



## Kié az iskola?

### Összefoglaló a csömöri oktatási fórumról<sup>1</sup>

#### LÁTÓSZÖG

2018. március 6-án Csömör település önkormányzata oktatási fórumot szervezett *Kié az iskola?* címmel, a magyarországi iskolák fenntartási és működtetési kérdéseiről. Ez az a település, amely 2016 óta perben áll az állammal, mert vissza szeretné szerezni saját iskoláját. A meghívottak között volt oktatáskutató, jogász, polgármester, iskolafenntartók, iskolavezetők, iskolaalapítók, érdekvédelmi szövetségek vezetői.

Az alábbi szövegek az eseményen elhangzott, hangfelvétellel rögzített előadások tömörített, szerkesztett verziói. Arra törekedtem, hogy az egyes előadások összefoglalóiban tükröződjének az előadók – és ügyük – legsajátabb szempontjai. Olyan oktatási fórumnak lehettem megfigyelője, ahol mindenki szabadon „hazabeszélt”. Egy olyan fórumnak, amely részben épp azért szerveződött, hogy ezt mindenki nyilvánosan megtehesse. Felrajzolva egy jövőbeli – sokkal szélesebb körű – párbeszéd lehetőségét.

#### A CSÖMÖRI ISKOLA VISSZASZERZÉSÉNEK MOTIVÁCIÓI

Az eseményt *Fabri István*, Csömör polgármestere nyitotta meg, és rövid bevezetőjében összefoglalta a helyi önkormányzat oktatáspolitikájának alakító körülményeit és céljait.

Csömörön az iskola, az oktatás: prioritás. Minden csak utána jöhet. Ez már 2010 előtt is így volt. 2017 januárjától ugyan új dimenzióba került ez a kérdés, hiszen a közoktatás majdnem teljes államosításával hivatalosan is kikerült ez a terület az önkormányzati vezetés, a helyi társadalom fennhatósága alól. Ennek nem sokan örül-

nek itt. Ráadásul az általános iskola így valamiféle idegen testté vált a helyi társadalom számára, hisz míg a szintén alapfeladatokat, közfeladatokat ellátó könyvtárak és más kulturális intézmények, illetve az óvodák önkormányzati fenntartásban vannak, az iskola nem. Ez nagyon sok

problémát okoz a hétköznapi működésben is.

Csömörön a budapesti agglomeráció legtöbb településéhez hasonlóan nő a népesség. Ez nagyrészt a (döntően Budapestről

történő) kiköltözésből ered, s mivel a legtöbb kiköltöző fiatal vagy középkorú, a természetes népszaporulat is pozitív. Csömörön 1990-ben 5540 fő élt, 2018-ra az állandó lakhelyre bejelentettek száma

<sup>1</sup> Az összefoglalót Veszprémi Attila készítette.

9500-ra nőtt. Valójában kb. 11.000 ember él itt. A település szlovák és német nemzetiségi hagyományokat is őriz, működik a római katolikus, evangélikus, baptista és református egyházközség, és gazdag a civil szervezeti élet is.

A településen iskolák, óvodák és magánbölcsődék is vannak. Utóbbiakból hárommal ellátási szerződést kötött az önkormányzat. A két önkormányzati óvoda hivatalosan egy intézmény, 125 fős tagóvodával (amelyet épp mostanában vesz át az evangélikus egyház, ökumenikus szemléletben) és 250 fős nagyóvodával. Nyolc osztályos általános iskola működik 660 diákkal, és egy alapfokú zenei és művészeti iskola, kb. 300 tanulóval.

A települési önkormányzat sokféleképpen támogatja a helyi fiatalok képzését, továbbtanulását. Az iskolának, a zeneiskolának jó feltételrendszert biztosít, a középiskolai továbbtanulás támogatására már a '90-es évek elején helyi ösztöndíjakat hozott létre, szociális és tanulmányi szempontok együttes érvényesítésével. A felsőoktatásba lépést is segítik, ezt a programjukat később csatlakoztatták a Bursa Hungarica állami programhoz. Néhány éve, amikor a népszerűbb szakok jelentős részét nagyobb arányban fizetössé tette az állam, az önkormányzat bevezetett egy pályázati ösztöndíjrendszert, amely a szokásos komplex kritériumrendszer érvényesítése mellett a csömöri hallgatók tandíjának jelentős részét fizette. Évek óta alanyi jogon minden csömöri fiatal nyelvvizsgadíját teljes egészében finanszírozzák, 29 éves korig.

Az utóbbi években alapkérdésként merül fel, hogy mit kezdjen a település a helyi

képzési kínálat szűkösségének a problémájával. Több felmérés megerősítette, hogy a szülők részéről erős az alternatív lehetőségek iránti igény. Adódik persze ilyen: a magyarországi alternatív és alapítványi magániskolák közel fele Budapesten vagy a főváros közelében található. Emiatt tehát akár már 6–10 éves kortól tömegessé válhat a gyerekek átíratása. Ellensúlyozásként elindult a településen a német nemzetiségi oktatás az általános iskolában, megalkult a szlovák hagyományörző csoport,

és mostanában szó van már a szlovák nemzetiségi oktatás lehetőségéről is. A tervezés kiterjed az óvodákra is. A zeneiskola népzenei képzési programját is támogatja az önkormányzat – pedig már nem fenntartó. Az iskola „államosításával” azonban

visszaszorultak a lehetőségeik, gyakorlatilag az óvodára korlátozódik a cselekvési tér. Nemcsak a helyi érdekek képviselője lett nehezebb, hanem az intézményi autonómia is csökkent, az intézményvezetőknek nincs *valódi* munkáltatói joguk, csak véleményt mondhatnak, javaslatot tehetnek.

Mi annyira komolyan gondoltuk, hogy az iskola a helyi társadalom ügye – tette fel az i-re a pontot *Fábr István* –, hogy csak kényszerből írtuk alá az iskolaállamosítási szerződést. Bírósághoz fordultunk saját iskolánk megtartása érdekében, a bíróság pedig azóta már maga fordult alkotmánybírósághoz. Nem is egyszer. Ami azt mutatja, hogy elég komolyan veszik ezt az ügyet: az iskolák elvételét azoktól a településektől, amelyeknek minden adottságuk megvan iskoláik működtetésére. Most pedig várjuk a pozitív elbírálást.<sup>2</sup>

---

mi annyira komolyan gondoltuk, hogy az iskola a helyi társadalom ügye, hogy csak kényszerből írtuk alá az iskolaállamosítási szerződést

---

<sup>2</sup> Lapzártánk előtt megkérdeztük Fábr Istvánt az azóta bekövetkezett fejleményekről. Válasza beszámolóink végén, a 30–31. oldalon olvasható.

## „A PIROS VONAL ALATT ÉS FÖLÖTT” – CÉLZOTT ISKOLAFEJLESZTŐ BEAVATKOZÁSOK A KÜLÖNBÖZŐ OKTATÁSI RENDSZEREKBE

Milyen módon történik az oktatási rendszerek menedzselése ma a nagyvilágban? A különböző iskolák, iskolaszervezetek beszámolóit előtt erről mutatott pillanatképet *Setényi János*, a minőség fogalmát állítva a középpontba.

A nagy szerkezeti kérdésekbe – az iskolaszervezet, a tantervek, a tankönyvek, a vizsgarendszerek – belefáradt már a világ. Persze lehet egy-egy országban kérdezősködni: Hány

osztályos az alapiskola? Hányféle tanterv van? De ez mind hívság. Egyetlen igazi kérdés van: a tanulás tartalmáról, a helyi kérdésekről *működnek-e konzultációt, érdekegyeztetést lehetővé tevő mechanizmusok az adott országban?* Mert ezek jelzik a demokráciát, a szabadságot. Ha működnek, akkor lehet, hogy bukácsol az ország oktatási rendszere, de a benne lévők folyamatosan kezelni tudják a problémákat.

Ha azonban a kérdésre olyasféle zavart választ kapunk, hogy „ilyen egyeztető mechanizmusok jelenleg nem működnek”, akkor pontosan tudjuk, hogy mivel állunk szemben. Az, hogy „a 21. századi kompetenciákat OECD-tanácsra elkezdjük integrálni a tananyagba”, *Setényi János* szerint nem számít semmit. Az első maga a keret: a szabadság. Ezen *belül* már jöhetnek a tartalmi és a szerkezeti kérdések részletei. Akkor már érdemes leülni, és ezekkel megismerkedni.

A modern oktatási kormányzatokat egy dolog érdekli: hogy a gyerekek mit tudnak. Ez az *oktatás minősége*. Nálunk azonban, egy hagyományos európai országban *nincs*

olyan minisztériumi szervezeti egység, amely *ezért felel*. Az Oktatási Hivatal mér. Profi módon és egyre jobb rendszerekkel – de ez csak a tükör. Nincs felelős szervezeti egységünk, amelyik mérés után dönt arról, miféle beavatkozásnak kell következnie. Vannak persze munkacsoportok az erdei iskolák biztosítására, és még sok egyébre, de a legfontosabbra nincs. A mai modern oktatási kormányzatok nagy tudatossággal foglalkoznak a tanulási eredményekkel.

Ők, ha baj van, *célzott iskolafejlesztést* hajtanak végre. Nem emberképet akarnak kialakítani; azt tegyék az iskolában a tanárok és a szülők.

A célzott iskolafejlesztés arra szolgál, hogy

*a kulcstárgyakban a tanulók elérjék vagy meghaladják a nemzeti minimumot.* Ehhez az adott országban lenniük kell minimumkövetelményeknek. Magyarországon most nincsenek. Pedig ez volna a törzsanyag, a közműveltség, amit mindenkinek el kell sajátítania. Ugyanis ennek ismeretében tudunk egymással beszélni, ez volna a nemzeti, társadalmi közösségi keret. A célzott iskolafejlesztés: fölhúzni mindenkit „a piros vonal fölé”. Az OH egyébként modellezett már egy lehetséges minimumot matematikából és magyar szövegértésből. Elvileg tehát használhatnánk is.

*Setényi János* ezután három nemzetközi példát hozott a célzott beavatkozásra:

Hollandiában, egy mélyen szegregált iskolarendszerben a „színes” iskolák nagyon alacsony teljesítményszinttel küszködnek. A holland miniszter így azt kérte (és ez nekünk, magyaroknak igen szórakoztató – tette hozzá az előadó), hogy a magabiztosan teljesítő intézményekbe a tanfelügyelők *ne járjanak ki*. Ebben az alapvetően autonóm és decentralizált rendszerben ezek az iskolák csak online

működnek-e konzultációt, érdekegyeztetést lehetővé tevő mechanizmusok az adott országban

önértékelési csomagot kapnak a minisztériumtól, és ahol gyengeséget találnak, ott fejlesztenek. (Hollandia kis ország, ma már nem olyan gazdag, takarékoskodnia kell.) Az aluteltjesítő intézményekbe azonban – ezt is kérte a miniszter – a tanfelügyelők ne „látogassanak”, hanem legyenek jelen. Menjenek ki hetekre, dolgozzanak a helyi kollégákkal, segítsenek a piros vonal fölé kerülni.

Ennél keményebb az önkormányzati fenntartású iskolahálózatot rendelkező Egyesült Királyság példája, ahol az aluteltjesítő iskolák esetében a következő állami beavatkozás történik: az igazgatót és a tantestület felét szélnek eresztik, új vezetői pályázatot írnak ki, és felvesznek 50%-nyi friss erőt a tantestületbe. Az intézmény pedagógiai autonómiáját három évre felfüggesztik, „Kalasnyikov-típusú”, leegyszerűsített, központi állami tantervet vezetnek be, központi tankönyvekkel, a „keveset, de azt biztosan” elve alapján. Három év alatt az iskolának föl kell verekednie magát a minimumszintre. Ha ez megtörténik, visszaadják az önkormányzatnak a „feljavított” iskolát és vele az iskolai autonómiát.

Ezekben az országokban tehát az iskolákat differenciáltan kezeli a rendszer. Ez az egyik legnagyobb újdonság. A másik, hogy a kormányzatoknak elfogyott a türelme az aluteltjesítővel szemben. Sem Hollandia, sem az Egyesült Királyság nem tud ma már jelentős tömegeket munkanélküliként eltartani. Tehát „írni, olvasni, számolni és viselkedni”, ahogy ők mondják, meg kell tanulni.

