

A pedagógiai vezetés helyzete és problémái az önigazgatású általános iskolában

Az általános társadalmi és tudományos-technikai fejlődést, az emberi tevékenység minden területén, a nagyobb hatékonyságért és termelékenységért folytatott harc jellemzi. Világméreteiben komoly erőfeszítéseket tesznek a tudományos megismerés gazdagítására, a tudomány és a technika vívmányainak minél intenzívebb alkalmazására a munkafolyamatokban. A gazdaságosság és ésszerűsítés elvét mind szélesebb körben alkalmazzák. Mindaz, ami elavult, túlhaladott, a helyét az újnak, a korszerűnek engedi át. Mindenütt a legmegfelelőbb szervezési formákat, legjobb munkamódszereket, leghatékonyabb megoldásokat kívánják alkalmazni.

Ezért a vezetés, az irányítás az emberi munka minden ágában nagyon fontos kulcskérdéssé vált. Hogy korszerű funkciójának, összetett feladatainak a jelenben és a jövőben is megfelelhesen, a *vezetés tudományos megalapozása* parancsoló szükségletté vált.

Manapság világszerte, de különösen a fejlett országokban, ennek a tudománynak a vívmányait a gazdasági életben mind eredményesebben alkalmazzák. Ezzel egyidejűleg ez a fiatal tudomány napról-napra fejlődik, és az általános haladás mind fontosabb tényezőjévé válik.

A közoktatásban ezen a téren nagy lemaradás tapasztalható. Ennek a lemaradásnak a foka és következményei még nincsenek kellőképpen megállapítva és tanulmányozva. Ezzel kapcsolatban egy sor kérdés és dilemma merül fel: milyen alapvető irányelvek és felfogások érvényesülnek közoktatásunk és iskoláink irányításában; milyen a fejlődés iránya, és milyen törekvések érvényesülnek ezen a téren; milyen hatással van az iskolavezetés színvonala és struktúrája az iskola feladatainak teljesítésére? stb. Az ilyen problémák és dilemmák száma és súlya igen számottevő.

Ezek a tények és körülmények késztettek ennek a problémakörnek a tanulmányozására, kutatására az általános iskolában. A mi feltételeink között ez a kérdés különösen összetett, mivel mi, amellett, hogy a korszerű iskola megteremtésére törekszünk, egyidejűleg az önigazgatású iskoláért is harcolunk.

Kutatásom elsődleges céljai arra irányultak, hogy megállapítsam:

- milyen az iskolavezetés (vezetési szervek) funkciójának jogi szabályozása; melyek a feladatai és milyen mértékben valósulnak meg ezek a feladatok;
- milyen az iskola igazgatási és vezetési szerveinek egymás közötti viszonya és kapcsolata;
- milyen elvek és felfogások érvényesülnek az általános iskola vezetésében, milyen mértékben jutnak itt kifejezésre a korszerű vezetéselmélet intenciói;
- milyenek az iskolavezetés előtt álló feladatok megvalósításának külső és belső feltételei, milyen segítségben részesül az iskola ezen a téren, továbbá,
- hogy megállapítsam az eddigi tapasztalatok e téren történő felhasználásának módját, a további fejlődés irányát, valamint az általános iskola vezetésének tudományos megalapozását szolgáló korszerű elméleti alap kimunkálásának lehetőségeit.

Kutatásom empirikus részét 24 észak-bácskai és 12 Kragujevac-környéki általános iskola vezetésének a tanulmányozására alapoztam. A leíró és kauzális módszer mellett, kisebb mértékben a történelmi módszert is alkalmaztam. Ez a kutatás, tehát, megfigyelésen alapuló, operatív jellegű kutatás volt, amelyben a mélyinterjú, a különböző típusú kérdőívek, az iskola dokumentációja, alapszabályzata (és különböző szabályzatai) szolgálták elsősorban a valóság megismerését, és amelynek alapvető törekvése volt: a vezetéstudomány egyes vívmányainak e téren történő alkalmazása.

Az igazgatás és vezetés egymás közötti viszonya és kapcsolata; a pedagógiai vezetés fogalma

A külföldi és belföldi szakirodalomban az igazgatás és vezetés (irányítás) különböző meghatározásaival találkozunk. Egyes nyugati szakértők ezt a két fogalmat azonosítják. Mások az igazgatást a vezetés elemének tekintik. Nálunk (az öngazgatás feltételei között) igazgatás alatt mindenekelőtt az iskola életét és munkáját szabályozó normatív előírások meghozatalát, az alapvető fejlődési irányvonal meghatározását, és az iskola munkáját és fejlődését jelentősen befolyásoló döntéshozatalt értelmesszük. A múltban ez a fogalom magába foglalta a vezetés fogalmát is.

Vezetés alatt általában az igazgatási szervek döntéseinek végrehajtását, a munka megszervezését és a termelés fejlesztését értik. Ennek a két funkciónak ilyen értelemben vett alapvető elhatárolásával összhangban, ezeknek a fogalmaknak különböző részletes meghatározásai közül a következőket említjük:

Alfred Jaeger szerint* „a munkásöngazgatás feltételei között a vezetés az öngazgatás instrumentuma, amely a termelés összes tényezőit összehangoló technikai-koordinációs funkciót tölt be, vala-

* A. Jaeger: *Problem rukovođenja u privrednim preduzećima*, Zagreb, 1957. 16.

mint erkölcsi-nevelési tényezőként hat a szocialista társadalmi viszonyok megszilárdítása céljából”.

V. Rašković szerint „igazgatáson a munka politikájának és az adott vállalat fejlődési irányzatának meghatározását, kialakítását kell értenünk. Vezetésen pedig a mindennapi konkrét munkálatok elvégzését; a szervezési, technikai-technológiai és gazdasági-kommerciális jellegű munkát”.*

M. Zvonarević az igazgatást a szociális „hatalom” megosztásának szempontjából taglalja: „Igazgatni annyit jelent, mint egy munkaközösségben domináló szociális „hatalommal” rendelkezni, vagyis döntő befolyással lenni az ott végbemenő alaptevékenységre”.**

Ezek a meghatározások elsősorban a gazdasági vállalatokra vonatkoznak, de részben az iskola vezetésére és igazgatására is alkalmazhatók. Azonban az igazgatás és vezetés „vonala” közti viszonyulás és kapcsolat megállapításánál feltétlenül szem előtt kell tartani néhány fontos, specifikus körülményt, mint pl.

- az iskola társadalmi helyzetét és önállóságának fokát;
- azt a tényt, hogy az iskolában az igazgatásban és vezetésben gyakran ugyanazok a személyek vesznek részt;
- az iskolai munka sokrétűségét, bonyolultságát stb.

Ezért helytelen volna (s egyben lehetetlen is) az iskola igazgatását és vezetését izoláltan, egymástól elválasztva vizsgálni. Egyes esetekben szinte egységes folyamattá szövődnek és még gyakrabban szoros kapcsolatban jutnak kifejezésre. Ezért a közöttük levő kölcsönös kapcsolatot és kölcsönhatást szem előtt tartva lehet csak tisztán látni a két funkció közötti különbséget.

A vezetés fogalma napjainkban igen bonyolulttá vált: különböző feladatokat, eljárásokat, akciókat foglal magába. Ez szükségessé teszi ennek a fogalomnak további megvilágítását, még néhány érdekes meghatározás ismertetését.

Bene László szerint „minden vezetés lényegi tartalma emberek meghatározott feladat elvégzésére történő aktivizálása a szubjektív emberi törekvések és az objektív cél összhangjának megteremtése útján”.***

Az ismert lengyel pszichológus, Z. Pietrasinski a következő meghatározást adja: „A kollektíva előtt álló célok megvalósítására irányuló kollektív tevékenység ösztönzése és koordinálása”.**** Ó a koordinációt itt szélesebben értelmezi — a tervezés, szervezés és ellenőrzés szintéziseként, ami bizonyos fokig az egész meghatározást homályossá teszi.

P. Rađenović E. Kardelj következő meghatározását idézi: „Tudatosan vezetni mindenekelőtt a következőket jelenti: előrelátást, tervezést, s a terv alapján megfelelő feladatokat adni s megfelelő kádereket, módszereket és szervezési formákat alkalmazni”.***** A to-

* V. Rašković: Društveno samoupravljanje i raspodela prema radu u Jugoslaviji, Beograd, 1967, 81. old.

** Psihološki aspekti samoupravljanja u indust. preduzećima, Bgd., 1969. 13–14. old.

*** Bene L.: A vezetés tudományos megalapozása, Bp, 1970. 44. o.

**** Z. Pietrasinski: A vezetés pszichológiája, Bp, 1968. 15. o.

***** Pr. Rađenović: Sociološki aspekti rukovođenja, Leskovac, 1970. 63. old.

vábbiakban Kardelj hangsúlyozza még az ellenőrzés és a segítségnyújtás fontosságát is — a munka folyamatában, a felmerülő akadályok elhárítása céljából.

Ez és az előző meghatározás a vezetésnek már bizonyos *elemeit is* felsorolja. E körül a szakirodalomban a vélemények szintén eltérőek”. Fayol klasszikus megfogalmazásában az alapvető „univerzális” vezetői funkciók a következők: 1. előirányzás (elsősorban a tervezés értelmében); 2. szervezés; 3. parancsolás; 4. koordinálás; 5. ellenőrzés.*

Az amerikai Gregg „az igazgatási folyamat (Administrative Process)” hét komponensét sorolja fel: 1. a döntéshozatal, 2. tervezés, 3. szervezés, 4. kommunikáció, 5. befolyás-gyakorlás, 6. koordináció, 7. kiértékelés.**

Bene L. említett művében megállapítja, hogy „Klasszikusan öt vezetési alapelemet szokás megkülönböztetni: tervezés, szervezés, igazgatás, koordinálás, ellenőrzés”, majd hozzáteszi, hogy G. L. Campion francia vezetéselméleti szaktekintély ezt három elembe sűrítette: tervezés, szervezés, ellenőrzés.***

Nem mélyedhetek itt most bele ezeknek a nézeteknek a taglalásába, a vezetés alapelemeinek számbeli és sorrendbeli elemzésébe, de figyelembe véve a felsorolt elemeket, megkísérlem meghatározni az *iskolavezetés — a pedagógiai vezetés fogalmát*, szem előtt tartva:

- az iskola feladatait és az iskola munkáját befolyásoló külső és belső tényezőket;
- az oktató-nevelő munka jellegét, az iskola munkájának szervezési formáit, valamint az iskola igazgatásának és vezetésének struktúráját.

