

Báthory Zoltán

## Az iskolaszék és a közoktatás kétpólusú szabályozása

**Tanulmányomban az oktatás tartalmának kétpólusú szabályozási modelljéről szeretnék néhány gondolatot kifejezni. Azt a modellt mutatom be, amelyben az iskola által közvetített tartalmak, értékek meghatározásában az állam és a civilszféra egyszerre gyakorol kontrollfunkciókat.**

A rendszerváltást megelőző évtizedekben a közoktatásban követendő értékrendet, a közvetítendő műveltségtartalmakat, a tanítás-tanulás szervezésének metodusát mindenki által jól ismert módon az állam felülről, központilag – meglehetősen ideologisztikus szempontok szerint – szabályozta. Ebben az irányítási modellben az iskola csak végrehajtó szerepkörre kényszerült, a pedagógus pedig egy bürokratikus szervezet által irányított hivatalnok szerepét töltötte be. Természetesen nem minden pedagógus tűrte el ezt az értelmiségi számára elfogadhatatlan szerepet. Akkor is voltak kimagasló, az átlagtól eltérő módon tanító, kiemelkedő tanáregyenlőségek, de a közoktatási rendszer egésze mégiscsak úgy működött, hogy a fent kidolgozott elképzelések valósultak meg, végighaladva egy monolitikus struktúrára.

A magyar pedagógusok, a nevelési intézmények és az intézményeket körülvevő helyi társadalmi közeg is évtizedeken át eltűrte ezt az irányítási rendszert, ennek sajátosságaihoz alkalmazkodott. Már a 80-as évek elején-végén elkezdődött azonban ennek a merev irányítási sémának a fellazulása, és a 80-as évek végére, majd a demokratikus változásoktól hátszelet kapva igen erőteljesen kibontakozik egy értékrendszerét tekintve demokratikus átalakulás, melynek a lényege az, hogy azok az iskolai folyamatok, amelyek hosszú időn át egy irányból, egy pólusból, egy központból voltak irányítva, ettől kezdve egy kétpólusú erőterbe kerülnek. Mi ez a második pólus, és hogyan módosult az első pólus?

A második pólus a civilszféra megjelenése az iskolai folyamatokban. A 90-es évek elejétől a magyar közoktatásban lassan polgárjogot nyer az, hogy a civilszféra – a szülők, a diákok, valamint az iskolából kilépőket alkalmazó gazdasági szféra és más érdekcsoportok képviselői révén – bele kíván szólni az iskola működése szempontjából alapvető pedagógiai kérdésekbe: az iskola ethoszát meghatározó értékek kijelölésébe, az iskola által közvetített műveltségtartalom kiválasztásába, az iskolai szervezet kialakításába, a tanulók és a tanítás eredményességének értékelésébe.

Ezzel a folyamattal kapcsolatban általában felvetődik az a kérdés, hogy ki igényli ennek az új, második pólusnak a szabályozó funkcióját. Érdekes módon ma még elsősorban maga az iskola, a pedagógiai szakma tart erre igényt, miután megszűnt a korábban működő monolitikus, egypólusú irányítás. A pedagógusok kezdik felismerni, hogy az autonóm iskolának szüksége van az intézményt körülvevő civilszférának, helyi társadalom képviselőinek, mindenekelőtt az iskola „megrendelőinek”, a szülőknek, a gazdasági szféra reprezentánsainak a legitimációjára.

## A kétpólusú szabályozás kialakulása

Az iskolai folyamatoknak ez a kétpólusú legitimációja igen erőteljesen jellemzi a fejlett polgári demokráciák oktatásügyét. Ezekben az országokban a demokrácia megjelenése és fejlődése az oktatásügyben az állami irányító szerep módosulásában, a civilszféra legitimációs funkciójának megjelenésében és kiterjedésében vált kézzelfoghatóvá. Talán nem túlzás azt állítani, hogy hasonló folyamatoknak vagyunk ma tanúi a magyar közoktatásban is.

