



Egy utazó mentor tapasztalatai az innovációról

Levél Reijóhoz¹

NAPLÓ

Kedves Reijo!

Érdeklődéssel olvasom hazai és világ körüli látogatásaid és beszélgetéseid történetét. Voltaképpen mifelénk is minden disputa az innováció körül forog. Kell-e? Lehet-e? Hogy innováció-e a „re-form” – azaz ahogy ma megéljük, a visszafelé fordítása a dolgoknak, szabályoknak –, s hogy melyek az organikus evolúció feltételei és esélyei, melyek a korlátai? Vajon egy történelmi rendszer-szemléletben az előzmények problémái egymásra rakódnak-e (mint ama guano nagy költőnk, József Attila versében), olyannyira, hogy az elkövetkezendő innovációk esélyeit, lehetőségeit is összekoszolják? Újrakezdés (hanyadszor)? Vagy folytatás?

A választ én sem tudom. De van nekem is néhány történetem. Tán nem tanulság nélküli.

Az is az igazsághoz tartozik, hogy eredetileg nem is Önnek készült ez a levél. Korábbi munkatársaim készülnek egy innovációs pályázattal. Tanácsokat kértek. Sorolták

jobbnál jobb ötleteiket, tudván, persze, hogy a NER viszonyai közt minden nehezebb, mint az én aktív koromban. De mindegyik ötletükről nekem egy-egy vereség, visszavonulás, kudarc, lehetetlenség jutott eszembe. Pedig még nem is volt NER. Hogy van ez?

Kezdjük a történetet talán 1991-gyel.² Pezsgő idők voltak. A '85-ös, az intézményi autonómiát előíró-engedő oktatási törvény érvényesülése elől az utolsó politikai-intézményi aggályok is leomlottak, s új falak még nemigen épültek – legalábbis az igazgatás szintjén nem.

Az én világomban (egy a praxissal szoros kapcsolatban álló kutató-fejlesztő intézetben)³ ez a pezsgés rán még dinamikusabbnak látszott, mint valójában volt. Mindenesetre ebben a világban, ha két iskolaigazgató találkozott, akkor úgy köszöntek egymásnak:

No, innoválunk, innoválunk?

S a válasz az volt, hogy hajaj.

¹ Reijo finn pedagógiai kutató, Halász Gábor új „pedagógiai hőskölteményeinek” (könyvtárlégiájának) főszereplője – reflektálja a magyarországi innovációkat (is). (A könyvekről ld. *Jakab György írását e számunk Szemle rovatában – A szerk.*)

² Pályám kezdetéről őrzök néhány sikertörténetet. Osztálytermi innováció: Petőfi tanítása projektformában 1973-ból. Ekkor a projekt még jóformán tiltott gyümölcs volt. (Aztán különös és jóhírű szaktáborok mintegy ezer gyerekkel és pedagógussal, a hazai neofolklorizmus pionírjaival; illetve az antik görög demokrácia megidézése 1983-ban tíz napon át fehér lepedőben, választott görög nevekkal egy úttörőtáborban. De ezek nagyon régen voltak, talán egy másik levél részei legyenek, ha érdeklik Önt.)

³ Az Országos Pedagógiai Intézetben (A szerk.)

Forrás, alap is teremtdőtt, pályázatok sora indult. E pályázatoknak a lényege eleinte az volt, hogy az intézmény ismerje fel, fogalmazza meg saját és környezete szükségleteit – és ehhez dolgozzon ki fejlesztési programot. Tehát önmagára gondoljon, s – ahogy az aranycsinálóknak sem szabad a fehér elefántra –, ne gondoljon modellje multiplikálhatóságára, ne a világhírré kacsingasson, hanem saját belső világának megismerésében mélyedjen el.