Sanghaji az utolsó – kissé más – nemzetközi példa. Ők modern, jól felszerelt iskolákat építettek a metropolisz szélén, de

a szülők továbbra is a belvárosi iskolákba járatják a gyerekeket; óriási a verseny a helyekért. Ezért kiválónak kellett tenni ezeket az új, fiatal tantestülettel rendelkező intézményeket is. A városi tanács és a párt-szervek összehívták hát az igazgatókat, és megmondták nekik, hogy *ha nem javul az iskolájuk összeteljesítménye, akkor ne adjanak be pályázatot a következő ciklusra.* (Ez a motiváló erő a magyar rendszerből teljesen hiányzik, mint minden ilyen típusú felelősségvállalás.) Majd nyugdíjas vezető tanárokból csoportokat toboroztak, és elküldték őket „csiszolni” a fiatal tanerők

---

a tanfelügyelők ne „látogassanak”, hanem legyenek jelen. Menjenek ki hetekre, dolgozzanak a helyi kollégákkal, segítsenek a piros vonal fölé kerülni

---

pedagógiáját. Ez egy fejelemzett társadalom, de a videoesszében azért lehet látni, hogy a fiatalok kezdetben nyíltan utálják ezt. Aztán a fél- egy éves fejlesztés mégis eredményesen zárul. A hatékonyság kulcsa mindvégig a vezetői érdekelttség.

Érdemes megjegyezni tehát az *eredményfelelőség* kifejezést. Nem lehet korlátlanul aluteltjesítenie egy vezetőnek. Ha egy Heves megyei kisiskola vagy egy nagyvárosi kültelki iskola tanulónak 72%-a egyesre írja a matematikai kompetenciamérést, az maga a semmi. A targoncavezetői munkakörben megkövetelt kompetenciaszint ennél jóval magasabb. Egy vezetői pályázat elbírálásánál nem hagyható el a teljesítmény szempontrendszere. Mégis ez a hagyomány nálunk. Ezért is nem érdemes finomrezetes szakmai dolgokban elmélyedni.

Három szinten vethető fel az eredményfelelőség problémája: Elsőként a KLIK-nél (ma: KK), ahol a tankerület vezetésének kellene felelősséget vállalnia a rettenetes teljesítményt nyújtó intézményekért. A második szinten, az intézményvezetőkén egyszerűbb volna az eredményfele-

lősség kérdése; erre a posztra pályázni kell, ahogy fent már szó volt róla. A harmadik a pedagógusok szintje. Azonban, ahogy polgármester úr is jelezte, fundamentális probléma, ha egy igazgatónak nincsenek meg a teljes körű munkáltatói jogai. Mert akkor a csapata csupán egy klub, ahol a vezető szívességeket kér a kollégáktól, amit ők vagy teljesítenek, vagy nem. Ez egy érdekes elgondolás – de nem munkaszervezet.

Még egy fontos tény: a mérések alapján 175 „piros vonal alatti” magyarországi iskola eloszlása és a roma lakosság település-szerkezetének összefüggése látszólagos. Az észak-hajdúságban nem cigány származású gyermekek tömegei nem tanulnak meg rendszeren írni, olvasni, számolni. A roma mivoltához hasonlóan, az ő esetükben is kevésbé meghatározó, hogy nagy vagy kis iskoláról van szó. Saját kutatások bizonyítják, hogy a döntő *az apa munkaerő-piaci státusza*. A hagyományos szereposztású családokban az apa tartósan elhúzódo munkanélkülisége miatt a gyerek életéből teljesen hiányzik a követelmény és a rend(szeresség) mintázata.

Jól látható tehát, hogy a célzott fejlesztéseknek meglennének a célpontjai – mentorokra és sok-sok támogatásra volna szükség. De nem akármilyenre. Egy egykori KLIK-es kísérleti projektben azt találtuk – fejezte be az előadó –, hogy csak a komplex fejlesztés működhet. Az első szakasz nem pedagógiai jellegű: a demoralizációt kell megállítani; pénzt kell költeni az iskolákra, rendbe kell rakni az udvart, a játszóteret, a könyvtárat. A második a szakmai célzott iskolafejlesztés: odamenni, mentorálni, gyúrni, faragni. Nem *képezni* – velük együtt élni és visszajelezni nekik. És az iskolán kívül szövetséget kötni a családsegítőkkal, a szociális támogatókkal,

a közösségfejlesztőkkel, az egészségüggyel. A sikeres kisiskolák sokszor azok, ahol az igazgatónő településfejlesztési egyesületet is alapít. Mert rájön, hogy a pedagógia nem egy külön terület. A közösségnek csak egy eleme az iskola. Amely nem lehet eredményes, ha a falu maga dezintegrált, ha a gyerekek kettőkor hazamennek a rendes kisiskolából, és otthon visszazuhannak a semmibe.

### AZ ALAPÍTVÁNYI ÉS MAGÁNISKOLÁK, ILLETVE AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK MŰKÖDTETÉSÉNEK SAJÁTOSÁGAI

Az alapítványi és magániskolákra a '90-es évek óta nagy igény van – kezdte *Dobos Orsolya*, az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete Alternatív Tagozatának vezetője. De az ritka, hogy valakik egyértelműen tudják, *milyen* iskolát csináljanak. Az intézmények inkább kisebb – jellemzően szülői – mozgalmak eredményei. Köréjük épül aztán fokozatosan a szakmai csapat. Nemcsak pedagógusok, hanem más, jellemzően gazdasági, felsőoktatásbeli szakemberek, akik hasznos tapasztalataikat adják hozzá a kezdeményezéshez. Közülük szokott kikerülni az a szakmai tekintély, aki köré felépül a rendszer. Ő aztán vagy a fenntartók között, vagy az iskolában vállal szerepet, utóbbi esetben vezetőként, soha nem hagyományos iskolavezetői szerepben, inkább az iskolai szervezet szakmai és gazdasági menedzsereként. Ez a tekintély a '90-es években még jellemzően pedagógiai szakember volt, de ma már az alapítók, illetve az iskolaműködtetésbe bekerülőök gyakran üzleti szemléletű coachok, menedzserek. (A 25–30 évvel ezelőtt indult ala-

pítványi iskolák mostanában leköszönő vezetőinek utódlása egyébként ezért is nehéz kérdés.)

A tömegoktatással ellentétben itt a fenntartó szervezet munkatársai általában az érintettek: szülők, alapítók, üzletileg érdekeltek közül kerülnek ki. A fenntartó szerepe a *segítség*, és nem más. Főként az intézmény igényei és kérései mentén. Gyakori, hogy a jogi környezetet úgy alakítják, hogy az intézménybelieknek legyen ráhatásuk arra, hogy kik ülnek a fenntartó szervezetben. (A hagyományos iskola esetében ez fordítva van.) A két szervezet gyakran nem is válik ketté. Egy fenntartónak általában egy iskolája van, vagy egy többféle feladatellátásra alkalmas intézménye, az egységek között szoros szakmai együttműködéssel.

Egy magániskola költségeinek 30–70%-át fedezi az állam. A többit egyéni támogatásból kell megszerezniük. Ezt vagy a szülőkre terhelik, vagy támogatókat kell találni.

Támogatásra találni erőteljes hátránykompenzációs feladatellátással vagy valamilyen magas presztízsű szakmai programmal lehet (ezek révén születhet például egy innovatív játékgyártóval együttműködési megállapodás). Mivel szűkösek a támogatási források, az iskolák nagy része csak az elit számára elérhető. Ugyanakkor a legtöbb intézmény törekszik arra, hogy részt vállaljon a társadalmi integrációból, befogadnak tehát tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeket, sőt, ösztöndíjrendszerüknek köszönhetően felveszik fizetni nem tudó szülők gyermekeit is, ha a lehetőségeik e tekintetben eléggé korlátozottak is.

Az *alternatív iskolák* és az alapítványi iskolák közé sokan egyenlőségjelet tesznek,

pedig ez tévedés. Az *alapítványi* kitétel a fenntartásról szól, az *alternativitás* pedig elsősorban a pedagógiai működésről.

Mitől nevezhetünk alternatívnak egy iskolát? Nincs hivatalos szempontsor; ha az iskola azt mondja magáról, akkor alternatív. (Olyan iskola is van, amelyet az Egyesület alternatívnak tart, de az iskola saját magát nem.) A tömegoktatástól eltérő pedagógiai hozzáállás persze többnyire alternatív működéssel is jár, de van állami fenntartású alternatív iskola is. A Waldorf-iskolák kivételével az összes alternatív iskola a hivatalos tananyaggal dolgozik, biztosítva a rendszerek közötti átjárhatóságot.

A magyar alternatív iskolák közt vannak reformpedagógiaiak; a közel 50 Waldorf- és az 5–6 Montessori-iskola ilyen. A *Montessori* nevet Magyarországon bárki szabadon használhatja, a *Waldorf* névhasználat viszont a Waldorf Szövetség engedélyéhez kötött. Magyarországon Waldorf-tanárképzés két helyen is

van, viszont a Montessori-iskolák – például az eszközök szűkössége és a módszertől kissé idegen évfolyambontás miatt – inkább csak Montessori-jellegűeknek mondhatók, tanárképzésük itthon nincs, csak akkreditált képzések indulnak, elsősorban az óvodás korosztályra. Egyértelműen alternatívok a *modern* vagy *innovatív* iskolák, melyek a '90-es években egyéni pedagógiai programot készítettek, és azóta saját tapasztalataik mentén változnak. Végül: viták folynak arról, hogy az ÉKP (a Zsolnai-program), a KIP (a „Hejőkeresztúri modell”) vagy a Lépésről lépésre program átvétele után hívhatunk-e egy-egy iskolát alternatívnak.

---

Az alternatív iskolák és az alapítványi iskolák közé sokan egyenlőségjelet tesznek, pedig ez tévedés. Az alapítványi kitétel a fenntartásról szól, az *alternativitás* pedig elsősorban a pedagógiai működésről.

---

Két-három éve nagyon fontos szint hozott a magyar intézményrendszerbe a *tanulócsoportok* megjelenése. Ezek iskolaszerű szolgáltatók, akik magántanulókat fogadnak, vagy olyan jogállású gyerekeket, akik szüneteltetik az iskolában a tanulóanyagukat. Iskolaszerűen működnek (akkreditáció nélkül), a gyerekek reggeltől délutánig egy-egy felnőtt felügyelete mellett tanulnak, de egy háttérintézménybe járnak vizsgáztatni, és onnan kapják a bizonyítványt. Az

ilyen módon tanulók száma nem magas, bár erről nincs pontos adat. Az itteni szülők érdekérvényesítő képessége erős. Sokan közülük valójában iskolát szeretnének létrehozni, csak a gazdasági és jogi alapok nincsenek meg hozzá. De a tanulócsoportokat is az alternatív iskolák közé soroljuk.

Fontos beszélni az *alternatív kerettanterv* lehetőségéről. Miközben a tananyag-előírásban nagyon erős központosítás érvényesül, a köznevelési törvényben egy pár soros részlet nagy szabadságot biztosít azoknak az alternatív iskoláknak, akik alternatív kerettantervet engedélyeztetnek. Jelentős eltéréseket lehet kérni, néhány iskola él is ezzel. Jelenleg tizenhat engedélyezett kerettanterv van érvényben Magyarországon, ebből tizennégy mögött valóban alternatív iskola, a maradék kettő mögött pedig egy művészeti iskola és egy kéttannyelvű középiskola van.

Az alternatív iskolák közvetlen kapcsolatban állnak a tanulók szüleivel, ezért is

folyamatos itt az önreflexió, a jogi, gazdasági és technikai változásokra rögtön kell reagálni, erre pedig csak akkor képesek, ha nagyon rugalmasak, és ha minőségre hangoltan működnek. Emiatt ezek az is-

kolák az innováció fontos terepei. Az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete az utóbbi időben feladatátul tűzte ki, hogy tapasztalataik eljuthassanak az oktatás egyéb szereplőjéhez is.

---

iskolaszerű szolgáltatók, akik magántanulókat fogadnak, vagy olyan jogállású gyerekeket, akik szüneteltetik az iskolában a tanulóanyagukat

---



---

### „ÉLJEN A FALUSI ISKOLA!” – POLGÁRMESTEREK HARCA A KISISKOLÁKÉRT

---

*Szabó Gellért*, a Faluszövetség elnöke, Szentkirály polgármestere ezzel a címmel<sup>3</sup> tartott előadást a magyarországi falusi iskolák helyzetéről, védelmük indokairól.

Magyarország területének 68%-a községi önkormányzatok gondozásában áll. 2809 településről van szó. Ezek közül 2013-ban 1293 nem működtetett általános iskolát, a nyolcadik évfolyamig oktató iskolával rendelkező falvak aránya pedig kb. 40% volt. A kormányzat 2013-ban, iskolák újraindulására elkülönített egy 300 milliós pályázati keretet. A lehetőséggel több település is élt, de a tendencia negatív: a 2018-as listában a 2012-eshez képest 41 település neve már nem szerepel az iskolával rendelkezők között.

