

nyugodt lélekkel be lehetne illeszteni a társadalmi szocializációs folyamatba, az általános nevelésbe. A diákok is könnyen elfogadnának egy ilyen vagy hasonló formát – mutatja ezt az is, hogy a látogatók 79%-a közülük került ki. Aki ott járt, és a maga bőrien tapasztalhatta – ha viszonylag csekély időn át is – a vakság érzését, soha nem felejtí el e kiállítást. És remélhetőleg soha nem feleli azt sem, hogy milyen jól esett a látássérült természetes segítőkészsége a szokatlan helyzethez illeszkedés során. Nagymértékben hozzájárult e kiállítás is ahhoz, hogy az épnek születettek a testi fogyatékosokat egyenértékűnek tudják elfogadni és

tényleges teljesítmény, ne pedig felületes vizuális benyomás alapján ítélik meg őket.

Az ezredvég és az évezred közötti küszöbről szinte már közhelyként emlékezik meg a média. Ez a küszöb újabb szimbolikus értelmet nyer, ha a testi fogyatékosok vétéletében szemléljük. Az érintettek és az ügynek elkötelezett szakemberek együttműködésén és párbeszédén túl döntően a pedagógusok tudatformáló munkáján múlik, hogy a sérült társadalmi elfogadottság változik-e, s ki tud-e alakulni az akadályozott rétegek tényleges és végleges integrációja.

Szoleczky Emese

Kooperatív iskola? *A szervezeti viselkedés fejlesztése*

Tetszik, nem tetszik: kooperatív társadalom felé közeledünk, ha kínlódva is, egy ilyen társadalomban kooperatív viselkedésre képes embereknek kell lenniük, s ilyenek nevelésére csak kooperatív iskola képes. Ez lapos közhely, ám igaz. Az iskola lehet-e, s mi módon lehet kooperatív? Igaz-e, hogy ilyen irányba tartunk?

Hozzám a diszfunkciókról szóló jelzések jutnak el, hiszen egy ideje panaszkezelő rendszereket építgetek, s ilyen rendszereket próbálok „bevinni” az iskolába. Az utóbbi öt évben erősödni érzem a pedagógus kollégák vákuum-érzését. Valami fontos funkció – vélik sokan – hiányzik a mai iskolából. Egy kolléga – „civilben” tizenhárom éves lány édesanyja – elmondta, hogy nem engedí gyermekét az utcára menni egyedül, sőt a lány sem mer kijárni a közbiztonság és a kortársi fenyegetettség miatt. (A beszélgetés egyébként a drogok felől indult.) Valami, ami az iskolát iskolává teszi, mára hiányzik, tette hozzá. A konklúzió mindig ugyanaz ezeken a beszélgetéseken: mindegy, hogy út-

törő vagy cserkész, mindegy, hogy mi, valaminek a vákuum helyére kellene lépnie. Amikor a kooperatív iskola ismérveit, feltételeit soroljuk, tudjuk a „leckét”: diák-képviselő, diákrészvétel, a diákok jelenléte a közös döntésekben... S az is meghatározó, hogy ennek az intézményes alapja a DÖK (diákönkormányzat) kell legyen. Eltelt jó néhány év.

Vajon sikerült-e eljutnunk gondolatban addig, hogy listán össze tudjuk gyűjteni azokat a szükséges és elégséges feltételeket, melyeknek a rendelkezésére állása az első lépés? Lehet-e reálisan biztosítani, hogy legyen ütőképes DÖK, nem ám „díszitkök egyesülete”, akiket időnként előráncigál-

A szociológus szerző az Iskolakultúrában a kooperatív iskoláról zajló vitát eleveníti fel friss iskolai tapasztalatai alapján. (Papp György: *A kooperatív iskola*. 1996. május; Trencsényi László: *Még egyszer a kooperatív iskoláról*. 1996. november)

nak, akik virágcsokrokat adnak át ünnepeken, akiket kiültetnek?

