

**KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK**

**Szebenyi Péter**

**VÁLASZÚTON A SZAKFELÜGYELET**



**AKADÉMIAI KIADO**



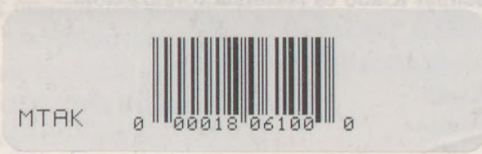
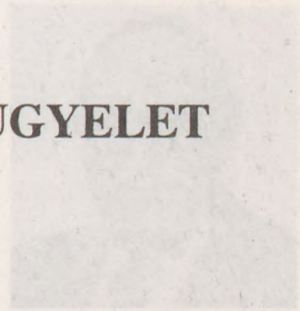
18187

18187

Szebenyi Péter

# VÁLASZÚTON A SZAKFELÜGYELET

Budapest: Helix Galax  
Háris Béla  
Nagy József



Akadémiai Kiadó, Budapest

1993

M. TUD. AKADEMIAI KIADÓVÁZLA  
Könyvtár: 18187

699091

Megjelenik az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Titkárságának gondozásában.

E kiadvány az OTTKT Ts-4/1. programjának támogatásával készült.

Sorozatszerkesztők: Gellériné Lázár Márta és Rét Rózsa

Bírálták: Halász Gábor  
Hanis Béláné  
Nagy József

MAGYAR  
AKADÉMIAI  
KÖNYVTÁR



**Szebenyi Péter** a Fővárosi Pedagógiai Intézet igazgatója, az MTA TMB Pedagógiai Szakbizottságának elnöke. **Szakterülete:** a történelemtanítás pedagógiája, a tantervkészítés elmélete és gyakorlata, a szakfelügyelet, szaktanácsadás, valamint a pedagógus-továbbképzés problémái.

**Fontosabb munkái:** *Csoportmunka az általános iskolai történelemtanításban.* OPI, 1969. *Feladatok, módszerek, eszközök: Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára.* Tankönyvkiadó, 1970. *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése.* (Társszerzővel) Tankönyvkiadó, 1976. *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján.* Tankönyvkiadó, 1978. *A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése.* (Társszerzőkkel) OPI, 1984. *Felügyelet és továbbképzés a Szovjetunióban.* OPI, 1986. *Történelemtanítás Angliában.* Akadémiai Kiadó, 1989. *Társadalmi ismeretek.* (Társszerzővel) Tankönyvkiadó, 1990. *Research on Social Studies in Eastern Europe.* In: *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning.* Ed by J.P. Shaver. Macmillan Publishing Company, 1991. *Állampolgári ismeretek.* (Társszerzővel) Korona Kiadó, 1993.

© Szebenyi Péter 1993

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója

A szedés a Közoktatási Kutatások Titkárságán készült

A nyomás az Alfaprint Nyomda munkája

Felelős kiadó: Akadémiai Kiadó

Felelős szerkesztő: Bojtár Anna

Tejedelem: 24 A/5 fv

ISSN szám 0238-6577

ISBN szám 963 05 6549 8

M. TUD. AKADÉMIA KÖNYVTÁR

Könyvleltár 50.93./19 34. sz.

# Tartalom

<b>MÚLT ÉS JELEN</b>	7
<b>Bevezetés</b>	9
<b>Szakfelügyelet és szaktanácsadás külföldön</b>	13
A kontinentális típusú felügyelet	14
A német almodell	15
A német rendszer egyik változata: Ausztria	21
A francia almodell	26
Szervezeti változások	30
A francia rendszer egyik változata: Olaszország	36
Az angolszász típusú felügyelet	40
Az észak-amerikai almodell	40
Az angol almodell	54
A szovjet típusú felügyelet	75
Kialakulása és fő jellemzői	75
Egy modell több változata	81
Politikai rendszerváltás és iskolafelügyelet	85
Az iskolafelügyelet változásai néhány további európai országban	88
<b>Néhány következtetés</b>	96
<b>A szakfelügyelet és szaktanácsadás hazai fejlődésútja</b>	98
A szakfelügyelet mint az általános felügyelet része	98
Az állami felügyelet kezdetei	98
A felügyelet kiszélesedése és polgárisodása	101
A tanügyigazgatás és a tanulmányi felügyelet különválása	106
A tantárgyi szakfelügyelet elkülönülése	112
Az egységes szakfelügyeleti rendszer törvénybe iktatása	112
Szakszerűség a felügyeleti feladatokban	113
Az általános tanulmányi és a szakfelügyelet elkülönülése. A helyi hatósági felügyelet felszámolása	119
Felügyelet a pártállamban	121
A felügyelet centralizálásának tetőfoka	121
Centralizált szakfelügyeleti hierarchia	123
A szakmai szempontok erősödése	125
A decentralizált centralizmus buktatói	128
Kísérletek a szakfelügyelet korszerűsítésére	134
A szakfelügyeleti rendszer válsága és szétesése	142
<b>Néhány következtetés</b>	148
<b>Összegezés és javaslatok. Felügyelet – fejlesztés – szolgáltatás</b>	150

<b>A KAZINCBARCIKAI MODELL</b>	161
<b>Bevezetés</b>	163
<b>A kísérlet előzményei</b>	165
Az 1982-es javaslat	169
Vélemények a szakfelügyeletről	176
Oktatásirányítók a szakfelügyeletről	176
Nevelők és igazgatók a szakfelügyeletről	181
<b>A koncepció</b>	185
Fejlesztés és szolgáltatás	187
Vizsgálat és informálás	187
Továbbképzés	190
A szaktanácsadói tevékenység szintjei	190
A kazinbarcikai kísérlet terve	192
<b>A kísérlet</b>	194
A kísérlet előkészítése és kezdete	194
A helyzetfeltáró vizsgálatok	197
A „reális minimum” kidolgozása	200
Fejlesztési feladatok és eljárások	203
A fejlesztési tevékenység hatása a szaktanácsadásra	205
Differenciálás helyi tantervek alapján	211
A tanácsadók önállósulása – Komplex fejlesztés	213
<b>A kísérlet eredményei – tapasztalatai</b>	219
A szaktanácsadók véleménye a kísérletről az első év után	219
A kezdet nehézségei	219
Amivel a többség kezdettől azonosult	222
A tantárgygazda” szemlélet kialakulása	224
A szaktanácsadók véleménye a kísérletről az utolsó év után	226
A kísérlet megítélése a városi Művelődési osztály szempontjából	233
Az igazgatók véleménye	236
Az elismerő vélemények	237
Az igazgatói bírálatok	242
Két ellentmondásos téma	246
A nevelők véleménye	253
<b>Néhány következtetés</b>	262
<b>Felhasznált irodalom</b>	264



A KAZINCSEARCIKAI MODELL

151

Bemutató

152

A Modellet előkészítő

153

A Modellet előkészítő

154

Változatok a Modellet előkészítő

176

Modellet előkészítő

176

Modellet előkészítő

181

A Modellet

182

Modellet előkészítő

187

Modellet előkészítő

187

Modellet előkészítő

190

MŰLT ÉS JAVEL

A Modellet előkészítő

192

A Modellet

193

Modellet előkészítő

194

Modellet előkészítő

197

Modellet előkészítő

200

Modellet előkészítő

201

Modellet előkészítő

211

Modellet előkészítő

213

A Modellet előkészítő

214

A Modellet előkészítő

215

A Modellet előkészítő

216

A Modellet előkészítő

217

A Modellet előkészítő

218

A Modellet előkészítő

219

A Modellet előkészítő

220

A Modellet előkészítő

221

A Modellet előkészítő

222

A Modellet

223

A Modellet

224



## Bevezetés

Annak bevallásával kell kezdenem, hogy nehezen találtam megfelelő címet a könyvhöz, melyet kezében tart a kedves Olvasó. S arról sem vagyok meggyőződve, végül is jól sikerült-e a címválasztás. Ezért nem marad más hátra mint az, hogy most, a bevezetőben próbáljam elmondani miről is lesz szó a következőkben.

Talán a legegyszerűbb, ha röviden leírom a könyv születésének történetét. Mint gyakorló tanár és a hajdani Országos Pedagógiai Intézet munkatársa évtizedekig foglalkoztam szakmai fejlesztéssel: tantervek készítésében vettem részt, tankönyveket bíráltam, munkafüzeteket, feladatlapokat állítottam össze, felméréseket vezettem, szemléltetőeszközöket terveztem, továbbképzéseket és versenyeket szerveztem. Munkámban legfőbb támogatóim, segítőim a szakfelügyelők voltak. Persze nem mindegyik. Akadtak, akiket sohasem sikerült megnyerni a fejlesztés ügyének. S voltak, akik mindvégig szigorú felügyelők maradtak – tudva, hogy a párt- és állami bürokrácia nem szakmai-módszertani fejlesztést, hanem tartalmi-politikai ellenőrzést vár el tőlük. De arra is hamarosan rá kellett ébrednem, hogy azoknak a szakfelügyelőknek a munkája sem igazán hatékony, akik őszinte hívei a szakmai fejlesztésnek, hiszen rövid megélénkülés, korszerűsödés után a tanítás csaknem mindenhol visszarendeződött a megszokott „előadok – feladom a leckét – kikérdezem” mederbe.

A kudarcokra különbözőképpen reagálhatott az ember. Bízathatta magát, hogy a fejlesztési törekvések nem voltak teljesen hiábavalóak, az idők folyamán valami valamelyest mégiscsak változott. Magyarázatokat kereshetett a vereségekre: az „észbe-vésetést” preferáló kollegák nem tesznek mást, mint amire a felsőbb iskolafokokozatok kényszerítik őket, és a pedagógusgenerációk hosszú láncolataiban hagyományozott tanítási stílust módosítani amúgy is reménytelen vállalkozás. Próbálkozni lehetett azonban új utak keresésével is. Én – őszintén szólva – egymás után mind a három lehetőséget kihasználtam. Először bíztattam magamat és másokat, utána magyarázkodtam. Végül beláttam: egészen új utakat kell keresni. Többek között a szakfelügyeleti munka felfogásában is. Közreadtam egy tanulmányt – először szűk intézeti, utána valamivel tágabb körben – a szakfelügyeleti rendszer válságáról és átalakításának lehetséges módjairól. A vitairat felborzolta a kedélyeket, de később – már az 1985-ös oktatási törvény védőpajzsa alatt – lehetőséget kapott a gyakorlati kipróbálásra. Emellett a nyolcvanas évek legelejétől néhány munkatársammal együtt kezdtük módszere-sen feltárni a szakfelügyeleti rendszer hazai előtörténetét, adatokat gyűjtöttünk a

témáról a nagyvilágból, elemeztük a korábbi kísérletek tapasztalatait, vizsgálatokat szerveztünk a szakfelügyelet megítéléséről és a jövőjét illető elképzelésekről.

A kutatómunka (és főleg a Kazincbarcikán és vonzáskörzetében lefolytatott kísérlet alatt) fokozatosan alakult ki az a koncepció, amelyik meghatározza a **jelen könyv tartalmi kereteit**. A múlt és a jelen, a hazai és a nemzetközi viszonyok tanulmányozása azt bizonyította számomra, hogy a szakfelügyeletet nem javítani, korszerűsíteni kell, hanem megszüntetni. Helyette új rendszert létrehozni, egyik oldalon a kis létszámú állami és önkormányzati **szakmai felügyelettel**, másik oldalon a pedagógiai szolgáltató intézményekhez kapcsolódva, széles körű, a szakmai fejlesztést segítő, indukáló **fejlesztő hálózattal**. E hálózat tagjait a könyvben jobb híján (és a kialakult konvencionak engedve) „szaktanácsadónak” nevezem, tudván tudva, hogy a kifejezés egyáltalán nem megfelelő, mert valamiféle paternalisztikus hangulatot hordoz, és emellett nem egyszer olyan személyeket takar, akik ugyanolyan szakfelügyelők, mint korábban voltak, csak most nem a „művelődési osztály” küldi, hanem az igazgató hívja őket.

A „szaktanácsadó”, akiről a könyvben szó esik, nem ilyen – óráról órára vándoroló, pedagógusokat ellenőrző, tanácsokat osztogató – látogató, hanem fejlesztő szakember, aki nem kívülről akarja a fejlesztést vezérelni, hanem az önfejlesztés folyamatát belülről segíteni. Ezzel járulhat hozzá az új rendszer a mai iskola egyik legsúlyosabb ellentmondásának feloldásához. Napjainkra ugyanis világszerte általános felismeréssé vált, hogy az iskolában kulturált, rugalmasan gondolkodó, önálló, tanulékony – lehetőleg kreatív – személyiségeket kell nevelni, ami a hagyományos reprodukzív módszerekkel megvalósíthatatlan. Csakhogy önállóságra a diákot csak önálló pedagógus nevelheti. S a pedagógus önállósága már az első lépésben is minimum módszertani önállóságot jelent. A „módszertani szabadság” viszont általában nem a korszerű – a tanuló önállóságot, eljárásokat és magatartást fejlesztő, hanem inkább a hagyományos reprodukzív metodikát erősíti, a „visszarendeződés” irányába hat. Ez az önállóságra nevelés paradoxonja, ami miatt a megszokott külső nyomásgyakorló eszközökkel – elsősorban a hagyományos szakfelügyelettel – csak pillanatnyi és látszólagos eredményeket lehet elérni.

A megoldás nem lehet más, mint a tanárképzés gyökeres reformja, amely tömegesen bocsát ki olyan nevelőket, akik képesek és hajlamosak a korszerű tömegoktatásra, akik a kor követelményeinek megfelelően kiképzett pedagógiai szakemberek. Ehhez járul az új típusú pedagógiai vezető- és szakértőképzés, lehetővé téve a szakmai orientálás, fejlesztés és ellenőrzés súlypontjának intézményi szintre helyeződését. Kívülről csak a felülről kapott „irányelveket” szigorúan követő reprodukzív stílusú tanítást lehet vezérelni és ellenőrizni, a kreatív jellegű pedagógiai munkát – eo ipso – lehetetlen. S mivel ma az utóbbira van szükség, ez a hagyományos szakfelügyelet végét jelenti. Helyette széles körű, hatékony pedagógiai segítő szolgálatot kell kiépíteni, melynek két fő eleme: az

intézményrendszer (mint pl. nálunk a megyei pedagógiai intézetek, illetve a Fővárosi Pedagógiai Intézet) és a szaktanácsadói hálózat.

A továbbképző, orientáló, helyben segítő, fejlesztő pedagógiai szolgáltatás világszerte különvált a külső ellenőrzéstől, felügyelettől. A felügyeletnek viszont az új körülmények között fő feladata nem az egyes pedagógusok munkájának ellenőrzése, hanem a globális eredményeket és tipikus problémákat figyelemmel kísérő, feltáró – a központi és helyi oktatáspolitikát megalapozását szolgáló – vizsgálatok végzése, amihez természetesen a mindig előforduló törvényszerűségek, illetve panaszok kivizsgálásának kötelezettsége társul.

Összegezve az eddigieket – úgy vélem, hogy jelenleg háromféle funkcionális szervezetre van szüksége az oktatásügynek:

- a) pedagógiai szolgáltató intézményekre,
- b) a hozzájuk kapcsolódó belső fejlesztési folyamatokat segítő „tanácsadói” (valójában permanensen működő szakértői) hálózatra,
- c) állami és önkormányzati szakmai felügyeletre.

A könyv lényegében a b) pontban jelölt szervezet kialakulási folyamatáról szól. Arról, hogy hogyan került a szakfelügyelet **válaszútra**, hogyan válnak ketté a felügyelet és a belső fejlesztés (a „szaktanácsadás”) útjai. S persze arról is, hogyan, milyen eszközökkel dolgozhat a „szaktanácsadói hálózat”.

A „szaktanácsadás” főként a szakfelügyeletről nő ki. Ezért a könyvben a szakfelügyeletről és a „szaktanácsadásról” egyaránt írni kellett. Hangsúlyozni szeretném azonban, hogy nem a széles értelemben vett oktatásirányításról akartam beszélni. Annál kevésbé, mert úgy gondolom, hogy napjainkban a fenti értelemben vett szaktanácsadás nem a tanügyigazgatás (az „irányítás”), hanem a pedagógiai szolgáltatás része. Nem vállalkoztam a szakmai fejlesztés teljes eszköztárságának (pedagógusképzés és -továbbképzés, vezetőképzés, tantervi és értékelési rendszer, az iskolai innovációk támogatása stb.) kibontására, és így a pedagógiai szolgáltatási igények és a kielégítésüket szolgáló formák történeti és nemzetközi bemutatására sem. A könyvben szűken a felügyelet és ezen belül elsősorban az abból kinövő, a belső fejlesztést szolgáló „szaktanácsadói” rendszer létrejöttének és lehetséges szerepének körvonalazására korlátozódtam. S még ezen belül is megszorításokkal kellett élnem. Nem foglalkoztam sem az egyházi, sem a szakképzési felügyelettel.

Nem arról akartam tehát írni, hogyan kellene kinéznie egy szakszerű oktatásirányítási vagy egy hatékony szakmai fejlesztési struktúrának. Céлом szerényebb volt. Mindössze azt kutattam, hogy a felügyeletről fokozatosan kiváló szakmai fejlesztő funkció miképpen önállósul, és milyen szerepet játszhat abban, hogy kimozdítsa az iskolát „fejlődésképtelenségéből”: hogyan lehet ezen az úton a hatástalannak bizonyult külső korszerűsítési intervenciók helyett az örökölt hagyományok inerciáját csökkentve, a belső fejlesztési igények felkeltésével az ok-

tatásügy előrehaladását segíteni – nem tagadva és gátolva más fejlesztési stratégiákat sem. Ez ugyan szerényebb szándék, de talán nem bizonyul feleslegesnek, ha bármely kevéssel is hozzá tud járulni a szakmai fejlesztési folyamatok előbbreviteléhez.

A könyv kéziratának értő bírálatáért lektoraimnak – Halász Gábornak, Hanis Bélánénak és Nagy Józsefnek – tartozom hálával, s nem utolsósorban feleségemnek Mátrai Zsuzsának, valamint mindazoknak, akik a kéziratot elolvasták és megjegyzéseikkel végső formába öntését segítették: Kaján Lászlónak, Kóczyán Bélánénak, Nagy Péter Tibornak, Pálmai Lórántnak, Pavlik Oszkárénak, Wiedemann Lászlónak.

A kézirat gépeléséért Üveges Zsuzsának, szerkesztéséért Rét Rózsának mondok köszönetet.

Végül köszönöm a hajdani Ts-4 kutatási főirány kuratóriumának, hogy anyagi támogatásával lehetővé tette a kazincbarcikai kísérletet, a kutatási részírány vezetőjének Verebélyi Imrének pedig megértő együttműködését.

Budapest, 1993. február

## Szakfelügyelet és szaktanácsadás külföldön

Annak, aki a szakfelügyelet és szaktanácsadás hazai helyzetét vizsgálja, korszerűsítésére, megújítására törekszik, természetesen körül kell néznie a nagyvilágban, szemügyre kell vennie más országokat. Ezt tettük mi is. A tájékozódás első eredménye: a szakfelügyelet, a szaktanácsadás valamilyen formában mindenhol megtalálható.

Az iskolafelügyeletről a máig legátfogóbb jelentés az 1950-es évek közepén készült az UNESCO XIX. Nemzetközi Oktatásügyi Konferenciája számára.<sup>1</sup> A hatvanhat államra kiterjedő elemzésből megtudhatjuk, hogy az ötvenes években valamennyi országban van szakfelügyelet, a legtöbb helyen az elemi fokon az összes tantárgynak egy közös, középfokon viszont rendszerint minden tantárgynak külön-külön felügyelője; a felügyelőknak általában évente egyszer-kétszer, de van ahol háromszor is meg kell az iskolákat látogatniuk;<sup>2</sup> ahol az előzetes gyakorlat feltétel, a felügyelői kinevezéshez szükséges szolgálati évek száma négytől tíz évig terjed (Finnországban négy, Ausztriában és Belgiumban tíz év); egyes országokban vizsgát kell tenniük a felügyelőknak (pl. Franciaországban, Olaszországban és az USA több államában); véglegesítésük előtt próbaidőt kell letölteniük (ami fél évtől akár két évig terjedhet); nem egy helyen az országos felügyelőket az államfő nevezi ki (pl. Angliában, Belgiumban, Norvégiában).

Persze az 1956-ban publikált felmérés óta több mint harmincöt év telt el. Azóta sok minden változott. A hetvenes és nyolcvanas években szinte az összes európai országban sor került a felügyelet reformjára. De sehol sem a felszámolására. Ezért a szakember számára nem az a kérdés, hogy van-e és kell-e szakfelügyelet, hanem az: hogyan működik, és milyen feladatok megoldására hivatott, s természetesen az is, milyen irányban fejlődik, melyek a változások tipikus trendjei.

E kérdések tisztázására az utóbbi esztendőknben rangos nemzetközi tanácskozások vállalkoztak.<sup>3</sup> S ez volt a célja annak a tizennégy európai államra kiterjedő kérdőíves felmérésnek is, amely 1988 végén 1989 elején zajlott le az OPI kezdeményezésére.<sup>4</sup>

Mielőtt azonban általánosabb következtetések levonásához foglalnánk, ismerkedjünk meg néhány ország szakfelügyeleti rendszerével részletesebben is. Persze a részletezés – itt és most – nem jelenthet teljességet. Csupán a *legtípusosabb* országokat fogjuk bemutatni. Azokat is csak három szempontból: a) Hogyan helyezkedik el a szakfelügyeleti rendszer a közoktatásirányítási-szolgáltatási struktúra egészében? b) Melyek a szakfel-

1 School Inspection. XIXth International Conference on Public Education, 1956.

2 Az 1956-os vizsgálat idején a 66 ország 25%-ában évente háromszor vagy többször, 28%-ában évente kétszer, 36%-ában évente egyszer, 11%-ában ennél ritkábban kellett a felügyelőknak egy-egy iskolát meglátogatni.

3 Kiemelkedő jelentősége volt az 1987 őszi Oxfordban rendezett konferenciának. L. Neave: 1988.

4 A kérdőívet az európai pedagógiai kutatóintézetek igazgatóinak 1988 őszi rendezett V. konferenciája után küldtük ki, a konferencián részt vett 22 ország intézeteinek. Összesen 14 országból érkezett válasz. Ezek alapján vázolni lehetett az adott államok felügyeleti rendszerét, meghatározni az általános – és a szakfelügyelet, valamint az ellenőrzés és a tanácsadás viszonyát; tisztázódott, ki nevezi ki és milyen időtartamra a felügyelőket, illetve a tanácsadókat, s kiket lehet kinevezni, kinek kötelesek számot adni munkájukról, tanítanak-e felügyeleti munkájuk mellett, s ha igen, hány órában, hány felügyelő (tanácsadó) működik az általános képzés területén az országban, mikor szabályozták utóljára a felügyelő (tanácsadó) jogviszonyát és terveznek-e változásokat, s ha igen, milyen irányban.

ügyelet legfontosabb jogai és feladatai? c) Milyen irányú változások tapasztalhatók a vizsgált országban?

Ahogy a tantervek, úgy a szakfelügyelet szempontjából is több jellegzetes típust különíthetünk el. Így: 1. a *kontinentális* típusú, 2. az *angolszász* típusú és 3. a kelet-európai országokban kiépült *szovjet* típusú szakfelügyeletet.<sup>5</sup> Amihez hozzá kell tenni, hogy tiszta típusok természetesen soha sem léteztek, napjainkat pedig leginkább éppen a „típusváltás” jellemzi.

A kontinentális típusú szakfelügyelet felülről szervezett, hierarchikus felépítésű rendszer, a központi felügyelet túlsúlyával vagy egyeduralmával. Az angolszász típus kétpólusú: a központi és a helyi felügyelet egyensúlya (pl. Anglia) vagy a helyi felügyelet túlsúlya (pl. USA) jellemzi. A központi és helyi felügyelet között nincs alá-, illetve fölérendeltségi viszony. A szovjet típusban a szakfelügyelet látszólag (formálisan) az önkormányzatokhoz (a tanácsokhoz) tartozik, de mivel nincsen igazi önkormányzat (a tanácsok – a szovjetek – a pártállam „transzmissziós szíjai”), valójában ebben a típusban volt a legerősebb a centralizáció.

### A kontinentális típusú felügyelet

Az oktatás *állami felügyeletének* gondolata a 18. század második felében az európai kontinens csaknem valamennyi országában gyökeret vert. Először a francia *felvilágosodás* hirdette messze hangzóan, hogy főként a nevelés hivatott az emberiséget egy ésszerűbb államforma felé vezetni. Ahhoz azonban, hogy ezt a hivatását jól töltsse be, meg kell változtatni a régi pedagógiai eszményeket és gyakorlatot. Mivel az iskolai nevelés ügyét korábban teljes mértékben az egyház tartotta a kezében, s így a bírált pedagógia az egyházhoz kapcsolódott, magától értetődő követelés volt, hogy az oktatás feletti felügyeletet a társadalom másik nagy átfogó szervező hatalma – az állam – vegye át. E követelést erősítette a növekvő nemzeti érzület is. Jellemzőnek tekinthetők Rousseau *Megfontolásai* Lengyelország kormányáról (1772-ből), melyben kifejti, hogy „a nemzeti intézmények alakítják azt a géniuszt és karaktert, ízlést és erkölcsöt, amelyik a népeket egymástól megkülönbözteti... és lehetetlenné teszi, hogy egy lengyel oroszra váljék”. Ezért azt javasolja: „hozzanak létre állami magisztrátust, amelyik ellenőrzi, hogy minden lengyel fiatal megkapja-e azt a tudást, amely jó hazafivá teszi”.<sup>6</sup>

Az oktatás feletti állami felelősségről nemcsak (sőt elsősorban nem) Rousseau gondolatai terjedtek el. Közvetlen hatást – e tekintetben – inkább néhány törvényjavaslat gyakorolt. A jezsuita rend 1762-es franciaországi betiltása után ugyanis a jól szervezett jezsuita iskolahálózat állami helyettesítésére különböző tervezeteket terjesztettek a tartományi parlamentek elé. Közülük a legnagyobb hírnévre a bretagne-i királyi főügyész, La Chalotais indítványa tett szert, aki teljes egészében ki akarta venni az oktatást az egyház kezéből, s az iskolát kizárólag állami felügyelet alá helyezni.

Az oktatás feletti állami felelősség követelése kezdettől összefonódott az *állampolgári nevelés* ügyével. Helvétius szavaival: „Csakis a nyilvános (ti. állami) oktatás képes erősen egybekapcsolni a polgárok elméjében a személyes boldogság eszméjét a nemzeti

5 L. Szebenyi Péter: Tantervi szabályozás Európában. In: Mátrai (ed.), 1991.

6 Idézi: Boyd, W.: 1965. 294. p.

boldogság eszméjével.”<sup>7</sup> Leginkább az „állampolgári nevelés” és az „iskolaügy állami irányítása” voltak azok a vezető eszmék, amelyek a francia felvilágosodás gondolkodóit és a 18. század második felének felvilágosult uralkodóit egymáshoz közelítették. (Lásd Diderot és II. Katalin, vagy Voltaire és II. Frigyes kapcsolatát.) Mindenesetre az iskolák feletti állami felelősség eszméje először a felvilágosodott abszolutizmus országaiban öltött testet. (Pl. II. Frigyes 1763-as és 1765-ös tanügyi szabályzataiban, Mária Terézia 1777-es Ratio Educationis-ában, vagy II. Katalin 1782–86-os iskolareformjában.) A közoktatás állami irányításának rendszere az eszmét elindító Franciaországban csak valamivel később – Napoleon uralkodása idején – épült ki.

Az állami iskolafelügyelet igénye tehát szinte egy időben és közös alapokon terjedt el a kontinensen. A megvalósítás ütemében és útjaiban azonban jelentősek voltak az eltérések. A kontinentális „alapmodellen” belül – ennek megfelelően – két „almodellt” érdemes megkülönböztetni. Az első „német”, a másodikat „francia” modellnek nevezhetjük. A „német” elnevezést nemcsak az indokolja, hogy az első jelentős rendelkezések német államokban születtek, és a kezdeti magyar szabályozások is a Habsburgok uralkodásához kötődnek, de az is, hogy II. Katalin szintén német volt (az Anhalt-Zerbst hercegi családból származott), és ezért iskolareformjához Mária Teréziától, illetve II. Józseftől kért segítséget. Az első pétervári gimnázium „német iskola” volt. Így azután a német nyelvterületen, valamint Csehországban, Morvaországban, Magyarországon, Lengyelországban és az Orosz Birodalom területén (beleértve a balti államokat is) egymáshoz nagyon hasonló, egyaránt „német eredetű” tanügyi rendszer jött létre. A „latin nyelvű” országokra (Franciaországra, Belgiumra, Olaszországra, Spanyolországra, Portugáliára) ezzel szemben a Napoleon által kialakított „francia rendszer” gyakorolt erős hatást.

### *A német almodell*

Az oktatásért vállalt állami felelősség és az állampolgári nevelés elvei mellett a „német típusú” tanügyi rendelkezéseknek két további jellemzőjük volt. Az egyik, hogy egybekapcsolódtak a népoktatás ügyével. A másik, hogy – részben ezért is – kezdetben központilag támogatott oktatási módszerek (elsősorban a Felbiger-féle „szagani módszer”) elterjesztésére törekedtek. A kibontakozó iskolafelügyelet – ennek megfelelően – nemcsak az oktatás szellemének és tartalmának, hanem módszereinek ellenőrzését is fontos feladatának tartotta.

Ha a felvilágosodott abszolutizmus törekvéseit mai szemmel ítélnénk meg, a korlátozott porosz centralizmus megnyilvánulásaként tarthatnánk számon (ahogyan azt egyes, túlzásokra hajlamos oktatáspolitikusok valóban megtették és megteszik). Ha viszont a kor szükségleteit vesszük tekintetbe, nyilvánvaló, hogy a 18. és 19. században felgyorsult változások olyan új művelődési eszmék és tartalmak meghonosítását kívánták meg, amelyeknek elterjedését csakis az állami kontroll garantálhatta. A nélkülözhetetlenné vált kötelező népoktatásról az egyházak már csak azért sem gondoskodhattak egyedül maguk, mert az állampolgárokat iskolázásra kizárólag az állam kötelezhette.

Ami Németországot illeti, meg kell jegyezni, hogy a 19. századra kiépült felügyeleti rendszer korántsem volt annyira központosított, amennyire a „porosz iskola” kifeje-

<sup>7</sup> Idézi: *Fináczy Ernő*: 1927. 103. p.

zés mai pejoratív konnotációja okán sokan képzelnék. Szerepet kapott benne a decentralizálás és a helyi önállóság is.

Igaz: az 1872-ben hozott tanfelügyeleti törvény leszögezte: „Az egyes országrészek számára kiadott rendeletek hatályon kívül helyeztetvén, az összes nyilvános és magán tan- és nevelőintézetek felett való felügyelet gyakorlása az államot illeti” (1. §.) Majd később: „Egyedül az államnak van joga helyi és megyei tanfelügyelőket kinevezni és a tankerületek határait kijelölni (2. §.).” A 3. §. azonban így szól: „Ezen törvény érintetlenül hagyja a községeknek az iskolák ellenőrzésére vonatkozó jogát.”<sup>8</sup>

Kétségtelen, hogy az egységes szabályozás ellenére az egyesített Németország különböző államaiban voltak eltérések az oktatásirányítás és -felügyelet rendszerében. Fő vonásaik azonban megegyeztek. Vegyük szemügyre példaként Poroszországot és Szászországot.

*Poroszországban* az államigazgatás élén a belügyminisztérium állt, az oktatásügyért pedig az 1817-ben alakult közoktatásügyi minisztérium volt a felelős. Az országot tizenhét régióra osztották, mindegyik élén egy főhivatalnokkal (Ober-Präsident). A régiók összesen harmincöt megyére és ötszázharminchét járásra tagolódtak.

Az oktatásüggyel a *régió* hivatalában a „regionális iskolatanács” foglalkozott. A tanács (és a benne dolgozó iskolatanácsosok) az Ober-Präsidentnek voltak alárendelve. A regionális iskolatanácsosok, illetve regionális felügyelők ellenőrizték a középfokú oktatási intézményeket (gimnáziumokat, reáliskolákat, felső polgári iskolákat). Ebben a minőségükben a közoktatási minisztériumtól kapták az utasításokat.

Valamennyi *megyében* működött egy-egy kormányiszék egy kormányhivatalnok vezetésével (Regierungs-Präsident). A kormányiszék egyik részlege az Egyházi és Tanügyi Osztály volt. Itt három-négy tanácsos dolgozott. A kormányiszékek külső munkatársai voltak a megyei tanfelügyelők (megyénként harminc-harmincöt fő), akik a népoktatási intézményeket évente legalább egyszer kötelesek voltak meglátogatni. A kormányiszékek ellenőrzési jogot gyakoroltak a több mint ezer „iskolaközség” iskolaszékei felett. (Egy-egy „iskolaközséghez” egy vagy több „politikai község” tartozott. A városokban „iskolabizottságok” működtek.)

A *községi iskolafelügyelők* és egyben az iskolaszék elnökei a helybeli lelkészek voltak. (Az iskolaszéki elnökséget önkormányzati jogon, a községi tanfelügyelőiséget állami megbízásból viselték.) Ezért ez utóbbi minőségükben alá voltak rendelve a kerületi iskolafelügyelőnek. A városokban a népiskolák vezetése egy „rektorra” volt bízva, akinek ugyanolyan felügyeleti jogai és kötelességei voltak, mint a községi iskolafelügyelőnek.

A *regionális iskolatanács*, illetve a regionális felügyelők hatásköre kiterjedt – többek között – az iskolai tantervek és rendtartások, valamint a tankönyvek és taneszközök engedélyezésére; a tanárok kinevezésére és elbocsátására; továbbá az oktatási folyamat és az eredmények rendszeres ellenőrzésére.

A *kormányiszékek* nemcsak az iskolai, hanem az egyházi vagyont is kezelték, nemcsak a tanítók, hanem a lelkészek hivatalos működését (és magánéletét) is ellenőrizték. Joguk volt, ha a helyi viszonyok indokoltá tették, a felsőbb hatóságok megkérdése nélkül több politikai községet egy iskolaközséggé egyesíteni.

A *megyei tanfelügyelők* a tanítók, az iskolaigazgatók, az iskolaszékek, a községi tanfelügyelők hivatali felettesei voltak. (Az iskolaközségek pl. engedélyük nélkül nem

---

<sup>8</sup> Löber, (hrsg.): 1927. 113. p.



nyithattak új iskolát, és nem alakíthatták át a meglévőket.) A felügyelő utasításokat adhatott az igazgatóknak és a tanítóknak. Bizonyos fegyelmi büntetéseket is kiszabhatott. Iskolalátogatásai során ellenőriznie kellett a tanítás eredményességét, és tapasztalatairól írásos jelentésben beszámolnia a királyi kormányzásoknak.

A községi tanfelügyelők és a városi rektorok havonta ellenőrizték, hogy a tanítási órákat a tanítók pontosan megtartják-e, és a jóváhagyott, részletes tantervtől és órarendtől indokolatlanul nem térnek-e el.

A rendszer – múlt század végi – felépítését a következő táblázat szemlélteti.

**A porosz iskolafelügyelet a múlt század végén**

Szint	Felügyelet
1.	A belügy- és a kultuszminiszter
2.	12 régió Regionális hivatal Regionális iskolatanács A középfokú oktatást felügyeli regionális tanfelügyelők útján.
3.	35 megye Királyi kormányzók Egyházi és tanügyi osztály A népoktatást felügyeli a megyei és községi tanfelügyelők, valamint a rektorok útján.
4.	kb. 1200 iskolaközség (egy vagy több politikai község illetve város)
	Községi iskolaszék (Az iskola kegyura, a lelkész, a községi elöljáró 2–4 választott tag)
	Városi iskolabizottság (A polgármester, a képviselőtestület 2–4 tagja, 3–4 tanügyi szakember, a rektor)
	A község (községek), illetve a város népiskoláit felügyeli a községi iskolafelügyelők, illetve a rektorok útján.

1. táblázat

Szászország felügyeleti rendszere nagy vonalakban megegyezett Poroszországgal. A különbségek abból adódtak, hogy mást jelentett az „iskolaközség” a két országban. Amit Poroszországban „iskolaközségnek” hívtak, az Szászországban az „iskolakerület” volt. Egy iskolakerület tehát egy vagy több „politikai község” iskoláiból állott. A szász „iskolaközség” viszont az iskolakerületen belül az egy vallásfelekezethez (egyházközséghez) tartozó lakosokból tevődött össze, akikhez csatlakoztak azok a más vallásúak is,

akiknek az iskolakerületben nem volt önálló iskolájuk. Az iskola fenntartása az iskolaközség kötelessége volt. Az ehhez szükséges pénzeszközöket főként az iskolaközség összes tagjai által fizetendő iskolaadóból, a tandíjából és az állandó vagy – szükség esetén – a rendkívüli államsegélyből teremtették elő. A nagyobb terhekkel nagyobb jogosultságok jártak. Így például: az iskolaszék új tanító kinevezése esetén három jelölt közül választhatott, akiket előzőleg próbatanfáson szemlélt meg; az iskolaszéknek tagja volt a tanító, illetve, ha az iskolaközséghez több iskola tartozott, több tanító is; az iskolaszék választotta meg az iskolában használandó tankönyveket.

Az erősebb autonómia mellett Szászországban is funkcionált a függetlenített *megyei tanfelügyelők* rendszere. (Az ország huszonhárom megyére volt felosztva.) Hiányoztak azonban a régiók, s a megyei tanfelügyelőknek nem évenként, csak két évenként kellett az iskolákat felkeresniük. Az is liberálisabb felfogásra vall, hogy a közoktatási miniszternek – a népoktatási törvény előírása szerint – évente legalább egyszer tanácskozással kellett összehívnia a megyei felügyelőket, hogy az oktatásügy javítására, a tantervi változásokra, az engedélyezendő tankönyvekre és más taneszközökre javaslatokat tehesenek.

A rendszeres állami iskolafelügyelet megjelenése óta Németországban sok minden *napjainkig* megmaradt a kezdeti vonásokból. Persze sok minden változott is. Az idők folyamán kialakult néhány olyan sajátosság, amelyekkel a mai német iskolairányítási szisztéma – az egyes államok (tartományok) autonómiája ellenére – általában jellemezhető.

#### A német államok (tartományok) mai tipikus felügyeleti rendje

Szint	Felügyelet
1.	A belügy – és a kultuszminiszter
2.	<i>Régiók</i> Regionális hivatal Oktatási osztály. Főként a középfokú oktatást felügyeli.
3.	<i>Iskolakerületek</i> Egy-egy város, illetve járás Néha egy járás több iskolakerületre oszlik. Járási hivatal Iskolahivatal. Főként az elemi oktatást felügyeli.
4.	<i>Városok, községek</i> Helyi önkormányzat Iskolabizottság Szakmai felügyeletet nem, csak fenntartói felügyeletet gyakorol.

2. táblázat

Az 1–3. szint esetében a hierarchikus irányítási elv érvényesül. A felsőbb felügyeleti szerv utasításokat adhat az alsóbbaknak.

A 2. táblázat olyan általánosított képet rajzol, amelytől az egyes tartományok irányítási és felügyeleti rendszere többé-kevésbé eltér. A volt NSZK, és így a mai egyesült Németország tartományai ugyanis az 1949-es alkotmány értelmében az oktatásügy terén teljes autonómiát élveznek. Szövetségi tanfelügyelet, sőt közös iskolafelügyeleti szabályozás sem létezik. Ezért a különbségek magától értetődöek.

Az *első szint* vonatkozásában túl nagy differenciák nincsenek. Baden-Württemberg kivételével, amelynek önálló közoktatásirányítási hálózata van, a különböző szintű közoktatás-irányítási osztályok minden tartományban az általános államigazgatási hivatalok kereteiben működnek, és így – hierarchikus alárendeltségi rendszerben – végső soron a belügyminiszternek vannak alárendelve. Minthogy azonban a közoktatás egészéért a kultuszminiszter felelős, a szakmai utasítások tőle érkeznek. Ez a kettősség némi nehézséget okoz, hiszen a belügyminisztérium szabja meg a régiók és/vagy a kerületek oktatási osztályainak létszámát, személyi összetételét, költségvetését; ugyanakkor feladataikat a kultuszminisztériumtól kapják. A rendszer elvi alapja az, hogy az állami és önkormányzati iskolák pedagógusai „közalkalmazottak”, és ezért felügyeletüknek is az általános igazgatási struktúrába kell illeszkednie.

A *második szint* tekintetében már több az eltérés. Vannak tartományok, ahol a regionális szint teljesen hiányzik, de az is előfordul, hogy csak ez van meg, és nincsenek iskolakerületek (pl. Rajna-vidék, Pfalz). A kisebb tartományokban (pl. Hamburgban és Brémában) a középsiskolákat a minisztérium közvetlenül felügyeli. A nagyobb tartományokban valamennyi szint megtalálható, de persze a régiók száma különböző (pl. Hessenben három, Bajorországban hat, Szászországban nyolc).

*Iskolakerületek* majdnem mindenhol vannak: városi és falusi iskolakerületek egyaránt. Van, ahol az „iskolahivatal” mindössze egy iskolatanácsosból és egy titkárnőből áll, máshol akár tíz-tizenöt főt is foglalkoztat. (Kassel iskolakerületben az 1980-as évek elején pl. a hivatalvezető tanácsoson kívül három tanulmányi felügyelő, egy jogász, egy iskolapszichológus, három adminisztrátor és öt géprónő dolgozott. Az iskolakerülethez ezerhatszáz-harminnégy pedagógus tartozott.)

Általánosnak tekinthető az is, hogy a *helyi önkormányzatok* iskolabizottságokat alakítanak, de e bizottságoknak csakis fenntartói feladatai (és jogai) vannak; ennek megfelelően felügyeletet is csak ezen a téren gyakorolhatnak.

Ha ezek után összegezni kívánjuk a német iskolafelügyeleti rendszer *legfontosabb jellemzőit*, a következő sajátosságokat sorolhatjuk fel:

1. Németországban erősen központosított és hierarchizált felügyeleti rendszer uralkodik, amely a teljes közoktatásra kiterjed, tehát az egyházi és magánintézményekre is. (A Waldorf-iskolákkal pl. a kultuszminiszterek külön megállapodást kötöttek arról, hogyan készítik fel a tanulókat az érettségire. A felügyelők itt ennek az egyezménynek a betartását ellenőrzik.) A hierarchia általában három – vagy négy szintű.

2. A felügyelet nemcsak az intézményekre, hanem az egyes tanárokra is irányul. Bajorországban pl. négyévenként, Észak-Rajna-Vesztfáliában hatévenként minősítik a tanárokat, akiknek hivatali előmenetele így jórészt a felügyelőtől függ. Jellemző szimp-tóma, hogy a felügyelők jelentéseit a hatvanas évek elejéig a nevelők nem tekinthették meg.

3. Az általános felügyeletet és a szakfelügyeletet ugyanaz a személy végzi. Nem alakult ki tehát külön szakfelügyelői hálózat. Ez azt jelenti, hogy egy iskolában egy ember gyakorol minden pedagógus felett külső állami felügyeletet.

4. A felügyeleti rendszer egészében is összeolvad az általános igazgatási és a közoktatás-igazgatási vonal. Ezért van alárendelve a felügyelet a belügyi és a közoktatásügyi hierarchiának is.

5. Egyes esetekben a központi államigazgatási és az önkormányzati irányítás is összemossódik. A kerületi hivatal vezetője például minden esetben választott tagja a kerületi önkormányzati testületnek, és munkájáért neki felelősséggel tartozik, ugyanakkor hivatali előjárója a belügyminiszter, illetve a régió hivatalfőnöke.

Mint észlelhettük, a felsoroltak közül számos vonás a múltból, a történelmi hagyományokból származik. Ide sorolhatjuk az erős centralizmust, a több megyét átfogó régiókat; az általános és szakfelügyelet, a belügy és közoktatásügy, a központi állami és az önkormányzati irányítás egybefonódását. Ugyanakkor az idők folyamán bizonyos változások is végbementek. Ezek jórészt a centralizmust erősítették. Ha összehasonlítjuk a mai állapotokat a száz évvel korábbiakkal, kitűnik, hogy az önkormányzati jogok beszűkültek; a kevesebb oktatási intézményt magában foglaló „iskolaközségek” helyett a valamivel nagyobb kiterjedésű „iskolakerületek” honosodtak meg; általában kiesett a megyei közoktatási államigazgatás szintje.

Az utóbbi évtizedekben azonban a változások iránya megfordult. A centralizálást a *decentralizálási tendenciák* váltották fel. Az igazgatási hierarchia felsőbb szintjeiről egyre több feladat került az alsóbb szintekre. Ennek következtében főként az iskolakerületi és városi iskolahivatalok erősödtek meg. Növekedett létszámuk, külön felügyelőket alkalmaztak az egyes iskolatípusok látogatására, megszervezték a nevelési – és pályaválasztási tanácsadást. Új és témánk szempontjából nagyon fontos jelenség, hogy a felügyelők egyre gyakrabban hívnak segítségül *szakértő-tanárokat*, akik gyakran teljes óraszámban tanítanak ugyan, de egy-egy tantárgynak vagy szakterületnek kiváló ismerői. Kezd kialakulni tehát az általános állami felügyelet mellett a „*szaktanácsadói*” rendszer. Erre nyilván szükség is van, hiszen a mai világban egy-egy általános felügyelő mind kevésbé képes az általános szakfelügyeletre. Ne feledjük ugyanis, hogy a német felügyelőnek ellenőriznie kell minden hozzá tartozó iskolában minden tantárgyból a központi tervteljesítésének mértékét, az iskolai vizsgákat, a tanárok felkészültségét, továbbképzésük formáit, a kezdő tanárok beilleszkedését, s emellett az igazgatók munkáját, a tanterület légkörét, a tárgyi feltételeket, a tantermeket, a gyakorló tereket, a taneszközöket, az iskolai adminisztrációt (a kerületi hivatal más munkatársaival együtt) és esetleg az étkeztetést, a kollégiumokat, sőt a nyári táborokat is. Mindez így együtt inkább csak „törvényességi”, mint igazi szakmai felügyelet lehet.

A hagyományos felügyeleti formák és az iskolák növekvő autonómiája közötti ellentmondás állandó konfliktusok forrása. A vitás esetekben végső soron néha a bíróságoknak kellett állást foglalniuk. (Az iskolának, mint intézménynek nincs, csak a pedagógusoknak van a felügyelő elleni panasztételi joguk.) Az összeütközések főként a tanárok minősítéséből erednek, de előfordulnak más nézeteltérések is. A törvények ugyanis – lévén keret jellegűek – nem húzzák meg a világos határokat a külső és a belső szabályozási jogosítványok között, és e „szürke zónában” törnek felszínre a konfliktusok. Minél felkészültebbek szakmailag a pedagógusok és minél demokratikusabb az iskolákban a légkör, annál kevésbé viselik el a külső ellenőrzésben

megnyilvánuló bürokratikus gyámkodást. Ugyanakkor a felügyelettel szembeni ellenállás nem egy esetben a korszerűsítési törekvésekkel való szembenállás egyik megnyilvánulási formája. Mindenesetre egyik szakértő szavaival: „a mai iskola tantermeiben zajló – kívülről áttekinthetetlen – folyamat alig ragadható meg absztrakt módon és így alig szabályozható jogilag. Ezen alapul a felügyelet és az iskolák közötti együttműködés és a tanácsadás követelménye”.<sup>9</sup>

Az idézett – igazgatóknak készült – kézikönyv a következő témákat jelöli meg, amelyekben a felügyelők gyakran adnak tanácsokat az iskoláknak: új jogi szabályok értelmezése, új tankönyvek és oktatási eszközök kipróbálása, nehézségek a teljesítménymérésben, illetve az írásos vagy szóbeli teljesítmények értékelésében, tehetséggondozás, felzárkóztatás stb.

Látni való, hogy a felügyeleten belül a tanácsadói funkciók erősödnek. Ugyanakkor az iskoláknak szóló „tanácsadás”, ma már zömmel más forrásokból – a pedagógiai szolgáltató szférából – származik. A hatvanas és hetvenes években sorra alakultak a részben tantárgypedagógiákkal is foglalkozó egyetemi tanárképző intézetek, majd az állami (tartományi) „pedagógiai és továbbképzési intézetek”, és azok regionális filialéi, (Pl. a bajor továbbképző intézetnek kilenc, az északrajna-westfáliaiának öt alközpontja van). Ezek az intézmények, amelyek sok tekintetben „tanácsadói központokká” váltak, a pedagógiai fejlesztés elismert műhelyei.

A felügyelet – szolgáltató intézmények – tanácsadás hármásának kialakulási folyamata tehát Németországban is megfigyelhető.

### *A német rendszer egyik változata: Ausztria*

A németországihoz leginkább Ausztria iskolafelügyeleti rendszere hasonlít, bár számottevő eltérések is vannak közöttük. A különbségek a felügyeleti hálózat kialakulásától kezdődtek. Közülük a legfontosabb, hogy az 1867-es kiegyezés után létrejött osztrák állam közoktatásügyében az önkormányzati és képviselői elv jóval jelentősebb szerepet játszott, mint Németországéban. Az állami oktatásirányításnak minden tartományban három szintje, illetve vezető testülete volt: a) a tartományi iskolatanács, b) a járási iskolatanács és c) a községi vagy városi iskolaszék.

Az *iskolaszék* a hitfelekezetek, az iskola (vagy iskolák) és a község képviselőiből alakult. A kettő-öt községi képviselőt az iskolafenntartó község (város) önkormányzati testülete választotta.

Tanulságos a hajdani iskolaszék feladatait végigtekinteni. Fő feladatuknak a népoktatási törvények és a felsőbb hatóságok rendeleteinek végrehajtását tartották. Ezeknek eredményes teljesítése céljából:

- kezelték az iskolai vagyont;
- felügyeltek az iskolaépületre, az iskola bútorzatára, a tanszerekre és a taneszközökre;
- a tanköteleseket minden tanév kezdete előtt összefírták, a beiskolázást minden törvényes eszközzel elősegítették, az iskolalátogatást kéthetenként ellenőrizték, s

<sup>9</sup> Luthé, E. W.: 1991. 28.p.

- az igazolatlanul mulasztó gyermekek szüleit vagy gyámjait első ízben megintették, másodízben megbírságolás végett feljelentették a járási iskolatanácsnak;
- a tanfőket hivatásuk teljesítésében, különösen a fegyelmezésben támogatták; a tanulók magaviseletére az iskolán kívül felügyeltek;
  - a központilag előírt heti óraszámot figyelembevéve az órarendet meghatározták, annak pontos betartását ellenőrizték;
  - felügyeltek arra, hogy a tanfők megtanítják-e a tantervben előírt anyagot, s más tekintetben is teljesítik-e hivatalos kötelességeiket (ha a tanerők magaviselete ellen panasz merült fel, azt megvizsgálták, s ha intézkedésre volt szükség, a felsőbb hatóságokhoz jelentést tettek);
  - gondoskodtak arról, hogy a tanfők illetményeiket pontosan megkapják;
  - a megüresedett tanfői állásokra pályázatot hirdettek, és a pályázati kérvények alapján hármas jelölést eszközöltek (az új tanfőket a tartományi iskolatanács nevezte ki);
  - gondoskodtak arról, hogy a szegény tanulók ingyen kapjanak tankönyveket, s egyéb segélyben is részesüljenek;
  - a nem községi iskolákat is meglátogatták, és ha törvénybe ütköző dolgot tapasztaltak, azt a felsőbb hatóságok tudomására hozták<sup>10</sup>

Az iskolaszékeknek, mint helyi önkormányzati szervezeteknek, tehát széles jogkörük volt. „Szakfelügyeletet” azonban csak szűk keretek között végeztek. Tagjaik megjelenhettek ugyan az iskolában, megsejmelhették a tanítást, de utasításokat nem adhattak. Erre általában csak a *helyi iskolafelügyelő* volt jogosult, akit ezzel a tisztséggel a járási iskolatanács bízott meg. (Külön kikötés volt, hogy iskolafelügyelői megbízás sem lelkeszre, sem tanfőre nem ruházható.) Csehországban azonban még az iskolalátogató sem utasíthatta a tanfőt. Ezt csak az iskolaszék testületileg tehette meg. Sziléziában pedig egyáltalán nem voltak helyi iskolafelügyelők.

Az *iskolai járás* rendszerint egybeesett a politikai járással. Csehországnak azokban a részeiben azonban, ahol a német és cseh lakosság vegyesen lakott, a politikai járásból egy külön német és egy külön cseh iskolai járást alakítottak. Ugyancsak Csehországban a tartományi iskolatanács azoknak a községeknek is megengedhette, hogy külön iskolai járássá alakuljanak, amelyek kötelezték magukat, hogy polgári iskolát és elegendő számú népiskolát tartanak fenn önerőből.

A *járási iskolatanács* a következő tagokból alakult: a politikai járás főtisztviselőjéből, aki egyben az iskolatanács elnöke volt; azoknak a hitfelekezeteknek egy-egy képviselőjéből, melyeknek a járásban legalább ezer tagja lakott; a nevelők kettő és az iskolai járáshoz tartozó községek kettő-négy választott képviselőjéből.

A járási iskolatanács az alsó fokú oktatási intézményeket felügyelte: a nyilvános és magánóvodákat, elemiket és polgári iskolákat. A felügyeletet a kultuszminiszter által kinevezett *járási tanfelügyelők* gyakorolták. Minden járási felügyelőhöz egy tankerület tartozott, melynek körzethatárát a miniszter állapította meg. Voltak kerületek, melyek két-három iskolai járásra is kiterjedtek. A felügyelőnek minden hozzá tartozó oktatási intézményt évente legalább kétszer meg kellett látogatnia. A felügyelet során meg kellett győződnie arról, hogy az iskolaépület és a tantermek megfelelnek-e az egészségügyi és

<sup>10</sup> Kurucz Gyula: 1898., 212-213. pp.

pedagógiai követelményeknek; az osztályok fel vannak-e szerelve olvasóablakkal, számológéppel, szemléltető képekkel, térképekkel, földgömbbel stb.; van-e tanítói és iskolai könyvtár; a szegény gyermekek kapnak-e ingyen tankönyveket és tanszereket, tanítják-e a fiatalokat a vidéken élő mezőgazdasági foglalkozásokra, gyümölcsstermesztésre, selyemhernyó-tenyésztésre és méhészetre.

A felügyelőnek meg kellett állapítania, hogy a tanítói lakás megfelel-e a jogos kívánalmaknak, hogy a tanítók nem űznek-e valamilyen mellékfoglalkozást, s ha igen, nem jár-e az hátránnyal az iskolára vagy a tanítói tekintélyre. A járási tanfelügyelő iskolalátogatása alkalmával összehasonlította a tankötelesek névjegyzékét az iskolába beírt gyermekek névsorával, számba vette az iskolai mulasztásokat. Tájékozódott az igazolatlan mulasztások miatt kiszabott bírságok és azok eredménye felől. Megtekintette az iskola leltárát, az anyakönyveket és a rendeletek bejegyzésére szolgáló könyvet. Átvizsgálta a részletes tantervet és az órarendet, meggyőződött arról, hogy az elvégzett tananyag megfelel-e az előírányozottnak. Átnézte a tanulók írásbeli dolgozatait, ellenőrizte, hogy a tanulók csak a felsőbb hatóságok által jóváhagyott tankönyveket használják-e. Magániskolák esetében arra is felügyelt, hogy az iskolafenntartók pontosan betartják-e az engedélyben kikötött feltételeket.

A járási tanfelügyelő megfigyelte a tanító módszerét, s meggyőződött arról is, realisak-e a tanulók érdemjegyei. Ebből a célból vagy maga intézett kérdéseket a gyerekekhez, vagy a tanítót kérte meg, hogy a megjelölt tantárgyból és anyagból kérdezzen. Osztatlan népiskolában különösen arra figyelt, hogy a tanító mennyire képes a különböző osztályokat egyidejűleg foglalkoztatni. Ha a tanító módszerét hibásnak ítélte, átvette a tanítást, és bemutatta, hogyan kell az adott anyagot helyes módszer szerint tanítani. A tanítási módszer bírálatán kívül a járási tanfelügyelő figyelt az iskolában uralkodó rendre, fegyelemre és a tanítónak a gyermekekkel szemben tanúsított bánásmódjára. Tájékozódott a tanítók életmódjáról, úgyszintén a községi előjáráságnak az iskolaszékhez való viszonyáról. A járási tanfelügyelőnek joga volt arra, hogy a tanítóknak a nevelés és oktatás terén tanácsokat és utasításokat adjon. Észrevételeit az iskolalátogatást követő tanterületi értekezleten tette meg. Ha szükségesnek tartotta, iskolaszéki ülést is összehívhatott. A helyi iskolafelügyelő tevékenységéről mindenképpen tájékozódnia kellett. Iskolalátogatásairól és egész tanévi munkájának összegezett tapasztalatairól frásos jelentést volt köteles tenni a járási iskolatanácsnak.

A felügyelet felsőbb szintjét a *tartományi iskolatanácsok* képviselték. Ezek a nép- és a középiskolák működését egyaránt ellenőrizték.

A tartományi iskolatanács tagjai a következők voltak: a tartományi helytartó; a tartományi bizottság két tagja; az iskolák adminisztratív és anyagi ügyeinek tartományi előadója; a tartományi tanfelügyelők; az egyházak képviselői; a pedagógusok kettő-négy képviselője; a tartományi főváros két képviselője.

A tartományi tanfelügyelőket, az iskolák adminisztratív és anyagi ügyeinek előadóját, valamint az egyházak és a pedagógusok képviselőit a császár nevezte ki a kultuszminiszter előterjesztése alapján.

A *tartományi felügyelők* között külön nép- és külön középiskolai felügyelők voltak. Minden tartománynak volt népiskolai tartományi felügyelője, a középiskolai tanfelügyelők működési területe viszont néha több tartományra terjedt ki. A népiskolai felügyelőknek háromévenként mindegyik iskolai járást legalább egyszer ellenőrizniük kellett. Eközben iskolákat és órákat is látogattak — nagyjából az imént említett szempontok

szerint. Természetesen eszmét kellett cserélniük a járási és a helyi tanfelügyelőkkel, valamint a járási iskolatanács és az iskolaszékek elnökével. Kötelesek voltak évente legalább kétszer ellenőrizni a területükön lévő tanítóképző intézeteket is.

**Az osztrák iskolafelügyelet a 19. század végén**

Szint	Felügyelet
1.	<i>Kultuszminiszter</i>
2.	<i>Tartományi iskolatanács</i> Tartományi tanfelügyelők Az alap – és középfokú iskolák, valamint tanítóképzők felügyelete
3.	<i>Járási iskolatanács</i> Járási tanfelügyelők Az alsófokú oktatási intézmények felügyelete
4.	<i>Iskolaszék</i> Helyi iskolafelügyelő Az iskola felügyelete

3. táblázat

Az elmúlt száz évben az iskolafelügyelet Ausztriában is kb. abban az irányban változott, mint Németországban. De a múltból talán még többet őrzött meg. Az alsó fokú iskolákat (Volksschule + Hauptschule) ma is a miniszter által kinevezett járási tanfelügyelők látogatják, akik akárcsak régen, a tartományi felügyelőknek vannak alárendelve. A tartományi felügyelők a járási felügyelők tevékenységének ellenőrzése mellett továbbra is a középiskolákat felügyelik.

A kilenc szövetségi tartomány, illetve Bécs iskolatanácsa mellett működő tartományi tanulmányi felügyelők a munkát iskolatípusok szerint osztják meg. Alsó-Ausztriában például jelenleg négy gimnáziumi és négy szakképzési célú középiskolai tartományi felügyelő dolgozik a felügyeletet összefogó két főtanfelügyelő irányításával, a járási tanfelügyelők száma pedig huszonhat.

Mind a járási, mind a tartományi tanfelügyelők fontos szerepet játszanak a nevelők kinevezésében és minősítésében.

Közös és tartós német-osztrák sajátosság, hogy nem válik ketté az általános és a szakfelügyelet. Bár Ausztria ebben a tekintetben valamivel előbbre tart. Itt legalább néhány területen (idegen nyelvek, rajz, testnevelés, gyakorlati foglalkozások, ének-zene) feltűntek már a *szakfelügyelők*, és kialakult a *szaktanácsadó-tanárok* intézménye is. Ennek ellenére a teljes iskolafelügyeletet lényegében továbbra is az általános felügyelők gyakorolják. Ezt mutatja az 1983-ban kiadott felügyeleti utasítás, amelyik szerint: „az iskolafelügyelőnek gondosan vizsgálnia kell



- az oktatás helyzetét (beleértve az órán kívüli foglalkozásokat is);
- azt, hogy hogyan működik együtt az iskolaközösség;
- az adminisztrációs feladatok teljesítését;
- az iskola elhelyezése és felszerelése mennyiben felel meg az oktatás igényeinek;
- miképpen tesz eleget az iskola jogilag szabályozott kötelezettségeinek.<sup>11</sup>

Az *általános felügyeleti és a szakfelügyeleti funkció összefonódását* világosan mutatja a következő szempontsor is. A felügyelőnek meg kell figyelnie, és értékelnie kell:

1. A tanítás helyzetét az oktató – és nevelőmunka egészében. Ezen belül vizsgálnia szükséges, hogy
  - mennyire felel meg az oktatás a tantervi előírásoknak (a tudomány állásának, a tanulók fejlettségének, a helyi adottságoknak);
  - mennyire lép túl a fejlesztés érdekében a tantárgyi kereteken;
  - mennyire szemléltető, megjelenítő az oktatás;
  - lehetővé teszi-e a tanulók önálló és együttes munkáját;
  - milyen mértékben juttatja el a tanulókat a képességeinek megfelelő teljesítményekhez.
2. Az oktatás metodikája és didaktikája terén a felügyelőnek vizsgálnia és értékelnie kell, hogy biztosítják-e a nevelők tanítványaik számára a továbbhaladáshoz nélkülözhetetlen tudást a
  - megfelelő módszerek alkalmazásával;
  - a taneszközök célszerű használatával;
  - a gyakorlás és megerősítés;
  - a tanulói teljesítmények következetes ellenőrzése és értékelése, valamint a tudatos nevelőmunka által.
3. Vizsgálni és értékelni szükséges az iskolai munka összehangoltságát. Azaz:
  - az igazgató tevékenységét;
  - a pedagógusok együttműködését;
  - a tantestület és a diákok kapcsolatát.
4. Vizsgálandó és értékelendő a pedagógusok tanórán kívüli tevékenysége: az évfolyamfelelősi és osztályfőnöki munka, a különböző felügyeletek (folyosó, étkezés stb.)
5. Az adminisztrációs munka ellenőrzésének fő területei:
  - a jogszabályi előírások és
  - az iskolahatósági utasítások betartása;
  - a tantárgyfelosztás és az órarend;
  - a hivatalos ügyiratkezelés;
  - az étkezési költségvetés, a karbantartási munkákkal kapcsolatos elszámolások, valamint a leltárak.<sup>12</sup>

11 Allgemeinen Weisung über die Durchführung der Schulinspektion, 1983. § 3.

12 Beobachtungs- und Beurteilungskriterien für Unterrichtsbesuche, 1989.

Mindezt egyugyanazon felügyelőnek kell vizsgálnia és ellenőriznie. Ehhez minden-  
esetre igen jól felkészült, gyakorlott, alapos pedagógiai, jogi és gazdasági ismeretekkel  
rendelkező szakembernek kell lennie.

Bár – mint látható – a fejlesztés is feladata a felügyeletnek, más irányú kötelezett-  
ségei nem sok lehetőséget adnak számára arra, hogy azzal alaposan foglalkozzon. Ezt a  
hiányt igyekszik pótolni az osztrák közoktatásban a minisztérium Iskolakísérleti és Isko-  
lafejlesztési Központja (Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklungs). Ennek ke-  
retében dolgoznak olyan tudományos tanácsadók (wissenschaftliche Betreuer), akik az  
iskolákban igyekeznek a fejlesztési folyamatok kibontakoztatását előmozdítani. Emellett  
a kötelező iskolákban folyó kísérleteket irányító klagenfurti részleg munkáját elvben a  
járás felügyelőnek, a középiskolai kísérleteket összefogó bécsi részleg tevékenységét  
pedig a tartományi felügyelőnek kell segíteniük, s valamennyi felügyelőnek a grazi ér-  
tékelési központét. A fejlesztés, de elsősorban a továbbképzés területén meghatározó  
szerepet játszanak a tartományi iskolatanácsok által működtetett pedagógiai intézetek.  
Minden szövetségi tartománynak, valamint Bécsnek jól felszerelt külön pedagógiai inté-  
zete van harminc-negyven állandó munkatárssal és számos részfoglalkozású „tovább-  
képzési szemináriumvezetővel”, illetve „kutatási témavezetővel”. Az intézetek fő  
feladata a továbbképzés, a kezdő pedagógusok metodikai felkészítése, a vezetőképzés, a  
másoddiploma megszerzését célzó tanfolyamok szervezése és nem utolsósorban a  
pedagógiai kutatómunka. A továbbképzések extenzitását jelzi, hogy pl. az 1992/93-as  
tanévben Alsó-Ausztriában egy-egy pedagógusra átlagosan két továbbképzési alkalom  
jutott. Tanulságos, hogy a továbbképzési programjavaslatok kidolgozása előtt minden  
évből felméri a pedagógusok igényeit.

Összegezve: a felügyeleti és a pedagógiai szolgáltató-fejlesztő hálózat napjainkra  
Ausztriában is világosan kettévált.

### *A francia almodell*

A francia iskolafelügyeleti rendszer megteremtése Napoleon nevéhez fűződik. Ő  
hozta létre az összes oktatási intézményt és az oktatással foglalkozó valamennyi sze-  
mélyt egységes kötelékbe foglaló Francia Egyetemet (az Université de France-t). Bár a  
napoleoni szervezet az idők folyamán változott, fő vonásait máig megőrizte. Így minde-  
nekelőtt a közoktatásnak az elemi iskolától az egyetemig tartó egységes szemléletét.

Az 1806-os, illetve az azt kiegészítő 1808-as rendelet a teljes iskolaügyet állami  
felügyelet alá helyezte; az országot tankerületekre (akadémiákra) osztotta fel, amelyek-  
nek élére egy-egy rektort nevezett ki. A rektorok a tankerületükben lévő elemi és közép-  
iskoláknak, valamint egyetemeknek egyaránt első számú hivatali előljárói lettek. Már  
Napoleon korában létrejött a központi (országos) felügyelet és a tankerületi (akadémiai)  
felügyelet. Az országos főtanfelügyelő (inspecteurs généraux) a közoktatás működését  
egészében ellenőrizték, az egyes iskolák felügyeletét pedig az akadémiai (tankerületi)  
felügyelőnek kellett ellátniuk. Mivel erre az iskolák sokasodása miatt egyre kevésbé  
voltak képesek, az elemi iskolai felügyelet mindinkább a megyei közigazgatási hivatal-  
nokok kezébe került.

A helyzet az 1833-as népiskolai törvényt követő, 1835-ben kiadott felügyeleti rendelettel változott meg, amelyik kimondta, hogy minden megyében külön elemi iskolai tanfelügyelőt kell alkalmazni. De ez is kevésnek bizonyult. Ezért egy 1850-ben életbe lépett rendelkezés szerint már járásokként neveztek ki egy (vagy akár két) elemi iskolai felügyelőt. Az 1880-as években a felügyelet tovább terebélyesedett az „iskolalátogatói” intézmény bevezetésével.

Meg kell azonban jegyezni, hogy a felügyelői hálózat mellett általános felügyeleti feladatokat a választott képviseleti szervek – a különböző szinteken működő tanácsok – is elláttak. S a megyei állami közigazgatási hivatal felügyeleti szerepe sem szűnt meg teljesen. Ilyenformán az állami adminisztráció, a közoktatási felügyelet és a képviseleti igazgatás egymással összefüggő hármas vonulata alakult ki.

A rendszer bonyolultsága miatt jobbnak látszik, ha ezúttal a következő táblázatban először a struktúrát egészében tekintjük át, s csak ezt követően térünk rá a részletekre – szintről szintre haladva.

Vegyük ezután sorba az egyes szinteket.

A francia felügyeleti rendszer a 19. század végén

Szint	Állami általános közigazgatás	Közoktatási felügyelet (Az Universtité keretében)	Képviseleti testületek
1. Országos	belügyminiszter	kultuszminiszter 24 főtanfelügyelő	Országos Közoktatási Tanács
2.1 16 akadémia, (tankerület)		16 rektor	16 akadémiai tanács
2.2 86 megye	86 főhivatalnok (préfet)	86 akadémiai felügyelő	86 megyei iskolatanács
2.3 362 járás		455 elemi iskolai felügyelő	iskolalátogatók
2.4 Közs., városok	polgármester	iskolaigazgatók	községi iskolabizottság

4. táblázat

1. A felügyeleti rendszer élén a *kultuszminiszter* állt. Az eleinte hat, a század végén már huszonnégy országos *főtanfelügyelőt* a köztársasági elnök nevezte ki. Feladatuk a felügyeleti hálózat és a pedagógusképzés ellenőrzése volt. Évente két-három tankerületet (akadémiát) vizsgáltak felül.

A miniszter legfőbb véleményező szerveként az *Országos Közoktatási Tanács* működött. (Conseil Supérieur de l'Instruction Publique) Elnöke maga a miniszter volt. Tagjai közül kilencet a köztársasági elnök nevezett ki, negyvennégyet pedig a különböző iskolatípusok tanári testületei delegáltak saját soraikból. A Tanács felügyeleti jogok-

kal is rendelkezett. Hozzá kellett pl. fellebbezni azokban az ügyekben, amelyekben tanárok fegyelmi elbocsátásáról vagy nyugdíjazásáról, illetve alacsonyabb fokú intézetekbe helyezésétől, vagy tanulóknak az iskolából való kizárásáról volt szó.

2.1. Az akadémiai (tankerületet) irányító *rektort* is a köztársasági elnök nevezte ki. Felügyeleti hatásköre kiterjedt az akadémia *valamennyi* fokozatú és jellegű (állami, önkormányzati, egyházi, magán) tanintézetére. (A táblázatban ezért szerepel a második vízszintes sortól kezdve végig a 2. sorszám.) Az ő tanácsadó testülete volt az Akadémiai Tanács. Elnöke a rektor, tagjai: az akadémiai felügyelők, az egyetemek dékánjai, az egyetemi karok és az állami középiskolák, valamint a községek képviselői, továbbá a közép- vagy főiskolákat segélyező városok tanácsosai közül a miniszter által kinevezett négy tag. Az Akadémiai Tanács a népoktatással nem, csak a főiskolák és középiskolák ügyeivel foglalkozott.

2.2. Az *akadémiai felügyelőket* a miniszter nevezte ki, egy-egy megye iskolaügyeinek irányításával bízta meg őket. Közvetlen feljebbvalójuk a rektor volt, de gyakran kaptak közvetlen utasításokat a minisztertől is. Felügyeleti joguk ugyan kiterjedt a megye összes nyilvános és magániskolájára, de jobbra csak a középiskolákat látogatták, számos más jellegű adminisztrációs munkájuk mellett.

Mint erről már szó volt, 1835 előtt az elemi iskolai oktatás felügyeletét az általános állami közigazgatás hivatalnokai látták el. Később – az elemi iskolai felügyelők kinevezésével – a helyzet ugyan megváltozott, de bizonyos jogai a megyei közigazgatás fejének (a *préfet*-nek) is maradtak. Ő nevezte ki az elemi iskolai tanítókat, és joga volt megéjének nyilvános iskoláit bármikor meglátogatni, az épületet, a felszerelést és az egészségügyi rendelkezések betartását felülvizsgálni. Az oktatási-nevelési kérdésekbe azonban nem avatkozhatott bele. A pedagógiai irányítás kizárólag az Université tagjai számára volt fenntartva.

Ugyanakkor a *Megyei Iskolatanács* (tisztelőbeli) elnöke is a préfet volt. Az igazi hatalmat azonban az alelnök – az akadémiai felügyelő – tartotta a kezében. A Tanács további tagjai a tanítóképző intézetek igazgatói és két elemi iskolai tanfelügyelő, továbbá tíz választott tag voltak. Úgy mint a megyei tanács négy, a nyilvános iskolák szintén négy és a magániskolák két képviselője. A Megyei Iskolatanács saját tagjainak harmad része számára megbízást adhatott az iskolák közvetlen ellenőrzésére. Az iskolákat felügyelő tagok a Tanács következő ülésén beszámoltak tapasztalataikról. Rendellenességek esetén a Tanács felhívta a felügyelő figyelmét az észlelt hiányosságokra. A Megyei Iskolatanács a fegyelmi hatóság szerepét is betöltötte. A nevelő elleni eljárást az akadémiai felügyelő kezdeményezhette. A Tanács döntése akár a munkából való elbocsátás is lehetett.

2.3. A községi és városi népiskolákat az *elemi iskolai felügyelők* ellenőrizték. Vizsgálták az épület és a felszerelések állapotát, a tanítás menetét, az egyes osztályokban elért eredményeket. Ennek alapján egyénenként minősítették a nevelőket. Az elemi iskolai felügyelő figyelemmel kísérték a leendő tanítókat már a tanítóképző intézeti vizsgákon, mint vizsgabizottsági elnökök, s később az ő javaslatukra alkalmazta az akadémiai felügyelő a végzett növendékeket helyettes tanítóként. A továbbiakban az ő véleményük alapján nevezték ki, léptették elő, jutalmazták vagy éppen vonták fegyelmi eljárás alá a tanítókat.

Bár az elemi iskolai felügyelő ily módon nagy hatalommal rendelkeztek, utasítási joguk nem volt. Vizsgálataik tapasztalatairól jelentést írtak az akadémiai felügyelőnek,

aki a szükséges intézkedéseket megtette. Utasítást csak az akadémiai felügyelők adhattak, mivel a megye közoktatásáért (beleértve az elemi oktatást is) ők viselték az egyszemélyi felelősséget.

Ennek ellenére így vagy úgy, de az elemi iskolai felügyelők a francia felügyeleti rendszer kulcsfiguráinak, frontembereinek számítottak. Ezért kiválasztásukra és kiképzésükre nagy gondot fordítottak. Egy 1846-ban kiadott szabályzat rendelkezett arról, hogy az elemi iskolai tanfelügyelőket csak akkor lehet erre a tisztségre kinevezni, ha előzőleg vizsgát tesznek. A vizsgára bocsátás feltételei, annak felépítése és témái időről időre változtak. Az 1886. évi népoktatási törvény pl. úgy rendelkezett, hogy vizsgára azok a jelöltek bocsáthatók, akik huszonöt évesek elmúltak, legalább öt évi pedagógiai gyakorlatuk van, és tanítói vagy tanári oklevéllel rendelkeznek. A vizsgálat írásbeli, szóbeli és gyakorlati részből állt. A jelöltek két dolgozatot készítettek: egy pedagógiai tárgyút és egyet az iskolai adminisztráció köréből. A szóbelin a tételek egyrészt a neveléstörténetre vonatkoztak, másrészt aktuális tantervi kérdésekhez kapcsolódtak. A gyakorlati vizsgálat során a jelölt egy óvodát vagy elemi iskolát látogatott meg, majd tapasztalatairól szóban számolt be a vizsgabizottságnak. A vizsgabizottság elnöke a megye akadémiai felügyelője volt.

Bármennyire aktív szerepet vittek is az elemi iskolai felügyelők, a megyei iskolatanácsok mégis keveselltek a tőlük kapott információkat. Ezért a megyei iskolatanácsok 1887-től engedélyt kaptak arra, hogy saját tagjaikon kívül laikus polgárokat is megbízzassanak iskolalátogatással. A feltétel mindössze annyi volt, hogy az *iskolalátogatók* 25 éven felüli francia állampolgárok legyenek. A vonatkozó rendelkezés kimondta, hogy az iskolalátogató felügyeleti joga az iskolai helyiségekre, a felszerelésre, az egészségügyi viszonyokra és a tanulók magaviseletére vonatkozik, de nem terjed ki a tanításra és a módszerekre. Az iskolalátogató nem fejebbvalója a tanfőnöknek, mint a tanfelügyelő; nem avatkozhat az iskola belügyeibe, nem bírálhatja a tanfőnök módszerét. Megjelenhet ugyan a számára kijelölt iskolákban, ott meghallgathatja a tanítást, a gyermekek feleleteit, megtekintheti az írásbeli dolgozatokat; tudomást szerezhethet a felmutatott eredményekről, s a tanulók fegyelmeiből következtetést vonhat le az ott uralkodó szellemről. Megfigyeléseit tudomására hozhatja a tanfelügyelőknél, de az iskola életét illetően csak szemlélő szerep illeti meg; aktív tevékenységet csak az iskola külső viszonyainak kedvezőbbé tételében fejthet ki. Az iskolalátogató szerepét Berthelot közoktatásügyi miniszter úgy jellemezte, hogy „ő a társadalom képviselője az iskolában és az iskola patrónusa a társadalomban”.<sup>13</sup>

2.4 Ezen a szinten az állami általános közigazgatás kizárólag az iskolakötelezettség teljesítésének biztosítása céljából rendelkezett (1882-től) törvényileg szabályozott jogkörrel. Egyrészt a *polgármester* meglátogathatta az órákat, hogy ellenőrizze, járnak-e a beíratott tanulók iskolába. Másrészt minden faluban és városban *Községi Iskolabizottságot* kellett szervezni, hogy elősegítse és ellenőrizze a rendszeres iskolába járást. A bizottság elnöke a polgármester, tagjai a községi képviselőtestület e célra választott tagjai, az akadémiai felügyelő megbízottja és – hivatalból – az érdekelt elemi iskolai tanfelügyelő voltak. A bizottság választott tagjainak nem volt iskolalátogatási joguk.

A 19. század végétől (melynek viszonyait eddig vázoltuk) *napjainkig* (a 20. század végéig) eltelt években kormányok jöttek és mentek, világháborúk törtek ki és fejeződtek

13 Idézi: Kurucz: i.m. 28. p.

be, de a francia iskolafelügyelet *alapstruktúrája változatlan* maradt. Talán hagyománytiszteletből, vagy azért, mert eredményesen működött.

A látszólagos maradandóság felszíne mögött azonban jelentős változásokat regisztrálhatunk. Az addig nem nagy különbség, hogy az akadémiák száma a kezdeti tizenhatról az 1980-as évek elejére fokozatosan huszonhétre emelkedett. Sőt ebben még az állandóság eleme is fellelhető. Az 1854-ben kialakított tizenhat akadémiából tizennégynek ma ugyanaz a neve és központja, mint másfél évszázaddal ezelőtt. Az már fontosabb – lényegi folyamatokat tükröző – változás, hogy a rektorok személye az utóbbi időben jóval sűrűbben cserélődött, mint korábban. A jelenség oka az, hogy az iskolaügy felső szintje mind erősebben „átpolitizálódik”. Régen a rektorok kizárólag a szakmát képviselték. Ma a politikát is. Tekintélyük és súlyuk ezzel nem csökkent ugyan, hiszen ma is csak nagydoktori fokozattal rendelkező egyetemi tanárok nevezhetők ki rektorrrá, és az 1962-vel kezdődő decentralizálási folyamatok még meg is növelték hatalmukat; a jobb-, illetve baloldali kormányváltásokkal történt cserélgetésük mégsem használt a közoktatás nyugodt szakmai fejlődésének.

A leglényegesebb változásokat három nagy csoportba foglalhatjuk: (1) a felügyeleti szervezetben lezajlott változások; (2) a felügyelők személyéhez fűződő és (3) a felügyeleti feladatokban végbement, illetve végbemenő változások.

### *Szervezeti változások*

A több évtizedes múltra visszatekintő szervezeti változások közül az elemi iskolai „iskolakerületek” létrehozását kell elsőként kiemelni. Mint korábban láttuk, a népiskolai felügyelet már a múlt század közepétől járási keretek között zajlott. Már mint a szabályos, közigazgatási járások keretei között. A második világháború után változott a helyzet. A miniszter a megyéken belül – a közlekedési viszonyokat is figyelembe véve – nagyjából hasonló iskolasűrűségű „iskolakerületeket” jelölt ki, ezzel lehetővé téve, hogy az elemi iskolai (kerületi) felügyelők minden intézményt két évente legalább egyszer meglátogassanak.

Ez az intézkedés is jelezte, hogy az oktatásirányítás a felügyelet súlyát és rendszerességét növelni kívánta. Ennek további és talán legszembetűnőbb jele a felügyelet belső szervezetének nagy mértékű differenciálása volt. A differenciálás minden szinten végbement.

A *minisztériumban* nyolc igazgatóság és más osztályok és főosztályok mellett megmaradt az „Általános Felügyelőség” (az IGEN – Inspection Generale de l'Education Nationale), ahol a hajdani főtanfelügyelők mai utódai dolgoznak – a huszonnégy helyett mintegy kétszázan.

Az IGEN két részre tagolódik. Az Igazgatási Főfelügyelőséghez tartozó főfelügyelők az iskolahálózat célszerűségét, a tárgyi és személyi feltételeket, valamint a központi- lag nyújtott anyagi eszközök felhasználását ellenőrzik. Az Oktatási Felügyelőség az iskolai oktatást és nevelést vizsgálja – országos szinten. Több szakosított csoportja van. Így például: a külön óvodai és külön elemi iskolai csoport, továbbá az egyes műveltségi területeket (nyelv és irodalom; matematika és természettudományok; technika és gazdaság; társadalomtudományok, művészetek, testnevelés) gondozó egy-egy csoport, végül az iskolai élet egészével foglalkozó csoport.

Ma is működik a múlt századi eredetű Országos Közoktatási Tanács. De más, újabb képviselői testületek is. Így pl. az Általános és Technikai Nevelési Tanács, amelyik a tantervek és vizsgák ügyével foglalkozik; az Adminisztratív Bizottság, amelyben a minisztérium és a többségi szakszervezetek képviselői paritásos alapon vesznek részt, és a munkavállalók jogállását, valamint a hivatali szervezetek felépítését és működését érintő kérdésekben igyekeznek konszenzust teremteni.

Az *akadémiák* szervezete is sokkal összetettebbé vált. A rektor és a megyénkénti akadémiai felügyelők, valamint az iskolakerületi elemi iskolai felügyelők mellett megjelentek az óvodai felügyelők, a középiskolákat látogató szakfelügyelők, és a szakképzést vizsgáló szakoktatási felügyelők, a testnevelés és sport, valamint az egészségügyi és gyámügyi felügyelők, a pályaválasztási felügyelők stb. Külön „akadémiai kiküldött” ellenőrzi a felsőfokú intézmények működését.

Akadémiai szinten is működik Adminisztratív Bizottság, és egy Iskolakörzet Tervezési Bizottság is, amelyik a tankerület (akadémia) iskolahálózatának és iskolatípusainak kialakításában tölt be véleményező szerepet.

Ami a *megyét* illeti, itt az a változás, hogy a Megyei Iskolatanácson kívül létrejött a Megyei Szakoktatási Bizottság.

E hatalmas szervezetről nem minden alap nélkül állíthatják, hogy a kínai és az orosz hadsereg, meg a General Motors után a világ negyedik legnagyobb szervezete.

#### A felügyelők személyéhez fűződő változások

A felügyeleti szervezet differenciálódásával együtt a felügyeleti funkciók szakosodtak. Az óvodai felügyelők kiváltak az elemi iskolai felügyelői testületből; s minthogy az akadémiai felügyelő egymagában nem volt képes minden középiskolát ellenőrizni, külön akadémiai középiskolai felügyelői hálózat jött létre. Lényegében ezzel és ekkor született meg Franciaországban a szó szűkebb értelmében vett „*szakfelügyelet*”, azaz az elkülönült tantárgyi felügyelet. Ez a folyamat országos szinten is lezajlott. A korábban említett szakfelügyeleti csoportokban minden tantárgynak van néhány szakfelügyelője, akik közül a miniszter öt évre egyet *vezető szakfelügyelőnek* nevez ki. Elsősorban ők tartják az akadémiai szakfelügyelőkkel a kapcsolatot. Az országos főszakfelügyelők négy területért felelősek. Először is a tanárképzésért és minősítésért. Vezetésükkel dolgozzák ki a minősítő vizsgák követelményeit, s a vizsgáztatásban elnökként, ellenőrként, az értékelő bizottságok vezetőjeként is részt vesznek. A második terület: a pedagógusok továbbképzése, ahol hasonló szerepet játszanak. A harmadik — hagyományosan a legnagyobb jelentőségű — a tantervek és tantervi útmutatók kidolgozásának irányítása. A negyedik: a kétoldalú információáramlás biztosítása az akadémiáktól a minisztériumhoz és a minisztériumtól az akadémiákhoz.

Itt kell megjegyezni, hogy a kultuszminisztérium főfelügyelői nem foglalkoznak a szakképzés ügyeivel. Ez a szakminisztériumok feladata. Az illetékes szakminiszterek nevezik ki az akadémiák keretei között tevékenykedő szakoktatási főfelügyelőket és felügyelőket, akik szintén szakmák szerint osztják fel egymás között a munkát.

A felügyelet létszámának növekedésével párhuzamosan *szigorúbbak* lettek *tásuk, felkészítésük és kinevezésük feltételei.*

A középiskolai felügyelők a legjobb szaktanárok közül kerülnek ki. Az országos főfelügyelők egy alkalmassági névsort készítenek, és erről jelöli ki a miniszter a meg-

üresedő felügyeleti helyekre az új szakfelügyelőket, akik a párizsi továbbképző központban vagy annak valamelyik akadémiai filiáléjában szerzik meg az irányítási szakismerteket. A kerületi (elemi iskolai) felügyeletre pályázat útján lehet jelentkezni. Akinek egyetemi végzettsége, pedagógus képesítése és legalább három évi tanítási gyakorlata van, huszonhat éves kora után nyújthatja be pályázatát, aki viszont csak tanítói végzettséggel rendelkezik, annak hét éves pedagógiai gyakorlatot kell igazolnia, és itt az alsó korhatár is magasabb (harminc év).

Az alkalmasnak mutakozó pályázók két évig tartó képzésben részesülnek. Az első évben elméleti tantárgyakat tanulnak. Ezt követően vizsgát tesznek, amely formailag csaknem teljesen megegyezik a múlt században dívott vizsgával. Most is van egy írásbeli és egy szóbeli rész. Ezután egy tapasztalt felügyelő irányításával egy évig tartó gyakorlati képzés következik, amit gyakorlati vizsga zár.

A szakoktatási felügyelők kiválasztása hasonlóan körültekintő. A mezőgazdasági miniszter pl. felügyelőnek kizárólag felsőoktatási diplomával és legalább öt évi mezőgazdasági szakközépiskolai igazgatói, vagy igazgatóhelyettesi gyakorlattal bíró, harminc év feletti pályázót nevez ki, s azt is csak – meghosszabbítható – öt éves időtartamra. A főfelügyelőnek pedig legalább harmincöt évesnek kell lennie, és nyolc évi gyakorlatat rendelkeznie.

### A felügyeleti feladatok változásai

A változások egy része régi keletű, az 1940–50-es évekre nyúlik vissza. Szerepük szintén a felügyeleti munka erejének, hatásának fokozása volt. Ezek sorába tartozik a *nevelők minősítése* „osztályozással” egy nullától húszig tartó skálán. A minősítés az egyik legérzékenyebb és legerősebben támadott pontja a francia felügyeleti rendszernek. Az igazgatónak kevés beleszólása van ugyanis a nevelők kinevezésébe, elbocsátásába, fizetésük alakulásába. Mindez az akadémiai felügyelő hatáskörébe tartozik, akik a kerületi felügyelő minősítése, osztályzata alapján hozzák meg döntéseiket. Igaz: különbséget kell tenni a középiskolák és az elemi iskolák között. A középiskolai igazgatónak kiterjedtebb a hatásköre. Ő tantestületi tagjainak közvetlen felügyelője. Az elemi iskola e tekintetben nem autonóm. Az elemi iskolai igazgatónak – elvben – nincs felügyeleti joga. Ezért a kerületi felügyelő minősítésének különösen nagy a súlya.

Az „osztályozási szisztémát” ugyan az 1981-ben uralomra került baloldali kormányzat sem szüntette meg, de 1983 végén „Utasítást” adott a felügyelőknak, hogy mielőtt az értékelő vizsgálatához kezdenének, tegyenek bemutatkozó látogatást az iskolában; mindig közöljék előre látogatásuk célját és időpontját; folytassanak elmélyült beszélgetést az egyes pedagógusokkal és az egész tantestülettel; értékeljék a nevelők teljes iskolai tevékenységét – ne csak a tanítási órát; elemezzék azokat a környezeti feltételeket, amelyek között a munka folyik. A felügyelői jelentést egy hónapon belül el kell küldeni az érintett nevelőnek, akinek módjában áll erre válaszolni. Ezek alapján végzi el a minősítést egy erre a célra létrehozott iskolakerületi bizottság, összevetve a teljesítményt a nemzeti, akadémiai és megyei színvonallal. Amennyiben az osztályzat alacsonyabb, mint ami a korábbi minősítésben szerepelt, a nevelő fellebbezhet, és új felügyeletet kérhet. A minősítésnek ezt a módját – megreformálása ellenére – továbbra is sokan támadják, anakronisztikusnak tartják, restellik. Vannak, akik olyan formalitásnak tekintik, amit nem szabad komolyan venni.



Egy másik – 1959-ben keletkezett – változás az állami és a magániskolák közötti kapcsolatok új törvényi szabályozásából (az ún. Debré-féle törvényből) keletkezett. Míg korábban az állami felügyelet a magán– illetve egyházi iskolákban csupán az intézmények általános erkölcsi és egészségügyi állapotára terjedhetett ki, 1959-től, amennyiben az állam fizeti a magániskola tanárait, és hozzájárul egyéb költségeihez is, az iskola köteles az állami tanterv szerint oktatni, állami tanterveket is alkalmazni és alávetni magát az állami tanfelügyeletnek. A törvényt 1971-ben, majd 1977-ben megerősítették, és a legutóbbi 1989-es oktatási törvény is magában foglalja (30. cikkely).

E változások ugyanúgy, ahogyan a korábban vázoltak, a felügyelet tartalmának kiterjesztését, erősítését célozták. Az *utolsó két évtizedben* azonban a folyamatok *más irányt vettek*. Bizonyos értelemben megfordultak. Az újabb változások fő trendjei két jellemző mentén írhatók le. Ezek: a) a közoktatás demokratizálódása következtében a felügyelet hegemoniájának meggyengülése; b) az ellenőrző funkció mellett a segítő, tanácsadó szerep felértékelődése.

### A felügyeleti hegemonia meggyengülése

A közoktatás demokratizálásának kezdeti lépései – a hatvanas évek elején – inkább növelték, mint gyengítették a felügyelet súlyát, mivel fő jelszavuk a „decentralizálás” volt. Ez Franciaországban azt jelentette, hogy a törvényhozás a minisztériumi Főtanfelügyelőség feladatainak jelentős részét az akadémiákra, illetve az akadémiák rektoraira és az akadémiái tanfelügyelőkre ruházta át. Ennek következtében az akadémiák (tankerületek) hatalma tovább erősödött, és az iskolákkal közvetlen kapcsolatot tartó felügyeleti gárda létszáma emelkedett.

A felügyeleti hegemonia megingásának egyik első – és máig leglátványosabb – területe: a *tantervkészítés monopóliumának elvesztése* volt. A tanterveket Franciaországban hagyományosan különböző minisztériumi bizottságok készítették a főtanfelügyelő irányításával. Valamennyi iskolatípus, valamennyi változatának, valamennyi tantervét. A szokásos mechanizmust némileg már az is megzavarta, hogy a nyolcvanas évek közepén a készülő, új tantervi javaslatokat a miniszter kinyomatta és vitára bocsátotta. Az 1989-es oktatási törvény pedig egyrészt legitímálta az egy évvel korábban létrehozott Országos Tantervi Tanácsot, másrészt egy újfajta munkamegosztást körvonalazott. Ennek lényege, hogy a tanterveket a jövőben nem a szakfelügyelet készíti, hanem a szaktudományok és a pedagógia legjobb képviselőiből verbuválódott „társadalmi bizottságok”. A felügyeletnek viszont a korábbiaknál jóval hangsúlyosabb feladata lesz a tantervek teljesítésének ellenőrzése. A megyei, tankerületi és országos vizsgálatok eredményeit nyilvánosságra kell hozni, és az összesített felügyeleti jelentést minden évben a parlament elé terjeszteni.

Az intézkedés a felügyeleti hegemonia gyengülését és helyzetének szilárdságát egyaránt mutatja. E kettősség a francia közoktatás-irányításban végbemenő változások egészét is jellemzi. Kétségtelen ugyanis, hogy az utóbbi évtizedekben az *iskolai autonómia erősödése* gyengítette a felügyelet korábban csaknem korlátlan hatalmát. Már az 1975-ben jóváhagyott oktatási törvény nyomán létrejöttek az iskolatanácsok. (Az elemi iskolákban az iskolatanács a tantestületből és a „szülői bizottságból” tevődik össze, melynek tagjait a szülők demokratikusan választják. Üléseire meg kell hívni a helyi önkormányzat képviselőjét. A középiskolákban az iskolatanács az igazgató elnökletével a

tantestület öt, a szülők öt, valamint a tanulók öt választott tagjából, a helyi hatóságok öt kiküldöttjéből, továbbá öt meghívott, köztiszteletnek örvendő helyi polgárból áll. Munkájában részt vesz az akadémiai felügyelő is.)

Az iskolatanácsoknak széles hatáskörük van. A rendelkezésükre álló pénzüsszegek szétosztásán túl szavaznak az iskolai rendtartásról, az iskolai programokról, középfokon az iskolában használandó tankönyvekről is. A legújabb – 1989-es – oktatási törvény tovább növelte az iskolák autonómiáját, amikor kimondta, hogy valamennyi oktatási intézménynek ki kell dolgoznia saját programját, „tantervét”. A terv összeállításában részt vesz az egész tantestület, jóváhagyására az iskolatanács jogosult. A helyi testületek által szentesített helyi programok, helyi tantervek legitimálása nyilvánvalóan gyengíti a felügyelet teljhatalmát. Ebben az irányban hat a pedagógus érdekvédelmi szervek működése is, amelyek fellépnek az igazságtalannak tartott minősítések esetében, de más alkalmakkor is, pl. a helyi programokkal kapcsolatos egyeztető folyamatokban. (Meg kell jegyezni, hogy a tanfőtség a francia társadalom legszervezettebb csoportja, 85%-uk a Nemzeti Pedagógus Szövetség tagja.)

Az iskolai autonómia előtérbe kerülése és az oktatásügy általános „társadalmiasulása” változtatott a felügyelet jellegén. Az iskolairányítás mechanizmusába bekerültek a szülők és a helyi társadalom (jórészt a nagy munkáltatók) képviselői nincsenek függő viszonyban a felügyelettel, és így szabadabban nyilváníthatnak ellenvéleményt.

A kb. harmincnyolcezer francia községből huszonkétezeröttszáz településen ötszáz főnél kevesebben laknak, de ezeknek polgármesterei is örködni kívánnak a közösség érdekei felett. S valóban: az utóbbi években az *önkormányzatok* szintén valamivel nagyobb részvételi lehetőségre tettek szert. De csak valamivel nagyobbra. Az iskolai költségeknek kb. 80%-át ugyanis az állam a központi költségvetésből biztosítja, és ennek mértékében követel magának jogot az irányításban is. Ezért kap szűkre szabott jogokat a polgármester (és bármiféle jogot csakis a polgármester). Részt vehet az iskolatanács ülésein, kérheti annak összehívását, felvetheti javaslatait. Joga, hogy véleményezze az iskolai tanítás kezdő és befejező időpontját, ha a helységben több iskola van, a körzethatárok kijelölését stb. Az oktatás tartalmi kérdéseibe azonban továbbra sincs beleszólása.

Amikor az oktatási rendelkezések a centrum és a helyi közösségek viszonyáról szólnak, inkább a közoktatási centrum és a megyei hatóságok kapcsolatát értik rajta. Ha pl. az iskolaépületek jobb kihasználásáról van szó, és ezzel összefüggésben a gyermekszállítás ésszerű megszervezéséről, vagy a helyi közösségek és az egyetemek kapcsolatáról (lásd az 1989-es törvénytervezethez csatolt jelentést!), csakis a nagyobb egységekre (a megyékre, illetve iskolakerületekre) gondolhatnak.

Mindenesetre kétségtelen: az irányítás arra törekszik, hogy a társadalom mind szélesebb rétegeit tegye érdekeltté a közoktatás támogatásában. Ezért is tartja fontosnak az eredmények és hiányosságok nyilvánosságra hozatalát. Ennek megfelelően a felügyeleti munkában az *iskolai teljesítmények vizsgálatát* helyezi előtérbe. Egyszóval nem a felügyelet országos és helyi koncipiáló, programkészítő, hanem vizsgáló, ellenőrző szerepét. Így a felügyeletet egyik oldalról gyengíti (megszünteti hegemoniáját), másik oldalról erősíti (az egész ország elé tárja ellenőrző tevékenységének megállapításait).

## A tanácsadó funkció felértékelődése

Az eddig elmondottakkal és számos tanügyi dokumentum kijelentéseivel látszólag ellentétben – melyek mind hatékonyabb felügyeleti vizsgálatokat igényelnek – gyakran hangzik el (nemegyszer ugyanazokban a dokumentumokban), hogy ideje lenne a felügyeleti munka súlypontját az ellenőrzésről a tanácsadásra áthelyezni. Az ellentmondás azért látszólagos, mert ezekben az esetekben arról van szó, hogy a nevelők egyéni ellenőrzése, minősítése helyett az oktatási rendszer teljesítményének összehasonlító vizsgálataira kell a figyelmet fordítani, s így a felügyelők az egyes intézményeken belül is főként a tanulók általános előrehaladását, tényleges eredményeit, s nem az egyes pedagógusok órávezetési módszereit hivatottak elbírálni. Az azután természetes, hogy ha valaki a hangsúlyt nem a módszerek ellenőrzésére, hanem az eredmények vizsgálatára helyezi, azonnal felbukkan a segítség, a tanácsadás igénye is. Amikor ugyanis gyenge az eredmény, tanácsot kell adni, hogyan lehet rajta javítani.

Az objektív teljesítménymérések és a felügyeleti stílus átalakításának követelménye egymással összefonódva jelentek meg. Ahogyan az egyik elemző írja: a francia szakfelügyelet tevékenységében az utóbbi években három új feladat kapott jelentős szerepet: a) a továbbképzések szervezése; b) az átfogó iskolai vizsgálatok és c) a tematikus vizsgálatok.<sup>14</sup> Ezzel lényegében egy időben – 1987-ben – létrejön az országos Értékelési Központ is, a felügyelettel teljesen független szervezetként. Az első országos felmérések 1989-ben zajlanak le (a nyolc és tizenkét évesek olvasási és matematikai készségeit mérik). A szakemberek azonban hangsúlyozzák, hogy az eredményvizsgálatoknak a mérés csupán egyik módja, továbbra is nélkülözhetetlenek a felügyelők közvetlen megfigyelései, óralátogatásai, tájékoztató beszélgetései, azaz a vizsgálódásoknak másfajta, közvetlen emberi módjai. Alig valamivel később, 1989-ben, az OPI által több országba kiküldött kérdőíven<sup>15</sup> arra a kérdésre, milyen irányban kívánják a felügyeletet továbbfejlesztetni, az ívet kitöltő főtanfelügyelő így válaszolt: „Több tanácsadást, kevesebb kontrollt.” A főtanfelügyelők doyenje Georges Laforest 1990-ben pedig egy interjúban úgy nyilatkozott, hogy a francia tanfelügyeletnek, miközben hű marad korábbi hagyományaihoz, hármas missziót kell teljesítenie: értékelni a közoktatási rendszer egészét, a legfontosabb innovációkat és a pedagógusképzés helyzetét.<sup>16</sup>

A „meghatározó feladatokat” tehát ki-ki máshogyan értelmezi. Amiben – úgy tűnik – csaknem teljes az egyetértés, hogy legfontosabb feladatuk nem a nevelők minősítése, „osztályozása”. No de az „osztályozási kötelezettség” mégis megmaradt. Úgy látszik, hogy az egymással ellentétes funkciók menthetetlenül összekuszálódnak. „Képtelenség segíteni a tanárt nehézségeinek feltárásában, ha ugyanakkor le kell osztályozni tevékenységét, arra ösztönözni, hogy mondja el saját módszertani megoldásait, ha közben ítélkezni kell felette” – állítják az érdekeltek.<sup>17</sup> S nyilván nem oktalanul. A helyzet ellentmondásosságát jól tükrözi a következő két idézet, melyek egy – a reformokat élesen bíráló – középiskolai tanár szerzőpáros könyvéből valók:

14 Hopes (coord.): 1984. F-6:2.

15 Lásd a 4. jegyzetet.

16 Laforest: 1987.

17 Minot, J.: L'Education nationale, 152. Idézi: Lewis, 1985. 171. p.

1. „A legtapasztaltabb tanárok is pánikba esnek a tanfelügyelői látogatások alkalmával...”<sup>18</sup>

2. „A tanfelügyeletnek, a biztos és legitim kontroll egyetlen megmaradt ágensének tekintélye is erodálódott. A jól felkészült tanárnak ma már nincs lehetősége, hogy átadja tanítványainak tudását, mert tanításának meg kell felelnie az egész iskolaközösség kívánásainak”.<sup>19</sup>

A felügyelettel tehát mindenképpen „baj van”. Ha szigorúan ellenőriz, rettegnek tőle, és mint az imént idézett szerzők írják: a tanárok félrevezetik őket, Patyomkin-szerepet játszanak el előttük. Ha viszont nincs elég tekintélye, nem tudja megvédeni a szakmai értékeket.

A francia felügyelet válságos helyzete ellenére a változás irányai nem kétségesek. Az 1983-as, 1986-os és 1989-es oktatásügyi rendelkezésekből egyértelműen kitűnik, hogy az iskola egyre önállóbb intézménnyé válik, „a tankerület (akadémia) erre kiképzett tanárainak, **tanácsadóinak** segítségével nyilvános pedagógiai programot dolgoz ki, amely alkalmas arra, hogy a helyi közösség az intézmény sikerességét (a program célkitűzéseivel egybevetve) meg tudja ítélni, és feltételezi – amit ma már a törvény is szavatol –, hogy saját tanárainak egyéni munkáját ne a szakfelügyelet, hanem az intézmény maga ellenőrizze.”<sup>20</sup>

Az 1950-es évek második felétől a felügyelet mellett a közoktatás fejlesztésében jelentős szerepet töltött be az 1956-ban létrejött Országos Pedagógiai Intézet (Institut Pédagogique National) is, mely később Országos Pedagógiai Kutatási és Dokumentációs Intézetté (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques) alakult át. A felügyeleti, tanácsadói, fejlesztési funkciók különválásának folyamata tehát Franciaországban is érzékelhető.

### *A francia rendszer egyik változata: Olaszország*

Az 1861-ben megszületett „olasz egység” egységet hozott létre a közoktatásban is. Az új Olasz Királyság az egykori Szárd Királyság 1859-es oktatási törvénye (a Casati-törvény) alapján szervezte meg közoktatásirányítási rendszerét, amely erős hasonlóságot mutatott a politikai szövetséges Franciaországgal. A hierarchia élén álló közoktatásügyi miniszter mellett itt is megalakult a Közoktatási Főtanács (Consiglio Superiore di Pubblica Istruzione) részint a miniszter által kinevezett, részint testületek által választott tagokból, és a közoktatási igazgatás többé-kevésbé itt is különvált az általános közigazgatástól. Ezen a ponton azonban már fellelhetők a különbségek is. Olaszországban nem alakítottak ki külön tankerületeket, hanem az akkor *hatvankilenc megyében* (provinciában) hozták létre az önálló közoktatás-irányítási rendszert. A provincia közoktatás-irányításának vezetője a „*főigazgató*” lett, akinek hatalma jóval korlátozottabb volt, mint a francia „*rektoré*”. Nagyobb hatáskört kapott ugyanis a (szintén francia mintára alakult) megyei iskolatanács. Emellett: a főigazgató nemcsak az oktatási miniszterrel, hanem a provincia vezető hivatalnokával (a prefektussal) is alárendeltségi viszonyban állt. (Igaz

18 *Stal–Thom*: 1988. 23. p.

19 *Uo.* 80. p.

20 *Broadfoot, P.*: 1992. 320. p.

viszont, hogy a prefektus — bár elnöke volt a megyei iskolatanácsnak — közoktatási kérdésekben nem adhatott ki rendelkezéseket.)

A középiskolákat a közoktatási minisztériumhoz tartozó központi felügyelet ellenőrizte, az elemi iskolák vizsgálatára pedig kiépült a provinciák felügyeleti rendszere. Az *iskolafelügyelő*, akinek negyedévenként részletes frásos jelentésben kellett beszámolnia hivatali felettesének, a főigazgatónak iskolalátogatásainak tapasztalatairól, széles jogkörrel rendelkezett. Nemcsak az iskolákat utasíthatta, nemcsak a tanítók kinevezése és hivatali előrehaladása függött attól, hogyan minősíti őket, hanem a községi önkormányzat iskolafenntartási kötelezettségeinek végrehajtását is felülvizsgálta. A tanfelügyelők centrális szerepéből következett, hogy megbízásukat szigorú feltételekhez kötötték: a megfelelő képesítés mellett minimum hat évi tanítási gyakorlattal kellett rendelkezniük, és a franciaországihoz hasonló összetételű felügyelői szakvizsgát tenniük.

Az Olaszországban kialakult felügyeleti rendszert joggal nevezte egyik neves kultuszminiszterük — Francesco De Sanctis — „napoleoninak”. Utólag mégis úgy tűnik, hogy a múlt század végén az olasz iskolafelügyeletben a laikus és önkormányzati elemek is jelentős szerepet játszottak. A miniszter meghatározott időre több száz *laikus iskolalátogatót* nevezett ki az oktatás iránt érdeklődő polgárokból. Annyit, hogy ők sokkal sűrűbben jutottak el az iskolákba, mint a tanfelügyelők. Hatósági, utasítási jogkörük ugyan nem volt, de megfigyeléseikről beszámoltak egyrészt az illetékes tanfelügyelőnek, másrészt a helyi önkormányzatnak. A helyi önkormányzat emellett külön *községi iskolafelügyelőt* is kijelölt, aki az iskolát és a tanítási órákat szintén látogatta. Fegyelmi ügyekben a polgármesternek, illetve a községi tanácsnak tett jelentést. A községi tanács — a tanfelügyelő egyetértésével — a tanítót akár fel is függeszthette állásából. Ami természetes, hiszen (feltéve, ha az államilag minimált bérnél 10%-kal több fizetést adott neki) tanfőjét maga választhatta. Persze „didaktikai kérdésekbe” az önkormányzat nem avatkozhatott. Ha a nevelő munkájával elégedetlen volt, a megyei felügyelőhöz kellett tanácsért, segítséget fordulnia.

Az így vázolt rendszer az idők folyamán tovább centralizálódott, eltűntek belőle az önkormányzati elemek. Az erős központosítás irányába hatott a fasiszta korszak oktatási törvénye: az 1923-ban kiadott ún. Gentile reform.

Jelentősebb szervezeti változások csak a hetvenes években következtek be. A közoktatásirányítás — a második világháború után kialakult közigazgatási rendszernek megfelelően — bizonyos fokig decentralizálódott. Az 1947-es alkotmánnyal létrehozott *húsz régióhoz* került a középiskolai szakfelügyelet, amely ekkor már jó ideje a szó szoros értelmében vett *szakfelügyeletet*, azaz egyes tantárgyak elkülönített tantárgyi felügyeletét jelentette. Ettől kezdve a regionális oktatásügyi főtanácsos által vezetett hivatal, amelyhez a középiskolai szakfelügyelők tartoznak, a kultuszminisztériumnak van alárendelve, és a szakfelügyelőket a minisztériumi osztályokon dolgozó *országos szakfelügyelők* irányítják. A minisztériumi országos felügyeletet az országos főigazgató vezeti, és a Központi Felügyeleti Titkárság koordinálja.

Az elemi iskolák tekintetében megmaradt a régi rendszer. A kilencvenöt megye élén ma is a főigazgatók állnak. Az óvodai és elemi iskolai felügyelőnek továbbra is a főigazgató a hivatali előljárója. S a megyei felügyelőnek nem a régiók, hanem a minisztérium óvodai és elemi iskolai főosztálya ad közvetlen eligazítást. Az elemi iskolai felügyelőnek már jó pár évtizede legfontosabb társai az *iskolakerületi munkaközösség-*

vezetők, akik szintén látogatják az iskolakerület hozzájuk tartozó negyven-nyolcvan nevelőjét. Ők azonban nem tartoznak a felügyeleti hierarchiába.

A teljes felügyeleti rendszerben az 1980-as évek közepén kb. száz országos és hat-száz helyi (regionális és megyei) felügyelő működött. A jelenlegi szisztéma az 5. táblá-zattal szemléltethető.

A hetvenes évek változásaihoz tartozik, hogy létre kellett hozni különböző szintű (országos, megyei, iskolakerületi és iskolai) *oktatási tanácsokat*. E választott, illetve képviseleti testületek inkább tanácsadási, mint felügyeleti jogokkal rendelkeznek. (A szülők és a helyi önkormányzat képviselőit is magában foglaló iskolatanács pl. véle-ményt nyilváníthat a tankönyvek kiválasztásáról, kísérletek indításáról, az órarend kiala-kításáról.)

Érdemes külön is kiemelni az iskolakerületi tanácsokat. Az „iskolakerületnek” ugyanis, mely egy-egy város vagy néhány község iskoláit fogja össze, talán legfonto-sabb szerve az iskolatanács. Ez a kb. harminc tagú testület az iskolaigazgatók, nevelők, szülők, szakszervezetek, ipari és kereskedelmi szervezetek és nem utolsósorban a helyi önkormányzat reprezentánsaiból tevődik össze. Feladata nem annyira az ellenőrzés, mint inkább az iskolák munkájának támogatása. Ennél nagyobb hatású újítás, hogy a het-venes évektől minden régióban megszervezték a *regionális pedagógiai intézetet*.

#### Az olasz felügyeleti rendszer

Szint	Felügyelet
1.	<i>Miniszter</i> Főigazgató A minisztériumi osztályokon országos szakfelügyelők
2.	<i>Regionális főtanácsos (20)</i> Középiszkolai szakfelügyelők
3.	<i>Megyei főigazgató (95)</i> Óvodai és elemi iskolai felügyelők
4.	<i>Iskolakerületek</i> (Munkaközösségvezetők) Igazgatók Iskolák

5. táblázat

A pedagógiai kutatásokat, kísérleteket és a továbbképzést folytató és koordináló in-tézetek szorosan együttműködnek egyrészt a Róma mellett székelő Európai Oktatási Központtal (Centro Europeo della Educazione – CEDE) és az Országos Pedagógiai Dokumentációs Könyvtárral, másrészt a regionális és megyei szak- és tanfelügyelői há-

lózattal. Több regionális pedagógiai intézet „tanárközpontokat” (kabineteket) is létrehozott az iskolakerületekben.

A hagyományos hivatali hierarchián kívül tehát a felügyelet bekapcsolódott egy nem hierarchikus szakmai kapcsolatrendszerbe is, amely nagymértékben erősíti tanácsadói felkészültségét. Az olasz felügyelőknek – hasonlóan francia kollégáikhoz – eleve megfelelő pedagógiai tapasztalattal és elméleti tudással kell rendelkezniük. Szigorú pályázat útján választják ki őket. A regionális és megyei pályázatokat is országosan hirdetik meg. Jelentkezési feltétel a megfelelő végzettség mellett a kilenc évi tanítási gyakorlat, és a publikációs tevékenység. Országos felügyelő csak az lehet, akinek legalább három évi helyi felügyeleti gyakorlata van. A felügyelői szakvizsga három dolgozatról és beszélgetésből áll. Az írásbeli tárgykörei: egy általános pedagógiai vagy didaktikai; egy tantárgypedagógiai és egy összehasonlító pedagógiai téma. (Össze kell vetni egy külföldi ország közoktatásának helyzetét a hazai viszonyokkal.)

Ami a felügyelet *feladatait* illeti, azokat – hosszú évtizedek óta először – a közársasági elnök 1974 májusában kiadott rendelete foglalta jogszabályba. E szerint a felügyelet alapvető funkciója, hogy a kultuszminiszter utasításainak megfelelően, az oktatási törvény általános keretei között hozzájáruljon a közoktatási rendszer oktatási és nevelési céljainak valóra váltásához. Ennek megfelelően: tartalmi és szervezési segítséget kell nyújtaniuk az iskolaigazgatók és a tantestületek továbbképzésében; a tantervek és a vizsgatételek kialakításában; a tanítási eszközök és eljárások korszerű alkalmazásának elsajátításában, a pedagógiai kísérletek lebonyolításában. A felügyeletnek tapasztalatairól tájékoztatnia kell a minisztert, az országos főigazgatót, a regionális főtanácsosokat, a megyei főigazgatókat. S a központi felügyeletnek minden évben összefoglaló jelentést kell készítenie a közoktatás országos állapotáról.

Egy 1984. februári miniszteri utasítás így összegzi a felügyeleti feladatokat: „A felügyelő olyan, a miniszter által alkalmazott tantárgyi vagy nevelési területi szakértő, aki vizsgálja az oktatás szintjét, felügyeli az iskolákat, objektív tanácsadást biztosít, közreműködik a pedagógusképzésben, oktatási kutatásokat folytat, támogatja az oktatási innovációkat és kísérleteket.”<sup>21</sup>

E komplex feladatmegjelöléssel teljes összhangban állnak az OPI 1989-es kérdőíves felmérésének eredményei.<sup>22</sup> Ebből is kitűnt, hogy a felügyelők milyen sokrétű tevékenységet folytatnak. Egyben az is, hogy ma már a legfontosabbnak a konzulensi (tanácsadói) funkciót tartják. Tanácsadói közreműködésre különben nemcsak az iskolák, hanem a különböző szintű oktatási tanácsok, valamint a regionális pedagógiai intézetek, sőt az Európai Oktatási Központ és az Országos Pedagógiai Dokumentációs Könyvtár is gyakorta felkéri őket. A tanácsadás előtérbe kerülése ellenére azonban továbbra is rendszeresen jelentést kell írniuk látogatósaikról, nagy szerepük van a tanárok alkalmazását megelőző vizsgákon és a kezdő tanárok minősítésében is. A felügyelet „kétarcúsága” tehát Olaszországára is jellemző.

21 Idézi: *Hopes*: im. I-1:7.

22 Lásd a 4. jegyzetet.

## Az angolszász típusú felügyelet

A kontinentális felügyelettel általában az angolszász típusú felügyeleti rendszert szokták szembe állítani. Több-kevesebb joggal. A kettő ugyanis valóban erősen különbözik egymástól. Az előbbi a felülről szervezett állami felügyeletre, az utóbbi a helyi, önkormányzati felügyeletre helyezi a hangsúlyt. De csak a „hangsúlyról” van szó! A kontinentális modellekből sem hiányzik teljesen a helyi, és az angolszászokból sem a központi felügyelet. Ráadásul e tekintetben csaknem olyan nagy a különbség Anglia és az Egyesült Államok, mint Anglia és a kontinens között. Anglia és az USA külön almodellnek tekinthetők. A legszembetűnőbb az eltérés az európai kontinens és az USA között. Így ezzel az almodellel kezdjük az angolszász típusú felügyeleti rendszer bemutatását.

### Az észak-amerikai almodell

Nem véletlen, hogy a 18. század végétől, illetve a múlt század elejétől – a nagy európai társadalmi átalakulások korától – azok, akik a demokrácia természetrajzát igyekeztek megismerni, Amerikába mentek tanulmányútra. Tocqueville 1840-ben megjelent híres könyvének Bevezetésében írja: „Bevallom, Amerikában többet láttam, mint magát Amerikát, a demokrácia képét kerestem...” S e sajátos ország, a „szabadság hazája” ma is sok tanulsággal szolgál a demokratikus irányítási formák iránt érdeklődők számára.<sup>23</sup>

### A felügyeleti rendszer kialakulása és fejlődésútja

Az amerikai felügyeleti rendszer kezdettől fogva különbözött a korabeli európaiktól. Európában, ha nem az állam, akkor az uralkodó egyház gyakorolt felügyeletet az iskolák felett. Amerikában egészen más volt a helyzet. A gyarmatokra kivándorolt telepesek különböző vallásokhoz, gyakran üldözött szektákhoz tartoztak, s eleinte minden központi segítség nélkül hozták létre, lépésről lépésre terjeszkedve helyi iskoláikat. Ezért központi felügyeletről szó sem lehetett.

