

Az iskolai demokrácia mint fejlesztési probléma*

Kiinduló értéktételezésünkről az iskola humanizálása és demokratizálása tárgyában

Ha valamiben meg kellene ragadnom azt az eszmeiséget, amely az Iskolafejlesztési Alapítvány ernyője alatt maximális önállósággal és tiszteletre méltó önfejlesztéssel dolgozó pedagógiai szakembereket összekapcsolja, azt mondanám: az *iskola humanizálása az a törekvés, amely bennünket összeköt.*

Úgy illenék, hogy most megmagyarázzam, mit is értünk az iskola humanizálásán, és miért vált éppen ez a törekvés a legfőbb kohéziós erővé közöttünk. Szerencsére más megteszi ezt ugyane lapszámban. Így hát beérhetem annyival, hogy az iskola humanizálására irányuló elszántságunkat minden indoklás nélkül kiindulási alapnak tételezzem, s csak annyiban értelmezzem, amennyiben ez nélkülözhetetlennek mutatkozik ahhoz, hogy választott témámhoz: az iskolai demokratizmushoz való viszonyáról szót ejthessek.

Amennyire a mindennapi munkából és a fejlesztő tevékenységeinkhez kapcsolódó beszélgetéseinkből, vitáinkból meg tudom ítélni, az iskolai élet *demokratizálását* az iskola *humanizálására* irányuló törekvések fontos részeként értelmezzük. Épp ezért az IFA tevékenységében ez a szempont orientáló értékű, legyen szó akár átfogó iskolafejlesztésről, akár részterületek megújításáról, akár szakértői vélemények megalkotásáról. Nem mintha az IFA tagjait valamilyen titkos egyezség kötelezné erre. Egyszerűen úgy verbuválódott ez a munkatársi gárda, hogy azok keresték egymást, akiknek az iskola humanizálása volt a céljuk, és akiknek – a hazai viszonyok között nem éppen ritka autokratikus, helyenként már-már parancsuralmi berendezkedésű iskolával szemben – a demokratikusan működő iskola volt az ideáljuk.

Lehet-e azt mondani, hogy a humanizmus és a demokratizmus a pedagógiai gyakorlatban oly organikusán összefüggő fogalmak, hogy már-már szinonimaként lehet használni őket, illetve, hogy kapcsolódásukra kár is szót vesztegetni?

Aligha. Túlon túl leegyszerűsíténénk a dolgot, ha azt állítanánk, hogy humánus csak a demokratikusan működő iskola lehet. Tekintélyelvű, autoriter iskolák eszmevilágában és nevelési gyakorlatában is jelen lehet a humanizmus mint vezető érték.

Itt az ideje tisztázni, mit értek humánus iskolán. Olyan iskolát, amelyben minden egyes tanuló egyformán érték, úgy is, mint a majdani felnőtt ember lehetőségeinek hordozója, és úgy is, mint a jelenben élő gyermek vagy ifjú. Olyan iskolát tehát, amely a személyes jövő szolgálatában minden tanulójáról igyekszik

* A szerző az oktatásügy demokratizálódási folyamatáról részletesen kifejtette gondolatait folyóiratunk 64/1 számában. Loránd Ferenc: Ellentmondások az oktatásügy demokratizálódási folyamatában Magyarországon. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 1. sz. 14. o.

minden értéket kihozni, miközben nem áldozza fel ezért a gyermek- és ifjúkor örömeit. Továbbá: olyan iskolát, amelyben tanuló és tanár méltósága egyaránt sérthetetlen.

Az ilyen iskola még nem okvetlenül demokratikus. Lehet autokratikus is, amelyben az igazgató örökké a maga megfellebbezhetetlen hivatali és – jó esetben – emberi tekintélyével is a tanítás és az együttélés humánus tartalmai fölött; ahol aszimmetrikus felelősség- és szerepeltetésben valósul meg a növendékek érdekeit szolgáló testi-szellemi gondoskodás, a „helyes út” kijelölése és a járás a „helyes úton”.