A működőképes diákönkormányzatok csakúgy, mint a diákszervezetek számára – egyébként értékválasztásuktól függetlenül – az alábbi feltételeket tekintem nélkülözhetetlenek:

1. A szervezet akkora befolyásra képes tagjai felett, mint amekkora befolyást a szervezetben, a szervezet segítségével ő maga tud gyakorolni környezetére és saját sorsára. Társadalmiszervezős-típusú alku ez, ha nem is tudatosítjuk. De ha az egyenleg negatív, akkor a szervezet előbb-utóbb elveszíti tagjait. Először befolyását, majd a tagjait. Hogy ez a befolyásolás lehetséges legyen, s hogy ezt meg tudják ítélni, szükség van arra, hogy – diákokról beszélek – elegendő ön-, hely és társadalomismerettel rendelkezzenek. S akkor fognak mindezzel rendelkezni, ha támogató családi milió van mögöttük, s van a közelükben olyan pedagógus, akinek magának is kielégítő az önismerete. Most nem jó vagy rossz pedagógusról beszélek, hanem olyanról, aki a saját gyarlóságait és erős oldalait jól ismeri. A helyismeretről annyit, hogy szervezetszociológusok szerint közepesen bonyolult szervezetben három-öt év kell az eligazodáshoz. Középiszkolában, tisztségviselőként, átlagosan másfél éves ciklusidőt számolhatunk, szakmunkásképzőben ez rövidebb, általános iskolában, ha nincs felőle gondoskodás, akkor ez a ciklus a 7. osztályban kezdődik meg. Jó helyzetben vannak, akik elébe mennek a dolognak: nulladik éves tábor, gólyatábor – mindez sokat segít az eligazodásban. Az iskola életében eseményekre, rituálékra van szükség, ahol a résztvevők ráláthatnak intézményük világára, kapcsolatok szövődhetnek – nem kimódolt módon. Elegendő társadalomismeretről szoltam mint szükséges feltételről. Nos, a NAT Ember és társadalom műveltségterülete ezt nem fogja megoldani. Többről van szó!

2. „Listánkon” a következő feltétel: az autonómia minimumához szükséges minimális vagyon és infrastruktúra! Ez egyébként pontosan meghatározható. Hogy egy diák-szervezet, korosztályi szervezet, DÖK milyen minimális infrastruktúrával, vagyonnal

rendelkezzék. Ellentmondás, de így van: egy ember akkor lehet citoyën, akkor lehet citoyën-önérzete, ha közben „burzsoá”, ha van hová visszahátrálnia. Így van ez a korosztállyal is: civil szervezet saját vagyon, saját infrastruktúra nélkül teljesen abszurd dolog! Hogyan tudna érdekvédelemmel bíbelődni, ha szakértő jogászra lenne szüksége, és nem tudja őt megfizetni? A szervezet működési költségei ma már kiszámolható minimumot jelentenek; ettől ám még messze vagyunk!

3. A segítő felnőtt a következő feltétel. Ennél kevésbé szemérmesen fogalmazok: segítő pedagógusra van szükség. Néhány ezreléknyi kivétel, a nem-pedagógus ifjúságsegítő – ez a szabályerősítő kivétel. Szükség van a pedagógusokra! Két szerepet kell betölteniük: a kompetencia birtokosáét s a mentorét – kielégítő színvonalon. Amíg nincs kiépítve a tanulói érdekképviselő, a minimálisan önfenntartó szervezeti lét, addig a pedagógusnak kell azt működtetnie. Egyébként abból vesszük észre, hogy a tanulói érdekképviselőt elkezdett működni, hogy megszaporodik az iskolában a konfliktusok száma. Nem azért, mert a diákönkormányzatot segítő pedagógus konfliktusokat csinál, hanem azért, mert közbeszéd tárgya lesz az, mi eddig rejtve volt. Nos, ha a diákönkormányzatot segítő pedagógus „szociometrikus proletár” (pl. pályakezdő, nincs ki az óraszám, odalökték neki a feladatot s nem tudott elugrani), akkor ő ezeket a forró portékákat nem tudja „átvinni a folyón”. De a kompetencia mellett igen fontos a „staféta-elv” is – ahogy ezt a bihari *Prepuk János* elnevezte –; semmit se csináljon meg a felnőtt, amire a gyerek már képes, de amíg nem képes, addig tegye meg. Ez a jól felfogott mentor-funkció. Nincs veszélyesebb egyébként a segítőképző segítőnél, ha nem képes segíteni. A gyermekcentrikus, de hozzá nem értő pedagógus nagyon veszélyes. Ez szakma!