Ennek alapján e fogalom lényege: az iskola egész munkájának, külön az oktató-nevelő munkának a tervezése, szervezése, rendszeres megfigyelése, összehangolása (koordinálása), irányítása, kiértékelése és állandó fejlesztése. Ez magában foglalja:

- korszerű irányelvek és megfelelő módszerek alkalmazását a tervezésben és munkaszervezésben;
- az oktató-nevelő munka, a pedagógusok és vezetők, valamint az igazgatási és szakvezetési szervek munkájának sokoldalú megfigyelését, beleértve a problémák megállapítását és megoldását is;
- az elért eredmények minél tárgyilagosabb, szakszerűbb megállapítását, felmérését és kiértékelését;
- az iskola összes igazgatási és szakvezetési szerveinek, az iskola keretei között működő szervezetek és minden pedagógus (és az összes dolgozó) munkájának sokoldalú, közvetlen irányítását, koordinálását, és segítségét, különös tekintettel a pedagógiai elvek, álláspontok és nevelési eljárások alkalmazásának az összehangolására;

* G. Pietrasinski: Azonos mű, 14. old.

** Morphet, Johns, Reller: Educational Administration, Englewood Cliffs. N. J. 1961. 96. o.

*** Bene L.: Azonos mű, 42. o.

- hozzájárulást a pedagógusok szakmai továbbképzéséhez, pozitív hatásgyakorlást az egyének, különösen a fiatalabb pedagógusok fejlődésére;
- az egységes nevelőtestület kialakítását és a szocialista viszonyok fejlesztését az iskolában.

A pedagógiai vezetés szélesebb értelmezése magába foglalja ezenkívül még az eredményes, minőségi munkához szükséges tárgyi és személyi feltételek biztosítását, konstruktív kapcsolatok kialakítását a szakszolgálattal, a községi közoktatásügyi szervekkel, valamint a különböző tanügyi intézményekkel, tudományos intézetekkel kialakított kapcsolatok ápolását.

Az iskolaigazgatás és iskolavezetés fejlődésének fontosabb időszakai 1945-től 1972-ig

Az elemi iskolai (és általában az iskolai) igazgatás és vezetés jellege egy országon belül szoros kapcsolatban áll a hatalom jellegével, szorosan összefügg tehát a társadalmi-gazdasági rendszerrel, de kialakulására hatással vannak a múltbeli hagyományok, az iskola-rendszer, valamint az iskolai munka objektív és szubjektív feltételei is.

A kapitalista Jugoszlávia társadalmi-politikai berendezkedésének és iskolarendszerének romjain 1945-ben megkezdődött a hosszan tartó és erőfeszítésekkel teli harc az új, szocialista iskoláért. Az új feltételek között döntő jelentősége volt annak, hogy milyen módszereket alkalmazzunk a közoktatás és az iskolák igazgatásában (annak idején általában csak az iskolák igazgatásáról beszéltünk).

A központosított, adminisztratív jellegű igazgatás időszakában, mindjárt 1945 után, az iskolák társadalmi igazgatásának csírái, melyek a NFH-ban fogantak meg, nem tudtak kifejezésre jutni. Az iskolahálózatot, illetve a közoktatást a köztársasági központból irányították. Az iskola élén az igazgató állt, mint az állami hierarchia képviselője. Hatókörének törvényes szabályozása magában foglalt bizonyos oktatási feladatokat is, de az ellenőrzés és parancsolás (utasítások kiadása), valamint a felsőbb szervek határozatainak végrehajtása ennél sokkal nagyobb hangsúlyt kapott. A tantestület hatásköre ezzel szemben egészen jelentéktelen volt, hiszen ez a kollektív szerv inkább csak tanácsadói szerepet töltött be. Ilyen körülmények között a pedagógiai vezetésnek másodrendű szerepkör jutott.

Amikor 1955-ben bevezettük a társadalmi igazgatást, és az iskolabizottság munkájába a diákok szüleit és a társadalmi-politikai szervezetek képviselőit is bekapcsoltuk, létrejötték a feltételek ahhoz, hogy megkezdődjön az iskolák fokozatos önállósulásának és társadalmiasításának folyamata. Az iskolákon belül kedvezőbb feltételek alakultak ki a demokrácia és a kollektív szellem fejlődéséhez, a bürokratikus irányzatok pedig mind szűkebb területre szorultak vissza.

Jóllehet a tantestület bekerült az igazgatási szervek sorába, törvényesen előírt hatásköre mégis inkább a pedagógiai vezetés egyes mozzanataihoz kötődött. Ennek az irányzatnak főképpen az iskola pedagógiai arculatának meghatározásában, az oktató-nevelő munka irányelveinek tisztázásában, az iskolai tevékenység összehangolásában, a munkaszervezésben és az elért eredmények elemzésében kellett kifejezésre jutnia. Mivel azonban hiányzott a kellő szakmai támogatás (a külső tényezők részéről) és a megfelelő pedagógia irodalom, s minthogy nem volt kellőképpen előkészítve feladatainak végzésére, ez a szerv — kiváltképpen az első években — csak nagy nehézségek árán tudott megbírkózni megnövekedett feladataival. Az előrehaladás inkább a demokrácia fokozódásában, az előadók tevékenyebb tantestületi ténykedésében nyilvánult meg. Mindenesetre ez az időszak vetette meg a kollektív igazgatás alapjait.

Az iskolaigazgató új helyzetét és új funkcióját nem sikerült eléggé világosan meghatározni. Hivatalosan továbbra is ő képviselte az iskolát, és fő védelmezője maradt a törvényességnek az iskolai munkában. Egyre nagyobb hangsúlyt kapott azonban a követelés, hogy az igazgató váljon az iskola „pedagógiai vezetőjévé”, noha ez a fogalom akkoriban még nagyon kevés konkrétumot tartalmazott. Ennek az irányzatnak a szorgalmazása legfőképpen abban jutott kifejezésre, hogy egyre inkább sokasodtak az óralátogatások az igazgató részéről, ami lényegében véve pozitív jelenség, de mégis csupán egyoldalú értelmezése a vezetői feladatkörnek, sőt az előadói munka figyelemmel való kísérésének is. Emellett új feladatkörükre az igazgatókat sem készítették elő kellőképpen, s ezért helyzetük egyre bonyodalmasabbá vált.

Az új alkotmány meghozatalával 1963-ban a *társadalmi öngazgatás megvalósulása* hazánk társadalmi-politikai rendszerének alapjává vált. Ezt az elvet az emberi ténykedés minden területén érvényre kellett juttatnunk. Az iskolák életében az új időszak kezdetét az 1965. év jelentette.

Az iskolai öngazgatás bevezetésének történelmi szükségszerűségét főlegesen lenne bizonygatnunk. Fontos, hogy megértsük az öngazgatás lényegét, azt, hogy „az öngazgatás, mindenekelőtt, alapvető társadalmi viszony, amely okozati összefüggésben áll minden más társadalmi viszonyal — azok legfőbb meghatározói és okozati kapcsolataik révén”.*

Ennélfogva az öngazgatás bevezetése szoros kapcsolatban áll a munka szerinti javadalmazással is az iskolákban. Voltaképpen milyen célok és feladatok megvalósítását tettük lehetővé és tűztünk magunk elé az öngazgatás és a jövedelemelosztási rendszer bevezetésével ebben a kivételesen fontos társadalmi tevékenységben?

Az öngazgatási és jövedelemelosztási rendszernek mindenekelőtt megfelelő társadalmi és anyagi helyzetet kell biztosítania az iskolák és a tanügyi dolgozók számára, és egyre érezhetőbben hozzá kell járulnia:

* V. Rašković: Ua. a mű, 99. oldal.

- az egész iskola jobb és összehangoltabb ténykedéséhez, a közös terhek és kötelezettségek egyenletesebb megoszlásához az iskolán belül, tehát általában az iskolák gyorsabb fejlődéséhez és hatékonyabb ténykedéséhez;
- az előadók alkotóképességének felszabadulásához;
- az egyéni és a társadalmi érdekek összehangolásához;
- a tudat és az erkölcsi felelősség fejlesztéséhez, a demokratikus elvek gyorsabb érvényesítéséhez;
- a szocialista viszonyok kialakulásához az iskolákban;
- az iskola és a társadalmi közösség közötti új viszonyok kialakulásához;
- a meghatározott oktatói-nevelői célok és feladatok sikereesebb megvalósításához, a (mennyiségileg és minőségileg) jobb eredmények eléréséhez, s ezzel együtt az előadók személyiségének fokozatos felszabadulásához, elidegenülésük felszámolásához.*

Ezek tehát az alapvető célok, a legfőbb törekvések, melyeknek megvalósításától nem kell sajnálnunk a fáradságot, hogy végre új viszonyokat hozzunk létre az iskolákban és általában a közotkatás területén. És ezek szolgálhatnak kritériumként akkor is, amikor az eddig megtett utat vesszük bíráló elemzés alá.

Az öniszervezés eddigi fejlődésének jellegzetességei az elemi iskolákban

Az öniszervezés a tanügyben és az iskolákban még mindig fejlődésének első, kezdeti szakaszában van, amire a mind jobb és megfelelőbb (nem egyszer rendszerbéli jellegű) megoldások keresése és a gyorsabb fejlődést szavatoló feltételek létrehozása jellemző.

Az eddig megtett (rövid) út, az öniszervezés terén elért eddigi fejlődés áttekintésében és értékelésében gyakran igen szűklátókörűen és egyoldalú felfogásokból indulunk ki, a legtöbbször pl. csak az igazgató szervek vagy az összes öniszervező szervek munkáját vesszük tekintetbe, ide értve a vezető szerveket is. Ez annak a következménye, hogy az öniszervezésre az iskolákban (szűkebb és szélesebb értelemben is) úgy tekintünk, mint intézményre, s nem mint alapvető társadalmi viszonyra. Ezért gyakran szem elől tévesztjük az öniszervezés legfőbb vonatkozását — az *öniszervezési szellem, légkör* fejlettségének fokát, ami elsősorban magukban az öniszervezőkben jelentkezik és fejlődik saját intézményük (iskolájuk) öniszervezői helyzetének, továbbá a maguk öniszervezői helyzetének, az öniszervezési viszonyokban betöltött szerepüknek megérzésében és helyes felfogásában. Ez tehát implicite magában foglalja az öniszervezői jogok és kötelezettségek megértését és helyeslését, és a munka minden területén, minden mozzanatában biztosítja a de-

* Tóth Lajos: Mesto i uloga direktora škole u uslovima samoupravljanja, Belgrád, 1965. 73—74. old.

mokrácia és a szocialista humanizmus továbbfejlődésének feltételeit és légkörét az emberek egymás közötti viszonyaiban, s ugyanakkor kiküszöböli a hierarchikus viszonyulás minden megjelenési formáját.

