervezetek számára, hogy valódi kétkézes szervezetekként (ambidextrous organization) működhessenek, ami azt jelenti, hogy képesek a tanulás különböző kontextusait (feltárás vagy kiaknázás) rugalmasan váltani. Ehhez a folyamathoz gyakorlatilag arra van szükség, hogy az alapítványi és magánfenntartású intézmények képesek legyenek a *Tichy és Cohen* (1998) által tanító szervezeti (teaching organization) működés megvalósítására, vagyis képesek legyenek a szervezeti tanulási folyamataikat arra irányítani, hogy kiaknazzák a lehető legtöbbet más intézmények tanításának folyamatából.

Amennyiben szervezet- és vezetéselméleti szempontból vizsgáljuk a kérdést, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a fenntartható működés szempontjából is kritikus a fent jelzett működés megvalósítása, hiszen az alapítványi- és magánfenntartású intézmények szervezeti léptékben viszonylag fiatal intézmények. Ha a szervezetek életciklusát tekintjük (*Adizes*, 2014) a 6. ábra alapján, akkor alapvetően azt mondhatjuk, hogy ezek az intézmények a gyerekkor és a serdülőkor környékén tartanak, vagyis egy olyan kritikus pontban, ahol az intézményesülés mechanizmusa jelenti a legnagyobb kihívást a szervezetek számára. A legtöbb esetben az alapító is aktív tagja még a szervezetnek, így az ő szerepe is hangsúlyos a szervezet továbbfejlődése, fenntarthatósága szempontjából. Az alapítványi- és magánfenntartású intézményeknek ki kell használniuk saját, belső kapacitásukat és innovatív gyakorlataikat, hogy nyitottabb szervezetként, más külső partnerekkel együttműködve, folyamatosan tanulva-tanítva a megújulás vagy a stabilitás útjára lépjenek.



6. ábra: Adizes (2014) szervezeti életről modellje

#### Források

- Adizes, I. K. (2014). *Managing Corporate Lifecycles*. Mumbai: Embassy Books.
- Avadhanam, R. M., & Chand, V. S. (2016). Leveraging Correlates of Innovative Teacher Behaviour for Educational Development in Developing Societies. *American Journal of Educational Research*, 14, 1019-1024. <https://doi.org/10.12691/education-4-14-6>
- Balázs É., Einhorn Á., Fischer M., Győri J., Halász G., Havas, A, Kovács I. V., Lukács J., Szabó M. & WolfnéBorsi J. (2011). *Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Budapest: OFI. Retrieved from: <http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/09/NOIR.pdf> (2018.12.20.)
- Barcet, A. (2010). Innovation in services: a new paradigm and innovation model. In Gallouj, F. & Djellal, F. (eds.): *The Handbook of Innovation and Services. A Multi-disciplinary Perspective*. (pp. 49-67). Cheltenham: Edward Elgar.
- Bess, K. D., Perkins, D. D. & McCown, D. L. (2010). Testing a Measure of Organizational Learning Capacity and Readiness for Transformational Change in Human Services. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 1, 35-49.
- Fraser, A. J. (2005). Teacher-led innovation and development to improve professional practice. The Winston Churchill Memorial Trust of Australia. Final Report. Retrieved from: [https://www.churchilltrust.com.au/media/fellows/Fraser\\_Andrew\\_2005.pdf](https://www.churchilltrust.com.au/media/fellows/Fraser_Andrew_2005.pdf) (2018. 12. 20.)

- Gallouj, F. & Savona, M. (2010). Towards a theory of innovation in services: a state of the art. In Gallouj, F. & Djellal, F. (eds.): *The Handbook of Innovation and Services. A Multidisciplinary Perspective*. (pp. 27-48). Cheltenham: Edward Elgar
- Godin, B. (2008). Innovation: *The History of a Category. Project on the Intellectual History of Innovation*. Working Paper No. 1. Retrieved from: <http://www.csiic.ca/PDF/IntellectualNo1.pdf>(2018. 12. 20.)
- Hennala, L.,Konsti-Laakso, S. & Harmaakorpi, V. (2012). Challenges of Bringing Citizen Knowledge into Public Sector Service Innovation. In Melkas, H. & Harmaakorpi, V. (Eds.), *Practice-Based Innovation: Insights, Application, and Policy Implications*. (pp. 255–276). New York: Springer.
- Horváth, L. (2016). *Az innováció-kutatás általános tudáshátterének áttekintése*. Kézirat, Budapest: ELTE PPK. Retrieved from: [https://ppk.elte.hu/file/1\\_1\\_tan.pdf](https://ppk.elte.hu/file/1_1_tan.pdf) (2018. 12. 20.)
- Horváth, L. (2017). A szervezeti tanulás és az innováció összefüggései a magyar oktatási rendszer alrendszeiben. *Neveléstudomány*, 4. 44-66. Retrieved from: [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelestudomany\\_2017\\_4\\_44-66.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelestudomany_2017_4_44-66.pdf) (2018. 12. 20.)
- Horváth, L., Lencse-Csík, O., Miskey, H., Nagy, K. &Verderber, É. (2018). *Az AKG mint innovatív tanulási környezet. Kutatási beszámoló az Alternatív Közgazdasági Gimnázium Pedagógiai Programjának bevérlésvizsgálatáról*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Retrieved from: <https://mersz.hu/kiadvany/338/> (2018. 12. 20.)
- Levitt, B., &March, J. G. (2005). Szervezeti tanulás. In Csontos, A. &Lángfalvy, A. (Eds.), *Szervezeti tanulás és döntéshozatal* (pp. 189–213). Budapest: Alinea Kiadó - Rajk László Szakkollégium.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organizational Science*, 1, 71–87. Retrieved from: <http://www.analytictech.com/mb874/papers/march.pdf>(2018. 12. 20.)
- Melkas, H. & Harmaakorpi, V. (2012). Introduction. In Melkas, H. &Harmaakorpi, V. (Eds.), *Practice Based Innovation: Insights, Applications and Policy Implications*. (pp. 1–13). New York: Springer.
- Nahalka, I. & Horváth, L. (2014). *A hazai iskolarendszer alrendszerei pedagógiai hozzáadott érték alapú vizsgálatának metodológiája*. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Debrecen. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/268485618\\_A\\_hazai\\_iskolarendszer\\_alrendszerei\\_pedagogiai\\_hozzaadott\\_ertek\\_alapu\\_vizsgalatanak\\_metodologiaja](https://www.researchgate.net/publication/268485618_A_hazai_iskolarendszer_alrendszerei_pedagogiai_hozzaadott_ertek_alapu_vizsgalatanak_metodologiaja) (2018. 12. 20.)
- Nilsen, P. & Ellström, P. (2012). Practice-Based Innovation Through Reflectionat Work. In Melkas, H. & Harmaakorpi, V. (Eds.), *Practice-Based Innovation: Insights, Applications and Policy Implications*. (pp.155–172). New York: Springer.
- OECD (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start onTomorrow*. Paris: OECD.

Lehet más az iskola? - Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, 2019.

OECD (2018). *Oslo Manual: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation*. 4. kiadás. Paris: OECD.

Simon, T., Horváth, L. & Kovács, A. (2015). A pedagógusok együttműködésre épülő tanulásának lehetőségei és akadályai. In Gécz, J., & András, F. (szerk.). *Térátlépések*. (pp. 153-171). Veszprém: Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar.

Tichy, N. M. & Cohen, E. (1998). The Teaching Organization. *Training & Development*, 52. 7. 27-33.

### **3. A magániskolák tapasztalatai és lehetőségei**

## Kerekasztal beszélgetés a magániskolák jövőjéről

### A beszélgetés résztvevői:

Ercse Kriszta moderátor

Bak Zsófia elnökhelyettes, ügyvezető igazgató, AME

dr. Klausmann Kornél jogász

Kékesné Czinder Gabriella iskolavezető, Addetur Baptista Gimnázium, Szakgimnázium és Szakközépiskola

Lannert Judit oktatáskutató, T-Tudok Zrt.

Molnár Lajos iskolavezető, Kürt Alapítványi Gimnázium

Naderi Zsuzsanna fenntartó, szakképző, közgazdász, AME elnökségi tag

**Ercse:** *Az elmúlt években kétféle erősödő trendet lehetett megfigyelni, az egyik az alapítványi és magániskolák gyorsuló térvesztése volt. Ehhez szeretnék röviden néhány adatot mondani Hermann Zoltán és Varga Júlia 2016-os kutatásából. 2010 és 2014 között az alapítványi iskolák száma húsz százalékkal csökkent. 2001 és 2011 között az magániskolákban tanulók száma 65%-kal nőtt, majd 2011 és 2014-ig 30%-kal csökkent. A magániskolákban tanulók aránya 2001 és 2011 között 3 és fél %-ról 6,6 %-ra emelkedett, majd 2011 és 2014 között 4,9 %-ra csökkent. Az általános iskolai és gimnáziumi magániskolák aránya nem csökkent, viszont a szakképzésben a diákok aránya 2011 után csökkeni kezdett 6 % ponttal, így lett 11 %-ról 17 %. A szakiskolai oktatásban is csökkent 2011 és 2014 között 13-ról 11 %-ra. Tehát egyrészt van ez az egyre gyorsuló folyamat. A másik oldala a dolognak, amiről Dobos Orsolya szólt, hogy egyre jobban növekszik azoknak a szülői csoportoknak a mennyisége is és az elégedetlensége is, akik egész egyszerűen kiszállnak az állami szolgáltató rendszerből, és vagy magániskolákat, vagy tanulócsoportokat keresnek meg, vagy alapítanak. Bizonyos szempontból tehát fogy a levegő az alapítványi és a magániskolák körül, a másik oldalról, és ez a keresleti vagy megrendelői oldal, jelentős mértékben növekszik az igény a nyújtott szolgáltatásaikra vagy ezek sajátosságaikra. Nő a kereslet az alternatív pedagógiai szemlélet, a módszertan iránt. A beszélgetés során ezekről a tapasztalatokról, ellentmondásokról, ezek feloldásának a lehetőségeiről, illetve lehetséges megoldási alternatívákról beszéljünk. Először kérem, mondják el a véleményüket erről a tapasztalataik alapján!*

**Lannert:** Hogy ez sok vagy kevés, ezt így nem tudom, de az talán fontosabb kérdés, hogy miért van alapítványi és magániskola. Ha azért van, hogy egy új irányt mutasson, és hogy az ott meglévő nagyon friss és új tapasztalatok át tudjanak szivárogni az oktatásba, akkor szerintem ez egy

jó irány. A másik irányt viszont, amikor a közoktatás összeomlóban van, és az elit menekülő útjává válik a magán és az alapítványi iskola, egy nagyon rossz scenáriónak érzem. Annak ellenére, hogy az én gyerekeim is az AKG-ba jár, és örülök a sikerességének, de a másik szemem meg sír, mert azt is látom, hogy társadalmi szinten veszteségek érnek minket az elit elkülönülése miatt.

**Molnár:** Én a Kürt Gimnázium vezetője vagyok. A gyerekeim összesen hetvenévesek. Az a tapasztalatunk, hogy az iskolában persze a helyzet nehezedett, nehezedhet, de gyakorlatilag áramlanak a gyerekek az alapítványi iskolák felé, ahogy a bevezetőben is elhangzott. De már 2011-ben is áramlottak. Horn Györggyel beszélgettem erről, és ő mondta, hogy már néhány évvel ezelőtt is sokan jöttek. A Kürtben akkor nem volt gyerek. Tehát azért hiába áramlanak, nem mindegy az, hogy mit csinálunk, mert hogyha olyat csinálunk, akkor nem jön a gyerek. A családok lábbal szavaznak. A másik, és ezzel csatlakozom Judithhoz, hogy iszonyú fontos, nagyon nagy a felelősségünk. Amikor elkezdene menekülni a gyerekek az állami rendszerből, és kikötnek nálunk, akkor az, hogy ott vannak az alapítványi iskolában, az édeskevés. Annak semmiféle haszna nincs, azon kívül, hogy itt vannak nálunk, és akkor az olyan, mintha itt lenne egy iskola. Tehát társadalmilag hasznos dolgot kell végeznünk. Mi két tanítási nyelvű tagozattal is bírunk, aztán van egy normál tagozat, és egyik tagozatra való bekerüléshez sincs nyelvi előfeltétel. A két tanítási nyelvű tagozat a melegágya szokott lenni az elit képzésnek, amit én nagyon nem bírok, nem szeretek, nem támogatok. 20%-a a gyerekeinknek valamilyen papírral rendelkezik, normál osztálylétszámok mellett, befogadó jelleggel. Tehát, hogyha valamit adunk a kezünkbe került hatalomnál fogva, mert jönnek hozzánk a gyerekek, akkor van létjogosultságunk, különben nincs.

**Klausmann:** Ügyvédként dolgozom most már huszonegy éve, ebből tizenegy éve a *magániskolai*, szektorban, ezeket a tapasztalataimat próbálom majd megosztani önökkel. Az elmúlt években a saját praxisomban láttam néhány intézménynek a megszűnését, amelyeket egy ideig végigkísértem jogilag, ott általában két okot éreztem. Az egyik a finanszírozás, illetve a finanszírozás problémái. A másik pedig a szabályozás problémái. Beszéltünk túlszabályozásról, és sok helyen szabályozási hiátusokról. Tapasztalataim szerint a finanszírozás az, ami ezeknek az intézményeknek, legalábbis nagy részüknek a végét jelentette. Továbbra sincsen rendezve a magánszférának a finanszírozása, de annyira nincs, hogy azzal találkozom a saját praxisomban, hogy a kormányhivatal és az államkincstár homlokegyenest más álláspontot képvisel, például a normatív finanszírozás és a tandíj, vagy a költségtérítéssel kapcsolatos kérdésekben. Az államkincstárnak van A-típusú véleménye, a kormányhivatalnak van B-típusú véleménye. És akkor egy iskola vezetője pedig alakítsa ki a C-típusú véleményét. Mindig azt szoktam mondani, hogy ez egy veszélyes világ, veszélyesen kell élni. De van az a határ, amit nem szabad vagy nem érdemes átlépni. Csak ebben

egyáltalán nincsenek segítségünkre a szabályozók. Se a hivatalok, se a törvényesség, se a finanszírozás ellenőrzése, sem pedig a jogszabályok. A másik gondolatom a szabályozás kérdése. Annak idején, amikor megszületett a jelenleg hatályos köznevelési törvényünk, illetve az azt követő egy-két évben, mindig nagy büszkeséggel töltötte el a jogalkotót, hogy elmondhatta azt magáról, hogy egy évben hány jogszabályt alkotott. Hogy micsoda jogszabályi dömping alakult ki. Kozák András kollégám szokta számolgatni, hogy például a köznevelési törvénynek hány módosítása volt 2011 óta. Nem tudom, talán már a százat veri alulról. Azt gondolom, hogy büszkének nem arra kell lenni, hogyha rengeteg jogszabályt alkotunk, hanem arra kell büszkének lenni, ha keveset, de az jó.

**Czinder:** Az SNI tanulók oktatásának az elkötelezett híve vagyok. Azt gondolom, hogy nagyon fontosak az okok. Mi az oka annak, hogy létrejön egy *magániskola*? A kilencvenes években elsősorban úgy jöttek létre magániskolák, hogy valami mást akartak. Kerestek olyan szülőket, akik mást akarnak a gyerekeknek, mint amit az állami oktatás nyújt. Illetve nagyon-nagyon sok olyan gyerekcsoport, réteg, speciális probléma volt, amire voltak olyan oktatási szakemberek, akik azt mondták, hogy arra létrehozunk egy iskolát. Ami most látszik, hogy ezen iskolák közül leginkább azok az alternatív, vagy magániskolák maradtak meg, akik a szülők anyagi lehetőségeire támaszkodva jöttek létre. Azok az iskolák viszont egyre inkább eltűnnek, akik más problémákat fogták meg. Például a szakképzők, vagy egyéb iskolák, aki egy más lehetőséget, vagy egyáltalán lehetőséget nyújtottak a gyerekeknek az esélyt adó tanulásra. Ezek a hátrányt kompenzáló, esélyt, vagy második esélyt adó intézmények. Mostanra, az elmúlt húsz évben megváltozott ez a tendencia. Lehetősége már csak azoknak van, akik valamilyen módon ki akarják a közoktatásból szabadítani a gyerekeiket. Óriási gondnak látom azt, hogy azoknak a gyerekeknek, akik diszesek, akik hátrányos helyzetűek, akik halmozottan hátrányos helyzetűek, SNI-sek, autisták, tanulási zavarosak, jelen pillanatban nincs olyan közoktatási iskola típus, amelyik a problémáikra bármiféle megoldást adna.

**Ercse:** Tulajdonképpen ezek az attribútumok, hogy hátrányos helyzetű, SNI, diszes, hogy vannak tanulási problémái – és ez a felsorolás bővíthető –, az állami oktatási rendszer egész egyszerűen a gyerekeknek a sajátosságait, a sokféleségét nem képes kezelni. Tulajdonképpen arról van szó, hogy a szülőknél megjelenik az igény arra a bizonyos személyre szabottságra az odafordulásban, a tanítás folyamatában, az elsajátítás folyamatában, és ezt az állami oktatási rendszer nem tudja kielégíteni. Ezért mindenki, aki rájön, hogy ezt szeretné, kilép az állami oktatási rendszerből. Tehát az állami oktatási rendszer kudarcossá teszi a tanulási karrierjüket, és ezzel az életesélyeiket jelentősen vagy teljesen lenullázza. Általában egy-egy területen szokott az lenni, hogy a szereplők vagy verseny helyzetben vannak, vagy együttműködésre kényszerülnek. Ilyenkor szokták azt a hasonlatot mondani, hogy a tortát szeletekre kell osztani. Most az alapítványi és magániskolák



*kiszorítás alatt állnak ebből a tortából. Ha a fenntartókat nézzük, akkor van az állam, mint fenntartó, van az egyház, mint fenntartó, akinek a térnyerése minimum meggyőző. Ide is tudok számokat mondani. 2010 és 2014 között az egyházi iskolák száma 68 %-kal nőtt, az alapítványi magániskolák száma 20 %-kal csökkent, csak emlékeztetőül. Az egyházi iskolákban tanuló diákok száma ugyanebben az időszakban, pontosabban 2001 és 2011 között 60 %-kal nőtt, majd 2011 és 2014 között újabb 47 %-kal. A magántanulók aránya az egyházi iskolákban 2001 és 2014 között 4,9 %-ról 13,8 %-ra nőtt. Van még több ilyen szám, mind ugyanígy néz ki. Tehát rohamos a térnyerés. És akkor vannak a harmadik típusú fenntartók, a magán- és alapítványi iskolák. Hol vannak azok a pontok, azok a területek, szolgáltatások, ahol igen is lehet igazolni az alapítványi és magániskolák létjogosultságát? Hol tudnak olyasmit nyújtani, amit az állami iskolák nem? Ha a jelenlegi helyzetből indulunk ki, ami arról szól, hogy az állami iskolák tulajdonképpen senkit nem tudnak jól kiszolgálni. De ha egy picikét normálisabb lenne a helyzet, akkor mi az a pont, ahol a tortaszelet jogos tulajdonosa békés együttműködő partner lehetne az alapítványi és magániskolákkal ezen a területen?*

**Czinder:** Szerintem az az alapvető kérdés, hogy mit akarunk. Hogy mit akar az, aki eldönti, hogy mi a célunk a magyar gyerekekkel az oktatásban. Egyébként még az se biztos, hogy visszaszorulnak a *magániskolák*. Arányaiban lehet, hogy visszaszorulnak, de közben naponta nyílnak újak. Van az a kereslet, akinek nyílnak *magániskolák*. És, ha jól tudom, akkor általában, a kormányzati vezetőknek a gyerekei is mind magániskolákba járnak, tehát én azt gondolom, hogy amíg vannak nekik gyerekeik, addig lesznek magániskolák. Azt látjuk, hogy nem nagyon szeretnék őket az állami iskolákba járatni valami okból kifolyólag. Hogyha akarnak, akkor létrehozhatnak egy csomó iskolát mindenféle új problémára. Szerintem négy-öt éven belül tragédia lesz az oktatásban. Vannak azok a hátrányos iskolák, ahol a kompetenciamérések nullát mutatnak. Ezekben az iskolákban, és ennél még rosszabb iskolákban, ötven-ötvenöt év között van a pedagógusok átlag életkora. Már most nincsenek matek, informatika, természettudomány szakos tanárok. Ez azt jelenti, hogy körülbelül négy éven belül, négy-öt éven belül, gyerekmegőrzővé válik Magyarország iskoláinak a fele, ha eddig még nem az. Tehát az a kérdés, hogy akar-e bárki választ. Ha igen, akkor talán még van egy kis tudása ahhoz, hogy még lehetne működő intézményeket létrehozni. A szakgimnáziumokról még nem is beszéltünk, ahol még csak két éve tanulnak, és két év múlva derül ki, hogy semmire nem fognak jutni, mert nem fognak tudni leérettségizni jól történelemből, és a szakmai érettségit se fogják tudni jól letenni. És akinek meg valamilyen problémája van, annak meg nem marad olyan tárgy, amiből le tudná tenni az érettségit, mert nem tanult semmit.

**Klausmann:** Nem vagyok pedagógus, abban nem tudok állást foglalni, hogy mi az a szolgáltatás, hogy mi az a plusz, ami miatt választhatnák inkább a magániskolákat, vagy mi az a

verseny előny. Jogászként meg gyakorló szülőként azt gondolom, hogy a gyerek szeretése egy plusz lehet. De hadd térjek vissza ahhoz a kérdéshez, hogy csökkennek a magániskolák, vagy úgy tűnik, hogy csökkennek a magániskolák. Az elején azt mondtam, hogy a finanszírozás, az egy nagyon súlyos problémája ennek az egész rendszernek, és hogyha azt mondjuk, hogy az egyházi iskolák térnyerésének az okát nem politikai vagy egyéb formában próbáljuk megkeresni, akkor ott például a finanszírozás az egyik olyan ok, ami tulajdonképpen rendben van. Az egyházi iskolák finanszírozása jelen pillanatban nem csak azért van rendben, mert halljuk, hogy mennyivel több az az állami forrás, amihez ők hozzájutnak. Nem tudom pontosan, nem számoltam még utána, de el tudom képzelni. Abból a szempontból is rendben van, hogy a szabályozása kielégítő. Tehát nem kell azon agyalnia a fenntartónak, meg nem kell azon agyalnia az iskola vezetőjének, hogy milyen fondorlatos módon próbál forrásokhoz jutni úgy, hogy mondjuk, a kormányhivatal ne zárja be, az államkincstár pedig ne követeljen tőle vissza, mondjuk kétévi normatív finanszírozást kamataival együtt. Tehát azt én határozottan látom és gondolom, hogy nagyon nincsen rendben az, hogy például alapítványokat kényszerítünk arra, hogy intézményeket tartsanak fent. Tudom, hogy külföldön is tartanak fent alapítványok intézményeket, de az elejétől fogva azt gondoltam, hogy az alapítvány nem megfelelő forma intézmények fenntartására. Az alapítvány jogi formáját tekintve egy vagyontömeg, nem pedig egy szervezet. Viszont mi úgy működtetjük az alapítványainkat az iskola kapcsán, minthogyha az egy szervezet lenne. Tehát rákényszerítünk például kétszoros óvodákat arra, hogy egy háromtagú felügyelő bizottsággal, háromtagú kuratóriummal meg négy alapítóval működő alapítványt hozzon létre csak azért, hogy a normatív finanszírozáshoz hozzájusson. Ez egy nagyon súlyos probléma, és ezt kellene rendbe rakni. Ne olyan módon kelljen a forrásokat begyűjteni, ami a legalságosabb ebben az egész rendszerben. Tisztában vagyunk az alapítványi hozzájárulás fogalmával, meg a tandíj fogalmával, meg a rejtett tandíjjal, meg a tandíj és az állami normatíva egymáshoz való viszonyával. Ehhez a rendrakáshoz szabályozói szándék vagy jogalkotói szándék kellene. Hogy hogyan tudunk úgy forrásokat adni legálisan az intézményeknek, vagy hogyan tudjuk úgy legálisan forráshoz juttatni az intézményeket, hogy közben ne veszítsék el a normatív finanszírozásukat. Akkor sokkal több intézmény, vagy sokkal több intézményalapító választaná az intézményalapítást és sokkal több intézmény jönne létre. Ez egy súlyos probléma. Azt gondolom, hogy amíg ez rendszerszinten nincsen rendben, addig itt egyrészt ki vannak téve a fenntartók és az intézmények annak, hogy egy-egy ilyen államkincstáros vagy kormányhivatali ellenőrzés során akár a büntetőjogi felelősségük is előtérbe kerülhet. Visszakanyarodnék oda, hogy a legalságosabb ebben a rendszerben, hogy az államkincstárban ülő ellenőrök ugyanúgy tudják, mint mi, akik itt ülünk ebben a körben, hogy az az alapítványi hozzájárulás, az nem a PTK-ban megfogalmazott, egyoldalú, közcélú felajánlás, hanem az egy tandíj. És ennek ellenére kimennek, leellenőrzik ugyan az elmúlt egy-két év gazdálkodását és abba kötnek bele, hogy nem vállalkozási, hanem megbízási szerződést kötünk, vagy megbízási helyett

vállalkozásit az óraadókkal. Aztán elmennek, de tudják, és mindenki tudja. Ülünk itt ebben a langyos vízben nem is tudom, hogy már hány éve. És amíg ebből a langyos vízből nem lesz vagy melegebb, vagy hidegebb, addig ez a helyzet nem fog megváltozni.

**Molnár:** Megint oda szeretnék visszakanyarodni, hogy szerintem az alapkő, hogy nagyon nagy a felelősségünk, mert jönnek a gyerekek és csinálnunk kell valami hasznosat. Tudom, ezt mondtam már, de most aláhúzom még egyszer. Az egyházi iskolába az állami rendszerből egyszerűbb kimenekülni, mert az ingyen van, és tulajdonképpen az sem vállalhatatlanabb, mint az állami iskola. Az alapítványi, az drága is. És akkor visszatérek most a szolgáltatás oldalra. Például ha saját sulimról gondolkodom, mi egy inkluzív iskola kialakítása felé haladunk. Nagyképűség lenne azt gondolni, hogy már megvan az inklúzió, de haladunk arra felé. Ezért van létjogosultságunk. És iszonyú nehéz helyzetekbe kerülünk, mert jönnek az autista spektrum zavarral küszködők, mindenféle tanulási zavarral küzdők, és a többi, és a többi. 20 %, vagyis minden ötödik gyerek ilyen, ami már a határát súrolja mindennek. Merthogy a közoktatási rendszer viszont exkluzív. És nem feltétlenül ott van ám a határ, és ezt kell nekünk, ebben a körben, meg szélesebb körben, az alapítványi iskolák körében értenünk, mert a minőség közös garanciáját kell, hogy nyújtsuk. Nem feltétlenül ott van a határ, hogy az állami iskola az exkluzív, bezzeg az alapítványi meg befogadó. Messze nem erről van szó. Amikor jönnek családok például autizmus spektrum zavarral küszködő gyerekekkel, de már nincs helyünk. Ha úgy érezzük, hogy azt az osztályt már nem lehet megterhelni még eggyel, meg még eggyel, meg még eggyel... mert az nekik se jó. És akkor milyen iskolákat, hány iskolát tud ajánlani az ember, hogyha a család azt mondja, hogy ő egy integrált környezetet szeretne. Amennyiben mi magunk, itt az iskolákon, az alapítványi szférán belül, legalább befejezzük azt, hogy azok jöhetnek ide, akiknek nagyon magas az általános iskolai átlaguk már ötödiktől kezdve, akkor lehet, hogy több gyereknek lenne helye itt is. Ez az egyik. A másik az, hogy a szolgáltatás tekintetében tényleg mást kell adni. Három példát hadd mondjak. Mi úgy leszállítottuk a két tanítási nyelvű gimnáziumunkban az óraszámot, hogy átlagosan, az öt év alatt harmincegy órájuk van a gyerekeknek hetente. Tehát gyakorlatilag a hatot alig haladja meg, fakultációval együtt. Tehát nem harminckilenc meg negyven. A helyébe rengeteg választási lehetőséget adunk. Minél inkább próbáljuk támogatni a szabad tanulást. Van negyvenféle választható tantárgy. Vagy egy másik rész, a választható nyelvek. Nálunk most tizenegy választható nyelvet tanulnak a gyerekek. Mert aki szeretne valamit, az hadd tanulja. És persze anyagilag ez nem egy rentábilis ügy. De a tanulás szabadsága - és ez nem csak marketing -, hogy most egy gyereknek tanítjuk a görögöt meg a japánt, ott a dán, a holland, és a többi, és persze van az orosz, a spanyol, a francia, a német meg az olaszt talán kihagytam, a kínai, az arab, tehát tizenegy. Az a lényeg, hogy amit a gyerekek tanulni szeretnének, azt hadd tanulják. Ez az egyik pluszszolgáltatás például, amit csinálunk. A másik, hogy alacsonyan tartjuk az óraszámot, hogy hadd

éljenek. Az iskola nem olyan izgalmas, ezt tudjuk jól, ezt sokszor mondjuk. Demagógia, csak durrogatjuk a levegőben. És nem csinálunk semmit, szemben azzal a típusú információ meg óra mennyiséggel, amivel dolgoznak a középiskolák. A harmadik az inklúzió. Persze akkor nem lesz szükség ilyen típusú befogadó iskolákra, hogyha mindenki tudja vállalni az együtt nevelést.