A kooperatív társadalomhoz kooperatív személyiség szükséges, ehhez pedig kooperatív iskola. Igaz! De a 20. sz. végén az igazán hatékony viselkedés a szervezeti viselkedés. Meg kell tanulni szervezetben viselkedni, szervezetet létrehozni, eligazodni

benne, szervezetközi kommunikációban hatékonyak lenni! Ez azért problematikus, mert az a vízió él a fejünkben, hogy annál jobb az iskola, minél otthonosabb, minél családszerűbben működik. Ez nem így van. Az iskola méreténél fogva szervezet. Még 100–150 gyerekkel sem tud családszerűen működni, ez képtelenség. Szervezetszerűen kell működni! A szervezetszerű viselkedésre minden pozitív fejlemény ellenére a század utolsó éveiben kevesebb a lehetőség, mint tíz éve – mondom kétségbeesetten.

Akikkel találkozom, nyűszítve érzik a fent emlegetett vákuum fenyegetését, s amikor elsorolják, hogy mi is az, ami hiányzik, ilyeneket mondanak: együttlét, közösségépítés (korábban használt, nem jól definiált fogalmak kerülnek elő). Azt nehezebben tudják meg tanulni, amit én így nevezek: szervezetszerű viselkedés.

4. Önálló feltételként sorolom a diákönkormányzatot segítő pedagógus autonómiájához szükséges és elégséges autonómiát, infrastruktúrát és vagyont. Aki ismer, tudja, hogy mániásan ügyködöm a diák-érdekérvényesítés mechanizmusainak kialakítása terén, néhány ponton mégis az az érzésem, hogy túlgyóztuk magunkat, mintha az iskola közepe a diákjog lenne, s a szexuális zaklatás. Nem érzem ebben magam tettestársnak, s bizony nem vagyunk a ló másik oldalán. Csak emlékeztetek rá: amire annak idején irányt vettünk, az a holland modell volt, az iskola költségvetésének 2%-a jusson a diákérvényesítésre, civil részvételre. Forrásautomatizmus alapján. Hosszú történet ez. Az 1996-ban módosított oktatási törvényben sikerült fejenként 200 forintot elér-

ni. Ha nem is 2%, de kétszáz forint! Akkor a miniszter elmondta, hogy ez nem pántlikázott pénz, de a diákok majd most fogják kiküzdeni, autonómiájukat érvényesíthetik.

Ötszáz kérdőív alapján vannak adataim. Az iskolák kétharmadába a 200 Ft nem jut el – írták a megkérdezett kollégák. Pedig eljut, hiszen része a normatívának, de még a diákönkormányzatot segítő pedagógusig sem jut el ez a keret! Ahová meg eljut, ott jellegzetesen „túlgondozásról” van szó, a segítő pedagógus maga kezeli az összeget, hiszen „ő tudja, mire van szükségük”.

Élesebben exponáljam? A diákönkormányzatot segítő pedagógusnak ahhoz, hogy képes legyen feladata ellátására, speciális ismeretekre van szüksége!

Tudjuk, hogy ezeket a graduális képzésben ma egy pedagógus nem sajátíthatta el. Marad a posztgraduális képzés. Csak szórványosan van jelen a kínálatban. Érthetően nem erre a képzésre rohannak a kollégáink, hanem a konvertálhatóságukat növelő kurzusokra. De ahhoz, hogy ki-ki jól teljesítse a feladatát, nemcsak többletismeretre, kapcsolati tőkére, magas nevelő-

testületi státuszra van szüksége, hanem arra, hogy legalább azt megkapja, amit a törvény előír neki (illetménypótlék, órákedvezmény). A megkérdezett pedagógusok egyharmadának van csupán írásbeli megbízása. 1996 óta a segítő, ha tényleg úgy segít, hogy a konfliktusok nyilvánosságra kerülnek, akkor ő is tűz alá, a tantestület törésvonalába kerül. Kétharmaduk nem legitim! Legfeljebb kiadhat olyan kommunikét, hogy „meleg baráti, elvtársi légkörben tárgyalunk, s egyetértettünk abban, hogy minden

A kooperatív társadalomhoz kooperatív személyiség szükséges, ehhez pedig kooperatív iskola. Igaz! De a 20. sz. végén az igazán hatékony viselkedés a szervezeti viselkedés. Meg kell tanulni szervezetben viselkedni, szervezetet létrehozni, eligazodni benne, szervezetközi kommunikációban hatékonyak lenni! Ez azért problematikus, mert az a vízió él a fejünkben, hogy annál jobb az iskola, minél otthonosabb, minél családszerűbben működik. Ez nem így van. Az iskola méreténél fogva szervezet. Még 100-150 gyerekkel sem tud családszerűen működni, ez képtelenség.

jó...” Ilyen bizonytalan jogi helyzetben nem tud ütközni.