Igaz: törvények az oktatásról elég korán születtek. Virginiában például már 1660-ban megkövetelték, hogy minden gyerek vallásoktatásban részesüljön. Az is igaz, hogy azokon a területeken, amelyeken pl. az anglikán valláshoz tartozó telepesek voltak túlsúlyban, a tantervekre az egyház jelentős befolyást gyakorolt. Az iskolafenntartók azonban mindenhol a helyi világi és vallási közösségek voltak, és így a felügyeleti jogot is ők gyakorolták. A győztes függetlenségi háborút követő nyugati előrenyomulás során az egymás közelében letelepedők megállapodtak, hogy hol építenek közös iskolát. Ilyen módon újabb és újabb „iskolakerületek” (*school districts*) jöttek létre, élükön a lakosság által választott *iskolabizottsággal* (*school board*). Az idők folyamán az eredetileg gyakran egyetlen iskolából álló iskolakerületek nagyobb egységekbe szerveződtek. (1920-ban még mintegy kétszázezer iskolakerület volt az Egyesült Államokban, számuk mára tizenöt és félezerre csökkent.) Az integráció főként a vidéki körzetekben ment végbe. Amí a városokat illeti: vannak olyan iskolakerületek (pl. az 1800-as évek elején alapított

23 L. Mátrai Zsuzsa: 1990., 10. p.



első – a philadelphiai), amelyeknek határai létrehozásuk óta változatlanok. Az iskolakerületek integrációja különböző tényezők összhatásának eredményeként ment végbe. Természetes – organikus – mozgatórugója a népesség fokozatos beköltözése a városokba, a nagyobb településekre – vagy azok köré. (Az első világháború előtt az elemi iskolának még kb. 70%-a egytantermes volt.) Ugyanilyen természetes ok: a motorizáció, a közlekedési lehetőségek javulása. Az integráció mellett szóltak a gazdaságossági és a szakmai érvek is. A kisiskolák fenntartása igen költséges, mégsem lehet biztosítani bennük a növekvő igényeknek megfelelő felszerelést és a szakszerű oktatást, ellenőrzésük is nehezen oldható meg. Az iskolakerületek egybevonását a fekete polgárjogi mozgalom sikerei is előremozdították. Az 1964-es Polgárjogi Törvény megszületésétől csak az az iskola kaphatott a szövetségi kormánytól pénzügyi támogatást, amelyik megteremtette a feltételeit annak, hogy a fehér és a fekete gyerekek együtt tanulhassanak. Ezt sok déli államban egyedül a korábbi csak fehér, illetve csak fekete iskolakerületek összekapcsolásával és a tanulók buszoztatásával lehetett megoldani. Az integrációnak persze számos ellenzője volt, akik a helyi autonómia megsértésével vádolták a kormányzatot. A folyamatot azonban nem tudták megállítani.

Az integrációval az iskolakerületek hatékonyabbá váltak, szerepük megerősödött, és így egyre inkább az iskolatanácsok képezték (és képezik) az amerikai iskolafelügyeleti rendszer alapjait. Kezdetben az iskolabizottság valamennyi tagja ellenőrizte a tanító (vagy tanítók) tevékenységét. Később erre *tanfelügyelőt* (*superintendent*) választottak – alkalmaztak. Az iskolakerületek összevonásával nem egy helyen a tanfelügyelők munkája megsokszorozódott, és ezért tanfelügyelői hivatalok alakultak ki mögöttük.

Bár az amerikai felügyeleti rendszer a kezdetektől egészen napjainkig az iskolakerületeken nyugszik, mindvégig jelentkeztek a felügyelet *központosítására* irányuló törekvések is. Massachusetts már 1647-ben törvényt hozott, hogy minden település, ahol ötvennél több család lakik, iskolát köteles építeni, s az iskolák felállítását és működését központilag ellenőrizni kell. Hatékony állami beavatkozásra a 18. század végén (1785-ben és 1787-ben) hozott földtörvények teremtettek lehetőséget. Ezek ugyanis kimondták, hogy az állami földekből bizonyos hányadot (járásonként egy négyzetmérföldet) a nyilvános iskolák alapítására és fenntartására kell fordítani. Később egyes középiskolák és egyetemek létrehozására is elkülönítettek földalapot. E földek bérbeadása, hasznosítása fontos bevételi forrása lett az oktatási intézményeknek. Ugyanakkor feltételezte az állami szabályozást és a szabályok betartásának ellenőrzését. A különböző államok egymás után megszülető alkotmányai általában erre hivatkozva tartalmaztak az oktatásra vonatkozó rendelkezéseket. A központi felügyelet kialakítására tett kísérletek egy ideig mégis sikertelenek maradtak. 1812-ben New York államban létrejött ugyan az első állami tanfelügyelőség, de csakhamar feloszlatták. 1837-ben Horace Mann megszervezte Massachusetts állam oktatási tanácsának titkárságát, és kiterjesztette az állami ellenőrzést az iskolakerületek fölé, de a példát fokozatosan és részlegesen csak az 1850-es években kezdte követni az államok egy része. Bár a Nemzeti Pedagógiai Társaság (National Education Association) 1890-ben a szakszerű „megyei felügyelet” szükségessége mellett állt ki, a neves neveléstörténész, Cubberley még 1914-ben is úgy vélte, hogy „a vidéki iskolákban hiányzik a hatékony felügyelet, főként olyan helyi emberek gyakorolnak ellenőrzést, akik nagyon gyakran még saját valóságos érdekeiket és lehetőségeiket

sem ismerik fel”.<sup>24</sup> Az első világháborút követő években a helyzet változni kezdett. Minden államban létrejöttek az oktatási minisztériumok, amelyek megszervezték az *állami felügyeleti rendszert*, beleértve a tantárgyi szakfelügyeletet is. A második világháború után a tendencia tovább erősödött. Sok helyen a megyei felügyeleti hálózat is kialakult. Az állami felügyelet fokozatos térhódítását az tette lehetővé, hogy az államok egyre nagyobb arányban vettek részt az oktatás finanszírozásában. (1930-ban az oktatási költségeknek 83%-át, 1960-ban 55%-át, 1988-ban már csak 44%-át viselték a helyi önkormányzatok. Ezzel párhuzamosan emelkedett az állami hozzájárulás, ennek részaránya 1988-ban már 50% volt.)

A dotáció súlypontjának átbillenése az állam oldalára a központi felügyeleti pozíciókat erősítette ugyan (meg kellett nézni, mire adják a pénzt), a felügyelet alapstruktúrája mégsem alakult át. Az iskolák ellenőrzése továbbra is elsősorban az iskolakerületi iskolatanács joga maradt, amelynek tagjait általában helyileg választják. A kerületi iskolatanács választja meg azután a tanfelügyelőt, aki vezeti és egybe is fogja az iskolafelügyeletet.

Különösen az utóbbi évtizedekben még egy tendenciával is számot kell vetni. Nevezetesen: a *szövetségi (föderációs) oktatáspolitikai* szándékok erősödésével. Az „alapító atyák” 1787-es Alkotmánya az iskolaügyet teljes egészében az államok hatáskörébe utalta. Időközben azonban az oktatás egyre inkább nemzeti ügyé vált, s így a szövetségi kormányzat is aktivizálódott e téren.

A szövetségi segélyprogramok 1917-től indultak el, és először a szakképzés fejlesztését szolgálták. A New Deal idején szintén több szövetségi programot indítottak. Ezeket a negyvenes évek végén jórészt visszavonták. A föderációs oktatáspolitikai 1957 után élénkült meg újra, amikor az első szovjet szputnyik okozta sokk hatására 1958-ban megalkották a Nemzetvédelmi Oktatási Törvényt. E törvény nyomán, központi támogatással számos új tanterv, modern tantárgyi program született. Ezeknek elterjesztésébe és ellenőrzésébe azonban a szövetségi kormány nem avatkozott bele. Inkább az egyes államok felügyeleti szerepe nőtt meg. Ezt erősítette az 1965-ben kiadott Elemi és Középiskolai Oktatási Törvény, amely ugyan jelentős szövetségi segítséget juttatott – többek között – tankönyvek és más taneszközök beszerzésére az iskoláknak, a felhasználás ellenőrzését viszont a helyi és az állami hatóságokra bízta. (Jellemző, hogy az állami – tehát nem szövetségi – oktatásügyi hivatalok létszáma 1965 és 1972 között megnégyszereződött.) A következő években, kisebb-nagyobb hullámzásokkal, a szövetségi kormány oktatáspolitikai aktivitása fokozódott. 1979-ben létrejött – először az Egyesült Államok történetében – a föderációs Oktatási Minisztérium. 1983-ban „Egy nemzet veszélyben” (A Nation at Risk) címmel a központi oktatási kormányzat jelentést tett közzé, amely hatalmas nemzeti és nemzetközi érdeklődés nyomában óriási viták kezdődtek. A Nation at Risk és az azt kiegészítő részjelentések súlyos kritikával illették a fennálló oktatási rendszert, és annak átalakítását kezdeményezték a tanulói teljesítmények javításának érdekében. A rendszeresebb és hatékonyabb oktatás céljából minden állam fejlesztési terveket dolgozott ki. Ezek alapján az államok kormányzói 1986-ban a Kormányzók Nemzeti Kongresszusán megfogalmazták „Az eredményekért” (Time for Results) elnevezésű saját jelentésüket. A szövetségi, azaz a nemzeti erőfeszítések összpontosítását szolgálta „Az oktatás nemzeti céljai”-nak (National Goals for Education) közreadása –

---

<sup>24</sup> Cubberley: 1914., 105. p.

1990-ben. Eszerint először jött el az Egyesült Államok történetében az az idő, amikor világos nemzeti célokat kell meghatározni az oktatásban a nemzetközi versenyképesség megtartása érdekében. A közös nemzeti célok kitűzése természetesen közvetve hatást gyakorol a felügyeleti rendszerre is. Hiszen a célok végrehajtását ellenőrizni kell. Ez azonban az Egyesült Államokban továbbra sem valamiféle új, föderációs felügyeleti apparátus létrehozását jelenti. Ehelyett az összehangolt nemzeti tesztek kidolgozása került előtérbe. Ha úgy tetszik az „out-put-szabályozás”. föderációs szinten, míg az ötven államban és különösen az iskolakerületekben, megmaradt a közvetlen felügyeleti rendszer.

### A tanügyigazgatás jelenlegi rendszere

A tanügyigazgatás élén 1979 óta a *Szövetségi Oktatási Minisztérium* áll, anélkül, hogy bármilyen felügyeleti joga lenne. Az államok tanügyi apparátusa ugyanis nincs a szövetségi minisztérium alá rendelve. A központi kormányzat feladata a közös, nemzeti célok kitűzése, az ezt szolgáló anyagi források mozgósítása, és az ezt segítő intézmények működtetése. A nemzeti célok kitűzésére jó példa az 1990-es National Goals for Education. Ami az anyagi források mozgósítását illeti: a szövetségi kormány hozzájárul – többek között – a hátrányos helyzetű területek és rétegek (pl. indiánok) oktatásának segítéséhez, az étkeztetési, utaztatási és tankönyvellátási költségekhez, a pedagógiai kutatások és a továbbképzések, valamint a külföldi csereprogramok finanszírozásához stb. A szövetségi hozzájárulás mértéke hullámzó, de hosszú távon emelkedő tendenciát mutat. 1920-ban az oktatási összköltségeknek fél százalékát sem érte el, míg 1980-ra 9%-ra emelkedett. (Igaz, hogy 1985-re 7%-ra csökkent.) A szövetségi kormányzat részint törvényekkel, részint e segélyekkel orientálja az iskolák működését. Ezt egészíti ki a központi intézmények tevékenysége. A minisztériumhoz tartozó intézmények összefogó szervezete a Pedagógiai Kutatás és Fejlesztés Hivatala (Office of Educational Research and Improvement – OERI). Keretében működik: az Oktatásstatisztikai Központ; a Kutatási Hivatal; a Programfejlesztési Hivatal, a Könyvtári Központ és az Információs Iroda. Érdemes megjegyezni, hogy a Programfejlesztési Hivatalnak kilenc regionális alközpontja van, amelyek tantervek fejlesztésével, helyi programok értékelésével és a sikeres tantervek és programok terjesztésével foglalkoznak. E hivatalhoz tartozik a Vezetőképző és Továbbképző Intézet és annak ötven (tehát valamennyi államban megtalálható) alegysége is.

Az iskolai munka központi tesztekkel történő közvetett (napjainkban egyre erősödő) ellenőrzése az Oktatásstatisztikai Központ kebelében működő NAEP program (National Assessment of Educational Progress – az oktatási eredmények országos értékelése) részeként folyik. E tevékenységhez jogi alapot egy 1867-ben hozott törvény szolgáltat, amelyik az akkor szervezett Oktatási Hivatal feladatává tette a tanulmányi eredmények országos ellenőrzését és a tapasztalatok közreadását. 1969 és 1990 között a NAEP mintegy kétszáz jelentést tett közzé. A huszonkilenc átfogó országos vizsgálat közül a legtöbb (hat-hat) az angol nyelvvel és a matematikával foglalkozott. (A mérési mintában az USA tizenöt és félezer iskolakerülete közül ezer, nyolcvanháromezer iskolája közül kétezer és negyvenhatmillió tanulója közül százhuszezer szerepelt.) Új fejlemény, hogy a Kongresszus 1988-ban létrehozott egy huszonnégy tagú Országos Értékelésirányító Testületet, amelyben a politika, a különböző oktatásirányítási szintek, a taná-

rok, az üzleti élet képviselői és a tantervi, valamint mérési szakemberek többé-kevésbé arányos képviselőket kaptak. A Kongresszus azt is elhatározta, hogy olvasásból és matematikából kétévenként, fogalmazásból és természettudományból négyévenként, történelemből és földrajzból legalább hatévenként a tanulók készségeiről, képességeiről és ismereteiről pontos képet kell az ország elé tárni.

Míg az alkotmányos előírások következtében föderációs szinten a felügyelet csak közvetve, főként a reprezentatív mérések útján érvényesülhet, az államok szintjén már megjelenhet a *közvetlen állami felügyelet*. Ez a különböző államokban különböző formákban valósul meg. Négyféle rendszert különíthetünk el. Az *első* a centralizált állami rendszer, ami összesen három államban (Delaware, Alaszka, Hawaii) uralkodik. Lényege, hogy az Oktatási Minisztérium közvetlenül vezérli és felügyeli az iskolákat, illetve az iskolakerületeket. A *második* az önkormányzati megyei irányítási rendszer. (Ide tízenkét állam tartozik.) Ebben az esetben az iskolakerületek a választott megyei oktatási bizottságok hatáskörébe tartoznak, az állam nem avatkozik be közvetlenül az iskola ügyeibe. A *harmadik* a „felügyeleti egyesülésen” alapuló rendszer. (Ez hét államra jellemző.) Ilyenkor két vagy több város vagy akár csak iskola egyesülve oldja meg a felügyeleti feladatokat, s a felügyeleti egyesülés tartozik felelősséggel az állami oktatási minisztériumnak. A többi állam, tehát a többség, a *negyedik* rendszerbe sorolható. Ez eredetét tekintve az állami megyei irányítási rendszer, amelyben a megyék az állam képviselői, a megyei tisztviselők állami hivatalnokok, és így az állami irányítás és felügyelet a megyei oktatási osztályokon keresztül valósul meg. A megyék funkciója egyrészt a törvényesség védelme, másrészt azoknak a szolgáltatásoknak a biztosítása, amelyek legpraktikusabban ezen a szinten szervezhetőek. A megyék azonban több államban jóval kisebbek mint nálunk, és ezért egyhez-egyhez sokszor csak néhány iskolakerület tartozik. Ilyenkor vagy a megyék veszik át az iskolakerületek felügyeleti szerepét (pl. csak megyei tanfelügyelő – superintendent – működik), vagy fordítva (s ez a gyakoribb): a két szervezet egybeolvad, s benne a helyi önkormányzati elemek dominálnak (a tanfelügyelőket választják és nem kinevezik, a helyi iskolabizottságnak a felügyeletben meghatározó szerepe van). Akadnak olyan államok is, amelyben a felügyelet háromszintű (állami, megyei és iskolakerületi).

Ha az ötven állam felügyeleti szisztémája némileg különbözik is egymástól, abban egységesek, hogy (az elsőnek említett három állam kivételével) a felügyelet súlya a helyi egységekre – az *iskolakerületre*, illetve a *megyékre* – esik. Az állam fő kormányzati feladata nem a felügyelet. De azért az sem állítható, hogy egyáltalán nincsenek felügyeleti kötelességei. Ezek két forrásból fakadnak. Az egyik, hogy minden államnak vannak az oktatásügyet szabályozó törvényei, rendeletei, és azok végrehajtását ellenőrizni szükséges. A másik, hogy az államok többségében az iskolákat akkreditálni kell (működésükhöz engedélyt kérni), s ez sem lehetséges felügyelet nélkül. Csak az az intézmény kerülhet fel ugyanis a jóváhagyott iskolák listájára (és tarthatja meg ott a helyét), amelyik teljesíti a törvényes állami előírásokat. A rendelkezések meghatározzák például az iskolaépületekre és azok berendezésére vonatkozó legfontosabb előírásokat, gyakran a kötelező tantárgyakat, sokszor a minimálisan elérendő sztenderdeket, nemegyszer a kerettanterveket; az államok jelentős hányada tankönyvlistára veszi az engedélyezett, választható tankönyveket. Más megkötések is vannak. Az államok többsége megszabja pl. a tanítói-tanári

alkalmazáshoz szükséges képesítést; a tanév hosszát, a tanár/diák arányt; az iskola év végi jelentési kötelezettségét; a helyi felügyelet módját stb.

Mindennek teljesítését ellenőrizni, segíteni, szorgalmazni kell. Ezért az államok oktatási minisztériumaiban található néhány, ezzel a feladattal megbízott felügyelő. Felügyeleti feladataikat azonban általában nem közvetlen iskolalátogatással, hanem közvetve, az iskolakerületi, illetve a megyei tanfelügyelők segítségével látják el.

A gyakorlatban tehát a felügyelet (és a tanácsadás) helyi szinten, az iskolakerületekben folyik. Elvben viszont az állami szervek gyakorolják az iskolák feletti főfelügyeletet. Vegyük *Georgia* példáját. A választópolgárok megválasztják az állam kormányzóját és külön az iskolák állami főfelügyelőjét; a kormányzó kinevezi a tíz tagú állami Oktatási Bizottság tagjait. A főtanfelügyelő pedig alkalmazza az Oktatási Minisztérium főtisztviselőit. Az Oktatási Bizottság, melynek ügyvezető titkára a főtanfelügyelő, szabja meg az állami oktatásügyi normákat (tantervi előírások, tankönyvjóváhagyás stb.), alakítja ki a helyi oktatáspolitikát, felügyeli az Oktatási Minisztérium munkáját, tárgyalja a helyi iskolabizottságok határozatai ellen benyújtott fellebbezéseket. Az Oktatási Minisztérium, melynek élén a főtanfelügyelő áll, elsősorban az állami törvények és az Oktatási Bizottság határozatainak végrehajtója. Elsőrendű feladata, hogy segítse az iskolakerületeket az iskolák színvonalának emelésében, a tankönyv- és taneszközüválasztásban, az eredménymérésekben, a sérült és hátrányos helyzetű tanulók ellátásában, új építmények létesítésében, étkeztetési és utaztatási problémáik megoldásában stb. Az iskolákért állami szinten felelős személyek és intézmények kapcsolatrendszerét az 6. táblázat vázolja. Mint már többször említettük: az Egyesült Államokban a felügyelet (és tanácsadás) legfontosabb terepe az *iskolakerület*. Az iskolakerület a speciális öngazgatási egységek egyik (és egyben legelterjedtebb) válfaja.

Georgia állam oktatásirányítási rendszere



6. táblázat

Tudni kell ugyanis, hogy az államigazgatás szabályos egységein kívül (amelyek a föderáció, az állam és helyi szinten: a város és a megye) Amerikában léteznek speciális öngazgatási kerületek is, s ezeknek az állami szervezetektől független, de azokhoz valami módon kapcsolódó irányítótestületük van. Ilyenek például a közlekedési, a tűzoltósági, a vízgazdálkodási vagy a távközlési önkormányzati kerületek. Az Egyesült Államokban a speciális öngazgatási kerületek száma több mint negyvenezer. Ebből tizenötezer-hatszáz az iskolakerület.

Mivel kb. nyolcvanháromezer elemi és középiskolával számolhatunk, egy-egy kerületre kb. öt iskola jut. A valóságban azonban nagy a szóródás. Vannak egészen kicsi és nagyon nagy kerületek. Az iskolakerületek három fajtáját különböztethetjük meg: a vidéki, a városi és a városkörnyéki kerületeket.

Georgiában például százötvenkilenc vidéki (megyei) és huszonnyolc városi iskolakerület található. százharminchét kerületben a lakosság által választott iskolabizottságok működnek, a többiben az iskolabizottsági tagokat a megyei önkormányzat nevezi ki. száztizennégy kerületben a tanfelügyelőt (superintendent) is választják. A vidéki iskolabizottságok általában négy-öt tagúak, a városiak viszont akár tíz-tizenöt tagból is állhatnak.

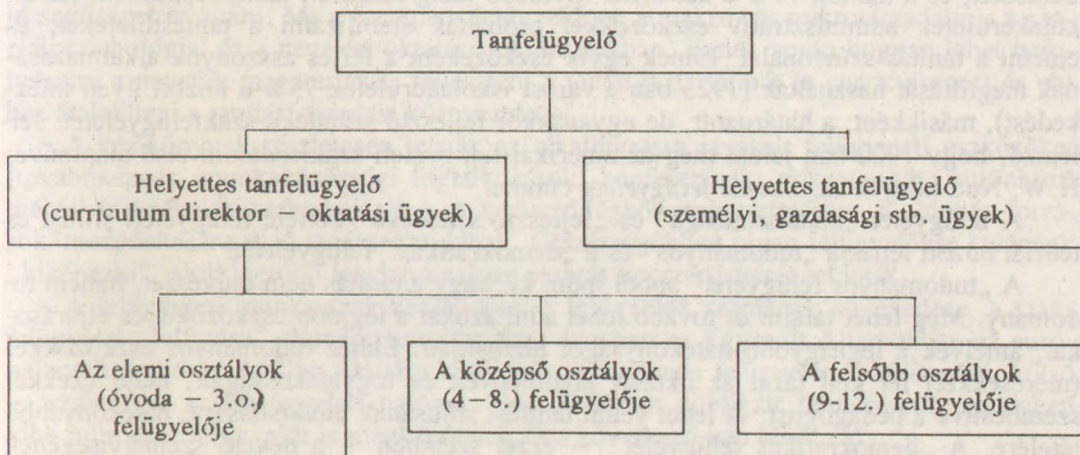
Ahogy korábban láttuk: az *iskolabizottságok* kialakulásuk időszakában közvetlenül ellenőrizhették a nevelőket. Ma már ezt csak az ezzel megbízott szakemberek (a felügyelők) tehetik meg. A bizottságok jogköre azonban ma is igen széles. Mivel valamennyi iskolakerület lényegében autonóm „oktatási rendszert” alkot, a föderáció, de túlnyomórészt az állam által megszabott törvényes keretek között minden iskolabizottságnak meg kell a maga „oktatási törvényét” alkotnia, és számtalan esetben konkrét határozatokat hoznia. A georgiai Clarke megye iskolakerületének oktatási programja például azonkívül, hogy rögzíti az iskolabizottság által elfogadott nevelésfilozófiát, kitűzi az oktatási célokat, meghatározza a helyi tantervek kialakításának, illetve külső tantervek adaptálásának a menetét, sok tantervi és tanfíráson kívüli foglalkozásról is rendelkezik. Szakaszonként szabja meg például, hogy a harmadik osztály végéig, azaz az elemi szakaszban; a negyedik-nyolcadik osztályban, azaz a középső szakaszban és a kilencedik-tizenkettedik osztályban, azaz a felső osztályokban milyen tantárgyakat kell tanítani, illetve mely tantárgyak közül lehet a tanulóknak választaniuk. Szabályozza a gyógypedagógiai tanterveket, a hátrányos helyzetűekkel és a különösen tehetségesekkel való foglalkozások menetét, valamint a különböző fakultatív tantárgyak oktatását. Részletesen rendelkezik az oktatás szervezeti kereteiről (pl. az osztálylétszámokról), eszközeiről (pl. a tankönyvkiválasztás és jóváhagyás menetéről) és a különböző értékelő és helyzetfeltáró mérésekről. S mindezt csak az oktatásról szóló részben. A négyszáz két oldalas dokumentum több mint háromnegyed része ugyanis a személyügyi, gazdasági, iskolafenntartási, étkeztetési, utaztatási stb. kérdéseket szabályozza.

E felsorolás csupán azt akarta szemléltetni, milyen sokrétű a felelőssége egy-egy iskolabizottságnak. Az iskolakerület „alaptörvényeinek” meghatározásán túl ők nevezik ki az igazgatókat, tanárokat, alkalmazzák az iskolai segédszemélyzetet; ők hagyják jóvá a helyi tanterveket, az iskolaépítési terveket, a tankönyvválasztást, az iskolák költségvetését. (A bevételekkel azonban csak korlátozottan gazdálkodhatnak, mert a föderatív és az állami dotáció kizárólag a megjelölt célokra fordítható. A pénzügyi ráfordítások kb. 80%-át föderációs és állami törvények szabályozzák.)

Az iskolabizottságok tagjai, akár közvetlenül választják, akár választott szervek nevezik ki őket, a helység polgáraiból kerülnek ki, általában pedagógiai szakember nincs közöttük. Ennek kétféle kedvezőtlen következménye szokott lenni. Nem ritka, hogy a település valamelyik erős, nyomást gyakorló csoportjának engedve nevelési szempontból megkérdőjelezhető döntéseket hoznak. (Pl. kitiltanak az iskolából irodalmilag és pedagógiaileg értékes könyveket, a biológia órákon megtiltják az evolúciós elmélet tanítását stb. Igaz, hogy ilyen esetben a rendelkezést sérelmező szülők a bírósághoz fordulhatnak, de ez a gyakorlatban csak ritkán fordul elő.) Ha viszont nem érzik kompetensnek magukat, hogy a szakmai kérdésekbe beleszóljanak, gyakran csupán a tanfelügyelő, illetve a tanfelügyelői hivatal „segítő szolgálatává” válnak. Nem képviselik elég határozottan a helyi igényeket. Az iskolabizottság ebben az esetben nem a közösségi kontroll eszközeként működik. Az ellentmondás feloldásának útját többen a vegyes összetételű iskolatanácsok felállításában vélik megtalálni, ahol a helyi szükségletek és a szakmai megfontolások közös nevezőre hozhatók. Valami ilyesmi megy végbe különben ma is a tanfelügyelő és az iskolabizottság közötti egyeztető folyamatokban – legalábbis a jól működő iskolakerületekben.

Az iskolák közvetlen kapcsolatban a *tanfelügyelővel*, illetve a tanfelügyelői hivatal más munkatársaival vannak. Az iskolakerület tanfelügyelőjének (superintendent) feladatai szerteágazóak és összetettek. Foglalkoznia kell pénzügyekkel és személyi ügyekkel; a tanulók étkeztetésével és utaztatásával; az iskolaépítési, karbantartási és fenntartási problémákkal; végül, de nem utolsósorban az oktatás színvonalának emelésével, a helyi tantervekkel, a tankönyvellátással stb. Ezt a nem könnyű munkát átlagosan öt – öt és fél évig szokta egy-egy – általában igen jól felkészült és tapasztalt – szakember vállalni.

#### Egy tipikus tanfelügyelői hivatal



7. táblázat

Vannak egészen kicsi – egy-két oktatási intézményből álló – iskolakerületek, amelyekben a „superintendent” más feladatai mellett az oktatás felügyeletét is maga látja el, tehát szakfelügyelői feladatokat is végez. Ez ritkaság. Ahol három-négy iskola

működik, a tanfelügyelőnek már van egy helyettese (assistant superintendent) és rendszerint egy szakfelügyelője (supervisor) is, aki az oktatásért felelős. A valamivel nagyobb iskolakerületek tanfelügyelői hivatala általában a következőképpen áll össze (7. táblázat).

A városi, városkörnyéki és a nagyobb vidéki iskolakerületek tanfelügyelői hivatala erősen hasonlít a mi hajdani művelődési osztályainkra.

Ezekben az elemi osztályok „curriculum igazgatója” mellett több szakfelügyelő dolgozik, a középiskolai curriculum igazgató (általános felügyelő) pedig a szaktárgyi szakfelügyelők (anyanyelv, matematika, természettudományok, társadalomtudományok, művészetek, technika, testnevelés stb.) tevékenységét koordinálja.

A tanfelügyelői hivatal tan- és szakfelügyelői mellett az iskolákon belül is kapnak egyes pedagógusok „felügyelői” megbízást. Ilyennek tekintik például a munkaközösség-vezetői, az egyes műveltségi területen belüli koordinátori, az általános vagy szaktárgyi konzulensi (tanácsadói) és a valamilyen speciális programhoz fűződő szakértői posztot. Amikor a következőkben a szakfelügyelet helyzetéről és tevékenységének jellemzőiről szólnunk, ebbe a felügyelők valamennyi rétege beletartozik: az állami és megyei szakfelügyelőktől a superintendenteken keresztül az iskolai szakértőig.

### A felügyelet mozgásiránya

Az Egyesült Államokban a felügyelők legfontosabb kötelessége egészen az 1950-es évek végéig az egyes pedagógusok munkájának ellenőrzése volt. Még sokkal inkább, mint Európában. Az „amerikai csoda”: a gazdaság viharos fejlődése, a gyors meggazdagodás lehetősége kiszívta a férfiakat a közoktatásból, az iskolákban jószerivel csak a nők maradtak. Ők is csak addig, amíg férjhez nem mentek, és gyermeket nem szültek. 1923-ban a vidéki pedagógusok 53%-a három évnél kevesebb tanítási gyakorlattal rendelkezett, és a tanítók 77%-a két évnél rövidebb ideig részesült tanítóképzésben. Az iskolakerületek adminisztratív eszközökkel próbálták stabilizálni a tantestületeket, és emelni a tanítás színvonalát. Ennek egyik eszközeként a férjes asszonyok alkalmazásának megtiltását használták (1923-ban a városi iskolakerületek 75%-a hozott ilyen intézkedést), másikként: a határozott, de ugyanakkor fejlesztő szándékú szakfelügyeletet. Jellemző, hogy 1920-ban jelent meg az amerikai felügyeleti szakirodalom első alapműve, H.W. Nutt könyve *Az oktatás felügyelete* címmel.<sup>25</sup>

A felügyelet „határozottsága” és „fejlesztő szándéka” kétféle felügyeleti stílust és teóriát hozott létre: a „tudományos” és a „demokratikus” felügyeletet.

A „tudományos felügyelet” abból indul ki, hogy a tanítás nem művészet, hanem tudomány. Meg lehet találni és tovább lehet adni azokat a legjobb eszközöket és eljárásokat, amelyek a legnagyobb hatékonyságot biztosítják. Ehhez tudományos eszközökkel (mérésekkel) fel kell tárni az oktatás eredményeit és fogyatékoságait, majd ezekkel szembeállítva a pedagógust, rá lehet venni tanítási stílusának módosítására, hatékonyabbá tételére. A „demokratikus felügyelet” – ezzel szemben – a nevelő személyiségének belső autonómiáját, szuverenitását hangsúlyozza. E felfogás szerint a felügyelő szerepe, hogy konzulensként hozzásegítse a pedagógust kreativitásának, tehetségének kibonta-

<sup>25</sup> Nutt: 1920.



koztatásához. Ezért az eredményes felügyelet meleg, baráti légkört és nem felméréseket kíván.<sup>26</sup>

A „tudományos” és a „demokratikus” felügyeletnek, bármennyire ellentétesek is elképzeléseik, közös jellemzőjük, hogy tevékenységük a pedagógusra mint egyénre (az egyes nevelőre) irányul, és az egyes tanítási órák vizsgálatára koncentrálnak.

Az 1950-es évek végének, a hatvanas éveknek a tantervi reformjai (az 1958-ban hozott Nemzetvédelmi Oktatási Törvény hatására) gyökeres fordulatot hoztak a felügyelet jellegében. Ekkor kezdték a felügyelőket curriculum direktoroknak (tantervigazgatóknak) nevezni. Fő feladatukká ugyanis az 1960–1970-es években a *tantervfejlesztés és -elterjesztés* vált. Figyelmük középpontjába az egyes nevelők ellenőrzése-segítése-fejlesztése helyett a tantervek kerültek. A felügyelőknak szakmai feladataik teljesítéséhez egyre több és szélesebb körű szakismeretre lett szükségük, és ezért alkalmazásuk feltételei is megszigorodtak. 1978-ban az iskolakerületek 80%-a a felügyelői kinevezés egyik alapkövetelményének tekintette a speciális felügyelői vizsgák letételét, 14%-uk pedig előnyben részesítette azokat, akik ilyen végzettséggel rendelkeztek. Az egyetemek pedagógiai fakultásain egymás után indultak a vezetőképző – ezen belül a felügyelő-képző – szakok. Ennek következtében felvirágzott a felügyeletről szóló szakirodalom (tucatjával jelentek meg a felügyeletről szóló könyvek, jegyzetek); megerősödött a felügyelők már korábban létrehozott országos szervezete a Felügyeleti és Tantervfejlesztési Társaság (Association for Supervision and Curriculum Development), megnőtt a szervezet lapjának (Educational Leadership) a példányszáma.

A felügyeletelmélet kibontakozása az újabb törekvések elméleti alátámasztása mellett a korábbi eredmények összefoglalását is megkívánta. Ezért a hetvenes években több átfogó *felügyeleti kézikönyv* látott napvilágot. Tanulságos tematikájukat áttekinteni.<sup>27</sup>

Általában a felügyelet fogalmának meghatározása és némi történeti áttekintés után azt elemzik, hogyan lehet a felügyelet keretei között egyrészt csoportokkal (staff development), másrészt egyénekkal (clinical supervision) együttműködni, számukra megfelelő segítséget nyújtani. Mi a szerepe a felügyelőnek a makro- és mikrotársadalmi, a szociálpszichológiai és a nevelési-oktatási folyamatokban. Ennek során hogyan lehet befolyásolni a nevelők magatartását, fejleszteni a tantárgy tartalmát (a curriculumot) és ehhez átalakítani a tanítási-tanulási környezetet.

A kézikönyvek részletesen leírják az alkalmazásra javasolt felügyeleti eszközöket (továbbképzés, munkaközösségi foglalkozások, konferenciák, mikrotanítás, különböző mérési és értékelési technikák stb.). A kedvező légkör megteremtésére, a „humán források” mozgósítására is jó tanácsokat adnak. Összességükben olyan felügyelőket kívánnak „kiképezni”, akik legfőbb feladatuknak az oktatás korszerűsítését tekintik.

A felügyeleti munka szakszerűsödése, a felügyelők számának növekedése, a szakfelügyelet „felfutása” ellenére sem jött létre azonban az Egyesült Államokban az európaihoz hasonló – minden iskolára kiterjedő, az általános felügyeletről különváló, külső – szaktárgyi szakfelügyeleti hálózat. Egy 1978-ban publikált felmérésből, amelyben több mint ezer felügyelőt is megkérdeztek,<sup>28</sup> a következő kép tűnik elő.

26 A „tudományos” és a „demokratikus” felügyeletről l. Mosher–Purpel: 1972., 15-17. pp.

27 L. pl. Unruk–Turner, 1970.; Mosher–Purpel: i.m.; Marks Stoops – King–Stoops, 1987.; Sergiovanni–Starratt: 1979.

28 Weiss: 1978., 37. p.

Az iskolakerületek %-os aránya 0 vagy 1–5, illetve 6 vagy több felügyelővel

Iskolakerület jellege	A felügyelők száma		
	0	1-5	6 vagy több
Vidéki	77%	20%	3%
Kisvárosi	44%	41%	15%
Nagyvárosi	7%	22%	71%
Városkörnyéki	35%	33%	32%
Országos átlag	63%	26%	11%

8. táblázat

Az iskolakerületek többségében tehát a superintendent és helyettese vagy más általános felügyelők látták el (és látják el ma is) a külső szaktárgyi felügyeletet. A szaktárgyi tanácsadás általában az iskolai kereteken belül zajlik. A felmérés azt is megmutatta, hogy bár a szakfelügyeleti munkában előtérbe került a tantervfejlesztés és-elterjesztés, a hagyományos feladatok is továbbéltek (7. táblázat).

A felügyelet jellegében újabb váltás az 1980-as években ment végbe. Ha a hatvanas évekig a nevelők egyéni ellenőrzése-fejlesztése, a hatvanas-hetvenes években a tantervi korszerűsítés, a *nyolcvanas években az önállósuló tantestületekkel és szakmai csoportokkal való együttműködés* került a felügyeleti munka homlokterébe. A hetvenes évek végének, a nyolcvanas évek első felének meghatározó hangulata a csalódás volt. Kiderült, hogy a hatalmas anyagi és szellemi befektetések ellenére az iskolák alig változtattak tanterveiken és tanítási stílusukon, az oktatási-nevelési eredmények pedig nem javultak, hanem több területen még romlottak is. Az 1983-ban kiadott „Egy nemzet veszélyben” (A Nation at Risk) jelentés újabb reformhullámot indított el. Ennek *első*, 1986-ig tartó *szakaszát* a felügyelet megkeményesedése jellemezte.

A drámai hangú jelentés kezdeti reakciója ugyanis az volt, hogy ha ilyen rosszak az eredmények, szigorúbban kell az iskolákat ellenőrizni. Az államok kormányzóinak 1986-ban közreadott állásfoglalása (Time for Results) és a Carnegie alapítvány egy híressé vált tanulmánya (Carnegie Task Force on Teaching as a Profession) új utakat nyitott. E dokumentumok a tanári szakma színvonalának javítását és ezzel összefüggésben az iskolai önállóság erősítését tűzték ki célul. Végre kimondták, hogy a reformokat nem lehet kívülről rákényszeríteni nevelőtestületekre. Ezzel elindult a nyolcvanas évek reformhullámának *második szakasza*. Jelszava: az alulról való építkezés volt. Az, hogy az iskolák átalakítását az iskolabizottságok, a nevelőtestületek, a szülők szintjén kell elkezdeni – nagyobb önállóságot és egyben felelősséget adva nekik. Az iskolának mint autonóm szervezetnek belső életét, kapcsolatrendszerét, légkörét szükséges megváltoztatni ahhoz, hogy bármilyen reformkezdeményezés sikerrel járjon.

**Az iskolakerületi felügyelő elfoglaltságai**

(N=1098)<sup>29</sup>

Az elfoglaltság típusa	Óvoda – 6. osztály				7–12. osztály			
	Az elfoglaltság mértéke							
	Nincs	Kevés	Mérsékel	Sok	Nincs	Kevés	Mérsékel	Sok
Tantervfejlesztés	1	25	39	35	7	30	37	26
Tantervekről tájékozódás	1	32	47	20	3	42	42	13
Tanítási programok megszerzése, értékelése	0	31	48	21	9	37	38	16
Továbbképzések tartása, szervezése	7	33	43	17	13	42	33	12
Szakmai értekezletek tartása	2	54	36	8	5	54	35	6
Óralátogatás	14	37	27	22	23	35	26	16
A nevelő értékelése	23	32	25	20	36	30	20	14
Egyéni beszélgetés nevelőkkel	5	35	49	11	12	43	35	10
Részvétel a nevelők felvételében	28	35	30	7	40	29	26	5
Adminisztratív munka (jelentésírás stb.)	6	44	30	20	8	36	36	20

9. táblázat

Az „iskola”, és nem a „tanterv”, a helyi közösség és nem az állami akarat vezetheti ki a közoktatást válságos helyzetéből. A „Carnegie tervnek” egyre több követője akadt. Nemcsak azért, mert a felülről kezdeményezett reformok nem hozták meg a várt eredményeket, hanem azért is, mert az iskolák különben is mind nehezebb helyzetbe kerültek. Az állami támogatás megfogyatkozásából és a különböző

<sup>29</sup> Weiss: 1978., B-5 sz. melléklet

felkészültségű és etnikumú tanulók együttes kezeléséből fakadó fokozódó nehézségeket csak „helyben” lehet megoldani. A helyi társadalom anyagi és erkölcsi támogatásával.

Az iskoláknak már csak ezért is olyan új igazgatási és létformákat kell keresniük, amelyek a helyi igényekre és a pedagógiai szempontokra egyaránt tekintettel vannak. Az iskolaátalakítás a különböző iskolakerületekben különböző formákban megy végbe. Vegyünk egy jellegzetes (és nevezetes) példát: Florida állam Dade kerületét. Ez az ország negyedik legnagyobb iskolakerülete (több mint kétszázötvenezer tanuló tartozik hozzá). A nyolcvanas évek közepén létrehoztak egy kerületi iskolatanácsot és a pedagógus-szakszervezeteket képviselő tárgyalóbizottságot, amelyik gondos egyeztető munkával kollektív szerződést fogadott el. Ez széles kapukat nyitott az iskolai önirányítás előtt, ugyanakkor szavatolta a pedagógusok szakmai színvonalának emelését is. Ami az önirányítást illeti, annak legfőbb letéteményesei az egyes oktatási intézményekben létrehozott iskolatanácsok. Az iskolatanácsot az igazgató vezeti. Tagjai: a szakszervezeti titkár; a munkaközösség-vezetők; a nevelők, a szülők, a diákok és a helyi társadalom választott képviselői. Jogai széles körűek: a költségvetés és a tantervek jóváhagyása, új pedagógusok felvétele (esetleg meglévők elbocsátása), az igazgató megválasztása – hogy csak a legfontosabbakat soroljam. Ugyanakkor a tanács megtervezi a nevelők képzésének és továbbképzésének menetét is.

Ilyen körülmények között természetesen mind a hagyományos ellenőrző, mind a kívülről fejlesztő felügyelet talaját veszti. A felügyelet két funkciója viszont megerősödik. Az egyik: a továbbképző-segítő funkció. A másik: a végső eredményeket objektív eszközökkel megállapító, eredménymérési szerepkör. Ez utóbbi összefügg az új reformhullámnak az 1990-es évek elején elkezdődött *harmadik szakaszával*, mely az iskolai autonómia erősítésével párhuzamosan a nemzeti sztenderd-tesztek bevezetését szorgalmazza.

Végül is az *észak-amerikai almodell* sajátos, az európainál sokkal inkább alulról építkező, organikus fejlődéséből nagyon tanulságos kép bontakozik ki. A nagyobb területi egységek (államok, megyék) konszolidálódása, majd az első világháborútól kezdve a közös nemzeti célok előtérbe kerülése a centralizálás irányába hatottak. Létrejöttek az állami kultuszminisztériumok, kialakult az állami felügyeleti rendszer. Mivel azonban a tényleges irányítás és felügyelet a gyarmati időszakról kezdve a helyi önkormányzat (az iskolabizottság) kezében volt, és az iskolakerületek összevonásával, integrációjával a helyi (iskolakerületi-megyei) önkormányzatok tovább erősödtek, az állami szervek nem tudtak felülkerekedni a helyi szerveken. A tényleges hatalom a kisebb-nagyobb iskolakerületi-megyei iskolabizottságoknak (illetve azok kisebb-nagyobb tanfelügyelői hivatalainak) kezében maradt. Ezek az önkormányzati hatóságok próbálták – többek között a felügyelet eszközeivel – érvényesíteni az iskolák tevékenységi rendszerében saját elhatározásait és (amennyiben támogatták azokat) az állami és föderációs törekvéseket is. A szisztéma viszonylag hosszú időn át jól funkcionált. Működésének két meghatározó feltétele volt. Az egyik: hogy az iskolákat lényegében az iskolakerületek tartották el. A másik: hogy a nevelők többsége képzetlen, gyakorlatlan és ezért az iskolai-pedagógiai érdekek képviselőjére alkalmatlan volt. Ennek megfelelően e rendszer átalakításának szükséglete olyan mértékben merült és merül fel, amilyen mértékben egyrészt az iskola-fenntartás költségeinek zöme a helyi közösség helyett az államra hárul; másrészt amilyen mértékben a pedagógustársadalom érdekérvényesítő képessége megerősödik. Mint láttuk: e folyamatok az első világháború után indultak el, és napjainkra teljesedtek ki. Ma – a kölcsönös függőségek világában – már egyik nemzet sem engedheti meg magá-

nak, hogy az állam szempontjából egyre fontosabb szerepet játszó, emelkedő oktatási költségeket az önkormányzatokra hárítsa. S éppen az oktatás minőségének emelése okán az sem lehet kétséges, hogy a pedagógustársadalom színvonalának javulnia és ezzel kohéziójának, érdekérvényesítési potenciáljának erősödnie kell.  $\pi$  gy azután egy új irányítási és felügyeleti struktúra kezd kialakulni. Az egyik oldalon: a hagyományos önkormányzati szervek és hivatalok (tanfelügyelőség) mellett mind nagyobb szerepet kapnak az iskolai önkormányzati szervek – elsősorban az iskolatanács.

Az iskolatanácsnak mint az intézmény irányító testületének nemcsak az az előnye a korábbi – iskolabizottsági – rendszerrel szemben, hogy egyesíti magában a helyi-oktatáspolitikai és az iskolai-pedagógiai érdekképviselőt, hanem az is, hogy a valóban nélkülözhetetlen újításokat belülről kezdeményezi, hajtja végre. A másik oldalon: a növekvő állami költségvállalással (és ezzel szoros összefüggésben a nemzeti célok előtérbe kerülésével) fokozódik a külső kontroll erősítésének igénye, ami jelenleg főként a nemzeti sztenderd-tesztek bevezetésének tervében jelenik meg. A változó felügyelet változó feladatait a következő összefoglaló táblázat mutatja be.

#### A felügyelet változásai

Időszak	A felügyelet domináns feladatai	A felügyeletet végző szervek, személyek
A gyarmati időszaktól kb. 1918-ig	Az iskola globális ellenőrzése, az egyes nevelők munkájának felügyelete (a szabályok megtartásának ellenőrzése)	Először: csak laikusok – az iskolabizottság Később: az iskolakerület, a megye, az állam tanfelügyelői
1918 – 1960	A tanórai tevékenység fejlesztő célú felügyelete („tudományos” és „demokratikus” felügyelet)	Tanfelügyelők, tantárgyi szakfelügyelők
1960 – 1980	Új tantervek fejlesztése és elterjesztése	Tantervigazgatók, tanfelügyelők, szakfelügyelők, tantervi szakértők, munkaközösségvezetők
1980 –	A tantestületekkel és szakmai csoportokkal való együttműködés, továbbképzés, eredménymérés	Tantervigazgatók, tanfelügyelők, szakfelügyelők, tantervi szakértők, munkaközösségvezetők, konzulensek

10. táblázat

## Az angol almodell

Az angol felügyeleti rendszer Európában jóval ismertebb, mint az amerikai. Különösen a központi állami felügyelet: a HMI – „Ófelsége szakfelügyelete” (Her Majesty's Inspectorate). A központi felügyeletnél nagyobb létszámú helyi felügyeletről kevesebb szó esik. Pedig éppen ez a szigetország felügyeleti rendszerében az angolszász modellre jellemző – azaz az önkormányzatokra épülő – elem. A helyi felügyelők ugyanis a LEA-k (a helyi oktatási hatóságok – Local Education Authority) keretében működnek, és – a LEA-k autonóm önkormányzati szervek lévén – nem állnak alárendeltségi viszonyban a HMI-vel. Ha úgy tetszik: a HMI inkább a kontinentális; a LEA-felügyelet (és kapcsolata a HMI-vel) inkább az amerikai modellel rokon. Ezért érdemes mindkét formát alapos vizsgálat tárgyává tenni.

### Az országos felügyelet (HMI) története

Az országos felügyelet – a HMI – 1839 decemberében jött létre. Miután ugyanis a parlament 1833-ban húszezer fontot szavazott meg a szegény néposztályok gyermekeinek iskoláztatására (főleg iskolák építésére), egyes képviselők felvetették: ellenőrizni kellene, mire „költik” az adófizetők pénzét. Ezt a feladatot kapta 1839-ben az uralkodó által kinevezett első két „királyi inspektor”. Ellenőrizniük kellett: a) az iskolaépítésre és az iskolák támogatására nyújtott pénzek felhasználását; b) a támogatott iskolákban folyó pedagógiai munkát; c) vizsgálniuk az elemi oktatás általános helyzetét.

Mivel az elemi oktatás gyors ütemben szélesedett, a felügyelők létszáma is növekedni kezdett. Különösen azután, hogy 1849-től a tanítóképzés felügyelete is hatáskörükbe került. 1850-ben tizenhét felügyelő (akiknek személyét és intézményét is HMI-ként emlegetik) és két segédfelügyelő működött az országban, 1852-ben pedig már huszonnégy felügyelő és kilenc segédfelügyelő. 1860-ra együttes számuk negyvennyolcra emelkedett. Valamennyien az „Oktatási Minisztérium” (Education Department of Privy Council) javaslatára az uralkodó által megbízott „királyi felügyelők” voltak, ami azt jelentette, hogy jogilag függetlenek az állami igazgatási szervezettől éppúgy, mint a pártpolitikától.

A HMI tevékenysége fő formájának kezdettől fogva az iskolalátogatást tekintette. S legfontosabb feladatának: szakmai tanácsok adásával a munka minőségének javítását. Eközben gondosan őrizte szakmai függetlenségét. Az 1862-ben kiadott „Felügyeleti utasítás” szerint például a főfelügyelő visszaadhatja a felügyelőnek a jelentését átdolgozásra, ha azt nem tartja megfelelőnek, de senki (se állami tisztviselő, se politikus) nem változtathat a felügyelői jelentés szövegén.

A HMI tevékenységében jelentős fordulatot hozott az a szintén 1862-ben életbe lépett rendelkezés, amely az iskoláknak a tanulók teljesítménye alapján történő pénzügyi támogatását vezette be. A gyerekek előrehaladását (az írásban, olvasásban, számtanban) ettől kezdve a felügyelőknek kellett ellenőrizniük. Ezzel a felügyelet „felmérő”, „ellenőrző”, „kényszerítő” szerepe került előtérbe a korábbi inkább kollégialis, tanácsadó funkció helyett. Bár az 1860-as évek végétől a tanulói teljesítmények szerinti támogatás rendszerét finomították, majd 1898-ban el is törölték, a HMI és a tanítók kapcsolatát a

funkcióváltás hosszú időre megrontotta: szívesen látott tanácsadóból rettegett ellenőrök lettek.

A 19. század második felében az elemi oktatás az egyház kezéből egyre inkább az állam kezébe ment át, kiépült az állami oktatási rendszer. Ennek egyik határköve az *1870-es első elemi iskolai oktatási törvény*. Ebben az állam lemondott a vallásoktatás felügyeletéről, de az elemi oktatás egészét (az egyházi és magániskolákat is) fennhatósága alá vonta. Az 1870-es törvény Angliát nyolc felügyeleti kerületre osztotta, mindegyik élére egy-egy főfelügyelő került. A felügyeleti kerületeken belül nyolc-tíz felügyeleti körzetet alakítottak ki egy-két felügyelővel. (1875-re a felügyelők száma száznegyre emelkedett.) A HMI hierarchizálása újabb, sajátos módszerek bevezetéséhez vezetett. Ettől kezdve például minden felügyelőnek „naplót” kellett vezetnie munkájáról, tapasztalatairól és azt hetente az Oktatási Minisztériumba beküldeni. (Azaz: a szigorú ellenőröket is szigorúan ellenőrizték.)

A HMI hosszú időn át csak az elemi oktatást és a tanítóképzést felügyelte. A helyzet az *1902-ben hozott új oktatási törvénnyel* változott meg. Ezután a HMI tevékenysége a középiskolára és a középiskolai tanárképzésre is kiterjedt. 1903-ban a HMI-t három részlegre osztották fel: a) az elemi iskolai, b) a középiskolai és c) a szakképzési részlegre. Mindegyik vezetésére egy-egy főfelügyelő nyert kinevezést. Külön tisztségként a leányiskolák vizsgálatára egy főfelügyelőnt is kinevezett az uralkodó. Az ország ekkor a korábbi nyolc helyett tizenegy felügyeleti kerületre tagolódott. Az egyes kerületek élén elemi és középiskolai kerületi felügyelők álltak. A „királyi tanfelügyelők” (HMI) mellett segédfelügyelők (Assistant Inspectors), alfelügyelők (Sub-Inspectors) és gyakorló felügyelők (Junior Inspectors) is működtek. Ez utóbbiak nélkül, a teljes jogú HMI-k létszáma 1905-ben háromszázharmincnégy fő volt. E tekintélyesre duzzadt hálózat ekkor még zömmel általános tanulmányi felügyeletként funkcionált. Figyelme az iskolák tartalmi, szervezeti, pénzügyi tevékenységére egyaránt kiterjedt. A szó mai értelmében vett tantárgyi szakfelügyelet egybeolvadt az általános felügyelettel, annak szerves részét alkotta. Az első „szakfelügyelők” a gyakorlati tantárgyak (rajz, műszaki és kereskedelmi ismeretek stb.) terén tűntek fel. A századfordulótól azonban – főként a középiskolai felügyelet belépésével – megkezdődött a specializálódás. A HMI ellentmondásos helyzetbe került. Az 1920-as évek elején a minisztérium azt várta volna a HMI-től, hogy évente minden iskolát egyszer meglátogasson és háromévenként átfogó vizsgálatot végezzen bennük. Ennek az elvárásnak a HMI sohasem tudott eleget tenni. Ugyanakkor tekintélye határozottan növekedett. Hiszen a testület főként rendkívül jól képzett, tapasztalt igazgatókból, iskolai munkaközösség-vezetőkől rekrutálódott, és így a tanári és iskolai autonómia, valamint a progresszív pedagógia szószólójává vált, kiemelkedő szerepet játszott a tantárgyak modernizálásában.

Helyzetét tovább erősítette az *1944-es oktatási törvény*. Az angol iskolarendszert gyökeresen megújító – az általános középiskolázásnak utat nyitó – 1944-es törvény a HMI-t is egységesíteni kívánta. Addig ugyanis – mint láttuk – nem volt egységes. Külön szerveződött az elemi és a középiskolai, a férfi és a női felügyelet. 1944 után ez a különállás megszűnt. A HMI élére egy közös vezetőfelügyelő (Senior Chief Inspector) került. Alá hat főfelügyelő tartozott. A kerületi felügyelők hatásköre valamennyi iskolatípusra kiterjedt. Mivel ez az időszak az iskolai autonómia „aranykora” volt, a felügyelőknek csakis tanácsadói szerepük lehetett. Azzal viszont – a korabeli megítélés szerint – bőségesen éltek. A HMI az átalakulás zászlóvivőjévé vált. Létszáma (1950-ben öt-

százhatvanöt fővel) ekkor érte el a „csúcsát”. Az „átalakítás szolgálatának” azonban árnyoldalai is voltak. A HMI – nem jogilag, hanem gyakorlatilag – kezdte elveszíteni függetlenségét, a minisztériumot kiszolgáló szerepbe került. Ezzel együtt munkájának minősége is romlott. Az ötvenes évek végétől több bizottság vizsgálta a HMI tevékenységét, és létszámának csökkentését, egyben szakmai színvonalának emelését javasolta.

A *hatvanas évek elejétől* az angol közoktatáspolitikában olyan új áramlatok indultak el, melyek a HMI pozíciót ismét megerősítették. Az egyik ilyen áramlat: a nemzetközi „didaktikai forradalom” részeként a tantervi korszerűsítés volt. Az 1944-es oktatási törvény által szentesített iskolai autonómia keretei között először a helyi (iskolai) tantervek modernizálására került a hangsúly, amiben a felügyelet tanácsadóként igen jelentős részt vállalt. A hatvanas évektől már központi tantervi javaslatok is készültek, míg – végül – az 1988-as oktatási reformtörvény szentesítette a nemzeti tantervet. A tantervi munkálatokban a HMI szakértelmére igen nagy szükség volt. A különböző törvényelőkészítő bizottságokban a közgazdászok, statisztikusok, jogászok, politikusok mellett ők képviselték a pedagógiai tudást. A tantervfejlesztést a HMI önálló kiadványokkal is segítette. Nagy hatást gyakorolt – többek között – az 1977-ben megjelent *Tanterv 11-16* című vitairat, vagy az 1980-ban publikált *Pillantás a tantervre* című dokumentum.<sup>30</sup>

A *másik áramlat*, amelyik a HMI tekintélyét nagyban emelte, az iskolák „elszámoltatására” való törekvés volt. E témáról számos cikk, tanulmány, elemzés látott napvilágot. Gondolatmenetük a HMI kezdeteinek időszakára emlékeztetett: „Nézzük meg, mire fordítják az iskolák az adófizetők pénzét”. A HMI a közvélemény kívánságainak eleget téve a hetvenes évek végétől átfogó tanulmányokat tett közzé az iskolai munka eredményeiről és hiányosságairól, majd egy-egy tantárgy helyzetéről és javasolt fejlesztési irányairól. (A legfontosabb két kiadvány: *Az elemi oktatás Angliában* 1978-ban és *A középiskolai oktatás aspektusai Angliában* 1979-ben jelent meg.)<sup>31</sup> 1983-tól a HMI nyilvánosságra hozza az egyes iskolák vizsgálatairól készült jelentéseinek tekintélyes hányadát. Mindez – úgy tűnt – eddig soha nem tapasztalt mértékben megerősítette a HMI helyét az angol közoktatásban.

S a jövő is rózsásnak látszott, hiszen a Nemzeti Tanterv bevezetése, az ehhez kapcsolódó felkészítési és továbbképzési feladatok, valamint az 1988-as törvényben előírt tudásszintvizsgálatok mind-mind hagyományosan a HMI szerepkörébe tartoznak. Kevesen gondolták, hogy az új oktatáspolitikai fejlemények a HMI-t történetének – talán – legsúlyosabb válságába sodorják. Mielőtt azonban a jelen történéseinek ismertetésébe fognánk, az országos felügyelet rövid bemutatása után a helyi felügyelet történetét is vázolnunk kell.

## A helyi (LEA) felügyelet története

A helyi oktatásirányítás szervezetét, a korábban már említett *1870-es oktatási törvény* hozta létre. Célja az elemi oktatás általánossá tétele volt. Csakhogy, amint azt az akkori miniszterelnök, Gladstone parlamenti előterjesztésében kifejtette: a hiányzó mintegy tizenkét ezer iskola alapítását az egyházaktól és magánszervezetektől nem lehetett elvárni. Ezért azokat kb. fele-fele arányban az állami és a helyi adókból kellett kiépíteni

30 Curriculum 11-16, 1977.; A View of the Curriculum, 1980.

31 Primary Education in England, 1978.; Aspects of Secondary Education, 1979.



és fenntartani. Az iskolák létrehozását és irányítását ilyen körülmények között célszerűnek látszott a helyi adófizető polgárok által választott iskolatanácsokra bízni.<sup>32</sup> Az elfogadott törvény ennek megfelelően „iskolakerületeket” (*school districts*) alakított ki. Ezeknek határai általában megegyeztek a választókerületek határaival. A törvény 38. §-a azonban lehetővé tette, hogy amennyiben azt az Oktatási Minisztérium (Education Department) jónak tartja, „két vagy több iskolakerület összekapcsolásával egyesített iskolakerület kialakítását rendelje el”. Az iskolakerületek adófizető polgárai helyi *iskolatanácsot* (az egyesített kerületek közös iskolatanácsot) választottak (*school board*). A törvény sikeresnek bizonyult, az iskolaalapítás jó ütemben haladt, ami lehetővé tette (1876-ban) az elemi iskolai tankötelezettség bevezetését. A század végén már kétezer-öt-százhatvannyolc iskolatanács működött Angliában és Walesben. Egy-egy iskolatanácsba öt-tizenöt tagot választottak. Az iskolatanács jogköre széles körű volt. Nemcsak az építési és fenntartási költségvetés jóváhagyása, valamint a tanítók kinevezése és elbocsátása ügyében rendelkezett, de általános felügyeleti és irányítási jogot is gyakorolt (a törvény 14. §-ának értelmében). Hatalma azonban nem volt korlátlan. Egyrészt: tevékenységét az iskolakerület valamennyi adófizető polgára ellenőrizhette, mivel betekintést nyerhettek az iskolatanács bármelyik hivatalos iratába. Másrészt: az Oktatási Minisztérium feloszlathatta azt az iskolatanácsot, amelyik nem teljesítette törvényes kötelességeit (amibe többek között beletartozott az évi jelentések elküldése a minisztériumnak); s új választást rendelhetett el. Ha pedig valamelyik iskola megakadályozta, hogy a minisztériumi felügyelő ellenőrizze az iskolafelügyeletet, az adminisztrációt és a tanítást, törölték a hivatalosan elismert intézmények sorából.

Az iskolatanács mindegyik tagja ellenőrizhette az iskolában folyó munkát. De a törvény rendelkezése szerint a tanács azt is megtehetette, hogy az irányítást és felügyeletet az általa kinevezett legalább három tagból álló irányító testületére (*body of managers*) bízta. Ezen túl alkalmazhatott egy fizetett hivatalnokot (*clerc*) és gazdasági ügyintézőt („pénztárost”), sőt „más hivatalnokokat” is. Ilyen „más hivatalnokokból” lettek – többek között – az első *helyi tanfelügyelők*. Munkakörük rendkívül kiterjedt volt. A fűtésen, világításon, tisztaságon stb. kívül – a tanulói teljesítmények szerinti támogatás rendszere miatt – különösen nagy gondot kellett fordítaniuk a tanulmányi előmenetel ellenőrzésére. Ezzel magyarázható, hogy egyes iskolakerületekben már az 1870-es években külön „szervezőket” (*organizers*) és „felügyelőket” (*inspectors*) alkalmaztak. Korán megjelentek a szakfelügyelők (vagy inkább szakértők) is, pl. az ének- és varrástanítás segítésére, ellenőrzésére. Jellemző, hogy több helyen (ilyenek pl. Kent, Surrey, Essex, Birmingham, Manchester) az azóta eltelt több mint száz év számos névváltozása ellenére mindvégig ragaszkodnak az akkor kialakult „inspektor” címhez.

A helyi oktatásirányítás kialakult rendjével ellentétesen hatott két – egy 1888-ban és egy 1894-ben elfogadott – törvény. Az előbbi a megyei tanácsok, az utóbbi a községi és járási tanácsok választását rendelte el. Mind a hatvankét megyei tanács jogai és kötelességei közé tartozott az oktatásügyről való gondoskodás és az iskolák ellenőrzése. Ezzel a joggal és kötelességgel a nagyobb városi tanácsok is rendelkeztek, egyes járási tanácsok úgyszintén. Fenntartási kötelezettségeik teljesítésének érdekében a helyi adókból a megyei, városi, járási tanácsok (*councils*) is részesülni kívántak, és így azokat zömmel maguknak tartották meg. Elsősorban ez okozott feszültséget a helyi tanácsok

32 The Parliamentary Debates, 1870., 202. kötet, 269. p.

(councils) és az iskolakerületi iskolatanácsok (school boards) között. S jórészt ez vezetett el az újabb törvényi szabályozáshoz.

Az 1902-es oktatási törvény nemcsak a HMI tevékenységét változtatta meg, hanem a helyi felügyelet rendszerét is teljesen átalakította. Legfontosabb rendelkezése a helyi iskolatanácsok (school boards) megszüntetése volt. A törvényjavaslat parlamenti vitája megállapította, hogy az iskolatanácsok betöltötték történelmi küldetésüket. Kialakult a „nemzeti oktatási rendszer”, amelyik minden gyermek számára biztosítja az elemi oktatást. A századfordulóra azonban már zavarokat okozott a kétféle önkormányzati hálózat (egyrészt: a megyék, városok, községek tanácsai; másrészt az iskolakerületi iskolatanácsok léte), ezért a kettősséget fel kellett számolni, megteremteni a helyi önkormányzaton belüli integrációt.<sup>33</sup> Ennek legegyszerűbb módja az iskolatanácsok szélére eresztése volt. Az iskolaügy helyi felelősei ettől fogva a megyei és városi tanácsok, valamint a húszezer lakos feletti járások tanácsai lettek. Az oktatásért is felelős tanácsokat „Helyi Oktatási Hatóságnak” (Local Education Authority = LEA) nevezték el. 1902-ben háromszáztizenöt LEA alakult a több mint két és félezer iskolatanács helyett. A demokratikusan választott megyei, városi, járási tanácstestület (mint LEA) egyrészt saját soraiból, másrészt az oktatásban gyakorlott személyekből és az oktatásban érdekelt szervek képviselőiből álló Oktatási Bizottságot nevezett ki (vagy oktatási bizottságokat pl. külön az elemi és a középiskolák irányítására). Az Oktatási Bizottság ügyeinek intézésére külön hivatal – Oktatási Osztály – létesült, amelyben fizetett alkalmazottak (pedagógusok, jogászok, pénzügyi szakemberek, adminisztrátorok stb.) dolgoztak. Egy-egy LEA-hoz akkoriban kb. húsz elemi és két-három középiskola tartozott.

A LEA-knak természetesen joguk volt az általuk fenntartott iskolák ellenőrzésére. Ebből már a törvényjavaslat parlamenti előterjesztése során éles vita kerekedett. Többen aggályukat fejezték ki, hogy ezután a „központi despota” (ti. a HMI) mellett most még egy „helyi despota” (ti. a LEA-felügyelő) is rátelepszik az iskolára. Ráadásul a két inspektor majd ellentétes követelményekkel fog fellépni.<sup>34</sup> A valóságban azonban a helyzet nem vált ilyen súlyossá. A középiskolák felügyeletét ugyanis a LEA-k átengedték a HMI-nek, az elemi iskolákba viszont az országos felügyelők ritkán jutottak el. Így a helyi felügyeleti rendszer az elemi oktatás ellenőrzésére-segítésére épült ki. A LEA-felügyelők többsége általános felügyelő volt. Fokozatosan emelkedett azonban a tantárgyi specialisták, azaz a szakfelügyelők létszáma, akiket egyre gyakrabban „tanácsadóknak” (advisers) kezdtek nevezni. 1918-ban pl. már több mint negyven LEA-nak volt függetlenített testnevelés szakfelügyelője. Bár továbbra is főként a gyakorlati tárgyak felügyeletére-segítésére foglalkoztattak a LEA-k szakfelügyelőket, lassan az elméletibb területek szakfelügyelete is kezdett kialakulni (anyanyelv, számtan). Persze – lévén elemi iskolai felügyeletről szó – ezekhez a tárgyakhoz minden általános felügyelő is jól értett. Ezért továbbra is nagyobb értelme volt egyrészt a főleg tanulmányi felügyelettel, másrészt a főként szervezéssel és adminisztrációs felügyelettel foglalkozók megkülönböztetésének.

33 The Parliamentary Debates, 1902., 105. kötet, 846. p. (A.J., Balfour törvényelőterjesztése)

34 Pl. Viscount, Goschen felszólalása (uo. 115. kötet, 1274. p.) vagy Earl, of Camperdown ellenvetései (uo. 1296. p.).

Mindenesetre az 1902-es Oktatási Törvényt követően országszerte kezdett kialakulni a helyi felügyelet rendszere, amit világosan jelez az 1918-ban megalakult (National Association of Inspectors of Schools and Educational Advisers (NAIEA) = Iskolafelügyelők és Pedagógiai Tanácsadók Nemzeti Egyesülete). Érdekes és jellemző, hogy az országos felügyelők hasonló jellegű, külön szervezete csak a következő évben jön létre. (Az Oktatási Minisztérium 1922/23. évi jelentése különben háromszázhatvannyolc HMI-ről és ötszázharminckét helyi – LEA – szakfelügyelőről ad számot.)

Az 1902-es oktatási törvénynek tehát egyik eredménye a helyi felügyeleti-tanácsadói hálózat kiépülése volt. De, ahogyan az egész törvény, ez a vonatkozása is hordozott magában egy jelentős fogyatékossgot. Nevezetesen: az elemi és a középfokú oktatás szétválasztását. Az 1902-es törvény a LEA-knak eleve két típusát hozta létre. Voltak, amelyekhez csak elemik, másokhoz elemi és középiskolák egyaránt tartoztak. E kettősség megszüntetését, a valóban egységes nemzeti oktatási rendszer létrehozását tűzte ki célul az *1944-ben elfogadott oktatási törvény*.

A törvény indoklása hangsúlyozta, hogy a közoktatás „össz nemzeti ügy”, amelynek javaiból mindenkinek egyenlően kell részesülnie. Ezért az oktatási rendszer két részre bontása megszűnik. Az elemi és a középfokú képzést egységes folyamatnak kell felfogni. S kivétel nélkül minden LEA köteles mindegyik szinten a hatékony oktatásról gondoskodni. Ennek érdekében a szükséges feltételekkel nem rendelkező kisebb LEA-kat össze kell vonni, és minden LEA-nak megadni a jogot az általa fenntartott összes oktatási intézmény felügyeletére. ¶ gy az 1944-es törvény 77.§-ának értelmében a helyi felügyelet kiterjedt a középiskolákra is.

Bár a törvény ösztönözte a LEA-kat felügyelők alkalmazására, az akkor százötvennégy LEA tényleges lehetőségei még mindig erősen eltértek egymástól. Ezzel magyarázható, hogy még az 1944-es törvény megszületése után harminc évvel is előfordult olyan LEA, amelyben összesen négy, mfg volt, amelyekben kilencvennégy felügyelő, illetve szaktanácsadó dolgozott.

A helyi felügyelet fellendülésének első korszaka a *harvanas évekre* esett, amikor az iskolai tantervek korszerűsítésének segítésére a LEA-k egyre több tantárgyi szakértőt (tanácsadót) és elemi iskolai felügyelőt alkalmaztak. A LEA-felügyelők száma 1968-ban ezerkét százhatvanra emelkedett. Újabb lökést adott egy 1968-ban lefolytatott parlamenti vizsgálat, mivel azt javasolta, hogy a HMI – akkor ismét felfelé ívelő – létszámát csökkenteni, a helyi felügyeletet viszont erősíteni kell. ¶ gy azután 1974-ben az Oktatási Minisztérium már ezernyolcszáznegyvenkilenc LEA-felügyelőt tartott számon.

A felügyelet belső munkamegosztása a helyi viszonyoktól függően nagyon eltérő volt. 1966-ban összesen ötven LEA rendelkezett külön felügyeleti csoporttal. Az általános felügyeletet és a szakfelügyeletet azonban már általában megkülönböztették, és a szakfelügyelet kiterjedt a társadalmi ismeretekre, a természetismeretre, a művészetekre stb. – egyszerűen nem korlátozódott a gyakorlati tantárgyakra. Feltűntek az első „*tanár-tanácsadók*” (*teacher-advisers*), akik a LEA-k külső munkatársaiként órakedvezményt kaptak szakértői munkájukhoz.

A felügyelet létszámnövekedésének és az erőteljesebb munkamegosztásnak legfőbb oka az oktatás 1945 utáni expanziója. 1945 és 1975 között a tanulók száma ötmillióról kilenc és félmillióra növekedett, és ezzel együtt több lett a tanár, a tanulócsoporthoz. A LEA és az iskolák közötti hajdani személyes kapcsolatot az egyre szélesedő tömegoktatás viszonyai között mind nehezebb volt megőrizni. A beszélgetéseket jelentések váltot-

ták fel, amihez az igazgatók nem voltak hozzászokva. Neheztette a helyzetet, hogy a középiskolák különösen idegenkedtek a LEA-k szakmai felügyeletétől. A mind nagyobb létszámú LEA oktatási osztályokat az Oktatási Minisztérium is egyre kevésbé tudta kézben tartani. Az önkormányzati rendszer ismét megérett a reformra. Ezt célozta az 1972-ben elfogadott önkormányzati törvény.

A törvény, amely 1974-ben lépett életbe, a korabeli indoklás szerint két fontos igényt kívánt kielégíteni. Az egyik, hogy olyan nagyobb területű és nagyobb önkormányzati jogokkal rendelkező önkormányzati egységek jöjjenek létre, amelyek gazdaságosabban és szakszerűbben tudnak a lakosságért munkálkodni, egységesen tervezhetik a szolgáltatások különböző szféráit (az oktatásügyet, az egészségügyet, a szociális ellátást stb.). A másik, hogy az önkormányzati rendszer világosabb és egységesebb keretekbe kerüljön. Az első feladatot a megyehatárok átrendezésével oldotta meg (ez kb. négyszáz helységet érintett). A másodikikat új nomenklatúra kialakításával. Az önkormányzati egységek a következők lettek:

(1) Megyék. Ezen belül városi (metropolitan, azaz nagyvárosok vonzáskörzetéhez tartozó) és nem városi (non-metropolitan, azaz vidéki jellegű) megyék. (2) Járások, kerületek (districts). (3) Községek (parishes). A megyék, járások és általában a községek is (százötven lakos felett) megválasztják négyévenként saját tanácsukat, amelynek élén évenként cserélődik a tanácselnök.

A helyi oktatási hatóságok (a LEA-k) a nem városi megyék megyei tanácsai és a városi megyék járási (kerületi) tanácsai. Angliában és Walesben jelenleg száztizenhat LEA működik. Ebből negyvennyolc megyei, a többi járási (illetve nagyvárosi kerületi).

Az 1974-es átszervezés tehát tovább csökkentette a LEA-k számát, ugyanakkor megnövelte területüket. Ez kettős következménnyel járt. Egyrészt: mindenhol lehetővé vált a teljes helyi felügyeleti rendszer kiépítése. Negyven-ötven fős oktatási osztályok jöttek létre. Másrészt: megsokasodtak az oktatási osztályok feladatai. Ennek több oka sorolható fel: (a) a nagyobb LEA-k nagyobb oktatási bizottságai több munkát adtak az osztályoknak; (b) a nagyobb területen több iskolával nagyobb távolságból kellett kapcsolatot tartaniuk; (c) a közoktatás korszerűsítése többre tette a szolgáltató tevékenységet feltételezett, a zavartalan oktatáson kívül a LEA-knak biztosítaniuk kellett az iskolapszichológiai, a nevelési tanácsadói, a pályaválasztási és más szolgáltatásokat; foglalkozniuk az iskolaépítési, karbantartási, fenntartási, étkeztetési, utaztatási ügyekkel; a személyi kérdésekkel – pl. a tanárok kinevezésével, előléptetésével –; a pedagógusok továbbképzésével; a szükséges taneszközök, tankönyvek beszerzésével stb.; (d) az élesedő iskolakritika következtében nagyobb gondot kellett fordítaniuk az iskolai eredmények mérésére. Különösen nagy terhet jelentett ez akkor, amikor a hetvenes évektől a HMI „kivonult” az iskolákból. Deklarálta, hogy a továbbiakban nem tartja feladatának az egyes iskolák felügyeletét és segítését. Szerepe kizárólag az oktatáspolitikai szolgálata az általános helyzetkép feltárásával és az országos eredmények közzététele.

Mint látható, a felsorolt (a) – (d) tevékenységek zömmel általános jellegű, általános felügyeleti, szervezői feladatokat tartalmaznak. Az 1974-es átszervezést követően az oktatási osztályokat főként ilyen kötelezettségekkel halmozták el. Ezért az osztály belső munkatársai (a hatvanas évek, a hetvenes évek elejének szakfelügyelői is) mindinkább „generalistákká” (általános felügyelőkké) váltak, s a szakfelügyelői, tantárgyi munkát a „tanár-tanácsadók” vették át. A szakfelügyelői-szaktanácsadói állomány összetételében

végbement változásokat jól tükrözi egy 1986-ban készült reprezentatív vizsgálat.<sup>35</sup> A hatvannégy válaszoló LEA-ban a tanácsadói-felügyelői posztok százalékos arányának ekkori megoszlását a 11. táblázat mutatja be.

Tanácsadói-felügyelői posztok 64 LEA -ban  
1986 szeptemberében

Generalista feladatok	Számuk	%	Szakfelügyelői, tantárgyi feladatok	Számuk	%
Tanácsadó	642	25,9	Tantervi konzultáns	301	12,2
Felügyelő	159	6,4	Tanár-tanácsadó	881	35,6
Tanácsadó felügyelő	34	1,4	—	—	—
Általános tanácsadó	286	11,6	—	—	—
Általános felügyelő	137	5,5	—	—	—
Tanácsadó tisztviselő	33	1,3	—	—	—
(Meghatározatlan)	1	0,0	—	—	—
Összesen	1292	52,1	—	1182	47,8

11. táblázat

Ha az adatok értelmezéséhez tekintetbe vesszük (ami a felmérésből kitűnt), hogy a tanácsadó-tanárok meghatározó feladatköre a tantervi munkák segítése és a továbbképzés, világossá válik: a szó szűkebb értelmében vett szaktárgyi munkát egyre inkább a tanácsadó-tanárok végzik. Ezen a ponton azonban már a mához értünk el. A következőkben az országos, majd a helyi felügyelet jelenlegi szervezeti kereteit és működésének fő jellemzőit próbáljuk bemutatni.

#### A HMI szervezete és működése

A központi felügyelet (HMI) jelenleg hét kerületre (régióra) tagolódik. Az egész szervezet élén a vezetőfelügyelő áll. A hierarchia következő fokán további hét vezető főfelügyelő és hét regionális felügyelő helyezkedik el. Nekik nem Londonban, hanem saját területük központjában van az állandó állomáshelyük (pl. Manchesterben, Birminghamben, Cambridge-ben, Bristolban stb.) A *központi felügyeleti stábnak* kb. hatvan további tagja van.

<sup>35</sup> *Stilman – Grant* i.m. 152. p.

A hét vezető felügyelő feladata a munka koordinálása – főként a következő területeken: tantervek; kapcsolatok a LEA-felügyelettel; az iskolák ügyei az óvodától a (nem egyetemi szintű) felsőfokú szakképzésig; a felnőttoktatás; az etnikai kisebbségek; a hátrányos helyzetű fiatalok problémái; a pedagógusképzés és -továbbképzés; különböző témájú tervek és előterjesztések összeállítása a minisztérium számára. A központi stáb fent említett hatvan tagja szintén országos hatókörű feladatokat lát el: egyesek a különböző tantárgyak gondozásáért; mások a nevelés és oktatás különféle területeiért (pl. gyógypedagógia); megint mások a különböző iskolafokokozatokért (pl. elemi oktatás) felelősek.

A munka zöme a *hét felügyeleti régióban* folyik a regionális felügyelők (Divisional Inspectors) irányításával. Az egyes régiókhoz negyven-ötven HMI tartozik, amelyek a munkát szintén tantárgyak, nevelési területek, illetve iskolafokokozatok szerint osztják fel egymás között. Emellett minden LEA-nak van két HMI felelőse. Ők a körzeti felügyelők (District Inspectors), akik a LEA-felügyelőkkel tartják a kapcsolatot. Közülük az egyik az elemi és a középfokú oktatás, a másik a továbbtanulás kérdéseivel foglalkozik.

A munkamegosztást bonyolítja, hogy egy-egy felügyelő általában több funkciót lát el. Van olyan történelem-szakfelügyelő, aki munkaidejének kb. háromnegyed részét tölti saját szűkebb szakmájával, a többit viszont körzeti felügyelőként negyven-ötven iskola általános felügyeletére fordítja. Egy másik a történelem-szakfelügyelet mellett a körzet pályaválasztási tanácsadó szolgálatát is ellenőrzi stb. A HMI-felügyelők tehát rendszerint egy személyben általános és szakfelügyelők is. De azért inkább szak-, mint általános felügyelők.

#### A HMI felépítése

1. szint A központi stáb	Vezető főfelügyelő 7 vezető felügyelő, Központi felügyelők
2. szint 7 régió	Regionális felügyelő Felügyelők
3. szint LEA-k	2 HMI-felügyelő

12. táblázat

Az új felügyelők kiválasztása az évszázados hagyományoknak megfelelően történelmi. A működő felügyelők ismerik a legjobb szaktanárokat (főleg munkaközösség-vezetőket), a tantárgyakat tanító igazgatókat, a helyi LEA-felügyelőket. Amikor megüresedik egy hely, a HMI pályázatot hirdet, s a rendszerint nagy számú pályázó közül csak azokat hívják be beszélgetésre, akik már korábban „bizonyítottak”. (Tudjuk pl. hogy 1952 és 1954 között ezerkét-hátszáznegyvenhét fő pályázott, ebből százhuszonnégyvel beszélgettek és tizenötöt vettek fel.) A kezdő felügyelők jellemző életkora negyven év körül mozog. Az első (próba)évben az új felügyelőt egy mentor segíti. Ha a feltételeknek jól megfelel, megkapja a hatvan éves koráig (azaz a nyugdíjáig) tartó királyi kinevezést, ami nagy tekintéllyel és nem kis fizetéssel, ugyanakkor igen komoly kötelezettségekkel

jár. Ha csak azt említjük, hogy az új HMI állomáshelyét központilag jelölik ki, ami gyakran azt jelenti, hogy egész héten át a családjától távol, albérletben lakik; s állomáshelyét kb. ötvenként váltogatják, látható: aki HMI lesz, „katonás életmódot” vállal magára. Kiképzését a mentor kezdi el, azután különböző tanfolyamokon vesz részt, de leginkább tapasztaltabb kollegáitól tanulja meg a HMI-stílust jellemző ismereteket és – főként – magatartásformákat.

Vegyük ezután sorra a – ma is elit testületnek számító – HMI jelenlegi gyakorlatainak legfontosabb területeit és formáit.

1. A leggyakoribb forma változatlanul az *átfogó iskolai vizsgálat*. A HMI nemcsak az állami és községi (LEA), hanem az egyházi és magániskolákat is látogatja. (Ez utóbbiakra a LEA-felügyelet nem terjed ki.) Az átfogó vizsgálatot mindig „brigád” végzi, mely különböző tantárgyak, illetve területek szakfelügyelőiből áll össze. E hagyományos felügyeleti formának azonban két egészen új eleme is van. Az egyik az, hogy a felügyelendő iskolákat statisztikai módszerekkel választják ki. Úgy, hogy azok évente más-más, de mindig országosan reprezentatív mintát képezzenek. A másik, hogy egy 1981-ben hozott rendelkezésnek megfelelően a HMI 1983-tól nyomtatott formában publikálja az egyes iskolákban végzett vizsgálatainak összegezett eredményeit (évente mintegy kétszáz jelentést), ily módon a minisztérium, a LEA-k és az iskolák mellett a szülők és a szélesebb közvélemény is megismerkedhetnek az oktatás aktuális helyzetével. John Pearce 1986-ban *Standards and the LEA* című munkájában az 1983 és 1985 között kiadott HMI jelentéseket elemezve kimutatta, hogy a felügyelők általában a következő kritériumok szerint ítélik meg az iskolákat: (a) Az elhelyezés. (Mennyire felel meg az épület, a termék, a felszerelés a tantervi igényeknek és a tanulók szükségleteinek?) (b) A tanulók képességeihez és felkészültségéhez való illeszkedés. (Milyen módon foglalkoznak az eltérő képességű és felkészültségű tanulókkal?) (c) A nevelőmunka. (Milyen mértékben aktivizálják a pedagógusok a tanulókat? Ezért inkább a tanulók, mint a tanár tanórai tevékenységére összpontosítják figyelmüket. A problémamegoldó módszereket helyezik előtérbe a drillel szemben.) (d) A fejlődés. (Hogyan teszi lehetővé az oktatás a tanulók fokozatos előrehaladását, fejlődését?) (e) A szakmaiság. (Mindenki azt a munkát végzi-e és elvégzi-e azt a munkát, amire megbízatása szól? Különösen a munkaközösségvezetők tevékenységét figyelik éles szemmel.) (f) A légkör. (Fontosnak tartják annak feltárását, milyenek egyrészt a diákok, másrészt a nevelők egymás közötti kapcsolatai, továbbá milyen a pedagógusok és az egyes osztályok közötti viszony.)<sup>36</sup>
2. Az iskolák teljes, átfogó vizsgálat mellett a HMI *tantárgyi szakfelügyeletet* is végez. Ez nem statisztikai minta alapján folyik. Általában a valamilyen okból különleges helyzetben lévő iskolákban tesznek látogatást. Vagy azokban, ahol különösen jók az eredmények. Vagy ott, ahol az oktatás ellen kifogások merülnek fel. Más jellegűek az egynapos „tájékoztató látogatások”. Ezek abból a szabályból származnak, hogy minden középiskolát minden évben legalább egy napra legalább egy HMI-nek meg kell(ene) látogatnia.

<sup>36</sup> Pearce, 1986., 138-139. p.

3. Ahogyan már említettük: a HMI tevékenység viszonylag új módszere az iskolai munka egészéről, ennek egyes aspektusairól, valamint az egyes tantárgyak tanításáról *összefoglaló tanulmányok* közzététele. E kiadványok elsődleges célja nem az eredmények és hiányosságok számbavétele (bár azt is megteszik), hanem az iskolai munka orientálása, segítése. Már a címek is erre utalnak. Például: *A lányok és a természettudomány* (1980); *Tíz jó iskola* (1982); *Zene az elemi iskolákban* (1989); *Nehezen tanuló és gyenge eredményeket elérő tanulók a középiskolákban* (1984); *Történelem az elemi- és a középfokon* (1985). Ez utóbbi pl. egészen részletes és konkrét javaslatokat (sőt mintákat) ad a helyi tantervkészítésre. Az elmúlt években a HMI tekintélye nem kis részben ezeknek az orientációs kiadványoknak jól eltalált hangneméből, magas színvonalából, gyakorlati használhatóságából eredt. Sikeresen ötvözték a legkorszerűbb tanítási eljárásokról gyűjtött, általánosított tapasztalataikat az átlagos iskolák valóságos lehetőségeivel.
4. Bár Angliában – hagyományosan – nemcsak a pedagógusképzés, hanem a továbbképzés is elsődlegesen a felsőoktatás, ma az egyetemek feladata, s az egyetemeken a továbbképzés nem az országos felügyelettől függetlenül folyik, hiszen a HMI a tanító- és tanárképző intézményeket is felügyeli, a HMI is *szervez tanfolyamokat*. Ezekben évente több ezren vesznek részt. Általában az éppen aktuális témákban nyújtott „gyorssegélyről” van szó. Ilyen pl. jelenleg a Nemzeti Tantervhez kapcsolódó iskolai tudásmérések technikája. Különösen a HMI hosszabb (kb. egyhetes) nyári kurzusai népszerűek. A mintegy 100 tanfolyamra általában több a jelentkező, mint amennyit fel tudnak venni. A rövidebb, egy-két napos konferenciákat rendszerint valamilyen téma megvitatására hívják össze. Rendeznek regionális tanfolyamokat a LEA-kkal együttműködve is. Ezeket az „egyszerű” (és gyakoribb) LEA-tanfolyamoktól való megkülönböztetésül „DES-kurzusoknak” nevezik. (DES = Department of Education and Science = Oktatási és Tudományügyi Minisztérium.) Egyes felmérések szerint a HMI tevékenységének kb. 10%-át fordítja továbbképzéssel kapcsolatos feladatok végzésére.
5. A nyolcvanas évek közepétől a HMI-nek új, meglehetősen kellemetlen, kötelességévé vált, hogy „*átfogó vizsgálatot*” végezzen évente *néhány LEA-ban*. E minisztériumi igényt mindkét fél ellenszenvvel fogadta. A LEA-k azért, mert sérti autonómiájukat, – a HMI, mert feleslegesen köti le egy sereg felügyelő idejét és energiáját, hiszen egy rövid bepillantás alapján nemigen tudnak mást „felfedezni”, mint amit a helyi oktatási és politikai vezetők amúgy is tudnak. Ráadásul ezek a látogatások megronthatják a HMI és a LEA-felügyelők viszonyát. Pedig a HMI jelenleg sokkal inkább rá van szorulva a LEA-felügyelők, illetve -tanácsadók segítségére, mint bármikor korábban. Mivel a HMI ma már nyíltan deklarálta, hogy nem tekinti feladatának sem az egyes iskolák ellenőrzését, sem pedig segítségüket, és az országos helyzetkép feltáráshoz évente valóban csupán kb. kétszáz iskolát vizsgált meg alaposan (a több mint harmincnégy ezerből), nehezen nélkülözheti a LEA felügyelőknek azokat a tapasztalatait, amelyeket a nevelőkkel való mindennapos kapcsolatokban szereznek.
- A HMI és a LEA-felügyelők viszonya különben sohasem volt ideális. Zavarta, hogy hasonló volt a feladatuk, de eltérő a társadalmi presztízsük. Ugyanakkor a LEA-k autonómiája okán közöttük alá-, fölérendeltségi viszony nem alakult ki, mégis „tartozott” minden LEA-hoz egy-két HMI-felelős, akik kb. félévente



össze is hívták a régió LEA-felügyelőit, és „megbeszéltek” velük az aktuális állami szándékokat. Az erős informális kapcsolatok formálisan (jogilag) mindig szabályozatlanok voltak. A jelenlegi munkamegosztásban, amikor a HMI csupán országos szintű feladatokat végez, az egyes iskolák pedig a LEA-felügyeletre maradnak, a szabályozatlanság egyre zavaróbbá válik.

6. A HMI kiemelkedő feladata a *tanácsadás*. Ma már nem az egyes iskoláknak, nevelőknek, hanem elsősorban a kormánynak, a kultuszminiszternek kell tanácsot adnia. Ezért szükséges – reprezentatív vizsgálatok útján – megbízható adatokra szert tennie a közoktatás országos helyzetéről. Az általános helyzetkép vázolásán túl a parlament, a kormány és főleg a minisztérium is gyakran fordul kérésekkel-kérdésekkel az országos szakfelügyelethez. Persze az adott szervezetben (különösen a két LEA-felelős HMI útján) az országos felügyelet folyamatos „tanácsokkal látja el” a LEA-kat is. Végül: a HMI-jelentések és összefoglaló tanulmányok publikálása „tanácsokat ad” az egyes iskoláknak is.
- A „tanácsadás” különben nem idegen a HMI szellemétől. E nagy tekintélyű szervezetnek sohasem volt (és ma sincs) utasítási joga, tagjai között ma is sok egészen kiváló felkészültségű fejlesztő szakember található, akik a kapcsolatteremtés valóságos művészei.

#### A helyi felügyelet szervezete és működése

Miután a korábbiakban máig nyúlóan kitértünk végig a LEA-felügyelet fejlődéstörténetét, nyomban a jelenlegi tipikus szervezeti felépítés vázolására térhetünk rá.

A LEA-knak (a helyi oktatásügyi hatóságoknak) – azaz a nem városi megyék megyei és a városi megyék járási (kerületi) választott tanácsainak a törvény értelmében létre kell hozniuk oktatási bizottságukat. A bizottságnak a választott tanács tagok közül kikerülő része (s ennek mindig a többségnek kell lennie) ugyanúgy pártok szerint tagoldódik, mint maguk a tanácsok. A kooptált szakértők viszont „függetlenek”, a pedagógus szakmát, a vallásfelekezeti, az ipari, kereskedelmi és mezőgazdasági vállalkozókat – egyszóval az oktatási szakértőket és az oktatásban érdekelteket képviselik. Az oktatási bizottságnak rendszerint albizottságai is vannak (pl. elemi iskolai, középiskolai, szellemi, iskolaépítési stb. albizottságok).

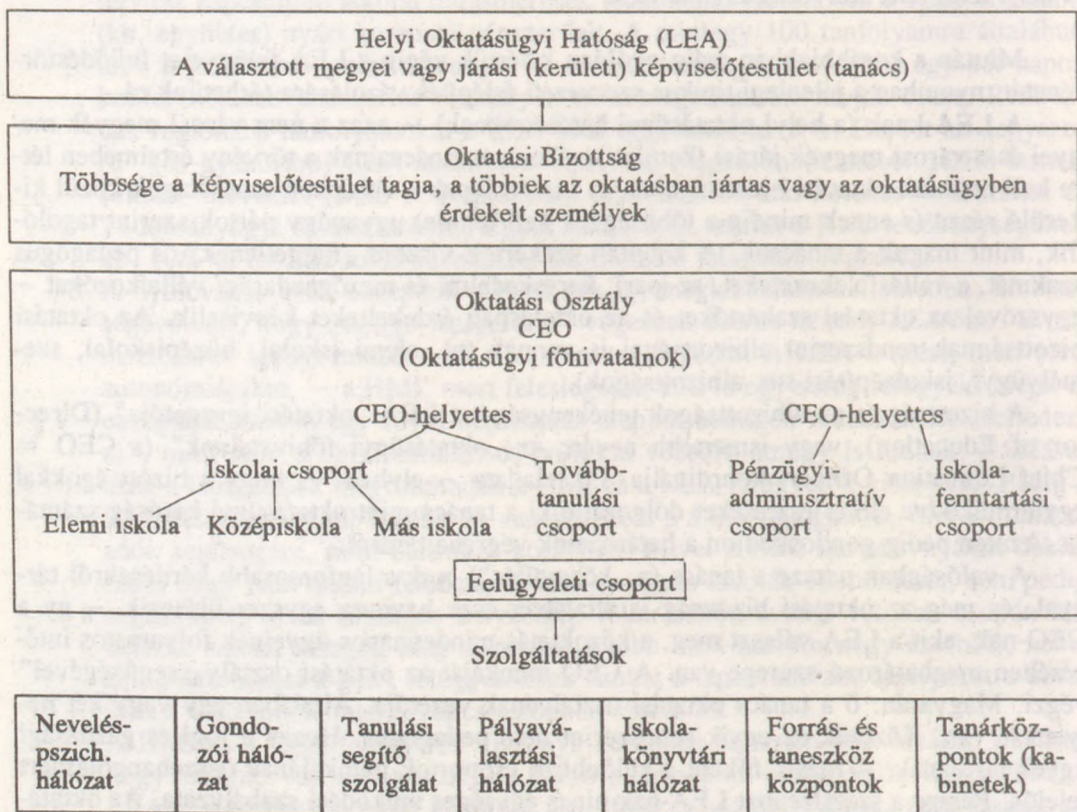
A bizottság és az albizottságok tevékenységét a LEA „oktatási igazgatója” (Director of Education), vagy ismertebb nevén: az „oktatásügyi főhivatalnok” (a CEO = Chief Education Officer) koordinálja. Fő feladata – elvben –, hogy a bizottságokkal együttműködve előterjesztéseket dolgozzon ki a tanács mint oktatásügyi hatóság számára. Azután pedig gondoskodik a határozatok végrehajtásáról.

A valóságban persze a tanács (a „közgyűlés”) csak a legfontosabb kérdésekről tárgyal, és még az oktatási bizottság is általában csak havonta egyszer ülésezik. A CEO-nak, akit a LEA választ meg, a közoktatás mindennapos ügyeinek folyamatos intézésében meghatározó szerepe van. A CEO munkáját az oktatási osztály „segítségével” végzi. Magyarán: ő a tanács oktatási osztályának vezetője. Általában egy vagy két helyettese van. Közülük az egyik rendszerint nem pedagógus. Hozzá a jogi és gazdasági ügyek tartoznak. A másik főként a különböző csoportok munkájának összehangolásáért felelős. Persze a száztizenhat LEA-nak nincs egységes működési szabályzata. Az oktatási osztályok belső struktúrája ezért nagyon különböző. Tipikusnak tekinthető, hogy van

„iskolai”; „továbbtanulási”; „pénzügyi – adminisztratív”, „iskolafenntartási” csoport. Az „iskolai csoport” pedig „elemi”, „középkolai” és „egyéb iskolai” részlegekre bomlik. Külön csoportot alkot a „felügyelet”, élén a főfelügyelővel.

A LEA-k a megfelelő színvonalú iskolai oktatás biztosítása mellett más szolgáltatásokat is nyújtanak. Működtetik a nevelépszichológiai szolgálatot; a szociálisan rászorultak számára a gondozói szolgálatot; a tanulási nehézségekkel küszködők részére a segítő szolgálatot; a pályaválasztási szolgálatot; az iskolakönyvtári szolgálatot; a tanácsadó tanárok által vezetett forrás- és taneszközközpontokat; valamint a „tanárközpontokat” (kabineteket). Ez utóbbiak általában külön épületben vannak elhelyezve, és a LEA tartja fenn őket. Teljes státuszú állományuk a vezetőn kívül legfeljebb egy adminisztrátor, egy technikus, egy fűtő és egy-két takarító. A többiek félállásban vagy óraadóként működnek közre. Ennek ellenére a „tanárközpontok” igen gazdag programot valósítanak meg. Ingyen adnak helyet számos továbbképző tanfolyamnak, a tanári szervezetek gyűléseinek, az alkotó (pl. tantervkészítő) tanári munkaközösségeknek. Technikai szolgáltatásokat is nyújtanak (pl. eszközök kölcsönzése, javítása, nyomdai munkák). Egyes „tanárközpontok” oktatási forrásközpontként is működnek (oktatócsomagokat, kazetákat stb.) adnak kölcsön. A LEA szervezetét az *alábbi táblázat* szemlélteti.

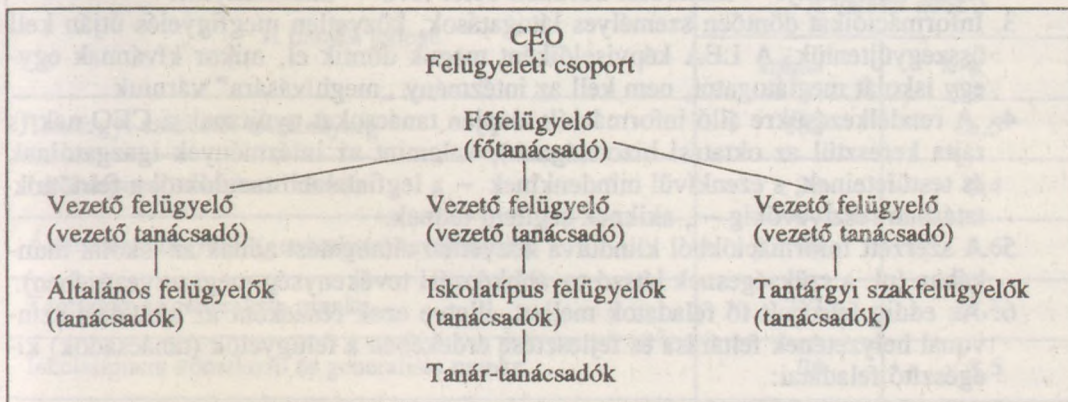
#### A LEA szervezete



13. táblázat

A LEA összetett struktúrájából kiemelve, a felügyeletről külön is szólni kell. Ami az elnevezésüket illeti, vannak LEA-k, ahol „felügyelőnek” (inspector), máshol „tanácsadónak” (advisor) hívják őket, s a felügyeleti (tanácsadói) csoportok felépítése szintén számos változatot mutat. Tipikusnak tekinthető a következő séma.

#### A LEA tipikus felügyeleti struktúrája



14. táblázat

Amikor – 1974 után – újabb lendületet vett a helyi felügyeleti rendszer kiépítése, a fejlesztési tevékenység előterében a tantervek korszerűsítése állt. Ezért ebben az időszakban a LEA-k felügyelőiket elsősorban a legsikeresebb munkaközösségvezetők közül válogatták. Később a feladatok sűrűsödésével, a tantárgygondozást (a szaktanácsadást) mindinkább háttérbe szorították az általános felügyeleti tennivalók. Ennek megfelelően a LEA-felügyelők újabb csoportja inkább az irányítási tapasztalatokkal rendelkező igazgatóhelyettesekből, esetleg igazgatókból rekrutálódott. (A felügyelői fizetések kb. egyformák az igazgatói fizetésekkel.) Míg a hajdani munkaközösségvezetők csak ritkán rendelkeztek vezetői előképzéssel, az újabb felügyelők nagyobb hányada járt előzetesen valamilyen egyetemi vezetőképző kurzusra. (Az 1974–1979 között kinevezettek 12%-a, míg az 1980 és 1985 között munkába állók 27%-a részesült előzetesen vezetői képzésben.) A LEA-felügyelők (tanácsadók) ellentétben a HMI-vel nem életpályájuk végéig kapják megbízásukat, mégsem jelentős soraikban a fluktuáció. A már idézett reprezentatív felmérés szerint 1981 és 1986 között kb. 60%-uk erről a posztról ment nyugdíjba, 15%-uk másik LEA-nál vállalt felügyelői munkát, 4,3%-uk a HMI-hez került, és csak 6,1%-uk ment vissza tanítani.<sup>37</sup>

A LEA-felügyelet funkcióiról, működéséről már az eddigiekben is több ízben szó esett. Összefoglalóan elmondható, hogy jogilag ugyan nem szabályozott, de mégis működő munkamegosztás jött létre a HMI és a LEA-k között. Az egyes iskolák felügyelet-segítése-irányítása teljes mértékben a LEA-k feladatává vált. Ez azt jelenti, hogy helyileg részben azt csinálják, amit a HMI országosan. A LEA-felügyelők (tanácsadók)

37 Stillman – Grant, i.m. 152. p.

nemzeti szervezete, a NAIEA 1983-ban a következőképpen rendszerezte a tanácsadói-felügyelői feladatokat:

1. A felügyelőknek segíteniük kell a LEA-t az oktatási színvonal helyzetének feltárásában és fejlesztésében.
2. Ebből következően elsődleges kötelességük, hogy átfogó és részletes képet nyerjenek valamennyi – működési körükön belül lévő – intézményről.
3. Információikat döntően személyes látogatások, közvetlen megfigyelés útján kell összegyűjteniük. A LEA képviselőiként maguk döntenek el, mikor kívánnak egy-egy iskolát meglátogatni, nem kell az intézmény „meghívására” várniuk.
4. A rendelkezésükre álló információk alapján tanácsokat nyújtanak a CEO-nak (s rajta keresztül az oktatási bizottságnak), valamint az intézmények igazgatóinak és testületeinek, s ezenkívül mindenkinek – a legfiatalabb tanulóktól a felnőttoktatásban résztvevőkig –, akiknek segíteni tudnak.
5. A szerzett információkból kiindulva közvetlen támogatást adnak az iskolai munkában (pl. a szükségesnek látszó továbbképzési tevékenység megszervezésében).
6. Az eddig felsorolt fő feladatok mellett, illetve ezek részeként az oktatási színvonal helyzetének feltárása és fejlesztése érdekében a felügyelők (tanácsadók) kiegészítő feladatai:

- a) vizsgálatok lefolytatása;
- b) részvétel a nevelők kinevezési és elbocsátási ügyeiben;
- c) tanácsadás iskolaépítési, felszerelési kérdésben;
- d) együttműködés az iskolafenntartó testülettel;
- e) a tantestületek támogatása egyéni és szakmai gondjaikban.

7. Mindezeket a feladatokat a felügyeleti csoport egészének kell teljesítenie, ami nem azt jelenti, hogy mindegyik felügyelőnek valamennyi feladatot végeznie kell. Bizonyos specializációra feltétlenül szükség van. A tervezés és a munka elosztása a főfelügyelő joga és kötelessége.<sup>38</sup>

Hasonló szellemben fogalmazta meg a LEA-k „tanácsadói szolgálatának” fő funkcióit egy 1985-ben e célra létrehozott kormánybizottság. A feladatokat négy fő csoportba sorolta:

1. a munka ellenőrzése és értékelése;
2. az iskolák és más nevelési-oktatási intézmények tevékenységének támogatása;
3. a nevelők szakmai fejlődésének elősegítése, tanácsadás önképzésükre;
4. a helyi kezdeményezések segítése<sup>39</sup>

E klasszikus, a hajdani HMI által is gyakorolt, felügyeleti teendők mellett azonban a LEA-k iskolairányító szerepének kiterjedéséből számos egyéb feladat is következett. Az igazgatók és nevelők kinevezésétől és fizetésétől kezdve az iskolafenntartói kötelezettségeken át a tantervek jóváhagyásáig – sok minden. (Lásd pl. a 60. oldalon felso-

<sup>38</sup> L. Pearce: i.m. 101-103. pp.

<sup>39</sup> A Draft Statement on the Role of the Local Authority Advisory Services, 1985.

rott tevékenységeket.) Ebből következik, hogy egy-egy LEA-felügyelőnek többféle munkát kell végeznie. Jól tükrözi e jelenséget – a már többször aposztrófált reprezentatív mérésből vett – összeállítás.<sup>40</sup> (15. táblázat)

A LEA-felügyelő feladatai

A munka jellege	A választ adók	
	száma	%-a
Tantárgyi szakértői tevékenység	182	16,5
Iskolatípusra vonatkozó munka	70	6,4
Általános felügyelői (generalista) tevékenység	40	3,6
Tantárgyi és generalista munka	257	23,4
Iskolatípusra vonatkozó és generalista munka	94	8,5
Tantárgyi és iskolatípusra vonatkozó tevékenység	62	5,6
Tantárgyra és iskolatípusra vonatkozó munka, valamint generalista tevékenység	396	36,0
Összesen	1101	100%

15. táblázat

A táblázatból látható, hogy a nagy többség általános felügyeleti és tantárgyi szakértői teendőket egyaránt végez. Innen ered „kétarcúsága”, az úgynevezett Janus-szerep. Nehezen lehet valaki egyszemélyben ellenőrző felügyelő és segítőtársként tanácsadó. Ez az egyik oka az egyáltalán nem felügyelő, csakis segítő „tanár-tanácsadók” megjelenésének és számuk gyors növekedésének. (Lásd a 61. oldalt.) Ezt a mozgást a kultusz minisztérium is támogatja. (Míg a LEA-felügyelőknek csupán 1,8%-át, a tanár-tanácsadóknak 37,5%-át fizetik állami pénzből.) Ez arra mutat, hogy a központi kormányzat ezen a téren is igyekszik beavatkozni a spontán folyamatokba.

#### A felügyelet mozgásiránya

Jelenleg három olyan lényeges tényezővel kell számolnunk, amelyek a felügyelet jövőjét erősen befolyásolhatja. Az egyik az oktatásügy *állami centralizációjának fokozódása*. A másik az *iskolai önállóság növekedése*. A harmadik a *helyi önkormányzatok (a LEA-k) pozíciójának tudatos állami gyengítése*. Az elsőnek legvilágosabb jele az 1988-as oktatási reformtörvény által bevezetett Nemzeti Tanterv. Igaz: ez is csak „alaptan-

40 Stillman – Grant: i.m. 68. p.

terv”, mivel csupán a kötelező „magot” foglalja magában, és nem határozza meg az egyes tantárgyakra fordítandó időkereteket sem. Mégis: központi, állami tanterv. Az állami tanügyi centralizációnak olyan eszköze, amellyel eddig ilyen formában Anglia sohasem élt.

Az iskolai önállóság erősítését az utóbbi évek több rendelete szolgálta. Ezek közül a legfontosabb: az iskolák helyi irányításáról (főleg pénzügyi önállóságáról) szóló rendelkezés (LMS=Local Management of School); az 1986-os Oktatási Törvényben előírt iskolairányító testületek (School Governing Bodies) létrehozása; végül az is, hogy az 1988-as oktatási reformtörvény lehetővé teszi az iskolák számára, hogy kivonják magukat a LEA irányítása alól, az állami pénzügyi támogatást ne a LEA-n keresztül, hanem közvetlenül a központból kapják.

A felügyelet szempontjából különös jelentősége van az iskolairányító testületek megjelenésének.

A testület létszámát és összetételét törvény szabályozza. Egy 300–599 tanulóval rendelkező intézménynek például tizenöt tagú testületet kell alakítania. Ebből: négy tagot a szülők maguk közül választanak, négyet a LEA delegál, kettőt a tantestület, öt tagot pedig az eddig felsoroltak kooptálnak a helyi közélet szereplői közül. Az iskolaigazgató – szavazati joggal vagy anélkül –, de mindenképpen tagja a négyévre választott testületnek.

Az iskolairányító testület rendkívül széles körű jogosítványokkal rendelkezik. 1993-tól:

- teljesen önállóan határoz az intézmény költségvetéséről, valamint
- a tantestület és más iskolai alkalmazottak létszámáról.
- A LEA javaslatát mérlegelve maga választja meg az iskola igazgatóját és nevelőit. (Továbbra is a LEA a munkaadó, de a testület által megválasztott igazgatót, igazgatóhelyettest és pedagógusokat kötelező kineveznie.)
- A testület hagyja jóvá a nemzeti tanterv alapján az intézmény helyi tantervét, s gondoskodik az arra rászoruló speciális oktatásáról.
- A törvényes keretek között megállapítja az iskolai szünetek időpontját.
- Állást foglalhat fegyelmi kérdésekben.
- A tanulók étkeztetéséről és az iskola karbantartásáról (amely eddig a LEA feladatához tartozott) a jövőben szintén az irányítótestületnek kell gondoskodnia, nyílt pályázatot hirdetve, az állami és magánvállalkozóknak a munkák elvégzésére.
- A testület tagjai látogathatják az iskolát, sőt a tanítási órákat is, de nincsenek szűk értelemben vett felügyeleti jogaik.

A Nemzeti Tanterv bevezetése és az iskolai önállóság erősödése egyaránt gyengíti a LEA-k pozícióit. Hiszen korábban lényegében ők határozták meg a megye, illetve a járás (kerület) tanterveit, és mindazokkal a jogosítványokkal, amelyek most az iskolákhoz, illetve az iskolairányító testülethez kerültek, ők rendelkeztek.

Ellentmondásos helyzet keletkezett. Az új rendelkezések egyrészt a továbbképzési és a segítő–tanácsadó szolgáltatások erőteljes kiszélesítését, másrészt az iskolai munka folyamatos ellenőrzését kívánják meg. Ugyanakkor azt a szervezetet (ti. a LEA-t), amelyik erre egyedül alkalmas lenne, meggyengítik.

Világos ugyanis, hogy például az iskolairányító testületek tagjait „ki kellene képezni”, és folyamatosan segíteni, mert csak így lehetnek képesek a számukra teljesen új feladatok szakszerű végzésére. S ez nem egyszeri feladat, hiszen a testületek tagjai négyévenként cserélődnek. Szemmel kell tartani („monitorozni”) az iskolák önálló pénzügyi gazdálkodását (az LMS-t) is, mivel ez szintén egészen új tevékenység, és nagy baj van, ha év végére derül ki, hogy nem jól értették meg a (nem túl egyszerű) előírásokat. Azt is tudjuk, hogy egy új tanterv bevezetése milyen alapos helyi felkészítő munkát kíván. Különösen áll ez az angol Nemzeti Tantervre, amelyik az eredmények rendszeres belső és külső mérését – értékelését írja elő. Egyszóval: a felügyeleti és tanácsadói feladatok a különböző reformok következtében vitathatatlanul megnövekedtek. Ki fogja ezeket a feladatokat végrehajtani? Mi lesz a *felügyelet jövője*? Ezekre az égető kérdésekre a különböző szervezetek, pártok és szakértők nagyon eltérő válaszokat adtak.

### Az 1992. évi törvény

A pedagógiai szakértők számára azok az elképzelések voltak a legmeghökentőbbek, amelyek egyszerűen meg akarták szüntetni a felügyeleti rendszert. Mégis elhangzottak ilyen javaslatok. Az egyik kultuszminiszterhelyettes – Michael Fallon – például azt az álláspontot képviselte, hogy be kell tiltani a LEA felügyeletet, és egy új „társadalmiasított” – a felhasználók képviselőiből álló – felügyelőséget létrehozni az „Ivóvíz Felügyelőség” mintájára.<sup>41</sup> Még tovább ment egy korábbi kultuszminiszter és jelenlegi konzervatív parlamenti képviselő – Robert Dunn –, aki a HMI felszámolásáról akart törvényjavaslatot terjeszteni a parlament elé.<sup>42</sup>

A felügyeletről folyó éles vitában szinte mindenki egyetértett azzal, hogy az új körülmények elkerülhetetlenné teszik a felügyeleti rendszer átalakítását. A „hogyanról” azonban erősen megoszlottak a vélemények. A különböző hozzászólásokból három markáns álláspont rajzolódott ki.

Az elsőt zömmel maguk a felügyelők képviselték. Eszerint: némileg módosítva meg kell őrizni a jelenlegi rendszert. Egy 1991 tavaszán kinevezett állami bizottság (a felügyelet átalakításának kérdését vizsgáló bizottságok sorában 1944 óta a tizenharmadik) lényegében az ő álláspontjukat közvetítette, amikor összesen két változtatásra tett javaslatot. Az egyik az, hogy a HMI közvetlenül a kormánynak tartozzon felelősséggel, és ezért határozottan el kell választani a kultuszminisztériumtól. A másik, hogy a HMI és a LEA-felügyelet kapcsolatát jogilag szabályozni szükséges.

A második álláspontot a labour-párti szakértők fogalmazták meg. Ők tíz-tizenöt független tagból álló, Országos Oktatási Standard Bizottság (Education Standards Commission=ESC) létrehozását javasolják. Ez irányítaná a központi felügyelet munkáját, amelyet pontosan összehangolna a helyi LEA-felügyelettel, s maga ellenőrzné a LEA-k tevékenységét.

A harmadik álláspont tartalmazta a legradikálisabb változásokat. E szerint privatalizálni kell a felügyeleti rendszert. Ez azt jelenti, hogy a felügyelet mindenkitől – a kormánytól is – függetlenül működik; szabadon alakulhatnak felügyelettel foglalkozó vál-

41 Times Educational Supplement (TES), 1991. május 17.

42 TES, 1991. május 24.

lalkozások, felügyelő csoportok; az iskolairányító testületek annál a csoportnál rendelkezhetnek meg intézményük felügyeletét, amelyiknél akarják.

Az 1991 szeptemberében kiadott Szülői Charta (The Parent's Charter) és az 1992. évi oktatási (iskola) törvény a harmadik állásponttal mutatják a legközelebbi rokonságot, bár nem azonosak vele.<sup>43</sup>

A dokumentumok szerint:

1. 1992. szeptemberétől az Iskolai Főfelügyelő-, a HMCI (Her Majesty's Chief Inspector at Schools) hivatala a minisztériumtól független részleg, melynek vezetőjét a Királyi Tanács öt évre nevezi ki.
2. A kultuszminiszter felhívhatja ugyan a HMCI figyelmét a kormány oktatáspolitikájának hangsúlyaira, de nem írhatja elő neki, mit tegyen vagy mondjon.
3. A Főfelügyelői Hivatalban a HMCI munkáját felügyelőik (HMI-k) segítik. A szakfelügyelői tevékenység zömét azonban öt év alatt fokozatosan „független felügyelőkné” kell átadni, s így a Főfelügyelői Hivatal állományához tartozó felügyelők számát a jelenlegi 480-ról kb. 175-re csökkenteni.
4. Független felügyelő az lehet, akit erre a tevékenységre a HMCI alkalmasnak találva regisztrál. A központi felügyeleti feladatok ellátására a HMCI a független felügyelőkkel szerződést köt.
5. A független felügyelők tevékenységére támaszkodva minden állami iskolában négyévenként vizsgálatot kell végezni, azaz évenként legalább 6.000 iskolát felülvizsgálni.
6. A HMCI köteles minden évben jelentést adni a kormánynak, s ezen keresztül a parlamentnek az oktatás helyzetéről.
7. Vizsgálattal az iskolák irányító testülete regisztrált független felügyelőt is megbízhat. Ebben az esetben a felügyelőt az iskolairányító testület választja ki, és fizeti meg. Ennek biztosítására a LEA-k 1993-tól a felügyeleti célokra nekik juttatott százharmincötmillió fontból hetvenmilliót átutálnak az iskoláknak.
8. A felügyelők a vizsgálat során kötelesek nyílt gyűlésen a szülők véleményét is meghallgatni, s a felügyelet végén készített jelentés összefoglalóját minden szülőnek eljuttatni. (Aki igényt tart rá, a teljes jelentést is elkérheti.)
9. A HMI feladata a jövőben egyrészt az új „független felügyeleti csoportok” jóváhagyása és ellenőrzése lesz (beleértve a LEA-felügyelők csoportját is); másrészt – meghatározott témákban – továbbra is közvetlen vizsgálatokat folytat. Az „átfogó jelentéseket” a felügyelői csoportok részjelentései alapján állítja össze. Az új országos főfelügyelőnek (HMCI) kettős feladata: a kormány tájékoztatása az iskolai munka színvonaláról és a helyi felügyelet minőségének ellenőrzése.

