

Mérlegen a pedagóguspálya

Kerekasztal-beszélgetés Horváth Péterrel, a Nemzeti Pedagógus Kar elnökével, valamint Lannert Judit és Nahalka István oktatáskutatókkal

Educatio (a továbbiakban E): A mai beszélgetésünk a pedagógusok helyzetét venné górcső alá, elsősorban az elmúlt négy évre visszatekintve, bár tudjuk, hogy a legtöbb intézkedés, ami a pedagógusokat érinti, előbbre datálódik. Azzal is tisztában vagyunk, hogy nehéz különválasztani a pedagógusokat érintő kérdéseket a közoktatás egyéb tényezőitől, de próbáljunk meg mégis csak a pedagógusokra koncentrálni. Indítsuk el a beszélgetést egy általános kérdéssel: Ki tudnának emelni az elmúlt négy évből olyan politikai döntéseket, amelyek a pedagógusok helyzetét alapvetően javították, illetve olyan intézkedéseket, amelyek rengeteg feszültséggel jártak, és inkább elmélyítették a problémákat, mintsem megoldották volna?

Nahalka István (a továbbiakban NI): Az igazi változások már 2014 előtt bekövetkeztek, s azok többnyire negatívak voltak a pedagógusok szempontjából. Különösen a terheléssel kapcsolatban, az autonómia megvonása, illetve csökkentése nem a megfelelő irányba vitte a pedagógustársadalmat. Az elmúlt négy évre tulajdonképpen egy-két dolognak a felülvizsgálata esett inkább. Gondolok itt például arra, hogy a kerettantervek kötelező jellege megszűnt. Az más kérdés, hogy nem az irányváltás, hanem az ellenállás, a kritika volt az, ami motiválta ezt a döntést. A kerettantervekkel kapcsolatos intézkedés elvileg jó irányba tett lépés volt, de nem hatott a pedagógusokra, mégpedig azért nem, mert 2016-ban, vagyis az utolsó pillanatban született, így a szeptemberi indulásra már nem lehetett megváltoztatni a helyi tanterveket. Ezért én nem tudok 2014 óta alapvető, nagy jelentőségű pozitív vagy negatív változásokról, inkább úgy fogalmaznék, hogy most „élvezzük ki” annak gyümölcsét, ami korábban megtörtént.

Horváth Péter (a továbbiakban HP): Azt én is megerősíteném, hogy a döntések többsége a korábbi időszakra esik: a köznevelésről szóló törvény 2011-es, a végrehajtási rendelet 2012-es és 2013-as, ezek határozzák meg leginkább az intézmények működését. Erről az időszakról azt mondanám, talán árnyaltabban, hogy voltak olyan döntések szerintem, amik jók is lehetnek volna, vagy akár időlegesen jók is voltak. Mondjuk, például, önmagában az életpályáról szóló rendelkezés 2013-ból, különösen, ha annak az eredeti augusztusi javaslatát nézzük, ami egy egyösszegű fizetésemelést és a minimálbérhez való pozícionálást ígért. Ezt azért tartottam fontosnak, mert az életpálya azt sugallta, hogy ha pedagógusnak megyek, akkor ez egy hosszú távra való tervezést jelent, viszont a megvalósítás nem ez lett. Az akkori 180 százalékos körüli pozíció egy kezdő gyakornok béréhez képest ma 135 százalékos körüli csökkent. A 2013-as elképzelésből, sajnos, majdnem minden pozitív elem kikerült, nem azt kaptuk, amire számítottunk. Azt is nagyon sokszor elmondtuk, hogy ha nagyobb változásban gondolkodik az ágazat irányítása, de azt

a szakma véleményének kikérdezése nélkül teszi meg, akkor ezek a döntések általában elég kockázatosak.