Az őket megillető pótlékot a megkérdetettek kétharmada kapja meg; a többiek nem is tudják, miként emeljenek szót érte. Az órakedvezményhez kevesebb mint egyharmaduk jut hozzá. Vagyis a szabadidő és a hétvége terhére anyáknak kell „társadalmi munkában”, azaz zsarolhatóan ellátniuk ezt a feladatot. Ily körülmények között megjelenik a segítőkészség felértékelődése, de a segíteni tudás hiányos marad!

5. Lényeges feltétel a valóságos, „tétre menő” gyakorlóterep. Valódi ütközések, végigjátszott konfliktusok a problémamegoldás szervezeti útvonalai. Nemcsak a panaszkezelésnek, hanem a közös döntéseknek és a konstruktív javaslatok kidolgozásának, megvalósításának is. A törvény értelmében több lehetőségük van a diákoknak. Valami oka mégis van, hogy a messzebb került „falak” – *Kovács András* emlékeztető filmjéből való a metafora – ugyanúgy „működnek”, mint korábban. A terepeket nem „játsszák be” igazán. Az alig érthető, hogy miért nem épül ki automatikusan a fellebbviteli jog gyakorlásának mechanizmusa. E nélkül még csak lábra sem fognak állni a korosztályi, iskolai érdekszervezetek. Helyette működik az időzített bomba, az alegális, antiszociális lázadások szocializációs parancsa.

Mi is a demokrácia? Egykor, az „átkosban”, azt mondta a főnök: van két nézet, az enyém és a téves. Vagyis nem volt valódi alternatíva. Amíg a diákok számára a mai iskola világában nincs alternatíva, akkor ez hatékony elvonókúra a demokráciától!

6. A petíciós jog lehetősége és működőképessége tehát a következő feltétel.

No mármost, ha mindez megvan, akkor a nálunk jobb helyzetben levő országok mégis azt tapasztalták, hogy a tizenévesek nem törnek kezüket-lábukat a közéleti aktivitásért. Élmények, együttlét igen, de hogy mások dolgában jövő-menő ember legyen belőlük, ez ott sem működik igazán. Szakemberek rádöbbentek: ahhoz, hogy e szerepekre a diákok felkészüljenek (hiszen ők lesznek a következő választások főszereplői), s értsék is a dolgukat, nos, ehhez terá-

piás folyamatokra van szükség. Hát akkor itt, a Kárpát-medencében meg inkább.

Milyen módon lehet létrehozni az érin-tettek saját felismert érdekeiken nyugvó motivációját? Mit kell tenni ennek érdekében? Miért éri meg ma egy 14 évesnek, hogy heti 168 órájából valamennyit szervezetben való jelenlétre, más dolgában jövés-menésre áldozzon? Van-e számára haszna ennek, vagy nincsen? A legelső feltételhez kanyarodtam vissza. Ha saját sorsára nem tud az érdekképviseletben, illetve az által befolyást gyakorolni, akkor a szervezet sem gyakorol órá hatást.

Holland példát mondanék. Előtte emlékeztetnék arra, hogy *Konrád György* 1992-ben így mondta: miután mindenkinek joga van szólni, felelős az is, aki szól, s az is, aki hallgat. Olyan helyzetet kell teremteni a terápiai folyamatokban, hogy amennyiben valaki megteheti, hogy szól, szervezeti védettséget élvezzen. Ha meg mégsem él ezzel a lehetőséggel, hát „szívja meg” (nem tudom szebben mondani egy illedelmes folyóiratban sem). Rá kell fáznia! Mert másképp nem éri meg, hogy ebben a dologban részt vegyen! Hiszen annyi jobb dolog van a világon.