Az iskola magasabb fokú önállósága a társadalomban elmaradhatatlanul *fokozottabb felelősséget követel meg a munkaközösség minden tagjától — minden öngazgatótól, és magas fokú önfegyelmet tesz szükségesszerűvé.*

Milyen felelősségről van szó? *Elsősorban személyes erkölcsi és kollektív felelősségről, amit azonban nálunk (társadalmunkban) néha csak azért hangoztatunk, hogy elködösítsük a felelősség kérdését, aminek azután az a következménye, hogy senki senkinek nem tartozik felelősséggel a rábizott feladatok teljesítéséért vagy nem teljesítéséért.*

A tanügyi dolgozók személyes erkölcsi felelőssége általában véve ma is viszonylag magas fokú. Ezt hivatásuk és munkájuk jellege követeli meg és teszi szükségessé. Ha azonban ennek a munkának a társadalmi elismerése és értékelése inadekváttá válik — amire ma az ország több vidékén lehetne példát felmutatni — akkor nagyon könnyen megeshet, hogy ez a felelősségérzet „halványabbá” válik.

A kollektív felelősség a munkaközösség minden tagjának egyéni felelősségén alapozódik, tehát bizonyos értelemben szintézise az egyéni felelősségének. Kollektív felelősségről csak ott és akkor lehet beszélni, ahol és amikor a munkaközösség minden tagja (vagy legalábbis a tagok túlnyomó többsége) felelősséget érez nemcsak a maga munkájáért, hanem munkatársainak a tevékenységéért is — az egész intézmény munkájáért és érvényesüléséért. Az ilyen felelősség összetartja az egész tagságot, együttműködésre mozgósít, közös erőfeszítésekre készítet az együttesen kitűzött célok megvalósítása érdekében. Ez egyúttal lényege, kiindulási pontja és fontos hajtóereje a *kollektív szellem* és az öngazgatói magatartás továbbfejlesztésének. Saját helyzetük és szerepük ismerete, valamint az egyéni és a kollektív felelősség megfelelő alapot nyújt ahhoz, hogy az iskolán belül a nevelőtestület minden tagja egyöntetűen elfogadja a reáharult meterhelését (megbízatását), s ugyanakkor ezek a tényezők a legfőbb mozgatói a közös feladatokról és problémákról való gondoskodásnak, az egyéni kötelesség-vállalásnak (aktivitásnak) e problémák megoldásában, tehát alapját képezik a kollektív igazgatásnak és vezetésnek.

A fejlett (eszmei-politikai) erkölcsi öntudat és kollektív felelősségérzet ugyanakkor gyümölcse, eredménye az iskolákban és általában a tanügyben megvalósított öngazgató több évi eddigi fejlődésének, és fontos személyi előfeltétele a további előrehaladásnak ezen a téren.

A kollektív felelősség és az öngazgatói szellem létezésének és megnyilvánulásainak ezekről a kérdéseiről beszélgetést folytattam az említett iskolák igazgatóival Szabadkán és Kragujevácon, helyenként az igazgató helyettesének és az iskolatanács elnökének je-

lenlétében, Szabadkán pedig külön kikértem a pedagógusok véleményét, összesen 268 előadóval beszélgettem el — minden iskolában a pedagógusok kb. egyharmadával.

Az öngazgatás fejlettségének, s ezzel összefüggésben a kollektív felelősség fejlettségének értékelése tekintetében a szabadkai és a kragujeváci iskolaigazgatók, sőt az igazgatók és az előadók is általában azonos véleményen vannak: nagyjából mindannyian egyetértenek abban, hogy az előrehaladás ezen a téren eléggé (vagy kifejezetten) lassú ütemű, s a fejlettségi szint nem eléggé magas. Két igazgató Kragujevácon, Szabadkán pedig öt azon a véleményen volt, hogy iskolájukban az öngazgatási szellem erőteljesen (vagy számottevően) jelen van. Ugyanakkor az igazgatók 20%-a (Szabadkán és Kragujevácon is) arra panaszodik, hogy *bizonyos (többé vagy kevésbé érezhető) indolencia* tapasztalható, főképpen amikor a különféle megbízatások elfogadásáról van szó, de kifejezésre jut ez az öngazgató szervek és vezető testületek passzivitásában, a közös ügyek intézésében is.

Az iskolai öngazgatás fejlődésének több évi tartós megfigyelése alapján nyugodtan megállapíthatom, hogy ezek az értékelések kielégítően objektívek és szélesebb területre is érvényesíthetőek, hiszen nagyjából megfelelnek az általános helyzetnek azzal, hogy az utóbbi időben egyre „jobb” társadalmi feltételek jönnek létre az indolencia és az elszigetelődés terjedéséhez, illetve erősödéséhez.

Mi az az *objektív tényező*, amelynek legerőteljesebb közvetlen és közvetett hatása van az öngazgatás, az egyéni és a kollektív felelősség fejlődésére az iskolákban? Ez nem más, mint az *iskolák és a tanügyi dolgozók társadalmi és anyagi helyzete*. Nem bocsátkozva ennek az időszerű kérdéskörnek a mélyrehatóbb elemzésébe, azt megjegyezhetjük, hogy minden hivatalos testület (kezdvé a Szövetségi Képviselőháztól a Közzolgálati Dolgozók Szakszervezetének II. és III. kongresszusáig) egyetért ennek a helyzetnek a tarthatatlanságában. Ugyanilyen nagy probléma az is, hogy a sok különféle kísérlet és megannyi jóhiszemű próbálkozás ellenére mindeddig nem sikerült olyan elosztási rendszert kialakítanunk, amely teljes egészében a munka minőségére és eredményeire alapozódna. Főképpen vonatkozik ez a belső elosztásra: egész Szerbia és Vajdaság területén (és külön Szabadkán, ahol pedig országos viszonylatban is úttörő munkát végeztünk egy ilyen rendszer kialakítására, ma viszont a 24 iskola közül mindössze 6-ban maradtak meg bizonyos nyomai a serkentő javadalmazásnak, illetve a személyi jövedelmek elosztási rendszerének), de többé-kevésbé minden más köztársaságban is *az egyenlősdi szákutcájába jutottunk*. Ennek okát a már említetteken kívül a tanügy irányításának gyöngeségeiben látom, de nem kevésbé abban is, hogy a tudomány nem vesz részt kellőképpen ennek az úttörő feladatnak a megoldásában.

A következményei ennek az állapotnak, amelyből mindenképpen kiutat kell találnunk, sokrétűek. Ezeket külön is tanulmányozni kellene. Bizonyos jelzések mindenesetre eléggé meggyőzően arra

utalnak, hogy mindez lassítja az ember felszabadulásának megkezdett folyamatát és kedvezőtlenül hat a kollektív igazgatás és vezetés fejlődésére, fékezi a korszerűbb és hatékonyabb formák és eljárások felkutatását a tanügyi problémák megoldásában, tehát ezek a körülmények és ez a légkör nem hat serkentőleg az emberi alkotókészség kibontakozására.

A vezetés helyzete és problémái az általános iskolákban

A vezető szervek hatáskörének törvényes és statutáris szabályozása szoros kapcsolatban áll az igazgatási szervek kompetenciájának rendezésével. Az általános iskolákról szóló (1965-ből származó) törvény X. fejezete teljes egészében az „iskolák igazgatásával” foglalkozik, s említést tesz minden öngazgató szervről: az iskolatanácsról, az igazgató bizottságról, a tantestületről, az igazgatóról, az osztálytanácsról, az osztályfőnökről, tehát a vezető szervekről is. Az egyes szervek feladatait, hatáskörét csupán főbb (alapvető) vonalaiban tisztázza, s a pedagógiai vezetésnek csupán néhány eleméről tesz említést: a tantestület szerepéről a tervezésben, a munkaszervezésben és a szakmai kérdések intézésében; kimondja, hogy az igazgató „közvetlenül irányítja az oktató-nevelő munkát, és rendelkező-pedagógiai ellenőrzést gyakorol felette” stb. Az ily módon megfogalmazott törvényes rendelkezéseket elég nehéz volt elemeire bontani, konkretizálni és az iskolák statútumaiban az adott feltételekhez idomítani, kiváltképpen szakszerű külső utasítások nélkül.

Ennek következtében a tényleges helyzet Szabadkán és Kragujevácon is sok tekintetben eltérő és sok tekintetben azonos:

- az ide vonatkozó fejezet (rész) megfogalmazásában (címében) egyes iskolák a „törvény szellemében” jártak el, másutt viszont különválasztották az igazgatási szerveket és a vezető szerveket vagy „szakszerveket”, de talákoztam ilyen felosztással is: „igazgatási szervek” és „végrehajtó szervek”;
- az egyes szervek hatáskörét (de különösen az iskolaigazgató, a tantestület és az osztályfőnök hatáskörét) az iskolák eléggé hasonlóan határozták meg: túlságosan is ragaszkodnak a „törvény szavához”, ami az adott feltételek között egészen érthető.

Az említett törvény, de épp így a statútumok is inkább „jogszerűen” vannak megfogalmazva, s nem tükrözik a pedagógiai stílust és szellemet. A rendelkezések *nem eléggé részletesen és korszerűen határozzák meg az igazgatás, de különösen a vezetés koncepcióit.*

Mindez eléggé negatívan nyilvánul meg a tanügyi dolgozók fel fogásában és tudatában. A kérdésre, hogy „melyik a legfontosabb igazgatási szerv az iskolában” (amit az előadónak tettünk fel véleménykutatásunk során), a következő válaszokat kaptuk:

	Az iskola- tanács	A tantes- tület	Az igazgató	A munka- közösség	Az igazg. bizottság
Szabadkán					
összesen 268 előadó	197 — 73%	26 — 10%	14 — 5%	28 — 10%	3 — 1%
Kragujevácon					
összesen 79 előadó	28 — 35%	18 — 15%	8 — 10%	30 — 38%	1 — 1,3%

Ez a feleletmegozslás fejezi ki a legjobban a szilárd elképzelések hiányát (feldolgozatlanságát), a fogalmak és az álláspontok tisztázatlanságát (megfogalmazásuk hiányát), a komoly viták mellőzését ezekről a kérdésekről az iskolákban és azokon kívül, az iskoláknak nyújtott külső segítség hatástalanságát, az iskolai vezetés gyöngeségeit, a pedagógusok egy részének közönyét, érdektelenségét stb.

Melyek voltaképpen az igazgatási, s melyek a vezető szervek az általános iskolákban? Már említettük, hogy éles határvonalat nem lehet és nem is kell vonni közéjük, de a már ismert meghatározásokból és álláspontokból kiindulva azt mégis kimondhatjuk, hogy melyik szerveknek van túlnyomórészt igazgatási, s melyeknek vezetői funkciója. Ilyen megszorítással *az igazgatási szervek közé sorolhatjuk* (nem bocsátkozva az igazgatás közvetett és közvetlen formáinak elkülönítésébe): *az iskolatanácsot* (illetve a kisebb iskolákban a munkaközösséget), *az igazgató bizottságot* (a nagyobb iskolákban, ahol van ilyen szerv), *mint a tanács végrehajtó szervét.* Ezzel szemben túlnyomórészt *vezetői feladatköre van: a tantestületnek és az igazgatónak, míg az osztálytanácsnak és az osztályfőnöknek kizárólag vezetői funkciója van.* Az igazgató igazgatási funkciója a legjobban abban nyilvánul meg, hogy ő az iskola hivatalos képviselője és a törvényesség védelmezője, míg a tantestületnél ez a feladatkör leginkább a káderkérdések, a munkaszervezés és részint az anyagi problémák megoldásában nyilvánul meg.