**Lannert:** Vissza a tortához: arról van szó, hogy az állami költségvetésből is járna a magán és alapítványi iskoláknak, de azért különítsük ezt el. Mikor fizetne az állam a magániskolának a költségvetésből? Ha olyan feladatot látnak el, amelyik társadalmilag hasznos és sokkal drágábban tudná az állam megcsinálni, mint az alapítványi. Erről egy eset jut eszembe, talán 2010-ben történt. Az SNI gyerekekkel foglalkozó alapítványi iskolákat nagyon le akarták dózerolni, és akkor még születtek számítások arra, hogy az SNI gyerekeket fogadó magániskolák olcsóbban el tudják látni ezt a feladatot, mint az állami iskolák. Azt gondolom, hogy amikor arról beszélünk, hogy költségvetési pénzt adjunk-e magániskolának, akkor igenis, közgazdaságilag és költség-haszon oldalról végig kell gondolni, és én is azt gondolom, hogy az SNI oldalon lenne itt komoly terepe az alapítványi iskolának az állami költségvetésből. Nem véletlen, hogy az állami szabályozás ilyen, amilyen. Lássuk meg mögötte azt, hogy a filozófia más. Az előző, a szociálliberális kormányzat alatt a magániskoláknak állt a zászló. Most pedig az egyházinak. Az egyháznak mindig állt, de most jobban. Egyébként azt gondolom, hogy a mostani elit az egyházi iskolákba jár, és ebben az igazán felháborító az, amikor az elit az adófizetők pénzén különül el. Azt gondolom, hogy a költségvetés szétesztása, és a költség-haszon elemzések nem történnek meg, de ebben az elit nagyban sáros, mert azért nem történnek meg, mert ő mindig is ennek a nyertese. Viszont vegyük külön akkor, hogy egy *magániskola* az a piacról is él. Vagy élhetne onnan. Akkor most tegyük azt, amiről az előadásokban volt szó: virtuális tanulási tér. Új kompetenciák. Látjuk, hogy vannak ilyen kiegészítő jellegű szolgáltatások, melyek effektíve arra jöttek létre, hogy a közoktatás nem tud ilyen jellegű kompetenciákat fejleszteni. Ezen a téren lehetne tovább lépni. A magyar alapítványi *magániskola* be van szorulva abba, hogy kilencvenben úgy jött létre, mintha egy normális iskola lenne, és még kap is az államtól pénzt. Ez megváltozott, ehhez a helyzethez kellene alkalmazkodni. Mondjuk, a Coach Schoolban kifejezetten azt mondták, hogy ők nem is akkreditálnának, mert az egyszerűen őket beszorítja egy lehetetlen helyzetbe, viszont akkreditáció nélkül is olyan kompetenciát nyújtanak, hogy sorban állnak az emberek a képzésükért. Azt gondolom, hogy itt azért biztos, hogy sokkal nagyobb terepe is lehetne az alapítványi iskoláknak, más formák vannak, itt már a jövőt kell kitalálni. A virtuális tanulási térrel akár az állami iskolákban levő gyerekeket is meg lehet célozni. Akkor az nem egy normál iskola lenne, de valamilyen szolgáltatás, ami kiegészíti az állami szektort.

**Ercse:** *Judit azzal kezdte, hogy tulajdonképpen miért van az alapítványi iskola. Hogy ha azért, hogy innováljon, akkor az rendben van, hogyha menekülési útvonal, akkor nincs rendben. Ha most a magániskolák jövőjéről beszélünk, többféle iskola több mindent gondol, vannak alternatívák, utak, hogy miről szóljon maga az iskola. Itt felmerül az a kérdés, amit Lajos mond, hogy akkor ez valamiféle társadalmi felelősségvállalás, amit úgy általában azért az oktatásnak kellene magával hurcolnia, vagy valamiféle túlélési stratégia? A jelenlegi állami elvárásoknak való megfelelés hogy van? Mekkora a feszültség, mennyire lehet kielégíteni azokat az igényeket, amelyeket az állami oktatás miatt frusztrált szülők támasztanak a magániskolákkal szemben? Az iskoláknak vajon mekkora a mozgástere, hogyha ehhez a szabályozó rendszerhez szeretnének igazodni? Mi az iskolák célja? Innoválok? Tüzet oltok a tehetősebb társadalmi csoportok igényeinek a kielégítésével? Vagy megpróbálom azt, hogy azt a típusú heterogenitást teremtem meg, ami úgy egyébként majd jó lesz a gyerekeknek a későbbiekben?*

**Lannert:** Az innovációhoz szeretnék hozzászólni. Az Innova kutatást is ismerem. Magyarországon minden iskola innovál, mert csak így lehet uniós forráshoz jutni. Ezért vagyok szkeptikus az ilyen kutatásokkal szemben, mert annyira zajos ez a környezet... Az innovációnak akkor van értelme, hogyha valamennyire beépül és sikeres.

**Molnár:** Igen, mi is próbálunk, és ez valahogy magától megy. A Kürtben nem akarunk kielégíteni semmiféle megrendelői igényt. Ez persze nem azt jelenti, hogy ne lennénk érzékenyek a családokra, de valami olyan közegben dolgozunk a suliban, hogy ott az embereknek, a diákoknak, a felnőtteknek mindenféle ötletei, elképzelései vannak, és akkor ezek elkezdnek kidolgozódni, megvalósulni. Amikor az akkreditált kerettantervet kidolgoztuk - amiből tizenkettő van az országban, akkor volt az első határidő, amikor odakerültem. Az volt a hír, hogy most ezt december harmincegyig be kell adni, és november eleje volt. De semmi nem volt belőle készen. Tehát a Kürtben nem volt olyan múlt, hogy csak beadjuk azt, ami van, vagy pedig valamit leírogatunk. Akkor megfékeztük a folyamatot, és egy egész éven át azon elmélgedtünk, hogy mit is gondolunk mi az iskoláról. Ezt próbáltunk kitalálni. Amikor ez megvolt, akkor adtuk be. Utána egy évig nem vezettünk be semmit hivatalosan, hanem azt mondtuk, hogy felkészülünk a bevezetésre, és aztán fokozatosan léptetünk mindenfélét életbe. Persze messze nincs kész ez az ügy. Rengeteg dologban ügyetlenek vagyunk. Lehet, hogy nagyon idealista vagyok, de úgy látom, hogy a kollégáinkban, kollégáimban, társaimban, bennük, bennem, egyszerűen igény van arra, hogy valamit másként csináljunk. Valamit muszáj másként csinálni, és a gyerekek javára. Annak van értelme, tehát azért legyen nekünk jó, hogy a gyerekeknek jó legyen, mindig ez a fő gondolatom.

**Klausmann:** Ha innovációra gondolok, akkor rögtön az jut eszembe, hogy azért ami a jogalkotásban meg a jogalkalmazásban van most, az nem egy inkubátor hangulat. Nyilvánvalóan innoválni lehet, és vannak lelkes pedagógusok. Én is látom, gyakorló szülőként, hogy abban az iskolában, ahová az én gyerekem jár, alternatív pedagógiával dolgoznak. Ott tényleg mennyire lelkesek és mennyire sok mindent tesznek hozzá ahhoz, hogy ilyen színvonalon működjön az intézmény. De ez csak egy darabig elég. Azt nyilván el lehet várni az innovatív pedagógusoktól, hogy heti egy délután benn maradjanak és brainstormingoljanak a természettudományról. De ha a többi nem lehet, akkor hogyan fogjuk ezt finanszírozni? Akkor megint jön az alapítvány, akkor elkezdünk ötletelni azon, hogy milyen legális jogcímünk van ahhoz, hogy kifizessük nekik a plusz munkát, amit beletettek ebbe az egész történetbe. Akkor jön az ösztöndíj, akkor jönnek az ösztöndíj szabályzatok és megint jönnek ezek a félrecsúsztatott, a szabályozás teljes alkalmatlanságából adódó problémák. Aztán nyilvánvalóan van egy idő, ami után ez az egész befulladás, és akkor aztán nem vállalják már tovább ezeket a helyzeteket az intézményvezetők. Meg nyilván a források is végesek. És akkor itt az innovációnak is időnként vége van.

**Czinder:** Szerintem nagyon fontos az, hogy az iskola meghatározza magát. Hogy tudjuk, hogy valamilyen célra, valamilyen igény kielégítésére, valamilyen gyerekkörre csinálunk egy iskolát. Ott olyan emberekkel kell dolgozni, vagy lehet dolgozni, akik folyamatosan azon gondolkoznak, hogy hogyan tudják ezt még hatékonyabban, még jobban csinálni. Szerintem ez a különbség az állami iskola és a magán között. Egyébként az állami iskolában is nagyon sokan gondolkodnak. Sok olyan iskola van, ahol, ha ez a szemlélet, jóval hatékonyabb és jobb iskolát lehet csinálni. Mi most már egyházi iskola vagyunk, de alapítványiból indultunk, és megmaradtak ezek a keretek. Továbbra is van pedagógiai szabadság arra, hogy amit csinálunk, azt még jobban, még hatékonyabban tegyük. Szervezés kérdése, hogy ezt hogy oldja meg az ember. Ebből lesz tulajdonképpen egy iskolának a marketingje, akkor terjed el a híre, hogy jó, és azért viszik oda a gyerekeket. Önmagában azért ugyanis nem fogják oda vinni egy iskolába az emberek a gyerekeiket, merthogy az „más”. Hanem valami olyant kell adni, amiért őt választom.

**Ercse:** *Akkor mindenki innovál valamilyen szinten, innoválnak az állami iskolák is. Judit elég szkeptikusan utalt pont erre, amiről most beszélünk, hogy az állami iskolák hogyan innoválnak, és vajon miért, és hogy ez leér-e a mélybe? Az innováció annyira szimpatikus fogalom. De azért azt is nagyon pontosan tudjuk, hogy Magyarországon a pedagógiai kultúra nem feltétlenül hozta ki lehetőségekből a legtöbbet. De alapítványi iskoláról is tudunk, akik meglehetősen hagyományos módon dolgoznak. Nem gondolkoznak el azon például, hogy milyen a fizikai tér, az oktatás kultúrája. Az iskola kinyitja-e magát, beleolvad-e a gyerek tanulási folyamatába, ami a gyereknél 0-24-ben*

*zajlik. A gyerek tanul a játszótéren, tanul az iskolában, az edzésen, a nyelvi órán, a zeneórán. Megkerülhetetlen, hogy a magániskolák is elgondolkozzanak azon, hogy annak az egésznek változnia kell, ahogy most gondolkozunk az iskoláról. Ki kell nyitni, együtt kell működni, nem csak egymással, hanem mindenféle szereplőjével a gyerekek életének. Erről mit gondolnak a magániskolák?*

**Lannert:** Nem biztos, hogy pont erre fogok válaszolni. A finn példa például lenyűgöző, de nem a finn rendszert kellene ide bevezetni, hanem a gondolkodásmódot. Tehát az, ahogyan ezt végigvitték és minden elemét körbejárták, és közösen gondolkoztak azon, hogy mi lenne jó a gyerekeknek, és mitől tanulna jobban és boldogabban. Szóval ez lenne az innováció. Az innováció mennyire ér le a mélybe? Most nem tudom, hogy mit értünk a mélyen, de azt gondolom, hogy az innovációban az alapítványi iskolák az élen járnak, mert iskolaszinten is végiggondolják a működést. Hadd osszam meg egy élményemet az innovációról. A Tempus minden évben kiír egy pályázatot, hogy a leginnovatívabb tanárok a jó gyakorlataikat küldjék be, és akkor azt megosztják. Az egyikem ott voltam, és pont természettudományos tanárok osztották meg a digitális eszközökkel végzett jó gyakorlataikat, mint innováció. Én csak annyit kérdeztem abban a panelban, hogy tegye fel a kezét az a tanár, akinek az igazgatója tud arról, hogy ő itt van. A húsz tanárból kettő volt ilyen. Az derült ki, hogy titokban tartják, mert az intézményvezető nem örülne, ha ezt meghallaná. Azt hiszem, hogy az innováció itt kezd elvérezni. Egy fecske sajnos nem csinál nyarat, egy tanár innovációja nem innováció. Az intézményi szintű innováció az innováció.

**Molnár:** Hogy mennyire megy mélybe... azért a vízbe dobott kőnek van egy ilyen hatása. Egy nem alapítványi iskolai kör jutott el valahogy hozzám, szeretnék átalakítani teljes mértékben mindazt, amit ők oktatási intézmények címén csinálnak, és ehhez hívnak társakat. Nagyon távol van az én világképem ennek az iskolai körnek a világképétől, de ebben a tekintetben egy ilyen közös nevező iránti vágy kialakult. Azért bízom abban, hogyha csináljuk, akkor szerintem lehet hatása. Ez a gyakorlati példa próbálja alátámasztani, hogy van remény. A másik, hogy a szabadság szerintem nagyon fontos, a tanulás szabadsága, a demokrácia, ez a második cél. A harmadik cél, hogy a gyerekekhez igazítom az iskolát. De nem egy bizonyos típusú gyerekkörhöz, mi legalábbis a sajátunkkal nem ezt csináljuk, hanem, akik jönnek hozzánk, azokra szabódunk rá. Ha ők ilyenek, akkor most ilyen lesz a sulis, ha olyanok, akkor olyan. Ez viszont egy alap vízió, alap cél. Nyilvánvalóan nem kell azt gondolni, hogy pillanatoként, évenként óriási változások vannak, de tételesen egyáltalán nem mindegy, hogy ki az a huszonnyolc gyerek, huszonkilenc gyerek, aki abba az osztályba jár.

**Czinder:** Mi ezt úgy csináltuk, hogy heten, nyolcan, tízen leültünk beszélgetni a kollégákkal, hogy van egy probléma, hogy oldjuk meg. Aztán ezt nagyon sokszor csináltuk, nagyon sok mindenre,

meg sokszor tanácsot is kértünk, és annyira örülök, hogy ez innováció. Ez így beépült, mert megcsináltuk és utána derült ki, hogy ez innováció. Akkor ez így jó. Ott az volt a lényeg, hogy a vezető bent ült ebben a körben, és ráadásul nagyon örül, hogyha a kollégái tanulnak. Azt hallottam, hogy ez ilyen kuriózum. Tehát bármit kitalálhat a pedagógus, hogy mit szeretne tanulni, és akkor azt támogatjuk. Még tanulmányi szerződést se kötünk, mert később se kényszerből tanítson nálunk. Az nagyon fontos, hogy ne tanítson kényszerből egy percet se, de mindent tanulhasson, amit akar. Amilyen tanfolyamra el akarnak menni, amilyen egyetemre, főiskolára el akarnak menni, akkor azt megszervezem és elengedem és tanulnak. Egyre több olyan dolog is jön be, amit én viszek be, mert járok mindenhova és nézelődök, és a többiek is tudnak olyan új ötleteket hozni, amiket így aztán megmutatunk egymásnak. Mert az is nagyon fontos, hogy egymástól tanuljanak. Akkor ezek berögzülnek az iskola életébe, tehát mélyreható ez a változtatás. Úgy gazdálkodom, hogy ez sikerüljön.

**Hozzászóló a hallgatóságból:** Kapcsolódnék ahhoz, amit itt két ellenkező előjellel elhangzott. Minden iskola valamilyen hallgatói vagy tanulói körnek készül, és szerintem ez a legnagyobb dráma. Ez egy rettenetes dráma. Az a helyzet, hogy a mainstream közoktatási rendszerben minden iskola specializálódik valamilyen tanulói csoportra, személyes képességeik, családi hátterük, bőrszínük vagy bármi más alapján, és mivel e tekintetben a meghatározó rendszer, az állami, halálosan beteg, ugyanezzel a halálos betegséggel küzd az egyházi rendszer is, és ugyanezzel a halálos betegséggel küzd az alapítványi és magán rendszer is. Alapítványi és magániskolák azért keletkeznek, hogy korrigálják a fősodor problémáit, azokat a kudarokat, amiket a rendszer felhalmoz. Tehát az egész alapítványi rendszer vagy magániskolai rendszer azért van, hogy a főrendszer kudarcait próbálja meg kezelni valamilyen módon. Vagy azért, mert ez bizonyos tanulókkal kudarcot vall, vagy azért, mert más típusú tanulókkal vall kudarcot, és a középosztály úgy érzi, hogy nem kap megfelelő kiszolgálást. Ezért más típusú iskolába vagy újabban tanulócsoporthoz viszi a gyerekeit. Ezt azért mondom, mert szerintem nem működik az a logika tisztán, hogy ez a keresleti-kínálati kapcsolat úgy vetődik fel, hogy az iskola kínál valamit, a szülő pedig eldönti, hogy mit szeretne a gyerekének, és akkor keresleti oldalon hoz egy döntést. Részben azért, mert egy beteg, szelektáló-szegregáló rendszerben ez a dolog már nem így működik. Kriszta elemezte, hogy az egyházi intézményekben mekkora a gyerekek átlagos családi háttéri indexe: lényegesen magasabb, mint az ugyanazon településeken tanuló állami intézményekben. Tehát még az egyházi intézmények is, akaratlanul vagy nem feltétlenül akaratlanul, de szegregáló hatású intézmények. Ez az egyik dolog, hogy egy olyan érdekeltségi rendszer működik ebben a zűrzavarban, amittől nem tud működni a logika. A másik dolog, ami miatt nem tud működni ez a világos keresleti-kínálati logika, az az, hogy ebbe az állam állandóan belenyúl. Nem csak azzal, hogy többet fizet az egyházi iskoláknak vagy néha a magániskoláknak, hanem olyan módon is, hogy



például kiszorít egész intézményi hálózatokat. Tehát azok az adatok mögött, amit az elején hallottunk, hogy csökken a magán és egyházi intézményekben tanuló diákok, tanulók száma, és maguk az intézmények is csökkenek, ennek a döntő részét nem az általános képzésben, az általános iskolák, középiskolák, hanem a szakképzésben lezajlott folyamatok indokolták. Mert az állam úgy osztotta a képzési keretszámokat, hogy előnyben részesítette az állami szakképző intézményeket, és tömegével szorította ki a magán szakképző intézményeket. Ami persze még érthető is lenne, mert nagyon szétaprózódott a szakképző intézményhálózat, csak nem így kellene beavatkozni ebbe a dologba. Nyolc évvel ezelőtt még ugyanígy egy amerikai konferencián azt mondtam, hogy nincsen olyan, hogy alternatív iskola, mert mindegyik az, minden egyes iskola a fenntartótól függően valamilyen értelemben különbözik a többitől, és sajátos arculata van. Ami nem feltétlenül normális. De most már nem ez a helyzet. Az alternatív iskolát az különbözteti meg az állami iskolától, vagy a magániskolát az különbözteti meg az állami iskolától, hogy megpróbálja megoldani a kudarokat és nem az különbözteti meg intézményeket, hogy jól szolgálnak-e minden egyes tanulót, aki oda bekerül.

**Ercse:** *Pontosan ezt a kérdést tettem fel az egyházzal kapcsolatban. Az egyház is megtehetné, hogy társadalmilag felelős módon jár el, tehát nem szelektál. Ehelyett az egyház kiválasztott egy célcsoportot, őket kiszolgálja, ez minden településen kimutatható, és így tovább. A kérdés, hogy a magániskoláknak mi lenne az út? Hiszen ez is egy lehetőség, és sokan ezt működtetik. Tehát ezt Péter jól mondta, valóban vannak alternatív iskolák, megnézik, hogy mi a kereslet, arra specializálódnak és kiszolgálják.*

**Lannert:** Ez a kérdés azért nem jó, mert erre nem tudnak válaszolni az alternatív, alapítványi iskolák. Mert igazából egy szektorsemleges államban, például a hollandoknál, ott igen, ott a vízió. Hogyha nincs egy ilyen vízió, meg egy jó állam, akkor piac van, és akkor nem lehet számon kérni az alapítványi iskoláktól, hogy nincs egy jó állam és akkor ők a piacról élnek. Tehát ilyen értelemben én egy nagy feszültséget érzek abban, hogy mindenki, aki pedagógus, meg oktatással foglalkozik, azoknak alapvetően inkább balra húz a szíve. Szóval az állam ezt így gondolja, mert ez az ő dolga lenne így szektorsemlegesesen, és akkor marad a piac. A piacon viszont, hogyha valaki túl rózsaszín, akkor felkopik az álla, ez egy ilyen világ.

**Ercse:** *Tehát kényszerhelyzet van, magyarul erről van szó.*

**Lannert:** Igen, én azt gondolom, hogy igen. Ma egy kis mezsgyében lehet mozogni, de alapvetően ez nem az a helyzet, amikor volt egy kiszámítható szabályozás, amire lehetett építeni, tervezni, voltak víziók. Ebben persze vannak iskolák, akik nagyon jól megvannak, itt is működnek a

hagyományok, meg a jó pedagógusgárda miatt is, de most erre a kérdésre nem igen lehet válaszolni. Ezt kellene csinálni, mert ebből van hiány, de ha nincs mögötte fizetőképes kereslet, és az állam meg ezt nem finanszírozza meg, hogyan...

**Naderi:** Szerintem nagyon hiányoznak a beszélgetések. Senki nem akar rosszat. Aki magániskola alapító, az ebben a szegmensben tulajdonképpen társadalmilag - most bizonyos nézőpontok szerint - erodálja a nagy társadalmi optimumot, tehát, hogy több kárt okoz...

**Lannert:** Ez egy tipikus fogoly dilemma vagy egy rossz játszma, amiben nem az egyének szintjén van ennek a felelőssége. A szülő jót akar a gyerekének, és ebben a rendszerben így tudja a jót megadni, hogy elviszi egy magániskolába. Nem rajta kell ezt levetni, de látni kell, hogy ebből a sok egyénileg racionális magatartásból egy rémesen szelektált-szegregált rendszer jön össze. Ami, láttuk az adatokból tehetségeket nem hoz létre, leszakadókat viszont igen. A fogoly dilemma feloldása kétféleképpen lehetséges. Az egyik, például, ami a németeknél van a szakképzéssel. Ha a vállalatokra lenne bízva, hogy képeznek-e vagy nem, akkor senki nem képezne, mert, aki képez, annak több pénzbe kerül, és még az ő képzettjét a másik magasabb bérrel el tudja szipkázni. A németeknél mi történt: a vállalatok egy idő után rájöttek, hogy ez senkinek se jó. Megállapodtak egymással, és elkezdték ezt közösen finanszírozni. Tehát lehet ez akár a szereplők megegyezése, bár hogy az elit és nem elit meg tud-e állapodni Magyarországon? Vagy a másik megoldás, ha a kormány nem engedi, hogy az elit az adófizetők pénzén élősködjön. Mindenki a legjobbat szeretné individuális módon. A közösségi szinten az optimumot meg egy jó államnak kellene beállítania. Tehát lennének megoldások, bár ezeket én most nem látom.

**Molnár:** Én megint azt mondom, hogy csak vízió mentén vagyok a magam részéről hajlandó gondolkodni. Tehát ilyen iskolát csinálunk és, akik jönnek, azoknak ezt az iskolát tudjuk nyújtani. Azzal a különbségtétellel, hogy persze nem mindegy, sőt, az a meghatározó, hogy milyen a gyermek. A társadalmi hasznosságról egy történet jutott eszembe. Szegény Novus Gimnázium, mint tudjuk, bezárt, abbahagyta, és Sajgál Judit megkeresett, hogy nem tudunk-e átvenni gyerekeket. Gyakorlatilag totál tele voltunk. Minden osztály tele volt. Az osztályfőnököket megkérdeztem, és mondtam, hogy ez nem kötelező, de gondolják végig, iszonyú fontos lenne, vállalnak-e az osztályok még gyerekeket. A Novusban, azt hiszem, hatvan olyan gyerek volt a végzősökön kívül, amelyiket meg kellett menteni. Mi húsznak kínáltunk fel helyet. Mert azt gondolták a kollégáim, azt gondoltuk, hogy bár beleszakadunk, mert a huszonnyolc fő és a számított létszám sokkal magasabb a papírok miatt, de azt gondoltuk, hogy ez nem érdekes, mert itt vannak, ott úsznak, és nem lehet őket otthagyni a vízben. Mert nem az a fontos, hogy kicsit majd nehezebb lesz, és nem tudom majd

megmagyarázni a másik szülőnek, hogy a Novusból esetleg jön valaki, aki tele van mindenféle éppen élethelyzetbeli vagy tanulási problémával, és hogy zavarja-e valamilyen mértékben a másikat. Közben persze rá is figyelni kell. Mindenkire figyelnünk kell. De csakis a társadalmi hasznosság és a vízió mentén vagyok hajlandó én magam iskolát csinálni. Amíg ezt lehet, addig hajrá. Amikor nem, akkor végiggondolom, hogy merre megyek.

**Hozzászóló a hallgatóságból:** Röviden a szocializmus ideológiáját egy fél mondat erejéig idézem. Lukács György, aki annak idején köztudottan marxista filozófus volt, azt mondta, hogy műalkotások vannak, hogyan lehetséges. Ugye, a kérdés itt ebben a kontextusban úgy merül fel, hogy magániskolák vannak, hogyan lehetséges. Úgy, hogy ez valóban egy társadalmi igény. Az előbbieken Gabriella megfogalmazta a vízióját, hogy négy-öt éven belül az iskolák gyermekmegőrzővé válnak. Kicsit úgy érzem magam, mint Szent Bertalan éjjelén egy hugenotta, akinek éppen most jönnek a kések a nyakára, mert én nem négy-öt évet jósolok ennek, én azt hiszem, hogy ez most már egy létező, reális probléma. Nem az alapítványi iskolák esetében, hanem fennálló, regnáló iskoláknál. A kérdés az az, hogy van-e jövője az alapítványi iskolának? Itt egy olyan szakmai grémium ül, viszont szembe kell nézni azzal, hogy az alapítványi és magániskoláknak a léte egy kemény politikai konszenzus, tárgyalás, érdekérvényesítésnek lesz az eredménye. Aki még emlékszik, Lóránt Ferenc azt mondta, hogy „ti már NAT-kompatibilisek vagytok. Nem, most kompatibilizálódunk!” Ki se tudom mondani, olyan komoly volt. Az a probléma, hogy teljesen mindegy, hogy mi divatból, hobbiból vagy megélhetési innovációból próbálunk valamit, a megrendelő az állam. Teljesen mindegy milyen alternatív pedagógia vagy reformpedagógia alapján, valahogy ezeket a finanszírozási és egyéb nehézségeket túl kell élni. A szakmai, tantárgyi, pedagógiai és egyéb kérdések csodálatos dolgok, csak nem segítenek.

