Surányi Bálint

Kicsoda a pedagógus és miért jelenthet ez problémát? (I.)

Az államszocialista periódusban – különösen 1985 előtt – egyértelműen meghatározott volt a pedagógusszerep mineműsége. Az állam képviselője volt mind a tanulók, mind a szülők számára. Ugyanakkor a pedagógus maga is tudhatta nemcsak azt, hogy ez a szerep mit enged meg neki, hanem azt is, hogy mire kötelezi. A törvény – egyebek között – előírta a nevelés szellemét, ideológiai tartalmát. Egy „egérút" azonban a szaktanárok előtt legitim módon is mutatkozott az „állami ember" szerepének átértelmezésére. A hivatalos ideológia önmagát „tudományos világnézet"-ként határozta meg. A tantárgyak egy-egy tudományágat fedtek le, s módot adtak arra, hogy a tanár „fizikusként", „történészként" szerepelhetett az iskolában még a konyhanyelvi szóhasználat szintjén is. Így pajzsként a „Tudományt" tarthatta maga előtt az a pedagógus, aki igyekezett távolságot tartani az állam és önmaga között és erre hivatkozva végszükség esetén még a szakfelügyelettel is harcba bocsátkozhatott.

A közkeletű felfogás a pedagógusszerep ideológiailag kötött voltát két kulcspontban érzékelte: a fennállott társadalmi berendezkedés legitimálásának kérdésében és az államvallásként szolgáló ateizmusban. Ez az érzékelés nem véletlen, minthogy a személyes és a megkövetelt álláspont közötti eltérés e két pont körül mutatkozhatott meg leginkább. A valóságban azonban az iskola – a különféle hivatalosan kijelölt feladatokra való mozgósításon túl – ennél sokkal komplexebb világképet volt köteles közvetíteni, s a tanulókban kialakítani. E szerint a világ egységes egész, amelyben a természet és a társadalom ugyanazon végső törvények szerint működik. Ugyanilyen lényeges tartópillér volt a fejlődés, illetve haladás gondolata is, amely a változásoknak teleologikus dimenziót ad. Erre a világképre épült fel azután a rendszer politikai legitimációja, ugyanúgy, mint ahogy a tanulók orientációja is egy kiszámíthatónak mondott jövő felé mutatott.

A pedagógusszerep a rendszerváltás előtt

Az államszocializmus elég hosszú időszakot ölelt fel ahhoz, hogy egy idő után szinte minden pedagógus már a fenti szerepkövetelmények ismeretében léphetett a pályára. Ugyanígy az idők folyamán a tanulók szülei is egyre nagyobb hányadban olyanok közül kerültek ki, akik maguk is államszocialista iskolába jártak. Így a jelzett pedagógusidentitás annyira beivódott a mindennapokba, hogy explicit megnevezésére csak igen kivételes esetekben került sor. Ennek úgy lehetett megfelelni, hogy az akár tudatosságot sem igényelt. Mindez a rendszer utolsó éveiben fokozódó liberalizálódással is együtt járt, amit az 1985-ös oktatási törvény és a végrehajtásáról intézkedő rendeletek formálisan is megerősítettek. Így a pedagógusok körében egyre kevésbé fordultak elő lelkiismereti konfliktusok.

Ám ha a másik oldaláról közelítünk a kérdéshez, már sokkal problematikusabb a helyzet. Az iskolát, annak pedagógiai és világképi üzenetét csak olyan pedagógus hitelesíthette saját személyiségével is, akinek a maga világképe történetesen egybeesett az előírttal. Igaz, az oktatásirányítás egyre kevésbé követelt meg vagy várt el ilyen tanúságtételt.

Akiben mégis erős volt az elhivatottság, hogy hasson tanítványai személyiségére és gondolkodásmódjára, de teljesen nem tudott azonosulni a felülről előírt tantervvel, legálisan is mind több játékteret kapott az úgynevezett kísérletek kezdeményezésével, az azokban való részvétellel. Így minden olyan eltérő törekvés, amely kerülte a nyílt konfrontálódást a hivatalos nézetekkel, fokozatosan polgárjogot nyerhetett a magyar állami iskolákban. A rendszer utolsó éveiben a tantestület egyetértési jogot kapott az addig hatóságként funkcionáló iskolaigazgatók kinevezési procedúrájában. Ez nemcsak hogy kielégítette a pedagógusok igényét arra, hogy szerepükkel azonosulhassanak, hanem az esetek számottevő részében e szabályozás több autonómiakeretet kínált, mint amennyivel élni akartak.