A tantestület és az osztálytanács *kollektív vezetési szervet* képez, az iskolaigazgató és az osztályfőnök viszont *individuális szerv.* Az iskolákban tehát sajátos módon létezik kollektív és egyéni vezetés is. A helyzet így még összetettebbé válik: az egyes feladatok végrehajtása és a felvetődő problémák megoldása megköveteli *a hatáskörök még szabatosabb tisztázását, a munkamegosztás ésszerűsítését, a koordináció fokozását, valamint az egyéni és a kollektív felelősség növelését.* Az iskolák szocialista irányításához ezenfelül *megfelelő fokú demokratikusságra és humanitásra, valamint az egyes szervek és a munkaközösség beható tájékoztatására van szükség.*

Az iskolaigazgatókkal és a pedagógusokkal folytatott beszélgetések során eléggé meggyőző argumentumok hangzottak el annak bizonyítására, hogy az iskolákban jelentős előrehaladást értek el az emberek közötti viszonyok demokratizálása és humanizálása terén, ellentétben a „szabályzatok” alkalmazásának első éveivel, amikor ezek a viszonyok eléggé megromlottak (Szabadkán 9—10 évvel ezelőtt, Kragujevácon pedig néhány évvel később). A tájékoztatás

technikájára ezzel szemben igen sok megjegyzés hangzott el, elsősorban az igazgatási szervek munkájával kapcsolatban.

Az egyes szervek munkáját, valamint az iskolai vezetés helyzetét és problémáit a pedagógiai vezetés egyes elemeinek adott fogalom-meghatározásából kiindulva világítjuk meg közelebbről. Kezdjük a tervezéssel.

Tervezni azt jelenti: előirányozni, irányítani. A munkaterveknek az iskolákban fontos szabályozó szerepük van, s a terv ugyanakkor mozgatója a kitűzött célok és feladatok megvalósításának. Benne pontosan meg kell határozni és el kell határolni, hogy melyik szerv vagy egyén, milyen eszközökkel (esetleg milyen úton és milyen módszerekkel), mennyi időn belül köteles bizonyos feladatokat végrehajtani, meghatározott munkákat elvégezni az általános, az egyedi és különleges célok és feladatok minél teljesebb megvalósítása érdekében, hozzájárulva ezzel az iskola érvényesüléséhez és saját munkájának előrehaladásához.

A tanügyben és külön az iskolákban az új öngazgatási viszonyokkal összehangolt tervezés olyan területet képez, amelyet nem mértünk fel kellőképpen, s amelyet eléggé elhanyagoltunk. Az iskolai élet és munka tervezéséhez hiányzik a teljességben kimunkált „metodológia”, s ez gyakran ösztönösséghez vezet, az ügykezelést gazdaságtalanná teszi, s nincs ami összehangolja az iskolai szervek és a pedagógusok munkáját. Egyedül a megszerzett tapasztalatok tehetik lehetővé és szükségessé saját gyakorlatunk, önnön megoldásaink módosítását.

Az iskola feladataival és munkájának jellegével összhangban minden általános iskolának rendelkeznie kellene:

- egy távlati (közép- vagy rövidlejáratú) fejlesztési tervvel és
- egy évi tevékenységi tervvel (programmal).

A jelenlegi feltételek között a távlati tervezés szinte teljesen céltalannak látszik, hiszen úgyszólván képtelenség több évre előre meghatározni a rendelkezésre álló eszközöket, de nem utolsósorban azért is, mivel maguk a községek sem igen irányozzák elő részletesebben és elfogadható módon az általános iskolák továbbfejlődését (amelyben a többi között meghatároznák az iskolahálózat fejlesztésének ütemét stb.). Mégis hasznos lenne, ha minden iskola legalább főbb vonalaiban elfogadna bizonyos elvi álláspontokat (elsősorban a tanítás anyagi alapjának bővítéséről, a pedagógusok továbbtanulásáról (amennyiben ez problémát képez) és tudásuk tökéletesítéséről. Ilyen szempontból az iskolákkal szemben még nincsenek határozott követelések. A tanügyi-pedagógiai szolgálat elsősorban az évi munka- (tevékenységi) tervek kidolgozását szorgalmazza, s a meglátogatott iskolákban ennek a követelésnek eleget is tettek mindenütt. Kidolgozásának (alapvető céljának) koncepciója tekintetében azonban már bizonyos különbségek tapasztalhatók Szabadka és Kragujevac között: amíg Szabadkán e tervek kidolgozásában a pedagógiai követelmények kerültek előtérbe, Kragujevacon 1972 óta bizonyos mértékben eltérnek ettől az irányzattól, s a ter-

vek sokkal inkább a külső elosztás elemeihez alkalmazkodnak: az iskolák összetevékenységének kvantifikációjára törekszenek.

Az iskolai akciós tervek nagymértékben különböznek egymástól, kidolgozásuk módja, a felolelt anyag mennyisége, struktúrájuk, tartalmuk és minőségük tekintetében (pl. a fejezetek száma, elnevezése szempontjából), de többé-kevésbé közös tulajdonságuk, hogy főleg feladatokat és pedagógiai követelményeket sorolnak fel bennük (nem egyszer átvéve a statútumból vagy valamely pedagógiai tankönyvből), sok az ismétlődés, bizonyos intézkedések és akciók viszont nincsenek eléggé konkretizálva és összehangolva, ami feltétlenül ésszerűtlenséghez és bizonyos formalizmushoz vezet. Az előrehaladás, amit ezen a téren észlelhetünk (ha a tevékenységi terveket több évre visszamenőleg összehasonlítjuk), inkább mennyiségi, mintsem minőségi jellegű.

Szabadkán csaknem minden második iskola a „nevelői tevékenység tervét” külön dolgozza fel. Másutt (Kragujevácon is) a nevelőmunkának csupán külön fejezetet biztosítanak az évi munkatervben, de ez a fejezet túlságosan is az iskolai nevelőmunka pedagógiai és módszerbeli utasításain alapozódik. De már ez is előrelépést jelent: a nevelőmunka fokozatosan helyet szorít magának az iskolai munka tervezésében.

Természetes, hogy az említett gyöngeségekkel terhelt jelenlegi feltételek között sok a hiányosság az igazgatási és vezetői szervek munkájának tervezésében is, noha ezen a téren még nagyobbak a különbségek az egyes iskolák között. Viszonylag mindenütt az iskolai igazgatók évi terve a legjobb; közülük néhányan jelentős igyekezettel dolgozzák ki saját tervüket (négy ilyen igazgatói tervet szinte példásnak lehetne nevezni), s nagy figyelmet fordítanak pedagógiai-instruktív tevékenységükre”.* Mások viszont e tekintetben eléggé leegyszerűsített módon járnak el.

Egy gondosan, helyesen összeállított évi terv, amely az elmúlt évben kifejtett munka részletes elemzésén alapozódik, s amelynek kidolgozásában a tantestület minden tagja, vagy legalábbis az embereknek egy szélesebb köre részt vesz (amit az iskolák 70%-ában már többé-kevésbé elértek), rendkívüli módon megkönnyíti a további konkretizálást és részletezést, vagyis a havi ütemtervek kidolgozását. Ilyen részletesen kidolgozott, határidős feladatokat tartalmazó tervvel 12 iskolában találkoztam. Az ütemtervezés bizonyos elemeit azonban ma már úgyszólván minden iskolában alkalmazzák.

Az *oktató munka tervezése* terén valamivel nagyobb az előrehaladás: az iskolákban ma már határozottan megkövetelik a tervezés „mindhárom fázisának” tiszteletben tartását, megkövetelik a globális és részletes tervet, valamint az órán folyó munka tervét, noha ez utóbbi követelmények (amelyek általában enyhébbek, különösen a tapasztaltabb pedagógusokkal szemben) az igazgatók kijelentései szerint, formailag és tartalmilag is igen különbözően realizálódnak, vagy egyáltalán nem valósulnak meg. Az iskolai vezetők kivétel nélkül egyetértenek abban, s erről magam is meggyőződtem, hogy

* Az igazgatók egy része, különösen Szabadkán irányadóul azt a keretet fogadta el, ami Tóth L. említett könyvében található, a 28–30. oldalon.

az oktatói munka tervezésében elég sok a formalizmus, a sablonizálás, a leegyszerűsítés, az önállóság hiánya, valamint az adott feltételekhez és körülményekhez való alkalmazkodás elmulasztása. A nem oda illő fogalmak és műszavak használata, valamint az órán folyó munka tervezésének tartalmi vázlatra való leszűkítése gyakoribb jelenség az előadók, mintsem a tanítók körében.

Mindennek alapján megállapíthatjuk: *a tervezés és a terv az iskolákban (csekély kivétellel) még mindig nem vált a munka ésszerűsítésének eléggé hatékony eszközévé, a munka szabályozásának előfeltételévé és (általában) minden tevékenység kiindulási pontjává, hanem néha csak önmagáért való, s nem járul hozzá a munka megkönnyítéséhez és hatásfokának növeléséhez. A tervet tehát sokan inkább tehernek, mintsem a munka fontos elemének tekintik. Kifejezett minőségi ugrásra ezen a téren, mindaddig nem számíthatunk, amíg nem dolgozzuk fel tudományosan a tervezés módszereit a közoktatásban és az iskolákban, amíg nem állítunk fel határozott és megfontolt követelményeket e tekintetben az iskolákban, s amíg nem nyújtunk nagyobb szakmai segítséget az iskoláknak e követelmények teljesítésében.*

*Az iskolai élet és munka megszervezése szoros kapcsolatban áll a tervezéssel, s a gazdaságosság és az ésszerűség elvének érvényesítésén alapozódik. Mi „nem csupán a vezetést tervezzük és szervezzük, hanem szervezzük a tervezést is, s ugyanakkor tervezzük a munkaszervezést”.**

Az általános iskola rendkívül dinamikus szervezet, amelyben az alapvető oktató tevékenység mellett igen sokféle munka folyik: osztályon kívüli tevékenység, pótoktatás a tanulók részére, együttműködés a szülőkkel, továbbá ahol az igazgatási és vezetési szervek mellett más testületek és szervezetek is léteznek (pionírszervezet, pionír tanács, szülői tanács, a KSZ, a szakszervezet alapszervezete stb.), s ahol az oktató-nevelő munkához okvetlenül biztosítani kell a szükséges anyagi bázist, a szükséges eszközöket. A munka minden területén, minden iskolai szervben és bizottságban, minden szervezetben *meghatározott feladatok* alapján *bonyolódik* a munka. A feladatok meghatározott tartalmakra utalnak, és minden tartalomnak megfelelő formát kell találni. Emellett a tevékenységek összehangolására is szükség van. *Ebben fejeződik ki a munkaszervezés lényege.*

A jó munkaszervezés az iskolákban a munkamegosztáson, az ügyintézés felosztásán alapozódik. Az ügyintézési kötelezettségek felosztásának azonban olyannak kell lennie, hogy a munkaközösség minden tagja, de különösen minden pedagógus és vezető a lehetőségeken belül olyan feladatokat kapjon (illetve fogadjon el), olyan kötelezettségeket vállaljon el, amelyek a legjobban megfelelnek egyéni képességeinek, személyes hajlamainak. Ezért roppant fontos, hogy a vezető (az igazgató és helyettese) jól ismerje munkatársait, helyesen értékelje egyéni képességeiket, s hogy az iskolában olyan légkör alakuljon ki, olyan viszonyok jöjjenek létre, melyek között őszinte és demokratikus vita fejlődhet ki ezekről az érzékeny

* Bene: Ua. a mű, 264. oldal.

kérdésekről. Ezzel egyidejűleg ismerni kell azonban a munkaszervezés korszerű irányelveit is (a legkülönbözőbb területeket és munkaformákat illetően), hiszen ma mindenütt a *korszerű munkaszervezés* igényével lépünk fel. Mindebben azonban még sok a hiányosság, vagy legalábbis mindennek csak a kezdeti szakaszában tartunk.