**Klausmann:** Én is azt látom, hogy hosszú ideje ugyanazokkal az arcokkal találkozom, amikor a magániskolai szektorban dolgozunk, és nagyon erősen látom a fáradás jeleit. Azt látom, hogy már nincs a szem sarkában az a csillogás. Ha hosszútávon gondolkodunk a magániskolákról, és szeretnénk, hogy legyen jövője, akkor valahogy ezt a fényt vissza kell hozni. Azt gondolom, hogy úgy vész el a fény, hogy a mindenkori kormány egyfajta kifárasztásra játszik az adminisztratív terhek megnövelésével és ennek a szabályozási környezetnek a hiátusaival. Olyan helyzetet teremt, hogy kiemeli az intézmény vezetőjét vagy vezetőit az intézményből, merthogy annyi adminisztratív és egyéb feladatokkal pakolja őket, hogy a pedagógiai munkára már nem marad idejük. Így meg nagyon kevesen tudnak innoválni. Sok olyan intézményt láttam, ahol az igazgató és a két igazgatóhelyettes éppen a MÁK ellenőrzésre készül másfél héten keresztül, így a maradék x órában nehéz innoválni. Hogyha ezt a fajta adminisztratív terhelést, meg ezt a fajta bizonytalan környezetet valahogy meg

lehetne szüntetni, akkor biztos, hogy sokkal könnyebb lenne, és sokkal távlatosabban tudnánk beszélni ezekről a kérdésekről. A másik pedig az érdekérvényesítés. Én is úgy látom, mintha régebben erősebb lett volna az érdekérvényesítő képessége a magániskolai szférának. Elég, hogyha csak azt nézzük meg, hogy minden évben van az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének egy közgyűlése. Nézzük meg, hogy hányan vesznek részt rajta! Vagy nézzük meg, mondjuk, az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének a taglétszámát, és hogy az elmúlt időszakban ez hogyan változott. Ez nyilvánvalóan azt erősíti, amit mondtam, tehát ez az elfáradás ezekben a számokban is kézzelfogható. Valahogy rendszer szinten kellene segíteni azoknak az intézmény vezetőknél, hogy a fényt, azt valahogy a szem sarkába visszacsempésszük. Én próbálok segíteni. De az a baj, hogy az én helyzetem azért nagyon nehéz. Tőlem mindenki azt várja, amikor bejön az irodámba, vagy amikor én elmegyek hozzá, hogy akkor én mondjam meg a tutit jogilag. Merthogy az biztos olyan egyértelmű, ott az a jogszabály, és akkor én azt felolvasom, és akkor én azt tudom értelmezni, elmondom, hogy ez a tuti. Én már tizenéve nem tudom megmondani a tutit. Tényleg csak a felszínt kapargatom én is, jogilag is, meg minden más szempontból, merthogy nincsen tuti. Tehát van egyfajta zavaros helyzet, amiben egy jogász ember se tud rendet vágni. Mindig azt mondom a kaposvári hallgatóknak is, hogy, akik intézményt szeretnének vezetni, azoknak legalább négy diplomával kell rendelkezni, és az egyik a jogi kell, hogy legyen. Aztán kell egy közgazdász diploma is, nem árt, hogyha van pedagógus diplomája is. Meg még egy negyediket is hozzá lehet tenni. Az egészen biztos, hogy ameddig ez a helyzet nem változik, és mondjuk, nem lesz elég csak kettő diploma az intézmény vezetéséhez, addig nagyon nehéz helyzetben lesznek a magán intézmények.

**Naderi:** Az elmúlt néhány évben aktívan részese voltam a magániskolák részéről a szakképzés politika irányítóival vagy nem irányítóival, de szereplőivel való konzultációknak. Szerintem a fény egy kicsit azért alszik ki a szemünkből, mert felfoghatatlan az, amikor a tárgyaló partnerrel nem lehet a tanulóval beszélni, mert a tanuló neki egy darab fa, egy statisztikai adat. Ez így, előbb-utóbb lyukat éget az ember szívében. Valahogy ezt kellene visszahozni a köztudatba. Nem tudom, hogy ezt vissza tudjuk-e lapátolni a köztudatba vagy a beszélgetésekbe. Ha nem megy, akkor majd előbb-utóbb összeomlik az a rendszer, amelyik nem fejlődik, és akkor lesz majd egy átfordulás. Vagyis előbb-utóbb fontos lesz a tanuló, meg fontos lesz az ember. Ez vagy szépen fog bekövetkezni, vagy kevésbé szépen, de addig mindenkinek az a dolga, hogy legalább a saját környezetében mentse át annyi tanuló az életre, amennyit csak tud.

**Ercse:** *A magam részéről a következőt véltem kihallani ebből a beszélgetésből: olyan ez kicsit, mint a Maslow-piramis. Van az a része, amikor elkezdünk arról beszélni, hogy a magániskolák jövője, a vízió, pedagógiai, szakmai kérdések. Akkor szépen kiderült, hogy az orrunkat beleverik a*

*szabályozásba, a finanszírozásba. A rossz hír szerintem, hogy így nem fog egyszer csak valami történni, amíg a gyerek egy szám, és eszközjelleggel gondolkodnak róla. Az sem egy biztató kilátás, hogy akkor majd jó érdekérvényesítéssel valami elérhető. Ez majd el fog múlni valamikor, de nem magától. Az egy érdekes kérdés, hogy azok a jó érdekérvényesítéssel rendelkező, magas státuszú szülők, akik egyébként, mint egyéni stratégia, mindent megtesznek, hogy az alapítványi iskolákat életben tartsák, új tanulócsoportokat hoznak létre, amikor társadalmi szinten, mint érdekérvényesítő csoport tehetnének valamit azért, hogy úgy an bloc az állami oktatás lehessen jobb, az valahogy miért nem tud megtörténni.*

## Kerekasztal beszélgetés a sikeres magániskola vezetőjéről

### A beszélgetés résztvevői:

Ercse Kriszta moderátor

Juhász Ildikó igazgató, a Független Pedagógiai Intézet vezetője

Molnár Lajos iskolavezető, Kürt Alapítványi Gimnázium

Naderi Zsuzsanna fenntartó, szakképző, közgazdász, AME elnökségi tag

Varga Márta oktatási osztályvezető, Evangélikus Pedagógiai Intézet

**Ercse:** *Most már elengedtük a McKinsey jelentésnek azt az anno örömteli gondolatát, hogy a pedagógus számít. Mert persze nagyon sokat számít, de valójában a szervezet az, aminek a hatása a gyereken kimutatható. Az iskola, a szervezeti kultúra, az együttműködés, a szervezeti tanulás képessége, a szervezet abszorpciós képessége, ahogyan fel tud venni innovációkat, és mindezek minősége. A szervezet mennyire innovatív, mennyire befogadóképz és -képes, és ez tényleg nagyon nagyban múlik a szervezet vezetőjén. Beszélgetésünkben megpróbáljuk felrajzolni, hogy mik azok a nagyon fontos kompetenciák, amikkel sikeres vezetők rendelkeznek.*

**Naderi:** Én óvodás koromban a babáimnak osztottam az észet. Aztán nagyon sokáig tanár szerettem volna lenni. Aztán megfontolt pályaválasztással az utolsó pillanatban közgazdásznak kezdtem el tanulni. Aztán egyszer csak, a gyermekvállalás közepén megint az iskola közelében találtam magam, és aztán egy iskolának a vezetője lettem. Nekem ilyen bekattant hivatás az iskola. Ezen belül, mivel dolgoztam az iskolán kívül a gazdaságban, jött a szakképzés. Szakképzés és vezetés. Ez a két szó van bennem. Nem kerestem azt, hogy vezető legyek.

**Juhász:** Én is valahogy így kezdtem. Mindig tanár szerettem volna lenni. Az is lettem, majd viszonylag gyorsan iskolaigazgatóvá váltam. Hogy vezető lettem-e akkor, most már nem vagyok benne biztos. Jól látom, hogy mennyi hibát vétettem, hogy hogyan kellett volna másként, de azt gondolom, hogy minden vezetőnek meg kell járnia ezt az utat. Sok olyan lépést kell tenni, sok olyan tapasztalatot kell gyűjteni, ami a tanársághoz vagy egy munkaközösség vezetésében szükséges. Nem találkoztam volna ezekkel „csak” tanárként, az biztos. Tehát voltam általános iskolai igazgató. Majd miután az iskolát bezárták, bezártam, létrehoztam egy általános iskolát az államnak. Onnantól kezdve, hogy én vettem meg a bútorokat, a kanalakat és a függönyt is. Itt felmerül egy érdekes kérdés: a fenntartó és a vezető kapcsolata. Én például nem küzdöttem a fenntartóval, egy polgármesterrel. Azt mondtam neki, hogy köszönöm szépen, inkább csinálok egy alapítványi iskolát.

Ennek is megvannak a maga vezetői kompetenciái. Itt meg finanszírozási gondok kerültek eléem. Tehát nem tudom, hogy sikeres vezető vagyok-e. 2001 óta vagyok a Független Pedagógiai Intézetben, 2003 óta vezetem. Nyilván nem ugyanaz, mint egy iskola vezetése, de nagyon sok mindent tanulok a vezetésről, és folyamatosan képzem is magam ebben. Most a Kaposvári Egyetemen tanítok, közoktatás-vezető képzőn, és nagyon sok tapasztalatom gyűlt össze arról, hogyan vezetnek a kollégák, hogyan élnek, és változnak. A képzés öt évén belül is rengeteget változtak. Akár a gondolatmenetük, akár a tapasztalatuk, akár a céljuk.

**Varga:** Jelenleg a Magyar Evangélikus Egyháznak vagyok az oktatási osztályvezetője, tehát a fenntartót képviselhetném itt, de szerintem nem ezért kaptam a meghívást erre a beszélgetésre, hanem mert hét évvel ezelőtt zárták be a Janikovszky Éva Általános Iskolát és Gimnáziumot, aminek az igazgatója voltam. Az, hogy sikeres volt ez az iskola, az nem volt kétség, de hogy a fenntartóval való kapcsolat mit hozott, az egy érdekes helyzet volt akkoriban. Elég nagy sajtónyilvánosságot kapott. Ez volt talán az az iskolabezárás, amire még figyeltek. Nekem nagyon komoly gyökereim vannak az alternatív iskolákban. Tanítottam az Zöld Kakas Líceumban, utána pedig egy olyan iskolának voltam a vezetője, ahol kis létszámú osztályokban, teljesen speciális módszerekkel, nevelőotthonos, először csak fiúkat, aztán lányokat tanítottunk. Ennek hét évig voltam az igazgatója, ez volt a Róbert Károly körüti Általános Iskola. A fenntartói oldalról pedig az lehet érdekes kérdés, hogy a fenntartó hogyan tudja segíteni az intézmény vezetőit, hogyan tud a vezető utánpótlásáról gondoskodni, hogyan tudja az ő munkájukat támogatni, és hogyan tudja kiválasztani a jó vezetőket.

**Molnár:** Én voltam őrsvető annak idején. Nagyon sokan mások nem voltak. Kakaófelelős is voltam, és aztán nem voltam KISZ tag. Honvéd maradtam a seregben. Viszont, amikor a Hegedű utcába kerültem annak idején általános iskolába tanítani, az igazgatóval szembehelyezkedtem. Akkoriban alakult a PDSZ. Amikor egy helyi PDSZ csoportot csináltunk, akkor megkért az igazgató, hogy legyek igazgatóhelyettes. Nem tudatosan fogalmaztam meg magamban, azt hiszem, hogy most tulajdonképpen be akar engem vinni a vezetésbe, hogy leszerelje az ellenzéki ségemet, de mindenesetre nemet mondtam, mert nem volt kedvem igazgatóhelyettesnek lenni huszonhárom évesen. Aztán elkerültem a Politechnikumba. Kilencedikként kerültem be a Horn Gábor vezette csapatba. Megérkeztem a középiskolába testnevelés-földrajz szakos általános iskolai tanárként. Nem volt vágy bennem, hogy főnökösödjek. Hogy milyen a vezető, azt nem tudom, hogy miért lesz sikeres vezető az ember, erre is nehéz válaszolni. Kérdés az is, hogy sikeres-e egyáltalán. Voltak ott sokkal hamarabb érkezettek, meg középiskolai tanárok, és én mégis vezető lettem. Később pedagógiai vezető is, majd a Minisztériumban főosztályvezető-helyettes. Szóval tulajdonképpen egy csomó vezetői szituációba kerültem. A Kürtbe már vezetőnek hívtak. Voltam az Alapítványi és Magániskolák

Egyesületének társelnöke is néhány évig. Arra, hogy szerintem mi egy vezető, majd egy második körben fogok válaszolni. Édesanyám igazgató volt mindig, de nem azért lettem én is vezető.

**Ercse:** *Nagyon sok kérdésem van. Arról beszéljünk, hogy sikeres vezető, hogy sikeres iskola! A Janikovszky nem kétséges, hogy sikeres iskola volt, de valóban, már nincsen Janikovszky. Akkor tehát mit gondolunk a siker kritériumának? Több dimenzió van. A fenntartóval való jobb-rosszabb kapcsolat, a finanszírozási nehézségek, majd pedig van az a bizonyos pedagógiai, szakmai rész. Mi a siker kritériuma akkor, amikor azt mondjuk, hogy valaki sikeres iskolát vezet, és vezetőként sikeres?*

**Varga:** Ez egy felém dobott labda volt. A Janikovszky vajon sikeres volt-e, és mégis megszüntették. Az, hogy tíz év alatt honnan hova jutott el ez a közösség, nagyon sok mindenben mérhető. Nekem mindig ez volt a meghatározó, és talán a vezetői szerepemet is így definiáltam: nekem közösségeket kell építenem. A szülők, a gyerekek, a pedagógusok közösségeit. Az egy nagy lelki és közösségbeli próbatétel volt, amit az áprilisi önkormányzati határozattól júniusig, a tanév bezárásáig nekünk ott végig kellett élni. Nagyszerű volt az, ahogyan egymásnak próbáltak segíteni a szülők, ahogyan ezt az egész vészhelyzetet menedzselték. Annak ellenére, hogy nem sikerült megmenteni az iskolát, azt láttam, hogy a kollégáim is meg a szülők is olyan kreatívan és annyiféle eszközzel, önszerveződő módon próbáltak működni, amire mi tanítottuk meg őket. Ez ott már nélkülem ment, mert nekem lejárt a vezetői pályázatom. és rögtön ki is vontak az elején az egész ügyből. Amikor a bezárás után másnap bementünk az iskolába, és ki volt rakva egy olyan plakát, hogy itt egy demokratikus, gyerekközpontú iskola működött, akkor azt éreztem, hogy de jó, hogy ezt nem nekem kellett kimondani, hanem ez így látszott, ezt tudtuk. Nyilván az ember érezheti úgy, hogy a munkája megy a levesbe, de utána azt láttam, hogy ezek a kollégák, akik ott valamit megtanultak, és valamire szocializálódtak, helyt tudtak állni. Most már, hét évre visszatekintve elmondhatom, hogy volt, aki vezető lett, volt, aki munkaközösség vezető. Elég sok fiatal volt a tantestületben és az értékeket, az egész gondolkodást, munkamorált tovább tudták vinni az új munkahelyükre. Én ebből a szempontból tekintem sikeresnek az iskolámat.

**Juhász:** Hasonlóan szomorú történetet én is el tudok mondani, mert a Marczibányi Iskolában ugyanígy küzdöttek a szülők. A küzdést sikernek éltem meg, de közben meg zokogott a lelkem. Egy évig küzdöttünk, majd lejárt a mandátumom, nem volt miért küzdeni. Nagyon jó volt együtt lenni, sikeresek voltunk mi úgy együtt. Az alapítványi iskolába jártak olyan gyerekek, akik úgy kerültek oda, hogy hallották, hogy van egy olyan iskola, ahol tanít az Ildikó néni. Aki nagy csodákat képes véghezvinni. Odajött, és az Ildikó néni volt ott. Ez nekem elég volt. Nagyon szomorú vagyok egyikért is, másikért is. A legfontosabb az egyén, egy-egy gyereknek a sorsa, egy-egy szülőnek a hozzáállása,



meg a kollégák. Az, hogy mindenki ott van, ahol lennie kell. Egy csomó dolgot tanultunk együtt. Én, ha fáj is, de azt gondolom, hogy mindegyik siker volt.

**Naderi:** A szomorú évek is lehetnek lelkileg boldog évek. Amikor még a válság előtti állapot volt, mármint az iskolai válság előtti állapot, akkor engem, mint vezetőt, az töltött el boldogsággal, hogy boldognak láttam a gyerekeket, és boldognak láttam azt a közösséget, ami körülvett. Egy-két tőmondat: az egyik, amikor a tanuló azt mondja, hogy itt jó lenni, és amikor a kolléga azt mondja, hogy itt jó lenni. Nekem ezek voltak a sikerkritériumok, ekkor voltam boldog, ekkor éreztem azt, hogy valami siker van körülöttünk. Amit nyilván nem én alkottam, hanem együtt alkottuk. A válságos időszak az, amikor ezer tanuló van az iskolában, és már egy éves normatíva nem érkezett meg. Ennek ellenére még a tantestület helyt áll, és mindenki szívből teljesít, mert nem akarja elhinni, hogy ennek itt most vége. Aztán utána egyszer csak vége van, és szétgurulnak ezek a kis mintadarabok szerte a világba, más intézményekhez: szakképző intézményként a kamarai oldalra, az állami szakképzésbe, vállalati környezetbe, és elkezdnek ott ezek a csírák kihajtani. Amikor azt érzi az ember, hogy a minták, amiket ott megéltünk együtt a közösségben, sorra másolódnak. Tulajdonképpen egy kicsit a válságos időszaktól függetlenül ez a boldogság, amikor a tanuló úgy jön vissza tíz év után, hogy most leesett az a tantusz, megértettem azt az értéket, amit valamikor ott az iskolában kaptam. Szóval nekem ezek a sikerek.

**Molnár:** Én nem tudok beszámolni megszűnt iskoláról, de krízis helyzet az mindig van. Nekem az például egy siker kritérium, hogy 2012 november nyolcadikán százhatvankilenc gyerek volt a Kürtben, most pedig négyszázharminc lesz összesen. Ezt nem lehet a legszerényebb módon sem ráfogni arra, hogy a gyerekek jönnek az állami szektorból, hiszen csak olyan helyre jönnek, ahova érdemes. Két osztályba összesen huszonhét gyereket tudtunk felvenni az előző időszakban. 2011-ben huszonhét gyereket. Nem volt szándék a kis létszám, ötven gyereket akartunk felvenni, de nem volt jelentkező. Miközben az állami rendszerből menekültek. Egy kifejezetten vállalhatatlan szituációt teremtett maga körül akkor az iskola, amit sikerült úgy megváltoztatni, hogy már a Kürt is olyan hely lett, ahová érdemes „menekülni”. Százhatvankilenc kontra négyszázharminc. A felnőttek száma akkor mindennel együtt tokkal-vonóval, portáshölgyig bezárólag huszonkilenc volt. Most vagyunk vagy hetvenen. Egy olyan munkahely lett, ami sok gyereknek, felnőttnek, családnak biztosít boldog pillanatokot, szabadságot, demokráciát. Fontos siker kritérium az is például, hogy nekem egyszemélyű döntéshozóval semmiben nincsen, mindenhol egy szavazatom van. A vezetőségben is. A múltkor volt egy téma, ami mellett hosszan érveltem, és aztán négy-öt arányban leszavaztak. Tehát a kollégák meghallgatták, elmondták a saját érveiket, és nem tudtam áttörni rajta. Azzal együtt, hogy egy szavazat vagyok, azzal együtt az iskola a befogadás, a demokrácia és a tanulás szabadsága, mint

fő értékek mentén megy előre. Összesen egy esetre emlékszem, amikor azt mondtam, hogy ha ez vagy az nem így lesz, akkor én ezt nem fogom tudni tovább csinálni. Mert ott valami alapértéket láttam veszélyeztetettnek. A saját súlyomat is próbálom fékezni, ami nem könnyű, másrészt, szerintem az ember ne tartson revolvert a másik fejéhez, hanem tényleg szakmailag, pedagógiailag gondoljuk végig az ügyeket. De azért amit gondolok, azt lehet képviselni, és ha vehemensen megasszertív módon, akkor úgy. Azért ez a százhatvankilenc és négyszázharminc, ez egy növekedés menedzsmentet igényelt. Pedagógiai programot csináltunk, megváltoztattunk egy hagyományos - és ráadásul rosszul működő - iskolát, mert a gyerekek elmenekültek, a családok meg a pedagógusok is elmenekültek. Iskolát változtattunk meg, tehát változás menedzsment. Elfogytak a gyerekek, válságban, az összeomlás szélén volt a sulis. Hihetetlen növekedés következett, a tantestületbe ötven új ember érkezett. Olyan típusú építkezést kellett végigcsinálni, amiben kötélhánc, hogy az ember mikor milyen érveket húz elő. Figyelek arra, és szerintem kilencvenöt százalékban biztosan sikeresen, hogy valódi érveket és ne zsarolásokat mondjak.

**Ercse:** *Én nem értek egyet ezekkel a siker kritériumokkal. Fel voltam készülve, hogy póker arccal végighallgatom azt is, hogy hát nézzük, hogy a vezetőknek milyen kompetenciáik kelljenek, hogy legyenek, akár a fenntartóval a kapcsolat, akár a gazdálkodás terén. Azonban itt olyan dolgok hangzottak el, melyek iszonyatosan fontosak. A közösségalkotás például. Szerintem a Janikovszky azért vert visszhangokat, mert ott hamar láthatóvá vált, hogy milyen makacs, dacos, elszánt szülői közösség áll a háttérben. Azon prioritások mentén fogalmazódnak meg kritériumok, ami szerintem az iskolának a lényege. Akkor most a kérdés az, hogy milyen vezető képes sikeressé tenni egy iskolát? Most már tudjuk, hogy milyen típusú sikerről beszélünk. Kinek mi a fontos? Ki mit gondol annak? Például létezik egy ősi hagyomány: a vezetőknek pedagógusnak kell lennie. Tényleg? Kérdezem: jó ez? Előny? Vagy inkább hátrány? Aztán szóba került a képzés is. Van egy olyan előírás, hogy az intézményvezetőnek szakképzettséggel kell rendelkeznie. Azok a kritériumok, amiket hivatalosan megfogalmaznak a vezetőkkel kapcsolatban, azok életszerűek? Mi szükséges ahhoz a sikerességhez, amit most megfogalmaztunk?*

**Varga:** Azzal kezdem, hogy nálunk, az evangélikus iskoláknál, minden intézményvezető autonóm, önállóan gazdálkodik és önállóan munkáltat. Ez a magániskolák körében nem újdonság, de a tankerületekben nem így van. Olyan felhatalmazással bír nálunk minden egyes intézményvezető, de még a kétszobás óvoda vezetője is, hogy ő ott egy saját pedagógiai programot, koncepciót meg tud valósítani. Itt jön az, hogy igen, jó, ha tud tanítani, de az nagyon fontos, hogy értsen a sokféle korosztályhoz, a szülőkhöz, gyerekekhez, kollégákhoz. Nagyon jól tudjon kommunikálni. Legyen a fejében egy vízió arról, hogy milyen a jó iskola, és ez irányba tudja motiválni a közösségeket. Mint

fenntartó, a kontrollt ott tesszük be, hogy nálunk is ugyanúgy meghúzható az alulteljesítők köre. Aki a piros vonal alatt van, őt arra motiváljuk, enyhén presszionáljuk, de nem kötelezzük, hogy egy fejlesztésben vegyen részt, ami nem kerül az iskolának pénzébe. Viszont időt kell rá szánni a vezetőnek, hogy együttműködjön más vezetőkkel, kutatókkal, fejlesztőkkel, gyógypedagógusokkal és mindenféle szakemberekkel, amivel ő az intézményében azt a gyengeséget el tudja kezdeni korrigálni, amit eddig ő vagy nem látott, vagy nem tudta megoldani, mert vagy nincsenek olyan emberei, vagy ezerféle oka lehet. Idén öt ilyen iskolával foglalkozunk. Visszatérve a vezetői kompetenciákra, azt látom még, hogy bizonyos személyiségjegyei is jó, ha vannak. Partneri együttműködésre való képesség, önismeret, olyan fajta szakmai tudás, amit aztán lehet finomítani. Például, hogy ő mit gondol a szakképzésről, ha a szakképzési intézmény vezetője. Úgy gondolom, hogy kell, hogy legyen valamilyen kisugárzása. Nyilván egyházi fenntartóként ehhez a kisugárzáshoz még a hitét is odaemeljük. Ha most azonban nem beszélünk egyházi fenntartásról, akkor is: kell, hogy legyen egy olyan fajta egyénisége, amivel másokat rá tud venni, hogy álljanak bele, és tegyék a dolgukat. Kell, hogy legyen karizmája.

**Juhász:** Mindezzel egyetértve inkább csak kiegészítem az eddigieket, mert alapvetően valóban minden így van. Létezik a vezetési elméletben, hogy milyen vezetők a jó vezetők, hogy karizmatikusnak kell lenni, vagy, hogy tanulható-e a vezetés. Erről elég sokat beszélünk a vezetői képzéseken. Én azért azt hiszem, hogy ezt lehet tanulni. Azt gondolom, hogy persze, kell egy fajta karizma, vagy képesség, rátermettség, hogy lehessen mire építeni. De amit én fontosnak vélek, hogy az igazgató, a vezető mindig azt lássa a tantestületében, hogy ott szívek vannak. Hogy ott nem a pénz van, nem az ember van, nem az, aki tegnap ezt vagy azt mondta, nem az, akire rossz szemmel nézek, hanem szívek, akiknek problémáik vannak, akik élnek az iskolán kívül is. Én különösen fontosnak tartom, hogy a vezető ismerje a kollégáit. Természetesen kell lennie stratégiának, meg még sok mindennek, de fontos emberként ott lenni, és megismerni azokat, akikkel dolgozom. Tudni, hogy mikor, mit kérhetek tőlük. Tudni azt, hogy neki mi a kihívás. Hogy miért veszítenek csillogásukból a tekintetek? Meggyőződésem, hogy azért, mert olykor megunjuk azt, amiben élünk. A vezetőnek fontos dolga az, hogy tudja, hogy ki mire képes, kinek mi a kihívás, és megtalálja azt a pontot, ami még az embernek kihívás, még nem teher és már nem unalom. Ha én egy jó testületet szeretnék, egy jó csapatot akarok magam köré szervezni, akkor biztos, hogy kezdésként elkezdek beszélgetni a kollégákkal, hogy megismerjem őket, vágyaikat, céljaikat. Van, amikor a kolléga nem akar tanulni. Akkor a vezetőnek kötelessége, hogy egy kicsit megbirizgálja, hogy te ennél többet tudsz. Tudjuk, hogyha nincs meg az az erő, nincs meg az a vágy, nincs meg az érdeklődés, nincs meg a kíváncsiság, akkor a kollégáink egy idő után kiégnek.

**Naderi:** A pedagógus tulajdonképpen vezető, csak ő az osztálytermen belül vezető. Legalább is jó lenne, ha az lenne a maga elhivatottságával és felelősségtudatával. Én inkább abban hiszek, hogy a vezetés önálló tudomány. Attól még, hogy valaki nem szakmai vezető, tud jó vezető lenni. Említettem már itt, hogy én alapvetően vállalati környezetben éltem meg az első munkaszocializációs élményeim, és ott is egy vezetőképző programban, egy nagy amerikai vállalatnál. Ott egyáltalán nem volt fontos a szakértelem. Nagyon visszacseng ma is, hogy mi volt a jó vezető négy ismérve. Ez angolul négy „E” betűt jelentett, „Energy”, „Energize”, „Edge” és „Execution.” Tehát, hogy egy vezetőnek legyen magas energiaszintje, ami a szemeket csillogva tartja, majd pedig, amikor kezdenek kihunyni a fények, akkor újra be tudja őket gyújtani. A sajátját is, meg a többiekét is. Ne legyen mindig empatikus! Ha ugyanis a vezető teljesen elfolyik az empátiában, akkor ott nem jön a teljesítmény. Nincsen az sehol leírva, hogy legyen szakmai a vezető. Hozzátenném azt, hogy, ami nekem nagyon nagy fájdalmam, van egy köznevelési törvény. Közben látjuk, hogy van óvoda, van általános iskola, van az általános iskolának felső tagozata, aztán van gimnázium és vannak szakképzési centrumok. Ez utóbbiak egy nagyvállalathoz, tehát egy holdinghoz hasonlítanak, ami teljesen más vezetői képességeket igényel, mint mondjuk, egy óvoda vezetése. Mégis egy profil van a köznevelési törvényben erre. Tehát elkezdhetnénk arról is beszélgetni, hogy a vezetői sikeresség attól függ, hogy milyen szervezetet kell vezetni. Mi is egy nagy intézmény voltunk ezeröttszáz-ezerhatszáz tanulóval, tehát mi is egy nagy holdingként működtünk. Szakképző intézményként a mi meghatározó partnereink a vállalkozások voltak. Nálunk sikeresebbek voltak a nem pedagógus vezetők, akik - csak idézőjelben - született vezetők voltak. Gyönyörűen megteremtették azt a környezetet a pedagógusoknak, ahol ők viszont a saját szakmájukban tudtak alkotni, mert minden egyéb iskolaigazgatási-szervezési terhet le tudtak venni a vállukról.