Lannert Judit (a továbbiakban LJ): Én is csatlakoznék, mert magam is azt gondolom, hogy a 2014 előtti intézkedések, az életpálya, a tanfelügyelet és a központosítás, talán ez a három nagyon erőteljes vonulat volt, akár jól is elsülhettek volna. Ezekről nem lehet azt mondani, hogy jó vagy rossz döntések voltak, de azt el kell mondanunk, hogy nem azt eredményezték, amire számítottunk. Az életpálya védelmében annyit hozzátennék, hogy mindenképpen pozitív volt, hogy végre hozzányúltak a bérekhez, és valamit gondoltak róla. Az más dolog, és ebben csatlakoznék az előttem szólókhhoz, hogy – ahogy ezt a nemzetközi példák is jól mutatják – két dologra oda kell figyelni, ha azt szeretnénk, hogy egy ilyen életpályamodell működjön: be kell vonnunk a szakmát, hogy értsék, miről is van szó, és együttműködjenek, másrészt megfelelő mértékűnek kell lennie a változásnak. Na, most mind a két szempontból hibát követett el az oktatásirányítás, mert nemigen vonta be a pedagógusokat, és – főleg a minimálbértől való eloldásával – perspektivikusan nem is kellő mértékű a bőrnövelés. A tanfelügyelet is nagy lépés lehetett volna, és pontosan, ahogy a szakma mondta, egy ellenőrzés-központú kontroll és támogatás egyben, de nem ez történt, hanem a régi típusú szakfelügyeleti rendszert hozta vissza, ahol a pedagógus közvetlen ellenőrzése van a fókuszban, az intézményfejlesztés és támogatás viszont nincs. A harmadik elem a központosítás, ami szükségszerűnek látszott, hiszen nagyon nagy gondok voltak 2010-ben, nagy volt az egyenlőtlenség a rendszerben az önkormányzatok helyzetétől függően. Mégis azt látjuk a központosítás dacára, hogy hihetetlenül leromlott a helyzet a kistélepüléseken és a hátrányos helyzetű térségekben, és nagyon megnőtt a szegregáció. Nem egyformán érinti ez persze az állami és az egyházi iskolákat. Az egyházi iskolák külön státuszával a központosítás a deklarált célját egyáltalán nem tudja elérni, hiszen lett egy állam az államban, aki leföli mindenütt a gyerekeket. Én nem is azt mondanám, hogy ezek rossz intézkedések voltak, hanem inkább azt, hogy bizonyos intézkedések hiányoztak. Magukra hagyták a pedagógusokat és az intézményeket, a KLIK nem a gazdájuk, az önkormányzat sem az, a POK-ok sem tudják ellátni mindig a feladatukat. Ha mindenképpen pozitív változást kell említeni, akkor talán a tankönyveket nevezném meg. Az, hogy ingyenes a tankönyv, pozitív, hogy milyen minőségűek az új tankönyvek, már más lapra tartozik. A kötelező óvodáztatás és az ingyenes étkeztetés ugyancsak lehet pozitív hatással, de ezt ma még nem látjuk.

E: Ezekre a témákra még kitérünk kicsit részletesebben is, különösen az életpályamodellre. Majdnem mindenki említette, hogy nem lehet a szakma együttműködése nélkül komolyabb változásokat megvalósítani. Min bukik el ez az együttműködés? A kormányzat részéről nincs elég nyitottság erre, túlságosan zárt az a kör, akiket bevonnak, nincs kifelé kommunikáció, nincsenek megfelelő fórumok, vagy nem működnek hatékonyan ezek a fórumok?

LJ: Szerintem nem értünk hozzá. Ezeket a technikákat nem sajátítottuk el, se a kádári korszakban, se az elmúlt 25 évben. Nem akarom bagatellizálni, de azt gondolom, hogy mindegyik résztvevőnek van ebben szerepe. Itt van, például, a Nemzeti Pedagógus Kar. Nem tudom, hogyan működik, de az a technika, hogy létrehoznak felülről valamit, aminek alul így nem igazán van elfogadottsága, nem volt soha hatékony. A kilencvenes években a tripartit rendszerben is voltak olyan állami és civil szervezetek, amelyeket felülről hoztak létre. Ez egy kádári örökség, amin nem tudtunk túllépni. Ha alulról jön létre

valami, mint pl. a Tanítanéki mozgalom, akkor ott meg az a probléma, hogy nagyon sok energia elfecsérlődik, nem mindig tudják a különböző elképzeléseket hatékonyan összerakni, képviselni. De a fő gond, hogy bizonyos kompetenciák Magyarországon nem fejlődtek ki, például a médiahasználatban, a vállalkozásszerű működésben, a problémamegoldásban, amit egyébként a PISA a gyerekeknél is nagyon jól kimutat.

NI: A szakma bevonása jelentheti a szakmai civil szervezeteket, de leginkább magukat a pedagógusokat, és itt vannak azok a bajok, amiket Judit is említett. De azért még valami más is hiányzik. Tudniillik, a szűkebb szakma bevonása, a tudományos kutatások, vizsgálatok, elemzések. Van egy meglehetősen széles szakmai kör, amely ilyen jellegű feladatokkal foglalkozott, és részben foglalkozik még ma is, de ezt a kört nem vonják be a döntésekbe, vagy ha valakiket bevonnak, az rejtetten történik, és semmiféle látszata nincsen. Az a látszata, például, egyáltalán nincs meg, hogy felmerülnének alternatívák a döntésekkel kapcsolatban. Az oktatáspolitikát most úgy dönt fontos kérdésekben, hogy van egy politikailag kitalált verzió, és azt viszik végig, esetleg ahhoz gyűjtenek némi szakmai háttérrel, de még ez sem teljesen biztos. Arról szó sincs, hogy a szakmának, a tudománynak, a szakértőknek lehetőségük lenne arra, hogy alternatívákat dolgozzanak ki, és ezeket az alternatívákat ütköztessék egymással minden egyes fontos döntéssel kapcsolatban.

E: Ez igaz, de ez egy általánosabb, vélt vagy valós félelmen alapszik, amit a miniszterelnök számos helyen elmondott még 2010 környékén, miszerint a politikai/végrehajtói hatékonyság rovására megy, ha az ember túl sok alternatívát dolgoztat ki, vagy abban gondolkodik, hogy mennyi különböző út áll nyitva.