A helyesen beállított munkaszervezés minden esetben egy *meghatározott rend* elérésére törekszik. Ezt már 320 évvel ezelőtt Comenius is megérezte, aki Nagy Oktatásának XIII. fejezetében az iskolát az óra szerkezetéhez hasonlította: „Próbáljunk meg... olyan formájú iskolát létrehozni, amely minden részletében megfelel az órának, ennek a rendkívül ügyes szerkezetnek... Milyen titkos hatalommal? Nem egyébbel, mint a rend hatalmával, amely mindeneket ural, vagyis a meghatározott számban, mértékben és besztásban jelenvaló dolgok olyan megosztásával, hogy mindegyiknek meglegyen a maga célja, minden célnak a maga eszköze, s minden eszköznek a maga mértéke, mert ebben rejlik a dolgok legpontosabb viszonya a többihez...”^{*} Comenius belátta, hogy ilyen rendet csak szabatos rendelkezésekkel („törvényekkel”, szabályzatokkal) biztosíthatunk. A mi iskoláinkban is készülnek szabályzatok: az iskola életéről és munkájáról, a tanulók jutalmazásáról és más hasonlókról, ezeket azonban a legtöbbször még mindig nem hatja át kellő mértékben a pedagógiai szellem.

Szakkörökben már több mint egy évtizede bizonygatják, hogy az általános iskolákban (de a középiskolákban is) az oktató-nevelő munka szervezeti felépítése elavult. Az érvelés elsősorban az oktatást illeti, amely még ma is Comenius tantárgy-osztály-tanóra rendszerének tételein alapozódik. Az általános iskola munkaszervezését a maga teljességében még mindig nem tanulmányoztuk tudományos módszerekkel. Azok a tapasztalatok, amelyekre közvetlen vagy közvetett úton tettem szert, azt mutatják, hogy *az általános (és más) iskolák egész munkaszervezése jórészt régies, többé-kevésbé elavult*, az osztályon kívüli tevékenységek, a különféle akciók és megmozdulások (ünnepségek, rendezvények), s a tanulókkal folyó pótlólagos munka nem áll szoros kapcsolatban az alaptevékenységgel: *nem illeszkednek be kielégítő mértékben az iskolai oktatás és nevelés egységes folyamatába, a különféle törekvések nem képeznek egységes egészet. Ily módon a munkaszervezésben észlelhető gyöngeségek kerékkötőivé válnak a meghatározott (alapvető) feladatok hatékonyabb megvalósításának.*

Ezt igazolják a gyakori ellentmondások a forma és a tartalom között, s emellett szól az is, hogy számos szerv és személy munkájának a tartalma nincs világosan körvonalazva, meghatározva (ami úgyszólván minden iskolai szervre és testületre egyaránt vonatkozik, kevés kivétellel). Léteznek egészen „üres” és fölösleges munkaformák is, mint amilyenek pl. az iskolatanácsok és a tantestületek egyes bizottságai. Néhány évvel ezelőtt (már a társadalmi öngazgatás időszakában, de a gyökerei ennek a gyakorlatnak a korábbi időszakokba is visszanyúlhatnak) szinte „divattá” vált a legkülönbözőbb

^{*} Komenski: *Velika didaktika*, Belgrád, 1954. 88–89. oldal.

iskolai bizottságok létrehozása. Számuk nagymértékben különbözik (általában 3-tól 12-ig terjed), a hasznos bizottságok száma azonban, azoké, amelyek meghatározott terv alapján, igyekezettel dolgoznak, az igazgatók és a megkérdezett előadók véleménye szerint, nagyon kicsi. A pályaválasztási tanácsadással, a szociális gondoskodással, valamint az ünnepségekkel és rendezvényekkel foglalkozó bizottságok általában jobban dolgoznak a többenél. Egyes iskolákban, hátköny szülői támogatás mellett sikeresen dolgoznak a pionírtanácsok is, főképpen amikor rendezvényeket, versenyeket s más hasonlókat szerveznek — míg másutt ezek is csupán papíron léteznek. Ilyen körülmények között az állandó bizottságok fokozatosan (és észrevétlenül) megszűnnek. Valamivel kedvezőbb a helyzet az ideiglenes bizottságok munkáját illetően, amelyek pl. az akciós tervek s más hasonló okmányok kidolgozására alakulnak.

A jelzett gyöngeségek általában szoros összefüggésben állnak a tantestület hézagos munkájával, ami főképpen az „alsóbb” szervek és testületek munkája ellenőrzésének és értékelésének elhanyagolásában nyilvánul meg (az átnézett jegyzőkönyvekben mindössze 4 ezzel ellentétes esetről szerezhettem tudomást). De szoros kapcsolatban van ez a jelenség a pedagógiai vezetés egy másik elemével is, ez pedig

Az iskolai munka követése

Ha nincs világosan kialakított képünk az objektív helyzetről, a nehézségekről, a problémákról, az előrehaladás vagy (esetleg) a lemaradás tényéről, semmiképpen sem folyamodhatunk megfelelő lépésekhez, akciókhoz, munkafejlesztő intézkedésekhez. Az összetett, szerteágazó iskolai munka megköveteli a sokoldalú követést, aminek időközönként a tanulmányozásba kell átívelnie (bizonyos problémák, jelenségek esetében). Az iskolai munka követése elsőrendű kötelessége minden előadónak (a maga munkakörében), minden osztályfőnöknek (a maga osztályában) és minden igazgatónak, igazgatóhelyettesnek (az egész iskolában).

A munka követése mindenekelőtt azoknak az *értesüléseknek* a begyűjtésére irányul, amelyekből megismerhetjük a való helyzetet, s amelyek alapján megfelelő határozatokat és megoldásokat hozhatunk.

Az iskolákban a munka követése hagyományos koncepciókra épül: erre csupán az igazgató hivatott, akinek az óralátogatás a rendes feladatkörébe tartozik. A pedagógusok (egyenként) és az osztályfőnökök felkészítve sincsenek arra, hogy követni tudják saját munkájukat és a másokét, ezenfölül erre sem idejük, sem lehetőségük nincsen (ami különösen az osztályfőnökök esetében okoz gondot, hiszen nekik a saját osztályukban mindenképpen látogatniuk kellene az órákat).

A munka követése az igazgató részéről annál is inkább egyoldalú, mert nagyobbára csak a tanításra (a tanítási órákra) irányul, s mert leginkább *közvetlen módon* valósul meg: az órán való részvétellel.

Ennek a közvetlen követésnek részint már a technikája is elavult. Ugyanakkor azonban fel kell hívnunk a figyelmet egy bizonyos előrehaladásra is ezen a téren, főképpen arra, ami a jelzett hiányosságok pótlására irányul. Erről tanúskodnak a következő adatok, amelyek az iskolaigazgatók részéről megvalósított óralátogatások számát mutatják.

		az 1970/71-es tanévben	az 1971/72-es tanévben
Szabadkán	óralátog. száma	3381	3418
24 iskolában	átlagosan	132	141
Kragujevácon	óralátog. száma	1715	1621
12 iskolában	átlagban	316	135

A következő táblázat a megvalósított óralátogatások közötti legnagyobb különbségeket mutatja.

	legtöbb óralátogatás	legkevesebb óralátogatás	különbség	legtöbb óralátogatás	legkevesebb óralátogatás	különbség
Szabadkán	256	72	184	295	70	225
Kragujevácon	316	72	224	220	75	145

Ezeket az adatokat az iskolaigazgatóktól kaptam, akiknek többsége nyilvántartást vezet az óralátogatásokról. Az óralátogatások száma általában nincs összefüggésben az iskola nagyságával (a legtöbb óralátogatásra egy olyan iskolában került sor, amelynek 30 tagozata van, de ugyanennyi, pontosabban 31 tagozata van annak az iskolának is, ahol a legkevesebb óralátogatás történt; leggyakrabban egy olyan iskolának az igazgatója látogatja az órákat, amelynek 33 tagozata, s ugyanakkor igazgatóhelyettese is van). Ez tehát sok más tárgyi és személyi tényezőtől és körülménytől függ. Közülük talán a legfontosabb az, hogy az iskolaigazgató milyen mértékben ismeri a maga munkatársait, s hogy mennyire igyekszik közelebről és mélyrehatóbban is megismerkedni munkájukkal, az egész oktatói-nevelői tevékenységgel. Emellett mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy a nagyobb iskolákban (Kragujevácon 7, Szabadkán 10 tanintézetben) az igazgatónak helyettese is van, akinek szintén látogatnia kell az órákat, általában ugyanolyan gyakran, mint az igazgatónak.

Két mozzanat mindenesetre szembeötlő:

a) a szabadkai és a kragujeváci iskolák között e tekintetben nincs lényeges különbség, és

b) az óralátogatások legnagyobb és legkisebb száma között, még ha tekintettel is vagyunk az eltérő feltételekre, túlságosan is nagy a

különbség — kiváltképpen Szabadkán az 1971/72-es tanévben, Kragujevácon pedig az előzőben. Nagy a valószínűsége annak, hogy azok az igazgatók, akiknél ez a szám 200 fölött mozog (Szabadkán 2, Kragujevácon 1 esetben), minden egyéb látogatásukat is ide számították (amikor pl. az osztályfőnöki órákat, a tanulók szabad aktivitási óráit stb. látogatták meg), noha az ilyen látogatások száma nem nagy.