A pedagógusmunka visszaigazolását elsősorban az jelentette, hogy a volt tanítványok hogyan álltak helyt az adott iskolafok elvégzése után. A rendszer olyan volt, hogy tömegméretekben pozitív visszajelzést garantált, mindenekelőtt a teljes foglalkoztatás révén. Kudarcélményt egy-egy kedves tanítvány sikertelen felvételi vizsgája, az iskola által negatívan megítélt tanítvány felnőttkori – elsősorban anyagi – sikeressége, illetve a deviancia terjedése okozhatott.

Rendszerváltás és pedagógusi identitás

Az évszázad során számos rendszerváltás ment végbe Magyarországon. Ezek során általában az volt a gyakorlat, hogy a hatalomra kerültek azonnal rátették a kezüket az iskolákra. Minthogy ideológiájuk élesen különbözött elődeikétől, a régi rendszer legodaadóbb pedagógus híveit pellengérre állították, eltávolították, meghurcolták. A katedrán – már csak azért is, mert sohasem állt rendelkezésre alternatív garnitúra – a túlnyomó többség a helyén maradt, de igen sokuk gerince megtört. Csak kevesen érezhették úgy, hogy épp most nyílik tér valóságos felfogásuk nyílt hangoztatására. A többiek vagy túlalkalmazkodtak, vagy megzavarodottan hallgattak. Ez az eseménysor politikai előjel nélkül jellemezte rendszerváltásainkat.

Az 1989–90-es váltás több vonatkozásban is mást ígért. Először is nem egyik napról a másikra ment végbe, s a hatalom tárgyalásos úton került egy új politikai elit kezébe. Sajátossága volt az is, hogy az átmenetnek bár egyértelműen a polgári demokrácia és a piacgazdaság volt a célja, különös hangsúlyt kapott a pluralizmus elve, így elvben minden pedagógus remélhette, hogy felfogásáért nem éri hátrány. A pluralizmust egyben az 1985 utáni változások szerves folytatásaként is lehetett értelmezni. Az újonnan szerveződő politikai pártok mindegyike az oktatás kiemelt fontosságát hirdette („stratégiai ágazat"!), s igyekezett mennél több pedagógust megnyerni magának, az aktívabbakat még a választási program kidolgozásába is bevonva. Az országban szinte mindenki gyors gazdasági és társadalmi felemelkedést remélt, amely mintegy garantálta volna a pedagógusok munkájának eredményességét is.

A folytatás már távolról sem alakult ilyen rózsásan.

A választási kampány harsány és sematikus antikommunizmusa nyilván sok pedagógusban felkeltette a szorongást, amit azután az új kormány által kezdett „kultúrharc" ki is teljesített. Az összecsapások a hitoktatás és az egyházi iskolák visszaadása kérdésében robbantak ki. A vallásos hitet és a történelmi egyházakat ért sérelmek ugyan jogossá tették a kérdés gyors napirendre tűzését, ám az adminisztratív türelmetlenség és a tetemre hívó hangvétel azonnali viszontválaszra talált.

Azoké, akik a rendszerváltáson egy korábbi korszak ideológiájának visszaállítását értették, őszintén csalódtak, hogy az évtizedek során mennyire elhomályosultak azok a gondolkodási sémák, amelyekről ők azt feltételezték, hogy a felszín alatt elevenen élnek. Ez a csalódás nem a kérdések újragondolására késztette őket, hanem mindazok ostorozására, akik nem osztják nézeteiket. Így a pedagógustársadalomra – nyíltan vagy közvetve – a nemzetrontásban való bűnrészesség bélyegét sütötték rá.

A kormányzati tényezők tehetetlenségét fokozta, hogy még az önkormányzati választások előtt az állami iskolák fenntartói jogát átadták a településeknek, s ezt követően pártjaik lényegében elvesztették a helyi választásokat. Így az iskolák felett nem rendelkeztek tényleges felügyeleti joggal, tehát egy új törvény megalkotásáig nem remélhettek lehetőséget tevőleges beavatkozásra. Az oktatásügy ezért országos szinten a folyamatos ideológiai harcok terepévé vált.

Mindez a pedagógustársadalom számára nem jelentett olyan megaláztatást, mint a korábbi rendszerváltások, de orientációs zavart és kedveszegett környezetet igen. Felmentést adott továbbá az alól, hogy ők maguk gondolják újra tevékenységük addigi elvi alapjait és a gyakorlatukat. S ebbe az általános képbe robbantak be helyenként az országos visszhangot is kiváltó iskolaháborúk.

A választási kampány harsány és sematikus antikommunizmusa nyilván sok pedagógusban felkeltette a szorongást, amit azután az új kormány által kezdett „kultúrharc" ki is teljesített. Az összecsapások a hitoktatás és az egyházi iskolák visszaadása kérdésében robbantak ki. A vallásos hitet és a történelmi egyházakat ért sérelmek ugyan jogossá tették a kérdés gyors napirendre tűzését, ám az adminisztratív türelmetlenség és a tetemre hívó hangvétel azonnali viszontválaszra talált.