**Molnár:** Hogy pedagógus legyen-e? Ezt én úgy értelmezem, hogy tanítson-e, legyen-e osztálya. Most éppen végzős az osztályom, és nagyon bele vagyok pusztulva, hogy elmennek. Nem is leszek jövőre osztályfőnök, nem is tudok, hát még ki se húlt az ágy, sőt, ott még együtt vagyunk. Ez most lehetetlen, hogy gyerekeket válasszak meg tervezzem, hogy hogyan lesz a nulladikos szülői. Az osztályommal, ahogy az iskola éveit megéltem, nyilván mindenféle van. Ennek egy részét nyilván magam generálom, meg számtalan más csoport, kolléga, esemény. Az osztállyal élesben élem meg az iskolát, amit, ha nem lenne osztályom, és nem lennék bent velük, akkor nem tapasztalnám meg. Hogy mi van az együttműködés-fórummal, a tárgyalásokkal. Hogy mi van, amikor meghirdetjük ezt a napot, azt a napot, amazt a napot, elér-e az információ mindenhova. Amikor kihirdetünk a gyerekeknek egy nagyon jó elképzelést, azt ők hogy fogadják. Tehát szerintem nagyon fontos, nekem legalábbis, hogy tanítok az osztályomban. A másik, a kompetencia. Biztos, hogy az ismeret, a tudás tanulható. Ildikó mondta, hogy a vezetőnek érezni kell, hogy kinek mi az erőssége. Biztos, hogy van olyan kollégám, aki

nem azért, mert ne lenne ugyanolyan felkészült ember, de nem vezetői a személyiség struktúrája. Személyiség modellek léteznek. A vezetői tudás a legkönnyebben megszerezhető, a képességek fejlesztése sokkal nehezebb, és az attitűd pedig végképp. Ezért gondolom, hogy a vezetőképzőnek igenis sok értelme van, mert akik odajönnek, azok az attitűd szintjén mozgathatóak. Tehát a vezetés tanulható, részben azonban egyet kell értenem azzal is, hogy valami olyan típusú dolog, ahogy orvos se, meg mérnök se lehet mindenki. Kutató sem lehet, hiszen nem mindenki innovátor, valaki inkább gyakorlati megvalósító.

**Ercse:** *Nagyon izgalmas, hogy az oktatási szakma területén a vezetésben szükség van-e profilokra. Most különböző szempontokból volt szó a vezetésről. Egy iskolában elképesztő módon befolyásolják a döntéseket, a gondolkodást a folyamatokról, a mechanizmusok strukturálásáról, a kialakításról, azok, hogy nevelési, pedagógiai folyamatok vannak, hogy ott élő gyerekek vannak, hogy ott szocializáció és sok egyéb van. A vezetés nem vonatkoztatható ettől el. Azzal indítottunk, hogy az iskolaszervezet a lényeges tényezők, nagyon befolyásol maga a vezető, de, a vezetőnek a partneri kapcsolat kialakítására, fenntartására és működtetésére való hajlama és készsége is nagyon fontos. Hogyan kell fejleszteni, támogatni egy ideál-tipikusnak megfogalmazott, jól működő, tanuló-együttműködő szervezetet, ami kész az innovációra?*

**Molnár:** Én abban hiszek, hogy minden embert meg kell kínálni azzal, ami neki a legjobban a terepe. Sokféle terepet kell létrehozni egy intézményben, csoportokat, testületeket, funkciókat mindenféle ügyben, ki, mire szeretne ráugrani, legyen mihez kapcsolódni. Ez azonban magában hordja a fékek, ellensúlyok, garanciák rendszerét. Abban hiszek, hogy a vezető nem azért jó vezető, mert kedves, együttműködő. Persze legyen az, legyen kedves, együttműködő, satöbbi, satöbbi, de strukturális garanciákra van szükség. Vagyis ha én nem lennék kiegyensúlyozott, akkor sem tudok elszabadulni, mint a hajóágyú, mert a szervezeti rendszer nem engedi. Az egy teljesen véletlenszerű, isten általi adottság, hogy én kiegyensúlyozott vagyok, és minden nap egyformán jó fej vagyok, de hogy alapvetően strukturális garanciák biztosítják ezt az ügyet.

**Naderi:** Egyetértek Lajossal. Az én tapasztalatom is az, hogy a stratégiai tervezés, a döntéshozatalnak a terepei, illetve a működésünket átható minőségi szemlélet - aminek nyilván a célja az, hogy egy tanulóközpontú szolgáltatást tudjunk nyújtani -, ezek a strukturális elemek azok, amit egy vezetőnek jól kell felállítani a szervezetében. Emellett a megfelelő csomópontokban érzékenynek kell lenni a kollégákra, azaz ha tudom magamról, hogy én egy stratégiai típusú vezető vagyok, akkor nekem nagyon jó operatív vezetőkkal kell körülvennem magam. Tudom, hogy borzasztóan rossz humorom van, nem tudok bulizni, éppen ezért nagyon sok olyan kollégát kellett a

csapatba beleépíteni, akikkel el tudunk menni és Ópusztaszeren a Golf kocsikkal rallyversenyt szervezni. Mint amikor a rossz gyerekek kiszabadulnak az iskolából. Rengeteg ilyen közösségi élményünk volt. Minden évben egyszer három-négy napot együtt buliztunk, jóban-rosszban, és ez elképesztő sokat épített a szervezetben.

**Juhász:** Teljesen egyetértek, együtt kell lenni a csapattal. Építeni, benne lenni, maradni, motiválni, erőt, energiát adni.

**Varga:** Fenntartói oldalról közelítve ezt a kérdést: nálunk működik egy bizonyos vezető támogatási rendszer. Ebben különböző módszerek vannak felsorolva. Mindegyikről egy rövid ismertető, kapcsolódó szupervízió, coaching, esetmegbeszélés. Ezekhez vannak saját, vagy kívülről felkért szakembereink. Amikor egy vezető úgy érzi, hogy elakad, vagy segítségre van szüksége, akkor ebből igényelhet. Minden évben van az ötven vezetőből öt-hat, akik ezt vagy folyamatosan, vagy felváltva igénybe is veszik. De amit én még ennél is sokkal hatékonyabbnak látok, az a vezetőnek a saját munkájára való reflexiója, amit most egy kicsit lejárattak ezzel az önreflexióval. A saját emlékeimből is fel tudom idézni, hogy ez mennyire fontos. Hogy két évvel ezelőtt egy csoportos szupervíziót szerveztünk kezdő intézményvezetőknek, és ők, azóta is tartják egymással a kapcsolatot. Ez az egymástól tanulás, összejáráskálás, mutasd meg, hogy hogyan csinálod, ez a magániskolák környezetében nyilván teljesen természetes, de nekünk ezt itt el kellett kezdeni fölépíteni. A közösségépítés az igazgatók között is tud működni, hiszen ez nem olyan, mint egy tankerület, hogy egymástól szipkásszák el a gyerekeket az evangélikus igazgatók, hanem Soprontól Nyíregyházáig mindenféle helyeken, mindenféle közegekben vannak intézményeink, és ők egymást gazdagítani tudják. Van regionális intézményvezetői konferencia, ahol például összeülnek negyvenen, és ott megnézik, hogy Győrben mit csináltak az óvodában. Ezek nagyon hasznosak. Látom, hogy fejlődnek tőlük. Látom, hogy az egész vezetői hozzáállásuk és hatékonyságuk javul.

**Naderi:** Igen, ez fontos. Arra a kérdésre visszatérve, hogy az iskolának van-e kitüntetett szerepe, hogy rombolhat-e az iskolában egy nem pedagógusvezető: egy jó vezető magát az alapszolgáltatást tiszteli, és maga köré gyűjti azokat a vezetőket, akikkel abban alkotni képes. Ha belegondolunk, életünk legnagyobb feladatát, a szülőséget is úgy kapjuk, hogy nem kellett előtte vizsgáznunk. Vagyis mint szülő is belekerülünk egy szituációba az első három-négy évben, utána a további években, végtelen években, amit együtt tölthetünk. Vezetőként ugyanolyan humán szolgáltatást nyújtunk, mint amit egy szülő végzettség nélkül. Azt is vagy jól csináljuk, vagy nem. De én inkább azon a véleményen vagyok, hogy ebből a szempontból minden szakma úgy érzi, hogy

szakmai vezetőre van szüksége, pedig néha egy nem szakmai vezető sokkal nagyobb nyugalmat tud vinni abba a környezetbe, miközben esze ágában sincs rombolni.

**Ercse:** *Elkezdjük megfogalmazni, hogy miféle emberi kapcsolatok kiépülése, milyen közeg, levegő kell ahhoz, hogy jó együttműködés tudjon létrejönni, az tudjon gurulni, és képes legyen egy felfelé vezető spirálban mozogni. Érdekes az a gondolat, hogy a vezetőtől is függ, hogy hogyan akar dolgozni. Rögtön frontálisan a teljes tantestület ott áll előtte? Akkor az emberben felrémlenek más iskolákból hozott rossz emlékek: itt ki, kivel van jóban, ezek a személyes, informális kapcsolatok döntenek-e el mindent. Ugyanez megtörténhet akkor is, hogyha egy olyan típusú szakértői board van körülötte, akik hozzák azokat a kompetenciákat, amik nem szükségszerűen tartoznak a vezetéshez. De az sem kizárt, hogy egy oktatásban is képzett, kompetens vezető ezekkel a tudásokkal és tulajdonságokkal is rendelkezzen. Egy jól működő szervezetből akár ki is lehet venni a vezetőt, mert nem szabad, hogy egy emberen múljon a sikeresség, egy ember határozza meg a jól működést. Ezt hogyan lehet elérni? Van-e valami formalizált feltétele annak, hogy egy szervezet önállóan is működjön? Amikor nem azon múlik, hogy jóban vannak-e az emberek, vagy nincsenek jóban. Mint szervezet, van-e valamilyen formalizált sajátossága ennek? Mi annak a minimuma, hogy a vezetői autonómia milyen jogszabályi környezetet teremt lokálisan az intézményben?*

**Naderi:** Ez egy nagyon nehéz kérdés, mert amikor egy szervezet teljesítménye csúcsra jár, akkor az a szervezet biztos, hogy megéri a vezetőváltást. A világ legnagyobb cégeinél is, ha elmegy a vezető, elképesztő válságok alakulnak ki. A csúcsteljesítmény nagymértékben a vezetőn is múlik, és a jó vezető nem pótolható. Emberek vagyunk, és ha kapcsolatainkból valakit elveszítünk, az nem pótolható. De ha jók a struktúrák, akkor, bár van visszaesés, ezek megoldhatók.

**Varga:** Egyszer kirendeltek három hónapra egy vidéki nagyvárosba igazgatónak. Három hónapra, kríziskezelésre, tehát elég nagy feszültség volt. Akkor összehasonlítottam a saját vezetői múltammal, hogy mi az, ami van, és mi az, ami nincs. Azt láttam, hogy például nincs kitalálva a kommunikáció áramlása. Noha ez egy egyszerű dolog. Voltak ugyan megbeszélések, de nem ott mondta el a vezető, hogy mi, merre és hogyan van, nem voltak határidők, felelősök, nem volt rendszere annak, hogy ki milyen kompetenciával bír, kinek mi a döntési jogköre. Pedig ezek alap szervezeti kérdések. A vezetőnek tudni kell delegálni. Ha én, mint vezető elmegyek öt hétre az iskolából, esetleg egyszer e-mailen megkérdezik, hogyha valami nagyon gázos ügy van, de ha ezek az alap dolgok tiszták, akkor egyébként gurul a szekér, tulajdonképpen még a tanévzáró beszédet is bárki megtarthatja. Tehát hogyha ezek az alapszabályok, az információáramlás, felelősségek,

visszajelzések, visszacsatolások megvannak, akkor úgy gondolom, hogy a vezető kilépésével nyilván sérül az egész, de a szekérnek mennie kell, és tud is menni.

**Molnár:** Nagyon egyetértek. Április óta egy egészségügyi probléma miatt korlátozottan tudok bent lenni, mert mindig vannak a kezelések, az fél nap, közben van az érettségi, az osztályom, akkor berohanok. Időnként meg a kollégáim, a vezetőtársak is keresnek, kérdeznek, kérik a véleményemet. Én is, ha az egyik vezetőtársammal nem tudok éppen találkozni, aki például felelőse az érettséginek, mindenféle adminisztrációs területnek, közösségi szolgálatnak, akkor egyszerűen megkérdezem őt, mert ennek a dolognak ő a szakértője. Aztán mást meg mástól kérdezek. Van, aki valamiről meg engem kérdez. De így van, a szekér halad. Nem jelenti azt, hogy bizonyos pontokon, ha az ember ott van, akkor nem tud valami pluszt hozzátenni, de a trend azért egy pillanat alatt nem tűnik el. Ha az intézmény élete megáll azért, mert nincs, aki aláírjon, mert nincs, aki megmondja, én abban a modellben nem hiszek. Nem helyettes van, akire távollétemben rábízom az ügyeket, szó sincs róla, hanem mennek az ügyek, mert ő a felelőse annak, másnak meg más.

**Juhász:** Azt tapasztaltam az elmúlt néhány évben, mióta elindult az a szakértői munka, melynek során mennek a vezetők más intézményekbe szakértői munkát végezni, hogy vannak iskolák, akik emiatt összedőlnek, mert épphogy ebben a rendszerben működnek. Az igazgató a hatalom, aki elkezdett elmenni egy-egy napra egyéb munkát végezni, és az iskolák nem tudnak így működni. Hallom, hogy jaj, megint nincs itt, most ki fog dönteni, hogy fog dönteni. Tehát amiről mi itt beszélünk, ez egy álom. Nagyon jó, hogy meg tud valósulni néhány iskolában, de alapvetően most az állami szférában pont azért figyelhető meg szétesés, mert a vezetőknek ezt nem sikerült megcsinálni.

**Varga:** Még egy apróság jutott az eszembe. Mi a Janikovszkyban minden évben kétszer három napra elmentünk tréningezni. Ezt csak így zárójelben.

**Molnár:** Ehhez egy megjegyzés: mi mindent közösen vezetünk, szervezünk a csapattal. A „Gondolkodók társasága” tizenegy főből áll, és az iskola összes szakmai döntését ő hozza. Milyen fakultációk, milyen szakkörök induljanak. Nem a vezető dönt, és nem is a vezetőség. A vezetőségnek az operatív kérdésekben van jogköre. A Gondolkodók társaságába választás útján lehet bekerülni. Vezetők is kerülhetnek be választás útján, de nem feltétlenül a vezetőket fogják megválasztani. A szakmai-stratégiai kérdéseket ez a társaság készíti elő, majd pedig a munkatársi közösség elé terjeszti. Tehát gyakorlatilag a vezetés, az intézmény irányának megszabása közösen történik, és nem úgy közösen, hogy a tantestület felemeli a kezét, amikor valamit az igazgató javasol.



**Ercse:** *A magániskolákban van tere, táptalaja az ilyen típusú kultúrának. Az állami iskolákban nyilván egészen más a fókusz, más a prioritás, ott más a lényeg. Még lenne egy kérdésem a szoftverre, aztán pedig egy kicsit a hardverre kérdeznék. Beszélünk egy innovatív, ambiciózus vezetőről. Külső adottságok azonban vannak: kollégák, iskolahasználók a maguk hagyományos konzervativizmusával, konzervatív iskolaképével. Szülők, akik mindenfélét gondolnak, pedagógus kollégák, akik a hagyományos rendszerben szocializálódtak a saját tizenkét-huszonnégy-akárhány évükben és a reflexeikben benne vannak azok a pedagógiai válaszok, amikről már tudjuk, hogy nem helyesek. Hogyan lehet ezeket kezelni? Hogyan lehet partnernek megnyerni a kollégákat? Hogyan lehet partnernek megnyerni a szülőket? Hogyan lehet megértetni, hogy jó dolog, amit csinálunk akkor is, ha nem ismered, ha nincs rá másik példa, nincs rá gyakorlat. Vegyük például a szöveges értékelést: hányszor kérdezik meg, hogy „Jó-jó, de most akkor az hányas?”. Hogyan lehet megnyerni az előremutató gondolatokhoz, ötletekhez mindazokat, akikkel partnerként kell együttműködni?*

**Naderi:** Két dolog jutott eszembe. Egyrészt, hogy sokat beszéljünk róla. Másrészt ezek olyan vezetői feladatok, mint a tanárnak az osztály. Tehát ez a rábízott csoport. Én mindig úgy látom a körülöttem lévő közösséget, mint akiket egy kicsit én is tudok tanítani, meg ők is tudnak engem. Hogyha sokat beszélgetünk, akkor a végén jutunk valamire, ami előbbre visz bennünket. Ha beengedjük a külvilág impulzusait, akkor azok arra visznek bennünket, amerre a környezet halad.

**Juhász:** Én is így gondolom. Odakerülök valamibe, amit majd szeretnék felfrissíteni, fejleszteni, mint ahogy tette Lajos is. Lassú lépésekkel, kis csoportokkal. Tulajdonképpen nem ő találja ki, csak vezet. Vagy ő találja ki, de aztán másokkal mondatja, ő csak odavezeti az embereket. Ezek olyan vezetői, kommunikációs praktikák, amelyekről az előbb hallottunk már. Hogy is fejlesztette föl annak idején a százból négyszáz gyerekre az iskola tanulólétszámát. Nem könnyű feladat.

**Naderi:** Rengeteg törődés kell. Az ellenállás mindig a jövő sokkos állapotból adódik. Az ellenállást pedig úgy lehet megszelídíteni, hogy meglátjuk az embert, sok-sok érzékenységgel és empátiával, mint ahogy szerintem egy pedagógus is fordul a saját rábízott tanuló felé.

**Varga:** A szülők felé tudok mondani egy példát. Amikor valami új módszert kitaláltunk, például azt, hogy hogyan lehet drámapedagógiai eszközökkel matematika órát tartani, akkor egyszerűen behívtuk a szülőket, beülhettek a tanterembe, megnézhatték az órát, utána felszabadítottuk a pedagógust is és a gyerekeket is, és a szülők kérdezhettek a tanártól. Ez vagy az miért így történt, erről most akkor mit gondoljanak stb. Nagyon fontos dolog volt, hogy őket

beavassuk abba, hogy éppen az a pedagógiai módszer miért úgy van, és miért történik. Aztán egy idő után - ez nagyon érdekes volt - a családi hétvégéink is elkezdtek ilyenekről szólni. Megbeszéltük, hogy a bábcsoport most miért olyan környezetvédelmi problémát dolgoz fel, amit aztán ott előadnak. Ettől aztán a szülők olyan bennfentessé kezdtek válni a modern pedagógiai eszközökben, kérdésekben, hogy kérdezhetek. Fenntartói szinten mi most gyűjtjük a jó gyakorlatokat, kicsit másként, mint az állami rendszerben. Nagyon az elején vagyunk, de ezt nagyon hasznosnak gondolom.

**Molnár:** Még egy dolog jutott eszembe, és megint az alapelvekhez térek vissza. Az alapelvekhez való következetes ragaszkodás. Persze nem igaz az, hogy zéró tolerancia van, merthogy az ember időnként kell, hogy mérlegeljen. Van egy ötnapos szeánszunk, amikor az összes tanuló, diákot végigbeszéljük, hogy milyen lehetőségeik vannak, meg milyen problémáik. Akkor öt munkanapon keresztül nincs a gyerekeknek tanítás. Ide teszünk öt tanítás nélküli munkanapot, a téli szünet nekik hosszabb, mi pedig bent vagyunk, és mind a négyszáz gyereket megbeszéljük. Amikor előjön az a mondat, nem egyszer, nem kétszer, hogy igen, ő egy jó képességű gyerek, ő pedig egy gyenge képességű gyerek, akkor nem lehet minden alkalommal elmondani, hogy dehát nincs is ilyen, hogy jó képességű meg gyenge képességű. Amikor viszont a Kürt tanácsban dolgozó, egyébként nagyon lelkes, nagyon támogató szülő olyan hozzászólást mond, amiben mindenféle módon minősít gyerekeket, akkor zéró tolerancia van. Muszáj következetesen kiállni az alapértékek mellett. Nem lehet nem demokratikusnak lenni. Nem lehet nem betartani azt, hogy mi inkluzív iskola vagyunk. Nem lehet azt szem elől téveszteni, hogy mindenképp felett, és ez nem hangzatos dolog akar lenni, a gyerekek érdeke van. Mindenképp, és amennyiben nem a gyerekek érdekét szolgálja valami, akkor azt nem tudja az ember szó nélkül hagyni. Ebben kell aztán állandóan mérlegelni, és az a jó, hogyha nem egymaga van az ember, vagy nem többed magunk vagyunk, hanem sokan, akik már megszólalunk. Pont a Novusos átvételkor volt ilyen, hogy volt olyan osztály, ahol arra kellett hivatkozni, hogy „és, ha a te gyereked lenne?“, és akkor kialakult a folyosón egy olyan beszélgetés két kolléga között, emelt hangú, érzelemmel fűtött beszélgetés, hogy most kell vállalni, vagy nem kell vállalni. Jogom van nem vállalni, amikor az osztályom már teljesen terhelt amúgy is, vagy nincs jogom? Kötelességem-e, nem kötelességem-e? Tehát az alapértékek a zsinórmérték, és ott szerintem nem szabad engedni eltérést, mert akkor annak él tovább a hatása.

**Bak:** Gondolkodom, hogy csak a szféránkon belül van-e az, amit gondolok, és a szféra alatt én most az alapítványi iskolákat értem. Nekem az a biztos tudásom, hogy a szakmán belül, de szerintem már az érintett szülői körökön belül is úgy hívják az iskolákat, hogy a Horn Gábor iskolája, a Horn Gyuri iskolája, a Naderi Zsuzsi iskolája, a Sipos Misi iskolája. Tehát egy olyan vezető, aki karizmatikus és meghatározza az iskola alapítását, működését, további életét, annak az iskolája mindenképp

megérez egy esetleges vezető váltást. Ilyen például a Lauder, amit átéltünk, megéltünk, nekem mindhárom gyerekem és két unokám is oda járt. Jól láttam, hogy miféle változás történik, amikor az már nem a Szeszler Anna iskolája. Azt gondolom, hogy legalábbis a mi szféránkban egész biztos, hogy nagyon fontos az a szereplő, aki - és nem merek igazgatót mondani, mert egy csomó iskolában nincsen igazgató - az iskolát a személyével, a nevével fémjelzi.

**Ercse:** *Nem arra gondoltam, hogy a vezető egyáltalán nem számít, és hogy hogyan lehet egy olyan szervezetet felépíteni, ahol a vezető nem számít. Arra gondoltam, hogy nyilván, hogy számít, és nyilván, hogy meghatároz és nyilván, hogy rányomja a bélyegét. Fontos, hogy legyen karizmatikus, ami egy többetektől megfogalmazott kritérium. Hogy követhető legyen, mert kisugárzik, mert víziója van, mert motivál, mert energizál és így tovább. Arra gondoltam, hogy ha viszont bármiért ő kiesik, akkor nyilván egy új éra kezdődik. De maga a szervezet őrizze meg a szervezetként működést, a jól működést, az alkalmazkodó képesség ambícióját, még akár egy vezetőváltáshoz is.*

**Hozzászóló a hallgatóságból:** Én erőteljesebb kritikával szerettem volna élni. Egy nagy világcégnél például, ahol, amikor elmegy a vezető, válság alakul ki, az egy rosszul vezetett cég. Nemhogy egy inercia rendszernek működni kell, hanem hogy úgy, ahogy a Kürt Gimnázium esetében hallottuk. Olyan feladat megosztásos rendszerre van szükség, ahol, ha az igazgató vagy vezető, vagy teljesen mindegy, hogy hívjuk, egy időre kiiktatódik, magának a rendszernek (és nem a tehetetlenségéből, hanem a feladatmegosztásból adódóan) működni kell. A magyar pedagógus humor azt mondja, hogy ha az igazgató egy hétre elmegy, akkor nincs baj, ha az iskolatitkár félórára elmegy, akkor már baj van. Tehát itt azért látszik az éles feladatmegosztás. Ez a beszélgetés elvileg a sikerkritériumokról szólt volna. Szólt is, meg nem is. Tehát egyrészt, hogy kinek szól a siker. A fenntartónak? Az igazgató a fenntartónak jelent, igazodik, a szülőknek jelent, igazodik, és szembe tud-e nézni önmagával a tükörben? Vagy önmagának szól a siker? Tehát ez az első kérdés, hogy kiknek szól a siker. Persze ezt a hármat együtt kell tekinteni. De például forradalmi kérdés, hogy, ha az én kompetencia-mutatóim jók, akkor én sikeres vagyok-e? Én azt mondom, hogy ha két aspergeres gyereket le tudok ültetni fél órára az osztályban, máris sikeresnek érzem magam, mert ez még eddig nem sikerült. De törekszem rá. Tehát azért mondom, hogy itt a siker kritériumait vizsgálni kell. A másik az, ami egy nagyon csúnya mondat lesz, a vezetővé válás. Válasszuk ketté a klikes és a magániskolát! A magán és egyházi iskoláknál létezik egy normális kiválasztás. Egy állami iskola igazgatójává válni ma még mindig feudális hitbizomány. Valljuk be, lehet sikeres, jó pályázatokat írni, mesterpedagógustól kezdve sok minden címe lehet az embernek, de nem biztos, hogy ez a szakmai mérce átmegy egy állami iskolánál. Alapítványi iskolánál alighanem jobban megy. Meg kellene vizsgálni ezeknek a lemezárlásoknak is az egész mechanizmusát, hogy hogyan működik az, hogy egy

sikeres iskolát tönkre tudnak vágni. Miért? Hihetetlen jól vezetett, sikeres iskolákat tönkre lehet tenni teljesen banális indokokkal. Ezt most metaforikusan mondtam, nem akarom tovább ragozni. Tehát teljesen mindegy, hogy milyen sikeres vagyok, teljesen mindegy, hogy mennyire igazodom én a szülőkhöz, teljesen mindegy, hogy mennyire szeretnek a gyerekek. Ezeket le lehet nullázni. Nincs mese, de hihetetlen összpontosítás, összefogás, erő, és pozitív szakmai érdekérvényesítés kellene. Kevés, ami most van. Visszatérve arra, hogy innováció. Én egy olyan kerületben dolgoztam majdnem harminc évig megszakításokkal, ahol húsz éven keresztül HEFOP, TÁMOP-tól kezdve három-négyszáz pedagógus, hihetetlen módon innovált. Több tíz iskola. klikes iskolák. KIP-től kezdve mindenbe belekapcsolódtak. Tehát ha van egy olyan szakmai mentor, egy olyan fenntartó, egy olyan pedagógus, aki ezt pártolja, ott a klikes iskolákon belül is lehet jó pedagógiát csinálni. Sőt, a veszély az, hogy az utóbbi egy évben talán az állam erre rájött. Arra, hogy neki nem csak egzisztenciálisan, hanem pedagógiailag is le kell nyúlnia a magániskolákat. Egyre inkább felismeri, hogy a magániskolák jó dolgokat csinálnak, és megpróbálja ezeket a módszereket beszípkázni. Amikor azt mondjuk, hogy a magániskoláknak esetleg a vészharang megkondul, többek között nem csak financiálisan, hanem azért, mert az állam végre kezd rájönni arra, hogy ezeket az innovációkat ő is meg tudja csinálni. Tud ilyet, olyat, amolyan adni. Kevés pénzért. Tehát nem csak a lovaglásról, íjászatról van szó, de tud innovatív pedagógiát biztosítani. Jó, hogy harmincgyerekes osztálylétszám, jó, hogy sok frusztráció, de megpróbálja. Tehát az igazi veszély - többek között - ott van, hogy ha az innováció létezik, akkor ezt úgy kell a megfelelő megrendelőnek prezentálni, hogy nagyobb kihívás lesz a klikes iskola. Nem azért, mert a szülő el akarja menekíteni a gyereket, hanem, mert nem biztos, hogy most már el is akarja menekíteni.