Leegyszerűsítve ismertetem a holland „modell”. Van egy asztal – definiálva van, hogy miben dönthetnek a körülötte ülők. Személyi kérdések, iskolafejlesztés, pedagógiai program stb. Az asztal körül négy szék. Az egyikén hivatalból az igazgató ül. Felelősségre vonható, jól vagy rosszul dönt. A pedagógusok titkosan választott képviselője ül a második széken. A harmadik szék a szülők által titkosan választott személy (nem szükségképpen szülő, lehet általuk felkért szakértő is, a szülők legitimálják s választják ki azt, akire szükség van). A negyedik szék a diákok képviselőjéé. Aki például gádzádkodik azzal a bizonyos 2%-kal, sok minden a rendelkezésére áll.

Az alapképlet: a jogegyenlőség deklarálása az állam által vállalt eredménykötelelem. Ha valaki kimondja a jogegyenlőséget, akkor köteles a hozzá való feltételeket biztosítani. Ha az iskola kimondja, hogy a diákok székén diák ül, a felhatalmazott diák, akkor a kampányolás, kiválasztás költsége őt

terheli. De hogy ne legyen „bolondkirály-vasztás”, amennyiben nincs érdeklődő, nincs esélyes jelölt a székre, akkor az iskola nem köteles alternatív jelölteket felkutatni, hanem akkor nem fizeti a „kampányolást”. Akkor bizony a „széken” nem ül senki. S az első évben a holland iskolák 95%-ában ez történt. „Felrobbant a bili.” A diákok felháborodtak, hiszen életükről születtek döntések. Elinult az aláírásgyűjtés, a féltéglagyűjtés. Még hivatozás is volt: „Rólunk, de nélkülünk születnek döntések!” S az igazgató pókerképpel ezt mondta: nem így van, mi napirendre tűztük a kérdést, s én személyesen odafordultam a székhöz, van-e ellenvéleménye, s nem volt.

A következő évben már volt olyan, aki azt mondta: ez így tűrhetetlen. Mi vagyunk a nyuszifülűek. De ő mégsem akarja mozgásba hozni az iskola diákságát, hiszen nem az az életcélja egy 14–18 éves gyereknek. Miután mindenki választó és választható, jelölheti önmagát. Ha egyetlen jelölt van, nem kell hanyatt-homlok alternatív jelöltekért rohángálni (hiszen spórolni kell, az eredménykötelemben az van, hogy ki kell fizetni a kampányt, ha egy jelölt van, megspórolható a választási eljárás).

Ő 365 napon át jogosult a „székre ülni”, s erről a székről öt 365 napon át diák nem állíthatja föl. Nem köteles beszámolni a diákoknak, nem köteles velük konzultálni, nem köteles kirimánkodni belőlük, hogy mi a közvélemény, mikor még egyéni sincs. Úgy dönt, ahogy akar. S ha felzúdul a diákság, hogy mért pont ő, hát azért, mert nem volt alternatív jelölt...

Nem tartom ezt egyedül üdvözítő modellnek – az alap gondolat a lényeges. Oly mértékben, olyan fokig sikerült leszoknunk

a közéleti aktivitásról – nem érte meg –, hogy szükség van e terápiás folyamatokra. Akár szervezet fölötti, akár szervezetekben működő diákképviselői, részvételi utakról és módokról van szó, ezt be kell kalkulálni. Ehhez viszont fontosnak tartom a segítő pedagógus felkészülését. Neki két-három lépéssel előbbre kell tartania, s végig kell tudnia gondolni ezeket a folyamatokat. Nem kell megvédenie a rendszert, nem kell védekeznie. Ily módon tán elérhető, hogy nem úgy történik a diákkormányzat működési szabályzatának elkészítése, mint amikor az osztályfőnök szeptember első

osztályfőnöki óráján unalmasan felolvassa a tűzrendészeti házirendet és a menekülési útvonalat. Hanem a diák érdekeltté válik benne.

Térjünk vissza a diákkormányzatot segítő tanár szerepéhez! Láttuk: ő is „mamlasz”. Ami kevés jár neki, megalázóan kevés, nem megy utána, bár lehetősége lenne rá. De ha nincsenek erős diákképviseltek, s hatékony tanár–diák együttműködés, akkor nincs meg a talapzatuk a korosztályi szervezeteknek!