Miben módosult nálunk az állami részvétel? Mindenekelőtt az iskola tulajdonlásában következett be alapvető változás. Már 1990-ben, a Németh-kormány idején kiszélesedett az iskolaalapítás lehetősége, mivel ettől az időtől kezdve bárki, aki bizonyos szakmai jogosítványokkal és kompetenciákkal rendelkezik, fenntarthat iskolát. Az 1990. évi önkormányzati törvény értelmében az önkormányzatok váltak az állami iskolák tulajdonosaivá és fenntartóivá. Tehát a tulajdonlás oldaláról megszűnt az egypólusú irányítás jogi feltételrendszere és vele egyidejűleg megjelent a kétpólusú szabályozás. Ebben az új rendszerben az állam olyan önkorlátozó, szerény államként jelenik meg, amelynek bizonyos kérdésekben, például a törvénykezésben, a tartalmi szabályozásban, vagyis az oktatásügyi folyamatoknak a társadalom szempontjából történő irányításában nagy szerepe van. Ugyanakkor ez az állam nem kíván beleszólni az egyes iskolák belső életének a kialakításába az iskola értékvalasztásától kezdve, az államilag elvárt alapvető műveltségtartalmakra épülő kiegészítő tananyagok megválasztásán át egészen a tanulók értékelésének rendszeréig. A kialakult demokrácia viszonyai között az iskolai folyamatoknak, történéseknek a szabályozását az állam átadja a pedagógusoknak és az iskolát körülvevő civilszférának. Így alakul ki az iskola működésének kétpólusú szabályozása.

Tisztában vagyok azzal, hogy Magyarországon ma még a maga teljességében nem működik ez a kétpólusú szabályozási rendszer, de az iskolák mindennapi valóságában tapasztalható törekvések arra utalnak, hogy a rendszer ágenseiben – állam, pedagógusok, civilszféra – megvan a szándék arra, hogy a demokrácia viszonyainak kiteljesedésével összhangban kialakuljon az érett demokráciák oktatásügyi szabályozására jellemző gyakorlat.

A kétpólusú irányítás valójában két eszközrendszeren keresztül valósul meg: egyfelől a tartalmi szabályozással (az alaptantervvel, és a helyi tantervekkel, valamint a vizsgarendszerrel), másfelől a finanszírozás rendszerével. Mind szellemi, mind anyagi téren érvényesülnie kell a polgári demokráciák oktatásügyi gyakorlatából ismert kétpólusú szabályozási rendszernek. A működésben jelentkező zavarok, ellentmondások mindegyike valójában arra vezethető vissza, hogy sem az egyik, sem a másik póluson nem működik mindig optimálisan a két eszközrendszer.

## Az önkormányzat és a civilszféra

Az első és legfontosabb működési zavar abból ered, hogy az iskolafenntartók, az iskolák új „gazdái”, az önkormányzatok számára nem egészen világos, hogy milyen módon kell eleget tenniük fenntartói kötelezettségeiknek. Ez a probléma elsősorban a megyei jogú, illetve a nagyobb városokban jelentkezik, de nyilvánvalóan érzékelhető a kistélepüléseken is. Ha az iskolafenntartó feladatainak ellátását, jogainak érvényesítését illetően zavarban van, akkor ez elbizonytalaníthatja, tanácsstalanná teheti a civilszféra képviselőit – így az iskolaszékekben ülő képviselőket – is.

Sokszor maguk a pedagógusok sem tudják, hogy milyen jogaik vannak, miben kell kooperációt kialakítaniuk a civilszféra képviselőivel. A tapasztalatok szerint minél kisebb egy település, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy a jogosítványok értelmezése, a kooperációs technikák kialakítása terén nehézségek merülnek fel. Korántsem akarom azt állítani, hogy a nagyvárosokban megvalósult az önkormányzatok, az iskolák és a civilszféra együttműködése, de ezeken a nagyobb településeken elvileg jobbak egy olyan működőképes szakapparátus létrehozásának az esélyei, amely alkalmas az együttműködés részleteinek kidolgozására: A kétpólusú legitimációnak tehát alapfeltétele a működés során jelentkező problémák megoldásának szakmai támogatására alkalmas professzionális apparátus.