A kapott adatok alapján megállapítható, hogy a tanulók szabad tevékenységének, a pótoktatásnak és az osztályfőnöki órán kifejtett munkának a közvetlen követésére általában még mindig nem fordítanak kellő figyelmet; ezen a téren még mindig elterjedtebb módszer a munka közvetett úton való követése, vagyis a tervek, a nyilvántartás, a versenyeredmények, a betérjesztett jelentések stb. figyelemmel kísérése, ami az esetek többségében csak részben felel meg a követelményeknek. E tevékenységek bizonyos fokú háttérbe szorítása részint ennek a ténynek a következménye. Ilyen szempontból azonban igen nagy különbségek tapasztalhatók az egyes iskolák, illetve igazgatók között: van ahol az ilyen látogatásokat teljesen elhanyagolják, másutt előfordulnak többnyire formálisnak mondható látogatások, tehát létezik bizonyos betekintés ebbe a munkába (az általános iskolák 60—70%-a ebbe a csoportba sorolható), s végül néhány iskola esetében ilyen tevékenységek közvetlen és közvetett követésének szerencsés ötvözetéről beszélhetünk (Szabadkán 6, Kragujevácon 3 igazgató jelezte, hogy évente több mint 10 alkalommal látogatják meg az osztályfőnöki órákat).

Jellege és célirányossága tekintetében a tanórák látogatása általában háromféle lehet: *általános*, amikor általános betekintést akarunk nyerni az egyének munkájába, s az oktatást egészében figyeljük, tehát amikor a látogatásnak túlnyomórészt általános pedagógiai és didaktikai jellege van; *tematikai*, amikor meghatározott pedagógiai, didaktikai vagy módszertani problémát kívánunk tanulmányozni vagy megoldani; és *szűkebb szakmai* (ilyenek a tanügyi tanácsosok látogatásai, de saját szaktantárgyán belül az igazgató is végezhet ilyen látogatást). A vizsgált iskolákban, (de általában is) túlnyomó többségben vannak az általános jellegű látogatások, de különösen Szabadkán elég sok a tematikai látogatás is (az összes látogatások 25%-a ilyen jellegű, míg Kragujevácon ez az arány a 20%-ot sem éri el egészen), ami annak tulajdonítható, hogy Szabadkán a pedagógiai szolgálat az utóbbi években elsősorban az ilyen célú látogatásokat szorgalmazza. A korszerű iskolavezetés kétségtelesen meg fogja követelni az említett arányok eltolódását a tematikai látogatások javára. A tanítás közvetlen követésében még fontosabb a minőség és a hatékonyság szorgalmazása. Erre vonatkozóan nem könnyű értékelést adni, egyes előadók azonban (az interjúk keretében) nyilván joggal panaszkodtak e látogatások hagyományos „kaptafaszerűségére” (egyhangúságára). Főképpen vonatkozik ez az (egy vagy több) óralátogatást követő beszélgetésre, amelynek rendszerint alig van elemző jellege, s így nem vezet el a további munka sokoldalú irányításához, fejlesztéséhez, ami főképp a fiatal pedagógusok számára lenne fontos.

— Az ilyen módon értelmezett és alkalmazott látogatások napról napra kétségessé teszik annak a követelménynek a teljesítését, amely szerint a látogatásból eredő következtetéseknek szignifikatívaknak kell lenniük, tehát a (megfigyelt) jelenségek jellegzetességeit, s nem véletlenszerű sajátosságait kell kifejezniük.

Amíg a másik (az oktatáson kívüli) területen inkább a munka közvetlen követése kerül háttérbe, a tanítás figyelésében (összhangban a hagyományokkal) fordított a helyzet: ezen a téren főképp a közvetett módszereket hanyagolják el. A tanítás közvetett követésére többféle lehetőség kínálkozik: ide tartozik a munkatervek rendszeres átnézése, az egyes előadók és osztályok munkájáról vezetett pedagógiai dokumentáció ellenőrzése, az elért eredmények fölmérése, meghatározása stb.

Az általános iskolai pedagógusok munkatervének ellenőrzése szinte kizárólag arra szorítkozik, hogy megköveteli kidolgozásukat és átadásukat (az iskolának). Feltétlenül szükség lenne arra (s ez a feladat a tanügyi-pedagógiai szolgálatok hatáskörébe tartozik), hogy megfelelő eljárást dolgozzunk ki az oktatói munkatervek átnézésére és kiértékelésére, mert a munka ezen a téren csak így lehetne hatékonyabb, pedagógiailag indokoltabb minden iskolában. Ily módon az iskolák, de különösen az iskolai vezetők között az együttműködés is szorosabbá válna.

Az oktató-nevelő munka (de inkább csak az oktató-munka) eredményeinek mérése és meghatározása az elmúlt években úgyszólván rendszeres gyakorlattá vált az általános iskolákban. Ez a felmérés (általában teszték útján) kapcsolatban állt a „munka szerinti javadalmazás” bevezetésének kísérletével, lebonyolítását pedig jobbra a tanügyi-pedagógiai intézetek szervezték meg. Emellett csaknem minden általános iskolában az igazgatók is végeztek felméréseket a tanulók körében egyes tantárgyakból, egészen különböző (minőségük tekintetében néha gyanúsak is mondható) tesztek (ritkábban ellenőrző feladatok) segítségével. A kapott eredmények elemzése, felbecsülése külön nehéz problémát képez. Lényegében véve azonban mégiscsak megkezdődött egy pozitív folyamat, amelyet, elsősorban a szakszolgálatok segítségével, megfelelő irányba kellene terelni és még sokoldalúbban támogatni, hogy szervesen beilleszkedhessen az oktató-nevelő munka követésének szerteágazó folyamatába.

Azokon az értesüléseken kívül, amelyeket rendszerint az iskolaigazgató (vagy a helyettese) gyűjt össze, az iskolák időnként kapnak bizonyos általában hasznos információkat (saját munkájukról) a tanügyi-pedagógiai szolgálatoktól is. *Az ilyen értesülések „áramlata” kizárólag a gyakran magános és magára hagyott iskolaigazgató felé irányul.* Mindamellett, hogy ezek az adatok esetleg hiányosak, néha nem is teljesen megbízhatók, neki az a kötelessége, hogy értékelje, feldolgozza, a lehetőségen belül kielemezze őket, s hogy ennek alapján *előmozdítsa a jelzett probléma megoldását, az akadályok elhárítását és általános irányt szabjon a további munkának.* Így jutunk el a többi szerv, elsősorban a tantestület aktivizálásához, s a továbbiakban már ezek a kollektív testületek vizsgálják meg az információkat, hogy megfelelő döntéseket, megoldásokat hozzanak.

Vajon az általános iskolai igazgatók és tantestületek rendelkeznek-e olyan képzettséggel és más szükséges feltételekkel, hogy megfelelő minőséggel végezzék el ezeket a feladataikat? A kérdésre az iskolák többségére vonatkozólag csakis tagadó választ adhatunk.

Iskoláinkban az igazgatók még ma is „mindenesek”: munkaidejüknek (ami Kragujevácon és Szabadkán is jelentősen meghaladja a heti 42 órát) csupán 30—35%-át fordíthatják a (szűkebb értelemben vett) pedagógiai feladatok intézésére, azaz a tanítás közvetlen és közvetett követésére, az oktatási-nevelési problémák tanulmányozására és megoldására, önnön továbbképzésükre stb.

Az esetek túlnyomó többségében a tantestületek sem jutottak még el erre a színvonalra, noha létezik ilyen irányú előrehaladás, hiszen ma már eléggé sok helyen ez a testület határozza meg az iskola pedagógiai arculatát (nem pedig kizárólagosan az igazgató), s más téren is hatékony szerepet tölt be az összetett oktatói-nevelői problémák megoldásában, mi több, az egész pedagógiai munka irányításában és továbbfejlesztésében. Ehhez azonban gyakran hiányoznak a megfelelő értesülések is. Ezt az igazgatók és az előadók véleménye (de az átnézett számos jegyzőkönyv) is igazolja. A legfőbb hiányosságok a következők: ennek a szervnek a munkájában, kiváltképpen amikor komoly problémák tanulmányozásáról van szó, még ma sincs elég tudományos pedagógiai elmélyültség és rendszeresség, de elegendő egyöntetűség sincs a legfontosabb oktatási és nevelési problémák értelmezésében és tárgyalásában. Gyakran hiányzik az egység a néha nem eléggé konkrét és egyértelmű határozatok és döntések végrehajtásában is. A viták kétségkívül demokratikusak és nyíltak, de nem eléggé ésszerűek, s ennek következtében a határozatok nem egyszer elsietettek, homályosak, túlságosan is általánosak. Ebből erednek azután az inadekvát intézkedések és akciók, ide vezethető vissza a felgyülemlett problémák lassú megoldása — az egy helyben való topogás.

A tantestületi ülések napirendjén legtöbbször a következő kérdések szerepeltek:

Szabadkán: a tanuló osztályozása (osztályozási mércék), a kétnyelvű pedagógiai munka, nevelőmunka az iskolában, az oktatómunka tervezése, szemléltető eszközök a tanításban, a tanulók megterheltsége és a módosított tanterv.

Kragujevácon: a tanulók osztályozása, korreláció a tanításban, nevelőmunka, a tanulók fegyelmezettsége, házi feladatok, pótoktatás és a módosított tanterv.

Mindezek lényegében véve csakugyan időszerű kérdések, gyakori megtárgyalásuk azonban az eddigiek során (a legtöbb esetben) nem járult hozzá hatékonyabb megoldásukhoz. Az oktatás korszerűsítésének kérdéseit az iskolákban leginkább kampányszerűen és csak bizonyos részleteiben tárgyalják. Minden iskolában átlagosan négy-szer veszik „elemzés” alá (két alkalommal komolyabban) az elért eredményeket. Valójában inkább csak az eredmények áttekintése ez, s nagyon kevés benne az igazi elemzés. Ezért nagy szükség lenne rá, hogy ezt a munkát nagyobb elemzőkészséggel és tudományosabban végezzük el, s hogy az egyes problémák, az elért eredmények tárgya-

lása során általában jobban felhasználjuk a legújabb tudományos vívmányokat.

Az iskolák legtöbbszörében ez a szerv még mindig túlnyomórészt szervezési (és részint anyagi) kérdésekkel foglalkozik. Szabadkán valamivel gyakrabban fordul elő, hogy a tantestületek számára didaktikai vagy általános pedagógiai jellegű előadásokat tartanak. Nem rendszeres, ám mégis hasznos formája ez az előadók továbbképzésének, noha inkább csak tájékoztató jellegűek (a különféle újításokról, a csoportmunkáról, a programozott oktatásról és hasonlókról). Célszerűbb lenne, ha az előadások témája szorosabban kötődne a konkrét oktatási-nevelési problémák megoldásához, ami egyelőre elég ritka eset. A többi között ebben is az iskolai munka tervezésének gyöngeségei nyilvánulnak meg.