Itt az ideje tisztázni, mit értek demokratikus iskolán, illetve milyen ismerveket tartok az iskolán belüli demokratizmus differencia specificáinak.

A demokratizmust az iskola vonatkozásában nem politikai, nem is erkölcsi kategóriának, még csak nem is elsődlegesen nevelési célnak tartom, hanem meghatározott működési, funkcionálási módnak. Az iskola nem attól lesz demokratikus, hogy demokráciára akar nevelni, vagy hogy megtanítja a politikai demokrácia ismerveit, és rokonszenvet ébreszt irántuk. Az iskola – nézetem szerint – akkor demokratikus, ha képes az iskolán belüli személyi érintkezési viszonyokat a semmire tekintettel nem lévő iskolapolgári egyenlőség alapján szabályozni, a döntéshozatal, a végrehajtás és az ellenőrzés folyamatait pedig a mindenkire kiterjedő részvétel jegyében megszervezni. Ha tehát biztosítja mindenki alanyi és egyenlő jogú részvételét a cselekvés minden fázisában, nem ismerve ebben más korlátot, mint a kompetenciáét.

E meghatározásból következik, hogy a demokrácia mint létforma meghatározott cselekvési és érintkezési technikák ismeretét és készségszintű elsajátítását igényli. A demokrácia tanítható, s ha így van, akkor tanítandó is, legalábbis azok szerint, akik kívánatosnak tartják a társadalmi berendezkedésnek, az emberi együttélésnek ezt a módját.

Az Iskolafejlesztési Alapítvány védjegyének égisze alatt tevékenykedő szakemberek korántsem egységesek a demokrácia és a liberalizmus egymáshoz való viszonyának értelmezésében, a szabadság és az egyenlőség prioritásainak elvi vagy esetenkénti konkrét megítélésében, de az biztonsággal elmondható, hogy vitáik tüstént elcsitulnak és együttes fellépésnek adják át helyüket, mihelyt azzal találkozunk, hogy diák és tanár, vezető és vezetett alanyi jogú cselekvési szabadságát nem a közösség és az egyének által magukra szabott korlátok, hanem egyes személyek vagy érdekcsoportok hatalmi önkénye szabályozza.

Elmondható tehát, hogy ebben az alapértelmezésben valamennyien olyan értéknek tartjuk az iskolai demokráciát, amelyet szívesen segítünk védelmezni, ha már létezik, illetve megteremtteni, ha még csak a jövő ígérete.

Általános észrevételek az iskolai demokratizmus helyzetéről

Némi keserűséggel kell beismernem, hogy az iskolai demokratizmus tiszteletben tartására, illetve létrehozására, elősegítésére irányuló törekvéseinkben nem mondhatjuk nagyon sikeresnek magunkat. Problémáink mindenekelőtt abból adódnak, hogy a hazai iskolákban alig van hagyománya, de még akár csak képze is a demokratikus létezési módnak. Ezen nincs mit csodálkozni. A magyar történelem nem sok lehetőséget adott a demokrácia, azaz a demokratikus közélet, a demokratikus együttélés és ügyintézés tanulására. A magyar fejlődésből hiányzik a polgári demokratikus berendezkedés történelmi korszaka, mert hiányzik a fejlett kapitalizmus, amely kitermelhette volna a polgárság uralmának azt a legfejlettebb és

legéletképeesebb formáját, amelyet demokráciának szoktunk nevezni. Hiányzik következetesebben az együttélés polgári kultúrája is.