**Ercse:** *Nem tudom, hogy ez jó hír-e, azt gondolom, hogy ettől a konkurenciától nem igazán kell annyira tartani. Azok a körülmények, vagy azok a minőségek, amelyeket a magán és alapítványi iskolák nyújtanak, vagy ami a jó pedagógiához, a jó intézményi működéshez szükségesek, azokhoz az állami rendszerben a közeljövőben nem lesznek adottak a minimum feltételek. Amiről itt beszélünk, az az intézményi autonómia, a vezetői autonómia, a finanszírozás, az oktatási rendszer tizenkét alrendszerének a felszabadítása, a tankönyvpiac. De szó sincs arról, hogy az államnak ilyen szándékai lennének. Zárójelben, én egy kicsit, mint outsider azt hiszem, megengedhetem magamnak, hogy azt mondjam, hogy ha az állam, a mindenkori oktatásirányítás rájönne, hogy a szülőknek jó oktatást kell adni, akkor itt maradnának. Akkor én iszonyatosan boldogan ülnék és nézném, hogy az állami szektor meg a magán szektor meg az egyházi szektor versenyben innovál, versenyben csinálja a jó pedagógiát, mert a gyerekeknek akkor sokkal jobb lesz. Én ennek nagyon örülnék, de sajnos, vagy szerencsére, nincsenek ilyen nyomai az állam viselkedésében a hasonló helyzet kialakulásának.*

**Hozzászóló a hallgatóságból:** Erre vannak példák. Elkezd átmenni ez a fajta alternatív pedagógia. Itt Budapesten, de vidéken is, noha nem tömegesen. Az, hogy ez át fogja hatni az oktatásunkat, egyelőre senkit sem veszélyeztet. De az, hogy szivárog át, az meg szerintem jó.

**Ercse:** *Rengeteg mindent mondhatnánk még, de ennél a pontnál, ennél az antropológiai optimista pillanatnál és kijelentésnél, hogy az állam, mint fenntartó, az oktatási szektorban a megfelelő prioritások mentén tanulni szeretne, ennél jobb végszó nincsen.*

## Kerekasztal beszélgetés a szülőkről és a pedagógusokról: „akiknek a sikerkritériumuk ugyanaz”

### A beszélgetés résztvevői:

Dobos Orsolya moderátor, AME Alternatív Tagozat vezetője

Bakonyi Katalin Waldorf-tanár és iskolalapító, Pesthidegkúti Waldorf Iskola

Fülöp Hajnalka digitális kommunikáció szakértő, pedagógiai újságíró, Waldorf szülő

Lusztigh Mária világbajnok mestercukrász, szakoktató, Szinergia Szakiskola

Rózsa Ildikó pedagógus, elnök, Mars Tanulócsoporthoz, ReSuli – a Megújuló Oktatásért Alapítvány

Ungár Ágnes igazgató, tanító, tanügyi igazgatási és pedagógus - minősítési szakértő, Rákospalotai

Meixner Iskola

**Dobos:** *Olyan beszélgetőtársakat hívtam, akik nagyon sokfelől kapcsolódnak a témánkhoz. Első körben arról szeretnék beszélgetni, ki hogyan érzékeli a saját területén a pedagógusok jelenlétét - tényleg nagy a hiány? Milyen területeken jelenik ez meg?*

**Fülöp:** Újságíróként azt látom, hogy felvetődik ez a téma, sokat írnak, sokat panaszkodnak róla, de inkább problémaként vetik fel. Bár rengeteg lehetőségük van, hogy változtassanak. Pedagógus hiány van, a meglévő állásokban lévő pedagógusok pedig nehezen mozdulnak, nehezen váltanak, nehezen mennek át akár csak egy másik kerületbe is, nemhogy egy másik városba, vagy egy másik, teljesen más iskola típusba, vagy a magánszférába. Egyszerre van jelen a pedagógus hiány és a pedagógusok immobilitása. A másik kérdés a finanszírozási, vagy a jövedelmi viszonyok. Nem tudnak kilépni a pedagógus életpálya modell sajátosságai miatt, hiába is mennének el máshova, a jövedelmük nem lesz ettől jobb. Tehát ez nem motiváció számukra. Nagyon nehezen mozdulnak a magánszféra felé. Számos olyan pedagógust látok, akik a körülöttünk lévő publikációs felületeken sokat publikálnak. Nekik rengeteg innovációjuk van, fantasztikus emberek, zseniális találmányokkal, módszertannal, kezdeményezésekkel. Csupa olyan dolog, ami a piacon megállná a helyét, amit szolgáltatásként el lehetne adni. De nem gondolkodnak vállalkozói gondolkodással, nem mernek kilépni a piacra. Nem merik termékké alakítani a tudásukat. Maradnak a keretek között a tankerületben, az igazgató elnyomása alatt, a saját szűk területükön. Szerintem ez a pedagógus hiánynak a két aspektusa.

**Lusztigh:** A szakmámból adódóan én ezt inkább úgy mondanám, hogy kevés a jó szakoktató. Én nem tanult pedagógus vagyok, bár most már kezdem elhinni magamról, hogy talán mégis. Azzá

váltam. Tizenkét éve kerültem be tanítani a Szinergia Iskolába, előtte cukrászdában, étteremben, szállodában, pékségben, szóval mindenhol dolgoztam. Építettem a karrieremet, szültem két gyereket, elváltam, és utána kezdődött a karrierem. Versenyek. Mindenféle nemzetközi versenyek, olimpia, világbajnokság. A volt valamikori tanárom, mentorom, mesterem szólt, hogy akarok-e tanítani. Egyszer csak észrevettem, hogy meghallgatnak, odafigyelnek, amikor előadásokat, vagy bemutatót tartok. Szerintem az a fajta jó pedagógus hiányzik, akire odafigyelnek. Akkor kezdtem el én is erre a pályára kerülni. Jártam módszertant hallgatni egy évet a BGF-re, hogy merjem felvállalni, hogy én tudok tanítani. Illetve, hogy merjem elhinni magamról, hogy én tanár lehetek majd egyszer. Szerencsére az iskolánkban nagyon sok módszertani továbbképzés volt. Mindegyiken részt vettem, mert minél többet akartam tudni, hiszen rájöttem, hogy mennyi mindent nem tudok. Most egészen más dologról tanítok, mint a többiek. Nem matematikát, történelmet vagy magyart, hanem magát azt a materiális anyagot, amivel a diák később dolgozni fog, amitől ő majd jó cukrász lesz. Nem értem, hogy miért nem értik a kollégák. Miért nem lehet a diákkal megfogadni, megszagoltatni, megköstoltatni a lisztet. Az így gondolkozó kollégákból látok nagyon keveset. Tehát nem a pedagógusokból, mert ők rengetegen vannak. Természetesen én inkább az állami iskolákat ismerem a szakterületemen, a Dobost, a Gundelt és a többit. Rengeteg tanár van. Azonban nem használják fel a tudásukat. Ők az iskolából kerültek ki tanítani, én pedig a való világból kerültem be tanítani. Én azt próbálom megtanítani a diákjaimnak, amit majd később a munkahelyükön fognak csinálni.

**Ungár:** Mi minden évben keresünk kollégát. Az aulánkban van egy fénykép Meixner Ildikóról. Ott gyűlnek a mindenféle siker-lenyomatok. Az a kép szokott eszembe jutni, hogy Meixner Ildikó ül egy felhőn, lógatja a lábát, és amikor baj van, akkor valamit intéz. Eddig ez mindig működött is. Valahogy szerencsések voltunk abban, hogy megtaláltuk mindig azt az embert, akit kerestünk. Most ugyan várunk egy informatika szakos kollégát, mert szülni megy a jelenlegi, de biztos vagyok benne, hogy sikerülni fog. Szóval én nem találkozom ezzel a fajta pedagógus hiánnyal. Vannak nagyon jó élményeim arról, hogy képesek mozdulni. Nekünk volt például egy olyan történetünk, ami engem is meglepett. Egy magasra értékelt, jó nevű gyakorló iskola sztár-tanítója hogyan hagyta maga mögött azt a szférát, amiben a karrierjét építette, ami a szakmai csúcst jelentette az ő életében. Nem fiatalon, hanem már jó harminc év munka után. Beleugrott az alternatív világba, abból a nagy iskolából a kis iskolába, a híresből a kvázi névtelenbe, és dolgozik nálunk csodálatosan és lelkesen. Szóval vannak ilyen jó történetek. A másik, ami jó, és ami nekünk szerencsénk, azok a fiatalok. Egyre több fiatal jelenik meg az iskolánkban. Akár egyenesen az egyetemről, főiskoláról. Azt látom, hogy közöttük nagyon sok van, akit el lehet sodorni. Bennük ott van az a potenciális utánpótlás. Optimista vagyok, azt tudom, de úgy látom, hogy bennük ott van a lehetőség, és őket jó magunkkal sodorni. Ők erre még képlékenyek, és ők még azok, akik értik, hogy mit akarunk, és mit csinálunk.

**Dobos:** *Hogy lehet a tanulócsoportokat kapcsolni ehhez? Mert ott nem biztos, hogy minden pedagógusnak nevezett személynek van pedagógusi végzettsége.*

**Rózsa:** Szerintem a válasz attól függ, hogy mi az, hogy pedagógus. Ez egy fontos kérdés. Feltehetőleg összefügg azzal, hogy én az alulról építkezésben hiszek. Tehát fontos lenne, hogy mint alulról építkező civil, valaki találkozzon tudja a keresletemet a kínálattal. Innentől fontos lenne, hogy tudjam, hogy mi a kereslet, amit tulajdonképpen én határozok meg, és valójában mi a kínálat, ami ehhez adódik. Itt kezdődik el bonyolódni, merthogy a pedagógus, az a gyerekkísérő a maga valójában. Kérdés, hogy aki kikerül az egyetemről vagy a főiskoláról, az pedagógus-e. Nem akarok ezzel senkit megbántani. Kérdés, hogy rendelkezik-e azokkal a képességekkel, amelyekkel kellene. Egyáltalán van-e olyan szempont, ami alapján eldől, hogy pedagógus-e. Mitől hatékony egy pedagógus? Mert ha hatékony, akkor ő onnantól lehet, hogy pedagógus. Ha vannak hiányosságok szakmai értelemben, mert ez mégiscsak egy szakma, akkor meg ki kell képezni őt. Akkor máris nincsen pedagógus hiány ilyen szempontból. Hogy az iskolákból miért nem jönnek el? Azért, mert ebben az esetben még nincsen megfelelő öndefiníciója a tanulócsoportnak. Tehát nem tudod megmondani, hogy mit keresel. Egy tanulócsoportban szerintem nem lehet interjúzni, mert nincsen értelme. Gyakorlatilag majdnem mindegy, hogy megkérdezem-e, hogy ő ki. Nyilván szeretek beszélgetni, és meg szoktam kérdezni, hogy ő ki. Nagyjából tíz perc alatt látható, hogy pedagógus-e. Ettől függetlenül nem gondolom, hogy úgy kellene működnie egy tanulócsoportnak, hogy nincsenek benne azok a pedagógusok, akik végzetek. De azt sem tudjuk, hogy ők mit tudnak. Csak feltételezzük, mert az is csak egy valami, egy papír. Mindannyian tudjuk, hogy sok diploma van, de egyiket-másikat simán el lehet végezni oda se ballagott módon is.

**Dobos:** *A tanulócsoportokban nem gond ez, hogy nem találunk tanárt? Valakit, aki megfelel nekik és a gyerekekkel van?*

**Rózsa:** Dehogyan, csak azért, mert nem jól keresnek. Szerintem, ezt nem lehet keresni. Tehát ezt nem lehet meghirdetni. Kíírod, hogy keresel egy hatékony meg aranyos meg kedves pedagógust, és mindenki nyilvánvalóan ugyanazt írja ki. Én a ReSuli Facebook-fórumára nem engedek be olyan linkes hirdetések, hogy tanárt keresek. Sorba állítva tárolom az archívumba a be nem engedetteket, és mind a nyolcvannolcra pont ugyanaz van beleírva, hogy milyen pedagógust szeretne. Szerintem a kínálatot úgy lehet jól megtalálni, hogy egyszerűen bevonódik. Először meg kell teremteni azt, hogy mit várok, hogy mi az, amit keresek, és akkor egyszerűen oda jönnek. Nem tudok mást mondani, oda jönnek. Nálunk sorban állnak.



**Dobos:** *Ez olyasvalami, mint amit Ági mondott az iskola szempontjából, hogy ő is valahogy megtalálja azokat, akiket. Én azért azt látom, hogy azok a tanárjelöltek vagy pedagógusjelöltek, akik most újonnan bejönnek az iskolákba, azok nagyon másfajta figurák, mint akik alapították az iskoláinkat a kilencvenes években. Nem tudom, más is él-e meg ilyet, érzi-e ezt a különbséget a régi pedagógus nemzedék és az újak között.*

**Lusztigh:** Amikor elkezdtem a Szinergiában dolgozni, az egy nagy múltú iskola volt. A rendszerváltás környékén alakult át alapítványi vendéglátói iskolává. Olyan kollégák voltak, akik bementek a tanterembe, volt egy tábla, kréta, és frontálisan oktattak. Semmi más nem volt. Akkor én elkezdtem egy írásvetítő fóliára rajzolni. A süteményt felrajzoltam. Akkor még csak ezt tudtam. Később megtanultam, hogy hogyan kell ppt-t készíteni. Hozzátartozik az igazsághoz, hogy én valamikor a kilencvenes évek közepén kezdtem el a számítógéppel barátságot kötni. Addig csak a gimnáziumban papíron tanultam a „Print”-et meg a „Run”-t és ez volt az összes számítástechnikai tudásom. Az utóbbi tíz évben szerettem meg nagyon a számítógépet, és egyre inkább használom azokat a technikákat, amelyek belőle adódnak. Biztosan sokan ismerik a Redmentát. Én imádom, a mai nap így íratok dolgozatot. Be se jön a gyerek az iskolába. Nem ír ötös dolgozatot, hanem készül. Vagy fel tudok rá tölteni olyan anyagot, amit nyolcszor megnéz, majd csinálok egy feladatlapot hozzá. Biztos van másfajta ilyen program, én ezt ismerem. Lehet már másként is tanítani, nemcsak krétával. Nem tankönyvből tanítok. A kollégák régen tankönyvből tanítottak, én elő se veszem azt a tankönyvet, ami van. Már nem is jó szerintem. Én írok magam egy tankönyvet, amiből a gyerekek tanulnak. Ha kell, átküldöm nekik az én vázlatomat. Ha akar, tanul belőle, ha nem, ha csak odafigyel az órán, akkor is, azt szoktam mondani, hogy a koszon kívül valami ragad rá. Akkor legalább mégis megtanulja az alapokat. Ha ezt követően még utána olvas vagy utánanéz, elolvassa, vagy megnézi azt az anyagot, amit átküldtem, akkor működik. Rá kellett, hogy jöjjenek, hogy telefonon gyorsabban ír dolgozatot, mint papíron. Meg kellett tanulni, nekem kellett megtanulni. Azok a kollégák, akik most már nem tanítanak ott, mert elmentek nyugdíjba, ők ezzel nem tudták felvenni a versenyt, és a gyerek aludt az órán. Hozzátartozik, hogy hozzánk tizennyolc éven felüliek járnak. Érettségizettek, felnőttek. Egész más őket lekötni, gondolom én. Sokan azt gondolnák, hogy akik odajönnek érettségi után, tudják, hogy mit akarnak. Nem, fogalmuk nincs, hogy mi az, hogy cukrász. Tényleg, meg kell őket tanítani szeretni ezt a szakmát. De ezt másként nem lehet. Viszont van rengeteg jó módszer is: Instagram, mindenféle filmek és a Redmenta nekem egy óriási segítség például.

**Fülöp:** Szerintem nem életkor alapján lehet különbséget tenni a pedagógusok között. Teljesen mindegy, hogy mennyi valakinek a biológiai kora, még az is mindegy, hogy milyen

szociokulturális körülmények között van, milyen típusú iskolában tanít. Mondok két végletet. Van például egy harminc éve pályán lévő, olyan ötven plusz körüli hölgy - nem tudom megállapítani a korát, merthogy tizennyolcnak látszik. Az a lényeg, hogy egy ötven körüli hölgy, aki egy szegregált gyógypedagógiai intézményben dolgozik Pest megyében, de egy olyan helyen, ahol elég szegények a lakóhelyen élők. Megcsinálta a virtuális osztálytermet. Microsoft eszközöket, okos telefonos alkalmazásokat használ a tanulásban akadályozott gyerekekkel egy cigány faluban, nem fiatalon. De megcsinálja. A másik hölgy például szintén gyógypedagógus, utazó gyógypedagógus, ő pedig Minecraftból épít világokat a gyerekeknek, és a Minecraftnak az Education, tehát az Oktatási változatát használja. Szívesen mondok neveket is hozzá majd privátban, mert tőlük nem kértem engedélyt erre. Lehet, hogy ismeritek is őket, de itt inkább a jellegzetesség, a mintázat a fontos. Ugyanakkor meg vannak huszonéves fiatal pedagógusok, vagy harminc évesek, akik kijönnek az iskolából, és amint bekerülnek a pedagógus közösségbe, megkapják a jelszót, hogy „így szoktuk”. Ezt a két szót megkapják, és akkor ők úgy csinálják, ahogy szokták, és nem mernek innoválni, nem mernek kilépni a dobozuktól, és benne maradnak huszon-harmincévesen úgy, hogy okos telefonjuk van, lehet, hogy van Instagram profiljuk is, lehet, hogy Snapchatelnek egymással, de az iskolába, ahogy belépnek, szó szerint offline-ná válnak. Leválasztják magukat a hálózatról. Szerintem egy bizonyos gondolkodásmód kell. Ahogy elhangzott, fel kell ismerni az új eszközöket, használni kell tudni, bele kell szerelmesedni. Ez a gondolkodásmód kell. Ez az IKT eszközökhöz való gondolkodásbeli közeledés. Nem is kell ma már érteni az IKT eszközökhöz. Olyan szinten nem kell, ahogy mondtad, tehát nem kell telepíteni, futtatni, angol nyelvű szövegeket érteni tudni, hogy mi van, hogyha elakad. A tizenöt-húsz évvel ezelőtti számítógép használathoz azért kellett egy fejlett tudás. Most meg mi kell? Mit kell csinálni? Nyomogatni egy érintőképernyőt. Azt a példát szoktam mondani, amit most egy műkörömös ismerősöm mesélt: amikor a két keze a hölgyeknek a műköröm-száritóban van, és jön egy üzenetük, akkor a nyelvükkel meg az orruk hegyével bökdösik. De tudják kezelni az okos telefonjukat. Válaszolni is tudnak. Ennyire egyszerű manapság egy okos eszközt használni. Nyilván azért egy Redmentán megírni egy dolgozatot, ahhoz egy kicsit több kell, mint a bökdösés. De már olyan egyszerűek az eszközök, hogy ha valakinek a lelkeségében meg a gondolatvilágában benne van, hogy ezt használom, és tud úgy gondolkodni, mint az online eszközök, akkor meg tudja oldani. Ehhez mindegy, hogy hány éves. Mivel nagyon sok eszköz van, és nagyon hatalmas módon elterjedt, és ilyen erővel hat a gyerekekre, legyünk őszinték, hat ránk, felnőttekre is. Ez egy olyan termék, amit azért találtak fel, mert az emberiségnek szüksége van rá. A Facebookra azért van szükség, mert kétmilliárd ember használja. Meg is fog maradni, hiába mondunk rá bármilyen rossz dolgot, meg mutatjuk be, hogy milyen negatív hatásai vannak. Erre szüksége van az embereknek, a gyerekeknek is. Azt, hogy ezeket az eszközöket hogyan lehet használni, hogy miért jók, ezt egy jó hozzáállással bele kell tudni illeszteni ebbe a korszakba. Ahogy beilleszkedik az ember. A jó pedagógus, a született

pedagógus, ahogy az Ildikó mondta, aki nem egyetemen tanulta, az attól kezdve feloldódik ebben, és attól kezdve a gyerekekkel már egy térben van. Akkor már nyert ügye van, és innentől kezdve fogja tudni a fejlődést is követni.

**Rózsa:** Nekem ez nagyon érdekes, hogy a módszertan ilyen hangsúlyosan jelent meg, mert így az alapkérdés, hogy a módszertani tudás egyenlő-e a jó tanársággal. Én nagy módszertanos vagyok, de önmagamnak abszolút ellentmondóan, pontosan tudom, hogy a módszertantól nulla szignifikanciával függ a hatékonyság, a jó tanárság. Nulla! Az, hogy milyen módszertannal dolgozol, semmilyen összefüggésben sincs a hatékonysággal. Szerintem a jó tanárság a hatékonyság. A kérdés az, hogy mit értünk hatékonyság alatt. Vannak mérhető meg nem mérhető dolgok. Azért az elég jól mérhető, hogy haladtunk-e. Bármilyen iskolában. Van egy ilyen kutatás, el is lehet olvasni az interneten, Fűzi Beatrix csinálja nagyon régóta. Ők mérik évek óta a tanári hatékonyságot. Most már nem tudnak mást mondani, mint, hogy a tanári hatékonyságnak összesen három darab tényezője van, és teljesen független, nemtől, kortól, képzettségtől, mindentől, és még a módszertantól is. Tehát szignifikánsan hatékonyabb az a tanár, aki a három tényezőtől csak az egyikkel biztosan rendelkezik. Az egyik a kedvesség. A másik az önreflexió, pontosabban a tanórán belül tanúsított önreflektív magatartás. Tanuló reflektív magatartás. Ami azt jelenti, hogy az alapján, abban a másodpercben változtat módszereken, eszközön, időbeosztáson, még a saját arckifejezésén is, ahogy azt ott éppen kell. Ezt meg tudja csinálni akár nyolc percenként is. Ezért nem érdemes interjúztatni. A harmadik pedig az, hogy, amikor valami nem működik, az őt felpörgeti, feldobja. Azt lehetett látni, hogy valami iszonyat melléfogás van egy órán, és akkor ő azt mondja, hogy „wow!”, „ez király, hú!”. Gondolkozik, hogy mit kellett volna tenni, hogy volt ez. Vagy például, ha van egy agresszív megnyilvánulás a gyerekeknél, és te úgy gondolsz, hogy a te csoportodban ne legyenek agresszívek a gyerekek, akkor ezzel dolgozol. Agresszió tréning, meditáció, lesz páros megbeszélés, minden lesz, vagyis felpörög, és már tervezed is a következő lépést. Így gyakorlatilag nincs rá idő, hogy meggyászold azt, amit ott elszúrtál, hanem azonnal jön a következő lépés, hogy akkor most mi legyen. Akkor a kollégákra is átmennék ezek az inputok tőlünk, akik így működünk, és akkor ők is azt mondják, hogy ha csak ezen múlik, ezeket én is tudom igazából! Akkor ezt kezdjük el gyakorolni. Nem mindegy az, hogy mit kezdünk el gyakorolni. Tessék elkezdni a kedvességet gyakorolni. A menet közbeni nagyon komoly és valós reflexiókat gyakorolni. Egyszer kipróbáltam, átmentem az osztályomba - ez még tizenöt évvel vagy hússzal ezelőtt volt -, átsétáltam beszélés közben a másik oldalra, és elkezdtem számolni a másodperceket ott. Találjátok ki, hogy mennyi idő alatt vették észre a gyerekek, hogy eltűntem? Miután úgy döntöttem, hogy öt percnél tovább nem várok, ezért szóltam, hogy hahó! Szóval ez a három tényező, és hogy örülni tudni annak, ha probléma van. Mert akkor azt lehet látni, hogy a gyerekek még jeleznek feléd, azzal, hogy mernek ezt-azt csinálni. Vagyis vannak életjelenségeik. Nincs

más feladat, mint ezeknek az életjelenségeknek örülni, és feltalálni gyorsan három darab valamit, amivel erre lehet reagálni. Ez a jó tanár, nagyjából. A módszertanos, az sajnos nem elég jó.

**Ungár:** Én is azt gondolom, hogy a pedagógus, tehát a jó tanár, az tényleg nemtől, kortól és egyéb paramétereiktől teljesen független. Ezt nem csak a saját iskolámban a nagyon széles korfa mutatja, hanem az egyéb tapasztalataim is. Én szignifikánsan ketté szoktam szedni a pedagógus társadalmat. Van a tudatos értelmiségi pedagógus, aki egy értelmiségi pályán működik, és vannak a betanított bér munkások. Szándékosan nem mondok szakmunkást, mert az már sok. Ez teljesen független attól, hogy mikor diplomázott vagy nem diplomázott, illetve, hogy milyen egyéb háttérrel rendelkezik. Azt látom, hogy a tudatos értelmiségi, az akar és tud működni a pályán, és rendelkezik azokkal a paraméterekkel, amelyeket az Ildikó mondott. A bér munkás az az, akinek az az álláspontja, hogy ezt így csinálom húsz éve, tehát jó. Vagy az az álláspontja, hogy ez van a tanmenetben. De leginkább az, hogy ez van a könyvben. Nálunk a saját csapattal elég fontos a tervezés. Erre igyekszem nagy hangsúlyt fektetni, mert a tudatos munkának az egyik első lépése a tervezés. Fontos, hogy a tanárom ne nekem feleljen meg. Másrészt meg mindig az adott problémára kell reflektálni. Ha itt ez a helyzet, akkor ezt kell csinálni. Mindig szoktam mondani év végén, hogy azt kérem, hogy mindig húzzák ki azt, amiről azt látják, hogy nem jó, nem kell, vagy nem működik. Ez élő, folyamatos változást generál, ami szükséges. A másik, amit szeretnék mondani ezzel kapcsolatban, hogy azt én nagyon szeretem, és mindig meghatottan szemlélem, amikor azt látom, ahogy az idősebb kollégákat mozdítják be a fiatalok. Kifejezetten a digitális kompetencia ebből a szempontból nagyon fontos pont. Illetve az új ötletek, és ahogy egymást generálják, a tapasztalat és a frissesség tud egymásra hatni, és ez egy jó, folyamatos párbeszédet generál, ami jó szervezeti munka. Van arról is érdekes tapasztalatom, hogy milyen köveket rak rá egy begyöpösödött rendszer egy ilyen tipikus állami intézményből jött, egyébként innovatív, kedves, önreflektív pedagógusra. Van egy nagyon kedves kollégám, aki tényleg nem rendelkezik a megfelelő végzettséggel ahhoz, hogy a szó legjobb értelmében a jó tanár paramétereit hordozza. Tizenöt évig dolgozott egy panel iskolában, és nekem két évembe került, hogy azoktól az elvárás kövektől, tégláktól, amikkel tele volt pakolva, azoktól a kényszerektől, azoktól a megfelelési kínoktól megszabaduljon. Mert ő először csak a rendszert akarta megváltoztatni, hogy eddig ezen a sínen futottam, most azon a sínen. Egyszerűen ráakódtak a rendszerben, annak ellenére, hogy ő ezektől valójában szabadulni akart, hiszen váltott. Ez is egy érdekes tapasztalat volt, hogy ezektől meg kell szabadítani néhány társunkat azok közül, akik nem a betanított bér munkások.