Az *osztálytanácsok* munkájában az előrehaladás még kisebb (amiben az igazgatók és az előadók egyaránt egyetértenek). A meglátogatott iskoláknak csupán a 15%-ában értek el „valamivel gyorsabb fejlődést”: a legtöbb iskolában ennek a szervnek a munkája a „klasszifikálásra”, az osztályzatok meghatározására szorítkozik, „rendkívüli” ülésekre pedig csak akkor kerül sor, ha a tanulók valamilyen nagyobb szabálysértést követnek el, vagy ha valamilyen égető kérdést kell megtárgyalni, míg az időszerű kérdések folyamatos tárgyalása és a munka összehangolása csak ritkán képezik tárgyát ezeknek a tanácskozásoknak. Ez részint az *osztályfőnökök* fogyatékos munkájának a következménye, de tény, hogy ők sem képesek folyamatosan követni a munkát saját tagozatukban. Az *osztályfőnökök* munkájában, különösen a nemrégiben kiadott kézikönyveknek köszönhetőleg, általános vélemény szerint mégis észlelhető javulás, főként a munka tervezése tekintetében (a tanulókkal folytatandó beszélgetések témájának meghatározásában). A további előrehaladás legfőbb akadálya az, hogy még mindig nem állítottunk minőségi követelményeket e szervek, de legfőképpen is az *osztályfőnökök* elé, akiknek különben ezt a munkáját alig (vagy egyáltalán nem) serkentjük és támogatjuk.

A jelenlegi állapotok ezen a téren tehát arra utalnak, hogy *a vezetési szervek munkájának fejlesztésében még igen hosszú út áll előttünk*. Szerepük és hatáskörük meghatározásában kétségtelenül a legkorszerűbb elképzelésekből kell kiindulnunk, s az eddiginél határozottabbnak kell lennünk, folytonosan az egésztest (a teljes vezetést) tartva szem előtt. S mindehhez az eddiginél jobb feltételeket is létre kell hoznunk.

Az *iskolai munka koordinálása, összehangolása* részint beleilleszkedik a tervezésbe és szervezésbe, de emellett is (a munka folyamatában) fontos szerepet tölt be minden vezetési szerv feladatkörében. Fontos mindenekelőtt, hogy tökéletesen összehangoljuk az összes igazgatási és vezetési szervek, minden szervezet és egyén munkáját, és pedig a pedagógusok önállóságának korlátozása nélkül. Ez szoros összefüggésben van a kölcsönös segítőkészséggel. A jó koordináció eredményeként elkerülhetjük a nézeteltéréseket, az ütemzavarokat, a feladatok fölösleges ismétlődését. A munka így gondosabbá, ésszerűbbé válhat.

Mindennek érdekében az iskolák, kiváltképpen az igazgatók jelentős erőfeszítéseket tesznek. A munkafeltételek azonban, nem egyszer pedig a sikertelen formák és módszerek nagymértékben fékeznek ezeket az erőfeszítéseket. A munka összehangolása céljából viszonylag még mindig kevés a megbeszélés: az (azonos vagy hasonló szakos) előadók kisebb vagy nagyobb csoportjával, az azonos vagy hasonló problémákkal, hiányosságokkal küszködő pedagógusokkal, a párhuzamos tagozatok osztályfőnökeivel, a mentorokkal, a szakaktívák vezetővel (ha vannak ilyenek), a bizottsági elnökökkel, az egyes bizottságok tagjaival stb.

Nagyok a szükségletek és a lehetőségek ezen a téren, ezt általában az iskolaigazgatók is érzik, de a lehetőségeket csak részint használjuk ki. Ennek legfőbb oka az „időszűke” (az ilyen megbeszéléseket ugyanis jól elő kell készíteni), valamint a túl sok akció. Noha gyakran szükségét sem érezzük a koordinációnak, nem értjük meg egészen a munka összehangolásának igazi jelentőségét. Ilyen koordinációra elsősorban a nagyobb iskolákban van okvetlenül szükség, s hiánya is ezekben az iskolákban érződik a legjobban (Szabadkán 5, Kragujevácon pedig 4 ilyen „mammut-iskolát” látogattam meg, melyeknek több mint 1000 tanulója van).

A vezetési szerveket és a vezetőket minden iskolában helyes viszonyba és kapcsolatba kell állítani egymással: az osztálytanácsok és az osztályfőnökök, valamint a tantestületi bizottságok és munkacsoportok ténykedését a tantestület irányítja és hangolja össze. Az ehhez szükséges értesülésekhez az iskolaigazgató és az osztályfőnökök útján jut el a tantestület. Az osztálytanácsok és a szakaktívák a pedagógusok munkáját hangolják össze az egyes osztályokban. Tájékoztatásukról az osztályfőnökök, a mentorok, esetleg az iskolaigazgató gondoskodik.

Ha hiányzanak a kellő értesülések az egyes pedagógusok és testületek munkájáról, akkor összehangolt tevékenységet sem lehet elérni az iskolában, s ennek rendszerint az az oka, hogy nem tudjuk eléggé sokoldalúan követni és figyelemmel tartani az eseményeket. A legnehezebben mégis a felfogások és főleg az eljárások (a módszerek, az eszközök használata, technikája) egyeztethető össze a nevelés és az oktatás folyamatában. Ezt a tantestületek is érzik; ezért is tűzik oly gyakran napirendre az idevágó problémákat, mint amilyen a nevelőmunka, az osztályozási mércék egységesítése, oktató-nevelő munka tervezése stb. Ezen a téren azonban a mai feltételek között nehezen lehet megfelelő megoldásokhoz eljutni. Előfordul ezenkívül, hogy a munka koordinálására és intenzifikálására irányuló legjobb elképzelések és intézkedések sem valósulnak meg. Ennek tárgyalása azonban már a következő fejezetre tartozik, amely egyben a pedagógiai vezetés utolsó elemét képezi:

Az iskolai munka ellenőrzése és értékelése

Van-e egyáltalán helye a mi önigazgatási iskoláinkban az ellenőrzésnek? Természetesen van: a feladatok, a kötelezettségek meghatározott időhöz kötődő végrehajtását ellenőrizni kell. Minden

iskolaigazgató vezet valamilyen nyilvántartást a kötelezettségek végrehajtásáról, a munkatervek megvalósításáról de már a pontosság, a következetesség és a szakszerűség tekintetében ezen a téren igen nagyok a különbségek. Ezért kerülnek egyesek igen nehéz helyzetbe, amikor pontos adatokkal kellene alátámasztaniuk állításukat az egyes feladatok és egyéni kötelezettségek végrehajtásáról vagy ennek elmulasztásáról. Jelentéseik ezért vannak tele ködös általánosításokkal. Az ellenőrzés tehát teljes következetességet követel meg, nem tűr el semminemű elnéző magatartást, és elkerülhetetlenné teszi a szükséges nyilvántartás vezetését.

Sokkal összetettebb feladat az *egyének és az egész iskola munkájának kiértékelése*. Ehhez megfelelő adatokra — visszacsatolásra — van szükség, mert csak ezek beható elemzése útján hozhatunk érdemleges döntéseket. Olyan munka ez tehát, amely nagy hozzáértést és felelősséget követel meg azoktól, akik a munkát értékelik. A mai feltételek között már nyilvánvalóan problematikus, ha ez a feladat egyetlen emberre — az igazgatóra — hárul, noha neki kétségkívül ma is döntő szerepet kell biztosítani ezen a téren. A jövőben azonban, amikor az általános iskoláknak már *szakszolgálataik* is lesznek (pedagógiai-pszichológiai s más szolgálataik), s az iskolai vezetésben kifejezésre jutnak a legkorszerűbb elképzelések, minden bizonnyal ezt a feladatot is, összhangban a munkamegosztás elveivel, külön szaksoportnak kell majd végeznie.

Értékeljük-e mi ma egyáltalán valamilyen formában az egyéni munkát az iskolákban? A korábban említett okokból kifolyólag a nyilvános értékelés már évekkel ezelőtt teljesen megszűnt. Pedig ilyen talajon hamar sarjadásnak indul az „intellektuális egyenlődsi”, amelynek magvát az a nézet képezi, hogy „általában mindannyian egyenlők vagyunk”. Bizonyos értékelések rendszerint csak négy szemközt hangzanak el az igazgató részéről, egy-egy óralátogatás után. A munka elemzéséről szóló évi jelentésekben általában elkerüljük a nevek emlegetését. De hogyan juthatnak ilyen körülmények között az előadók a megfelelő értesülésekhez és munkájuk értékeléséhez? — erre a kérdésre egyelőre senki sem adhat elfogadható választ.

Nem sokkal jobb a helyzet az egész iskola munkájának értékelése tekintetében sem. A tanügyi-pedagógiai szolgálat öt évenként köteles általános látogatást tenni minden iskolában, s erről jelentést tenni. Ezek a jelentések értékes adatokat tartalmaznak, kiváltképpen az előadók egyéni munkájáról, de a vezetőszervek munkájával viszont alig-alig foglalkoznak, s csak globálisan becsülik fel az iskola előrehaladását vagy visszafejlődését. A helyzet tehát tarthatatlan, mert semmiképpen sincs összhangban a munka értékelésének és a jövedelem elosztásának rendszerével, amelyet az alkotmány rendelkezései alapján az emberi ténykedés minden területére ki kell terjesztenünk.

Más részről az egyén és az intézmény munkájának sokoldalú és mennyél objektívabb értékelése fontos *előfeltétele a tevékenység továbbfejlesztésének*. Összetett feladat ez, hiszen a tudományos vívmányokat konkrét esetekre kell alkalmaznunk. Tudományos ismereteket

reteink azonban (országos, de nemzetközi szinten is) eléggé korlátozottak, tehát bővítésre, átdolgozásra szorulnak, saját feltételeinkhez és szükségleteinkhez kell alkalmaznunk őket. Ez az egyetlen útja a bizonytalanság, a különféle útvesztők és a szubjektivizmus elkerülésének az értékmércék meghatározásában és alkalmazásában, ami a múltban Szabadkán, az 1963—65-ös években átmenetileg meglehetősen dehumanizálta az emberi viszonyokat az iskolákban.