Hogyan lehetne hát jelen az iskolában, amely minden politikai érában megőrizte az államot szolgáló hivatali jellegét? A mi iskoláinkban – politikai változás ide, politikai változás oda – mindig erőteljesen feudális színreterülő függelmi viszonyok uralkodtak. Az együttélésnek ez a stílusa szinte beleszervült a pedagógusok jellemébe, reflexeibe, meghatározta a tanulókhöz és az egymáshoz fűződő kapcsolataik tartalmát és formáját egyaránt. A függelmi viszony mint alapvető viszony Janus-arcú pedagógusszerep-értelmezéshez vezetett: a felettesektől való függőséget és az ezzel járó végrehajtói szerepértelmezést a pedagógusok épp úgy magától értetődőnek tartották, mint ennek fordított irányú meghosszabbítását „lefelé”, azaz a rendelkezői szerepfelfogást a diákjaik irányában. Mivel pedig a kapcsolatoknak ez a hierarchizált típusa nem zárja ki a humánus tartalmakat, a pedagógusok jobbik felében sem igen merült fel, hogy ez másként is lehetne.

Vegyük ehhez hozzá azt is, hogy itt nemcsak hatalmi függőségi viszonyokról van szó, hanem kompetenciaelosztásról is. *Elméleti*, illetve *gyakorlati* munka; a *célok megfogalmazása*, illetve az értük való cselekvések *végrehajtása*; *flyamatter-vezés*, illetve kapott feladatok *kivitelezése* – olyan eltérő kompetenciákat életre hívó cselekvésformák ezek, amelyek a hagyományos iskolában, illetve pedagógiában eltérő képességeket, illetve eltérő pedagógiai kultúrát termeltek ki az *egyénekben*. Afféle „szellemi röghözkötésként” hatott ez: az ún. „gyakorló pedagógus” nem írt elméletet, aki pedig írt, tisztes távolból szemlélte. s legjobb esetben is csak elemezte, nem pedig művelte a gyakorlatot; akik tanítottak, többnyire nem írtak tanterveket, de még csak a megfelelő – a szerintük nekik és tanítványaiknak leginkább megfelelő – tankönyvek kiválasztásában rejtező felelős döntési kényszer sem terhelte őket; aki végrehajtotta az iskolája működésére vonatkozó központi utasításokat, ha indokoltak vélte és elég bátor volt hozzá, legfeljebb megmorogta azokat, de sosem jutott olyan helyzetbe, hogy magának kelljen legalább iskolaméretű dimenziókban gondolkodva utasításokat írni, nem is tanult hát meg személyes ténykedésének horizontjánál messzebbre látni.

Aki bármilyen fejlesztésbe kezd ma Magyarországon, annak számolnia kell egyrészt az iskola világában történetileg kialakult és minduntalan újratermelő (legfeljebb némileg új kontönsben mutatkozó) hatalmi hierarchizáltsággal, másrészt az ugyancsak történetileg kialakult és rögzült kompetenciamegoszlással, továbbá mindazokkal a hatásokkal is, amelyeket ezek az egyenlőtlen ségek és különbözőségek hoznak létre, termelnek újra és rögzítenek a pedagógusok gondolkodásmódjában, öndefiniálásában, „társadalmi” reflexeiben, egész pszichéjében.

Megkockáztatom, hogy a hatalmi viszonyok könnyebben lebonthatók vagy átstrukturálhatók, a kompetenciák könnyebben és gyorsabban növelhetők, illetve módosíthatók, mint az egykor belőlük fakadt reflexek és önértékelések. A legerősebbek azok a viselkedésszabályozó kódok, amelyek tudat alatti vezérlő rendszereinkbe épültek be, épp ezért nagyon erősen ellenállnak a tudat felől érkező korrigáló effektusoknak. Rendkívül erősek a szerepkötődések, a hierarchián és a munkamegosztáson belül kialakult szerepek általános, az egész személyiséget meghatározó hatásai. Ez is nyilván összefügg egész társadalmiságunk erőteljes feudális determináltságával, azzal, hogy a személyes érdek, illetve minémóságok nálunk mindig is hátrébb szorultak a *valaminek*, illetve *valahova* születés, illetve a *valamivé válás*, a *valahova bekerülés* személyiségmehatározó koordinátáinál, illetve hogy mindig is meg kellett vívniuk a maguk harcát önértékük alapján való érvényesülésükért. Az iskolánál maradvá: az *igazgató* a mi iskoláinkban nem *primus inter pares*, hanem hatalommal és hivatali tekintéllyel felkent potentát.