A pozitív oldalt az új induló egyházi iskoláké, illetve a sajátos pedagógiai törekvéseknek teret adó alapítványi iskolák jelentették. A pénztelenséggel és más működési nehézségekkel való szembesülés azonban ezek egy részénél is lelohasztotta a kezdeti örömöt. Az eredmények aránytalanul nagy energiákat és emóciókat emésztettek fel, s ehhez képest nem voltak eléggé átütőek.

Összességében tehát a rendszerváltás nem nyújtotta a felszabadulás élményét a pedagógustársadalomnak. Egy problematikus identitás helyére egy másik, hasonló értékű lépett.

A korábbi pedagógusszerep észrevétlen megszűnése

Az államszocializmusban – mint fentebb már szó esett róla – a pedagógust vitathatatlanul az állam képviselőjeként határozták meg. Maga az a tény, hogy az iskolák formálisan több ezer önkormányzat fenntartásába kerültek, s maguknak kellett saját pedagógiai programot kidolgozniuk, hogy a régi tanterv úgy vesztette hatályát, hogy nem lépett a helyére új, bizonytalanná tette a korábbi „státusukat". Ebből azonban szinte semmit nem érzékeltek. A jelenség mindenképpen magyarázatra érdemes.

Mindenekelőtt arra lehet utalni, hogy az önkormányzatok számos vonatkozásban nem különböztek markáns módon a tanácsi rendszertől, amely az iskolák irányításában korábban is meghatározó szerepet játszott. A pedagógusok autonómia-érzetét alaposan csökkenthette az is, hogy az önkormányzatok és a szaktárca kart karba öltve léptek fel a tantestületek egyetértési joga ellen az igazgatók kinevezésében, s ezt alkotmánybírósági döntéssel szentesíttetni is tudták. A közoktatásra vonatkozó új törvény tervezetének újabb és újabb változatai egyre inkább az önkormányzati iskolák „újraállamosítására" va-

ló törekvés jeleit viselték magukon. S annak a kormányzati szándéknak, hogy a pedagógusokat közalkalmazottakként határozzák meg, a legnagyobb pedagógus-szakszervezet nem csupán támogatója, hanem egyenesen kezdeményezője és élharcosa volt. Maguk a pedagógusok is érdekükben állónak ítélték, hogy egy ilyen szabályozás védje meg őket különféle önkényes vegzálásoktól, s ez egyben állásuk és anyagi biztonságuk zálogának tűnt. Márpedig a közalkalmazott annyira az „állami ember" képzetével rokon, hogy a státus megváltozása így aligha tudatosulhat.

Ugyanígy az állam képviselőjének szerepét osztja ki a pedagógusoknak – s ez az egyházi és a magánoktatásra is érvényes – a tankötelezettség törvényi hangsúlyozása a tanuláshoz való jog rovására.

Ám nem csupán a pedagógusok jogállása tette észrevehetetlenné az alapjaiban megváltozott státust. A környezet visszaigazolása ennél talán sokkal konkrétabban erősíthette a korábbi identitás folyamatosságának érzetét, s ezáltal a pályán lévők érthetően nem éreztek késztetést, hogy szerepüket újraértelmezzék. Itt mindenekelőtt a szülőknek tulajdonítható a legfontosabb szerep. A mindennapos tapasztalat mellett közvéleménykutatások sora is bizonyítja, hogy a szülők túlnyomó többsége nem akarja a gyereke nevelésében, szocializációjában a vezető szerepet, s ezzel a felelősséget magára vállalni. A mai szülők – talán a rendszerváltást, s az azzal járó egzisztenciális bizonytalanságot sem tudva feldolgozni – fokozottan az iskolának engedik át a feladatokat. Változatlanul ragaszkodnának ahhoz is, hogy az iskola egész napon át, sőt akár a hétvégi szabadidőben is gondoskodjon gyermekük hasznos elfoglaltságáról. Tanulmányi kérdésekkel pedig végképp nem tudnak és nem akarnak foglalkozni.