LJ: Elképzelhető, de létezik erre is egy technika, és a politikai döntéshozóknak igenis meg kellene ismerniük az alternatív lehetőségeket, és ezek ismeretében eljutniuk valamilyen kompromisszumhoz. Sajnos nálunk nem ez a technika érvényesül, mert politikusként mindenki győzni akar, és ha már győzött, kiiktatja az eltérő véleményeket.

HP: A tanfelügyelet és minősítés kérdése erre jó példa. Ez egy olyan téma volt, amit nem ismertek azok, akik benne voltak. Nem magával a rendszerrel van a gond, hogy van egy külső vizsgálat, ami folyamatokat néz, és fel kell készülnünk valamilyen fajta minősítésre. Az egész mégis porba hullott, mivel nem az önértékeléssel, hanem a minősítéssel kezdtünk foglalkozni. Normális esetben először el kellett volna magát az önértékelést fogadtatni. A pedagógusok állandóan értéklik a saját munkájukat, csak nem írásban, és nem azon szempontok szerint, amelyeket számon kérnek rajtuk. De minden óra után mindenki végiggondolja, hogy mi volt az, amit jól csinált, és mi volt az, amit rosszul csinált. Ez kellene, hogy az alapja legyen mindenféle önértékelésnek. Nyilván a mindennapi rutinton továbblépve, például a környezet (a diákok, a szülők, a kollégák) bevonásával, meg kell tudni, hogy mit csináltam jól vagy rosszul, és még ha nem is fogadom el minden esetben a diákok vagy a szülők véleményét, de mégis csak foglalkozom vele. Ezután jöhetne a tanfelügyelet, ha olyan szakemberek végzik, akik szakmailag felkészültek rá, és nem csak valamilyen feladatot keresnek, s a folyamat végén áll a minősítés. De ez az egész megfordult: elkezdődött a minősítéssel, ami zűrzavart okozott a rendszerben, senki nem értette, hogy mit és miért csinálunk egyáltalán, és azóta is vegyesek az érzések. Elfogadom, hogy a politikusoké a felelősség, ők döntenek, nyilván mi azt szeretnénk, hogy a politikai és gazdasági szempontok figyelembevételével, de elsősorban szakmai szempontok alapján születessenek meg a döntések. Másik nagy problémának látom, hogy

az oktatáskutatás mennyire kevés szerepet játszik a fontos döntések meghozatalakor. Ezek a kutatási eredmények nagymértékben segítenék a célok meghatározását, s azt is, hogy vannak-e a célok eléréséhez megfelelő eszközeink. Mi nyilván azt szeretnénk, hogy minél inkább a szakmai szempontok érvényesülnének, mert mi azokhoz tudunk hozzájárulni. Ez érthető. Azzal teljesen egyetérték, hogy az egyeztetés kultúrája hiányzik nálunk. Tegnap beszéltem a miniszter úrral, hogy jó lenne, ha a jogszabályok véleményezésére, ami egyébként nemcsak jogunk, hanem kötelezettségünk is, nem három napot kapnánk. Ahhoz, hogy minden jogszabályt jó érzéssel véleményezzék, át kell néznie egy csomó jogszabályt, továbbítanom kell az összes küldöttnek, amire két, három vagy öt nap sem elegendő.

NI: A demokrácia drága és időigényes.

LJ: Azért itt egy-két dologgal vitatkoznék. Van itt néhány mítosz azzal kapcsolatban, hogy elég, hogy mi vagyunk, a szakma meg a tudományosság, és mi majd megmondjuk, mi a helyes. Mi akkor tudunk érdemben bármit is mondani, ha van lehetőségünk dolgokat kipróbálni és működtetni. Ha nem kutatok folyamatosan, nem rendelkezem azzal a tudással, amire szükségem lehet. Ha három év múlva nem lesznek kutatások, nem lesznek új ismeretek, nem tudunk majd továbblépni. Az is fontos, hogy ütköztetni tudjuk a véleményünket. Senkinek nincs a birtokában a bölcsek köve. A másik mítosz, hogy a pedagógusok birtokában vannak minden szakmai tudásnak. Ez még véletlenül sincs így. Jól látható ez, például, az óraértékeléseknél, amit sokan zsigeri alapon, valamilyen „tacit knowledge” birtokában végeznek, de ez nagyon el tud menni rossz irányba, ha nincsen mögötte tudományos ismeret, mint például bizonyos tesztek vagy a szegedi eDia használata. A pedagógusok általában nem használnak ilyeneket.

NI: Csapó Benő örökbeccsú mondasát vegyük komolyan: hogy ha a neveléstudomány nem tud működni, akkor nem tud létrejönni az a tudás, amit a pedagógusjelölteknek az egyetemeken, főiskolákon átadhatnánk. De ezt tovább folytathatjuk: nem tud létrejönni így az a tudás sem, amit ezekben a bizonyos döntés-előkészítő folyamatokban a pedagógusoknak fel kellene használniuk. Juditnak abban igaza van, hogy ha nem lehet kutatni, ha nincsenek lehetőségek a tudástermelésre, akkor a szakma is inkompetens lesz. Többek között alternatívák felállítására sem képes. Ma nem állunk jól ezzel, mondhatni, hogy mélyponton van az egész szakma.