aki többnyire ennek megfelelő fellépésre, önértékelésre tesz szert, s ha nem tenné magától, hamarosan megtanítják rá a beosztottai, akik számára az jelent biztonságot, ha olyannak tudhatják a főnököket, amilyenek egy főnöknek lennie kell vagy legalábbis illik. Vagy vegyük az „egyszerű” tanárt. Csak kimondom a szót, és már meg is jelenik előttem egy köpenybe öltözött és e látszólag jelentéktelen külőséggel személyes egyediségetől szerepe értelmében kissé visszahúzódozó hölgy vagy úr, aki – ha jó és lelkiismeretes tanár – éppen órára siet, dolgozathalmokkal birkózik, kedvesen beszélget tanítványaival, intelmeket fogalmaz meg és példát mutat. Szorgalmasan jegyzetel az igazgató által tartott értekezleteken, hogy tudja, mit kell tennie; eljár a szakmai munkaközösségi megbeszélésekre, hogy tapasztalatokat gyűjtsön és adjon át, hogy még az eddigieknél is jobban taníthassa a jövőben, amit tanítania kell. Egészítsük ki csoportképünket egy *szakfelügyelővel*. Hívhatjuk akár szaktanácsadónak is, többnyire egyremegy. Olyan személy ő, aki „felülről” jön az iskolába, akkor is, ha százszor hangoztatja az ellenkezőt. Személy szerint teheti ezt teljesen őszintén, hiszen valóban nem ő van felül, csak a szerepe. Sehogyan sem tud kibújni a félelemnek és/vagy a külső-felső megerősítés iránti kívánságnak abból a fénynyalábjából, amelybe a pedagógusok esetenként akarata és józtlése ellenére befogják, és amelynek fényében ő olyan tudás hordozója, amelynek valóságos forgalmi értékét nem tényleges tartalma és minősége adja, hanem az a tény, hogy egy szakfelügyelő vagy szaktanácsadó által hordoztatik iskoláról iskolára. Ettől persze lehet kimagasló tudása is akár. De sajnos az ellenkezője is.

A demokrácia mint szükséglet

Kissé karikírozott, de lényegét tekintve korrekt ábrázolásban így festenek azok a személyes, illetve személyközi viszonyok, amelyek között nálunk fejlesztések egyáltalán elkezdődhetnek, és amelyek közé a fejlesztés segítésére felkért „külső” szakember belép. A belépés pillanatában azonban az iskola már minőségileg megváltozott állapotban van, mint volt annak előtte. Azzal ugyanis, hogy az iskola pusztán *végrehajtói* és hivatali minőségét maga mögött hagyva az önmeghatározás, önteremtés *alkotói* minőségébe kíván átlépni, döntően megváltozik az addig volt személyközi viszonyok és a személyes kvalitások értéke.

A fejlesztési szándék ugyanis új akusztikai teret teremt a megszokott hangoknak, új koordináták közé helyezi a régi értékeket és a megszokott emberi-munkatársi kapcsolatokat. Régi, nagyrabecsült kompetenciák értéke devalválódhat új és más jellegű kompetenciák égető szükségletének hatására. Áthelyeződnek a közönségen belüli tekintély forrásai, megváltoznak a paraméterei.

A magyarázat kézenfekvő. A centralizált irányítású oktatási rendszerekben alapvetően végrehajtási funkciókra szerveződnek az iskolák, alapvetően végrehajtási funkciókra alakulnak ki a technológiák, amelyek alapvetően vertikális függőségi, munkamegosztási és együttműködési kapcsolatrendszereket alakítanak ki és feltételeznek a nevelőtestületekben. Az egyéni képességek és kompetenciák is ehhez igazodva fejlődnek ki és izmosodnak meg. Amint azonban az irányítás rendszerének megváltozása lehetővé teszi, hogy az iskolák viszonylagos önállósággal maguk orvosolhassák felfedezett bajaikat, és fel is öltik bennük a változtatás szükségyszerűsége és nyomában a szándéka is, amint már nem arról van szó, hogy megcsináljuk, amit előírtak nekünk, hanem arról, hogy eldöntsük, hogy mit is csináljunk, a vertikális viszonyok jelentősége csökkenni kezd, csakúgy mint a végrehajtásra kondicionált képességeké. Egyidejűleg fokozatosan felértékelődnek azok a *szimmetrikus* kapcsolatok, azok a *technológiai és azok az alkotó* jellegű