Szilárd alapokra van szükségünk abbeli törekvésünkben, hogy átlalános iskoláinkban magasabb minőségi színvonalra emeljük az oktató-nevelő munkát: minden iskolában tudnunk kell, hogy meddig jutottunk, mik a gyöngeségek, milyen akadályok gátolják a fejlődést, s hogy milyen eszközökkel, módszerekkel és szervezési formákkal tehetjük erőteljesebbé a további előrehaladást. Ezért parancsoló szükségyszerűség, hogy *a vezetést az általános iskolákban (de más iskolákban is, az oktatóintézetek minden fokozatán) korszerűbb alapokra helyezzük, és hozzáidomítsuk a mi feltételeinkhez és szükségleteinkhez.*

Következtetések és javaslatok

A probléma és a kitűzött feladat lényegéből kiindulva, ez a tanulmány csupán egyes (főbb) mozzanatait és kérdéseit tárgyalja az általános iskolai vezetés témakörének. E bonyodalmas probléma teljesebb, átfogóbb vizsgálatára nem nyílt lehetőség. Ez a feladat tehát a jövőre vár. Az adott keretek között nem bocsátkozhattam az iskolai vezetés olyan nagyfontosságú kérdéseinek a tárgyalásába, mint amilyen:

- az igazgató helyzete az önigazgatású iskolában, tekintetbe véve eddigi tapasztalatainkat az igazgatók újraválasztási rendszerével kapcsolatban, továbbá az igazgatói tekintély kérdése, a bürokratikus jelenségek;
- az iskolaigazgatók egyéni és kollektív továbbképzése;
- az általános iskolák viszonya és kapcsolata a tanügyi-pedagógiai szolgálatokkal és más közoktatási intézetekkel, valamint a tudományos intézetekkel;
- az igazgatóhelyettes és az általános iskolai pedagógiai-pszichológiai szolgálatok helyzete és szerepe, valamint a szak-szolgálatok jövője;
- a szocialista viszonyok kialakítása az iskolákban, és a tényezők, amelyek e viszonyokra hatnak, a fegyelem kérdése stb.

Az összegyűjtött adatok és más mutatók, ha nem is egészen teljesekek, mégis *kielégítő mértékben alátámasztják megállapításunkat, amely szerint: az általános iskolai vezetés (a Szerb SZK és Vajdaság SZAT területén, de nyilván az ország más vidékein is) még ma is jórészt a régi felfogásokra és jogrendelkezésekre épül, nincs eléggé tudományosan megalapozva, s fékezőleg hatnak ezen a téren a társadalmi (s részint a pedagógiai) meghatározó tényezők is. A pozitív törekvések és erőfeszítések ellenére, az ily módon beállított iskolai*

vezetés nem képes kielégítő mértékben követni és alkalmazni a legújabb tudományos vívmányokat, s ezért gyakran (bár nem tudatosan), a szükséges információk, a megfelelő irányvétel és támogatás hiányában kerékkötőjévé válhat az iskola erőteljesebb ütemű fejlődésének.

A jelenlegi helyzet legfontosabb külső okai, meghatározó tényezői:

1. Az iskolai vezetés elméleti, tudományos megalapozottságának hiánya. Az iskolai munka belső szervezésének kérdésével, az igazgatás és vezetés témakörével neveléstudományunk egyáltalán nem foglalkozik, vagy legfeljebb a meglévő helyzetet rögzíti.

Tudományos kutatások ezen a téren nem folynak.

2. A tanügyi-pedagógiai szolgálatok ilyen szempontból még mindig nem képesek tudományosan megalapozott segítséget nyújtani az iskoláknak.

3. A közoktatásügy, és különösen az általános iskolák inadekvát anyagi és társadalmi helyzete destimulatív módon hat a korszerű törekvések előmozdítására a tanügyben és az iskolákban.

4. Az előadókat sehol sem készítik elő módszeresen, sehol sem képzik ki a vezetői funkciók betöltésére.

A belső okok nagyrészt az említett külső tényezőkhez kapcsolódnak:

1. Minthogy magukra vannak hagyatva, a mozgásirányok behatóbb ismeretének hiányában és mivel hatékony támogatásban nem részesülnek, az iskolaigazgatók és a pedagógusok nehezen szabadulnak meg gyakran begyöpesedett felfogásaiktól az igazgató szerepköréről, az egyes szervek munkájának tartalmáról és általában a vezetés módszereiről és technikájáról;

2. Az iskolákban nagyon ritkán szerveznek tanácskozásokat az igazgatással és a vezetéssel kapcsolatos nézetekről és álláspontokról, az egyes szervek helyzetéről és feladatköréről, s csak ritkán elemzik és értékelik ki mélyrehatóbban az ilyen munkát;

3. Az előadók kisebb részének passzív magatartása, közönye könnyen csírájává válik az egészségtelen nézetek és viszonyok kialakulásának.

A megoldást mindenekelőtt a felsorolt okok felszámolása jelentené. Az iskolák jobb, megfelelőbb társadalmi és anyagi helyzete elsősorban társadalmi közösségünk objektív lehetőségein múlik, de szükség van ehhez *a nevelés fontosságáról vallott nézeteink pozitív irányú módosítására is.*

A pedagógusok feladatait ilyen szempontból következőkben látom:

a) mindannyiunk hozzájárulásával magasabb szintre kell emelnünk a tanügyi-pedagógiai szolgálatok, a szakintézmények és a tudományos intézetek munkáját, hogy teljesebb mértékben kielégíthessék a velük szemben támasztott korszerű követelményeket;

b) neveléstudományunk látókörét, tudományos kutatásaink érdeklődési körét ki kell terjesztenünk erre a területre is, mint minden más elhanyagolt területre, amelyen a pedagógiai vívmányok

érvényesülnek. Ez megköveteli a tudományos vizsgálódás és gondolkodás eddigi (szűk) kereteinek túlhaladását (itt-ott annak lerombolását is), és azt, hogy létrehozzuk a feltételeket a többi tudományággal való kapcsolatfelvételre és együttműködésre, hiszen csak így helyezhetjük tudományos alapokra az általános iskolai vezetést — a pedagógiai és a vezetéselmélet, a kibernetika stb. összekapcsolásával; s végül

c) arra való tekintettel, hogy minden előadó sajátos vezetője önön munkájának és potenciális vezetője az iskolának, amint erre megérnek a feltételek, *a pedagógusképző főiskolák és tanszékek oktatási programjában feltétlenül helyet kell biztosítanunk a pedagógiai vezetés elméletének.*

Forrásmunkák

Törvény a népbizottságok hatásköréről, 1955.

Általános törvény az iskolák igazgatásáról, 1955.

A Jugoszláv Szocialista Szövetségi Köztársaság Alkotmánya, 1963.

Törvény a Szerb SZK általános iskoláiról, 1965.

Irodalom

Alfred Jaeger: Problem rukovođenja u privrednim preduzećima, Zágráb, 1959.

Vladimir Rašković: Društveno samoupravljanje i raspodela prema radu u Jugoslaviji, Belgrád, 1967.

Psihološki problemi samoupravljanja u industrijskim preduzećima, Belgrád, 1969.

Bene László: A vezetés tudományos megalapozása, Budapest, 1970.

Zbigniew Pietrasinski: A vezetés pszichológiája, Budapest, 1968.

Morphet, Johns, Reller: Educational Administration, Englawoed Cliffs, N. J. 1961.

Tóth Lajos: Mesto i uloga direktora škole u uslovima samoupravljanja, Belgrád, 1965.

J. A. Komenski: Velika didaktika, Belgrád, 1954.

Predrag Radenović: Sociološki aspekti funkcije rukovođenja, Leskovac, 1970. RU „Kosta Stamenković”.

Rezime

Stanje i problemi pedagoškog rukovođenja u samoupravnoj osnovnoj školi

U uvodnom delu svog studija autor ukazuje na usku povezanost borbe za veću produktivnost, veću efikasnost na svim poljima ljudskog rada i sve šire, intenzivnije primene dostignuća nove naučne discipline: naučnog rukovođenja. Zatim, navodi cilj, metode i tok svog istraživanja koje je sproveo u određenom broju (svoga 36) osnovnih škola u severnoj Bačkoj i u užoj Srbiji (u okolini Kragujevca). Svoje istraživanje je, pored prikupljanja empirijskih podataka o objektivnom stanju, usmerio i na utvrđivanje pravnog regulisanja funkcije rukovođenja u osnovnoj školi, kao i na utvrđivanje stepena naučne zasnovanosti rukovođenja na tom stupnju obrazovanja.

Nakon razmatranja odnosa i povezanosti upravljanja i rukovođenja, u svetlu savremene teorije rukovođenja izvodi i definiše pojam pedagoškog rukovođenja i, u glavnim crtama, navodi važnije etape razvoja upravljanja i rukovođenja u našim školama, i našim školstvom, od 1945. do 1972. godine: period centralizovanog, administrativnog upravljanja, period društvenog upravljanja i sadašnji period — društveno samoupravljanje.

Posebnu pažnju je posvetio razmatranju, osvetljavanju i kritičkoj analizi stanja i problema rukovođenja osnovnom školom. Polazi od zakonskog i statutarnog regulisanja te funkcije, a zatim razmatra osnovne elemente pedagoškog rukovođenja: planiranje, organizaciju života i rada, praćenje rada i rešavanje uočenih problema, koordinaciju i kontrolu i vrednovanje rada. Iako u okviru ovog istraživanja autor nije mogao da složenu i veoma aktuelnu problematiku rukovođenja osnovnom školom celovito zahvati; utvrđeno stanje mu je pružilo dovoljno elemenata za opštije zaključke o zastarelosti koncepcije rukovođenja i nedovoljno efikasnosti rukovođenja školom u samoupravnim uslovima. Polazeći od toga, u svojim predlozima, ubedljivo insistira na razradi savremenije koncepcije rukovođenja, bazirane na naučnim dostignućima i prilagođene uslovima samoupravljanja.

Summary

Situation and Problems of Pedagogic Management in the Primary School of Selfmanagement

In the introductory part of his paper the author draws our attention to the close connection of the efforts to achieve a higher productivity, a higher efficiency on all fields of human activity and an ever broader and more intensive application of the achievements of a new scientific discipline: scientific management. Then the author specifies the aims, methods and course of his research that was carried out in a number (altogether 36) primary schools in the northern part of Vojvodina and in some part of Serbia (in the surroundings of Kragujevac). In addition to gathering empiric data about the state of affairs the author directed his efforts also towards the establishment of legal regulation of the function of management in primary schools as well as towards the establishment of the extent to which management at that level of education is scientifically well-founded.

Having considered the relation between administration and management he deduces and defines the term of pedagogic management in the light of recent management science theory and outlines the main stages of development of administration and management in our schools and educational system from 1945—1972: the period of centralized, administrative management; the period of social management and the present period of social selfmanagement.

The author devoted his main attention to the consideration, illumination and critical analysis of the present situation and problems in the field of management of primary schools. He proceeds from the legal and statutory regulation of this function and thereupon he considers the basic elements of pedagogic management: planning; organization of life and work; following of work and solving of observed problems; coordination, control and appraisal of work. Although the author was unable to cover completely the very complex and acute problems of management in primary schools within the scope of his research work, the situation he found gave him sufficient elements to be able to draw more general conclusions about the obsolescence of the present concept of management and about the inadequate efficiency of management in schools under the conditions of selfmanagement. Basing his proposals on these findings he convincingly insists on the elaboration of a more up-to-date conception of management based on scientific achievements and adjusted to the conditions of selfmanagement.