LJ: Engem nagyon érdekelne a Köznevelési Kerekasztal szerepe. (Horváth Péterhez) Ugye Ön tagja ennek? Érdekelne, hogy ott mi zajlik. A miniszter úr egyszer azt mondta, hogy a Köznevelési Kerekasztal döntései kutatásokra alapulnak, ezért OECD-szakértőket is meghívtak. Ez egy éve hangzott el, nem tudom, hogy tényleg megtörtént-e. Mindenesetre az figyelemreméltó, hogy importáljuk a tudást, már nem is bízunk abban, hogy a magyar kutatások által is adott a lehetőség, hogy tisztábban lássuk a helyzetünket és lehetőségeinket.

HP: Csak röviden: igen, megjelentek tavasszal az OECD-szakértők a kerekasztal ülésén, és a PISA-t elemezték.

NI: Ezt bárki elolvashatja, ha tud angolul.

LJ: Ez az egyik, a másik pedig, hogy a PISA-t mi magyar szemmel elemeztük, amit ők ugye nem csinálnak.

HP: Amennyire vissza tudok emlékezni, az volt a szakértők summás véleménye, hogy nem is feltétlenül az a fontos, hogy mennyi pénz van az oktatásban, hanem az, hogy mennyire hatékonyan használjuk fel a pénzforrásokat.

E: Akkor most beszéljünk a pedagógusok fizetéséről. Van olyan számítás, amely szerint a pedagógusok fizetése a béremeléseknek köszönhetően elfogadható szinten van, mások szerint még azt a szintet sem érte el, ahol egyszer állt. Önök mit gondolnak erről?

HP: Ezzel mostanában elég sokat foglalkoztam. A helyzet a következő: 2002 szeptemberében volt az a bizonyos „országot romba döntő” pedagógus-fizetésemelés. Utána 2013 szeptemberéig gyakorlatilag egyetlen kiigazító inflációkövetés volt csak 2005-ben, tehát drasztikusan csökkentek a pedagógusbérek más szakmákhoz képest. Aztán jött a 2013-as rendelkezés. Ha az eredeti szöveget fogadták volna el, akkor egyösszegben kaptak volna a pedagógusok fizetésemelést, de valójában 2017-ig részletekben kapták meg ezt az emelést, vagyis összességében rosszabbul jártak. Jelenleg ott tartunk, hogy mivel a 2014. január elsejei minimálbéren (101 500 forint) befagyott az illetményalap – ezt hívják vetítési alapnak –, 2018. január elsejétől a garantált bérminimum szinte pont ugyanannyi lesz, mint a kezdő pedagógusfizetés. Ez nem túl erős motiváció, mert ennyiből szinte nem lehet megélni. Miközben arról szól a kommunikáció, hogy a béremelés milyen ösztönzőleg hatott a pedagóguspályára, 14%-os az első jelentkezés pedagógusszakra – s ebben benne van a gyógy pedagógia, az óvodapedagógia, minden –, de ez az arány a HVG rangsorában elől álló iskoláknál legfeljebb 2%. Szóval, ez egy erősen kontraszelektált pálya. Nem azt akarom mondani, hogy csak a legjobbak menjenek pedagógusnak, bár az sem lenne baj, de tudjuk, hogy ez nem így van, sőt a tanár szakon végzettekből sem megy mindenki pedagógusnak. Ez az újabb kontraszelekció. Volt egy kutatás 2015-ben, amit az Oktatási Hivatal végzett, abból kiderült, hogy két vonzó dolog van a pedagógus pályán: az egyik az, hogy biztonságos állás, a másik, hogy viszonylag kiszámítható a munkaidő. Ennek köszönhető, hogy a pedagóguspályára jelentkezők 80%-a hölgy. Ez egy újabb, sajátos kontraszelekció.

NI: A pedagógusbérek értékeléséhez jó, ha van valamilyen viszonyítási pont. Két viszonyítási pontunk is lehet: az egyik a nemzetgazdasági keresetátlag, a másik pedig a diplomások keresetátlaga. 2008/2009 körül került a pedagógus átlagkereset a nemzetgazdasági átlag alá, és onnantól nőtt a különbség. A diplomások átlagához képest is elmaradtak a pedagógusfizetések, és ez a különbség csak növekedett. A 2013-as bérkompensáció mára annyit tudott eredményezni, hogy körülbelül a 2008/2009-es állapotok tértek vissza ebben az összehasonlításban. Jelenleg ki kell mondanunk, hogy bármilyen emelés volt is, a pedagógusbérek ma Magyarországon rosszak.