<sup>3</sup> Tíz évvel ezelőtt a Faluszövetség ezzel a címmel hirdetett pályázatot, egy civil szervezettel összefogva, kisiskoláknak, falusi iskoláknak. Ennek keretében adományokat osztottak szét a nyertesek között. Párszáz ezer forintos tételekről volt szó – összesen 15 és fél millió forintból –, de, ahogy *Szabó Gellért* utalt rá, a 260 pályázatban egytől-egyig magukkal ragadó történetek, vallomások voltak olvashatók.

<sup>4</sup> A Faluszövetség a Köznevelési Kerekasztalnál nem kapott helyet. A 2017-ben alakult Köznevelés-stratégiai Kerekasztalnál a nyolc önkormányzati érdekszövetséget kormányhatározat szerint két fő képviselheti. Mindkét hely városi polgármestereket tömörítő szervezetnek jutott. A Magyar Faluszövetségnek annyit sikerült elérnie, hogy állandó meghívottja a Kerekasztal üléseinek.

2016 áprilisában a szövetség konferenciát szervezett Gödöllőn.<sup>4</sup> Az akkori államtitkár ezen a konferencián az állam néhány éves fenntartói tapasztalataira hivatkozva egy egészséges megegyezés lehetőségét vetítette előre az önkormányzatok és az állam között. Ez biztató volt, de a 2016. május 17-én elfogadott Nemzeti Köznevelési Törvény mégis deklarálta, hogy a fenntartó és a működtető is az állam.

Szentkirály működtetője volt az iskoláknak addig, amíg lehetett, és olyasféle forradalmi tetteen ők is gondolkodtak, amibe a csömöriek belevágtak. Azonban a törvény kimondja, hogy amennyiben *nem jön létre* a megállapodás a felek – tehát a tankerületi központ és az önkormányzat – között, akkor ezt a miniszter határozatban *hozza létre*. A település eltekintett e furcsa törvény próbájától, és aláírták a vagyonszármazási megállapodást.

2016-ban az önkormányzat kapott egy kormányhatározat-tervezet, amely a végzettség nélkül iskolaelhagyók csökkentésének cselekvési tervezetét tartalmazta. Az uniós cél: 10% alá kerülni. Abban az évben Magyarországon 12,6% volt az arány. Mára Nyugat-Dunántúl a maga 7,6%-ával elérte a célértéket, Észak-Magyarország viszont a maga 19,3%-ával továbbra is messze van tőle. Az elmúlt néhány évben az országos átlag és a régiók közötti különbségek is jelentős növekedést mutatnak.

A tervezetben szerepelt, hogy bizonyos iskolák folyamatosan „újratemelik” az alapkészségeket és kulcskompetenciákat elsajátítani nem tudó diákságot. (Ez a

kifejezés volt az egyik utolsó csepp a pohárban – vetette közbe, gondolatmenetét megszakítva *Szabó Gellért*. – Hogy ezekben az iskolákban a gyerekek ne épüljenek azzal, amit ott kapnak, az egyszerűen nem igaz.) A megoldás a tervezet szerint bizonyos térségi iskolaközpontok létrehozása lett volna, ahol a környező település felső tagozatosai magas színvonalú alapfokú képzést kaphatnak. Erre válaszul több polgármester közös véleményezést küldött az illetékes minisztériumba, de választ nem kaptak. Végül egy EFOP-os pályázat – a 4.1.2.16-os – a térségi iskolafejlesztésre 80

milliárd forintot irányzott elő. Körülbelül 200 intézmény szerepelt ebben a pályázati kiírásban fejlesztésre kijelölve – majd az egészet visszavonták, nem valósult meg.

Az előadó ezután felidézte a 2017-es *Közös nevező* konferenciát.<sup>5</sup> Ahol civilek, oktatáspolitikusok, kutatók, települési vezetők fogalmaztak közös javaslatot. A konferencia ajánlásai közül érdemes idézni néhányat, noha kormányzati visszhang nélkül maradt: érdemi együttműködés az érintettekkel a kormányzati beavatkozások során; az állam szabályozzon, de ne betonozzon; az iskolahálózat fejlesztése minden érintett közügye az adott térségben (ha úgy tetszik, ne egy uniós projekt indikátoraként dőljön el az, hogy melyik településen marad iskola); az egyiskolás falvak világnézetileg semleges oktatást nyújtsanak (mert csak akkor mindenki iskolája a falusi iskola, ha abba mindenki jó szívvel, lelki görcsök nélkül jár); a társadalmi szakadékok áthidalására az iskola egyedül nem képes, az oktatás csak

---

ne egy uniós projekt  
indikátoraként dőljön el  
az, hogy melyik településen  
marad iskola

---

<sup>5</sup> A Karátson Gábor Kör által 2017. február 24-én, Budapesten szervezett *Közös Nevező* konferencia anyagainak az *Új Pedagógiai Szemle* adott helyet 2017/5–6. számában. Lásd: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2017-5-6>

része lehet az átfogó, komplex társadalom-politikai programoknak.

Egy 2017-ről szóló „jó állam” jelentésből ezzel szemben kiderül, hogy például a V4-ek közt „betonozás” kategóriájában jobbak vagyunk, mint az átlag, a humán jólétben pedig gyengébbek.

A tankerületi tanácsok megalakulását a 134/2016-os Kormányrendelet írta elő. 2017. november 4-től élnek.

Az önkormányzati érdekszövetségek ezekbe egy főt delegálhatnak. Csakhogy a városi polgármesterektől nem várható el a falusi közösségek ügyének képviselése. Az igazi gond azonban az, hogy a beszámolókat az elnök a KLIK elnökének küldi, ezen kívül ő maga, a tankerület vezetője és az antiszegregációs munkacsoport vezetője számol be a miniszternek. Ki számol be „lefelé”?

Éltessük a falusi iskolát – ismételte az előadó. Miért jobb, ha a gyermekkor a lakóhelytől távol telik? Vagy helybe kell vinni a minőségi szolgáltatást, vagy minőségivé kell fejleszteni a helybelit. Nem a „nagy rendszer” dönt, a *struktúra önmagában nem határozza meg a minőséget.*

Elmennek a falvakból a gyerekeink, mert a minőséget a fenntartó csak kiemelt helyeken biztosítja. Egy segítségtől elvágott

környezetben sokféleképp dönteni nem lehet, marad az elvándorlás. Amit leginkább elfecsérlünk ilyenkor, az pont a *helyi hozzáadott érték, az, hogy a faluközösségből építkezik a gyerek, és a faluközösségnek adja vissza a tudását. A gyökértelessé válás mértéke fokozódni látszik.*

## A SZLOVÁKIÁBAN MŰKÖDŐ MAGYAR ISKOLÁK HELYZETE A FENNTARTÓI RENDSZERBEN

A szlovákiai magyar iskoláknak az állami-önkormányzati fenntartói rendszerben megélt nehézségeiről számolt be *Matus Mónika*, a Szencen működő Szenczi Molnár Albert Alapiskola igazgatója.

Szenc város Pozsonytól 20 km-re keletre található, 23.000 lakosa van. Ma már csak 9,5–10%-uk magyar. Csömörhöz hasonlóan az elmúlt 10–15 évben mintegy 9–10 ezer

lakos költözött ki a fővárosból a településre. 99,9%-uk nem magyar nemzetiségű. Így a magyar közösség, ott a nyelvhatáron, elszigetelten, bezártan egyre inkább asszimilálódik, felszámolódik.

Szlovákiában a szocialista időkben, ugyanúgy, ahogy Magyarországon is, állami közoktatás volt. 1990-től kezdődik a nyugat-európai normák átvétele az iskolaügyi törvényekben is. 1997-ben, a

Mečiar-korszak idején a kétnyelvű bizonyítványok betiltásával igyekeztek elszlovákosítani a magyar iskolákat, és elérni ugyanazt, amit ma Kárpátalján szeretne az állam: hogy *csak* a magyar nyelv ok-

tatása történjen magyarul, minden más állami nyelven. A szlovákiai magyar közösségben akkoriban polgári engedetlenségi hullám indult ez ellen. Ez is előtörténete annak, hogy 2002-ben megindult a köz-igazgatási decentralizáció, önkormányzati

a V4-ek közt „betonozás” kategóriájában jobbak vagyunk, mint az átlag, a humán jólétben pedig gyengébbek

a szlovákiai magyar közösségben akkoriban polgári engedetlenségi hullám indult

tulajdonba kerültek az iskolák, illetve önkormányzati vagy megyei fenntartásba.

2003 óta a 295 magyar intézményből mára 252 maradt. 11.300 fővel kevesebb tanuló jár magyar nyelven oktató iskolába, mint öt éve. A magyar közösségben a születések száma csökkent, az asszimiláció erősödött.

2014-ben 341 óvoda és 237 alapiskola működött. Utóbbiak közül – és ez nagyon fontos – 112 volt kisiskola, ami ez esetben azt jelenti, hogy ott csak az első négy évfolyamon tanítanak. Magyar tanítási nyelvű, magánfenntartású alapiskola Szlovákiában nincs. Pár éve Dunaszerdahelyen létrehoztak egy Waldorf-iskolát, de pénzühiány miatt másfél év után bezárták. Az egyházi fenntartású magyar alapiskolák száma 13. Az összesen 19 teljesen magyar tannyelvű gimnázium közül egy magánfenntartású, öt pedig egyházi.

Ami nagyon fontos: a szlovákiai magyar iskolarendszer de jure nem létezik. Egyetlen törvény sem deklarálja. Vagyis amikor „szlovákiai magyar” oktatási intézményeket említünk, valójában csak „szlovákiai magyarul oktató” óvodák, iskolák, felsőoktatási intézmények közösségéről beszélhetnénk.

A 2002-es közigazgatási decentralizáció óta Szlovákiában az önkormányzati fenntartású iskolák központi költségvetésből működnek, de a helyi települési önkormányzatnak vagy a megyei önkormányzatnak az állami költségvetésből kell támogatnia az iskoláit – a települési önkormányzatoknak az általános iskolákat, a megyeieknek pedig a középiskolákat. Az egyházi és a magániskolák a teljes fejkvótá-pénzt megkapják, tehát ugyanannyit, mint

a szlovákiai magyar iskolarendszer de jure nem létezik. Egyetlen törvény sem deklarálja

amíg azonban a polgárok öntudatosan elvárják az önkormányzattól, hogy fenntartsa az iskolát, addig az fönn is fog maradni

az önkormányzatiak. A kiegészítést az egyházi, illetve a magán- és alapítványi iskolák maguk oldják meg, általában a szülőktől szedett tandíjból. A kiegészítő összegeket jellemzően fejlesztésre használják. A fejkvótarendszer 250 fő felett gazdaságos, ám

a 112 kisiskola meg sem közelíti ezt az átomhatárt, de a teljes szervezettségű iskolák közül is nagyon kevesen érik el. Szenc nem kisiskola, de 250 fő alatti, és a minimumot jelentő fejkvóta-pénzből

él. Az önkormányzat hozzájárulásával az iskola bérbe adhatja a tornatermet, és az egész éves béreletből kifizetheti az év utolsó két hónapjának rezsiköltségét, amire a fejkvótából már nem futja. Magyarországról közben nagy mennyiségű támogatás érkezik az egyházi, főleg a református fenntartású intézményekbe – az anyaország nyilván nem akarja szlovák állami fenntartású iskolákra költeni a pénzt.

A magyar alapiskolák kultúramegtartó szerepe rendkívül fontos. Időnként a polgármester elmondja, hogy lehetetlen tovább fenntartani egy 12 fős kisiskolát, pedig az már beköltözött a szlovák iskola egyik tantermébe, már közös takarító van, vagy a tanító néni takarít délután. Amíg azonban a polgárok öntudatosan elvárják az önkormány-

zattól, hogy fenntartsa az iskolát, addig az fönn is fog maradni. Ennek nagyon fontos szerepe van. Ugyanakkor a szlovákiai magyar közösségben óvodákra van most a legnagyobb igény. Kevés szülő engedheti meg magának, hogy otthon maradjon a gyermekével. De ezek az óvodák sok helyen már csak nevükben magyarok. Szenc környékén van olyan magyar óvoda, ahol

a 26 gyermek közül csupán hat magyar. Ennek megfelelően a magyar óvoda először magyar–szlovák, aztán szlovák–magyar nyelvűvé vált, végül már csak a magyar gyerekekhez szólnak magyarul.

Alternatív magyar oktatás sincs Szlovákiában. Az engedélyeztetés rendkívül bonyolult, ezért alternatív szlovák iskolák se nagyon működnek, inkább a minőségfejlesztés útját járják az intézmények. A középiskolák hálózatában sok a gimnázium, kevés a szakközépiskola, nagyon kevés a szakmunkásképző. Nincs magyar konzervatórium, és nagyon kevés a művészeti középiskola. A magyar nyelven tanító felsőoktatási intézmények közül Nyitra a legfontosabb,<sup>6</sup> mert ott bő a választék magyar nyelvű képzésből. Pozsonyban és Besztercebányán csak magyar szak működik, a Komáromi Selye Egyetemen és a különböző szlovákiai intézményekből kihelyezett tagozatokon, például Dunaszerdahelyen, Diószegen színvonalbeli problémákkal küzdenek.