A kormány felügyeleti reformterveit számos bírálat éri. Közülük vannak formálisak, a jelenségek felületén mozgóak és lényegbe vágóak. Persze sokszor az első csoport érvei is megfontolásra méltóak. Ilyen pl. annak a problémának a felvetése: hogyan tudják megfelelően kiválasztani az irányítótestületek a megfelelő felügyeleti csoportot? Fel-

43 The Parent's Charter, 1991., illetve Kenneth Clarke kultuszminiszter cikke a TES 1991. november 1-i számában.



merül az aggály, hogy olyan felügyelőket választanak majd, akik saját pénzükért nem mondanak rosszat róluk, szentesítik bevett oktatási stílusukat még akkor is, ha az más iskolákkal összehasonlítva bizonyíthatóan előnytelen tanulói többsége számára. A megfelelő felügyeleti csoport kiválasztását az is nehezíti, hogy a magánszektor (amelyik erre a lehetőségre nyilván „ráharap”) hatalmas reklámozási tapasztalatokkal rendelkezik, és így könnyen kiszoríthatja a szerényebb, de jobb szakértőket.

Jogos ellenérv az is, hogy ha a LEA nem ellenőrizheti folyamatosan a hozzá tartozó iskolákat, nem vállalhat felelősséget a bennük folyó oktatásért. Erre pedig az 1944-es oktatási törvény 77.§-a kötelezi. (Lásd az 59. oldalt!) A miniszter válasza erre persze az, hogy a parlament majd módosítani fogja a szóban forgó törvényszakaszt.

A most lelépő országos főfelügyelő – Erik Bolton – vetette fel, hogy ha a HMI fő feladata más felügyelő munkájának ellenőrzése és az általuk írt jelentések összegzése lesz, a testület egy szokásos bürokratikus szervezetté válik, elveszti valóságérzetét, azt az értéket, amelyből véleményének objektivitása és ezzel tekintélye származott.<sup>44</sup>

Mindez igaz lehet, de a jelenlegi felügyeleti reformoknak a leglényegesebb fogyatékosága mégis csak az, hogy a „távolról jöttek” által végzett négyéves átfogó látogatásokat helyezi a felügyeleti munka központjába. Márpedig az iskolák eredményessége folyamatos és iskolaközeli külső szakértői kapcsolatot kíván. A LEA-któl elvont (az iskoláknak juttatott) „felügyeleti pénz” miatt viszont a helyi tanácsadói hálózat létszáma radikálisan csökkenni fog. E hálózat fő tevékenységi területe nem az átfogó vizsgálat, hanem a folyamatos kapcsolattartás, a segítség, a továbbképzés volt. A vitában megszólaló egyik LEA-felügyelő elmondta, hogy az ő megyéjükben (Warwickshire-ban) az elmúlt tanévben átlagosan tíz alkalommal látogattak meg a tanácsadók egy-egy iskolát, segítve a Nemzeti Tantervvel és a helyi gazdálkodással kapcsolatban felmerült kérdések megoldását.<sup>45</sup> Valószínűleg igazuk van azoknak, akik úgy vélik, ha a kultuskormányzat kierőszakolja az „átfogó vizsgálatot” favorizáló új rendszert, azt az iskolai oktatás egésze fogja megsínyleni. Arról már nem is szólva, hogy e jelentések értéke is megkérdőjelezhető, hiszen egy iskola megítéléséhez alaposan ismerni kell annak múltját, társadalmi környezetét, külső és belső kapcsolatrendszerét. Egyszóval olyan tényezőket, amelyekkel csak az iskolaközvetben lévő LEA-felügyelet lehet tisztában. Nem véletlen, hogy az átfogó HMI-vizsgálatok az országos helyzetkép kialakításához és nem az egyes iskolák megítéléséhez szolgáltattak anyagot.

Ha mindezek után az angol felügyeleti rendszer mozgásának fő trendjeit kívánjuk megragadni, azt mondhatjuk, hogy a segítő-tanácsadó funkció spontán módon egyre közelebb került az iskolához. (Lásd a tanár-tanácsadók szerepének erősödését!) A felügyeleti-ellenőrző funkció viszont (részben politikai nyomásra) az iskolától mindinkább távolodik, mind „függetlenebbé” válik. (Lásd az új felügyeleti reformterveket.) A *tanácsadás-fejlesztés és a felügyelet-ellenőrzés mindenesetre különválnak* egymástól.

Ahogy más országokban tettük, Anglia esetében is szólni kell arról, hogy az oktatás fejlesztésének a felügyeleti-tanácsadói hálózaton kívül más bázisai is vannak. Ilyenek elsősorban az egyetemi „pedagógiai intézetek”.

1945 után Angliában az iskolai népesség száma gyors ütemben emelkedett. A több tanuló tanításához sokkal több és jobban képzett pedagógusra volt szükség. Amíg a má-

44 TES 1991. október 18.

45 TES 1991. október 11.

sodik világháború előtt a tanítóképzők és egyetemek mintegy hatezer kezdő pedagógust bocsátottak ki évente, a hetvenes évek elején már mintegy negyvenezret. Ezzel párhuzamosan bővült feladatkörük, emelkedett oktatói és kutatói létszámuk, megváltozott belső szerkezetük.

A hatvanas évektől a tanárképző intézmények többségében „egyetemi pedagógiai intézetek” alakultak. Egyetlen példával élve: 1988-ban a londoni egyetem „Pedagógiai Intézetének” százkilencvenkét tanára, tizennégy professzora és kétezer-ötszázhuszonhét hallgatója volt. Az intézetben egyrészt általános pedagógiai, másrészt öt-hat fős szakmódszertani tanszékek működnek. Igen jelentős az intézet tudományos és publikációs tevékenysége. Ugyanez elmondható a többi nagy egyetemről is. Angliában éppen ezek a pedagógiai intézetek a tantárgyi fejlesztés legfontosabb műhelyei és egyben – ezzel összefüggésben – a pedagógus továbbképzés központjai. (Zárójelben érdemes megjegyezni, hogy az angol modellhez hasonlóan működnek az egyetemi pedagógiai intézetek néhány más európai államban is. A római egyetem Pedagógiai Intézetének száztizenhat, az urbinóinak nyolcvanhárom pedagógia professzora van. Belgiumban a genti, a leuveni, a liége-i és monsi egyetemen van pedagógiai intézet. Az oslói egyetemhez tartozik a Norvég Pedagógiai Kutatóintézet, a madridiéhoz a Spanyol Neveléstudományi Intézet, a thessaloniki egyetemhez a Görög Pedagógiai Kutató és Továbbképzési Központ. Sajátos megoldást kínál Ausztria az 1970-ben alapított klagenfurti Pedagógiai Egyetemmel, amelyen belül – többek között – külön továbbképző intézet is működik.)

## A szovjet típusú felügyelet

Bár ez a modell éppen most omlik össze a volt szocialista országokban, mégis érdemes szólni róla, hiszen hosszú évtizedeken keresztül meghatározó befolyást gyakorolt – többek között – a mi felügyeleti rendszerünkre is.

### *Kialakulása és fő jellemzői*

A sajátos szovjet közoktatás-irányítási modell kezdetei 1918-ra nyúlnak vissza. Az állami Művelődésügyi Bizottság határozata alapján ekkor került az alsó- és középfokú oktatási intézmények irányítása a szovjetek (tanácsok) művelődési osztályainak kezébe. A cári időkre jellemző központi felügyelet ezzel azonban nem szűnt meg. Sőt ellenkezőleg, megerősödött. A helyi tanácsoknak is voltak felügyelői, a korszakot mégis a Művelődési Népbiztosság „repülő agitátor-felügyelői” jellemezték, akik guberniumtól guberniumig, iskolától iskoláig rohanva agitáltak az új rend és az új pedagógiai eszmék érdekében. Voltak a munkaoktatásnak, a tanulói önkormányzatnak, a művészeti nevelésnek és más pedagógiai eszméknek is „agitátor-felügyelői”, akiket a Művelődési Népbiztosság (a Narkomprosz) saját „szemeinek és füleinek” tekintett, és akiket nemcsak agitálni küldött szerte az országba, hanem avégett is, hogy pontosan számot adjanak arról, mi történik az iskolában.

A húszas évek közepére – a szovjet rendszer viszonylagos stabilizálódásával – a „repülő agitátor-felügyelői” stílus idejét múlta. Világossá vált, hogy a politikai forradalmat kísérelő „pedagógiai forradalom” – amely ekkor főként a Dewey nevével fémjelzett amerikai reformpedagógiát jelentette – csak akkor terjedhet el a gyakorlatban, ha abban a felügyelet segítséget nyújt. A korabeli megfogalmazásban: „Pedagógiai forradalmunk lényege abban rejlik, hogy átalakítva a munka tartalmát, a módszereket is meg kell változtatnunk.” Ezért: „felügyelőinknek az a feladatuk, hogy segítsenek megérteni a tanárokkal nevelési rendszerünk módszereit és azt is, hogy ennek megfelelően, hogyan kell megszervezni a pedagógiai folyamatot”.<sup>46</sup>

A „pedagógiai forradalom” által megkövetelt tartalmi és módszertani változtatások vetették fel először az „inspektor” (felügyelő) és az „instruktor” (tanácsadó) szerep közötti ellentmondást. A megoldás elvben egyszerű volt. Lunacsarszkij idézve: „Néha megkérdezik, lényegében milyen is legyen a felügyelő? A Narkomprosz érzékszerve, szeme és füle, akit azért küldünk a különböző helyekre, hogy pontos értesüléseink legyenek arról, mi történik ott, vagy a tanácsadás szerve, tanácsadó, akinek meg kell világítania a Narkomprosz intézkedéseit és gyakorlati segítséget kell nyújtania? Úgy gondolom, erre is, arra is feltétlenül szükség van.”<sup>47</sup> Hasonlóan nyilatkozott Krupszkaja a felügyelőkhöz szólva: „Az önök ellenőrző munkája nem csupán az, hogy megállapítsák, jól vagy rosszul ment-e a munka, hanem – ahogyan én értem – az is, hogy elutazva egy-egy helyre, megfelelő elvtársi formában rámutassanak a feltárt hiányosságokra, és a pedagógusokkal együtt igyekezzenek megfélni: hol és mivel lehet segíteni.”<sup>48</sup>

46 Wekszler: 1926., 77. p.

47 Lunacsarszkij: 1926., 65. p.

48 Krupszkaja: 1926., 35. p.

Az inspektor-instruktor ellentmondás feloldása — úgy tűnik — a gyakorlatban nem funkcionált. Pedig a létrehozott „Felügyeleti Intézet”, ahol a reformpedagógia több kitűnő szakértője is szerepet kapott, mindent megtett annak érdekében, hogy a felügyelet segítő, tanácsadó — instruktori — stílusát erősítse. A felügyelők adminisztratív jogait a minimumra csökkentették, hangsúlyozták, hogy ők a „tanárok tanárai”, és „olyan feltételeket kell teremteni, hogy a tanárok ne rettegjenek a felügyelőktől, olyan elvtársi légkört kell kialakítani, amelyben maximális mértékben hatnak a felügyelők ismeretei és tekintélyük az iskola érdekében”<sup>49</sup>.

Mindemellett a felügyelői — inspektori — funkcióról sem mondtak le. Bár felmerült, hogy „inspektor” helyett legyen „instruktor” a felügyelő elnevezése, a javaslatot elvetették, mondván: a felügyeletre is feltétlenül szükség van. A felügyeleti munka legfőbb módszerének a vizsgálatot tartották, amelynek három formáját különböztették meg: a „tematikus”, a „cél” és az „átfogó” vizsgálatot. Meghatározták, hogy a látogatáskor fel kell venni a kapcsolatot a lakossággal, összehívni beszélgetésre a falu lakóit; meg kell hallgatni a gyerekeket és a tanárokat, és nem szabad elmulasztani, hogy a vizsgálat eredményeit a felügyelők ne csak írásban, hanem szóban is közöljék az illetékes művelődési osztállyal.

Egy felügyelő tipikus éves terve a húszas években így festett: a téli szünetig két kiszállás; a téli szünetben részvétel a helyi tanári konferenciákon; a második félévben szintén két kiszállás; május végétől június végéig évi szabadság; júliusban és augusztusban részvétel a tanári továbbképzéseken; szeptember első két-három hetében részvétel a felügyelői továbbképzésen. Az időbeosztás arányai kb. a következőképpen alakultak: vizsgálatok — 40%, más jellegű munka a pedagógusok között — 20%; a művelődési osztályokon való tartózkodás — 25%; saját továbbképzés — 7%; szabadság — 8%. Az adatok jelzik, hogy a húszas évek közepére visszaállt a többé-kevésbé hagyományos felügyeleti munkarend. S ezzel együtt — a felügyeleti stílus megváltoztatását kívánó deklarációk ellenére — „itt-ott újjászületett a cári korszak rettegett felügyelő típusa is”<sup>50</sup>. Amikor a Tanítók Lapja (az Ucsityelszkaja Gazeta) hasábjain vita indult a szakfelügyeletről, több mint százötven hozzászólás érkezett. A hozzászólók többsége azt állította: nem lát különbséget a régi és az új felügyelet között. A vitát összefoglaló tanulmány megállapította, „ahogyan várható volt — a vitában felmerült alapvető probléma: inspektor vagy instruktor”. A gyakorlati válasz most már az: „pontosan körül kell határolni az inspektor és az instruktor funkcióit; míg az inspektor funkcióját (a kontrollt, a revíziót, az áthelyezést stb.) a művelődési osztály vezetőjének kell gyakorolnia; az instruktor funkcióinak teljesítéséhez magasan kvalifikált gyakorló metodikusra van szükség”<sup>51</sup>.

Az ügyek azonban — mint köztudott — hamarosan más irányt vettek. A „pedagógiai forradalom” korát a „pedagógiai restauráció” korszaka váltotta fel. Az egyre merevbb és gyermekidegenebb tananyag és módszerek elterjesztéséhez „legendések voltak” a felsőbb határozatok és módszertani utasítások. A felügyeleti munka nem magasan kvalifikált gyakorló metodikusokat, hanem szigorú ellenőröket kívánt. Az effajta mechanizmus működését tette olajozottabbá a harmincas évek kezdetétől a guberniumokat felváltó hierarchikusan centralizált járási-megyei rendszer. Jellemző szimptóma, hogy 1933-34-

49 Perel(A), 1926., 70.

50 Weksler: i.m. 76. p.

51 Perel (B): 1926., 106. p.

től már szigorú tantárgyi vizsgálatok folytak minden év végén. 71 rásos felmérést és szóbeli kikérdezést kellett végrehajtani pontosan megszabott kérdésekre, amelyekben nem volt szabad változtatni és amelyekhez nem volt szabad semmiféle segítséget adni. A felméréseket nyomban befejezésük után Moszkvába kellett postázni. A gyerekeknek a tanár kérdéseire adott szóbeli válaszait a felügyelő jegyzőkönyvezte, és egy jó, egy közepes és egy gyenge tanuló füzetével együtt Moszkvába küldte a Narkomprosz címére.

Az így kialakult ellenőrzési rendszer azonban nem lehetett hosszú életű. A valóság feltárása senkinek sem állt érdekében. Megindult a gyenge valóságértékű jelentések és iskolai statisztikák özöne: beköszöntött a bürokratizálódott „*jelentésgyártó felügyelet*” fél évszázados uralma. Egy 1956-ban írt tanulmány számolt be a következő esetről: Gorki megye felügyelőjéről, egy bizonyos Cseglakovról kiderült, hogy minden ellenőrzés és kiszállítás nélkül előre megírta a járási vizsgálatok jegyzőkönyveit, sőt a „tapasztalatokból” következő javaslatokat is. Jól bevált gyakorlatát azzal indokolta, hogy a járássok munkájában nagyon sok a közös vonás<sup>52</sup>.

Ez a jellemző – sokszor idézett – történet a leglényegesebb kérdés közepébe vág. Arról van szó, hogy a felügyelet eltorzulása a „sok közös vonásból”, pontosabban fogalmazva: a totalitárius rendszerből fakadó uniformizálásból eredt. A túlegységesítés, a túlcentralizáció nemcsak a mindenbe beleszóló, utasítható felügyelőtípust hozta létre, hanem az „egyenjelentést” író (sőt előre író) felügyelőt is, aki belátta, hogy a direktívák végrehajtása, az „egységesítés” a gyakorlatban lehetetlen, ezt viszont nem tanácsos elárulni, mert akkor mindenki (nemcsak a tanár, hanem a felügyelő, a művelődési osztályok, sőt maga a minisztérium is) „rosszul dolgozik”. Marad tehát az „előre megírt” jelentés jelensége, amelyet akkor is „előre írnak”, ha a látogatás után születik. S mindig az van benne, aminek lennie kell. Ha pl. a felsőbb irányítás kitűnőnek tart egy tankönyvet, a jelentésekből kitűnik, hogy kitűnő. Ilyenek voltak például a negyvenes évek főiskolai szintű középiskolai tankönyvei. Ha viszont ugyanezekről a tankönyvekről az a felső vélemény, hogy maximalisták, és nem felelnek meg a tanulók életkori sajátosságainak, a felügyelői jelentések – furcsa módon – ezt az „igazságot” tükrözik. A gyakorlott felügyelő nemcsak azt tudta, mikor kell a valóságosnál rózsaszínűbb képet festeni, hanem azt is, hogy mikor sötétebbet. A túlcentralizált hierarchikus vezetés esetében egyetlen dolog van, ami nem ajánlatos: a valóság feltárása.

Márpedig a szovjet felügyeleti modellt elsősorban éppen a túlcentralizált hierarchikus irányítási szisztéma jellemezte. A felügyeleti tevékenység három szinten folyt: (1) országos; (2) köztársasági, megyei és járási, valamint (3) iskolaintézményi szinten. 1971-ben tizenegy és fél ezer, 1985-ben tizenhét és fél ezer felügyelő működött a Szovjetunióban.

1. Az *országos szintű felügyeletet* a Szovjetunió Művelődési Minisztériumának egyik osztálya, a „Közüoktatási Főfelügyelőség” gyakorolta. Az osztály közvetlenül a miniszter alá volt rendelve, és – a nyolcvanas évek közepén – tizenhét főből állt. Egy-egy országos felügyelőhöz egy-egy köztársaság tartozott, ahol a központi felügyelő a művelődési miniszterrel vagy miniszterhelyettessel tartotta a kapcsolatot.

A Közüoktatási Főfelügyelőség egyrészt állásfoglalások kidolgozásával irányította a felügyelet egész rendszerét; másrészt közvetlen vizsgálatokat is folytatott a köztársaságokban.

<sup>52</sup> Kondakov: 1956., 54. p.

A Szovjetunió Művelődési Minisztériumának 1972. december 13-ai állásfoglalása az iskolafelügyelet rendszeréről leszögezte: „Az iskolafelügyelet állami ellenőrzést gyakorol afelett, hogy az iskolák és a közművelődési szervek hogyan teljesítik a közoktatásra vonatkozó párt- és állami határozatokat.” Ezt követően körvonalazta a felügyeleti rendszer felépítését a járásoktól kezdve a legfelső szintig; szólt a felügyelők kötelességeiről és jogairól; kimondta, hogy a négyosztályos elemi iskolákban évente, a nyolcosztályos és tízosztályos iskolákban ötévenként frontális ellenőrzést kell végezni (a négyosztályos elemi iskolában a vizsgálat egy hétig, a nyolcosztályosban tíz napig, a tízosztályos középiskolában két hétig tarthat), s ötévenként a művelődési osztályokat is ellenőrizni kell. Megszabta, hogy a minisztériumi felügyelőknek legalább hét-, a megyei és járási felügyelőknek legalább ötéves szolgálati idővel kell rendelkezniük, és ötévenként minimum egyszer a munkától függetlenül továbbképző tanfolyamon kell részt venniük.

A Közoktatási Főfelügyelőség és a Pedagógiai Tudományok Akadémiája (APN) Általános Pedagógiai Kutató Intézete 1976-tól időnként kiadta a Szovjetunió Művelődési Minisztériuma által jóváhagyott „Az általánosan képző iskola tevékenységének értékelési kritériumai” című anyagot. A „Kritériumok” meghatározták azokat a fő területeket, amelyeknek vizsgálata alapján az általánosan képző iskolák tevékenységét értékelni kellett. E „direktívák” és „kritériumok” jelzik a centralizmus mértékét. Jól mutatják, mennyire nem voltak önállóak az egyes köztársaságok, nem is beszélve a megyékről és járásokról.

A Közoktatási Főfelügyelőség az országos felügyeleti direktívák kialakításán túl közvetlen vizsgálatokat is végzett. Ötéves felügyeleti tervében minden köztársaság szerepelt. Ez azt jelentette, hogy mindenhol folytattak valamilyen vizsgálatot. (1984-ben pl. Észtországban azt próbálták feltárni, milyen változásokat hozott az akkori iskolareform a pedagógusok és a közoktatási szervek dolgozóinak munkájában.) A vizsgálatot mindig csoport végezte a Közoktatási Főfelügyelőség azon munkatársának irányításával, aki az adott köztársaságért felelős volt. A brigádban – a vizsgálat tárgyától függően – a központi minisztérium más osztályainak munkatársai is részt vettek. A vizsgálati eredményeket első fokon az adott köztársaság miniszterhelyettesével közölték. A Közoktatási Főfelügyelőség munkatársai a tematikus – és esetenként átfogó – vizsgálatoktól függetlenül kötelesek voltak területüket rendszeresen látogatni, azzal folyamatos kapcsolatot tartani. (Ami nyilvánvalóan az újabb és újabb direktívák közvetítését jelentette.)

2. Bár a vizsgálati témákat az országos direktívák erősen behatárolták, a felügyeleti munka súlya a gyakorlatban a „középszintre” esett. A tizenhét és félezer felügyelő (tizenhét kivételével) ezen a poszton dolgozott.

A köztársasági minisztériumokban is volt egy-egy, a miniszterhez tartozó „Főfelügyelőség”. A megyei, illetve járási felügyelők pedig a megyei, illetve járási művelődési osztályokon dolgoztak. Egy nagyobb megyei művelődési osztálynak kb. harmincöt-nyolcvan munkatársa volt. Ennek kb. a fele felügyelő. Egy jellegzetes járási művelődési osztályra pedig kettő-öt felügyelő jutott.

A középszintű felügyelet elvben azt jelentette, hogy a) a köztársaság ellenőrizte a megyét, b) a megye a járást, c) a járás az iskolát. A gyakorlatban a rendszer mégsem ilyen egyszerűen működött, hiszen pl. a megye csak akkor tudta megféltetni, hogy a járás megfelelően felügyeli-e az iskolákat, ha körülnézett néhány iskolában is.

- a) A *köztársaságok* ötéves felügyeleti tervükben meghatározták, melyik évben melyik megyében tartanak átfogó vizsgálatot, és melyek lesznek a tematikus vizsgálatok témái.

A megyék átfogó vizsgálata kb. tizennégy-tizenöt napig tartott, kiterjedt a megyei művelődési osztály, a megyei továbbképzési intézet, továbbá öt-hat járási (városi) művelődési osztály tevékenységének ellenőrzésére. A vizsgálatok során nem tantárgyi „szakfelügyeletről”, hanem – még a tematikus vizsgálatok esetében is – általános felügyeletről volt szó. A felsőbb felügyeleti szervek direktívái külön is hangsúlyozták, hogy a felügyelők ne foglalkozzanak tantárgyi kérdésekkel.

- b) A *megyei felügyelet* – többé-kevésbé – a köztársasági felügyelet mintájára működött. Itt is készült ötéves felügyeleti terv. Minden járást öt évenként legalább egyszer átfogóan vizsgálni kellett, de a járásért felelős megyei felügyelő évente több egyéni látogatást is tett. A járások átfogó felügyelete kb. tizenkét-tizenöt napig tartott. Ennek során ellenőrizték: a tankötelezettségi törvény teljesítését, a nevelő-oktató munka színvonalát, a járási osztály és az iskolák személyi ellátottságát, a dologi és tárgyi feltételeket, a járási felügyelet munkáját, a továbbképzés helyzetét. Persze az országosan előírt – kiemelt – területeket ezen a szinten is szemmel tartották. A vizsgálatok eredményeiről maximum tizenöt oldalas jelentésben kellett beszámolni.

- c) Az iskolák felügyelete a *járások (városok)* feladata volt. De ebben az esetben is csak átfogó, általános ellenőrzést végeztek. Az egyes tanárok munkájának szemmel tartására ugyanis a járásoknak (városoknak) nem volt lehetőségük. A járási (városi) osztály kettő-öt felügyelője és a járási (városi) osztály mellett működő metodikai kabinet néhány munkatársa nem tudott ezer körüli pedagógust felügyelni. Ezt az iskolák belső vezetése kapta feladatul. Az ötévenkénti átfogó ellenőrzés az iskolák esetében is kötelező volt, s ehhez járultak még a tematikus vizsgálatok. Így azután a járásban is készült ötéves felügyeleti terv. A járási felügyeletnek elsősorban az iskolavezetés munkáját, és ennek keretei között az iskolán belüli ellenőrzés hatékonyságát kellett vizsgálnia: az iskolai munkatervet; az órarendet; a munkaszervezés minőségét (az igazgató és az igazgatóhelyettes közötti munkamegosztást, a nevelők közötti arányos órafelosztást, az órán kívüli és a társadalmi munkák arányos elosztását, az iskolai munkarendet és a tanárok megterhelését, az iskolai munkafegyelmet); a belső ellenőrzés színvonalát; az önképzés és továbbképzés helyzetét; az iskola gazdasági és pénzügyi helyzetét.

A járási tematikus vizsgálatok között voltak tantárgyi jellegűek is. Ötévenként a járásokban általában felülvizsgálták mindegyik tantárgy helyzetét, és így minden évben sor került egy-két tantárgyra. A tantárgyi vizsgálatokat folytató felügyeleti csoport megszervezése nagy gondot okozott, hiszen a járási felügyelők legfeljebb egy-két tantárgyban voltak szakértők. Ezért a szakmai kompetenciát csak viszonylag sok társadalmi felügyelő bevonásával lehetett biztosítani. A társadalmi felügyelőket a tapasztalt igazgatók és tanárok közül válogatták ki, akik ezt a tevékenységüket „társadalmi munkaként” (tehát ingyen) végezték. Az ilyen jellegű vizsgálatokba a járási (városi) metodikai kabinetek munkatársai is bekapcsolódtak (amit az is „szavatolt”, hogy a metodikai kabinetek a járási osz-

tályhoz tartoztak), azonban elég kevesen voltak, és alapvető feladatuknak a metodikai tanácsadást (s nem az ellenőrzést) tekintették, felügyelői tevékenységet nem szívesen végeztek. Fokozta a nehézséget, hogy 1972-től kezdve minden pedagógust minden öt évben minősített egy bizottság, s ennek alapján emelték a fizetését, nevezték ki „vezető tanárnak” (sztarsij ucsityel) vagy tanár-metodikusnak (ucsityel-metodiszt). A szakmai elbíráláshoz ebben az esetben is szükségesnek tartották a „külső megítélést”.

A járási (városi) művelődési osztályok munkájában jelentkező nehézségek főleg abból származtak, hogy a tanügyi apparátus végül mégis ellenőrizni akarta az egyes tantárgyak tanítását, de ehhez nem épített ki tantárgyi szakfelügyeletet.

3. *Intézményi szinten az ellenőrzést az igazgató és helyettese, valamint a munkaközösség-vezetők végezték.* A munkaközösségnek különböző fajtái voltak: az alsó tagozaton évfolyam- (első, második stb.) munkaközösségek, kisebb iskolákban tantárgyközi (pl. esztétikai, természettudományi stb.), nagyobbakban tantárgyi munkaközösségek. Évente kétszer, háromszor a járási (városi) munkaközösségek is összejöttek. A legjobb formának az egy-egy tízosztályos középiskola köré tömörülő iskolaközi munkaközösségeket tartották (kusztovjije metogyicseszkiye objegyinyenyije). Ezekbe három-négy iskola szaktanárai tömörültek.

Az egyes tantárgyak tanításának ellenőrzési céljait és időpontjait – legalábbis elvben – az iskola igazgatósága a tanári munkaközösségekkel együtt határozta meg. A tantárgyi vizsgálatokban a népesebb iskolákban az igazgatón és helyettesén kívül a munkaközösség-vezető, sőt egy-két tapasztaltabb pedagógus is részt vett, de bevonták az ellenőrző munkába az úttörő csapatvezetőt és a társadalmi szervek képviselőit is. Ezzel a szakmai vizsgálat politikai színezetet nyert.

Ha minden elfogultság nélkül tekintünk a szovjet felügyeleti modellre, akkor is szembevetünk, hogy a sztálini időkben egy olyan erősen centralizált hierarchikus rendszer épült ki, amelynek legfőbb feladata a felsőbb akarat érvényesítése volt. Ugyanakkor az is kétségtelen, hogy a Sztálin halála utáni „olvadás” légkörében újraéledt a hatékony iskolairányítással (benne a felügyelettel) foglalkozó „iskolatan” (a skolovegyenyije), amely a felügyelet valóságfeltáró és segítő-fejlesztő jellegét hangsúlyozta, szemben a hagyományos „jelentésközpontú” gyakorlattal. Ezen a területen is – különböző jelzőszavakkal és idézetekkel álcázott – küzdelem kezdődött el a „szakemberek” és a politikusok között. Bár az elméleti vitákban általában a szakemberek kerekedtek felül: az ő tanulmányaik, könyveik jelentek meg, a valóságban mindvégig a „politikus szárny” befolyása volt a meghatározó. Mindenesetre a hetvenes és nyolcvanas években a felügyeleti rendszer átalakításáról – különösen a balti államokban – már igen figyelemre méltó javaslatok láttak napvilágot.

1984-ben jelent meg például egy lett kutatócsoport munkája, amelyben a szerzők a hagyományos ellenőrzési fajták (átfogó, tematikus) felsorolása és elemzése után egy sajátos vizsgálati típust mutattak be: a belső szükségletekből kinövő komplex-kollektív vizsgálatot.<sup>53</sup>

53 *Dovjaskina – Kolesznyikova – Rudzitye – Szametisz – Cservjatjina: 1981.*



- a) Az első lépés ennek megszervezésében a belső szükségletekből fakadó és ezért valóban aktuális, mindenkit érdeklő vizsgálati témák kiválasztása.
- b) A következő lépés: a kiemelt témákról előadások, szemináriumok szervezése. Ezek nyilvánvalóvá teszik, hogy szükség van az alapos helyzetfeltárára és a vizsgálati kritériumok kialakítására.
- c) A kritériumokat, valamint a vizsgálati módszereket és anyagokat az e célra létrehozott alkotócsoporthoz dolgozzák ki. Ezekben részt vesznek a téma iránt érdeklődést tanúsító igazgatók, tanárok és a művelődési osztály egy-egy munkatársa is. Mindegyik alkotócsoporthoz van egy bázisintézménye (rendszerint a csoportvezető iskolája).
- d) Ilyen előkészületek után zajlik le a helyzetfelmérő – diagnosztikus – vizsgálat.
- e) A munka azonban ezzel nem ér véget. Az alkotócsoporthoz tovább tanulmányozza a vonatkozó irodalmat, folyamatosan vizsgálja a témába vágó gyakorlati tapasztalatokat, megtervezi a korszerűsítés útjait, ennek alapján kísérleteket szervez, metodikai ajánlásokat állít össze, azokat publikálja és konferenciákon ismerteti.
- f) Bizonyos idő elmúltával eredménymérő vizsgálatokat szervez és folytat le. E vizsgálati típusban az ellenőrzés és a fejlesztés szerves egységet alkotnak, kölcsönösen feltételezik egymást. A modelljavaslat tehát a „fejlesztő” felügyelet meghonosítását célozta.

### *Egy modell több változata*

Ahogy a fenti példa is jelzi, a lényegében egységes szovjet felügyeleti modellnek különböző változatai (és színezetei) léteztek. S természetesen nemcsak a Szovjetunió belül, hanem – még sokkal inkább – azon kívül: a többi volt szocialista államban.

Miben volt egységes a szovjet közoktatás-irányítási rendszer? Abban, hogy mindenhol a jellegzetes *háromszor hármass modellre* szabták. Ebből az első háromba az irányító szervek sorolhatók. Ezek:

- (1) a törvényes, de valóságos hatalom nélküli látszatdemokratikus („alibi”) szervek, mint amilyenek a nem demokratikus, mert nem többpárti választásokon „megválasztott” (valójában kijelölt) tagokból álló parlament és a hasonló összetételű területi (megyei, járási) és helyi (városi, községi) tanácsok;
- (2) a központi, területi és helyi közigazgatási hivatalok, amelyek elvben ugyan a parlament, illetve a tanácsok végrehajtó szerveiként működtek, de ténylegesen ők gyakorolták a közvetlen hatalmat;
- (3) végül a pártapparátus, amelyik az állami hivatalnokokat „eligazítva” és ellenőrizve a hatalom igazi birtokosa volt.

A modell másik „hármasa” a centralizált pártállam háromszintes hierarchiáját jelöli:

- (1) az országos szerveknek szigorúan alá voltak rendelve
- (2) a területi szervek, a területieknek
- (3) a helyiek.

Amikor az ötvenes években kiépültek a kommunista államszervezetek Kelet- és Közép-Európában, mindenhol a „háromszor hármass modellt” vezették be. (Valamelyest

csak Jugoszlávia lógott ki a sorból.) Ez a felügyelet tekintetében azt jelentette, hogy különböző elnevezésekkel ugyan, de mindenhol működött „járási”, „megyei” és „országos” szintű felügyelet.

A lényegen nem változtatott, hogy a „középső szintet” Lengyelországban például vajdaságnak nevezik. Az azonban már lényegesebb eltérés volt a szovjet modelltől, hogy Jugoszláviában nem alakult ki „össz-szövetségi” felügyelet. Abban is volt országoként némi eltérés, hogy ki kit felügyelhet. Míg Bulgáriában a járási felügyelőkhöz például csak az elemi iskolák tartoztak, a középiskolai osztályokat a megyei felügyelők ellenőrizték, Csehszlovákiában nem volt ilyen szigorú munkamegosztás, Lengyelországban viszont az általánosan képző középiskolák felügyeleti jogát a minisztérium tartotta fenn magának, tevékenységüket az országos felügyelők vizsgálták.

A felügyeleti szintek között mindenhol szigorú hierarchikus rend uralkodott. Az országos felügyelő utasíthatta a megyei, a megyei pedig a járási felügyelőt. A kivétel megint Jugoszlávia volt, az az ország, amely tudatosan elhatárolta magát a hivatalos hierarchikus függőségi viszonytól.

Elvben a járási felügyelők mindenhol a járási, a megyeiek a megyei tanács művelődési osztályához tartoztak. Valóságos helyzetükben azonban voltak különbségek. Bulgáriában pl. minden felügyelőt a miniszter nevezett ki, máshol csak az országos felügyelőket. Csehszlovákiában a megyei felügyelők ellenőrizték a járási tanácsok művelődési osztályának munkáját, beleszólhattak a járási felügyelő, sőt az iskolaigazgatók kinevezésébe, és ugyanezt tehették meg a megyék vonatkozásában az országos felügyelők. Ezzel szemben pl. Lengyelországban a felügyelőknak nem volt ekkora hatalmuk. Ugyanakkor – talán francia hatásra – a lengyel felügyelők az ötvenes években „osztályozták” az elemi iskolai nevelőket. (Az adható minősítés: jó, megfelelő és nem megfelelő volt.) Jugoszláviában ellenben már ekkor is kizárólag a tantestületi közösség minősíthette a pedagógusokat.

A volt szocialista államok felügyelőinek általános szakmai feladatai nemigen különböztek a világ sok más országában működő felügyelő teendőitől. Vizsgálták a tárgyi feltételeket (az épületek állapotát, a felszerelést); az intézmény személyi összetételét, az órafelosztást, az adminisztrációs munkát, azt, hogy az iskola hogyan teljesíti a központi rendelkezéseket, s nem utolsósorban a tanulók neveltségi és tanulmányi színvonalát. Mindig fontos feladatnak számított az átképzés és továbbképzés szervezése is. S persze jelentést kellett írni az illetékes tanács művelődési osztályának (vagy éppen a minisztériumnak), egyben frásos útmutatást (utasítást) adni a felügyelt intézménynek további teendőiről.

Kétségtelen, hogy a szovjet felügyeleti modell hierarchikusan centralizált rendszer volt. Mégsem ez az igazi differentia specificája. Hiszen hierarchikus felépítéssel más modelleknél is találkoztunk. Valódi megkülönböztető jegye: a „politikusság”. Az, hogy a felügyelet is „hajtószíj” volt (a párt és a tanárok között); vagy más hasonlattal élve: a pártállam „kinyújtott karja”. (Ebben már nem volt kivétel Jugoszlávia sem.) Ezért számított kulcskérdésnek az inkább politikai általános felügyelet és az inkább szakmai tantárgyi felügyelet viszonylagos súlya és kölcsönös kapcsolata. E tekintetben lényeges különbségek voltak a különböző országok között. Mint láttuk: a Szovjetunióban tantárgyi szakfelügyelők nem is léteztek. S néhány gyakorlati tárgyat kivéve (pl. testnevelés, technika, ének, rajz) nem voltak szakfelügyelők az NDK-ban, Csehszlovákiában, Bulgáriában és Romániában sem. Tantárgyi „szakértőket”, „tanácsadókat” azonban – a fel-

ügyelőknek alárendelve – mindig és mindenhol igénybe vettek. Ezzel szemben pl. Magyarországon, Lengyelországban és Jugoszláviában végig működött – a többé-kevésbé önálló – szakfelügyelet.

E különbségnek történelmi és politikai okai egyaránt lehetnek. Az érdekes az, hogy e tekintetben a hatvanas, hetvenes években az eltérések mérséklődtek. Azokban az országokban, amelyekben a tantárgyi szakértőket korábban csak alkalmanként vették igénybe, kiépült a „metodikusok” országosan szabályozott hálózata (pl. az NDK-ban és Csehszlovákiában). Ahol viszont szakfelügyeleti rendszer volt (pl. Lengyelországban és Magyarországon), a szaktanácsadói szisztémára kezdtek áttérni. (A „metodikus” és a „tanácsadó” csak elnevezésben különböznek egymástól, gyakorlatilag megegyező funkciók.)

Az NDK-ban és Csehszlovákiában létrejöttek a központi, a megyei és a járási pedagógus továbbképző intézetek (illetve későbbi nevükön „pedagógiai intézetek”), és főként a járási, de részben a megyei intézetek is olyan tantárgyi metodikusokat alkalmaztak, akik nem felügyeleti, hanem tantárgyi szakértői teendőket végeztek. A művelődési osztályokon emellett továbbra is megmaradtak a felügyelők, akik viszont ezután már kizárólag felügyeleti feladatokkal foglalkoztak. A munkamegosztást jól illusztrálják azok a válaszok, amelyeket 1989-es kérdőívünkre Szlovákiából kaptunk. Az alábbiakban felsorolt feladatok mellé a kérdőívet kitöltő kolléga I=inspector, illetve A=advisor (tanácsadó) betűjeleket tett.

- (1) A pedagógus munkájának ellenőrzése (I.)
- (2) A tanulók ismereteinek felmérése (I,A)
- (3) A pedagógus munkájának minősítése (I)
- (4) A korszerű pedagógiai eljárások és eszközök terjesztése (A)
- (5) Az iskolában folyó innovációs tevékenység segítése (A)
- (6) A munkaközösségi tevékenység segítése (A)
- (7) Az önképzés és továbbképzés segítése (A)
- (8) Az iskola informálása a központi ajánlásokról, elvárásokról, innovációkról (I,A)
- (9) Az irányító szervek informálása az iskolában folyó munkáról (I)
- (10) Az iskolában tapasztaltokról frásos jelentés készítése (I)

Ha az NDK-ban és Csehszlovákiában a munkaközösségvezetők és tanárok, valamint az általános felügyelők egy része „metodikussá”, Lengyelországban a korábbi szakfelügyelők jelentős hányada „szaktanácsadóvá” vált.

Lengyelországban 1956 előtt nemcsak Központi Művelődésügyi Továbbképző Központ (lengyel rövidítése: CODKO) létezett, ahogyan nálunk a KPTI (Központi Pedagógus Továbbképző Intézet), hanem annak megyei, azaz vajdasági (WODKO), városi (MODKO) és járási (PODKO) filiáléi is. 1956 után ezek az intézetek „metodikai központokká” alakultak. 1972-ben az Országos Metodikai Központot (COM) Pedagógus Továbbképzési Intézetté (IKN) szervezték át, majd 1981-ben a helyi metodikai központokból (IKNBO) létrehozták a megyei továbbképzési intézeteket (ODN). Összesen harminckettőt. Ami azt jelentette, hogy csak a legkisebb vajdaságok nem rendelkeztek önálló továbbképzési intézettel. (Amikor – 1975-ben – a járások megszűntek, negyvenkilenc vajdaság jött létre.)

Az általános felügyelet és a szakfelügyelet már 1956-tól különvált egymástól. Az általános felügyelők a megyei, és főleg a járási művelődési osztályon dolgoztak. (A megyei művelődési osztályt 1956 után kuratóriumnak, a járási inspektorátusnak hívták.) A „szaktanácsadó” metodikusok viszont a metodikai központokhoz tartoztak. Az 1972-es átszervezés némi visszalépést jelentett. A megyei metodikusokat ugyanis egy miniszteri rendelet a kuratóriumokba helyezte át, és felügyeleti (vizitátori) feladatokat is ruházott rájuk. Ellenőrizniük kellett – kétévenként legalább egyszer – az iskolák szaktárgyi tevékenységét, és tapasztalataik alapján az intézmények igazgatóinak a hibák javítására és a továbbfejlesztés útjaira vonatkozó „útmutatásokat” adniuk. Ugyanakkor továbbra is irányították a járási (városi) metodikusok munkáját. Az 1981-es átalakítás – az ODN-ek kiépülése – visszaállította az eredeti helyzetet: a korábbi vizitátor szakfelügyelők az ODN-ek munkatársaiként ismét kizárólag metodikai feladatokkal foglalkoztak, míg a felügyelők – teljes felügyeleti joggal és felelősséggel – a kuratóriumokban, illetve az inspektorátusokban maradtak.

Az ODN-ek – többé-kevésbé – a mi pedagógiai intézeteinkre, az MPI-kre hasonlítottak. Egy-egy ODN-nek kb. százötven-kétszázötven munkatársa volt. A bydgoszczi intézetben az 1984/85-ös tanévben például negyvenhét tudományos munkatárs és százhetvenhat metodikus dolgozott. (Az intézethez három megye tartozott.) Kétszáznegy tanfolyamot tartottak több mint hatezer résztvevővel. A vonatkozó rendelet a megyei intézetek hármas feladatául a továbbképzést (átképzést), a szaktanácsadást, valamint a pedagógiai kutatómunkát jelölte meg. Ennek megfelelően alakult ki az intézetek személyi állománya, valamint szervezeti és működési rendje. Bydgoszczban például a tudományos részleg kilenc osztályra tagolódott: humán tárgyak, társadalomtudományok, természettudományok és matematika, technikai tárgyak, óvoda és elemi oktatás, pedagógiai pszichológia, iskolavezetés, informatika, pedagógiai értékelés. A tanfolyamokat főként ezeknek az osztályoknak a munkatársai tartották. Az intézet saját nyomdával rendelkezett, számos kiadványt jelentetett meg. Az intézet égisze alatt működött a „Pedagógus Minősítő Bizottság”. (A pedagógusokat ugyanis gyakorlati munkájuk és elméleti felkészültségük alapján három kategóriába sorolták, s jórészt ettől függött a fizetésük.) A metodikusok külön igazgatóságot alkottak, élükön három (megyéenként egy-egy) igazgatóhelyetttel. Nagy szerepük volt a minősítésben, és mindennapi szaktanácsadó tevékenységük mellett részt vettek a tanfolyamok szervezésében és vezetésében is.

Milyen feladatokat végzett egy lengyel szaktanácsadó a nyolcvanas években? A miniszteri rendelet értelmében alapfeladata „módszertani mintaműhely” szervezése és vezetése volt. Ennek érdekében, a hozzá tartozó kb. százhusz nevelő körében három-öt munkaközösséget szervezett. Többnyire saját iskolájában módszertani kabinetet, pedagógiai eszközugyűjteményt hozott létre. Itt bemutató tanításokat tartott, nyílt napokat hirdetett meg. (Heti kötelező óraszám a kettő-hat volt.) Látogatta a „módszertani műhelyekhez” tartozó munkaközösségek „tantárgyi konferenciáit” (évente három-öt konferenciát rendeztek), s természetesen a hozzá tartozó nevelők óráit és más foglalkozásait is – különös gondot fordítva a kezdőkre. Egyéni és csoportos konzultációkat vezetett. Módszertani anyagokat dolgozott ki. Tagja volt ugyan a „Pedagógus Minősítő Bizottságnak”, de a rendelkezések hangsúlyozták, hogy látogatásai sohasem ellenőrző jellegűek. A metodikus nem felügyelő. A munkabeosztását vázoló „irányelvek” szerint az évi kétszáz tanítási naphoz a metodikusnak száznyolcvan napra kellett elkészítenie munkatervét kb. a következő megosztásban: nyolcvan nap óralátogatás, bemutató tanítások, köztük a

saját nyílt órái is; negyven nap a munkaközösségek szakmai összejevetelei; negyven nap szaktárgyi vetélkedők szervezése, pályázatok elbírálása, továbbképzések szervezése, metodikai anyagok készítése; húsz nap részvétel az ODN-ben folyó tudományos kutatómunkában, önképzés.

A metodikus sokrétű és felelősségteljes munkakörének betöltésére tapasztalt tanárokat alkalmaztak, minimálisan nyolc esztendei tanítási gyakorlattal. Az új metodikusokat az ODN igazgatójának javaslatára a megyei művelődési osztály, pontosabban a kuratórium vezetője (a kurátor) nevezte ki, mivel az ODN is a megyéhez (megyékhez) tartozott.

A lengyel minta azért érdemel különös figyelmet, mert tisztán mutatja egyrészt a felügyelet és a tanácsadás különválasztására, másrészt a tanácsadás intézményes keretekbe foglalására (és ezzel rendszeres és folyamatos működésének biztosítására) tett kísérleteket. S azt is, hogyan próbálkoztak lengyel kollégáink a tanácsadást iskola- és pedagógusközelbe hozni.

Bár a megyei intézetek tevékenysége és e törekvések Magyarországon és Lengyelországban a nyolcvanas években sok mindenben megegyeztek, a politikai rendszerváltást követő folyamatok eltérően alakultak.

### *Politikai rendszerváltás és iskolafelügyelet*

Nyilvánvaló, hogy a politikai rendszerváltással a hagyományos háromszor hármas szovjet közoktatás-irányítási modell mindenhol összeomlik. Nem világos azonban még, hogy hol hogyan. Szorítkozzunk ezért egyelőre ez esetben a helyzetükben hozzáink legközelebb álló országokra: Lengyelországra, meg a Cseh és a Szlovák Köztársaságra, ahol, ahogyan nálunk, a demokratikus parlamenti és helyi választásokkal a korábbi „alibi” szervek helyébe valóságos népképviselői intézmények léptek, amelyeknek akaratától nem függetlenítheti magát az igazgatási apparátus; a volt uralkodó párt pedig letűnt a politikai porondról. A korábbi „három szintes” irányítás ezzel kétszintessé alakult át, ami azt jelenti, hogy a helyi önkormányzatok kizárólag a parlament rendelkezéseinek vannak alárendelve, határozataik csak bírósági úton támadhatók meg. Az eddig hierarchikusan centralizált, felülről „vezérelt” országok egyszeriben az alulról építkező, az önkormányzatok által szerveződő társadalmak helyzetében találták magukat. S e változást örömmel fogadták. Ezt bizonyítja, hogy a korábban erőszakkal összevont kis települések gyorsan szétváltak, saját önkormányzatot választottak. Igényt tartottak arra, hogy saját ügyeiket önmaguk intézzék. (1989 és 1990 között az önálló községek száma a Cseh Köztársaságban 40%-kal nőtt.)

Az új irányítási rendszer létrejöttével az iskolázás biztosítása mindhárom országban az önkormányzatok kötelességévé vált. (Pontosabban — 1994 végéig válik azzá.) Az átállás az új szisztémára nem könnyű. Az önkormányzati logikából következően felügyeletet saját iskoláik felett csak az önkormányzatok gyakorolhatnának. Erre azonban jelentős hányaduk szakmailag nem alkalmas. A megoldást az önkormányzati igazgatási társulások jelenthetnék, melyek tudnának egy-két megfelelő szakembert e célra alkalmazni. Ilyen módon egy-egy város vagy nagyobb község körül az amerikai school districtekhez hasonló iskolakörzetek jöhetnének létre. Ezt az utat az önkormányzati törvények mind a három országban lehetővé teszik, sőt támogatják. A községek azonban egyelőre szétválni, önállósodni, és nem „közösködni” akarnak. Kényszeríteni pedig — most születő de-

mokrációkban — nyilván nem lenne helyes őket. (Bár a lengyel önkormányzati törvény a parlamentnek erre is jogot ad.)

A „felügyeleti űr” áthidalására különböző megoldások és javaslatok születtek. Végül is, számolva azzal, hogy a helyi igazgatási szakapparátus hirtelen megszüntetése súlyos nehézségeket okozhat, az állami adminisztrációs hálózatot mindhárom országban megtartották. E hivatalok a központi kormányzat helyi szervei, melyeknek a közoktatással foglalkozó részlegei, osztályai is vannak. Igen jellemző, hogy mielőtt az 1990-ben közreadott részletes lengyel oktatási törvényjavaslat országgyűlési vitára került volna, a közoktatás irányítását szabályozó törvénymódosítást már (1990 májusában) elfogadta a szejm. Az 1961-es (1971-ben, 1972-ben, 1975-ben, 1984-ben és 1989-ben korrigált) oktatási törvény, valamint a Pedagógus Charta módosítása szerint: a kultuszminiszter kötelessége — a helyi önkormányzatok törvénybe foglalt jogait figyelembe véve — az oktatási és nevelési rendszer egységét biztosítani. Ezt a feladatát a helyi hatóságok és a központi állami adminisztráció útján gyakorolja. A törvénymódosítás kimondja, hogy a kultuszminiszter a vajdaságonként működő kuratóriumok (tanfelügyelőségek) élére — a vajda, valamint a vajdaság pedagógusképviselői szervezeteinek (szakszervezeteinek) véleményét kikérve — kurátort nevez ki. A kurátor a miniszter közvetlen fennhatósága alatt irányítja az állami oktatáspolitikát megvalósítását a vajdaság területén, rendelkezik a közoktatási célokra biztosított költségvetési eszközökkel; meghatározza a nyilvános iskolák hálózatát; megszervezi és gyakorolja a pedagógiai felügyeletet a vajdaság területén működő iskolák felett; biztosítja a rendelkezése alatt álló iskolák működéséhez szükséges anyagi és személyi feltételeket; egyes iskolákat a területi önkormányzatoknak ad át, hogy azokat saját hatáskörükben irányítsák. (A községi iskolák 1994 végéig kerülnek teljes körűen az önkormányzatokhoz.)

A törvényességi felügyeletet megkönnyíti, hogy az önkormányzatoknak az oktatással foglalkozó valamennyi határozatukat egy héten belül meg kell küldeniük a vajdasági hivatalnak, amelyik annak végrehajtását felfüggesztheti. Az önkormányzatoknak viszont joguk van arra, hogy ilyen esetekben döntésért a bírósághoz forduljanak.

A kurátor feladatait a kuratórium (tanfelügyelőség) segítségével látja el. A tanfelügyelőség szervezetének alapelveit a miniszter határozza meg. A kurátor ennek keretében létrehozza a tanfelügyelőség kihelyezett képviselőit a kisebb közigazgatási egységekben is.

Nem számolták fel, de pénzhiányra hivatkozva, szűkítették a továbbképzési-tanácsadói hálózatot. A vajdasági (megyei) továbbképzési intézetek (ODN) helyett ismét vajdasági metodikai központok (VOM) jöttek létre. Ezekhez tartoznak a szaktanácsadók, akik iskolatípusonként és tantárgyanként végzik hangsúlyozottan tanácsadói tevékenységüket, ellentétben a kuratóriumokhoz tartozó általános felügyelőkkel.

Lengyelországban tehát a politikai rendszerváltással a központi iskolafelügyelet és a szaktanácsadói rendszer nem szűnt meg, csak módosult, egyszerűsödött, eljárási eszközeiben demokratizálódott.

Hasonlóan alakul a felügyelet helyzete a *Cseh* és a *Szlovák Köztársaságban*. A köztársaságonként szerveződő „iskolafelügyelőségek” állami kontrollt gyakorolnak a nevelés és oktatás eredményei, színvonala és feltételei felett.

Az iskolafelügyelőség az önkormányzati irányítási adminisztrációtól függetlenül, azzal párhuzamosan működik. Élén a főtanfelügyelő áll, akit pályázati, illetve egyezteté-

si folyamat útján neveznek ki. A Központi Felügyeletnek regionális alközpontjai vannak.

A felügyeletet általában a központ és az alközpontok felügyelői végzik, de szükség esetén külső szakértők (tudományos kutatók, kitűnő tanárok, sőt külföldről hívott szakemberek) is igénybe vehetők. A felügyelet alapelvei: a függetlenség és az objektivitás.

Az iskolafelügyelőség legfontosabb feladatai a következők:

- Elemzi és értékeli az oktatási és képzési folyamat működését és eredményeit; a fiatalok kulturáltságának és neveltségének állapotát; az oktatásügyben felhasznált anyagi, technikai és didaktikai eszközök hatékonyságát.
- Értékeli az iskolairányítás színvonalát és hatékonyságát.
- Vizsgálja a munkafeltételeket.
- Felméri milyen mértékben érvényesülnek a különböző rendelkezések és pedagógiai normák, különös tekintettel a Gyermeki Jogok Deklarációjára.
- Ellenőrzi az anyanyelv-tanítás érdekében tett intézkedéseket.
- Kivizsgálja a panaszokat; kezdeményez és direktívákat ad a nevelési és képzési folyamat tartalmának, eredményeinek és irányításának fejlesztése céljából.
- Együttműködik a metodikai központokkal az igazgatóknak nyújtandó szakmai és pedagógiai segítségnyújtásban.
- Együttműködik az Oktatási Minisztérium és más minisztériumok felügyeleti testületeivel.

A rendszerváltással tehát a Cseh Köztársaságban és a Szlovák Köztársaságban éppúgy, mint Lengyelországban az állami felügyelet függetlenedett az önkormányzati felügyeletről, de ezzel szerepe nem csökkent – inkább erősödött. Emellett: mindkét országban megmaradtak és működnek a metodikai központok, s kereteik között tevékenykednek a szakmetodikusok. Ugyanakkor Magyarországon mind a felügyeleti, mind a szaktanácsadói rendszer szinte teljesen szétesett.

Ezen a ponton joggal tehető fel a kérdés: Mivel magyarázhatóak az irányítás területén jelentkező különbségek egyrészt a lengyel, a cseh, a szlovák, másrészt a magyar folyamatok között? Az okok nyilván sokfélék. Mégis felmerül, nem arról van-e elsősorban szó, hogy a lengyel, a cseh és a szlovák átalakulási folyamatban meghatározó szerepet játszottak a pedagógusok szervezetei és állásfoglalásai: a lengyel Szolidaritás és a Tanárszövetség, a cseh és a szlovák Pedagógus Fórum. Mindenesetre ezek a szervezetek elsősorban pedagógus-érdekvédelmi célokat tűztek maguk elé, és képviseltek a különböző tárgyalásokon. Márpedig Közép Európában a létező társadalmi és műveltségi viszonyok okán a pedagógusok általában idegenkednek attól, hogy laikus önkormányzatoknak legyenek – különösen hatékony szakmai kontroll nélkül – kiszolgáltatva.

## Az iskolafelügyelet változásai néhány további európai országban

Mint ahogyan az eddigiekből is látszott: az egyes országok iskolafelügyeleti (és ezen belül szakfelügyeleti) rendszerei nagyon sok mindenben eltérnek egymástól. Minden egyes országnak sajátos felügyeleti rendszere van. Az előzőekben tárgyalt három tipikus modell elkülönítése mégis indokoltnak látszik. A döntően felülről építkező – etatista – kontinentális típus, az inkább alulról építkező angolszász típus és a pártállami „hajtószíj szereppel” küszködő szovjet felügyeleti típus, elég karakterisztikusan különböznek egymástól ahhoz, hogy önálló modellként kezeljük őket. Emellett úgy tűnik, hogy egyik vagy másik modellbe mindegyik ország – az eddig nem tárgyaltak is – besorolhatók. Ennek ellenére van közöttük néhány, amelyikről érdemes külön is szólni, mert a náluk végbemenő változások *általános tendenciákra* világítanak rá.

*Belgium* tipikusan a *kontinentális* modellt követő ország. Mivel csak 1830-ban vált önállóvá (szakadt el Hollandiától), felügyeleti rendszere is elég későn – többszöri változtatás után a 19. század végére (1895-re) – alakult ki, de azután kisebb módosításokkal majdnem egy évszázadig fennmaradt. Benne az osztrák, a francia és a holland hatás egyaránt fellelhető – mintegy a korábbi „együttélési korszakok” – hagyatékául. Az állami felügyelet szigorúan centralizált. Élén korábban egy, később két (egy flamand és egy vallon) országos főfelügyelővel. Az országot előbb tizennyolc, később huszonöt *tankerületre* osztották fel. Mindegyiket egy-egy tankerületi főfelügyelő irányítja. A tankerületeken belül kezdetben nyolcvan, majd fokozatosan százhatvanhat *iskolakerületet* alakítottak ki. Ezekben egy-egy elemi iskolai általános felügyelő működik, de a gyakorlati tantárgyaknak már az elemi szinten is vannak szakfelügyelői. A középiskolákban viszont a főtanfelügyelők alá rendelve kizárólag szaktárgyi szakfelügyelők dolgoznak. A felügyelőknek nagy a tekintélyük. A király nevezi ki őket élethossziglan.

Az országos és a tankerületi főfelügyelőknek évente legalább háromszor össze kell hívniuk a hozzájuk tartozó általános- és szakfelügyelőket álláspontjuk egyeztetése végett. Régi hagyományként évente néhány össztanítói gyűlést is tartanak. A felügyelők iskolalátogatási és jelentési kötelezettsége is pontosan megszabott. A felügyelők nemcsak az iskolákat, hanem az egyes nevelőket is kötelesek ellenőrizni és minősíteni. A felügyeleti kinevezés feltételei szigorúak: a megfelelő felsőfokú képzettség mellett, minimum tíz évi pedagógiai gyakorlatot és – francia mintára – felügyelői vizsgát kíván meg.

E centralizált és kemény állami felügyelet csak a községi és az állam által anyagilag támogatott magán- és felekezeti iskolákra terjed ki. (A többieket a saját – nem kevésbé igényes – felügyelői hálózatuk ellenőrzi.) Ugyanakkor az önkormányzatoknak is vannak felügyeleti jogaik és kötelezségeik. (Sőt, a három legnagyobb városban, Brüsszelben, Antwerpenben és Liège-ben kizárólag helyi felügyelet működik.) A századfordulón minden község jelentős szerepet játszott saját iskolájának felügyeletében (az önkormányzat községi felügyelőt jelölhetett ki), később azonban a helyi felügyelet visszaszorult, hogy az utóbbi években ismét új erőre kapjon.

Az elmúlt egy-két évben ugyanis *számottevő változások* mentek végbe a belga – főként a flamand – felügyeleti rendszerben. A nemzetközi tendenciákkal egybehangzóan nemcsak az önkormányzatok felügyeleti szerepe növekedett meg 1989-től kezdve, hanem 1991 szeptemberétől egy másik fontos rendelkezés is életbe lépett. E rendelet *hivatalosan kettéválasztotta a tanácsadást és a felügyeletet*. Az indoklás egyszerű, és vég-



eredményben mindenki által ismert: a felügyelet, mint az iskola, az iskolavezetés és az egyes nevelők ellenőrzése, különböző következményekkel, esetleg szankciókkal járhat; a tanácskérés és -adás ellenben olyan kölcsönös bizalmat feltételez, amellyel a minősítő jellegű felügyelet nem fér össze. Ezért a két funkciót el kell választani egymástól. Ennek céljából a következő intézkedések születtek:

#### 1. Létrejött a flamand Oktatási Felügyelőség, amelyik

- ellenőrzi, hogy az iskolák figyelembe veszik-e a megszabott minimális óraszámokat és tantervi előírásokat;
- vizsgálja az alapvető célok és követelmények teljesítésének színvonalát;
- megállapítja, hogy az iskola végrehajtotta-e az anyanyelvtanításra vonatkozó törvényeket;
- ellenőrzi a higiéniai állapotokat, az iskolaépület állagát, a taneszközöket;
- az iskola gazdálkodását, pénzügyeit;
- „oktatáspolitikáját”.

A felügyelet nem avatkozhat bele az alkalmazott módszerekbe, a vallásoktatásba és az erkölcsi nevelés kérdéseibe. Ha a felügyelő, az általa követendő szempontok alapján elmarasztal egy iskolát, annak állami dotációja csökkenthető.

A kultuszminiszter a felügyelői jelentések nyomán minden évben beszámol a parlamentnek az oktatás helyzetéről.

#### 2. Kialakították a továbbképzési és szolgáltató hálózatot, amelynek az a feladata, hogy

- segítse az iskolákat saját tanterveik, pedagógiai koncepciójuk megvalósításában;
- támogassa az oktatás minőségét javító innovációkat;
- szorgalmazza a pedagógusok önképzését;
- éves továbbképzési tervet és jelentést készítsen<sup>54</sup>.

A felügyelet és a tanácsadás szétválasztása Belgiumban azért érdemel különös figyelmet, mert valami olyasmit emelt törvényerőre, ami általános tendenciaként – mint már eddig is láttuk – több országban megfigyelhető.

*Hollandia*, ellentétben a szomszédos és vele egy ideig közös államot alkotó Belgiummal, az *angolszász* felügyeleti modellre példa. Sőt – érdekesen – bizonyos értelemben jobb példa, mint maguk az angolszász országok. Az is érdekes, hogy fokozatosan vált az angolszász modell egyik „mintaországgá”. Kezdetben a holland felügyeletnek is meghatározó vonása volt a hierarchikus centralizáció. Az 1806., 1857. és 1878. évi népiskolai törvények alapján három szinten – a tartományokban, a tankerületekben és a járásokban – kiépülő felügyeleti rendszerben szigorú alá- és fölérendeltségi viszonyok uralkodtak, sűrű jelentési kötelezettséggel. 1878-ig mind a tíz holland tartománynak külön főfelügyelője volt, ettől kezdve számuk háromra csökkent. A tartományi főtanfelügyelők irányítása alatt huszonöt tankerületi felügyelő működött, akiknek munkáját száz járási felügyelő segítette. A hierarchia élén a belügyminiszter állt.

A centralizáltság ellenére a holland iskolafelügyeletnek az első pillanattól kezdve fontos jellemzője volt, hogy benne az önkormányzatok széles körű jogokkal rendelke-

54 Boomgaert: 1991.

tek, és — ami a legszembetűnőbb — az önkormányzati és az állami felügyeletet mintaszerűen egybedolgozták.

Az önkormányzat mindkét szintjén (a községekben és a tartományokban) a választott képviselőtestület által kinevezett állandó bizottság gyakorolta az iskolafelügyeleti jogot. (Igaz: 1857-től a községekben iskolaszéket is lehetett választani, de az önkormányzatok többsége nem élt ezzel a lehetőséggel.) Az önkormányzati iskolabizottságok hagyták jóvá a helyi iskolai rendtartást és a helyi tantervet, s folyamatosan ellenőrizték a tanítók munkáját és magánéletét. A járási tanfelügyelővel egyetértésben a községek maguk választották tanítóikat, és a „tanügyhöz értő egyének” közül egy vagy több állandó „iskolalátogatót” is kijelöltek. Az 1857. évi törvény fontos intézkedése volt, hogy a választott iskolaszékek a község területén működő magániskolákat is ellenőrizhették. („Magániskoláknak” tekintettek minden nem „nyilvános”, azaz nem községi vagy állami intézményt.) A községek iskolafelügyeleti jogait és kötelességeiket a tartományi önkormányzat — a tartományi tanács — oktatási állandó bizottságának ellenőrzése alatt gyakorolták. (Pl. a tanítókat a községi tanács által vezetett vizsgálat alapján csak a tartományi tanács függeszthette fel, vagy ítéelhette hivatalvesztésre.) Ugyanakkor a községtanácsnak és a tartományi tanácsnak is írásban kellett közölnie az illetékes tanfelügyelővel valamennyi iskolaügyben hozott határozatát. A tankerületi felügyelő felülbírálhatta a községeknek a helyi rendtartásra és tantervre vagy akár a tankönyvválasztásra vonatkozó határozatait. Más oldalról — a járási tanfelügyelő kezdeményezésére — javasolhatta a községi tanácsnak a nem megfelelő tanítók elmozdítását. A magániskolákban tapasztalt rendellenességek korrigálásának ügyében viszont a tartományi oktatási állandó bizottsághoz kellett fordulnia, esetleg az iskola működési engedélyének visszavonását indítványozva.

*Az önkormányzati és az állami felügyelet — mint látszik — jól tervezett szinkronban dolgozott. Ezzel magyarázható az is, hogy mind az állami, mind az önkormányzati iskolafelügyelet végső soron a belügyminiszter kezében futott össze. — gy a tartományi főfelügyelő azokat a ritkán előforduló ügyeket, amelyekben nem sikerült egyetértésre jutni az állami és az önkormányzati felügyeletnek, a belügyminiszter elé terjesztette. A gyakorlatban azonban a felügyeleti hálózat valóságos irányítói a tartományi főtanfelügyelők voltak.*

A 19. századi kezdetek után a holland felügyeleti rendszer etatista vonásai fokozatosan leépültek, és — ezzel párhuzamosan — az önkormányzatok és az iskolák jogai tovább erősödtek. Fennmaradt a régi szokás, hogy az állami felügyelőket a király nevezi ki, és így nemcsak a nyilvános, hanem a magániskolákat is látogathatják. (Beleértve az egyházi iskolákat is.) Megmaradt a felügyeleti hálózat élén a három főtanfelügyelő. A tankerületek (most már inkább „iskolakerületek”) száma többször változott. Az 1950-es években a kezdeti huszonöttről nyolcvankilencre, majd a nyolcvanas években százharmincötre növekedett. Az iskolakerületi felügyelőségek kerületi tanfelügyelői (csakúgy mint korábban), az állami felügyeleti rendszer főszereplői. A járási állami felügyelet az idők folyamán teljesen megszűnt, viszont kiépült helyette — az angol LEA-hoz hasonlóan — a *helyi önkormányzatok felügyeleti rendszere*. A helyi felügyelők — elvben — az államiaktól teljesen függetlenül tevékenykednek, akárcsak Angliában. Az állami és önkormányzati felügyelet különválasztásából természetesen következik, hogy az állami felügyelet ma már a kultuszminisztérium és nem a belügyminisztérium irányítása alatt működik. A középiskolák központi felügyeletét a minisztérium látja el — nagyon kevés

(összesen nyolc-tíz) – általános felügyelővel. Helyi felügyeletük viszont az önkormányzatok oktatásfelügyeleti bizottságainak joga. Tagjait az önkormányzati testületek választják a helység tekintélyes polgárainak sorából.

A felügyelők nem rendelkeznek utasítási jogkörrel. Csak tanácsokat adhatnak. Legfontosabb feladatuk, hogy megfelelő anyagot szolgáltatassanak az önkormányzati, illetve az állami döntésekhez, amelyek azután kötelezőek lesznek az iskolák számára. Nincsen közvetlen beleszólásuk a helyi tantervek jóváhagyásába és a nevelők alkalmazásába, minősítésébe sem.

Fontos momentum, hogy a felügyelettel párhuzamosan kiépült a *tanácsadói-fejlesztői hálózat* is. Három országos pedagógiai intézet létesült (a pedagógiai méréseket irányító CITO, a tantervfejlesztő SLO és az alapkutatásokat végző SVO), emellett három tanácsadói központ működik: egy a katolikus, egy a protestáns és egy az állami iskolák és a nem egyházi magániskolák számára. (Ideje megjegyezni, hogy Hollandiában az iskolák többsége – kb. 70%-a – egyházi iskola.) Az országos tanácsadói központok számos regionális és helyi alközponttal rendelkeznek (számuk jelenleg hatvanöt). A tanácsadó hálózat feladata, hogy segítse az iskolák önfejlesztő és önértékelő tevékenységét. Mivel iskolaközelségben működnek, általában sikerrel teljesítik e feladatot.

A kilencvenes évek újabb fejleménye, hogy megváltozott az Oktatási Minisztérium és az Oktatási Felügyelőség közötti viszony, pontosabban: a *felügyelet önálló Oktatási Felügyelőséggé függetlenedett*. A kultuszminiszter a jövőben csak akkor avatkozhat a felügyelet munkájába, ha az sérti az alkotmányban biztosított tanzabadságot. A felügyelet feladatai lényegében nem változtak. Továbbra is kötelessége:

- biztosítani a törvényes előírások megtartását;
- naprakész információkkal rendelkezni az oktatás helyzetéről (valamennyi fajta oktatási intézmény folyamatos látogatásával);
- elősegíteni az oktatás fejlesztését az illetékes regionális és helyi hatóságokkal, valamint az iskolai tantestületekkel folytatott konzultációk útján;
- összefoglaló jelentésekkel és javaslatokkal támogatni a kultuszminiszter munkáját, akár annak kérésére, akár a Felügyelőség önálló kezdeményezésére.<sup>55</sup>

Az iskolafelügyelet függetlenedése – összefonódva a nyolcvanas éveknek azzal a törekvéssel, hogy a felügyeleti módszereket megbízhatóbbakká, objektívebbé kell tenni, és egyben ki kell terjeszteni a tanárképzésre (azaz a felsőoktatásra) is – jól jelzi a felügyelet jelentőségének növekedését.

Napjainkban, amikor felgyorsultak az európai integrációs folyamatok, ugyanakkor az egyes országoknak is nagyobb gondot okoz nemzeti gazdasági és szociális helyzetük javítása vagy legalább stabilizálása, Hollandiában is felerősödnek a nemzeti kohéziós törekvések. Készül például a mindenki számára közös „nemzeti alaptanterv”. Az iskola-rendszer azonban továbbra is nagymértékben szegmentált. Az iskolák kb. 40%-a, a Római Katolikus Iskolatanács, 27%-a a Protestáns Iskolatanács irányítása alatt áll. Ilyen körülmények között a nemzeti és ezen keresztül az európai célok realizálását leginkább olyan „független” intézmények szolgálhatják, amelyek nemcsak az egyháztól, hanem az államtól (a kormánytól, önkormányzatoktól) és az egyes intézményektől (iskoláktól, egyetemektől) is függetlenek. Ilyen intézménnyé kezd válni a holland szakfelügyelet.

(Van egy hasonló mozzanata az 1992-es angol felügyeleti reformnak is.) Úgy tűnik tehát, hogy ebben az esetben szintén egyfajta általános tendenciával állunk szemközt, amelyik elsőként a legtagoltabb közoktatási rendszerekben jelentkezik ugyan, de a mindenhol tapasztalható differenciálódás következtében valószínűleg máshol is érvényesülni fog.

Érdeemes egy futó pillantást vetni – a szintén az *angolszász* modellt példázó – *Dániára* is, ahol a központi felügyelet mindig nagyon szerény létszámú és visszafogott volt, s kezdettől kizárólag tanácsadási joggal rendelkezett. Állami felügyelők (akiket a miniszter három évre bíz meg ezzel a feladattal) csupán országos szinten – az Oktatási Minisztériumban – találhatóak. A kilenc, illetve tíz osztályos népiskolát és az alsó középfokot összesen harminchét, a felső középfokot tizenegy, főként tantárgyi szaktanácsadó felügyeli. Az alsófokú oktatás és a középiskola egy-egy felügyelőjén kívül a többi felügyelő heti tíz-tizenöt órában tanít is. Az állami felügyeletnek a minisztertől kapott ad hoc feladatok teljesítésén kívül elsősorban az a funkciója, hogy az oktatás általános helyzetéről és problémáiról átfogó képpel rendelkezzen. Ehhez egyrészt a helyi oktatásügyi hatóságok jelentéseinek tanulmányozása, másrészt saját iskolalátogatásainak tapasztalatai útján jut hozzá. (Nyilvános és magániskolákat egyaránt látogathat.)

A *szolid központi felügyelettel erősen társadalmastított önkormányzati felügyelet* párosul. A népiskolai oktatásért a helyi önkormányzatok, a középfokúért a megyei önkormányzatok a felelősek. Ennek megfelelően: ők hagyják jóvá az iskolák tanterveit és ellenőrzik azok végrehajtását. Az általános ellenőrzés elvben eddig elsősorban az önkormányzatok által választott iskolabizottságok végezték, de a gyakorlatban felügyeleti jogukat általában az egyes iskolák maximum öt tagú helyi bizottságaira ruházták át.

A társadalmi ellenőrzés mellett a pedagógiai szakszerűséget az garantálja, hogy minden helyi oktatási önkormányzatnak („iskolakerületnek”) van egy – a képviselőtestület vagy testületek által kinevezett – oktatási igazgatója, aki vagy az egyik iskola vezetője, vagy függetlenített személy. Továbbá az is, hogy a helyi oktatási hatóság és a megye is alkalmaz néhány helyi szaktanácsadót.

A kilencvenes évek rendelkezései a felügyelet további társadalmastítását szolgálják<sup>56</sup>. Megszűnnek a korábbi iskolabizottságok és helyettük minden oktatási intézményben *iskolatanácsot* kell alakítani. A népiskolában ennek kilenc-tizenegy tagja van. Öt-hét tagot a szülők választanak, kettőt az iskolai testület és kettőt a tanulók. Szavazati jog nélkül részt vesz a tanács munkájában a helyi önkormányzat egy képviselője is. Az iskolatanács titkára – szintén szavazati jog nélkül – az iskolaigazgató. A középiskolák iskolatanácsaiban a szülők, diákok és nevelőtestületek delegáltjain kívül a megyei és (az iskola vonzáskörzetéhez tartozó) helyi önkormányzatok képviselői is helyet foglalnak. A szülői többségű iskolatanácsok jogköre olyan tekintélyes, hogy az már inkább az angolszász modell amerikai, mint angol változatára hasonlít. A helyi oktatásügyi hatóságok által megszabott keretek között meghatározhatják az iskola működésének elveit és rendjét; javaslatokat tehetnek a helyi tanterv megváltoztatására; az iskolatanács hagyja jóvá az iskolában használható taneszközöket és az intézmény költségvetését. Ami viszont a felügyeletet illeti, az a *helyi oktatási hatóságnál* marad, illetve oda kerül vissza, hiszen – ahogyan említettük – az önkormányzatok többsége felügyeleti jogainak nagy részét korábban az iskolák helyi bizottságainak engedte át. A felügyeletet (és ugyanígy a helyi

56 Administration of the Folkeskole: 1991.; The Danish Gymnasium, 1991.

tantervek jóváhagyását, a nevelők kinevezését és elbocsátását, a pénzeszközök elosztását) nyilván azért tartja a helyi oktatási hatóság továbbra is saját hatáskörében, mert csak ezen a szinten biztosítható a nélkülözhetetlen adminisztratív és pedagógiai szakértelem, valamint a szükséges tárgyilagosság.

A felügyeleti rendszer dániai változásai is hordoznak magukban általános tanulságokat. Látszik, hogy még itt is, ahol a közoktatás és ezen belül a felügyelet társadalmasításában – a korábbi hagyományokat folytatva – a lehető legvégső határig elmennek, egy pontnál megállnak, sőt visszalépnek, ha a túltársadalmasítás az oktatásügy egészséges működését veszélyezteti. Amire azért is érdemes figyelni, mert a társadalmasításra való törekvés kétségtelenül nemzetközi tendencia.

Hasonlóan ahhoz, ahogyan a két németalföldi állam közül Hollandia az angolszász, Belgium – ezzel szemben – a kontinentális modellre példa, a skandináv államok közül Dánia és Norvégia az angolszász, Svédország és Finnország viszont a kontinentális irányítási típusú országokhoz tartozik. Mivel a svéd felügyeleti rendszerben a kilencvenes évek elején jelentős változások mentek végbe, *Svédországról* kicsit részletesebben is szólni kell.

A svéd felügyeleti rendszer kezdetei a 19. század közepéig nyúlnak vissza. 1840-ben jött létre a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, majd 1842-ben törvénybe iktatták az államilag támogatott kötelező népiskolai oktatást. S ha már egyszer az állam jelentős pénzügyi forrásokat bocsátott a községek rendelkezésére az iskolahálózat fejlesztése céljából, természetesen kialakult az állami támogatások felhasználását ellenőrző központi felügyeleti rendszer is. A minisztériumi felügyelők mellett azonban a helyi felügyeletnek is fontos szerepe maradt. A helyi felügyeletet az egyházközségi lelkész elnökletével az önkormányzat által választott iskolabizottság gyakorolta. (Egészen 1950-ig!) A központi felügyeleti rendszerben az első változás azután következett be, hogy 1917-ben a koalíciós kormány résztvevőjeként a szociáldemokrata párt hozzákezdett közoktatási terveinek megvalósításához. Ennek legfontosabb eleme az egységes állami alapiskolázás (egyfajta „általános iskola”) megteremtése volt. Az egységesítés politikájának szolgálatában állt az 1920-ban létrehozott Nemzeti Oktatási Bizottság.

Az 1932-től 1976-ig megszakítás nélkül kormányon lévő szociáldemokrata párt lényegében megvalósította eredeti közoktatási elképzeléseit – többek között – megteremtette a kilenc osztályos általános iskolát. A reformterveket a negyvenes években előbb egy szakmai, majd ezt követően egy – a politikai egyeztetést végző – állami bizottság dolgozta ki. A munka csaknem tíz évig tartott. A bizottsági javaslatokat jóváhagyó 1950-es parlamenti döntés azonban csupán az iskolaszervezeti kísérletek megkezdésére adott engedélyt. A tényleges reformtörvény 1962-ben (újabb, több mint tíz esztendei kísérleti szakasz után) született meg, s a reformok bevezetésére – így a kilenc osztályos általános iskola fokozatos elterjesztésére – ismét tíz év türelmi időt hagyott. (Valójában az új rendszer már 1969-re kiépült.)

A harminc évig tartó reformfolyamatot nyomon követték az iskolafelügyeleti rendszer változásai. 1958-ig a felügyelet kétszintű volt. A felső szintet: a központi felügyelet az országot ötvenegy zónára osztva, az *Állami Felügyeleti Bizottság* gyakorolta – az országos felügyelők útján. Az alsó szintet, a mintegy háromezer közigazgatási egységet átfogó kb. ezer *iskolakerületi bizottság*, melyeknek tagjait a helyi önkormányzatok jelölték ki. Az iskolakerület helyi tanulmányi felügyelője a „kerületi igazgató”, nagyobb ke-

rületekben a „kerületi felügyelő” volt. (Az 1954/55-ös iskolaévben pl. kilencszázhatvanöt kerületi igazgató és huszonkilenc kerületi felügyelő.)

Az erős központi felügyelet nemcsak az állami és községi, hanem az egyházi és magániskolákra is kiterjedt. A felügyeleti jelentéseket – az egyházi intézmények látogatása után – az Állami Felügyeleti Bizottságon kívül az illetékes egyházi hatóságoknak is el kellett küldeni.

Ahogy a reformfolyamatok egyre inkább a gyakorlat síkjára terelődtek, úgy alakult át – a reform szükségleteinek megfelelően – fokról fokra a felügyeleti rendszer. 1958-ban az országos és a helyi szint közé lépett a középső – a *megyei* – szint. 1971-ben pedig a helyi oktatásirányítás integrálódott kétszázhetvennyolc egységbe. Eközben a felügyeleti rendszerrel párhuzamosan kiépült a *tanácsadói hálózat* is.

Az országos felügyelet a mintegy háromszáz belső munkatársat foglalkoztató *Nemzeti Oktatási Bizottság* kezében összpontosult. A Nemzeti Oktatási Bizottság nem a minisztériumhoz, hanem közvetlenül a kormányhoz tartozó autonóm szervezetként funkcionált. Magvát a király által kinevezett tizenegy tagú Nemzeti Oktatási Bizottság képezte. Elvben az ő munkájukat segítette a bizottság hivatalának több száz munkatársa: köztük az általános és a szaktárgyi felügyelők (konzulensek). A különböző osztályok (iskolai, felnőttoktatási, továbbképzési, tervezési, irányítási) vezetői hat évre, a felügyelők rövidebb időre kaptak kinevezést.

1958-tól a felügyeleti munka súlypontja a huszonnégy megyébe helyeződött át. A megyékbe az állam (valójában a Nemzeti Oktatási Bizottság) „*megyei oktatási bizottságot*” nevezett ki – élén a megyei főfelügyelővel. Hozzá néhány további tanfelügyelő és tíz-tizenkét félállású – tehát fél óraszámban továbbra is tanító – szaktanácsadó tartozott. Ettől kezdve a központ az országos felügyeletet és tanácsadást döntően a megyei felügyelet útján oldotta meg. A reform eredményes véghezvitele ugyanis megkívánta, hogy a tanácsadás és az ellenőrzés közelebb kerüljön az iskolához. A közbülső (megyei) felügyeleti szint közbeiktatásával a svéd rendszer felülről építkező (kontinentális-etatis-ta) jellege mit sem csökkent, sőt erősödött. Amit az is fokozott, hogy a helyi oktatási hatóságok vezetőit és „tanulmányi igazgatóit” (a helyi tanulmányi felügyelőket) a megyei oktatási bizottság nevezte ki.

Ami a helyi szintet illeti: az 1971-ben kialakított kétszázhetvennyolc iskolakörzetben az önkormányzati képviselőtestületeknek *helyi iskolabizottságot* kellett létrehozniuk, amely a továbbiakban „helyi oktatási hatóságként” működött. A bizottság létszámát az önkormányzat szabhatta meg, de legalább hét tagból kellett állnia, s arányosan képviselnie a hozzá tartozó önkormányzatokat. A helyi oktatási hatóság felelős volt területének közoktatásáért, ezért szemmel kellett tartania az iskolák állapotát és működését; ellenőriznie, hogy megtartják-e a törvényes előírásokat; törekednie a szükséges együttműködés és egység megvalósítására; segítenie a pedagógiai kísérleteket és a nevelők továbbképzését, erősítenie a családok és az iskolák kapcsolatát.

A helyi oktatási hatóságok által végzett tanácsadó-ellenőrző tevékenységet a helyi oktatási hatóság vezetője és tanulmányi igazgatója irányította. Segítői – az iskolai *szaktanácsadók* – közül voltak, akik tiszteletdíjért, mások anélkül végezték munkájukat. Egy 1974-es rendelkezés szerint csak abból a tantárgyból lehetett iskolai szaktanácsadót kinevezni, amelyik szaktanteremmel rendelkezett. Az iskolai szaktanácsadó megbízása három évre szólt. Felelőssége az iskolaigazgatókkal és a szaktanárokkal való kapcsolat-

tartásra és az intézményekben folyó oktatás fejlesztésére terjedt ki. Javaslatot tehetett új eszközök, berendezések vásárlására.

Az 1970-es évek végétől a helyi oktatási hatóságok jogköre fokozatosan növekedni kezdett. Az első jelentős lépés – 1978-ban – gazdálkodási önállósulásuk volt. A rendelkezésükre bocsátott állami dotációt ettől fogva, bizonyos törvényes korlátok között, maguk osztották el. Lényeges fordulatot hozott az 1990-ben jóváhagyott (és 1991 januárjában életbe lépett) új *oktatási törvény*<sup>57</sup>. Ennek lényege, hogy a központi hatalom csak a közoktatás általános céljainak és fő fejlesztési irányainak meghatározását, valamint a célok realizálásának ellenőrzési jogát tartja fenn a maga számára, míg a konkrét döntéshozatalt a helyi önkormányzatokra ruházza át.

Az állami beavatkozás nem terjedhet túl a következő három alapvető elv védelmén: (1) az oktatás megfelelő színvonalának szavatolása; (2) az ország egész területén egyenlően eloszló, egységes színvonalú iskolahálózat fenntartása; (3) jogegyenlőség biztosítása az oktatásban való részvételre.

A törvény a fenti elveknek megfelelően megteremtette a helyi oktatási hatóságok gazdasági önállóságát: szabad kezet kaptak az állami támogatás felhasználására. Új alapokra fektette a helyi iskolabizottságok létesítését és működését. Ettől kezdve a helyi oktatási hatóság formáját az önkormányzatok teljesen *önállóan* alakítják ki, s a hatóság vezetőjét is maguk választják. Saját „oktatásfejlesztési tervüket” alapján, amelyik „nyilvános”, azaz bárki számára megtekinthető, a helyi oktatási hatóságok önállóan végzik fejlesztő és ellenőrző tevékenységüket. Munkájukról jelentést a közoktatás állami központjának csak háromévenként kell adniuk.

Mivel a közoktatásirányításban az önkormányzatok a korábbinál jóval szélesebb jogkört kaptak, s a központi vezérlés visszaszorult, az 1990-es oktatási törvény a Nemzeti Oktatási Bizottságot (és annak intézetét) 1991. július elsejei hatállyal megszüntette, és helyette *Oktatásügyi Hivatalt* hozott létre. Megszűnt a huszonnégy megyei oktatási bizottság is. Helyükbe az Oktatásügyi Hivatal nyolc regionális részlege lépett. A hivatal legfontosabb feladata az oktatás eredményességének vizsgálata.

A központi részleg mintegy száz munkatársa jórészt országos mérések szervezésével, lebonyolításával és értékelésével foglalkozik. A regionális részlegek végzik a felügyeleti munkát. Mindegyik élén egy főfelügyelő áll, s hozzá tíz-tizenkét felügyelő („oktatási igazgató”) csatlakozik. Mindegyik felügyelőhöz három helyi oktatási hatóság tartozik. (A helyi oktatási hatóságok száma kétszázhetvennyolcra két éven belül emelkedett.) Az országos mérések, a közvetlen felügyeleti tapasztalatok és a helyi oktatási hatóságok jelentései alapján az Oktatásügyi Hivatal háromévente összefoglaló jelentést készít a parlament számára az iskolaügy helyzetéről.

A svéd felügyeleti rendszer változásaiból több tanulság is levonható. Az első, hogy egy átfogó közoktatási reform végrehajtása erős központi felügyeletet és hatékony helyi tanácsadást feltételez. A másik, hogy a reform befejezése, eredményeinek stabilizálása, a konkrét körülményekhez igazítása a helyi irányítás pozíciójának, ezen belül a helyi felügyeletnek és tanácsadásnak erősítést kívánja meg. Egy határozottan centralizált rendszerből egy decentralizált rendszerbe átmenni azonban csak fokozatosan lehet. Erre tesz kísérletet a svéd közoktatás-irányítás napjainkban.

## Néhány következtetés

A szakfelügyelői – szaktanácsadói rendszerek nemzetközi áttekintéséből kirajzolódnak azok a vonások, amelyekből érdemes néhány általánosító következtetést levonni.

1. Az európai kultúrkörhöz tartozó valamennyi országban a 18. századtól kezdődően fokozatosan kialakul az állami tanfelügyelet, amely oktatásfelügyeleti (azaz szakfelügyeleti) feladatokat is ellát. Az állami iskolafelügyelet kivétel nélkül minden országban máig fennmaradt. A legtöbb helyen a felügyelői kinevezést igen szigorú szakmai feltételekhez kötik (meghatározott szakképzettség, pedagógiai gyakorlat, életkor, vizsgák, tanfolyamok, próbaidő stb.).
2. Az iskolafelügyeletben – különösen a 19. században – jelentős szerepet játszottak a helyi önkormányzatok és általában a laikus személyek (iskolalátogatók). Főként azokon a területeken, amelyek nem igényeltek különös szakértelmet. A 20. században azonban a felügyelet (különböző okok miatt és ezért a különböző államokban eltérő mértékben) centralizálódott és hierarchizálódott. Az utóbbi évtizedeket – ezzel szemben – a fordított folyamat jellemezte. Először: a decentrumok (akadémiák, megyék, a LEA stb.) szerepének megerősödése. Később: ugyanennek a „középszintnek” a meggyengülése és az intézmények, de különösen az intézményfelhasználók (a kliensek) felügyeleti jogainak növekedése (iskolatanácsok, iskolairányító testületek).
3. A felügyeleti rendszerek alakítói jelenleg Európa-szerte a különböző szintű és jellegű érdekek arányos – konszenzusteremtést célzó – érvényesítésére és egyben (pontosabban ezért) az igazgatási és pedagógiai szakszerűség biztosítására törekednek. Ezzel függ össze az iskolakerületek kialakulása, illetve optimális mértékű integrálódásuk; valamint a felügyeleti feladatszintek differenciálódása. A központi felügyelet ma már általában az egyes iskolák ellenőrzését a helyi felügyelet kötelességének tekinti; a helyi felügyelet viszont az egyes pedagógusok ellenőrzését utalja az intézményvezetés hatáskörébe. Az országos helyzetért felelős országos felügyelet eszköztárában egyre nagyobb szerepet játszanak a reprezentatív vizsgálatok, a standardizált tesztek. (Jórészt ezek alapján készülnek a nyilvánosságra hozott országos beszámolók.)
4. Vannak országok, amelyekben a tantárgyi szakfelügyelet az idők folyamán fokozatosan különvált az általános tanfelügyeletről (pl. Franciaország, Lengyelország, Magyarország). Az országok nagy többségében azonban ez az elkülönülés nem következett be. Az általános tanfelügyelők maradtak a mai napig is egyben a szakfelügyelők (pl. Németországban, Ausztriában), vagy ugyanazok a felügyelők szakfelügyelői és általános felügyeleti feladatokat is végeznek (pl. Angliában).
5. A felügyeletnek az ellenőrzési szerepen kívül mindig volt segítő, tanácsadó arcúta, voltak ilyen – jogszabályokban rögzített – feladatai. Az oktatás modernizálódásának (az új technológiák és technikák terjedésének), a gyakori tantervi változásoknak és – főként – az iskolai autonómia kiszélesedésének (a tantervek, tankönyvek, taneszközök, programok választhatóságának) következtében az utóbbi évtizedekben robbanásszerűen megnövekedett az iskolák és a nevelők igénye a helyi és országos pedagógiai szolgáltatások iránt. Ezért a hatvanas évektől gyors ütemben alakult ki az oktatási fejlesztő- és szervízhálózat (egyetemi, álla-



mi, területi pedagógiai intézetek, „tanárközpontok”, továbbképzési intézetek stb.) – és kellett a felügyeletnek is egyre több fejlesztési és szervízzolgáltatást felvállalnia. E feladatok részleges vagy teljes átvételére alakult ki és terjedt el a tanár tanácsadói (szaktanácsadói) hálózat kisebb-nagyobb mértékben minden vizsgált országban. A tanácsadói hálózat kiépítése és világos elkülönítése a felügyeletről ma már mindenhol aktuális feladatnak látszik.

# A szakfelügyelet és szaktanácsadás hazai fejlődésútja

## A szakfelügyelet mint az általános felügyelet része

### Az állami felügyelet kezdetei

A határozott állami beavatkozás és ezzel az állami iskolafelügyelet első jelei – a reformáció és ellenreformáció küzdelmeinek hatására – nálunk a 16. század közepén tűnnek fel, amikor az országgyűlés több törvényben felszólította az uralkodót, hogy gondoskodjon iskolák felállításáról, berendezéséről, tanítókkal való ellátásáról. (Természetesen katolikus egyházi iskolákról volt szó.)<sup>58</sup> A később sokat emlegetett állami „főfelügyeleti jogot” azonban csak az 1715. évi LXXIV.tc. 1.§-a fogalmazta meg, mondván, az uralkodó az oktatás felügyeletét „legfőbb hatalmánál fogva magának tartja fenn”. Ezen a jogalapon épült ki a 18. században és a 19. század elején a hazai felügyeleti rendszer. Az 1723. évi LXX.tc. megerősítve az állam főfelügyeleti jogát, az iskolák felügyeletét az akkor életre hívott Királyi Helytartótanács hatáskörébe utalta. A felügyeletet területileg felosztó tankerületeket 1776-ban hozza létre Mária Terézia tanügyi bizottsága, és az uralkodónó ugyanekkor kinevezi az első tankerületi főigazgatókat és népiskolai felügyelőket is. A részletes szabályozás leginkább négy tanügyi rendelkezésben követhető nyomon: az 1777-es Ratio Educationisban, a magyarországi nemzeti iskolák látogatói számára 1789-ben kiadott Utasításban, az 1806. évi második Ratióban és az 1845-ös elemi tanodai Szabályzatban.<sup>59</sup> Igaz: az újabb rendelkezések egyes vonatkozásokban hatályon kívül helyezték a korábbiakat: II. József halála után II. Lipót eltörölte elődje tanügyi rendelkezéseit, így az Utasítást is. S ami még fontosabb: az 1790. évi XXVI.tc. nemcsak abban erősítette meg „mindkét hitvallású evangélikusokat”, hogy a tanítás és tanulás szabályait és rendjét maguk határozzák meg, hanem abban is, hogy iskoláik felügyeletéről önállóan gondoskodnak. Csakhogy ugyanakkor a törvény a király főfelügyeleti jogát szintén megerősítette. A katolikus iskolák továbbra is közvetlen állami irányítás alatt maradtak (ezért nevezték pl. később a gimnáziumokat „királyi katolikus” intézményeknek), a protestáns iskolákra viszont csak az állami főfelügyeleti jog vonatkozott. Ennek tartalma időről időre változott ugyan, de maga a jog sohasem szűnt meg. A változások tehát jelentősek voltak, a fent említett négy

58 Az 1548. évi VII.tc. és XII.tc., valamint az 1550. évi XIX.tc. Itt és a következőkben az elemzett törvények forráshelye a Magyar Törvénytár, a rendeletek, utasítások pedig az adott korszak hivatalos kultuszminisztériumi közlönyében található.

59 A magyarországi állami iskolafelügyelet legfontosabb dokumentumait *Gönczöl Enikő* gyűjtötte össze, l. *Gönczöl* (szerk.): 1989. Mivel ez a munka egyelőre kéziratban maradt, másrészt a jelenlegi feldolgozásban szélesebb és teljesebb forrásbázisra támaszkodtunk, a jegyzetekben mindig az eredeti forráshelyet jelöltük. A szövegben említett négy rendelkezés közül: az 1777-es és az 1806-os Ratio-t *Mészáros István* fordításában használtuk, l. Ratio Educationis, 1981.; az 1789-es Utasítást magyarul *Dudás Gyula* közölte, l. *Dudás*: 1902.; az 1845-ös Szabályzat a Religio és nevelés 40. számában jelent meg, l. Magyarország elemi tanodáinak szabályai, 1845.

rendelkezés hatása mégis tartósnak bizonyult, szervesen beépült a hazai felügyelet fejlődésmenetébe.

E rendelkezések meghatározták egyrészt a felügyelet szervezeti struktúráját, másrészt feladatrendszerét.

### A felügyelet szervezete

A 19. század első felére kialakult hierarchikusan centralizált felügyeleti szervezetnek a középfokon (a kisközpontok és gimnáziumokban) négy, az elemi fokon (az anyanyelvi vagy más néven nemzeti iskolákban) hat szintje volt.

A hierarchia élén az uralkodó állt, akit havonta kellett tájékoztatni a tanügy helyzetéről. A tényleges főfelügyelet azonban a Helytartótanács kezében összpontosult, amelyik külön Tanügyi Bizottságot működtetett. Az országot 1776-ban kilenc, majd 1806-ban hat tankerületre osztották, s élükre a király egy-egy *tankerületi főigazgatót* állított. A gimnáziumok és tanfőképző iskolák igazgatóinak elsődleges feladata az volt, hogy gondosan ellenőrizzék „pontosan teljesítik-e feladataikat mindazok, akik az ifjúság oktatását végzik”. Az elemi fokú iskolák felügyeletére a király tankerületenként egy-egy – a tankerületi főigazgató alá rendelt – *tanfelügyelőt* nevezett ki. A városi anyanyelvi iskolák közvetlen felügyelete a városi tanácsra tartozott, a mezővárosi és falusi anyanyelvi iskolák felügyeletéért viszont a helyi plébános volt a felelős. Először az 1789-es Utasítás rendelte el, hogy a tankerületi „főtanfelügyelők” mellé tanfelügyelőt kell kinevezni. Ez a helyi felügyeletet ellátó plébánosok és a tankerületi tanfelügyelő közé iktatott szint az 1806-os Ratióban nem jelent meg ugyan, az 1845-ös Szabályzat azonban ismét tartalmazta oly módon, hogy a katolikus espereseket az elemi tanodák természetes felügyelőjének tartva a felügyeleti körzeteket azonosította az esperességi kerületekkel. Ettől kezdve a katolikus esperesek egyben királyi tanfelügyelők is lettek.

Az 1789-es Utasítás más rendelkezései csak a 19. század második felében valósultak meg. Ilyen például a laikus helyi iskolafelügyeletről szóló rész: „A szabályszerű iskolafelügyelet oly községekben, hol az iskolák nem közösek, a lelkészt vagy annak helyettesét illeti meg; más községekben pedig, hol a lelkészre ez nem ruházható, a felügyeletet az uradalom egyik hivatalnok, vagy ha az nem barátja az iskolának, a község legtekintélyesebb és legértelmesebb polgára gyakorolja. Ha pedig a községben ilyen nem található, úgy illet a szomszéd községből kell kiszemelni.”

Ami a „közös iskolákat” illeti, azok oly helységeken létesítettek, „ahol a különböző vallásfelekezeti lakosság gyermekei közös iskolai oktatásban részesíthetők”. Ezeknek felügyeletét a világiak közül vagy egy olyan embernek kellett gyakorolnia, aki nem ahhoz a felekezethez tartozott, amelyik a tanfőt alkalmazta (ha pl. a tanfő katolikus volt, felügyelőnek protestánsnak kellett kijelölni), vagy mind a két felekezet részéről egy-egy felügyelőt kinevezni.<sup>60</sup> E rövid életű rendelkezés a későbbi iskolaszéknek mintegy előfutára volt.

A 19. század közepére ténylegesen kialakult állami felügyeleti szervezetet a 16 táblázat szemlélteti.

Az elemi oktatásban az állami és a katolikus egyházi felügyelet azért fonódott egybe, mert 1790/91-től az állami felügyeleti rendszer csak a katolikus iskolákra vonat-

60 Az idézetek az 1789. évi Utasítás II. fejezetéből valók

kozott. Felügyelői minőségben az esperes és a plébános – a hittanoktatást kivéve – nem egyházi, hanem állami jogkört gyakorolt.

### Felügyelet a 19. század közepén

Szint	Elemi fok	Középfok
1.		Uralkodó
2.		Helytartótanács Tanügyi Bizottság
3.		Tankerületi főigazgató (9 majd 6 tankerület)
4.	Tankerületi főtanfelügyelő	Iskolaigazgató
5.	Tankerületi tanfelügyelő Katolikus esperes (25 egyházmegyén belüli esperesi kerület)	
6.	Plébános (mezőváros, falu) Városi tanács (város)	

16. táblázat

### Felügyeleti feladatok

A felügyeleti feladatokról szólva a többszintű felügyeleti rendszerből – témánknak megfelelően – csupán azoknak a tisztségviselőknak a kötelességeit emeljük ki, akik par excellence felügyelők voltak, akik a felügyeletet „főfoglalkozásként” gyakorolták. Ezek az adott időszakban: a tankerületi főigazgatók és a tankerületi főtanfelügyelők.

Az 1777-es Ratio szavaival a *főigazgatók kötelessége* „hogy a tankerületben lévő összes iskolát éber szemmel, lelkiismeretesen figyelemmel kísérik, annak érdekében tevékenykedjenek, hogy ezek vezetésére a legmegfelelőbb szakembereket alkalmazzák, hogy a helyi igazgatók és tanárok között kölcsönös lelki egység, a tevékenységben való egyetértés alakuljon ki, hogy az előírt tanulmányi szabályzatot gondosan megtartsák, hogy az ügyek intézésének meghonosított rendjét lelkiismeretesen kövessék, és minden vonatkozásban mértéktartóan gazdálkodjanak”. A tankerületi főigazgató tehát általános – személyi, oktatási, ügyviteli, gazdasági – felügyeletet gyakorolt az iskolák felett. Feladatai közül most az 1806-os Ratio alapján csak a szakfelügyeleti jellegűeket vizsgáljuk – azokat tehát, amelyek az oktatás (1) eredményességére; (2) tartalmára és módszereire; (3) személyi és (4) tárgyi feltételeire vonatkoznak, valamint az ezekhez kapcsolódó (5) adminisztrációs teendőket.

A főigazgatónak legalább két évente meg kellett tekintenie mindegyik oktatási intézményt, s ott valamennyi osztályt sorban végiglátogatnia. (1) A nevelők feleltették előtte

a tanulókat, ezzel bizonyítva munkájuk eredményességét. (2) A gyerekeket a felügyelőnek is ki kellett kérdeznie, hogy megbizonyosodjék, az iskolában hiánytalanul megvalósították-e „az előírt tanügyi szabályzatot és eljárási rendet”. (3) Beszélnie kellett először az igazgatóval, s azt követően az összes tanárral is, érdeklődni „feladataik teljesítéséről, és nehézségeiről”. Különös gonddal vizsgálta, megvan-e az igazgatók és a tanárok között „a lelki egység, s az egyetértés a tanításban és a hivatásban”. Ügyelt arra, hogy az iskolákban „jól képzett tanárok oktassanak”. (4) Megtekintette a szertárakat és könyvtárakat, s ha úgy találta, hogy valami hiányzik vagy javításra szorul, azt a felügyelői látogatás jegyzőkönyvében tüntette fel. (5) Nemcsak ő írt felügyelői jegyzőkönyvet, amiből egy példányt átadott az iskola közvetlen felügyelőjének, s egy másikat felterjesztett a Helytartótanácsnak, hanem ellenőrizte azt is, hogy az iskolán belül „megtartják-e az előírt értekezleteket, és az összes ügyet hiánytalanul bevezetik-e a jegyzőkönyvbe”.

Az 1806-os Ratio a *tankerületi tanfelügyelők kötelességeit* is pontosan rögzítette. A fent felsoroltakon túl az elemi fokon különösen nagy hangsúlyt kapott a felügyeleti feladatok között a „személyi feltételekről” való gondoskodás. Neki kellett ügyelni arra, hogy „a tanftőjelöltek alapos kiképzést nyerjenek”, s arra is, hogy „a tanftők járandóságait és más javadalmaikat” időben megkapják, a legkiválóbbak pedig „jövendősebb és jobb tanftői székekbe” kerüljenek. Mivel elemi („anyanyelvi”) iskola már akkor is jóval több volt, mint gimnázium, a tanfelügyelők munkájában nagyobb szerepet kapott a jelentések útján végzett „közvetett” felügyelet. Biztosítaniuk kellett, hogy az évi, illetve félévi iskolai jelentések megfelelő formában és tartalommal időre elkészüljenek, és eljussanak a tankerületi főigazgatóhoz, az iskolák pontos kimutatásokat állítsanak össze a „szegény ifjaknak” nyújtott segélyekről, az Egyetemi Nyomdából évenként küldött ingyen tankönyvekről, a tanftőjelölteknek kiosztott évi jutalmakról stb. Adminisztratív teendőik súlyát jelzi, hogy az általuk készített jegyzőkönyveket és gyűjtött iratokat hetente be kellett mutatniuk a tankerületi főigazgatónak, és megfelelő kezelésük érdekében szabályos irattárat létesítettek.

### *A felügyelet kiszélesedése és polgárisodása*

Az 1867-es kiegyezést követően a politikai átalakulás, a lendületes gazdasági fejlődés és nem utolsósorban a sikeres oktatási törvényhozás következtében gyorsan növekedett az iskolák száma. Míg a hatvanas évek végén alig tizennégyezer népiskola működött az országban, 1893-ban számuk már tizenhétezerre rúgott. Az iskolába járók aránya a tankötelesek 50%-áról 80%-ára, az iskolák fenntartási költségei négymillióról tizenhatmillió forintra emelkedtek. Középiszkolába 1857-ben tizenkilencezren, 1868-ban harmincezren, 1894-ben ötvenegyezren jártak. Az iskolahálózat szélesedésének természetes következménye – többek között – a felügyeleti rendszer kiszélesedése volt.

A felügyeleti rendszer átalakítására meghatározó befolyást gyakorló másik tényező a modern magyar polgári állam kialakulása. Mivel az iskolaügy felett most már egyértelműen a polgári állam gyakorolta a főfelügyeletet, a felügyeleti rendszer élére a vallás- és közoktatási miniszter került, akinek megbízottai az állami főfelügyeleti jogot gyakorolva a protestáns iskolákban is megjelentek. A polgárosodás velejárójaként jelentős felügyeleti szerepre tettek szert a megyei törvényhatóságok, a községi és hitfelekezeti nép-

iskolák mellett pedig létrejöttek az iskolaszékek (az államiak mellett a gondnokságok). Ezzel kiépült a helyi laikus felügyelet.

Mind az állami felügyelet kiszélesedése, mind polgárisodása tekintetében eltérő utakon haladt az elemi fokú (népiskolai) és a középfokú (gimnáziumi, reáliskolai) oktatás.

### A népiskolai felügyelet szervezete

A népiskolai felügyelet kiszélesítését mindenekelőtt a népiskolai tankerületek megszervezése szolgálta. Az 1806-os hat (az elemi és a középfok számára közös), illetve az 1845-ös huszonöt tankerület helyett az 1868. évi népiskolai törvény értelmében az országot vármegyék szerint, azoknak megfelelő számú tankerületre osztották fel, a királyi városok közül csupán Buda–Pest (együtt) képezett külön tankerületet. A hatvannégy népiskolai tankerületet a vallás- és közoktatási miniszter által kinevezett tanfelügyelők irányították, akik közvetlenül a miniszternek voltak alárendelve. (Néhány kis területű megye felügyeletét összevonták, s így 1868 után negyvenegy tanfelügyelő kezdett munkához.) Az 1868-as népiskolai törvény hozta létre az iskolaszékeket is.

#### Népiskolai felügyelet a századfordulón

Szint	Központi állami felügyelet	Helyi felügyelet
1.	Vallás- és közoktatási miniszter	
2.	Tankerületi tanfelügyelő (Minden megye és a főváros külön tankerület, néhány tankerületnek közös a tanfelügyelője)	Megyei törvényhatóság (Fővárosi tanács) Közigazgatási bizottság Népnevelési bizottság
3.	Segédtanfelügyelők, szakértők	
4.	Iskolaszék, gondnokság (községenként)	

17. táblázat

Az 1868-as törvényt módosítva és kiegészítve, a dualizmus korára jellemző felügyeleti rendszert az 1876. évi XXVIII.tc. rögzítette. Eszerint a miniszter a tanfelügyelő mellé „állandó szakértő segédet” nevezhetett ki, és szükség esetén egyes szakértőket az iskolák szakszerű vizsgálatával bízhatott meg. A tanfelügyelők, segédtanfelügyelők és szakértők a központi kormányzat helyi képviselőiként végezték feladataikat. A helyi – megyei – felügyeletet a „közigazgatási bizottság” gyakorolta „népnevelési bizottságának” segítségével, a helyi – községi – felügyeletet pedig az iskolaszék, illetve az állami iskolák esetében a gondnokság. Az iskolaszék legalább öt választott tagból állt, akiket „a kebelbeli lakosok közül – lehetőleg az oktatásügyhöz értő, de mindenesetre írni, olvasni tudó egyénekből” – a község képviselőtestülete választott meg erre a tiszt-

ségre. Hivatalból tagja volt a felekezeti iskolaszéknek a lelkész, a községének pedig minden helyi felekezet lelkésze és a tanító, vagy ha az iskolában több nevelő tanított, a tanfőtestület képviselője. Egymáshoz közel fekvő községek közös iskolaszéket is alakíthattak. (A gondnokság felépítése hasonló volt, tagjait azonban a tanfelügyelő javaslata alapján a miniszter nevezte ki.) Az 1870-es évek második felétől 1912-ig működő népiskolai felügyeleti szervezetet a 17. táblázat mutatja be.

### Szafelügyeleti feladatok az elemi fokon

Szafelügyeleti feladatokat ebben az időszakban is elsősorban a *tanfelügyelők* és *„segédek”* végeztek. A megyei törvényhatóságoknak kizárólag fenntartási, igazgatási és fegyelmi jogai és kötelezettségei voltak, közvetlen szafelügyelettel nem foglalkoztak. Annál inkább az iskolaszékek. A liberális korra jellemzően, a gyakran éppencsak írni-olvasni tudó iskolaszéki tagok széles körű szafelügyeleti jogosítványokkal rendelkeztek.

A felügyelőknek az 1876-os törvény szerint évente legalább egyszer mindegyik iskolát meg kellett látogatniuk, beleértve az állami, községi, hitfelekezeti, társulati és magániskolákat, s „azokban a népoktatási törvény pontos végrehajtására felügyelni”.

Az 1870-es évektől ugyanis a korábbi, az eredményeket vizsgáló, a szubjektív és objektív feltételek teljesítését előmozdítani hivatott, pozitív felügyeleti stílus helyett a tanügyi rendelkezések inkább az ellenőrzésre, a szó szűkebb értelmében vett felügyeletre kezdték a hangsúlyt helyezni.

Ennek két fontos oka volt. Az egyik az, hogy a túlnyomó többségben lévő felekezeti iskolák (1894-ben az iskolák 82%-a) közül nem egy az 1868-as népoktatási törvényt semmibe véve nem volt hajlandó az ott előírt (s a törvény értelmében számukra is kötelező) tíz tantárgyat tanítani. A másik: a nemzetiségi ellentétek éleződése, és vele a magyar nyelvű oktatás terjesztésére való határozott törekvés.<sup>61</sup> Ezek a tényezők magyarázzák, hogy az 1876. évi XXVIII.t.c. a „szakszerű felügyelet” címszó alatt összesen két feladatot említ. Az egyik, hogy szigorúan ellenőrizni kell a tanításban használt tankönyveket és taneszközöket, s amennyiben nem engedélyezettek – vagy különösen, ha tiltottak –, el kell kobozni azokat, s a tanító ellen eljárást indítani. A másik, hogy meg kell állapítani: „a törvényben kötelezett tantárgyak az iskolában mily terjedelemben és az illetékes felsőség által megállapított tanterv szerint taníttatnak-e.” Később az ilyen jellegű – ellenőrző, kényszerítő – felügyeleti elvárások olyannyira felerősödtek, hogy az egyik miniszteri rendelet szerint a tanfelügyelő „legfontosabb kötelessége a nem magyar tannyelvű elemi népiskolák látogatása és azokban a magyar nyelv tanításának alapos, lelkiismeretes ellenőrzése”.<sup>62</sup> A létszámában az előző évtizedekhez képest sokszorosára emelkedett felügyelői testület azonban sem ezeknek, sem más tartalmi feladatoknak nem tudott kellően megfelelni, mivel az éppen felfejlődő állami bürokrácia rengeteg adminisztratív teendővel halmozta el. A vallás- és közoktatásügyi minisztérium először csak indulatos körlevelekben szólította fel a felügyelőket, hogy iskolalátogatási kötelezettsé-

61 L. Halász Ferencz: 1897. 6, 25.

62 A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1905. évi 72.000 sz. rendelete a magyar nyelvnek a nem magyar tannyelvű népiskolákban való tanításáról

güknek tegyenek eleget, 1889-ben azonban már külön rendeletet adott ki „a tanfelügyelők irodai munkájának kevesbítése tárgyában”. De – úgy tűnik – ez sem járt kellő eredménnyel. 1896-ban a miniszter szükségesnek tartotta „ismételve és most már a leg-határozottabban felhívni a kir. tanfelügyelőséget, hogy működésében – a törvény rendelkezéseihez híven – elsősorban az iskolalátogatásokra helyezze a hangsúlyt.”<sup>63</sup>

Ebben az időszakban a tanítási órákat a felügyelők helyett inkább az *iskolaszékek* (vagy a gondnokságok) tagjai látogatták.

Egy 1876-ban kiadott miniszteri utasítás értelmében az iskolaszék egy-egy tagja az intézményt legalább hetente egyszer köteles volt meglátogatni, s ott a tanulók magatartásán kívül azt is megfigyelni, hogy a tanító „a) az iskolai rendtartás értelmében pontosan végzi-e minden kötelességét? rendben vannak-e rendtartási naplói? b) a megállapított tanterv és órarend szerint és sikeresen tanítja-e tanítványait az eléje szabott tanítási várlókra? c) a gyermekek nevelésében és tanításában tapintatosan és hasznosan alkalmazza-e az eléje frott fegyelmi szabályokat? d) felügyel-e kellően, s eljárásaiban fordít-e figyelmet a gyerekek testi és szellemi épségben maradására és azok egészségére? e) a mezei gazdaságot és kertészetet, esetleg a háziipar valamely ágát buzgón és sikeresen műveli és tanítja-e? f) tisztán tartja-e az iskola környékét, a tantermet, az iskolai bútorokat? rendben és épségben vannak-e a keze alá adott taneszközök és a könyvtár? ”

A tanév végi nyilvános vizsgán az iskolaszékeknek testületileg kellett megjelennie, s egy-két tagjának részt kellett vennie az egy vagy legfeljebb két tárgyból elégtelen osztályzatot nyert tanulók pótvizsgáján is.<sup>64</sup>

A korabeli szakirodalom joggal állapította meg, hogy az ilyen fajta felügyeleti elvárások eredményes teljesítéséhez pedagógiai szakképzettségre van szükség, amivel nemcsak az iskolaszékek egyszerű tagjai, de gyakran a tanfelügyelők sem rendelkeztek. (Az 1868-ban először kinevezett negyvenegy tanfelügyelő közül mindössze tizenhét volt, aki korábban tanárként vagy tanítóként működött.)<sup>65</sup> A követelmények és a lehetőségek között feszülő ellentét oldására különböző javaslatok születtek. Felmerült a közoktatási járásoknál szűkebb iskolakerületek létrehozásának lehetősége, sőt az is, hogy öt-tíz kisebb, illetve két-három nagyobb községben bízzanak meg egy-egy kiváló tanítót az iskolák látogatásával. A miniszter inkább arra hajlott, hogy a legjobb elemi és polgári iskolai tanítók mellett tanítóképző-intézeti-, sőt szükség esetén középiskolai tanárokat kell megbízni „némi díjazás mellett” a népiskolák tanulmányi felügyeletével.<sup>66</sup> A legnagyobb feltűnést Halász Ferencz *A népiskolai tanfelügyelet reformja* című munkája keltette, melyben meggyőzően fejtette ki, hogy a legfontosabb lépés a szakmai felügyelet és az adminisztratív-igazgatási felügyelet (illetve ügyintézés) különválasztása lenne. A fejlődés valóban ebben az irányban haladt, 1912-ben kettévált az általános tanügyigazgatás és a felügyelet. Mielőtt azonban ennek taglalásába kezdenénk, a középiskolák felügyeletéről kell szólni.

63 A vallás- és közoktatásügyi miniszter 71.311 sz. rendelete a kir. tanfelügyelőségek részéről teljesítendő iskolalátogatások szabályozása tárgyában

64 A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1876. évi utasítása a polgári községi iskolaszékek számára.

65 L. Molnár Aladár: 1872.

66 Ember János: 1895.



## A középiskolai felügyelet szervezete

A középiskolai felügyelet rendszerét a középiskolákról szóló 1883. évi XXX.tc. alakította át. A törvény az országot tizenkét középiskolai tankerületre osztotta. Az uralkodó mindegyik élére egy-egy tankerületi főigazgatót nevezett ki. Személyükre a vallás- és közoktatási miniszter tett javaslatot. A főigazgatók mellett a miniszter esetenként, illetve egy tanévre – főként a felekezeti iskolák látogatásával – más „szakférfiakat” is megbízhatott. A középiskolai felügyelet szervezete tehát meglehetősen „lapos” volt. Teljességgel hiányzott belőle a népiskolák helyi (megyei, városi, községi) felügyelete. Ugyanakkor a középfokon az iskolaigazgatók továbbra is meghatározó szerepet játszottak a vezetésük alatt álló intézményben folyó oktatómunka közvetlen felügyeletében.