A megelőző – s majd a következő – innovációtámogató periódusoknak aztán ez volt/lett az alapeszméje: az a jó innováció, mely megremegteteti (ha nem is rengeti) a rendszer egészét. Türelmetlenség? Gazdaságossági gondolkodásmód? A fejlesztést ösztönző centrumok „mohósága”? Hogy mi volt az ok, tán egy másik levelemben végiggondolom. Most csak egy történet a '80-as évekből. Egy röpké időszakban úgy tűnt, hogy terjeszkedésre bátorító ösztönzést kaptak azok a – némiképp utópista – értelmiségiek, akik a jövőt az intézményi integrációban látták: óvodától kultúrházig egy ernyő alá vonni a helyi társadalom művelődési intézményeit, ezt nevezték aztán „általános művelődési központnak”, ötletadója nyomán egyenesen sci-fibe illően „alfáknak”. Nos az egyik megyeszékhelyen jártam ebben az időben, ahol szembeszökően terjeszkedett az integráció.

Az illetékes megyei elvtárs sírásra görbült szájjal panaszolta: „megcsináltuk az ÁMK-kat a megyében, s még a beígért videólejátszókat sem kaptuk meg. (Édes Istenem, teszem hozzá, egy

videólejátszóért egy innováció – „országomat egy lóért!”). Pedig, elvtársam – mondta (s nem nyelvbotlás volt) – mi olyan folyékonyak vagyunk az újra...

Szóval ebben a környezetben nyertem el azt a megbízatást, hogy patrónusa legyek egy alföldi mezőváros jeles iskolája innovációjának (pályázaton „nyertek” engem a fejlesztési pénzek egyik elemeként). Megérkeztem, tájékozódtam.

A feladat – nekem – testhezállót volt: a diákönkormányzat fejlesztését tűzte ki célul az iskola. De valahogy nehezen ment. Kiderült, hogy miért. A pályázat megírása, elbírálása óta átalakult – mondhatni kicseréldött – az iskola társadalmi környezete. A kertváros középosztályi lakossága lecseréldött, vállalkozó cigány családok vették birtokba a házakat. Viszonyuk az iskolához egészen más volt, mint a korábbi célcsoporté. Pontosabban az iskola viszonya volt más hozzájuk.

– Ezekkel semmit sem lehet – vélekedtek a nagy ívű pályázati terveik összeomlásának okairól.

– Miért? Milyenek? – tette fel a szakértő (én) a kérdést.

– Hát... Olyanok.

– Meg kellene ismerni őket! Költsük erre a pályázati pénzt: valóságfeltáró munka: mik a cigány családok elvárásai, igényei, milyen szolgáltatásokat várnak?

– Ó, ezek csak a magnót bömböltetik...

– Biztos?

– Az.

– Talán fel kellene tárnai egy kutatással. Melyek a különbségek, sajátosságok?

– Hogyan? Mi közük nem merünk menni...

ó, ezek csak
a magnót bömböltetik

– Akkor írjanak a gyerekek fogalmazásokat, s ezek tartomelemzéséből csak kiadódik valami.

– Ó, ezek fogalmazni se tudnak...

– ?

– Össze-vissza irkálnak, nem ismerik, hogy bevezetés – tárgyalás – befejezés...

– No lám! – mondja erre a szakértő. – Hát például ez egy kulturális sajátosság. Nem tudatlanság. Nagy Olga, a kiváló néprajzos éppen ebben látja (a cigány társadalom hagyományos szerkezetének tükröződésére utalva) a cigány mesék és a közép-európai tündérmesék közti szerkezeti különbséget. Nosza!

Nem ízllett a szakértő a tantestületnek. Tettek még néhány elkeseredett kísérletet vállalásaik teljesítésére (tanulmányi verseny, kulturális események stb.), aztán feladták, visszafizették a támogatást.

Aztán jöttek boldog pillanatok is. Igaz, ezek más helyszíneken, rövid szakértői látogatások idején:

az innováció outputja mindössze egy konszenzussal meghozott nevelőtestületi döntés a pedagógiai programról. A szakértő a „kritikus barát” szerepét vállalta a moderálás mellett e vitákban. Folyamatosan visszakérdezett egy-egy nagyra törő vagy éppen kishitű cél vagy eszköz megfogalmazására, a sikerkritériumok megállapításainak érvényére. Az Észak-Alföldön is járt ilyen küldetéssel, de a legfelelőbb élmények a Balatonfelvidék több iskolájában érték: itt tudta az intézményvezető úgy animálni testületét, hogy azok megértették, a program megfogalmazása és legitimációja szakmai sikereik záloga. A programszövegek időtálló

a kis patak az iskola
telke mellett csordogál

dokumentumok. Hogy megalkotásuk után forgatta-e valaki, szembesítette-e a valósággal a rögzített terveket? Ennek kontrollálása már nem tartozott a szakértő feladatai közé.⁴