LJ: Az előre látható volt, hogy a 2002-es és a 2013-as emelések csak időszakosan jelentenek megoldást, de itt van egy másik probléma is: sajnos nem volt semmilyen differenciálás. Ilyen értelemben ezek politikai lépések voltak. Miért kellene magasabb bér, talán más lesz tőle a pedagóguskar vagy a szakszervezet? A minőség nem fog attól nőni, hogy kétszer annyit kap a már bennlévő rossz pedagógus. A finn pedagógusok bére sem olyan magas nemzetközi összehasonlításban. Ennél komplexebben kell kezelnünk ezt a témát. Egyrészt fontos, hogyan vezetjük be a kezdő fizetéseket, hogy elindulhasson egy folyamat, amiben az elitgimnáziumokból is megjelennek hallgatók a pedagógusképzésben. Másrészt azt is meg kell vizsgálni, hogy ezért a bérért mit kell csinálni. Ha figyelembe vesszük, hogy a terhelés mennyivel emelkedett és a munkakörülmények mennyit romlottak, akkor ehhez képest az emelés nem hozott annyit. Ha egy finn pedagógus bemegy az iskolába, ott vannak asszisztensek és speciális eszközök, tehát egészen más körülmények között végzi a munkáját. Ez is felér egy fizetésemeléssel. Ha nincs elég

pénz béremelésre, akkor meg kellene vizsgálni, hogy hogyan tudjuk a struktúrát úgy átalakítani, hogy az támogatóbb és hatékonyabb legyen.

HP: Ez kulcskérdés lenne, hogy milyen munkát végez valaki a pedagóguspályán. Ha ugyanannyit keres mindenki, az állami fenntartású intézmények vezetőinek nincs lehetőségük arra, hogy az iskolában végzett munka minősége vagy mennyisége alapján különbséget tudjon tenni.

LJ: De pedagógus-közvéleménykutatások alapján a pedagógusok nagyon nem szeretnék, ha ez megváltozna. A pedagógusok meglehetősen versenyellenesek. Az iskolaigazgatók sem fognak konfliktusokat felvállalni. A '90-es években volt a „K” rubrika, azt mindenki megkapta az intézményvezetőtől, mert ő mindenkinek emelni akart. Meg kellene vizsgálni, hogy mennyire érdekelt az igazgató a differenciálásban.

E: A belső differenciálástól még elég messze vagyunk. Úgy tűnik, hogy az okozza az egyik fő konfliktust, hogy a kezdő tanárok fizetése alig tér el a több évtizede a szakmában dolgozó tanárok fizetésétől, miközben tudjuk, hogy az évek száma nem garancia a minőségre. Hogyan tudnának a minőségi oktatás érdekében szövetségre lépni a tanárok?

LJ: Azt gondolom, hogy fontos, hogy nem föntől kell várni a megoldást, és azoknak is, akik ezt fölülről nézik, kihívást kellene látniuk benne: hogyan lehet a bér elég vonzó a fiatal és tehetséges oktatók számára, illetve milyen más motiváció van? Nem csak pénzzel lehet a fiatalokat bevonni vagy a tehetséges tanárokat benn tartani. Nagyon sok dolog van, ami nem kerülne pénzbe, mégis nagyon sokat számítana a pedagógusoknak. Ezen senki nem agyal, pedig az oktatáspolitikának ezen a téren kellene megoldásokat kidolgoznia.

HP: A Nemzeti Pedagógus Kar elnökeként azt látom, hogy a legtöbb esetben megakadnak a tanáriban a kritikák: egymásnak duruzsolunk, de akkor, amikor valamit csinálni kellene, már nincs erőnk folytatni. Sokszor úgy érezzük, hogy elég, ha kiadjuk magunkból a mérget, ennél tovább már nem megyünk.

LJ: Az is akadály, hogy az iskolák egymásban is riválist látnak. Egyszer egy kutatásba bevontunk több iskolát is, akik a végén azt mondták, hogy inkább külön dolgoznának, mert félnek megmutatni magukat a másoknak. A portfólióval is ez történt: azt mondták a tanárok, hogy az a személyi tulajdonuk, és nem teszik fel az internetre, mert más még ellopja. Amíg ez a mentalitás uralkodik, nem várható változás. Nemcsak félelem van emögött, hanem egy rossz értelemben vett versengés is.

HP: Szerintem is kulcskérdés lenne a kezdőbér felemelése. S azzal is egyetértek, hogy egyéb módon is lehet a pedagógusokat díjazni, leginkább azzal, ha a terheiket csökkentik. Ahogyan ezt számos helyen látjuk, például a mi testvériskolánkban, ahol oktatástechnikusok intéznek el számos feladatot, amit nálunk tanárok, és ha a gyerek hiányzik, nem az osztályfőnöknek adja oda az igazolást, hanem a titkárságra viszi be stb. Ilyenfajta segítség nálunk nincs. A differenciált oktatás feltételei sem adóttak, pedig nagyon sok helyen lenne rá szükség. De a munkaközösség-vezetők terheire is gondolhatunk: ők sem tudják ellátni a középvezetői feladatukat, amíg ugyanannyi órában kell tanítaniuk, mint a többi tanárnak.