**Dobos:** *Ez nagyon érdekes, hogy az idősebb kollégákat beindítják a fiatalok. Az érdekel engem nagyon, hogy mivel lehet őket beindítani. A másik meg, hogy hogyan lehet őket*

*megszabadítani. Eredetileg úgy terveztem ezt a kérdést, hogy hogyan lehet motiválni őket. Akár arra, hogy mozduljanak más irányba, akár arra, hogy merd megfogatni azt a lisztet a gyerekekkel, vagy arra, hogy használják a digitális lehetőségeket, esetleg arra, hogy legyen már egy kicsit kedvesebb.*

**Lusztigh:** Azt vettem észre, hogy teljesen másként indulok el, amikor bekerülnek a felnőttek, ezek a kis felnőttek az iskolába. Tizennyolc évesen bekerül, látja a médiában a Tortakirályt meg az ilyen műsorokat. Bejön, hogy ő gasztroblogger szeretne lenni. Akkor mondom, hogy csillagom, akkor nem ide kell jönnie, mert itt tésztát fog nyújtani. El lehet menni a közgázra, tanuljon meg írni, olvasson irodalmat hozzá, nézze ezeket a jó kis műsorokat, és akkor legyen gasztroblogger. Tehát ezért fölöslegesen fecséreljük egymás idejét. Hozzám bejön, tizennyolc éves, gyurmázik, origamizik, mert megpróbálom neki előcsalogatni azt a finom motorikus mozgását, ami ahhoz kell, hogy majd egyszer szépen egy zsákból csokoládéval felírja, hogy „Anna kettő éves!”. Mert engem erre nem tanítottak meg. Én a saját példámon tanultam ezt meg. A nyolcvanas években, amikor elvégeztem az iskolát, akkor a saját káromon tanultam meg, hogy hogyan kell zsákból csokoládéval felírni. Úgyhogy nálam gyurmáznak a gyerekek. Megkérdezték, hogy miért nem marcipánnal. Mondtam, mert azt megeszi, a gyurmát nem. Mert nem lesz az óra végére. Tehát ezzel semmi probléma, gyurmázunk. Néznek a gyerekek, hogy hol vagyunk, az óvodában? Mondom, higgye el, ha ebből megcsinálja a macit, akkor meg fogja tudni csinálni a marcipánból is a macit. Ha megfonjuk most a kalácsot, akkor talán egy hónap múlva tudni fogja, amikor az élesztős tésztákat tanuljuk, hogy kell a kalácsot fogni. Még verset is mondok nekik. De tényleg furcsán néznek eleinte, aztán elkezdenek rájönni. Persze nem mindenki, de vannak erre fogékony fiatalok, és mindig ezekbe kapaszkodom bele. Ha egy évben van egy-kettő-öt, akikből tényleg azt mondom, hogy cukrász lesz, az boldogság. Tehát tizenkét év alatt az öt gyerek, az már elég sok. Amikor megfogatom vele, amikor megkóstoltatom, amikor veszek négy-öt-hatféle lisztet, hogy most akkor nézzük meg, hogy ennek a lisztnek milyen a sikértartalma, mert nem tudjuk, hogy milyen kalács lesz belőle, vagy mennyire fog nyúlni az a tészta. Tanuljuk meg, hogy ha ezt hozzárakom, akkor mi fog történni. Réges-régen valamikor kitalálták, hogy kell laborgyakorlat. Most ilyen nincs! A hagyományos állami iskolákban nincs ilyen. El is felejtették, hogy mi az, hogy sikermosás, hogy minek kell lenni, hogy megnézni, hogy a végén egy ilyen szürke rágógumiszerű anyag marad, és akkor megmondom, hogy ezt eszi meg, amit nem tud megemészteni a szervezet. Akkor rájön arra, hogy mi minden van abban az alapanyagban. Ez most csak egy példa volt. De ugyanígy a tejjel, a tejszínnel, a tojással. Egy csomó mindennel tudok mit kezdeni. Megfogja és megnézi. Másként nem tudom őket motiválni. Rájöttem, hogy nem lehet őket beszorítani abba, hogy olvasd el a könyvet, ami amúgy sem túl korszerű, mert régi. Nagyon régi. A hatvanas éveknél járunk. Blaha Lujza tortát már sehol nem csinálnak. Itt tartunk jelen pillanatban a cukrászatban. Én mást tanítok, mert nem ezt kell tanítani. Azt látom a más iskolákban lévő kollégáktól, hogy én egy

kicsit fehér hollónak tűnök, csak azért, mert én nem tanultam tanítani, és nem tanultam megtanítani a szakmát, hanem én csináltam húsz évig, és akkor húsz év után rájöttem, hogy lehet, hogy ezt kellene tanítani.

**Dobos:** *Akkor a többi cukrásztanár más úton jön? Nem először cukrászok, és utána lesznek szakoktatók?*

**Lusztigh:** Nem-nem, az állami rendszer kiveti magából a magamfaját. Én nem tudnék ott tanítani, mert nem vagyok elég jó. Nincs róla papírom, hogy taníthatok. Bár azóta már két mestervizsgát megcsináltam. Egyet kaptam, egyet megcsináltam. Azt mondták, hogy most már taníthatok. De azt hiszem, hogy nem fogok elmenni állami iskolába, mert nekem nem az a közegem. Ott, ha nem aszerint haladok, ahogy elő van írva, akkor nem vagyok jó.

**Dobos:** *Más szakoktatókra nem hat ez a módszer?*

**Lusztigh:** Alakul. Most már elég sok versenyre vagy különböző válogatókra vittem a fiatalokat, országos versenyekre. A szakmán belül, az iskolákon belül a Szinergia nevét megtanulták az utóbbi pár évben, mert mi nem azt csináljuk, mint a többi. Valahogy egy kicsit más, másképpen nyúlnak a gyerekeink az anyaghoz, és tudják, hogy mit csinálnak. Nem én mondom meg nekik, hogy mit csináljanak, hanem saját maguk megtanulják. Én csak elmesélem nekik, hogy mit próbáljanak, mit nézzenek meg. Ha gondolják, hogy az jó lesz, akkor rajta. Ha nem, akkor majd rá fognak jönni, hogy úgy nem jó. Megmondom nekik, hogy ne nyújtsák tovább a tésztát, mert elszakad. Addig kell a tésztát gyúrni, amíg finom puha nem lesz, mint a baba popsija. Így tanulják meg, hogy „tudom, addig kell gyúrni, amíg baba popsi nem lesz a tésztából”. Ezt beleírják a dolgozatba is. Jókat mosolygok, de legalább megtanulta, és nem azt tanulja meg, hogy majd szólok, amikor jó a tészta. Ő fogja megtanulni. Én a különböző területekről hoztam a magam információit, amit a gyerekeknek úgy tudok átadni, hogy látsszon, én szeretem azt, amivel dolgozom, és nem csak elmesélem, hogy hogyan kellene. Ezt nem minden kollégánál látom. Zömében állami iskolából jövő kollégával találkozom. Alapítványi iskola már nagyon kevés van, ami vendéglátó. Budapesten, azt hiszem, csak ketten vagyunk.

**Fülöp:** Maradva a digitális témánál: most, a huszonegyedik században a hálózati tanulás működő dolog. A jó pedagógusok, akiket az előbb is említettem (a zseniális módszereket hozó, azzal a három skillel rendelkező, kedves, önreflektív és a problémákon felpörgő emberek) digitális csoportokban gyülekeznek össze. Mivel kedvesek, vonzóak az emberek számára. Mivel önreflektívek,

soha nem osztják diplomáikkal hencegve az észet, hanem hogy ennyi mindent tudok, ennyi minden savat kaptam a gyerekektől, de ma megint elrontottam valamit, amit így oldottam meg. Vagy ma az osztályomban egy ilyen beszólás volt, vagy a dolgozatba ezt írták. Például ezek a gyerekszáj szövegek, amik teljesen jól bemutatják, hogy a gyerek totál nincs jelen a tanításban, tehát, hogy teljesen mást ír, mint amit tanítottak neki, de valamit kreatívan megold. Ezekről bátran beszámolnak ezek a pedagógusok, és felpörögnek a problémákon. Nem tusolják el, és nem mondják rá, hogy így szoktuk, vagy nem probléma, vagy ezt most inkább jegeljük, és meghagyják a problémát elharapózni, vagy nem veszik figyelembe, hanem behozzák egy közösségbe, és közösen kérnek rá megoldást. De nem csak passzívan megoldást kérnek, odadobják, hogy tessék kedves kollégák, oldjátok meg, mert ez a helyzet, hanem egy hálózati tudásközpontot működtetnek. Ők is adnak hozzá inputot, kihozzák belőle, amit kell, azt újravéleményezik. Ez iszonyú sok idő is, egyébként meg nagyon jelen kell lenni. Azt mondhatjuk, hogy ez egy online dolog. A probléma meg általában offline, egy tanteremben van, egy élő, szerves, minden pillanatban, minden nyolc másodpercben változó közösségben, ahol a gyerekek egyfolytában interakcióban vannak. Éppen ezért ezek a pedagógusok valódi közösségeket is építenek, és olyan elvetemült dolgokat csinálnak például, hogy nyáron kibérelnek vidéken egy művelődési házat, és ott tartanak egymásnak tudásmegosztó köröket, az online-ból megismert körökből, vagy az online meghirdetett körökben teljesen idegen, számukra idegen kollégáknak. Elmennek a kánikulában egy művelődési házba, és egymásnak tanítják a robotprogramozást, az autista gyerekekkel való bánásmódot, az interaktív eszközök használatát, vagy akár a Redmentát. A saját jó gyakorlataikat megosztják másokkal. Felkészülnek, nem kapnak érte pénzt, sőt ők fizetnek, ők fizetik a szállásukat, a költségeiket. Ezek ilyen sziporka pontok, akik tovább viszik a sziporkájukat. Mint ahogy Mária is mondta, szeretni kell a szakmájukat. Ők nagyon szeretik a szakmájukat, nagyon szenvedélyesen szeretnek tanítani. Ez egy nagyon erős kisugárzó erő. Egyszerre használják a hálózati eszközöket, ami a lehető legszemélytelenebb ilyen szempontból, nem látjuk a másik ember arcát, nem tudunk azonnal reflektálni, és ebből hozzák ki a fizikai találkozásokat. Illetve ennek a kettőnek az ötvözete. A webinárok azok, akik egy internetes beszélgetésben egymást tanítják. Nem kell hozzá semmi, csak egy okos telefon, és egy böngésző. Vagy vannak ezek a különböző TeachMe-k, amikor egy-egy tanulási eszközt vagy megoldást mutatnak be egymásnak három percben. Szigorúan három percben. Azokban tényleg nagyon tömören kell fogalmazni. Az újságírásnak is ez az egyik szépsége, hogy el lehet mondani valamit húsz mondatban, de el lehet három mondatban is. Legyen valami három mondatban, vagy háromezer karakterben megfogalmazva, amiről akár egy szakdolgozatnyit is lehetne írni. Hogyan lehet három percben elmondani egy dolgot. Ezt is nagyon jól csinálják. Illetve nagyon ügyelnek a saját digitális lábnyomukra és azt digitálisan építik. A digitális lábnyomukkal tudnak eljutni még több emberhez. Ezek a zseniális tanárok nemcsak a gyerekeket szeretik tanítani, hanem József Attila-szerűen, az egész népemet fogom nem középiskolás fokon. Ők is ezt csinálják.

Mindenkit meg akarnak tanítani. De nem azzal a hozzáállással, hogy én mindent tudok, ti meg nem, hanem azzal, hogy milyen érdekes a világ, olyan jó dolgokat tudok, megmutatom nektek is, gyertek velem. Fedezzük fel együtt. Nyitottak, egymásra reflektálnak, és nagyon fontos a kedvességük, ez, az Ildikó által először említett skilljük, ami úgy is megjelenik, hogy állandóan adnak visszajelzést. Pozitív visszajelzéseket adnak, akkor is, hogyha valaki hibázik, ha valamit nem jól csinál. Ehhez nagyon nagy csoda képesség kell, úgy megfogalmazni a negatív kritikát, hogy az pozitív legyen. Ehhez érteni kell, de ők meg tudják csinálni. Ezek a pedagógusok tehetségesek, tehát erre születtek, meg hát tanulják. Nagyon sok külföldi példa is van. Vannak köztük ilyen elvetemültek, akik még angolul is meg németül is tudnak, és így nemzetközi szakirodalmat olvasnak, néznek videókat erről, azokat lefordítják, lerövidítik, három pontban vagy öt pontban leírják. Ez is fontos, igen, a videók. Videón interjúk, vlogok, Youtube csatornák vannak erre, TED előadások, a média világa ebben kimeríthetetlen. Csak meg kell találni ezeket a csatornákat. Nézzük ennek a pozitív oldalát. Ez az a média-buborék, ez a buborék-effektus, hogy amit elkezdünk követni az online térben, főleg a közösségi médiában, meg általában a Google eszközökön is, az adatokat ad meg rólunk, és ezek alapján feltérképezhető a saját érdeklődésünk. De minden feltérképezhető a párcapcsolati irányultságunktól kezdve az étkezési szokásainkig, a sportolásunk, a szabadidőnk, minden. Mindent tudnak az eszközökkel mérni, és így az érdeklődésünk is bekerül a big data eszköztárába. Ettől kezdve a média buborékunkba csupa olyan anyag fog megjelenni, ami minket érdekel. Ezek az influenszer pedagógusok. Azok, akiket az előbb említettem. Akik emberileg is, szakmailag is képzik magukat, jó helyen vannak, ők hozzák be ebbe a közösségbe ezeket a tartalmakat. Ehhez sok idő kell, nagy elszántság, erős elhatározottság. Hogyha mindenki csak egy picikét vesz el belőle, csak egy kicsit is lecsíp az ő tudásukból, akkor már nagyságrendekkel előbbre van, mint az „így szoktuk” pedagógusok.

**Rózsa:** Szerintem kétféle pedagógus van, mint ahogy kétféle ember is van. Az egyikkel törődnek, a másikkal nem. Amelyikkel törődnek, amelyikről gondoskodnak, akár a mellette ülők, vagy a közvetlen mellette dolgozók, azok megélik azt, hogy ők tudnak sikereket elérni ebben a buborékban. Ez a törődés számít, és semmi más. Hogyha van egy tanulócsoporthoz, vagy van egy iskola, amiben ha csak egy ember is törődik veled bizonyos mennyiséget, akkor veled törődve van. Mi következik ebből? Hogy nincs annál nagyobb motivációs erő, mint az, hogy veled valaki törődik. Hogy lehet törődni? Itt jön már a szakma. Ezek lesznek a rossz hírek. Gyakorlatilag meg kell fogni, és fel kell építeni egy évet arra vonatkozóan, hogy hogyan fogod a kollégáid lelki világát megóvni. Egyrészt ők engem saját magamtól meg őtőlük valamint a gyerekek miatti illetve az összes többi dologtól. Borzasztó egyszerű. Fel kell építeni a hospitálási rendszert, mentor rendszert, a visszajelző rendszert, a szupervíziót, és időközönként rendelkezésre kell állnia kötelező jelleggel ezeknek a mechanizmusoknak. Tehát, hogy kell hospitálni, kell mentorálni, akkor is, ha nincs semmi baj. Nem az



a kérdés, hogy baj van-e. Mert úgyis lesz, és nem fog róla tudni beszélni. Akkor fog kinézni betanított munkásnak egyébként a gondoskodás hiányban szenvedő, állítólag tizenöt éve nagyon jó tanár. Aki, az elmondásod alapján úgy volt kiégve, ahogy van. Mitől? Attól, hogy nem volt körülötte senki sem, aki észrevette volna, hogy ő mivel küzd. Ha a szakmaiságon túl vagyunk, tehát „megmentoráltuk”, „megszupervizionáltuk”, meg kellene kérdezni tőle lehetőleg minden nap, hogy hogy vagy. Helló, milyen volt a délelőttöd? Ha nyolcan vagyunk, akkor nyolctól fogom megkérdezni, és ha ketten vagyunk, akkor meg kettőtől fogom megkérdezni, hogy milyen volt a délelőttje. Akkor ő pont jól el fogja dönteni, hogy erre válaszol-e. Ha nem mond semmit, akkor nem gondoljuk azt, hogy jó volt a délelőttje. De legalább hallotta, hogy valaki megkérdezi, és holnap fog róla gondolkodni, hogy ha megkérdezik, akkor mit fog válaszolni. Mindenki ezt csinálja nálunk egymást közt, és az a legkevesebb, hogy minden nap egy valami pozitív visszajelzést mindenkinek kell adni. Észre kell venni azt is, ami kötelező volt. Hát honnan tudja, hogy jól csinálja, amikor már húsz éve csinálja. Például azt mondom neki, hogy hallom, hogy ma nem is üvöltözött az a gyerek! Akkor elmondja, hogy megmondtam neki, hogy mi van, és aztán hatottam. Ugyanígy kellene a gyerekekkel is. Szerintem ez annyira nem bonyolult. Innentől meg mi hat? Hát semmi. Nem én hatok. Lehet ő akármilyen nagyon nagy pedagógus, de nem az fog hatni, hogy ő mekkora nagy pedagógus, hanem az, hogy mekkora nagy ember. Mellesleg fogom látni, hogy az egyik tanárom így csinál valamit, a másik meg úgy. Akkor látom, mi működik nekik. Ezek nem úgy mennek át, hogy odamegyek, és leírom hat mondatban, hogy hogyan kell csinálni, hogy jó legyen. Hanem átmegy az empátia valamilyen rejtett utakon. A végkifejlet pedig az, hogy van egy hely, ahol van x ember, akik úgy érzik, hogy törődnek velük.

**Ungár:** Hogyha az a kérdés, hogy hogyan lehet a pedagógusokat motiválni, akkor nekem az első válaszom az, hogy nem tudom. Fogalmam sincs. Azt se tudom, hogy mitől működik. Vannak bennem feltételezések meg elképzelések, hogy ez talán hozzásegít, vagy ettől lesz pont olyan a dolog, amitől működik. Kiindulási pontként azt gondolom, hogy vannak motiválható és nem motiválható pedagógusok. A motiválható pedagógusnak a kritériuma az, hogy szeret tanítani, és a tanítási folyamatban nem zavaró tényező számára a gyerek. Szerintem innen lehet kiindulni. Azért szerencsére sokan vannak így. Ha visszatekintek az elmúlt évekre, akkor azt gondolom, hogy az, hogy én magam is ott vagyok, és ugyanazokat a nehézségeket és feladatokat élem meg, mint a társam, mint a kollégám, az egy bizonyos hitelességet ad, és az segít. Nagyon jó szó a törődés. Nagyon fontos szerintem, hogy nem minősítesz, hanem megfigyelsz és elmondod, hogy mit látsz. Elcsépelet a pozitív megerősítés kifejezés, de ne legyen az, hanem belőled jöjjön. Mivel te is ott ülsz, és neked is azokat az órákat kell végig tanítanod. Neked is ugyanaz a feladatod, és neked is ugyanaz a nehézséged. Te is ugyanazzal a gonddal találkozol, és átgondolod: ebben megbuktam, ebben nem buktam meg. Vagy elmondod, hogy erre egy ilyen megoldási menetet találtam ki, de nem működött, vagy ezt találtam

ki, és képzeljétek, úgy tűnik, hogy működik. Szerintem, ha egy ilyen rendszerben partner vagy, és van közös gondolkodás, azt gondolom, hogy az motiváló. Én megéltem ennek a másik oldalát is, hogy mennyire lehet demoralizáló az, amikor semmi se jó, amikor a hibákra vagy a nem működésre fókuszálunk. Azt gondolom, hogy ez egy jó tanulóidő volt, hasznos, hogy láthattam, hogy ez nem jó folyamat, nem jó út. Azt látom, hogy az igazi motiváció, ami működik, az valóban a pedagógusnak a sikere. A hatékonysági kritérium. Hogy ő maga megtapasztalja, és hogy ez egy közös öröm lehessen. A másik, hogy valóban itt a problémamegoldó gondolkodás, vagy a probléma-centrikusság. A problémák mentén haladunk, és ha adódik egy helyzet, akkor azt oldjuk meg közösen, nem hagyva magára a pedagógust. Kitalálunk egy megoldási menetet, hátha működni fog. Ha nem jön be, akkor próbáljuk meg másként. Hátha ez menni fog, és akkor lehet így folytatni. Minden ügyben lehet ilyen. Ezek maguktól alakulnak ki, nincsen rájuk felépített rendszer, hanem a probléma maga hozza a helyzetet. Ha visszanéz az ember a tanév végén az előző évre, akkor látja, hogy annak az évnek a története és a fejlődése abból áll, hogy volt egy probléma, arra kerestünk egy választ, egy megoldást, és akkor abból lett az eredmény. Aztán kialakult egy egészen más probléma. A tanév története mindig ezek mentén a problémák mentén halad. Ez gyakorlatilag föl is rajzolja azt, hogy hogyan működünk mi. Hogy hogyan lett ez a szervezet már olyan, aki magától fog ráugrani a problémára, és magától fog a megoldás köré gyűlni. A legszebb az egészben az, amikor én már csak utólag szerzek tudomást arról, hogy volt egy probléma, de köré gyűltek, megtörtént, és ez a jó. Ahogy a tanárnak is ki kell vonulnia a központi szerepből, a vezetőnek is az a jó, hogyha ki tud vonulni. Fontos, hogy ő maga sikeresnek érezze magát. A sikerét úgy tudjuk támogatni, hogy a problémákat segítjük megoldani. Nem helyette, hanem vele együtt.

**Fülöp:** Mint Waldorfos szülő is szeretnék erről beszélni. Ott huszonvalahány éven keresztül szülőként látom, hogy hogyan oldják meg ezeket a helyzeteket. Nagyon jó megtapasztalnom most a huszonéves gyerekeimnek az életben való bevalóságát, és azt, ahogy rátekintenek ötödikes kistesójuknak a napjaira. Ugyanazok a tanárok tanítják, ugyanabban az iskolában a kistesójukat. Ahogy ők megélték ugyanazokat a konfliktusokat a tanárokkal, és milyen jó, hogy ilyen konfliktusokat éltek meg, és korlátozták őket a tanárok, és problémáik voltak, mert ebből most felnőttként mennyit profitálnak. A Waldorf iskolában minden héten van egy konferencia. Ebbe nem látok bele szülőként, csak abba, hogy olyankor nem lehet elérni a tanárokat, mert bent vannak az iskolában, és a konferencián végigbeszéljük az egész munkafolyamatot. Ezen kívül vannak gyerek- és esetmegbeszélések. Tehát hétről-hétre mindig van lehetőségük, hogy a felmerülő pedagógiai, emberi, szociális problémákat közösen megbeszéljék. A Waldorf iskola egy öngazgató szervezet. Nincsen igazgató, igazgatóhelyettes vagy egyéb hierarchikus szintek, hanem közös döntéshozás működik. Van mellette egy jól működő iskolaszék. A szülőket bevonják a pedagógia folyamatokba,

ami persze sok munka a szülőknek. A szülők részt vesznek az iskolai életben. Ahogy a gyerekek problémája van, jelzik a pedagógusoknak. A pedagógus jelez a szülőknek, nem várják meg, amíg már kezelhetetlen lesz, hanem folyamatában tájékoztatják az eseményekről egymást. Jól működő kommunikáció van. Vagy ha valamelyik szülő esetleg nem jól működik, mert éppen magánéleti vagy bármi más problémája van, akkor a közösség őt fenntartja. Érdeklődnek iránta, úgy, ahogy te mondtad, hogy mi van, hogy vagy, miért ilyen szomorkás a gyerek mostanában, vagy miért nem jár iskolába. A harmadik pedig, hogy a gyerekek is nyíltan fogalmazhatnak meg visszajelzéseket. Nem szabados, hanem szabad a légkör, tehát, a szabad gondolkodásnak tere van. A gyerekek megmondhatják, ami a szívüket nyomja, adhatnak visszajelzéseket, és az iskolai légkör, a pedagógiai légkör olyan, hogy szabadabban tudnak benne működni. Illetve a Waldorf pedagógusoknak nyolc év után van egy szabad évük, amikor elmehetnek Dornauba, ide-oda, Németországba, ahova szeretnének, töltekezni. Tanulhatnak egy évig, nem kell iskolába járniuk, nem kell tanítaniuk, a pedagógusi énjüket fejleszthetik. Minden évben, minden nyáron vannak az iskolában tréningek. Mi szoktunk főzni nekik ilyenkor. Én annyit látok ebből, hogy ott vannak, és külön termekben tanulnak egymástól a kárpát-medencei, a németországi, az osztrák, tehát általában európai pedagógusok. De mindig van olyan, aki már messzebb is járt, és jó gyakorlatokat hozott. Van nekünk iskolakertünk, azt bejárják. Tevékeny, élményszerű tanulás. Ez kívülről is látható: ők, aki eltáncolják a nevüket az euritmiában, meg mindig gyurmáznak, agyagoznak, mindig vidámak, jókedvűek. Én már a huszoneveseimmel megtapasztaltam azokat a véleményeket, hogy soha nem fognak megtanulni írni-olvasni, hogy az nem iskola, ahová örömmel mennek be, hogy már megint három napos szünet van, hogy már megint hosszú hétvége van. Vagyis hogy ahova a gyerek szeret járni, az nem lehet jó iskola. Most így három felnőtt diplomással már én is úgy gondolom, hogy azért mégiscsak jó volt valamire ez az iskola, valamit meg tudtak tanulni. Nemcsak őket látom, hanem a közösségeiket. Nálunk a Waldorf iskolában most jött be sokkoló hatással a digitális média, ez még egy érdekes jelenség, hogy mit csináljunk vele. Steiner a húszas években nem adott erre instrukciót. Mindenféle antropozófus irányelve van, ami idézhető, még hozzá főleg negatívan, hogy a digitális világ mennyire nem az emberi minőségből adódó dolog. Most ebbe nem akarok belemenni, meg nem is értek hozzá. De most akkor mit kezdünk ezzel? Ilyenkor az osztályokban megjelennek a pedagógiailag képzetlen szülők, akik nyakra-főre veszik a gyerekeknek az okostelefont, meg még ők is okostelefonoznak, tableteznek, otthon okostévjük van, okosórájuk, tehát mindenféle határátlépéseket tesznek. A pedagógusoknak kell ezzel valamit kezdeni, de nincs rá iránymutatásuk. Erre nagyon jól, önreflektíven összehívunk egy beszélgetést egy kávézóban, az iskolaudvaron, az iskolában bárhol, hogy találjunk ki egy közös megoldást, mert most ez minden szülőnek és minden gyereknek egyaránt probléma. Találjunk egy közös nevezőt a tanár vezetésével, de minden szülővel, értékrendjétől függően oldjuk meg. Szerintem nagyon jó érzés, hogy a tanár is támogatáshoz jut ilyenkor: hogy mi, szülők elismerjük,

hogy az ő pedagógiája is csak úgy működik, hogyha a gyerek az órán nem a Fortnite-tal játszik, és hogy ezt nekünk, szülőknek kell korlátoznunk. A tanárnak meg el kell fogadnia, hogy mi, szülők, nem vagyunk pedagógusok, van egy csomó kötelezettségünk, másként működünk, tehát lehet, hogy veszünk, vagy már vettünk is okostelefont a gyerekeknek, és most ezzel kell neki együttműködnie. A rugalmasság meg az önreflexió a Waldorf iskolában, legalábbis a miénkben, Gödöllőn, nagyon jól működik. De szerintem a másik iskolákban is így van ez.

**Hozzászóló a hallgatóságból:** Én nem vagyok tanár. Azt kérdezem, hogy ha van egy pedagógus, oktató, tanár, aki nem motivált, őt az intézmény feladata motiválni? Az intézmény felelőssége az ő motivációja? Vagy ki merjük azt jelenteni, hogy ő egy önálló, felnőtt egyén, akire a gyerekeinket bízunk? Vagy neki kellene tudnia, hogy mi a baja magával? Szerintem igen! Akkor meg miért látunk ennyi motiválatlan pedagógust? Jó, hogy vannak iskolák, jó, hogy vannak alternatívák, és nem csak oktatási rendszeren belül, hanem kívül is. Meg az is jó, hogy most már mindenkinek van coach-a. A coach-oknak is van fejenként három, és az óvodában is úgy köszönünk, hogy „coacholom”. Felnőtt emberekről beszélünk! Ha már három dologban meg tudjuk fogalmazni, hogy mitől jó valaki, amivel nagyjából egyet is értek, akkor miért nem tesz egy tanár azért, hogy neki jobb legyen, hogy ő jobb legyen?