A szülők ilyen elfogadó beállítódásához természetesen nagyban hozzájárult az iskolakínálat pluralizálódása és a szabad iskolaválasztás deklarált volta mellett ez utóbbi valóságos lehetőséggé válása. Ha a szülő nem akarja gyerekét maga nevelni, ám sajátos igényei és elképzelései mégis lennének, akkor ezt – legalábbis a nagyobb településeken – nem az adott iskolától akarja kivívni, hanem igyekszik gyerekét olyan iskolába íratni, amelytől ugyanezt mintegy automatikusan reméli. Több vagy kevesebb információ alapján jelentkezik egy vonzónak tűnő iskolánál, amely vagy felveszi a gyereket, vagy hely hiányára hivatkozva elutasítja. Ha felveszi, akkor a szülő először örül a sikernek. Amennyiben nagyobb csalódás a későbbiekben sem éri, akkor természetszerűleg elfogadja az általa választott iskola pedagógusait is. Ha csalódik, akkor ismét inkább saját iskolaválasztását okolhatja a problémákért, s nem a pedagógusokat. Harc és szemrehányás helyett inkább újabb iskola keresésére gondolhat. De erősíti a szülő elfogadó magatartását az is, ha gyerekét a kiválasztott iskola nem veszi fel. Ekkor ugyanis kénytelen jobban megbecsülni azt az iskolát, amelyikbe gyereke jár, hiszen tudja, hogy máshol kevés eséllyel kísérletezhetne.

A korábbi pedagógusszerep továbbélését a szülők mellett a magasabb iskolafokozatok mint a „környezet" részei ugyancsak lehetővé tették. Mind az érettségit adó középiskolákban, mind a felsőoktatásban expanzióra került sor a rendszerváltást követően. Ehhez pedig tanulókra volt szükség az iskolákban, amelyek tehát nem tehettek mást, mint hogy azok közül választottak, akik jelentkeztek hozzájuk. Így nem volt lehetőségük arra, hogy ne igazolják vissza az alattuk lévő iskolafokozat munkáját, annak megfelelő voltát a felvétel tényével, illetve az immár saját tanulóik–hallgatóik megtartásával.

Mindebben – anélkül, hogy erről bárki tudomást vett volna – a demográfiai tényezők is az iskolák kezére játszottak. A rendszerváltás idején történetesen a hetvenes években született néhány kiugró létszámú évjárat átlépése volt soron az általános iskolából a középfokra. Így az új középiskolai kezdeményezések – legyenek azok egyháziak vagy más indíttatásúak – több tanulóból válogathattak, mint ha nem ilyen helyzetben került volna sor színre lépésükre. Vagyis harc inkább az épületekért és a jobb növendékekért folyt a középiskolák között, s nem azért, hogy lesz-e tanulójuk, vagy nem. Ugyanebben az idő-

szakban az általános iskolák alsó tagozatában viszont már a demográfiai apály volt a gond. Így a bevezetett fejkvótás finanszírozás logikája szerint az iskolák között a gyerekekért folytatott verseny az iskolákon belül inkább növelte a kohéziót, minthogy az adott iskolának mint intézménynek a legitimációja probléma tárgyává válhatott volna. Ez lehet a magyarázat arra, hogy az igazgatók miért vonakodtak a feleslegessé váló pedagógusaikat elbocsátani: az így kialakuló konfliktusok az ő biztonságukat is fenyegették volna.

A pedagógusi identitást a mikrokörnyezetben talán legközvetlenebbül a tanulók „vallatják meg". Ebben a tekintetben a rendszerváltás semmi lényeges fejleménnyel nem járt. A tanulóifjúságnak a legcsekélyebb sajátos aktív szerep sem jutott a békés társadalmi-gazdasági változás során. Így folytatódott a korábbi trend, amely szerint a felnövekvő nemzedékek a gyerekstátus őrzését részesítik előnyben a felnőtté válással szemben. Ebből viszont szinte magától következik, hogy pedagógusaikat olyan nyílt kihívás nem éri az ő részükről, amely a szerepük alapjaival való tudatos szembenézésre késztetné a tanártársadalmat.

A pedagógusi identitást a mikrokörnyezetben talán legközvetlenebbül a tanulók „vallatják meg". Ebben a tekintetben a rendszerváltás semmi lényeges fejleménnyel nem járt. A tanulóifjúságnak a legcsekélyebb sajátos aktív szerep sem jutott a békés társadalmi-gazdasági változás során. Így folytatódott a korábbi trend, amely szerint a felnövekvő nemzedékek a gyerekstátus őrzését részesítik előnyben a felnőtté válással szemben. Ebből viszont szinte magától következik, hogy pedagógusaikat olyan nyílt kihívás nem éri az ő részükről, amely a szerepük alapjaival való tudatos szembenézésre késztetné a tanártársadalmat.

Az, hogy az önkormányzatok váltak az iskolák „tulajdonosaivá", az elmondottakon túl már csak azért sem jelentett szinte semmit a pedagógusok számára, mert az önkormányzati választások kimenetelében bizonytalan apparátus nyilván semmi változtatásra nem érzett késztetést az induló (1990–91-es) új tanévben. A helyi választásokra készülő pártok pedig – ha ésszerűen viselkedtek – nyilván inkább megnyerni, mint elriasztani törekedtek a helyben bizonyos társadalmi befolyással rendelkező csoportokat.