Hiszen ezeknek az iskolai élet a hordozója.

Egy lehetőség, mellyel nem élnek a pedagógusok: 1996 óta felértékelődött két grémium: a Közoktatáspolitikai Tanács és az Országos Köznevelési Tanács. A kettő közül az OKNT-t tartom meghatározóbbnak. „Messzehordó tűzértség irányító berendezése” – beleértve azt is, hogy fontos-e vagy nem fontos a kooperatív viselkedés fejlesztése a gyermek- és a diákszervezetekkel, ezek megerősítése, finanszírozása, s az ehhez szükséges szabályok megalkotása, s hogy ezek jelenjenek meg a megyei fejlesztési tervekben, pedagógiai programokban, s

A következő évben már volt olyan, aki azt mondta: ez így tűrhetetlen. Mi vagyunk a nyuszifülűek. De ő mégsem akarja mozgásba hozni az iskola diákságát, hiszen nem az az életcélja egy 14–18 éves gyereknek. Miután mindenki választó és választható, jelölheti önmagát. Ha egyetlen jelölt van, nem kell hanyatt-homlok alternatív jelöltekért rohángálni (hiszen spórolni kell, az eredménykötelemben az van, hogy ki kell fizetni a kampányt, ha egy jelölt van, megspórolható a választási eljárás).

mindez számonkérhető is legyen. Az OKNT-ban tíz szék tartanak fenn (és három pót-széket) a szakmai szervezeteknek. Diákönkormányzatot segítő pedagógusok ritkán hoznak létre iskolaközi munkaközösséget, miközben 1992 óta létrehozhatták volna azt a pedagógus szakmai szervezetet, mely nélkül például nem dönthetne továbbképzésekről a PAB stb., amely mindenhol megjeleníthetné szempontjait.

De hogy lejjöjünk a makroszintről! Itt vannak a megyei fejlesztési tervek, nyolc évre irányvonalat szabnak, a megyei pedagógusszervezetek nélkül nem hozhatók létre. Mindegy, hogy milyen szervezetről van szó. Hosszú ideje létrehozhatnák azt a pedagógus szakmai szervezetet, mely nélkül megyei fejlesztési terv nem készíthető. A megyei fejlesztési tervek megvalósítása nem lényegtelen dolog; kurzusokon átívelő alapítvány, forrásautomatizmus van hozzá rendelve, s amely szervezetek részt vesznek ebben, szék is kaphatnának a kuratóriumban, s akkor talán nem lesz megalázó vita az elosztási szisztémákról.

Elég messze mentem a témától. Kooperatív iskola? Csupa kérdőjel. Senki nem ígérte, hogy ez sikertörténet lesz.

Különböző döntések elemzésekor megkerülhetetlen bizonyos történelmi analógia. Tessék mégis saját osztályainkra, iskoláinkra gondolni. Iskolai szintű mikro-döntések meghozatalánál (ideértve például, hogy diákjaink érdeklődéssel kövessék óráinkat), de komolyabb keretdöntéseknél is általában három szakasz különböztethető meg: döntéslőkészítés, a döntés érvényesítése, döntési aktus. A tapasztalat azt mutatja – *Pol Pot*-tól *Sztálinig* –, hogy akkor, amikor túlhatalom van, a döntési aktus zsigerből következik (a jelentés visszaküldhető a KSH-nak, el lehetett „dönteni” a szocialista nagyipart: van mögötte Recsk, NKVD). Ám az így létrejövő rendszerek önfelélők, elpusztulnak. Ha van bennük kellő életképesség, metamorfózisra való hajlam, akkor szokott átmenni a dolog puha diktatúrába... A napisajtó csak úgy zengett a hatvanas évek második felében: „El kell érni, hogy a dolgozók úgy érezzék, részt vehetnek a döntésekben.” Cinizmus? Nem. Idézet. Ekkor

megjelenik az aktusban a szakszervezeti bizalmi, akinek megmondja a főnök, hogy mennyi béremelést kapott, s megmutatja neki, hogy hol írjon alá. Az aktus többszereplőssé válik, s az előkészítésében is több szereplő jelenik meg.