Még a NAT előtti világban történt, hogy egy elkötelezett falufejlesztő (a népi írók nemzedékének tán utolsó tagja) szervezte be őt a Dunakanyar – Börzsöny öt településének fejlesztési programjába, melyben a kistáj kultúráteremtő növénye, a málna került fókuszba. A fejlesztőcsoport önfeledten írta a „Málna-tanterv”-et – valójában olyan helyi tantervet, mellyel a vélelmezett környezetükbe ágyazódni kívánó iskolákat kínálták meg. Még tanítási segédletek is készültek, az impozáns, akkor divatos „kapcsoskönyv”, málna-enciklopédia.

Mindenesetre amikor arról kérdezte a kollégákat, mit szeretnének a sikeres projekthez, azt felelték: egy rotációs kapa kéne a gyakorló kerthez. Ő meg

arról álmodozott, hogy a Kalevalából, Csokonaitól mely művek illenek egy ilyen, a bogyós gyümölcsök ízétől átitatott tananyagba.

Máskor egy építészcsoport hívta segítségül. Dunántúli kistelepülések iskolarehabilitációja volt a feladatuk, s ehhez pedagógus-technológus is kellett. A somogyi falucskában nagyon megtetszett neki, hogy a kis patak az iskola telke mellett csordogál. Mi lenne, ha a patakot bevezetnék az épületbe: a természettudományos előadótermen folyna keresztül, vízinövények, víziállatok – az eleven természet a tanteremben. Nem

⁴ E programok különös jó ízeréről, a felelősség ébredéséről Kerényi Mari készített velem interjút. Itt tehát e történeteket nem idézném fel külön újra. Ld. itt: <https://www.iskolaszolga.hu/index.php?menu=cikk&id=1288>

ezen a terven bukott meg a projekt. A dinamikus építész a sportpálya mellett a terepbejáró sétán rábökött egy bódéra:

– Ezt elbontjuk, s itt lesz a művelődési ház!

– Itt nem lesz... – mondott ellent a polgármester.

– ?

– Ez az anyósom zöldségsbódéja. Marad.

Még tán az első demokratikus kormányzat idején kerültek az érdeklődés fókuszába az iskolaszékek. Nem volt egyértelmű a társadalmi-politikai fogadtatás. A gyanakvás oka az volt, hogy az elmúlt egy-két évben – főként a főváros környéki agglomerációban – először azok a spontán szerveződő szülői közösségek nevezték magukat iskolaszékeknek, melyek hatalomátvételre készültek, s a korábbi állampárt kinevezte igazgató elleni lázongások szervezői voltak. Ezzel együtt valamiképp mégiscsak a társadalmasítás, a stakeholderekkel való párbeszéd eszközeiként jelentek meg a közoktatás porondján – ám a kialakuló új politikai struktúráknak nem ez a szervezet kellett a társadalmi kontroll legitimációjához. Úgy vélték, hogy az eötvösi hagyományok iskolaszékének az önkormányzatok szabályosan választott oktatási bizottsága felel meg inkább. Az iskolaszék-alapítási lehetőségnek az 1993-as törvénybe iktatása után azonban az iskolafenntartó önkormányzatok delegáltjai rosszul érezték magukat a lassan alakuló iskolaszékekben, a szülők és tantestületi tagok körében. Volt ebben identitászavar is: az iskolaszék tagjaként az iskola helyi közösségi

érdekképvisellete irányában köteleződtek el – ám mégiscsak a fenntartó volt a megbízójuk.