### Középiskolai felügyelet a századfordulón

1. szint	Vallás- és közoktatásügyi miniszter
2. szint	Tankerületi főigazgató (12 középiskolai tankerület)
3. szint	Miniszteri megbízottak
4. szint	A gimnáziumok és reáliskolák igazgatói

18. táblázat

### Középiskolai szakfelügyeleti feladatok

A tankerületi főigazgatóság ebben az időszakban már nem csupán „politikai poszt-nak” számított. A főigazgatók olyan egyetemet végzett, tanári diplomával rendelkező, nagy tudású, tekintélyes szakemberek közül kerültek ki, akik képesek voltak valamennyi gimnáziumi tantárgy óráit látogatni, és azokról szakszerű bírálatot adni, jegyzőkönyvet írni. Az 1883-as középiskolai törvény nem is szab más feladatot számukra, minthogy felügyeljenek „az oktatásra és annak eredményeire”, elnököljenek az érettségi vizsgákon, és adjanak jelentést a miniszternek tapasztalataikról. A levéltárakban megmaradt jegyzőkönyvek bizonyítják: feladataiknak milyen magas szinten tudtak eleget tenni.<sup>67</sup>

Nagyobb gondot okozott az állami főfelügyeleti jog gyakorlása, s az ezzel járó szakfelügyelet a felekezeti középiskolákban. (Az erről szóló viták már a hetvenes évek végétől elkezdődtek.)<sup>68</sup> Ennek mikéntjéről 1884-ben külön miniszteri Utasítás jelent meg<sup>69</sup>, de már az 1883-as törvény leszögezte, hogy „a vallás- és közoktatási miniszter a felekezeti tanintézeteket megbízottjai által bármikor meglátogathatja”. E megbízottaknak rendelkezési joguk nem volt, feladatuk arra korlátozódott, hogy évente minimum egyszer, maximum kétszer jelentést tegyenek a miniszternek a felekezeti

67 Pl.: Fővárosi Levéltár, Tankerületi Főigazgatóság iratai. 1895., 18. csomó

68 Óry: 1878/79.

69 A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1884. évi utasítása a felekezeti középiskolák meglátogatása és azokban a főfelügyeleti jog gyakorlása iránt

középiskolák „állapotáról” és az ott folyó munkáról. Vizsgálniuk kellett az iskola elhelyezését, épületeit, tantermeit (nincs-e hatvan tanulóval több egy osztályban), felszerelését, szertárait, könyvtárát. Ellenőrizték, hogy tanítják-e valamennyi – az 1883-as középiskolai törvényben megszabott – kötelező tantárgyat. Ennek érdekében a megbízott felügyelőnek meg kellett tekintenie a felekezeti főhatóság által megállapított (és a miniszter által jóváhagyott) tantervet és az ennek alapján készült tantárgybeosztást, valamint a használt tankönyveket, s ezekkel kellett – a tanmenet éppen szóban lévő pontján – a tanítást összevetnie. A látogatást úgy kellett megterveznie, hogy minden osztályt legalább egy tárgyban, s mindegyik tanárt valamelyik osztályban megfigyelhessen. Meg kellett néznie a tanulók írásbeli dolgozatait is.

Bár a törvény hangoztatta: a megbízott felügyelőknek nincsen intézkedési joguk, az Utasítás feladatukul szabta, hogy a látogatást követően kérjék meg az igazgatót a tanári testület összehívására, melyen a felügyelő „észleleteit elmondva, az általa netalán tapasztalt hiányok közül azokat, amelyekben az igazgató és a tanárok magok közvetlenül segíthetnek, előadhassa s jóakarólag figyelmükbe ajánlhassa...”

Összefoglalóan megállapítható, hogy szemben a népiskolai felügyelettel (amelyik a tanfelügyelőségek elbürokratizálódásával és a helyi laikus felügyelet kompetenciahiányával küszködött), a középiskolai felügyeletet viszonylag nagyobb szakszerűség jellemezte. Sokan mégis éppen azért bírálták, mert nem tartották elég szakszerűnek. A kritikák sorát Heinrich Gusztáv tanulmánya indította el. Szerinte a „magyar középiskolai adminisztráció bámulatosan rossz”, a középiskolákat felügyelő főigazgató „ellenőr, pedagógiai tanácsadó, de mindenk fölötte posta”. (Ugyanis egyfelől a minisztériumtól, másfelől az iskoláktól jövő papírokat postázza.) Azt javasolta, hogy a teljesen haszontalan intézményt megszüntetve valamennyi főigazgatót helyezték át a fővárosba, és ki-ki saját szaktárgyának megfelelő szakfelügyeletet és ne általános felügyeletet végezzen. Úgy gondolta, hogy rajtuk kívül más jeles szakembereket is lehetne felváltva a vidéki iskolákba küldeni, hogy „jóakaró tanácsukkal és készséges segítségükkel fenntartsák a tanároknak a lelket, állandóan a központhoz és a tudományhoz csatolják őket”.<sup>70</sup> Mások – elfogadva a tantárgyi szakfelügyelet fontosságát – a tankerületi igazgatók általános felügyeleti tevékenységének megőrzését is szükségesnek tartották.<sup>71</sup> A vita még hosszú évekig tartott.<sup>72</sup> A felügyeleti rendszer átalakulásának következő – a szakfelügyelet-történet szempontjából igen jelentős – korszaka egyelőre nem a közép-, hanem a népiskolai felügyelet terén vette kezdetét.

### *A tanügyigazgatás és a tanulmányi felügyelet különválása*

A népiskolai felügyeletben jelentkező – korábban már érintett – működési zavarok megszüntetését, a felügyeleti munka javítását a közoktatási kormányzat, a szakértők javaslatainak megfelelően, az általános tanügyigazgatási és az iskola-, illetve tanulmányi felügyeleti feladatok különválasztásával próbálta elérni. Ennek érdekében létrehozta az iskolalátogató szakfelügyelők intézményét.

<sup>70</sup> Heinrich Gusztáv: 1901.

<sup>71</sup> Pirchala Imre: 1902., illetve Csernátoni Gyula, 1902.

<sup>72</sup> Fináczy Ernő: 1915.

## Iskolalátogató szakfelügyelők a népiskolában

A vallás- és közoktatásügyi miniszter az 1912/13-as tanévtől életbe léptette az „iskolalátogató intézményt”.<sup>73</sup> Ettől kezdve a népiskolai tanfelügyelőknek csak kivételes esetben kellett iskolát látogatniuk. A tanfelügyelőségek a tanügyi adminisztráció általános igazgatási feladataival foglalkozhattak. (Ahogyan korábban is főleg ezt tették, de ezért akkoriban a minisztertől nem dicséretet, hanem szemrehányást kaptak, mivel nem teljesítették iskolalátogatási kötelezettségeiket.) Az iskolák „beléletének ellenőrzését és működési eredményének fokozását” az 1912-ben kiadott miniszteri rendelet az „iskolalátogatókra” bízta „olykép, hogy a tanfői pályán jártasságot szerzett kiválóbb egyének az iskolák kisebb csoportjának felügyeletére alkalmaztassanak”. E megbízással a kinevezett iskolalátogató a tanfelügyelői hivatal külső munkatársa lett, de szolgálati viszonya az anyaiskolájánál nem szűnt meg. Az iskolalátogató tevékenységét a tanfelügyelő irányította. Ő szabta meg, mely iskolákat, milyen sorrendben, milyen szempontokra figyelve kell látogatnia. A tanfelügyelő az iskolalátogatóknak a felügyelet egységesítése érdekében rendszeres értekezletet tartott. A kiadott Utasítás értelmében az iskolalátogató „szakfelügyelő” a kijelölt intézményeket minden tanévben minimum kétszer (a tanév elején és közepén) köteles meglátogatni, s munkája ütemezésére félévi iskolalátogatási tervet készíteni. Az iskolalátogatónak „nincs intézkedési jogköre, látogatásai alkalmával a megfigyelő és a tanácsadó tisztét tölti be. Kötelessége azonban a szükségesnek vélt intézkedésekre nézve a kir. tanfelügyelőhöz javaslatot tenni”. A tanév végén pedig látogatásairól összefoglaló jelentést írni.

Az iskolalátogató szakfelügyelők megjelenésével a népiskolai felügyelet szervezete módosult. A 13. táblázatban a harmadik szinten szereplő „segédtanfelügyelők, szakértők” a tanfelügyelői hivatal belső munkatársaként a tanügyi igazgatás és általános felügyelet kérdéseivel foglalkozva kikerültek a „szakfelügyelet” rendszeréből. Helyükbe az „iskolalátogatók” léptek.

Mivel az iskolalátogatók gyakorlott szakemberek voltak és (a munkatervük, valamint a látogatási jegyzőkönyvek frásán kívül) adminisztrációs feladatok nem terhelték őket, a számukra előírt teendők igényesek és sokrétűek. Az iskolalátogatásnak ki kellett terjeszkednie: a) az intézetek külső rendjére; b) az iskolák tanulmányi és nevelői munkásságára, eredményeire; c) a tanszemélyzet önművelésének, továbbképzésének megfigyelésére; d) a kir. tanfelügyelő eddigi tapasztalatai alapján megfigyelendő különös szempontokra.

E különös szempontok között ebben a korszakban politikai és gyakorlati-módszer-tani jellegű megfigyelési szempontok egyaránt helyet kaptak. Példaként érdemes elolvasni egy hosszabb részt a budapesti kir. tanfelügyelőnek a székesfővárosi iskolalátogató szakfelügyelők számára 1912-ben kiadott *Útmutásából*.<sup>74</sup>

73 A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1912. évi 100.000 sz. körrendelete a tanfelügyelőségi iskolalátogatók részére szervezeti szabályzat és utasítás kiadásáról

74 Útmutás a székesfővárosi iskolalátogató szakfelügyelők számára, az iskolalátogatás főbb szempontjaira és a látogatás rendjére nézve, 1912.

„A népiskolai oktatás módszerének alapelvül kell tekintenünk, hogy valamennyi tantárgy tanítása nemcsak az ismeret- és tudásnyújtást szolgálja, hanem mindannyi a vallás-erkölcsi és hazafias alapon álló nevelésnek szolgálatába okvetlenül beállítandó.

Ily szempontok szerint kell az alábbi pontokba foglalt megfigyeléseket, ellenőrző látogatásokat végezni.

Ez alapon az iskolalátogató szakfelügyelő:

- a) Az iskola nagy gonddal és tüzetességgel átvizsgálta és illetékes helyen jóváhagyott tantervének, tanmenetének és órarendjének alapján megfigyeli, hogy a tanítás azokhoz alkalmazottan folyik-e, s amennyiben eltérést tapasztalna, mi annak oka? Az eltérésről a kir. tanfelügyelőnek nyomban jelentést tesz. A tanmeneteket a látogatási értekezleteken tegye mindig az iskolalátogató szakfelügyelő megbeszélés tárgyává, s hívja fel a tantestület figyelmét azok folytonos javítására, tökéletesítésére, mert a tanmeneteket soha sem szabad véglegeseknek, befejezeteknek, tökéleteseknek tekintenünk. Irányadó szempont a tanmenetek elbírálásánál a koncentráció s a kapcsolás elvének helyes és következetes alkalmazása, ami az iskolai oktatás egységes színvonalának, az egyes tárgyak tanításában a terjedelem egyöntetűségének legelső biztosítéka.
- b) Ismeri-e a tanító az iskolák részére kiadott Tantervet és Utasítást? Nem tanúsít-e a tanító készületlenséget a tanításban? Képes-e az egész osztály figyelmét ébren tartani, s az egész osztályt foglalkoztatni? Nincsen-e a tanító magatartásában, tanítói eljárásában oly félszegség vagy modorosság, mely a fegyelmet meglazíthatja, s a tanítási eredmény elérését akadályozza? Szeretettel bánik-e a tanító növendékeivel s azok fegyelmezésénél nem használ-e tiltott eszközöket és eljárást?
- c) Figyelje meg az iskolalátogató szakfelügyelő, hogy a tanítónak nevelő-munkája mily mérvben elégíti ki az 1907. évi XXVII. t.-c. 17. §-ában kifejezett vallás-erkölcsös és hazafias irányú nevelés követelményét, általában véve a vallás-erkölcsös és hazafias irányú nevelés kellő mélységgel megvalósul-e? Nem mutatkozik-e az iskolában államellenes tendencia? Kellően és szeretettel teljesíti-e a tanító nevelő kötelességét a növendékek erkölcsének, értelmének s esztétikai és gyakorlati érzékének fejlesztését illetőleg? Ennek érdekében terjessze ki figyelmét a tanulók magaviseletének megfigyelésére az óráközötti szünetek alatt, játék közben, lehetőleg az iskolán kívül is.
- d) A tanító módszertani eljárása alaposan megfigyelendő. Minden tanításnak a tanító és tanuló közös munkájának kell lennie. Figyelemmel kell kísérni a szemléltetés külső és belső irányának alkalmazását, melyből nem szabad hiányoznia a cselekvésnek és cselekedtetésnek. Figyelemmel kell lenni arra, hogy a tanító eleendő gondot fordít-e minden tárgynál a tanuló érzékelésének mélyítésére? Különösen meg kell figyelni, vajjon a tanító tanítását metodikai tervszerűséggel előkészítette-e, a tananyagot módszertanilag helyesen dolgozta-e fel, s tanításával elérte-e növendékeinél azt a célt, melyet a tanterv az erkölcsi, értelmi, esztétikai és gyakorlati nevelés érdekében elébe szabott. Súlyt helyez-e a tanító arra, hogy a tanulók az anyagot lényegében már az iskolában elsajátítsák, s általában nem terheli-e meg őket túlságos otthoni munkával, s e pontnál figyelemmel van-e a tanuló egyéb tárgyakban való elfoglaltságára, vagy tanítása nem pusztán emlézésre (t. i. mechanikus emlékezetbe vésésre) helyezkedik-e? Gondol-e a tanító ar-

ra, hogy minden órának határozottan kialakult nyoma maradjon a gyermek lelkében s hogy általában az erkölcsi belátásra való rávezetés, az erkölcsi eszmény felé való törekvés, az ismeretek szerves kapcsolata, a tanítás és nevelés legfőbb céljai, az erkölcsi és szellemi világ megismerése és az önállóságra való képesítés érvényesüljön a tanító iskolai munkájában?

Foglalkoztatja-e a tanító kellőképpen a gyermekek elméjét az értelmes olvasás és írás, a gondolkodva kifejtett számvetés tanításával és összekapcsolja-e e tárgyak tanításával az anyanyelvi, a földrajzi és hazai történelmi, valamint a természettudománybeli oktatásait? Kellő gondot fordít-e a tanító arra, hogy a tanulók a tanultakról összefüggően és értelmesen számot tudjanak adni? Érvényesíti-e a tanító a lehetőségekig az egyéni nevelés kívánalmait, tanításában eléggé leereszkedik-e a növendék értelmi színvonalához? Mindenekelőtt pedig szerezzen az iskolalátogató szakfelügyelő meggyőződést arról, hogy a tanító az elméleti tanításban a gyakorlati életből indul-e ki és kapcsolatba hozza-e az elméleti tanítást lehetőleg mindenkor a gyakorlati élettel?”

E szempontokból annyi mindenestre megállapítható, hogy az iskolalátogatói intézmény létrehozása, azaz az általános tanügyigazgatás és a felügyelet elkülönítése gyakorlatiasabbá és szakszerűbbé tette a felügyeletet.

Retrospektíve persze feltehető a kérdés: hogyan ítéljük meg a felügyelet szakszerűsödését, az elkülönült szakfelügyelet megjelenését. Találkozhatunk azzal a felfogással, amely ezt negatív jelenségnek tekinti: a tanügyigazgatás kiterjesztésének olyan területre, amelyet az korábban nem fedett le, azaz az osztálytermi tanítás-tanulás területére. E terjeszkedés következménye — úgymond — a tanítás és nevelés bürokratizálódása, hitelességének a sorvadása, a szakterületen (azaz a tanításon és nevelésen) kívüli racionalitás alá rendelése, és ezáltal hatékonyságának és eredményességének a lerontása volt. Én máshogy értékelem a felügyelet pedagógiai szakszerűsödésének folyamatát. Mint láttuk: a tanítás külső ellenőrzése nem a századfordulón kezdődött, mindig és mindenütt korábban is jelen volt. Csakhogy a népoktatásban az ellenőrzést zömmel nem pedagógiai szakemberek gyakorolták. (Lásd az iskolaszékek ellenőrzési kötelezettségeit.) Egy ideig ezt el lehetett fogadni, mert az írás-olvasás-számolás tanítása a pedagógustól sem kívánt különösebb szakértelmet. Az egyéb tantárgyak megjelenése (pl. ének, rajz, testnevelés, kézimunka) azonban már speciálisabb tudást feltételezett. Nem véletlen, hogy az első szakfelügyelőket éppen ezekből a tantárgyakból nevezték ki. Itt volt a legnagyobb szükség a szakértő segítségre és ellenőrzésre. Ugyanakkor az oktatás tömegesedése a pedagógiai módszerek tökéletesítését is megkívánta. A tanítás egyre inkább szakmává vált, professzionizálódott. De éppen a tömegesedés miatt a pedagógus állomány is tömegesedett, egészében nem tudott lépést tartani a professzionizálódási igényekkel. Ezért (is) volt szükség egy olyan szakapparátusra (a szakfelügyelőkre), amely a szakszerűsödési folyamatot orientálni, segíteni tudta. Mindez nem zárja ki, hogy ugyanezt az apparátust politikai célokra is fel lehetett használni. Ettől még a társadalom egészének érdeke volt, hogy a 20. században az iskolákból a korábbinál nagyobb tudással rendelkező, jobban képzett fiatalok kerüljenek ki. Végső soron ezt szolgálta az oktatás színvonalának emelése, a pedagógusok iránt tanúsított szakmai igények növekedése és vele az ezt szolgáló tudó szakfelügyelet kialakulása is.

A „szakfelügyelő” kifejezés az 1910-es években az „iskolalátogató” értelemben kezdett elterjedni. A „szakfelügyelő” eszerint az a kitűnő pedagógus, aki változatlanul iskolai státuszban van, de rövidebb vagy hosszabb időre a tanügyigazgatás szolgálatában felügyeli az iskolák belső életét, szakmai tevékenységét, valamint annak szubjektív és objektív feltételeit. Nem tanügyigazgatási, hanem pedagógiai szakember. Az ilyen értelemben vett szakfelügyelőnek nem feltétlenül jellemzője, hogy csak egy tantárgyat felügyel. (Ahogyan a közelmúlt alsós szakfelügyelői sem tantárgyankénti felügyelők voltak.) Ugyanakkor megjelentek az egy tantárgyat felügyelő szakemberek is. Először — amint már utaltunk rá — szintén a népiskolákban, a különleges szakértelmet kívánó tárgyak terén (rajz, ének, testnevelés, kézimunka). Mindkét szakfelügyelői típus működésére a népiskolai hatóságokról szóló — korábban már elemzett — 1876. évi XXVIII.tc. 3.§-a adott jogalapot kimondva: „A vallás- és közoktatási miniszter állandó szakértő segédet avagy segédeket nevezhet a tanfelügyelő mellé, úgyszintén szükség esetében egyes szakértőket az iskolák szakszerű vizsgálatával bízhat meg.” E törvénycikkre hivatkozott az iskolalátogatói intézményt bevezető 1912. évi miniszteri rendelet, s ennek alapján küldtek ki „szakértő iskolalátogatókat” a polgári iskolákba is.

A népiskolák közé sorolt, de „középfokúnak” titulált *polgári iskolák* szakfelügyeletét a húszas években kb. húsz igazgató végezte „szakértő iskolalátogatóként” igazgatói munkája mellett. A polgári iskolák 1927. évi átszervezését követően — 1931-től — pedig a polgári iskolák egész felügyeleti rendszerét az iskolalátogatói intézményre alapozták. A polgári iskolák felügyelete kikerült a népiskolai felügyelet hatásköréből (kivált a népiskolai tankerületi rendszerből). Budapest és Szeged központtal két polgári iskolai főigazgatóság létesült, ahol a felügyeleti feladatok ellátásában a kir. főigazgatónak az e célra a főigazgatósághoz beosztott polgári iskolai igazgatók és tanárok segédkeztek. Az így létrejött felügyelet határozottan pedagógiai jellegű volt (a népiskolákhoz hasonlóan), s a rendelkezések annak is nevezték. A polgári iskolai főigazgatók számára a felügyelet tárgyában 1931-ben kiadott Utasítás pl. kiemeli, hogy „a pedagógiai felügyelet akkor sikeres, ha megnyugtatja és többre buzdítja a jó munkát végző tanárokat, az ügy iránt való jóakarattal segíti a kezdőket, irányítja azokat a tanárokat, akik a célt vagy módszert eltévesztik, közvetíti a nevelés és oktatás módjára való új gondolatokat, és segít megoldani a tanároknak vagy a tantestület tagjai között felmerült nevelésügyi kétségeket”.<sup>75</sup>

Az iskolalátogató szakfelügyelők az 1920-as években a *gimnáziumokban* is megjelentek. Bár rájuk az 1876. évi törvény 3.§-a nem vonatkozott, mivel ez csak a „népiskolai hatóságokról” intézkedett, az 1883-as középiskolai törvény, módot adva „miniszteri megbízottak” kinevezésére, lehetővé tette működésüket. A gimnáziumi szakfelügyelők tantárgyi felügyelők voltak, de munkaviszonyuk saját iskoláikban sem szűnt meg. Néhány órában továbbra is tanítottak. Fő feladatuknak az óralátogatást tekintették. A nevelési célok érvényesítése mellett különös gondot fordítottak a tanítási módszerek fejlesztésére. A gimnáziumi szakfelügyelet ebben az értelemben szintén „pedagógiai felügyeletként” működött. A szakfelügyelőknak „személyi lapot” kellett kitölteniük a meglátogatott tanárokról, amelyben a pedagógiai szempontok különösen nagy hangsúlyt kaptak.

<sup>75</sup> A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1931. évi 640-0-20. sz. rendeletével kiadott utasítás a polgári iskolai királyi főigazgatók számára a polgári iskolák igazgatása és felügyelete tárgyában

S végül a felügyelő érdemjeggyel is minősítette a pedagógust. Aki egyes osztályzatot kapott – a felügyelő szerint – „kitűnő”, aki kettőt „jó”, aki hármast „megfelelő”, aki „négyest” rossz tanár. (Persze, ahogyan az osztályban, itt is előszeretettel alkalmazták a féljegyeket.) Az 1928 és 1932 között meglátogatott budapesti történelemtanárok pl. a 19. táblázat szerinti osztályzatokat kapták.<sup>76</sup>

A fővárosi történelemtanárok osztályzatai 1928 és 1932 között

Osztályzat	Tanárok száma
1	14
1-2	18
2	39
2-3	34
3	13
3-4	5
4	—
Összesen	123

19. táblázat

Az iskolalátogató szakfelügyelői hálózat fokozatos kialakulásával megérett a helyzet a szakfelügyelői szervezet egységes rendezésére, legitimálására. E lépés megtételéhez a harmincas évek közepén a politikai viszonyok is kedvezőek voltak. Az állam minden területen egységesítésre és centralizációra törekedett. A külső, politikai körülmények és a felügyeleti rendszer belső fejlődési logikája együttesen vezettek el az újabb jogi szabályozáshoz.

76 L. Szabenyi Péter: 1970., 152-153. pp.

## A tantárgyi szakfelügyelet elkülönülése

### Az egységes szakfelügyeleti rendszer törvénybe iktatása

A pedagógiai követelményeket előtérbe állító egységes szakfelügyeleti rendszert Magyarországon az 1935. évi VI.tc. hozta létre. A törvény célja kettős volt: egyrészt az *egyöntetűség*, másrészt a *szakszerűség* biztosítása. A kultuszminiszter – Hóman Bálint – a centralizáció szükségességét politikai érveléssel indokolta. „Az iskolafelügyelet funkciói – mondta – tizenegy különféle felügyeleti szerv között oszlanak meg... A felügyeleti szervek ily sokfélesége mellett a nemzetnevelés irányításának egységéről... természetesen szó sem lehet.” Ami a szakszerűséget illeti, a pedagógia és a gyermekpszichológia korszerű eredményeinek figyelembevételét hangsúlyozta: „A pedagógia és gyermekpszichológia mai állása mellett az iskolafelügyelet gyűjtőfogalmában összefoglalt sokszínű tevékenység mindinkább veszt formalisztikusan ellenőrző, igazgatási szempontból számonkérő jellegéből, s ebben szükségszerűen mind nagyobb szerephez jut a tanácsadó, felvilágosító, útbaigazító elem. Ez a természetszerű fejlődési folyamat vonja maga után, hogy az iskola nevelő- és oktatómunkájának felügyeletével és közvetlen ellenőrzésével olyanok bízassanak meg, akik az alkalmazott pedagógiában teljes otthonossággal mozognak, maguk is aktív pedagógusok, sőt a tanítás módszerének művészeiként tudásukkal és egyéniségükkel is szuggesztív hatást gyakorolnak a tanterekre, s ily úton emelik a nevelés és oktatás színvonalát.”<sup>77</sup>

### Egységesség és centralizáció a felügyeleti szervezetben

Az 1935. évi VI.tc. a korábban egymástól független népiskolai és középiskolai tankerületeket, valamint a polgári iskolai főigazgatóságokat, sőt a szakiskolai felügyeletet is egyetlen szervezetbe vonta össze.

Az új rendszer alapját a nyolc tankerület képezte. Ezekben belül jöttek létre a „népoktatási kerületek”. Egy-egy népoktatási kerület azonos volt egy-egy vármegye, azaz a volt tanfelügyelőségek területével. (Külön népoktatási kerületet alkotott a főváros és – Kecskemét székhellyel – Pest-Pilis-Solt-Kiskun vármegye egy része.) A tankerületek élén egy-egy kerületi királyi főigazgató, a népoktatási kerületek élén a főigazgatónak alárendelve egy-egy királyi tanfelügyelő állt. A középiskolák, középfokú iskolák (polgári iskolák) és szakiskolák szakfelügyelőit „tanulmányi felügyelőnek”, a népiskolákét „körzeti iskolafelügyelőnek” nevezték. A népoktatás terén továbbra is megmaradt a helyi (törvényhatósági) felügyelet. A felügyeleti szervezet 1935 után tovább tagolódott (20. táblázat).

A harmincas évek közepére nemcsak a felügyelet szervezete, hanem a felügyelet „tárgya” is egységesebb lett. Mindenekelőtt: a tanítás tartalma. Ebben az irányban hatott, hogy az egyházi iskolákban is az országos tantervvel „célok tekintetében azonos, a tanítási anyag tekintetében pedig azzal terjedelemben megegyező” tanterveket kellett használni; a kultuszminiszter az egyházi iskolákban megtilthatta a fenntartó

<sup>77</sup> L. Hóman Bálint: 1935.



hatóságoknak bizonyos tankönyvek, segédkönyvek, térképek engedélyezését, és általában is szigorú korlátok közé került a szabad tankönyvválasztás.<sup>78</sup> Emellett, a szakszerűség biztosításán túl a tanítási folyamat és az alkalmazott módszerek egységesítését is szolgálták a felügyelet elé kitűzött feladatok.

### Felügyelet 1935 után

Szint	Elemi fok (óvoda, népiskola, iparostanonc iskola) Helyi felügyelet	Középfok (középkisk., középfokú isk., szakisk.) Központi állami felügyelet
1.	Vallás- és közoktatásügyi miniszter	
2.	Tankerületi királyi főigazgató (8 tankerület)	
3.	Törvényhatóság Közigazgatási bizottság (Minden megyében, ill. a fővárosban)	Királyi tanfelügyelő [Megyéenként (+2) népoktatási kerület]
4.	Iskolaszék, gondnokság (községeként)	Körzeti iskolafelügyelő (szakfelügyelő)
		Tanulmányi felügyelő (szakfelügyelő)

20. táblázat

### Szakszerűség a felügyeleti feladatokban

Ahogy Hóman korábban idézett érveléséből kitűnt, a szaktudás, a kitűnő, példamutató pedagógiai gyakorlat a szakfelügyelők személyének kiválasztásában elsőrendű szempont volt. A végrehajtási rendelet szavaival: „Tanulmányi felügyelői megbízást nyerhet bármely jellegű nyilvános iskola igazgatója, tanára, akinek az illető iskolafaj számára előírt képesítése van, a tanári pályán nevelői és tanítási feladatait legalább tíz éven át hivatásszerűen és eredményesen látta el, akit tudományos és didaktikai felkészültsége, értékes emberi tulajdonságai és kiváló szaktudása arra érdemesítenek.” A tanulmányi felügyelő (azaz a szakfelügyelő) feladatait „saját igazgatói (tanári) munkájának rendszeres, csorbíthatatlan, sőt példaadó elvégzése mellett – köteles ellátni”.<sup>79</sup>

Lényegében ugyanezeket a követelményeket támasztotta a rendelet az „alsós szakfelügyelőkkel” (a körzeti iskolafelügyelőkkel) szemben.<sup>80</sup> Nyilvánvalóan a szakszerűséget kívánta erősíteni a tanügyigazgatási tevékenység és a felügyeleti munka határozott

78 Az 1935. évi VI. törvény a közoktatásügyi igazgatásról, illetve a vallás- és közoktatásügyi miniszter 11.801/932 VIII/e sz. rendelete az iskolai tankönyvváltoztatások korlátozása és a tankönyvek árának leszállítása tárgyában

79 A vallás- és közoktatásügyi miniszter 3500/1936. sz. rendelete a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935: VI. törvénycikk életbeléptetése tárgyában

80 A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1935. évi 7000 eln. sz. rendeletével kiadott utasítás a körzeti iskolafelügyelők és a kir. tanfelügyelő hivatalok iskolalátogató tagjai részére

kettéválasztása is. A főigazgatói és a tanfelügyelői hivatalok belső munkatársai (a „fogalmazói személyzet”) igazgatási funkciókat láttak el, míg a szakfelügyelők a felügyeleti teendőket végezték. A középiskolai tanulmányi felügyelők tantárgyi szakfelügyelők voltak, míg az elemi szinten dolgozó körzeti iskolafelügyelők egy-egy körzet (járás, város) általános szakfelügyelői.

A szakfelügyelők legfontosabb feladatát az iskolalátogatás jelentette. A látogatás előtti és alatti teendőket a vonatkozó miniszteri rendelet<sup>81</sup> pontosan meghatározta. Érdeemes eredetiben elolvasni néhány részletét.

### *„Az iskolalátogatást megelőző teendők*

Az iskolalátogató hivatalos látogatása előtt tanulmányozza az intézet történetét, jelenlegi helyzetét, általános és helyi kultúrmunkáját, igazgatójának, tanárainak társadalmi és tudományos működését, az intézet tantárgyfelosztását, órarendjét, ... a tanulók számának évenkénti alakulását, az intézet nyomtatott Értesítőt, az utolsó felügyeleti látogatás alkalmával felvett ... jegyzőkönyvet...

Az iskolalátogatónak jogában áll az ellenőrzésére bízott intézeteket minden előzetes értesítés nélkül meglátogatni. Egyházi hatóság alatt álló iskola igazgatója a látogatás megkezdéséről értesítheti az egyházi hatóságot vagy helyi képviselőjét, ennek távolmaradása azonban az iskolalátogató feladatának teljesítésében nem akadályozza.

Az iskolalátogató a látogatás megkezdése előtt az igazgatóval részletesen beszélje meg az intézet állapotát, felszerelését, tanárainak minősítését, az egyes tantárgyak szakszerű ellátását, hallgassa meg az igazgató erre vonatkozó jelentését. Kérjen tájékoztatást arról is, hogy utolsó látogatása óta miben történt lényegesebb változás...

### *Az iskolalátogató magatartása a látogatás alatt*

... Az iskolalátogató a látogatás során megfigyelő, irányító és tanácsadó tiszttét tölti be. Ezért eljárásában mindenkor a feltétlen tárgyilagosság irányítsa, észrevételei közlésében mindig az a tudat vezérelje, hogy jóindulatú tanácsadó szerepét kell teljesítenie.

Az iskolalátogató az órák látogatását lehetőleg az igazgatóval (vagy helyettesével) együtt végezze. A tanulókhöz intézett kérdéseivel ne zavarja a tanár munkáját. Ha kérdéseket akar intézni, azt lehetőleg olyankor tegye, amikor a tanítás vagy annak egy részlete befejeződött, s így a kérdés feltevésével zavart nem okoz...

Az iskolalátogató a tanítást kivételesen egy egész tanítási órára is átveheti, ha egyrészt a tanulók tudásának fokáról akar közelebbi meggyőződést szerezni, másrészt a szaktanár számára akar mintaszerűen vezetett tanítási órát bemutatni, vagy ha azt a tanár módszerbeli és szakbeli fogyatékosága okvetlenül szükségessé teszi. Ezt az igazgatóval és az érdekelt tanárral való előzetes megbeszélés alapján tegye... A tanítás után pedig vonják le együttesen a szükséges elveket.

Az iskolalátogató készítsen magának a meglátogatott óráról feljegyzéseket, mert azok észrevételeinek megtételében támogatják. A jegyzeteket lehetőleg ne a tanítási órán készítse, de ha azt nem mellőzheti, úgy feltűnés nélkül tegye, hogy ezzel a tanárt ne zavarja és a tanulók figyelmét ne vonja magára. A feljegyzések terjedjenek ki a tanítási

81 L. 79. jegyzet

anyag ellenőrzésére, a tanár szaktudására, módszeres jártasságára, fegyelmezőkészségére, fellépésében és tanításának eredményességében megnyilvánuló minden részletére, a tanulók magatartására, fegyelmezettségére, felkészültségére, tudására...

### *A nevelő és oktató munka ellenőrzése és irányítása*

Az iskola és a tanár nevelői és tanítási eredményének ellenőrzése során állapítsa meg az iskolalátogató:

- a) a tanár tanítási munkájára rendszeresen előkészült-e és a kínálkozó nevelési mozzanatokot használta-e,
- b) a tanár módszeres eljárása megfelelő-e,
- c) milyen viszony van tanár és tanulók között,
- d) milyen a tanár nevelő lelkülete és tevékenysége, a nevelésre fordít-e gondot,
- e) a tanítási eredmény az érdekelt iskolára és a meghallgatott tantárgyra érvényes tanterv követelményeinek és az utasítások szellemének megfelelő-e?...

Az iskolalátogató legyen figyelemmel arra, hogy a felügyeletnek nemcsak az ellenőrzés a célja, nem csupán a látottak, tapasztaltak bírálatából áll. Eljárásából érezze meg az igazgató és a tanári testület, hogy munkájuk jóindulatú bírálatán és az iskola mindenirányú tevékenységének megismerésén és értékelésén kívül a felügyelet célja: az iránymutatás...

...Külön figyelje meg a kezdő tanárok nevelői és oktatói munkáját. Figyelje meg egyéniségüket, tudásukat, módszeres eljárásukat, megértéssel, szeretettel bírálja és irányítsa munkájukat. Törekedjék arra, hogy az új tanári nemzedék érezze át az iskolalátogató ellenőrzésének és irányításának nemcsak fontosságát, de jóakarató támogatását is...

### *Az iskola nevelőmunkájának megfigyelési szempontjai*

...Az iskola nevelői tevékenységének megvizsgálásánál az iskolalátogató figyelme

- a) a testi nevelés,
- b) az egészséges életre nevelés,
- c) az erkölcsi nevelés,
- d) az érzelmi nevelés (vallásos, hazafias, általános emberi érzelmek, áldozatkészség, bátorság, nagyjaink példájának követése stb.),
- e) akarat nevelés (kötelességteljesítés),
- f) jellemnevelés,
- g) esztétikai nevelés miként való megvalósítására terjedjen ki.

Tájékoztadják a tanulók szorgalmáról, a gyakrabban előforduló hibákról, fegyelmi vétségekről, továbbá a tanulók szüleinek foglalkozásáról, a tanulók családi viszonyairól, a szállásokon lakók elhelyezéséről.

Figyelje meg, hogy a leánytanulók fokozottabb esztétikai nevelésére, egyszerűsége, háziasságra való nevelésére kellő gondot fordítanak-e? Gondolnak-e a leánytanulóknak a családi életre való előkészítésére?

Figyelje meg az iskolalátogató a tanulók egészségi viszonyait és e tekintetben – szükség esetén – hallgassa meg az intézeti orvos véleményét. Nézze meg a tanulók óra-

mulasztási átlagát, egyes tanulók feltűnő nagy óramulasztásainak okáról kérjen felvilágosítást.

Tüzetesen nézze át az iskolalátogató az intézet házirendszabályzatát abból a szempontból, hogy az ifjúságnak rendszeretetre, tiszteletteludásra, fegyelmezettségre nevelését elősegíti-e?

#### *Az oktató munka eredményének számbavétele*

...A tanár megfigyelésének szempontjai:

a tanításra frásban előkészült-e,

milyen a fellépése,

kérdézési, feleltetési módja,

a tanulók iránt tanúsított türelme,

a tanár elhelyezkedése a tanítás alatt megfelelő-e, a tanulók látják és hallják-e,

ismeri-e névről a tanulókat...,

tanításában keres-e kapcsolatot (koncentrációt) a már ismert anyaggal,

milyen módot használ az új anyag feldolgozásánál (előadói, kérdve-kifejtő, a tanulók öntevékenységen alapuló stb.),

új utak, módok keresésére kapnak-e elég teret és alkalmat a tanulók,

az általuk feltett kérdésekre kapnak-e kielégítő magyarázatot...,

tart-e az egyes részek után összefoglalást,

a tanításról írt-e vázlatot a táblára,

adott-e házi feladatot és mennyit,

mutatott-e be szemléltetőeszközöket...,

vetített-e epizskópikus vetítéssel, vagy diapozitív képekkel, milyenek voltak a képek, milyen eredménnyel járt a vetítés,

kísérletet mutatott-e be,

az elvégzett anyagot gyakorolták-e,

a tanár beszéde, kiejtése helyes-e,

nem használ-e felesleges idegen szavakat...,

tanítása lelkes és meggyőző-e...,

hogyan osztályoz...

Figyelje meg az iskolalátogató azt is, hogy a tanárnök öltözködésükben és általában magatartásukban nevelői szempontból követendő példát nyújtanak-e az egyszerűségre, használnak-e munkakabátot?

#### *A tanulók megfigyelése a tanítási órákon a következő szempontok szerint történhetik:*

általános kép,

testi fejlettségük megfelelő-e,

öltözködésük, hajviseletük rendes-e, s ha igen, abban megnyilvánul-e magyaros jelleg, van-e sapkájuk, jelvényük, a leánytanulók nem öltözködnek feltűnően, viselnek-e ékszer,

a tanulók könyvei, füzetei, tanszerei tiszták és rendesek-e, milyen a tanulók figyelme és fegyelmezettsége a tanítási órák alatt...

hogyan imádkoznak a tanítás kezdetével és befejeztével,  
hogyan felelnek, előadásuk szép, magyaros-e, összefüggően gondolkodnak és  
beszélnek-e...  
van-e önálló véleményük?

Állapítsa meg az iskolalátogató azt is, ismerik-e a tanulók a tanulás helyes módját  
és hogy erre az egyes szaktanárok adnak-e megfelelő tanácsokat és utasításokat...

Általában az egész tanórát értékelje: hasznosan töltötték-e el a tanár és a tanulók a  
tanítási órát és megvolt-e az órának a nevelés és tanítás szempontjából megkívánható  
értéke...

Az iskolalátogató gondosan nézze át a dolgozatokat, nem túlságosan terjengősek-e  
és állapítsa meg, hogy azok tárgya, íratási ideje, kijavítási módja megfelel-e a  
tanártestület megállapodásainak?

Állapítsa meg az iskolalátogató, hogy a meglátogatott intézetben a munkáltató  
oktatás mely tárgyakban és mily mértékben nyert alkalmazást, s hogy a munkáltatói  
oktatás didaktikai elve érvényesül-e mindazon tárgyakban, amelyek erre lehetőséget  
adnak.

Állapítsa meg, vajjon az intézet gyakorolt-e megfelelő szelekciót, s az alsóbb osztá-  
lyokból átlag hány tanuló jut a felsőbb osztályba? Hová mennek a kimaradt tanulók...

Állapítsa meg, vajjon látogatják-e a tanárok egymás óráit, s ez mily eredménnyel  
van a tanításra és a tanulók megtételére. Különösen állapítsa meg, hogy az  
osztályfőnök az osztályban tanító más tanárok óráit időnkint, de tantárgyankint és  
félévenként legalább egy ízben látogatta-e?..

### *A tanárok továbbképzésének irányítása*

Az iskolalátogató fontos feladata a tanárok önképzésének irányítása is, miért a  
hivatalos látogatás befejeztével tartandó iskolalátogatási értekezleten, annak befejezése  
előtt ne mulassza el megfelelő formában felhívni a testület tagjainak figyelmét, hogy az  
ajánlott szakművek tanulmányozásával szakmájukban mennél nagyobb tökéletességre  
tegyenek szert, hogy az egyes szakcsoportokban érdekelt tanárok a felmerülő  
szakkérdéseket mennél gyakrabban tegyék egymás között megbeszélés tárgyává. Hívja  
fel a tanári testület figyelmét egy-egy fontosabb pedagógiai mű megbeszélésére, az  
iskolának járó folyóiratok állandó tanulmányozására, a szaktárgyak irodalmára, az újabb  
módszeres törekvésekre, azok megvalósítása során szerzett tapasztalatokra, s buzdítsa a  
tanárokat a továbbképző tanfolyamokon való részvételre...

Az iskolalátogató szaktárgyaiból mintatanítást tarthat, s erre a szaktárgyakat tanító  
tanárokat meghívhatja... Az ilyen bemutató tanítást lehetőleg kövesse módszeres  
megbeszélés...

Ha valamely tanár szakmájában kiváló eredményeket ér el, vagy módszertanilag  
követésre érdemes eljárás szerint tanít, óráinak meglátogatását az iskolalátogató más  
iskolák tanárainak is figyelmébe ajánlhatja..."

Szellemét és mondanivalóját tekintve hasonló volt a körzeti iskolafelügyelők (az  
alsós szakfelügyelők) számára kiadott miniszteri utasítás.<sup>82</sup> Persze voltak speciális

vonatkozásai is. Így pl. ellenőriznie kellett, hogy az egyes tantárgyak órái szakszerűen és megfelelő időközökben váltakoznak-e; a részben osztott és osztatlan iskola órarendjében a csendes foglalkozások gazdaságosan és pedagógiai szempontból helyesen vannak-e elhelyezve; át kellett néznie a tanítók óravázlatait, melyeknek készítését a törvény kötelezővé tette; a tanítás megfigyelése után minden tantárgyon végighaladva ki kellett kérdeznie a tanulókat, „közvetlen számonkéréssel” győződve meg arról, „hogy a tanévnek abban a szakában, amelyben a látogatás történik, mennyi ismeretet szereztek és a készségeknek mely fokát érték már el a gyermekek”.

Mindebből kitűnik, hogy a harmincas években Magyarországon „szakszerű”, de egyben „kemény” szakfelügyelet uralkodott. S ez nemcsak a népiskolákra vonatkozott. Korábban már szóltunk a tanárokat érdemjegyekkel osztályozó budapesti középiskolai szakfelügyeletről. Ez a gyakorlat 1935 után is folytatódott. Minden nevelőről személyi lapot vezettek, amelyre a szakfelügyelő rávezette a megfigyelt tanítási órákon szerzett tapasztalatait. A rovatok a következők voltak: (1) az osztályteremben uralkodó külső viszonyok; (2) a fegyelem; (3) a számonkérés módja; (4) a tanár tananyagátadó-képessége; (5) nevelőmunkája; (6) a szemléltetés módja; (7) a tanár szaktudása; (8) a tanár egyénisége; (9) a tanítás eredményessége; (10) a tanár minősítése osztályzattal (egyestől-négyesig); (11) a szakfelügyelő által adott tanácsok.

A harmincas évek tanügyi szabályozásainak az ad különös jelentőséget, hogy az azokban lefektetett elvek és metódusok kimondva-kimondatlanul csaknem egy fél évszázadon át, változó politikai tartalommal ugyan, mégis meghatározóan hatottak a szakfelügyelet működésére. Kétségtelen, hogy az 1935. évi VI. tc. a totalitárius nemzeti állam megteremtését célzó törekvéseket (is) szolgált. Talán éppen ezért bizonyulhatott használhatónak a más előjelű totalitárius berendezkedésű állam számára is. (Az ötvenes években a felügyelők pl.ugyanúgy elkérhették a pedagógusok óravázlatát, mint a harmincas években.). Ugyanakkor nem állítható, hogy az 1935-ös törvény a szakfelügyeletet csupán azért terjesztette ki a középfokra (pontosabban azért legitimálta a korábban indult spontán kiterjedését), mert politikai befolyását, az állami centralizmus erősítésével akarta biztosítani. Ez ugyanis kemény általános tanulmányi felügyelettel is elérhető. Nem kell hozzá szakfelügyelet. Jó bizonyíték erre a hitleri és sztálini diktatúrák gyakorlata, ahol egyáltalán nem épült ki a szakfelügyelői rendszer. A tantárgyi szakfelügyelet kialakulásának más okai is voltak.

Ahogy a tízes években a magyar állam belső (a nemzetiségek ellen fellépő) és külső (a Balkán felé terjeszkedni kívánó) expanziós törekvéseivel nem hozható közvetlen kapcsolatba a tanulmányi felügyelet különválása az igazgatási-adminisztratív felügyeletről, ugyanúgy a tantárgyi szakfelügyelet megjelenése sem magyarázható csupán a Gömbös kormány centralizációs törekvéseivel. Az első esetben az elemi népoktatás tömegessé válása és szakszerűsödése tekinthető a legfontosabb kiváltó oknak, a másodikban a középiskolai oktatás tömegesedése. A századfordulón (1894-ben) az akkori történelmi Magyarországon a középiskolai tanulók száma ötvenegyezer, 1924-ben a trianoni Magyarországon hetvenegyezer volt. Ha figyelembe vesszük, hogy közben az ország lakossága 64%-kal csökkent, ez óriási mértékű (219%-os) emelkedést jelent, amely mögött legerősebb tényezőként nyilván az utódállamokból érkezett értelmiségi és hivatalnok rétegek gyermekeinek iskolázási igényei álltak. A középiskola eltömegesedésével nem tudott mit kezdeni a továbbra is hagyományos elit-képzést szolgáló egyetem. A középiskolai tanárok „eltömegesedése” és pedagógiai

képzetlensége miatt a „terepen”, (az iskolákban) kellett segítve-ellenőrizve kiképzésüket folytatni, vagy legalábbis megpróbálkozni vele. (Jellemző, hogy a polgári iskolák szakfelügyelete a gimnáziumokénál jóval „puhább” volt, ami nyilván összefüggött azzal is, hogy a polgári iskolai tanárképzésből kerültek ki a pedagógiailag legjobban felkészített tanárok.) Mindenesetre — a korabeli véleményekkel összhangban — elmondható, hogy a tantárgyi szakfelügyelet a pedagógiai szakszerűséget volt hivatva erősíteni.<sup>83</sup>

Az államilag meghatározott nevelési célkitűzések megvalósítása, valamint az oktatás tartalma és módszerei felett szigorúan őrködő, erősen centralizált, szakszerű felügyeleti rendszer 1945 után is fennmaradt. A kultuszminister 56.000/1945. sz. rendelete visszaállította a tankerületek 1935-ös területi beosztását (az 1939 és 1941 között visszacsatolt területeken ugyanis új tankerületek jöttek létre), és egyben az örökölt felügyeleti szervezetet is.

### *Az általános tanulmányi és a szakfelügyelet elkülönülése. A helyi hatósági felügyelet felszámolása*

Változást az általános iskola megszületése hozott. Egy 1946-os miniszteri rendelet szerint az általános iskolák felügyeletét a körzeti iskolafelügyelők (az alsós szakfelügyelők) és a tanfelügyelői hivatalok iskolalátogató tagjai (az általános iskolai körzeti tanulmányi felügyelők) közösen látták el. A felső tagozatok szaktárgyi óráit viszont a körzeti tanulmányi felügyelők mellett a középiskolai „tanulmányi felügyelők” (a középiskolai szakfelügyelők) látogatták.<sup>84</sup> A középiskolákat — az általános iskolákhoz hasonlóan — a szakfelügyelőknél kívül a főigazgatóságok iskolalátogató tagjai, azaz a középiskolai általános tanulmányi felügyelők is ellenőrizték. Így módon az általános tanulmányi- és a szakfelügyelet egyértelműen elkülönült egymástól.

Ennek előzményei — mint láttuk — a korábbi évtizedekbe nyúltak vissza. A tanügyigazgatás és a felügyelet különválása megteremtette a feltételeit annak, hogy kialakuljon a tanfelügyelőségek és főigazgatóságok „belső munkatársainak” az az iskolalátogató rétege, amelyik a „külső munkatárs” szakfelügyelőknél a tantárgyak oktatására koncentrálnak szakmai szakfelügyeletétől eltérően (de annak megfigyeléseire támaszkodva) „*átfogó felügyeletet*” gyakorol az iskolák felett. Az (a) tanügyigazgatás, (b) általános tanulmányi felügyelet és (c) szakfelügyelet feladatrendszere és személyi állománya azonban csak 1945 után oszlott határozottan három részre.

Kevésbé feltűnő, de ennél is lényegesebb változás volt a helyi hatósági felügyelet felszámolása. 1946. április 1-jétől megszüntették az állami népiskolai gondnokságokat, és egyben halálra ítélték az iskolaszékeket is, mivel a vonatkozó jogszabály kimondta, „amennyiben a jelen rendelet másképp nem rendelkezik, mindazokban az ügyekben, amelyekben a népiskola helyi hatósága intézkedett, az igazgató... jár el, mint elsőfokú hatóság”.<sup>85</sup> Az iskolaszékek a rendelet értelmében ettől kezdve felügyeleti jogokat nem, csupán munkáltatói jogokat gyakorolhattak (21. táblázat).

83 Agárdi László: 1936.

84 A vallás- és közoktatásügyi miniszter 70.000/1946. sz. rendelete az általános iskola továbbfejlesztése tárgyában.

85 A vallás- és közoktatásügyi miniszter 999/1946. sz. rendelete az állami népiskolai gondnokságok megszüntetéséről szóló 1946. évi 2290. M.E. sz. r. végrehajtása tárgyában.

Felügyelet 1945 után

Szint	Általános iskola	Középiskola
1.	Vallás- és közoktatásügyi miniszter	
2.	Tankerületi főigazgató (8 tankerület)	
3.	Általános iskolai tanfelügyelő megyénként	
4.	Általános iskolai körzeti tanulmányi felügyelő + Körzeti iskolafelügyelő (általános iskolai szakfelügyelő)	Általános tanulmányi felügyelő + Tanulmányi felügyelő (középiskolai szakfelügyelő)

21. táblázat

A felügyeleti rendszer 1949-ben ismét módosult. Az 1935. évi VI. tc. hatályon kívül helyezésével megszűnt a nyolc tankerületi főigazgatóság és helyettük – a tanácsrendszernek megfelelően – megyénként szerveződtek meg a tankerületi főigazgatóságok. Ugyanakkor most már elnevezésében is különvált az általános tanulmányi felügyeletet gyakorló „iskolafelügyelet” és a „szakfelügyelet”.<sup>86</sup> Ami a felügyelet személyi állományát illeti, közvetlenül 1945 után a „magasabb posztokon” (pl. a tankerületi főigazgatói állásokon), de még a világnézeti tantárgyak szakfelügyeletén is a koalíciós pártok osztozkodtak. 1946 és 1948 között azonban a szakfelügyeletet már ismét zömmel a régi, jól bevált szakemberek látták el, s ha újak jöttek is, a korábbi felügyeleti hagyományt folytatták. A szakfelügyeleti szempontok közül persze nem egy megváltozott. A történelemórákon most például a felügyelők nem a Trianonnal kapcsolatos aktualizálást kívánták meg, mint néhány évvel ezelőtt, hanem azt, hogy a tanár pl. Nagy Sándor hódításainál a modern társadalmi osztályok közötti különbségekről, a tatárjárásnál az újjáépítésről vagy az önkényuralomról tanítva az 1946-os pártokról szóljon.<sup>87</sup> Az ilyenfajta felügyelet – egy akkori középiskolai szakfelügyelő visszaemlékezései szerint – azzal a következménnyel járt, hogy sok iskolában „beemléztettek a tanulókkal, mint tőlük teljesen idegent, bizonyos demokratikusnak tekintett tanokat, melyeket a felügyelet alkalmával, sokszor a tanári és diáki szemek titkos összevillanásával kísérve, a diákok «felmondtak», hogy azután a látogatás múltával ismét emlékezetük lomtárába tegyék”.<sup>88</sup> Persze gyakran nemcsak a tanárok és a diákok, hanem a tanárok és a felügyelők is összekacsintottak. Egyrészt a törvénybe és a tankönyvekbe foglalt hivatalos, másrészt az iskolai gyakorlatban élő „valóságos” tanterv kezdett élesen elválni egymástól. A tanárok a szakfelügyelőknek az előbbit „adták elő”, a valóságban inkább az utóbbi hatott.

86 4155/1949/ 152. sz. kormányrendelet és 1200/k-13/1949. IV. sz. VKM szabályzat.

87 Szabenyi Péter, i.m. 172. p.

88 Vas Károly: 1969., 8. p.



## Felügyelet a pártállamban

Az 1949–1950-re kialakuló pártállamban a felügyelet éppen úgy, mint a teljes államgépezet – a sztálini felfogásnak megfelelően – „hajtószíjja” vált, amelyik a pártvezetést volt hivatott szolgálni. A felügyelet mint intézmény látszólag az állam – valójában az állammal összefonódott párt – „meghosszabbított keze” volt még akkor is, ha tagjai között maradtak régi, jó szakemberek.

### *A felügyelet centralizálásának tetőfoka*

A közoktatási miniszternek az általános és középiskolák felügyelete tárgyában 1951-ben kiadott rendelete keményen hierarchikus rendszerben működő, rendkívül erősen centralizált felügyeleti szervezet kiépítését írta elő.<sup>89</sup> A Közoktatásügyi Minisztérium általános iskolai és középiskolai főosztályán tanulmányi felügyelői csoportok létesültek, bennük központi tanulmányi felügyelőkkel; a megyékben általános iskolai és középiskolai általános tanulmányi felügyelők; a járásokban általános iskolai tanulmányi felügyelők tevékenykedtek. A rendelkezés kimondta, hogy „a tervszerűen kiépített általános felügyeleti hálózat egységes központi irányítással működik”, a Közoktatásügyi Minisztérium központi tanulmányi felügyelője a megyei tanulmányi felügyelők munkájához „elvi irányítást ad és ellenőrzi” azt. Ugyanígy: „A megyei általános iskolai tanulmányi felügyelő irányítja és ellenőrzi a járási általános iskolai tanulmányi felügyelő munkáját”. Végül – a járási felügyelő „munkaköre”: „a járás területén működő általános iskolák oktató- és nevelőmunkájának irányítása és ellenőrzése.”

A *tantárgyi szakfelügyelet* még centralizáltabb volt. Valamennyi szakfelügyelő a Közoktatási Minisztérium állományába került. A minisztérium felügyeleti körzeteket jelölt ki számukra. Irányításukat a minisztérium tantárgyi szakelőadói végezték. A szakfelügyelők nekik – és az illetékes megyei oktatási osztály vezetőjének – küldték be havonta jelentéseiket. A minisztériumban a tantárgyi szakelőadó vezetésével minden hónapban kétnapos értekezleten megbeszéltek a jelentések tanulságait, és kijelölték a következő hónap teendőit. Az ugyanazon megye területén működő szakfelügyelőket egyszer egy hónapban a megyei oktatási osztály vezetője is összehívta. Ezekben az értekezleteken a szakfelügyelők a megyei általános tanulmányi felügyelőkkel beszéltek meg „az egyes szaktárgyakkal kapcsolatban azokat a kérdéseket, amelyekben megyei intézkedés szükséges”.<sup>90</sup>

A magyar közoktatás történetében példátlan mértékben centralizált és hierarchizált felügyeleti rendszert a 22. táblázat vázolja.

A centralizálással együtt elkezdett növekedni a felügyelet létszáma is. 1951-ben a járási felügyelők száma százötvenöttről kétszázötzre emelkedett. Megyénként két-három általános tanulmányi felügyelő és országosan száztizenhat szakfelügyelő működött. A felügyelet személyi állománya ezekben az években csaknem teljesen kicserélődött. A „politikai fejlettség” meghatározó szemponttá vált.

89 A közoktatásügyi miniszter 1212-F-1/1951. IV.sz. rendelete az általános és középiskolák felügyelete tárgyában

90 Székely Béla–László József. 1952.

A felügyelet feladatai is erősen „politikusak” és ellenőrző jellegűek voltak, a segítség is arra irányult, hogy az intézmények a felső párt- és állami utasításokat jobban tudják végrehajtani. Az 1951-es rendelet szavaival: a felügyelet „ellenőrzi az oktató- nevelőmunkát az általános iskolákban és a középiskolákban, iskolalátogatásainak során *ellenőrző* munkájával felkutatja az oktató- nevelőmunka jó eredményeinek, hibáinak okait, megvizsgálja az iskolavezetés állapotát és az *ellenőrzés* során szerzett tapasztalatok felhasználásával hathatós segítséget nyújt az összes általános és középiskoláknak a párt és a kormány határozatainak, valamint a Közoktatási Minisztérium és a megyei, járási, városi tanácsok által kiadott rendeleteknek a végrehajtásában”. (A kiemelések tőlem. Sz. p.)<sup>91</sup>

A felügyelet természetesen továbbra is kiterjedt a már hagyományossá vált területekre: az iskola épülete, felszerelése, költségvetése, gazdálkodása, belső adminisztrációja, az írásos dokumentumok (jegyzőkönyvek, jelentések, statisztikák, munkatervek, tanmenetek, a nevelők személyi lapjai, osztálykönyvek, iskolai- és házi dolgozatok stb.). Az óralátogatási szempontok is tartalmaztak hagyományos elemeket. Meg kellett pl. állapítani, hogy a nevelő „jól használja-e a szemléltetés módszerét; fejleszti-e a tanulóknál az önálló munkára való hajlamot; hogyan teljesíti az oktatómunka közben a nevelési feladatokat, hogyan fegyelmez; a nevelő tanmenete megfelel-e a tantervnek és az igazgató által jóváhagyott tanmenet szerint tanít-e...”. (Zárójelben jegyzem meg, hogy az óravázlatok ellenőrzéséről ez a „legszigorúbb” rendelkezés sem szólt, de a szakfelügyelők ennek ellenére – az 1935-ös hagyományoknak megfelelően – nemegyszer mégis „elkérték” a vázlatokat.)

#### Felügyelet 1951-ben

Szint	Általános iskola	Középiskola
1.	Közoktatási miniszter	
2.	Általános iskolai központi tanulmányi felügyelő	Középiskolai központi tanulmányi felügyelő
	Tantárgyi szakelődök (a Közoktatási Minisztériumban)	
3.	Tantárgyi szakfelügyelők minisztériumi állományban (szakfelügyeleti körzetenként)	
4.	Megyei általános iskolai tanulmányi felügyelő	Megyei középiskolai általános tanulmányi felügyelő
5.	Járásai általános iskolai tanulmányi felügyelő	

22. táblázat

91 L. 89. jegyzet.

Ugyanakkor feltűntek új és merőben szokatlan felügyeleti jogok és kötelességek is. A tanulmányi felügyelőnek vizsgálnia kellett az igazgató óralátogatásokon készült feljegyzéseit; az osztályfőnököknek a tanulókról vezetett feljegyzési naplóit; azt, hogy „a nevelő szakmailag és politikailag helyesen vezeti-e az órát”; az igazgató és a nevelők kellően segítik-e az úttörő, illetve a középiskolai ifjúsági szervezetet; „érvényesül-e a tantestület munkájában megfelelően a bírálat és önbírálat”, de az osztatlan és részben osztott iskolákban még azt is, hogy „helyesen alkalmazzák-e a Melnyikov-módszert”. A rendelet kimondta, hogy a vizsgálat után a felügyelő „összefoglaló jelentést készít az iskola oktató- és nevelőmunkájáról. Ezen belül elsősorban az igazgató, a tantestület és az osztályfőnökök munkájának bírálatával foglalkozik. Az elkészített jelentés alapján beszámolót tart a tantestületi értekezleten, ahol feltünteti az iskola munkájában észlelt pozitív és negatív tapasztalatait... előterjeszti javaslatait az eredmények továbbfokozására és a hibák kiküszöbölésére. Javaslatai a tantestület egészére kötelező érvényűek”.

A szakfelügyelők hasonló szellemben ellenőrizték, hogy a tanárok „az állami tanterveknek megfelelően helyes módszerekkel, kellő szakmai és politikai felkészültséggel tanftják-e szaktárgyaikat; az oktatómunka során helyesen és eredményesen alkalmazzák-e a szocialista nevelés alapelveit és módszereit”.

A felügyelőknak nagy és félelmetes hatalmuk volt. Nemcsak arra volt joguk, hogy „szakmailag és politikailag kiváló” igazgatókat és nevelőket kitüntetésre és jutalmazásra terjesszenek fel, de arra is, hogy elbocsátásokat, illetve áthelyezéseket kezdeményezzenek.

### *Centralizált szakfelügyeleti hierarchia*

Az 1951-ben bevezetett kemény felügyeleti rendszert nagyon hamar kikezdte a történelem. Az 1953-as enyhülés, a Nagy Imre-féle kormányprogram, majd a párton belüli ellentétek, az egymásnak ellentmondó utasítások és határozatok mérsékeltek erejét, határfokát. Szervezeti felépítése is gyorsan változott. 1952-ben a szakfelügyelők már a megyei tanácsok oktatási osztályain szervezett „továbbképzési csoportok” tagjaiként dolgoznak. Az 1954. évi tanácstörvényt követő 33/1955 (O.K.8) O.M. számú miniszteri utasítás pedig új módon szabályozta az egész szervezetet. Eszerint a megyei oktatási osztály ellátja a megye területén (a megyei jogú városokat kivéve) az általánosan képző középiskolák általános felügyeletét és a megye egész területén (a megyei jogú városokat is beleértve) a középiskolák szakfelügyeletét, valamint az általános iskolák szakfelügyeletét az orosz, a testnevelés, az ének és a rajz tantárgyakból.

A megyei jogú városok oktatási osztálya általános felügyeletet gyakorol a város középiskolái, továbbá általános felügyeletet és szakfelügyeletet a város általános iskolái felett. A járási tanácshoz tartozik az alsó fokú iskolák általános és szakfelügyelete (kivéve az orosz, a testnevelés, az ének és a rajz tantárgyakat), a járási jogú városi és a városi kerületi oktatási osztályokhoz pedig az irányításuk alatt álló iskolák általános felügyelete. Ezúttal csak a minket közelebből érdeklő szakfelügyelői hálózatot kiragadva, a helyzet a következőképpen ábrázolható.

Bár a szervezet felépítése az évek folyamán némileg változott, sok minden megmaradt benne az 1951-es „jól szervezettségből” és „keménységből”. A minisztérium tantárgyi szakelődői határozottan kezükben tartották saját területük szakfelügyelői gárdáját. Ebben jelentős segítséget kaptak az 1952-ben alakult Központi Pedagógus Tovább-

képző Intézettől, ahol a szakfelügyelők évente többnapos, bentlakásos továbbképzéseken vettek részt. S ahogyan a központi irányítás a szakfelügyelőket, a szakfelügyelők az iskolákat is próbálták „kézben tartani”. Ez azonban az 1953-as Nagy Imre-féle új kormányprogramot követő enyhülés légkörében már nem ment olyan egyszerűen, mint egy-két évvel korábban. 1954-ben a *Köznevelés* c. folyóiratban kemény hangvételű bírálatok érték a felügyeletet. A hozzászóló igazgatók és nevelők elítélően írtak a felügyelők stílusáról, a felügyeleti módszerekről, kétségbe vonták a szervezet racionalitását.

Az 1956-os forradalom leverése után a „kemény kéz” politikája az oktatásban is felerősödött. Ezt tükrözi a művelődési miniszter 1957-ben kiadott utasítása a középiskolai felügyeleti szabályzatról.

#### Szakfelügyelet 1955 után

Szint	Általános iskola	Általánosan képző középiskola
1.	Oktatási miniszter	
2.	Tantárgyi szakelődök (Oktatási minisztérium)	
3.	Megyei szakfelügyelő (az orosz, testnevelés, ének és rajz tantárgyakból)	Megyei szakfelügyelő (minden tárgyból a megye egész területén)
4	Megyei jogú városi szakfelügyelő (a város iskoláiban) Járási szakfelügyelő (a járás iskoláiban, kivéve az orosz, testnevelés, ének és rajz tantárgyakat)	

23. táblázat

Az Utasítás szerint a szakfelügyelő legelső feladata, hogy ellenőrizze a Művelődési Minisztérium tantárgyi *utasításainak* megtartását. Továbbá: „A szakfelügyelő kötelessége ismételt iskolalátogatásai során alaposan megismerni a tanárok világnézeti szilárdságát, magatartását...” „Az igazgatónak és a felsőbb hatóságoknak a tanárok minősítésénél, fegyelmi eljárás alá vonásánál, áthelyezésénél, nyugdíjazásánál, kitüntetésénél fgyeembe kell venniök a szakfelügyelő szakvéleményét.” A szakfelügyelőnek az iskolalátogatás befejezése után a meglátogatott tanárok és az igazgató jelenlétében értekezlet kell tartania és ezen elemeznie a meglátogatott órákat; az értekezlet után „megjegyzéseit és *utasításait*” frásba foglalnia. „Ha a szakfelügyelő olyan súlyos hiányosságokat tapasztalt akár szaktárgyi, akár egyéb tekintetben, amelyek azonnali orvoslást követelnek, haladéktalanul jelentést kell tennie a Művelődésügyi Osztálynak... Jelentést kell tennie akkor is, ha intézkedéseivel az iskola igazgatója nem ért egyet. A szakfelügyelő intézkedéseit azonban az igazgató ilyen esetben is köteles végrehajtani.”<sup>92</sup>

92 A művelődésügyi miniszter 72/1957. (MK 13.) MM sz. utasítása a Középiskolai Felügyeleti Szabályzatról.

A szakfelügyelőknek ekkor elsősorban a pártállam rendet csináló kezeként kellett (volna) funkcionálniuk. Becsületükre legyen mondva, hogy a gyakorlatban általában inkább „mentő” kezek voltak, mint „büntető”. Persze a szakfelügyelőket is szigorúan ellenőrizte a központi államhatalom. Munkájukról évente kétszer minisztériumi szemponatok szerint és időpontban elemző jelentést kellett adniuk; minősítéseiket a megyei művelődésügyi osztály vezetője a minisztérium illetékes tantárgyi szakelődjával egyetértésben végezte, a szakelődj gyakran látogatott órákat a szakfelügyelőkkal.

Az 1956-os forradalmat követően az „erős kéz” politika mellett egy másik irányvonal is érvényesült. Az 1957-ben készített általános iskolai felügyeleti útmutató – figyelembe véve az 1954-es bírálatokat, de főleg 1956 megrendítő tapasztalatait – a parancsuralmi felügyelet helyett valamiféle ideális paternalisztikus viszony kialakítását célozta meg a felügyelők és a pedagógusok között – a felügyelő a „nevelő nevelője” jelszóval.<sup>93</sup>

A felügyelet határozott központi irányításáról ez az irányzat sem mondott le. Mivel a járási szakfelügyelőkkel felduzzadt szakfelügyeletet a minisztériumi szakelődjok már egymaguk nem tudták összefogni, az Útmutató megyei vezető szakfelügyelők kinevezését kezdeményezte. A vezető szakfelügyelők szoros kapcsolatban álltak a minisztériumi szakelődjokkal, és a járási szakfelügyelők irányítóiként „két lépcsőben” közvetítették a felülről jövő „elvárásokat” az iskolák felé. A hatvanas évek elejéig ezek az „elvárások” erősen „politikai-világnézeti” jellegűek maradtak. A szakmai szempontok inkább csak a hatvanas évek közepétől kezdtek előtérbe kerülni.

### *A szakmai szempontok erősödése*

Kétségtelen, hogy a felügyeletnek megszületése óta két arca volt. Az egyikből a politikus, állami ellenőr szigorú, a másikkól egy kitűnő szakember barátságos és segítőkész szemei tekintettek a tanárra.

Az ötvenes években ez az utóbbi tekintet elhomályosult. Csaknem teljesen. „Csaknem”, mert azért mindig voltak szakfelügyelők, akik a szakmaiságot életben tartották, a szakmai színvonal emelésére törekedtek.

A hatvanas évek kedveztek a *szakmaiság megerősödésének*. A pártállami diktatúra változatlanul megmaradt, csak puhább eszközöket kezdett alkalmazni. A szakma ezt kihasználva megpróbálta az akkor világszerte legkorszerűbbnek tartott pedagógiai eljárásokat a hazai iskolákban is elterjeszteni. Így a hatvanas évekre jellemző „oktatási forradalom” szinte egy időben zajlott le a nyugati országokban és nálunk.

Jellemző „tünet” a tanítás korszerűsítését segítő pedagógiai munkák tömeges megjelenése. A „robbanást” érzékeltetik a következő adatok. Míg a Magyarországon kiadott összes könyv fvtérjedelme 1945 és 1969 között fokozatosan, arányosan növekedett, a neveléssel foglalkozó könyvek fvtérjedelme a hatvanas években robbanásszerűen ugrott meg.

---

<sup>93</sup> Útmutató a tanulmányi és szakfelügyelőik, továbbá a művelődésügyi osztályok iskolalátogató dolgozói részére, 1958.

A kiadott könyvek ívterjedelme 1945–1969 között.

Év	A neveléssel foglalkozó könyvek ívterjedelme	Az összes kiadott könyv ívterjedelme
1945–1949	1410	105 504
1950–1954	2871	408 526
1955–1959	2630	597 392
1960–1964	4953	832 251
1965–1969	8357	976 299

24. táblázat

Bár a pedagógiai valóságról nehéz megbízható képet nyerni, kétségtelen jelei vannak annak, hogy a „föld itt is megmozdult”. Ilyen jel volt – többek között – az általános iskolai szaktantermi mozgalom spontán kibontakozása. Az esetek többségében ugyanis arról volt szó, hogy a pedagógusok a gyerekek valóságos szükségleteiből kiindulva – nemegyszer az irányító szervekkel és az elméleti pedagógiával szemben – megfelelő munkafeltételeket akartak teremteni a szemléltetés és a tanulók egyéni és csoportos munkája számára. Az is jellemző, hogy – a sajtó minden bírálata ellenére – milyen keresettek és kelendők lettek a tanárok között a jó feladatlapok, munkalapok és más tanítási segédletek. Ha manapság megnézünk egy tanári kézikönyvet vagy egy bemutató órát, természetes, hogy a gyerekek kiscsoportokban meg egyénileg dolgoznak, és a legkülönbözőbb munkaeszközöket használják. Pedig a hatvanas évek elején ez még korántsem volt „természetes”! A kiscsoportos munka vagy a tesztek – a harmincas évek szovjet párhatározatainak hosszú távú hatására – még ekkor is a „burzsoá pedagógia” tévelygéseinek minősültek.

Az a körülmény, hogy az általános iskolában határozott követelménnyé vált az „életkori sajátosságokhoz” való alkalmazkodás, és ennek megfelelően jelentősen emelkedett a tankönyvek és más taneszközök, valamint a tanítási órák metodikai színvonala, s nem kevésbé az, hogy (a módszertan tekintetében legsikeresebb „elődintézményhez”, a hajdani polgári iskolához hasonlóan) megnőtt a metodikai kultúra tekintélye, a tanulmányi eredményeken is éreztette hatását. E szakmai sikerekben, melyeket továbbiak is követtek (lásd az IEA későbbi nemzetközi összehasonlító vizsgálatait) – a szakfelügyelet jelentős szerepet játszott.

Az új módszerek és eszközök terjesztésének egyik fontos bázisa ekkoriban az 1962-ben megalakult *Országos Pedagógiai Intézet* volt. A hatvanas évek Országos Pedagógiai Intézetének objektív megítélése nem könnyű feladat. Az intézetben számos kitűnő szakember dolgozott: nem egy tanszékén 1945 előtt végzett Eötvös-kollégisták, 1956 után bebörtönzött szaktudósok. Bár a szakfelügyelet politikai irányítását a minisztériumi szakeladók tartották kézben, a szakmai orientáció egyre inkább az OPI szaktanszékeinek kezébe került. A szakfelügyelők (később csak a vezető szakfelügyelők) számára minden évben megrendezett egyhetes tanfolyamok jó eszközei voltak a szabadabb pedagógiai szemlélet, valamint a szakszerű módszerek terjesztésének. Megsokasodtak a szakmai továbbképzés más alkalmai is (nyári tanfolyamok, tanulmányutak a szomszédos országokban stb.)

Mindez a felügyelet szakmaiságának erősödését, újjáéledését eredményezte. Ugyanakkor kétségtelen, hogy az OPI sok tanszéke – több-kevesebb sikerrel – tantárgyi „egyeduralomra” törekedve a szakfelügyelői hálózatot saját elképzeléseinek elterjesztésére próbálta felhasználni. Az is igaz, hogy a szándékolt vagy megvalósult hegemonia nemcsak a rivális intézményeket (pl. az egyetemeket és a Fővárosi Pedagógiai Intézetet) hangolták az Országos Pedagógiai Intézet ellen, hanem gyakran a pedagógusokat is. Ehhez járult, hogy a „szocialista pedagógiának” nem kevés, alacsony színvonalú indoktrinációs terméke került ki az intézetből. Joggal kifogásolták azt is, hogy az OPI nem foglalkozik a szakfelügyeleti munka módszertanával, nem koordinálja a hálózat munkáját, nem támogatja – sőt nem egyszer fékezi – a helyi kezdeményezéseket. Mindezekben a kritikákban sok volt az igazság. A retrospektív elmarasztalások sem alaptalanok. A hatvanas években azonban mégis az OPI volt elsősorban az az országos intézmény, amely a szakfelügyeletet a szakmai fejlesztés ügyének próbálta megnyerni – és nem is sikertelenül – a korábbi politikai irányultságú felügyelet dominanciájával szemben.

A szakmai szempontok előtérbe kerülése némileg módosította a szakfelügyelet összetételét. A legkorlátoltabb – kizárólag „politikai érdemeikkel kitűnő” kádereket – az általános iskolában rendszerint olyan tapasztalt, gyakran hajdani néptanítóból tanárrá lett felügyelők váltották fel, akik számára nem voltak idegenek – hiszen már 1945 előtt is tanítottak – a „gyermekközpontú” szakmai követelmények. Ezek az emberek, bár szaktudományi ismereteik nem voltak elég mélyek, alaposan ismerték az iskolát, tudtak tanítani, és általában nem idegenkedtek az új és eredményesnek mutakozó oktatási módszerek átvételétől és továbbadásától sem. Igaz: ez a „továbbadás” gyakran hagyományos, *autokratikus felügyeleti módszerekkel* folyt. Ahogyan korábban a szakfelügyelők azt tették szóvá, ha a kötelező herbartianus óraszakaszok nem elég arányosan követték egymást, ha – mondjuk – hosszúra nyúlt az óra eleji számonkérés vagy nem maradt elég idő az összefoglalásra, netalán a házi feladat értelmezésére, most azt nehezményezték, ha az órán nem került elő valamilyen divatos szemléltetőeszköz, vagy a tanulók nem voltak elég „aktívak”.

Az új oktatási módszerek és eszközök terjesztése a régi felügyeleti módszerekkel az öntudatosabb tanárok körében jogos ellenállást váltott ki. S mivel erre ismét lehetőség nyílt, a hatvanas évek közepén kiújult a *Köznevelésben* a felügyeleti vita. „Nem vezet sehova az az út, amelynek fő jellemzője, hogy a felügyelő megkísérli saját képére és hasonlatosságára átgyúrni a nevelőket” – írta az egyik hozzászóló tanár.<sup>94</sup>

Mivel a központi szakmai irányítás nemcsak a módszertani korszerűsítés elkötelezettje volt, hanem egyúttal a pedagógus módszertani szabadságát is meghirdette, ellentmondásos helyzetbe került. Szakmai segítőitársai – a szakfelügyelők – ellen nem akart fellépni, de meg se védhette őket. Ugyanakkor a pedagógusokat is meg kellett valahogyan győzni a korszerűbb módszerek alkalmazásának hasznosságáról. A problémák megoldására a legjobb eszköznek az „*eredményközpontú*” *szakfelügyelet* meghirdetése tűnt. Ez azt jelentette, hogy a szakfelügyelő ne csak passzív óralátogatásokat végezzen, ne csak a pedagógus munkáját figyelje meg, hanem próbálja megállapítani, mit értek el a tanulók. Az eredményvizsgálatok rámutatnak a sikerekre és a hiányosságokra. A hiányosságok feltárása új eszközök, eljárások keresésére ösztönzi a pedagógust, aki ezért szívesen fogadja a felügyelőtől a módszertani tanácsokat, hajlandó fejleszteni módszer-

94 Idézi: Halász Gábor: 1984., 73. p.

tani kultúráját; a sikerek viszont a szakfelügyelőt figyelmeztetik arra, hogy az adott pedagógus módszerein ne akarjon változtatni.<sup>95</sup>

Az „eredményközpontú” szakfelügyelet hangoztatása kétségtelenül járt bizonyos sikerekkel. A szakfelügyelői jegyzőkönyvek elemzése pl. a fővárosban „kimutatta”, hogy a szakfelügyelők felmérésekkel és más eljárásokkal rendszeresen vizsgálják a tanulói eredményeket, és ezekből kiindulva adnak módszertani tanácsokat.

Ugyanakkor az is látszott, hogy sem a felügyelők, sem a pedagógusok között nem vált igazán népszerűvé az „eredményközpontú” szakfelügyelet. Elsősorban éppen az nem tetszett benne, amiért leginkább használni érdemes: az eredmények és hiányosságok objektív feltárása.

A hatvanas éveket nemcsak a szakszerű felügyeleti módszereknek, hanem a megfelelő szervezeti megoldásoknak a keresése is jellemezte. Soha korábban ilyen nagy *különbségek* nem voltak az egyes közigazgatási egységek között. A sajátos fővárosi felügyelet Magyarországon megszokott jelenségnek számított, de most a különböző megyék, sőt néha járások és kisebb városok is sajátos megoldásokat próbáltak alkalmazni. Volt ahol a járási szakfelügyelőket a járási általános felügyelők alá osztották be, és általános felügyeleti feladatokat is bíztak rájuk; máshol az általános felügyelőket a művelődési osztályokról kiemelve iskolai állományba helyezték; megint máshol sajátos járási és városi szakfelügyelői hálózatot építettek ki. Mindezekben a kísérletekben volt valami közös vonás. Az, hogy a felügyeletet iskolaközelbe kívánták vinni és gyakorlatközpontúvá tenni. (Az általános felügyelők iskolai állományba helyezésében is megvolt a szakmaiság mozzanata: így kevésbé lehetett őket igazgatási feladatokra felhasználni – valóban „pedagógiai felügyelők” lettek.)

A művelődési miniszter 188/1968 (M.K. 23.) és 120/1969 (M.K.7.) sz. utasítása a „rendteremtés” céljából lényegében a korábbi (1955-ös) szervezetet erősítette meg. A szakosított tantervű általános iskolák szaktárgyai a megyei, a többi tárgyak a járási, illetve a járási jogú városi szakfelügyelők hatáskörébe tartoztak. Az általánosan képző középiskolákat megyei szakfelügyelők látogatták. A főváros és a megyei jogú városok közép- és általános iskolai szakfelügyeletet egyaránt gyakoroltak. Budapesten az alsós szakfelügyelet a kerületekhez tartozott. Ez a struktúra azonban alig néhány év múlva (1972-ben) megváltozott

### *A decentralizált centralizmus buktatói*

A hatvanas és hetvenes évek fordulóján a szakfelügyelet kettős irányítása nagyjából egyensúlyban volt. A *szakmai irányítást* gyakorlatilag az OPI szaktanszékei végezték. Ezen a vonalon nem sok szó esett politikáról, általános felügyeleti szempontokról. Az OPI-szerep a szó szűk értelmében szakmai, azaz szaktudományos és főként szakmódszertani volt. Jellemző, hogy még az 1978-ban megjelent Pedagógiai Lexikon is kiemelte az OPI feladatai közül a szakfelügyelők munkájának „szakmai-módszertani” irányítását. A *politikai irányítás elvben* a minisztériumi szakelődők kötelessége volt. Csakhogy többségük ekkor már szintén az iskolából került a minisztériumba, és ezért ők is inkább a szakmai, mint a politikai kérdéseket tartották lényegesnek. Általában jól működtek

<sup>95</sup> Az új felügyeleti módszerek elterjesztésében nagy szerepet játszott a fővárosi művelődési főosztály akkori vezetője, *Mezei Gyula*. L. *Mezei*: 1978.



együtt az OPI tantárgygondozóival. Az OPI munkatársak a világ különböző tájairól gyűjtötték a módszertani megújulást szolgáló nyersanyagot, iskolai kísérleteket indítottak, felméréseket végeztek, módszertani szakanyagokat, tankönyveket írtak, taneszközöket fejlesztettek, s tevékenységük eredményeit átadták a szakfelügyeletnek. A minisztériumi szakelődök mindezt a saját hatalmi, igazgatási súlyukkal legitimálták, erősítették, amit persze ismét sokan mások (okkal) metodikai „diktatúraként” könyveltek el annak ellenére, hogy végső soron az iskolai oktatás megújítását, „európaizálását” célozta.

A szakfelügyelet irányításának kemény politikai vonalát a megyei párt- és tanácsi apparátus tartotta kézben. Ők általában elsődleges feladatuknak továbbra is az iskolák általános politikai-ideológiai felügyeletét, a „nevelés szellemének” vizsgálatát tartották. Ezért ilyen jellegű tematikus vizsgálatok végzését kívánták meg a szakfelügyelőkötől, valamint az igazgatók minősítésével, kinevezésével egybefonódó „összegző vizsgálatokat”, amelyekben a politikai szempontok szintén fontos szerepet játszottak.

E kettős irányításban a hetvenes évek elejéig hol a szakmai, hol a politikai hatott erősebben. Az egyensúlyt az 1971-ben kiadott tanácstörvény borította fel, amely az államigazgatás decentralizálásával a megyéket – és ezzel a gyakran szakmaellenes, politikai irányítási vonalat – erősítette meg. Vannak, akik ezt a decentralizálási folyamatot pozitív lépésnek ítélik, mondván: ezáltal a megyei szakapparátusok belekerültek a valóságos infrastruktúra-fejlesztési folyamatba, és ennek következtében elkezdődött a pragmatikusabb szemléletű, az intézményfenntartási kérdések megoldásában és a helyi érdekérvényesítésben ügyes, szakmai programok megalkotására is képes helyi-területi vezetőrétegnek és vezetői kultúrának a kialakulása. Ez tette lehetővé a rendszerváltozást követően az önkormányzati struktúra viszonylag konfliktusmentes meghonosítását Magyarországon.

„Magasabb politikai szempontokból” tekintve nem lehet tagadni e gondolatmenet létjogosultságát. Csakhogy a „magasabb politikai szempontok” az iskolai munka tartalmára nézvést ebben az esetben is több kárt okoztak, mint hasznot. Lehet, hogy a fenntartási problémák megoldásaiban a megyei szakapparátusok kellő tapasztalatokra tettek szert, de túlnyomó többségük szilárdan állva a „vörösre festett herbartizmus” és „politikai szilárdság” kettős talapzatán, a pedagógiai-szakmai megújulást kifejezetten gátolták. Végülis az volt a kérdés, hogy a szakfelügyelet (és ezen keresztül az iskolák) szakmai irányításában milyen szempontok kerülnek előtérbe: az antidemokratikus államhatalom védelmét – erősítését szolgáló „politikai”, vagy az általános civil érdekeket szem előtt tartó „szakmai” szempontok. Olyan „szakmai” szempontok, amelyek kifejezetten az oktatási folyamat demokratizálását szorgalmazták: a tanulók aktív munkáját, önálló gondolkodásuk fejlesztését, a megértést megkönnyítő eszközök használatát. Egyszóval: a gyerekek érdekét!

A hetvenes évek közoktatási decentralizálása a demokratikus nevelési-oktatási elveket terjesztő szakmai vonal háttérbe szorításával a pártállamot továbbra is kemény eszközökkel védő megyei politikai vonalat próbálta megszilárdítani. Ha nem is ennyire tisztán, de mégis hasonló következményekkel járt a decentralizálás másik irányának: az iskolai önállóságnak a meghirdetése. Ekkor ugyanis az „önállóság” még szinte kizárólag az igazgató hatáskörének növelését jelentette. Egyszóval: a „politikailag” megbízható igazgató hatalmát erősítette meg a „szakemberekből” álló nevelőtestület fölött.

A hetvenes évek elejétől a közoktatás irányításában lezajlott folyamatok – ennek megfelelően – valójában nem csökkentették a centralizmust, csak más szintre helyezték: a politikailag megbízhatóbb és a diktatúrát közvetlenül gyakorolni tudó megyei és iskolaigazgatói szintre. Percek alatt születtek „kiskirály” megyei osztályvezetők és igazgatók.

A decentralizálás ugyanakkor azt is lehetővé tette, hogy azok a megyék és városok, amelyeknek „szerencséjük volt”, amelyeknek művelődési osztályait józan, pragmatikus szakemberek (tanárok) vezették, folytathassák a szakmai vonal erősítését, és a szakmai irányítás korszerűsítését célzó kísérleteket. Ugyanez az iskolákról is elmondható. Ott, ahol jó szakember volt az igazgató, megnövekedett hatalmát az iskola érdekében – többek között az oktatás korszerűsítésére – használta fel.

A „politikusság” és „szakmaiság” kettőssége a hetvenes évek tanügyi dokumentumaiban és átszervezési manővereiben is tetten érhető. A sort az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat nyitotta meg, ami látszólag nem tett mást, mint hogy kiállt a hatvanas években lezajlott pedagógiai korszerűsítés eredményei mellett, mintegy azokat szentesítette, ugyanakkor maga az a tény, hogy hosszas előkészületi munkálatok után a párt Központi Bizottsága hozott az „állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól” határozatot, jelezte: a felső politikai vezetés ismét kézbe vette az oktatás ügyét. Ennek természetes következményeként újra a „nevelési szempontok” kerültek előtérbe, ami az adott körülmények között egyet jelentett az egyoldalú ideológiai-politikai ráhatásokkal. A határozat a szakfelügyelet szakmaisága elleni éllel fogalmazta meg: „Szinte kizárólag az oktatómunkát ellenőrzik, a nevelőtevékenységet alig”.

Hasonló kettősség jellemezte az alsó és középsikolai oktatási intézmények felügyeletét szabályzó 150/1972-es miniszteri utasítást, amelyik – az 1971-es tanácstörvénynek megfelelően – a megyékre decentralizálta, illetve (a járások vonatkozásában) centralizálta a szakfelügyelet irányítását<sup>96</sup>.

#### Szakfelügyelet 1972 után

Szint	Általános iskola	Középsiskola	
1.	Megyei vezető szakfelügyelő és szakfelügyelők	Fővárosi vezető szakfelügyelő és szakfelügyelők (Azonos személyek mindkét iskolafokozatra)	Megyei szakfelügyelő
2.	Megyei városi szakfelügyelő Fővárosi kerületi alsós szakfelügyelő		

25. táblázat

<sup>96</sup> A művelődési miniszter 150/1972 (MK 24.) MM sz. utasítása az alsó és középfokú oktatási-nevelési intézmények felügyeletéről

A szakfelügyelet szervezeti felépítése a „*decentralizált centralizmust*” valósította meg. A 150/1972-es Utasítás feladatmeghatározásai zömmel szintén ezt célozták. A dokumentum a szakfelügyelő kötelességeit a így foglalta össze:

- a) Ellenőrzi a szakterületére vonatkozó pedagógiai dokumentumok követelményrendszerének és a szocialista pedagógia elveinek érvényesülését, a munka személyi és tárgyi feltételeinek állapotát, és tapasztalatairól az intézmény vezetőjét, az intézményt fenntartó és a felügyeletet működtető szervet tájékoztatja.
- b) Segíti az intézmények vezetőinek pedagógiai irányító, ellenőrző és értékelő munkáját a szakterületen folyó tevékenység eredményeinek és fogyatékoságainak feltárásával, módszerek, eljárásrendszerek ajánlásával, az intézményen belüli önképzés és továbbképzés irányának megjelölésével, a pedagógiai kezdeményezések támogatásával.
- c) Szervező munkájával és felügyeleti tapasztalatainak ismertetésével segíti a felügyeletet működtető tanácsi szerv, valamint a felügyeleti körzetéhez tartozó intézmények továbbképzési tevékenységét.
- d) Segíti a szaktárgyi munkaközösségek munkáját.
- e) Szakmai vizsgálatokat folytat, elemzéseket végez, javaslatokat dolgoz ki szakterülete problémáinak feltárására, tennivalóinak meghatározására a felügyeletet működtető tanácsi szerv által meghatározott rend szerint.”

Bár a felsorolt feladatok „szakmaiak”, lényegében az az „üzenetük”, hogy a szakfelügyelőknek a hatalmat képviselő tanácsi szerveket és igazgatókat kell kiszolgálniuk ellenőrző, vizsgálati, sőt még tanácsadói tevékenységükkel is. A nevelők közvetlen segítségére csupán a d) pont utal. S ez nem véletlen. A hetvenes évek elejére nemcsak az „eredményközpontú”, hanem az „*igazgatóközpontú*” szakfelügyelet követelménye is gyökeret vert. Eszerint a szakfelügyelőnek a legfontosabb kötelessége az intézményvezetés „fejlesztése”, ami a gyakorlatban annyit jelentett, hogy a felügyelő a látogatás során érzékeltette, elmondta és esetleg jegyzőkönyvben rögzítette, mit szükséges az igazgatónak figyelemmel kísérnie az egyes nevelők munkájában. Nyilvánvaló, hogy az „*igazgatóközpontúság*” sem annyira a demokráciát, mint a formális ellenőrzéssel meg támogatott igazgatói hatalmat volt hivatva szolgálni, hiszen evidens, hogy a nem szakos igazgató a szakfelügyeleti útmutatással sem vált szakemberré, és így ellenőrizni is csak formálisan tudott.

A tantárgyakat igazán szívéükön viselő szakfelügyelők nem is vették túl komolyan a „*vezetőközpontú*” felügyelet jelszavát. Egy 1973 elején végzett, száznegyvenegy szakfelügyelőre kiterjedő vizsgálatban – az erre utaló kérdések ellenére – a megkérdezettek fele sem foglalkozott az „*igazgatóközpontúsággal*”, ezzel szemben 43%-uk írt arról, hogy erősíteniük kellene közvetlen kapcsolataikat a nevelőkkel. A felmérést kezdeményező és értékelő Mezei Gyula szerint a válaszokból egyértelműen kiderült, hogy a „szakfelügyelet általánosan felismerte és munkája központjába állította a tanítás-tanulás folyamatának korszerűsítésével kapcsolatos felügyelői feladatokat. A válaszok összességéből szinte teljes képe bontakozik ki a korszerűsítés mai problémáinak”, az „*igazgatóközpontú*” felügyelet koncepcióját viszont kevésbé fogadta el.<sup>97</sup>

---

97 Mezei Gyula: i.m. 122-129. pp.

A szakfelügyelői gyakorlatban tehát a korábbi didaktikai-metodikai megújítási törekvések eredményeként a hetvenes évek elején még a „szakmaiság” volt túlsúlyban. Ezt a központi direktívák sem hagyhatták figyelmen kívül, annak ellenére sem, hogy az egész rendszert az „oktatáspolitikai” szemlélet irányába próbálták tolni.

E *kettősségnek* legtipikusabb terméke az általános iskolai felügyelet 1973-ban megjelent módszertani útmutatója volt.<sup>98</sup> A dokumentum egyfelől hangsúlyozza, hogy a szakfelügyelet figyelmének ki kell terjednie „a tárgy korszerű tanítására; a tanulók aktivizálására, gondolkodtatására, képességeik és készségeik kifejlesztésére; a szemléltetési lehetőségek, illetve a tanulói munkaeszközök hasznosítására, a könyvtár, az audiovizuális eszközök felhasználására, a szertárgyarapító tevékenységre; a tehetségesekkel és leggyengébbekkel való differenciált foglalkozás helyzetére; a tantárgyi eredményvizsgálatokra, azok elemzésére” stb. Másfelől viszont kiemeli, hogy „a felügyelő az alapidokumentumok és az érvényes jogszabályok végrehajtását ellenőrzi”, „elsődrendű követelmény a közoktatás-politikai tájékozottság és szemlélet”; „a felügyelő alapvető tevékenysége az intézményvezetés fejlesztésére irányul”, mivel az intézmény igazgatója „iskolájában és nevelői körében első fokú felügyeleti feladatokat lát el”, s ezen belül „az egyes nevelők szakmai, szaktárgyi tevékenységét is felügyeli”.

A szakmai-fejlesztő és a politikai-ellenőrző funkciók az *Útmutatóban* egymásnak felelnek. Az utóbbi túlsúlyát – a közoktatás-politikai szemlélet primátusát – az „összehangolt megyei felügyeleti terv” biztosította, amellyel a szakfelügyelők tevékenységét a megyei tanács, illetve annak művelődésügyi osztálya rövid gyeplőre fogva irányította.

Az *Útmutató* a felügyelet munkaformáinak és munkamódszereinek változatos lehetőségeit ismertette: célvizsgálat, tájékoztató vizsgálat, tematikus vizsgálat, összegező vizsgálat, utóvizsgálat; éves értékelő elemzések; illetve az „intézménylátogatáson” belül az irattári és központi információs anyagok tanulmányozása, előzetes tájékoztató beszélgetés, megfigyelés, óralátogatás, más foglalkozások látogatása, a nevelők és a tanulók munkáinak tanulmányozása, felmérések, tervszerű beszélgetés; végül az értékelés módszerei. A valóságban azonban, ahogyan erősödött a megye hatalma a szakfelügyelet felett, úgy szorított háttérbe minden más felügyeleti módszert és formát az igazgatók öt évenkénti minősítésére, illetve kinevezésére hivatott „összegező vizsgálat”, esetleg kiegészítve egy-egy aktuális, politikai nevelési témájú tematikus vizsgálattal. Egyre nehezebbé vált a felügyelet szakmai-fejlesztő (ha úgy tetszik, társadalmilag valóban szükséges) feladatainak ellátása. Ilyen következményekkel járt a „decentralizált centralizáció”.

A decentralizált centralizációt előtérbe toló „politikusság” és a „szakmaiság” ellentéte a szakfelügyeleti rendszerről folytatott vitákban és bizonyos szervezeti intézkedésekben is megnyilvánult. Még a 150/1972-es felügyeleti utasítás kiadása előtt egy minisztériumi munkabizottság olyan javaslatot dolgozott ki, amely különválasztotta volna a „hatósági” és a „szakmai” irányítást. Az előbbit a tanácsi apparátus, az utóbbit a szakmetodikusoknak átkeresztelt szakfelügyelők végezték volna a megyei továbbképzési kabinetek munkatársaiként.<sup>99</sup> Ezt az elképzelést azonban a központi párt- és állami vezetés nem fogadta el. A szakfelügyeletet ekkor már a *megyei politikai hatalom kiszolgálására* szánták.

98 Az általános iskolai felügyelet módszertani útmutatója, 1973.

99 Halász Gábor: i.m. 101. p.

A felügyeleti rendszer megyékhez való leosztásából logikusan következett a minisztériumi szakreferencia megszüntetése. A minisztériumi szakelődök feladatainak jelentős részét (pl. tankönyvjegyzékek, taneszközjegyzékek összeállítása, érettségi, tanulmányi versenyek, helyi anyagok véleményezése stb.) ezentúl az OPI tantárgygondozók látták el. Az átszervezés kettős kárral járt. Egyrészt meggyengültek a szakfelügyelettel tartott folyamatos, mindennapi kapcsolatok, mivel korábban ezeket főleg a minisztériumi munkatársak ápolták. Másrészt az adminisztrációs terhek növekedésével az OPI munkatársak kevesebb energiát tudtak fordítani a kutató-fejlesztő munkára. Így ezen a területen is lassan *kezdt visszaszorulni a szakmaiság*.

A szakfelügyelettel való szakmai (nem hatósági) kapcsolatokat a minisztérium úgy próbálta fenntartani, hogy (1973-ban) létrehozta az OPI-ban az Országos Szakfelügyeleti és Továbbképző Központot. E próbálkozás eleve kudarcra volt ítélve. Az OPI tantárgygondozói ugyanis a szakfelügyelet szakmai irányítását ekkor még sikerrel tartották a kezükben, a korábbi minisztériumi szakreferensek viszont tekintélyüket elsősorban minisztériumi-hatalmi pozíciójuknak köszönhették. A hirtelen kinevezett, OPI-állományban lévő, „országos felügyelők” így sem megfelelő szakmethodikai, sem politikai súllyal nem rendelkeztek.

Ahogy a megyék a szakfelügyeletet, a minisztérium az Országos Pedagógiai Intézetet igyekezett egyre inkább maga alá gyűrni, kutató-fejlesztő intézetből a minisztérium kiszolgáló hivatalává alacsonyítani. Ebben döntő lépés volt az OPI 1976. évi átszervezése, „háttérintézménnyé” degradálása, a tanszéki rendszer felszámolása, a minisztériumi „hivatali módszerek” bevezetése. Ilyen körülmények között természetesen nem alakulhatott ki egy olyan hatékony, a továbbképzés, az értékelés, a kutatás és a fejlesztés feladatait ellátó, a nemzetközi vérkeringésbe bekapcsolódó, modern szellemű OPI, amely a pedagógiai szolgáltatások modelljeként funkcionálhatott volna.

Ugyanakkor a szakmaiság háttérbe szorítása ekkor még nem járhatott *teljes* sikerrel. A politikai vezetés — akarva-akaratlan — ezt azzal akadályozta meg, hogy elrendelte az új tantervek kidolgozását és bevezetését. Az 1978-as tantervek előkészítése és elkészítése, társadalmi vitája, a hozzá kapcsolódó több tucat tantervi útmutató megírása, az országos és regionális felkészítő értekezletek megtartása, a szükséges tankönyvek és taneszközök összehangolása, egy részük kísérleti kipróbálása és bevezetése, a bevezetést követő utóvizsgálatok és korrekciók — olyan átfogó és összehangolt „szakmai tevékenységet” kívántak meg, amelyik szükségképpen újra életre keltette a szakfelügyelet „szakmaiságát”, megerősítette az OPI szakmai helyzetét, ismét közelebb hozta egymáshoz a tantárgygondozókat és a szakfelügyelőket.

A „politikusság” és a „szakmaiság” közötti mély ellentétek a tantervi munkálatokkal nem oldódtak fel, csak ideiglenesen háttérbe szorultak. Jellemző, hogy az a párt- és állami vezetés, amely megkövetelte és természetesnek vette a több évig elhúzódozó tantervkészítési feladatok pontos teljesítését, azok befejezése után, „elfelejtette” megköszönni az abban részt vevő szakemberek munkáját. A hamarosan színpadra lépő új minisztériumi vezetés hangadói pedig mindent diszkreditáltak, ami az őket megelőző garnitúra nevéhez kapcsolódott. Ilyen körülmények között a szakfelügyeletnek (és az OPI-nak) a tantervi munkálatokban összegyűjtött szakmai erőforrásai hamar kimerültek: s egyre élesebben előtűntek a szakfelügyeleti rendszer válságjelei. Mielőtt azonban ezek taglalásához hozzáférnénk, szólni kell a hatvanas évek közepén elkezdődött szakfelügyelet-korszerűsítési kísérletekről.

## Kísérletek a szakfelügyelet korszerűsítésére

Mint erre korábban már utaltunk: a hatvanas évek második felét világszerte – és így Magyarországon is – egyfajta pedagógiai forrongás jellemezte. Ennek szellemében kezdődtek el a szakfelügyeleti munka korszerűsítését célzó első hazai kísérletek.

Az 1964/65-ös tanévben indult budapesti kísérlet legfontosabb céljának azt tekintet- te, hogy a szakfelügyeletet „eredményvizsgáló tevékenységre” ösztönözze. A legnépszerűbb, jóformán egyedüli szakfelügyeleti módszernek még a hatvanas években is a hagyományos óralátogatás számított. Az órák passzív megfigyeléséből azonban legfeljebb az tűnt ki, hogy mennyire felkészült a nevelő, milyen eszközöket és eljárásokat használ, és hogy kellően aktívak-e az adott órán a tanulók. A tanítás-tanulás tényleges eredményeiről az óralátogatás nem adott megbízható információt. E gyakorlattal ellentétben a kísérlet azt kívánta elérni, hogy a felügyelet a tanulói teljesítményeket tegye a pedagógiai munka elbírálásának alapjává. Ahogyan a kísérlet irányítója – Mezei Gyula – írta: „A régi felügyelet elsősorban azt figyelte meg, hogy mit tesz az órán a pedagógus, a korszerű szakfelügyelet viszont azt vizsgálja, hogy mit teljesít a tanuló.”<sup>100</sup> E célkitűzésből egyenesen következett, hogy a passzív óralátogatás-óramegfigyelés helyett a felmérést tartották a korszerű felügyelet alapvető módszerének. A felmérés-centrikusság haszonnal és kárral egyaránt járt. Vitathatatlan előnye volt, hogy valóban az eredményekre koncentrált, feltárta az oktatás tényleges sikereit és gyengeségeit. Hátránya, hogy egy másféle egyoldalúság – a szóbeliség helyett a túlzott írásbeliség – felé terelte a tanítási gyakorlatot.

A felügyelet fejlődésének szemszögéből tekintve az „eredményvizsgáló felügyelet” koncepciója mindenesetre jelentős előrelépésnek tekinthető. Az óralátogatáson a szakfelügyelő főként azt regisztrálta, megfelel-e a tanár a formális és informális elvárásoknak: a tantervi utasításoknak és módszertani javaslatoknak, az oktatási és nevelési célkitűzéseknek, alkalmazza-e az éppen divatos eljárásokat, használja-e a legújabb eszközöket. Így a felügyelet a pedagógust arra presszionálta, hogy (belső meggyőződés nélkül) egy olyan utat kövessen, amelyet mások írtak elő számára. Ezzel szemben az eredmények és eredménytelenségek többé-kevésbé objektív feltárása világossá tehetette, hogy hol van valóban szükség módszerváltásra; de esetleg azt is, hogy a felügyelő által preferált módszerekkel is lehet rosszul, és az általa lebecsült módszerekkel sikeresen tanítani. Ily módon az „eredményközpontú szemlélet” oldotta a felügyelet bürokratikus ellenőrző és presszionáló jellegét, de nem lépett ki a szakfelügyelet keretei közül: javítani és nem megszüntetni akarta az általános felügyeletől elkülönült szakfelügyeletet.

Ugyanez jellemezte a hetvenes évek elején megszervezett Zala megyei kísérletet. A kísérletet irányító Kovács Lajos szintén az „eredményközpontú” felügyelet elkötelezettje volt.<sup>101</sup> Az eredmények sokrétű és alapos feltárása érdekében kezdetben főként az átfogó iskolai vizsgálatok jelentőségét hangsúlyozta. Érdeme, hogy e vizsgálatokban a komplexitásra törekedett.

Bevezette az intézményvezetés helyszíni beszámoltatását; megkívánta, hogy vegyék számba az eredményeket befolyásoló háttértényezőket; ő is szorgalmazta a felméréseket, de a pontos helyzetmegítéléshez nem tartotta elegendőnek azok alkalmazását. A Zala

100 Mezei Gyula: i.m. 181.

101 Kovács Lajos: 1982.

megyei kísérletben a szakfelügyelőknek a tanulók tárgyi tudásán és az oktató-nevelő munka hatásán kívül vizsgálniuk kellett – többek között – a pedagógusok tantárgypedagógiai és szélesebb pedagógiai munkáját; az iskolavezetés tantárgygondozó, -segítő tevékenységét; a munkaközösségek iskolai helyét, szerepét – olyan tényezőket tehát, amelyek nagy része pusztán felméréssel nem megközelíthető. Fontos kikötés volt, hogy az átfogó vizsgálatok jegyzőkönyvét a záróértekezlet előtt legalább egy héttel el kell küldeni a tantestületnek, annak érdekében, hogy ki-ki jól felkészülten fejthesse ki álláspontját az abban foglaltakról. A záróértekezleten az igazgatónak személy szerint kellett értékelnie minden nevelő munkáját. Figyelemre méltó követelmény volt, hogy a felügyeletnek nem „állóképet” kellett az iskoláról készítenie, hanem a változások fő irányait megragadnia. Ezért a vizsgálatok alkalmával mindig a megelőző vizsgálat anyagából kellett kiindulni és az elemzés során feldolgozni a közbeeső időszak minden lényeges mutatóját is.

A zalai kísérletben már 1972-től megjelentek a megyei reprezentatív tudásszintmérések. Ezek négy-öt évre előre tervezve más-más évfolyamokon és tantárgyakban folytak. Esetenként az intézményeknek kb. 20%-a került a reprezentatív mintába. A méréseket szakszerűen készítették elő (a követelménytaxonómia meghatározása, a mérőeszközök kipróbálása, korrekciója stb.) és bonyolították le; az értékelésben alkalmazták az akkoriban legjobbnak számító statisztikai módszereket. A tudásszintmérések teljes anyagát közzétették és elküldték valamennyi iskolának. Ezzel minden intézmény számára lehetőség nyílt arra, hogy a méréseket maguk is elvégezzék, s összevegyék a megyei eredményekkel. (Az iskolák kb. 80%-a ezt általában meg is tette.) A kísérlet vezetői nemcsak megbízható képet próbáltak nyerni az egyes tantárgyak helyzetéről, hanem az is céljuk volt, hogy példát mutassanak a tantestületeknek a mérhető tantervi követelményeknek megfelelő feladatok összeállítására; tudáselemekre bontására, súlyozására; a statisztikai adatok értelmezésére; a háttérváltozók (tanulók, osztály, iskola, pedagógus, család) szerepének bemutatására; a tanári osztályzatok és a felmérési eredmények közötti korreláció kiszámítására stb. A tudásszintmérések további hasznos „melléktermékének” bizonyult a megyei standardok megállapítása.

A reprezentatív tudásmérésekkel a zalai kísérlet túllépett a hagyományos szakfelügyelet keretein. Ebben az esetben ugyanis nem az egyes pedagógusok, de még csak nem is az iskolák munkájának ellenőrzéséről volt szó. Az egyes tantárgyak helyzetéről a megyei vezetés nem a számonkérés, hanem a fejlesztés szándékával akart megbízható információkhoz jutni.

A fejlesztési szándék dominált egy másik kiemelt feladatban – a tehetséggondozás felkarolásában – is. A megye 1976-ban tehetségkatasztert hozott létre, melyben akkor 696 tanuló szerepelt. Preferált szakfelügyelői feladattá vált a tehetséges gyermekek figyelemmel kísérése, segítése; részvétel az arra szolgáló programok kialakításában; megvalósításában; a pedagógusok megnyerése a közreműködésre; tapasztalatcserék szervezése stb.

A kísérletben – mint látható – a fejlesztési, és ennek megfelelően a továbbképzési feladatok álltak az előtérben, ezért logikus lépés volt, hogy a szakfelügyelet irányítása (már 1972-ben) a megyei továbbképzési kabinethez (a későbbi MPI elődjeihez) került. Ez nyilván jól szolgálta a szakfelügyelet szakmaiságának erősítését és példával szolgálhatott más megyék számára is. (Korábban – 1963-tól – csak a fővárosban tartozott a szakfelügyelet a továbbképzési intézethez.) Hatása mégsem értékelhető teljesen pozití-

van. Ezzel ugyanis egy korábban tisztán szakmai intézet (a megyei kabinet) félig-meddig ellenőrző hatósággá vált. Hiszen: kísérlet és fejlesztési szándék ide vagy oda, a szakfelügyelet fő funkciója ekkor még az iskolák és a pedagógusok ellenőrzése volt.

A hetvenes években az „eredményvizsgáló felügyelet” koncepciójából kinövő „fejlesztő felügyelet” került az érdeklődés központjába. Ez volt a kulcsszava az 1980 és 1985 között lefolytatott *újabb fővárosi felügyeleti kísérletnek*. A kutatás alapelveiként a kísérlet vezetői a következőket sorolták fel:

- a) A fejlesztő felügyelet feladata, hogy az adott intézmény vezetője a pedagógus közösség tevékenységét – velük együtt – magasabb színvonalra emelje, hozzásegítse őket innovációs készségük fejlesztéséhez. Korábbi tapasztalataink azt bizonyították, hogy a „kívülről jött ember”, a felügyelő, nem képes egy intézményben alapvető változást elérni, csak akkor, ha e tevékenységének meg tudja nyerni az intézmény vezetőjét, a munkaközösségeket, minden egyes pedagógust. Ezért vált alapelvünkkelé, hogy a felügyelő vizsgálataiban során működjön együtt az adott intézmény igazgatójával, pedagógus-közösségeivel...
- b) Ahhoz, hogy a felügyelet eljuttassa az intézményben dolgozókat addig, hogy maguk állapítsák meg tevékenységük eredményeit és hiányosságait, és azok okait, fejleszteni szükséges az igazgatók, a munkaközösségek, a pedagógusok önelemző, önértékelő képességét. Ezért készítettük felügyeleti koncepciónkban az intézményeket arra, hogy értékeljék saját tevékenységüket, vessék össze az adott intézményre vonatkozó követelményeket saját eredményeikkel és működési feltételeikkel, s ebből állapítsák meg szakaszos terveik fejlesztési feladatait. Ezen elemzések, mérések és összevetések elkészítésére tanítsa a felügyelő az igazgatót és a munkaközösségeket. Ezt tartjuk a fejlesztő felügyelet másik alapelveként...
- c) Alapelvünknek tekintettük még a folyamatosságot és a tervszerűséget is a felügyeleti tevékenységben, tiltakoztunk és tiltakozunk a brigád-vizsgálat ellen. Mi a fővárosban már az 1960-as évek végétől bevezettük a periodikus felügyeleti rendszert, amit felügyeleti koncepciónkban megerősítettünk. Azt igényeljük, hogy a felügyelet ötéves periódusokban, arányosan elosztva vizsgálja az iskolák tevékenységét, s az intézmények összegező vizsgálataival a folyamatos vizsgálati tapasztalati anyagokra támaszkodjék.
- d) Végül, felfogásunk szerint a különböző irányítási tevékenységeket nem kell, és nem is szabad azonos módon, azonos szervezetben, azonos módszerekkel véggezni. A fenntartási döntések államigazgatási jellegűek, mert ezeknél szükséges a lakossági igények kielégítése, a tanácsai lehetőségek és pénzeszközök figyelembevétele. A hatósági döntések is államigazgatási jellegűek, hiszen jogszabályok alkotásáról, alkalmazásáról, megvalósításuk ellenőrzéséről van szó. Ugyanakkor a pedagógiai szakirányítás ellenőrzése, hatékonyságának megítélése, segítése pedagógiai eszközöket igényel. Ezért feltételeztük az általános felügyelői feladatkör szétválaszthatóságát, s ez kísérletünknek alapvető feltételezése.

Hipotézisünk szerint tehát elválasztható egymástól az államigazgatási és a pedagógiai szakmai irányítás és felügyelet, megszüntethető az általános tanulmányi felügyeleti munkakör, s helyette létrehozható az irányítási funkciók szerinti munkamegosztás, kü-



lön a fenntartásra, a működtetésre, illetve a szakmai irányításra, az intézményi munka hatékonyságának megítélésére és fejlesztésére.”<sup>102</sup>

Az idézett alapelvek a kísérlet során néhány, országos feltűnést keltő, gyakorlati lépésben öltöttek testet.

Az *első* az államigazgatási és a pedagógiai felügyelet szétválasztása volt. A fővárosban a korábbi általános felügyelők munkakörét egyrészt az intézmények pedagógiai működését vizsgáló-segítő pedagógiai felügyelők, másrészt a bér- és munkaügyet, valamint a tanügyigazgatás és gazdálkodás körébe vágó intézményi tevékenységet ellenőrző szakemberek vették át. A pedagógiai felügyelők iskolai állományba kerültek, és néhány órában tanítottak is, míg a szakreferensek a fővárosi, illetve kerületi tanácsoknál maradtak.

A *másik* – sok vitát kiváltó – intézkedés az iskolai önelemzés-önértékelés bevezetése volt. Az intézményeknek az igazgatói kinevezéssel összefüggő ötévenkénti összegező vizsgálat alkalmával, annak szerves részeként, részletes önelemző-önértékelő jelentést kellett készíteniük.

A *harmadik* intézkedés lényegében abban összegezhető, hogy a szakfelügyelők egy-egy nevelőnél ötévenként általában csak egyszer látogattak órákat, s nem éppen az összegező vizsgálat idején. Így az iskolákat nem szállták meg egyszerre és együtt, mint korábban a brigádvizsgálatok korában, hanem egyenletesen elosztva jelentek meg, – minden évben néhány szakfelügyelő.

A kísérletet, annak befejezésekor 1985-ben, független szakemberekből álló bizottság értékelte. Megfigyelései, tapasztalatai szerint a felsorolt három gyakorlati intézkedés számos figyelemre méltó eredményt hozott.<sup>103</sup>

1. Ami az államigazgatási és pedagógiai felügyelet kettéválasztását illeti, a záróvizsgálat folyamán megkérdezettek többsége jobbnak, hatékonyabbnak ítélte az új irányítási modellt, amelyben általában a szakszerűség dominált és nem a (valóságban nem egyszer gyenge minőségű) általános tanulmányi felügyelők „mindentudósága” és „mindenhatósága”. Az igazgatók, igazgatóhelyettesek, gazdasági vezetők különösen örültek a „profi színvonalú” bér- és munkaügyi, tanügyigazgatási és gazdálkodási felügyeletnek. Hangsúlyozták: az ilyen vizsgálat nagyobb biztonságot ad, elkerülhetővé teszi a „túlbiztosítást”, segít a rendeletek egységes értelmezésében.

Felmerültek azonban alapos megfontolást igénylő problémák is. Summáztuk, hogy az intézményben folyó tevékenység jogi, gazdálkodási, munkaügyi stb. megítéléséhez is alapos pedagógiai szakműveltségre van szükség. Ebből néhányan azt a következtetést vonták le, hogy jobb volt a régi általános felügyelet vagy azt, hogy az államigazgatási felügyeletet gyakorló szakreferenseket is az adott munkakörre kiképzett pedagógusok közül kell válogatni.

2. A kötelező önelemzést-önértékelést kezdetben meglehetősen nagy ellenszenv kísérte. Először ugyanis „mindenki mindenkitől” kért önértékelést. S rendszerint frásban. A szakfelügyelő a munkaközösségvezetőktől, a pedagógiai felügyelő az igazgatóktól, az igazgatók a tantestület tagjaitól stb. Ez igen nagy megterheléssel

102 A fővárosi közoktatásirányítási és felügyeleti kísérlet, 1984., 5–8. pp.

103 Verebélyi Imre (szerk.): 1985.

járt. Ahogyan az egyik munkaközösségvezető mondta: „Borzasztó sok volt a papír!” Ráadásul az átfogó vizsgálatok néha nagyon sokáig elhúzódtak. Az igazgatók terheit növelte, hogy az önértékelő anyagokat – egyes kerületekben – egyeztetni kellett az iskolavezetéssel, a kerületi tanáccsal, a szakszervezettel és végül a nevelési értekezlettel. Mindehhez külön megbeszélések hosszú sora járt. Ráadásul: a vizsgálat „intenzív szakaszában” a pedagógiai felügyelő ugyanannyi órát látogatott, mint korábban, amire persze most is el kellett kisélni, így azután az igazgató munkája megkétszereződött. De túlterhelésre panaszkodtak a felügyelők is, akiknek évi tíz-tizenöt napját vette igénybe csak az, hogy kimenjenek minden iskolába előkészíteni az önértékelést.

Az anomáliákat észlelve a kísérlet irányítói lépéseket tettek a túlterhelés csökkentésének érdekében. A záróvizsgálat tapasztalatai szerint a fővárosi pedagógus társadalom ennek ellenére továbbra is ambivalensen viszonyult az önértékeléshez. Igaz: egy idő után sokan elismerték az önelemzés hasznát, létjogosultságát. Mint elmondták: előnyösnek bizonyult, hogy „saját véleményt” kellett alkotniuk és így „kialakult a saját véleményük”, mindent elmondhattak magukról, olyasmit is, amit a felügyelet eddig nem vett észre, pedig ők fontosnak tartottak. Az önértékelési „kötelezettség” felélénkítette a munkaközösségek tevékenységét. S végül is jó, hogy „a mindennapos munkából néha ki kell tekinteni, ezzel reflektorfénybe kerülnek fontos problémák, amiket rendszerint besöprünk a szőnyeg alá”. Néhány helyen a pedagógiai- és szakfelügyelők javaslatára a munkaközösségek az önértékelés részeként eredményvizsgálatokat végeztek. Ezek sok munkával jártak ugyan, de jelentős eredményekkel is.