képességek, amelyek a legkedvezőbbek a félelem nélküli véleménynyilvánítás, a jó döntések, az egyenlő teher- és felelősségviselés és az egyenlők közötti kooperációs kapcsolatok megvalósításához. Tehát a *demokratikus* viszonyok és az általuk igényelt képességek.

Ezért, aki fejlesztéspárti az iskolai nevelés terén, annak demokráciapártinak kell lennie az iskolai berendezkedés terén. Másként ugyanis nem megy a dolog. „Innoválni” nem lehet egyedül, nem lehet parancsra, és nem lehet előre kiszabott szerepek szerint.

Megújítani egy iskolát vagy akár az egész oktatási rendszert lehet természetesen felülről is, központi utasításra, s vannak olyan nagy történelmi fordulatok, amikor az átállásnak ezt a módját nemigen lehet kikerülni. De a mi elmúlt legutóbbi évtizedeink éppen azt bizonyították, hogy nálunk lejárt a központi változtatások kizárólagosságának vagy akár csak dominanciájának az időszaka, hogy a mi helyzetünkben a folyamatos és az iskolákra fókuszáló fejlesztési stratégiának vannak esélyei. Másként szólva „kiszenvetjük” a felismerést, hogy az iskola megújításának az iskola kell legyen a kezdeményezője és a kivitelezője.

„Az iskola” fogalom ezúttal mint cselekvő alany szerepel a mondatban, és nem mint tudományos absztrakció, amellyel oly sokszor találkozunk az iskoláról mint intézményről szóló írásokban. Itt „az iskola” kifejezéssel az iskolát mint cselekvő kollektívát kívántam megjelölni, azt hangsúlyozandó, hogy az iskola megújítása az iskola teljes személyi állományának, ezen belül pedig elsősorban a nevelőtestületnek a dolga. Mert az iskola egészét vagy akár csak az iskolai munka egy-egy részletét sem lehet egyedül és egy csapásra megújítani. A dolog természetéből következik, hogy ez csak folyamatos gondolkodás, vitatkozás, önkorrekció mellett és csapatmunkában lehetséges, olyan csapatmunkában, amelynek motivációs bázisa a változtatás szükségletének közös felismerése, és amely arra a belátásra épül, hogy olyan kényes szerkezetet, mint amilyen az iskola, csak egyeztetett lépésekben, együtt, illetve egymást támogatva szabad változási folyamatokba belevinni.

A közös felismerésen, együttes döntéseken, tervezésen, folyamatos önkorrekción alapuló munka legjobb szervezeti kerete, legjobb „technológiája” a *demokrácia*. Ezért – mondhatnám – mindenekelőtt merőben pragmatikus alapon vagyunk mi fejlesztők az iskolai demokratizmus elkötelezettjei. (Hogy emellett a demokratizmust az iskolában a társadalmi tanulás kívánatos eszközeinek is tartjuk s mint pedagógusok ennek okán is szívesen támogatjuk, ez már a magánügyünk, mivelhogy ez már a fejlesztés tartalmára, eszmeiségére vonatkozó álláspontunk s mint ilyen, kinek-kinek a saját értéktételezéséből eredeztethető.)

A fejlesztés alapdilemmája

A fejlesztés alapdilemmája mármint az, hogy természeténél fogva demokratikus létezési módot igényel olyan emberektől, kollektíváktól és intézményektől, akik, illetve amelyek számára ez a létezési mód nagyrészt idegen. És nem csak azért, amiért a társadalom nagy része számára is. Különös okból is, nevezetesen az oktatási rendszer irányítási és ebből eredő szereposztási tradíciói okán is.