**Rózsa:** Szerintem azért, mert attól, hogy valaki pedagógus, és ne adj' isten még pedagógus diplomája is van, attól még nem biztos, hogy érett személyiség. Az érett személyiségnek vannak kritériumai. Attól, hogy valaki ilyen és ilyen idős, vagy attól, hogy valami bele van írva a személyi igazolványába arról, hogy mikor született, az semmilyen kapcsolatban nem áll azzal, hogy érett személyiség-e.

**Hozzászóló a hallgatóságból:** Ettől még az intézmény felelőssége-e, hogy ő motivált legyen?

**Rózsa:** Abban az esetben, ha őt, mint éretlen személyiséget felvették, már van. Kirúgni nagyon nehéz lenne, mert az alkalmatlanságot Magyarországon gyakorlatilag nem lehet bizonyítani. Tehát igen, intézményi felelősség. Miért vette fel? Nem szabadott volna felvenni. Mivel semmiféle alkalmassági vizsga nincsen, ami legalább minimális szinten bemérné, hogy emberek közé lehet-e engedni a kollégát, akkor innentől legyenek szívesek kezelni a helyzetet. Attól, hogy ő neki rá kellett volna jönnie, nem biztos, hogy rá is tudott jönni. Ebbe az ördögi körbe kerülünk.

**Ungár:** Röviden az a kérdésre a válaszom, hogy az „intézmény” kifejezést én kihagynám. Azaz nem intézményi struktúrából nézném meg a kérdést, mert ha az intézmény szóban, intézményi

fogalomban kezdünk el gondolkodni, akkor nem tudom az emberi tényezőt figyelembe venni. Szerintem ez egy rossz kiindulási pont. Ha az a kérdés, hogy egy intézményben intézmény vezetőként van-e nekem abban felelősségem, hogy a kolléga motiválatlan, és hogy hogyan motiváljam, akkor azt mondom, hogy igen, határozottan van. Először is: semmiképpen sem gondolom, hogy vagyunk abban a helyzetben, hogy minősítsük az embertársunkat. Se a szülőt, se a kollégát, mert nagyon különböző élethelyzetek adódnak elő, amiből következhet az, hogy valaki motiválatlan. Éppen ezért azt gondolom, hogy a falig kell elmenni. Én el is szoktam menni a falig, és van, amikor ott megállok. Van, amikor nem tudok továbbmenni. Akkor egy olyan konszenzusra kell jutni, ahol neki kell váltani. Azért is felelősségünk a motiválás, ahogy Ildikó is mondta, mert rá vannak bízva a gyerekek. Nekem abban felelősségem van, hiszen ő van a gyerekekkel. Nem engedhetem meg magamnak, kettős szerepben sem engedhetem meg magamnak, hogy ne tegyek meg mindent azért, hogy ő motivált legyen. Egyrészt azért, mert ő egy embertársam, akivel szoros munkakapcsolatban vagyok, ezért valamiféle felelősségi kötelékem van az irányában. Másrészt meg azért, mert közben meg rá vannak bízva a gyerekek. Nem engedhetem meg, hogy a gyerekek egy térben, szoros kapcsolatban legyenek egy másik emberrel, aki felelősként, de motiválatlanul van ott.

**Hozzászóló a hallgatóságból:** Ha végignéznünk ott, ahol élünk, akár itt, akár az egész világban, tele van a környezetünk motiválatlan emberrel. Ez alól az iskola sem kivétel. Ezzel mégiscsak az iskolának kell valamit kezdeni. Ezért is vágtam rá én is azonnal, hogy igenis van feladatunk. Szerintem sokat lehetne tenni a tanárképzésben. Hogy kialakuljon az emberben az önismeret és az önreflexió kérdése. Ennek kellene az alapnak lenni. A tanárképzésben is kedves embereknek kellene tanítani. Én két tanárképzőt meg egy egyetemet jártam Magyarországon, és aztán harmincéves fejjel kikerültem Németországba a Waldorf képzésbe. Ott megtanultam, mert ott olyan emberek voltak, akiktől példát lehetett venni. Nem az intellektuális tudásuk volt nagyobb, az itt is rengeteg volt, meg azzal nem volt baj. Hanem hogy ott lehetett olyan példaszerű embereket találni, akik motiváltak voltak, és akiknek volt önreflexiójuk is. Ezáltal ezt az ember megtanulja. Én ezt a kettőt mondanám, mint felelősséget.

**Kerényi:** Ez egy nagyon inspiratív kérdés. A magánvéleményem az, hogy az embert nem lehet motiválni. Vagy van neki, vagy nincsen. Viszont ki lehet ölni belőle. Vagy ki tud halni belőle. Ha én nem szeretem a gyerekeket, akkor ugrálhatsz körülöttem, én akkor se fogom szeretni. De ha szeretem a gyerekeket, és heti negyvenöt órában éjjel-nappal gyerekzsivajban lehetetlen dolgokat kell velük csinálni, akkor egy idő után nagyon elmegy a kedvem tőle. Ez az egyik. A másik meg az, hogy szerintem nem vagyunk valamilyenek. Én nem vagyok motivált, vagy nem vagyok motiválatlan, hanem ma fáj a fejem, és akkor beveszek valamit. Aztán holnapra elmúlik, akkor holnap már másmilyen leszek. Ez még csak nem is egyenes vonalú fejlődés. Ez hol így van, hol úgy van. Azt lehet

csinálni, hogy rákérdezzünk, hogy hogy vagy, ha nagyon látszik rajta, hogy valami nem oké. Esetleg ha valakiben borul valami, akkor lehet őt támogatni, hogy helyrebillenjen. Azok is mind nagyon jók, amiket a Waldorfosok csinálnak. Mi is próbálkozunk vele, hogy nem muszáj a tanároknak örökké, a következő ötven évben tanítani, pláne nem ugyanazt. Hadd gondolja már meg, hogy mit szeretne. Hadd csináljon mást, mert ahhoz lesz kedve, és akkor azt jól fogja csinálni, és hogyha kicsit elfáradt, akkor hadd pihenjen. A pihenésében is hadd fordítsa a saját fejlődésére az időt, és majd amikor visszatér, jól fogja csinálni. Egyetemista koromban még sokkal okosabb voltam. Soha olyan okos nem voltam, mindent megtanultam, de az, hogy én tanár leszek-e vagy sem, az akkor dőlt el, amikor bementem a gyerekek közé, leültem, és akkor egyszer csak valami azt mondta nekem, hogy megérkeztem. Most itthon vagyok. Ennek lehet mindenféle tudományos formuláját kitalálni, meg mérni, de van ebben valami kis titok. Azt gondolom, hogy ezt a kis finom titkot azért nem baj, hogy ha megfogalmazzuk, hogy gyerekek, ilyen is van ám. Lehetünk nagyon okosak, de ezt a kis finom spirituszt, ezt nem lehet belerakni valakibe. De kiölni lehet belőle.

**Hozzászóló a hallgatóságból:** Viszonylag nemrég végeztem a tanítóképzőn, és azt láttam, hogy a mai nap folyamán csak egy dologról nem esett szó, a tanári bemeneti egységről. Ameddig a tanítói diploma vagy egyáltalán a tanári diploma az, ahova a legegyszerűbben és a legalacsonyabb pontszámmal be lehet kerülni, addig szerintem nem elvárható, hogy tényleg azok maradjanak a pályán, akik ennyire jól át is adják azt a fajta tudást, akár a gyakorlati képzés során is. Apa, anya ezt várta el, hogy legyen egy diploma, és akkor megvan, köszönöm szépen, és máris pályaelhagyóvá válnak sokan a nulladik napon. Én ezt a részét láttam elhanyagolva. Addig nagyon nehéz lesz, ameddig egy ilyenfajta átalakítás nem történik meg, hogy ezekre a kérdésekre is választ adjunk.

**Ungár:** Igen, van egy hierarchia, hogy a legkönnyebb az óvoda, az óvóképzőben, aztán a tanárképző és aztán van az egyetem, ahol a középiskolai tanárokat képezik. (Bár most már egy kicsit másként működik ez a rendszer.) Ugyanakkor vannak fenntartásaim, hogy valóban a képzés minősége is így növekszik-e. Szerintem nem. Szerintem ez egy fordított piramis. Különösen módszertani szempontból. Nem vagyok benne biztos, hogy az javíthat ezen a rendszeren, vagy ezen a dolgon, hogyha megnehezítjük, például a tanítóképzésbe való bekerülést, és feljebb emeljük a léceket, vagy közelítjük a kettőt: a tanárit meg a tanítóit egymáshoz. Mert nem ezek a paraméterek azok, amelyek eldöntik, hogy valaki aztán mennyire lesz jó tanár. Inkább egyrészt az élmény, a tapasztalat menetközben, másrészt meg az adott tanár/tanító személyisége. Az, hogy milyen benyomások érték azon az úton, amin eljutott odáig, hogy bekerülve az első oroszlánbarlangba, az első harminc gyerek közé, képes volt teljesíteni. Sokan pályaelhagyók lesznek, ez valóban így van, nekem is ez a tapasztalatom. Sokan bekerülnek, és mindig mondják, hogy nagyon sok tanítót meg pedagógust

képzünk, és nincs is, nem is lesz pedagógus hiány. Dehogyan nem lesz. A jelentkezőknek nagy része valóban azért megy oda, hogy meglegyen a diploma, és utána eszé ágában sem lesz tanítani. Ami valószínűleg jobb is, hogy így van. Sarkalatos kérdés a pedagógusképzés, az, hogy milyen hatások érik a személyiséget. Nekem van például olyan közvetlen kollégám, nem pedagógus, merthogy ő nem került be a képzésbe, aki – ennek ellenére – zseniális pedagógus. Tudom, hogy ez az útja, ez az élete, nem fog tudni mást csinálni soha, de nem azon múlik, hogy mennyire sikeres egy olyan iskolarendszerben, amelyik pontszám alapú. Nem is egy ilyen van. Tudunk neki teret adni arra, hogy tudását valamilyen módon művelje.

**Hozzászóló a hallgatóságból:** Azzal is egyetértek, hogy nem lehet ezt pontszámban meghatározni. Emlékeszem, hogy a tanítóképzőn a felvételin volt ének, beszéd, és egy testnevelési alkalmassági rész. Őszintén mondom, a saját példából, mint fiú, az éneklés az azért szerintem egy sarokpont. Nem lett volna esetleg annak nagyobb relevanciája, hogy a gyerekek között hogy viselkedünk? Csak tartson egy körtáncot az illető. Vagy vezessen egy társasjátékot, vagy üljön le kártyázni tíz gyerekkel, és ki fog derülni, hogy tök alkalmatlan. Akkor nem kell pontszám, akkor legyen egyéni felvételi eljárás.

**Dobos:** *Odajutottunk a közös gondolkozásban, hogy amíg a pedagógusképzés olyan, amilyen, és nem az történik benne, mint a cukrászképzésnél, hogy fogd meg a lisztet fiam, vagy menj oda a gyerekhez fiam, és ezt vagy azt próbáld meg, addig elég nehéz lesz olyan pedagógusokat képezni, akik kipróbálják maguktól a dolgokat. A másik viszont az, hogy meghívott vendégeink nagyon különböző helyekről jöttek, de mindegyikük üzenetében erősen ott volt egyfajta megváltozott keret. Kiemelném a Waldorfos példát, ahogy a szülők és a pedagógusok ülnek a kávézóban és megbeszélik a digitális világ kérdéseit együtt. Az is fontos volt, amikor Ági azt mondta, hogy nem intézmény vagyok, amikor motiválok, hanem emberek vagyunk, együtt, és odafigyelünk egymásra. Vigyük el magunkkal útravalónak a hatékony tanár három tulajdonságát, a legyünk kedvesek, önreflektívek, és ha probléma van, akkor az pörgessen fel minket, és törekedjünk a megoldásra.*

## Kerekasztal beszélgetés azokról, akiknek az iskolát csináljuk

### A beszélgetés résztvevői:

Andóné Nagy Katalin moderátor, tagintézmény-vezető, Kincskereső Tagiskola

Kalina Yvette tanár és iskolalapító, Közgazdasági Politechnikum tanára, Csörögi Tanoda

Valentinyi Veronika tanító, *tanulócsoport*-alapító, kozármislenyi Janikovszky Általános Iskola

Bakonyi Katalin Waldorf-tanár és iskolalapító, Pesthidegkúti Waldorf Iskola

Kerényi Mari tanár és iskolalapító, Zöld Kakas Líceum

**Nagy:** *Ebben a beszélgetésben arról a segítő háttérről szeretnék gondolkodni, akiket többségében szülőknek szólítunk. Azt hiszem, egyetértünk abban, hogy elengedhetetlen a szülőkkel való együttműködésünk. A beszélgetőpartnereim közül mindenki iskolaalapító. Yvette részt vett a Politechnikum alapításában, és ő a Csörögi Tanoda alapítója is, úgyhogy ő kettős szerepben fog velünk gondolkodni. Veronika Kozármislenyben tanít, és most lát neki egy tanulócsoport alapításának. Folyamatosan megújul, és új utakat keres. Ő is a tanító és az alapító kettős szerepében tud véleményt mondani a mostani iskoláról és azokról, akikkel még csak ismerkedik. Harmadik beszélgető partnerem Bakonyi Katalin, aki az első Waldorf iskola alapítójaként is ismert. Most is elhivatott, és jeles képviselője ennek a szellemiségnek. Negyedik beszélgető partnerem Kerényi Mari, a Zöld Kakas alapítója. A honlapon azt olvastam, hogy Mari inkább azért nem vezetni, hanem elsősorban tanítani szeret az iskolában. Én a Kincskereső Iskolában dolgozom, és örömmel veszek részt ebben a beszélgetésben, noha a Kincskereső állami iskola, vagyis én egy állami iskolához tartozom. Így a kettős szerep kifejezés - azt hiszem - az én esetemben is indokolt. Az elmúlt időszakban elég sok magántanuló illetve otthontanuló gyerek szüleivel készítettem interjút. Első körben az érdekelne, hogy azok az intézmények, melyeket képviseltek, egy tízes skálán mennyire számítanak a szülőkre, munkáikban mennyire jelenik meg a családi támogatás, és mennyire fontos az ő szerepük.*

**Kalina:** Nem szívesen tenném egy skálára, inkább csak mesélnék. A Politechnikum egy demokratikus iskola, ahol számítunk a szülőkre. Működik egy iskolatanács, munkájában részt vesznek a szülők, ez a Politechnikum legfontosabb döntéshozó szerve. Az iskolabíráson szintén ott vannak a szülők. Ide fegyelmi ügyek, vagy inkább konfliktusos ügyek kerülnek. Egy-egy ilyen megbeszélésen mindig van szülő képviselő is. Egyébként is jelentősen bevonódnak a szülők nagyon sok helyzetbe. Például egy pályaválasztási projektben a szülők tartanak mindenféle előadásokat, beszélgetéseket. A Politechnikumban nagyon erős ez a szülői csapat. Én most éppen fizetés nélküli szabadságon vagyok



a Politechnikumban, és a Csörögi Tanodában dolgozom, azt igyekszem működtetni. Csörögön nem lehet a tanodát sem működtetni a szülők nélkül. A gyerekek családban léteznek, ezért nagyon fontos ott is az otthonnal való kapcsolat. Ez azonban nyilván egy más típusú kapcsolat. Rengeteget járunk ki hozzájuk. Pont Kati kérdezte tőlem a beszélgetés előtt, hogy hogyan fogadnak bennünket a családok. Amikor időnk van, akkor megyünk. Nincs mód arra, hogy bejelentsük, hogy mikor megyünk. Ennek dacára mindig nyitottan és szeretettel fogadnak bennünket. Természetesen vannak konfliktusok, arról biztos majd később beszélünk, de nyilvánvaló, hogy bizonyos értelemben ez egy egészen másfajta viszony

**Valentinyi:** Én még egyelőre állami fenntartású iskolában tanítok. Nekünk nagyon jó a kapcsolatunk a szülőkkel. Természetesen nálunk is ugyanúgy vannak problémák, mint más iskolákban. A szülők elsősorban nevelési gondjaikkal fordulnak hozzánk, illetve azzal, hogyan vegyék rá a gyerekeket az otthoni tanulásra. Alsós tanító néni vagyok, szinte napi rendszerességgel találkozom a szülőkkel, akik maximálisan támogatnak a munkámban. A tanulócsoport szervezésében is nagymértékben számítok a szülőkre, illetve együtt láttunk neki ennek a munkának.

**Bakonyi:** Többes minőségemben én is azt kell, hogy mondjam, hogy nem csak tanárként, hanem szülőként is részt vettem a Waldorf mozgalomban, úgy, hogy szülőként kísértem végig az óvodától az érettségiig a gyerekeket. Hagyományosan azt kell mondani, hogy a Waldorf iskolát igazából a szülők hozták létre. Az ő akaratukból, az ő nyomásukra, az ő szervezőkészségükre indul el az iskola. Ebben a pillanatban negyven Waldorf iskola van az országban. Azt lehet mondani az elmúlt közel harminc évre visszatekintve, hogy azok az iskolák maradnak meg hosszabb távon, amelyeket valóban a szülők hoztak létre, és a szülők is tartják fenn. Ezt nem csak anyagilag gondolom, hanem munkában, lelkesedésben és abban, hogy ugyanaz a közös célunk, és ugyanazokat a gyerekeket akarjuk végigkísérni és nevelni. Szeretnénk megadni nekik a lehetőséget arra, hogy jól érezzék magukat a világban. Mégis: az a negyven iskola nagyon-nagyon más. Tehát nem „a” Waldorfról fogok beszélni, hanem a Pesthidegkúti Waldorf Iskoláról, ahol valóban a szülők igen intenzíven vettek részt az iskola létrehozásában, megszervezésében, az épületek megszerzésében. Együtt munkáltuk ki azt, hogy hogyan alakítsuk a pedagógiánkat, mit gondolunk arról, hogy mi az a Waldorf iskola, mi az, hogy gyerek, mi az, hogy tanulás, mi az, hogy tanuláson kívüli élet. Ennek persze a mi iskolánkban is voltak hullámhegyei és hullámvölgyei. Az első időkben, a hőskorszakban, mindenben mindenki nagyon részt vett, aztán egy kicsit lejjebb ült a dolog. Nagyon más is a szülőknél a léte abban a helyzetben és világban, amiben élünk. Nekünk az a dolgunk, hogy éppen abban a korban hozzuk létre a lehető legjobbat. Amikor én kilencvenben elindítottam az első osztályt, akkor a harmincnégy gyerekből harminc családban otthon volt valamelyik szülő a gyerekekkel délután. Ez ma egy-egy osztályban a

nullához közelít. A nagyszülők jönnek sokszor a gyerekekért, mert a szülők dolgoznak. Minden év, vagy minden korszak más, ezért mást is gondolunk a szülőkről. Nálunk a szülők ki-be járhatnak az iskolában. Az órákra egy kicsit kevésbé, de az iskolába mindig bejöhetnek. Reggel is, délben is, tehát gyakorlatilag folyamatos a kapcsolat. Minden hónapban tartunk szülői estet, ami - lehetőség szerint - nem csak szervezési kérdésekről szól, hanem arról, hogy a gyerekek éppen mit csinálnak, hol tartanak, mit tanulunk, és mit csinálunk. Közösen beszélünk azokról a gyerekekről, akiket közösen nevelünk.

**Kerényi:** Nagyon jó, hogy most kerülök sorra, mert közben örültem járt az eszem, hogy hogyan is tudom én ezt jól mondani. A helyzet az, hogy nálunk a Kakasban, amikor elkezdtek ezt csinálni huszonegy éve, akkor kimondottan olyan gyerekeket gyűjtöttünk össze, akik a közoktatásban kiverték a biztosítékot, és a legnagyobb részben már a családjukban is. Egyszerűen azt élte meg a szülő, hogy tizenhat-tizenhét évig már megpróbált mindent, ami tőle telt, és nem sikerült. Lehet, hogy nem jót, vagy nem jól próbálta, de hát senki nem úgy lát hozzá a gyerekekhez, hogy én most egy gazfickót nevelek. Tehát mindent megpróbált, aztán ez lett belőle. Már elege van, és már nincs több ötlete. Akkor leginkább beteszi valahová, hogy aztán ott hagyjuk békén. Nos, ezek a gyerekek azok, akikkel elkezdünk dolgozni. Megtapasztaltuk, hogy egy odafigyelő környezetben azért nagyon sok minden a felszínre tud kerülni valakiről, akiről eddig csak a sündisznóság derült ki. Nagyon sok érzékeny, tehetséges és remek gyereket sikerült így érettségiig, egyetemig, ilyen-olyan karrierig juttatni. Néhány éve kezdtünk el foglalkozni kicsi gyerekekkel is. Minél kisebb egy gyerek, annál inkább van neki szülője, ez nyilvánvaló. Gyerekekkel, pici gyerekekkel szülő nélkül nem lehet dolgozni. Meg nem is érdemes, az a helyzet. Ahogy elkezdtek ezt a munkát, ezek a szálak egyre szorosabbra fűződtek. Először a folyamatos visszajelzés, akár szóban, akármilyen módon, elindul. Aztán a szülők már be is ülnek a stábokra, amiket a gyerekekről való beszélgetés köré szervezünk. Most ott tartunk, hogy a szülők a gyerekek értékelésében is aktív szerepet, részt vállalnak. Ez fontos és nagyon érdekes. Jó tudni azt is, hogy itt nem csak arról van szó, hogy jólesik nekünk beszélgetni a gyerekekről. Arról is szó van, hogy egy kísérletbe fogtunk bele kicsi gyerekekkel. Ezt lehetetlen a szülő nélkül végigcsinálni. Hogy a szülő ne lássa azt, hogy ez komoly kísérlet, de egyetért, sőt, nagyon tetszik neki. Hogy úgy érezze pont ezt kereste. Ugyanis ha valaki nem pont ezt kereste, akkor kölcsönös konfliktusok és csalódások kísérik a közös munkát, amit pedig senki sem akar.

**Nagy:** *Azt hiszem, hogy most képet kaphattunk arról, hogy hol tartanak ezek az iskolák. Amikor ezek az iskolák elindultak, volt-e egyáltalán az alapításkor gondolkodás arról, hogy milyen szülőkkel fog az iskola kapcsolatba lépni? Volt erre vízió?*

**Kalina:** A Politechnikum nem nagyon akarta a szülőket bevonni. Ez út közben változott meg, merthogy nagyon a gyerekekre és a gyerekek önállóságára koncentráltunk. A Politechnikumnak a neve is mutatja, hogy sokszínű akart lenni. Nem hiszem egyébként, hogy tökéletes volt a névválasztás, de most már így maradtunk. De a Poli, az egy kedves név, és a Poli, az tényleg a sokszínűséget akarta takarni. Ez azt jelenti, hogy mi kifejezetten azt szerettük volna, hogyha nem minden gyerekünk kockafejű és szemüveges, nem minden gyerekünk jó tanuló, hanem kifejezetten utaztunk a deviáns gyerekekre. Az írásbeli eleinte intelligencia teszt volt, de a szóbelin kifejezetten azt kutattuk, hogy melyik az a gyerek, amelyiknek valamilyen olyan hobbija van, ami valahogy rendkívüli. Tehát ilyen szempontból a Politechnikum is nagyon-nagyon sokat változott. De ez a sokszínűség fontos volt. Akkor még megengedhettük magunknak, hogy hátrányosabb helyzetű gyerekek is bekerüljenek. Akkoriban a Politechnikum elsősorban szakképzési pénzekből élt, amit egy idő után centralizáltak. Ez azt jelentette, hogy valójában a szülőkre nagyobb terhet kellett rakni. Emlékszem olyan gyerekekre, akinek mi vettünk ruhát. Nagyon erős volt a szociális érzékenység. Amire most is van törekvés, de nyilván sokkal nehezebb ez a jelenlegi viszonyok között. Ez a sokszínűség szülők tekintetében is igaz volt.

**Valentinyi:** Én viszont fordítva ülök a lovon, mert már nagyon régen szerettem volna elmenni az állami oktatásból, ezért vágtam bele a magántanulócsoport megalapításába. Létrehoztam egy Facebook csoportot és mivel évekre visszamenőleg mindig fényképeztem a korábbi osztályaimat is, elég sok anyagom volt ahhoz, hogy be tudjam mutatni, miként tanítok. Ezek után hirdettük meg a szülői értekezletet Pécsen, és így találkoztunk a szülőkkal. Természetesen hozzánk is főleg olyan gyerekek jelentkeztek, akiket valamilyen módon vagy kivetett a közoktatás, vagy nem érzik jól magukat az iskolájukban. Jelenleg van egy autista és egy SNI kislányunk. Természetesen vannak olyan szülők is, akik egyszerűen csak nem akarják állami iskolába beíratni a gyerekeiket, hanem valamilyen másfajta megoldást keresnek. Olyan, ahol az a fő szempont, hogy a gyerek érezze jól magát, élmény legyen számára a tanulás.

**Nagy:** *Veronika, ha a tanulócsoport megalakulására gondolunk, van közös nevező azokban a családokban, akikkel az egyeztetés zajlik?*

**Valentinyi:** Természetesen, egyeseket kivet az iskola, mások nem érzik ott jól magukat és a harmadik csoportba azokat sorolnám, akik kifejezetten azt szeretnék, hogy a gyerekeik szabadon tanulhassanak.

**Nagy:** *Kati már említette, hogy a Waldorfban nagyon számítanak a családokra. Ez eredeti célkitűzése a Waldorfnak?*

**Bakonyi:** Igen. Viccesen azt szoktuk mondani, hogy Rudolf Steiner hat gesagt<sup>24</sup>. Szóval a steineri iskolában ezek alapkérdések, hogy a szülőkkel közösen kell létrehozni. Egy külföldi mintánk és példánk volt a nyolcvanas évek végén arra, hogy a szülők hozzák létre a Waldorf intézményt. Amikor én 1988-ban kimentem Németországba tanulni, akkor már létrejött az első magyarországi, szülők által létre hozott Waldorf óvoda. A szülők tették a fenntartó alapítványt is, amely aztán létrehozta az iskolát. Amikor kimentem Stuttgartba, még nem tudtam, hogy amikor két év múlva végzek, hová jövök vissza. Visszamegyek az eredeti munkahelyemre, az Iparművészeti Múzeumba, vagy lesz egy iskola. Ezt akkor még nem lehetett tudni, de szerencsére ott voltak a szülők. 1988-89-90 körül azért az elég világos volt, hogy azok a szülők érkeztek az óvodába és az iskolába, egyrészt, akik az antropozófiát vagy a steineri filozófiát valamennyire akarták és ismerték, és illegálisan csoportokban tanultak és dolgoztak ezzel. Ők voltak az egyik csoport, akik a Waldorf iskolába akarták hozni a gyerekeket. Nem is kevesen voltak: nagyon sok ilyen illegális csoport működött, akik antropozófiával foglalkoztak a rendszerváltás előtt. A másik csoport pedig, amelyik a rendszerváltás körül Solymárról indult, tehát Budapest vagy Budapest környékéről. Ők elsősorban értelmiségi vagy vállalkozó réteg volt. Megtudták, hogy van ilyen, meghallották Vekerdy Tamás nevét, vagy olvasták az írásait, hallották, hogy tart mindenféle előadásokat a Waldorf pedagógiáról, és azt gondolták, hogy bele mernek vágni egy olyanba, ami nem állami. Merthogy erre akkor még nem volt példa. Úgyhogy ez volt tulajdonképpen az első változatos és sokszínű szülői körünk. Ugyanakkor a kilencvenben induló osztályomban nagyon sok olyan család volt, akik Solymáron laktak. Akik helyben laktak, akik ott akartak iskolát. Mindenféle hosszú történet miatt átköltöztünk Pesthidegkútra. Akkor kezdtek el alakulni a Waldorf óvodák, és akkor egyszer csak azt vettük észre mi is, majd pedig az utánunk induló Waldorf iskolák is, hogy legfőbbképpen a különböző Waldorf óvodákban végzett gyerekek jönnek hozzánk. Soha nem mondtuk azt, és nem mondjuk azt, hogy a Waldorf óvodások egyből bekerülnek a Waldorf iskolába, de azért nyilvánvaló, hogy a szülők szeretnék valami kontinuitást, végig Waldorf intézményben szeretnék tudni a gyereket. Viszont a különböző Waldorf óvodák mást gondolnak arról, hogy kiket vesznek fel, ezért mondom, hogy nagyon sokféle, úgymond Waldorf-os szülő is került hozzánk. Akik olykor nagyon mást is gondoltak és gondolnak a Waldorf iskoláról. Úgyhogy ez igen sokszínű. Rengeteg olyan gyerek érkezett és érkezik hozzánk szüleivel, akiket az állami oktatás valahogy nem bírt elviselni vagy nevelni, vagy nem tudtak velük mit kezdeni. Legalábbis próbálnak ilyenek jönni hozzánk és másik Waldorf iskolákba. Valamikor a kilencvenes és a kétezres évek elején-

---

<sup>24</sup> Rudolf Steiner megmondta

közepén viszonylagosan kevesebben jelentkeztek. Akkor azt lehetett gondolni, hogy egy család azért jelentkezik hozzánk, mert valóban a Waldorfot választják, és nem a Rogers-et, és nem a Kincskeresőt, és nem a Laudert, hanem kifejezetten minket. Most az utóbbi nyolc-tíz évben örületes menekülés zajlik mindenhol. Sokkal több gyereket kellene felvenni, amit nem tudunk megtenni. Harmincan vagyunk így is egy osztályban, amiről egyébként azt gondoljuk, hogy nem kellene, de muszáj. Ha százhuszan jelentkeznek, és harmincat veszünk fel, akkor csak igazságtalanul lehet dönteni. Az egyetlen ilyen válogatási szempontunk, hogy mennyire látjuk az adott családdal való együttműködés lehetőségét. Nem kérünk tőlük semmiféle Waldorf elkötelezettséget, meg aláírásokat. Az a szempont, hogy tudunk egymással párbeszédet folytatni. Akár úgy is, hogy vitázunk, vagy a problémákat megoldjuk. Hiszen a nem hátrányos helyzetű gyerekek és családok között is van sok nehéz problémával küzdő.