A szlovákiai iskolák rendszerében az Oktatásügyi Minisztérium finanszírozza az általános iskolákat és a középiskolákat. Egy ideje a gazdasági minisztérium fizeti az egyházi és magániskolákat és a speciális óvodákat. Az önkormányzatok finanszírozzák – szintén a fejkvóta-rendszer alapján, átruházott pénzügyi kompetenciájuk birtokában – az óvodákat, a művészeti alapiskolákat, a napközi otthonokat, az iskolai étkeztetést, a nyelviskolákat – és az egyházi és magániskolákat, ha akarják és megengedhetik maguknak.

A fejkvóta-rendszerű finanszírozás hátrással van az oktatás minőségére is. Azzal

együtt bevezették ugyanis a minimális osztálylétszámokat, majd a felháborodás hatására a maximálisakat is. Érdekes, hogy első osztályban ez a minimum 11 fő, másodikban már 13! A maximum elsőben 22+3 fő, 2–4. osztályban 25+3, 5–8. osztályban 28+3, középiskolában 30+3. A +3 fő „az önkormányzat javaslata”. Tehát egy nagyobb, zsúfoltabb szlovák iskolával példálózva bármikor mondhatják, hogy „te sem fogod 24 vagy 26 gyereknél osztani a csoportot”. És mondják is. Ugyanakkor – a hatalmas társadalmi felháborodás hatására – a minimális osztálylétszámok csak akkor érvényesek, ha 6 kilométeren belül nem

található másik alapfokú intézmény, ez pedig javítja a helyi kisiskola esélyét a fennmaradásra.

Az önkormányzatoknak nincs beleszólásuk az oktatási tartalomba. A tantervek központilag kidolgozottak, egyre

erőteljesebb a központosításuk, nagyon csekély az önálló programok lehetősége az iskolákban. A hét éve bevezetett oktatási reform minimalizálta az iskolák által szabadon felhasználható óraszámot: minden évfolyamon egy tantárgyból egy tanóra. Mivel szlovákiai magyar oktatás úgymond „nincs”, nincs ilyen kerettanterv vagy tanterv sem, a magyar nyelv kivételével. Történelemből heti egy óra van, ahol a mohácsi csata után Mária-Terézia következik, természetesen szlovák nézőpontból. Tíz éve még egy tanárnak 10% tananyagmódosítási szabadsága volt, ma a központi tesztek miatt ez is elveszett. Központi tankönyvellátás működik tankönyvlista alapján, a magyar nyelvű munkafüzetek, tankönyvek csak fordítások. Ezek termé-

---

történelemből heti egy óra van, ahol a mohácsi csata után Mária-Terézia következik, természetesen szlovák nézőpontból

---

<sup>6</sup> A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara 2003-ban alakult meg. A magyar nyelvű pedagógusképzésen kívül a kultúra, a közigazgatás és az idegenforgalom különböző területein több nyelven is érvényesülni tudó szakemberek kibocsátását tekinti feladatának. Magyar nyelvű oktatásméleti doktori iskolája is van. (A szerk.)

szetesen soha nem tartalmazzák a magyar vonatkozásokat. Az egyházi és magániskolák jobb helyzetben vannak, mert bővíthetik a tananyagot, anyagi lehetőségeiktől függően oktathatnak saját tantárgyakat, és bármilyen tankönyvet és munkafüzetet használhatnak.

Az önkormányzati intézményektől eközben elvárják a minőségi oktatást, programokat, kulturális rendezvényeket, projekteket, egyéb eredményeket. Évente le kell adni egy iskolai évvértékelő jegyzőkönyvet, amelyet az önkormányzat megtárgyal. Erős a pénzügyi ellenőrzés, az iskolatanács 11 tagjából négyet delegál az önkormányzat, mindig mindent számon lehet kérni az iskolán.

A megyei és önkormányzati fenntartói helyzet ugyanakkor elősegíti a helyi és régióérdekek erőteljes megjelenítését (mint például nálunk, az ausztriai határ közelében a német nyelvoktatás választhatóságát). Erős a lokálpatriotizmus és a multikulturalizmus egyaránt, a régió ösztönző anyagi támogatást nyújt, segít a problémák megoldásában. Az együttműködés hiánya azonban feltűnő a régiók között, az iskolahálózatok rivalizálnak egymással. Más baj is akad: egy új törvény alapján az iskolatanács hiába dönt, hogy három jelölt közül kit javasol igazgatónak, a polgármesternek felülbírálati joga van. Beleszólhat a fenntartó a tanárválasztásba és – a költségvetési kiegészítő támogatások megfelelő alakításával – akár az osztályozásba is.

„Amit polgármester úr mondott, attól meghatódtam: Csömörnek az a fontos, hogy a gyerekeknek jó legyen az iskolában – fejezte be az előadó. – Utoljára ilyen egy nemzetközi oktatási fórumon hallottam Pozsonyban, egy izlandi tanfelügyelőtől, azt hittem, nem is fogok többet. Pedig a gyerekek kellene az első helyen lennie. És már látom, hogy okkal vagyok itt. Most, amikor a mi kormányunk is elkezdett

arról beszélni, hogy centralizálni kéne az oktatást, már tudom, hogy otthon ki kell állnom magunkért, nehogy úgy járjunk, mint ők.”

---

### **„A MAGYAR LÓNAK NINCS IS HÁTA” – ÖNKORMÁNYZATI FELADATOK A KÖZNEVELÉSI SZOLGÁLTATÁSOKBAN – NEMZETKÖZI TÉREN ÉS ITTHON**

---

*Hoffmann István*, az ELTE ÁJK Közigazgatási Jogi Tanszékének habilitált egyetemi docense nemzetközi körképet rajzolt az önkormányzatok szerepéről a (jellemzően európai) köznevelési modellekben, illetve összefoglalta a magyar köznevelési rendszer fenntartói és üzemeltetői szerepeinek változásait az utóbbi néhány évtizedben.

Kérdés – kezdte az előadó –, hogy egy oktatási rendszer hogyan jelenik meg a szabályokban. Ez persze a valóságnak csak egy közvetített részlete. Fontos tudni, hogy a politika és általában a közigazgatás is valójában csak a jogszabályt tudja befolyásolni, semmi más. Pár száz évvel ezelőtt időrlődőre törvényt alkottak arról, hogy a törököket ki kell üzni. A törököknek viszont mindig elfelejtettek szólni, hogy bizonyos jogszabályok vonatkoznak rájuk. Erre írta Zrínyi Miklós: „artikulusainkkal immáron bibliotékákat megtölthetni, csak foganatját, ha látnánk.” Tehát egy jogi reform nem határozza meg egy oktatási rendszer működését, csupán ronthat vagy javíthat rajta. Dél-Korea sikereinek egyik fontos forrása volt a '70-es és '80-as évek oktatási reformja. Pedig annál centralizáltabb rendszert nehéz volna elképzelni. A finn is nagyon sikeres, pedig az igazgatási szempontból erősen decentralizált rendszer.

A köznevelésnek a felvilágosult abszolutizmusok ideje óta három nagy modellje

kristályosodott ki. Az első a napóleoni vagy centralizált modell. Abból indul ki, hogy a művelt emberfők sokasága állami érdek, nem helyi ügy. A helyi ügy az, hogy milyen körülmények közt tanulnak a fiatalok, hogyan érik el az iskola infrastruktúráját. Csak itt jelenhetnek meg önkormányzati feladatok. (Emellett Franciaországban a laicité szemlélete – az állam és az egyház nagyon egyértelmű szétválasztása – erősen érvényesül, ám mellette nagyon kiterjedt az egyházi és más nem állami feladatellátás is, éppen a laicité oldása érdekében!) A második az angolszász modell. Lényege, hogy vannak bizonyos állami kötelezettségek, de az oktatás alapvetően

helyi ügy, önkormányzati szerveknek kell ellátni.

(Az utóbbi időkben persze jelentős privatizációra került sor ezen a működtetői modellen belül.) Az USA-ban az „iskolaszéki képviselők” önkormányzati képviselők. A school boardok (az iskolaszékek) ugyanis sajátos önkormányzati egységek, amelyek működtetik a közoktatási rendszerüket. A harmadik a vegyes modell. Az európai államok nagy részében ilyen működik. Minden modellben általános bizonytalanság övezi a szakképzés helyét. Rése vagy nem rése a közoktatásnak? Azonos képességeket vagy másféléket fejleszt? Az európai országokban mindkét felfogás megjelenik. A szakképzést általában a tág értelemben vett oktatás részeként kezelik, de igazgatásilag nem mindig a közoktatás része.

Nézzük, hogy a különböző modellekben milyen feladatok hárulnak az önkormányzatokra.

Ahogy már láttuk, Franciaországban is osztott a feladat. Az ottani önkormányzatok feladata az iskolai infrastruktúra működtetése, az üzemeltetés. Az alapiskolát (10 éves korig) a települési

önkormányzatok, az alsó-középfokú iskolákat (nagyjából a mi felső tagozatunk) a megyei önkormányzatok, a felső-középfokúakat pedig a régiók üzemeltetik. Az iskolák fenntartása, a pedagógusok fizetése, a szakmai munka ellenőrzése állami feladat, a megyei és regionális tankerületi felügyelőségeké. A nem állami iskolákkal, többszintű szerződések keretében, folyamatos az együttműködés. (Nálunk még 2012-ben Hoffmann Rózsa, az akkori oktatásért felelős államtitkár vetette föl, hogy az egyházi iskolák igazgatóinak kinevezéséhez miniszteri egyetértésre legyen szükség, de többek közt saját egyháza is erős kritikával

fordult a terv felé. Pedig felvetése nem volt légből kapott, a franciáknál így működik; akkor jár a támogatás az iskolának, ha elfogadja az állami játékszabályokat.) A franciánál csak egy európai rend-

szet centralizáltabb: a romániai. (Amely, mondhatni, a mi oktatási rendszerünk mintaadója is.) Romániában a fenntartás egyértelműen állami feladat, és bár ők is ráébredtek a túlzásaikra, a decentralizáció nagy akadálya ott a félelem a magyar többségű önkormányzatok jelenlététől. De a 2000-es években megerősítették az iskolaszékeket és ezzel a külső partnerek bevonását. (Ezt a szemléletet mi is átvettük a tankerületi tanácsokkal.)

Európában többnyire vegyes modell működik, mindenütt másképp. Németországban az óvoda és a 4. osztályig tartó alapiskola önkormányzati feladat, a közép- és felsőoktatás esetében pedig tartományonként más-más a szerkezet: van ahol az iskola önkormányzati, van ahol tartományi államigazgatási kézben van. A szakképzés is hasonlóképp osztott. Ausztriában háromszintű rendszer jött létre. A 4. osztályig tartó alapiskola önkormányzati,

---

abból indul ki,  
hogy a művelt emberfők  
sokasága állami érdek, nem  
helyi ügy

---

a szakképzés tartományi, a gimnázium, az érettségire felkészítő képzés pedig (ha állami fenntartású) szövetségi, föderális szintű. A finnországi rendszer erősen decentralizált, de itt, ahogy a skandináv országokban is, a széles önkormányzati hatáskör becsapós, mert mellette tartalmi tekintetben nagyon erős a központi jogalkotás – ami az iskoláknak biztosít mozgásteret!

Az Egyesült Királyságban az állami fenntartási feladatokat a megyei önkormányzatok részét képező helyi oktatási hivatalok (Local Education Afferity) látják el. Az USA-ban az iskolaszékekre mint egycélú önkormányzatokra hárul a feladat.

Magyarországon mit látunk? Úgy tűnik, mintha a magyar lónak nem is volna háta, csak két oldala. Magyarország pedig egyikről a másikra lendül (nem csak a köznevelés esetében), mint Magyar Zoltán gyönyörű gyakorlatában, a magyar vándorban. Itthon 1948-ig jelentős egyházi pozíciók mellett egy önkormányzat-centrikus rendszer alakult ki, a középfokú oktatásban komoly állami szerepvállalással. 1948 ezt a kettős-hármas struktúrát elsöpörte, totálisan államosított rendszer jött létre, ahol a működtetés az államigazgatás helyi területi szerveire, a tanácsokra volt bízva. (Volt egy kivétel: a szakképzés. Ez 10–15 évente váltakozott: hol a tanácsok irányítottak, hol közvetlenül a minisztérium.) Kialakult egy stabil modell: a települési tanácsok működtették az óvodát, az általános iskolát, az alapfokú művészeti iskolát, a megyei tanácsok pedig a középiskolákat, de egy idő után már települési tanács is átvállalhatott középiskolai feladatot.