Ugyancsak probléma az, hogy az iskolafenntartók, különösen a jelenlegi nagyon kritikus gazdasági helyzetben, egyre gyakrabban szeretnék megszabadulni az iskolafenntartás által elnyert szabadságtól, mivel sokszor nem tudják a finanszírozáshoz szükséges anyagiakat előteremteni. A finanszírozás körüli vitákban igen gyakran – rejtve vagy kimondottan – megjelenik a centralizáció, pontosabban a recentralizáció vágya, a korábbi etatizmus „visszasírása”. A pénzügyileg szinte teljesen tehetetlen önkormányzatok gyakorta vetik fel, hogy ha az állam nem tud elég pénzt adni az önkormányzatoknak, akkor vegye vissza az iskolát és tartsa fenn. Ezt a kétségbeesett reakciót a gazdasági krízishelyzet magyarázza ugyan, de a demokratikus fejlődés folyamatából szemlélve semmiképpen sem lehet elfogadni. Nem valószínű, hogy a civilszféra ágensei, például az iskolaszékben jelen lévő képviselői – a szorító anyagi gondok ellenére – is hasonlóan vélekednek az iskola tulajdonlásáról. Az oktatás finanszírozásának gondjai – de más oktatásügyi problémák miatt is – érdekellentétek, konfliktusok alakulhatnak ki az önkormányzat és a civilszféra között.

## A pedagógusok és a civilszféra

Felvetődik az a kérdés is, hogy ki hogyan tekint a civilszféra, mindenekelőtt a szülők képviselőire. Kísért az a veszély, hogy az önkormányzatok sok helyen úgy tekintenek a szülők képviselőire, mint korábban a szülői munkaközösségekre vagy a 80-as évektől az iskolatanácsokra. Úgy kezelik őket, mint akiket az iskola – szó szerint és átvitt értelemben – ünnepnapj tevékenységeibe be lehet vonni, azaz rájuk lehet bízni ünnepek, bálók, kirándulások megszervezését. Ebbe a szülőképhe természetesen nem illeszthetők bele olyan funkciók, mint a szülői érdekek érvényesítése az alapvető pedagógiai kérdésekben: az iskola alapértékeinek és az iskola által tanított tartalomnak a kiválasztásában, a tanulók értékelési rendszerének kialakításában.

Az önkormányzatok imént jellemzett attitűdjeihez hasonlók jelennek meg a neveléstudatok egy részében is. A pedagógusok ugyanis éppen az iskola pedagógiai arculata szempontjából releváns kérdésekben nem fogadják el a civilszféra, a szülők képviselőinek beleszólását, érdekérvényesítését. Olyan vélekedések fogalmazódnak meg, mint: „laikusok ne szóljanak bele abba, hogy hogyan és mit kell az egyes tantárgyakban tanítani”, „én tudom, hogyan kell formálni a gyerek személyiségét”, és sorolhatnám az ilyen és ehhez hasonló megnyilvánulásokat. Ennek a pedagógusbeállítódásnak is megvan a sajátos oka. A pedagógusok nem ismerik azokat a területeket, ahol szakmai ügyekben is kooperálni kell a szülőkkel. Alaptételnek tekintem, hogy a nevelés minden fontos kérdésében együtt lehet és együtt is kell működni a szülőkkel.

Sajnálatos, hogy a pedagógusképzés tematikájából teljes mértékben hiányzik a szülőkkel, a civilszférával való együttműködésre képzés. Még emlékszem arra, amikor kezdő tanárként – lehettem talán 21 éves – minden „anyuka” „tanár bácsinak” szólított. Éreztem, hogy ez egy olyan társadalmi aszimmetria következménye, amely miatt szülő és tanár valójában nem tud kommunikálni egymással. Úgy gondolom, hogy minden pedagógus átéli azt a kínlódást, amit az okoz, hogy a szülőkkel való kommunikáció gyakorlatilag leszűkül az érdemjegyre, az órákon lezajló történések szűkszavú megbeszélésére és esetleg a következő ünnep, rendezvény megszervezésére. Megfelelő kommunikációs kód és technika hiányában nem lehet megérteni a szülőkkel az iskola lényegi folyamatait, pedagógiai programját, helyi tanterveit. Nálunk a pedagógusok nincsenek kiképezve, sem szocializálva arra, hogy a neveléssel kapcsolatos problémákat a civilszférával kommunikálva, kooperációban oldják meg. Ebből a szempontból ma még nincsenek meg igazán az iskola kétpólusú legitimációjának a feltételei. Ennek ellenére mégsem látom sötétén a jövőt. Az a nevelőtestület, amelyik tisztában van ezzel, hogy nem lehet eredményesen nevelni a szülők részvétele, a civilszféra támogatása nélkül, az igényelni fogja a közreműködést, a beleszólást, a véleménynyilvánítást, s ezért át fogja törni ezeket a kommunikációs gátakat. Azok, akik ezt nem igénylik, be fognak zárkózni a pedagógiába, a „szakmaiság csigaházába”. Ezekben az intézményekben valószínűleg a szülők sem fogják megtenni azokat a lépéseket, amelyeket egyébként nekik kellene megtenniük, és ez a nevelés területén válságos helyzeteket teremthet majd mindkét oldalon.