Ugyanakkor a többség mindvégig idegenkedett az „önértékelési módszertől”. Ennek a záróvizsgálat során gyakran adtak hangot. Az ellenszenv legfőbb oka az lehetett, hogy minden korszerűsítés ellenére, a fővárosi felügyelet ellenőrző felügyelet maradt, és ezért az önértékelést az ellenőrzés sajátos módjának tartották a nevelők, és nem a segítő-fejlesztő célzatú helyzetfeltárás egyik eszközének. Erre mutatott az egzisztenciális tényezőkre való gyakori hivatkozás is: „Hogyan értékelik az iskolát, ha rosszat mondunk magunkról?” „Félő, ha valaki őszintén értékeli magát, felhasználják ellene.” „A munkaközösségvezetőnek nagyon nehéz írásban megírtelni kartársait” stb.

3. A „periodikus felügyeleti rendszer” bevezetésének is megvoltak a maga fény- és árnyoldalai.

A megkérdezett igazgatók és más pedagógusok egyöntetűen helyeselték a brigádvizsgálatok megszüntetését. Megelégedéssel nyugtázták, hogy ritka kivételektől eltekintve két felügyelő nem volt egyszerre az iskolában. Felmerült azonban, hogy az ötéves periodikus felügyeleti rendszer mennyire felel meg a folyamatosság követelményének?

Ami a pedagógiai felügyelőket illeti, a vizsgálatban felszínre került tapasztalatok szerint, az ötévenkénti átfogó vizsgálatok mellett is maradt idejük és energiájuk arra, hogy a hozzájuk tartozó tíz-tizenöt intézménnyel folyamatosan tartsák a kapcsolatot. A legjobbak szinte beltagjává váltak az iskoláknak, és így folyamatosan segíteni tudták az igazgatókat, a tantestületeket. Arra viszont okkal panaszkodtak, hogy az átfogó látogatások idején nem támaszkodhattak a

szakfelügyelői jelentésekre, hiszen azok gyakran olyan három-négy évvel korábbi állapotokat rögzítettek, amelyek azóta régen megváltoztak.

A szakfelügyelet tekintetében tehát az ötéves periodikus rendszer nem biztosította a folyamatosságot. Pontosabban: a folyamatosság csupán abban nyilvánul meg, hogy szinte mindig tartózkodott egy szakfelügyelő (egy külső „ellenőr”) az iskolában, de csak egy.

A szakfelügyelői látogatások ritkítása és a brigádvizsgálatok felszámolása mindenki által elismert progresszív intézkedés volt. Az a szándék rejlett mögötte, hogy megszüntse az iskolákat a normális munkát akadályozó felügyelői „megszállástól”. Ez kétségtelenül pozitív oldala volt. Az viszont problémát okozott, hogy az ötévenként megjelenő szakfelügyelő nem tudott az iskolának folyamatos segítséget nyújtani. Ebben az esetben tehát nem csak a folyamatosság és a periodikusság, hanem az ellenőrzés és a segítség is ellentétbe került egymással.

Már itt látszott, hogy az igazi megoldást az ellenőrzés (a felügyelet) és a segítség (a tanácsadás) szétválasztása kínálja. A kísérlet vezetői azonban ezt a lehetőséget egyelőre elvetették, mondván: „a felügyeletnek szerepe van – és kell, hogy maradjon az ellenőrzésben is. Nem lehetséges a felügyelőt csupán tanácsadónak tekintenünk, mert nem mondhatunk le a pedagógiai folyamat hatékonyságának rendszeres ellenőrzéséről, az intézmények közötti különbségek okainak vizsgálatáról”.<sup>104</sup> Fel sem merült, hogy ahogyan az államigazgatási felügyeletet a pedagógiai felügyelettől, úgy a felügyeletet a tanácsadástól is külön lehet választani.

A fővárosi és Zala megyei kísérlethez hasonló körben mozgott az 1979-ben indult *Somogy megyei kísérlet* is, mely szintén elsősorban a felügyelet szakmaiságának, szakmai színvonalának erősítésére irányult. Ennek érdekében hozta létre a Somogy megyei Tanács V.B. – Kelemen Elemér és Sótornyai Sándor koncepcióját elfogadva – a Megyei Továbbképzési Intézet funkciójának megváltoztatásával, feladatainak bővítésével a Megyei Pedagógiai Intézetet. 1979-től kezdve a szakfelügyelet irányítása, működtetése a Pedagógiai Intézet feladata lett. Az átalakítást sikerült felhasználni minőségi cserére, a felügyelet anyagi helyzetének és munkakörülményeinek bizonyos fokú javítására, továbbtanulási lehetőségeik kiszélesítésére (pl. egyetemi pedagógia kiegészítő szakon). Fontos előrelépés volt, hogy az intézet rendszeres belső továbbképzéseket szervezett és összefelügyelői értekezleteket tartott a szakfelügyelők részére. A továbbképzésre szánt évi négy nap tematikáját főként a felügyeleti munka általános metodikai kérdései és a szaktudományok újabb eredményei képezték, míg az összefelügyelői értekezleteken a megye sajátos közoktatáspolitikai problémáinak megbeszélésére került sor. Az egyes szakcsoportok a társ megyékkal vagy más megyékkal is szerveztek megbeszéléseket, ahol módszertani, didaktikai, nevelési kérdésekről cseréltek véleményt. A különböző összefoglalások mellett, hogy a felügyelők továbbképzését szolgálták és közelebb hozták őket egymáshoz, biztosították részvételüket a megye oktatásügyének formálásában, lehetővé tették állásfoglalásaik közös megfogalmazását. Ahogyan egy 1985-ben készített felmérésből kitűnt, a szakfelügyelők pozitívan értékelték a kísérlet során végbement változásokat.<sup>105</sup> Válaszaikat a 26. táblázat mutatja be.

104 L. 102. jegyzet, 6. p.

105 Soós Dezső – Kálmán András: 1985., 9–10. pp.

A Somogy megyei szakfelügyelők véleménye a felügyeleti kísérlet hatásáról

A változás területe	A változás iránya			
	lényegesen jobb	jobb	változatlan	rosszabb
Munkakörülményekben	14 %	43 %	22 %	21 %
Erkölcsei, anyagi megbecsülésben	28 %	36 %	36 %	—
Szakmai, pedagógiai munkában	43 %	36 %	21 %	—
Továbbképzési lehetőségekben	36 %	36 %	28 %	—

26. táblázat

A felügyelet szakmaiságát erősítette az is, hogy a megyében létrejött a pedagógiai felügyelet. Somogyban azonban – a fővárostól eltérően – megmaradt az általános felügyelet is. Ennek folytán a pedagógiai felügyelők státuszát a szakfelügyelői létszámból kellett kigazdálkodni. (Ezért váltak rosszabbá a szakfelügyelők egy részének munkakörülményei.) Az általános felügyelők tanácsi, a pedagógiai és szaktárgyi felügyelők iskolai státuszon működtek. Így ebben a kísérletben is különváltak egyrészt a hatósági, igazgatási – másrészt a pedagógiai szakmai feladatok. Csakhogy a két terület közötti választóvonalat máshol húzták meg a fővárosban és Somogyban. Míg az előbbi esetben a szakigazgatási-hatósági és pedagógiai ellenőrzést vágták ketté, az utóbbiban az továbbra is egy kézben (az általános felügyelő kezében) maradt, s az általános felügyelők és a pedagógiai felügyelők közötti munkamegosztást inkább az jelentette, hogy a pedagógiai felügyelők általános pedagógiai szakkérdésekkel foglalkoztak, míg az általános felügyelők a szakigazgatási és pedagógiai felügyeleti-irányítási feladatokat (ellenőrzés, utasítás, intézkedés) hajtották végre. A pedagógiai felügyelőknek elsősorban az iskolaigazgatók és osztályfőnökök pedagógiai munkáját kellett közvetlenül segíteniük (erre fordították munkaidejüknek kb. 40%-át), és ilyen jellegű tanfolyamokat szervezniük, tartaniuk (munkaidejüknek kb. 20%-ában). Részt kellett azonban venniük (és ez töltötte ki a maradék 40%-ot) az iskolai vizsgálatokban is.<sup>106</sup>

Ezen a ponton értünk el megint a felügyelet korszerűsítési kísérleteknek ahhoz a meghatározó, közös vonásához, hogy a pártállami struktúrában a szakmai intézetek nem voltak és nem lehettek képesek megszabadítani sem a pedagógiai, sem a szaktárgyi felügyeletet az ellenőrzési funkciótól. A hatalom nem engedte ki a kezéből a felügyeletet. A Somogy megyei kísérletet engedélyező VB. határozat leszögezte: a szakfelügyelet és a pedagógiai felügyelet működtetését a pedagógiai intézet „a megyei művelődési osztály irányításával” látja el. A határozat megkívánta, hogy „A pedagógiai szakfelügyelet tehermentesítse a túlterhelt általános felügyeletet, s ezáltal járuljon hozzá az intézményekben folyó munka eredményesebb tartalmi vizsgálatához: mindenekelőtt az intézményvezetés, a nevelőtestületi, a közösségi és az osztályfőnöki munka megtételéhez és továbbfejlesztéséhez... A felügyeleti munka középtávú és éves tervezésével lehetővé kell tenni

106 Paizs Imre: 1985., 13. p.

az aktuális oktatáspolitikai-pedagógiai témáknak a pedagógiai folyamatba ágyazott vizsgálatát.”<sup>107</sup>

A politikafüggőséget a kísérleti intézmények is kénytelenek voltak tudomásul venni, sőt „megideologizálni”, mondván: a felügyelet kettős feladatának (szakmai-pedagógiai ellenőrzés és segítő, tanácsadó továbbképző tevékenység) egységes szervezetbe foglalása jobban elősegítheti az egységes közoktatáspolitikai-pedagógiai célkitűzések gyakorlati megvalósulását.

---

<sup>107</sup> Az alsó és középfokú oktatási intézmények felügyeletének és a pedagógus-továbbképzés szervezési korszerűsítéséről hozott 128/1979. VIII. 14./VB. sz. határozat. Somogy megyei Oktatáspolitikai Tájékoztató. 1979/3. 6. p.

## A szakfelügyeleti rendszer válsága és szétesése

Az 1978-as tantervek bevezetésének sokrétű munkájában a szakfelügyelők meghatározó szerepet vittek. Ezért tekintélyük újra megerősödött. Ugyanakkor a tantervi munkálatok során az is kiderült, hogy a szakfelügyelet szakmai funkcióinak érvényesítése a 60-as évekhez képest jóval nehezebb lett, mivel a megyék a szakfelügyelői apparátust saját politikai irányításuk eszközeként tekintve gyakran még a tantervfelkészítésben való szakfelügyelői részvételt is korlátozták. Azzal, hogy a szakfelügyelet a megyék kezébe került (a decentralizált centralizmussal), szemmel láthatóvá egyszerűsödött az irányítási rendszer és a szakmai-szakértői tevékenység között feszülő ellentét. Az ebből fakadó válságtüneteket először élesen egy 1982 februárjában közreadott OPI-javaslat fogalmazta meg, amelyet e könv második részében részletesen ismertetünk.

E javaslat túllépve az eddigi kísérleteken, nem a szakfelügyelet javítását, hanem megszüntetését, tanácsadói rendszerrel való felváltását vetette fel. Bár akkor ez a gondolat nagy viharokat és ellenállást váltott ki, a maga módján hozzájárult a merev tanügyigazgatási rendszer fellazításához, az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény előkészítéséhez.

### Az 1985. évi oktatási törvény

Az új oktatási törvény az iskolák önállóságának jelentős növelésével a szakfelügyelet további sorsára is nagy hatást gyakorolt. Az önállóság egy intézmény esetében elsősorban a belső irányítás jogát fejezi ki. Ebből következően az iskolai önállóság erősödésével a szakfelügyeletnek a külső irányítás helyett egyre inkább az iskolát segítő szolgáltató szerepet kellett (volna) felvállalnia.

A stílusváltás azonban nem ment könnyen. Maga a törvény sem nyújtott ebben olyan mértékű segítséget, mint azt ma néha feltételezik. Leszögezte ugyan – s ez nagy érdeme, – hogy a „nevelési-oktatási intézmények szakmai tekintetben a törvény rendelkezései szerint önállóak – (10. §), a törvény rendelkezései azonban elég szűkre szabták a szakmai önállóság tartalmi kereteit – mondván: „Az alap- és középfokú nevelési-oktatási intézmény a helyi szükségleteknek, a tanulók fejlettségének és érdeklődésének figyelembe vételével kialakítja helyi nevelési rendszerét, továbbá kiegészítő tananyagot dolgozhat ki és megválaszthatja a fakultációs irányokat” (14. §). A gyakorlatban ez azt jelentette, hogy az oktatási törvény legitimálta azokat a jogosítványokat, amelyeket már az 1978-as tanterv is megadott az iskoláknak. Inkább biztatásnak mint biztosítéknak hatottak az olyan kitételek is, miszerint az iskola „a nevelő-oktató munka eredményességét elősegítő kísérleteket, kutatásokat folytathat” (14. §), hiszen kísérleteket – engedéllyel – korábban is lehetett végezni, és az 1985-ös törvény után sem lehetett engedély nélkül. Ugyanez mondható el a pedagógusok jogainak meghatározásáról. A törvény szerint: a pedagógus joga, hogy

- a) megválassza – a nevelési és oktatási tervek, illetőleg a tantervi irányelvek keretein belül – a tananyagot és az alkalmazott módszereket,
- b) részt vegyen továbbképzésben, a nevelés-oktatás eredményességét szolgáló kísérletekben, tudományos kutatásokban, kutatási eredményeit közzétegye, és munkája során hasznosítsa,

- c) javaslatot tegyen a nevelési és oktatási tervek, a tantervi irányelvek, a tananyag és a nevelés-oktatás módszereinek fejlesztésére,
- d) véleményt nyilvánítson, illetőleg javaslatot tegyen a nevelési-oktatási intézmény ügyeiben,
- e) értékelje a tanulók és a hallgatók tanulmányi munkáját, teljesítményét, magatartását,
- f) részt vegyen a pedagógusok, illetőleg az oktatók testületeinek munkájában, a nevelési-oktatási intézmény vezetésében, a tisztségviselők megválasztásában,
- g) megválasztása esetén tisztséget viseljen” (41. §).

A pedagógusnak mindez korábban is jogában állott, újdonság csak az volt, hogy ezt az oktatási törvény is rögzítette. A szakfelügyelet szempontjából nagyobb jelentősége volt annak a törvénycikknek, amely kimondta, hogy a munkaközösségek „részt vesznek a nevelő-oktató munka tervezésében, szervezésében és ellenőrzésében” (66. §).

Összegezve: nem annyira a törvény szövege, mint inkább a szelleme és főként az alaptörvényt követő további szabályozások tették az 1985. évi I. tc.-t az oktatásügyi átalakulás fordulópontjává.

A törvény szövege kompromisszumokkal volt terhes, ahogyan a további szabályozásoké is. Egyetlen példát erre. Akkoriban már éles viták folytak a szakfelügyeleti rendszer megszüntetéséről és szaktanácsadássá való átalakításáról. Ez az oktatási törvény végrehajtásáról szóló rendeletben (41/1985.MT) úgy jelentkezett, hogy a rendelet kimondta: a művelődési miniszter „meghatározza a szaktanácsadói (szakfelügyelői) hálózat kiépítésének, valamint a szaktanácsadók (szakfelügyelők) továbbképzésének szabályait” (3. §). Az ugyanazokban a napokban kiadott továbbképzési rendelet (12/1985.MM) azonban csak szakfelügyelőkről és pedagógiai felügyelőkről beszél.

Kik között, és miért folyt a küzdelem? Durva megközelítésben: az iskolát felszabadítani kívánó reformerdek és a külső irányítás pozícióit védő konzervatív csoportok között. E küzdelemben a reformerdek csak fokozatosan, lépésről lépésre haladva tudtak tért nyerni.

Nevezetes ütközőpontot jelentettek a megyei pedagógiai intézetek. A hetvenes évek végétől – főként a korábbi pedagógus továbbképzési és a pályaválasztási intézetek összevonásával – a megyékben sorra létrejöttek a pedagógiai intézetek. A művelődési minisztérium egyes progresszív vezetői lehetőséget láttak az új intézményekben arra, hogy a megyei vezetést gyengítsék. Ők ugyanis (joggal) kételkedtek a helyi apparátus megújuló képességében, az apparátus zömét a megcsontosodott pártvezetés eszközének tartották és ezért az iskolák szakmai irányítását (és felügyeletét) ki akarták venni a kezükből. Erre kínáltak alkalmat a pedagógiai intézetek, mivel a nyolcvanas évek közepére sikerült elfogadtatni azt az álláspontot, hogy helyesebb, ha a szakfelügyelet a művelődési osztályokról a pedagógiai intézetekhez kerül. A minisztériumi tervekhez az is hozzátartozott, hogy a megyei pedagógiai intézetek szakmai irányítását vagy a minisztérium által szoros pórázon tartott OPI, vagy közvetlenül a minisztérium vegye át.

A megyei pedagógiai intézetek tevékenységét szabályozó 102/1985. MM utasítás felemás eredményeket hozott. A szakfelügyeletet ugyan a megyei pedagógiai intézetek vették át, de az intézetek fenntartói, „gazdái” a megyei osztályok maradtak. Felemásságot mutat az is, hogy az utasítás felügyeleti és szolgáltató-tanácsadó-fejlesztő

feladatokat egyaránt tartalmazott. Egyrészt előírta, hogy az intézetnek folyamatosan elemezni, értékelni kell a nevelési-oktatási intézmények tevékenységét (azaz felügyelni kell); másrészt kötelessége a pedagógusok továbbképzése és a pályaválasztási tanácsadás mellett a pedagógiai kutatások, kísérletek kezdeményezése, úgyszintén különböző praktikus szolgáltatások nyújtása (pl. pályázatok, versenyek szervezése, az információs hálózat kiépítése, az iskolai könyvtárak munkájának összefogása stb.)

Mivel a pedagógiai intézetek irányítása továbbra is a megyei osztályok kezében volt, az intézetekhez átkerült szakfelügyelők tevékenysége nem sokat változott. Munkaidejüket csaknem teljesen lefoglalták az osztály által előírt összegező és tematikus vizsgálatok, a jegyzőkönyv- és a jelentésírás. Mivel a személyek és a feladatok sem változtak, kezdetben az átszervezésnek csupán annyi „eredménye” volt, hogy a szakfelügyelők közül sokan megsértődtek (mert úgy érezték: a művelődési osztályhoz tartozás nagyobb tekintélyt biztosított számukra) és megsértődtek az intézetekre a megyei osztályok is, mert „összejátszottak” a minisztériummal és „elvették tőlük” a szakfelügyeletet.

### Áttérés a szaktanácsadói rendszerre

Nagyobb (és valóságosabb) elmozdulást a szaktanácsadásról szóló a 11/1986. MM számú rendelet hozott – annak ellenére, hogy nem helyezte azt hatályon kívül, csak módosította a 150/1972-es felügyeleti utasítást. A módosítás azonban lényegbe vágó volt.

1. A szaktanácsadásról szóló rendelet kivette az iskolák ellenőrzésének jogát a szakfelügyelők kezéből és azt – az 1972-ben megszabott feltételekkel – egyedül az általános tanulmányi felügyeletre bízta. Ezzel – elvben – megszabadította a szakfelügyeletet attól a tehertől, ami eddig leginkább akadályozta tanácsadói szerepkörének sikeres betöltésében. A rendelet a funkcióváltással összhangban a „szakfelügyelő” elnevezést „szaktanácsadó”-ra változtatta.
2. Újrafogalmazta a szakfelügyelet feladatrendszerét.
  - 1972-ben a szakfelügyelőnek „ellenőriznie” kellett „a szakterületre vonatkozó pedagógiai dokumentumok követelményrendszerének és a szocialista pedagógia elveinek érvényesülését, valamint a munka személyi és tárgyi feltételeinek állapotát”. 1986-ban – ezzel szemben – „segítenie a nevelési-oktatási tervekben meghatározott követelmények teljesítését”.

Az eltérés a két meghatározás között nem csupán az ellenőrzésben, illetve segítségben és nem is csak az ideológiai megkööttség feloldásában rejlik. Az sem kisebb különbség, hogy kizárólag a nevelési-oktatási terv, vagy valamennyi pedagógiai dokumentum (azaz a tanterv és az utasítások valamint a tankönyvek) követelményeinek teljesülését kell-e szemmel kísérni, s hozzá ellenőrizni még a tárgyi és személyi feltételeket is.

Máshogyan határozta meg az 1972. és az 1986. évi jogszabály a szakfelügyelet továbbképzési feladatait. Az 1972-es utasítás szerint *meg kellett jelölnie* az intézményen belüli önképzés és továbbképzés irányát. 1986-tól viszont *segítenie* az iskolai továbbképzést és a pedagógusok önképzését.



Az 1986-os rendelkezés több olyan feladatot is felsorolt, amely az 1972-es utasításban nem szerepelt. A legfontosabbak a következők: a szaktanácsadó „támogatja és ösztönzi az újtó kezdeményezéseket, kísérleteket, továbbá közreműködik a tapasztalatok feldolgozásában és terjesztésében”; „részt vesz a pedagógiai programok, valamint a tanulmányi segédletek kidolgozásában, szakmai véleményezésében és tanácsokat ad a helyi alkalmazásukhoz”; „közreműködik a vizsgák és a tanulmányi versenyek tartalmi előkészítésében, szervezésében”. A felsorolt új feladatok olyan tevékenységeket kívántak meg, amelyek a szaktanácsadás szakmai-fejlesztő oldalát erősítették.

A feladatfelsorolás pozitív hatását némileg csökkentette a rendeletnek az a kitétele, miszerint a szaktanácsadó: „feltárja, elemzi és értékeli az egyes szakterületek helyzetét, továbbá a nevelési-oktatási intézmény vezetője, pedagógusai és közösségei részére javaslatot tesz módszerek, eljárások alkalmazására és a feltárt hiányosságok megszüntetésére; az irányító szervnél kezdeményezi a szükséges intézkedés megtételét; a szaktanácsadói megbízást adó intézmény munkaterve szerint értékelést készít”. Az 1986-os rendelkezéssel a szakfelügyelet ellenőrző funkciója tehát valójában mégsem szűnt meg, csak háttérbe szorult.

Voltak megyék, ahol ezek után elkezdték komolyan venni a stílusváltást: megszüntették a jegyzőkönyvírási kötelezettséget, abbahagyták az összegező vizsgálatokat és az igazgatói minősítéseket. Így a szaktanácsadóknak több idejük jutott a tényleges tanácsadói tevékenységre. Máshol viszont – a szaktanácsadói rendelet ellenőrzésként értelmezhető részeire hivatkozva – továbbra is az átfogó intézményi látogatások rendje uralkodott, melyet most már „szaktanácsadók” végeztek a régi szakfelügyeleti módszerekkel.

Újabb előrelépést hozott a művelődési miniszter 14/1987. MM számú rendelete a helyi-területi irányításról. A rendelkezés célja az volt, hogy az oktatásügy tanácsai irányítását az iskola működése feletti törvényességi felügyeletre korlátozzák. A minisztérium felfogása szerint ez csupán a szűkebb értelemben vett jogszabályok érvényesülésének ellenőrzését jelentette. Az elgondolás az volt, hogy így módon lehetetlenné válik a külső szakfelügyelet, hiszen a helyi irányítás nem küldheti az iskolába a szaktanácsadókat felügyelni, mivel önmagának sincs szakmai felügyeleti joga. Akadtak azonban megyék, ahol ezt az érvelést is megkontrázták, mondván: a tanterv is törvény, így annak végrehajtását ellenőrizni kell. Erre különben a vonatkozó rendeletben is találhattak hivatkozási alapot. Így pl. a 6. §-t, amely szerint: „A helyi irányítás ellenőrzi a nevelési-oktatási intézmény működésének törvényességét, különösen, hogy ... nevelési-oktatási feladatait a jogszabályok, a központi nevelési programok, illetőleg a nevelési és oktatási tervek keretei között határozza-e meg”. Vagy a 9. §-t, ahol az olvasható, hogy: „A helyi irányítást ellátó szakigazgatási szerv a helyi irányításból eredő feladatok ellátása során építi a nevelési-oktatási intézmény belső ellenőrzésének tapasztalataira, a fővárosi, megyei pedagógiai intézet, az országos szaktanácsadást ellátó intézet adataira, elemzéseire ...”. De – kérdezhették a felügyelethívdők – honnan vegyük az elemzéshez szükséges adatokat?

Ezért történt azután, hogy nem egy helyen a szaktanácsadás leple alatt a szakfelügyelet egészen a rendszerváltozásig működött. A kegyelemdőfést az 1990. évi önkormányzati, illetve az 1991. évi hatásköri törvény adta azzal, hogy az önkormányzatok

szakmai felügyeleti jogának gyakorlását lehetetlenné tette, az iskolák törvényességi felügyeletét a lakóhely szerint illetékes jegyzőre bízva.

A „felszámolási folyamat” egy másik vonalon is végbement. A minisztérium látva, hogy a szakfelügyelet minden rendelkezés ellenére újra és újra feltámad, végső lépésre szánta el magát: a szaktanácsadói hálózat megszüntetésére.

Alkalmat erre az új önkormányzati testületek választása adott. 1991 februárjában egy – a Művelődési és Közoktatási Minisztériumból a megyei közgyűlések elnökeihez érkezett – levél azt indítványozta, hogy a szaktanácsadói hálózatot az 1991/92-es tanév végéig számolják fel. A megyék a kérésnek általában eleget tettek. Nemcsak azért, mert megszokták, hogy a minisztériumi „kéresek” teljesítik, hanem azért is, mert ezzel könnyíthettek nyomasztó költségvetési gondjaikon.

A szaktanácsadói hálózat felszámolása – véleményem szerint – súlyos hiba volt. Legfőképpen a gyorsan terjedő fejlesztési folyamatok látták kárát. A minisztérium ugyanis csak a „rossz példákat” vette figyelembe, azokat ahol a szaktanácsadást tényleg csak a szakfelügyelet fedőneveként használták. Csakhogy a megyék és a szaktanácsadók jelentős része néhány év alatt jelentős utat tett előre: szakfelügyelől valóban szaktanácsadóvá változott, vagy legalábbis határozott lépéseket tett ebben az irányban. Ezt empirikus vizsgálatok is jelezték. (Közülük egyet a könyv második részében bemutatunk.)

A szaktanácsadás szükségességét ebben az időszakban legszembetűnőbben a Közoktatásfejlesztési Alap – a KFA – tapasztalatai igazolták. Az 1989 és 1991 közötti három évben az iskolai innováció tömegessé vált. 1989-ben 489, 1991-ben már 1006 pályázat érkezett a KFA címére. A három év alatt benyújtott 2473 pályázat 51,8%-át találta a kuratórium támogatásra érdemesnek. Az innovációs folyamatok gerjesztésének szándékától vezettetve nem egyszer „amatőr” kezdeményezéseket is. Ugyanakkor teljes mértékben egyet lehet érteni Báthory Zoltánnal, a KFA kuratórium volt elnökével, aki szerint „nem szükségszerű, hogy a tanítók és a tanárok az általuk kiválasztott innovációs témákban amatőrök legyenek. Ha az «alulról» jövő kezdeményezések megkaphatnák a központi és a helyi intézetektől a számukra szükséges szolgáltatásokat és szaktanácsokat – amit most egyszerűen nem kaphatnak meg –, akkor ez a probléma lényegében megoldódna ... Sajnos, a «rommá lőtt» központi és megyei intézmények erre jelenleg alkalmatlanok.”<sup>108</sup>

Ebben az esetben jóval többről van szó, mint a KFA pályázatok szakmai színvonaláról. Különböző okok miatt (amiben a pályázóknak három év alatt juttatott háromszáz-húsz millió forint csak az egyik tényező volt) a rendszerváltozás közepette felgyorsult az iskolák önálló innovációs, „elsősorban helyi programkészítő” tevékenysége. A programokat (és más újításokat) azonban nemcsak kidolgozzák, hanem azonnal alkalmazzák is a gyakorlatban. Ami rendkívül dicséretes és kívánatos, „amennyiben az alkalmazott program vagy módszer nem amatőr munka”. Ha viszont az, akkor félő, hogy a tanulóknak (és az oktatásügynek) több kárt okoz, mint hasznot. Éppen ezt fejezi ki – finoman – az „amatőr” jelző. A fejlesztési folyamatok tehát megindultak. Szakszerűvé a szakértők tehetnének, akik eljutnak minden iskolába. Azaz: a szétvert szaktanácsadói hálózat. Amit gyorsan újjá kellene mindenhol szervezni – most már nem a rossz hangzású „szaktanácsadói”, hanem inkább a „szakértői” nevet használva.

108. Báthory Zoltán – Kiss Albertné: 1991., 26 p.

Mindehhez hozzá kell tenni, hogy az ominózus 1991. februári minisztériumi levél ellenére sem számolták fel mindenhol a szaktanácsadói hálózatot. Szerencsére ebben az esetben is akadtak renitensek. Csakhogy az ő helyzetük sincs kellően tisztázva. A rendszerváltozással változnia kell ugyanis az önkormányzatokhoz való viszonyt meghatározó attitűdöknek is. A rendszerváltozás előtt a helyi apparátus a pártállam meghosszabbított kezeként funkcionált, és így jogos volt az a törekvés, amely a szakmai irányítást-ellenőrzést ki akarta venni ebből a kézből. Más a helyzet a rendszerváltozás után. Meg kell érteni, hogy ha valakit igazi, demokratikus választásokon az önkormányzat tagjává választanak, természetes felelősséget érez az iránt, hogyan folyik a munka az önkormányzat által fenntartott iskolában. Ez olyan belülről fakadó kötelességérzet, amelynek érvényesülését nem lehet semmilyen jogszabállyal meggátolni. Ezért az önkormányzatok, minthogy a rendelkezések megszüntették iskolafelügyeleti jogosítványaikat és vele az általános felügyeleti posztot, kénytelenek más eszközkhöz nyúlni: szakmai ellenőrzésre igénybe venni a még megmaradt tanácsadói vagy az újonnan kialakított szakértői hálózatot, mely így továbbra is diszfunkcionálisan működik, hiszen feladata a fejlesztés-szolgáltatás és nem a felügyelet lenne.

A megoldás nyilvánvalóan az, hogy egyrészt az önkormányzatok visszakapják törvényességi felügyeleti jogukat és vele olyan oktatási szakember vagy szakemberek alkalmazásának jogát, aki/k/ ennek a felügyeletnek szakszerűségét szavatolni tudja/ják/, másrészt olyan szakértői hálózat szerveződik, amely biztosíthatja az iskolai fejlesztési folyamatok szakszerűségét és egyben élesztőjévé is válik ezeknek a folyamatoknak. Egyszóval — a jövő útja: a felügyelet és a szaktanácsadás kettéválasztása. Jelenleg a szakfelügyelő ugyanúgy órát látogat mint eddig, azután „tanácsot ad”, amelynek végrehajtását ő vagy inkább az igazgató ellenőrzi. A hagyományos szakfelügyelet ezzel mitsem változik, csak a címkét festik át.

## Néhány következtetés

A szakfelügyelet-szaktanácsadás hazai történetének rövid áttekintéséből is levonható néhány következtetés.

1. Az első mindjárt az, hogy a hazai alaptendenciák lényegében megegyeznek a nemzetközi fejlődésvonalakkal, vannak azonban a magyarországi iskolafelügyeletnek számottevő *sajátosságai* is. Már az is sajátosság, hogy a világon az első országok között vagyunk, ahol kialakult az állami iskolafelügyelet. Más európai országhoz hasonlítunk viszont abban, ahogyan fokozatosan végbement a felügyelet feladatainak és szervezetének kiszélesedése és differenciálódása. Lépésről-lépésre különvált egymástól a népiskolai és a középiskolai, a tanügyigazgatási és a tanulmányi, majd az általános tanulmányi és a *tantárgyi szakfelügyelet*. Csakhogy – mint az első fejezetben láttuk – ez az utóbbi különválás (a tantárgyi szakfelügyelet létrejötte) már nem általános európai tendencia, csupán néhány országra jellemző.
2. Hasonlóság, hogy a 19. században nálunk is jelentős iskolafelügyeleti szerepe volt a helyi önkormányzatoknak. Később ez a szerep gyengült, de csak a második világháború után szűnt meg teljesen. A többi volt szocialista országokkal és nem annyira Európával közös vonás az ezt követő korlátlan központosítás, majd a decentralizált centralizmus kísérlete.
3. Az állami és fenntartói (egyházi, községi, stb.) felügyelet egymáshoz való viszonyában is található hasonlóságok Európa és hazánk között. Ezen a téren azonban már a 18. században – az állami iskolafelügyelet kezdetén – sajátos formát öltött nálunk egy speciális jogintézmény: az *állami főfelügyeleti jog*. Egyik oldalról az iskolaügy állami felügyeletére való törekvés, mint a Habsburg modernizációs politika része; másik oldalról a vallásszabadságért is folyó függetlenségi küzdelmeink ereje hozta létre azt a viszonylagos egyensúlyt, amelyben a protestáns autonómiából fakadó közvetlen fenntartói felügyeleti jog és a közvetett állami főfelügyeleti jog kettőssége legitimálódott. Mindenesetre ez a kettősség végigkísérte a magyar iskolafelügyelet egész történetét, és keretet adott nemcsak az egyházi, hanem az önkormányzati (pl. fővárosi) és az állami felügyelet közötti kapcsolatok rendezésére is. Az állami főfelügyelet és a közvetlen felügyelet párhuzama csak a pártállami rendszerben szűnt meg – az önkormányzatok (és részben az egyházi szervek) „államosításával”. A hazai felügyelettörténetből levonható egyik tanulság tehát, hogy a jogilag megfelelően szabályozott, közvetett állami főfelügyelet és a közvetlen fenntartói felügyelet együttélésének nálunk különösen mélyek a gyökerei.
4. Ahogyan más országokban, itthon is elég korán felszínre került a szakfelügyelet ellenőri és tanácsadói oldala között feszülő ellentmondás. E többé-kevésbé természetes állapotot nálunk azonban éles ellentétévé változtatta (főleg az 1930-as évektől kezdve) az a körülmény, hogy az ellenőrzés – sajnálatosan – egyre inkább aktuálpolitikai; a tanácsadás viszont – örvendetesen – mindinkább a kor szakmai fejlődésével lépést tartó pedagógiai-módszertani jelleget öltött. Az ellentét nemcsak azzal a következménnyel járt, hogy nyíltan vagy rejtetten, de állandósult a „politikai-ideológiai” és a „szakmai-pedagógiai” irányzat közötti

konfrontáció, hanem azzal is, hogy egyrészt bizonyos – a politika által preferált – lépéseket szakmai köntösben erőltettek a gyakorlatra; másrészt „szakmai újításokat” politikai jelszavakkal álcázva kívántak erőszakosan terjeszteni. Ezeknek az anomáliáknak megszüntetése a felügyelet és a tanácsadás határozott különválasztásával érhető el. A szaktanácsadói hálózat megszervezése erre tett kísérletet.

5. A közoktatás központi és helyi politikai szereplői, a hatalom birtokosai és a hozzájuk kötődő szakfelügyelők először nyíltan *szembeszálltak* azzal a gondolattal, hogy a szakfelügyeletet ellenőrző testületből szakmai tanácsadó testületté kellene átalakítani. Ném akartak lemondani a szakfelügyeletről, mint a hatalombirtoklás egyik eszközéről. Amikor azonban észrevették, hogy az aktuális központi hatalom nem ellenzi az átalakítást, színt váltottak, és maguk is a „tanácsadói rendszer” híveinek kezdték magukat vallani. Csakhogy a „tanácsadásnak” sajátos tartalmat tulajdonítottak, a szaktanácsadókkal ugyanazt a felügyeleti munkát végeztették, mint korábban a szakfelügyelőkkel.
6. A szaktanácsadásra való áttérést őszintén pártolók számára is nehézséget jelentett a megváltozott funkciók *pontos értelmezése*. Hozzászórtak, hogy a pedagógiai fejlesztés nálunk mindig valamiféle kívülről származó, korszerű eljárás iskolai elterjesztését jelenti. Így azután valóban nem volt könnyű megérteni, hogy ebben az esetben valami egészen másról van szó. A helyzetfeltárás célja nem az ellenőrzés, hanem azoknak az iskolai problémáknak a felszínre hozása, amelyek megoldást, tehát belső fejlesztést kívánnak. A segítség nem a külső utasítások, „tanácsok” sikeres végrehajtását szolgálja, hanem az önfejlesztő folyamatokhoz nyújt konkrét szakmai támogatást. S ez a feladata a továbbképzéseknek is. A különbség lényege leegyszerűsítve úgy fogalmazható, hogy míg a segítő szakfelügyelő abban segít, amit ő tart szükségesnek, a tanácsadó abban ad tanácsot, amiben az iskola tartja szükségesnek. A szerepcsere, melyben a pedagógiai folyamatok irányítója az iskola és nem a felügyelő (a felügyelő csak szakmailag segíti a belső fejlesztést), teljes szemléletátalakulást kíván. S ez nem megy egyik percről a másikra.
7. Mivel a kultuskormányzat gyors elhatározással a szakfelügyeletet szaktanácsadásnak keresztelte át mielőtt a szemléletváltozás elfogadható mértékben végbe ment volna, félt volt, hogy a névváltozáson kívül semmi sem történik. Ezzel szemben megállapítható, hogy egy-két év alatt a *stílusváltás*ban jelentős előrehaladás történt. Ebből legalább két következtetés vonható le. Az egyik, hogy a szaktanácsadói-szakértői rendszer létrehozására – más európai országokhoz hasonlóan – nálunk is megértek a feltételek. (A pedagógiai gyakorlatnak igen erős az ilyen jellegű pedagógiai szolgáltatás iránt az igénye.) A másik, hogy a szaktanácsadói hálózat szétbomlasztása hiba volt.

Ugyanilyen hibának minősíthető az önkormányzatok megfosztása hatékony törvényességi felügyeleti jogok gyakorlásától. E hibákat korrigálva – a felügyelet és a fejlesztő-szolgáltató hálózat különválasztásával és mindkettő rehabilitálásával – kellene a jövőben továbbhaladni.

## Összegezés és javaslatok

### Felügyelet – fejlesztés – szolgáltatás

A hazai és a nemzetközi fejlődési tendenciák áttekintése – végső soron a megfontolt, kellő háttérismerettel megalapozott továbbhaladást szolgálhatja. Erre igen nagy szükség van, hiszen az elmúlt évtizedekben rengeteg vita folyt az iskolafelügyeletről, szakfelügyeletről, szaktanácsadásról, a pedagógiai szolgáltatásokról. Eközben a gyakorlatban is sok minden történt. A szakfelügyelők közül szaktanácsadók lettek, majd a megyék többségében a szaktanácsadói rendszert is felszámolták (azután elkezdték újrászervezni). A megyei pedagógiai intézetek megerősödtek, létszámuk felduzzadt, egyikük-másikuk a pedagógiai szolgáltatások kitűnő központjává vált. De csakhamar fordult a kocka: helyzetük elbizonytalanodott, munkatársaik nagy részét elbocsátották, volt ahol az intézet teljes felszámolása is napirendre került. Azután újra megindult stabilizálódásuk, amit a regionális oktatásügyi központok létrehozása napjainkban ismét megzavarhat.

A zűrzavaros állapotok hátterében nemcsak az oktatáspolitikának a pedagógiai gyakorlatot ide-oda rángató cikcakkjai állnak, hanem az elméleti tisztázatlanság, a hazai és a nemzetközi tapasztalatok semmibevétele is.

Ha áttekintjük a modern iskolafelügyeleti rendszer kialakulásának mintegy két évszázados fejlődéstörténetét és jelen állapotát, a következő hat alapjelenséget figyelhetjük meg:

1. A 18. század végétől a 19. század közepéig létrejött iskolafelügyeleti rendszer az európai kultúrkörhöz tartozó országokban valamilyen formában máig fennmaradt, ma is mindenhol működik.

2. A felügyeleti rendszer az európai demokratikus államokban a 18. századi kezdetektől fogva többszintű. Az állami főfelügyelet mellett megmaradt az egyházi-fenntartói, illetve kialakult az önkormányzati-fenntartói felügyelet, ami azután kiegészült az alapítványi, majd az utóbbi években (több országban) az „iskolairányítói-testületi” felügyelettel. Emellett persze mindvégig funkcionált az iskolák belső ellenőrzési mechanizmusa is – élén az igazgatóval.

3. Az évszázadok folyamán a felügyelet egyre terebélyesedett (a tanfelügyelők után megjelentek a segédtanfelügyelők, az iskolalátogató felügyelők, a szakfelügyelők, a részben függetlenített felügyelők – és mind inkább differenciálódott. Egyrészt funkciók szerint (az igazgatási- és a tanulmányi-, majd a tanulmányi- és a szakfelügyelet különválásztása); másrészt iskolatípusok szerint (nálunk pl. a népiskolai és középiskolai, a kereskedelmi és a tanonciskolai, majd a polgári iskolai felügyelet megjelenése).

4. A tanítói-tanári munka szakszerűsödésével, szakmává válásával a felügyeleti tevékenység is mindinkább szakosodott. Ugyanakkor az iskolaügy állami (nemzeti) jelentőségének felértékelődésével egyre erősebben át is politizálódott. A felügyelet fokozódó „politikussága” és „szakmaisága” gyakran került és kerül szembe egymással.

5. Az iskolafelügyeletnek születésétől kezdve kettős arculata volt: egyrészt ellenőrzött – másrészt segített, tanácsot adott. E két funkció bizonyos fokig mindig ellentétben volt egymással. Az ellentét azonban csak azóta élesedett ki, amióta az iskolák

pedagógiai szolgáltatási igényei olyan mértékben megnövekedtek, hogy azokat a felügyelet önmaga már nem tudta kielégíteni. Ekkor kezdett el Európa-szerte kiépülni a külön segítő-szolgáltató hálózat – egyik oldalán a tanár-központokkal, országos és területi pedagógiai, illetve továbbképzési intézetekkel, másik oldalán a tanár-tanácsadók (szaktanácsadók) hálózatával.

6. A hagyományos felügyeleti rendszer mindenhol zavarokkal küszködik, működése súlyos ellentmondásokkal terhes. Ezért a legtöbb országban meg-megújuló kísérletek folynak átalakítására. Látszik, hogy a felügyelet megmarad ugyan, de a céljait, tartalmát és módszereit tekintve gyökeres változásoknak néz elébe.

A következőkben a fent említett hat alapjelenségről próbálunk összegező képet adni.

1. Miért alakult ki az állami iskolafelügyelet, és ha kialakult, miért éppen a 18. század végén, a 19. század első felében? Ez olyan fajta történelmi kérdés, amelyik ma is aktuális. Vannak ugyanis, akik szerint az állami iskolafelügyelet létrejött „történelmi tévedés”, ami egyszerűen a felvilágosodás egyik etatista téveszméjével magyarázható. Valamikor a 18. században „kitalálták”, hogy az állam gondoskodni köteles alattvalóinak szellemi jólétéről, és ezért a kormánynak az iskolahálózat kiépítését a „közjó” érdekében támogatnia, működését pedig ellenőriznie kell. Csakhogy – állítják a kritikusok – ilyen fajta „közjó” nem létezik. Az állam az uralkodó érdekcsoportok szervezete, amelyik nem a „közjó”, hanem az uralkodó csoportok szolgálatában áll. Azt persze tényleg nehéz tagadni, hogy az uralkodó csoportok nyomást gyakorolnak az államszervezetre, és igyekeznek kézben tartani, saját érdekükben felhasználni. Az „állam az uralkodó osztályok elnyomó szervezete” tétel mégis durva leegyszerűsítés. Az egyiptomi állam nem azért jött létre, mert a fáraó, és általában az előkelők csak így tudták biztosítani uralmukat az elnyomottak felett, hanem azért, mert az öntözéses földműveléshez, az öntözési rendszer működtetéséhez nélkülözhetetlennek bizonyult a kisebb-nagyobb közösségek összefogása, munkájuk összehangolása. Egyszóval: már az első ismert államokat is a „közjó” szükségletei – ha úgy tetszik a különböző társadalmi érdekek közös igényei – hívták életre. S ez történt – témánkhoz visszatérve – a modern iskolarendszerek esetében is. A 18. század végén, a 19. század első felében az iskolázás általánossá tétele az európai országok gazdasági és társadalmi előrehaladásának nélkülözhetetlen feltételévé vált. Mivel pedig az általános iskolázás terhét az egyházak egymaguk nem tudták vállalni, s az iskolába járás kötelezővé tételére amúgy sem volt törvényes joguk, az államnak kellett „beavatkoznia” az iskolaügybe: pénzügyi támogatást nyújtania az egyházaknak, iskolákat építenie, és azután természetesen ellenőriznie (felügyelnie), mire fordítják az iskolákban az állampolgárok adójából származó pénzeszközöket.

Senki sem tagadja, hogy pl. nálunk Mária Terézia tanügyi rendeletei (köztük az iskolafelügyeletre vonatkozóak) céljuknak tekintették a Habsburgokhoz hű alattvalók nevelését. E cél szolgálatában álltak a tantervek – ezek végrehajtását ellenőrizte az iskolafelügyelet. De ma már nehezen lehetne találni történészt, aki ne ismerné el, hogy ugyanezek a rendeletek jelentősen járultak hozzá a hazai iskolaügy fejlődéséhez, és ezzel az – ugyancsak nem egyedül a Habsburgoknak hasznos – állami gazdaságpolitika realizálásához. Mint ahogyan az sem vonható kétségbe, hogy a tantervek nemcsak a „hű alattvalók”, hanem a „jó állampolgárok” nevelését is megkívták, sőt – érdekesen – a hazai történelem tanításával a nemzeti identitástudat erősítését úgyszintén. Az

iskolaügy „államosítása” tehát nem egyedül a Habsburgok, hanem az ország, a „közjó” érdekeit szolgálta. Könnyű az állami beavatkozást a nacionalizmus vagy a liberalizmus elvont eszméinek nevében elítélni, de nehéz nem észrevenni e „beavatkozás” történelmi léptékű eredményeit: az iskolázás elterjedését, a műveltségi színvonal fokozatos emelkedését.

Az állami beavatkozásnak persze komoly veszélyei is vannak. Egy totalitárius állam „kézben tartva” az iskolákat egyeduralmat gyakorolhat az intézményes nevelés, a fiatalok gondolkodásának alakítása felett. Nem kevés elriasztó példa található erre nézvést a közelmúlt történetében. A demokratikus társadalmakban az ilyen fajta állami hegemonia természetesen megengedhetetlen, ellenkezik a demokrácia lényegével. Csakhogy e veszélyt elkerülni elsősorban a „nagypolitika” szintjén lehet: a pluralizmus védelmével, erősítésével. Ami az iskolafelügyeletet illeti – annak többszintűsége (állami-, iskolafenntartói-, iskolafelhasználói-, iskolai belső, azaz intézményi felügyelet) nyújthat leginkább biztosítékot az egyeduralmi törekvések ellen. A valóságos többszintűség esetében ugyanis – amikor mindegyik szintnek megvannak a maga autonóm jogosítványai – a szintek megfelelően ellensúlyozzák egymást (különböző szintű és színezetű érdekeket képviselve). Egy demokratikus rendszerben nemcsak az állam, de az önkormányzat sem gyakorolhat korlátlan uralmat az iskola felett. Ezt főleg az állami felügyelet, míg az iskola korlátlan hatalmát a gyerekek felett az iskolahasználók ellenőrzési és fellebbezési jogai korlátozzák. Ugyanakkor a törvényes korlátok között az iskolák teljes autonómiával rendelkeznek.

Az európai demokráciákban – a náluk hagyományos felügyeleti egyensúlyon belül – az állami iskolafelügyelet az utóbbi években több vonatkozásban azért erősödött meg, mert mind az országok egymás közötti gazdasági versengése, mind kölcsönös egymásrautaltságuk (a differenciálódás és az integrálódás) megkívánják részint a munkaerő értékének növelését és konvertálhatóságának fokozását (a színvonalasabb oktatással), részint a nemzeti, illetve állampolgári és egyben az európai tudat erősítését (a hatékonyabb neveléssel). Mindez csak megfelelő formájú és körű „állami beavatkozással” (célkitűzésekkel és felügyelettel) szavatolható. Jól mutatják ezt a tendenciát a legliberálisabb közoktatási rendszerű országokban végbemenő folyamatok: pl. nemzeti tantervek megjelenése Angliában és Hollandiában, a központi vizsgarendszer fokozatos kialakítása az Egyesült Államokban.

Azok, akik az iskolai autonómia védelmében megkérdőjeleznek mindenféle külső ellenőrzést, általában a demokrácia elveire hivatkoznak. Nem veszik tudomásul, hogy a demokráciának a gyermeki jogok és érdekek védelmére is ki kell terjednie, nem különben a szülők és a szélesebb értelemben vett iskolafelhasználók (helységek, vállalatok, munkáltatók stb.) érdekeire – végül, de nem utolsósorban a törvényekben testet öltő közös társadalmi érdekekre is. Ezen érdekek érvényesülésének ellenőrzésére hivatottak a különböző szintű iskolafelügyeleti szervek. Ezért maradtak fenn valamennyi demokratikus országban, ezért keresik mindenhol a gyorsan változó feltételek között működésük hatékony formáit és eszközeit.

2. A demokratikus államok felügyeleti rendszerét tehát a „többszintűség” és a szintek megfelelő egyensúlya jellemzi. A modern felügyeleti rendszerek már létrejöttük idején is háromszintűek voltak, hiszen az állami felügyelet a korábban meglévő fenntartói (egyházi) felügyeletre épült rá, és az is természetes volt, hogy az igazgató – felelős lévén az intézmény tevékenységéért – az iskolában felügyeleti jogokat



gyakorolt. A „többszintűség” azonban olyan összetett jelenség, amely a különböző korokban és a különböző országokban más-más tartalmat hordoz.

A felügyeleti szinteket vizsgálva, a sokszínűség ellenére, két kérdés mindig feltehető és fel is teendő. Az egyik az, hogy milyen jogosítványai vannak az egyes szinteknek. A másik, hogy mennyire vannak egyensúlyban a különböző szintek.

Magyarországon a fenntartói felügyeleti jogosítványok a nagy trendeket tekintve az idők folyamán fokozatosan csökkentek. Az iskolaszék egy-egy tagjának pl. a múlt század végén még hetente közvetlenül ellenőriznie kellett a tanfő szakmai munkáját, a két világháború között azonban ezt már, ha akarta sem tehetette meg, nem is beszélve a második világháborút követő időkről, amikor az iskolaszék intézményét teljesen megszüntették.

Az állami felügyeleti jogok nálunk nemcsak az önkormányzati-fenntartói, hanem az egyházi-fenntartói felügyeleti jogokkal szemben is fokozatosan túlsúlyba kerültek. A középiskolák vonatkozásában jól érzékelhető ez az 1883-as középiskolai törvényben, illetve az egyházi iskolák állami felügyeletét szabályozó 1884-ben hozott miniszteri Utasításban, melyek megállapították, hogy a kultuszminiszter a felekezeti iskolákat megbízáttjain útján bármikor meglátogathatja.

Az állami felügyelet túlsúlya, majd fokozatos növekedése nem speciális magyar jelenség. Akadtak azonban olyan európai országok is, amelyekben éppen ellentétes tendenciák mentek végbe: az állami felügyelet súlya csökkent, az önkormányzatoké növekedett. (A legjellemzőbb példa erre Anglia.)

A „többszintűség”-hez és a szintek közötti „egyensúly”-hoz kapcsolódik a „közvetlen” és „közvetett”, vagy a magyar tanügyi igazgatási jog szakkifejezésével élve az állam közvetlen felügyelete és az állami főfelügyelet alá tartozó iskolák kérdésköre. Magyarországon az 1715-ben hozott 74. törvénycikk fogalmazta meg először az állam főfelügyeleti jogát, és attól kezdve a felügyeleti rendszer ilyen értelemben vett kettőssége a jogfolytonosság egyik fontos alapelve volt, amelyet „hivatalosan” csak az 1945 után kialakuló közoktatásirányítási struktúra szakított meg azzal, hogy közvetlen felügyelete alá vonta az összes iskolát. (Ily módon a közvetett főfelügyeleti jog értelmét veszítette.)

Amellett, hogy a jogfolytonosság helyreállítása a demokratikus berendezkedésnek általában javára válhat, a közvetlen felügyeleti és a főfelügyeleti jog határozott elkülönítése a jelen számára gyakorlati haszonnal is jár. Mivel érvényben lévő törvényeink valamennyi iskola közvetlen felügyeletének jogát az iskolafenntartókra ruházzák, emellett fokozott önállóságot biztosítanak maguknak az intézményeknek is, az állami felügyeletnek nálunk és most (a magyar jogfolytonosság értelmében) minden bizonnyal a „főfelügyeleti jogra” kell korlátozódnia. Ez törvényességi felügyeletet jelent: egyrészt az iskolára vonatkozó állami törvények végrehajtásának ellenőrzését, másrészt az esetleges törvénysértések esetén a szükséges eljárások kezdeményezését. Más lapra tartozik, amire később még visszatérünk, hogy napjainkban még a közvetlen felügyeletben sem célszerű a hagyományos felügyeleti módszerekkel élni.

3. Éppen a hagyományos felügyeleti módszerek rezisztenciája okozta a felügyeleti hálózat eltérélyesedését. Mivel az uralkodó eljárás csaknem napjainkig az aprólékos ellenőrzés, az iskola- és óralátogatás, illetve az óra megbeszélése és a jegyzőkönyvezés volt, — ahogyan sokasodtak az iskolák, sokasodtak a felügyelők is. Amikor a tankerületi tanfelügyelő egyedül már nem győzte a munkát, segédtanfelügyelőt neveztek

ki mellé és más szakértőket is alkalmazhatott, később különvált egymástól az igazgatási és a tanulmányi felügyelet, s megjelentek az iskolalátogató felügyelők, még később elkülönült az általános és a szakfelügyelet, s ezzel a felügyeleti hálózat tovább növekedett. Mindehhez hozzá kell tenni, hogy a létszámnövekedés egyáltalán nem magyar sajátosság. Gondoljunk csak a francia felügyeleti hálózatra!

Mivel a felügyeleti létszámnövekedés nemcsak az iskolák, illetve a felügyelendő pedagógusok létszámnövekedésével, hanem a hagyományos ellenőrzési módszerekkel is szorosan összefügg, nagyon figyelemreméltó jelenség, hogy az utóbbi években az iskolák számának további növekedése mellett az állami felügyelet létszáma több országban jelentősen csökkent. Ennek oka az állami felügyeleti munka funkcióinak megváltozott felfogása, a helyi és központi felügyelet közötti új munkamegosztás, s mindennek következtében: a felügyeleti módszerek átalakulása. (Pl. az egyéni óralátogatások helyett az országos helyzetkép feltárása érdekében reprezentatív vizsgálatok lefolytatása.)

A felügyelet terebélyesedésével együtt járt a differenciálódás. Amikor túl sok volt már az iskola, a felügyelők speciális szakértelmük szerint osztották fel egymás között a teendőket. Amikor pedig sajátos képzési célokkal újabb iskolatípusok kezdtek létrejönni, a felügyeleti rendszer egyre több ágra szakadt. Itthon is, máshol is nem egy ízben próbáltak gátat vetni ennek a bizonyos szempontból természetes folyamatnak. (Nálunk először nagyon határozottan az 1935. évi 6. törvény.) Több-kevesebb sikerrel. A felügyelet differenciálódása ugyanis szoros összefüggésben van az oktatás tartalmának és módszereinek szakszerűsödésével is. Az írás-olvasás-számítan hagyományos tanítását még mindenki felügyelni tudta, pedagógusnak sem kellett lennie hozzá. Amikor azonban már – akárcsak az alapkészségek fejlesztésében – egyre finomabb szakmai fogásokat kezdtek alkalmazni az oktatásban, azok elterjesztése és ellenőrzése különleges szakértelmet kívánt. Ezzel nemcsak a laikusok (pl. az iskolaszéki tagok) szakmai felügyelete szorult ki az iskolából, hanem a felügyelők specializálódása, differenciálódása is megkezdődött. Minél inkább bele akart avatkozni a központi tanügyigazgatás – a gyors pedagógiai sikerek reményében – a tanítási folyamat szabályozásába („korszerűsítésébe”), annál inkább szüksége volt az erre jól felkészült szakemberekre: a speciális felügyelőkre, más szóval szakfelügyelőkre.

4. Ezen a ponton ér össze a „szakmaiság” és a „politikusság” problémaköre. A tudományok és a technika fejlődése, valamint a fokozódó munkamegosztás egyre átfogóbb és ugyanakkor egyre speciálisabb, szakszerűbb felkészültséget kíván a tanítótól, a tanártól. A pedagógus pálya mindinkább szakmává válik. A tömegesedéssel járó heterogenitás miatt a fiatalabb és a gyenge kulturális háttérrel rendelkező gyerekek esetében a pedagógus szakmaiságának főleg a módszertan területén kell megmutatkoznia, a felsőbb évfolyamok és a jó kulturális környezetből kikerülők esetében viszont elsősorban szaktudományi ismereteinek mélységében. Az ambiciózus oktatáspolitikus tisztában van ezzel, és a felügyelet eszközével is megpróbálja a nevelőket rávenni szakmai színvonaluk emelésére. A szakmaisodás reális szükségletei tehát egyik részről a pedagógus autonóm szakértői szerepének erősítésével járnak, másik oldalról külső beavatkozásra csábítanak.

Ahol és amennyiben a szakmaisodás (professzionizálódás) végbemegy, ott és annyiban a pedagógust közvetlenül ellenőrző külső szakfelügyelet háttérbe szorul. A professzionizálódás megteremti az önkontroll intézményeit. Ahol azonban a

szakmiasodás a gyakorlatban jelentősen elmarad a professzionalizáció tényleges társadalmi igényeitől, a szakfelügyelet szerepe erősödik.

A szakmiasodás szükségletének és valóságos szintjének viszonyán kívül a szakfelügyelet helyzetére meghatározó befolyást gyakorolnak a politikai viszonyok is.

A külső – politikai – beavatkozás három területen szokott megjelenni: a) a nevelési célok, b) az oktatás tartalmának, valamint c) módszereinek és eszközeinek meghatározásában. Az adott politikai rendszer természetétől, jellegétől függően a beavatkozás lehet: 1) erős, 2) közepes vagy 3) gyenge. Az „erős” beavatkozás esetében a nevelési célokat, az oktatás tartalmát és módszereit egyaránt pontosan és részletesen meghatározzák az állami dokumentumok (a tantervek és főleg a tankönyvek). A „közepes” beavatkozás körülményei között a pedagógus bizonyos fokig eltérhet a központilag meghatározott anyagtól és az ajánlott módszerektől, a nevelési célokhoz azonban szigorúan tartania kell magát. A „gyenge” beavatkozás a tág törvényes keretek kijelölését és az elérendő végeredmények meghatározását jelenti, ezen belül teljes a pedagógiai szabadság.

A befolyásolási mátrix így ábrázolható:

	a	b	c
1.	+	+	+
2.	+	±	±
3.	-	-	-

Ha egy országban az első vízszintes sorban jelzett „beavatkozási rendszer” működik, az iskolát erősen felügyelni kell. Folyamatosan ellenőrizni, hogy a szigorúan előírt céloknak, tartalmaknak és módszereknek megfelelően folyik-e a munka. Csakhogy – éppen a szigorú és részletes előírások miatt – ebben az esetben a felügyelet nem kíván igazán alapos szakismereteket. Amennyiben a tanárnak az a feladata, hogy „letanítsa a tankönyvi anyagot”, (esetleg egy szintén központilag jóváhagyott tanári kézikönyv alapján), a felügyelőnek csupán az órán tárgyalt lecke szövegét kell a tankönyvben végigfutnia, – ha nagyon lelkiismeretes, a kézikönyvet is megnéznie, – és máris kész a felügyeletre. Erre akármelyik igazgató, illetve általános felügyelő képes, nincs szükség külön tantárgyi szakfelügyeletre. Ezzel is magyarázható, hogy a legkeményebb totalitárius államokban (pl. a Szovjetunióban és az NDK-ban) nem alakult ki tantárgyi szakfelügyeleti rendszer.

De nincsenek külön tantárgyi szakfelügyelők a legtöbb nyugati demokráciában sem. Ennek nyilván az az oka, hogy a mátrix harmadik vízszintes sorában ábrázolt gyenge beavatkozás körülményei között csak azokban a viszonylag ritka esetekben jut szerephez a felügyelet, amikor valaki a tág törvényes kereteket átlépi, illetve akkor, amikor a kimeneti eredményeket ellenőrizni kell. Az ilyen jellegű törvényességi felügyelethez azonban elsősorban nem mély szaktárgyi szakismeretekre, azaz szakfelügyeletre van szükség, hanem más jellegű – általános felügyeleti –

felkészültségre. Amikor a speciális szakértelem igénye mégis felmerül, arra alkalmi szakértőket lehet igénybe venni, ami pedig a kimeneti eredmények ellenőrzését illeti, annak fő módszere ma már semmiképpen sem a közvetlen óralátogatás.

A tantárgyi szakfelügyelet – a fentieknek megfelelően – azokban az országokban alakult ki, amelyekben az állami beavatkozás közepes mértékű volt. Itt az oktatási folyamatban volt mit ellenőrizni, s a módszertani „ajánlások” okán volt mit propagálni, volt minek az elterjedését elősegíteni. (Szimbolikus jelentése van annak, hogy nálunk a Mária Terézia korában kialakuló tanfelügyeletnek a Felbiger féle szagani módszer elterjesztése volt az egyik legfontosabb feladata.)

A szakfelügyelet ott és akkor kerül válságba, ahol és amikor egy ország közoktatásirányítási rendszere a mátrixban jelölt 1. típusból a 2. típusba, vagy a 2. típusból a 3. típusba vált át. Nálunk az elmúlt években ez utóbbi folyamat ment, illetve megy végbe. Ezzel a hagyományos szakfelügyelet talaját veszti. Szükség van azonban jól felkészült szakértőkre. S szükség van – jobban mint bármikor korábban – az oktatási-nevelési intézményeknek szakértő támogatást végző és sokszínű választékot nyújtó pedagógiai szolgáltató hálózatra: intézményekre és a hozzájuk kapcsolódó szaktanácsadói (szakértői) rendszerre.

5. Az elmúlt évtizedekben, években a szervezett oktatás keretei robbanásszerűen tágultak egyre szélesebbre; eközben az oktatástechnológia is gyors fejlődésnek indult; ugyanakkor (és részben ugyanezért) az iskolák mind nagyobb önállóságra tettek szert. Ilyen körülmények között természetes, hogy Európa-szerte pedagógiai szolgáltató intézmények létesültek és egyre több országban tűntek fel a „tanár-szaktanácsadók.”<sup>109</sup> A folyamatot leegyszerűsítve a következőképpen választhatjuk: a) Az iskola eltömegesedése miatt a „tanuló-állomány” egyre heterogénebbé vált. Ezért és a társadalmi-gazdasági környezet valamint szerepek gyors differenciálódásának következtében az iskolai feladatok zöme ma már csak helyben tervezhető és oldható meg – legalábbis a szükséges színvonalon. Ezért elkerülhetetlen és általános tendencia az iskolai autonómia nagymérvű növelése. b) Az autonóm iskolának nemcsak azért nem felel meg a hagyományos felügyelet, mert autonómiáját sérti, hanem azért sem, mert a néhány évenként odalátogató felügyelő a folyamatosan felmerülő helyi problémák megoldásában kevésbé tud segíteni – túl távol van az iskolától, ritkán látott vendég. c) A helyi problémákat kész sablonokkal nem lehet megoldani. Ehhez alapos pedagógiai műveltségre és a pedagógiai eszközkészlet aktuális ismeretére van szükség. A dinamikus, változó, gyarapodó, pedagógiai eszközkészlet (alternatív tantervek, tankönyvek, taneszközök, új tanítási technológiák stb.) áttekintéséhez, értékeléséhez és beszerzéséhez az iskolák joggal igényelnek segítséget annál is inkább, mert az iskola eltömegesedésével nemcsak a „tanuló-állomány” vált mind heterogénebbé, hanem a „pedagógus-állomány” is. Ennek az igénynek a kielégítése a pedagógiai szolgáltató hálózat elsődleges feladata. d) Vannak szolgáltatások, amelyekért a nevelő rendszerint maga megy a szolgáltató intézményhez (ilyenek pl. a központi továbbképző tanfolyamok), vannak azonban olyanok is, amelyek csak helyben nyújthatók (pl. egy tanulócsoporthoz tartozó attitűdjének vagy tudásszintjének diagnosztikus vizsgálata, vagy tanácsadás egy kolléga számára bizonyos tanítási nehézségeinek megoldásában stb.).

---

<sup>109</sup> Szabenyi Péter: 1989.

Ezért a pedagógiai szolgáltató rendszernek a szolgáltató intézmények és az iskolaközeli szaktanácsadói hálózat egyaránt nélkülözhetetlen elemei. Igaza van Halász Gábornak, amikor azt írja, hogy a szakmai szolgáltatási rendszer megteremtése és működése nélkül iskolai önállóság nem épülhet ki.<sup>110</sup>

Az intézményekben nyújtott szolgáltatások főleg azt célozzák, hogy felkészítsenek a sokrétű és gyorsan változó iskolai feladatok megoldására, a tanácsadás viszont segítségnyújtás helyben, a „terepen”, a feladatok megoldásában.

A korszerűen dolgozó tanácsadói hálózat tevékenysége nem korlátozódik az alkalmi, spontán „tanácsadásra”. Az „itt és most” konkrét nehézségek megoldásán túl a problémákra helyileg és önállóan válaszoló, azokat kezelni, megoldani képes belső fejlesztési folyamatok támogatására, erősítésére – vagy ha ezek nem működnek – megindításukra, indukálásukra hivatott. Ezért a munkaközösségekre támaszkodik, velük dolgozik; ha nincsenek, igyekszik létrejöttüket elősegíteni; folyamatos belső értékelésre – önértékelésre serkent; szervezi a helyi továbbképzést, önképzést – egyszerűen: a célratorő, permanens belső fejlesztési folyamat szakértő menedzsere és részese.

6. Bár a felügyeleti rendszerre szükség van, az nem lehet a hagyományos felügyelet: modernizálni kell. Ha úgy tetszik: ki kell alakítani.<sup>111</sup> Ennek bizonyos vonatkozásairól az előzőekben már szó esett. Ismétlésül csak annyit, hogy a demokratikus felügyeleti rendszer többszintű és a különböző szintek egyensúlya jellemzi. A szintek a következők: a) az állami, b) az iskolafenntartói, c) az iskolafelhasználói és d) az iskolai belső felügyelet.

Nálunk a politikai rendszerváltozás közben az oktatásügyi szakigazgatási rendszer összeomlott, és napjainkban nagyon nehezen áll talpra. Éles viták folynak a különböző szintek jogosítványairól, miközben a kis községekben a volt művelődési osztályok funkcióit a közoktatásban teljesen járatlan – lakóhely szerint illetékes – jegyzők vették át. Az így kialakult helyzet nem egyszer súlyos konfliktusokhoz vezet, veszélyezteti az iskolák nyugalmát, normális működését. Olyan demokratikus felügyeleti rendszert kellene létrehozni, amelyik összhangban van az önkormányzati törvénnyel, de az iskolai érdekeket sem sérti.

a) Ami az állami felügyeletet illeti, a főfelügyeleti jogintézmény hagyományaihoz visszatérve a minisztériumnak modern eszközökkel törvényességi ellenőrzést kellene gyakorolnia a szakmai követelmények érvényesülése felett; ellenőriznie, milyen eredménnyel látják el az iskolafenntartók feladataikat.<sup>112</sup> Az állami főfelügyelet ugyanis éppen azt jelenti, hogy az állam nem az egyes pedagógusok és iskolák, hanem az iskolafenntartók munkáját ellenőrzi a törvényesség szempontjából. Amihez hozzá kell tenni, hogy a kirívó tanulmányi eredménytelenség is „törvénytelenységnek” számít. A „modern eszközök” alkalmazása ebben az esetben – többek között – a reprezentatív vizsgálatokat, a tanulói vizsgaeredmények elemzését, az országos helyzetkép feltérképezését és nyilvánosságra hozatalát foglalja magában. Az állami főfelügyelet elsődleges feladata azonban továbbra is a törvények betartatása, törvénytértés esetén pedig vizsgálat indítása és a szükséges intézkedések megtétele.

110 Halász Gábor: 1990., 17. p.

111 Egy, az általános és középiskolai nevelők körében végzett 1991 végi, 1992 eleji reprezentatív közvéleménykutatásban a megkérdezettek 74%-a nyilatkozott úgy, hogy szükségesnek tartja a szakmai felügyeletet. L.: *Junghaus Ibolya*: 1992., 40. p.

112 Az 1991. évi XX t.v. 99. §-a.

Hozzátehetjük, hogy egy demokratikus jogállamban a bírósági jogorvoslat eszközeivel is lehet élni, akár az illetéktelen felügyeleti beavatkozásokkal, akár a felügyelet jogellenesnek tartott határozataival szemben is.

b) A fenntartói felügyelet tartalmát és módszereit maguknak az iskolafenntartóknak kellene meghatározniuk. Ez nyilván más-más lesz pl. az egyes egyházak vagy önkormányzatok esetében. Célszerű azonban figyelembe venni, hogy az eredményességet nem viszi előre, ha az állam helyett most egy-egy iskolafenntartó próbálja rövid pórázra fogni a hozzátartozó intézményeket. A jól felfogott iskolai és nevelői önállóság a gyermekek érdekét szolgálja. És, csak ha ez, vagy a törvényesség szenved sérelmet, akkor érdemes az oktatás tartalmát és módszereit illetően az iskolafenntartó közvetlen felügyeleti jogosítványait érvényesíteni. A jelenlegi helyzetben azonban, amikor a felügyeleti jogosítványoknak megfelelő gyakorlásához a kisebb községekben hiányzik a kellő szakértelem, az önkormányzatok egy része kénytelen igénybe venni az állami felügyeletet. Így az állami főfelügyelet ismét közvetlen felügyeletté válik. Sokkal jobb megoldás lenne, ha a törvény kötelezne minden iskolafenntartó önkormányzatot legalább egy megfelelő pedagógiai képzettséggel és gyakorlattal rendelkező „tanügyi tanácsnok” alkalmazására. A kisebb községek közösen nevezhetnének ki egy-egy tanácsost. Ezen az úton fokozatosan kialakulhatnának nálunk is az „iskolakerületek”, amelyek az önkormányzat elveinek és a szakmai követelményeknek is megfelelnek. Ilyen rendszer működik azokban a demokratikus államokban, ahol az önkormányzatoknak az iskolafenntartásban meghatározó szerepük van.

c) A felhasználói felügyelet pozíciói világszerte – és az iskolaszék intézményének felújításával nálunk is – erősödnek. Ez természetes folyamat, mivel az oktatás gazdasági és politikai szerepének ugrásszerű növekedése az oktatásügyet stratégiai ágazattá emelte, melynek eredményessége iránt feltűnően megélnékült az egész társadalom figyelme. A nemzeti, a vállalkozói és a szélesebb lakossági érdekek közeledése e téren is szükségessé és lehetővé tette a központi erőforrások és szakismeret mellett a helyi erőforrások és szakismeret bekapcsolódását, valamint a helyi érdekérvényesítés lehetőségének biztosítását. Ezért jutnak egyre nagyobb szerephez a zömmel „laikusokból” álló közvetlen „iskolairányító testületek”. A „laicizmus” ebben az esetben azt jelenti, hogy az iskolairányító testületek tagjai nem értenek a szakmává vált oktatás módszertani-szakmai kérdéseire, és ennek megfelelően az ilyen kérdésekbe bele sem szólhatnak. Nem laikusok, sőt gyakran ők az igazi szakértők például az iskolai programokra meghatározóan ható munkaerőpiaci ismeretekben, az intézmény működési feltételeihez szükséges gazdasági feltételek megteremtésében és a menedzsmentben. A felhasználói felügyeletnek, bármennyire idegenkednek is tőle egyes nevelőtestületek, ezekben a szférákban van tehát jövője. Megfelelő formáinak kialakítása egyre inkább az iskola létérdeke.

d) Amióta egy iskolában többen tanítanak, létezik iskolai belső felügyelet. Az igazgató mindig is felelős volt az intézmény egészének munkájáért, és ezért ellenőrzési joga volt. A helyzet mára egyrészt annyiban változott, hogy a belső ellenőrzés nem kizárólagosan igazgatói és igazgatóhelyettesi feladat (abban részt vesznek a munkaközösségvezetők és a munkaközösségek); másrészt abban, hogy az egyes pedagógusok munkájának felügyelete kizárólag az intézmény joga és kötelessége lett. Ez nem is lehet másként. Napjainkra általános felismeréssé vált: az iskolának kulturált, önálló, tanulékony (lehetőleg kreatív) munkaerőt kell képeznie, ami a hagyományos reprodukzív jellegű

módszerekkel nehezen megvalósítható. Önállóságra diákokot azonban csak önálló pedagógus nevelhet, önállóan alkalmazott – az adott szituációnak leginkább megfelelő – módszerekkel. Kívülről vezérelni és ellenőrizni csak a felülről kapott „irányelveket” szigorúan követő reprodukciós stílusú tanítást lehet, az önálló pedagógiai munkát (eo ipso) lehetetlen. Az csak a helyszínen kísérhető figyelemmel, csak ott lehet eredményeit folyamatosan szemmel tartani, fogyatékoságainak kiküszöböléséhez segítséget adni. S csak ha ez valamilyen ok miatt nehézségekbe ütközik (pl. olyan szakmai kérdésekről van szó, amelyekben az iskolavezetés nem rendelkezik kellő kompetenciával), akkor kell a „külső szakértelmet” az iskolának igénybe vennie.

A felügyelet úgy működhet eredményesen, ha ésszerű hierarchiát követ: az egyént az iskola, az iskolát az iskolafelhasználó és az iskolafenntartó, az iskolafenntartót az állami felügyelet ellenőrzi. A lépcsőfokokat csak abban az esetben helyes átugrani, ha valamelyik szinten az adott felügyeleti szerv valamilyen ok miatt nem képes feladatát megfelelően teljesíteni. Ahhoz persze, hogy az iskolai önkontroll belső mechanizmusai kiépüljenek és megfelelően működjenek, nemcsak a pedagógusok szakmai színvonalának, hanem az igazgatók vezetési kompetencia szintjének is jelentősen emelkednie kell. A felügyelet-fejlesztés-tanácsadás megfelelő összhangja csak az iskola belső megújulási folyamataival összhangban jöhet létre.

Befejezésül még annyit: az iskolafelügyelet átalakítási terveit nem könnyű elválasztani a napi politikától sem, hiszen a felügyelet politikai eszközként is felhasználható. Reméljük azonban, hogy végül győzedelmeskedik a politikai bölcsesség, amely belátja: egy többpárti, pluralista társadalomban az iskolák nyugodt, kiegyensúlyozott fejlődése csak úgy lehetséges, ha nemcsak a pedagógiai szolgáltatásokat és a felügyeletet, hanem a felügyeletet és a pártpolitikát is elválasztják egymástól.





## Bevezetés

A könyv első részében — 1949-ig jutunk — a szociológusok kialakulásának küldi és harci fejlődését, valamint jelenlegi helyzetét próbálom bemutatni, gyéresen úgy, szerkesztés nélkül volt, ami van az, ami — így hiány — a jövőre várunk, azaz a kibontakozás esélyeivel kapcsolatban. Az első rész tehát objektív leírás szerű jellegű.

A második „rész” más jellegű, ebben a hagyományos szociológusoktól eltérő vizsgálatok leírására és egyben az üzemelő szociológusok helyét elterjesztésére megoldására egy olyan újabb megközelítéssel, amely a klasszikus-kritikus és a szociológusok és a szociológusok közötti kapcsolatokról szól, a lényeg, hogy másképp tekintünk rájuk, mint korábban.

## A KAZINCBARCIKAI MODELL

Az utolsó részben a szociológusok és a szociológusok közötti kapcsolatokról és a szociológusok és a szociológusok közötti kapcsolatokról. A szociológusok és a szociológusok közötti kapcsolatokról és a szociológusok és a szociológusok közötti kapcsolatokról. A szociológusok és a szociológusok közötti kapcsolatokról és a szociológusok és a szociológusok közötti kapcsolatokról. A szociológusok és a szociológusok közötti kapcsolatokról és a szociológusok és a szociológusok közötti kapcsolatokról.

Köszönettel ugyanakkor megköszönöm mondani, akiknek az első kötet megjelenéséhez, és annak kivételével a klasszikus szociológusok, nevezetesen a szociológusok: Palla Árpád, Tóth Lajosné, Hellrich Ágostonné, Horváth Gyuláné, Kukta Gyuláné, Mészáros Lászlóné, Márta Lászlóné, Molnárné Duci Katalin, Nagy Leventéne, Olveczki Gyula, Olveczki Gyuláné, Palla Istvánné, Pongózné Mészáros Mária, Szervizné Csikóvári Ilona, Székely Emlőné, Szabolcs Állásné, Szalay Zoltánné, Székely Ágostonné, Tóth Lászlóné, Unzickeré Márta Agnes, Váradi Szabolcsné, Vesztegyi Ottóné.

A vizsgálatok és a kísérlet megszervezésében, illetve az eredmények értékelésében segítségemre voltak: Balogh Tibor, Dovála Márta, Palla István, Pongó László, Olveczki István, Pócsa Gábor, Révész Sándor, Siska István, Somogyi Ilkó.

A KAZINCBARCIKAI MODEL

## Bevezetés

A könyv első részében — *Múlt és jelen* — a szakfelügyelet kialakulásának külföldi és hazai fejlődésútját, valamint jelenlegi helyzetét próbáltam bemutatni. Igyekeztem tárgyyszerűen vázolni ami volt, ami van és ami — úgy tűnik — a jövőben várható, azaz a továbbhaladás érzékelhető irányait. Az első rész tehát objektív leírás kívánt maradni.

A második „kötet” más jellegű. Ebben a hagyományos szakfelügyeleti rendszer válságának feloldására és egyben az önálló iskolafejlesztés belső ellentmondásainak megoldására egy olyan sajátos modellt ajánlok, amely a kísérleti kipróbálás során Kazincbarcikán és körzetében lényegében jól működött, s lehet, hogy máshol is használható. Ahhoz, hogy a modell megfelelően értelmezhető legyen, viszonylag részletesen kellett ismertetnem kialakításának előzményeit. Vizsgálatokat, és nem egyszer a modell működésének apró — a témából itt-ott „kilógni” látszó — mozzanatait. Elnézést érte. De úgy gondoltam: ezek a részletek tehetik élővé a képet, mutathatják meg a modell erőseit és fogyatékosságait.

Köszönetet ugyanazoknak szeretnék mondani, akiknek az első kötet *Bevezetésében*, és rajtuk kívül még a kísérlet résztvevőinek, névszerint a következőknek: Balla Árpád, Dányi Lajosné, Helfrich Jánosné, Horváth Gyuláné, Kukta Gyuláné, Márki Lászlóné, Máté Lászlóné, Molnárné Dudás Katalin, Nagy Leventéné, Ölveczki Gyula, Ölveczki Gyuláné, Pataki Sándorné, Potonyeczne Muzserák Mária, Severnyákné Csicsovszki Ilona, Sipos Emilné, Szabolcs Attiláné, Szolyák Zoltánné, Szücs Lajosné, Tóth Lászlóné, Untenerné Márton Ágnes, Váradi Szabolcsné, Veselényi Ottóné.

A vizsgálatok és a kísérlet megszervezésében, illetve az eredmények értékelésében segítségemre voltak: Bognár Tibor, Dovala Márta, néhai Faragó László, Gönczöl Enikő, Pócze Gábor, Révész Sándor, Sinkó István, Somorjai Ildikó.



## A kísérlet előzményei

1982 elején, a szakfelügyelet válságát érezve, javaslatot fogalmaztam meg az Országos Pedagógiai Intézet igazgatótanácsa számára a szakfelügyeleti rendszer átalakításáról.<sup>113</sup>

Már akkor felmerült, hogy az elképzelést jó lenne kipróbálni: A kísérlet előkészítése meg is indult,<sup>114</sup> de utána egy időre az 1985. évi oktatási törvény előkészítő munkálatainak sodrában lekerült a napirendről. A későbbi kísérlet első előzményének mégis ez a javaslat tekinthető, s mivel eddig nem került nyilvánosságra (szűk körben vitatott „belső anyag” volt), most itt az ideje közzé tenni. A javaslat a szakfelügyeleti rendszer válságának négy területét sorolta fel a következők szerint.

### Kompetenciaválság

A szakfelügyelő annak ellenére, hogy nincs utasítási joga, a valóságban elsősorban felügyelő. A megyei osztály saját meghosszabbított hivatali karjának tekinti, s a szakfelügyelő – általában – ennek szellemében folytatja tevékenységét. A hivatali módszereknek megfelelően ellenőrzi és direktívákat ad. Munkájának legnagyobb akadályát az utasítási jogkör hiányában látja, mivel a megyei osztályhoz való tartozását – nem alapvetően – igazgatási hatalmi pozíciónak tartja, és ezért utasítási jogkörrel kívánja akaratát a pedagógussal szemben érvényesíteni. Az ilyen típusú felügyelet súlyát jelzi az ún. igazgatóközpontú szakfelügyelet kívánalma is. A szakfelügyelő ellenőrzi a tanárt, azután tapasztalatai alapján direktívákat ad számára. Mivel azonban csak ritkán fordul meg az iskolában, a direktívák végrehajtásának ellenőrzését az igazgatótól várhatja csak el. Ezt az önmagában konzisztens gondolatsort az a tévhit táplálja, hogy a nevelők pedagógiai tevékenységét direktívákkal közvetlenül vezetni kell és lehet. Az „igazgatóközpontú szakfelügyelet” jelszava máshogyan nem értelmezhető, hiszen az általános pedagógiai, politikai irányítás területén az igazgató tapasztaltabb szakember, mint a szakfelügyelő, a korszerű-szakszerű tantárgyfejlesztő irányításra pedig egyetlen igazgatót sem lehet egy-két óra alatt felkészíteni.

Az ellenőrző-direktívákat adó felügyelői stílusról árulkodik az a tény is, hogy több területen egy-egy szakfelügyelő két-három tantárgyat felügyel. Hogyan lehet lépést tartani így a tudomány, a szakma gyors fejlődésével? Hiszen a szakmai kompetenciához, a magasszintű tanácsadási tekintélyhez a pedagógus-szakma esetében a szaktudomány újabb eredményeinek alapos ismeretén kívül a pedagógia, a pszichológia, a szociológia stb. elméletének fejlődését is nyomon kellene követni, s nem kevésbé minden tantárgy speciális szakpedagógiájának, a sajátos eszközöknek, módszereknek, eljárásoknak a technikai fejlődés által is befolyásolt előrehaladást. Hogyan lehet mindezt elvárni, mondjuk egy olyan általános iskolai szakfelügyelőtől, akinek pl. a magyar és a világirodalomban, a nyelvészetben, a magyar és az egyetemes történelemben, valamint az állampolgári ismeretekhez tartozó jogi, közgazdasági, szociológiai, politikai ismeretekben egyaránt otthon kellene lennie ahhoz, hogy kompetens legyen a tanácsadásra. Ha a gépkocsi korában, amikor a távoli iskolák megközelítése sem jelent már elháríthatatlan akadályt, csaknem valamennyi megyében megmaradt a több tárgyat felügyelő szakfelügyelő

113 Szebenyi Péter: 1982.

114 A kísérlet megkezdését az Oktatókutató Intézet akkori igazgatója, Gázsó Ferenc támogatta.

leti rendszer, ez csak azzal magyarázható, hogy a szakfelügyelőtől elsősorban továbbra sem tanácsadást, átgondolt szakértői fejlesztési tevékenységet, hanem szűk értelemben vett „felügyeletet” (ellenőrzést, direktívák adását, jelentést) várnak. A szaktudás lebecsülésének csimborasszója, hogy az egyik megyében hosszú évek óta nem történelem szakos a történelemszakos vezető szakfelügyelő!

A szakfelügyelő elsősorban felügyelő: ő ellenőrzi, kritizálja mások tanítását, ő ír jegyzőkönyvet mások munkájáról, s – ritka kivételtől eltekintve – nem az ő tanítását figyelik (s ezzel ellenőrzik-kritizálják), nem az ő elméleti felkészültségét vizsgálják. Ezért az objektív körülmények nem ösztönzik arra, hogy állandóan továbbképezze magát, fejlessze saját pedagógiai és felügyeleti tevékenységét. A felügyeleti elvárások – a tematikus látogatások, jegyzőkönyvezések, adminisztratív teendők – inkább gátolják őt az efféle felhalmozó és alkotó, újító pedagógiai tevékenységben.

Mindennek következtében a szakfelügyelő ma általában nem kompetens arra, hogy megfelelő tanácsokat adjon, különösen a nála nem egyszer sok szempontból jóval felkészültebb tanárok számára. S még ha jó tanácsot ad is, az ő szájából az sem hangzik mindig kellően meggyőzően. Maradnak tehát a direktívák, az utasítás, amire nincs ugyan joga, de mert nincs elég meggyőző szakmai tekintélye, mást nem is nagyon tehet. Az utasítás pedig eleve ellenállást szül. S ha mégis végrehajtják, az se viszi feltétlenül előre a nevelés-oktatás ügyét.

Ahhoz, hogy a szakfelügyelő alapvető társadalmi szerepét – a nevelés és oktatás előrehaladásának szolgálatát – hatékonyan tudja betölteni, nem felügyelőnek, hanem mély szakmai (szaktudományi és pedagógiai) tudással és ebből eredő tekintéllyel rendelkező kollégának kellene lennie, aki megértő, tapasztalt társként, elsőként az egyenlők között tanácsokkal, közös vizsgálatokkal, mérésekkel, kísérletekkel segíteni tudja a többi pedagógust pedagógiai tevékenységrendszerük fokozatos fejlesztésében. Nemcsak azt kellene irányításával az iskola vagy a körzet szaktanárainak kutatniuk, hogyan lehet hatékonyabbá, érdekesebbé, korszerűbbé tenni a tanítási órákat, hanem azt is, mit tehetnek az esélyegyenlőség fokozása terén, és mit a tehetséggondozás érdekében, hogyan kapcsolódhatnak szorosabban egymáshoz a különböző tantárgyak, hogyan fejleszhető a tanórán és iskolán kívüli szakági tevékenység, az iskolai demokratizmus stb.

A jó szakfelügyelő abban segít, hogy az iskola alkotóműhelyé váljon. Az igazi alkotóműhely szellemétől idegen az utasítgatás. A „mester” nem utasít, hanem bemutat, beszélget, vitatkozik, érvel, tanácsot ad, tehát belülről fejleszt-formál, s nemcsak egy szűk területen, hanem a szaktevékenység valamennyi vonatkozásában.

Annak, hogy a magyar köznevelési rendszer tömegével rendelkezzen ilyen típusú szakfelügyelőkkal egyik legfőbb akadálya maga a szakfelügyeleti rendszer. A felügyeleti-pozícióhoz tapadó tradíciók, elvárások és attitűdök meggátolják a szó korszerű értelmében vett fejlesztő magatartást, az igazi tanácsadást. Ezért a felügyeletet és a tanácsadást el kell választani egymástól.

### **Mobilitási válság**

A szakfelügyelő az iskolaigazgatók és a nevelők szemében „megyei ember”; ellenőríz, direktívákat ad, hatalma van. Ezért az iskolában, ahol tanít, kivételezett helyzetben van, rendszerint viszonylag magas az alapbére, minden évben jutalmat kap, emellett az órán kívüli munkából általában nem kell részt vállalnia. Ennek megfelelően egészen az

utóbbi időkhöz a szakfelügyelet kedvelt, vonzó pedagógiai státusz volt. Akik elhagyták, rendszerint még kedvezőbb helyzetbe kerültek: a tanügyigazgatás felsőbb posztjaira vagy iskolaigazgatónak. (Az igazgatói állománynak kb. 15%-a a szakfelügyelői korból rekrutálódott.) Szemben az általános felügyelettel, a szakfelügyelők körében hagyományosan nagyon kis mértékű a fluktuáció. A felügyelők döntő többsége több évtizedes szakfelügyelői szolgálat után ebből a státuszból ment nyugdíjba.

A szakfelügyelet „állandóságának” kétségtelenül voltak és vannak pozitív vonásai. Bizonyos feladatok teljesítésében a szakfelügyeletre szilárdan lehet támaszkodni. Az „állandósággal” azonban sajnos nem egy esetben megcsontosodás, beszűkülés, konzervativizmus jár. S az ilyen felügyelő utódot is gyakran a kontraszelekció hatásmechanizmusának szabályai szerint választ.

A szakfelügyeleti státusz előnyei, hogy nem az ő óráját bírálják, hanem ő bírálja másokét; a viszonylag magas fizetés, a szerteágazó órán kívüli teendőktől való megszabadulás reménye miatt a szakfelügyeleti állások betöltésénél évekig erősen érvényesült a protekcionizmus. Ez szintén rontotta a szakfelügyeleti állomány minőségét.

A szakfelügyelői állomány „leromlása” fokozta a kompetencia-válságot. S talán elsősorban éppen a kompetencia-válság teszi napjainkra egyre inkább lehetetlenné a szakfelügyelői kar egészséges mobilitásának biztosítását. Oda jutottunk, hogy számos helyen az igazán jó tanárok ma már nem is vállalják el a szakfelügyeleti munkát!

Ez az egyik legbiztosabb jele annak, hogy a szakfelügyeleti rendszer teljes átalakításra szorul.

### Szerepválság

A szakfelügyelet társadalmi funkciója a nevelő-oktató munka színvonalának emelése, azaz a folyamatos fejlesztés.

Amikor a fejlesztés fő stratégiája a központi „tantervi utasítások” végrehajtása volt, a szakfelügyelet a kor kívánalmainak megfelelően jól funkcionált. Továbbadta a tantervi és más jellegű felsőbb utasításokat és – amennyire ereje bírta – felügyelt is végrehajtásuk felett. Ebben a rendszerben bizonyos területeken a szakfelügyelet segítségével gyors és látványos sikereket lehetett elérni. (Jó példa erre: a tananyagcsökkentés vagy a „bukásnélküliség” biztosítása.) Az így elért „eredmények” persze sokszor nagyon is mulandónak bizonyultak, mivel nem meggyőzősen, nem belső, tartalmi fejlesztésen, hanem formális megoldásokon és utasításokon alapultak.

A központi szakmai direktívák enyhülésével, a „tantervi utasítások” megszűnésével a szakfelügyelet sajátos helyzetbe jutott. A szakfelügyelet eddig főként a „tantervi utasításokat” végrehajtó szerv volt. A „tantervi utasítás” megszűnt, de a „tantervi utasítást végrehajtó szervezet” megmaradt. Ezért a szervezet a központi utasítás-tartalmak helyett helyi (főleg megyei) utasítás-tartalmakat kezdett áramoltatni. Az országos centralizáció csökkenésével erősödött a helyi centralizáció. S mivel ezek „saját” utasítások, végrehajtásukra még rigorózusabban illik ügyelni, s mivel „közeli” utasítások, ellenőrzés nélkül is ajánlatos „tanácsaik” szerint cselekedni. Úgy tűnik, hogy a „módszertani szabadság” hatásköre nem egy helyen csak a megyék határáig terjed. A módszertani szabadságra hivatkozva a felügyelők a maguk vagy más megyei szervek direktíváit közvetítik a pedagógusok felé, s e direktívák végrehajtását ellenőrzik, felügyelik. Jó esetben ezek az utasítások megfelelnek a szakma fejlődésének és szükségleteinek, máskor nem teljesen ha-

szontalan egyéni monomániákat propagálnak. A kompetencia, a megfelelő szakértelem hiányában azonban a direktívák egyre gyakrabban káros, retrográd, dilettáns tendenciákat erősítenek. A fejlesztésre hivatott szakfelügyelet hovatovább a fejlődés egyik legfőbb kerékkötőjévé válik.

A távlati fejlesztési tervek a folyamatos korszerűsítés, a fokozatos elterjesztés és korrekció, a helyi innovációs folyamatok támogatása mellett foglalnak állást. Az ilyen típusú fejlesztési stratégia helyi irányításához olyan tekintélyes szakemberek kellene, akik maguk is innovátorok és ezért felkarolják a helyi innovációt, akik mások fejlesztési terveinek nem konzervatív, hanem továbbfejlesztő bírái, akik a szükséges korrekciókat előre – és nem hátránézve végzik; olyan széles látókörű pedagógusegyéniségek, akik nemcsak tantárgyfejlesztők, hanem a különböző tantárgyak, az oktatás és a nevelés, a közoktatás és közművelődés integrációs folyamatait is vezérelni tudják.

A mai szakfelügyelő nagyon gyakran nem ilyen szakember, nem ilyen pedagógus-egyéniiség. Ezért a szakfelügyeleti rendszer konzerválása nem segíti, sőt veszélyezteti a távlati fejlesztési tervek valóra váltását.

### Az információ-áramoltatás válsága

A szakfelügyeletnek hagyományos feladata, hogy a szükséges információkat „felülről” „lefelé” és „alulról” „felfelé” közvetítse.

A decentralizációval megerősödő helyi centralizáció egyik következménye a felülről érkező információk sokszor önkényes és tendenciózus helyi szűrése. Többek között ezért kívánják a szakfelügyelők, hogy ne csak a vezető szakfelügyelők, hanem mindannyian részt vehessenek az országos tanácskozásokon és tanfolyamokon, ezért hívják meg az MM és az OPI munkatársait előadások tartására egyes járásokba, városokba és ezért nem hívják meg ugyanazokat más megyékbe és járásokba.

Mivel azonban a felülről való információáramlásnak a szakfelügyeleten kívül más szálai is vannak (folyóiratok, kiadványok stb.), az egyértelmű utasításokhoz szokott pedagógus összezavarodik, hiszen sokszor szögesen ellentétes információkat kap pl. a szakfelügyelőtől, az OPI-munkatárstól és mondjuk a Köznevelésből.

Nem jobb a helyzet az alulról felfelé történő információ-áramoltatás tekintetében sem. Gyakran elhangzó panasz, hogy a szakfelügyelet által a megye számára közvetített információk nem felelnek meg a követelményeknek, az információk nagyrészt egészen a megyei szakigazgatási szervig teljes konkrétságukban áramlanak felfelé, s a felhasználó ezért nem tud velük mit kezdeni. (Ez a jelenség arról is árulkodik, hogy a szakfelügyelők többsége a gyakorlati tapasztalatokat elméletileg nem általánosítja, és ezért nem képzelhető el, hogyan képes az „elvi irányításra”).

A felfelé haladó információ-áramoltatásnak másik súlyos gondja, hogy a szakfelügyelet útján a megyei művelődési szerv végeredményben saját irányítási tevékenységét ellenőrzi és minősíti. Ezért gyakori az olyan jelentés, amelyik nem a valóságot, hanem a jelentést kérő óhajait fejezi ki. Mivel pedig a szakfelügyelői jelentések utolsó állomása a megye (az OPI-ba hivatalosan nem jutnak el), a bírálatok is inkább a megye határain kívülről jött anyagokat, intézkedéseket, törekvéseket érintik, mint a megyén belüli állapotokat.

Az irányításhoz és a folyamatos korszerűsítéshez megbízható, objektív információk kellenének a nevelési-oktatási gyakorlatról, az iskolák belső helyzetéről. A szakfelügye-



lők számos szubjektív és objektív tényező által torzított jelentései általában nem ilyen információk. Szükséges és elégséges szakszerű vizsgálatra lenne szükség. A vizsgálatokat megfelelően kiképzett helyi szakértők (szaktanácsadók) végezhetik, akik magas szintű szaktárgyi és pedagógiai műveltségük mellett a vizsgálati metodikához is értnek.

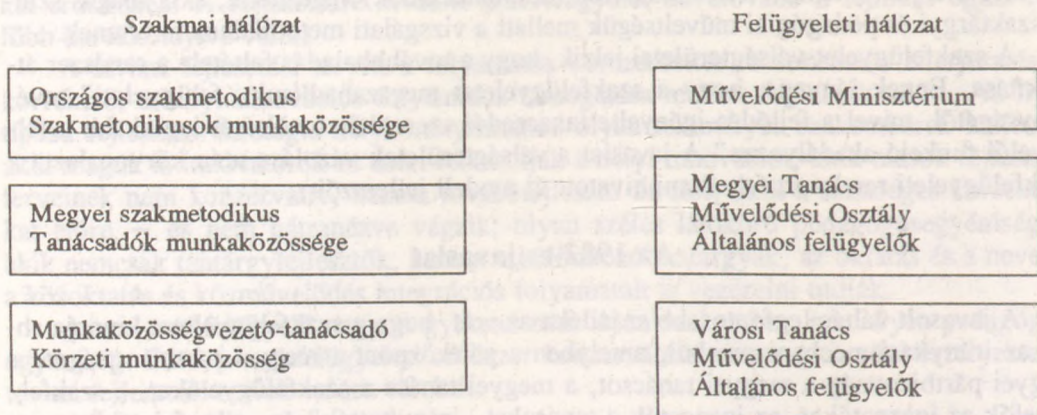
A szakfelügyelet válságterületei jelzik, hogy a továbbhaladás feltétele a rendszer átalakítása. Ennek lényege, hogy a szakfelügyeletet megszabadítsuk „felügyeleti” tevékenységétől, mivel a fejlődés igényelte tanácsadói szerepkör betöltését leginkább a felügyelői funkció akadályozza” A javaslat a válságterületek vázolója után körvonalazta a szakfelügyeleti rendszert felváltani hivatott új modell jellemzőit.

### Az 1982-es javaslat

A javasolt váltás legfontosabb szándéka az volt, hogy a szakfelügyeletet kivonja abból az irányítási mechanizmusból, amelyben a pártközpont a megyei pártbizottságot, a megyei pártbizottság a megyei tanácsot, a megyei tanács a szakfelügyelőket, a szakfelügyelő az igazgatókat, az igazgatók a tanárokat „irányították” és „ellenőrizték” (vagy legalábbis megpróbálkoztak ezzel). A hierarchikus „irányítási láncolat” helyett a javaslat azt indítványozta, hogy a körzeti, városi (illetve nagyvárosi kerületi) munkaközösségek közösen folytassanak tantárgyfejlesztési munkálatokat és ezeknek a munkaközösségeknek a vezetői egyben lássanak el szaktanácsadói feladatokat. A *munkaközösségvezető-szaktanácsadók* saját iskolájukban bemutató foglalkozásokat tartanak; irányítóan vesznek részt a munkaközösségben a tantárgyuk különböző problémáit feltárni kívánó vizsgálatok megtervezésében, megszervezésében, végrehajtásában és értékelésében; tapasztalatokat gyűjtenek és tanácsokat adnak a körzetükbe tartozó iskolákban; segítik az országos és nemzetközi szaktudományos és pedagógiai eredmények megismerését, ennek érdekében továbbképzéseket szerveznek; támogatják a helyi programkészítő tevékenységet stb. A körzeti munkaközösségvezető-tanácsadó mellett a megyei pedagógiai intézetben is dolgozik tantárgyanként egy-egy *szakmethodikus*. Az ő feladata a munkaközösségvezető tanácsadók segítése, továbbképzése, illetve a megyei szintű vizsgálatok, kísérletek, továbbképzések lebonyolítása. Az Országos Pedagógiai Intézetben tantárgyanként *országos szakmethodikusok* működnek, akik munkaközösségben fogják össze a megyei szakmethodikusokat, és mindenekelőtt arról gondoskodnak, hogy az országos és nemzetközi eredmények minél előbb eljussanak a megyékbe, és a kitérő iskolai kezdeményezések országos nyilvánosságot és támogatást kapjanak. Emellett: országos továbbképzési rendezvényeket szerveznek, kiadványokat szerkesztenek, irányítják az országos tematikus vizsgálatokat stb. (27. táblázat).

A vázolt hálózatban nincsenek alá- és fölérendeltségi viszonyok: a körzeti, a megyei és az országos szinten egyaránt munkaközösségek dolgoznak, egyenjogú tagokkal. A munkaközösségvezető tanárok, illetve szaktanácsadók csak összefogják, irányítják ezt a tevékenységet. A szakfelügyeleti és a tervezett munkaközösségvezetői-szaktanácsadói rendszer lényegét tekintve úgy tér el egymástól, mint általában a hierarchikusan centralizált és a demokratikus rendszerek. A szaktanácsadói hálózatnak fejlesztő-építő feladatai és nem felügyeleti-ellenőrzési funkciói vannak. Ez utóbbiakat – a Javaslat szerint – kizárólag a tanácsok mellett működő „*általános felügyelő*” gyakorolja.

## A fejlesztési és a felügyeleti hálózat



27. táblázat

### A javaslat vitája

Az „első menetben” (az OPI igazgatótanácsában, tudományos tanácsában, a miniszterhelyettesi értekezleten) a tanácsadó rendszer kiépítésével szemben nem alakult ki határozott ellenállás, sőt többen a tervezet mellé álltak. Csak a helyzetelemzés hangvételt vetették el, mondván: „az ismertetett negatívumok többsége nem általánosan igaz a jelenlegi szakfelügyeletre, és ezért a szakfelügyeleti apparátus felkészültségének, tevékenységének összegező értékeléseként nem fogadható el.” Kiemelték, hogy „a jelenlegi szakfelügyeleti gárda munkája nélkül megvalósíthatatlan lett volna, illetve lenne: az új tantervek bevezetésére való felkészülés, felkészítés; a tapasztalatok folyamatos gyűjtése, elemzése, a korrigációs javaslatok megtétele; csődöt mondana a pedagógus-továbbképzés egész jelenlegi rendszere.”<sup>115</sup>

Bizonyos értelemben ezek az ellenvetések igazak voltak, hiszen a politikai beavatkozás csak gátolta, de nem akadályozta meg a szakfelügyelet szakmai tevékenységét, és számos kiváló szakember a visszas körülmények ellenére is megmaradt a szó pozitív értelmében vett szakfelügyelőnek. A válságtünetek leírásának nem egy részlete valóban túlzóan, túl általánosan fogalmazott (kicsit a „botránykeltés”, a figyelemfelhívás szándékával) hiszen voltak olyan szakfelügyelők, akik pl. kevesebbet kerestek, mint hasonló korú tanártársaik és a protekció sem uralkodott mindenütt. Ennek ellenére persze tendenciáiban, fő vonalaiban igazak voltak a javaslat megállapításai. A szöveget mindenestre „finomítani” kellett, mielőtt nagyobb nyilvánosság elé került.

Erre csak évekkel később – 1985 tavaszán – került sor. Ekkor az OPI felkérésére hat megyei pedagógiai intézet és a Fővárosi Pedagógiai Intézet szervezett tizenöt-húsz fős csoportokban vitát *A szaktanácsadói rendszer fokozatos kialakítása* c. anyagról.<sup>116</sup>

<sup>115</sup> Az OPI 1982. március 24.-i Vezetői Értekezletének jegyzőkönyve

<sup>116</sup> Szebenyi Péter: 1985.

(Más — a közoktatásirányítás reformjával foglalkozó — tervezeteket más megyék tűztek vitára.)

A résztvevők főleg szakfelügyelők, megyei vezetők és iskolaigazgatók voltak. A vitákat hangszalagon rögzítettük, és így mód nyílt részletes feldolgozásukra. Az elsődleges elemzést Halász Gábor végezte el, aki joggal állapította meg: „ha a vita mérlegét röviden akarjuk megvonni, egyértelmű elutasításról kell beszélnünk”.<sup>117</sup> Jól vette észre, hogy még a reformkoncepció elveivel esetleg azonosulni tudók jelentős része is elutasítón nyilatkozott, „mivel két dolgot gondolhattak a reformkoncepciók szerzőiről: egyfelől azt, hogy naivak, akik nem veszik észre, hogy koncepciójuk a társadalomirányítás egészének a reformját feltételezi, másfelől azt, hogy ezt tudják, de akkor vagy egyfajta politikai szerencsejátékot játszanak, amire invitálni nem tisztességes dolog, vagy pedig valójában ők képviselik a politikai realitást, de akkor miért nem tárgyyszerű tájékoztatást adnak (a vitára) invitálás helyett.”<sup>118</sup> A vitákon valóban végigvonult az a bizonytalanság, hogy itt olyan javaslatról van szó, ami a pártállam megszokott elveivel nehezen összeegyeztethető, ugyanakkor egy országos intézmény teszi közzé, ami mégis „jelenthet valamit”. S jelentett is. Mégpedig azt, hogy az uralkodó párton belül megerősödött az a szárny, amelyik hajlandó volt a lényegi reformok támogatására. Enélkül a szakfelügyeleti anyag nyilvános vitára sem kerülhetett volna. Ilyen körülmények között az „elutasítás” elsősorban abból következett, hogy a megyei vitákon, illetve a fővárosi viták többségében a különböző szintű közoktatási irányítók vettek részt, akik továbbra is irányítók akartak maradni — az eddigi szintjükön és módszereikkel. Bár a „felülről jött” vitaanyagot általában formálisan nem utasították vissza, valójában ellene érveltek.

a) A legélesebben azok elleneztek, akik felismerték, hogy ez esetben nem a szakfelügyelet reformokkal történő megerősítéséről, hanem a hagyományos rendszer megszüntetéséről, és egy attól lényegileg eltérő új rendszer létrehozásáról van szó. „Kérem szépen — mondta a vita egyik résztvevője — a hatalom, és ezt halál komolyan mondom, nem mondhat le arról, hogy ellenőrzést gyakoroljon az állami dokumentumok, az állami törvények, a nevelés egész koncepciójának végrehajtása jegyében. Jóllehet helyes elképzelés — és én messzemenően támogatom személyesen —, hogy az igazgató felelős azért, ami az iskolájában történik. Mindenféle szempontból, a technikai neveléstől a politikai nevelésig. Ő az állam megbízott embere ott az iskolában. De, hogy az iskola igazgatója méltóan tudja a hatalmat gyakorolni, és az állami végrehajtásban funkcionálni, ahhoz nélkülözhetetlen egy olyan szakértői gárda, amelyik az ő munkáját segíti. Ebben a munkában a felügyelet eddig példásan állt a helyén, minden más közoktatáspolitikai szervvel összevetve” (vezető szakfelügyelő B.4.).<sup>119</sup> Eszerint a szakfelügyelet a politikai hatalmi struktúra fontos láncszeme, amelyiknek éppen az ellenőrzésben van meghatározó szerepe.

Ezért érveltek a vitákon olyan sokan az ellenőrzés szükségessége mellett, és vonták kétségbe a tervezet lényegét, miszerint a szaktanácsadássá alakuló szakfelügyeletnek nem a pedagógust minősítő ellenőrzés, hanem a fejlesztő tevékeny-

117 Halász Gábor: 1986., 11. p.

118 Halász: uo. 15. p.

119 A szaktanácsadói kísérlet (OKKFT 513) dokumentációja. I. kötet, B jegyzőkönyv, 4. hozzászólás. A következőkben a jegyzőkönyv betűjelét és a hozzászólás sorszámát a szövegben — az idézetek után zárójelben — közöljük.

ség az alapvető feladata. Az érvek jórészt „politikaiak” voltak, mondván: „A nevelés politikai kérdés. Ezért alakulhatott ki az, hogy a mi foglalkozási területünkön vannak, akiknek igenis az a feladatuk, hogy ellenőrizzék, hogyan végzik a tantervi keretek között a pedagógusok munkájukat” (pedagógiai felügyelő C.8.). E felfogás hívei számára elfogadhatatlan és ingerlő volt, hogy „kerüli ez az anyag, mint pápistát a sátán, az ellenőrzést. Ez ma egyszerűen elképzelhetetlen társadalompolitikailag. Tévétra visz bennünket” (vezető szakfelügyelő B.14.). „Én nem tudom elképzelni az ellenőrzés nélküli tanácsadást. Mert ha elképzelném, akkor egyáltalában az irányítást tagadnám” (a Fővárosi Művelődésügyi Főosztály munkatársa B.21.). Ebből a szempontból merült fel az is, hogy a szakfelügyelet ne csupán szakmai ellenőrzést végezzen: „Én nem szeretném azt, hogy a megreformált szaktanácsadói rendszer csak szűk szakmai kérdésekkel foglalkozna. Végzetes hibája lenne az egésznek” (megyei osztályvezető A.14.).

Ugyanez nyersen fogalmazva: „Annyit mondanék, hogy itt rendkívül sokszor elhangzott a demokratizmus, önállóság, kutya füle, egyebek. Kérem, ahogy a zsebünkben nem vehetünk elő egy forintot, hogy fej vagy írás ne legyen rajta, demokratizmusról sem beszélhetünk anélkül, hogy a centralizmust, egyfajta központi akarat érvényesülését, teljesülését ne vizsgálnánk. És én úgy gondolom, hogy a szakfelügyelet ennek a centralizmusnak a megvalósítását jelenti” (vezető szakfelügyelő B.22.). Ugyanez cinikus változatban: az anyag szerint „a szakfelügyelő a megyei osztályok meghosszabbított karja. Hát nem azok vagytok? És felteszem a kérdést: Hát akkor?” (megyei továbbképzési intézet munkatársa C.17.).

Akik az ellenőrzést előtérbe helyezve a szakfelügyeletet a politikai hatalmi hierarchia eszközének tartották, általában meg voltak elégedve működésével: „A tanügyi igazgatásnak, amióta fennáll, ilyen kiérlelt, ennyire megbecsült, és az idők viharát jól kiálló felügyeleti és közoktatáspolitikai szervezete nem volt, és ha szétverik, nem is lesz többé” – állította egyik vezető szakfelügyelő (B.4.). Ezért: „azt kell erősíteni, ami most van meg, és ami most jó, és előrevivő” (szakfelügyelő B.15.). A vitatott tervezetből pedig el kell hagyni, vagy maximum egy oldalra redukálni a negatívumokat, s „a felügyelet pozitív értékeit hangsúlyozni” (vezető szakfelügyelő D.4.).

- b) A tervezetet kritikával illetők másik, népesebb csoportja *nem fogta fel*, el sem tudta képzelni, hogy a vitatott anyagban a szakfelügyelet megszüntetéséről, és egy másfajta rendszer kiépítéséről van szó. Kritikájuk inkább sértődött volt, mint heves, mert a „tanácsadás” fogalmát máshogyan értelmezve, mint a tervezet, úgy gondolták, hogy a javaslatban semmi új nincs, hiszen ők eddig is szaktanácsadóként dolgoztak. A „szaktanácsadás” kifejezést ugyanis a vitákban résztvevők jelentős része az „utasítás” szemérmes szinonímjaként használta. Többen fejtegették, hogy a tanácsadást és az ellenőrzést nem lehet egymástól elválasztani, hiszen a tanítási órát követően a felügyelő ugyan még csak tanácsot ad, de később – visszatérve – ellenőriznie kell, „megfogadták-e” tanácsait. Egy kerületi művelődési osztályvezető-helyettes fel is tette a kérdést: „Vissza mehetek-e ellenőrizni egy tanácsot? Vissza mehet-e a szakfelügyelő (ellenőrizni), hogy a tanácsát végrehajtották-e, hogyan valósították meg?” (B.11.) Az ilyen „tanács” természetesen nem tanács, hanem utasítás, az a sajátossága, hogy végrehajtásáért

nem a felügyelő, hanem az igazgató felelős. A szakfelügyeleti tanácsadás – ebben a felfogásban – olyan utasítás, melyet az iskolaigazgató hajtat végre.

A „tanácsadás” fogalmát a tervezet és a vitában résztvevő néhány tanár persze nem így értelmezte. Az egyik iskolai munkaközösség-vezető szerint pl. a szakfelügyelőnek (illetve szaktanácsadónak) nem ellenőriznie (és utasítania) kell, mert „a tanár munkája egyéni tevékenység, még akkor is, ha szükséges, hogy időnként megbeszélhesse munkája problémáit szakemberrel”(A.10.). Helyette inkább „a munkaközösségekkel együtt végzett olyan közös vizsgálatokra fordítsa erejét, amelyek a hagyományos ellenőrzést hivatottak felváltani, s több időt szenteljen szakmai ismereteinek elmélyítésére, mivel a felügyelő személyes példamutatása sokkal többet jelent, mint az ellenőrzés”(F.25.).

A felügyelők zöme – ezzel szemben – az ellenőrzés és a tanácsadásnak nevezett utasítás fontosságát emelte ki: „Vidéken tárgyunknak húsz százalékát képesítés nélküliek tanítják és azok, akik esti és egyéb kiegészítő képesítéseket szereztek. Ők hosszú időre – szeretném hangsúlyozni, hosszú időre – tanácsadásra, felügyeletre, ellenőrzésre szorulnak” (vezető szakfelügyelő B.4.). Az így értelmezett tanácsadás legjobb eszközének továbbra is az óralátogatást tartották. „Az órán látottak indítják el a tanácsadást, meghatározzák az irányjelzés tartalmát” (vezető szakfelügyelő F.9.). „Hogyan lehetne egy nem egzaktan minősülő (nem matematika, nyelvtan vagy szakmai jellegű) tantárgy követelményrendszerét más módon értékelni és ellenőrizni, mint az órán látottak segítségével?” (szakfelügyelő B.6.). „Tanácsot adni úgy, hogy előtte nem nézzük meg, nem elemezzük az órát, magyarul, hogy nem ellenőrzünk, nagyon nehéz lenne” (szakfelügyelő E.3.).

A „tanácsadást” az óralátogatásokon nyugvó és az igazgatói utasítások által megvalósuló ellenőrzési folyamatnak tartva a hozzászólók tekintélyes hányada megbántva és kicsit értetlenül ismételte: Hiszen eddig is ezt csináltuk. Néhány idézet: „Az a pedagógiai és szakmai jellegű tanácsadó tevékenység, mely kívánatosnak minősül ebben az anyagban, nálunk már több mint egy évtizede megvalósult” (vezető szakfelügyelő B.1.).

„Minden, ami ebben a brosrában benne van, azt mi csináljuk. Minden, ami ebben benne van, fel tudom mutatni, hogy ezt csináljuk” (vezető szakfelügyelő C.13.). Vagy szerényebben: „Idáig is az a szakfelügyelő, aki igényes volt munkájára – szaktanácsadó volt” (városi tanulmányi felügyelő A.12.). „Én nagyon erősen kibontakozóban érzem azt a folyamatot, amikor a felügyelő szakmai tanácsadó lesz” (igazgató A.7.).

- c) A vitában részt vevő tanárok és iskolaigazgatók egy része nem támogatta, hanem *támogatta* a koncepciót. Példaként hadd álljanak itt egy nagyvárosi igazgató hozzászólásának bevezető mondatai: „Az anyagot az iskola összes munkaközösség-vezetője áttanulmányozta, és most tulajdonképpen egy közös véleményt tolmácsolok. Az anyagnak – véleményünk szerint – a legjobban megfogalmazott része a szakfelügyeletre vonatkozó helyzetelemzés. Ennek minden mondata helytálló. A problémákat világosan tárja fel. Egyértelműen megvilágítja a mai szakfelügyeleti rendszer átformálásának a szükségességét”(C.1.). Egy községi iskola igazgatójának írásban is beadott véleménye: „Sajnos az utóbbi időben nőtt azon felügyelők száma, akik nagyon kevés pedagógiai gyakorlattal elvállalják a fel-

ügyeleti munkát. Tanácsokat adni nem tudnak, és a nevelők nagyon gyakran megkérdőjelezzik az adott tanácsok minőségét, magát a felügyeleti munkát. Látogatásaik gyakran inkább reprodukáló jellegűek, a saját elképzeléseiket akarják rákényszeríteni a meglátogatott nevelőkre. Kevés a kezdeményező, példamutató szakfelügyelő. Évek óta nem láttunk szakfelügyelőtől bemutató órát, így a nevelők gyakran kétségbe vonják szakmai felkészültségüket” (F.18.).