Ebben a bonyolult helyzetben jelentős nemzetközi alapítványi támogatással indult egy fejlesztési projekt. A szakértő és társai által végzett helyzetfelmérő kutatás igazán jól sikerült. Tükröt lehetett mutatni a valóságról (akkor is, ha a minisztérium egy másik kutatás eredményeit

promotálta a nyilvánosságban). De az ezt követő fejlesztés? „Hívjon – jövek” – volt a nemzetközi

sértett szülők és sérült pedagógusok

alapítvány támogatta szakemberekből alakult fejlesztőcsoport szlogenje. Jó szlogen volt – de valahogy mégis mindig jó sok telefonba került egy-egy „partraszállásuk”. Igaz, jobbára inkább konfliktusok esetén volt szükség a külső szakemberek által elvégzett mediációra sérített szülők és sérült pedagógusok között. Hát ez nem a klasszikus, törvénybe foglalt iskolaszéki feladat volt – de mégiscsak a partnerek párbeszéde indult meg.⁵ Ki tudja, mi lett volna belőle – ha a kormányváltás el nem jelentékteleníti az iskolaszékek intézményét.

Talán több sikert hoztak azok a fejlesztések, melyek az általános művelődési központokhoz kötelezték el. Tagadhatatlan, hogy az eredményekbe belejátszott, hogy a jóformán „alulról szerveződő”, folyamatosan legitimációs küzdelmekben edződő ÁMK-mozgalom igazán identitásteremtő közeg volt e komplex intézményeknek, működtek legyen azok az ország bármely pontján. A korábbi korszakban megannyi – sokszor politikailag is támogatott – kísérlethez,

⁵ Ez a tapasztalat majd a minőségbiztosítás feladatai sorában visszatér.

innovációs kezdeményezéshez (Szederkény, Szentlőrinc, Pécsszabolcs stb.), illetve a határain túl is híres baranyai régió fejlődő („önfejlesztő”) ÁMK-inak fejlesztéséhez hívták tanácsadónak. Nem volt könnyű feladat. Egy, a megyeszékhely peremén működő intézmény vezetési válsággal, beígért infrastrukturális fejlesztések elmaradásával, a lakosság elvándorlásával küszködött, a másik ÁMK valójában egy, részeit tekintve már az önállósodás irányába tájékozódó falubokor centrumában működött. Az intézményvezető szociális érzékenysége volt az, mely a megye peremén elhatalmasodó szegénység világába reményt hozott. Alig volt szükség bátorításra, hogy az igazgató kitalálja: a tanulók pontszerző játékanak eredményeként három fokozatban használhatják az intézmény számítógépeit (vagy még csak számítógépet).

Első fokozat: az arra rendelt időben délután bejuthat az épületbe, s tanári felügyelettel gépezhet (még az internet előtt vagyunk). Második fokozat: egyedül használhatja a teremben a gépet. Harmadik fokozat (igazán nagy dicsőség): hét végére hazaviheti a gépet. Ez jól motiválta a gyerekeket.

A Tisza-tó partján létesült ÁMK-ban nehezebb dolga volt a szakértőnek. Az itteni intézmény elsőik közt jött létre még a '70-es évek közepén. A feladattal egyébként

a másik ÁMK valójában
már az önállósodás irányába
tájékozódó falubokor
centrumában működött

öntudatosan azonosuló testületben a kifáradás jelei mutatkoztak, hiszen a beígért csoda, a korszerű üdülőtelep megteremtődése váratott magára, a település a szegénységgel küzdött, távol a megyeszékhelytől. Az óvoda vezetője – az iskolaintézmény vezetőjének felesége – tartotta Elektraként a lelket a kollégákban. (Jellegzetes volt ebben az időben az óvodapedagógusok általánosnak mondható ambíciója: igazolni kívánták értelmiségi voltukat, s ez hajtotta őket minden innovációs mozgalomhoz.)⁶

Még nehezebb volt a Csepel közeli agglomerációs településen. Az igazgató csodát akart, kiemelkedni intézményével az átlagból. *Kísérleti* címet szerezni, e jogosítvánnyal innovációk sokaságát befogadni. Így esett, hogy egyszerre vállalt részt az alapvetően zárt technológiájú, erősen irányított oktatási kísérletben, s az abszolút nyitottságot, társadalmi nyilvánosságot sürgető ÁMK-mozgalomban is.⁷ A *kísérleti* cím nem volt ele-

gendő e két irányzat közti feszültség feloldására. Az igazgató megannyi konfliktus után szívrohamot kapott. A szakértő-tanácsadó pedig az új igazgatóval még ennyire sem tudott együttműködni.