A hetvenes években – békési pedagógusok mondták így – a döntések a „IV. internacionáléban” születtek. Ez ti. a vadásztársaság volt. Politológusok úgy fogalmaztak: megjelent az érdekkijárási, már szakértői elemek is vannak, olykor már szociológust is megkérdeznek, de a nyilvánosság háta mögötti érdekeszámításról van szó. Mint kiderült, nemcsak nálunk, ezek önfelélő rendszerek. A társadalmi újratermelés egésze megroppan, mennyi emberrel kevesebb születik, milyen a biológiai kondíció stb. Átéltük.

A dolog nincs minden tanulság nélkül. Az, hogy a vezetés elveszíti a kompetenciáit – a túlcentralizált vezetési rendszerekre ez a jellemző, s az iskolák zöme ilyen! –, hogy az aktív hatalom kevés, még az elsőszámú vezetőnek is kevés a hatalma arra, hogy saját hatalmát megvalósítsa, viszont a legutolsó muzsiknak is van hatalma, hogy a megvalósítást megghiúsítsa.

Jávor István 1971-ben publikálta: az iskola szervezetszociológiailag nézve patológus képződmény. Hiszen formális struktúrája jószerevel nincs, az informális struktúra hihetetlenül bonyolult, sokszorosán összetett belső körökkel, elhallgatott dolgokkal. Ennek köszönhetően az iskola minden határon túl terhelhető, s bármilyen külső reformot el tud hátrítani. A szakértők így fogják magyarázni: a reform helyes volt, de a helyi sajátosságoknak nem felelt meg. E tekintetben van egy nagy ugrás, amelyre szinte észrevétlenül került sor. Az iskolai szabályok közé bekerült a pedagógiai program. Ami korábban a deviáns pedagógusnak adatott meg, aki azért is fejleszteni akart, s nemcsak a saját osztálytermében, akkor ezt el kellett „adni” mint pedagógiai kísérletet, engedélyt kellett rá kérni. Időnként elegendő volt, hogy kapott Soros-támogatást, KOMA-támogatást, mely megemelte a presztízsét a tantestületben. Nos, a pedagógiai program műfaja beemelődött a rendszerbe.

Sok minden benne van ebben a pedagógiai programban! Ami egyébként nem legitim a DÖK véleménye nélkül!

Azt szeretném érzékeltetni, hogy abban, hogy az iskola működésképtelen, tettestársak vagyunk. El lehetne kezdeni élni! Ez az egyik sarokpont. Az eredménykötelem. Ha a deklaráció a közös döntésekről szól, akkor ennek az elemi feltételeit tessék listába foglalni azok számára, akiknek a bőrére megy a játék. S erre igenis vannak lehetőségek.

Volt annak idején olyan fejlesztési kísérlet, amely abból indult ki, hogy először közvetlenül diákokkal dolgozzunk, hisz körükben meglehetősen a gyanakvás a felnőtt társadalommal szemben (van is okuk rá: nemigen tudunk felkínálni nekik garanciákkal alátámasztott tiszta perspektívát, a cirkuláris mobilitás nagyobb fenyegetés mint 5–10 éve volt, az életutak nem tervezhetők). Majd külön dolgozunk pedagógusokkal, felnőttekkel (mediátorok vagyunk csak). El lehet kezdeni építeni a „katamaránt” – a kéttestű, s ezért biztonságos járművet. Ez közös játék. Döntésekről van szó. Döntésekről,

ahol mindazokat, akiknek módjukban áll a „passzív hatalmat” érvényesíteni, tehát elszabotálni, megállítani a döntést, be kell vonni a döntéshozókészítésbe. Cinkusan: legalább tettestárrá kell tenni őket. De itt többről is szó lehet. Lehetnek olyan javaslatok, ötletek, ismeretek, amilyenekkel mi nem rendelkezünk. Pedagógusok, diákok vegyes csapata ez, amely a „kerékagyat” létrehozza. Ez az első próba. Képesek-e megcsinálni? Tényleg kerékagyként működnek-e, vagy zárt szekta lesz az együttük?

Vajon iskola-e az iskola matematika vagy történelem nélkül? Nem – mondják. Van, aki tájékozott; Dániában már lehet akkor is. Rátesszük a nagyítót erre a rossz kérdésre. Van benne matematika, de a diákok nem tudják. Nem tanítják? Nem tudják? Van matematika, de nem tudják: akkor hát iskola-e?