A Zala megyei vitán az egyik felügyelő ismertette annak a felmérésnek a legfontosabb tanulságait, amelyet a szakfelügyelet és a pedagógusok kapcsolata témakörben egy fél évvel korábban végeztek. Arra a kérdésre, hogy mit várnak el a kollégák a felügyeletről, a leggyakoribb válasz az volt, hogy nem ellenőrzést, hanem segítséget. Második helyen említették, hogy reálisan értékeljen; a harmadikon, hogy a tantervi követelmények megvalósulását az iskola tárgyi és személyi feltételeinek függvényében vizsgálja; a negyediken, hogy a szakfelügyelői javaslatok ne statisztikai megállapítások legyenek, hanem a pedagógiai munka eredményesebbé válását segítsék. A szakfelügyelőket – sorrendben – a következő szempontok szerint választanák: biztos szakmai, elméleti és módszertani tudás; mások munkájának tisztelete; az eredmények és hiányosságok őszinte feltárása; több éves pedagógiai gyakorlat (E.10.).

A tanári vélemények kritikai éle és a megfogalmazott kívánások egybeesengtek egyrészt a vitatott tervezetben megfogalmazott „válságjelenségekkel”, másrészt a felügyeleti munka átalakításának koncepciójával. E tekintetben voltak, akik tovább is mentek. „A szaktanácsadás mellett – mondta az egyik igazgató – mert az egy kicsit malaszt, a megfogható segítségnyújtást helyezném előtérbe: a hasznosítható tapasztalatok gyors terjesztését, az iskolákban folyó innovációs munka (programkészítés, újítások, szemléltető és kísérleti eszközök készítése, hatékony módszerek kikísérletezése) felkarolását, bátorítását és ösztönzését” (D.6.).

Az irányítók többsége által védelt utasításos-tanácsadó, minősítő-ellenőrző szakfelügyelet helyett a pedagógusok és az igazgatók egy része ekkor tehát már a valóságos segítő-fejlesztő szakértői hálózat kiépítését tartotta volna szükségesnek.

- d) Volt azonban néhány kérdés, amiben tanárok, igazgatók, szakfelügyelők, sőt a megyei irányítók többsége is *egyetértett*. Elsősorban abban, hogy a szakfelügyeletet haladéktalanul meg kell szabadítani néhány bürokratikus, az érdemi munkát akadályozó kötelezettségétől. Ilyeneknek minősültek az iskolalátogatást követő jegyzőkönyvek és az ötévenkénti összegező látogatások, amelyeket a vitákon csupán egy-két osztályvezető vett védelmébe. Egyetértés volt abban is, hogy a szaktanácsadói tevékenységet nem szabad túlságosan eltolni az eredményvizsgálatok, illetve a hatékonyságvizsgálatok irányába. Érdemes néhány érvet elolvasni: „Csak hatékonysági vizsgálat alapján nem lehet szaktanácsot adni: Egyszerűen csak azt lehet megállapítani, hogy az egyes témákat elsajátították-e az adott szaktárgyból vagy nem, illetőleg milyen mélységben sajátították el. Igen gyakori azonban, hogy egy gyengébb osztályeredményt sokkal nagyobb munkával ér el a szaktanár, attól függően, hogy milyen körülmények között oktat, mint egy másik, ahol tulajdonképpen semmit sem kell végeznie ahhoz, hogy kiváló

eredmények szülessenek” (gimnáziumi igazgató D.1.). „Csak a hatékonyságvizsgálatra áthelyezni a hangsúlyt – szerintünk – nem lenne helyes. Ugyanis a hatékonyságvizsgálat csak akkor reális, ha a gyerekek, az osztály képességeinek ismeretében, a teljesítmények vizsgálatával együtt tárja fel a hatékonyságot” (általános iskolai igazgató C.1.). „A megbízható eredménymérés szükséges, de nem elégséges feltétele a hatékonyság feltárásának, hiszen pl. az igen eltérő színvonalú tanulócsoportokban produkált ugyanolyan eredmény mögött nyilván különböző hatékonyságú munka van. Az előzmények, a körülmények megbízható feltárása nélkül nem lehet hatékonyságot vizsgálni” (megyei pedagógiai intézet igazgató F.2.). Többen említették a kapcsolatok elszemélytelenedésének veszélyét. Például így: „Véleményem szerint, nagyon kell arra ügyelni, nehogy a pedagógiai munka elszemélytelenedését okozza a hatékonyságvizsgálat” (továbbképzési intézeti munkatárs C.5.). Vagy más megfogalmazásban: „A súlypont áthelyezése a személyes kapcsolatról a személytelen módszerekre (hatékonyságvizsgálat, írásbeli munkák ellenőrzése, a dokumentáció vizsgálata stb.) erősen adminisztratív tevékenységgé tenné a szakfelügyeleti munkát. A szakfelügyeletnek a pedagógiai és módszertani kultúra fejlesztése kell, hogy a fő feladata legyen; ez pedig személyes kapcsolat és tapasztalat nélkül, eredményvizsgálatok, hatékonyságvizsgálatok révén megvalósíthatatlan” (szakfelügyelő F.3.). Végül még egy túlzó, de elgondolkodtató vélemény: „A magyar oktatásügy nem fog előbbre menni azzal, ha a szaktanácsadók eredményvizsgálatot fognak végezni. Én inkább azt a munkát emelném ki, hogy valóban legyenek szaktanácsadók. Kísérjék figyelemmel a kezdőket, a jó eredményt elérőket, és olyan műhely legyen az egész megyei pedagógiai intézet, hogy megújítást hozzon a munkában” (igazgató C.5.).

A viták tehát nemcsak arra mutattak rá, hogy a megyei irányítás ellenzi a szakfelügyelet felváltását az attól lényegében különböző szaktanácsadói rendszerrel; nemcsak az derült ki, hogy – ugyanakkor – a nevelők és az igazgatók egy része elégedetlen a fennálló szakfelügyelettel, hanem az is, hogy a kizárólagos output szabályozással nem értenek egyet, valamiféle emberarcú, személyes kontaktuson alapuló szakfelügyeletet vagy szaktanácsadást kívánnak.

Az érvek és ellenérvek közepette, mintegy a viták melléktermékeként, a hozzászólásokból – akarva akaratlan – *kirajzolódta a szakfelügyeleti rendszer válságtünetei*. Vegyünk példának egy-két idézetet.

A javaslat vitájából kitűnt, hogy nemcsak a szakfelügyelők, hanem a közoktatás megyei irányítói is ellenállnak a rendszer gyökeres átalakításának. Annak érdekében, hogy véleményüket pontosabban megismerjük, 1985 októberében interjúkat készítettünk tizenhat megyei tanácsi művelődési osztályvezetővel, valamint tizenöt megyei pedagógiai intézetvezetővel, később hatvannyolc városi tanács művelődésügyi szakigazgatási szervének vezetőjével, s végül – összehasonlíthatóként – tizenhét tantárgygondozóval az OPI-ban. (A felmérések elsődleges feldolgozását Somorjai Ildikó<sup>120</sup> majd – részletesebben – Pócze Gábor és Révész Sándor<sup>121</sup> végezte el.) A következőkben az ő tanulmányuk gondolatmenetét követve ismertetem a vizsgálat főbb eredményeit.

120 Somorjai Ildikó: 1985.

121 Pócze Gábor–Révész Sándor: 1986.

## Vélemények a szakfelügyeletről

### Oktatásirányítók a szakfelügyeletről

Az interjúk többségében előkerült az a kérdés, *mely feladatokat lát el jól és melyeket nem* teljesít megfelelően a szakfelügyelet. A megkérdezettek öt funkciót említettek értékelhető gyakorisággal. Ezek: (1) a tanácsadás, segítség; (2) az ellenőrzés; (3) az eredménymérés; (4) a továbbképzés és (5) a pedagógiai alkotómunka, az innováció támogatása.

Mivel egy-egy interjúalany több funkcióval kapcsolatban is nyilváníthatott véleményt, a száztizenhat interjúban összesen százötvenkét karakterisztikusan elkülönülő válaszelemet találtunk. Ezeket három kategóriába soroltuk: pozitív, negatív és mind pozitív, mind negatív véleményt tartalmazó válaszelemek. Az eredményeket a 28. táblázat foglalja össze.

#### Hogyan látja el a szakfelügyelet különböző feladatait?

Feladatok	Vélemények a megkérdezettek százalékában (N=116)			
	Pozitív	Is-is	Negatív	Össz.
Tanácsadás, segítség	28	13	11	52
Továbbképzés	11	10	9	30
Eredménymérés	9	3	14	26
Ellenőrzés	5	3	14	22
Alkotómunka, innováció segítése	5	—	4	9

28. táblázat

Figyelemre méltó, hogy a tanácsadás, segítség kategóriája minden szempontból kiemelkedik. Az interjúalanyoknak több, mint a fele foglalkozott vele. (Lásd a 3. táblázatot.) Ez az egyetlen kategória, amellyel kapcsolatban a *pozitív* vélemények erős túlsúlyban vannak.

A kirajzolódó kép összhangban áll a korábban ismertetett viták tapasztalataival. A „tanácsadást” az „ellenőrzés és utasítás” sajátos műfajának tartva az irányítók elsősorban azt hangsúlyozták, hogy *nincs szükség* a szakfelügyeleti rendszer gyökeres *átalakítására*, hiszen az újabb koncepciókban emlegetett „tanácsadás” már megvalósult. Ahogy egyikük mondta: „Mi már nagyon régóta hangsúlyozzuk a segítő, ösztönző szakfelügyeletet. Egyértelmű, hogy amit most hangoztat a minisztériumi irányítás, azt a gya-



korlat már régen túlszárnyalta. Felügyelői jegyzőkönyvekkel tudnám bizonyítani, hogy 1974 vagy 1973 óta ez így van” (33)<sup>122</sup> A tanácsadás helyzetének pozitív megítélése különösen a megyei és a városi művelődési osztályvezetők válaszait jellemezte. Több, mint az egyharmaduk (35%) szögezte le, hogy elégedett a „tanácsadás” adott rendszerével. A megyei pedagógiai intézetekben már árnyaltabb (is-is) vélemények születtek. Az OPI tantárgygondozói közül pedig egy sem akadt, aki azt állította volna, hogy a szakfelügyelet jól látja el a tanácsadás feladatát.

Azt, hogy ők jártak közel az igazsághoz, világosan mutatják a vizsgált interjúk, hiszen bennük „az alkotómunka, az innováció segítése” elem mindössze a megkérdezettek 9%-ának jutott így vagy úgy az eszébe.

A továbbképzést illetően megoszlottak a vélemények, az eredménymérésről és különösen az ellenőrzésről viszont egyértelműen negatív kép alakult ki. Mindkét esetben a pedagógiai intézetek, az OPI és a megyei pedagógiai intézetek billentették negatív irányba a mérleg nyelvét. Az a jelentős különbség, amelyet a 23. táblázat mutat a tanácsadói és az ellenőrzési funkció iránti érdeklődésben (52%, illetve 22%), annak tudható be, hogy a tanácsadói vezetők többsége semmit, illetve semmi érdemlegeset nem mondott az ellenőrzési funkció működéséről.

Ennek valószínű oka, hogy egyrészt a tanácsadást és a „tanácsok” végrehajtásának ellenőrzését elválaszthatatlan folyamatnak tartva; másrészt az új idők szelét érezve, jobbnak látták, ha inkább a tanácsadás sikeres működéséről, és nem az ellenőrzésről nyilatkoznak. Persze, amikor a feladatok meghatározására került sor, akkor a tanácsadói vezetők ugyanolyan arányban említették az ellenőrzést, fontos vagy éppen elsőszámú feladatként, mint pl. a pedagógiai intézetekben dolgozók. Ez is mutatta, hogy a tanácsadói vezetők hallgatása egyáltalán nem az ellenőrzési funkció iránti érdektelenségüket jelezte.

A szakfelügyeleti rendszer működésével kapcsolatos pozitív, negatív és „is-is” értékelések előfordulása az interjúalanyok csoportjaiban

Csoportok	Vélemények az értékelések százalékában (N=152)			
	Pozitív	„Is-is”	Negatív	Össz.
OPI tantárgygondozó	20	30	50	100
MPI vezető	35	26	39	100
MT Műv. osztályvezető	48	28	24	100
VT Műv. osztályvezető	46	17	37	100
Összesen	41	22	37	100

(MPI=megyei pedagógiai intézet; MT=megyei tanács; VT=városi tanács)

29.táblázat

122 Az idézetek mögött álló számok az interjúalany sorszámát jelzik. Pócze-Révész: 1986.

Tekintsük át összességében is, hogy a különböző előjelű értékelések milyen arányban szerepeltek az egyes interjúcsoportokban. (29. táblázat)

Mint a táblázaton látható, amíg az OPI tantárgygondozók értékelése összességében erősen negatív, az MPI vezetők értékelése kiegyensúlyozottabbnak tekinthető, a tanácsi vezetés viszont zömmel elégedett volt a szakfelügyelettel, kiváltképp a megyei tanácsok szakigazgatási szerveinek képviselői. A szakfelügyelettel tehát inkább a szakma volt elégedetlen, s a hivatal elégedett, kiváltképp az a hivatal, amellyel a szakfelügyelet hivatali függőségben állt. Ami a maga módján ismét bizonyította, hogy a szakfelügyeleti munkában nem a szakmai (segítő-fejlesztő), hanem az irányítási hierarchiát kiszolgáló (ellenőrző-felügyelő) funkció dominált, vagy legalábbis a párt- és állami vezetés erre kívánta felhasználni.

Az interjú egyik kérdésére válaszolva az interjúalanyok azt is elmondták, hogy véleményük szerint *a jövőben milyen fontos funkciókat* kellene a szakfelügyeletnek, illetve a szaktanácsadásnak ellátnia. Egy-egy személy természetesen itt is több funkciót említhetett (30. táblázat).

A szakfelügyeleti-szaktanácsadói rendszer ellátandó feladatai (N = 116)

Funkciók	Említések száma a megkérdezettek százalékában		
	Első számú	Fontos	Összesen
Tanácsadás, segítés	28	23	51
Tanácsadás-ellenőrzés	9	15	24
Eredményvizsgálat	6	28	34
Továbbképzés	–	31	31
Alkotómunka, innováció segítése	–	25	25
Szakigazgatási szervek tájékoztatása	1	22	23
Ellenőrzés	4	10	14
Közvetítés az oktatásirányítás és az iskola között	3	9	12

30. táblázat

A táblázatból kiolvasható fontossági sorrend hasonló ahhoz, amit az értékelő említések esetében tapasztaltunk. A tanácsadás, ha a tanácsadás-ellenőrzés összevont kategóriát is számításba vesszük, itt még gyakrabban említődik, mint a helyzetértékelő részben. Első pillantásra úgy tűnik, hogy a kapott eredmények kedvezőek a szaktanácsadói rendszer fogadtatását illetően, hiszen a „tanácsadás, segítés” kategóriája kiemelkedik a többi funkció közül. A megkérdezetteknek a háromnegyede valamilyen formában szóba

hozta a tanácsadást mint fontos feladatot, s első számú feladatként alig említettek mást.

A szaktanácsadás funkcióját kiemelők többségét mégsem tekintethettük a szaktanácsadói rendszer igazi hívének. A korábban vázolt szaktanácsadási koncepció lényege ugyanis éppen az volt, hogy az állami ellenőrző és a szakmai-segítő funkciót elválasztotta egymástól. A tanácsadást és ellenőrzést egybekapcsoló funkciómeghatározások (24%) tehát eleve szembenálltak ezzel a koncepcióval. De még annak a 28%-nak is, aki első számú feladatként jelölte meg a tanácsadást, majdnem a fele a szaktanácsadás mellett az ellenőrzést, illetve a szakigazgatási szervek tájékoztatását szintén fontos feladatnak tekintette. Ha mindezt figyelembe vesszük, akkor a száztizenhat interjúalany közül kb. húszra mondhattuk azt, hogy valóban kiállt a szaktanácsadói rendszer mellett.

A szakfelügyelet hagyományos felfogásának erejét jelezte, hogy az interjúknak mintegy fele tartalmazott véleményeket arról, *mit vizsgáljon (ellenőrizzen)* és miről tegyen jelentést a felügyelő.

A vizsgálat, illetve a jelentés tárgyaként öt, értékelhető gyakorisággal jelentkező kategóriát különíthettünk el. Ezek:

- a tantárgy helyzete;
- a tanár munkája;
- az igazgató munkája;
- a tanórán kívüli tevékenység;
- az iskolai körülmények.

A vélemények eloszlása természetesen itt sem egyenletes. Az OPI tantárgygondozói közül csak egy hozta szóba a szakfelügyelői jelentéseket. A megyei pedagógiai intézetek és a megyei szakigazgatási szervek vezetői közül már minden második beszélt arról, hogy mit tartalmazzon a szakfelügyelői jelentés. A városi tanácsi osztályok képviselőinek pedig már a jelentős többsége (62%) szólt a jelentések tárgyról. Az említések megoszlását a 31. táblázat mutatja be.

A jelentés megkívánt tárgyában mutatkozó különbségekből a befolyásolási szándék jellegére következtethetünk. A tantárgy helyzetének vizsgálata nyilván más irányítói szemléletre utal, mint a személyekre (tanárookra, igazgatókra) lebontott ellenőrzés és jelentés igénye. Míg az első arra szolgál, hogy a közoktatáspolitikai formáláshoz nyújtson átfogó információkat; az utóbbi az iskola szakmai tevékenységének részletes külső ellenőrzését tartja a szakfelügyelet elsődleges feladatának.

Jelmező, hogy az MPI vezetők esetén az említések 70%-a vonatkozott a tantárgy helyzetének vizsgálatára, a megyei tanácsoknál már csak 45%-a, a városi tanácsok esetében pedig mindössze 26%-a. A tanár munkájának ellenőrzésére vonatkozóan fordított volt a helyzet. A tanár munkájáról is szólania kell a jelentésnek az MPI-től érkezett említések 10%-a, a megyei tanácsoktól érkezett említések 27%-a és a városi tanácsoktól érkezett említések 36%-a szerint.

Az előbbiekhöz még hozzá kell tennünk, hogy a tanár munkájának az értékelése az egyetlen kategória, amellyel kapcsolatban, ha nem is nagy, de érzékelhető mennyiségben ellenvélemények is érkeztek.

Az ellenőrzésről és jelentésírásról megkérdezett szakfelügyelők véleménye (%-ban) (N=116)

Az ellenőrzés tárgya	Vélemények
A tantárgy helyzete	28
A tanár munkája	28
Az iskolai körülmények	12
A tanórán kívüli tevékenységek	9
Az igazgató munkája	8

31. táblázat

Álljon itt két tipikus megfogalmazás. Az egyik: „A szakfelügyelő nem az egyes pedagógusok munkájáról mond véleményt, hanem az adott tantárgy hatékonyságát vizsgálja egy adott iskolában” (37). A másik: „Egy városi avagy egy megyei művelődési osztálynak semmi szüksége arra, hogy x községben Kiss Béla vagy Nagy János nevelő hogy tanít, milyen órákat tart. Erre ott helyben Kiss Bélának és Nagy Jánosnak van szüksége, meg az iskola igazgatójának; az irányító szervnek arra van szüksége, hogy ezen az x területen bizonyos szaktárgyakban milyenek az eredmények, és melyek a problémák” (27).

Mint láttuk a városi tanácsok ezzel az állásponttal nemigen értettek egyet. Az ő véleményüket a következő idézetek jellemzik: „Az igazgató három-négy évenként, a kiegészítő minősítés alkalmával véleményt kell, hogy formáljon a nevelő munkájáról. Ne fordulhasson elő, hogy a szakfelügyelet véleménye benne ne szerepeljen a legnagyobb hangsúllyal” (58). „Emberekről nem való leírni azt, hogy ilyen meg olyan fogyatékosai vannak. El kell mondani. Ha ez nem használ, akkor el kell mondani az igazgatónak, ha ez sem, akkor feljebb kell elmondani” (72).

Az ellenőrzést-irányítást az egyes tanítási órákig lenyúlóan gyakorolni kívánó „közoktatáspolitikai szemlélet” állította szembe az irányító apparátus többségét a szakmai önállóságot előtérbe helyező szaktanácsadói koncepcióval, s tette csendes vagy hangos ellenzőjévé a kezdődő átalakulási folyamatnak.

Az oktatásirányítók között végzett vizsgálat megerősítette tehát a korábbi vitákban szerzett tapasztalatokat: ismét kitűnt, hogy a megyei (és városi) vezetés *ellenzi a változást*. Ezért különösen fontos volt megtudni, hogyan vélekednek a szakfelügyeletről az iskolák (a nevelők és az igazgatók). Ennek tisztázásához járult hozzá egy 1986-ban végzett országos reprezentatív kérdőíves felmérés, amely hatszáz tanárra és háromszáz igazgatóra terjedt ki. (A felmérést Bognár Tibor végezte el.) A vizsgálat eredményeinek részletes elemzésére itt és most nincs szükség. Egyetlen kérdéssort emelünk ki, amely jól jellemezte a nevelők és igazgatók véleményét.

## Nevelők és igazgatók a szakfelügyeletről

Mind a nevelőknek, mind az igazgatóknak felsoroltunk néhány olyan tevékenységet, amelyek a szakfelügyelők feladatai közé tartoztak, és arra kértük őket: osztályozzák ezeket a tevékenységeket öt fokú skálán aszerint, hogy – tapasztalataik szerint – a szakfelügyelők milyen mértékben *tettek eleget* ezeknek a feladatoknak. Ezt követően ismét felsoroltuk ugyanazokat a feladatokat, és most azt kértük, hogy a megkérdezettek aszerint osztályozzák újra egytől-ötig a szakfelügyelői tevékenységeket, amennyire ők (a nevelők, illetve igazgatók) *fontosnak* tartják azokat. Az osztályozás lehetőséget adott a tevékenységek rangsorolására. Az eredményeket a 32. táblázat foglalja össze.

Az adatokból levonható *első következtetés* nyilvánvalóan az, hogy szakfelügyelet ellenőrző funkciója dominált. (Lásd: a jegyzőkönyvkészítés első helyezését.) S ezen belül is a módszereknek, eljárásoknak és eszközöknek, nem pedig a tanítás eredményeinek ellenőrzése. (Lásd a 2. és 4. illetve 6. pozíciót szemben a 13. pozícióval.) A korszerű módszerek és eljárások, a központi innovációk terjesztése elkezdődött ugyan, de a belső iskolai műhelymunka támogatása még egyáltalán nem volt jellemző a szakfelügyelői munkájára. (Lásd az 5. és 7. pozíciókat szemben a 12., illetve 13–14. és 15. pozíciókkal.)

A *második következtetés*, hogy a nevelők és az igazgatók éppen fordított előjelű tevékenységet vártak volna a szakfelügyelőktől, mint amit ők a valóságban végeztek. A gyakorlatban első helyen álló jegyzőkönyvkészítés pl. a „kívánságlistán” az utolsó pozíciók között szerepelt. Jóval hátrább került a módszerek, eljárások, eszközök megítélése is. Amit az iskola a szakfelügyelettől elsősorban megkívánt: a korszerű eszközök és eljárások, valamint a központi és helyi innovációk terjesztése. (Lásd az 1–4. pozíciókat.)

Ha az adatokat ábrázoljuk, a fenti következtetéseken túl az is jól látható, hogy a nevelők és az igazgatók nagyon hasonlóan vélekedtek a szakfelügyelői gyakorlatról és arról is, milyennek kellene annak lennie (1-2. ábra).

A vizsgálatokból közvetve kitűnt, hogy a nevelők és igazgatók az ellenőrző-jegyzőkönyvező szakfelügyelettel szemben a segítő, tanácsadó, fejlesztő tanácsadás mellett foglalnak állást. Véleményük alapján különbözött a középszintű oktatásirányítókétól, akik ellenőrző szakfelügyelet fenntartását kívánták.

A vizsgálatok nyilvánvalóvá tették, hogy – egyrészt – a tervezett szaktanácsadói kísérlet során csak a nevelőkre és az igazgatókra támaszkodhatnak, s nem a már működő szakfelügyelőkre, hiszen ők általában elleneztek az átalakulást; másrészt, hogy gondosan kell megválasztani a kísérleti körzetet is, mivel a megyei és városi oktatásirányítási apparátus többsége sem híve a javaslatokban körvonalazott változásoknak.

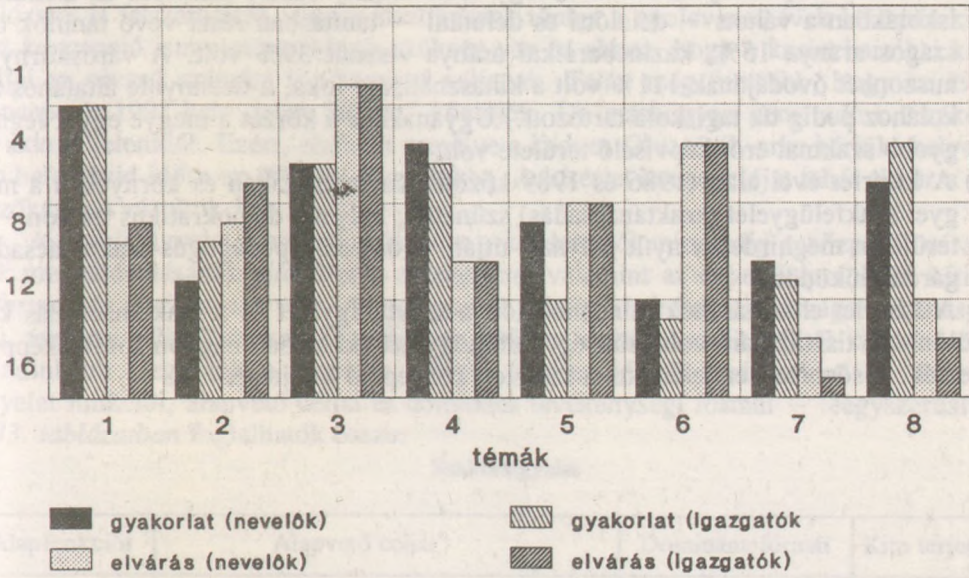
Összegezve: ahhoz, hogy a kísérlet a siker reményével kecsegtessen: a) megfelelő kísérleti terepet kellett találni; b) új emberekre volt szükség, akiket nem kötöttek a szakfelügyelői beidegzések, és akiket a nevelők sem szakfelügyelőként fogadtak; c) megfelelő koncepciót kellett felvázolni, amelynek mentén a tanácsadói tevékenység kibontakozhatott.

## A szakfelügyeleti tevékenységek osztályozása

A tevékenységek sorrendje (és átlaga) a jelenlegi gyakorlatban		Szakfelügyelői tevékenységek	A tevékenységek kívánatos sorrendje (és átlaga)	
a nevelők szerint: (N = 595)	az igazgatók szerint: (N = 300)		a nevelők szerint (N = 595)	az igazgatók szerint: (N = 300)
2. (4,26)	2. (4,25)	1. A módszerek és eljárások megítélése	9. (4,13)	8. (4,32)
11. (3,88)	9. (3,84)	2. A munka hatékonyságának és eredményességének ellenőrzése	8. (4,29)	6. (4,39)
5. (4,16)	5-6. (4,02)	3. A korszerű eszközök és eljárások terjesztése	1. (4,77)	1. (4,77)
4. (4,21)	5-6. (4,02)	4. A nevelő felkészültségének minősítése	10. (4,03)	10. (4,14)
8. (3,96)	12. (3,71)	5. Az önképzés és továbbképzés irányítása	7. (4,34)	7. (4,33)
12. (3,77)	13-14. (3,69)	6. A munkaközösségi tevékenységek segítése	4-5-6. (4,44)	4-5. (4,58)
10. (3,90)	11. (3,73)	7. A nevelő munkájának hivatalos minősítése	14. (3,66)	16. (3,78)
6. (3,99)	4. (4,17)	8. A tanítási eszközök és felszerelések megtekintése	12. (3,84)	14. (3,85)
9. (3,93)	7-8. (3,95)	9. Az eszközök felhasználásának ellenőrzése	13. (3,74)	12. (3,98)
16. (2,73)	16. (2,75)	10. A tanítási órán kívüli foglalkozások ellenőrzése (pl. szakkör)	16. (3,39)	15. (3,81)
7. (3,97)	7-8. (3,95)	11. Az iskola informálása a központi ajánlásokról és innovációkról	2. (4,69)	2. (4,73)
3. (4,23)	3. (4,19)	12. Az irányító szervek informálása a tanítás eredményeiről és az iskolában folyó munkáról	4-5-6. (4,44)	3. (4,67)
13. (3,55)	13-14. (3,69)	13. A tanulók ismereteinek a felmérése	11. (3,91)	11. (4,11)
1. (4,64)	1. (4,65)	14. Jegyzőkönyv készítése	15. (3,55)	13. (3,92)
15. (3,42)	15. (3,47)	15. Segítség a feladatlapok, munkalapok megszerzésében, sokszo- rosításában	4-5-6. (4,44)	9. (4,27)
14. (3,45)	10. (3,78)	16. Az iskolában folyó innovációs munka segítése	3. (4,53)	4-5. (4,58)

A szakfelügyelői gyakorlat megtétele és az elvárások (1-8. témák)

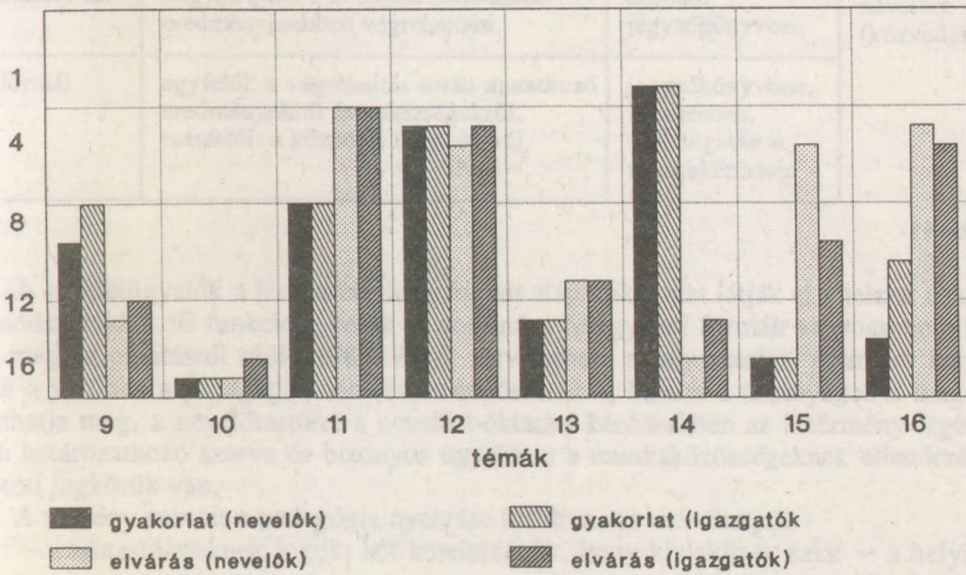
sorrend:1-16



1. ábra

A szakfelügyelői gyakorlat megtétele és az elvárások (9-16. témák)

sorrend:1-16



2. ábra

- a) A kísérlet helyéül alkalmasnak látszott Kazincbarcika és környéke. A városban tizenöt óvoda és tizenhárom általános iskola működött – az országos átlagnál nehezebb körülmények között. (Hogy csak néhány adatot említsek: az általános iskolákban a váltott – délelőtti és délutáni – tanításban részt vevő tanulók országos aránya 15%, kazincbarcikai aránya viszont 39% volt. A városkörnyék huszonhét óvodájának 111% volt a kihasználtsági foka, a tizennyolc általános iskolához pedig tíz tagiskola tartozott.) Ugyanakkor a körzet a megye egyik legnagyobb szakmai erő képviselő területe volt.
- b) A kísérlet évei alatt (1986 és 1989 között) Kazincbarcikán és környékén a megyei szakfelügyelet (szaktanácsadás) szünetelt; helyette demokratikus módon – a területen meghirdetett nyílt pályázat útján – összeállt pedagógus-szaktanácsadói gárda működött.
- c) A kísérlet elindításához mindenekelőtt a szakfelügyelet és a szaktanácsadás közötti különbség tisztázására volt szükség, minthogy azt akkoriban nagyon sokféleképpen értelmezték. Elsősorban ez jelentette a kísérleti koncepció kifejtését.





## A koncepció

Ma, amikor nemcsak a szakfelügyelet szűnt meg, de a legtöbb helyen a szaktanácsadói hálózatot is felszámolták, anakronisztikusnak tűnhet a nyolcvanas évek közepén kialakított koncepció ismertetése. Mégis szükség van rá ahhoz, hogy a kazincbarcikai kísérlet céljai az olvasó számára is világossá váljanak. Talán még furcsább, hogy az 1985-ös koncepciót 1992-ben „jelen időben” közöljük. De máshogyan nem tudtuk érzékeltetni az akkori jelenidőt. Ezért, elnézést remélve a kedves Olvasótól, arra kérjük, helyezkedjen bele rövid időre az 1985-ös állapotokba. A kísérlet koncepcióját tehát akkor a következőképpen vázoltuk.<sup>123</sup>

A szakfelügyelet alapvető funkciója a kezdetektől mindmáig a központi várakozások megvalósulásának *ellenőrzése és segítése*, valamint az ehhez kapcsolódó kétirányú *információs tevékenység* volt. A „központi” sokáig kizárólag az országos oktatáspolitikai, tantervi célkitűzéseket jelentette, az 1950-es évek második felétől kezdve azonban mindinkább kiegészült a speciális megyei (esetleg járási) elvárásokkal is. A szakfelügyelet funkciói, alapvető céljai és domináns tevékenységi formái – leegyszerűsítve – a 33. táblázatban foglalhatók össze.

Szakfelügyelet

Alapfunkciói	Alapvető céljai	Domináns formái	Kire terjed ki?
Ellenőriz	hogyan megállapítsa, milyen az országos és a megyei (tartalmi és módszertani) intenciók végrehajtásának módja és eredményessége.	óralátogatás, eredménymérés	minden egyes nevelőre (közvetlenül)
Tanácsot ad	hogyan lehet a központi intenciókat eredményesebben végrehajtani.	szóban, jegyzőkönyvben	
Informál	egyfelől: a végrehajtás során mutatkozó eredményekről és nehézségekről, másfelől: a központi intenciókról.	jegyzőkönyvben, jelentésben, óralátogatáson, továbbképzésen	

33. táblázat

A szakfelügyelők a fenti táblázatba foglalt alapfunkciókat látják el a jelzett célokkal és módszerekkel. E funkciók, célok és domináns felügyeleti formák azonban nem felelnek meg az oktatásról szóló 1985. évi I. törvénynek, amely szerint a tanterv keretein belül a jövőben a pedagógus nemcsak a módszereket, hanem a tananyagot is maga választhatja meg, a nevelőtestület a nevelési-oktatási kérdésekben az intézmény legfontosabb határozathozó szerve és bizonyos ügyekben a munkaközösségeknek ellenőrzési és döntési jogkörük van.

A törvény szavait a pedagógia nyelvére fordítva azt mondhatjuk:

– a tantestületeknek joguk, sőt kötelességük, hogy kialakítsák saját – a helyi igé-

123 Szabenyi Péter: B (1986)

nyeknek és körülményeknek leginkább megfelelő – nevelési rendszerüket;

– a kötelező alapkövetelmények keretei között helyi oktatási programokat dolgozzanak ki, illetve szabadon válasszanak a máshol kidolgozott alternatív programok közül;

– végül mindebből az is következik, hogy minden tantestületnek önállóan is értékelnie kell saját körülményeit, helyzetét, lehetőségeit, s ennek alapján meg szabnia a továbblépés, a fejlesztés útját és ütemét.

A törvényből egy újfajta közoktatási stratégia körvonalai bontakoznak ki, amely döntően nem felülről – a központi tantervek és előírások útján – kívánja az iskolákat fejleszteni, széles teret enged a helyi kezdeményezéseknek és elhatározásoknak, a pedagógusok és nevelőtestületek önállóságának. Ilyen körülmények között diszfunkcionálissá válik az a hagyományos szakfelügyeleti rendszer, amelynek alapvető funkciója a központi intenciók megvalósulásának ellenőrzése és segítése. Ha a korábbi, „tantervbevezetéses”, „utasításos” stratégiának az előbbi táblázatba foglalt tevékenységstruktúra felelt meg, az új stratégiához a tartozó tevékenységrendszert a 34. táblázat mutatja be.

#### Szaktanácsadás

Alapfunkciói	Alapvető céljai	Domináns formái	Szintjei	Kire terjed ki?
Fejlesztő- szolgáltató	a központi követelménymagot is magában foglaló helyi nevelési rendszerek kiépítésének és eredményes működésének segítése	munkaközösségi tevékenység, konzultáció, bemutató, írásos és audiovizuális anyagok közreadása	I T M	1 2 1 2 4 1 3 5
Vizsgálati- informáló	a helyi nevelési rendszerek hatékonyságának vizsgálata	hatékonyságvizsgálat (team-munka)	I T M	2 5 5
Továbbképző	a hatékony, önálló működéshez szükséges szakismeretek és képességek megszerzésének és folyamatos továbbfejlesztésének segítése	munkaközösségi tevékenység, irányított önképzés	I T M	1 2 1 3 3

I = iskolai, iskolaközi munkaközösségvezető

T = területi munkaközösség-vezető

M = megyei metodikus

1 az adott munkaközösség tagjaira

2 minden egyes pedagógusra

3 meghatározott pedagógusokra

4 minden egyes iskolára

5 meghatározott iskolákra

34 táblázat

Tekintsük át először a szaktanácsadás funkcióit, s ezzel kapcsolatban alapvető céljait és domináns formáit.

## *Fejlesztés és szolgáltatás*

Ha a szakfelügyelet alapvető funkciója az volt, hogy a központi intenciók végrehajtását ellenőrizze, segítse és az ezzel kapcsolatban felmerült nehézségekről a központot informálja, a tanácsadó elsődleges feladata a nevelői és intézményi önállóság kibontakoztatásának szolgálata. Az önállóság célja a hatékonyabb nevelés és oktatás, s így természetesen csak akkor vezethet eredményre, ha a nevelők gazdag és fokozatosan fejlődő pedagógiai eszköz- és eljárásegyüttessel rendelkeznek, amelyet részben maguk alakítanak ki, részben máshonnan adaptálnak, és saját belátásuk szerint – a szükségleteknek megfelelően – felhasználnak. A tanácsadói hálózatnak ezért a pedagógusokat mindenképp előtt a számukra szükséges széles eszköz- és eljáráskészlet kialakításában-fejlesztésében, megszerzésében és adaptálásában kell segítenie.

Ez a szaktanácsadás „fejlesztő-szolgáltató funkciója”, amely nemcsak tanácsok nyújtását, de bizonyos esetekben – kérésre – például eszközök (programok, munkalapok, feladatlapok, szemléltetőeszközök stb.) sokszorosítását és közvetítését is jelenti.

Már itt is látszik, hogy a fejlesztő-szolgáltató magatartás több, mint egyszerű „tanácsadás”. Elsősorban nem tanácsot kell adni, hanem minél konkrétabb segítséget. Átadni, közvetíteni a kollégáknak a használható programvariációkat és az önálló programkészítés szakszerű eljárásait; megfelelő szakirodalmat ajánlani; segíteni a nehéz nevelési és oktatási problémák megoldásában, a differenciált képességfejlesztésben stb.

Persze az ilyen fajta munkára csak az alkalmas, aki maga is kitűnő, jól felkészült pedagógus, aki mindennapi munkájával be tudja mutatni a nevelési-oktatási folyamat fejlesztésének változatos lehetőségeit. S ez még egymagában nem is elegendő. A tanácsadónak nem csupán egyéni tapasztalatait kell közvetítenie, hanem – különböző útonmódon – a „kollektív” (hazai és nemzetközi) tapasztalatokat is, másszóval a szakma korszerű eredményeinek ismerőjeként a választható tartalmak és használható eszközök, valamint eljárások széles választékát.

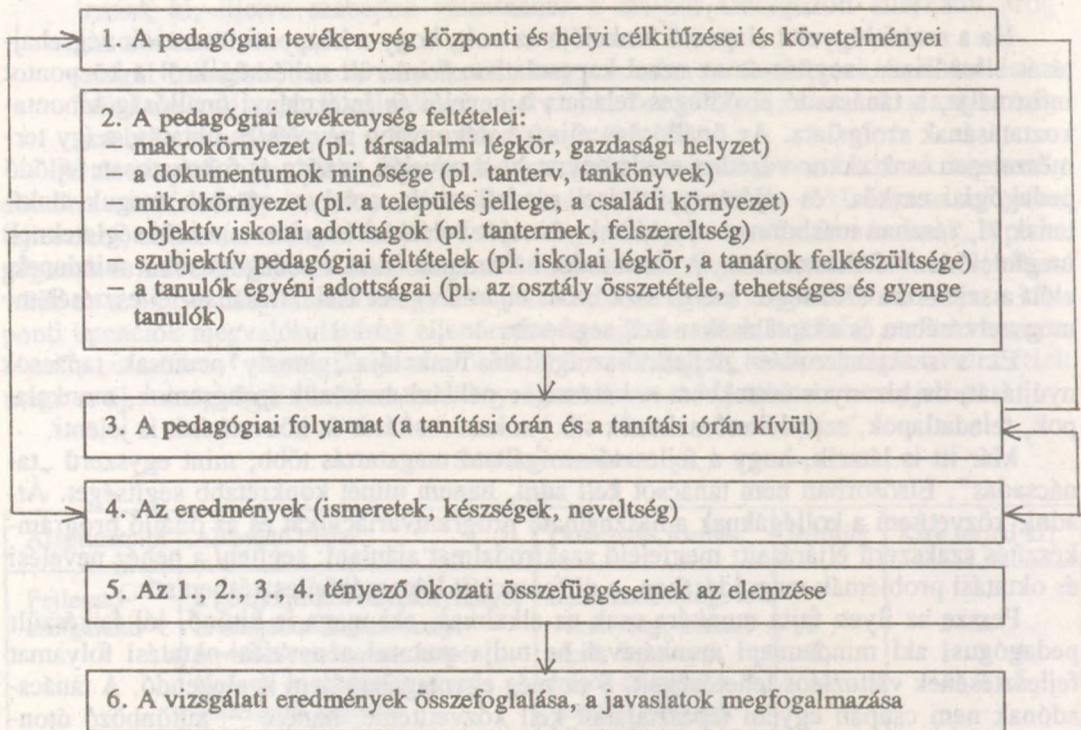
## *Vizsgálat és informálás*

Sajátos segítséget nyújtanak a szaktanácsadók akkor is, amikor speciális szakértelmükkel közreműködnek a pedagógiai folyamat hatékonyságának szakszerű, alapos vizsgálatában és elemzésében. A szaktanácsadás vizsgálati funkciója minőségileg különbözik a szakfelügyelet minden egyes pedagógust végigellenőrző, négy-ötévenként megismétlődő óralátogatásaitól és jegyzőkönyveitől.

A szaktanácsadónak az objektív eredményeket a makro- és mikrokörnyezeti feltételek, valamint a pedagógiai tevékenység eredőjeként feltáró alapos hatékonyságvizsgálat a feladata. Ennek logikai sémáját ábrázolja a 35. táblázat.

A séma érzékelteti, hogy az alapos hatékonyságvizsgálatok változatos eljárások alkalmazását teszik szükségessé. Ilyenek például: a központi és a helyi dokumentumok és más frásos anyagok tanulmányozása; a statisztikai adatok elemzése; beszélgetés a nevelőkkel, a tanulókkal, a szülőkkel; az iskolai helyiségek, a felszerelés megtekintése; a tanórák és az órán kívüli tevékenység megfigyelése; felmérések végzése; a tanulói munkák áttekintése; közvetlen munka a gyerekekkel. Olyan speciális módszerek is jól alkalmazhatók, mint pl. egyes nevelők és tanulók időmérlegének összeállítása, magnetofon-, illetve videofelvételek készítése és elemzése stb.

### Az átfogó vizsgálat



35. táblázat

A felsorolás természetesen nem azt jelenti, hogy minden vizsgálatnál minden eljárást alkalmazni kell, csupán jelzi: a korszerű, a mélyreható vizsgálat komplex megközelítést és eszközrendszert kíván. A szaktanácsadóknak az ilyenfajta vizsgálatok irányítására kell alkalmassá válniuk – figyelembe véve a különböző szintű és jellegű vizsgálatok sajátos szükségleteit. Más eszköz- és eljárásigénye van ugyanis pl. egy belső iskolai vagy egy reprezentatív megyei, tantárgyi, illetve általános pedagógiai vizsgálatnak. Mindegyik típusra vonatkoztathatók azonban a következő *elvek*:

- a vizsgálatot ne egy személy, hanem team végezze (tagjai ne csak szaktanácsadók, hanem kiváló tanárok és más szakemberek is legyenek, többek között a pedagógusképző intézmények képviselői);
- a vizsgálatban vegyenek részt a megvizsgált iskola, intézmény képviselői;
- a vizsgálatra való gondos felkészülésre, a megfelelő eszközök és eljárások kialakítására, illetve adaptálására, majd az eredmények összegezésére legalább annyi idő és energia álljon rendelkezésre, mint a vizsgálat lebonyolítására;
- a vizsgálat sohasem korlátozódhat a jelenségek regisztrálására, kutatnia kell azok okait is, és javaslatokat tennie a pozitív tendenciák továbbfejlesztésére, elterjesztésére, illetve a negatív jelenségek felszámolására, ezért
- a vizsgálatokban mindig többé-kevésbé komplex eszközöket és eljárásokat szükséges alkalmazni (eredményérés híján pl. általában nehéz a tanulók tudásszintjét kellő objektivitással megállapítani, óralátogatás nélkül viszont az eredmények

mögött álló pedagógiai folyamat marad homályban, a beszélgetések, a statisztikai elemzések a pedagógiai tevékenység objektív és szubjektív feltételeire vetítenek fényt stb.);

- a külső (megyei, városi, város környéki) tematikus vizsgálatokat nem szükséges mindegyik iskolában elvégezni, csak annyiban, amennyi megfelelően reprezentálja a teljes területet (helyes azonban a vizsgálat eredményeit és eszközkészletét valamennyi intézmény rendelkezésére bocsátani);
- egy-egy szaktanácsadó évente legfeljebb egy-két vizsgálatot irányíthat, különben nem tudja biztosítani a vizsgálatok szakszerűségét, és nem képes színvonalasan teljesíteni többi feladatait (fejlesztés, szolgáltatás, továbbképzés).

A vizsgálati funkció szorosan kapcsolódik az informálás és ellenőrzés témaköréhez. Ami az információt illeti, annak „fentről” „lefelé” áramlása a tanácsadói rendszer valamennyi funkciójában megvalósul. (A szaktanácsadó fejlesztő-szolgáltató tevékenységében, a vizsgálatokat záró tanulmányában és a továbbképzések során is közvetíti a „kívülről” érkező igényeket, elképzeléseket és javaslatokat.) A „lentől” „felé” történő információáramlásnak is alkalmas kiinduló bázisát jelenthetik a szakszerű vizsgálatok, amelyek nemcsak az iskoláknak (a nevelőknek és az iskolavezetésnek), hanem az irányítás különböző szintjeinek is megbízható információkat adnak.

A szakfelügyelet korábbi tevékenységében meghatározó szerepet játszott az ellenőrzés. A viták tanulsága szerint sokan attól félnek, hogy a szaktanácsadói rendszer kiépítésével csökken az ellenőrzés hatékonysága. Igaz, a közoktatás-fejlesztési program az iskolák „belső ellenőrzését” helyezi előtérbe, és azt az iskolavezetés, illetve a munkaközösségek feladatának tekinti. Ez azonban nem jelenti a „külső ellenőrzésről” való lemondást.

Az iskolavezetés önállóságának, a nevelők pedagógiai szabadságának a tanulók fejlődését és ezzel a társadalom érdekeit kell szolgálnia. Ideális esetben az iskola önállóságának kibontakozása egybeesik a gyerek és a társadalom érdekeivel. Felléphetnek azonban többé-kevésbé súlyos konfliktusok is. Főként ezek feltárására, megszüntetésére (megelőzésére) szükséges a külső ellenőrzés. E konfliktusok azonban rendszerint nem speciális szakmai kérdésekben jelentkeznek. Ezért megoldásuk nem a szaktanácsadó, hanem az általános felügyelő feladata.

A szaktanácsadó nem „ellenőr” és nem az általános felügyelő „szolgálóleánya”, tevékenységével mégis hasznosan járul hozzá az általános felügyelet ellenőrző-segítő munkájához. A helyzetfeltáró vizsgálatok összességükben mély információkat nyújtanak az iskolák tevékenységének eredményeiről. Ilyen módon a tanácsadói hálózat az általános felügyelet számára hasznos adatokat szolgáltat. Amennyiben egy iskola vagy pedagógus megítélésében mégis további információra van szüksége az általános felügyeletnek, a megyei pedagógiai intézeten keresztül kérheti a szaktanácsadók személyes iskola- vagy óralátogatását. (Természetesen ugyanezt az iskola is igényelheti.)<sup>124</sup>

124 Ezen a ponton szeretném ismét felhívni a figyelmet arra, hogy az itt szereplő szöveg hat-hét évvel ezelőtt fogalmazódott egy akkor kezdődő kísérlet koncepciójaként. Közreadása – úgy gondolom – két szempontból lehet indokolt. Egyrészt világosabbá teszi, milyen elvek alapján szerveztük a kazincbarcikai kísérletet. Másrészt bizonyos részletei talán a mai tisztázási folyamatokban is felhasználhatók. Ugyanakkor azt is hangsúlyozni szeretném, hogy éppen a kísérlet tanulságai és az azóta végbement események miatt néhány ponton módosult a véleményem. Így például ma már hajlok arra, hogy jobb, ha a fentiekben vázolt átfogó, komplex (és így akarva-akaratlan ellenőrző jellegű)

## Továbbképzés

A pedagógiai önállóság és önértékelés nélkülözhetetlen feltétele a folyamatos önképzés és továbbképzés. Ennek szervezése és segítése szintén a szaktanácsadói hálózat feladata. Ez a szaktanácsadás eltérő szintjein más-más konkrét feladatokkal jár. Az azonban a szaktanácsadás lényegéből következik, hogy fejlesztő-szolgáltató funkciója bizonyos értelemben nem más, mint a pedagógusokhoz, az iskolához helybe vitt továbbképzés, ami magától a szaktanácsadótól is állandó önképzést kíván. A jól felkészült tanácsadó ezért eltávolodik az egysíkú, uniformizált tanítási tartalmak és eljárások propagálásától, (ami általánosan jellemző a jelenlegi szakfelügyeletre), hiszen állandóan fel-frissítve ismereteit tudja, hogy nincsenek univerzális eljárások. Az eredményekhez – az adott feltételeknek megfelelően – számos út vezethet.

Fejlesztő-szolgáltató és vizsgálati tevékenysége során a szaktanácsadó találkozik azokkal a pedagógusokkal, akik kiemelkedő felkészültségük és gyakorlati munkájuk révén előadóként is bekapcsolhatók a szervezett továbbképzésbe, és ugyanakkor fel tudja mérni, milyen valóságos továbbképzési szükségletei vannak a különböző felkészültségű pedagógusoknak.

Mindez azt mutatja, hogy a fejlesztő-szolgáltató, a vizsgálati-informáló és a továbbképző funkció a szaktanácsadói munka gyakorlatában szerves egységben valósul meg.

A funkciók elemzése után a szaktanácsadói hálózat szintjeiről is szólni kellett.

### A szaktanácsadói tevékenység szintjei

Az általánosan képző iskolák szakfelügyeleti hálózatának kiépítése korábban azon a követelményen alapult, hogy a tankerületi igazgatósághoz, illetve a tankerületekhez, később a megyékhez tartozó szakfelügyelők bizonyos időszakonként minden pedagógust végiglátogassanak.

Ezzel szemben a szaktanácsadói rendszer tervezete abból indul ki, hogy a különböző szaktanácsadási feladatokat különböző szinteken lehet a legeredményesebben megoldani.

#### Iskolai szinten

Az iskolai nevelési-oktatási koncepció és a helyi programok kidolgozása, az iskola-vezetés és minden egyes pedagógus munkájának segítése, nevelési-oktatási tevékenységük vizsgálata, eredményeik és hiányosságaik elemzése; folyamatos önképzésük előmozdítása, a kezdő nevelők patronálása; az iskolai tanulmányi versenyek előkészítése és lebonyolítása nyilvánvalóan elsődlegesen az iskola, s ezen belül az iskolai (vagy iskolaközi) munkaközösségek feladata. Ennek megfelelően az első számú szaktanácsadó az iskolai (iskolaközi) munkaközösség vezetője.

---

vizsgálatokat nem a fejlesztő-szolgáltató hálózat, hanem egy erre a célra szervezett értékelési- és vizsgaközpont végzi. Ettől függetlenül az intézmények nevelőivel közösen végzendő „helyzetfeltáró vizsgálatok” a szaktanácsadás nélkülözhetetlen eszközei maradnak.

## Városi, város környéki és kerületi szinten

Az alsó fokú oktatási intézmények vezetőinek és nevelőinek segítése (főként a helyi programok kialakításában), közreműködés a terület oktatási teljesítményeinek vizsgálatában; az iskolák közötti szakmai együttműködés megszervezése; az iskolai (iskolaközi) munkaközösségek tevékenységének összehangolása; a helyi továbbképzések és kísérletek megszervezése, a helyi innovációk támogatása; bemutató foglalkozások, nyílt napok szervezése és tartása, a területi versenyek lebonyolítása legeredményesebben városi, illetve város környéki és kerületi szinten valósítható meg. Ezért a tanácsadói hálózat kulcsembere a területi (kerületi) munkaközösség-vezető (szaktanácsadó).

## Megyei szinten

A területi munkaközösség-vezetők szakmai segítése, orientálása, megismertetésük a szakterület újabb hazai és nemzetközi eredményeivel; a jelentős helyi kezdeményezések, innovációk támogatása és elterjesztése; közreműködés a középiskolák és középfokú iskolák, a speciális iskolák és szükség esetén más nevelési-oktatási intézmények összteljesítményének vizsgálatában, értékelésében; a megyében fontosnak ítélt speciális témák vizsgálata; a megyei továbbképzések és kísérletek megszervezése, mozgósítás az országos továbbképzésekben és kísérletekben való részvételre; segítségnyújtás alternatív programok kidolgozásában és véleményezésében; a megyei szintű tanulmányi versenyek lebonyolítása; az önképzést, továbbképzést és az alternatív programok elterjesztését szolgáló kiadványok, tankönyvek, taneszközök megjelentetése – megyei szintű feladatok, amelyeknek teljesítésében az adott tantárgy (szakterület) megyei gondozója (metodikusa) játszik vezető szerepet. Ilyen értelemben ő a megyei vezető szaktanácsadó.

## Országos szinten

A megyei vezető szaktanácsadók összefogása, szakmai orientálása, továbbképzése, a kiemelkedő hazai és nemzetközi eredmények közvetítése országos feladat. S természetesen országos szinten folyik a központi nevelési-oktatási programok kipróbálása, elterjesztése, hatékonyságuk vizsgálata, zajlanak az országos továbbképzések és tanulmányi versenyek is. E feladatok végrehajtásában döntő szerepet játszanak a vezető szaktanácsadók tantárgyanként, illetve szakterületenként működő munkaközösségei (testületei), amelyeknek vezetője az adott tantárgy (szakterület) OPI- gondozója (metodikusa).

## Valamennyi szinten

Valamennyi szinten egyre gyakrabban jelennek meg olyan speciális programok, amelyeknek realizálásában nagy segítséget jelenthet a tapasztalt szakértőkkel való konzultáció. Ezért ki kellene alakítani a helyi (városi, város környéki, kerületi, megyei) és az országos szakértők listáját, feltüntetve, hogy ki milyen speciális témában szakértő és milyen speciális tapasztalatokkal rendelkezik. A szakértők írásos vagy személyes tanácsát az iskola, a munkaközösség, a város, a megye kéri és honorálja.

A szaktanácsadói hálózat különböző tagjai – a munkaközösség-vezetők, metodikusok, szakértők – tevékenységük során kölcsönös kapcsolatba lépnek egymással. E kapcsolatoknak van néhány közös meghatározó vonásuk:

- a) Az első az, hogy a különböző szintek között nincs hierarchikus, alá- és fölrendeltségi viszony. (A területi munkaközösség-vezető nem adhat utasításokat az iskolai munkaközösség-vezetőnek, a megyei metodikus a területi munkaközösség-vezetőnek, az országos tantárgygondozó a megyei metodikusnak.)
- b) A tanácsadói hálózat minden tagja önálló munkaterv alapján dolgozik. A munkaterv a helyi szükségleteknek és a külső igényeknek demokratikus formák közötti egyeztetése útján jön létre.
- c) A jóváhagyott munkatervnek megfelelően minden tanácsadó önállóan végzi, szervezi tevékenységét. (A szükséges koordinációt az éves munkaterv kialakításakor kell biztosítani.)
- d) A tanácsadók információs kötelezettségeit is az éves munkaterv szabja meg.
- e) Az iskolai munkaközösség-vezető munkatervét az iskolaigazgató, a területi munkaközösség-vezető és a megyei metodikus munkatervét a megyei pedagógiai intézet igazgatója hagyja jóvá.

### A kazincbarcikai kísérlet terve

A tanácsadói rendszer általános elméleti koncepciójába illeszkedett a kazincbarcikai kísérlet terve. Eszerint a rendelkezésünkre álló három év alatt azt tettük kísérlet tárgyává, hogyan funkcionál a tervezett rendszer iskolai és területi (városi és városkörnyéki) szinten, miközben a megyei és országos szint tennivalóit az illetékes OPI-tantárgygondozók segítségével oldottuk meg.

Szaktanácsadóknak a területi munkaközösség-vezetőket neveztük, akiknek minden tanévben egy alapfeladatuk és több kiegészítő feladatuk volt. Az alapfeladatokat az I. sz. modell mutatja be. (36. táblázat)

Alapmodell I.

Év	A) Fejlesztés	B) Vizsgálat
1. 1986-87.		Mély helyzetfeltáró vizsgálatok
2. 1987-88.	Fejlesztés a vizsgálati eredmények alapján	
3. 1988-89.		Hatásvizsgálatok

36. táblázat

Ez a modell vázolja a kísérlet alap elképzelését: az első évben a tanácsadók energiájuk nagy részét a helyzetelemzésre, ezen belül a legjellegzetesebb problémák, nehézsé-



gek feltárására fordítják; a következő évben legfontosabb munkájuk innovációs folyamatok kezdeményezésével, továbbképzések szervezésével segítségnyújtás az előző évben feltárt pedagógiai problémák megoldásához, vagy legalább csökkentéséhez; a kísérlet utolsó évében pedig a fő feladat az elért hatások vizsgálata. Ami két dolgot is jelent. Egyrészt annak megállapítását, hogy mit és milyen mértékben sikerült megoldani az első évben feltárt oktatási-nevelési problémák közül; másrészt annak tisztázását, hogy milyen vélemény alakult ki a kísérletről a pedagógusok, az igazgatók, a városi és megyei művelődési osztály dolgozói és nem utolsósorban a tanácsadók körében.

A tanácsadónak az I. sz. alapmodellben jelzett fő tevékenységeik mellett számos más – „hagyományos” – feladatot is végezniük kellett. Ezt mutatja be a 37. táblázat.

#### Alapmodell II.

ÉV	A) Fejlesztés	B) Vizsgálat
1. 1986/87.	Munkaközösségek megszervezése. Továbbképzés-önképzés. Innováció (eljárások, eszközök). Versenyek. Konzultáció, bemutató tanítások	
2. 1987/88.		Egyéni látogatások kezdő, arra rászoruló; és egészen kiváló pedagógusoknál
3. 1988/89.	Komplex tanfolyamok. Irányított önképzés. Alkotó munkaközösségek	

37. táblázat

A kísérletnek a modellekben körvonalazott terve lényegében a három év alatt megvalósult, bár közben – a felmerülő gyakorlati szükségleteknek megfelelően – több ponton módosult, kiegészült. (Ennek mikéntjéről a későbbiekben adunk számot.)

## A kísérlet

### A kísérlet előkészítése és kezdete

Miután a Köznevelési Kutatások Tudományos Tanácsa 1985-ben jóváhagyta a kísérlet tervét, megkezdődtek az előkészítő munkálatok.

A kazincbarcikai városi művelődési osztállyal egyetértésben *pályázatot* írtunk ki a városi alsó és felső tagozatos, valamint a napközis nevelők között a szaktanácsadói munka betöltésére. A pályázati felhívásban – többek között – a következők voltak olvashatók:

„A tanácsadók feladata a tantárgy-pedagógia, szakmetodika legújabb eredményeinek közvetítése a körzet iskoláiban, a nevelési-oktatási folyamat hatékonyságának ösztönzése, pedagógiai kísérletek, kezdeményezések támogatása és terjesztése, az általános pedagógiai kultúra emelése. A tanácsadó a tanévben mindenképpen maga is tart egy bemutató Foglalkozást.

A tanácsadók 1986 januárjától felkészítő tanfolyamon vesznek részt, s a kísérlet időtartama alatt szükség szerint a kísérletet értékelő, elemző jelentést készítenek.

Tanácsadónak minden főiskolát vagy egyetemet végzett pedagógus jelentkezhet, aki megfelelő szakmai és pedagógiai gyakorlattal rendelkezik.

A tanácsadók az alapfizetésükön túl a hozzájuk tartozó pedagógusok számától függően nyolcszáz-ezeröttszáz Ft tiszteletdíjban, heti öt óra kedvezményben, 300 Ft havi útiköltségtérítésben részesülnek.”

A pályázatok alapján 1985 végére minden területre sikerült megfelelőnek látszó személyt találni. (A pályázók habitusát óralátogatások és személyes megbeszélések alapján is igyekeztünk megismerni.)

Ezzel párhuzamosan a megyei szakfelügyelők egy részével és a városi, illetve körzeti igazgatókkal *megbeszélést* szerveztünk a tanácsadói rendszer kialakításának koncepciójáról és a kazincbarcikai kísérletről, melyben részt vettek a megyei művelődési osztály és az MPI képviselői is.

Ezt követően a városban működő *munkaközösségeket* részben újraszerveztük az ekkorra már megbízott tanácsadók segítségével. Minden pedagógus tagja lett egy munkaközösségnek, saját választása szerint. Az alsó tagozatban évfolyam-munkaközösségek alakultak, a felsőben tantárgyi munkaközösségek, ezenkívül egy összevont osztályos iskolai munkaközösség és két napközis munkaközösség.

A tanácsadói kísérletben részt vevők számára *felkészítő tanfolyamot* szerveztünk. A foglalkozások decemberben (egy nap), februárban (két nap), áprilisban (egy nap) és júniusban (három nap) zajlottak le Kazincbarcikán, illetve a júniusi Esztergomban. (A tanácsadók egyszerűen jelzi, hogy az esztergomi háromnapos tanfolyamon, amely részben szombatira és vasárnapra esett, teljes létszámban vettek részt.) A tanfolyam alkalmával egyrészt országosan ismert szakfelügyelők mondták el azokat a tapasztalataikat, amelyek – szerintük – az adott kísérletben is használhatók, másrészt a résztvevők vitatták, elemezték a kísérlet koncepcióját és részletes munkatervét. Külön előadások szóltak az iskolai innováció szerepéről, a korszerű vizsgálati módszerekről és a pedagógus-továbbképzés új útjairól.

Vizsgálati témák

Terület	Téma
1-4. osztály	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Az ismeretek (a tantervi minimum) önálló alkalmazási szintje anyanyelvből és matematikából.</li> <li>2. A tanulók olvasási szintje – szövegmegértés.</li> </ol>
Napközi	Hogyan szolgálja a napközis szabadidős tevékenység a tanulók olvasási szintjének emelését, olvasási szokásaik fejlesztését?
Magyar nyelv	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Az ismeretek (a tantervi minimum) önálló alkalmazási szintje anyanyelvből a 7. osztályban.</li> <li>2. A tanulók olvasási szintje – szövegmegértés az 5. és a 8. osztályban.</li> </ol>
Történelem	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A továbbhaladáshoz szükséges történelmi alapismeretek elsajátításának mértéke (tantervi minimum). Reprodukció, megértés, alkalmazás a 6. és a 8. osztályban.</li> <li>2. A történelmi alapismeretek konkrétsága, szemléletessége a 6. és 8. osztályban.</li> </ol>
Orosz	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A hallás utáni megértés az 5. és a 8. osztályban.</li> <li>2. A továbbhaladáshoz szükséges lexikai és grammatikai alapismeretek (tantervi minimum) a 7. osztályban.</li> </ol>
Biológia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A továbbhaladáshoz szükséges biológiai alapismeretek elsajátításának mértéke (tantervi minimum). Reprodukció, megértés, alkalmazás a 6. és a 8. osztályban.</li> <li>2. A biológiai alapismeretek konkrétsága, szemléletessége a 6. és 8. osztályban.</li> </ol>
Földrajz	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A továbbhaladáshoz szükséges földrajzi alapismeretek elsajátításának mértéke (tantervi minimum). Reprodukció, megértés, alkalmazás a 6. és 8. osztályban.</li> <li>2. A földrajzi alapismeretek konkrétsága, szemléletessége a 6. és 8. osztályban.</li> </ol>
Kémia	A továbbhaladáshoz szükséges kémiai alapismeretek elsajátításának mértéke (tantervi minimum). Reprodukció, megértés, alkalmazás a 8. osztályban.
Fizika	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A továbbhaladáshoz szükséges fizikai alapismeretek elsajátításának mértéke (tantervi minimum). Reprodukció, megértés, alkalmazás a 7. és 8. osztályban.</li> <li>2. A fizikai alapismeretek konkrétsága, szemléletessége a 7. és 8. osztályban.</li> </ol>
Matematika	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A mértékegységek, mint a továbbhaladáshoz szükséges alapismeretek alkalmazási képességének szintje a 6. és a 8. osztályban.</li> <li>2. A geometriai ismeretek szemléletessége a 7. osztályban.</li> </ol>
Ének	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A tantervi minimum elsajátítási szintje az 5. osztályban.</li> <li>2. A tanulók viszonya az énekléshez és a zenehallgatáshoz.(1., 6., 8. o.).</li> </ol>

Terület	Téma
Rajz	1. A formakészség fejlettsége az 1., 4., 6. és 8. osztályban. 2. A tanulók viszonya a rajzoláshoz, ábrázoláshoz, műalkotáshoz az 1., 6., 8. osztályban.
Testnevelés	1. A 7. és 8. osztályosok futási teljesítményei és a tantervi követelmények. 2. A tanulók viszonya a testneveléshez és sportoláshoz.
Technika	1. A továbbhaladáshoz szükséges technikai alapismeretek és készségek elsajátításának mértéke (tantervi minimum). Reprodukció, megértés, alkalmazás, jártasság, készség, képesség a 6. és 8. osztályban. 2. Teljesítmény és érdemjegy a technika tanárgyban 5. és 7. osztályban.

38. táblázat

A tanfolyamok szerves részét képezte a kisebb csoportokban végzett közös munka, amelynek eredményeként a júniusi tanfolyam végére összeállt minden szaktanácsadó munkaközösségi programjavaslata. Ezt bocsátotta azután a következő tanév elején – augusztusban – vitára saját munkaközösségében. Az így véglegesített *munkaközösségi programok* – többek között – megjelölték azt a kérdéskört is, amelyet az év folyamán közösen vizsgálni, elemezni kívánnak. Tanulságos áttekinteni a témákat (38. táblázat)

A felsorolásból látni való, hogy a vizsgálat tárgykörének meghatározásakor a szaktanácsadók (akik egyben a területi munkaközösségek vezetői voltak) a lehetőségekhez mérten próbálták közös nevezőre hozni a témákat. Abban is meg kellett állapodni, hogy ki melyik iskolában végzi a vizsgálatot. (Mindenkét városi és két falusi iskolát választhatott.) Ezt követően a tanácsadók megszervezték a vizsgálatot végző teameket, melyek hozzákezdtek a vizsgálati anyagok összeállításához.

Eközben újabb munkaközösségi foglalkozásokra került sor. A városi művelődési osztály közzétette, hogy melyik szaktanácsadótól mikor lehet *konzultációt* kérni, és a hét (vagy a hónap) melyik napján lehet óráit megtekinteni (azaz melyik a „nyílt napja”). Mivel a konzultációkat és a nyílt napokat kevesen vették igénybe, december elején – egy tanítás nélküli munkanapon – minden szaktanácsadó „nyílt napot” tartott. E rendezvény sikere jelentősen megnövelte a szaktanácsadók tekintélyét, és felkeltette a nevelők érdeklődését a kísérlet iránt. Hasonló eredménnyel jártak a szaktanácsadók által szervezett nívós továbbképzések is.

Az első sikereknek – a jó hangulatú felkészítő tanfolyamoknak, a megélt munkaközösségi tevékenységnek, az eredményes továbbképzéseknek – a hatására a megyei művelődési osztály felvetette, szívesen venné a kísérlet *kiterjesztését* egy másik városra és környékére is. Bár ezt a javaslatot elhárítottuk, abban megállapodtunk, hogy az 1987/88-as tanévtől kezdve Kazincbarcika és a városkörnyék óvodái, valamint a pedagógiai szaktanácsadók is bekapcsolódnak a kísérletbe.

## A helyzetfeltáró vizsgálatok

Ahogy már említettük, a vizsgálatok céljának nem az iskolák és tanárok ellenőrzését, hanem az egyes területek és tantárgyak általános helyzetének és a megoldásra váró legfontosabb oktatási *problémáknak a feltárását* tekintettük. Abból indultunk ki: minden, ami a közoktatásban zajlik, végső célját tekintve arra szolgál, hogy a nevelési-oktatási folyamat eredményességét segítsse elő. Ez a szaktanácsadásnak is alapvető feladata. A pedagógusok azonban csak akkor kérik (és főleg akkor használják fel a gyakorlatban) az ilyenfajta segítséget, ha annak valóságos szükségét érzik. Az „újítás az újításért” vagy az „újítás a feltűnésért” nem jellemző magatartás. A számos területen olyannyira szükséges fejlesztési folyamatok ezért csak ott és akkor kezdődnek el, ahol és amikor a nevelők rádöbbennek arra, hogy tenni kell – és lehet is tenni – valamit a fogyatékoságok, az eredménytelenségek csökkentése érdekében. A megfelelő belső indítékok kialakulásához a szaktanácsadó nem utolsósorban azzal járulhat hozzá, hogy segíti a problémafeltáró önvizsgálatot. Kétségtelen, hogy mérésmetodikailag valóban szakszerű vizsgálatok végzésére a kísérlet résztvevői nem voltak felkészülve. Sem az ilyenfajta tudás, sem sztenderdizált mérőlapok nem álltak a rendelkezésükre. E tevékenységet a maga többé-kevésbé megbízható „házi színvonalán” a belső fejlesztési folyamatok gerjesztése céljából mégis nélkülözhetetlennek tartottuk. Alá kell húzni: nem tudományos kutatásról, hanem fejlesztési szükségletek felismertetéséről volt szó.

Ezt az utat próbáltuk követni a kísérletben. 1986 végére a vizsgálatokat végző csapatok elkészítették a mérőlapokat. Azokat budapesti iskolákban kipróbáltuk, és az OPI tantárgygondozói véleményezték. A feladatlapok a megoldás időigényességétől függően hat-tizennyolc kérdést tartalmaztak. Többségük nem egyszerűen az emlékezetet tette próbára. Az ismeretek alkalmazását kívánta. A vizsgálatba bevont tanulók létszámát úgy határoztuk meg, hogy az minden téma és azon belül minden évfolyam esetében kb. száz fő legyen. Ez hozzávetőleg az adott korosztály 10%-a volt, és általában négy tanulócsoporthból állt. A mintában arányosan voltak képviselve a városi és vidéki, illetve az előnyösebb és nehezebb körülmények között működő iskolák. A felmérések előtt a szaktanácsadók, illetve a csapatok tagjai felvették a kapcsolatot azokkal az intézményekkel, melyekben vizsgálatot kívántak folytatni. Megismerkedtek a kollégákkal, a kiválasztott osztályokkal, az intézmény vezetőivel, az iskolában folyó oktatás tárgyi és személyi feltételeivel. A személyes benyomások adatszerű tájékozódás is kiegészítette, mely az iskola épületének, tantermeinek, egyéb helyiségeinek állapotát, felszereltségét, tantestületének és tanulóifjúságának összetételét igyekezett a számok tükrében megismerni, azzal a céllal, hogy a vizsgálat során kapott eredményeket a feltételekkel összefüggésben lehessen elemezni. Az ehhez szükséges információkat részben a tanácsi statisztikákból, a naplókából és egyéb írásos dokumentumokból, részben pedig beszélgetések során gyűjtötték össze a csapatok.

A vizsgálatok 1987 februárjában fejeződtek be. Az eredményeket a csapatok tagjai összegezték, elemezték, tanulmányba foglalták. Az elemzéseket a kísérlet szaktanácsadói gárdája az újabb (1987-es) háromnapos esztergomi nyári tanácskozáson vitatta meg. Bár a legtöbb dolgozatot később két kötetben külön is megjelentettük, a belőlük levonható tanulságokról érdemes külön is szólni.<sup>125</sup>

125 Dovala: 1989., Gönczöl A.: 1989., továbbá: A szaktanácsadói kísérlet dokumentációja, III. kötet.

A vizsgálatok *általános tanulságait* két csoportra bonthatjuk:

- egyrészt az általános iskola eredményességére;
- másrészt a szaktanácsadók és a munkaközösségek vizsgálati tevékenységére vonatkozó tanulságokra.

Ami a *tanítás eredményességét* illeti: a szaktanácsadói tanulmányokból kirajzolódó helyzetkép *első jellemzője*, hogy voltak olyan kérdések, amelyekre a felmérésben részt vevő osztályok 70% felett adtak helyes választ. Ezek nyilván a valóságos minimum körébe vágó kérdések lehetnek. De voltak olyan feladatok is, amelyeket mindegyik osztály 40%-nál alacsonyabb szinten teljesített. Ezek reálisan nyilván nem a minimum körébe tartoznak, ha a tanterv vagy a tanítási gyakorlat oda is sorolta őket.

Az igazán tanulságos kérdések azok voltak, amelyeket egyes osztályok igen jól, mások igen gyengén oldottak meg. Ezekben az esetekben ugyanis joggal volt feltételezhető, hogy a nagy arányú különbségek egyik oka a tanítási eljárások közötti különbségekben kereshető. Lássunk néhány példát (39. táblázat).

A feladatmegoldások eredményei néhány iskolában

Feladat	Tantárgy		
	Matematika (1. o.)	Földrajz (6. o.)	
	Minta utáni csoportosítás %-ban	Földrajzi fokhálózat koordinátái %	Középhőmérséklet %-ban
I. iskola (városi)	97	83	31
II. iskola (városi)	45	86	51
III. iskola (falusi)	78	68	56
IV. iskola (falusi)	17	84	52
Részben összevont iskolák	47	—	—

39. táblázat

A matematikafeladat megoldásában jelentkező éles különbségek nem írhatók csupán a környezeti feltételek különbségének számlájára. S az is „gyanús”, hogy a feladat olyanfajta gondolkodási jártasságot kívánt, amelyet az új matematika eljárásrendszere hatékonyan fejleszt.

A földrajzi feladatoknál szembevetőd, hogy az I. sz. iskola teljesítménye az egyik esetben kiugróan jó, a másokban viszont feltűnően gyenge, ami szintén csak tanítási problémákkal magyarázható.

Az ilyen jellegű eltérések az eredményekben (melyhez hasonlókat csaknem az

összes felmérésben lehetett találni) gondos oknyomozást igényeltek. Nem azért, hogy a szaktanácsadók bárkit is pellengérré állítsanak, hanem azért, hogy feltárják, mely tanftási eljárások bizonyultak eredményeseknek, és melyek vezettek kudarcokhoz.

A vizsgálatok tanulságokkal szolgáltak a *szaktanácsadók és a munkaközösségek* (illetve az ezekből elkülönült teamek) *tevékenységére* nézve is.

Az *első* mindjárt az, hogy a munkaközösségek alapos és szívnvonalas helyzetfeltáró és elemző munkára voltak képesek annak ellenére, hogy tanulmányaik nem mindig feleltek meg a mérésmetodika legkorszerűbb igényeinek.

A *második* következtetés, hogy a vizsgálatok során – a legtöbb esetben – jól funkcionáló közös tevékenység bontakozott ki az iskola igazgatójának, nevelőinek és a felmérést kidolgozó, összegező team-tagoknak a részvételével.

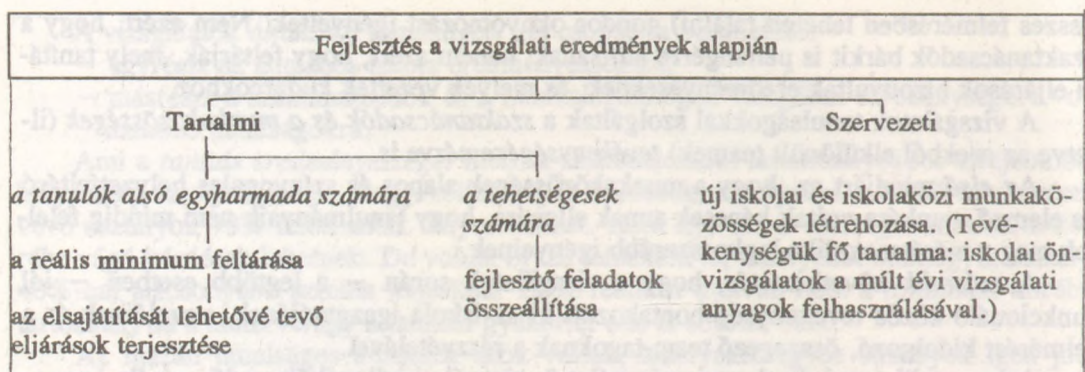
A *harmadik* tanulság, hogy a vizsgálat önvizsgálati jellegéből eredően mély benyomást gyakorolt a résztvevőkre: cselekvésre ösztönző tényezővé vált. A munkaközösségek – a vizsgálati eredményekre támaszkodva – szinte azonnal hozzákezdtek fejlesztési programjaik kimunkálásához.

A vizsgálati anyagokból ugyanakkor előtűntek a szaktanácsadói tevékenység kezdeti bizonytalanságai. Ilyenek már a mérési anyagok összeállításában is tapasztalhatók voltak (pl. nem minimum követelmények szerepeltetése a minimum feltárását célzó feladatlapon).

A tanulmányokban itt-ott „rég” szakfelügyelői beidegződések voltak tetten érhetőek. Amikor pl. az egyik szaktanácsadó megköszönte az iskola „közreműködését” a munka zavartalan lebonyolításában, a helyzetfeltáró tevékenységet nyilvánvalóan nem úgy fogta fel, mint az iskola „önvizsgálatát”, amit a szaktanácsadó segít, hanem mint egy hagyományos tematikus tantárgyi vizsgálatot, amit a szaktanácsadó végez – a tanárok segítségével. Sok ilyen apró jelből lehetett következtetni arra, hogy a kísérletben részt vevő szaktanácsadók közül néhányan – bár korábban nem voltak szakfelügyelők – tevékenységükben a megszokott szakfelügyelői modellt kezdték követni. Ez azonban nem volt általánosan jellemző.

A helyzetfeltáró vizsgálatok némileg *módosították* a kísérlet második évének (az 1987/88-as tanévnek) előzetes programját. Bár az „Alapmodell I”-ben jelzett fő feladat – a „fejlesztés a vizsgálati eredmények alapján” – nem változott, a vizsgálati eredmények arra készítették a munkaközösségeket, hogy felvessék, nem kellene-e előbb tisztázni, mi tekinthető reális minimumnak, s csak utána fogni hozzá egyrészt a minimum teljesítéséhez vezető utak kereséséhez, másrészt a tehetséggondozó eljárások összegyűjtéséhez. Az is felmerült, hogy a közös munkákba bekapcsolódók számát jó lenne növelni újabb iskolai és főként iskolaközi munkaközösségek létrehozásával, illetve megerősítésével. Az eredeti modell kiteljesedését a 40. táblázat vázolja.

Az alapfeladatokhoz még sok egyéb is társult: az óvodai kísérlet elindítása; a pedagógiai szaktanácsadás bekapcsolása a munkába; a továbbképzések (ezen belül a szaktanácsadók továbbképzésének) szervezése, konzultációk, nyílt napok stb. Minderről külön-külön is lehetne írni. Hiszen az óvodai helyzetfelmérések példamutatóak voltak, és az óvodai „nyílt napok” élményszamba mentek. Számos tanulsággal szolgáltak a pedagógiai szaktanácsadó által végzett és elemzett iskolai klímavizsgálatok is. A következőkben mégsem térhetünk ki mindezek ismertetésére, csupán a legtanulságosabb momentumokra szorítkozhatunk.



40. táblázat

### A „reális minimum” kidolgozása

A kazincbarcikai nevelők által reálisnak tartott minimális tantervi követelmények feltárásába a szakmai munkaközösségek tagjai aktívan bekapcsolódtak. Munkájuk során változatos megoldásokat alkalmaztak. Voltak olyan munkaközösségek, ahol eddigi pedagógiai gyakorlatuk alapján próbálták a reális minimumot meghatározni, s voltak olyanok is, amelynek tagjai felmérések alapján tették meg javaslatukat.

A negyedik osztályosok olvasási szintjét vizsgáló team pl. javaslatait hét iskola tizenhárom osztálya közel négyszáz tanulójának felmérése alapján fogalmazta meg. A kémikusok szakmai munkaközössége a hetedik osztályos tananyag két témakörét – *Atomok és elemek, A kémiai kötés* – elemezte részletesen. Konkrét mérési tapasztalatok alapján hét iskola négyszázötven tanulójának tudásáról kaptak képet. Az orosz tanítással foglalkozó munkacsoport „reális minimum” javaslata tizenegy iskola kétszázötvenkilenc tanulójának vizsgálatára támaszkodott. S a példákat tovább is lehetne sorolni.

A vizsgálódás kiterjedt az alsó tagozat két alapvető tantárgyára (magyar nyelv és irodalom, matematika), valamint a rajz tanításra. A felső tagozatban valamennyi tantárgy elemzésére sor került. A felső tagozaton voltak olyan munkaközösségek, amelyek egy-egy tantárgyi témakört elemeztek (pl. kémia, matematika, rajz, technika), de voltak olyanok is, amelyek minden évfolyam követelményrendszerét áttekintették (pl. fizika, magyar nyelv és irodalom, ének-zene munkaközösség).

A tanterv elemzett hatszázötvenöt minimumkövetelményéhez négyszázharminckilenc észrevételt fűztek. (Ez az első-negyedik osztályban a követelmények 75,3%-át, a felső tagozaton 61,05%-át jelentette.)

A „hivatalos” (akkor már korrigált) tantervi minimumot reálisnak tartotta az észrevételek 15,7%-a (alsó tagozat 18,5% – felső 13,7%); túlzottnak 27,3% (alsó tagozat 23,6% – felső 30,0%), alacsonynak 23,9% (alsó tagozat 33,1% – felső 17,4%). Ha ezekhez az adatokhoz hozzáadjuk, hogy a tantervi követelmények 33%-át minden kommentár nélkül elfogadták, látszik: a munkacsoportok az adott tantervhez képest nem gyökeresen új elképzeléseket fogalmaztak meg, hanem – gyakorlati tapasztalataikból kiindulva – a meglévő keretek között tartottak indokoltnak kisebb-nagyobb változtatá-



sokat.<sup>126</sup> A változtatási javaslatok néhány közös jellemzőjéről érdemes is külön szólni.

#### Kritikai észrevételek a tantervi minimumról

Tantárgy	Tantervi minimum	Észrevételek
Magyar nyelv és irodalom	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hangos olvasása közelítsen a természetes beszéd üteméhez. Újrakezdést ne kövessen el. (3. oszt.)</li> <li>– A tanuló folyékonyan és értelmesen tudjon olvasni hangos és néma olvasással egyszerű stílusú, először látott prózai szövegeket. (5. oszt.)</li> <li>– Tudja a tankönyvben közölt szöveg bekezdéseiből a lényeges információkat kiemelni (aláhúzással). (5. oszt.)</li> <li>– A tanulónak az olvasott művek cselekményéről önállóan, összefüggően kell beszámolnia. (5. oszt.)</li> <li>– A belső szerkesztést tekintve tudja alkalmazni az elbeszélésben az időrendi, a leírásban a térbeli elrendezés módját. (5. oszt.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nem tudja mindenki teljesíteni.</li> <li>– Törlésre javasoljuk: „először látott”, helyette: „előre tanulmányozott”.</li> <li>– Kiegészítésre javasoljuk: „... információkat tanári irányítással kiemelni”.</li> <li>– Törlendő: „...önállóan, összefüggően...” helyette: „...kérdések segítségével...”</li> <li>– Reális, de csak irányítással, önállóan alkalmazni nem tudják.</li> </ul>
Történelem	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ismereteket meríteni népszerű, tudományos feldolgozásból. (8. oszt.)</li> <li>– A tankönyvön kívüli forrásokból merített ismeretekről önállóan beszámolni. (8. oszt.)</li> <li>– Ismertetni gondolataikat egyes történelmi jelenségek okairól és következményeiről. (8. oszt.)</li> <li>– Grafikonokról levont következtetésekről az órán beszámolni. (8. oszt.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nem minimum.</li> <li>– Nem minimum.</li> <li>– Nem minimum.</li> <li>– Nem minimum</li> </ul>
Matematika	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Helyes sorrendben végezze el a műveleteket összetett aritmetikai kifejezések kiszámításakor. (5. oszt.)</li> <li>– Legyen járatos arányossági következtetések végzésében egyenes és fordított arányosság esetén. (5. oszt.)</li> <li>– Ismerjék a háromszög tulajdonságait, tudják ezeket alkalmazni szerkesztési, számítási és bizonyítási feladatokban. (7. oszt.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Még állandó gyakorlás mellett sem követelhető meg minimumként 5. osztályban.</li> <li>– A fordított arányosság maradjon ki.</li> <li>– A bizonyítási feladatokban való alkalmazás túlzott, nem reális minimum.</li> </ul>

<sup>126</sup> Patakiné: 1988., továbbá: A szaktanácsadói kísérlet dokumentációja IV. kötet. Tantervi minimumok, 1988.

Tantárgy	Tantervi minimum	Észrevételek
Fizika	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ismerjék fel a tanult jelenségeket, összefüggéseket, törvényeket gyakorlati, technikai alkalmazásokban. Tudják ismereteiket feladat- és problémamegoldásokban alkalmazni. Ismerjék és tudják alkalmazni a tömeg, az erő, a térfogat, az energia, a munka, az út, a sűrűség, a hőmennyiség és a hőmérséklet törzsanyagban szereplő jelét, mértékegységét. (6. oszt.)</li> <li>– Szerezzenek jártasságot az egyszerű kísérletek összeállításában, elvégzésében, az erő, a térfogat, a tömeg, az út, a hőmérséklet mérésében. (6. oszt.)</li> <li>– Legyen kellő jártasságuk az elektromos teljesítmény, a munka, a sebesség kiszámításában. (8. oszt.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Maradjon ki: „Ismerjék fel a tanult jelenségeket, összefüggéseket, törvényeket gyakorlati, technikai alkalmazásokban. Tudják ismereteiket feladat- és problémamegoldásokban alkalmazni.” Maradjon ki: a hőmennyiség jele.</li> <li>– Maradjon ki: az egyszerű kísérletek összeállítása, elvégzése.</li> <li>– Maradjon ki: az elektromos teljesítmény.</li> </ul>

41. táblázat

A legtöbb csökkentési javaslat a tantervnek a tanulóktól *önálló alkalmazást* kívánó követelményeihez kapcsolódott. Azaz a gyakorló pedagógusok szerint: a tantervkészítők túlbecsülik a gyengébb tanulók önálló munkavégzési képességeit. Hiszen a minimum követelmények őket célozzák meg. Erre minden tantárgyból lehet példákat felsorolni. A 41. táblázat bemutat közülük néhányat.

A munkacsoportok elhagyásra javasolták a minimumból a túl nehéznek ítélt *absztrakciókat* és elvont gondolkodási műveleteket is. A harmadik osztályos matematikából pl. nem tartották reálisnak azt a minimumot, hogy a tanulók legyenek képesek elemek közös tulajdonságával jellemezni egy alaphalmaz részalmazát és a tulajdonság tagadásával a részalmaz kiegészítő halmazát. A fizika-team szerint a hatodik osztályos minimumból maradjon ki a tehetetlenség, a tömeg, a mező, a hőmennyiség, az olvadáspont és a forráspont; a hetedik osztályból a feszültség, az áramerősség, a galvánelem, az elektromos ellenállás fogalma.

Hasonló javaslatokat csaknem valamennyi tantárgyból lehetne hozni.

A munkacsoportok nemcsak a minimum követelmények csökkentésére, hanem *bővítésére* is tettek javaslatokat. Ezek csaknem minden esetben olyan *konkrét*, tényszerű ismeretekre vonatkoztak, amelyeket egyszerűen meg lehet tanulni, észbe lehet vésni, megértésük nem okoz különösebb gondot. Tipikusnak tekinthető ilyen követelmények például a minimálisan elsajátítandó évszámok körének bővítése (már a negyedik osztályban is); oroszról az ötödik osztályban a minimálisan megkövetelendő ötven szó helyett nyolcvan szó megtanulása; földrajzból az olyan szemléletes fogalmak beiktatása a minimumba, mint a homok- és kősviatag stb.

Részint a konkrétumok preferálásával függ össze, hogy a munkacsoportok több esetben konkrétabb követelménymegfogalmazásokat kívántak. A tantervi minimumkövetelmény szerint pl. „Tudjon a tanuló elbeszélést írni képsor, egyéni vagy közös, illetve olvasmányélmény alapján kellő előkészítés után” (negyedik osztály). A kazincbarcikai team szerint viszont: „Tudjon hat–tíz mondatos elbeszélést írni képsor, egyéni vagy

közös olvasmányélmény alapján kellő előkészítés után, valamint leírni tárgyakat, személyeket, tájakat.” Vagy egy másik példa: „Tudják, hogyan keletkeznek az atomokból ionok” – írja a tanterv (Kémia, 7. oszt.) „Tudják néhány atomból (Na, Ca, Mg, Cl, O) az ionok képződését” – javasolja a kazincbarcikai munkacsoport.

*Összegezve:* a kísérletben a tantervi minimum követelmények elemzése és módosítása nagyon hasznosnak bizonyult. A kísérlet résztvevőiben megerősödött az az attitűd, hogy ők nem a központi követelmények végrehajtói, hanem olyan önálló pedagógus személyiségek, akik szakmai tapasztalataik és meggyőződésük alapján felelősségteljes döntéseket hozhatnak. Emellett a most már teljesen sajátjuknak érzett tantervi minimumokhoz is nagyobb meggyőződéssel kezdték el a fejlesztési feladatok és eljárások kidolgozását.

## Fejlesztési feladatok és eljárások

Ahogy a helyzetfeltáró vizsgálatokból organikusan nőtt ki a „reális minimum” feltárásának szükséglete, ugyanígy a „reális minimum” vizsgálatokból szinte automatikusan nőtt ki az ún. alapfejlesztési témák (Ez a kifejezés arra utalt, hogy a fejlesztésben a minimum követelmények körébe vágó alapvető készségekre és képességekre helyezük a súlyt.) Hetekig tartó viták, egyeztetések után a következő témák alakultak ki:

*Óvoda:* A beszédképesség fejlesztése kiscsoportos korban.

Képességfejlesztő program három-hat évesek számára.

*Alsó tagozat:* Néma olvasás – szövegértés.

Szöveges matematikai feladatok feladattervének elkészítése és a feladatmegoldás.

A formakészség fejlesztése rajzórán.

*Napközi otthon:* Az olvasásra nevelés lehetőségei és módszerei a napközi otthonokban.

*Magyar nyelv és irodalom:*

Az értő néma olvasás képességének fejlesztése az ötödik, hatodik és nyolcadik. osztályban.

*Történelem:* A kronológiai és topográfiai tájékozódás fejlesztése a 6. és 8. osztályban.

*Orosz:* Beszédfejlesztési eljárások az 5. osztályban.

*Matematika:* Szöveges feladatok értelmező olvasása, adatok lejegyzése, feladatterv, a megoldás levezetése.

*Fizika:* Fizikai feladatok megoldása.

*Biológia:* Az élőlények és környezetük közötti összefüggések megláttatásának lehetősége, módszerei.

*Földrajz:* Földrajzi alapkészségek fejlesztése, különös tekintettel a térképismereti gyakorlatokra.

*Kémia:* Kémiai jelek, jelölésmódok a nyolcadik osztályban.

*Technika:* A műszakirajz-készségek fejlesztése, különös tekintettel a térlátás kialakítására.

*Testnevelés:* A hetedik-nyolcadik. osztályos tanulók állóképességének és gyorsaságának fejlesztése futásban.

*Rajz:* A formakézséség fejlesztése vetületi ábrázolással.

*Ének:* A zenei írás-olvasás fejlesztése a nyolcadik osztályban.

Mint látható, a témákban nem kevés a közös vonás. Ami azzal magyarázható, hogy a helyzetfeltáró vizsgálatokból is sok közös fogyatékoság tűnt elő. (Pl. a szöveges matematika és fizika feladatok megoldásában gyakorta az értő néma olvasás alacsony szintje okozott gondot a tanulóknak, vagy például a térképismereti hiányosságok gátolták a topográfiai tájékozódást stb.)

Bár az „alapfejlesztési témák” a helyzetfeltáró vizsgálatok eredményeiből következtek, *megfogalmazásuk* mégsem ment simán. Vitathatatlan volt például, hogy a gyerekek a leggyengébb eredményeket az alkalmazási feladatokban érték el, ennek ellenére voltak, akik először elleneztek, hogy ilyen jellegű témák kerüljenek a fejlesztési tervek középpontjába, mondván: „A gondolkodást igénylő alkalmazási feladatok megoldása a legtöbb gyenge tanuló képességeit meghaladja, ők csak egyszerű ismeretek megtanulására és begyakorlására képesek, ezért számukra nem gondolkodtatásra, hanem sok gyakorlásra van szükség”.<sup>127</sup> Nagyon fontos, általános kérdéstről volt szó. Nevezetesen arról, hogy az úgynevezett gyenge tanulókkal a saját színvonalukon – a konkrét gondolkodás szintjén – próbáljuk-e megértetni és alkalmaztatni a tananyagot, vagy értelmetlen reprodukcióra kárhoztassuk őket. S ennek megfelelően arról is, hogy a fejlesztő eljárásokban a konzervatív diszkrimináció vagy a demokratikus rehabilitáció eszközeivel élünk-e (minthogy feladatokkal így is, meg úgy is lehet differenciálni). A vitában végül a demokratikus gondolkodás kerekedett felül: az elfogadott témákban az értelmes, a gondolkodtató feladatok kerültek előtérbe.

A fejlesztési folyamatot a munkaközösségek többsége a kísérleti és kontroll osztályokban végzett *előfelmérésekkel* indította el. Az előfelmérések a kísérleti és kontroll osztályok összehasonlíthatóságán kívül más haszonnal is jártak. Egyes munkacsoportok ezek alapján tervezték meg *fejlesztési eljárásaikat*. Például a negyedik osztályban rajzból az „előfelmérésben” a gyerekeknek le kellett rajzolniuk magukat egy tárggyal a szobában. A munkacsoport a tanulók rajzait elemezve összegyűjtötte a típushibákat, és a fejlesztési feladatokat azok kiküszöbölésére állította össze. Más esetekben máshogyan születtek a fejlesztési eljárások. Matematikából pl. már az első helyzetfeltáró vizsgálatokból kitűnt, hogy a sikeres feladatmegoldásnak sokszor az az akadálya, hogy a gyerekek összevissza számolnak, nem készítenek előzetes feladattervet – más szóval: gondolkodás nélkül próbálnak alkalmazni korábban megismert eljárásokat. Ezért a fejlesztési folyamatokban a kísérlet résztvevői különös gondot fordítottak a feladattervek készítésére.

Néhány más példa: a napközis munkacsoportok a fejlesztési kísérlet megkezdése előtt kérdőíves felmérést végeztek a szülők körében. Kiderült, hogy a gyerekek túl sokat nézik a televíziót, de nagyon kevés mesét hallanak otthon szüleiktől, nagyszüleiktől. Ezért az élő mesemondásra a fejlesztő kísérletben nagy súlyt helyeztek, és erre igyekeztek megnyerni a szülőket is. Az óvodai vizsgálat különösen gyenge teljesítményt mutatott az azonosság – különbség felismerése, a téri viszonyokban való tájékozódás, vala-

---

127 A szaktanácsadói kísérlet dokumentációja V. kötet. A szaktanácsadói vélemények a kísérletről. 1987., 1988., 1989. L. 1988. 9. számú vélemény.

mint a hangzó differenciálás terén. Ennek megfelelően a kísérletben megkülönböztetett figyelmet fordítottak ezeknek a területeknek a fejlesztésére. Az előzetes vizsgálatok, felmérések tehát csaknem minden esetben szorosan összefüggtek a fejlesztési témákkal és eljárásokkal. (Azért kivétel is akadt, pl. az ének tantárgy, ahol a helyzetvizsgálat és a fejlesztés témái eltértek egymástól.)

Bár a vizsgálatok, felmérések nemegyszer jó támpontokat adtak az egyes fejlesztési eljárások kialakításához is, azok forrása ennél sokkal gazdagabb, összetettebb volt. Nagy sikert arattak például az óvodában a szituatív szókincsfejlesztési gyakorlatok, amelyek során a gyerekek a játék, az eszközhasználat és más tevékenységek útján ismerkedtek meg új szavakkal. Elmélyült munkát jelzett az első osztályos munkaközösség által összeállított kiegészítő olvasmánygyűjtemény; a második osztályban közreadott százharminc féle olvasásgyakorlási mód; vagy az a harmincnégy féle eljárás, amit a negyedik osztályban a néma értő olvasás fejlesztésére használtak.

Sikeres volt a napközis munkaközösség rajzpályázata, amely azt kívánta a gyerekektől, hogy rajzolják le valamelyik olvasmányélményüket. (A százharminchét pályamunkából ötvenháromat kiállítottak és tizenkettőt díjaztak.)

Ötletesen szedték csokorba fejlesztési eljárásaikat a földrajzosok. A szaktanácsadó megkérte a munkaközösség tagjait: írják le azokat a tanításuk során sikeresen alkalmazott módszereiket, amelyek elősegíthetik a földrajzi alapkészségek fejlesztését és a tantervi minimum körébe tartozó alapfogalmak rögzítését. Az így összegyűlt anyagból válogatták ki a javasolt fejlesztési eljárásokat.

A kísérlethez készített *eszközökből* többet szélesebb körben is közreadtak. Így például a már említett olvasásgyűjteményt; egy módszertani ajánlást a gyermekfolyóiratok alkalmazási lehetőségeiről; ajánlásokat az alsós rajztanításhoz; a tehetséggondozást szolgáló szakköri munkaterveket fizikából és munkalapokat technikából. Az ilyen típusú gyakorlati segítségben különösen kitűntek a testnevelők, akik minden iskolának megküldték a szekrényugrás rávezető gyakorlatait tartalmazó segédanyagot, valamint a testnevelők és napközis nevelők által egyaránt haszonnal forgatható ügyességi játékokat tartalmazó gyűjteményt. S megjelentették az állóképesség és a gyorsaság fejlesztését célzó programjukat, valamint az ehhez kapcsolódó mérési eredményeket. TESINFO címmel helyi szakmai közlönyt szerkesztettek.

### *A fejlesztési tevékenység hatása a szaktanácsadásra*

A konkrét eredményeken túl a „fejlesztési szaklasz” jelentős hatást gyakorolt a szaktanácsadói kísérlet egész menetére. Ez több területen is megnyilvánult.

- a) A fejlesztési folyamatok tervezése és végrehajtása alapos elméleti önképzésre és gyakorlati tapasztalataik összegezésére ösztönözte a munkaközösségek tagjait. A fejlesztési témák köré csoportosuló szakmai továbbképzéseket – és ezeken belül főleg a bemutató tanításokat – megelémlkül érdeklődés kísérte. Egyes kísérleti órákat videóra vettek, és úgy elemeztek. Most már nemcsak a városban, hanem falvakban is tartottak bemutató tanításokat, hiszen a fejlesztő kísérletekben általában két kazincbarcikai és két vidéki iskola vett részt. Az eredményes fejlesztő eljárások keresése elvezetett néhány egészen kiváló tanárhoz (pl. Mucsonyban Csorba Piroskához) és az országos hírvű kísérleteket folytató miskolci Tolnai Gyulánéhoz. Mindketten készségesen segítettek a továbbképzésekben. Általában

is elmondható, hogy a kísérletnek szerves részét jelentette a *továbbképzési gyakorlat* megújítása. A munkaközösségek illetve a szaktanácsadók önállósodtak a továbbképzési programok megtervezésében. Maguk döntötték el, mivel kívánnak foglalkozni, és ehhez kértek segítséget a kísérlet irányítótól. Ily módon a továbbképzések jelentős része érdekessé és praktikussá vált. Ide tartozik, hogy tagjainak önképzésére több munkaközösség ajánlott irodalmat állított össze. 1988 nyarán, a pedagógiai napok keretében pedig a tanácsadók számot adtak a kísérlet legfontosabb lépéseiről, ezen belül főként a helyzetfeltáró vizsgálatok eredményeiről.

- b) Pozitív következménye volt a kísérletnek, hogy a tanácsadók körül a *személyes kapcsolatok* értékes hálózata jött létre. A tanácsadók többsége mindinkább elismert területi „tantárgygondozóvá” vált. (Az óvodai szaktanácsadás körében pl. igen eredményesnek bizonyult a nyílt napok rendszere. Az óvónők tömegesen jelentek meg a két szaktanácsadó által tartott foglalkozásokon.) Az igazgatók ritkábban, a nevelők gyakrabban közvetlen szakmai segítséget kértek a szaktanácsadóktól. (A városkörnyékről nemegyszer telefonon.) Néhány szaktanácsadó (a testnevelők mintájára) sokszorosított tájékoztatókat adott közre, amelyeknek a tanárok között nagy sikerük volt. A fejlesztési munkák kapcsán a szaktanácsadók egyre több iskolában jelentek meg. Ahogyan egyikük beszámolt róla: „A tanév folyamán kilenc vidéki iskolában voltam, és az egyikben, egy képesítés nélküli nevelőnél órát is látogattam.”<sup>128</sup> Mások rendszeresen felkeresték a kezdő és újrakezdő pedagógusokat, valamint a képesítés nélkülieket. S azok egy része visszalátogatta a szaktanácsadók óráit, vagy a „fogadóórákon” kért segítséget tőlük.

A kísérletben kibontakozó változatos tevékenységek jó alapot szolgáltattak az új típusú szaktanácsadói munka jellegének és módszereinek körvonalazásához. A szaktanácsadók, annak ellenére, hogy órát viszonylag keveset látogattak, a terület szakmai életét felpezsdítő, innovációs folyamatokat indukáló szerepkört kezdtek betölteni. A kísérletből az elsődlegesen „ellenőrző” „szakfelügyelő” és a paternalisztikus „tanácsadó” helyett mindinkább a „fejlesztő” (a fejlesztést szolgáló) *tantárgygondozó* alakja tűnt elő. Ekkorra az is nyilvánvalóvá vált, hogy a pályázatok alapján kiválasztott szaktanácsadói gárdából a szaktanácsadói feladatok ellátására nem mindenki egyformán alkalmas, sőt egy-két kolléga egyenesen alkalmatlan. A felkészültségben jelentkező különbségeken túl főleg a megfelelő interperszonális kapcsolatok létesítésére való csekély hajlandóság – vagy talán inkább képesség – játszotta a legnagyobb szerepet az egyes szaktanácsadókra vonatkozó negatív „közvélemény” kialakulásában. Látszott, hogy a pedagógusok és a szaktanácsadók kapcsolatára a lélektani tényezők rendkívül erős befolyást gyakorolnak. Ennek tudatosítása és a helyes viselkedés kialakítása hirtelen fontos feladatnak tűnt. Ezért ilyen típusú előadásokat és helyzetgyakorlatokat iktatunk be a szaktanácsadói továbbképzésekbe.

- c) A kísérlet második évének további hasznos hozadéka volt, hogy a szaktanácsadók kezdtek belejönni az egyszerű *mérési és kísérleti módszerek* alkalmazásá-

128 A szaktanácsadói kísérlet dokumentációja V. kötet. A szaktanácsadók tanév végi beszámolója. 1987., 1988., 1989. L. 1988. 5.sz. beszámoló.

ba. A fejlesztő kísérletet általában úgy szervezték meg, hogy a munkaközösségekkel és a városi művelődési osztállyal együttműködve kiválasztották a kísérleti és a kontroll osztályokat. Ezt követően mind a kísérleti, mind a kontroll osztályokban előfelmérést végeztek. Az adatokat összehasonlították. A kísérleti osztályokban tudatos fejlesztő eljárásokat alkalmaztak a kiválasztott témában. A tanulók fejlődését szakaszosan mérték, és a kapott eredményeknek megfelelően nemegyszer egyénre szabott, differenciált feladatokat adtak egyes gyerekeknek. A kísérletet utófelmérés zárta, amelyben összevetették a kísérleti és a kontroll osztályok teljesítményeit.

A kísérlettel kapcsolatos részfeladatok megoldását a munkaközösségeken belül alakult kisebb munkacsoportok vállalták el. (Voltak, akik pl. a mérőlapok összeállításával foglalkoztak; mások a fejlesztő feladatokat gyűjtötték, megint mások a vonatkozó szakirodalomban tájékozódtak stb.) Az így vázolt általános menettől a munkaközösségek egy része egyik vagy másik ponton némileg eltért. A kémikusok például a fejlesztési témájukat végül is három altémára bontották. (*Atomok és elemek, Kémiai kötések, Kémiai jelek, jelölésmódok*) és ennek megfelelően év közben három csoportban dolgoztak, bár munkájukat természetesen időről időre összehangolták, és végül közös tanulmányban foglalták össze.

A kísérlet során végzett mérések *sok tanulással* szolgáltak. Először is szélesedett a mérések tárgya. Az ismeretek mellett nagyobb szerepet kaptak a készségek és képességek, a tudásmérések mellett a feltételeket feltáró vizsgálatok. Például a napközisek felmérése kiterjedt az otthoni könyvvállományra, az olvasáshoz, a versekhez való viszonyra, a könyvtárba járásra, a családi mintákra, a családi olvasmányok milyenségére. Több zárótanulmány elemezte, hogyan függenek össze az eredmények az adott iskola társadalmi környezetével, feltételrendszerével, és azt is, milyen szerepet játszik a sikerekben a pedagógusok munkája, felkészültsége.

Az utóvizsgálatokból, ahogyan az általában lenni szokott, persze általában az derült ki, hogy a kísérleti osztályok jobb eredményeket értek el, mint a kontroll osztályok. Voltak azonban olyan területek, ahol a szívós fejlesztő munka a vártnál szerényebb eredményeket hozott (pl. a felsős anyanyelvi fejlesztésben csupán 4-5%-os volt az előrehaladás). Az okok – látszott – mélyebb elemzésre szorulnak. Érdekes összefüggésre hívták fel a figyelmet a technika tantárgy terén folytatott mérések. A hatodik osztályban a fejlesztés során a tanulók gyakorlati, manuális munkát végeztek, míg a nyolcadik osztályban csupán elméleti feladatokat oldottak meg (az írásvetítőn kivetített feladatlapok alapján). A következmény: a hatodik osztályban a kísérleti és a kontroll osztályok eredménye közötti eltérés jelentős (több mint 10%), míg a nyolcadik osztályban jelentéktelen (3,5%) volt. Ez nyilván az önálló, gyakorlati munka fejlesztő erejét bizonyította. A fizika vizsgálatából is azt a következtetést lehetett levonni: nem arra van szükség, hogy a „gyengékkel”, a lassabban érőkkel és értőkkel több mechanikus gyakorlatot végeztessünk, hanem sokkal inkább arra, hogy a saját lehetőségeik szintjén, azaz konkrét (és nem mindjárt absztrakt) szinten értessük meg velük a szükséges összefüggéseket.

A kémia munkacsoport vizsgálati eredményei azzal tűntek ki, hogy nagyon korrektül kimutatták: nem állta meg a helyét a csoportnak az a hipotézise, misze-

rint az „Atomok és elemek” témakörben némileg bővíteni lehet a minimum követelményeket.

A kísérleti osztályokban folyó munka közvetve a *többi iskolára is kihatott*. Az alsós nevelők pl. elég széles körben szívesen alkalmazták a kísérleti munkacsoportok által összeállított fejlesztő feladatsorokat és mérőlapokat. A kísérlet első évének helyzetfeltáró vizsgálatait a következő tanévben a felső tagozat tantárgyaiban sok iskolában mintegy önellenőrzésként végezték el. Többen a tanácsadónak is elküldték a mérési eredményeket, melyek így hasznos összehasonlításokra adtak lehetőséget. A technika tantárgyról pl. bebizonyosodott, hogy az alapfejlesztési témát jól választották meg, mivel a leggyengébb eredményt a tanulók az „önvizsgáló” iskolák esetében is műszaki rajzi ismeretekből produkálták, és a térlátásuk is igen gyengének mutatkozott.

Persze a mérések vonatkozásában is több vitás kérdés merült fel. Hogy csak egyet említsek: kérdéses volt, hogy érdemes és szükséges-e a többi tantárgytól eltérően olyan széles körű (harmincegy osztályban végzett) előfelmérésből kiindulni, mint azt a fizika munkaközösség tette. E kérdésre a válasz ugyan az volt, hogy nem érdemes és nem szükséges, végül a mérés mégis hasznosnak bizonyult. Nemcsak azért, mert ilymódon sokkal világosabban kirajzolódtak a tipikus hibák és megbízhatóbban lehetett kidolgozni a fejlesztési stratégiát, hanem azért is, mert így a pedagógusok széles körét lehetett bekapcsolni egy számukra releváns szakmai tevékenységbe, és ezzel felkelteni érdeklődésüket a fejlesztési kísérlet eredményei iránt.

- d) Fontos eredménye volt a kísérlet második évének az is, hogy a *munkaközösségek* megerősödtek, és tevékenységük kiszélesedett. Mint láttuk, a munkaközösségek kisebb csoportokban alkotómunkát végeztek: mérő- és munkalapokat, feladatgyűjteményeket, olvasókönyveket és más kiadványokat, információs közlönyöket stb. készítettek; feldolgozták a mérések eredményeit stb. Ezekben a munkálatokban több száz nevelő vett részt. Maga ez a tény és a kísérletekkel járó tömegrendezvények (pl. továbbképzések és nyílt napok) felpozícionálták a terület pedagógiai életét.

A kísérlet szempontjából a munkaközösségekkel mégsem volt „minden rendben”. A kísérleti hipotézis ugyanis abból a feltételezésből indult ki, hogy „az első számú szaktanácsadó: az iskolai (iskolaközi) munkaközösségvezető”. (Lásd a 188. oldalt.) A kísérleti gyakorlatban létrejött és megerősödött munkaközösségek azonban nem iskolai és még csak nem is iskolaközi, hanem területi közösségek voltak. A kísérlet második évében ezért megpróbáltuk megerősíteni, illetve kialakítani az iskolai (vagy iskolaközi) munkaközösségeket.<sup>129</sup> Erre jó alkalomnak látszott, hogy sok iskola jelentette be: szívesen elvégezné ellenőrzésként az előző tanév kísérleti helyzetfeltáró vizsgálatát. Az iskolai munkaközösségek korábban vagy egy bizonyos osztály, illetve tantárgycsoport, vagy valamelyik iskolaszakasz vagy terület (alsó tagozat, napközi, osztályfőnöki munka) mentén szerveződtek. Tapasztalataink szerint azonban a gyakorlatban csak az utóbbiak találták meg helyüket, töltötték be valóságos funkciót az általános iskolák életében. Az iskolai homogén szaktárgyi munkaközösségek hatékony működtetése elé az intézmények nagyságrendje gördít akadályt, ha pedig néhány nagyobb iskolában van is három vagy

129 Balla Árpád: 1988.



ennél több pl. magyar vagy matematika szakos tanár, az ő együttműködésük vagy minden formalitás nélkül is biztosított, vagy pusztán formalitás. Úgy tűnik, hogy a korábban az iskolákra „kényszerített” úgynevezett integrált munkaközösségek sem váltak be, ahol működtek, fenntartásuk legtöbbször anyagi vagy presztízs okokra volt visszavezethető. (A munkaközösség vezető némi pótlékban részesült, és közelebb állt az iskolavezetéshez.) Ezért a kísérletben megpróbáltuk kialakítani az iskolaközi szaktárgyi munkaközösségek hálózatát.

A kis munkaközösségek (iskolaközi munkaközösségek) szervezési elképzelése először az volt, hogy a közel eső iskolák pedagógusai fogjanak össze, alkossanak a különböző szaktárgyakból szaktárgyi csoportokat, jöjjenek létre „iskolatársulások”. A viszonylagos közelség és az aránylag jó megközelítés szempontjából a körzetet öt területre lehet tagolni.

Amint hozzákezdünk a szervezéshez, nyomban kiderült, hogy az iskolák egymáshoz való közelsége másodlagos szempont. Szinte egyöntetű kívánság volt (a sajszentpéteriek kivételével), hogy az iskolaközi munkaközösség központja Kazincbarcika legyen. A körzet községeit ugyanis naponta több buszjárat köti össze a várossal. Vásárolni, szakorvosi rendelőbe, különböző szolgáltatások igénybevételére általában Kazincbarcikára járnak az emberek. Még a szomszédos községek megközelítését is nehezkesebbnek ítélték a falukban dolgozó kollégák, mint a város iskoláit. E hétköznapi, emberi szempontok mellett a községekben tanító pedagógusok véleménye szerint a szakmai érvek ugyancsak a munkaközösségek városba történő koncentrálását tették indokolttá. A gyakorlatilag teljes szaktanári, tanítói, döntően felsőfokú óvodai végzettség, az intézmények jó audiovizuális felszereltsége; szaktantermi hálózata, a kiterjedt középfokú iskolahálózat (mint a tehetséggondozásban, pályairányításban használható szellemi bázis), a város speciális, az alapfokú oktató-nevelő munkát nagyban segítő intézményhálózata (nevelési tanácsadó, kiegészítő iskola, zeneiskola, középfokú módszertani szerepkörű művelődési központ és könyvtár, videostúdió, videotéka), a városnak a különböző pedagógiai kutatóhelyekkel kialakult hagyományosan jó kapcsolata egyaránt indokolttá tették, hogy az iskolaközi munkaközösségek központja Kazincbarcika legyen.

A Kazincbarcikával jóformán egybeépült csaknem tizenötezer lakosú Sajószentpéternek azért volt speciális a helyzete, mert a város adta lehetőségeket úgy is igénybe tudták venni, ha a munkaközösségi foglalkozásokat helyben tartották. 71 gy öt iskolájuk több tantárgy keretében is területileg homogén kis munkaközösségeket alakított ki. Ez indokolta a mindössze öt fős orosz és technika illetve a hat fős matematika szakos csoportokat. A testnevelők a már korábban kialakított és bevált gyakorlatot kívánták folytatni, s így öt kisebb közösséget működtettek. Mivel a kémia munkaközösségbe mindössze húszan jelentkeztek, a munkaközösség „egyben maradt”, azaz a területi és az iskolaközi munkaközösség ezúttal egybeesett. Az alsó tagozatok évfolyamonként szervezték munkájukat. Mind a négy évfolyam három-három iskolaközi munkaközösséget alakított. Valamennyi csoporthoz városi és községi iskolák egyaránt csatlakoztak. Az összevont osztályokban tanítók munkaközösségét tizenegy városkörnyéki kolléga alkotta. Foglalkozásaikat a megközelíthetőség miatt mégis legszívesebben Kazincbarcikán tartották.

Végül is ötvenkét iskolaközi munkaközösség alakult összesen hatszáznyolcvanhét fővel (42. táblázat).