⁶ Meg kell jegyezni, hogy jóformán évtizedekkel az intézmény fénykora, majd a közoktatás átszervezéséből adódóan a komplex intézmény mondanthi erőszakos széttagolása után is kimutathatók voltak az „alapító atyákban és anyákban” jóval a nyugdíjkorhatáron túl az erős elkötelezettség jegyei. Miközben a település valóban fontos – és csicsás – tóparti üdülőt看let lett (át is épült a falu a tó közelébe), a gyerekek elfogytak; két alsós cigány osztály maradt az egykori mintaépületben, a felsősöket iskolabusz viszi a körzetközpontba.

⁷ Megjegyzem, a Tisza-tó menti ÁMK is pályázott a Zsolnai József irányította ÉKP-program befogadására. Ám a szigorú „zsűri” a jelentkezést elutasította. A szakvéleményben ilyesmi szerepelt: „a tanítónő öltözködése nem harmonizál a tanterem dekorációjával – az egységes nevelői hatás pedig ezt indokolná”. (Később gonoszkodva csúfolkodunk is ezen a szakvéleményen: bizonyára nem volt matyó minta a tanárnő fehéreneműjén.)

Reménytelennek tűnt csatlakozása a legendás iskolamegújító programjához is, aki belátva, hogy a „szocialista nevelőiskola” eljövetele bizonytalan ideig mégiscsak várat magára, egy szociáldemokrata program – a komprehenzív iskola – honosításába fogott. Loránd Ferenc legendája – hisz róla van szó –, szuggesztivitása rendre meghódította nem csupán az iskolaigazgatókat, de a tanterületeket is. A nyári „összetartásokon” 4-5 iskola tanárai, tanítói törték a fejüket tanterven, taneszközökön, iskolaszervezeten, értékelésen. Egy ideig. Aztán sorra kiderült, hogy vagy a fenntartónak, vagy az intézményvezetőnek más motívumai vannak. Az egyik minden elvi egyetértése mellett a világért nem adta volna fel tehetőségondozó elittagozatát, másutt a város vezetése rettent meg attól, hogy esélyegyenlőséget hirdető intézménye esetleg sikeressé válik, s elszípkázza az elitgimnáziumból a középosztályi családok gyerekeit. A szakképzés felé nyitás végképp reménytelen volt. De a „magyar komprehenzív” elsorvadásának, mondjuk ki, bukásának külső és belső okainak feltárására nem vállalkozom. A főszereplő már nincs köztünk, s mi, élők máig nehezen nézünk szembe a tapasztalatokkal, mikor jóformán csak a hitünk maradt.

De két jellegzetes történet mégis.

Szakértőnk a művészeti nevelési program felelőse lett. A tervezés egész jól haladt, a nyári művészeti táborok során gyerekek és pedagógusok együtt tanulták a művészetek komplexitását és az egyéneken rejtező, olykor egészen különböző tehetségek egyénhez

mi, élők máig nehezen
nézünk szembe a tapasztala-
tokkal, mikor jóformán
csak a hitünk maradt

igazodó kibontását. Ám tanévben? Óra-
rendben? Ott már nem megy! Aki ének sza-
kos, annak joga van nem érteni a vizuális
kultúrához – nem tanulta –, táncolni meg
végképp nem tartozik a szakmájához, a sarj-
adó drámapedagógia hatásai még alig érték
el. Egy-egy tanévnyi (főleg alsós) kivételtől
eltekintve a program nem haladt előre.⁸

A másik történet egyenesen hátborzongató. Amikor a szuggesztív kísérletvezető
szívhez szólóan meggyőzte az iskolatársulás
tagjait a fejlesztő – értsd:
szöveges – értékelés kulcs-
fontosságáról, akkor a
nyári továbbképzésen egy
álló hétig a szövegformu-
lákön töprengett a társa-
ság. Lelkesen, valósággal
éjt nappallá téve. Gazdag

segédanyaggal tértek haza.