### **Partneri viszonyok a pedagógiai folyamatok helyi alakításában**

A civilszféra, amelynek egyik artikulált formája az iskolaszék, kezdi felismerni a funkcióját. Érdemi szerepe akkor kezdődik, amikor felöltik benne az a kérdés, hogy milyen nevelés folyik az iskolában, milyen műveltséget adnak át a tanárok. Ma még nem kellően tisztázott az, hogy a civilszféra milyen formában vonható be az iskola érdemi pedagógiai folyamatainak alakításába. A következőkben – a teljes igénye nélkül – ennek lehetséges módozatait kívánom bemutatni.

Volt egy időszak, amikor úgy gondoltuk, hogy az *iskolaszék* kötelező megalakításával lehet katalizálni az iskola nyitottabbá válását. Úgy érzem, ez elhibázott lépés volt. A közoktatási törvény során következő módosításában ezt a kötelezőséget meg akarjuk szüntetni. Egy demokratikus joggal lehet élni vagy nem élni, de annak gyakorlását kötelezően nem lehet előírni. Az iskolaszékek iránti igény megjelenése szerves fejlődés eredménye, ezt a kötelezőség inkább fékezi, mint katalizálja. A nevelőtestületeknek maguknak kell rájönniük arra, hogy előbb-utóbb eszüköztenné válnak, ha nem támaszkodnak a civilszférára. Ugyanígy a civilszférának is meg kell tennie azokat az elhatározó lépéseket, amelyek jelzik, hogy képviselői igenis bele akarnak szólni az iskola, a nevelés lényegi folyamataiba.

Helyzetemből adódóan sokszor fordulok meg olyan helyeken, ahol az önkormányzat a civilszféra megkérdezése nélkül próbál iskolákat, óvodákat megszüntetni és összevonni. Jártam már olyan településen, ahol a civilszféra képviselőiben az önkormányzati döntés ellenében vonultak fel és tiltakoztak a szülők. Ez jól mutatja azt, hogy a helyi társadalom sem homogén közeg, abban is tagoltak az érdekek. Van, ahol a civilszféra testületei – például éppen az iskolaszék – vállalják, hogy helyreigazítsák a politikai hatalmat. Ismerek olyan településeket is, ahol az elodázhatatlan óvoda- és iskola-összevonásokat, és -megszüntetéseket a helyi önkormányzat egyez-

tette a szülőkkel, a civilszférának a nevelésben érdekelt és érintett tagjaival, és közösen értelmes kompromisszumok megkötésére volt lehetőség. A közelmúltban Békéscsabán a szülők egy pedagógiai módszer nevében tiltakoztak az iskolafenntartó ellen. A vita tárgya az volt, hogy engedélyezik-e a 12 évfolyamos oktatást és az azzal együtt járó komprehenzív nevelést vagy sem. Az önkormányzat nem akarta engedélyezni, a nevelőtestület pedig akarta, és megtalálta a szülőkben és az őket képviselő iskolaszékben azt a támogatást, amelynek segítségével érvényesíteni tudta érdekeit.

A visszavonuló, önmagát korlátozó, szerény állam találta ki azt, hogy a műveltségnek van két, egymástól jól elkülöníthető rétege. Van egy közös réteg, a közös alapműveltség, amely megjelenik a sokat vitatott Nemzeti alaptantervben. Van a műveltségnek egy olyan további, erre a közösre ráépülő rétege, az egyénenként igen nagy különbségeket mutató egyéni műveltség. Sok vita folyik arról, hogy az egyének, csoportok erőteljesen differenciált műveltségfelfogása egyáltalán lehetővé teszi-e azt, hogy társadalmilag érvényes, közös műveltségálapról beszéljünk. Anélkül, hogy ebben a vitában állást foglalnék, úgy gondolom, hogy itt és most, Európában, Magyarországon meghatározható a műveltségnek egy olyan közös rétege, amelyet természetesen viták, konfrontációk és kompromisszumok árán ugyan, de a sokféle értékrendre épülő műveltségképek alapján lehet tekinteni. Az ökorlátozó, szerény államnak ezt a műveltségképet kell képviselnie. Különösen fontos ez, amikor az iskolák a tulajdonlásuktól függetlenül is egyre sokszínűbbek, egyre többfélé érték szempont alapján alakítják ki a maguk pedagógiai programját, helyi tantervét. Ezek kimunkálása az iskolák és a civilszféra együttműködésének gyakorlóterepe lehet.