### Iskolaközi munkaközösségek eloszlása

Iskolák	Iskolaközi munkaközösségek
Csak kazincbarcikai	6
Csak sajószentpéteri	4
Kazincbarcikai és sajószentpéteri	2
Csak falusi	5
Kazincbarcikai és falusi	24
Sajószentpéteri és falusi	4
Kazincbarcikai, sajószentpéteri és falusi	7

42. táblázat

Mint látható: legnépszerűbbnek a *területileg vegyes* munkaközösségek bizonyultak. A munkaközösség-vezetők megválasztása az első összejöveten történt. Itt állapodtak meg a kollégák a tanévre szóló közös programban, tevékenységekben is. A megválasztott munkaközösség-vezetők közül harmincöt kazincbarcikai és tíz sajószentpéteri volt. Mindössze heten kerültek ki falusi iskolából. Valamennyi munkaközösség-vezető munkájáért pótlékot és órakedvezményt kapott. (Ezek a kedvezmények az akkori rendelkezések szerint megillették az iskolaközi munkaközösség-vezetőket is.) A 13/1987. (X.15./ÁBMH számú rendelkezés 18. számú melléklete alapján ugyanis az iskolai, illetve iskolaközi szakmai munkaközösség-vezetői feladatokat ellátó pedagógusokat minimálisan 200 Ft/hónap pótlék illette meg. A pótlék felső határát nem maximálták. A többletmunkát a pótlék összegének differenciált megállapításával kellett elismerni. A 22/1987. (XI. 21.) MM. számú rendelet 1. számú melléklet II/3. pontja pedig kimondta, hogy „A szakmai (iskolaközi) munkaközösség vezetőjének kötelező óraszám a munkakörére megállapítottnál egy-három órával csökkenthető a nevelőtestület (nevelőtestületek) egyetértésével.” Mindezek alapján megoldható volt mind az iskolai, mind az iskolaközi munkaközösség-vezetők finanszírozása.

Annak ellenére, hogy az intézmények számára az iskolaközi munkaközösségek működtetése minden bizonnyal szakmai haszonnal jár, a munkaközösség-vezetők pótléka és órakedvezménye néhány iskolában mégis feszültséget okozott – különösen az önálló bérigazdálkodási jogkörrel rendelkező testületekben. Ezért felmerült, hogy a pedagógusok továbbképzését, szakmai munkáját segítő tevékenységek biztos díjazására *városi és városkörnyéki közoktatási alapot* kellene létrehozni, amelyből finanszírozni lehetne az egyes iskolákban felmerülő, de több iskola érdekét szolgáló közös költségeket. Az alap létrehozásának realitását igazolta például a Kazincbarcikán évekig működő városkörnyéki közművelődési alap, amelybe a körzethez tartozó községek és a városi tanács fizetett be a lakosság számának megfelelően pár forintot, s ebből közös közművelődési feladatot

lehetett megoldani (pl. a községi közművelődési szakalkalmazottak rendszeres továbbképzését is).

Bár több-kevesebb nehézséggel sikerült létrehozni az iskolaközi munkaközösségeket, hamarosan kiderült, hogy egy részük valójában nem működik, mások létszáma pedig rohamosan apad. Ugyanakkor voltak munkaközösségek, amelyek megszilárdultak, megerősödtek. Az összevont iskolák tanftóinak munkaközössége például rendkívül aktívnak bizonyult, ugyanakkor az iskolaközi alsós és a városi napközis munkaközösségek létjogosultságát sokan kétségbe vonták, mondván: egy-egy iskolában is van elég nevelő életképes iskolai munkaközösség megteremtésére. Általában azonban az vált nyilvánvalóvá, hogy csak azok a munkaközösségek maradnak fenn, amelyek valamilyen konkrét és *speciális* – a mindennapok rutintevékenységein túlmutató – *feladat* megoldásán munkálkodnak. A mindennapos rutinmunka formálissá teszi a munkaközösség és vele a munkaközösség-vezető funkcióját. S ilyen körülmények között nemcsak az iskolai, de az iskolaközi munkaközösségeknek sincs létalapjuk. A mindennapi rutinmunkán túllépő fejlesztési feladatok vállalására viszont egy-egy területen – úgy látszik – általában annyi embert lehet megnyerni, ahány a területi munkaközösségek tartalmas tevékenységére ad lehetőséget. Ezért – a kísérlet hipotézisével ellentétben – a valóságban „az első számú szaktanácsadó” (vagy egyszerűbben „a szaktanácsadó”) rendszerint nem az iskolai (iskolaközi), hanem a területi munkaközösség-vezető, lett aki a vállalkozó, közösen tevékenykedő pedagógusok összefogása mellett segítette az esetleg mégis működő iskolai és iskolaközi munkaközösségek vezetőit is.

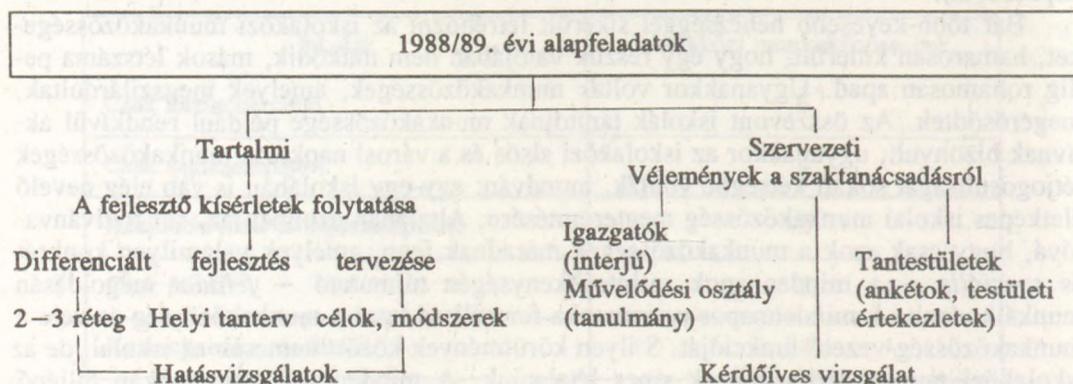
### Differenciálás helyi tantervek alapján

A kísérlet második évének tapasztalataiból kitűnt, hogy az eredeti tervet (lásd az I. sz. alapmodellt a 192. oldalon.) módosítani kell. Továbbra is feladat maradt a kísérlet eredményeinek, tapasztalatainak összegezése, a vélemények összegyűjtése. (Ezt azonban nem a szaktanácsadók, hanem a kísérlet irányítói végezték.) Az eredeti elgondolás szerint a szaktanácsadóknak a *harmadik tanévben* az előző év fejlesztési programjának pedagógiai hatását kellett volna vizsgálniuk. Valójában azonban bizonyos vizsgálatokat (az utófelmérések keretében) már az előző évben elvégeztek; ugyanakkor a fejlesztési eljárásokat nem hagyták abba, sőt kiszélesítették. Ezért a kísérlet utolsó évében a szaktanácsadói munka középpontjába a fejlesztési programok további csiszolása, differenciálása került. A fejlesztési próbálkozások ugyanis világosan megmutatták, hogy a legfőbb nehézségek a gyerekek közötti roppant különbségekből származnak. Ebből logikusan következett, hogy „a helyi tantervek” keretében jó lenne megkísérelni a fejlesztési *feladatok két vagy három szintre bontását*: más feladatokat adni a gyengén, a közepesen és a jól haladóknak.

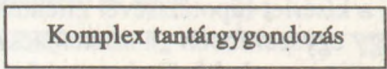
Az eredeti kísérleti modell – ennek megfelelően – a következőképpen alakult (43. táblázat). A differenciált fejlesztésre a különböző munkaközösségek *eltérő utakat* választottak. Ennek oka részben a tantárgyi specifikumokban, részben az eltérő véleményekben rejlett. A célmeghatározásban még teljes volt az egység. A fizikusok ezt így fogalmazták meg: „A differenciálásnak az a célja, hogy a gyermeket saját szintjéről indulva fejlesszük, és juttassuk el a számára elérhető optimális szintre”.<sup>130</sup>

130 A szaktanácsadói kísérlet dokumentációja VI. kötet. Zárótanulmányok (helyi tantervek). Ezután : z.t.

### Alapmodell I.



### Alapmodell II.



43. táblázat

Egy másik megközelítés szerint „A cél az lenne, hogy a leggyengébb tanulók is ériék el a továbbhaladáshoz szükséges minimumot, de ennek a tehetségesek ne lássák kárát, lehetőségük legyen a magasabb szintű fejlődésre.” (Matematika z.t.) Ugyanakkor az utak megválasztásában a matematikusok már aggályaiknak is hangot adtak, mondván: a nem kellően megalapozott differenciálás „konzerválhatja, sőt újratermelheti a társadalmi-kulturális egyenlőtlenségeket”. Márpedig „a tehetség kibontakozásának menete igen nagy egyéni eltéréseket mutat, és a korai ítéletalkotás sokszor súlyos tévedésekhez vezet” (Matematika z.t.). A kémikusok azt vetették fel: „gyakran előfordul, hogy a kiváló tanulók problémamegoldó jellegű, a közepesek egyszerűbb alkalmazásos, a gyenge tanulók pedig gyakorló (besúlykoló) jellegű feladatokat kapnak.” Ezzel a nevelő „szelektálja a tanulókat az előre meghatározott csoportmunkák szerint”. Pedig a gyengék gyakran „azért gyengék, mert a tanuláshoz nekik több időre van szükségük, mint a közepeseknek” (Kémia z.t.). Azaz: optimális fejlődésükhöz több időt és nem más feladatokat kellene kapniuk. Hasonlóan vélekedett az első osztályos munkaközösség: „Ha a hátrányos helyzetű tanulónak gyengébb feladatokat adunk, a különbségeket még jobban növeljük, s igazzá válik a megállapítás, hogy az iskola növeli az amúgyis meglévő különbségeket” (Első osztályos z.t.)

A különböző véleményekből a differenciált fejlesztés következő ötféle kísérleti megoldása következett.

1. Minden tanuló ugyanazt a feladatsort kapja, s mindenki annyi idő alatt oldja meg, amennyi alatt képes rá.
2. A munkaközösségek differenciált feladatokat állítanak össze a gyengéknek, közepeseknek, jóknak, s ezekből a tanulók saját elhatározásuk szerint választhatnak.
3. A munkaközösségek által összeállított differenciált feladatokat a kísérletben részt

vevő nevelők az óra menetében, az éppen adódó lehetőségek szerint alkalmaz-  
zák.

4. A differenciált feladatokat a tanulók egyénileg vagy csoportokban kapják és oldják meg, és nincs minden órán csoportmunka.
5. A tanítási órán közös, frontális tevékenység folyik; az elmaradókkal, valamint a tehetségesekkel a nevelők a tanítási órán kívül foglalkoznak.

Lássunk mindegyik megoldásra egy-két példát.

1. A kísérleti első osztályban *valamennyi tanuló ugyanazokkal* a munkalapokkal dolgozott a matematikaórákon. Volt, aki harminc, volt, aki hatvan perc alatt végzett egy-egy lappal. Aki előbb lett kész, kiegészítő feladatot kapott. Ez történt akkor is, amikor pl. magyarórán mesék feldolgozása során a gyerekeknek a szöveg egyes részeit szimbolizáló képeket kellett helyes sorrendbe rakni, vagy egy-egy motívumot lerajzolni a meséből.
2. A differenciált feladatok közül *tanulói választást* főleg a „készségtantárgyakban” alkalmazták. Ahogyan a rajz zárótanulmányban olvashattuk: „A rajzórán tanítványaink egytől egyig különböző eredményt produkálnak, ugyanígy más utat járhatnak be az elért eredményig. Ebből következik, hogy a differenciálás a rajz tantárgy természetéből adódik.” Mégis „újítás” volt, hogy a különböző gyerekek eleve más-más rajzfeladatokra vállalkozhattak.

A technika munkaközösség a műszaki rajzkészítés három fokozatát állapította meg:

„A gyengék szintje: legyen képes négyzet, téglalap és kör szerkesztésére és méretmegadására (szükség esetén tanári segédlettel).

A közepesek szintje: a tanult ismeretek alapján legyen képes kör, négyzet, téglalap és háromszög szerkesztésére, ezek méretmegadására, illetve ezek kombinálásával egyszerűbb rajz készítésére.

A jók szintje: a tanult ismeretek alapján legyen képes bonyolultabb (egyenes, görbevonallal, kör) rajz elkészítésére. Alkalmazza a tanult jeleket, jelöléseket. Az adott rajzot legyen képes kicsinyíteni vagy nagyítani.” (Technika z.t.)

A tanulók önállóan választhatták ki, melyik szintnek megfelelő feladatokon dolgoznak.

3. Az *alkalomszerű differenciálást* több tantárgyban használták. A munkaközösségek ez esetben is megállapították a minimális, átlagos és optimális követelményeket, majd az órán a tanulóknak különböző jellegű közös és egyéni feladatokat adtak. Pl. földrajzból a természetföldrajzi ismeretekhez kapcsolódó térképismereti követelményekhez a következő szintek tartoztak:

Minimum: színskála ismerete, hegységek, síkságok, folyók megmutatása.

Átlagszint: tájékozódás Európa térképén. Pl.: Mutasd meg az Urál hegységet!

Optimum: felszíni formák kialakulásának felsorolása időrendi sorrendben. Pl: régi röghegység, fiatal lánchegység, feltöltött alföld. Városunk felszínének meghatározása: Sajó völgye, Borsodi medence és a medence jelleg bizonyítása logikai térképolvasással.

Ennél a megoldásnál persze a jók általában a nehezebb, a gyengébbek a könnyebb feladatokat oldják meg jelentkezés útján, s így a szintek inkább értékelési kritériumok, mintsem a differenciált fejlesztés tudatosan használt eszközei.

4. Tudatos fejlesztést tesz lehetővé ezzel szemben az, ha a tanulók aktuális tudásszintjüknek megfelelően *más-más önálló feladatot* kapnak. Vegyünk egy példát az 5. osztályos matematika tananyagából.

Ismerkedés a geometriai szerkesztésekkel: a szerkesztés fogalma. A körző használatának fontossága. A szerkesztés menete: 1. ismerje a szerkesztendő négyszög tulajdonságait, 2. keressen összefüggést az adatok között, 3. megoldási terv készítése (vázlat), 4. a szerkesztés elvégzése, 5. diskusszió.

*Minimum:*

– Négyzet, téglalap szerkesztése.

*Átlag:*

– Általános paralelogramma, rombusz, trapéz szerkesztése.

*Optimum:*

– Olyan feladatok megoldása, ahol több vagy esetleg végtelen sok megoldás is lehetséges.

Ennél a megoldásnál a tanuló fejlődési ütemének megfelelően egyre magasabb szintű feladatokat oldhat meg (fejlődhet addig, amíg képességei engedik).

Az ilyen jellegű differenciált fejlesztés nagyon átgondolt és tervszerű lehet. Ügyelhet arra, hogy a „gyengék” feladatai is egyre nehezebbé váljanak, azaz fejleszenek; figyelembe vehetik a fejlesztés különböző területeit.

Az alsós rajz-munkaközösség például a következő „fejlesztési hálót” alkalmazta (44. táblázat).

Fejlesztési háló a rajz tantárgyhoz

Szintek	Rajzfeladatok			
	Tér	Forma	Szín	Kompozíció
Minimum				
Átlag				
Optimum				

44. táblázat

Az ötödik osztályos magyar nyelv és irodalom kísérlet „szövegértés – néma olvasás” témájában a következő fejlesztési területeken dolgoztak ki a munkacsoportok három szintű feladatokat: a) információszerzés, megértés; b) lényeglátás, lényegkiemelés; c) szó és mondatértelmezés; d) a megértésből adódó alkalmazási képesség.

Hasonló utat követtek az alsós anyanyelvi munkaközösségek. A negyedik osztályosok kiemelt fejlesztési területei pl. a következők voltak: a) a szövegértés fejlesztése; b) ok-okozati kapcsolatok felismertetése; c) a szókincs gazdagítása; d) a személyiség gazdagítása.

A harmadik osztályos munkaközösség a néma szövegértő olvasás differenciált fejlesztésére harmincegy szépirodalmi és harminc ismeretterjesztő olvasmányhoz dolgozott

ki három szinten feladatokat, majd állított össze munkalapokat. Álljon itt a differenciált feladatokra egy példa.

*A macska és a róka* (népmese). Feldolgozása három csoportban történik.

*A gyengék feladatai:*

- A mese meghallgatása után válaszsd ki a megadott címek közül a legmegfelelőbbet!
  - Nevezd meg a szereplőket, és tulajdonságaikat válogasd ki a szóképek közül!
  - Egészsítsd ki a hiányos mondatokat!
  - Válaszd ki a jellemző tulajdonságok ellentétes párját!
- (A tanulók megfigyelik és értékelik egymás munkáit.)

*A közepesek feladatai:*

- Húzd alá a jó választ! (Lényegkiemelés feleletválasztással.)
- Miért menekülhetett meg a macska? (Véleményalkotás.)
- Magyarázd meg az „erdei állat” kifejezést! Segít az Ablak-zsiráf lexikon! (Szóbeli beszámoló meghallgatása.)

*A jók feladatai:*

- A mese elolvasása után fogalmazd meg a mese tanulságát!
  - Állapítsd meg, mi lehetett a mese előzménye és következménye!
  - A „fortély” szót értelmezd másképpen az értelmező kéziszótár használatával.
- (A vélemények meghallgatása, a szómagyarázat ellenőrzése.)

Mint látható: a munka ebben az esetben már három – előre kijelölt – csoportban zajlott. Ez azonban nem jelentette, hogy minden órán ez a munkaforma uralkodott. S a munkaközösség zárótanulmánya azt is aláhúzta, hogy állandóan szemmel kísérték az egyes gyerekek fejlődését, és ennek megfelelően gyakran helyezték át őket az egyik csoportból a másikba.

5. Egyes tantárgyi munkaközösségek, annak ellenére, hogy ők szintén kidolgozták a minimális, valamint az optimális helyi követelményeket, és a tanítási órákon időnként egyéni és csoportos differenciált feladatokat is adtak a tanulóknak, differenciált fejlesztő tevékenységük súlypontját a *tehetséggondozásra* helyezték. A fizikusok például a tehetségekkel való foglalkozás érdekében valamennyi fizikatanárnak megküldtek egy 7-8. osztályosoknak szóló szakköri munkatervjavaslatot, a kémikusok és a technikatanárok munkacsoportjai is kiemelt feladatként kezelték a tehetséggondozást.

### **A tanácsadók önállósulása – Komplex fejlesztés**

Az a tény, hogy a különböző munkaközösségek a differenciált fejlesztési kísérletben nagyon eltérő utakat követtek, eleve jelezte a tanácsadók önállósulását. Ennek számos más jelével is találkozhattunk. Az első években a szaktanácsadók még zömmel a kísérlet irányítóinak elképzeléseit hajtották végre, a harmadik évben ezzel szemben – önállósulva és teljes értékű fejlesztőkké válva – sokkal inkább az aktuálisan felmerülő

tantárgyi feladatok végrehajtására összpontosították energiájukat, s ebben jórészt a területi munkaközösségek, valamint a kisebb (iskolai, iskolaközi) munkaközösségek tevékenységére támaszkodtak.

A kísérlet szaktanácsadó részt vevői az 1987/88-as és az 1988/89-es tanév végén is készítettek egy-egy „eseménynaplót” legfontosabb ténykedéseikről. Tanulságos volt összevetni ezt a két rövid munkabeszámolót. Az elemzésből kitűnt, hogy míg korábban a szaktanácsadók főleg az egyes nevelőkkel és iskolákkal kerültek személyes kapcsolatba, egy év elteltével egyre inkább a munkaközösségek irányítását, segítségét tekintették fő feladatuknak. Ezt jelzi a 45. táblázat.

A szaktanácsadók közvetlen kapcsolatai  
(A találkozási alkalmak %-os aránya)

Kikkel?	Tanév	
	1987/88	1988/89
A kísérlet irányítóival	17	15
A megyei szaktanácsadókkal	8	8
Más szakemberekkel	3	3
Munkaközösség-vezetőkkel, munkaközösségekkel	26	48
Egyes nevelőkkel	46	26
Összesen	100	100

45. táblázat

Mi volt a táblázatban szereplő kapcsolatok tartalma? Ami a kísérlet irányítóival való kapcsolatot illeti – ahogyan erről korábban már többször szó esett – ez főként a közös megbeszéléseket, a szaktanácsadók továbbképzését, esetenként egyéni konzultációkat jelentett. Emellett a kísérletben részt vevő szaktanácsadók közül többen kapcsolatot kerestek és találtak a (nem kísérleti) megyei vezető szaktanácsadóval és a megyei tanácsadói hálózattal. Eljártak a megyei (sőt néhányan az országos) szaktanácsadói tanácskozássokra, bekapcsolódtak a megyei rendezvények lebonyolításába, részt vettek a központi tanulmányi versenyek pályázatainak elbírálásában stb. Más szakemberekkel (főiskolai, egyetemi tanárokkal, pedagógiai kutatókkal, népművelőkkel) főként a továbbképzések és helyi vetélkedők szervezése céljából léptek érintkezésbe. A munkaközösségekkel és azok vezetőivel a kapcsolattartás fő tartalma – a kísérleti szituáció miatt – a kísérleti tervek, anyagok, mérési eredmények stb. megbeszélése, elkészítése, értékelése volt. Az egyes nevelők esetében a kapcsolatot pedig az egyéni tanácsadás és segítség jelentette.

Az a tény, hogy a kapcsolatok súlypontja az egyéni tanácsadásról a munkaközösségek felé tevődött át, nem tekinthető valamiféle „elidegenedési folyamatnak”. Éppen fordítva: a munkaközösségi tevékenység felélénkülésével – a munkaközösségek útján – a



szaktanácsadók a nevelők egyre szélesebb köreivel kommunikáltak. S ezt a kapcsolatot most már semmiképpen sem az ellenőrzés és nem is a paternalisztikus tanácsadás, hanem a közös feladatok megoldásán dolgozó munkatársi viszony jellemezte. Többé vált fokozatosan a kísérletben részt vevők többsége egyéni tanácsokat adó „kis szakfelügyelőből” a tantárgy fejlesztésén munkálkodó tantárgygondozóvá.

E tekintetben fontos jelenségként könyvelhető el, hogy a tanácsadói tevékenység köre kiszélesedett. Míg kezdetben a kísérlet szervezésén kívül főként (a korábbi szakfelügyeletről elvárt) egyéni óra- és iskolalátogatások kötötték le őket, később egyre nagyobb figyelmet fordítottak a munkaközösségek patronálásán túl például a különböző helyi tantárgyi versenyek és vetélkedők szervezésére, kiadtak ajánló bibliográfiákat, módszertani füzeteket, részletes követelményrendszereket, szaktárgyi tájékoztatókat. Segítették a helyi (iskolai, iskolaközi) munkaközösségeket továbbképzések szervezésében.

Ahogy a szaktanácsadóknak, a munkaközösségeknek a tevékenységi köre is kiszélesedett. Illusztrációként tekintsünk át néhány részletet az egyik (hét tagú) napközis munkaközösség vezetőjének 1988/89-es évi beszámolójából:

„A tanév megkezdése előtt, augusztus 26-án tartottuk meg az első, alakuló foglalkozást. Ennek célja és feladata volt, hogy a napköziben alkalmazandó alapvető követelményeket, módszertani és szervezési alapkérdéseket tisztázzunk.

Munkatervünk értelmében október 25-én került sor a második foglalkozásra, melynek témája: A házi feladat helye, szerepe a tanítási-tanulási folyamatban. Ezt a témát az osztálytanító kollégáinkkal közösen dolgoztuk ki és vitattuk meg. Vendégül láttuk az iskolaközi munkaközösség keretében hozzánk tartozó Központi Általános Iskola napközis nevelőit. A tanév utolsó helyi továbbképzésén, május 16-án minden csoportvezető beszámolt arról, hogyan valósult meg az olvasóvá nevelés a csoportjában.

A munkaközösségi foglalkozásokon az alábbi feladatokat végeztük el:

*Szeptemberben* foglalkozási terveket készítettünk, eszközöket, játékokat vásároltunk a csoportok részére, hospitáltunk az osztálytanítóknál.

*Októberben* felméréseket készítettünk az olvasottság, az irodalmi érdeklődés és a szabad idő eltöltésére vonatkozóan.

*Novemberben* részt vettünk az iskolai nevelési értekezleten és a városi továbbképzésen.

*Decemberben* szülői értekezleten ismertettük csoportjaink neveltségi állapotát, kiemelve a tipikus problémákat, igyekeztünk tanácsot adni a családban folyó neveléssel kapcsolatban. Iskolánkban hagyományosan a napközisek készítik a karácsonyi ünnepi műsort. Januárban a Szabó Zoltán Szépkiejtési Verseny iskolai fordulójának előzményeként a csoportokban vers- és mesemondó versenyek voltak.

*Februárban* a szülői értekezleten tanulóink tanulási készségét elemeztük a képesség, a munkavégzés és eredmény összefüggésében.

*Márciusban* a városi továbbképzésen vettünk részt.

*Áprilisban* a nyári napközi szervezését készítettük elő. Igyekeztünk egymást segíteni minden téren.

Három alkalommal látogattam a napköziben először dolgozó kartársaimnál (szept. 14., nov. 16., máj. 17.). Úgy éreztük – ők is, én is – hogy a látogatás eredményes volt.

Az iskolai munkaközösség keretében az októberi közös továbbképzésen kívül még

egy közös rendezvényünk volt, egy irodalmi vetélkedő a hét iskola napközisei között a Központi Általános Iskola szervezésében. Jó kapcsolatot sikerült kialakítani a többi iskolai munkaközösség vezetőjével és a kollégákkal is.”<sup>131</sup>

Ahogy ez a beszámoló is mutatja – részben a kísérlet hatására – a nyolcvanas évek második felében Kazincbarcikának és környékének pedagógiai élete megbolydult, új kezdeményezések születtek, előtérbe kerültek az innovatív pedagógusok. E folyamat élesztői, központi szereplői (általában) a szaktanácsadók voltak, akik ekkor már saját lábukra állva önállóan tervezgették – a munkaközösségekkel és a városi művelődési osztállyal karöltve – a kísérletet követő jövő teendőit. A történet azonban itt megszakadt. A rendszerváltozással járó közoktatásirányítási zűrzavar megakadályozta az eredmények helyi megőrzését és továbbvitelét. A kísérlet általánosítható eredményeiről és tapasztalatairól ennek ellenére érdemes szólni.

## A kísérlet eredményei – tapasztalatai

A kísérlet három (az előkészítést is beszámítva majdnem négy) éve alatt sűrítve játszottuk le, „szimuláltuk” a szaktanácsadói tevékenység domináns formáit és eljárásait (a helyzetfeltárástól az egyéni tanácsadásig), s közben próbáltuk kialakítani a szakfelügyelettől eltérő sajátos kapcsolatokat és főként attitűdöket, az iskolák és a tanár-szaktanácsadók együttműködésében. Nem kísérleti szituációban persze mindezek a folyamatok sokkal nyugodtabban, kevesebb feszültséget és félreértést keltve mehetnek végbe. Ezt a kísérlet eredményeinek értékelésekor figyelembe kell venni.

Általában sem egyszerű kérdés: hogyan lehet egy ilyenfajta kísérlet eredményeit lemérni? Objektív mutatókkal, pl. a tanulói teljesítmények javulásával semmiképpen sem. Hiszen ilyen rövid idő alatt tartós változásokat lehetetlen elérni. Maradnak tehát a szubjektív vélemények. A szaktanácsadói kísérletben ezek különös jelentőséggel bírnak, hiszen a szaktanácsadás eleve egyfajta szubjektív, interperszonális kapcsolat, amelynek minőségét a résztvevők kölcsönös viszonya határozza meg. A „vélemény” ennek a viszonyoknak tudatosult és kimondott formája. Ezért van elsőrendű bizonyító ereje annak, hogyan értékeli e viszonyt a kapcsolat szereplői.

Nézzük meg először, miképpen vélekedtek maguk a szaktanácsadók a kísérletről annak első és utolsó éve után.

### A szaktanácsadók véleménye a kísérletről az első év után

1987 nyarán – az első gyakorlati évet követően – kértük meg először a szaktanácsadókat arra, írják le egy-két oldalon véleményüket a kísérletről. A rövid „vallomások” akkor főleg két dolgot tükröztek: egyrészt a kezdet nehézségeit, másrészt a tanácsadók lendületét és az első sikerek örömeit.

#### *A kezdet nehézségei*

A legnagyobb nehézséget annak a megértetése okozta, hogy mit is jelent a gyakorlatban a szaktanácsadás, miben különbözik a szakfelügyelettől. A *felügyeleti modell „inerciája”* sokkal erősebbnek bizonyult, mint ahogy erre előre gondolni lehetett. Mindenképpen el akartuk kerülni, hogy a tanár-szaktanácsadók „kis szakfelügyelőknek” érezzék magukat, és úgy is viselkedjenek, de hamarosan kiderült, hogy ezzel kirántottuk a talajt a lábuk alól. Azt sem tartottuk ugyanis célravezetőnek, hogy a szakfelügyelői eljárások helyett pontosan előírjuk, milyen szaktanácsadói eljárásokat kövessenek. A feladatok és a munkastílus közös kialakításával próbálkoztunk, hogy ezen az úton átéljék a résztvevők: nem a régi hierarchia felváltásáról, hanem új, hierarchia mentes, egyenrangú, szabad, demokratikus kapcsolatok kialakításáról van szó. Egyesek ezt a „lapot” nehezen vették. Megszokták, hogy *megmondják nekik: pontosan mit és hogyan kell tenniük.* Jól érzékelteti a helyzetképet a következő szaktanácsadói beszámoló: „Az OPI és a városi Művelődési osztály vezetésével szaktanácsadói kísérlet részesei lettünk. Felkészítésünk már az előző tanévben megkezdődött. Az egyes felkészítések után egyre bizonytalanabbnak éreztem magam, mivel a szempontok állandóan változtak. Eddig hozzá vol-

tunk szokva ahhoz, hogy irányítanak bennünket, s mi a feladatokat jól vagy rosszul megpróbáljuk végrehajtani. Mint városi munkaközösség-vezetőt pl. az év eleji továbbképzésre a megyén felkészítettek, s tulajdonképpen az ott elhangzottakat kellett továbbadnom. Ez most teljesen másképp történt, s ezt az új helyzetet nehéz volt megszokni. Később beláttam, hogy jó volt az ilyenfajta együttműködés, mert ez egy kísérlet, aminek a célja pont az, hogy egy kicsit másképp csináljuk, mint ahogyan eddig volt. A sok vita, különböző szempontok a munkatervhez, annak többszöri átgyúrása végül is hasznos lett, kezdett kitisztulni, hogy mi lesz a feladatunk. Tehát már a mi továbbképzésünk is rendhagyó volt. Az OPI és a városi Művelődési osztály maximálisan megpróbált minden gondunkon, bajunkon segíteni. Közvetlen munkatársi kapcsolatot tudtunk kialakítani, ami egyre nagyobb biztonságot adott. Jólesett, hogy bármikor, bármilyen problémánkkal jelentkezhattünk.

Egy év elteltével kezdem megszokni, hogy nem utasításokat hajtok végre, hanem számítnak az én javaslataimra, ötleteimre, s közösen alakítjuk, formáljuk a feladatokat. A kezdeti bizonytalanság, káosz után úgy érzem, kezd minden letisztulni, már sejtem mi a kísérlet célja. Ez alatt az év alatt mi is sokat változtunk. Úgy érzem, hogy olyan szakmai tapasztalatokat szereztem, amelyek birtokába a kísérlet nélkül nem jutottam volna. Kezdem érezni, hogy mit kell másképp csinálni, mint azelőtt, s miért.” (10a)<sup>32</sup>

Ugyanez a gondolatmenet más megfogalmazásban:

„A kísérlet első évének legfontosabb tapasztalata az én munkámban talán az, hogy kezdem megszokni, hogy ez egy kísérlet, amiben a cél az határozott ugyan, de az odavezető út az nem. Tehát sokszor tapogatózunk, és ezért nem kapunk pontos, határozott válaszokat problémáinkra. Ezek a problémák termelhetik ki az előre el sem tervezhető lehetséges megoldásokat. Ezeket a bizonytalanságokat viseltem a legnehezebben, mert túl régen dolgozom már úgy, hogy az elvárásokat pontosan tudhattam. Sokszor panaszkodtunk, hogy ez a támogatás nem elég ahhoz, hogy biztosan álljunk a lábunkon. Ha az előzőekben leírtakat veszem figyelembe, akkor módosítanom kell ezt a véleményt, hiszen a tanácsadáshoz szükséges legfontosabb tudnivalókról tájékozódhattunk a továbbképzéseken. Tehát röviden összegezve: ha igaz, jó az, amit a kísérlet alatt én értek, itt megkaptuk a megfelelő segítséget.” (15a)

Több beszámolóból világosan előtűnt a *szakfelügyeleti hagyományok* zavaró hatása. „Nehéz volt a szakfelügyeleti munkától eltérő hangvételt, módszert megtalálni, újat, értékeset nyújtani a kollégáknak.” (2a) „Hiszen évtizedeken át szakfelügyeletben éltünk.” (12a) Voltak, akik nem tudtak ellenállni a szakfelügyeleti stílus vonzásának és a felkészítő foglalkozásokon kapott intenciók ellenére mindjárt az év elején lázas óralátogatásba kezdtek. Egyik idősebb alsós kollégánál pl. harmincöt órát tekintett meg, s utána megvallotta: „Megdöbbenő hatással ért engem az, ahogy egyes helyeken fogadtak a kartársak. Feszültség és idegenkedés látszott a szemükben.” (1a) Egy másik, hasonló korú szaktanácsadónak, aki szintén „kis szakfelügyelőként” tudott csak viselkedni, azonos tapasztalatai voltak: „Velünk szemben a nevelőknek a jó kapcsolat ellenére is ugyanolyan fenntartásai vannak, mint a felügyelőkkel kapcsolatban voltak – a legokosabb nem vitatkozni – gondolják.” (19a)

Akik viszont nem vették át a régi szakfelügyelői stílust, bizonytalankodtak: mit is

132 L.127. jegyzet. A szaktanácsadói vélemények sorszáma mellett az „a” betű ugyanannak a személynek 1987-es, a „b” betű pedig 1989-es véleményét jelzi. Lásd: 10a=1987. 10. számú vélemény.

tegyenek. „Az óralátogatások alkalmával nem tudom, hogyan kell diplomatikusan elmondani a benyomásaimat. Ezért eddig csak köszönetet tudtam mondani, azért, hogy az órát láthattam, viszont úgy éreztem, hogy a kollégák elvárták volna, hogy elmondjam a tapasztalataimat” (18a) – írja egyikük. S egy másik: „Negatív véleményem megfogalmazására, csak nagyon meggondoltan és «csomagoltan» kerülhet sor. Pedig ez nem jó, ez ködösítés. Abban az iskolában ahol a mérés 20,38%-os eredményt mutat, ott szükség van a feladatok konkrét megfogalmazására, kijelölésére. De ezt nem tehetem. Azt sem, hogy a magas eredményeket hozó kollégát „sikerhez” juttassam. Pedig, ahogyan a tanulót a siker motiválja, úgy motiválja a kollégát mindennapi munkájában a siker, az elismerés.” (9a)

Ezek a – fiatalabb korosztályhoz tartozó – szaktanácsadók megértették, hogy az új körülmények között nincs joguk – mint régebben a szakfelügyelőknek volt – „feladatokat kijelölni”, szigorú bírálatot gyakorolni, de hiányolták ezt a jogot. Sérelmezték, hogy ők nem a városi Művelődési osztály (vagy inkább a megye) képviselői. „Úgy érzem, hogy nincs a hátam mögött senki. Csak kötelességeim vannak, de jogaim nincsenek” (18a) – olvashatjuk egy beszámolóban.

Kezdetben általában erős volt a szakfelügyeleti jogosítványok megszerzésére irányuló nyomás. Az induló év egyik első megbeszélésén a szaktanácsadók összegyűjtötték kérdéseiket, javaslataikat. Ezek között szerepelt: „Kérjük, tegyék egyértelművé a szaktanácsadók kötelességeit és jogait (látogassunk, ne látogassunk). Az iskolában tapasztalt pozitív és negatív eredményeket kívül közöljük és milyen módon.”

Bizonyos fokig a szakfelügyelethez való hasonulás törekvése mutatkozott meg abban is, hogy többen felvetették: jó lenne a megyei felügyeleti hálózatba tagozódniuk. „Ezzel kapcsolatban az a meglátásom, hogy ha természetesebb kapcsolat lenne a megyei rendszer és a mienk között, több alkalmam lenne szakmai fejlődésre. Tehát nem okvetlenül az OPI-tól várok segítséget.” (15a) A helyzet ugyanis az volt, hogy a kísérlet ideje alatt a kazincbarcikai szaktanácsadók közvetlenül az OPI tantárgygondozóitól kaptak – ha igényeltek – szakmai segítséget, amit év végi véleményükben sokan köszönettel nyugtáztak is. Pl.: „A feladatlapok összeállításánál, a továbbképzések szervezésénél az OPI szakmethodikusai mindig készségesen segítettek, s szakmai támogatásukat a továbbiakban is felajánlották.” (7a)

A szaktanácsadói szerep meg nem értéséből következett, hogy voltak, akik minden feladatot egyedül akartak megoldani, nem támaszkodtak kellően a munkaközösségekre. Egyikük így vallott erről: „Talán nem akartam terhelni a kollégákat, talán nem bíztam bennük eléggé. A jövő évben erre sokkal jobban oda fogok figyelni. Ma úgy látom, hogy a teammal való munka szaktanácsadói munkám megújulásának, javulásának komoly tartaléka, amit ki kell használnom.” (11a)

Részen ebből származott a kísérlet résztvevőinek *túlterheltsége*. De csak részben. Már az első évben bebizonyosodott, hogy egy ilyen nagy körzetben heti egy „szabadnappal” a szaktanácsadói feladatok végrehajtása nagy nehézségekbe ütközik. Alljon itt szemléltetésül néhány idézet.

„Az elmúlt tanév fárasztónak bizonyult, hiszen mindazt, amit eddig nevelői munkám során az iskolában végeztem, ebben a tanévben is ugyanúgy elvégeztem. Iskolánk egyébként is nehéz körzet, sok hátrányos és veszélyeztetett tanulóval, magas osztálylétszámmal dolgozunk. A szaktanácsadói munka tehát mindehhez pluszként jelentkezett, nem kis gondot és belső feszültséget okozva, hiszen a kettős feladat terhét viselve igye-

keztem eleget tenni a velem szemben támasztott követelményeknek, elvárásoknak.” (6a) „Számomra nem volt könnyű ez az év. A továbbképzések megszervezése, az iskolák, a pedagógusok megismerése, az előadásokra való felkészülés, az összejövetelek, ankétok, a beszélgetések irányítása, a mérőlapok szerkesztése, a mérés megszervezése, lebonyolítása, a tanulmány megírása (az egy szabadnap mellett) teljes embert kívánt volna, ha még alaposabb és precízebb munkát szerettem volna nyújtani, természetesen az iskolai oktató-nevelő munkán kívül.” (3a) „A heti 1 nap meglehetősen kevés a jó kapcsolat kialakítására, mert a munkahelyünkön minden téren teljes értékű munkát kell végeznünk.” (19a) „Nagyon nehéz volt ez az év a számomra. A munkahelyemen a körülmények úgy alakultak, hogy többször éreztem azt, hogy az osztálytanítói és a szaktanácsadói tevékenységemet nem tudom összeegyeztetni. Sokszor lehetetlen volt a szabadnap igénybevétele, a kötelező túlórák száma magas, sorozatos helyettesítések, iskolai társadalmi jellegű teendők sokasága stb. S akkor még nem szóltam a fiamról, aki – bár ritkán beteg, de ez évben – egyik alkalommal a nyílt napok alatt (decemberben) okozott fejtörést, míg másik alkalommal a februári mérés hetén volt beteg. Mint anya is, önmagammal kerültem szembe, hisz a munkámat is el kellett végeznem, nem mehettem táppénzre. Ennek ellenére a pedagóguslétszám miatt (ti. az összevont osztályokban tanítókról volt szó – Sz.P.) sikerült minden intézményt többször meglátogatnom, s így elbeszélgettem velük az őket érintő, érdeklő problémákról, eredményekről. Úgy érzem hatékonyabb munkát tudtam volna folytatni, ha a körülmények másképp alakulnak, ha az energiámat, s az időmet nem köti le az előre be nem tervezett iskolai elfoglaltság, teendő. Szerencsére a kollégáim megértők voltak, s így nem zárkóztak el az elől, hogy (előzetes megbeszélés alapján) a hétvégeken a lakásukon keressem fel őket.” (5a)

E „panaszos” beszámolómból már az a lendület is kiolvasható, mely a kísérlet résztvevőinek nagy többségét jellemezte.

### *Amivel a többség kezdettől azonosult*

A kezdeti nehézségek után ugyanis a többség viszonylag gyorsan rátalált a megfelelő szaktanácsadói hangnemre és munkastílusra. Jellemző szimptóma volt „*a katedrának ugyanazon az oldalán állok*” kifejezés elterjedése. Egyik – nagyon lelkiismeretes – kollégánál megfogalmazásában: „A szaktanácsadói munkát az igazgatóm biztatására pályáztam meg. Nagyon sok kétség merült föl bennem, hogy meg tudok-e felelni ennek a munkának, elfogadnak-e a kollégák mint szaktanácsadót.

Kicsit nehezen indult az egész, folyamatosan kezdett kirajzolódni munkánk körvonala, amíg egyszer csak ott álltam augusztusban a kollégák előtt. Nagyon sok időt vettem igénybe erre a továbbképzésre a felkészülés, de azt hiszem, sikerült. Igyekeztem a kollégákkal *nem az «asztal túlsó oldaláról»* beszélni, hanem azokat a problémákat felvetni, amelyek korábban engem is foglalkoztattak, amiről úgy éreztem beszélni kellene.” (11a)

A megváltozott helyzet, az egyenrangúság tudatának kialakításában meghatározó szerepet játszottak a „*nyílt napok*”, amikor a szaktanácsadók tartottak bemutató foglalkozásokat.

„Jó szolgálatot tett a «nyílt nap» is, amikor minden kolléga előtt mint tanító «vizgáztam». A nevelők szerint «mondani sok minden lehet», de a legjobb szaktanácsadás szerintem a gyakorlat, amikor megmutatom, hogyan. Úgy érzem, sikerült munkaközös-

ségem tagjainak többségét megnyerni a szaktanácsadás ügyének.” (4a) A kísérlet egy másik kitűnő résztvevőjének szavaival: „Igen hasznosnak tartottam a novemberben általunk tartott bemutató foglalkozást. Ez volt a kiindulópont ahhoz, hogy a kollégák érezzék – amit ma is legfontosabb céloknak tartok –, hogy a *katedrának továbbra is azon az oldalán állok*, amelyiken ők. Eredményeink, problémáink közösek, s ezek megoldását őszinte segíteni akarással keressük – közösen. Könnyítette munkámat, hogy a nevelők többségét régóta ismerem, s így a team szervezésében és minden más irányú szakmai munkában a szakmailag legjobb nevelők mindig szívesen álltak rendelkezésemre. A fiatalabb nevelők is gyakran kikérték véleményemet, kerestek meg problémáikkal. A kapcsolatteremtés egyik fontos állomásának tartom mégis a nyílt napot. Itt éreztem először, hogy azt kapták a nevelők, amit a szakfelügyeletből leginkább hiányoltak – a gyakorlati példa erejét.” (7a)

A „nyilvános megmérést” felkészülni persze nem volt könnyű. Ahogyan az egyik kolléga beszámolt róla: „Nekem gondot jelentett; vajon lehangolva «villognom» kell-e a «nyílt napon» tartott órán, vagy a mindennapok «apró-munkáját» megmutatni a kollégáknak, s ezzel egy kicsit kitárukozni, megmutatni, hogy nekem is ugyanúgy problémát jelentenek bizonyos dolgok, mint nekik. Végül ez utóbbi mellett döntöttem, s úgy éreztem ez jó választás volt. Újra nagyon közvetlen hangulatban, nagyon őszintén tudtunk utána beszélgetni, igazi szaktanácsadás alakult ki egymás között. Úgy gondolom, ahhoz, hogy a szakfelügyelői rendszertől el tudjunk szakadni, hogy ez más legyen – közvetlen, nem alá-fölérendeltségi viszony, hanem olyan közvetlen munkatársi, baráti kapcsolat, melyben a kollégák el merjék mondani, ha valamit nem tudnak, nem sikerül, – ehhez nagyon őszinte, jó baráti viszonyt kell kialakítani. Az éves munkám egyik erényének tartom, hogy ez a mi munkaközösségünkben sikerült.” (11a)

Az egyenrangú munkatársi kapcsolatokban örvendetesen bontakoztak ki a kísérletről adódó és más – spontán módon alakuló – *közös tevékenységek*. Megindult valamilyen közös munka, közös erőfeszítés a tanulói teljesítmények növelésére. Ezt illusztrálja az alábbi „idézet”.

„Úgy érzem az évi munkaközösségi foglalkozások jól sikerültek, közvetlen kapcsolatot sikerült kialakítani a munkaközösség tagjaival. Elkezdődött egy folyamat, az «együttműködés» folyamata. A következő két évben ezt a tendenciát szeretném erősíteni. Még sok tennivaló van, mivel kezdetben a munkaközösség tagjai is úgy viszonyultak az új munkastílushoz ahogyan mi is, csak a feladatok kiosztását várták.” (10a) „Nem tartották erőltetettnek a foglalkozásokat, sőt mindig időhiánnyal küszködtünk, mert mindig, mindenkinek volt gondolata a látottakkal, hallottakkal kapcsolatban. Nem szégyellték megmondani, amit ők másképp látnak, másképp csinálnak a tanításuk során. Bátran mertek kérni, kérdezni.” (5a) „Amikor a team kialakítására került sor, nem volt nehéz dolgom, szinte mindenki biztosított a támogatásáról. Akikkel végül is dolgoztam, minden segítséget megadtak.” (15a) „Úgy gondolom, hogy az 1986/87-es tanév újszerű továbbképzési formáját a földrajz szakos tanárok többsége kedvezően fogadta. Munkatársaink szerint továbbképzési foglalkozásaink rendszeresek és változatosak voltak. Bemutató tanítások, ismert természetkutatók élményt jelentő előadásai, korreferátumok tették változatossá munkánkat. Tudatosan készültünk a földrajzi alapismeretek kialakítására és a tudásszintmérés előkészítésére és megvalósítására. Ezeket a feladatokat segítőkész team tagok nélkül nem tudtam volna végrehajtani. A mérőlapok összeállításánál, a mérés lebonyolításánál társaim voltak. Időnként személyes beszélgetésekkel is kértem taná-

csaikat. A kartársak nagy része a foglalkozásokon kötetlen őszinteséggel elmondta munkájából adódó örömeit és gondjait.” (13a) „Nagy örömömre szolgált, hogy a kollégák szívesen vállaltak feladatot. Egy-egy témát nemcsak egy kolléga, hanem egy-egy team dolgozott ki, a tanácskozáson pedig az egész munkaközösség vitatta meg. A feladatlap összeállításában, a felmérésben is nagy segítségemre voltak a teamek. A leírtak, úgy gondolom, igazolják azt az érzésemet, hogy sikerült a kollégákat megnyerni a közös munkához.” (12a) „A közös tevékenység, egymás munkájának elismerése, segítése az egész tanév során jellemezte a munkaközösség tevékenységét.” (14a)

Az oldódó légkörben – úgy tűnt – egyre inkább *felszínre jutottak az oktatás valódi problémái*. Ezek kerültek a megbeszélések, viták középpontjába, ezekben kértek a nevelők a szaktanácsadóktól tanácsokat, segítséget. Ahogyan az egyik alsó tagozatos kolléganő írta: „A harmadik osztályban tanító kollégákkal (kb. hatvan fővel) a kapcsolat első perctől kezdve meghitt, meleg, barátságos. Ők is, én is éreztem, hogy jól tudunk majd együtt dolgozni. Az év folyamán ez beigazolódott. Az iskolákban tett látogatások, baráti beszélgetések oldottá tették a kollégákat. Őszintén, nyíltan mondták el problémáikat, s együtt próbáltuk keresni a kivezető utat a megoldásra.” (3a) S egy felső tagozatos epizód: „A kollégák igényelték a segítséget, többször megkerestek problémáikkal. Volt, aki telefonon keresett, hogy a holnapi órától nagyon fél, még sohasem tanította az anyagot. Elmentem, megbeszéltük, és nagyon jó érzés volt utána a kolléga megnyugvását hallani. Azt hiszem, sok ilyen apró mozzanathól kell hogy álljon a munkánk.” (11a)

A hiányosságok feltárására, a kivezető utak keresésére persze a helyzetfeltáró vizsgálatok is ösztönöztek. „A mérés eredménye kivétel nélkül mindenkit nagyon foglalkoztatott. A mért iskolákra jellemző volt az egyes iskolák közötti, azonnali összehasonlítás. Általános megdöbbenést eredményezett gyenge teljesítményünk” (16a) – írta az egyik tantárgyi (az egyetlen korábban szakfelügyelő) szaktanácsadó. S egy másik: „Érdekes, hogy a vizsgáldás során a mélyebben megismert négy iskolában jelentkező gondok – gyermek-pedagógus-szülők körülményeinek vonatkozásában – többnyire általános, már eddig is jelentkező problémaként foghatók fel, ezért a megoldások keresését is közös, minden nevelőt érintő feladatnak kell tekinteni. Ezért tartom szükségesnek a jövő évtől a kismunkaközösségek létrehozását, ahol apróbb, részletekre is kiterjedő „műhelymunkára” kell lehetőséget teremtenünk.” (7a)

Ez utóbbi megnyilvánulásban már érződik a „tantárgygazda” szemlélet megnyilvánulása.

### **A „tantárgygazda” szemlélet kialakulása**

A közös tevékenység nyomán egyre erősebbé vált a kísérlet résztvevőiben az a tudat, hogy ők ugyan nem szakfelügyelők, de igenis tantárgyuk, illetve szakterületük (az alsó tagozat egy-egy évfolyamának, a napközinek) felelős gazdái. Ebből következett egyik legfőbb gondjuk: hogyan lehet a fejlesztési folyamatba bevonni a „holt térben” maradt, a munkaközösségi foglalkozásokat, nyílt napokat, konzultációkat és továbbképzési rendezvényeket negligáló kollégákat, akik ráadásul nem egyszer a leginkább rászorulóknak a segítségre is, mert pályakezdők, más szakosok vagy éppen képesítés nélküliek. „A nevelők aktivitásával csak részben vagyok elégedett. Vannak ún. húzó emberek, és vannak kényelmes, magukat nem erőltető emberek. (Hisz a szaktanácsadótól minimális mértékben sem függnek.)” (8a) „Nagy feladatnak tartom az érdektelen nevelők bevo-



nását az aktív munkába.” (10a) „A kollégákkal való kapcsolattartás nekem nem úgy alakult, ahogy elképzeltem. Itt is elsősorban azokra gondolok, akiknek talán igazán tanácsadó lehettem volna; a kezdők, nem szakosok. És talán közülük is a nem szakosok a legproblémásabbak. Én a körzetem minden vidéki iskolájában jártam, igaz csak a bemutatkozásra elegendő időre. De ezt az első lépést én megtettem. A kollégák ezt nem folytatták. Sokan egyetlen továbbképzésen, nyílt napon, konzultációs napon sem vettek részt.” (15a)

Mi lehet itt a megoldás? Valószínűleg a gyakoribb iskolalátogatás. Ahogyan egyik szaktanácsadó tervezte: „Szeretném a következő tanévben minden kartársamat munkahelyén felkeresni, óráján részt venni, s a látottakat, hasznos tapasztalatokat közkinccsé tenni.” (14a) A korábban szakfelügyelő kolléga hasonlóan nyilatkozott: „Régebben tizenöt-húsz iskolában végeztem szaktárgyi látogatást évente. Az iskolákban eltöltött két-három nap elegendőnek bizonyult, hogy meglássam, hol kell segíteni, a segítség milyen irányú legyen. Úgy gondolom, hogy az iskoláktól való elszakadás a tanácsadói munkát hátráltatni fogja.” (16a)

A „holt térben” lévő nevelőkkel kapcsolatban – érthetően – az a gyanú is felmerült, hogy vannak közöttük, akik rosszul, hanyagul dolgoznak és ezért *ellenőrzésükről* mégiscsak gondoskodni kellene: „Az egyéves tapasztalat azt mutatja, hogy a szaktanácsadás koncepciója jobb, mint a szakfelügyeleti volt. A nevelők igazi önállóságot kapnak, nem csak végrehajtók. Van azonban egy hátulütője is, ez pedig az ellenőrzés hiánya, amely néhány embert elkényelmesít. Ezeket az embereket, úgy gondolom, az iskolaigazgatónak kellene észrevennie, mivel ő az, aki naponta együtt dolgozik a nevelőkkel.” (10a) Ezzel szemben egy másik vélemény: „Nélkülözhetetlen a «kritikus» iskolák meglátogatása és nem kevés az ilyen. A jelenlegi igazgatói gárda jelentős része szakmai segítségadásra képtelen, nem is hivatott erre, vagy – «uram, bocsá!» – nem is áll szándékában. Épp ezért konzultációink, nyílt napjaink, továbbképzéseink nem pótolják a nagyobb mennyiségű óralátogatásokkal biztosítható közvetlen segítségadási lehetőségeket. Hisz gyakran olyan elemi kérdésekben kellene konkrét segítséget adni, melyek érthetően nem továbbképzési témák. Az igazgatók ritkán jelzik felénk az ilyen alapvető segítségre szoruló eseteket. Újra le kell írnom azonban, ha többet akarunk látogatni, ehhez több szabadnap kellene, legalábbis valamivel.” (8a)

A „tantárgygazda” szemlélet egyik megnyilvánulásának tekinthető az is, hogy a kísérlet résztvevői sokat tettek saját *szakmai színvonaluk emelése* érdekében. Erre a kapott feladatok sarkallták őket: „Én mindenesetre örülök annak, hogy ennek a kísérletnek részese lehetek, érdekel ez a munka, pedagógiai munkám színvonalát, saját igényességeimet növeli, pedagógiai-szakmai megújulásra készítet. Sokat tanultam az OPI-s továbbképzéseken, azóta már nagyon sok pedagógiai irodalmat tanulmányoztam végig. A mérőlapok készítése a szakmai problémák mellett módszertani kérdéseket is felvetett. Sok tanulmányt olvastam el, még a feladatlap elkészült.” (11a)

Szakmai továbbképzésük és informálódásuk lehetőségeivel azonban a szaktanácsadók általában elégedetlenek voltak: „Hiányolom és mindenképpen szükségesnek tartom a szaktanácsadók szakmai továbbképzését. Bár a kémia vonatkozásában eddig ezt sikerült megoldani – köszönet érte –, de a nyári szegedi konferenciára már nem tudok elmenni, mert az iskola nem vállalta a költséget. Nyilvánvaló, hiszen az önálló gazdálkodás miatt jobban meggondolja a kiadásait.” (12a) „Probléma volt még a mi szaktárgyi továbbképzésünk. Az év eleji továbbképzésre nagyon nehéz volt kiállni a matematikát

tanftó nevelők elé enélkül. Ebben az évben már erre is kaptam lehetőséget, részt vehetek Nagykanizsán az Országos Matematikai Vándorgyűlésen. Jólesett az a lehetőség is, hogy Budapesten megnézhettem egy tanftási órát.” (10a) „A megfelelő szintű szakmai segítségnyújtáshoz szükséges lenne, hogy a szaktanácsadók országos rendezvényeken való részvétele, megfelelő szakmai továbbképzésének kérdése is megoldódjon.” (7a) „A szaktanácsadó vegyen részt olyan szakmai értekezleteken, ahol hozzájut a legújabb információkhoz. Szervezzenek a szaktanácsadók számára továbbképzést! Ilyen módon a fejlődése biztosított.” (9a)

A szaktanácsadók véleményének tükrében összegezve a kísérlet első évének eredményeit azt mondhatjuk: ha nem is könnyen, de végül is a többség rátalált, ráérezett a szaktanácsadás lényegére, egyenrangú, kollegiális kapcsolatokat alakított ki, s ezekben tartalmi segftő és szervező munkájával, minden hatalmi jogosítvány nélkül is szakmai tekintélyre tett szert.

További fontos tapasztalatok voltak

- hogy az adott körzetben a heti egy látogatási nap nem elegendő ahhoz, hogy a máshogyan el nem érhető nevelőkkel is kontaktust lehessen teremteni, be lehessen őket vonni a tantárgyak fejlesztésének dinamikus folyamatába;
- a szaktanácsadók nélkülözhetetlenek tartják, hogy ők is részesüljenek „szaktanácsadásban”, azaz gondoskodjanak színvonalas és folyamatos szakmai továbbképzésükről, és friss információkat kapjanak szaktárgyuk helyzetéről, valamint a metodikai és eszközkínálatról;
- kiderült, hogy a szaktanácsadók személyét gondosabban kell megválogatni, mert a kísérletben alkalmazott pályázati rendszer útján két-három olyan kolléga is tagja lett a szaktanácsadói gárdának, akik ugyan kiváló tanftók-tanárok voltak, de személyiségvonásaik miatt nem tudtak igazi „szaktanácsadókká” válni – „kis szakfelügyelők” maradtak. (Felmerült: nem lenne-e célszerűbb, ha a szaktanácsadókat az iskolai munkaközösség-vezetők testülete választaná meg.)

## A szaktanácsadók véleménye a kísérletről az utolsó év után

Az első és az utolsó év véleményei sok mindenben hasonlítottak egymásra. Ekkorra azonban már a pozitív vélemények kerültek előtérbe. Túljutottunk a „kezdet nehézségin”, de megmaradt néhány, a szaktanácsadói rendszer lényegébe vágó dilemma. Például: hogyan lehet segíteni azt, aki rászorulna, de „nem kér” a segítségből – aminek azután nem ő, hanem tanftványai látják kárát? Hogyan valósulhat meg a gyakorlatban a szükséges szakmai ellenőrzés? stb. Lássunk azonban először kicsit részletesebben is néhányat a pozitív megnyilvánulásokról.

### Pozitív vélemények

Érdekes, hogy szemben az első év írásos véleményeivel, az utolsó év néhány beszámolóját két-három szaktanácsadó közösen készítette el.

Az óvónők kollektív véleményükben az alábbi pozitívumokat fogalmazták meg: „Az elmúlt két év során (ti. az óvodai kísérlet egy évvel később kezdődött – Sz.P.) több olyan újszerű, a pedagógiai munkát közvetlenül segftő tevékenységet valósítottunk

meg, amelyekről egyértelműen pozitív visszajelzéseket kaptunk a gyakorlatban dolgozó óvónőktől. Pl. nagyon sok, aktív látogatója volt a havonta megtartott szaktanácsadói nyílt napoknak. Az óvónők segítségével készített felmérések, illetve az ezek alapján kidolgozott fejlesztő programok konkrét segítséget jelentettek a gyakorlatban; sőt már egy-egy óvodában maguk az óvónők is készítették hasonló felméréseket és fejlesztő programokat. Jó szervezésű, tartalmas óvodaközi munkaközösségek működtek az irányításunkkal. Miután a szaktanácsadó heti 3 napot gyermekcsoportban tölt közvetlen nevelő munkával, így nemcsak elméletben tudott tanácsot adni, hanem gyakorlati példákkal is alátámasztotta tanácsait.” (21b)<sup>133</sup>

Három *alsós kolléganő* közös beszámolója így foglalta össze a szaktanácsadás első nyeit: „A szaktanácsadás első nyelve a szakfelügyelettel szemben az, hogy:

- meghittebb, személyes kapcsolat alakul ki a pedagógusok és a szaktanácsadó között;
- a szakmai információáramlás oda-vissza jobban érvényesül (bemutató órák, nyílt napok, tapasztalatcserék, beszélgetések, óralátogatások);
- jónak tartották az alsós nevelők az évfolyamonkénti továbbképzéseket, a (területi) munkaközösségi foglalkozásokat, ahol megismerhették a különböző iskolák, iskolai munkaközösségek munkáját;
- tágabb lehetőség adódott a készségi tárgyak (rajz, ének) tanításának gyakorlatában felmerülő hiányosságok feltérképezésére és az ebből adódó fejlesztő eljárások kidolgozására (a készségi tárgyak tanításánál sok bizonytalanság van a pedagógusokban, ezért szívesen és érdeklődéssel fogadták a szaktanácsadói segítségnyújtást);
- a szaktanácsadók és a team által kidolgozott mérőlapok, mérési módszerek, differenciált fejlesztő eljárások a mindennapok munkájához nagy segítséget nyújtottak.” (2b+3b+6b)

Idézzük egy *felső tagozatos* „páros” véleményét is: „Miben látjuk a szaktanácsadás pozitív lehetőségeit és tanulságait?

- a) Munkánk végzését segítette a koncepciózus felső irányítás, ami a jövőben sem nélkülözhető.
- b) Őszintébb, közvetlenebb, kartársias, olykor szinte baráti kapcsolatunk megteremtette a tanácsadás kedvező atmoszféráját.
- c) Ennek ellenére a szaktanácsadóknak is volt kellő tekintélyük, amit tudásuknak, felkészültségüknek, munkájuknak köszönhetnek.
- d) A szaktanácsadás fogékonyabb volt az innovációs törekvésekre. Kölcsönhatásként hol a szaktanácsadó serkentett erre, hol e törekvések hatottak megújítóan a szaktanácsadásra.
- e) A szaktanácsadás egyszakos volta mindenképp szerencsés változtatás a szakfelügyelethez képest.
- f) A szaktanácsadás három éve változatosabbá, színvonalasabbá tette a továbbképzéseket.
- g) A munkaközösség szinte minden tagját aktivizálta, olyan segédanyagokat adva a kezükbe, melyek fontos eszközeivé váltak a permanens önképzésnek.

<sup>133</sup> L. előző jegyzet. 1989. 25. számú vélemény.

h) A közösségi munka, a team-munka hatására, s a különböző egyéb alkalmak (nyílt órák, hospitálások, bemutató tanítások stb.) által fejlődött a nevelők módszertani kultúrája.

i) Többnyire jó kapcsolat jellemezte a szaktanácsadást és az igazgatók viszonyát. Az igazgatók szinte minden továbbképzésen részt vettek, és a kísérleti vagy kontrolláló munkában is részt vállaltak.” (7b+8b)

Végül álljon itt még két sajátos vélemény. Az első egy tapasztalt tanítónőtől, a második egy kb. tíz éve dolgozó, a városban elismert szaktárgyi szaktanácsadótól származik. Az első vélemény: „huszonöt évem alatt, amit tanítóként töltöttem, jónéhány szakfelügyelővel összehozott a sors. Volt közöttük olyan, akit a mai szóval szaktanácsadónak is nevezhetnék, s volt olyan, aki szűklátókörűen csak az általa ismert egy utat ismerte járhatónak. Az új – illetve most kísérletként folyó – rendszer előnyét abban látom, s a kollégák közül is sokan így vélik, hogy műhelymunkaként kidolgozható több út, ami a célhoz vezet, s senkit nem ér elmarasztalás, rosszallás, hogy nem egy adott ember elképzelését követi.” (19b) A második vélemény: „A nevelők között elterjedt az a nézet, hogy megszűnt a szakfelügyelet, s ezzel az ellenőrzés is, nem «kötelező» továbbképzésekre sem járni. Ezek után úgy kellett a munkát megszervezni, hogy kedvet kellett csinálni a munkához, felkelteni a nevelők érdeklődését, lelkesedését, hogy önként vállaljanak feladatokat. Ez azt hiszem elég jól sikerült. A három év alatt igazi alkotó munkaközösséggé szerveződöttünk, amelyben az érdeklődő nevelők lelkesen dolgoztak. Kölcsönösen segítettek egymás munkáját. Én a különböző segédeszközökkel, irodalomajánlásokkal, felmérőlapok, tanmenetjavaslatok terjesztésével, tanácsokkal próbáltam a kartársak segítségére lenni, ők pedig a kísérlet folyamán felmerülő munkák elvégzésével segítettek az én munkámat.” (10b)

E két véleményben kétféle szemlélet mutatkozott meg. Az egyik egyfajta negatív látásmód: a szaktanácsadónak *nincs* hatalma, és ezért *nem* kényszerítheti akarátát, egyéni módszereit a nevelőre. A második a pozitív szemlélet: a fejlesztés és fejlődés kedvezőbb lehetőségeinek, a külső kényszer nélküli jobb munka sikereinek igenlése és méltatása. Ha e két kritérium figyelembevételével tekintjük át az imént idézett óvodai, meg „alsós” és „felsős” véleményeket, megállapítható, hogy bennük a pozitív szemléletmód dominál. A szaktanácsadást azért tartják jobbnak a szakfelügyeletnél, mert jobb eredmények, az oktatás színvonalának emelése várható tőle.

(Ezért örvendetes, hogy az óvónők tömegesen vettek részt a nyílt napokon, maguk is nekiláttak fejlesztő programokat készíteni, hogy az alsó tagozatos nevelők végre segítséget kaptak az ún. készségi tárgyak tanításához is, hogy fejlődött a felső tagozatos nevelők „módszertani kultúrája”.)

A szaktanácsadás (és egyben a kísérlet) pozitívumait talán legplasztikusabban az a tapasztalt, halk szavú kolléga foglalta össze, aki az első év utáni beszámolójában még így nyilatkozott: „Bizonytalansági érzésem van, mert nem látom a kísérlet okát, célját, koncepcióját. (Előfordulhat, hogy ez az én hibám!).” (20a) Ugyanő a kísérlet befejezése után a következőképpen vetette össze a szaktanácsadást a szakfelügyelettel:

„Gondolatok a szaktanácsadásról, szakfelügyeletről

Nehéz helyzetben vagyok, ha össze kell hasonlítanom a két dolgot. Csak egyik oldaláról ismerhetem a szakfelügyeletet, mint szenvedő alanya. Szenvédő, mert mindig

féltem, izgultam a látogatások alkalmával, annak ellenére, hogy sohasem kaptam elmarasztalást, és annak is ellenére, hogy jólesett, megerősített az elismerés. Félttem, mert bizonyítanom kellett a negyvenöt perc alatt, amelynek elteltével vagy glóriát, vagy szármáfület kaphattam a fejem fölé, pedig egyik sem illett oda. Aki valaha is tanított, az tudja, vagy tudhatná, hogy egy-egy tanítási órán a legjobb szándék, a legragyogóbb ötlet sem hozza mindig a várt sikert. Következésképp: egyszeri alkalomból nem lehet valós ítéletet alkotni. Azt hiszem, minden dolog annyit ér, amennyit használ. A hasznosság persze különböző irányultságú. A szakfelügyelet bizonyára nagyon hasznos volt az ellenőrzés oldaláról, de a szakmaiság, a szakmai kulturáltság növelése, terjesztése tekintetében nem igazán volt az.

A szaktanácsadás, vagyis az, amit mi a kísérlet folyamán csináltunk, abban volt igazán hasznos, hogy a tanító munkáját segítette az «*egyvérbőlvalóság*» tudatával, érzetével és éreztetésével. Valamelyik értekezletünkön mondtam, hogy ez a munka gyermekközpontú, és ezzel azt is mondom, hogy nem adminisztratív úton, hanem a valóságban szolgálja a szakmaiságot.

A mi munkaközösségünk valóban elvégezte a három dolgozatban foglaltakat, (ti. a helyzetfeltárást, a fejlesztést, a „helyi tanterv” kialakítását – Sz. P.) annál többet is. Jó lenne, ha nem veszne el, amit eddig elértünk.

Nem tudom, hogyan fogják a jelenleg szaktanácsadásnak nevezett szakfelügyeletbe elhinteni ezt a módszert, stflust, amit a kísérlet végzett, – remélem sikerrel, hiszen érdemes rá.”(20b)

### Kritikai megjegyzések

A kritikai megjegyzések az utolsó év után már nem a kísérlet szervezésére, irányítására, annak szokatlan módjára irányultak, hanem a dolog lényegére: a szaktanácsadói rendszer belső, mély ellentmondásaira, problémáira. A legkövetkezetesebben gondolkodók azt vetették fel, hogy a szaktanácsadás meghatározó attribútuma a „segítés”. Csak-hogy az iskolák és a nevelők zöme *nem igényli a segítséget*. Éppen azok nem, akiknek valójában szükségük lenne rá. Egyszóval azoknak segítettünk, akik kevésbé vannak rászorulva, mert amúgy is lelkiismeretesen dolgoznak – azoknak viszont nem segíthetünk, akik nem igénylik (rendszerint azért, mert nem elég lelkiismeretesek). S ez az általánosabb. Úgyanis „a jelenlegi helyzetben a szaktanácsadókra az iskoláknak nincs nagy szükségük. Új, az iskolában kialakuló munkastflus szükséges ahhoz, hogy a gyakorló pedagógus igyekezzen a számára leghatékonyabb módszerekkel oktatni, nevelni. Ha az igény a jobban végzett munkához az iskolákban jelen lesz, szívesen látott munkatárs lesz egy-egy tárgy szaktanácsadója. ...Napjainkban azonban egy nagyon fontos dolog hiányzik az iskolákban, és ez az *érdekeltség*. Míg a szaktanár nem érdekelt abban, hogy a leghatékonyabb módszereket felkutatva és azokat alkalmazva minél hatékonyabban tudjon oktatni és nevelni, addig az általa legkényelmesebb munkastflust igyekszik kiválasztani és alkalmazni. Az iskolavezetés érdekeltsége is megkérdőjelezhető. Egy iskolavezetés munkáját az ellenőrző szervek nem aszerint határozzák meg, hogy milyen hatékony az iskolában folyó nevelő és oktató munka. Az érdekeltség a pedagógiai munkában is jelen kell hogy legyen, ugyanúgy, mint más munkaterületeken.” (16b)

Ugyanez más megközelítésben: „Sem az iskolának, sem a pedagógusnak nincs igazi kényszere a jó, hatékony munkára. Az utóbbi évek felszabadultabb légköre olyan elfoj-

tott érzelmeket szabadított fel és olyan erőteljesen, hogy ez kitörésszerű lett, ami óhatatlanul egy másik végletbe kellett hogy lódtson bennünket. Gondolok itt arra, hogy felsőbb utasításokat hajtottunk végre úgy, hogy közben magunkon erőszakot követtünk el; próbáltuk elfogadni ezeket az elveket, mert egyébként nem tudtuk volna megcsinálni, amit végigcsináltunk. Felszabadulva ettől a kényszertől, nagyon el is bizonytalanodtunk munkánkat, képességeinket illetően, de az összes ellenérzésünknek utat engedtünk. Vagyis tökéletes ellenállás mindennek, ami nem a mi ötletünk. És senki és semmi nem is akadályozza meg a pedagógustársadalmat, hogy ne a könnyebb ellenállás irányába haladjon – egyelőre.” (15b)

Idevág az a megállapítás is, hogy „mindenképpen sokkal gyermekcentrikusabb oktatás kidolgozásán és megvalósításán kellene dolgozni”. (19b)

A segítség lehetőségének, illetve lehetetlenségének kérdése a szaktanácsadás esetében sajátosan vetődik fel az *időbeosztás* vonatkozásában is. Látszólag csupán az történt, hogy a kísérletben „kevésnek bizonyult a heti egy szabadnap”. (2b + 3b + 6b és 7b + 8b és 11b és 13b és 20b). Valójában másról is szó van. Olvassuk csak el a következő két beszámolórészt.

”A szaktanácsadás mellett az iskolai munkában ugyanúgy, sőt jobban, példamutatóan kellett helytállni, s ez igen nagy energiát emésztett fel. Ez évben nyolcadik osztályos osztályfőnök is voltam, hatodik és nyolcadik osztályban éneket tanítottam (szakos hiányában), így a szerdai szabadnapomon is volt órám; iskolai szakszervezeti főbizalmi vagyok, ami a «változások évében» szintén nagy megterhelést jelentett.” (10b) „Nagy lelkesedéssel, telve izgalommal kezdtem az első évet. Rengeteg bemutató óra, nyílt nap, továbbképzések szervezése jellemezte. Számomra nyomasztóan sok volt ciklusonkénti ötvennyolc óra tanítás mellett mindez... Szaktanácsadói mivoltomban mindvégig éreztem az időhiányt is. A heti egy nap szabadnap, s mellette a mindennapok «nonstop» jellegű munkája bizony próbára tett.” (17b)

Látszik tehát, hogy voltak olyan szaktanácsadók, akik az egy napot sem tudták igénybe venni, illetve akik a négy iskolai napon két műszakban dolgoztak. A túlterhelés veszélye nemcsak abból fakadt, hogy az iskolai munkában is példamutatóan kellett helytállni, hanem abból is, hogy szaktanácsadónak a legagilisabb, legmunkabíróbb nevelők pályáztak, akiket mindenki szívesen „foglalkoztatott”. Ezt a csapdát – látható – nem könnyű elkerülni. Amitől e kollégák példamutatók, gyakran attól tudnak nehezen példát mutatni. (Attól van kevés idejük rá.)

A segítség lehetősége – lehetetlensége – szükségessége mellett mindvégig napirenden maradt az *ellenőrzés* kérdésköre is.

Az ellenőrzés megoldatlansága a kísérlet résztvevőit nem valamiféle lappangó cezaromániájuk miatt izgatta és nem is azért, mert valamilyen központi elvárásnak igyekeztek érvényt szerezni. (Hiszen ilyen elvárás az adott esetben nem is létezett). Kizárólag a tantárgyukért és a gyerekekért érzett felelősségérzetük készítette kritikai megjegyzésekre őket.

E „megoldatlan problémát” a beszámolók a következőképpen exponálták: „Kérdés, mi lesz azokkal a kartársakkal, akik nem szívesen kapcsolódtak be a közös munkába, esetleg továbbképzésre sem jártak, nem érdeklődtek a legújabb dolgok iránt? Fennáll annak a veszélye, hogy ellenőrzés, számonkérés nélkül, ahol eddig rosszul ment a munka, ezután még rosszabb lesz. Szerencsére ez nem általános; néhány esetben fordult elő, de elvileg elgondolkodtató. Ezért én úgy gondolom, hogy a tanácsadáson, kölcsönös se-

gftésen legyen a hangsúly, de ha szükség van rá, legyen a tanácsadónak joga ellenőrzésre, esetleg számonkérésre is. Az igazgatóknak kellene az utóbbit megtenni, de szakmai vonatkozásban kérjék a szaktanácsadó segítségét. A gyakorlatban azonban egy igazgató sem hívja ki a szaktanácsadót a «nevelőjének ellenőrzésére», a problémát nem szellőztetik iskolán kívül. Így úgy látom, a mi szaktanácsadói munkánknak ez egy megoldatlan problémája volt.” (10b)

Hogy az igazgatóknak általában nem érdekük gyenge nevelők ellenőrzésére a szaktanácsadókat igénybe venni, mások is megemléstették: „Az ellenőrzés az igazgatóknak egyáltalán nem hiányzik. Egyik sem akar a saját fészkebe piszkítani.” (12b)

Az a szempont is felmerült, hogy „a nevelők nagy részének szemléletében még él a szakfelügyelet. Nem igényli a szaktanácsadó segítségét, hanem azt, hogy munkáját értékeljék”. (4b)

(Mint később látni fogjuk: ezt a véleményt – részben – a nevelők között végzett felmérések is alátámasztották.)

Az óvodai szaktanácsadók szerint, valószínűleg az ellenőrzés hiánya miatt, néhány óvodában máris visszasságok voltak tapasztalhatók. „Negatív jelzésként érkezett felénk az ellenőrzés hiánya. Nem az agyonjegyzőkönyvezett «hivatalos» ellenőrzéseket, utasító jellegű látogatásokat hiányolják, hanem egy egészséges ún. visszajelző ellenőrzést... A két év alatt végzett szaktanácsadói tevékenységrendszerből nagyon sok dolgot érdemes továbbvinni, ugyanakkor komolyan át kell gondolni az ellenőrzési jogkör esetleges visszaadását is. Sajnos néhány óvodában máris negatív irányú jelenségek, visszafejlődés tapasztalható, nem biztos, hogy csak az ellenőrzés hiánya miatt, de ezzel is számolnunk kell.” (21b)

Mások még egyértelműbben fogalmaztak: „Az ellenőrzés nem hagyható el; mert ma már világosan látjuk, bármilyen nemes és szép gondolat a lelkiismeretre bízni a dolgokat, a valóságban véghezvihetetlen, hogy csak a lelkiismeret vezéreljen. A lelkiismeretünk olyan, amilyen, de a feladatok, a tennivalók meghatározottak, és ezeket akkor is végre kell hajtani, hajtatni, ha az egyes ember lelkiismerete már azt nem diktálja.” (15b)

„Az ellenőrző funkcióról teljesen a szaktanácsadás nem mondhat le, túl kemény, racionális törvényszerűségek szabályozzák életünket, munkánkat, magatartásunkat ahhoz, hogy a szaktanácsadó minden helyzetben csak a jótévő «segítő nagybácsi» maradjon. Ellenőrzésre bizonyos esetekben igenis szükség van, az igazgatók egy része igényli is, csak esetleg a szakfelügyelethez képest indirektebb módon, a javítás céljával.” (7b+8b)

Egy idősebb kolléganő „radikális” véleménye: „Mindenképp szerepet kell kapni az ellenőrzésnek oly módon, hogy az esetleges tévutakra tévedés, amely nem hoz megfelelő eredményt, időben korrigálható legyen. Tehát a szaktanácsadó szerepét abban látom, hogy egyrészt feladatokkal ösztönözze a pedagógusokat a pedagógiai kultúrájuk öntevékeny fejlesztésére, igényt alakítson ki az önellenőrzés megvalósítására, másrészt maga is végezzen ellenőrzést, eredménymérést. Ott, ahol azt tapasztalja, hogy a nevelő képtelen segítséggel vagy önállóan eredményesen dolgozni, tehessen javaslatot a pályáról való eltanácsolásra. Ez persze a nagyon távoli jövő lehet csak, mert ennek még sok-sok feltétele nincs ma meg.” (19b)

Még tovább ment az a kicsit megkeseredett, a tanácsadói helyett mindvégig inkább szakfelügyelői stílusban, de nagyon lelkiismeretesen dolgozó kolléganő, aki a pedagó-

gustársadalmat így jellemezte: „A kartársak!? Úgy általában nem lehet róluk beszélni, mert gondolkozásmódjuk, munkához való hozzáállásuk, a gyermekekhez való kötődésük nagyon eltérő. Néha az volt a benyomásom, hogy egyesek csak azért vannak ezen a pályán, mert máshol nem kellettek. Mások megfáradt, elfásult emberek, akik inkább szokásból, mint tudatos felkészültséggel tanítanak. Többen vannak, akik hivatásnak tekintik a pedagógiai munkát, s magukat nem kímélve idő előtt elégetik önmagukat. Kevesen vannak, akik megfontoltan, higgadtan, megfelelő odaadással, újat keresve munkálkodnak azon, hogy az oktató-nevelő munka eredményei fokozhatóak, s a meglévő hiányosságok csökkenthetőek legyenek. Sok a nagyhangú, önmagamutogató, de tartalom nélküli hivalkodás. Kevés a csendben dolgozó, lelkiismeretes, munkájával törődő, szerény ember. Úgy gondolom a pedagóguspálya presztízsét csak drasztikusan lehetne visszaszerelni.” (1b)

Ha elsősorban a gyerekek (és ezzel az ország) „érdekvédelmét” tartjuk szem előtt – a pedagógus-érdekvédelmet a pedagógus-érdekvédelmi szervekre hagyva – ezeken a gondolatokon is érdemes eltöprengeni. A hajdani pedagógushiány korában, a „mindenki egyenlő” társadalomszervezési elvek mellett persze „drasztikus lépésekről,” „eltanácsolásról” szó sem lehetett. Kiemelkedő és a gyerekeknek rettenetes károkat okozó pedagógusok „békés egymás mellett élésre” kényszerültek, a sokszor egyenletesen szürke és uniformizált feladatokat végző tantestületekben. Ma viszont, amikor tehetséges fiatalok sorakoznak friss diplomával munkanélküliként az iskolák kapuja előtt pedagógus kinevezésre várva és hovatovább az intézmények is versenyhelyzetbe kerülnek, talán valóban itt van az ideje (és nem a nagyon távoli jövőben), hogy a pályára teljesen alkalmatlanoktól és a reménytelenül tunyáktól megszabadítsuk a tanulókat. Más kérdés, hogy az ilyen eljárásokban ki, milyen szerepet játsszon. S van-e egyáltalán benne szerepe a szaktanácsadónak? (Gondoljunk csak a „szakfelügyeleti frász” közismert – a korábbi véleményekben is szóba hozott – jelenségére.)

A kísérletet végigkövette a Hogyan segítsünk a nevelőknek? (ha nem akarják); a Hogyan segítsünk a gyerekeknek? (azaz, hogyan ellenőrizzük) kérdések mellett a *Ne-künk ki és hogyan segít?* kérdés is. Az első időben a fő követelés az volt, hogy a kísérlet résztvevői kapják meg ugyanazokat az aktuális oktatáspolitikai, tantárgyi és szaktudományi információkat, amikhez a szakfelügyelők hozzájuthatnak. Miután ez a kívánság teljesült, a „konkrét segítség” igénye egyre inkább a „kihez tartozunk” dilemmájába váltott át. Azok, akiknek sikerült beépülniük a megye (akkor már szaktanácsadónak nevezett) szakfelügyelői közé, elégedettek voltak; akiknek nem: hiányolták ezt a kapcsolatot. Két erre vonatkozó, ellenkező előjelű idézet: „A megyei „szaktanácsadók» befogadtak maguk közé, ezen a közösségen belül a megyei helyzettel, gondokkal, problémákkal is megismerkedve – az információkat fel tudtam használni saját munkámban is.” (11b) „Hiányt éreztem megyei részről is, mert az első és második évben egyáltalán nem vettem részt az MPI által szervezett szaktanácsadói értekezleteken. Ez csak a harmadik évben oldódott valamelyest.” (17b)

Miért ragaszkodtak a kísérlet tanár-szaktanácsadói a megyei kapcsolatokhoz, miért nem elégedtek meg az OPI-tól kapott közvetlen segítséggel? A helyzet azért volt disszonáns, mert abban az időben még a megyei felügyelet is főként a „központtól” kapta az aktuális információkat és intenciókat, s a megyei felügyelők évtizedes harcot vívtak azért, hogy az információkhoz közvetlenül – tehát ne a megyei apparátus és a vezető szakfelügyelők útján – juthassanak. A kísérletben a helyzet megfordult. A tanár-szaktá-



nácsadók nem elégedtek meg a központtal fenntartott közvetlen kapcsolattal. A megyéhez akartak tartozni. Nyilván több okuk is volt rá. Egyrészt tudták, hogy a központhoz kötődésük időleges, csak a kísérlet idejére szól. Másrészt remélték, hogy helyi problémáik megoldásához a hozzájuk közelebb álló megyei kollégáktól több támogatást kaphatnak. Voltak, akikben talán felmerült, hogy a kísérlet befejezése után is szaktanácsadók maradhatnak. A legfontosabb motívumnak azonban a „segítőláncolathoz” való tartozásnak a kívánsága látszott. Az a biztonságérzés, hogy a hazai és nemzetközi fejlesztési eredmények folyamatos megismerésével képes legyen a színvonalas tanácsadásra, és hogy legyenek állandó partnerei, hozzá hasonló vagy inkább nála képzetesebb szakemberek, akikkel meg tudja tárgyalni saját problémáit. A kísérlet résztvevői állandóan hangoztatták: egyedül bizonytalanok érzik magukat, szükségük van arra, hogy állandó kontaktusban legyenek náluk „többet tudó” szakemberekkel. Mindez igazolni látszik a kísérlet eredeti koncepcióját. Azt ugyanis, hogy nemcsak helyi szaktanácsadókra, hanem szaktanácsadói-szakértői hálózat működtetésére-kiépítésére is szükség van.

### A kísérlet megítélése a városi Művelődési osztály szempontjából

A Művelődési osztálynak, mint az iskolafenntartók képviselőjének szempontja egy tekintetben volt tanulságos, hogy megkapta-e a szaktanácsadóktól a számára szükségesnek ítélt információkat az iskolákról olyan mértékben és minőségben, ahogyan azt hagyományosan a szakfelügyelőktől kapta. Ennek tisztázására a legmegfelelőbb útnak az látszott, ha összevetjük az előző évek szakfelügyeleti jegyzőkönyveit a szaktanácsadók helyzetfeltáró vizsgálatairól készült beszámolókkal. Az elsődleges elemző munkára a Művelődési osztály két általános felügyelőjét kértük meg, hiszen korábban és a kísérlet idején is – legalábbis e tekintetben – ők voltak a legfőbb „felhasználók”.<sup>134</sup>

Az 1981 és 1986 közötti öt tanévből hatszázhuszonkilenc jegyzőkönyv állt a rendelkezésükre. Ebből a tetemes mennyiségből azokat a jegyzőkönyveket emelték ki és elemezték, amelyek azokban az iskolákban készültek, ahol a szaktanácsadók a kísérlet első évében helyzetfeltáró vizsgálatokat végeztek. Az alsó tagozatról a szóban forgó öt évben pl. hetvenhat jegyzőkönyv készült, ebből harmincöt abban a tizenhat intézményben, amelyben szaktanácsadói helyzetfeltáró vizsgálat folyt – és ennek nyomán öt beszámoló született. (Egy-egy a négy évfolyamról és egy külön a rajz tantárgyról.) Tehát: öt beszámolót lehetett egybevetni harmincöt jegyzőkönyvvel. Hasonlóan a felső tagozaton pl. magyar nyelv és irodalomból abban a négy iskolában, ahol szaktanácsadói helyzetfeltáró vizsgálat zajlott, korábban – 1981 és 1986 között – négy szakfelügyelői jegyzőkönyv készült. (Egy iskolában kettő, két iskolában egy, egy iskolában egy sem.) Azaz: egy helyzetfeltáró tanulmányt négy jegyzőkönyvvel lehetett összehasonlítani. (Ugyanis a négy iskolában nyert tapasztalatokat a szaktanácsadó egy tanulmányban foglalta össze, általánosította.) A jelentős mennyiségi különbség némileg csalóka, hiszen szaktanácsadói helyzetfeltáró vizsgálatokat csupán egy tanévben végeztünk, míg a szakfelügyelői jegyzőkönyvek öt tanévből származtak. Az összehasonlítást nehezítette, hogy a szakfelügyelői jegyzőkönyvek különböző indítékokból születtek, és így jellegük is erősen

134 Pataki Sándorné–Untenerné Márton Ágnes: 1987. Mivel a két kollégánő részt vett a kísérlet szervezésében – így mint felhasználóknak és kísérletezőknek kettős szerepük volt – a következőkben nem (esetleg elfogult) véleményük, csupán a pusztán adatok közlésére szorítokunk.

különbözött egymástól. Voltak cél, tematikus, összegező és utóvizsgálat, valamint tájékoztató látogatás alkalmával írt jegyzőkönyvek. Legtartalmasabbnak az összegező látogatások dokumentumai bizonyultak. Ezeket lehetett leginkább elemzésre felhasználni, annak ellenére, hogy – mint láttuk – a tanácsadói helyzetfeltáró vizsgálatok egy-egy kiemelt témára vonatkoztak, ha úgy tetszik: a tematikus vizsgálatok műfajához tartoztak.

Melyek voltak végül is a jegyzőkönyvek és a helyzetfeltáró beszámolók összehasonlításából levonható *legfontosabb következtetések*?

Az első, hogy lényegesen különböznek egymástól. A kétfajta dokumentum alapján más *célt* szolgál. A jegyzőkönyvek elsősorban az ellenőrzés tényét dokumentálják. Egyrészt azt, hogy a szakfelügyelő tényleg ott járt, tényleg megtekintette az intézményt, tényleg látogatott órákat. Másrészt, hogy ellenőrzése során mit tapasztalt az órákon, az intézményben. A jegyzőkönyvek elsősorban az „irányító szerveknek” szólnak, s csak másodsorban a nevelőnek, az iskolának. A szaktanácsadói beszámolók esetében éppen fordított a helyzet. Céljuk nem a „hivatalos ellenőrzés”, hanem a megbízható diagnózis – az iskolák, a nevelők számára, a belső fejlesztés érdekében. Ezért a jegyzőkönyveknek és a beszámolóknak már a *szerkezete* is különbözik egymástól. Szinte valamennyi jegyzőkönyvben olvashattunk a nevelő-oktató munka tárgyi és személyi feltételeiről, a közoktatáspolitikai célok ismeretéről, a látott tanítási órák tapasztalatairól, az iskola vezetőinek tantárgygondozó tevékenységéről, stb. Az alsós jegyzőkönyvek tartalmi, szerkezeti felépítésére a következők voltak a jellemzők: valamennyi frásos feljegyzés bevezetése a tárgyi és személyi feltételeket taglalta, beleértve az intézmény adottságait, a tantermek esztétikai képét, az audiovizuális eszközök számát és használatát, a szertárak felszereltségét, jellemezte a meglátogatott pedagógus személyiségét, módszertani kultúráját, felkészültségét, az órák légkörét. Utalt a tantervi fegyelemre, a tantervi követelmények betartására, minősítette a nevelői produktumokat (tanmenet, napló, vázlat, füzetek javítása, javíttatása, ellenőrző, illetve tájékoztató füzet vezetése stb.). A jegyzőkönyvek nagy része ezután általános megjegyzéseket tartalmazott. Tanácsot, ajánlást csak óvatosan írt le. Néhány jegyzőkönyv javasolta a szakirodalom tanulmányozását. Jól tükrözi a jegyzőkönyvek és a helyzetfelmérő vizsgálati beszámolók közötti szerkezeti különbséget a következő elemzés, amelyik az egyik felsős tantárgyból készült összegező vizsgálati jegyzőkönyveket veti egybe a szaktanácsadói beszámolóval.

A három összegező vizsgálatról készült *szakfelügyelői jegyzőkönyvben* a következő fő témák szerepeltek az alábbi arányokban (46. táblázat).

A szakfelügyelői jegyzőkönyvek témái

Téma	A terjedelem %-os aránya
1. A látogatás adatai	11
2. Tárgyi, személyi feltételek	31
3. A tanítás eredményei és hiányosságai	31
4. Az iskolavezetés szaktárgygondozó munkája	12
5. Javaslatok	15

46. táblázat

A szaktanácsadó tanulmányában a továbbhaladáshoz szükséges alapismeretek el-sajájtításának mértékét elemezte a 8. osztályban. Mondandóját az alábbiak szerint csoportosította (47. táblázat).

Egy szaktanácsadói tanulmány témái

Téma	A terjedelem %-os aránya
1. A vizsgálat adatai (cél, módszer stb.)	16
2. A vizsgálatban részt vevő iskolák adatai	6
3. A tanulói teljesítmények értékelése feladatonként	58
4. Következtetések és javaslatok a tárgyi és személyi feltételek figyelembevételével	20

47. táblázat

Ahogy a számokból is látszik, a szakfelügyeleti jegyzőkönyvek (melyeket egy közismerten lelkiismeretes kolléga készített) ugyanolyan terjedelemben foglalkoztak a tárgyi és személyi feltételekkel, mint a tanítás eredményeivel és hiányosságaival. Csak-hogy ebben a kontextusban – egyszerűen felsorolva őket – ezek teljesen felesleges adatok. Tárgyi és személyi feltételeikkel ugyanis az iskolák tökéletesen tisztában vannak. S rendszerint a művelődési osztály is. De ha nem, akkor sem érthető, miért kell egy összegező látogatás esetén mind a tíz szakfelügyelőnek ugyanazokat az adatokat felsorolni. (Ha csak azért nem, hogy igazolja: lelkiismeretesen körülnézett az iskolában.) A tanácsadó ezzel szemben nemcsak a vizsgálat eredményeinek elemzésére fordított nagyobb gondot, de az eredmények (eredménytelenségek) és a konkrét feltételek között keresve a kapcsolatokat, vonta le következtetéseit, fogalmazta meg javaslatait. Az iskolának – s nem a Művelődési osztálynak. Ennek ellenére az általános felügyelők úgy ítélték, hogy értékesebb információkat nyertek a mélyebb helyzetelemzésből, mint a jegyzőkönyvből. A „feltételeket” ugyanis enélkül is ismerték, s munkájukat az sem vitte előre, hogy megtudták, hogyan sikerült egy-egy nevelőnek az adott órája.

Ezen a ponton érzékelhető a szakfelügyelői jegyzőkönyvek és a szaktanácsadói beszámolók közötti másik lényeges különbség. A jegyzőkönyvekben a szakfelügyelők rendszerint *általános benyomásaik* alapján – jó esetben azokat kiegészítve bizonyos korábbi tanulói produktumok (füzetek, dolgozatok) áttekintésével – értékelték a nevelők és az iskolák tevékenységét. Ezzel szemben a tanácsadók *komplex vizsgálatokat* hajtottak végre, beleértve a kvantifikálható eredményméréseket is.

Igaz: az utóbbi években a szakfelügyelők itt-ott szintén végeztek felméréseket. Ezekről – röviden – beszámoltak a jegyzőkönyvekben is. Az alsós jegyzőkönyvek közül pl. hat tartalmazott mérési eredményeket. A feljegyzéseknek azonban nagy hiányuk volt, hogy nem tűnt ki belőlük, mi képezte a felmérés alapját (1., 2., 3. stb. feladatról írtak), s csak összességében, vagy százalékban regisztrálták az eredményeket.

Nem volt jobb a helyzet a felsős jegyzőkönyvek esetében sem. Ilyen mondatokat olvashattunk: „Feladatlapos felmérést végeztem a hatodik osztályban. A tanulók teljesít

ménye 54%-os volt. A két csoport közötti különbség 8%. A tanulók tudásszintjét az ötödik osztályban is felmértem. Megállapítottam, hogy a tanulók tudásszintje a tantervi követelményeknek megfelel.”<sup>135</sup>

A szakfelügyelői jegyzőkönyvek a maguk (tehát elsődlegesen ellenőrzési célú) funkciójukban sem nyújtottak kellően megbízható helyzetképet az iskolafenntartóknak a nevelés és oktatás valóságos állapotáról. Emellett gyakran az is esetlegesnek látszik: mikor melyik intézményt látogatták meg. Az elemzett harmincöt alsó tagozatos jegyzőkönyv például a következőképpen oszlott meg a tizenhat iskola között (48. táblázat).

A szakfelügyelői jegyzőkönyvek száma a tizenhat iskolában

Hány jegyzőkönyv készült	Hány iskolában
0	2
1	5
2	4
3	2
4	2
8	1

48. táblázat

Ez azt jelenti, hogy a szóban forgó öt tanévben két iskolába egyszer sem, ötbe egyszer, hatba kétszer-háromszor jutott el felügyelő.

S, ahogyan voltak *mostoha iskolák*, voltak *mostoha tantárgyak* is. Az alsós jegyzőkönyvek általában csak a magyar- és a matematikatanítással foglalkoztak, az ún. „készletárgyakról” igen ritkán szóltak. Az elemzett harmincöt jegyzőkönyvből csupán kettő tartalmazott pl. a rajz tantárgyra vonatkozó három-négy sort. A felső tagozaton a földrajz került hátrányba a biológiával, a fizika a matematikával, a történelem a magyarral szemben. Úgy tűnik tehát, hogy a szaktanácsadói tanulmányok információs értéke nem marad alatta a szakfelügyelői jegyzőkönyvekének.

### Az igazgatók véleménye

Bár az „igazgatóközpontú felügyelet” elve nálunk csak az utóbbi évtizedekben terjedt el, a felügyelet valójában mindig igazgatóközpontú volt. A felügyelők az iskolában először az igazgatót keresték fel, vele látogattak órát, neki tárták fel nyíltan véleményüket a látottakról. Az iskolák autonómiájának és ezzel együtt az igazgatók jogkörének növekedésével az igazgatóknak mind nagyobb szükségük lett a szakfelügyelők segítségére. Egyrészt azért, hogy „szakszerűen” tudják ellenőrizni a nevelők munkáját. Másrészt azért, hogy vitás esetekben támogatásért a felügyelőhöz fordulhassanak. Általában, hogy a felügyelőket a hátuk mögött tudhassák. Ebből következően nélkülözhetetlennek tartottuk, hogy a kísérletről az érintett kazincbarcikai és városkörzeti igazgatóktól is vé-

<sup>135</sup> Patakiné – Untenerné: uo. 43. p.

leményt kérjünk. A huszonkilenc általános iskolai igazgatóval az iskolaügy összes ágát-bogát kívülről-belülről rendkívüli alapossággal ismerő kedves munkatársam, Faragó László készített interjút. (Ez volt élete utolsó munkája, amit hetvenhét évesen olyan pontosan és gondosan végzett el, mint minden felvállalt feladatát kezdő tanító kora óta.) Az ő javaslatára az igazgatók előzetes frásos Tájékoztatót kaptak, amelyben viszonylag részletesen ismertettük a beszélgetés témáit. Ez módot adott arra (amire meg is kértük őket), hogy az interjúra előre készüljenek, kérjenek véleményt tantestületük tagjaitól. Ezt általában meg is tették. Egyesek magukkal hozták a megbeszélésre az frásbeli feljegyzéseket, amelyeket a kollégáktól kaptak, s volt, aki többször utalt arra, hogy ez „mindannyiuk közös véleménye”. (10)<sup>136</sup>

Az interjúk légköre partneri hangulatú, általában elmélyült pedagógiai megbeszélés volt, amelyben az igazgatók véleményüket nemcsak közölték, hanem indokolták is, javaslatokat is tettek. A kérdező csak akkor avatkozott be az igazgatói megnyilatkozásokba, ha az „elkalandozásnak” elejét akarta venni, illetve amikor az igazgatói állítások olyan „szélsőséges” álláspontot képviseltek, amelyeknek részletesebb kifejtését kérte.

Az interjúkból kitűnt, hogy egyetlen igazgató sem ellenezte nyíltan a szakfelügyeletről a szaktanácsadásra való átmenetet, de közülük néhány (szám szerint négy) mégis inkább a szakfelügyelet mellett érvelt. Természetesen a pozitívumok elismerése mellett a szaktanácsadói kísérletről mindegyik beszélgető partnernek voltak kritikai megjegyzései is. Először azonban a pozitív véleményeket vegyük szemügyre.

### *Az elismerő vélemények*

Abban mindegyik igazgató egyetértett, hogy a *nevelőtestületek* örültek a szaktanácsadásnak. „Ugyanis a többség a szakfelügyelet tevékenységében a «rajtakapás» tendenciáját látta. A szakfelügyelő, a gyakorlat szerint, egy-két óra alapján dicsért, elmarasztalt, majd a véleményét megküldte a Művelődési osztálynak.” (14)

Az ebből származó „görcsös gátlásoktól a nevelőket a szaktanácsadói kísérlet felszabadította”. (27) „A szakfelügyelői látogatásoknál a nevelők «izgultak», a szaktanácsadóinál nem.” (17) S így voltak vele az igazgatók is, akik a kísérlet elején még „arra gondoltak, hogy csupán névváltoztatásról van szó, de hamar felismerték, hogy tévedtek. A szakfelügyeleti tevékenység helyett a segítségadás koncepcióját ismerték meg. A szaktanácsadó nem minősített, hanem tanácsot adott”. (5)

Éppen ez a döntő, a lényegi különbség a két rendszer között. A szakfelügyeletben az volt a nyomasztó, hogy egy-két óralátogatás alapján *minősítette* hosszú évekre a nevelőket és velük az iskolát.

Az, hogy a felügyeleti látogatásoknak komoly tétjük volt, a szakfelügyelőknak sajátos tekintélyt és ezzel sajátos – szigorú vagy paternalisztikus – stílust adott. A szaktanácsadók a „minősítés hatalmából” származó „tekintéllyel” nem rendelkeztek. Ezért fellépésüknek, stílusuknak is gyökeresen különbözniük kellett a szakfelügyelőkéktől. A nevelőtestületek és az igazgatók ezt észrevették és honorálták. Ami a *stílust* illeti, hangsúlyozták: „A szaktanácsadók magatartása: kollegiális. Nem hivatalos emberként jöttek, nem ez jellemezte a magatartásukat.” (27) „Fellépésük az iskolába érkezésükkor barát-

136 A szaktanácsadói kísérlet dokumentációja VII. kötet. Interjúk az igazgatókkal. 1989. Zárójelben az interjú sorszáma található.

ságos, s ez egyben mindjárt meg is nyugtatja a nevelőket.” (23) „A szaktanácsadók munkastflusa, magatartása közvetlen, kartársias és feltétlenül segítőkész. Eszköztárukban jellemző a segítő szándéku beszélgetés.” (10) „A szaktanácsadók magatartása nagyon emberi, kolléga a kollégával beszél; segíti őt nevelő-oktató munkájában. Nincs a nevelőkben velük szemben félsz.” (26) „A szaktanácsadók munkastflusára a kollegiális kapcsolat jellemző. A szaktanácsadók bizalommal jönnek az iskolába, és így is fogadják őket. Ellenszenvről közöttük szó sincs.” (24)

Mindebből következően: „Korszerű megoldás a szaktanácsadás. A szaktanácsadók kapcsolata a nevelőkkel emberi, kartársias. Felszabadította őket a szaktanácsadás a szakfelügyelettel kapcsolatos gátlásoktól.” (7)

Ezért „őszintebben tárják problémáikat a szaktanácsadó elé”. (24) „A nevelők nyugodtabban dolgoznak. Közvetlen, «élő» kapcsolat a kollégák és a szaktanácsadók között.” (23)

A tanácsadók tekintélyét azonban a baráti, kollegiális modor egymagában nem szavatolta. Be kellett bizonyítaniuk, hogy jó szakemberek és hasznos tanácsokat tudnak adni. Ebben meghatározó szerepet játszottak az általuk tartott bemutató foglalkozások és a „nyílt napok”. Az igazgatók (és a nevelők) ezt a tevékenységüket méltányolták: „A szakfelügyelő nem tartott tanítást. A szaktanácsadó kiáll és maga is tanít kollégái előtt.” (20) S persze méltányolták a konkrét segítségnyújtást is. „Nemcsak a szaktanácsadók nyilatkoztak kedvezően az iskoláról. Ez fordítva is igaz ... Kellemesek tapasztalataink. Az elismertségük (mármint a szaktanácsadóké – Sz.P.) a nevelőtestület részéről adott. Közvetlen, emberi hangon tanácsolnak. A szaktanácsadók amit ígérnek, meg is teszik. Az önálló tevékenységhez sok segítséget kaptunk.” (6)

A szaktanácsadóknak tehát nem hatalmukkal, hanem tudásukkal és munkájukkal kellett bizonyítaniuk. S ez a többségüknek sikerült. Ahogyan az egyik igazgató mondta: „Fontos, hogy a pedagógusok elfogadják a szaktanácsadót. Ő, mint fizikus, a fizika szaktanácsadójáról nyilatkozik. Véleménye szerint a kollégák a fizika szaktanácsadóját elfogadták. Emberileg megfelelő e feladat ellátására. Szaktanácsadói tevékenységét igyekszik eredményesen végezni. A továbbképzéssel kapcsolatos funkcióját jól látja el.” (2)

Egy másik igazgató szerint: „az iskolaközi továbbképzések sikerét biztosítja, hogy egyes szaktanácsadók felkészültebbek, mint a szakfelügyelők voltak.” (13) (S itt néhány szaktanácsadó nevének a felsorolása következik.)

A megváltozott stflus és a személyes kvalitások mellett az igazgatók és a nevelőtestületek általában pozitívan értékelték a kísérleti modellből (ha úgy tetszik a kísérlet munkatervéből) következő közös „akciókat” is. Meglepően kedvező fogadtatásban részesültek a *helyzetfeltáró vizsgálatok*, illetve mérések. Néhány idézet: „A koncepción belül a mérés alapvető fontosságú. Hiszen így tudja a nevelő megállapítani, hogy tanítványai mit sajátítottak el. Elsősorban a nevelőknek fontos a mérés végzése.” (21) „A nevelőtestület – mint a koncepció fontos funkcióját – a mérést elfogadja. A mérésekkel kedvezően azonosulnak.” (8) „A mérésről a nevelőtestület véleménye kedvező. Résszükre a mérés belső kontroll.” (14) „Az igazgató a szaktanácsadói kísérlet során elsősorban a mérésekből kapott segítséget.” (18) „A mérésekkel kapcsolatban a nevelőknek nem volt ellenérzésük, jóllehet a lebonyolításuk nagy munkát jelentett.” (22) „A kísérlet

három éve során sok mérés volt. Időigényes tevékenység, amely nagy munka volt a szaktanácsadók és a nevelők részére egyaránt, de hasznos. Megmutatja a nevelő-oktató munka «fehér foltjait».” (25)

A dominánsan pozitív vélemények mellett bíráló megjegyzések is elhangzottak: „A mérések színvonala nem volt egyenletes. Esetenként a mérőlapok feladatai alultervezettek, másrészt a minimum követelményekkel szemben túlzottan igényesek voltak.” (18) „A mérőlapokról a nevelőtestület véleménye vegyes. Több esetben kifogásoltak minimum követelményként szereplő feladatokat.” (13)

Egyes kérdések túl magas szintjét különösen a súlyos feltételek között működő intézmények igazgatói nehezményezték. „A mérőlapokról az volt a vélemény, hogy azoknak a feladatai nem minimum követelmények, hanem magasabbak. E megállapítás több tantárgy mérőlapjára vonatkozik” (20) – nyilatkozta az egyik igazgató, akinek iskolája tizenhét tanulóval és egy napközisotthoni csoporttal működött, s a tanulóinak 40%-a cigány származású volt. Családjaik részére lakást biztosítottak, de a cigány szülők mintegy 10%-ának volt csak állandó munkahelye. A többinek a fele „ingázott” a lakása és a börtön között. Százharminchat cigány származású tanuló rendszeresen bejárt az iskolába. Ennek elérése nagy energiát kívánt. Különböző eszközök alkalmazásával a rendszeres iskolába járásuk területén nagy volt a fejlődés. Azonban otthon még nem tanultak. Ilyen körülmények között itt természetesen az átlagos iskolák számára összeállított minimumot nem lehetett elérni.

Az igazgatók nagy többsége azonban a mérésekkel lényegében elégedett volt. Azok helyi hatásáról és felhasználásuk módjáról is beszámoltak. Íme néhány példa: „A mérőlapokat, eredményeiknek az összesítést az igazgató elteszi. Nekik biztonságot ad. Szívesen vennék, ha többször lenne központilag irányított mérés.” (14) „A mérés kedvező nevelőtestületi megítélésének egyik megnyilvánulása, hogy az 1986/87. tanévben az iskola harmadik-hatodik osztályaiban olvasásból és helyesírásból önálló mérést tartottak. Anyagát a kollégák állították össze. A hangos olvasás mérését magnóval végezték. Az elemzésre az iskolában munkaközösség vállalkozott. A mérés eredményeit és problémáit nevelési értekezleten ismertették. A tanulságokat összegezték. (Egyik elhatározásuk, hogy minden órán – a szaktárgyak óráin is –, a lehetőségek szerint olvastatnak.) Az 1987/88. tanévben az iskola, ugyancsak saját kezdeményezésére, a 3-6. osztályokban matematikából tartott mérést a feladatmegoldás és a logikai gondolkodás ellenőrzésére. (Az alsó tagozat feladatait is a matematikatanárok állították össze.) Összességében a mérésről a nevelőtestületben jó vélemény alakult ki. Igénylik a mérések végzését.” (15) „A nevelők örülnek, hogy mérhetnek. A mérés eredményei, problémái foglalkoztatják őket. A megoldások elemzésekor megbeszélik a problémákat. Egyébként a múlt évi szaktanácsadói mérést a tanév elején megismételték abból a célból, hogy megállapítsák, mennyit felejtettek a tanulók a nyári vakációban.” (17)

Az egyik igazgató elmondta, hogy „ő rajzot tanít. A hatodik és a nyolcadik osztályban elvégezte a rajz felmérést. Ezt követően értékelte a mérőlapokat, s valamelyest módosította a tantervi anyagot. Ugyanis tanítványai döntő többségükben olyan iskolában folytatják a tanulmányaikat, ahol megalapozottabb ábrázoló geometriai tudásra van szükség. Ezért a helyi tanterv szellemében ennek a témakörnek nagyobb hangsúlyt adott a végző tanulók érdekében.” (9) A mérések tehát spontán módon is fejlesztésbe mentek át, a helyi tanterv igényét váltották ki.

*A továbbképzési alkalmakról, beleértve az iskolaközi munkaközösségi foglalkozásokat*

többségét is, az igazgatók szintén dicséretben szóltak. „Eredményes, hasznos volt a továbbképzés megoldása.” (3) „A továbbképzés a kísérlet időszakában a gyakorlati problémák megoldását kívánta szolgálni.” (4) „A felső tagozaton tanítók nagyon elégedettek a szaktanácsadással. Jó előadásokat hallhattak a továbbképzés keretében.” (15) „A továbbképzések jó néhány kitűnő volt (pl. a pszichológiai témájú, földrajzból az élménybeszámoló).” (27)

„Ha valaminek sikere van, ezt elmondhatjuk az iskolaközi továbbképzésekről, illetve az egyes alsós évfolyamok, valamint tantárgyak iskolaközi munkaközösségeiről.” (9) „A nevelők az iskolaközi munkaközösségekben folyó munkával elégedettek. Jó előadásokat hallgathattak; konkrét feladatokat, hasznos tanácsokat kaptak.” (16) „A szaktanácsadók az iskolaközi továbbképzésekre a nevelőktől kértek témákat. Azoknak a témáknak a feldolgozására törekedtek, amelyek a nevelők többségét foglalkoztatták.” (12) „Például a testnevelési munkaközösségben «gyűjteményes testnevelési órát» tartottak. A téma az ugrás tanítása volt. Ennek során az ugrás összes létező részmozgását (harminchat féle van!) bemutatták, és ezeket egyben tanfoltták is a résztvevőknek.” (9) „Történelemből a szaktanácsadó és a munkaközösség együttesen dolgozzák fel a témákat. Műhelymunkát végeznek.” (20) „Az iskola matematikusa úgy vélekedett, hogy ő tizenhárom év alatt nem kapott annyi segítséget, mint a kísérlet három éve során az iskolaközi munkaközösségben.” (25)

Ugyanakkor az egyik igazgató megjegyezte, hogy a „kísérletnek azokban az iskolákban van nagyobb hatása, ahol az intézményben iskolaközi munkaközösségvezető vagy team-tag dolgozik. Az igazgató úgy vélekedett, hogy minél több kollégának legyen a továbbképzéssel kapcsolatban feladata. Ezt ma realizálni nehéz, de ha valakit valamilyen megbíznak, azt elvállalja, és elvégzi, bizonyosan hatással lesz a többi pedagógustársára is.” (2)

A továbbképzések hatásáról mások is beszéltek. Például így: „A kísérlet idején tartott továbbképzésen látottak-hallottak a mindennapi munkában tovább élnek. Pezsgésbe hozza a kollégákat, beszélgetnek róla a nevelőtestületi szobában. A magyar nyelv és irodalmat, valamint a matematikát tanítók mindig” – mondta az igazgató. (24)

„A pedagógusok dicsérték a szaktanácsadók gyakorlati bemutatásait. Gondolkodás-módszereinkben az jutott kifejezésre: „A bemutatót láttam, megpróbálom én is «otthon» megvalósítani. Helyeselték, amikor az alsó- és felső tagozaton – egyebek között – azonos témát is feldolgoztak. (Azonos továbbképzési téma volt pl. matematikából a szöveges feladatok megoldása.) Az igazgató tapasztalata, hogy a továbbképzésekről visszatérve a nevelők megbeszélnek, hogy a látottakból, mit és hogyan valósítsanak meg.” (7) Egy másik igazgató szerint „a kísérlet pezsgést hozott a pedagógiai munkába: a nevelők szinte felfrissültek. A továbbképzésről visszajövet beszélnek róla. A problémák, a tanácsok, javaslatok tovább foglalkoztatják őket, tovább élnek.” (28) S végül még egy vélemény: „Az iskolaközi továbbképzésekkel a nevelők elégedettek. A légkör, a megbeszélések, tájékoztatások közvetlen hangja utat talál a nevelőkhöz. Tanmenetet kapnak, a problémáikat (gyakran nem a foglalkozásokon, hanem ezt követően) «egymás között» megbeszélnek. Az iskolaközi továbbképzések összességében segítik a nevelők fejlődését.” (10)

A közös, csoportos találkozások mellett, sőt sokszor azokat megelőzve, az igazgatók nagyra értékelték a szaktanácsadók és az egyes nevelők, illetve iskolák között kibontakozó *személyes kapcsolatokat*. Ezeknek különböző formáiról számoltak be. Volt, amikor maguk az igazgatók hívták az iskolába a szaktanácsadót. Azért, hogy adjon a tantár-



gyat képesítés nélkül tanfőtnak (pl. 8, 23), vagy pályakezdőnek (pl. 13, 20) segítséget. Máskor azért, mert egyik kolléga „nehezen fogadta az iskolavezetés részéről a munkáját ért kritikai megjegyzéseket”. (3) Volt, amikor egyszerően azért, mert az igazgató „tájékozódni kívánt az alsó tagozati nevelő-oktató munka aktuális elvárásairól” (2) stb., stb.

Gyakrabban fordult elő, hogy a szaktanácsadók maguktól, „hívás nélkül” keresték fel az intézményeket. Azért, hogy bemutatkozzanak, tájékozódjanak, felmérést szerveznek vagy vezessenek, továbbképzést készítsenek elő, megbeszélést tartsanak, vagy – horribile dictu –, hogy egy-egy órát vagy foglalkozást megtekintsenek. Például: „1988/89-ben a napközi otthon szaktanácsadója meglátogatta az iskolát. Megnézte a napközi otthon termét, a csoport hetitervét, amely a helyi körülmények figyelembevételével készült. Megtekintett egy foglalkozást, majd a látottakat, tapasztaltakat megbeszéltek. A kollégánő szárnyakat kapott – mondta az igazgató –, azóta foglalkozásokat tervez, s a szaktanácsadó felkérte, állítsa össze egy kisiskola éves napközi otthoni programját.” (14)

Nemcsak a szaktanácsadók mentek az iskolákba. Alkalmanként a nevelők is felkeresték a szaktanácsadókat. Volt, amikor azért, mert hívták őket: továbbképzésre, munkaközösségi foglalkozásra. Az is megesett, hogy a fizika szaktanácsadó „összehívta a képesítés nélküli nevelőket, s tájékoztatta őket a leglényegesebb tantárgypedagógiai tudnivalókról”. (8) Egyik igazgató elmondta: „Előre megbeszélte időpontban bementek szaktanácsadójukhoz a pedagógusok (pl. az alsó tagozati, a napközi otthoni, az orosz, a történelem és a matematika szaktanácsadóhoz). (6) Egy képesítés nélküli kollégánő rendszeresen „felkereste a matematika szaktanácsadóját, akitől segítséget kapott a tanmenet elkészítésére, s hasznos útmutatásokat a matematika tanításának fontosabb tennivalóira vonatkozóan”. (10) „Kialakult a kapcsolattartásnak az a módja is, hogy a nevelő telefonon beszélte meg, hol és mikor van lehetősége a szaktanácsadójával való találkozásra, megbeszélésre. Ezt követően – a megállapodásuk szerint – ment el a szaktanácsadóhoz.” (4)

A távolabbi falvakból nemegyszer csak telefonon kértek segítséget. „A kémiát tanító kolléga telefonon beszélte meg problémáit szaktanácsadójával. Hasonlóan jártak el a rajzos és más szaktárgyak pedagógusai is. (A kismamák csak telefonon tudtak szaktanácsadójukkal érintkezni, a Kazincbarcikától való nagyobb távolság miatt.)” (17)

A személyes kapcsolatok tartalmát talán néhány példával lehet legjobban érzékeltetni. Az egyik iskolában „a testnevelés szaktanácsadó biztatására diáksportkört szerveztek, továbbá sportköri bált rendeztek, melynek bevételei részben fedezték a nyári vándortábor költségeit.” (6) Ugyanez a tanácsadó egy másik iskolában „a «támaszugrás» előkészítéséről videofelvételt készített. Mondván, ezt a többi testnevelő meglátogatásakor – amennyiben szükség lenne a gyakorlat helyes megoldásának bemutatására – fel fogja használni.” (7) Miután – megint egy másik iskolában – megismerte a „testnevelés tanításának a feltételeit (nincs tornatermük, sportudvaruk; a testnevelés órákat a község művelődési házában egyik kultúrtermében tartják), közölte, hogy az iskolában a testnevelés tantervében foglaltakat nem tudhatják megvalósítani. Egyben megadta azt a konkrét programot, amelynek a megvalósítását javasolja. Segített a tanmenet összeállításában is. Az iskolai testnevelő örömmel járt el a továbbképzésekre”. (21) Ugyanabból az iskolából egy másik példa: „A kémia szaktanácsadóját várták az iskolában, mert se-

gftséget nyújtott. Anyagokat, szakkönyvet adott, illetve kölcsönzött. Nem hallgatta el azt sem, amit jobban lehetett volna csinálni. Hozzáfűzte: „*Nem biztos, hogy így jó, de próbáld meg!*” (21)

Ez az utóbbi kijelentés a szaktanácsadói kísérlet fontos mottója lett. Megállapodtunk abban, hogy a szaktanácsadók semmiképpen sem fognak egy-egy módszert, eljárást a nevelőkre erőltetni. Az igazgatók észrevették, és örömmel fogadták ezt a változást.