A rendszerváltás igazi vesztese az iskolatípusok között a szakmunkásképzés lett. Ez a gondolkodó emberek számára már az első időszakban is nyilvánvaló kellett legyen. Ha az ott dolgozók számára szerepazonosságuk problémává vált, értelemszerűen azt nem pedagógusi, hanem szakképzői mivoltukban élhették meg. Amúgy is ez a képzési forma volt leginkább hozzákötve a szocialista ideológiához, így vesztes szerepre mind a gazdaság, mind a politika egybehangzóan jelölte ki őket. (Más kérdés, hogy ezt az érintettek többsége nem fogadta el legitimnek.)

Végül nem lehet említetlenül hagyni a pedagógus-„vesztesek" egy különleges csoportját, az orosztanárokat sem. Ha őket az oktatásirányítás magukra hagyta volna, az feszültséggócként kikezdhette a rendszer egészét. Ám sorsukról, átképzésükről meglehetősen nagyvonalúan intézkedtek. Ez viszont a gondoskodó állam továbbélését sugallta.

A rendszerváltás óta eltelt időszak és a pedagógusidentitás

A „kultúrharc" – mint arról már szó esett – nem egy időpontra, hanem évekre húzta szét annak vitatását, hogy valójában eddig jó ügyet szolgáltak-e a pedagógusok az iskolában, vagy nem. Ez több következménnyel is járt.

Az első: egy harcban a „támadó" megjelenését mintegy automatikusan követi a „védő" színrelépése is. Így a pedagógusokat, az addigi oktatást kárhoztatók szembe találták magukat a velük ellentétes politikai erőkkel. Ezért a pedagógusok nem kerültek abba a helyzetbe, hogy általában ki lettek volna szolgáltatva támadóiknak, illetve félniük és alkalmazkodniuk kellett volna. (Természetesen egy-egy településen, egy-egy iskolában ilyen helyzet nemegyszer előállt.)

Másodszor: az eltelt évek alatt a pedagógusoknak alkalmuk volt arra, hogy talán a maguk számára is észrevétlen módon, adaptálódjanak az átalakuló, s amúgy is erősen tagolódó oktatási erőtérhez. Tehát a személyes krízist, ha akarták, elkerülhették, nem beszélve arról, hogy a kellő támogatással nem rendelkező kormánypártok könnyen keblükre ölelték a neofitákat. Végül a harc olyan egyértelműen politikai volt, hogy azt méltán tekinthették a „szakma" szempontjából irrelevánsnak, tehát elháríthatták maguktól és munkájuktól.

Ugyanakkor a demokratikus viszonyok kialakulásának, a nyugati nyitásnak számos pozitív hozadéka is volt, tehát a pedagógustársadalom leginkább becsvágyó része méltán élhette meg a rendszerváltást pozitívan.

Az első ciklusban az iskolafenntartó önkormányzatok igyekeztek minél több iskolát a hatáskörükbe vonni, s – akár a nekik juttatott vagyon terhére is – minden megkapott iskolát üzemeltetni. Így a pedagógusok foglalkoztatásuk biztonságát méltán nem érezhették veszélyeztetve.

A pedagógustársadalom öntudatát nem ez, hanem béreik elértéktelenedése kezdhette ki. Korábbi életszínvonalukat csak legális vagy nem legális, iskolán kívüli pénzkeresettel tudták biztosítani. Az előbbi esetben nyilván nem összpontosíthattak úgy a tanításra, mint ha egyéb pénzkeresetre nem lett volna szükségük. Az árnyékgazdaságban való részvételük pedig emellett a szokványnak megfelelő, szabálykövető magatartást megcélzó nevelési eszménnyel is ellentmondásba kerülhetett. A bérek elértéktelenedését a pedagógustársadalom egy ideig átmenetinek tekinthette. Reménykedhetett előbb a közalkalmazotti, később az oktatási törvénykezésben, mint helyzetének stabilizálójában. Fokról fokra azonban ráébredhettek arra, hogy a bérek és az oktatás dologi költségeinek fokozódó szűkössége tartós jelenség. S ennek következtében már a „stratégiai ágazat"-hoz fűzhető magas önértékelés illúziójával is le kellett számolniuk. Fokozhatta a pedagógusok csalódását az a háborúság, amely a méltányossági alapon „F-kategóriába" soroltak béremelése körül kialakult. Itt ugyanis az iskolavezetés fő támaszai voltak az érintettek, tehát ha a fenntartó, illetve az „állam" jogilag is vitatható módon rajtuk akar takarékoskodni, akkor nyilvánvalóan nem tart igényt lojalitásukra, ennek nem tulajdonít jelentőséget.