---

a finnországi rendszer erősen decentralizált, de itt, ahogy a skandináv országokban is, a széles önkormányzati hatáskör becsapós, mert mellette tartalmi tekintetben nagyon erős a központi jogalkotás – ami az iskoláknak biztosít mozgásteret

---

1990-ben jött egy radikális decentralizáció. Gyakorlatilag egy év alatt átadták az önkormányzatoknak a teljes oktatási rendszert. Az alapfokú oktatás a településeké volt, a középfokú és szakképzés pedig a megyéké, de ezen iskolák átvállalása is lehetővé vált a települések számára, gyakorlatilag kontroll nélkül. A települések éltek a lehetőséggel, a rendszer így széttorpedezett, egy idő után pedig kiderült, hogy a leginkább alulfinanszírozott szakképző intézmények maradtak a megyéknél. Közben

megjelentek a nem állami fenntartók; és a vatikáni szerződéssel javult az egyházi intézmények helyzete.

Az elaprózódó önkormányzati fenntartói rendszerben a települési szint túlterhelődött. Válaszként – a problémák egyszerű tagadásával párhuzamosan – a döntéshozók 1997-től igyekeztek ösztönözni a társulásokat, aztán jöttek

a kistérségi társulások – ez a változtatás már a térszerkezetbe is belenyúlt volna. A 2000-es évek elején a szakképzésben is megjelentek a társulások és integrációs összevonások: a TISZK-ek, azaz területi integrált szakképző központok.

Milyen válasz született végül 2012–2013-ban?

Az állam a térszerkezeti problémákat államosítással kívánta megoldani. Elvenni az önkormányzatoktól a feladatot, és központilag megszervezni az ideális egységeket. Mivel ez túl nagy feladat lett volna egyszerre, kétlépcsős modell érvényesült. Először, 2012-ben vitték a megyei intézményeket, majd a nemzeti köznevelési törvénnyel átvették a fenntartói feladatokat az óvodai szint felett mindenütt.

A 3000 főnél népesebb önkormányzatok megtarthatták az iskoláikat, a 3000 fő alattiak pedig kivételesen kérelmezheték az üzemeltetői feladatok ellátását. (Az önkormányzatoknak hagytak azért köznevelési feladatot, az óvodát, mert nincs európai állam, ahol ilyen feladat ne lenne.) A szakképzést a gazdasági tárca alá rendelték, leválasztották – és egyre inkább leválasztják – az általános köznevelési rendszerről. 2016-ban lényegében befejezték a centralizációt azzal, hogy megszüntették az általános iskolától fölfelé az önkormányzatok üzemeltetői jogosultságát. Kizárólag az óvodák területén maradtak tehát önkormányzati feladatok. Azaz az osztott feladat felszámolódtott, egyértelműen állami feladattá vált. A nem állami fenntartók helyzete is jelentősen átalakult 2016–2017-ben, és a finanszírozásban is, mert már nem egy önkormányzati kiegészítéshez kellett viszonyítani magukat, hanem az állami fejkvótához.

Most van egy, a román rendszerhez hasonlóan rendkívül erősen centralizált köznevelési rendszerünk. Azonban érződik, hogy van szándék a rendszer merevségének oldására. A központi tankerületi tanácsok létrehozása is ezt jelzi (ahogy Romániában az iskolaszékeké is). Kérdés, hogy ez a reform elindul-e az önkormányzatosítás felé. Elvileg a keretek adottak hozzá.

## AUTONÓMIA ÉS CENTRALIZÁCIÓ A MAGYARORSZÁGI EVANGÉLIKUS EGYHÁZ KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEINEK RENDSZERÉBEN

Lehet-e evangélikus, lehet-e értékvezérelt egy oktatásirányítás? Ezzel a költőinek

szánt kérdéssel kezdte előadását *Varga Márta*, a Magyarországi Evangélikus Egyház Nevelési és Oktatási Osztályának vezetője.

Az evangélikus oktatási intézményrendszert – és ezzel együtt annak fenntartói rendszerét – a rendszerváltás előtti 40 év alatt lenullázta az állam. A Fasori Evangélikus Gimnázium volt az első, amely 1989-ben újraindult. 1996-ban már öt általános iskola és tíz óvoda működött az egyház égisze alatt, ma már ezek száma 21 és 31 (a 32. óvoda a csömöri tagóvoda lesz, ahogy az a polgármesteri beszámolóban is szerepelt). A gimnáziumaik száma is nő.

Az összesített tanulólétszám megkétszereződött 2007 óta. A Magyarországi Evangélikus Egyház fenntartói rendszere kétosztatú: 26 központi és 19 gyülekezeti fenntartású intézményük van.

Területi eloszlásuk kétféle motiváció eredménye. Az egyik – például Sopron és környéke, Nyíregyháza, a dél-alföldi régió vagy éppen Csömör esetében – az, hogy a nagy létszámú evangélikus közösségekben született gyermekek evangélikus értékrend szerint működő intézményben tanulhassanak. A másik, hogy a kicsi, de aktív evangélikus gyülekezetekhez – pl. Bonyhádra, Miskolcra vagy Pécsre – missziós küldetésben eljusson az egyház. Néha előfordul, hogy az önkormányzat kezdeményezésére vesznek át egy-egy intézményt. Zöldmezős beruházásra általában nincs elég pénz, de azért van ily módon létrejött intézményük is, például az aszódi.

Az állami jogszabályok érvényesek az egyházi fenntartóra és az általa fenntartott intézményekre is – nagyon kevés kivétellel. Ezek a kivételek a hitoktatást, a vezetőválasztást, és egy-két részletkérdést érintő jo-

gok és rendelkezések. A pedagógus-életpályamodell, a tanfelügyelet vagy a minősítés rendszerében való részvétel számukra is kötelező. „Mindig érdekes kérdés, hogy akkor nálunk a pedagógusoknak jobb-e, vagy miben más. Természetesen más, de nem ezekben a törvényi keretekben” – tette hozzá az előadó. Az egyházi fenntartói finanszírozás két szinten szabályozott. A már említett vatikáni egyezmény azt mondja ki, hogy amennyit az állam költ egy gyerekre, létszámarányosan ugyanannyit kell átadni az egyházi intézményfenntartónak is. Ezt az adott egyház kiegészítheti, ezért lehetnek pl. az egyházi óvodák az átlagosnál jobban felszereltek, így kaphatnak a pedagógusok béren kívüli juttatásokat.

Az evangélikus egyház szervezeti viszonyaira jellemző, hogy a konkrét döntéshozatali folyamatok sokszor és tudatosan épülnek az „alulról jövő” kezdeményezésekre. Általános a törekvés a széles körű döntéshozatali részvételre, ezért aztán „rendkívül babrás egy központi akaratot végigfuttatni az evangélikus köznevelési rendszeren”. Nincs központi vezérlés. Nem is volna rendjén, hiszen az oktatás erősen személyre szabott, komplex szakmai tevékenység, ahol kevésbé van lehetőség a standardizálásra – szögezte le az előadó, Halász Gábor oktatáskutatóra is hivatkozva. „Állítom, hogy a tanáraink professzionalizmusa és társadalmi elkötelezettsége magas szintű – keresztény emberként én ebből a bizalomból szeretek kiindulni.” A saját rendszerükön belül tehát szükség van minden iskola autonómiájára – ők pedig elsősorban az iskolavezetők autonómiáját értik ezen.

A fenntartói rendszerben a zsinat fogalmazza meg az oktatási stratégiát

– például az óvodákkal való rendszerbővítés prioritását, a missziós tevékenységet előmozdítandó. Az országos presbitériumban a fenntartói döntések születnek – intézményvezetőkéről például. A szakmai bizottságoknak és az osztályoknak sokkal inkább a döntéselőkészítés a dolguk, az egyes igazgatótanácsok – a már többször említett iskolaszékhez hasonló szervezetek – pedig monitorozzák a helyi történéseket, és tanácsadóként, javaslattevőként vesznek részt a munkában.

Az evangélikus oktatásirányítói gondolkodás középpontjában az intézményvezetők állnak. Ők önálló munkáltatók, gazdálkodók – még egy kétszorosított óvoda vezetője is. Az intézményvezető-választási rendszerük Magyarországon talán legbonyolultabbja. Az igazgatótanácstól a diákönkormányzatig mindenki mindenkit véleményez, pályázatok, helyzetelemzések készülnek a döntést megelőzően.

(Ez egyébként olyan erős legitimitást ad a végül megválasztott igazgatónak, ami visszaüthet.) Fontos, hogy az intézményvezetők (és a pedagógusok) a döntéshozatali testületek tagjai lehetnek, azaz választhatók és választottak. Tölly Balázs például, aki a Berzsényi Dániel Evangélikus Gimnázium igazgatója, egyben a zsinat alelnöke és a nevelési és oktatási bizottság elnöke is. Ez a lehetőség nemcsak gazdasági érdekképviselőt jelent, hanem természetes csatornát biztosít az „alulról jövő” kezdeményezéseknek. Jó példa erre a bevonódásra a nevelési és oktatási bizottság minden ülése utáni konzultáció, ahol kérdéseknek, válaszoknak, vitáknak is helyük van. Ezért a két és fél óráért hajlandóak az intézményvezetők (és akár más kollégák) a városukból Budapestre utazni.

---

a saját rendszerükön belül tehát szükség van minden iskola autonómiájára – ők pedig elsősorban az iskolavezetők autonómiáját értik ezen

---

Az evangélikus egyházi fenntartói rendszerben a beavatkozások lehetnek gazdaságiak vagy szakmaiak. Működik egy szakmai jelzőrendszerünk, amely évente összegyűjti a fontos adatokat, a gyereklétszámot, a tanári fluktuációt és gyerekeket. Van szervezettefejlesztés, vannak szülői fórumok. A saját szempontú intézményvezető-értékelésre két évente kerül sor. A tartalomfejlesztés folyamatos. Nincs evangélikus kerettanterv, de a kerettanterv szabadon felhasználható kereteinek terhére minden intézmény megjeleníti a maga evangélikus sajátosságait.

„Setényi János a szívből beszélt, amikor a piros vonal alatti beavatkozásokról szólt. Az autonómia azt jelenti, akkor avatkozom be, ha probléma van” – tette egyértelművé az előadó. A támogatások ezzel szemben folyamatosan igénybe vehetők. Az egyházi fenntartó ingyenes szupervíziót, coachingot, önismerteti tréninget biztosít az igazgatók számára. Iskolalelkészi *hálózatot* is működtetünk, kutatókat bízunk meg hitéleti és oktatástudományi kutatások elvégzésére. Mostanság pedig éppen támogató jellegű projekt indul az alulteljesítő intézmények számára. Ez ugyan beavatkozás formáját ölti, de olyanét, amely nem egyszerűen helyi szintű, hanem *a gyerekek jut el*. Ez fontos – tette hozzá *Varga Márta* –, hiszen ha egy osztályba 5-6 jelentősen alulteljesítő gyermek is jár, az ő eredményeik az egész intéz-

mény eredményeit lerontják a különböző méréseken. Működik a rendszerben egy evangélikus pedagógiai intézet is, szintén támogatói funkcióban.

A zsinat saját oktatási stratégiát dolgozott ki, teológiai pedagógiai alapelveket is lefektettek, valamint sokat foglalkoznak – mostanában főként a szakképzés kapcsán – a protestáns munkaetikával. *Varga Márta* kijelentette: rendkívül izgalmas volna, ha annak a duális modellnek, amelyet most Németországból igyekszik átvenni az ország, az értékorientációját és keresztény megközelítését – vagyis a tartalmát – is sikerülne integrálni, nemcsak magát a struktúrát

integrálni, nemcsak magát a struktúrát. Mindezek alapján elmondható, hogy a fenntartói, működtetői rendszerfelfogás maga: evangélikus. Emellett minden intézményünk ökumenikus. Az iskoláinkban átlagosan 30% az evangélikus tanulók aránya – de köztük persze nagy a szórás.<sup>7</sup>

### KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEK A MAGYARORSZÁGI SZLOVÁK NEMZETISÉGI ÖNKORMÁNYZATOK FENNTARTÁSÁBAN

A magyarországi szlovák nemzetiségi iskolák helyzetéről *Kengyelne Matejdesz* Mária, az Országos Szlovák Önkormányzat oktatási referense számolt be.