Egyikük elmondta, hogy „korábban nevelőtestülete nagyon igazodott egy-egy szakfelügyelő módszeréhez. Az elmúlt két év alatt felszabadultak. Maguk is gondolkodnak pedagógiai megoldásokon... Az iskola egyik matematikusának véleménye szerint: A környezetükben olyan légkört alakított ki a szaktanácsadás, amely önmegvalósításra, önállóságra ösztönző”. (6) Ebben az értelemben mondta egy másik igazgató: „A szaktanácsadás a néptanító lelki felszabadításának jelentős mozzanata.” (9)

Persze a nevelők és a szaktanácsadók közötti közvetlen kapcsolatok egyes területeken szorosabbak, máshol lazábbak voltak. Legszorosabbak ott, ahol viszonylag kevés embert kellett összefogni, és a nevelők jobban rá voltak szorulva a segítségre. Jellegzetes például szolgált erre a részben osztott iskolák nevelőinek kiválóan működő munkaközössége. „Az összevont osztályokban tanító nevelők nagyon pozitívan értékelik a szaktanácsadói rendszert, mert végre tartoznak valakihez. Gondjaikkal, problémáikkal van kihez fordulniok” (17) – olvashatjuk egy interjúban.

Sajnos az igazgatók által – teljes joggal – oly nagyra értékelt személyes kontaktus a szaktanácsadók és a nevelők között a kísérlet utolsó évében meggyengült. Ennek két oka volt. Az egyik: hogy a szaktanácsadás országos „bevezetésével” olyan instrukciók terjedtek el, miszerint a tanácsadók csak az igazgatók hívására mehetnek az iskolába. A másik: hogy a kétszintű (helyi és megyei) irányítási rendszer életbelépésével kérdésessé vált a kísérlet sorsa a volt városkörzeti (azaz a községi) iskolákban. Rendkívül tanulságos – mint rögtön látni fogjuk –, hogy (ennek ellenére) éppen a községi intézmények igazgatói bírálták legkeményebben a szaktanácsadókat, mert nem elég gyakran látogatták meg iskoláikat.

### **Az igazgatói bírálatok**

A legtöbb és legáltalánosabb bírálat tehát az volt, hogy „a kísérlet során viszonylag kevés szaktanácsadó fordult meg az iskolában”. (22) Ezzel a kritikával a huszonkilenc igazgató közül tizenhárom élt. (Kivétel nélkül községi intézmények vezetői). Hangjukban szemrehányás rejlett: „Miközben a nevelőtestület nagy reményekkel várta a szaktanácsadót, az iskolában nem is láttuk még.” (21) „1986-ban, a szaktanácsadói kísérlet megindulásakor nagy reményeik voltak. Az iskolába tömegével jöttek a szaktanácsadók. Érdeklődtek. Az indulás tehát kitűnő volt. A továbbképzés is jól ment. Majd 1987 végén, 1988 elején megtorpanás következett be. Nem a továbbképzésben, hanem a szaktanácsadók iskolalátogatásában, a tanácsadásban, a nevelőkkel való közvetlen kontaktustartásban.” (27)

„A szaktanácsadói kísérlet nagy lendülettel indult. Szinte minden szaktanácsadó járt az iskolában, bemutatkozott. (Volt, hogy gépkocsival egyszerre öten is érkeztek ...) Ezzel a bevezető aktussal, a bemutatkozás tényével egyetértettünk. Arra a kérdésemre (ti. Faragó László kérdésére) hogy a kísérlet három éve során a továbbiakban mely szakterületek, szaktárgyak szaktanácsadói fordultak meg az iskolában, a felsorolás na-

gyon szűkre szabott volt: a biológia és a testnevelés szaktanácsadója járt az iskolában. Az 1988/89. tanévben, a látogatásom időpontjáig: senki. A két szaktanácsadó egyébként magától jött.

– Miért nem hívtátok azt a szaktanácsadót, akinek közreműködésére, tanácsaira szüksége volt az iskolának? – kérdésemre elgondolkodtató a válasz.

– Hívtunk alsó tagozati szaktanácsadót, de – a mai napig nem jött.

Ezek után megértem az igazgatót, aki azt hangoztatja, hogy a szaktanácsadóknak szorosabb kapcsolatot kell kialakítaniuk az iskolákkal.” (1)

Összegezve: „A nevelőtestület, maga az igazgató is – szolgálati idejüket tekintve – jól ismerték az általános iskolai szakfelügyelet tevékenységét. Ennek ismeretében is hangsúlyozza az igazgató, hogy a szaktanácsadói koncepció jó lenne, ha szaktanácsadók több időt fordíthatnának az iskolák látogatására.” (10)

A szaktanácsadók által „elhanyagolt” vidéki iskolák reakciója kétféle volt. Egyesek így nyilatkoztak: „A szaktanácsadók hiányát nem éreztük. Az iskolában nem dolgozik képesítés nélküli nevelő. A pályakezdőknek, a «gyes»-ről visszatért pedagógusoknak megvan a patronáló nevelőjük. Ők segítették őket.” (22) „A képesítés nélküli nevelőknek a nevelőtestületből van patronálójuk, akik segítik őket. A jól felkészült nevelőkhöz pedig nem kell, hogy jöjjön szaktanácsadó. (Megemlíti, hogy a magyar nyelv és irodalmat tanító pedagógus «csodálatos» bemutató órát tartott.)” (26)

A többség azonban úgy vélte, hogy: „A szaktanácsadói funkció valamennyi feladatának teljes értékű ellátásához az egy szaktanácsadói nap kevés. Több idő kellene az iskolákkal való gyakoribb kapcsolattartásra.” (3) (Hasonlóan nyilatkozott pl. a 6., 12., 24. sz. iskola igazgatója.)

S nyilván mindkét tábornak a maga szempontjából igaza volt. A viszonylag nagyobb, jól felkészült és összeszokott tantestületek ritkábban igényelnek külső segítséget, mint a nehéz körülmények között dolgozó kis iskolák. De végül is az igazgatók megerősítették a szaktanácsadók véleményét, hogy a vidéki intézmények látogatásához az adott körzetben nem egy, hanem két nap kellett volna.

Az iskolalátogatással összefüggő, de attól mégis különböző kritika tárgya volt a szaktanácsadás *túlzott „pedagógusközpontúsága”*. A szakfelügyeleti rendszerben az igazgatók hozzászórtak a szakfelügyelők „igazgatóközpontú” szemléletéhez és tevékenységmódjához, s most sérelmezték, hogy a szaktanácsadók nevelő- és nem igazgatócentrikusak. Úgy érezték: ez akadályozza őket vezetői feladataik megfelelő ellátásában.

Az egyik igazgatónő, akiben még erősen éltek a „köztanári” emlékek megjegyezte: „Orosz – történelem szakos tanárként tíz évig tanított, s a szakfelügyeletről nem jó a tapasztalata. Úgy látta, hogy a szakfelügyelők elsősorban az igazgatóhoz jöttek. A szaktanácsadók viszont a nevelők pedagógiai munkájának hatékonyságát segítik növelni; különböző módszerekkel, ajánlásokkal igyekeznek azt fejleszteni.” (13)

Az ilyen megértő beállítódás azonban nem tekinthető általánosnak. A tipikus vélemény így hangzott: „Az igazgató úgy vélekedik, hogy a szaktanácsadók egyértelműen a nevelőkhöz jönnek, s nem igénylik az iskola vezetőjének részvételét, információját... Úgy látja, hogy a kísérlet során a szaktanácsadás kialakult koncepciójából az iskola vezetője kimaradt. És ezt határozottan kifogásolja.” (10)

Az „igazgatóközpontúság” kontra „nevelőközpontúság” kérdésnek több – egymással összefüggő – oldala van. Az *első* a formai – a tekintélyi – oldal. Az igazgatónak, mint az intézmény egyszemélyi felelős vezetőjének tekintélye – úgymond – megkíván-

ja, hogy aki az iskolába belép – és így a szaktanácsadó is –, elsőként őt keresse fel, őt tájékoztassa vagy nála tájékozódjon. Illusztrációként két idézet: „Sajnálatosnak, nem jó gyakorlatnak tartja az igazgató, hogy az iskolában megfordult szaktanácsadók egy része nem ment be hozzá (legalább tájékoztatni jövetele céljáról stb.).” (18) „A szaktanácsadó az iskolába érkezvén előbb őt, távollétében a helyettesét keresse fel. (Tudniuk kell, hogy az iskolában kik vannak, s milyen célból.)” (11)

A kérdés *másik* oldala: a „javaslatok”, „ajánlások” és azok végrehajtásának ellenőrzése. Amikor a szakfelügyelő nem adott (már nem adhatott) utasítást, csak javasolhatott, annak végrehajtását az igazgató szigorúan megkövetelhetette és ellenőrizhette. Nem egy igazgató a szaktanácsadásból ezt a mechanizmust hiányolta: „A szaktanácsadónak az igazgató számára tájékoztatást kell adniok, hogy miféle javaslatokkal, ajánlásokkal látták el a látogatott nevelőket.” (20) „A szaktanácsadó tapasztalatairól, ajánlásairól, javaslatairól az igazgatónak is tájékozottnak kellene lennie, hogy a továbbiakban azok megvalósíthatóságát a mindennapi pedagógiai munkában segíteni tudja.” (29) Ezért is „fontos, hogy a vezetés a szaktanácsadói óralátogatásokon részt vegyen”. (12)

A kérdéskör *harmadik* oldala: az iskolai nevelő-oktató tevékenység tartalmi koordinációja – divatos kifejezéssel, az iskola nevelési programjának kialakítása –, amelyben az igazgató csak úgy tud irányítóan részt venni, ha van némi tájékozottsága a különböző területek és tantárgyak aktuális problémáiról, fejlődési alternatíváiról. E tájékozottságot az igazgatók hagyományosan a szakfelügyeletről szereztek, és most a szaktanácsadóktól is elvárták. Sokszor hiába. Ahogyan nyilatkozták: „Az igazgató saját szakmai tájékozottságának fenntartásához a szaktanácsadók segítségét nem tapasztalta... Előfordult, hogy az óralátogatásra induló szaktanácsadó az igazgató kérdésére, hogy vele tarthat-e, úgy nyilatkozott: nem tartja lényegesnek. Pedig az igazgató a saját szakmai fejlődése szempontjából ezt hasznos, esetenként az iskola érdekében nem nélkülözhető lehetőségnek tekinti. Amennyiben ez a szaktanácsadói szemlélet rendszerré válna, az igazgató attól fél, hogy a tantárgyak szakmai ismereteiben visszafejlődik, miként ennek bizonyos jeleit érzékeli is.” (11)

Az igazgatókkal való kapcsolat a szaktanácsadói rendszer egyik legkényesebb pontja. Az igazgatókkal összefonódó, őket kiszolgáló szaktanácsadó, elvesztené a nevelők bizalmát: a „katedra másik oldalára” kerülne. Megszűnne a nagyra értékelt „kollegiális együttműködés”. Ha olyan megfellebezhetetlen „ajánlásokat” tenne, amelyeknek teljesítését az igazgató „bevalthatja”, a névváltozás ellenére visszatérnének a szakfelügyeleti rendszerhez. Ugyanakkor az is kétségtelen, hogy az igazgatók jelentős része rászorul a szaktanácsadók szakmai segítségére. Nincs ideje és módja valamennyi terület és tantárgy pedagógiájában, sajátos didaktikájában a szakirodalomból tájékozódni, pedig e nélkül nem lehet partner pl. a helyi programok megítélésében vagy alternatív programok választásában. De még azt is nehezen tudja megítélni, valóban eredményesen folyik-e egy-egy tantárgy tanítása az iskolában, s ha nem, miért nem. Megfelelő „szakmai kondicionálást” az igazgatók valóban a szakmai szakértőktől, azaz a szaktanácsadóktól remélhetnek. Ehhez azonban finom eszközökkel ketté kellene választani a hagyományos ellenőri és a szakértői tanácsadói funkciókat. A szaktanácsadók csak ez utóbbiakat vállalhatják fel, ha szaktanácsadók akarnak maradni.

S akkor még mindig megmarad a nemcsak a jóktól, de az átlagosoktól is elütő, „hanyag”, „lusta”, vagy egyszerűen „rossz” *pedagógusok kérdése*. Ezeket „kezeleni”, valamelyest munkára készíteni kétségtelenül könnyebb volt az igazgatóknak, amikor a hátuk

mögött ott állt a szakfelügyelet. Az igazgatói kritikákban nem egyszer ez a motívum is feltűnik, s abban a követelésben nyer hangot, hogy a szaktanácsadók „legyenek határozottabbak” (22), „erősebben követeljenek” (10), „határozottabban igényeljenek a nevelőktől. A tapasztalt eredmények elismerése, megerősítése mellett konkrétan, egyértelműen jelöljék meg a fejlesztésre váró területeket, s tegyék meg ezekhez javaslataikat, ajánlásait”. (13) Két interjúban az is felmerült, „hogy a szaktanácsadók készítsenek valamilyen feljegyzést a látogatásukról az iskola részére”. (13 és 19) Az is elhangzott, hogy „az ellenőrzés nem kapcsolható ki a szaktanácsadó munkájából”. (25) S mivel mindez a kísérletből hiányzott, volt aki „a szaktanácsadási rendszerrel összefüggésben félt a munkafegyelem meglazulásától. Ha igényesebben vezet, elvárja a hatékonyabb munkát, előfordulhat, hogy az igazgató újraválasztásakor nem őt választja meg a nevelőtestület, (mivel nem áll mögötte már a szakfelügyelő) hanem azt, aki várhatóan liberálisabban kezeli majd a nevelő-oktató munka végzésének mikéntjét, hatékonyságát.” (11) Vagy: „arra a következtetésre jutott, hogy a lusták ezzel a koncepcióval vissza fognak élni. Ugyanis tudják, hogy a szaktanácsadó csak tanácsot adhat.” (14)

Egyik igazgató már múlt időben számolt be arról, hogy „a kísérlet fokozta a nevelő-oktató munkához történő liberális viszonyulást. (Az e csoportba tartozók megelégszenek azzal, amit a pedagógusképző intézményből magukkal hoztak. Úgy vélekednek, hogy az ilyen hozzáállással végzett munkájuknak a szaktanácsadók részéről «nem lehet következménye». «Örülnek, hogy megbújhatnak».)” (17)

Nehéz tagadni, hogy a szakmai ellenőrzés háttérbe szorulása rejt magában ilyen veszélyeket. Ezért az ellenőrzésnek más – a szakfelügyeletinél hatékonyabb és a szaktanácsadást nem szétverő – módszereit kellene alkalmazni. Például az igazgató által időnként szemmel tartandó belső diagnosztikus méréseket és a csatlakozó oktatási intézmények visszajelzéseit, s nem szabad egyszerűen napirendre térni a szülői panaszok felett sem. Végül: szükség esetén – kérni lehet, sőt szükséges az iskolafenntartótól az általános felügyeleti vizsgálatot. (Ehhez – és nemcsak ehhez – persze az iskolafenntartóknak általános pedagógiai felügyelővel vagy felügyelőkkal kell rendelkezniük.)

Az igazgatói kritikák utolsó csoportjába azok a megjegyzések tartoztak, amelyek kétségbe vonták a kísérletben részt vevő *egy-két szaktanácsadó szakmai felkészültségét*, e feladatra való alkalmasságát. Volt, akit – teljes joggal – agresszívnek minősítettek (5, 24), és azt mondták, hogy félnek tőle a nevelők (18); másokról azt állították, hogy „egyéniségük nem alkalmas a szaktanácsadói tevékenység hatékony ellátására” (22), mivel „nem tudnak a kollégákkal kapcsolatot teremteni”. (8) Kritikaként hangzott el, hogy „van szaktanár, aki nem lát különbséget a saját és a szaktanácsadója felkészültsége között”. (15)

Az egyik igazgató szerint a kísérletben részt vevő szaktanácsadóknak kb. 80%-a bizonyult megfelelőnek erre a feladatra. (29). Úgy gondolom, jól ítélte meg az arányokat. S így csak igazat lehet adni azoknak, akik hangsúlyozták: „A szaktanácsadók kiválasztásánál nagy körültekintéssel kell eljárni. A feladatkör ellátására számításba vett nevelők emberi tulajdonságait is figyelembe kell venni” (3), mivel „meghatározó szerepe van a szaktanácsadó személyiségének”. (9) Az is felmerült, hogy „a szaktanácsadói megbízást tíz évi eredményes gyakorlati nevelői munkához kellene kötni, és amennyiben a szaktanácsadói szerepkört továbbra is pályázat alapján töltенék be, úgy a pályázók adjanak előzetesen programot a szaktanácsadói tevékenységük tervezett ellátásáról”. (21)

## Két ellentmondásos téma

Az interjúban két olyan téma szerepelt, amelyhez ellentmondásosan viszonyultak az igazgatók. Az egyik a „nyílt napok”, a másik a munkaközösségek kérdése.

A *nyílt napokat* elvben mindenki helyeselte. Hogy havonta egy meghatározott napon a szaktanácsadót fel lehet keresni, tőle tanácsokat kérni, tanítási óráit megnézni – természetesen rokonszenves lehetőség volt. Egyes nevelők és iskolák éltek is vele. Az egyik igazgató például „elmondta, hogy a kezdők a nyílt napon való részvétel lehetőségének örültek, mivel elleshettek eljárásokat, megoldási módokat, fogásokat, ötleteket a kiemelkedő gyakorlattal rendelkezőktől”. (23)

Ugyanakkor tömeges megjelenésről, igazi sikerről csak az óvónők esetében beszélhetünk. Az interjúk során az igazgatók próbáltak magyarázatot adni a tartózkodó magatartásra. Néhány példa: „Az igazgató helyesli, hogy a szaktanácsadók «nyílt nap»-ot hirdettek, amelyen a pedagógusok problémáikkal felkereshették őket. Evvel a lehetőséggel – egy eset kivételével – a nevelők azonban nem éltek. Az igazgató szerint – közlekedési nehézségek miatt nem keresték fel szaktanácsadójukat a megjelölt időpontokban.” (10) „Az igazgatónő javasolta a nevelőknek, hogy jó lenne, ha a nyílt napra elmennének. Nem történt meg. Véleménye szerint a pedagógusok ezzel titkolják, hogy bizonyos ismeretekben tájékozatlanok.” (22) „Az igazgató nem hallgatja el, hogy a nyílt nap lehetőségével való élés több nehézséggel jár (utazás, költség). Ennek ellenére azt javasolja, hogy a szaktanácsadók maguk is hívják saját munkájuk megtekintésére, a tapasztalatok megbeszélésére azokat a nevelőket, akiknek erre szükségük van.” (27) „Az ő nevelői is szívesen elmennének más iskolába a nyílt nap keretében tapasztalatcserére, de a helyettesítésük problémát jelent” (8) – mondja az egyik igazgató. S a másik: „A nyílt nap lehetőségével való éléshez nincsenek meg a szükséges feltételek. Nagy a távolság a szaktanácsadó vagy az iskolaközi munkaközösség vezetőjének iskolájától, közlekedési problémák, a továbbtanulók helyettesítése stb.” (1)

Persze a távolság, a közlekedési költségek, a továbbtanulók helyettesítése – az óvodák esetében is fennállt, ott mégis tömeges volt a részvétel. Miért? Az egyik ok talán az óvodák „egyneműsége” – mindenki minden fajta foglalkozásért felelős. A másik: hogy – éppen ezért – könnyebb a szakszerű helyettesítést megoldani. De valószínűleg a legfontosabb ok, hogy az óvónők mindegyik nyílt napon olyan bemutató foglalkozásokat láthattak, amelyekből sokat meríthettek, amelyekre érdemes volt elmenniük. S az ilyen hír gyorsan terjed.

Mindebből az a tapasztalat szűrhető le, hogy a nyílt napokat érdemes bevezetni ott, ahol a kazincbarcikai modellhez hasonló szaktanácsadói hálózat épül ki. Megszervezésére azonban nagyobb gondot kell fordítani. Minden alkalommal kitűnő bemutató foglalkozásokat, esetleg video-óraelemzéseket tartani, lehetőleg olyan időpontban, amikor a nevelők zöme helyettesítés nélkül is részt vehet rajta.

A másik ellentmondásos téma: a *munkaközösségek* ügye. Az interjúkból kiderült, hogy a munkaközösségek szervezésében koncepcionális hibát követtünk el. Abból a tapasztalatból indultunk ki ugyanis, hogy az általános iskolák felső tagozatos szakmai munkaközösségei általában nem működnek, és nem is működőképesek. Ezért a jobb megközelíthetőség érdekében helyi iskolaközi munkaközösségeket kell szervezni. Ez az

*általános elv* a gyakorlatban tévesnek bizonyult. Ahogyan korábban már láttuk: majdnem minden iskolából Kazincbarcikát lehetett a legkönnyebben megközelíteni, ami eleve kétségesse tette néhány iskolaközi munkaközösség létjogosultságát. Más oldalról: voltak tantárgyak (pl. a kémia) és területek (pl. az összevont tanulócsoportok), ahol a munkaközösségekhez éppen csak annyi kolléga csatlakozott, amennyi egy központi (területi) munkaközösség hasznos működését tette lehetővé. Az iskolaközi munkaközösségek (tantárgyanként három-öt munkaközösség) végül igazán hatékonyan csak a felsős magyar nyelv és irodalom, a matematika és testnevelés tantárgyak, valamint a napközi terén működtek. (A többiek inkább a központi munkaközösség helyi munkacsoportjai voltak.) Az igazi hibát azzal követtük el, hogy nem vettük időben észre: az iskolák jelentős hányadában (főleg a vidéki iskolákban) nagyon jó alsós munkaközösségek dolgoznak. Inkább ezeket kellett volna megerősíteni – vezetőikből egyetlen központi (területi) munkaközösséget szervezve – és nem erőltetni a minden alsós nevelőt befogadó évfolyamonkénti iskolaközi munkaközösségek alakítását. Az interjúkból úgy tűnik, hogy az alsó tagozatban (és – a másik oldalon – valószínűleg a középiskolákban) mégis csak lehet az „első számú szaktanácsadó” az iskolai munkaközösség-vezető.

Ilyen értelemben nyilatkozott számos iskolaigazgató. Lássunk közülük néhányat.

„Az alsó tagozati munkaközösség vezetője kitűnő szakember. A munkaközösség tagjai választották. Tanévenként négy-öt foglalkozást tartanak, körülbelül kettőn bemutató óra is van. Ezen kívül két tanítási órát az óvoda nevelőivel együtt hallgatnak meg.” (27) „Az alsó tagozati munkaközösség tevékenysége segíti az igazgató munkáját. A nevelők minősítésekor a munkaközösség vezetője véleményének közlésével közreműködik a feladat megoldásában.” (22) „A legtevékenyebb az alsó tagozati munkaközösség. Tanévenként négy foglalkozást tartanak. Az egyiknek a témája idén a beszédképesség fejlesztése a matematikaórákon. Erre a foglalkozásra két kolléga kiselőadással készült. Az iskola könyvtárosa kis bibliográfiát állított össze a továbbképzési témához. A részt vevő pedagógusok felkészültek az iskolai továbbképzésre. A bemutató tanítás megbeszélése során utaltak a felkészülésük folyamán olvasottakra”. (9) „Az alsó tagozati munkaközösség évenként négy alkalommal tartja a foglalkozásait. Aktív munkaközösség. Tagjai szakirodalmat olvasnak, javaslatokat tesznek, más iskolák alsó tagozati munkaközösségeivel levelezés útján is kapcsolatot tartanak.” (12)

S egy „életfű” részletesebb beszámoló: „Az alsó tagozati munkaközösségnek jól felkészült vezetője van, aki az egyik tagiskola összevont osztályát vezeti. Tanévenként eddig is, e tanévben is négy foglalkozást tartottak, illetve tartanak. Közülük kettőn bemutató tanításra is sor került. E tanévben is így lesz. Az alsó tagozati munkaközösség igen jól működik. A tagjai nyitottak az új, hatékony megoldásokra. Ezt igazolja az a tény is, hogy Tolnainé olvasástanítási módszerével Aggteleken már a második osztályban tanítanak, míg a ragályi körzeti iskola és a zubogyi tagiskola első osztályában ebben a tanévben kezdtek evvel a módszerrel tanítani. (Ugyanis Aggteleken az elért eredmények igen jók voltak.) Ősszel a munkaközösségi foglalkozást Aggteleken tartják. Előadó a körzeti általános iskola igazgatója, valamint a tagiskola vezetője lesz. A téma: a helyi tanterv, a helyi önállóság érvényesítése. Az igazgató hangsúllyal a téma elméleti, elvi alapjaival foglalkozik, míg az iskolavezető arról tart kiselőadást, hogy a témát miként

igyekeznek a valóságban realizálni, a helyi tanterv elveinek a mindennapok gyakorlatában érvényt szerezni. A tavasszal tartandó munkaközösségi foglalkozást Zubogyon (a másik tagiskolában) tartják. Bemutató tanítás is lesz, azért, hogy az alsó tagozati munkaközösség minden tagja közvetlenül, minél jobban megismerhesse az összevont osztályokban folyó pedagógiai munkát. A munkaközösségi foglalkozás témája: a szülői házzal való kapcsolat. Aktualitása miatt tűzték a munkaközösségi foglalkozás napirendjére e témát. A másik két foglalkozásra a körzeti általános iskolában, Ragályon kerül sor.

Az alsó tagozati munkaközösség sok segítséget nyújt az igazgatónak a nevelési értekezletekre történő felkészüléséhez és az év végi mérésekhez. A mérőlapok anyagát együtt állítják össze.

Az alsó tagozati szaktanácsadók közül eddig csak ... kartársnő érdeklődött az iskolai munkaközösség munkája felől.” (11)

A pozitív hangú beszámolók után csaknem minden esetben elhangzott ez a panasz: „A szaktanácsadók nem érdeklődtek az iskolai munkaközösségben folyó munka iránt.” (16) (Hasonlóan nyilatkoztak pl. az. 1., 10., 15., 25., 27., 29. sz. interjúalanyok is.) Az egyik alsós szaktanácsadó is megjegyezte: „Jobban kellett volna megismerni az iskolai munkaközösségek tevékenységét.” (4b)

Míg a felsős (valamint a napközis) területi, illetve iskolaközi munkaközösségek tevékenységéről az igazgatóknak általában jó volt a véleményük, az alsós iskolaközi munkaközösségekről ezt nem lehet egyértelműen állítani. Az interjúkban dicséreteket is olvashatunk: „Az iskolaközi munkaközösségek tevékenysége eredményes volt.” (3) „Az iskolaközi munkaközösségi foglalkozások tartalmasabbak, mint a régiéek voltak. Az ezekre történő felkészülés kollégánként változó. Az alsó tagozati iskolaközi munkaközösségi foglalkozásokra a tanítók jól felkészülnek. (A Tanító-t olvassák.)” (18) „Az iskolaközi munkaközösségekben az iskola nevelői részt vesznek. Ritka kivétel, aki nem jelenik meg a tanév elején tartott ilyen foglalkozáson. Az igazgató érdeklődik a kollégáktól, hogy mi történt az iskolaközi munkaközösségi foglalkozáson. Jó lenne tanévenként négy iskolaközi továbbképzést tartani. Nagyon jó, hogy az alsó tagozaton évfolyamonként tartják a továbbképzést az önálló osztályokban tanító kollégáknak. Pozitívan értékeli igazgató, ha az illetékes szaktanácsadó munkáltatja a munkaközösség tagjait.” (1)

A következő vélemény azonban már *ambivalens*: „Az iskolaközi munkaközösségekben folyó munkáról jó a nevelőtestület véleménye. Elméleti útmutatást kaptak. Viszont több gyakorlati vonatkozású foglalkozást igényelnek.” (18) S a legjellemzőbbek a következő megnyilatkozások: „Az iskolaközi munkaközösségek gyakorlati jellegű tevékenysége nem jó. (A nevelőknek bemutatásokra, gyakorlati ötletekre van szükségük.) E továbbképzéseken a pedagógusok csak elméleti megállapításokkal találkoznak, ami nem kielégítő megoldás.” (14) „Az iskolaközi munkaközösségekről már előljáróban megjegyzi az igazgató, hogy ezeknél az iskolai munkaközösségek jobban, hatékonyabban dolgoznak. Az iskolaközi munkaközösségek foglalkozásai között vannak jól és kevésbé sikeres foglalkozások. Azt nem tartja jónak, hogy ezek bizonyos központilag irányított feladatokat oldjanak meg. Célszerűbb lenne, ha az iskolaközi munkaközösségekben tartott továbbképzésen, a «plénum»-on, elhangzottak után az iskolai munkaközösségekben



a kérdéseket megvitatnák, majd ezt követően újból összeülnének, s a munkaközösségekben végzett munka leglényegesebb tapasztalatairól, javaslatairól tömör beszámolókat hallgatnának meg a résztvevők.” (27)

Ebben a javaslatban nyilván a különböző tanácskozáások plenáris és szekcióüléseinek tapasztalatai tükröződnek, ugyanakkor benne rejlik az a gondolat is, hogy a műhelymunka, amikor csak lehet, önállóan, a helyi problémák megoldása céljából, az iskolában folyják. Legyen azonban az eszmecserére, konzultációra lehetőség eggyel „magasabb szinten” is. E modellnek felelnének meg az erős alsós iskolai munkaközösségek és alkalmanként a területi munkaközösség-vezetői összejövetelek, amelyekre különben minden nem munkaközösség-vezető érdeklődő is elmehetne.

### Az igazgatói vélemények megoszlása

Az interjú végén minden igazgatót megkértünk, hogy szedje pontokba: véleménye szerint melyek egyfelől a szakfelügyelet, másfelől a szaktanácsadás jó és rossz oldalai, előnyei és hátrányai. E kérés az interjúalanyoknak módot adott megállapításaik összegezésére, súlypontosítására; nekünk pedig a vélemények egyfajta kvantifikálására, és ezzel a különböző véleményelemek mennyiségi eloszlásának körvonalazására. Ez annál is inkább fontosnak látszik, mert az eddigi elemzésből, a vélemények csokorba fűzéséből, az idézetmozaikokból összeállított képből nem tűnt ki, mennyire voltak általánosak az egyes állítások. A huszonkilenc interjúban a szakfelügyelet, illetve a szaktanácsadás előnyeiről százhat elismerő és hátrányairól száznyolc bíráló, összesen tehát kétszázötvennégy, pontokba szedett megállapítás található (49. táblázat).

A megállapítások száma és százalékos aránya

Mire vonatkozik	Megállapítások (214)				Összesen	
	Elismerő		Bíráló		Szám	%
	Szám	%	Szám	%		
Szaktanácsadás	62	29	43	20	105	49
Szakfelügyelet	44	21	65	30	109	51
Összesen	106	50	108	50	214	100

49. táblázat

Mint látható: a végső – pontokba szedett – összegezésben a szakfelügyeletre és a szaktanácsadásra vonatkozó megállapítások száma szinte pontosan megegyezik (százkilenc, illetve százöt) – éppen úgy, mint az elismerő és a bíráló megjegyzéseké (százhat,

illetve száznolc). Az arányos megoszlás a kérdésből fakad, minthogy az a szakfelügyelet és a szaktanácsadás összehasonlítását igényelte. Ebből a szempontból a táblázat torzít. Az *interjúk szövegében* ugyanis csaknem kizárólag a szaktanácsadásról, közelebről a szaktanácsadói kísérletről nyilatkoztak az igazgatók, a szakfelügyeletről nagyon kevés szó esett. Az adatokat mégis érdemes alaposabban megvizsgálni, mivel – mint látni fogjuk – az igazgatói vélemények és viszonyulások lényeges vonásaira világítanak rá.

A szaktanácsadói kísérletet követő interjúban – különösen azután, hogy a szaktanácsadói rendszer időközben általános bevezetésre került – egészen természetes, hogy a szaktanácsadásról több az elismerő és kevesebb a bíráló; a szakfelügyeletről viszont több a bíráló, mint az elismerő megállapítás. A lényeg azonban a részletekben rejlik. Abban, hogy mi az, amivel szimpatizáltak és mi, az, amit elutasítottak az igazgatók. Lássuk ebben a bontásban a véleményeket (50-53. táblázatok).

#### A) Elismerő vélemények a szaktanácsadásról

Sorrend	Vélemény	Előfordulási száma	%-os aránya
1.	A nevelőkkel való kapcsolatuk partneri, kollegiális, felszabadító hatású	21	34
2.	Segítőkészek, céljuk a fejlesztés, a tanácsadás és nem a minősítés	12	19
3.	Egyes módszerek, eljárások alkalmazását javasolják, de nem követelik, tiszteletben tartják a nevelők önállóságát	11	18
4.	Jól felkészült szakemberek, akiknek a munkáját a gyakorlatban is meg lehet tekinteni	7	11
5.	Iskolalátogatáson kívül is lehet velük beszélni, „hívhatóak”, „tevékenységük permanens”	6	10
6.	A helyi sajátosságokat is figyelembe véve alapos helyzetfeltárást végeznek, ezért „megértőek”	5	8
	Összesen	62	100

50 táblázat

Ha az elismerő és a bíráló véleményeket összevetjük, kitűnik, hogy a mennyiségi mutatók egybecsengenek a minőségi elemzésből kibontakozó fő tendenciákkal.

Amit az igazgatók a szaktanácsadásban dicsérnek (A/táblázat 1, 2, 3, 4, 5, 6. helyezéssű vélemények), annak ellenkezőjét utasítják el a szakfelügyeletből (D/1, 2, 3, 4, 5.) Nagyra értékelik, hogy a szaktanácsadó segítőkész, megértő kolléga, aki nem erőszakolja saját módszereit másokra és tanácsért bármikor lehet fordulni hozzá. A szakfelügyeletben – ezzel szemben – ellenszenvesnek találták „hivatalos voltát”, merevségét, azt, hogy félelmet keltett a nevelőkben, inkább a hibákat kereste, mint segíteni akart, az általa propagált módszereket tartotta egyedül üdvöztőknek, s néhány órai benyomás alapján túl könnyen mondott ítéletet. A hivatalos ellenőrzés, ítélezés, befolyásolás elutasítása az egyik – a kollegiális segítség, tanácsadás, igenlés a másik oldalon ugyanannak a véleménynek a két oldala. Amit tovább erősít a segítőkész szakfelügyelők dicsérete (C/4). Ha az ilyen típusú – a kollegiális segítséget előtérbe helyező – véleményeket összegezzük, számuk százhuszonnégy, azaz az összes (kétszáztizennégy) megállapításnak több mint a fele, 58%-a.

### B) Bírálatok a szaktanácsadásról

Sorrend	Vélemény	Előfordulási száma	%-os aránya
1.	Nem elég gyakran keresik fel az iskolákat, ezért nem megfelelő a személyes kontaktusuk az egyes nevelőkkel, és nem fordítanak kellő gondot az iskolai munkaközösségek segítségére	13	30
2.	Nem kielégítő a kapcsolatuk az igazgatókkal, nem adnak elég szakmai információt, segítséget nekik	10	23
3.	Nem nyújtanak kellő támogatást a negatívumok, felszámolásában nem elég „igényesek”, nem mondják el „határozottan” véleményüket az észlelt hiányosságokról	9	21
4.	Nem mindig elég felkészültek, magabiztosak	6	14
5.	Kevés a szaktanácsadásra fordítható idejük	3	7
6.	Nem készítene látogatásaikról feljegyzést, még az ismételt hiányosságokat sem jelentik az illetékeseknek	2	5
	Összesen	43	100

51. táblázat

E jelenségnek persze a fordítottja is igaz. Amit az igazgatók a szaktanácsadásban leginkább bírálnak (B/1, 2, 5), azt dicsérik a szakfelügyeletben (C/1, 5). A szaktanács-

adás (vagy talán inkább a mi kísérletünk) hibájának tartják, hogy a szaktanácsadók nem elég gyakran jutottak el az iskolákba, erre idejük sem volt elég, és az igazgatóknak nem nyújtottak kellő szakmai segítséget. A rendszeres iskolalátogatást és főként az igazgatóknak nyújtott hathatósabb segítséget másfelől a szakfelügyelők javára írják. Az ehhez a típushoz tartozó vélemények száma negyvennégy, az összes megállapítás 21%-a.

A szaktanácsadók, illetve a szakfelügyelők szakmai felkészültségére, illetve felkészületlenségére vonatkozó vélemények (A/4, B/4, C/3, D/6) alig különböznek egymástól. A szakfelügyelőkre nyolc pozitív és három negatív; a szaktanácsadókra hét pozitív és hat negatív „szavazat” jutott. Ha meggondoljuk, hogy a szaktanácsadók (egy kivételével) e téren teljesen kezdők voltak, míg a szakfelügyelők zöme régi, tapasztalt szakember – az arány nem is olyan rossz. (Az ehhez a csoporthoz tartozó vélemények száma huszonnégy, aránya 11%.) Ha a további véleményekre hallgatnánk, amelyek bírálják a szaktanácsadást (B/3, 6) és dicsérik a szakfelügyeletet (C/2, 6), letérnénk a szaktanácsadás útjáról és visszaállítanánk a szakfelügyeletet. Ezek tehát az igazi „ellenzéki”, a szaktanácsadói rendszert nyíltan vagy burkoltan elvető és a szakfelügyeletet visszakívánó álláspontok. Számuk huszonkettő, arányuk 10%.

### C) Elismerő vélemények a szakfelügyeletről

Sorrend	Vélemény	Előfordulási száma	%-os aránya
1.	Jobban segítették az igazgatók szakmai irányító és ellenőrző tevékenységét, bőséges információval rendelkeztek, szemléletük „igazgatóközpontú” volt	12	27
2.	Ellenőrizték és minősítették a nevelők munkáját, felderítették a hiányosságokat, látogatásukról feljegyzést készítettek	9	20
3.	Nagy gyakorlati tapasztalatokkal rendelkeztek, szaktárgyuk kiváló ismerői, jól felkészült képviselői voltak	8	18
4.	Segítették a nevelőket, hasznos javaslatokat adtak nekik	7	16
5.	Rendszeresen, tervezetten látogatták az iskolákat, illetve a tanítási órákat	6	14
6.	Igényesebbek voltak, a pedagógusokat jobb munkára készítették, „a nevelők náluk jobban hajtottak”	2	5
	Összesen:	44	100

52. táblázat

## D) Bírálatok a szakfelügyeletről

Sorrend	Vélemény	Előfordulási száma	%-os aránya
1.	Az államhatalmat képviselték, merevség, hivatalos hangvétel jellemezte magatartásukat, a nevelők félttek tőlük „tartózkodóak voltak” velük szemben	27	41
2.	Saját módszereiket igyekeztek a nevelőkre erőltetni, nem vették figyelembe a helyi körülményeket	15	23
3.	Egy-két órából formáltak véleményt, ami azután évekre meghatározta a nevelők minőségét	9	14
4.	Főleg a hibák keresése és nem a segítség jellemezte munkájukat	6	9
5.	Tevékenységük középpontjában a jegyzőkönyvírás állt	5	8
6.	Egyesek szakmai felkészültsége nem volt kielégítő	3	5
	Összesen	65	100

53. táblázat

### A nevelők véleménye

Bár valamelyest az igazgatói interjúk is tükrözték a tantestületek véleményét, a kísérlet végén a nevelők körében szintén közvéleménykutatást végeztünk.<sup>137</sup> Fontosnak tartottuk, hogy az iskolák tanulólétszámuk szerinti arányban vegyenek részt a vizsgálatban, s a tantárgyak az azokat tanító pedagógusok létszámának megfelelően legyenek képviselve. Az érintett harminc iskolát nagyságrendjük alapján hat csoportba osztottuk: nullától-száz főig, százegy-től-kétszázig, kétszázegy-től-háromszázig, háromszázegy-től-négyszázig, négyszázegy-től-ötszázig és ötszáz tanuló fölötti intézményekre. Mivel legalább száz pedagógust akartunk megkérdezni, az arányos elosztás eredménye az lett, hogy a városi iskolák negyvenkilenc, a körzetben lévő iskolák pedig összesen ötvenhat kérdőívet kaptak. Ezután a megkérdezendők körének kiválasztása következett. Mint mondtuk, az alapvető szempont az volt, hogy létszámarányosan minden tantárgy és terület (alsó tagozat, napközi) reprezentálva legyen. Feltétel volt továbbá, hogy legalább öt éve tanítson a megkérdezett, hiszen csak így volt a szakfelügyelettel összehasonlítási alapja.

A szempontok érvényesítésében és gyakorlati megvalósításában az igazgatóhelyettesi-munkaközösség nyújtott segítséget. Két foglalkozáson készültek fel a tennivalókra. Ekkor tudták meg, hogy az egyes iskolák hány kérdőívet kapnak, s a segítségükkel vá-

137 Lénártné Sándorné: 1989.

lasztottuk ki a kérdőíveket kitöltő nevelőket. A kikérdezést szintén az igazgatóhelyettesek vállalták el.

Az alábbi szempontok érvényesítésére hívtuk fel a „kérdőbiztosok” figyelmét:

- a kérdőív kitöltése önkéntes;
- mindenki a saját véleménye, illetve élményei alapján válaszoljon a kérdésre;
- van rá lehetőség, hogy egyes kérdések megválaszolatlanul maradjanak, ha azokra a megkérdezett nem tud, vagy nem akar felelni.

A közvélemény-kutatás rendben lezajlott. Mind a százöt kérdőívet kitöltve visszakaptuk. A kérdések általában megegyeztek a más vizsgálatainkban alkalmazottakkal. A különbség a körülményekben rejlett. Ebben az esetben ugyanis olyan kollégák nyilatkoztak, akik három tanéven át a *gyakorlatban* tapasztalhatták meg a szaktanácsadói rendszert.

Néhány kérdést össze tudtunk vetni egy másik vizsgálat adataival, amelyik a kísérlet első évében a „szakmai kommunikáció” körülményeit kívánta felderíteni Kazincbarcikán és körzetében egy háromszázkilencvenkét nevelőt felölelő mintán, és tartalmazott a szakfelügyeletre vonatkozó kérdéseket is. (Az 1987-es mérés kérdéseiben a „szakfelügyelő”, az 1989-es mérésében a „szaktanácsadó” szó szerepelt.)

Hasonlítsunk össze néhány tanulságos adatot (54. táblázat).

Hány alkalommal voltak Önnél az elmúlt három évben óralátogatáson?

Ki, hány alkalommal?	1987 N:369	1989 N:105
Szakfelügyelő/szaktanácsadó	2,1	0,95
Általános felügyelő	0,41	0,26
Igazgató (vagy helyettes)	4,85	3,34
Munkaközösség-vezető	0,83	0,70
Pedagógus kolléga	2,22	2,57

54. táblázat

Az igazgatók véleményével egybevág a nevelők tapasztalata: a szakfelügyelők kétszer olyan gyakran látogatták óráikat, mint a szaktanácsadók. Megjegyzendő, hogy a kísérlet időszakában mindenki kevesebbet látogatott, mint a kísérlet előtt – kivéve a pedagógus kollégákat. Ami vagy egyfajta elbizonytalanodásra, vagy arra mutat, hogy érződött az idők szele, és a nevelők munkájába kevésbé kívántak beleszólni, jobban respektálták önállóságukat. Ugyanakkor alátámasztják a tanácsadás előnyeit azok a kérdések, amelyek a nevelői önállóság tiszteletben tartása és az innovációs törekvések támogatása felől érdeklődtek (55-56. táblázat).

**Tapasztalata szerint mennyire vették figyelembe a szakfelügyelők/szaktanácsadók az elmúlt három évben az ön pedagógiai önállóságát?**

(A megkérdezettek százalékában)

Mennyire vették figyelembe?	1987 N:315	1989 N:94
Rendszerint bátorították	87,31	96,81
Rendszerint elleneztek	0,63	0
Közömbösek voltak e kérdéssel szemben	12,06	3,19

55. táblázat

**Tapasztalata szerint támogatták-e a szakfelügyelők/szaktanácsadók az elmúlt három évben a helyi újító-innovációs törekvéseket?**

(A megkérdezettek százalékában)

Támogatták-e?	1987 N:278	1989 N:85
Rendszerint támogatták	82,96	90,58
Rendszerint elleneztek	—	1,18
Közömbösek voltak az innovációval szemben	17,04	8,24

56. táblázat

Hogy a nevelői elvárásoknak a szaktanácsadás inkább megfelelt, mint a szakfelügyelet, leginkább abban a – már többször idézett – kérdéssorban érzékelhető, amelyet a most szóban forgó közvélemény-kutatásban is feltettünk. A nevelők egytől ötig saját tapasztalataik alapján osztályozták bizonyos tevékenységeket, amelyeket korábban a szakfelügyelők, a kísérlet három éve alatt viszont a szaktanácsadók végeztek. Egytől ötig osztályozták azt is, hogy az ő megítélésük szerint milyen fontosak ezek a tevékenységek. A következőkben a tevékenységeket és a rájuk adott átlag osztályzatokat a nevelők véleménye szerinti sorrendben közöljük (57. táblázat).

A szakfelügyeleti, illetve szaktanácsadói tevékenységek osztályozása

Sorrend és sorszám	Tevékenység	Az osztályzatok átlaga		
		Fontosság Igény- átlag	Értékelés Minősítő átlag	
			Szakfelü- gyelő	Szaktanácsadó
1.	Terjesztik a korszerű eszközöket és eljárásokat	4,71	3,24	3,92
2.	Segítenek a feladatlapok, munkalapok megszerzésében, sokszorosításában	4,63	2,68	3,72
3.	Irányítják az önképzést és továbbképzést	4,45	3,24	3,95
4.	Informálják az iskolát a központi ajánlásokról és innovációkról	4,42	3,22	3,54
5.	Segítik a munkaközösségek tevékenységét	4,14	2,77	3,81
6.	Segítik az iskolában folyó innovációs munkát	3,94	2,45	3,12
7.	Ellenőrzik a tanári munka hatékonyságát és eredményességét	3,89	3,78	3,19
8.	Informálják az irányító szerveket a tanítás eredményeiről és az iskolában folyó munkáról	3,85	3,60	3,11
9.	Felmérik a tanulók ismereteit	3,60	3,35	3,67
10.	Megtélik a tanári módszereket és eljárásokat	3,53	3,85	2,83
11.	Minősítik a tanár felkészültségét	3,43	3,88	2,62
12.	Megtekintik a tanítási eszközöket és felszereléseket	3,34	3,41	2,87
13.	Hivatalos minősítést adnak a tanári munkáról	2,73	3,90	2,14
14.	Ellenőrzik az eszközök felhasználását	2,71	3,29	2,29
15.	Ellenőrzik a tanítási órákon kívüli foglalkozásokat (pl. szakkör)	2,41	2,23	1,60
16.	Jegyzőkönyvet készítenek	2,31	4,26	1,68

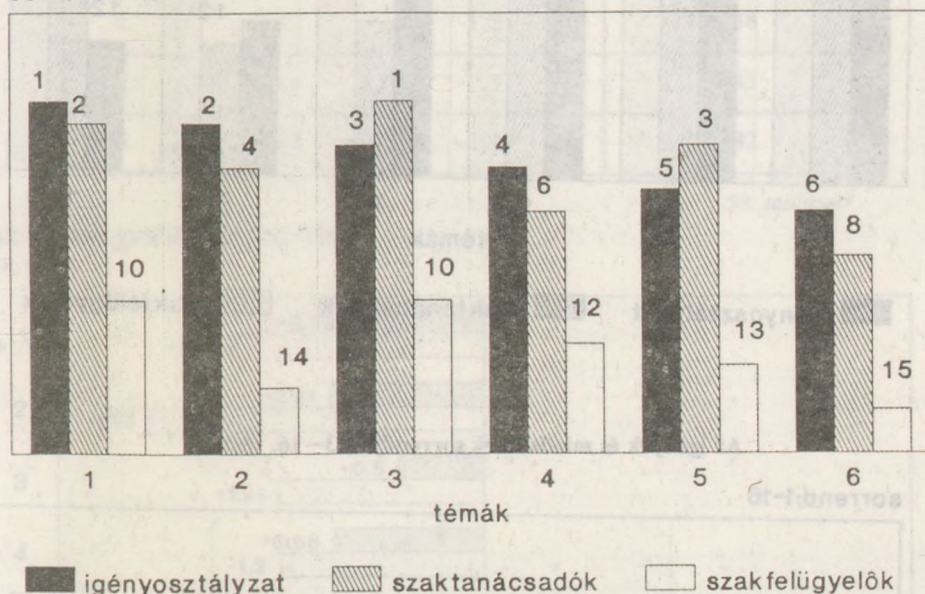
57. táblázat



Már az első ránézésre látszik, hogy a szaktanácsadók tevékenysége inkább megfelelt a nevelők igényeinek, mint a szakfelügyelőké. A különbséget pontosabban érzékel-tethetjük, ha grafikusán ábrázoljuk a nevelői igényeket kifejező fontossági sorrendet és a szaktanácsadók, meg a szakfelügyelők tevékenységének minősítéséből adódó sorrendet. E háromféle sorrend témákra bontva egymás mellett szemléletesen mutatja, mennyivel közelebb állt a kísérletben a szaktanácsadók tevékenysége a nevelők elvárásaihoz, mint a korábbi szakfelügyelőké.

Az igények és minősítések sorrendje (1-6. témák)

sorrend:1-16

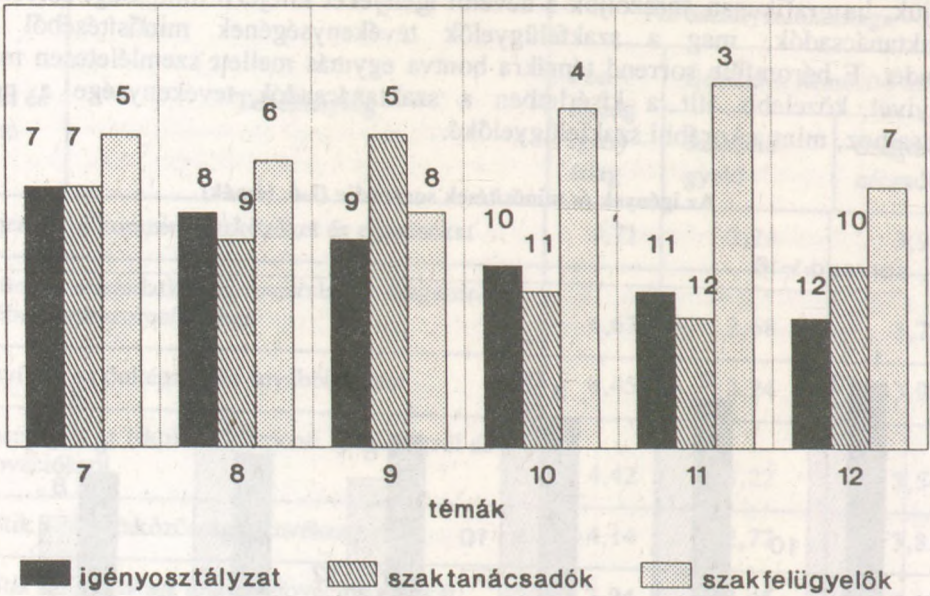


3. ábra

Mivel a fontossági sorrend azt mutatja, mi számít a nevelők szempontjából fontosnak és mi kevésbé annak, a grafikonokból világosan kitűnik, hogy *elvárásaikhoz a szaktanácsadók tevékenysége sokkal közelebb állt*, mint a szakfelügyelőké. Egyetlen téma (a kilencedik) kivételével a szaktanácsadók tevékenységének megítélési sorrendje alig tér el a kívánatosnak tartott-tól. Maximum két helynyi a sorrendi különbség! Ami azt jelenti, hogy a szaktanácsadók a kísérletben elsősorban azzal foglalkoztak, amit a nevelők is szükségesnek éreznek, és nem – vagy csak kevésbé – olyasmivel, ami a nevelők szerint sem fontos. A kilencedik témában („Felmérik a tanulók ismereteit”) a nagyobb eltérés nyilván abból származik, hogy a nevelők sokallották a kísérlet folyamán végzett felméréseket. Joggal, hiszen normális – nem kísérleti – szituációban ennyi mérésre valóban nincs szükség. A diagramokból az is látszik, hogy a szaktanácsadással szemben a szakfelügyeleti tevékenység hangsúlyai ellentétesek voltak a nevelők elvárásaival. A szakfelügyelők főleg azzal foglalkoztak, amit a nevelők nem tartottak fontosnak – és azzal nem, vagy nem eleget, amit fontosnak ítélték.

Az igények és minősítések sorrendje (7-12. témák)

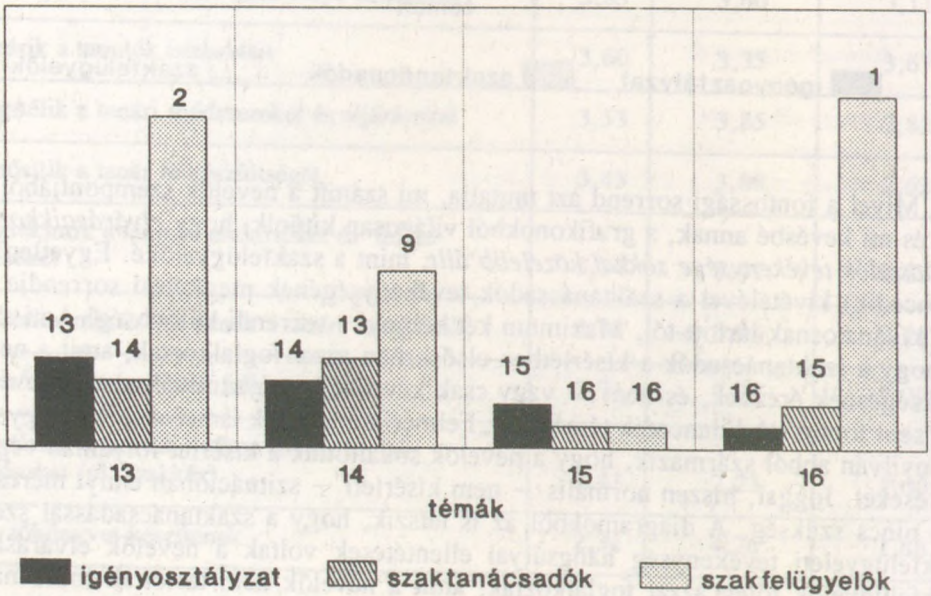
sorrend:1-16



4. ábra

Az igények és minősítések sorrendje (13-16. témák)

sorrend:1-16



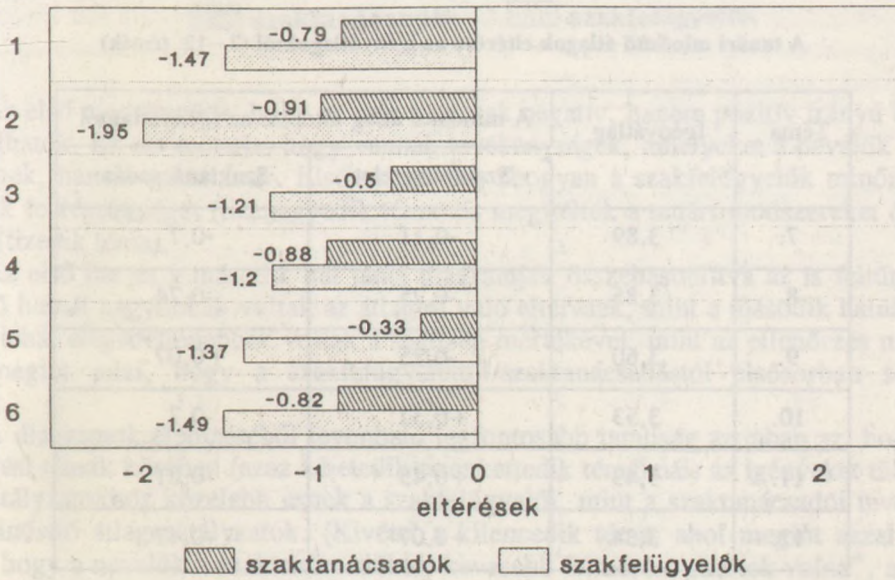
5. ábra

A tanári minősítő átlagok eltérése az igényátlagoktól (1–6. témák)

Téma	Igényátlag	A minősítő átlag eltérése az igényátlagtól	
		Szakfelügyelet	Szaktanácsadás
1.	4,71	-1,47	-0,79
2.	4,63	-1,95	-0,91
3.	4,45	-1,21	-0,5
4.	4,42	-1,2	-0,88
5.	4,14	-1,37	-0,33
6.	3,94	-1,49	-0,82

58. táblázat

Az adatok grafikus ábrázolása:  
témák



6. ábra

Bár a fő trendek a sorrendi összehasonlításból világosan előtűnnek, érdemes az osztályzatok átlagait részletesebben is megvizsgálni. Vegyük először az első hat témát. (A témákat lásd a 254. oldal táblázatában.) Ezekben csupa *segítő jellegű tevékenység* szerepel. Nézzük meg, milyen mértékben és irányban térnek el a nevelői igényeket tükröző átlagosztályzatoktól a szakfelügyelői és szaktanácsadói tevékenységet minősítő átlagosztályzatok (58. táblázat.)

Mint látható: az első hat téma esetében az igényátlagtól való valamennyi eltérés negatív irányú. Ez azt jelenti, hogy bár a nevelők jobban meg vannak elégedve a szaktanácsadók segítő tevékenységével, mint korábban a szakfelügyelőkével voltak (a szaktanácsadói minősítő átlag minden esetben közelebb van az igényátlaghoz, mint a szakfelügyelői), megelégedettségük nem teljes. Különösen az olyan praktikus szolgáltatásokban várnának többet, mint a feladatlapok, munkalapok beszerzése, sokszorosítása (második téma), vagy az innovációkról való információk közvetítése (4. téma) stb. Mindenesetre a diagramok így is mutatják, hogy a nevelők a kísérlet folyamán *több segítséget kaptak a szaktanácsadóktól, mint korábban a szakfelügyelőktől.*

Térjünk rá ezután a következő (a hetedikről a tizenkettedikig terjedő) hat téma vizsgálatára. Ezek – ellentétben az első hattal – nem segítő, hanem *ellenőrző tevékenységet* tartalmaznak. Itt ismét utalnunk kell arra, hogy a témákat most abban a sorrendben tárgyaljuk, ahogyan azokat osztályzataikkal a nevelők rangsorolták. (Lásd: a 254. oldal táblázatának „fontosság” rovatát.) Az első hat helyre tehát a nevelők juttatták a „segítő” jellegű tevékenységeket. Nyilván azért, mert ezeket tartják a legfontosabbaknak.

Ugyanebből a gondolatmenetből azonban az is következik, hogy a minősítendő tizenhat tevékenység közül sokan a következő hatot sem tekintik teljesen elvetendőnek, amit az is jelez, hogy a hetedik témától a tizenkettedikig mindegyik hármas feletti igényátlag-osztályzatot ért el. Vizsgáljuk meg ezeknél is az átlagtól való eltéréseket (59. táblázat).

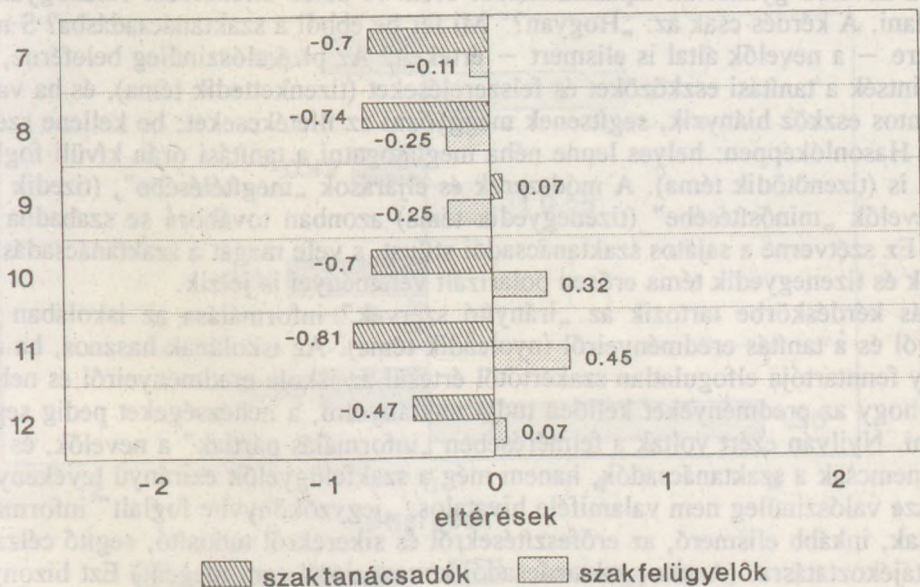
A tanári minősítő átlagok eltérése az igényátlagoktól (7–12. témák)

Téma	Igényátlag	A minősítő átlag eltérése az igényátlagtól	
		Szakfelügyelet	Szaktanácsadás
7.	3,89	-0,11	-0,7
8.	3,85	-0,25	-0,74
9.	3,60	-0,25	+0,07
10.	3,53	+0,32	-0,7
11.	3,43	+0,45	-0,81
12.	3,34	+0,07	-0,47

59. táblázat

Grafikus ábrázolásban a minősítő átlagok eltérése az igényátlagoktól 7–12 témák )

témák



7. ábra

Az első megállapítás, hogy itt már nemcsak negatív, hanem pozitív irányú eltérések is találhatóak. Ez azt mutatja, hogy vannak tevékenységek, amelyeket a nevelők nem kevesellnek, hanem sokallanak. Elsősorban azt, ahogyan a szakfelügyelők minősítették a tanárok felkészültségét (tizenegyedik téma) és megírták a tanári módszereket és eljárásokat (tizedik téma).

Az első hat és a második hat téma diagramjait összehasonlítva az is feltűnő, hogy az első hatnál nagyobbak voltak az átlagtól való eltérések, mint a második hatnál. A nevelők tehát elégedetlenebbek voltak a segítség mértékével, mint az ellenőrzés módjával, ami megint jelzi, hogy a szakfelügyeletről/szaktanácsadástól elsősorban segítséget vártak.

A diagramok elemzéséből levonható legfontosabb tanulság azonban az, hogy az ellenőrzési témák körében (azaz a hetedik-tizenkettedik témáknál) az igényeket tükröző átlagosztályzatokhoz közelebb esnek a szakfelügyelői, mint a szaktanácsadói tevékenységet minősítő átlagosztályzatok. (Kivétel a kilencedik téma, ahol megint azzal találkozunk, hogy a nevelők a szaktanácsadóktól kevesebb felmérést „kértek volna”, a szakfelügyelőktől viszont többet.) A másik öt esetben viszont, sőt – mint majd látni fogjuk – egy hatodikban is (a tizenötödik témában), a nevelők igénye közelebb állt a szakfelügyelői, mint a szaktanácsadói gyakorlathoz. Miről is van szó? Vegyük a hetedik témát. (A tanári munka hatékonyságának és eredményességének ellenőrzése.) Az adatokból kitűnik, hogy a nevelői közvélemény e tekintetben a korábbi szakfelügyelői, és nem a kísérletben megismert szaktanácsadói tevékenység mellett állt ki: *szükségesnek tartja a pedagógusok munkájának külső ellenőrzését*. Hogyan alakul ki egy ilyen fajta közvélemény? Minden bizonnyal úgy, hogy elég sokan vannak, akik maguk nem félnek a külső ellen-

őrzéstől, viszont nincsenek meggyőződve a kizárólagosan belső ellenőrzés szakszerűségéről, objektivitásáról és hatékonyságáról. Vitatkozni ezzel az állásponttal nem lehet, hiszen a nevelők gyakorlati tapasztalataiból ered. A külső ellenőrzést valahogyan meg kell oldani. A kérdés csak az: „Hogyan?” Mi fér be ebből a szaktanácsadásba? S mi tené tönkre – a nevelők által is elismert – értékeit? Az pl. valószínűleg beleférne, hogy megtekintsék a tanítási eszközöket és felszereléseket (tizenkettedik téma), és ha valamilyen fontos eszköz hiányzik, segítsenek meggyőzni az illetékeseket: be kellene szerezni azokat. Hasonlóképpen: helyes lenne néha meglátogatni a tanítási órán kívüli foglalkozásokat is (tizenötödik téma). A módszerek és eljárások „megfűtésébe”, (tizedik téma) és a nevelők „minősítésébe” (tizenegyedik téma) azonban továbbra se szabadna belemenni. Ez szétverné a sajátos szaktanácsadói stílust, s vele magát a szaktanácsadást. Ezt a tizedik és tizenegyedik téma erősen polarizált véleményei is jelzik.

Más kérdéskörbe tartozik az „irányító szervek” informálása az iskolában folyó munkáról és a tanítás eredményeiről (nyolcadik téma). Az iskolának hasznos, ha az intézmény fenntartója elfogulatlan szakértőtől értesül az iskola eredményeiről és nehézségeiről, hogy az eredményeket kellően tudja méltányolni, a nehézségeket pedig segítsen áthidalni. Nyilván ezért voltak a felmérésében „informálás pártiak” a nevelők, és kevesellték nemcsak a szaktanácsadók, hanem még a szakfelügyelők ezirányú tevékenységét is. Persze valószínűleg nem valamiféle hivatalos, „jegyzőkönyvbe foglalt” informálásra gondoltak, inkább elismerő, az erőfeszítésekről és sikerekről tudósító, segítő célzatú és hatású tájékoztatásra. (Ami a szaktanácsadói koncepciótól sem idegen.) Ezt bizonyítják az – eddigiekben még nem tárgyalt – *utolsó négy témának* (a tizenharmadik-tizenhatodik témáknak) adatai is (60. táblázat).

A tanári minősítő átlagok eltérése az igényátlagoktól (13–16. témák)

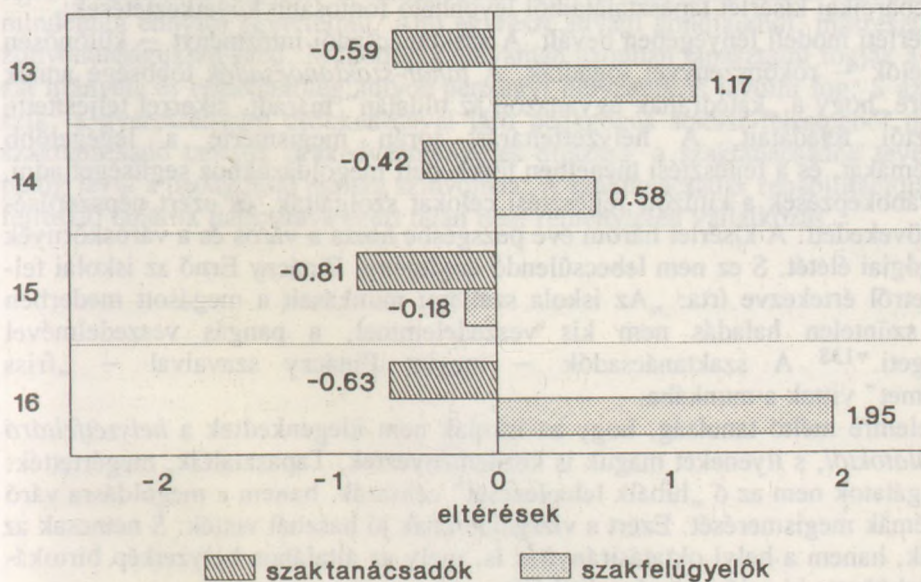
Téma	Igényátlag	A minősítő átlag eltérése az igényátlagtól	
		Szakfelügyelet	Szaktanácsadás
13.	3,89	+1,17	-0,59
14.	3,85	+0,58	-0,42
15.	3,60	-0,18	-0,81
16.	3,53	+1,95	-0,63

60. táblázat

E diagramokban a legszembetűnőbb, hogy a nagy többség határozottan elutasítja a jegyzőkönyvkészítést (tizenhatodik téma) és a tanári munka hivatalos minősítését (tizenharmadik téma), amelyik pedig a szakfelügyelői tevékenységek rangsorában az első, illetve a második helyet foglalták el. (Lásd a 183. oldal grafikonjait.)

A 60. táblázat adatainak grafikus ábrázolása:

ák



8. ábra

A tizennegyedik témában („az eszközök felhasználásának ellenőrzése”) a vélemények ugyanúgy polarizálódnak, mint a tizedik és tizenegyedik témában, a tizenötödik témáról pedig már korábban szóltunk.

Amit még érdemes megjegyezni, hogy a diagramok ismét jelzik: vannak, akik a túlnyomó többséggel szemben, hiányolják a jegyzőkönyvírást és a pedagógusok hivatalos külső minősítését, tehát a szakfelügyeleti és nem a szaktanácsadói rendszer hívei. Ők ugyan kisebbségben vannak, valamilyen fajta külső ellenőrzést azonban a többség is kíván. Erre mutatnak a közvélemény-kutatás adatai.

## Néhány következtetés

A kazincbarcikai kísérlet tapasztalataiból levonható fontosabb következtetések:

1. A kísérleti modell lényegében bevált. A szaktanácsadói intézményt – különösen a nevelők – rokonszenvvel fogadták. A *tanár-szaktanácsadók* többsége annak ellenére, hogy a „katedrának ugyanazon az oldalán” maradt, sikerrel teljesítette fejlesztői feladatait. A helyzetfeltárás során megismerte a legégetőbb problémákat, és a fejlesztési menetben törekedett megoldásukhoz segítséget adni. A továbbképzések a kitűzött fejlesztési célokat szolgálták, és ezért népszerűségük növekedett. A kísérlet három éve pezsgésbe hozta a város és a városkörnyék pedagógiai életét. S ez nem lebecsülendő eredmény. Fináczy Ernő az iskolai felügyeletről értekezve írta: „Az iskola szellemi munkáit a megásott mederben való szüntelen haladás nem kis veszedelemmel, a pangás veszedelmével fenyegeti.”<sup>138</sup> A szaktanácsadók – megint Fináczy szavaival – „friss szellemet” vittek a munkába.
2. Figyelemre méltó tanulság, hogy az iskolák nem idegenkedtek a *helyzetfeltáró vizsgálatoktól*, s ilyeneket maguk is kezdeményeztek. Tapasztalták, megértették: a vizsgálatok nem az ő „hibáik leleplezését” célozzák, hanem a megoldásra váró problémák megismerését. Ezért a vizsgálatoknak jó hasznát vették. S nemcsak az iskolák, hanem a helyi oktatásirányítás is, mely az általános helyzetkép birtokában alakíthatta ki saját oktatáspolitikáját.
3. Persze nemcsak a kísérlet eredményei, hanem kudarcai, nehézségei is lényeges tanulságokkal szolgáltak. Az, hogy az iskolák, különösen az igazgatók, hiányolták a *folyamatos személyes kapcsolatokat*, arra mutat: a tanár-tanácsadókat még közelebb kellene vinni az iskolához. Például különböző hatókörű önkormányzati tanácsadói társulások megalakításával.
4. Ugyanakkor teljesen világossá vált: a tanár-tanácsadók a maguk számára is igénylik a tanácsadást, nélkülözhetetlennek tartják, hogy egy nagyobb (megyei és országos) *tanácsadói hálózathoz* tartozzanak. E hálózat működtetéséről a megyei (fővárosi) pedagógiai intézeteknek és (valószínűleg) az Országos Közoktatási Intézetnek kellene gondoskodnia.
5. A közvéleménykutatásokból kitűnt, hogy a gyakorló pedagógusok igényeihez jóval közelebb áll a szaktanácsadói, mint a szakfelügyeleti rendszer. A szaktanácsadói hálózat kiépítésének útján kellene tehát továbbhaladni. Ugyanakkor az is kiderült, hogy a külső ellenőrzést is fontosnak tekintik. Ebből következik, hogy a *felügyeletre* is szükség van. Ahhoz azonban, hogy a szaktanácsadás is és a felügyelet is hatékonyan működhessen, határozottan el kell választani őket egymástól.

A kazincbarcikai kísérlet legfontosabb eredménye, hogy a terület iskoláiban hatékony önfejlesztő folyamatokat indított el. A szaktanácsadók tevékenysége a belső fejlesztés jó eszközének bizonyult. Kérdés azonban, milyenek egy ilyenfajta modell elterjedésének esélyei? A választ két oldalról közelíthetjük meg. Egyrészt az iskolák igényeinek, másrészt az iskolafenntartók hajlandóságának oldaláról.

<sup>138</sup> Fináczy Ernő: 1915.



Ami az iskolákat illeti, minden jel arra mutat, hogy szívesen vennék az ilyen típusú támogatást. Különösen most, amikor egyre többen ismerik fel a fokozott önállóságban rejlő értékeket, de egyben a nehézségeket is. Az önkormányzatok segítőkészsége nem mindenhol ennyire egyértelmű. Ami egyrészt anyagi gondjaikból, másrészt szakmai bizonytalanságukból ered. Működésük folyamán azonban tapasztalni fogják a segítő hálózat hiányát, és remélhetőleg súlyos pénzügyi helyzetük is javulni fog. S azt is észreveszik: a gyereklétszám csökkenésével járó pedagógus státusz-feleslegből megoldható a szaktanácsadó tanárok órakedvezménye és díjazása, a szaktanácsadók tevékenységével pedig javul a pedagógiai munka színvonala. A szaktanácsadás rehabilitációja, átalakítása fejlesztő tanárok hálózatává ezért talán nem reménytelen vállalkozás.



## Felhasznált irodalom

- Administration of the Folkeskole.* Danish Ministry of Education. Copenhagen, 1991.
- A Draft Statement on the Role of the Local Authority Advisory Services.* DES. London, 1985.
- A fővárosi közoktatásirányítási és felügyeleti kísérlet.* Budapest Főváros Tanácsa VB Művelődésügyi Főosztály. Bp., 1984. (kézirat)
- Agárdi László:** *Az iskolai felügyelet.* Magyar Középiscola. 1936. 10.sz.
- Aldrich, R.:** *Educational Legislation of the 1980s in England: An Historical Analysis.* History of Education. 1992. No.1.
- Allgemeinen Weisung über die Durchführung der Schulinspektion.* BMUKZ 12 802/63 – 3183 vom 23. Sept. Wien, 1983.
- American Education at a Glance.* National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education. Washington D.C., 1990.
- Andor Mihály:** *Szabályozási alternatívák.* In: Kozma Tamás – Lukács Péter (szerk.): *Szabad legyen vagy kötelező?* Educatio. Bp., 1992.
- Applebee, A.N.:** *A Study of Book Length Works Taught in High School English Courses.* University at Albany. New York, 1989.
- A Reform of the Educational System.* Skolverket. Stockholm, 1991.
- Aspects of Secondary Education.* A Survey by HM Inspectors of Schools. HMSO. London, 1979.
- A View of the Curriculum.* HMSO. London, 1980.
- Ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve* (Organizationsentwurf). A szöveget gondozta és sajtó alá rendezte Horánszky Nándor. Országos Pedagógiai Intézet. Bp., 1990.
- Az általános iskolai felügyelet módszertani útmutatója.* Művelődésügyi Minisztérium, Általános Iskolai Főosztály. Tankönyvkiadó. Bp., 1973.
- Balázs István:** *Akadémiai igazgatás* (A mérsékelt centralizált francia közoktatási rendszer). Magyar Közigazgatási Intézet. Bp., 1991. (kézirat)
- Ball, S.J. – Larsson, S.:** *The Struggle for Democratic Education.* Equality and Participation in Sweden. The Falmer Press. New York, 1989.
- Balla Árpád:** *Szakmai munkaközösségek kísérleti szervezete Kazinbarcika körzetében.* 1988. (kézirat)
- Ballér Endre:** *Tantervelmélet és tantervi reform.* Tankönyvkiadó. Bp., 1978.
- Balogh Miklós:** *A területi oktatási központokról.* In: Kozma Tamás – Lukács Péter (szerk.): *Szabad legyen vagy kötelező?* Educatio. Bp., 1992.
- Baske, S.:** *Bildungspolitik in der Volksrepublik Polen (1944-1986).* Osteuropa Institut der Freien Universität Berlin. Wiesbaden, 1987.
- Baske, S.:** *Der Übergang von der marxistisch-leninistischen zur freiheitlich demokratischer Bildungs-politik in Polen.* Osteuropa, 1990. No.10.
- Báthory Zoltán:** *Tanítás és tanulás.* Tankönyvkiadó. Bp., 1985.
- Báthory Zoltán:** *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlat.* Tankönyvkiadó. Bp., 1992.

- Báthory Zoltán–Kiss Albertné:** *A Közoktatásfejlesztési Alap három éve.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium. Bp. 1991. 26. p.
- Beckett, C.–Bell, L.–Rhodes, C.:** *Working with Governors in Schools.* Open University Press. Buckingham, 1991.
- Beobachtungs- und Beurteilungskriterien für Unterrichtsbesuche.* Landesschulrat für Vorarlberg. Bregenz, 1989.
- Bernics Ferenc:** *Közoktatás és tanügyigazgatás Baranya megyében 1945-1985.* Baranya Megyei Tanács. Pécs, 1989.
- Blanchard, T.–Lovell, B.–Ville, N.:** *Managing Finance in Schools.* Cassell Educational Limited. London, 1989.
- Blumberg, A.:** *Supervisors and Teachers: A Private Cold War.* McCuthan. Berkeley, 1980.
- Boomgaert, W.:** *Flandre: Reforme de l'Inspection. Education Faits Nouveaux.* Conseil de l'Europe. 4/1991.
- Boucher, L.:** *Tradition and Change in Swedish Education.* Pergamon Press. Oxford, 1982.
- Boyd, W.:** *The History of Western Education.* Barnes and Noble. New York, 1965.
- Broadfoot, P.:** *Assesment Developments in French Education.* Educationel Review, 1992/3. 320. p.
- Briese, V.:** *Qualifizierung von Schulaufsichtsbeamten. Schul-management.* 1976. No.6.
- Broekhof, K.:** *Greater Independence for the Education Inspectorate.* Education Newsletter. Council of Europe. 4/1991.
- Brooksbank, K.–Ackstine E. (ed.):** *Educational Administration. Councils and Education Press.* London, 1984.
- Carnegie Forum on Education and the Economy.* A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. CFEE. New York, 1986.
- Clift, P.:** *LEA Initiated School-Based Review in England and Wales.* In: Hopkins, D.(ed.): *Improving the Quality of Schooling.* The Falmer Press. London, 1987.
- Comprehensive Law on the Education System.* Portugal Ministry of Education and Culture. Lisbon, 1987.
- Corbett, A.:** *French Curriculum Reform.* In: Moon, B.(ed.): *New Curriculum – National Curriculum.* The Open University Press. 1990.
- Cubberley, E.P.:** *Rural Life and Education: A Study of the Rural-School Problem as a Phase of the Rural-Life Problem.* Houghton Mifflin. Boston, 1914.
- Curriculum 11-16. Working Papers by HMI.* HMSO. London, 1977.
- Csécsei Béla:** *A közoktatásirányítás korszerűsítéséhez kapcsolódó kutatások. 1973–1985.* ÁSZI. Bp., 1986.
- Csernátoni Gyula:** *A szakfelügyeletről.* Magyar Paedagógia. 1902. 3.sz.
- Darvas Péter:** *Finanszírozás, jog és politika az amerikai oktatásügyben.* Oktatáskutató Intézet. Bp., 1987. (kézirat)
- Dancs Lajos:** *A szaktanácsadói rendszer kialakulása és működése Vas megyében.* Pedagógiai Írások. 1990. 131–147. pp.
- Deighton, L.C. (ed.):** *The Encyclopedia of Education.* The Macmillan Company and the Free Press. New York, 1971.

- Dobsi Attila:** *Oktatásirányítás és szakmai infrastruktúra.* In: Gázsó Ferenc –Halász Gábor–Mihály Ottó (szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására. Iskolafejlesztési Alapítvány. Bp., 1992.*
- Dobsi Attila:** *Egy intézmény kálváriája.* Bp., Akadémiai Kiadó, 1990. /Közoktatási kutatások/
- Dovala Márta (szerk.):** *Helyzetfelmérés – problémafeltárás (1–4. osztály).* Országos Pedagógiai Intézet. Bp., 1989.
- Dovjaskina, R. –Kolesznyikova, L. –Rudzitye, A. –Szametisz, O. –Cservjatyina, E.:** *Analiticeszkaja Gyejatyelnosztj otgyela narodnovo obrazovanyia rajona, goroda.* Minisztersztvo Proszvescsenyia Latvijszkoj CCR. Riga, 1981.
- Dudás Gyula:** *II. József császár tanügyi utasításai.* Pécs, 1902. Különlenyomat a Néptanoda c. lapból.
- Dudás Gyula:** *Az iskolai felügyelet története.* Néptanítók Lapja. 1902. 18.sz.
- Education in France.* French Embassy Press and Information Service. London, 1976.
- Education Observed. A Review of Published Reports by HMI Inspectors on Primary Schools and 11-16 and 12-16 Comprehensive Schools.* DES. London, 1984.
- Education Reform Act 1988. Chapter 40.* Her Majesty's Stationery Office. London, 1988.
- Education Supervision and Administration.* The College of Staten Island. New York, 1989.
- Eisler Ottó:** *A dán oktatási rendszer és a tantervek.* Országos Közoktatási Intézet. Bp., 1992. (kézirat)
- Elementary Education Bill.* To Provide for Public Elementary Education in England and Wales. Bill 218. Ordered by The House of Commons. 1870.
- Elvin, L.(ed.):** *The Educational Systems in the European Community.* The NFER – Nelson Publishing Company. Windsor, 1981.
- Ember János:** *Népiskolai felügyeletünk.* Magyar Paedagógia. 1895/4.
- Emerson, C.:** *All about LMS.* Heinemann Educational. Oxford, 1991.
- Fabulya László:** *Az iskolai nevelő-oktató munka pedagógiai felügyeletének rendszere.* (Elemzés és korszerűsítési tervezet.) Bp., 1972. (kézirat)
- Fabulya László:** *A felügyelői tevékenység tárgya.* Pedagógiai Szemle. 1974/3.
- Fináczy Ernő:** *Az iskolai felügyeletről.* Magyar Paedagógia. 1915/1–2.
- Fináczy Ernő:** *Az újkori nevelés története.* Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. Bp., 1927.
- Friedler, R.:** *Die Entwicklung der Schulaufsicht in Niedersachsen.* DIPF. Frankfurt, 1976.
- Friesen, D. –Farine, A. –Meek, J.C. (ed.):** *Educational Administration. A Comparative View.* The University of Alberta. Edmonton, 1980.
- Gázsó Ferenc:** *Elvek és megfontolások a közoktatás törvényi szabályozásához.* In: Gázsó Ferenc –Halász Gábor–Mihály Ottó (szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására. Iskolafejlesztési Alapítvány. Bp., 1992.*
- Gimnáziumi felügyelői útmutató.* Művelődésügyi Minisztérium. Bp., 1973.
- Glickman, C.D.:** *Supervision of Instruction.* Allyn and Bacon. Boston, 1985.
- Gordon, P. –Aldrich, R. –Dean, D.:** *Education and Policy in England in the Twentieth Century.* The Woburn Press. London, 1991.
- Gönczöl Enikő (A) (szerk.):** *Helyzetfelmérés – problémafeltárás (5–8. osztály).* Országos Pedagógiai Intézet. Bp., 1989.

- Gönczöl Enikő (B)** (szerk.): *Személyenyek a magyarországi állami iskolafelügyelet központi jogi szabályozásának dokumentumaiból 1715-1948.* ÁSZI. Bp., 1989.
- Halász Ferencz:** *A népiskolai tanfelügyelet reformja.* Egyetemi Nyomda. Bp., 1897.
- Halász Gábor – Lukács Péter – Nagy Mária:** *Oktatáspolitikai és oktatásirányítás.* Oktatókutató Intézet. Bp., 1981.
- Halász Gábor:** *Felügyelet és oktatásirányítás: történeti – szociológiai elemzés 1945-től napjainkig.* Oktatókutató Intézet. Bp., 1984.
- Halász Gábor:** *Az oktatásirányítás korszerűsítése és az oktatás irányítói.* Oktatókutató Intézet. Bp., 1986.
- Halász Gábor:** *Az oktatásirányítóknak az oktatásirányítás korszerűsítésével kapcsolatos attitűdjei.* Oktatókutató Intézet. Bp., 1987.
- Halász Gábor:** *Az oktatásirányítás reformja Franciaországban.* Oktatókutató Intézet. Bp., 1988. (kézirat)
- Halász Gábor – Lukács Péter:** *Fordulat és megújulás.* Tézisek egy közoktatáspolitikai koncepcióhoz. In: Lukács Péter – Várhegyi György (szerk.): *Csak reformot ne ...* Edukáció. Bp., 1989.
- Halász Gábor:** *A tanügyirányítás jövője.* Oktatókutató Intézet. Bp., 1990.
- Halász Gábor:** *A közoktatási rendszer irányítása, a közoktatási felügyelet és az oktatási törvény szabályozása.* In: Gázsó Ferenc – Halász Gábor – Mihály Ottó (szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására.* Iskolafejlesztési Alapítvány. Bp., 1992.
- Handal, G.:** *Collective Time – Collective Practice?* The Curriculum Journal. 1991. No.2.
- Harach, L.:** *School Inspection. A New Concept.* Education Newsletter. Council of Europe. 1991. No.2.
- Hayes, H. – Le Métais, J.:** *The Management of Compulsory Education.* NFER. Berkshire, 1991.
- Heinrich Gusztáv:** *Középiszkoláink felügyelete.* Magyar Paedagógia, 1901/10.
- Heizmann, G.:** *Die Pädagogische Dimension der Arbeit des Schulrates.* Pädagogischen Hochschule. Niedersachsen, 1978.
- Heller, K. – Rosemann, B.:** *Stand und Planung der Bildungsberatung im In- und Ausland.* Ernst Klett Verlag. Stuttgart, 1975.
- Hencz Aurél:** *A művelődési intézmények és a művelődésügyi igazgatás fejlődése 1945-1961.* Közgazdasági és Jogi Kiadó. Bp., 1962.
- Hepburn, L.R.:** *State Government in Georgia.* University of Georgia. Athens, 1986.
- Hepburn, M.A.:** *Local Government in Georgia.* University of Georgia. Athens, 1986.
- Holmes, B.(ed.):** *International Handbook of Education Systems. Vol.I. John Wiley and Sons. Chichester, 1983.*
- Hóman Bálint:** *A közoktatásügyi igazgatás újjászervezése.* M. kir. Állami Nyomda. Bp., 1935.
- Honti Mária:** *A közoktatás tartalmának törvényi szabályozhatóságáról.* In: Gázsó Ferenc – Halász Gábor – Mihály Ottó (szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására.* Iskolafejlesztési Alapítvány. Bp., 1992.
- Hopes, C.(coord.):** *Practitioners' Survey of School Supervision. Structures, Functions and Processes in Selected European Community Countries.* Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main, 1984.

- Hopes, C. (ed): *The School Leader and School Improvement. Case Studies from Ten OECD Countries.* Acco. Leuven, 1986.
- Horn György: *Áttörési pont: az iskola autonómiája.* In: Gázsó Ferenc–Halász Gábor–Mihály Ottó (szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására.* Iskolafejlesztési Alapítvány. Bp., 1992.
- Hudi József: *A tanügyigazgatás és az elemi népiskolák Veszprém megyében 1711-1848.* Megyei Pedagógiai Körkép. 1986. 6.sz.
- Husén, T.: *Problems of Educational Reforms in a Changing Society.* *Ricerca Educativa.* 1991. No.3.
- Illner, M.: *Problems of Local Government in the Czech Republic.* In: Péteri, G.(ed.): *Events and Changes. The First Steps of Local Transition in East Central Europe. Local Democracy and Innovation Project.* Bp., 1991.
- Jahnke, J.: *Supervision im schulischer Bereich. Kontrolle oder Hilfe?* Deutsche Schule. 1986. No.1.
- Junghaus Ibolya: *Pedagógusok véleménye a közoktatási törvénytervezetről.* In: Kozma Tamás–Lukács Péter (szerk.): *Szabad legyen vagy kötelező?* *Educatio.* Bp., 1992.
- Kaján László: *Az oktatásügyi irányítás néhány kérdése.* Budapesti Nevelő. 1970/1.
- Kaján László: *Múlt és jövő között.* Budapesti Nevelő, 1987/1.
- Kalous, J.: *Education in Czechoslovakia. Some Actual Problems.* Ministry of Education, Youth and Sports. Prague, 1991.
- Keen, C.H.–Keen, J.P.: *The Governor's School on Public Issues and the Future.* *Educational Leadership.* 1990. No. 3.
- Kelemen Elemér: *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában.* Akadémiai Kiadó. Bp., 1985.
- Kiss Tamás: *Oktatáspolitikai a Horthy-rendszerben.* In: Sánta Ilona (szerk.): *Egy letűnt korszakról: 1919-1945.* Kossuth Kiadó. Bp., 1987.
- Kogan, M.: *School Leader Education in Sweden.* Skolverket. Stockholm, 1992.
- Koncz János: *A jegyzőképzés reformja.* A szerző kiadása. Bp., 1920. 14-24.
- Kondakov, M.I.: *Inspektyirovanyie rajonnih i gorodszkih otgyelov narodnovo obrazovanyia.* APN RSZFSZR. Moszkva, 1956.
- Kondakov, M.I.: *Teoreticeszkie oszнови skolovegyenyia.* Proszvescsenyie. Moszkva, 1982.
- Kovács Lajos: *Nehéz hűség.* Tankönyvkiadó. Bp., 1982.
- Kozma Tamás–Lukács Péter: *Szemponatok a törvénytervezet vitájához.* In: Kozma Tamás–Lukács Péter (szerk.): *Szabad legyen vagy kötelező?* *Educatio.* Bp., 1992.
- Krupszkaja, N.: *Prediszlovie.* In: Perel, I. – Epstein, M. (red.): *V pomoscs organyizatoru narodnovo proszvescsenyia. Szbornyik sztatyej po voproszam inspektyirovanyia i rukovodsztva proszvetyityelnoj praktyikoj.* Narkomprosz. Moszkva, 1926.
- Kubinszky Lajos: *A vallás- és közoktatásügyi igazgatási jog vázlat.* Egyetemi Nyomda. Bp., 1947.
- Kurian, G.T. (ed.): *World Education Encyclopedia.* Facts on File Publications. New York, 1988.
- Kurucz Gyula: *A népoktatási intézetek felügyelete és adminisztrációja külföldön.* Bittermann Nándor és Fia. Zombor, 1898.
- Kurz, A.: *Organisation der Schulaufsicht.* Schul-management. 1976. No.6.

- Laforest, G.:** *Investir dans l'Intelligence, Rapport sur l'Education et la Formation. République Moderne. Journées de Réflexion des 24-5 janvier. 1987.*
- Lawton, D. – Gordon, P.:** *HMI. Routledge and Kegan Paul. London, 1987.*
- Leimu, K.:** *On the Roles of School Inspectors as Decision-Making Agents in Education. UNESCO. Paris, 1979.*
- Lénártné Horváth Ilona:** *Kazincbarcikai pedagógusok véleménye a szakfelügyeleti – szaktanácsadói rendszerről. 1989. (kézirat)*
- Leonard, M.:** *The School. Governor's Handbook. Blackwell Education. Oxford, 1989.*
- Lewis, H.D.:** *The French Education System. Croom Helm. London, 1985.*
- Ligetiné Verebély Anna (szerk.):** *Általános felügyelők pedagógiai vizsgálatai. FPI. Bp., 1972.*
- Local Government Act 1972. Chapter 70. Her Majesty's Stationery Office. London, 1972.*
- Löber, O. (hrsg.):** *Schulrecht für das den Preußischen Regierungen unterstellte Schulwesen. Hildesheim. Wiesbaden, 1927.*
- Lukács Péter – Sáska Géza – Setényi János:** *Egy világváros oktatáspolitikája. Fővárosi Önkormányzat Oktatási Bizottsága. Bp., 1991.*
- Lunacsarszkij, A.V.:** *Csem dolzszen bity inszpektor Narkomprosza? In: Perel, I. – Epstein, M. (red.): V pomoscs organyizatoru narodnovo proszvescsenyia. Szbornyik sztatyej po voproszam inszpektyirovanyia i rukovodszta proszvetyityelnoj praktyikoj. Narkomprosz. Moszkva, 1926.*
- Luthe, E. W.:** *Die Aufsicht über die Schule. In: Praxis der Schulleitung. Raabe, Stuttgart, 1991.*
- Lyons, R.F. – Pritchard, M.W.:** *Primary School Inspection: A Supporting Service for Education. UNESCO. Paris, 1976.*
- Magyary Zoltán:** *A vallás- és közoktatásügyi központi igazgatás 1867 előtti történetének vázlatja. Néptanftók Lapja. 1922. 40-41.sz.*
- Magyarország elemi tanodáinak szabályai. Religio és nevelés, 1845/40.*
- Malan, T.:** *How the Inspectorate Operates in the French Educational System. European Journal of Education. 1986. No.4.*
- Marklund, S.:** *The Role of Central Government in Sweden. In: Hoyle, E. – Megarry, J.(ed.): World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers. Kogan. London, 1980.*
- Marks, J.R. – Stoops, E. – King-Stoops, J.:** *Handbook of Educational Supervision. Allyn and Bacon. Boston, 1978.*
- Mátrai Zsuzsa:** *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Akadémiai Kiadó. Bp., 1990. Közoktatási kutatások/*
- Mészáros István:** *Az irányítás főbb jellemzői a hazai oktatásügyben a felszabadulás előtt. In: Vajthó Erik (szerk.): Irányítás és pedagógia. OPI. Bp., 1987. /Tantervelméleti Füzetek 19/*
- Meszlényi Miklós:** *A szaktanácsadók (szakfelügyelők) szerepe a továbbképzésben. Országos Pedagógiai Intézet. Bp., 1986. (kézirat)*
- Mezei Gyula:** *A magyar közoktatásirányítás fejlődésének történeti áttekintése. OPKM. Bp., 1974.*
- Mezei Gyula:** *A felügyelet szerepe az iskolai munka korszerűsítésében. Tankönyvkiadó. Bp., 1978.*



- Mezei Gyula:** *A közoktatáspolitikai helyzete és feladatai Budapesten.* Kossuth Könyvkiadó. Bp., 1985.
- Mihály Ottó–Szebenyi Péter–Vajó Péter:** *A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése.* Országos Pedagógiai Intézet. Bp., 1984.
- Mihály Ottó:** *Az iskola humanizálása – gyermeki jogok – oktatási törvény.* In: Gázsó Ferenc–Halász Gábor–Mihály Ottó (szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására.* Iskolafejlesztési Alapítvány. Bp., 1992.
- Miklos, E.:** *The Training of School Administrators and Supervisors.* UNESCO. Paris, 1974.
- Mitter, W.–Weiss, M.–Schaefer, U. (ed.):** *Recent Trends in Eastern European Education.* German Institute for International Educational Research. Frankfurt am Main, 1992.
- Molnár Aladár:** *A népiskolai tanfelügyelet külföldön és hazánkban.* Atheneum. Pest, 1872.
- Mosher, R.L.–Purpel, D.E.:** *Supervision: The Reluctant Profession.* Houghton Mifflin Company. Boston, 1972.
- Nagy József:** *Köznevelés és rendszerszemlélet.* OOK. Veszprém, 1979.
- Nagy József:** *Észrevételek az MKM oktatási törvénykoncepciójához.* JATE. Szeged, 1991. (kézirat)
- Nagy Mária:** *Válság és változások az oktatáspolitikában.* Oktatáskutató Intézet. Bp., 1988. /Iskolamester 5/
- Nagy Mária:** *Iskola, társadalom, szakma, állam. Vélemények egy oktatási törvénykoncepcióról.* In: Gázsó Ferenc–Halász Gábor–Mihály Ottó (szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására.* Iskolafejlesztési Alapítvány. Bp., 1992.
- Nagy Péter Tibor:** *A tanügyigazgatási reform keretei Magyarországon az 1930-as években.* Magyar Pedagógia, 1981/1.
- Nagy Péter Tibor:** *A tanügyigazgatás totalitárius átszervezése Magyarországon (1935–1945).* Pedagógiai Szemle, 1985/2.
- Nagy Péter Tibor:** *A magyar oktatás második államosítása.* Educatio. Bp., 1992.
- National Goals for Education.* U.S. Department of Education. Washington D.C., 1990.
- Neave, G.:** *The Role of Central Inspectorate in Defining, Assessing and Reporting on Quality in Education.* CERI. Paris, 1988.
- Nowacki, J.:** *A szakmetodikus tanárok szerepe a pedagógusok szakmai fejlesztésében.* Országos Pedagógiai Intézet. Bp., 1985. (kézirat)
- Nutt, H.W.:** *The Supervision of Instruction.* Houghton Mifflin. Boston, 1920.
- Oktatási törvénykezés Európában I.* A francia oktatási kerettörvény. Edukáció. Bp., 1991.
- Oktatási törvénykezés Európában II.* A csehszlovák és a lengyel közoktatási törvény. Edukáció. Bp., 1991.
- Oláh János:** *A szegedi tankerület működésének legfőbb jellemzői 1919-től 1950-ig.* Kandidátusi értekezés. 1989.
- Owen, J.G.:** *The Management of Curriculum Development.* University Press. Cambridge, 1973.
- Óry:** *Az állami fő felügyelet.* Az Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye. 1878/79. 18.sz.

- Paizs Imre:** *A pedagógiai felügyelet tevékenységének tartalma, irányítása és szervezése.* (Somogy megye.) Kaposvár, 1985. (kézirat)
- Pataki Sándorné:** *A központilag meghatározott, korrigált tantervi minimum összevetése a helyileg kialakított reális minimummal.* 1988. (kézirat)
- Pataki Sándorné–Untenerné Márton Ágnes:** *A helyzetfeltáró vizsgálatok és szakfelügyelői jelentések összevetése.* 1987. (kézirat)
- Pauvert, J.C.:** *Senior Educational Personnel: New Functions and Training.* UNESCO. Paris, 1984.
- Pearce, J.:** *Standards and the LEA.* NFER – Nelson Publishing Company. Windsor, 1986.
- Pearce, J.:** *School Oversight in England and Wales.* European Journal of Education. 1986. No.4.
- Perel, I.–Epstein, M. (red.):** *V pomoscs organizatoru narodnovo prosvescsenyia.* Szbornyik sztatyej po voproszam inszpektyirovanyia i rukovodsztva prosvetyityelnoj praktyikoj. Narkomprosz. Moszkva, 1926.
- Perel, I.:** *Szovjetszkaja inszpekcia v szisztyeme sztroityelsztva narodnovo prosvescsenyia.* In: Perel, I.–Epstein, M.(red.): *V pomoscs organizatoru narodnovo prosvescsenyia.* Szbornyik sztatyej po voproszam inszpektyirovanyia i rukovodsztva prosvetyityelnoj praktyikoj. Narkomprosz. Moszkva, 1926.
- Perel, I.:** *Ucsityelsztvo ob inszpektore.* In: Perel, I.–Epstein, M. (red.): *V pomoscs organizatoru narodnovo prosvescsenyia.* Szbornyik sztatyej po voproszam inszpektyirovanyia i rukovodsztva prosvetyityelnoj praktyikoj. Narkomprosz. Moszkva, 1926.
- Perry, P.:** *Professional Development: The Inspectorate in England and Wales.* In: Hoyle, E.–Megarry, J. (ed.): *World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers.* Kogan. London, 1980.
- Péteri, G.:** *Similarities and Differences of Local Processes.* In: Péteri, G.(ed.): *Events and Changes. The First Steps of Local Transition in East Central Europe. Local Democracy and Innovation Project.* Bp., 1991.
- Peterka Gabriella:** *Az iskolai szakfelügyelet története.* A Biológia Tanítása, 1984/6.
- Pfeiffer, I.L.–Dunlap, J.B.:** *Supervision of Teachers: A Guide to Improving Instruction.* Oryx Press. Phoenix, 1982.
- Pirchala Imre:** *Középiskoláink adminisztrációja és felügyelete.* Magyar Paedagógia, 1902/2.
- Porter, J.:** *Manual for a Workshop. On Role of Inspectors in the In-Service Training of Teachers.* UNESCO. Paris, 1981.
- Pőcze Gábor–Révész Sándor:** *Szakfelügyelet – szaktanácsadás.* Egy interjúsorozat tanulságai. Bp., 1986. (kézirat)
- Preparing Educators for Teachers and Inspectors in Some Countries of Europe.* UNESCO. Paris, 1983.
- Primary Education in England.* A Survey by HMI. HMSO. London, 1978.
- Probleme der Schulaufsicht in der BRD.* ISO-Institut. Saarbrücken, 1976.
- Pruha, J.:** *Educational Development and Educational Policy in Czechoslovakia.* Charles University. Prague, 1991.
- Pulliam, J.D.:** *History of Education in America.* Charles E. Merrill Publishing Company. Columbus, 1968.

- Quality Basic Education Act 1985. Code Title 20. Chapter 2 Amended. No. 770. (Senate Bill No.82.) Georgia Laws 1985 Session. Office of the Governor. Atlanta, 1985.*
- Rácz Jenő:** *A Somogy Megyei Pedagógiai Intézet szakfelügyelet-irányítási gyakorlata és tapasztalatai.* Országos Pedagógiai Intézet. Bp., 1986. (kézirat)
- Rajczy Péter:** *A tankerületi királyi főigazgatóságok működése 1936-1945 között.* Nevelés és Művelődéstörténeti Közlemények. 1990. 2.sz.
- Ratio Educationis.* Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta Mészáros István. Akadémiai Kiadó. Bp., 1981.
- Regős János:** *Az elemi népoktatásügy Vas megyében (1869-1890).* Vas Megye Tanácsa VB Művelődésügyi Osztály. Szombathely, 1966.
- Regős János:** *A tanfelügyelõi intézmény a 19. század utolsó évtizedében.* Pedagógiai Szemle, 1971/3.
- Report on Appraisal of Teaching Joint Seminar.* WCOTP – Council of Europe. Strasbourg, 1989.
- Rohály Andrea:** *A svéd oktatási rendszer reformja.* Országos Közoktatási Intézet. Bp., 1992. (kézirat)
- Sáska Géza:** *Az oktatásirányítás és a vizsgák.* OPI. Bp., 1985.
- Sáska Géza:** *A szakaszos fejlődés tünetei a magyar közoktatáspolitikában 1950 és 1980 között.* Pedagógiai Szemle, 1990/7-8.
- School Inspection. XIXth International Conference on Public Education.* International Bureau of Education. Geneva, 1956.
- Sergiovanni, T.J.–Starratt, R.J.:** *Supervision. Human Perspectives.* McGraw-Hill Book Company. New York, 1979.
- Setényi János:** *Harc a középiskoláért.* Educatio. Bp., 1992.
- Setényi János:** *Rendszerváltás és közoktatási törvénykezés Közép-Európában.* In: Kozma Tamás–Lukács Péter (szerk.): Szabad legyen vagy kötelező? Educatio. Bp., 1992.
- Soós Dezső–Kálmán András:** *A Somogy Megyei Pedagógiai Intézet felügyeletirányító tevékenysége (1979-1985).* Kaposvár, 1985. (kézirat)
- Somorjai Ildikó:** *A szakfelügyelet – szaktanácsadás témakörben készített interjúk elemző összefoglalása.* Bp., 1985. (kézirat)
- Spengler Györgyné:** *Önkormányzat és iskola.* In: Gázsó Ferenc–Halász Gábor–Mihály Ottó (szerk.): Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására. Iskolafejlesztési Alapítvány. Bp., 1992.
- Stachan, A.L.:** *Local Services. Past and Present.* Cassel and Co. LTD. London, 1939.
- Stal, I.–Thom, F.:** *Schools for Barbarians.* The Claridge Press. London and Lexington, 1988.
- Steffens, H.:** *Reform: The Third Wave. Doubts and Certainties.* Newsletter of the National Center for Innovation. 1990. No. 2 and 3.
- Stillman, A.–Grant, M.:** *The LEA Adviser: A Changing Role.* NFER – Nelson. Windsor, 1989.
- Structures of the Education and Initial Training System in the Member States of the European Community.* EURYDICE and CEDEFOP. Brussels, 1990.
- Sweden's National School Administration.* Skolverket. Stockholm, 1992.

- Swianiewicz, P.: *Local Government in Poland*. In: Péteri, G.(ed.): *Events and Changes. The First Steps of Local Transition in East Central Europe. Local Democracy and Innovation Project*. Bp., 1991.
- Swift, D.W.: *American Education: A Sociological View*. Houghton Mifflin Company. Boston, 1976.
- Szabó József: *Közoktatásirányításunk vázlatos története 1950-ig*. Pedagógiai Műhely, 1989/4.
- Szabó László: *A Vas Megyei Pedagógiai Intézet tevékenysége, fejlesztésének irányai 1990-ben*. Pedagógiai Írások. 1990. 47–57. pp.
- Szebenyi Péter: *Feladatok, módszerek, eszközök. Visszapillantás a hazai történelem-tanítás múltjára*. Tankönyvkiadó, Bp., 1970.
- Szebenyi Péter: *Javaslat a szakfelügyeleti rendszer átalakítására*. Országos Pedagógiai Intézet. Bp., 1982. (kézirat)
- Szebenyi Péter: *A távlati közoktatásfejlesztési program néhány vitás kérdése*. Országos Pedagógiai Intézet. Bp., 1983. (kézirat)
- Szebenyi Péter: *A közoktatás fejlesztési terve*. Országos Pedagógiai Intézet. Bp., 1983. (kézirat)
- Szebenyi Péter: *A szaktanácsadói rendszer fokozatos kialakítása*. Országos Pedagógiai Intézet. Bp., 1985.
- Szebenyi Péter (A): *Felügyelet és pedagógus-továbbképzés a Szovjetunióban*. Országos Pedagógiai Intézet. Bp., 1986.
- Szebenyi Péter (B): *Szakfelügyelet – szaktanácsadás az általánosan képző iskolákban*. Pedagógiai Szemle. 1986. 5.sz.
- Szebenyi Péter (C): *Differenciálás – szaktanácsadás*. In: Óvodapedagógiai Nyári Egyetem. Kecskemét, 1986.
- Szebenyi Péter: *Szakfelügyelet – szaktanácsadás – pedagógiai önállóság*. In: Komlóssy Ákos (szerk.): *Az iskola és a pedagógus önállósága*. TIT. Szeged, 1987.
- Szebenyi Péter: *Pedagógiai intézetek Európában*. Köznevelés, 1989/40.
- Szebenyi Péter: *Tantervi szabályozás Európában*. In: *Tanterv és vizsga külföldön*. Szerk. Mátrai Zsuzsa. Akadémiai Kiadó. Bp., 1991. /Közoktatási kutatások/
- Szebenyi, P.: *Change in the Systems of Public Education in East Central Europe*. Comparative Education. 1992. No.1.
- Székely Béla – László József: *A tanulmányi felügyelet új rendje*. Köznevelés, 1952/18. 753–754. pp.
- Tatár István: *A szakfelügyeleti tevékenység fejlődési tendenciái 1972-től napjainkig*. 1985. (kézirat)
- Tatár István: *A szaktanácsadói rendszer kiéptetésének lehetőségei*. Országos Pedagógiai Intézet. Bp., 1986. (kézirat)
- The Danish Gymnasium. General Rules*. Ministry of Education and Research. Copenhagen, 1991.
- The Nation's Report Card. The Test for Our Society*. U.S. Educational Testing Service. Princeton, 1990.
- The Parent's Charter*. DES. London, 1991.
- Timar, T.B.: *The Politics of School Restructuring*. In: *Politics of Education Association Yearbook*. Taylor and Francis Ltd. New York, 1989.

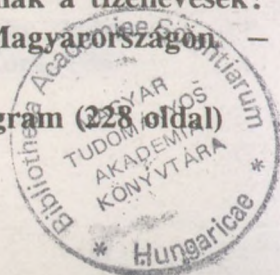
- Tyack, D.B.:** *The One Best System. A History American Urban Education.* Harvard University Press. Cambridge, 1974.
- Unruk, A.—Turner, H.E.:** *Supervision for Change and Innovation.* Houghton Mifflin Company. Boston, 1970.
- Útmutatás a székesfővárosi iskolalátogató szakfelügyelők számára, az iskolalátogatás főbb szempontjaira és a látogatás rendjére nézve.** M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda. Bp., 1912.
- Útmutató a tanulmányi és szakfelügyelők továbbá a művelődésügyi osztályok iskolalátogató dolgozói részére.** MM Általános Iskolai Főosztály. Bp., 1958.
- Vas Károly:** *A történelemtanítás fejlődése a felszabadulástól napjainkig.* Pécs, 1969. (kézirat)
- Verebélyi Imre (szerk.):** *A fővárosi közoktatásirányítási és felügyeleti kísérlet értékelése.* (A vizsgálat összefoglalója.) Bp., 1985. (kézirat)
- Verebélyi Imre:** *A változó közoktatásirányítás a kétszintű tanácsigazgatási koncepcióban.* ÁSZI. Bp., 1988.
- Verebélyi Imre:** *Önkormányzatbarát közoktatásügyi igazgatás.* ÁSZI. Bp., 1988.
- Wekszler, I.:** *Formi i metodi raboti inspektora narodnovo prosvvescsenyia.* In: Perel I.—Epstein, M. (red.): *V pomoscs organyizatoru narodnovo prosvvescsenyia.* Szbornyik sztatyej po voproszam inspektyirovanyia i rukovodsztva prosvvetyityelnoj praktyikoj. Narkomprosz. Moszkva, 1926.
- Watts, G.D.—McClure, R.M.:** *Expanding the Contact to Revolutionize School Renewal.* Phi Delta Kappan. 1990. June.
- Weiss, I.R.:** *Report of the 1977 National Survey of Science, Mathematics, and Social Studies Education.* Center for the Educational Research and Evaluation. Triangle Park, 1978.
- Winkley, D.:** *LEA Inspectors and Advisers: A Developmental Analysis.* Oxford Review of Education. 1982. No.2.
- Wojciechowska, A.:** *Education at a Turning Point.* The Curriculum Journal. 1990. No.3.
- Woodside, W.S.:** *A Message on Managing Change.* American Association of School Administrators. Arlington, 1987.
- Zakres i organizacja pracy nauczyciela metodyka.** Instytut Kształcenia Nauczycieli. Warszawa, 1983.

\*\*\*

Bár a könyv írása közben felhasználtuk, az irodalomjegyzék nem tartalmazza a Köznevelésben az iskolafelügyeletről és szaktanácsadásról megjelent sok tucat cikket, tanulmányt, hozzászólást; a hivatalos kiadványokban (Magyar Törvénytár, Rendeletek Tára, Magyar Közlöny, Művelődési Közlöny stb.) megjelent törvényeket és a hozzájuk kapcsolódó parlamenti vitákat; végül az áttanulmányozott levéltári fondokat sem. Esetenként ezekre a forrásokra a jegyzetekben hivatkozunk.

A sorozatban 1987-1993 között megjelent kötetek

- Andor Mihály – Liskó Ilona: Igazgatócserék (159 oldal)
- Arató Ferenc: Az olvasás pedagógiája (182 oldal)
- Benedek András: Adaptív szakképzési modell – Eredmények és tanulságok – (147 oldal)
- Csapó Benő: A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése (207 oldal)
- Csapó Benő: Kognitív pedagógia (149 oldal)
- Demográfiai hullám – iskola – ifjúsági munkanélküliség. Szerk.: Halász Gábor (147 oldal)
- Dobsi Attila: Egy intézmény kálváriája – A pedagógiai intézetek és a 80-as évek oktatáspolitikája – (100 oldal)
- Egy ismeretlen Magyarország – Mezőgazdaság és szakképzés – Szerk.: Forray R. Katalin – Györgyi Zoltán (154 oldal)
- Érték – iskola – család. Szerk.: Boros László (193 oldal)
- Forray R. Katalin – Hegedüs T. András: A cigány etnikum újjászületőben – Tanulmány a családról és az iskoláról – (135 oldal)
- Forray R. Katalin – Hegedüs T. András: Két tanulmány a cigány gyerekekről (160 oldal)
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Társadalmi tér és oktatási rendszer (177 oldal)
- Halász Gábor: Iskola, helyi társadalom, iskolatanács (114 oldal)
- Jelzések az elsajátított műveltségről Szerk.: Horánszky Nándor (161 oldal)
- Kádárné Fülöp Judit: Hogyan írnak a tizenévesek? – Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon – (190 oldal)
- Kárpáti Andrea: A Leonardo Program (228 oldal)



- Árpáti Andrea: Látni tanulunk – A műelemzés tanítása az általános iskolában – (214 oldal)
- Bokas Klára: A zene felemeli a kezeimet (206 oldal)
- Buzsáki Béla: Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása (195 oldal)
- Buzsáki Tamás: Iskola és település (160 oldal)
- Farx György: Szép új világunk – Természettudomány a gimnáziumban (161 oldal)
- Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története – Értékek, eszmék, reformok, tantervek – (199 oldal)
- Nagy József: A rendszerezési képesség kialakulása – A gondolkodási műveletek elsajátítása – I. kiadása, 1987., II. javított kiadása 1990. (186 oldal)
- Tézzük meg együtt – Műalkotások elemzése Borsodban. Szerk.: Rézművesné Nagy Ildikó – (151 oldal)
- Ministry of Education and Culture. Szerkesztette: Annási Ferenc, Halász Gábor, Nagy Mária (194 oldal)
- Szabó Péter: Történelemtanítás Angliában (183 oldal)
- Szabó Péter: Válaszúton a szakfelügyelet (278 oldal)
- Szociális segítő. Szerk.: Balog Miklósné (164 oldal)
- Tanterv és vizsga külföldön Szerk.: Mátrai Zsuzsa (143 oldal)
- Teessék megnevelni! Szerk.: Várhegyi György. (156 oldal)
- Történelemtanítás Németországban Szerk.: Pellens, Karl és Szabolcs Ottó (180 oldal)
- Vámos Dóra: A képzettség vására – Közgazdasági szempontok az oktatástervezésben – (131 oldal)
- ... Diagnosztikus pedagógiai értékelés (231

Erős Istvánné, szerkesztette:

Az elmúlt évtizedekben a hagyományos szakfelügyelet válságának, több helyen széthullásának lehettünk tanúi. Kérdés, mi vezetett el ideig? S mi a továbbhaladás útja? A szerző végigkísérve a szakfelügyelet és szaktanácsadás nemzetközi és hazai fejlődésmenetét arra a következtetésre jut, hogy egyrészt a szakmai felügyelet mindinkább az iskola belső ügyévé válik, a közvetett állami felügyelet pedig az országos helyzetkép feltárására és az ehhez kapcsolódó fejlesztési javaslatok kidolgozására összpontosul; másrészt sajátos hálózat alakul ki a szakfelügyeletről történetileg fokozatosan elváló szaktanácsadói, szolgáltató, fejlesztő feladatok ellátására.

A könyv első része a szakfelügyelet múltját és jelenét ismerteti néhány modell értékű országban, valamint a magyarországi felügyelet és tanácsadás történetét kíséri nyomon a 18. századi kezdetektől napjainkig. A második rész egy kisvárosban (Kazincbarcikán) és vonzáskörzetében szervezett kísérlet előkészítését, koncepcióját, lefolytatását és eredményeinek összegezését írja le. A négy évig tartó kísérletben a szakfelügyelőket felváltó „tanácsadó-tanárok” és a szakmai munkaközösségek tevékenysége, mint modell, mintegy lehetőséget kínál az első részben feltárt ellentmondások feloldására.

In the past decades we have witnessed a crisis in, and, in many places, a breaking up of traditional school inspection. We may ask what led us to this? And what is the road to advancement? The writer reaches the conclusion that in part, school inspection has more and more become an internal issue in the school, while indirect state inspection has begun to concentrate on studying the national situation and working out related development proposals; and in part, a particular network is developing to meet the needs of consulting, servicing, and developmental jobs which are historically digressing from the inspection field. The first part of the book explains the past and present of school inspection by looking at some model countries, and with an examination of Hungarian inspection and supervision from the beginning of the 18th century to our days. The second part describes the preparation, concept, process, and summary of results of an experiment run in a small city (Kazincbarcikán) and its surrounding area. The "consultant-teachers" who replaced the inspectors, and the activities of the professionals during the four year experiment provide a model showing opportunities for solving the contradictions presented in the first part.