Sajátos szerepet játszhatott a pedagógusok identitástudatának alakulásában a pályakezdők nagyarányú munkanélküliségének kialakulása. Korábban – akár érzékelték ezt, akár nem – az iskola munkáját nem kis mértékben az legitimálta, hogy „végtermékére" vártak a munkahelyek, s volt tanítványaik mint foglalkoztatottak jellemző módon megfeleltek a velük szemben támasztott követelményeknek. Ha azonban az iskolából kilépve a munkanélküli segély a várható perspektíva, az a pedagógusi munka hasznosságát sokkal kevésbé teszi átélhetővé. Valószínű, hogy az első időszakban, amikor mind a tények, mind a hírek arról szóltak, hogy a munkaerőpiacon leginkább a szakképzetlen munka iránt csappant meg a kereslet, a pedagógusok még bizonyos elégtétel-érzettel is nyugtázhatták ezt a fejleményt. Az államszocializmus idején ugyanis az, hogy a szakképzettséget nem igénylő munka viszonylag jól fizetett, irritálta őket, mert munkájuk hitelét rontotta. Később azonban, amikor kiderült, hogy az említettnél sokkal szélesebb fiatal munkavállalói kör nem tud elhelyezkedni, e fejlemény egyértelműen negatívan érintette a pedagógusokat. Akárcsak az, hogy a gyerekek tanáraik anyagi helyzetét minden korábbinál siralmasabbnak látták olyanokéhoz képest, akik nem éppen az iskolában tanult eszközökkel keresik a pénzt.

A legtöbb iskola életére közvetlenül nem volt kihatással, hogy mind nehezebbé vált a pályakezdők elhelyezkedése. A kvalifikáltabb szülők többsége azt a stratégiát választotta – akár anyagi áldozatok árán is –, hogy igyekezett gyerekét minél tovább az oktatási rendszerben tartani, ha ezzel elkerülhette gyermeke munka nélkül csellengését, korai perspektívavesztését. Ez a törekvés a pedagógustársadalmat kárpótolhatta mind az olyan stratégiát követő szülők hatásáért, akik gyereküket minél hamarabb munkanélküli segélyen és feketemunkán akarták tudni, mind azokért a növekvő számú fiatalokért, akik elfordultak az iskolától, és akiknek a deviáns életvitel feltehetőleg végleges életformájukká vált. Annyit azonban méltán meg lehet állapítani, hogy a latin maxima, mely szerint az iskolában az életnek tanulunk, s amely a pedagógus önértékelésének talán legfontosabb alapja, legalábbis bizonytalanabbá vált, mint korábban.

Az 1995. márciusi kormánypolitikai fordulat újabb szakaszt nyitott meg a pedagógusok önértékelése tekintetében. A még éppen csak felálló, elképzeléseiket kialakító második ciklusbeli önkormányzatok azzal a kormányzati állásponttal szembesültek, mely szerint indokolatlanul sok a pedagógus, ilyen foglalkoztatott-létszámmal a közoktatás nem finanszírozható. Ez még az eddig pedagógusbarátnak tűnt újraválasztott polgármestereket is arra buzdította, hogy ne folytatódjon az első négy év ambiciózus extenzív hálózatfejlesztési politikája.

A pedagógus létszámfelesleg szinte váratlan hangoztatása feltehetőleg nemcsak egzisztenciális riadalmat okozott, hanem a pályán működők önérzetét is sértette, mégpedig igazságtartalmától függetlenül. Különösen megerősíthette a sérelmi beállítódást az a mód, ahogyan az ágazati szakszervezetek értelmezték a kormányzati szándékokat, s amilyen érvkészlettel harcba indultak ellene. Ezek után ésszerű érvelésről, alternatív távlatokról, minőségi ismérvekről szinte reménytelen vállalkozás beszélni.

A pedagógus létszámfelesleg szinte váratlan hangoztatása feltehetőleg nemcsak egzisztenciális riadalmat okozott, hanem a pályán működők önérzetét is sértette, mégpedig igazságtartalmától függetlenül. Különösen megerősíthette a sérelmi beállítódást az a mód, ahogyan az ágazati szakszervezetek értelmezték a kormányzati szándékokat, s amilyen érvkészlettel harcba indultak ellene. Ezek után ésszerű érvelésről, alternatív távlatokról, minőségi ismérvekről szinte reménytelen vállalkozás beszélni.

Mind az iskolabezárások, mind a valamilyen létszámnormatívára hivatkozó pedagógus-elbocsátási javaslatok a gyakorló pedagógus nézőpontjából annak kétségessé válását jelentik, hogy szükség van-e a munkájukra, illetve mennyire hasznos, amit csinálnak. Az ugyanis nyilvánvaló, hogy például az iskolabezárási elképzelések során szinte szó sem esik arról, hogy a gyenge, rosszul teljesítő iskolákat kívánják bezárni, vagy a tanításra alkalmatlan épületeket akarják kiiktatni a közoktatási rendszerből. Ez egyébként teljességgel elfogadható, hiszen demográfiai, illetve pénzügyi indíttatású intézkedéseket hipokrita és cinikus dolog lenne szakmai köntösbe öltöztetni. Ám ebből menthetetlenül adódik az érintetteknek az a következtetése, hogy munkájuk minőségének szinte semmi kapcsolata nincs azzal: igényt tartanak-e rájuk vagy sem.