Minden érdemi fejlesztés – amely tehát nem a változatlanóság leplezésére szolgáló új, tetszetős csomagolás – kettős szorítást kényszerül elviselni: egy „külsőt” az oktatási rendszer egésze vagy csak az iskolafenntartó helyi hatalom részéről, és egy „belső” annak az intézménynek, illetve egyes munkatársi csoportjainak a részéről, amely a vállalkozás színtere, illetve részben önkéntes kivitelezője.

Ennek igen egyszerű a magyarázata: hazánkban a közoktatási rendszer a feudális abszolutizmus akarására jött létre, és évszázadokra visszatekintve köz-

ponti irányításra járt. S ha néhány éve ezt a szisztémát sikerült is átadni a neveléstörténetnek, reflexei még a zsigereinkben élnek. Ezek az irányítási és engedelmességi reflexek, amelyek egyaránt meghatározták irányítók és irányítottak magatartását, együttműködésük szellemét és stílusát is, ma is gyakorta irányítják még a közoktatás szereplőinek gondolkodását és viselkedését. Az intézmények kívülről történő (olykor szerencsére csak szándékoltt) irányítását lényegében még mindig a félig-édkor már illegitim centralizmus logikája határozza meg; sok helyen az áhitott helyi fenntartói jogosítványokhoz a már letűnt bürokratikus-centralista államirányításból örökölt irányítói szerepértelmezés és stílus tapad. Részben ezért, de részben pusztán beidegzettségéből élnek tovább a neveléstudományok (tisztület a kivételeknek) az irányító apparátustól való régi félelmek ott is, ahol az apparátusok erre nem szolgálnak rá.

De a neveléstudományok belül, a kollégák egymáshoz való viszonyában is a tradicionális iskolai image által kialakított, mindenekelőtt a végrehajtáshoz szokott szerepértelmezések és kapcsolatok szívós továbbélésével találkoznak. Ennek nemcsak az az oka, hogy az iskolához tapadó képzeteknek és szerepértelmezéseknek hagyományosan igen nagy az inercijuk, hanem az is, hogy a szerepekhez kompetenciák: tudások és rutinok is tartoznak, és ezért minden, ami a meglévő kompetenciák meghaladásával jár, vagy netán ezek erodálásával idézheti elő, elemi érdekeket sért: a biztonsághoz, a nyugalomhoz fűződő érdekeket. Ezek fontos érdekek, és nem színvonalú vagy a lustaságnak vagy a kényelemszeretetnek. Nem olyan könnyű tudomásul venni, hogy amiben egykoron, nem is olyan régen még szakmánk mesterei voltunk, az ma már elavult. Nem olyan könnyű jó képet vágni olyan intézményen belüli innovációkhoz, amelyek sikere netán eddig megszerzett kompetenciáink értékét veszélyeztetheti.

Tradicciók, reflexek és jogos félelmek egymást erősítő hatása alakítja nagyrészt azokat a személyes viselkedésmintákat, amelyek sokkal nehezebben változnak, mint magának az oktatási rendszernek vagy intézményeinek hivatalos értékrendje és irányítási szisztémája.

Ezen a tudati talajon kellene az iskolai innovációknak kibontakozniuk. Az alapellentmondás abban van, hogy – mint ezt igyekeztem bebizonyítani – innovációs fejlesztési stratégiát csak neveléstudományi demokráciában lehet megvalósítani, a neveléstudományi demokrácia viszont arra is alkalmas eszköz, hogy bizonyos nem lebecsülhető érdekek szolgálatába szegődve innovációkat akadályozzon meg. Nem egy iskolaigazgató volt kénytelen alább adni iskolamegváltó terveiből, ha a következő ciklusra is meg akarta szerezni a neveléstudományi támogatását, vagy álmaival együtt igazgatói tisztének is búcsút mondani.