Egy évre rá az iskolák arról számoltak
be, hogy bizony hiába fogalmaztak meg az
előző nyáron megannyi árnyalt értékelő
mondatot, jóformán 4-5 az, amit jellegzete-
sen használtak. Közkívánatra a többi le is
került az ajánlott listáról.

Az informatikus a következő nyáron
mindenkinek tetsző praktikus ötlettel állt
elő: mennyivel egyszerűbb lenne az ad-
minsztáció, ha ez a 4-5 (legyen öt) mondat
kapna egy-egy kódot, s az értékelő lapra elég
lenne a kódot beírni, hiszen mindenki
tudja, miről van szó.

A világmegváltásra készülő forradalmá-
rok három év alatt kitalálták a hagyományos
osztályozást. (Jó, ne becsljük le az idáig ve-
zető utat mint önépítő, reflektív tanulási fo-
lyamatot. Ennyi maradt.)

⁸ A sors külön meglepetése volt, hogy egy dél-dunántúli beás falu iskolája talált rá a komplex művészeti tanterv egyik komponensére, a néphagyományra, újfolkorizmusra épített Kalendárium nevű komplex tantárgyra – s itt sikerrel alkalmazzák tán még ma is.

És eljött a minőségbiztosítás. A Comenius programba egy jeles pécsi intézmény⁹ hívta szakértőnek. Őt is ismerték, ő is ismert megannyi kollégát, a bonyolult intézmény (Kamarás István pedagógusnak nevezte) minden zegét-zugát. Zavarba akkor jött, amikor az indító tesztületi ülésen – ez vagy 500 szakértelmiségit jelentett ebben az esetben – a színházterem reflektorfényében az igazgatónő büszkén bejelentette, hogy ő lesz a fejlesztés tanácsadója. Zavarban volt. Akasztófahumorrall csak annyit mondott: „Kollégák, én vagyok a nyeremény”. Hiszen a Comenius programba kitüntetés gyanánt beválasztott intézmények csakugyan nem kaptak semmi erőforrást munkájukhoz, csak a rendszeres jelentési kötelezettséget. (Olykor a jelentő űrlap zárt kérdéseire lehetetlen volt érvényes választ adni. Pl.: hány kolléga vesz részt a minőségbiztosításban? Az elektronikusan feltöltendő adatlapba háromjegyű számot nem lehetett beírni. Holott ők messze többen voltak! Mit tegyenek? A szakértő tanácsa: írjatok be 99-et.) De támadt aztán még nagyobb bonyodalom. Hiszen – megérdemelten – megpályázták a Minőség-díjat. Kiszállt a bizottság, majd elutasította a pályázatot azzal, hogy az intézmény nem működik együtt óvodával.

– Hogyan magyarázzuk el – panaszkolta a szakértő csaknem sírva – a bizottságnak, hogy mi nem „együttműködünk”, hanem magunk vagyunk az óvoda is, lévén integrált intézmény? (Mert hogy ilyen válaszvariáció a bírálóbizottság kérdőívén nem szerepelt.)

Egy oktatásfejlesztő cég kísérletet tett saját minőségbiztosítási program kidolgozására, terjesztésére. Szakértőnk is kapott egy budai általános iskolát.

A program lényege az volt, hogy a fenntartó képviselőjéből (ritkán látuk), a szülők, a pedagógusok, s diákok delegáltjaiból és a szakértőből álló ötösfogat magadolgozta ki az értékelés sikerkritériumait, melynek elérése után érdemelhette ki az iskola a kapujára kitűzhető minősítő táblát – marketingje részeként. Ez a „bizottság” havonta ülésezett, áttekintette a helyzetet – a szülők képviselője volt különösen aktív és hozzáértő. Így esett, hogy év végéhez közeledvén felsejlett, hogy az egyik szempont esetében az iskola mégsem teljesítette az elvárt s vállalt eredményeket. Mi legyen?