A konkrét konfliktusok az iskolák, a pedagógusok, illetve a települési önkormányzatok között zajlanak. Senki előtt sem kétséges azonban, hogy a kiindulópont a kormányzati politika. Így a pedagógusok nem térhetnek vissza az „állami ember" szerepértelmezéséhez. Ugyanakkor a jelenlegi helyzet egy olyan átépítésnek is ellene hat, hogy a pedagógus a katedrára a helyi társadalom megbízásából kerül, annak szükségleteit elégíti ki. Ha

korábban például egy települési önkormányzat élt azzal a lehetőséggel, hogy egy középiskolát a saját fenntartásába vonjon, ma viszont igyekszik szabadulni terheitől és azt visszahárítani a megyei szintre, ez lehet végső soron közömbös az ott tanító tanárnak. Ám a végeredmény közömbös volta nagyon is káros lehet az öndefiníció szempontjából, amely szintén hatótényezője a közoktatási rendszernek.

Amilyen mértékben az iskolabezárási kezdeményezések a legitimáció hiányának érzetét váltják ki a pedagógusok körében, olyan mértékben kínál többletet számukra, hogy a védelmükben szinte kivétel nélkül minden fenyegetett iskolában felvonulnak a szülők, a tanulók és más helyi tényezők. Ha a fentiekben közvéleménykutatásokra lehetett hivatkozni annak bizonyítására, hogy a szülők nagyjában és egészében meg vannak elégedve a mai iskolával, ezt most konkrétan, s szinte a bőrükön érezhetik a bajban lévők. Természetesen naivitás lenne eltúlozni az iskolavédő megmozdulások tartalmi jelentőségét. A hangjukat szenvedélyesen hallató szülők az esetek egy részében talán nem képviselik az iskola összes szülőjét. Érveik mögött lehet a status quo öncélú, minden változtatástól idegenkedő védelme, s nem mindig valóban az iskola pedagógiai programja, sajátos törekvései és a teljesítménye melletti tudatos kiállás. Ám a szabad iskolaválasztás – mint az érvényben lévő közoktatási törvény egyik elvi pillére – sérül, ha az ilyen kiállásoknak a jelentőségét az iskolafenntartó és a szaktárca könnyedén negligálja. Vagyis a gazdasági kényszer az oktatás szempontjából ugyan külső adottság, ám annak érvényesítése döntéseken keresztül lesz mindennapos valóság. S e döntéseknél az összes érintett szint vagy végiggondolja, hogy milyen lehetséges javaslata – és az azt követő eseménysor – milyen hatással van vagy lehet egy komplex rendszer, a közoktatás alakulására, vagy egy önmagában esetleg kikerülhetetlen lépés is a rendszer eróziója irányába hathat.

A pedagógus, illetve annak szerepértelmezése szempontjából csak olyan megszorító lépések nem hatnak rombolóan, ahol a gazdasági ésszerűség, a döntési kritériumok átláthatósága és hitelessége, valamint a szülői és tanulói választások adott keretek közti maximális mérlegelése meggyőzheti a többséget, hogy nem a partikuláris érdekeket kiszolgáló önkénynek vagy a vak esetlegességnek van személyük és munkájuk kiszolgáltatva.

A helyi konfliktusokban a pedagógusok – még kudarc esetén is – megélhetik a társadalmi támogatás élményét. Ellentmondásosabb a helyzet a szakszervezet által szervezett országos tüntetések, sztrájkok esetében. Valójában ezeket is tolerálja a lakosság, de igazi azonosulás nélkül. Nem érzik ugyanis, hogy a pedagógusok lennének a különleges vesztesei az országos folyamatoknak. Ezért ezek a megmozdulások végül is úgy érnek véget, mintha sor se került volna rájuk, tehát az önértékelés inkább sérül, mint erősödik általuk.