E: A felsőoktatásban is ez a helyzet: nem mindig a béremelés az, ami igazán motiváló. Aki adjunktusból docens lesz, nem feltétlenül annak örül, hogy több fizetést kap, hanem hogy kevesebb óraszámában tanít, a jogosultságai és kötelezettségei megváltoznak. Ez egy hierarchia,

ahol mindenki tudja, mely grádicson áll, csak kérdés, hogy elviselné az iskola, hogy egy ilyen belső hierarchia kialakuljon benne?

LJ: Az angol modellben ez egy többsebességes életpályamodel, ami azt jelenti, hogy aki nem akar versenyezni, az mehet fékezett habzásban, de az nem fog annyit keresni. Tehát nem kötelező a Mester se, de már a Pedagógus II se. De aki bevállalja a minősítést portfólióval és minden egyébbel, és átmegy, az egy meredekebb fizetési pályán mehet tovább. Szerintem ez finanszírozhatóbb lenne, de ennek nyilván nincs olyan politikai hozadéka, mint ha azt mondjuk, hogy egységesen megemeljük mindenkinek a bérét.

NI: Ez a mai szisztéma nem alkalmas a differenciálásra. Egyrészt a Pedagógus I-be és Pedagógus II-be való belépés nem olyan megmértetés, amit a pedagógusok elfogadnának, és szakmailag értéke lenne. Lényegében mindenki megkapja. Úgyis kevés a pedagógus, akkor hogyan lehetne szelekciós szerepe ennek az egésznek. És még egy dolgot gondoljunk át: ezen a szakaszon a pedagógusok kilenc év alatt túljutnak (két év a gyakornoki időszak és hét év, amit a Pedagógus I-ben kell eltölteniük), s onnantól kezdve mindenki Pedagógus II. Mesterpedagógusból és kutatópedagógusból nagyon kevés van. Lehet, hogy ez vonzó, és ez még el is fogadható, hogy legyenek ilyen magas elvárások, ami felé törekedni lehet, de ez nem oldja meg a problémát. Az is meggondolandó, hogy miért kapcsolták ezt ennyire szorosan össze a minősítéssel, amikor ennek az értékelésnek nem elsősorban minősítő, hanem fejlesztő jellegűnek kellene lennie, és az intézményről kellene elsősorban szólnia, és nem a pedagógusról. A külső-belső értékelés kapcsán meggondolandó, hogy nagyobb hangsúlyt kapjon-e a belső értékelés. Nem a tanfelügyelet ellen beszélek, de például az már megfontolandó lenne, hogy egy ilyen pedagógusokkal ellátandó tanfelügyelet legyen-e, vagy profi tanfelügyelet, hogy globális, tehát mindenre kiterjedő és öt évenként megerősítendő értékelés kell-e, vagy valami olyasmi, mint például Hollandiában, ahol rizikó- vagy kockázatalapú értékelés van, tehát csak ott avatkoznak be, ahol valamilyen baj van. Ezek azok az alternatívák, amiket annak idején, amikor elindították a rendszer fejlesztését, végig kellett volna gondolni.

LJ: Ami még nagyon hiányzik a rendszerből, hogy a pedagógus maga akarjon fejlődni, képzésekben részt venni. Fontos lenne, hogy azt a pedagógust értékeljük, aki akár fizet is azért, hogy tanuljon, aki küzd, változni akar. Ezt is bele lehet ebbe a modellbe építeni. Én azt gondoltam, hogy ez kulcseleme lesz a rendszernek, de most szemlátomást nem erről szól.

HP: Azt gondolom, hogy ez a rendszer azért volt nehezen elfogadható a pedagógus-társadalom nagy része számára, mert a Mester fokozat most egy tevékenységalapú kategória. Szerintem a szó jelentése alapján azt gondolnánk, hogy az a Mester, aki folyamatosan, hosszú idő óta kiemelkedő teljesítményt nyújt, tanítványai, kollégái és a helyi közösség is elismeri munkáját. Most azonban az a Mester, aki szakért, szaktanácsot ad, innovál meg mentorál, és egyéb pluszfeladatokat vállal. Ha valaki nem akar ilyen tevékenységeket végezni, annak nincs köztes megoldás, az a Pedagógus II-n megáll. Minőségi alapú differenciálásra nincs lehetőség.

LJ: Azért ehhez az is hozzájárul, hogy az intézményvezetők többségének fogalma sincs arról, hogyan lehetne differenciálni, mit lehet elvárni a pedagógusoktól, és mi alapján lehet ezt értékelni...

HP: Meg az is fontos, hogy az iskolaigazgató úgy érezze, hogy nem azért igazgató, mert a pedagógusok jók hozzá, hanem azért, mert elismert vezetője az adott intézménynek, mert ha ez nincs meg, akkor persze, hogy nem mer differenciálni.

E: A jelenlegi rendszerben az innováló, értékteremtő, önfejlesztő pedagógus meglehetősen magára maradt. Továbbképzéseken, konferenciákon gyakran találkozunk ilyen kollégákkal, és ők ki is fejezik, milyen magányosnak érzik magukat. Még a saját iskolájukban sem élük meg azt, hogy értéket teremtenek, sőt, ha eljárnak konferenciákra, vagy részt vesznek versenyeken, még a kollégák irigységével is meg kell küzdeniük.