**Kerényi:** A történeti visszatekintés nem az erősségem, mert van, ami olyan rég volt, és az egyik év kimossa a fejből a másikat. De azért annyit elmondhatok a magam tapasztalataiból, hogy amikor elkezdődött a Kakas, akkor tényleg olyan szülőkkel találkoztunk, akiknek nagyon elégük volt mind a közoktatásból, mind a gyerekükből. Annyit akartak, hogy hagyják már őket élni. Most úgy hiszem, hogy olyan régóta csináljuk már ezt a dolgot, hogy elmondhatom, hogy felnőtt egy szülő nemzedék. Ezek a szülők már másfélék, mint akik a gyereküket az éppen alakuló iskolánkba hozták. Ez azt is jelenti, hogy másféle igényeket is fogalmaznak meg. Nemcsak attól függően, hogy hány éves a gyerek és mennyire zűrös, vagy a koordináta rendszerben kijelölt pontok mentén milyen furcsa cikk-cakkokat lehet felrajzolni, hanem egészében véve a gyereke nevelését a saját kezébe akarja venni. Lehet, hogy nincsen rá sok ideje, sokat dolgozik, de eljutott oda - és azt hiszem, hogy ez a rendszerváltás után felnőtt nemzedék szabadság fokának a jelzése -, eljutott oda, hogy azt tudja mondani, az én gyerekem az én gyerekem, és nem hagyom megnyomorítani. Történjék vele az, amit én helyesnek látok. A szülő az ellen az oktatási rendszer ellen akar valamit tenni, amelyik azt mondja, hogy már kiskorban kérdés nélküli engedelmességre kell nevelni, az a helyes, amit a tanár mond. Ez az, amit nem akar, és tenni is kíván azért, hogy kiemelje a gyereket ebből, és új utat keressen neki.

**Nagy:** *Az elmúlt harminc évben megváltozott a szülői attitűd az iskolakeresés, választás irányában? Másfajta szülőkkel állunk szemben, mellett, együtt? Tényleg megfigyelhető a változás? Mari elkezdett egy komoly gondolatsort arról, hogy a felnőttek felelős állampolgárként szeretnének erről dönteni.*

**Bakonyi:** Igen, nagyon nagy izgalom az, amikor olyan gyerek érkezik az iskolába, akinek a szüleit is mi tanítottuk. Ez most már az elmúlt néhány évben előfordul. De az is igaz, hogy akik meg

nem tőlünk, azok meg másik iskolákból vagy olyan helyekről jöttek, ahol azért a rendszerváltásból vagy szabadságból, vagy az egyéni felelősségből valamit megtanultak és felfogtak. Ebben nagyon nagy a változás, pozitív irányban. Ugyanakkor azt tapasztalom, hogy a világ körülöttük nagyon bizonytalan. Hogyan kell szülőnek lenni, mi a felelősségem, és mi a dolgom, ebben azért érzékelhető a bizonytalanság is. Nincsenek nagyszülők, vagy a nagyszülők is dolgoznak, így kevesebb a családi minta. Nagyon sok az egyszülős család. Rengeteg a válás. Vagyis másfajta problémával kell, hogy megküzdjünk a mindennapokban. Illetve a gyerekek küzdenek nagyon. Ebben a feladatunk és a dolgunk, hogy segítsük magunkat meg a szülőket abban, hogy megtalálják a helyüket. Sokkal több olyan pedagógiai vagy életvezetési kérdésről kell a szülőkkal beszélgetni, amiről huszonöt éve még nem kellett. Vagy akkor másról kellett. Ami szerintem egy jó dolog. Mert unalmas volna, hogyha mindig ugyanazokkal foglalkoznánk. Ugyanakkor maguk a gyerekek különbözőek egy osztályon, vagy egy nemzedéken belül. Nincsen két olyan család, akihez ugyanolyan módon lehetne vagy szabadna nyúlnunk. Az egyiknek ezt mondjuk, a másinak azt tanácsoljuk, a harmadikkal emígy beszélgetünk, a negyedikkel meg csak tesszük, ami a dolgunk, nem beszélgetünk, mert éppen nem lehet. Ébernek és rugalmasnak kell lenni abban, hogy éppen mikor, milyen kérdések merülnek fel, és milyenek a szülők.

**Kalina:** A Csörögi Tanodáról szeretnék néhány szót mondani. Azoknak a szülőknek nincs választási lehetőségük. Az nagy boldogság, hogy itt felnőtt egy ilyen generáció, amiről Mari beszélt, de ezeknek a szülőknek, itt, Csörögön egyáltalán nincs választási lehetőségük. Csörögnek ugyanis nincs iskolája. Ennek én részben örülök, mert hogyha lenne, az egy szegregált iskola lenne. A nem cigány, nem hátrányos helyzetű emberek elvinnék a csörögi iskolából a gyerekeket. Sokáig be sem akarták fogadni a környező iskolák a csörögi gyerekeket. Amikor 2003-ban odakerültünk, volt hat-hét elsős cigánygyerek, akiket egyetlen egy iskola sem szeretett volna befogadni. Megjegyzendő itt a KLIK-féle centralizációnak az az érdeme, hogy ezt ma már nem lehetne megcsinálni. Az iskoláknak kötelező bizonyos tanulók befogadása. Most van egy iskola, a Földváry Általános Iskola, ahová minden cigánygyereket bezsupoltak. Fel is lázadt a Földváry, igazságtalannak tartva azt, hogy az összes cigánygyereket ők kapják meg, úgy hogy - ismét a KLIK jóvoltából - most szétosztják a gyerekeket. A szülőknek minimális beleszólása sincs ebbe. Felosztották a cigánysorok utcáit, hogy melyik utcából melyik iskolába kerüljön a gyerek. Tudni kell, hogy ezeknek a szülőknek egyébként is nagyon rossz a viszonyuk az iskolákkal. Azért rossz, mert rossz emlékeket őriznek. Ők maguk is már utáltak iskolába járni. Próbálnak úgy tenni, mintha nem utálnák annyira. Tehát mondják a gyerekeknek, hogy tanulni kell. Mivel azonban ez nyilván üres szólam, a gyerekek hamar átlátnak a szitán. Valójában más a metakommunikáció, mint a valódi üzenet. Nekünk ott az a szerepünk, hogy összekötő kapocs legyünk az iskola és szülők között, mert a szülő nem hajlandó bemenni az iskolába. Az iskola el se tudja érni a szülőt, mert a telefonszáma is állandóan változik. Ha bármi van,

mostanában minket küldenek. Rendszeresen érintkezem állami iskolákkal, kapcsolatot tartunk velük. A Politechnikum egy jó iskola, de az elmúlt öt évben szerintem nem lett jobb iskola, mint mondjuk az alapítás után három évvel volt. Mégis, most például kilencszeres a túljelentkezés a Politechnikumban, anélkül, hogy az iskola fejlődött volna. Az alternatív iskolák bizonyos értelemben most szerencsés helyzetbe kerültek. A legnagyobb bajom azokkal az általános iskolákkal, a rigiditásuk. Tehát nem is az, hogy agyonterheltek a gyerekek, nem is az, hogy nem nevelik őket együttműködésre, nem is az, hogy csak magolnak, hanem az, hogy a szülőkkel és a gyerekekkel való kapcsolatuk végtelenül rideg. Ez nagyon az alternatív iskolák mellett szól: a szülőkkel való kapcsolattartás. Azonban tudni kell, hogy ezeknek a gyerekeknek nincs választása. Most alakulnak tanulóközösségek, ami hallatlanul izgalmas kísérlet, valami hasonló, mint a kilencvenes években az alternatív iskolákkal történt. Nekem mindig az jut az eszembe, hogy ez olyan, mint ami az egészségügyi rendszerben történt: bekövetkezett egy privatizáció, így valójában a gazdagok kivonultak az egészségügyi rendszerből, a szegények meg ott maradtak benne. Iskola terén is azok az emberek, akik nem engedhetik meg maguknak, azok beszorulnak abba a rendszerbe, ami egyre romlik. Mert nincsenek benne olyan emberek, akik érdekeket tudnának képviselni, mert azért valljuk be, hogy az alternatív iskolákra is igaz, meg az alternatív iskolai szülőkre is igaz, hogy kiválóan tudnak érdekeket képviselni. A gyerekeik érdekeit is, hiszen ez látszik. Ha kell, akkor kiveszik őket az iskolarendszerből. Azt gondolom, hogy ez társadalmilag egy nagyon-nagyon szomorú dolog.

**Valentinyi:** Én már húsz évvel ezelőtt is szerettem volna egy alapítványi iskolát létrehozni, de mindig azt mondtam, hogy itt vannak a kozármislenyi gyerekek, és nekem őket kell tanítanom. De van, amikor elérkezik az a pont, amikor azt mondod, elég volt.

**Bakonyi:** Igen, ez teljesen világos. Vajon arról van-e adatunk, hogy a kilencvenes évek elején hány olyan alapítványi és magániskola volt, amelyek közül sokan már a kétezres évek elején megszűntek, és később, a kétezres évek közepén meg még többen megszűntek. Látható, hogy azok az alapítványi és magániskolák maradtak állva, amelyek nem a hátrányos helyzetű gyerekeket fogadó iskolák voltak. Ezt érzékeljük és tudjuk is. Pontosan azok az iskolák tűntek el, amelyek a hátrányos helyzetűekkel foglalkoztak, vagy csak nagyon kevés maradt olyan, amelyek a hátrányos helyzetűekkel, a nehezen nevelhető gyerekekkel, a kicsit beteg vagy nagyon beteg gyerekekkel foglalkoznának. Azért is, mert ezek az iskolák nem tudnak arra számítani, hogy majd a szülők kompenzálják azt a pénzügyi hiányt, amit az állam elvont tőlük vagy mindenkitől. Az is egy kérdés, hogy ha most az állam kivonulna a megmaradt alapítványi és/vagy magániskolák támogatásából, akkor vajon hány maradna talpon. Azt sejtem, hogy a mintegy negyven Waldorf iskolából körülbelül harmincöt biztosan azonnal megszűnne, és valószínű, hogy néhány év múlva a maradék is.

**Kerényi:** Nehéz megszólalni azután, amit Yvette elmondott, és nem lehet nem megszólalni azután, amit elmondott. Mi is mindannyian találkoztunk olyan családokkal és olyan gyerekekkel, akik egy akármilyen iskolában egy kedves tanító nével nagyszerűen elműködnének. Csakhogy az oktatási rendszer vált olyan rigiddé, a központi szabályozás válik olyan követhetetlenné, hogy az a tanítónő, aki hivatásból nyomatta húsz évig a saját feladatlapjait, és így boldog volt mindenki, ő is a gyerekekkel, és a gyerekek is ővele, az most azt mondja, hogy nem bírja tovább. Most már nem tud úgy dolgozni, hogy ez mindenkinek az öröme tudjon szolgálni. Ezek a gyerekek, akik se nem nagyon tehetségesek, se nem zűrösek, teljesen rendes gyerekek, egyszerűen annyira szenvednek az oktatási rendszer rigidségétől, amennyire a menekülni vágyó kolléga. Megszületik az „oktatási menekült” fogalom, amit néhány éve nagy örömmel fedeztünk fel, és kezdtünk el használni. Ez mutatja, hogy az oktatási rendszerünk diszfunkcionális. A csörögi szülő, akinek úgyis rossz volt az iskolában, úgy érzi, ha most rossz a gyereke, akkor semmi meglepő nincsen benne, hiszen neki mindig nehéz sorsa volt. A csörögi cigányasszony cigánygyerek volt, és lett belőle csörögi cigányasszony. De akinek nem ilyen eleve vesztésre álló élet jutott, az olyan szülő, aki egy kicsit is felelősen érzi azt, hogy ez nem jó, az menekíti a gyerekét ide, oda, mindenhová. Valóban bekövetkezik, amiről Yvette beszélt, hogy marad az, aki a legkevésbé tudja önmagát képviselni, érvényesíteni, akinek a legnagyobb szüksége lenne arra, hogy abból a bizonyos szabadságból, amiről olyan lelkesen beszéltem, a felnövekvő nemzedék szabadságtudatából egy morzsányi jusson neki is.

**Nagy:** *Folyamatosan emlegetjük az oktatási menekülteket. Mennyire a menekülés a legelső szempont? Tudják-e ezek a szülők pontosan, hogy milyen iskolába szeretnék íratni a gyereküket, vagy csak az a lényeg, hogy kimeneküljenek az állami rendszerből? Aztán amikor bekerülnek a választott alapítványi vagy alternatívnak mondott iskolába, jönnek rá, hogy lehet, hogy mégsem ezt a lovat akarták.*

**Bakonyi:** Szerintem ilyen is, és olyan is van. Mindegyik igaz. Az is igaz, hogy van, akinek mindegy, hogy hová, csak menekítse. Az iskola központi levelezési rendszerét fogadva, naponta körülbelül átlagban négy-öt kétségbeesett szülő írja meg hosszasan vagy kevésbé hosszasan annak szörnyű történetét, hogy a gyereke éppen miért nincs jól az adott iskolában, miért kell feltétlenül, hogy kimenekítse őt. Ebben az értelemben tényleg nagyon felelősek, és ki akarják menekíteni gyerekeiket. Valójában az a sejtésem, hogy aki hozzánk íratná, annak valószínűleg fogalma sincsen az iskolánkról, csak hallotta, hogy a Waldorf valószínűleg egy ilyen befogadó intézet. Ami azonban már nagyon nincs így, mert nem tudunk kit meg hová már befogadni, noha szeretnénk, hiszen fontos és jó lenne, de nem megy, mert egy bizonyos létszám fölé egyszerűen már nem tudunk menni. Vannak



aztán azok a szülők, akik valahogy bekerülnek és kiderül, hogy nem ezt szeretnék, nem ezt akarják. Vagy nem így akarják. Ilyenkor kezdődik a párbeszéd. Ha sikerül egy jó beszélgetést vagy beszélgetés sorozatot és támogató beszélgetéseket tartanunk, akkor az akár át is tud változni. Vagy egyszerűen arról van szó, hogy akkor ez nem megy tovább. Arra is volt már példa, hogy a szülők megváltak tőlünk, vagy mi a szülőktől. Mert olyan mértékben nem tudunk együttműködni vagy együttgondolkodni az adott nehézségről vagy a gyerekekről, hogy nem ment tovább. Azt gondolom, hogy egyáltalán nem baj, hogy nehézségek vannak. A fő kérdés, mint szerintem nagyon sok helyen, hogy tudunk-e párbeszédet folytatni, hogy ki tudunk-e hozni a szülőkből gondolatokat és megoldási javaslatokat vagy elképzeléseket. Ez a pedagógus feladata. Vagy látjuk, hogy most ő olyan állapotban van, hogy nem lehet rá számítani. Akkor csak azt kérjük, hogy hagyja, hogy mi tegyünk lépéseket a gyerek érdekében.

**Valentinyi:** Visszakanyarodnék még egy kicsit az előző kérdéshez. Igen, van az a szülő, aki elhatározza magát, és lépéseket tesz annak érdekében, hogy a gyermekét jobb körülmények között taníttassa. Találkozunk olyan szülővel, akik azt mondják, „tűrjél fiam, már hatodikos vagy, mindjárt év vége, mehetsz a hatosztályosba”, vagy „már csak két évad van hátra a nyolcadikig, bírd ki”. Vannak, akiknek minden mindegy. Megfogalmaznék még egy negyedik kategóriát is: azokra gondolok, akik ki mernek lépni a komfortzónájukból. A szülő is, a gyerek is. Ehhez viszont óriási bátorságra van szükség, emiatt ebbe nem mindenki mer belevágni. És hogy hogyan informálódnak a szülők a választott iskoláról, tanulócsoportról? A mi esetünkben a szülők részletes tájékoztatást kértek, hol lesz a helyszín, ki fog nyelvet tanítani, milyen módszerrel tanulnak a gyerekek. Pécsen működik Waldorf iskola, illetve Pécssomogyon indult a Vadgesztenye csoport<sup>25</sup>. Ők is alternatív programmal tanítanak, és nyílt napokat is tartottak.

**Kalina:** A Politechnikumban lehet tájékozódni, és sokan tájékozódnak is. Arról nem nagyon beszélünk, hogy sokan vannak, akik vonzódnak ezekhez az alternatív iskolai módszerekhez, amiről úgy gondolják, hogy kevesebb lexikális ismeret elsajátíttatását jelenti. Számukra teljesen világos, hogy ha az ember kooperatív technikákat, meg projektet és hasonlókat használ - bár nyilván máshol is lehet ezeket használni, nemcsak az alternatív iskolákban -, akkor kevesebb lexikális ismeret átadására jut idő. Emellett azt gondolom, hogy egy csomó szempontból meg sokkal életképebb felnőtt lesz, aki ebben gyerekként részt vesz. Vannak azonban olyan szülők, akiknek ez utóbbi csalódást okoz. Akik aggódnak azon, hogy a gyerekük nem tanul elég sokat, nem tanul elég intenzíven. Ez a problémakör szerintem ott van az alternatív iskolákban. Az én gyerekem a Rogersbe

---

<sup>25</sup> A beszélgetés óta Csovcsics Erika, a Vadgesztenye Iskola kitalálója és alternatív programjának vezetője az iskola igazgatása körüli változások miatt otthagyta az iskolát.

járt, az már jó rég volt, nem volt osztályzás, és emlékszem, hogy voltak szülők, akik azt kérdezték, hogy „de hányas?”. Ha osztályozná, akkor hányast adna neki? Mi olyan iskolarendszerben nőttünk fel, amilyenben felnőtünk. Sőt, még a nálam valamivel fiatalabbak is ugyanabban nevelkedtek, amiből adódóan ezeket a beidegződéseket nehéz leküzdeni.

**Kerényi:** Ez egy komoly ellentmondás a szülő lelkében. Egyrészt ugyanis azt szeretné, hogy a gyereke ne kapjon gyomorgörcsöt, amikor iskolába megy. Másrészt még azt is szeretné, hogy szeressék, és hogy a gyerek is szeressen ott lenni. Ez az alap vágya. Lássuk be, ez egy értelmes emberi igény. Azután, még azt is szeretné, hogy gyereke olyan dolgokkal foglalkozzon, amik érdeklik, és amikről majd órákig fogja hallgatni, amikor megkérdezi, hogy mi volt az iskolában, beszámolóját. Igény továbbá az is, hogy beszéljen rövid időn belül kitűnően minél több idegen nyelvet, természetesen tanuljon zenét, balettot, lovagolni mindenképpen, végezetül pedig magas pontszámmal vegyék fel Oxfordba. Ezek komoly belharcokat okoznak a szülő lelkében. Mivel a szülő ezt ki is fejezi az iskola felé, ez annak sem egyszerű: most akkor tegyen be még egy plusz nyelvórát, vagy ne adj isten, menjenek ki focizni. Esetleg spanyolul focizzanak? Ez az ellentmondás érthető. Hiszen minden szülő tudja, hogy a gyerekének kell nyelveket tudni, diplomát kell szereznie. Mindegy, hogy milyen diploma, de lehetőleg külföldi egyetemen szerezze meg. Ugyanakkor tudjuk, hogy ahhoz, hogy normális felnőtt legyen, ahhoz boldog gyerekek kellene lennie. Ez a kettő azonban olykor ellentmond egymásnak.

**Bakonyi:** Sokszor mond ellent. Mindig azt szoktam mondani a kollégáimnak, akik pufognak, hogy egy szülőnek az a feladata, hogy aggódjon. Ez az egyik szülői feladat, az aggódás. Meg a mindezek akarása annak ellenére, hogy néha bizony ellentmondásban vannak. Nehéz erről úgy beszélni, hogy ne az aggódás legyen a fő, hanem inkább annak a megértése, az arra való rálátás, hogy a gyereknek éppen abban a korosztályában, amiben van, mire van szüksége. Nagy szüksége van-e arra, hogy kimenjen rohangászni, vagy inkább arra, hogy hamar megtanuljon angolul, németül, és a magas szintű számítógép használatra. Ez komoly dilemma. Minden iskola küzd azzal, hogy mi az, amit most, és mi az, amit majd elvár a világ. Közben nagyon fontos lenne, hogy olyan gyerekeket eresszünk ki az iskolából, akiknek boldog gyerekkora volt. Szerintem akkor lesz boldog gyerekkora, hogyha azokat kapja meg, amire akkor, és abban az életkorban szüksége van. Erre nekünk kell figyelni. Mi az, amire akkor éppen szüksége lehet és van. Ez bizony nem mindig találkozik a szülők igényeivel. Ez nálunk is sokszor komoly gondot okoz. Rengetegszer mondják szülők, hogy azért hozták ide, hogy nyugalma legyen, persze, nem baj, ha három évig nem tanul meg írni, olvasni. Egyáltalán nem baj, nagyon jó lesz. Aztán másodikban ott van, hogy úristen, a nagymama szólt, a szomszéd gyerek szólt, hogy miért nem ír még, mert a szomszéd gyerek már tud írni, olvasni, és úristen, akkor

mi lesz. Ezeket tudnunk kell. Szerintem kellő humorral és bölcsességgel kell átvezetni a szülőket ezen a nehézségen.

**Nagy:** *Elhangzott, hogy minden ilyen alapítványi iskolában többszörös a túljelentkezés. A Politechnikumnak a kilencszeres túljelentkezési aránya is megdöbbentő. Most egy új hullám a tanulócsoporthoz alakulása, amit a kilencvenes évekből alapítványi iskolák megalakulásához hasonlítunk. Ez ugyanilyen elementáris erővel jelenik meg most, 2018-ban. Vajon azért indult el ilyen mértékben ez a tanulócsoporthoz kezdeményezés, mert már az alapítványi iskolák sem tudják befogadni a sok gyereket? Vagy lehet ennek más magyarázata is?*

**Valentinyi:** Nehéz kérdés. Ahogy az előbb említettem, én már nagyon régen szerettem volna eljönni a közoktatásból, de ugyanígy sok diák is. Azt gondolom, hogy tanulócsoporthoz indítani sokkal egyszerűbb. Iskolát alapítani nehéz, és rengeteg pénz is kell hozzá. A pedagógiai programot, a tantervet megírja a pedagógus, de az épület megtalálása, az előírások és a rengeteg engedélynek való megfelelés szinte lehetetlenné teszik az elindulást. Többek között ez is közrejátszik a tanulócsoporthoz létrejöttében, melyek kis fények az alagútban. Ezért menekülnek errefelé szülők, diákok, tanárok egyaránt.

**Bakonyi:** Nem is kicsi fény az. Azt gondolom, hogy a szülők azért is menekülnek oda, vagy azért is hozzák létre őket, merthogy nagyon nem kicsi fény. Ebben a pillanatban én is azt látom, hogy ez „a” fény. Megmutatja, hogy ilyen mértékben nem bíznak sokan az állami oktatási rendszerben. Hozzáteszem, nagyon remélem, hogy ez a bizalmatlanság néha túlzott. Nem gondolom, hogy minden állami intézmény, vagy minden állami pedagógus rémes lenne. Az érződik ebből a nagy központosításból az állami iskolákban, hogy semmiféle beleszólásuk nincs a gyerekek életébe. Már azt is megmondják, hogy hányig maradhatnak az iskolában, hogy milyen ételt ehetnek, hogy melyik (egyféle) tankönyvet használhatják. Semmiféle beleszólást, vagy egyáltalán gondolatot sem fogalmazhatnak meg arról, hogy abban az iskolában mi történjék a gyerekekkel, vagy hogyan. Ez az egyik menekülési ok, míg a másik, - nagyon egyetértek vele -, hogy iskolát alapítani egyre nehezebb. Egyre több pénzbe kerül, egyre több dolognak kell megfelelni. Ez egy menekülési út. Szívemmel-lelkemmel nagyon drukkolok minden tanulócsoporthoz. A lelkem másik fele meg mégis azt gondolja, hogy nem lenne-e jobb az a rendszer, amelybe minden gyerek be tudna kerülni. Akkor lehetne akár a finnt, vagy az amerikai példát is mondani, amikor a sárga busszal szedték össze a fekete gyerekeket és berakták abba az iskolába, amelyikbe be akarták rakni, és fegyveres őrök vigyáztak rájuk, ami persze totálisan ellentmond a szabad iskolaválasztásnak. Azért mondom, hogy én ebben kétlelkűen gondolkodom. Ebben a helyzetben támogatom azt, hogy mindenki, aki csak akar, és aki a gyerekének

jót akar, induljon el. Ha ehhez talál lelkes tanárokat és embereket, rajta, fogjanak össze. A másik oldalon viszont talán mégis csak jó lenne, hogyha nemcsak egy iskolába, hanem mindenki valahová jobb helyre tudna bekerülni.

**Kerényi:** Arról beszéltem talán korábban, hogy amikor mi csináltuk az iskolát ezelőtt huszonvalahány évvel, ott ültünk mindannyian a daliás időkből. Be kell, hogy valljam, kicsit kezdem magam fossziliának érezni. Annak idején, amikor nekiláttunk a magunk szabadságának a tereit kijelölni, az nagy dolog volt. Most úgy látom, hogy a szabadság tereinek a kijelölésében legfeljebb a szövetségese lehetek a szülőknek. Az viszont vagyok. Ezeknek a tereknek a kijelölésében jó szívvel ott tudunk állni, mondom ezt a magam nevében, értsd Zöldkakas Líceum, jó szívvel ott tudunk állni, és tudunk támasz lenni. Tudunk szövetséges lenni, tudunk együttműködő partner lenni. De ahogy annak idején a rendszerváltozást előlegezte meg az oktatási rendszer felpuhulása, és az alternatív iskolák megjelenése, úgy most is valami történik, valami nagyon fontos történik. De azt már nem mi előlegezzük meg, hanem a szülők, és a szülők által kezdeményezett tanulócsoporthoz, és a velük szövetséges esetleg fossziliák, mint jómagam.

**Valentinyi:** Csak egy mondat a fossziliákhoz: mielőtt a tanulócsoporthoz szervezésébe belevágtam, nem sokkal előtte Coco Chanel életrajzi filmjét láttam. Hatvanhárom éves korában tért vissza a divat világába, és még húsz évig - haláláig - a topon volt.

**Nagy:** *Zárásként engedjétek meg egy személyes gondolatot. Mivel tényleg állami iskolában dolgozom, én még kitartok, mert egy csapat van mögöttem. Radó Péter gondolata szerint „hiszek abban, hogy be lehet csukni az ajtót”, és hitet szeretnék adni, hogy még állami iskolákban is zajlik az élet!*