– Az a pár tized az átlagban nem számít – vélelmezte a tanárság képviselője.

– Hogyne számítana? Ti fogadtátok el – replikázott a hölgy.

– No de mégis, hogy nézne ki, már elkészítettük a tábla helyét is.

– Szó sem lehet róla.

– Nem lehetne valami kompromisszum?

Hosszas vita, egyeztetés után a Bizottság elfogadta a szerződés módosítását. Egy másik szempont esetére magas túlteljesítést ígnyelt. Az iskolabéke megszületett.

A minősítő táblát a cég igazgatója ünnepélyesen adta át.

Aztán a minőségbiztosítás lekerült az oktatásfejlesztés napirendjéről. Itt is abba maradt.

⁹ Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ (A szerk.)

Megannyi erősen laikus szülői elégedetlenségnyilvánítás után az államtitkár a szakértőt azzal bízta meg, hogy szervezze meg a Szülők Akadémiáját, s az iskolai kultúráváltás legfontosabb mozzanatairól e kampány állomás-helyein győzze meg csapatával a szülői társadalmat. A legkiválóbb előadók „szálltak partra” az ország különböző tájain (ahol volt fogadókészség). A tornaterem mint helyszín többnyire túlzásnak bizonyult, ezen alkalmakkor a tantestület és az óvónők mellett néhány szülő érkezett, akik a szülői értekezletek hagyományain szocializálódva jobbra saját gyerekük nevelési problémáira kerestek választ. Pontosabban: nem is saját gyerekekről szóltak, hanem azok padtársairól, akik piszkosak, csúnyán beszélnek, neveletlenek stb. Egyszóval a Szülők Akadémiáját minden szándék ellenére elfoglalta a középosztály.

Aztán volt egy olyan EU-s fejlesztési pályázat, amire a fenntartó önkormányzatok pályáztak. A szakértői díj mellett itt jutott pénz a projekt kiemelt tevékenységeiben feladatot vállaló, feladatot kapó kollégáknak is. Ám a többieknek semmi. Megértette: így nem lehet egy nevelői közösséget animálni az innovációra. Nem is ők akarták. S még nem is részesülnek az áldásokból. Szinte menekült ebből a helyzetből.

A Norvég Alap volt a támogatója egy, az iskolai diákönkormányzatokat fejlesztő projektnek. Ez nem is olyan régen volt, alig tíz esztendeje. A modell a hagyományos.

egy nálunknál
bolderabb társadalom
bolderabb iskolakultúrája

A felhívásra önként jelentkezhettek iskolák. Volt is öt jelentkező. Egyeztetettük szándékait, igényeiket. A közelben élő, diákmozgalmakban jártas szakértők támogatták prog-

ramjaikat, melyekben megjelentek a fejlesztők teoretikus elgondolásai is, de modellek sokaságából választhatta ki mindegyik iskola a neki megfelelőt, neki tetszőt – hagyomá-

nyos tevékenységektől az iskolaköztársasági formáig, vagy éppen a települési gyermekönkormányzat irányában haladó fejlesztésig. Mi tagadás, küzdeni kellett azzal a felfogással, mely a diákönkormányzatot a farsangi bált, meg a fordított napot szervező segédcsoportnak tekintti. Azt se tagadhatjuk, hogy egy neillli értelemben vett öngazgatásig, közös kormányzásig nem jutottunk el.

Aztán a törvénymódosítás a diákönkormányzatok jogosítványait alaposan megkurcította. Ugyan mi maradhatott a két éves projekt emlékeiből? Mit őriznek a falak?

Kedves Reijo! Talán tanulságosak egy nálunknál boldogabb társadalom boldogabb iskolakultúrája számára ezek a szomorkás történetek. Vagy csak a szakértő volt ügyetlen? Rossz helyszíneket választott, haszontalan tanácsokat adott, aszinkronban volt a korszellemmel?

S vajon végül fiatal kollégáim milyen témában, milyen körben adják be végül innovációs pályázatukat?

Kérdezze majd annak idején tőlük. Tisztelettel köszönti híve

Trencsényi László