LJ: Igen, ezzel már én is találkoztam. A Tempus Alapítvány is kiad ilyen innovációs díjakat, az egyik konferenciájukon természettudományi szakos és informatika szakos tanárok voltak. Megkérdeztem tőlük, hogy kinek tudja az igazgatója, hogy beadott pályázatot, és most itt van. Voltak vagy 30-an, de csak ketten jelezték, hogy róluk tudnak az iskolájukban, az összes többi azt mondta, hogy Isten ments, nem engednék, irigyelnék, megakadályoznák. Azt gondolom, hogy ez nagyrészt a vezetőtől függ. De van ennek egy másik oldala is. Mi gyakran megyünk osztálytermekbe, iskolákba, akár hátrányos helyzetű közegbe is, és azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusok hihetetlenül hálásak azért, amit elmondunk nekik. Először szoronganak, hogy mit fogunk mondani, mert azt hiszik, hogy nagyon rosszak, de ha hallják tőlünk, hogy mi látunk sok jót is a gyakorlatukban, nagyon hálásak érte. Ebből látszik, hogy nem igazán kapnak a pedagógusok valós visszajelzéseket, amire építeni tudnának. Itt most nem az elitről, hanem az átlagtanárról van szó, aki megteremti magának a közeget, ideje is lenne hozzá, meg kompetenciája, hogy fejlődjön, de magára van hagyva, mert nincsen semmi az intézménye környékén, amire támaszkodhatna. De azt is kell látni, hogy ugyan nagyon hálásak, ha odamennek az iskolájukba, de a többség nem tesz semmit annak érdekében, hogy hatékonyabban működjön.

NI: Lehet, hogy egy kicsit túl nagy szó, de mégis kimondom: a pedagógiában, ami jelenti a neveléstudományt is, meg a pedagógia folyamatát is, egyfajta paradigmaváltást élünk át, ami lehet, hogy nem látszik a felszínen, de azért alul nagyon is munkál. Ez pedig az, hogy a pedagógusról a hangsúly átkerül a szervezetre. Viszonylag sokáig azt gondoltuk, és még mindig ezt gondoljuk, hogy egy oktatási intézmény minősége azon múlik, hogy milyen tudású, milyen felkészültségű, milyen habitusú emberek dolgoznak ott. Természetesen borzasztóan fontos a pedagógus, de azt is látjuk, hogy a pedagógus minősége meg attól függ, hogy milyen az intézmény, az adott szervezet kultúrája, és meddig jutott el abban, hogy tanulószervezetté váljon. Vannak példák Magyarországon is, hogy egyes iskolák vagy nagyon jó úton haladnak, vagy már el is érték ezt az állapotot, és természetessé vált számukra, hogy állandóan innoválnak, a hétköznapijukká vált az innováció, de ez egyáltalán nem elterjedt. Nos, a pedagógusok magányossága részben abból is adódik, hogy nem kötődnek egy olyan szervezethez, amelyik ezen az úton halad. A szervezetek többsége azonban olyan statikus állapotban van, amiben a pedagógus akármit is csinál, annak nincs különösebb következménye. Ha az oktatáspolitikát ezt a folyamatot tudná támogatni, például a minősítési rendszerrel vagy egy tanfelügyeleti rendszerrel, akkor az enyhíthetne ezen a problémán.

LJ: Igen, nagyon egyetértek, rendkívül fontos a paradigmaváltás és a tanulószervezet. Fel kell ismerni, hogy nem a tanár a központ, hanem a gyerek. És most, a XXI. században a mesterséges intelligencia, a robotok megjelenése, és még ki tudja mi lesz, új

helyzetet teremt az iskola számára is, ezen kellene gondolkodni, az iskola jövőjéről. Én azt gondolom, hogy itt több dolog van. Van például a jövősokk, azaz az emberek – és nem csak a pedagógusok – nem lehetőségként élik meg a jövőt, mert nincs igazán önbizalmuk, ezért is jön elő, hogy minden, amit eddig csináltak, az jó volt, s ezután is így kell csinálni, ugyanakkor az is látható, hogy nem túl eredményesen történik a változásokra történő reagálás. Ez egyfajta kognitív disszonanciát szül, hiszen a pedagógusok érzik, hogy itt valami változik, és nem feltétlenül az kell, amit eddig csináltak, és ilyenkor az is felmerülhet, hogy a saját önképükben bizonytalanodnak el, hogy nem elég jók a kihívások, változások kezelésében. Nem csoda, hogy ellenállnak, nem akarják azt gondolni, hogy nem jók a munkájukban. Ezért épp arra lenne szükségük, hogy a változások kezelésében kapjanak segítséget, ezt nem lehet megkerülni. Az autonóm szervezet, tényleg jó lenne, de ez az egész mai politika nem erről szól. Az a baj, hogy igazuk van azoknak, akik úgy gondolják, hogy nem lehet a szakmapolitikán belül maradni. Nem véletlen, hogy a felügyeleti rendszer is atomizálni akarja a pedagógust, hiszen a cél az egész rendszer atomizálása, ezért is van az, hogy minden olyan törekvés, amelyik szerveződni akar, azt keményen büntetik. Tehát abszolút háttérbe szorul a racionális cselekvés, ami nem azt jelenti, hogy nem érti a pedagógus a folyamatokat, hanem nincs meg az a környezet, amelyben kezelni lehetne, amely segíteni tudná. Tehát nem arról van szó, hogy a pedagógusok nem látják vagy rosszul csinálták a dolgokat, és most jól fogják, hanem eleve azt gondolom, hogy a központosítás és az atomizálás az két olyan egymást erősítő folyamat, amiben egy autonóm tanulószervezet, egy gyerekközpontú és proaktív pedagógiai megközelítés, egy differenciálni képes felvilágosult igazgató nem tud megfelelően érvényesülni.