<sup>7</sup> A konferencia végén *Varga Márta Fábri István* polgármester kérdése nyomán elmondta: Az evangélikus intézményekben az alternativitás egészében nem, elemeiben azonban sokszor megjelenik. Van, ahol a Lépésről lépésre programot alkalmazzák, van, ahol az Arany János Tehetségdonozó Programot működtetik. Alternatív módszerek sok helyütt megjelennek, a Deák Téri Evangélikus Gimnázium sem véltelenül lett az első a száz legjobb egyházi intézmény 2017-es listáján. Ott például a gamifikáció és a drámapedagógia hozott nagyon erőteljes mozgást. Sopronban az Eötvös Gimnázium és Szakgimnáziumban a fogyatékos gyerekek integrációja zajlik igen magas színvonalon. Van, ahol kísérletező labor létesült, és kiemelten foglalkoznak a robotikával. Az evangélikus – úgy is mint protestáns – egyházra értelemszerűen jellemző az önreflektív, megkérdőjelező, megújító attitűd, így ez egyben az autonóm iskolavezetők viszonyulása is.

Ezen intézmények helyzete a jogszabályok tekintetében sokban hasonló az egyháziakéhoz. Emellett irányadó számukra a nemzetiségek jogairól szóló törvény, amely a nemzetiségi oktatás fogalmát és az intézményátvétel lehetőségét, valamint a 17/2013-as EMMI rendeletet, amely a nemzetiségi oktatás formáját és tartalmát szabályozza.

A törvény azt mondja, hogy a településen meg kell szervezni vagy fenn kell tartani a nemzetiségi oktatást, ha nyolc vagy annál több, adott nemzetiséghez tartozó szülő kezdeményezi azt. A nemzetiségi oktatás az adott nyelv és irodalom oktatását jelenti, jelenleg heti öt órában, emellett pedig a népmeserétét, ami magában foglalja a nemzetiség és az anyaország történelmét, földrajzát, kultúráját, hagyományait, nemzetiségi jogait és intézményrendszerének ismeretét. Nemzetiséginek akkor nevezhető egy intézmény, ha az alapító okirata tartalmazza ezt, ha ténylegesen ellátja a feladatát, illetve ha a tanulóinak legalább 25%-a ilyen nevelésben-oktatásban részesül.

A nemzetiségi önkormányzatok a törvény értelmében intézményt alapíthatnak és vehetnek át. Akkor van erre lehetőség, ha az átveendő iskolában a tanulók legalább 75%-a nemzetiségi nevelésben-oktatásban részesül. Ma Magyarországon 82 ilyen intézmény van, ebben benne vannak az óvodák is. A magyarországi nemzetiségi oktatási intézmények közül 16-ban szlovák nemzetiségi oktatás folyik, ezek közül a szlovák önkormányzat fenntartásában áll hét. Ezekben a szlovák nyelvet tanuló összes gyermekek 1/3-a tanul, a magyarországi szlovák pedagógusoknak pedig mintegy fele itt tanít.

Az Országos Szlovák Önkormányzat köznevelési intézményrendszere tíz év alatt épült fel, ennek során öt intézményt

vettek át. Az első hármat még települési önkormányzattól, kettőt már a KLIK-től. Ezek ingó és ingatlan vagyonát az OSZÖ ingyenes használatba kapta. Az előbbieket esetében városi intézmények megmentése volt a cél, amelyek a többihez képest túl drágák voltak az önkormányzatnak. Az öt intézményben összesen öt általános iskola, két gimnázium, négy óvoda és négy kollégium működik. Ebben a tanévben ez 306 óvodást, 909 általános iskolást, 103 gimnazistát és 215 kollégistát jelent.

A 2013–2014. tanév legnagyobb kihívása az volt, hogy az átvett intézmények meg tudunk-e felelni a kötelező minimális eszközjegyzéknek. Pár hónap alatt vizesblokkok épültek, biztosítani kellett eszközöket, a szakos ellátottságot, átépíteni a játszóudvarokat. Az SNI tanulók fogadásához előírt jegyzéknek nem sikerült megfelelni, ezért szűkíteni kellett a felvételi kört. (Ezek az azelőtt is működő intézmények az átvétel előtt sem feleltek meg a jogszabályi előírásoknak, csak addig nem ellenőrizte őket senki.)

Az épületek tulajdonosai a települési önkormányzatok, akikről az OSZÖ nem mindig kapja meg a hozzájárulást egy-egy felújításhoz. 2017. december 21-én azonban a parlament elfogadta a nemzetiségi törvény módosítását, amelynek értelmében vagyonkezelési szerződést kell kötni a települési önkormányzattal, és a fenntartó megkapja az épületek vagyonkezelői jogkörét mindaddig, amíg ezekben köznevelés folyik.

Az intézményvezetőt az egyházi fenntartókhoz hasonlóan az OSZÖ is nyilvános pályázat alapján nevezi ki, a döntéshez pedig kell az oktatásért felelős miniszter (államtitkár) egyetértése, amit csak jogszabálysértés esetén tagadhat meg.<sup>8</sup> Az igazgatónak itt is munkáltatói jogai vannak,

<sup>8</sup> Ez a miniszteri egyetértés ugyanilyen feltételekkel az egyházi iskolák esetében is szükséges. (Az egyházi fenntartású intézményeket illetően lásd a 2011. évi CXCV. törvény 68§(2)-t, a nemzetiségi önkormányzati intézmények tekintetében pedig a 2011. évi CLXXIX. törvény 24§(2)-t. (A szerk.)

és minden intézmény saját költségvetéssel rendelkezik. Nagy önállósággal rendelkeznek tehát a nemzetiségi iskolák, de ezzel élni is tudniuk kell; menedzser típusú igazgatókra van szükség. (Szlovákiai támogatásra az OSZÖ csak pályázati úton számíthat, úgy nem, ahogyan a szlovákiai magyar egyházi iskolák a magyar államtól.)

Fenntartói szinten az OSZÖ nevelési-oktatási bizottsága hagyja jóvá a tantárgyfelosztást és a munkatervet – az alapító okiratot, a költségvetést, a beszámolókat, az indítható osztályokat, valamint a foglalkoztatottak létszámát pedig a közgyűlés. Mivel ezek az oktatási-nevelési intézmények is költségvetési szervek, nyilvántartásaikat a Magyar Államkincstár kezeli.

A Kormányhivatal két évente ellenőrzi az intézményeket. A Magyar Államkincstár figyeli a normatív támogatás igénylését, felhasználását, az Állami Számvevőszék a teljes gazdálkodást, az Oktatási Hivatal végzi a tanfelügyeletet, a pedagógusminősítéseket, emellett pedig az OSZÖ a közelmúltban megkezdte minden intézményének átvilágítását. „Ahogy egy kedves igazgatónőnk szokta mondani – idézte fel az előadó –, ezen igényeknek szépen eleget tudnánk tenni, ha nem lennének az iskolában gyerekek.”

Magától értetődően fontos a szlovák nemzetiségi intézményekben a beiskolázás kérdése. Fontos az „utánpótlás”, ahol nincs óvoda, ott az iskolák próbálják bevonni a gyerekeket saját speciális tevékenységükbe. Az iskolában a felvétel során előnyben kell részesíteni azt a tanulót, aki a nemzeti-séghez tartozónak vallja magát. Volt már

példa arra is, hogy egy nemzetiséghez nem tartozó család annak vallotta magát – ez jelzi a szlovák nemzetiségi óvodák népszerűségét, de persze jelezheti a városi óvodák szűkösségét is.

Kevés kivétellel minden iskolai évfolyamon egy osztály van. 20 főnél nagyobb osztályokat az általános iskolák nem szerveznek, a minimális 14-es létszám elérésekor újabb osztályt indítanak. A szlovákot csoportbontásban tanítják, és évfolyamonként biztosítják a napközit.

Az OSZÖ iskoláiban a tanulólétszám stagnál vagy nő, más fenntartóknál az elmúlt hat évben összességében 30%-kal csökkent. Ezért az OSZÖ

kidolgozta a magyarországi szlovák nevelési-oktatási rendszer fejlesztési koncepcióját. A legfontosabb volna rendszerbe szervezni az intézményeket, és biztosítani a folyamatosságot. Jelenleg 50 óvodában tanítanak szlovákot, de csak 36 általános iskolában; sok gyerek elvész itt a rendszerből. Ugyanez igaz az általános iskola és a középiskola közti átmenetre is. Rendszerszintű változást jelentene, ha létrejöhetnének szlovák regionális iskolák, helyi társult fenntartókkal. A gyerekeknek ugyanis a nagyobb, városi középiskolákban előbb-utóbb elvész a szlovák iránti igényük. Tavaly az OSZÖ megpróbált létrehozni egy regionális intézményt, de a minisztérium nem támogatta a tervet. Alapvetően nehéz növelni a kétnyelvű iskolák számát is, mert a szülők sokszor a nyelvtanítást preferálják.<sup>9</sup> Természetesen az OSZÖ ez utóbbi oktatási formát is óvja. Egy népszerűsítő kampány részeként nemrég új portált is indítottak

az igazgatóknak itt is munkáltatói jogai vannak, és minden intézmény saját költségvetéssel rendelkezik

<sup>9</sup> A nyelvtanítás szemlélete, módja maga is kétféle lehet: anyanyelvi és kétnyelvű. Az OSZÖ öt kétnyelvű iskoláján túl 31 szlováknyelv-oktató iskola működik az országban, kettő szlovák nemzetiségi önkormányzaté, egy alapítványi, egyet a katolikus egyház tart fenn, és 27 tartozik a KLIK-hez.

www.szlovakul.hu címen, amely a nyelv tanulásának népszerűsítésére hivatott.<sup>10</sup>

## HARC AZ ÖNKORMÁNYZATOKKAL – A BALATON-FELVIDÉKI BÁRÓ WESSELÉNYI MIKLÓS ALAPÍTVÁNYI ISKOLA MŰKÖDÉSE

KKV-s stratégiai tanácsadó vagyok, önszerző könyveket írok és tanfolyamokat szervezek, többnyire vállalkozóknak. Arról mesélnék, hogy milyen ma Magyarországon alapítványi iskolát indítani, működtetni, megküzdeni a hivatásokkal, az ellenségekkel és a barátokkal – kezdte az előadó, *Tóthné Vidi Rita*, az Alapítvány kuratóriumi elnöke.

2011-ben a Balaton-felvidéken Pécsely, Vászoly, Dörgicse és Balatonszőlős önkormányzatának közös kezdeményezésével indult a történet. Ezek az önkormányzatok – a szülőkkel összefogva – igazából nem az általános iskola hiányán kezdtek el gondolkodni (bár a helyi, református egyházi kisiskolák elnéptelenedése és az elvándorlás volt a kiváltó ok), hanem 6 vagy 4 osztályos gimnáziumon, mert a tervezetésbe bekapcsolódó szülőknek ez volt az igényük. A Kormányhivatal azonban nem támogatta az elképzelést, és általános iskola indítását javasolta. Az önkormányzatok elfogadták volna a javaslatot, de azok a szülők – 14-15 család – akik odaköltöztek volna a leendő gimnázium közelébe, hirtelen eltűntek.

3-4 család maradt ott, s közülük egy – pedagógus feleség és vállalkozó férj – indította el az Alapítványt.

2013 augusztusában megnyílt az új intézmény Pécselyen, a négy önkormányzat közös tulajdonában álló ingatlanban, amelyre az Alapítvány használati jogot kapott. Fölkerült az internetre: „várjuk a tanulókat”. Az egész országból jelentkeztek a családok – ugyanis *magántanulókat is fogadtak*. Tóthné Vidi Rita és családja is így érkeztek. Családias hangulatban zajlottak az iskolai előkészületek: a beiratkozással egy időben zajlott a festés, vakolatjavítás, parkettacsizolás. Szeptemberben az ország különböző részeiből érkezett 12 gyerekkel kezdődött el a tanítás. Az épület másik szárnyában a református egyház még egy évet kívánt maradni nyolc gyerekkel.