A pedagógusidentitás zavarait a megszorító intézkedéseken kívül a tanterv és az iskolaszerkezet körüli hadakozás is tovább mélyíti. A kerettanterv önmagában kisebb mankó a napi, a tanéves és a tanulmányi ciklusra vonatkozó munkához, mint a korábbi központi tantervi rendszer. Addig mindenképpen indokolt a pedagógustársadalom alkalmazkodásának kikényszerítése, ameddig egy szinguláris központosított rendszerről egy plurális, decentralizált rendszerre való áttérést szolgálja. Ha azonban bevezetnek egy tíz évfolyamra kidolgozott Nemzeti Alaptantervet, deklarálják a nyolc osztályos általános iskola megőrzésének szükségességét, s célként jelölik meg az érettségizők arányának jelentős növelését, akkor a pedagógusok joggal gondolják úgy, hogy a törvényhozók nem tudják, mit akarnak. Ennek következtében sokan elbizonytalanodnak, s aktív alkalmazkodási stratégia helyett a passzivitást, a fél szívvel képviselt minimalizált és defenzív pedagógusszerep-értelmezést választják.

A közoktatási törvény módosítása kapcsán azonban a pedagógusidentitás előtt egy „egérút" is kínálkozhat. A közalkalmazotti bértábla mellett (helyett?) egy külön pedagógus bértábla, a szervezett továbbképzési, előmeneteli rendszer egy *korporatív ihletésű azonosságtudat* kialakításához vezethet, amely az akut válságtudatban stabilizáló szerepet kaphat. Más kérdés, hogy ez a megoldás mennyire megfelelő válasz a kor kihívásai-

ra, s idővel mennyire válhat a pedagógusok személyes belső és mikrokörnyezeti konfliktusaiban súlyosbító tényezővé.

A pedagógusidentitást érintő további kihívásokról

A magyar rendszerváltás a jelen időszakban teljesedik ki, amikor a gazdaság és a tulajdonviszonyok területén megy végbe a fordulat. A politikai rendszerváltást követő első öt évben az állam szerepe a gazdaságban olyannyira jelentős maradt, hogy az állami szerepvállalásra vonatkozó korábbi elképzelések, reflexek, elvárások egy részének látens továbbélése a társadalom életének más területein aligha lehetett meglepő. Ennek egy sajátos – s korántsem egyértelműen negatív – kifejeződése volt, hogy bizonyos nem kívánatosnak, visszásnak érzett jelenségeket a lakosság átmenetinek tartott, s remélte, hogy egy idő után a dolgok visszazökkennek a „rendes" kerékvágásba. Ez a beállítódás érthető módon a pedagógustársadalom körében is jellemző. Sőt, a korábbi történelmi viharok során az iskola sok tekintetben joggal volt tekinthető különösen konzervatív intézménynek: az ideológiai fordulatok, tisztogatások ellenére a tananyag politikailag semlegesnek érzett bizonyos elemei, illetve azok adott évfolyamokon történő oktatása meglepő szívósságot mutatott.

Sok jel utal arra, hogy a mostani rendszerváltás egy olyan világtörténeti fordulóponttal esik egybe, amelyik mélyebben érinti az iskolázás kérdéseit. Mind a magyar gazdasági és társadalmi fejlemények, mind a világban végbemenő fordulat több lehetséges forgatókönyvet követhetnek. A leglényegesebb új jelenségeket alkalmasint teljességgel lehetetlen előre látni. Így az objektivitás pózát feladva az alábbiakban vállaltan szubjektív módon vetek fel néhány elképzelést.

Sok jel utal arra, hogy a mostani rendszerváltás egy olyan világtörténeti fordulóponttal esik egybe, amelyik mélyebben érinti az iskolázás kérdéseit. Mind a magyar gazdasági és társadalmi fejlemények, mind a világban végbemenő fordulat több lehetséges forgatókönyvet követhetnek. A leglényegesebb új jelenségeket alkalmasint teljességgel lehetetlen előre látni. Így az objektivitás pózát feladva az alábbiakban vállaltan szubjektív módon vetek fel néhány elképzelést.

A világ és a közgondolkodás várható átalakulása annak függvényében jelent alapvető kihívást a pedagógus számára, hogy ez a probléma a modern szekularizáció korát megelőzően az iskolában egyáltalán nem létezett. A teremtő és mindenható Isten az ő kifürkészhetetlen akaratával – s az ő kegyelméből uralkodó király, császár – elvi garanciát jelentett arra nézve, hogy a természet és a társadalom koordinált, legfeljebb a véges emberi elme nem képes azt átlátni. Ezen alapult az európai és az abból kisarjadó többi kultúrában a népoktatás a kezdetektől szinte századunkig. A Tudomány és a mindenkori uralkodó ideológia a modernitásban ezt a funkciót vállalta át, legalábbis alapjaiban és fő kontúrjaiban. A pedagógus ezért nem csupán a társadalom által megszokott gyakorlatra, hanem az az alatt meghúzódó bizonyosságra építhetett, ha gyakran kimondatlanul is. A modern utáni korban – mert ezzel nevezem meg a világtörténeti fordulat lényegét – az ilyen biztos alapok eróziója miatt látok nagy kihívást az iskola mint intézmény számára.