A kérdés tehát így hangzik: vajon Magyarországon a pedagógusok és a közvélemény iskolának tekintik-e az iskolát, ha nincsen benne ütöképes diákönkormányzat? A tapasztalat azt mutatja: igen.

Sokkal drámaibb a helyzet, mint a hetvenes évek végén. 1980-ban *Laki László* kutatása kétharmados társadalomról beszélt. A lényeg: úgy működik az iskolarendszer, hogy alapvető funkciókat nem teljesít. A diákok egyharmada jár ugyan iskolába, de behozhatatlanul leszakad. (*Ferge Zsuzsa* mondta egyszer: mit háló – ti, szociális –, padló kellene itt, hiszen átesik!) *Glatz Ferenc* miniszter intézkedései nyomán 1989 végén beindult, 1990-ben felgyorsult a folyamat, hogy a felső kétharmadból kiválik egy elit. A vi-

A hetvenes években – békési pedagógusok mondták így – a döntések a „IV. internacionáléban” születtek.

Ez ti. a vadásztársaság volt. Politológusok úgy fogalmaztak: megjelent az érdekkijárási, már szakértői elemek is vannak, olykor már szociológust is megkérdezik, de a nyilvánosság háta mögötti érdekbeszámításról van szó. Mint kiderült, nemcsak nálunk, ezek önfelálló rendszerek.

A társadalmi újratermelés egésze megroppan, mennyi emberrel kevesebb születik, milyen a biológiai kondíció stb. Átéltük.

lágkonform tudású diák, akinek nem szükséges Magyarországon dolgoznia; Brüsszelben is dolgozhat s ha mégis idehaza, nyilván multinál fog dolgozni.

Közben alapvető funkciók nem teljesülnek... Ha *Gáspár László* fogalmaival embert nevelő „üzemként” fogjuk fel az iskolát, ami egy normálisan „beüzemelt” társadalomban a második szocializációs tényező, a „legfontosabb színtér”, mi azt tapasztaljuk, hogy a kortárs csoport elé mászott. Az „embertermelő üzembe” bemegy hatévesen a kisdiák (genetikus örökséggel, de alapvetően ártatlanul), s amikor vége az intézményes

képzésnek, akkor kijön onnan. Föl kell tenni kérdéseket az outputtal szemben. A folyamat irreverzibilis. Nem lehet azt mondani, hogy vissza az első kockába, rosszat dobtál.

Megpróbáltuk leegyszerűsíteni, hogy mi az a három alapvető feltétel, aminek meg kell felelnie egy növendéknek:

– Világpiacképes szaktudás. (Sok tekintetben ebben még „túl is tanít” az iskola, sok nem szükséges és használati érték nélküli tudást ad, ennek ellenére ennek van presztízse.) *Gazsótól* lehet olvasni, *Kulcsárnál* is: Magyarországon a családok száz éve tudják, hogy a legnagyobb érték a kulturális tőke; nagyon magas aspirációs szinten próbálják a társadalom legalsó fokán élők is gyerekeiket iskoláztatni. Csak ők sokkal hamarabb kiszállnak, kiesnek a versenyből. Olyan tudással kell felruházni őket, melyet annyi pénzért tudnak eladni (itthon, külföldön),

melyből élhető életet tudnak teremteni maguknak.

– Életképesség. Teherbíróképesség, kudarcűrő képesség, az újrakezdés képessége. Ezekre nem lehetünk büszkék. Olvasható: a fordulat óta csökken a befejezett öngyilkosságok száma, de nem ebben a korosztályban.

– Az akaratérvényesítés képessége. Hogy a diák felismerje, élményszerűn, megélje: az, hogy neki igaza van, az magánügy, ami számít, az, hogy érvényre tudja-e juttatni az igazát, s nem erőből, hanem kooperatív módon. A köteleességek és a jogok kettős kötésével. Ez a szervezeti viselkedés.

Demokráciatechnikus volnék? Vándorprédikátor? Ez nem politikai rendszerhez kötött ügy. A szervezeti tudástőkét itt kell megszerezni. Ez elháríthatatlan felelősség.

Pál Tamás