Ez a helyzet, amelyben mi, iskolafejlesztők dolgozunk, és amelyet sokszor oly nehéz tudomásul vennünk. Amíg a centralizmus felett örökös törvény szűkkeblűségével állunk szemben, legalább némi partizánromantikával övezhettük erőfeszítéseinket. Volt némi pátosza annak, ahogy „odafordultunk” a kényszerpályáikat elhagyni és ezért viszonyaikon változtatni akaró iskolákhoz, amelyek nemcsak szakembereket, hanem alkalmasint harcos védelmezőket vagy kijáró ügynököket is üdvözölhettek bennünk. Nem tudom, mások hogy voltak vele, így csak a magam nevében merem megfogalmazni, hogy azokban a szép-csúnya „romantikus” időkben kevésbé foglalkoztatott saját fejlesztői szerepértelmezésem és annak demokratikus vagy nem egészen demokratikus mivolta, mivelhogy „harcosnak” éreztem magam (és alkalmasint az is voltam), aki kiáll egy iskola vagy pedagóguscsoport jónak ítélt kezdeményezése mellett. A külső nyomás többnyire még az országos hírvé (ma úgy mondanánk: „elhíresült”) kísérletek vagy fejlesztések esetében is oly erős volt, hogy a kapun belüli „csapatmozdulatok” és a

vezénylésükben felvállalt szerepünk elsősorban a kifelé való megjelenés, a „harcképességünk” szempontjából érdekelt minket.

Akkor is beleütköztünk persze a fejlesztés belső ellentmondásaiba, személyes és elvi ellentétekbe, akkor is nyugtalanítottak álságos látszategyetértések, amelyek fátyla gyakorta fel-felfeslett. Akkor is tudtuk már, hogy fejleszteni, ez más viszonyulásokat igényel, mint végrehajtani. Ezért tartottuk nagyon fontosnak akkor is a fejlesztésben részt vevő közösség belső demokráciáját, gyakorta sokkal fontosabbnak, mint maguk a fejlesztők. Egyik kollégám némi keserűséggel emlékszik vissza, mennyire nehezen sikerült elfogadtatnia egy helyütt – no nem az intézményvezetővel, hanem a pedagógusokkal! –, hogy a nevelőtestület közkonátónáiból ún. innovációs tanácsot hozzanak létre mint olyan szervezetet, amelynek a fejlesztés folyamatában az állami vezetési hierarchiától független mozgásteret és érdekvédelmi funkciókat szánt. Mikor aztán végre meglett a testület, a nevelők az igazgatóhelyettest választották meg a vezetőjéül, gondolom: ami biztos, biztos alapon. A kollégák szívósan védtek a szerepek és felelőségek tradicionális elosztását, azt az „idilli” állapotot, amikor mások mondják meg nekik, hogy mi a teendő, és mások „viszik el a balhét”, ha rosszul számítottak ki valamit.

Míndez foglalkoztatott bennünket már az idő tájt is, amikor a fő frontvonalak nem az innováló iskolán belül húzódtak, hanem az innováló iskola és az ezt ímmel-ámmal eltűrő vagy éppenséggel tiltó és/vagy elszabotáló hatóság között. De fő figyelmünket a fontosabbnak vélt frontvonalra fordítottuk. A belső csatározások – legalábbis engem – elsősorban a „harcképesség” szempontjából aggasztottak. Némi szegyenkezéssel írom most le, hogy szinte haragudtam a belső ellentmondásokra, a gyengeség és a felkészületlenség jelének tartottam azokat. Ez nem csökkentette, sőt a mainál talán még lendületesebbé tette részvételemet a problémák megoldásában, félek, hogy olykor inkább „elsöprésében”. Nem mintha szőnyeg alá akartam vagy akartuk volna tuszakolni a belső bajokat, nem mintha fedezni akartunk volna szakmai simliségeket, felismert hibákat. De tagadhatatlanul hatott ránk az iskolakísérletek és innovációk afféle előőrsszerepe és ebből eredő harci pátosza. Meg némileg saját avantgárd szerepünk pátosza is, amellyel a demokratikus iskoláért küzdöttünk, olykor azokkal szemben, akikért a dolog történt. A fejlesztések létéért való folytonos küzdelem máshová helyezte a külső fejlesztő szerepét és másra irányította a figyelmét, mint ahol az manapság van.