Az alaptantervre és a helyi tanterv épülő rendszer nagy szabadságot és mozgásteret biztosít az iskolának. A *helyi tanterv* az a dokumentum, amelyben az iskola a nevelőpartnerekkel egyetértésben megtervezheti, hogy a különböző műveltség tartalmakat milyen tantárgyi keretekben, melyik életkorban kívánja tanítani. Kifejezésre juttathatja azt, hogy a műveltség egészéből mit tart kiemelkedően fontosnak, hangsúlyozandónak. Ugyancsak jelentős szabadságra van az iskolának a tanulás szervezés terén. Az iskola maga választhatja meg, hogy milyen módon szervezi meg a tanuló csoportokat, milyen tankönyveket választ az iskola helyi tanterveivel, mint ahogy azt is maga döntheti el, hogy milyen fejlesztő, gyógypedagógiai és korrepetáló foglalkozásokat, milyen szakköröket szervez.

A helyi tanterv kidolgozásában s a hozzá kapcsolódó döntések meghozatalában *több résztvevő együttműködésére*, partneri viszonyára van szükség.

A helyi tervezés első számú felelőse az intézmény igazgatója. Köztudomású, hogy az iskola jó működéséhez jó igazgatóra van szükség. A központi irányítás leépülése, a helyi autonómia megteremtése és kiszélesítése még hangsúlyosabbá teszi ezt a közhelyszámba menő megállapítást. Az önállóságot nyert iskola különböző partnereivel – fenntartóval, civilszférával, tantervfejlesztő műhelyekkel, szakértőkkel és nem utolsósorban az iskolát *övező gazdaság képviselőjével* – folyamatosan ápolandó kapcsolatok egyre inkább menedzser típusú igazgatót igényelnek. Ez új szempontok érvényesítését veti fel az igazgató kiválasztásakor, mivel ebben a helyzetben nem valószínű, hogy a legjobb matematika- vagy földrajztanárt kell megválasztani, kinevezni igazgatónak, mivel egyáltalán nem biztos, hogy a kiterjedt menedzselési feladatokat is olyan jól el tudja látni, mint ahogyan a szaktárgyát képes tanítani. Az igazgatónak a szervezés, a partnerekkel való jó kooperáció mellett jól kell értenie a helyi tantervek pedagógiai, tantervelméleti kérdéseit is.

Másodsorban fontos személyiségei az autonóm iskolának a *munkaközösség-vezetők*. Be kell látni, hogy a modern iskolában egyre inkább átalakul a hagyományos – igazgató, helyettesek, tantestület – hierarchia, s a hierarchiában megnő a munkaközösség-vezetők súlya. Ha az alaptanterv műveltségi területekben gondolkodik, akkor kívánatos, hogy az iskolában – legalábbis a nagyobb intézményekben – a különböző, de egy műveltség-tömbbe tartozó tantárgyakat nagyobb egységekben kezeljék. Kedvező az, ha a fizika, a kémia, a biológia, a környezetvédelem és az egészségnevelés kérdéseit egy nagyobb munkaközösségre bízzák. Mint ahogy az is jó az iskolának, ha nem különül el a történelem, a társadalomismeret, a szociológia és a pszichológia, hanem az Ember és társadalom blokkban együtt kezelik ezeket a szervesen összetartozó ismereteket. Ez esetben is természetes, hogy az ezekkel a témákkal foglalkozó tanárok egy munkaközösséget alkossanak. A helyi tantervkészítés csak ilyen munkaközösségi kooperációban képzelhető el.

Itt szükségesnek érzek egy megjegyzést a pedagógusok helyi tantervkészítési kompetenciájával kapcsolatban. Gyakorta fogalmazódik meg mostanában, hogy illúzió azt várni a pedagógusoktól, az egyes iskolaközösségektől, hogy helyi tantervet készítsenek, mivel erre nincsenek felkészítve. Ez kétségtelenül igaz, de ugyanakkor az is igaz, hogy testületenként jó néhány, a helyi tervezés problematikája iránt nyitott, a szaktárgyában nagyon felkészült tanár dolgozik, s rájuk alapozva kellő külső támogatással elindítható ez a munka.