Két héttel az indulás után az akkori alapítványi elnök és az iskolaigazgató egy nap alatt felmondtak, és otthagyták az iskolát. Ekkor az alapítványtól Vidi Ritát hívták elnökek. (Nagyon nehéz volt elvállalni, és lehet, hogy ma már nem tenné – tette hozzá.) Mint fenntartónak az első években a toborzás volt a legfontosabb dolga. Az új igazgatónak pedig az, hogy megteremtődjön egy *családcentrikus* és a *hagyományörző* oktatási légkör. Ez a legegyszerűbben kifejezve azt jelenti, hogy a gyerekek ölegetik a tanító nénit, boldogan mennek szünetre, és alig várják, hogy visszajöjjenek az iskolába. A szülők is elégedettek. Az iskolában „nincs SNI”, ide „úgymond normális” gyerekek

az egész országból  
jelentkeztek a családok –  
ugyanis magántanulókat is  
fogadtak

<sup>10</sup> A konferencia végén *Kengyelné Matejdesz Mária Fábri István* polgármester kérdése nyomán elmondta még: A magyarországi szlovák nemzetiségi iskolákban fel sem merül az alternativitás. Ezek 50–60 éve a közoktatás rendszerében működő intézmények, amelyek elsősorban a szlovák hagyományok ápolására koncentrálnak. Egyedül Pilisszentlászló említhető, ahol a szlovák oktatási hagyományokkal rendelkező iskolából lett Waldorf-iskola, de a törvény által sokasodó terheket (jó pár egyházi iskolához hasonlóan) egy idő után nem bírta, ezért mint nemzetiségi iskola megszűnt, és a szlovák nyelv oktatását már kevesebb órában és/vagy szakköri jelleggel tudják csak vállalni.

járnak, akiket kimentenek a közoktatásból a szüleik, mert az ottani közösségekben csak győtrődnek. Az iskola egyébként átjárható, a kerettantervet követik, osztályoznak, vizsgáztatnak.

Az első tanév végén végül 55 bizonyítvány feküdt az igazgató asztalán. A nyári szünetben pedig még 45 gyerek iratkozott be. A 2014/2015. tanévet már közel száz gyermeklétszámmal kezdték. Közben azonban gyülekeztek a fellegek. A KLIK átvette a másik szárnyban a nyolc gyerek tanítását, és ezzel teljes vagyonekezelői joga keletkezett az ingatlanon. Októberben új polgármestert kapott

Pécsely, és egy rövid, kellemes ismerkedés után, 2014 december 1-én a négy önkormányzat felmondta az Alapítvány használati szer-

ződését az ingatlanra. Ezzel párhuzamosan a KLIK elküldte az iskolának – karácsonyi ajándék gyanánt – az új „játékszabályokat” az ingatlan használatára vonatkozóan. 2015-ben megindult a pereskedés a négy önkormányzattal. Ez a mai napig tart. Az ellenük fordulás valódi okát nem tudják. Emlegették többek közt egy nyugdíjasklub tervét, az óvoda átköltöztetését. A per kezdete óta gyakorlatilag hetente ellenőrzi az intézményt valamelyik szerv. Ez persze érthető, hiszen az iskola indulása épp a köznevelési törvény és rendeletei nagy változásainak idejére esett.

2015-ben szakgimnázium is elindult az intézményben. A 2016–2017. tanévben már 380 gyerek tanult az iskolában. A nappali tagozatra azok járnak, akik családjukkal odaköltöztek a környékre, a magántanulók – köztük brüsszeli, amerikai és ausztrál lakhelyű gyerekek – pedig természetesen nem járnak be az iskolába; rendszerszinten kiépített távoktatást mű-

ködtet az iskola. A gyerekek mindegyike végül magyar bizonyítványt kap. A magyar kisebbségek iránt az alapító egyébként is erősen elkötelezett, így például az iskola mostanában a kárpátaljai magyar oktatás nehéz helyzete miatt keresi a kapcsolatot az EMMI-vel, mert képes volna az ottani magyar gyerekeket magyar bizonyítványhoz juttatni.

Bár 2017 őszétől már alapfokú művészeti iskola is működik az intézményben, a perek miatt az iskola nem tud terjeszkedni, a gyerekek számát korlátozni kellett 300-ra, így már várólista képződött. A KLIK

minden évben azt tervezi, hogy a következő évben már nem indítják el tíz gyerekkel az összevont négy osztályt, idén azonban megint visszakoztak.

A bíróság közben mintha megérezte volna, hogy itt gyerekek sorsáról van szó, és felszólította a feleket a megegyezésre. Most ezek a „tárgyalások” zajlanak: „mindenki tesz egy lépést, aztán várunk a másíkra”. Az alapítvány részéről eközben bejelentették, hogy még egy pár évet szeretnének ezen a helyen működtetni az iskolát, de tervezik az áttelepülést.

2013-ban, ha valaki ezeket a küzdelmeket előre jelzi, inkább elrohantam volna gyerekestül, akár egy rossz iskoláig, azzal, hogy „édesem, bírd ki”. De ma már nem így gondolom – fejezte be Tóthné Vidi Rita –, mert a gyerekeknek *tényleg jó* a mi iskolánk. Csak a küzdelem, ami mögötte van, borzalmas, és erről nem nagyon tudnak a szülők sem. Azt szeretném, ha újabb öt év múlva összejöhetnének itt, és arról beszélhetnének a megjelent külföldieknek, hogyan sikerült megreformálni és rendbe tenni a magyar oktatást.

---

megindult a pereskedés a négy önkormányzattal

---

## CARL ROGERS SZEMÉLYKÖZPONTÚ SZEMLÉLETÉNEK MEGVALÓSÍTÁSA AZ ISKOLA SZERVEZETI MŰKÖDÉSÉBEN ÉS PEDAGÓGIAI MUNKÁJÁBAN

A mi szervezeti felépítésünk talán azon keresztül érthető meg a legjobban, hogy milyenek az iskoláink – kezdte előadását *Lipták Erika*, a Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola igazgatója.

Carl Rogers személyközpontú szemlélete a *folyamatban részt vevők kapcsolatára* fókuszál. Vagyis nem pusztán módszer vagy didaktikai cselekvéssor. A Rogers Iskola alapítója, dr. Gádor Anna mindezt magától Carl Rogerstől tanulta, az iskola pedagógusai és a szülők pedig tőle tanulják a mai napig. Az alapvetések, amelyek persze sok-sok iskolában jelen vannak, de – ahogy az előadó fogalmazott – náluk talán „esszenciálisan és jóval intenzívebben”, a következők:

*Hitelesség*, azaz kongruencia (minden csatornán – szóval testtel, hanggal – ugyanarról beszélünk). *Bizalom* abban, hogy mindenki képes megoldani a saját problémáit, vagy segíteni másoknak. (Ha valaki elakad, lehet támogatni, de ez nem a megoldás átvállalását jelenti. Ez tükröződik az iskolai szervezetben is: kívülről nem nagyon lehet ennek az intézménynek megmondani, hogyan működjék, mert alapvetően belülről építkezik.) *Feltételhez nem kötött elfogadás*, azaz, nagyjából: az empátia. (Nem ugyanaz, mint a feltétel nélküli elfogadás. Utóbbi talán egy anyagyerek kapcsolatra érvényes, előbbi pedig azt jelenti, hogy mindenkire előítélet nélkül, kíváncsian néztek. Szeretném tudni,

ki ő, mit mond, és miért mondja.) *Non-direktivitás*, amelynek legfőbb jelzője, hogy az itteni tantestület nem oktatni, hanem facilitálni szeretne. (A valóság azonban árnyaltabb ennél. A társadalmi környezet nagyon megváltozott, például szülői nyomásra beszüntették az első évek szabad óralátogatását.) Az alapítók azt gondolták, hogy e szemléletnek nagy erővel meg kell jelennie az iskolához kötődő gyerekek és felnőttek kapcsolataiban.

Az iskola 1988-ban kezdett szerveződni. A tervezgető, gondolkodó csapatnak – főként szülőknek – csupán harmada volt pedagógus. De mindannyian olyan iskolát szerettek volna indítani, amely tényleg a gyerekekről szól. A sokféleség, a széleskörű bevonódás ma is alapvető.

A Rogers Iskolában nem „mást tanítanak”, hanem a légkört változtatták meg. A tanulás

sokrétű, és leginkább az együttműködésen alapul – ez határozza meg a módszereket is. A gyerekeket a pedagógusok partnernek tekintik. Nemcsak véleményt mondhatnak az órákról, hanem alakítói is azoknak, ötletekkel, kérdésekkel. Hiszen a tanulás ott kezdődik, hogy a gyerekeknek *van már* motivációja, *már akar* tanulni – csak nem feltétlen azt, amit mi akarunk tanítani. Ezt mindannyian tudjuk. Ám az ő ötleteiken és kérdéseiken keresztül mégis el tudunk oda jutni, aminek megtanításában felelőségünk van.

A felelőséget itt nem csak a pedagógus viseli. Elég sokat adnak át belőle a diákoknak. Osztályzás csak hetedik-nyolcadikban van, a szöveges, személyre szóló értékelési rendszer pedig nagyon alaposan kidolgozott; egyfajta elbeszélés a végeredménye egy-egy gyerek esetében – az ő iskolai életéről.

kívülről nem nagyon lehet ennek az intézménynek megmondani, hogyan működjék, mert alapvetően belülről építkezik

Tanulásnak tekintik itt a szociális készségek fejlődését is. Hiszen leginkább ez határozza meg a felnőttkorban való boldogulást. Hogy szociális téren hogyan tudunk működni, egy közösségben különböző szerepeknek megfelelni, jól beilleszkedni egy csoportban. Hogy milyen az önismeretünk, önértékelésünk, tudjuk-e, mire vagyunk képesek, és ennek megfelelően döntünk-e az életünkben.

Az iskola tanrendje is ennek figyelembe vételével épül fel, a hagyományos tárgyak mellett a fentiek is megjelennek.

Átalakult a szülő-pedagógus kapcsolat is. Főleg a szöveges értékelés miatt – mert nálunk is megkérdezik a szülők, hogy „ez hányas”. De nem fordítják le nekik, helyette beszélgetnek velük. A szülői értekezlet is beszélgetés. Saját közösségi kapcsolataikról, arról, hogy hol tartanak a tanulásban, és mivel tudják támogatni egymást. Sokszor kiderül, hogy ezek a beszélgetések kihatnak a szülő-gyerek kapcsolatra is, és van, aki ezt a szülők közül kevésbé szereti.

A szülők fontos résztvevői az iskolai ünnepeknek. Tarthatnak szakkört, foglalkozást, szervezhetnek kirándulásokat. Sokféle jártasságuk hasznosulhat az iskolában. Vannak kiemelt szerepű szülők is, ők az iskolafórum résztvevői. Az osztályok képviselőiként „elviszik” a problémát – és megoldásait, vállalásait is – a pedagógusokhoz.

A sokféle szakértelem a fenntartó szintjén, a kuratóriumban is érvényesül. Az intézmény fenntartója a Rogers Személyközpontú Iskola Alapítvány, amely öttagú. A testületet lényegében régi és új szülők alkotják. Az alapító már nem

dolgozik az iskolában, tanácsadóként van jelen, de a kuratórium egyik fontos tagja, nagyon szoros kapcsolata van a tantestület minden egyes tagjával, a tantestülettel mint közösséggel és a szülőkkel is. Az in-

formációk iskola és fenntartó közötti áramlásának középpontjában áll. Ha van olyan, hogy önkormányzatiság, akkor ez olyasmi. A közös döntéseket a kuratórium nem

szavazással, hanem konszenzussal hozza. Tehát addig beszélgetnek a tagok, amíg egyet nem tudnak érteni. Fontos garancia ez a jó működésre.

Egy alapítványi iskolának vajon hol a helye a mai magyar oktatási rendszerben? – tette föl a kérdést az előadó. A köznevelési törvény és minden végrehajtási törvény érvényes az iskolára. Csakhogy ezek egy része sok gondot okoz az iskolának. A tanfelügyeletnek például csak nehezen, nyögvenyelősen tudnak megfelelni. Az

önértékelés és az állami értékelés kritériumrendszere nem igazán érvényes rájuk. „Még cipőkanállal is nehezen tudjuk beleszuszakolni magunkat ezekbe az elgondolásokba” – mondta *Lipták Erika*. Valahogy mégis muszáj, persze.

De a belülről fakadó nehézségekkel is meg kell küzdeni. Az igazgató ugyan teljes joggal felel az iskola működéséért, de a döntéseket nem egyedül hozza. Ez a részvételi, bevonó attitűd sem a gyorsaságot nem segíti elő, sem a hatékonyságot. A tantestület minden hétfőn összeül délután 4-től 6-ig, és ebben a *műhely*ben közösen döntenek a szakmai – időnként pedig a működést érintő – kérdésekről.

A tantestület és a fenntartó együttműködésére jellemző, hogy időről-időre a

tanulásnak tekintik itt a szociális készségek fejlődését is

a tanfelügyeletnek például csak nehezen, nyögvenyelősen tudnak megfelelni

kuratórium és a tantestület együtt helyzetértékelést végez, tervezésbe fog, stratégiát alakít ki. A legutolsó ilyen nagy megbeszélés 2011-ben volt, amikor a köznevelés alapos átalakulás előtt állt. Látszott akkor, hogy a létrejövő törvényi keretek nagyon szűkek lesznek az iskolának – szükségessé vált egy alternatív kerettantervet írni. Ez 2013-ban elkészült, négy másik iskolával közösen (az egyikük egyébként állami fenntartású), és természetesen azóta is módosul a különböző tapasztalatoknak (és törvényi változásoknak) megfelelően.