Ez a „manapság” lényegében 1985-ben vette kezdetét, akkor, amikor az ebben az évben megjelent oktatási törvény radikálisan liberalizálta az oktatási rendszer irányítási szisztémáját és a fejlesztési stratégiát. Azóta megtanultuk, hogy ez a „manapság” visszalépésekkel, legalábbis újra centralizálni szándékozó hatalmi szándékokkal terhelt folyamat, de ennek ellenére mind a mai napig az 1985 előtti állapotokhoz képest összehasonlíthatatlanul nagyobb önállóságot biztosít az iskoláknak. E periódusnak mind oktatáspolitikai, mind szervezetszociológiai és pedagógiai szinten az *iskolai autonómia* az egyik kitüntetett problémája. Ott még – illetve már újra – nem tartunk, hogy elmondhatnánk: az iskolai önállóság elvileg tisztázott fogalom, és a gyakorlatban politikai veszedelem nem fenyegeti. Helyenként bizony egyes iskolák függősége helyi vagy regionális hatalmaktól szorosabb, mint valaha volt. A helyzet mégis alapvetően más. A politikai pluralizmus egyrészt legitimálja a pedagógiai pluralizmust mint lehetőséget, másrészt a szabadon és nyersen érvényesülő osztály- és csoportérdekek ki is provokálják. Az egyes iskolák számára ez a folyamat azzal a kényszerrel jár, hogy újradefiniálják önmagukat. Régi definiáltságukat ugyanis immár iskolatörténeti érdekességű csupán, a jelen számára csak mint előzmény, mint az önmeghatározás kiinduló állomása érdekes. Immár nem arról van szó, hogy a szabványtól való eltérést, az autonóm törekvése-

ket kísérletek legitimálják, hanem arról, hogy jogilag és de facto is elavult a korábbi szabvány, az iskolák testéről lekopott a régi uniformis és másként, mint legalábbis viszonylag autonóm módon, nem is tudnak létezni.

Más kérdés, hogy kik és milyen erővel akarnak „beköltözni” ebbe az autonómiába. De már jogilag legalább megfogadható a József Attila-i tanács: „Ne építs magadnak olyan házat, melybe háziúr települ.” Házat – azaz iskolát – viszont építened kell, pontosabban szólva: folyamatosan építened kell azt az iskolát, amelyben élsz és dolgozol.

Alighanem ez a legnagyobb változás, ami egy pedagógust „érhet”. Immár nem arról van szó, hogy új tantervhez kell igazodni, új tantárgyat kell tanítani vagy netán új értékelési szisztémát kell elsajátítani. Ennél sokkal „tragikusabb” a helyzet: meg kell tanulni „iskolát csinálni”.

Mi, „külső” fejlesztők itt állunk hát egy merőben új helyzet előtt, immár illúziók nélkül. Már nem övezzük fejlesztői tevékenységünket semmiféle pátozzsal. Tudjuk, hogy a gyerekeknek szükségük van az iskolák megújulására, s hogy ehhez az iskoláknak demokratikus intézményekké kell válniuk. Tudjuk, hogy meg kell tanulnunk, miként lehet demokratikus iskolai viszonyok létrehozásában az iskola autonómiáját tiszteletben tartva katalizátorként részt venni. Néha nagy keserűséggel látjuk, miként fut a pénztelenség, a kishitűség, a képzetlenség és a gyanakvás zátonyára egy-egy fejlesztési program, amelynek hátára pedig szép, büszke, fehér vitorlát álmodtunk. Néha azt mondjuk, az is bolond, aki Magyarországon innovációba kezd. Aztán megszólal a telefon, valaki hív, valaki úgy gondolja, mégis megpróbálja. Hát akkor menni kell.