A következő fontos partner a tervezésben az *iskolafenntartó*. Alapvetően ő finanszírozza az iskolai folyamatokat, így a majdan kialakuló helyi tantervek alapján folyó munkát. Ebből következnek az a törvényi szabályozás, amelynek értelmében a helyi tanterv jóváhagyása az iskolafenntartó joga. Épp ezért a helyi tanterv készítésének folyamatába partnereként be kell vonni a fenntartót. A helyi tervezés közben és a program elkészültekor vele kell megkötni a szükséges alkukat. Ezeknek az alkuknak egyik színtere az iskolaszék. Nyilvánvalóan ezeknek az alkuknak a megkötése, a helyi programok elfogadtatása a fenntartó képviselőinek felkészültségétől, szakértelmétől függően lehet nehezebb vagy könnyebb. Egy, a pedagógiai szakmától távolabb álló önkormányzati képviselővel nyilván nehezebb az egyezkedés, mint egy tanári képzettségű szakemberrel.

Az iméntiekből következően a helyi tanterv legitimitációjában igen fontos partnerek a civilszféra képviselői, a civilszerveződések, amint már utaltam rá, kitüntetetten az iskolaszék. Boldog az az iskola, amelyik az iskolaszéket nem dísznek, hanem olyan partnernek tekinti, amely a lényegi folyamatokba is beleszólhat. Ha ugyanis ilyennek tekintik az iskolaszéket, akkor ez a testület a tartalmi-pedagógiai kérdésekben – többek között a helyi tanterv ügyében – előzetesen le tudja folytatni azokat az érdekegyeztetést és alkukat elősegítő vitákat, amelyek nélkülözhetetlenek az iskola és a fenntartó közötti megegyezéshez. Az az iskolaszék, amelyet komolyan vesz az iskola, ki fog állni az iskolafenntartónál az iskola mellett. Az iskolaszék ilyen érdemi működése – mint általában a demokrácia – fárasztó és időigényes. Az iskolaszék tagjainak szinte napi kapcsolatban kell lenniük egymással, hosszú és nehéz problémafeltáró, érdekegyeztető vitákat kell folytatniuk. Zárójelben jegyzem meg, hogy jártam több külföldi iskolában, ahol részt vettem az iskolaszék jellegű testület néhány ülésén. Meglepőde tapasztaltam, hogy a szülők képviselői este 10 órakor milyen szívesen vitákoztak az igazgatóval, s a vendég számára nagyon érdekes beszélgetéseket folytattak látszólag olyan kisszerű dolgokról, amelyek ott és akkor annak a szülőközösségnek nyilván nagyon fontosak voltak. Ha ez a napi kapcsolat megvan az iskola és az

iskolaszék között, akkor az iskolának van helyi társadalmi támogatottsága ahhoz, hogy elérje azt, amit el akar érni az iskolafenntartónál. Ezt tekintem a demokratikus gyakorlat ebben a viszonylatban érvényes formájának, még akkor is, ha ebben benne van az iskola érdekeiért való lobbyszás.

A mindennapi folyamatok arra utalnak, hogy az iskolafenntartók és az iskolák ma alapvetően finanszírozási és nem a helyi tantervvel kapcsolatos kérdéseken vitatkoznak. Különösen visszatetsző, hogy néhány iskolafenntartó önkormányzat pénzügyi nehézségei láttán vissza akarja adni az államnak az iskolát. Megfogalmazódnak időnként olyan vélemények, mely szerint az iskolák költségeinek a 90 százalékát az államnak kellene fedeznie. Ha ez megvalósulna, akkor gyakorlatilag visszaállamosítanánk az iskolát. Ez korlátozná az iskola szabadságát, a helyi társadalom iskola felett betöltött ellenőrző funkcióját, végső soron újra elszürkítené, megmerevítené és uniformizálná az intézményeket.

Az iskola egészséges működéséhez nélkülözhetetlenül szükséges az a kettős erőter, amit az állami szabályozás és a helyi-önkormányzati és civilkontroll jelent. A tartalmi szabályozás és a finanszírozás rendszerének folyamatos javításával ezt a kettős legitimációt kell mindjobban erősíteni. S a mai – elsősorban az anyagi források szűkösségére visszavezethető – gondok ellenére nem szabad letérni arról az útról, amelyen ebbe az irányba elindult a magyar közoktatás. Minden más szabályozási logika ellentmondana a demokratikus gyakorlat alapelveinek.



Csöppü Roland, 12 éves