Akkreditált intézményként az iskola állami támogatásban részesül a létszámalapú pedagógus-béretámogatás mértékében, de ez a költségvetés kisebb részét teszi ki. A szülők hozzájárulása nélkül az iskola nem működhetne.

### „BEHÚZNI A SZÍVÜNKBE AZ ISKOLÁT” – FENNTARTÓI FELADATOK A WALDORF-INTÉZMÉNYEKBE

Az utolsó előadó *Jörg Rudolf*, a budapesti IV. kerületi Göllner Mária Regionális Waldorf Gimnázium gazdasági vezetője volt. Korábban osztálytanítónak dolgozott, ma is tanít a diákoknak gazdaságtant. Előadásában a Waldorf-intézmények különböző fenntartói modelljeiről és saját iskolájának működéséről beszélt.

A Waldorf Szövetség engedélyével világszerte működnek bölcsődék, óvodák, iskolák (a 12 évet alsó, közép- és felső tagozatra osztva), felsőoktatási intézmények és jó néhány öregek otthona is. Utóbbi két intézménytípusuk Magyarországon nincs jelen. Magyarországi Waldorf-intézményekben jelenleg körülbelül 8100–8150 diák tanul. Ez 40 iskolát jelent, ebből 12 kö-

zépiskola is. 50 felett van az óvodák száma. A Waldorf-intézmények fizetősek, még ha esetenként van is szociális engedély. (Az állami normatíva a Göllner Mária Gimnázium költségvetésének mindössze 45–52%-át teszi ki.)

A Waldorf-intézmények fenntartói modellje nem egységes. Van ugyan egy közös ernyőszervezet, a fent említett Waldorf Szövetség, amely mint szakmai szolgáltató tanácsadással segíti az intézményeket, és közvetít az állam felé, de egyébként nem

szól bele az egyes intézmények életébe. Van egy a parlament által elfogadott kerettanterv, amely – az első, nemsokára 100 éves, mindössze tíz oldalas Waldorf-tantervhez képest – elég vaskos könyvecske;

400 oldal, a kívülről jövő dokumentálási elvárások miatt. Ez azonban így is csak egy keretrendszer – a tanárok nagymértékben szabadok. Az intézményeket nem ellenőrzik külső szakmai fórumok, mert ez a Waldorf Szövetség névvédelmi bizottságának feladata.

Saját életútjából fakadóan minden egyes Waldorf-intézmény kialakít egy saját működési struktúrát. Szervezeti ábrájuk is más és más. A fenntartói szerkezet két végpont között mozoghat: az egyik esetben a tanárok viszik a hátukon az egészet, és van, hogy a szülőknek még annál is több feladata van, mint amit a köznevelési törvény a fenntartónak előír. Ahogy a gyermekek életútja nagyon különböző, úgy egy-egy iskolánál is meghatározó, hogy milyen a *fogantatása*, *kik* azok, akik kezdeményezik, *kiknek* szeretnék az iskolát, milyen *lehetőségekkel*, *kompetenciákkal* bírnak, milyen adott *helyen*. Általában a szülőké az első lépés, tanárokat hívnak, közösen gondolkodnak. A kihordási fázis 1–4 év, aztán megszületik az intézmény.

saját életútjából fakadóan minden egyes Waldorf-intézmény kialakít egy saját működési struktúrát

A Waldorf-pedagógia alapítója, Rudolf Steiner hasonlata nyomán: ahogy az ember életútjából, az iskoláéból is sok mindent ki lehet olvasni arról, hogy miért is vált olyanná, amilyen. A különböző egységek pedig, amelyek működtetik az iskolát, az emberi test szerveivel rokoníthatók. A tanári kollégium az iskola szíve, a hetenkénti tanári konferencia pedig a szív lüktetése. És így tovább. Minden szereplő elgondolkodhat ezen a módon arról, hogy mi az ő szerepe az iskolában vagy az iskola ügyeiben. Inkább a külvilággal tartja-e a kapcsolatot, küzd az állami szervekkel, az önkormányzattal (ez a tüdő funkciója), vagy inkább nála gyűlnek fel a nehézségek, ő méregtelenít (ez a máj funkciója).

A magyarországi Waldorf-iskolák alapítványi vagy egyesületi fenntartásúak. Ennek vannak előnyei és hátrányai. Az alapítvány 3–4 emberből áll, az alapítás gyors, a döntés hatékony, a működésük átlátható – viszont ha 15 év után még mindig ott ülnek az alapítók, akkor nem biztos, hogy ez jól tesz az iskola fejlődésének – pláne akkor, ha túlzottan is szívéükön viselik az iskola sorsát – márpedig ez így szokott történni –, hiszen ők maguk lehetnek esetleg akadályai a fejlődésnek. Egészen más, ha egyesület az alapító és a fenntartó: ez esetben könnyebb változtatni a vezetőség összetételén. A hátránya viszont az, hogy könnyen kiüresedhet a kapcsolat, például ha nincs elég lelkes, szabad energiával rendelkező szülő, vagy úgy érzik, hogy nincs feladatuk. A Göllner Mária Gimnáziumot – hosszú fejtörés után – egy meglévő egyesület által létrehozott alapítvány alapította, nem magánszemély. Az egyesület így lényegében csupán az intézmény szellemi őre, kurátorokat nevezett ki, és bármi-

kor visszahívhatja őket, ha elégedetlenek volnának velük a tanárok, a szülők, a diákok, ha rossz irányba kormányoznák az iskolát. Az alapítvány kuratóriuma fizetett szakértőkből áll, akik lehetnek az iskola tanárai is. Az egyesület a napi működéssel nem foglalkozik, jelen van az iskolában, érzékeli, hogyan él.

Látható, hogy egy-egy Waldorf-iskolát fenntartó szervezet működése Magyarországon a részt vevő személyektől függ. Nincs tehát utasítás és nincs végrehajtás sem. Ha a fenntartói rendszert felülről szabályozzák, akkor az intézmények a valós munka helyett színjátékra kényszerülnek egy-egy ellenőrzés

kapcsán: összekacsintani az ellenőrökkel, akik bevallják, hogy tudják, értelmetlen rendeletek végrehajtását kell ellenőrizniük, elnézést kérnek, ez a feladatuk, és hálásak, hogy az iskola pl. előre elkészített nekik egy táblázat

át az étkezést érintő ellenőrizendőkről, mert ők sem tudták, hogy pontosan mit is kell nekik ellenőrizni, és nagyon örülnek, hogy van ez a táblázat, aminek az iskola megfelel.

Képzeld el – folytatta az előadó –, hogy valaki a saját intézményét „tartja a kezében”. Érzik, hogy súlyos vagy könnyű, érzik, hogy milyen kapcsolatban van vele. Szép gyakorlat az is, ha a szívünkben keresünk helyet az iskolának. Ha belsőleg is kapcsolódni tudunk egy adott intézményhez – szülőként, vezetőként vagy fenntartóként – akkor tudunk gondoskodni róla, törődni vele, szeretve odafordulni, figyelni rá. Másképp nem.

Az előadó ezután elmesélte, gazdasági vezetőként neki mit jelent az odafordulás. Ahogy a négymillió forintos tetőjavítás betervezése után – hiszen már csöpög-

---

Képzeld el, hogy valaki a saját intézményét „tartja a kezében”. Érzik, hogy súlyos vagy könnyű, érzik, hogy milyen kapcsolatban van vele.

---

a plafon! – mint rendszeresen, aznap is megkérdezi a tanárokat: „mire van szükséged, hogy jól érezd magad itt, hogy jól tudd végezni a feladatod?” Nehéz kivenni ezt a tanárokból, mert ők ahhoz vannak hozzászokva, hogy a jég hátán is meg kell élni. Először többnyire azt mondják, hogy több fizetést szeretnének. Akkor viszont mindenkinek kell emelni – és annyi nincs. „Akkor nem tudom, akkor mindegy” – válaszolják. Pedig nem mindegy nekik sem. Csak sokszor kevés a pénz a Waldorf-iskolákban is, ezért a tanárok hozzászoktak az improvizációhoz, a „kéznél lévő” dolgok, tárgyak pedagógiai használatához. Hosszas faggatózásra azonban előbb-utóbb elkezdik megfogalmazni – és ezzel egy időben tudatosítani magukban is –, hogy mire volna szükségük. Ezeket az igényeket már össze lehet gyűjteni, le lehet jegyezni, nemcsak tőlük, hanem a takarítóktól, a portástól, a karbantartótól is. Kell ez, kell az, és kialakul egy prioritási lista, amit a gazdasági vezető bemutat a tanároknak, és kikéri együttes véleményüket róla. A tanári beszélgetésekből például kiderül, hogy néhányuk nagyon szívesen elmenne kéthetente egy-egy masszázusra, de nincs rá ideje, és drága is. A másikuk szívesen elmenne konditerembe futni, de nagyon drága egy bérlet. Akkor vesz az iskola egy futópádot, meghív egy masszórt az iskolába kéthetente, ahová bejelentkezhetnek a tanárok. Hihetetlen erők szabadulnak fel ettől – fogalmazott az előadó. Van egy kis tétel a gimnázium költségvetésében, a „tanári jólét-keret”. Ebbe sok apróság belefér, amit oktatási keretből nem lehetne beszerezni – virág az asztalra vagy egy másik függöny. Ez a keret *csak* arra való, hogy a tanárok ettől jobban érezzék magukat az iskolában.

Akkor a négymillió forintot igénylő tetőjavítás már nem is olyan fontos. Persze

300.000 forintot félreraknak, elkezdenek gyűjteni erre is. De fontosabb *ténylegesen megtudni*, hogy az embereknek mire van szükségük.

Ugyanígy a diákokkal. A diákönkormányzatnak például törvények előírta véleményezési joga van mindenféle jogi szövegekről, és ezek ellenjegyzését fentről ellenőrzik. Pedig ez nem fontos. A fontos az, hogy leüljünk a diákokkal, és megkérdezzük őket, mire lenne szükségük. Ha ezzel a kérdéssel mennek be az osztályukba, akkor kiderül, hogy az egyikbe kéne még egy konnektor, a harmadikban egy mikró, a hozott teákat melegíteni. Ennek az éves kerete a Göllner Mária Gimnáziumban például 200.000 forint, ezt ilyesmikre költhetik el a diákok. És sok-sok hasonló keretre bomlik még egy-egy tétel a költségvetésben. Szerintem ez az igazi fenntartói feladat – összegezte *Jörg Rudolf*. Hogyan lehetne távolról meghatározni, mire van és lehet szüksége egy iskolának?<sup>11</sup>

\*\*\*

Lapzártánk előtt megkérdeztük Fábri István polgármestert a fórum utóéletéről és az „iskolaper” fejleményeiről. A polgármester válaszában elmondta: nagyon sok pozitív visszajelzést kaptak a résztvevőktől és érdeklődőktől, de ami talán a legfontosabb: a helyi és környékbeli szülők kifejezetten kérték, hogy legyenek hasonló fórumok a jövőben a településen.

Csömör és az állam perét illetően az Alkotmánybíróság III/60/2018. számú, május 29-i határozatában az iskolai ingatlanok kérdésében nagyrészt helyben hagyta a törvényi rendelkezéseket, vagyis az államnak a köznevelési feladat ellátási idejére ingyenesen biztosított vagyonkezelési jogát. Igaz, kimondta, hogy az ezen kívüli időben (tehát az esti órákban, hétvégén és

<sup>11</sup> Az eseményről 40 perces videó-összeállítást készített a Csömör TV. Megtekinthető ezen a linken: [https://www.youtube.com/watch?v=lv-K\\_JOOCnI](https://www.youtube.com/watch?v=lv-K_JOOCnI)

a tanítási szünetekben) az önkormányzat teljes tulajdonosi joggal használhatja épületeit. A csömöri kereset által legfontosabbnak vélt kérdésben, vagyis hogy a települési önkormányzatok tarthatnak-e fenn iskolákat, az Alkotmánybíróság nem látta indokát az alaptörvény-ellenesség lehetősége vizsgálatának. Csömörön azonban szeretnék elérni, hogy változzon meg a köznevelési törvény azon passzusa, amely a települési önkormányzatokat kizárja

a lehetséges fenntartók köréből, hiszen – ahogy a polgármester érvelt – ezek az önkormányzatok több évtizedig több ezer iskolát működtettek az országban, és ők rendelkeznek az iskolai ingatlanok döntő többségével is.

Csömör ez év novemberére nemzetközi oktatási fórumot készül összehívni. Itt elsősorban külföldi iskolák vezetői mutatnák majd be saját intézményi működésüket és pedagógiai módszereiket.



*Gyermekek, szülők az orfűi alternatív könnyűzenei fesztiválon*