HP: A magányosság gondolatához csatlakozva én is azt gondolom, hogy a kilencvenes évek közepétől a mostani rendszerig azért voltak olyan iskolák és voltak olyan tanárok, nem is kevesen, akik magukra voltak hagyva, mert soha nem kaptak semmilyen ellenőrzést, nem hallottak a munkájukkal kapcsolatos véleményeket, már az érettségim sem kellett véleményt mondani a tanár teljesítményéről, és az iskolán belül nem volt szervezetfejlesztő célkitűzés. A pedagógusok egy része így nincs hozzászóva a kritikához, és nem is gondolja, hogy bármit rosszul csinálna: *„Ha jó volt az, amit csináltunk 25 évvel ezelőtt, akkor jó lesz most is.”* – gondolják sokan. Nehéz meggyőzni őket, hogy a régi és valamikor bevált módszerek ma már nem jók, mert közben a környezetünk gyökeresen megváltozott. Ami pedig a továbbképzést illeti, igen, sokkal nagyobb önállóság kellene, de ez a fajta önállóság a pedagógustársadalomban – nem megbántva a pedagógusokat – talán kevésbé van jelen. A pedagógusok arra szocializálódtak, hogy menjenek el továbbképzésekre, de a továbbképzések színvonala finomon szólva nem megfelelő, a legtöbb nem arról szól, amiről kellene. Többször előfordulhatott, hogy az igazgatókhoz már eleve úgy mentek a képző cégek, hogy nem kell részt venni a képzésükön, csak írástok alá, hogy volt képzés.

LJ: Ezért kellene úgy kialakítani a továbbképzési rendszert, hogy a pedagógus fizessen a képzéséért, és nem a képzőhelyeket kellene finanszírozni. Próbáljanak versenyezni, s megélni abból, hogy ők a vonzóbbak. A pedagógusok tudják, hogy mi a jó számukra, ezért vouchereket kellene inkább biztosítani a pedagógusoknak, és nem a képző intézményeket fizetni. A legjobb pedig az lenne, ha a pedagógus is a saját pénzéből fizetné a képzését, s ez a képzési aktivitás bekerülhetne az életpályamodellbe pozitívumként. A 25 évig csináltam így, s jó volt, akkor miért ne lenne jó most és a jövőben is mentali-

tás erősen jelen van, holott már mindenhol arról van szó, hogy szükség van folyamatos képzésre, az egész életen át tartó tanulásra. Akkor a pedagógus szakmánál ez vajon miért nem merül fel komolyabban? Tehát azt kellene bevinni a rendszerbe, mint ahogy más szakmánál is, hogy ne lehessen létezni folyamatos önképzés nélkül. Ehhez viszont nagyon nagy szükség lenne az angol nyelvtudásra, hiszen nagyon sok dolog elérhető a neten angolul, ráadásul ingyen. De, ha a pedagógus nem tud angolul, akkor egyszerűen egy szűk, zárt világban ragad. Rendkívül fontos lenne tehát az angol nyelvtudás és a motiváció megteremtése a pedagógusképzésben, hogy bizonyos szakmai ismeretek, módszerek elavulhatnak, illetve további fejlesztésre szorulhatnak, de itt és itt utánanézhetsz, képezheted magad stb.

NÍ: A pedagógusok nagy részéből, félek, hogy a többségükből, hiányzik az az elképzelés, hogy a pedagógia mint tudomány, a neveléstudomány azért tud mondani – és mondott is – olyat, amit lehet használni a gyakorlatban. Nagyon sokaknak az az elképzelésük, hogy kérem, az elmélet, amit a professzor urak kitalálnak az íróasztal mellett, csinálják belőle a nagy doktorit, meg keresnek jó sok pénzt a kutatásokban meg egyebekben, az minket nem érint. Mi a kőkemény valóságban élünk, nekünk kell szembenézni a gyerekekkel, és ennek a kettőnek, az elméleteknek és a gyakorlatnak az égvilágon semmi köze sincs egymáshoz. Amíg ezt nem tudjuk megváltoztatni – és erről nem a pedagógus tehet, hogy ő így gondolkodik –, addig sajnos nehéz elvárni, hogy olvasson, járjon továbbképzésre, utánanézzon dolgoknak, esetleg kutatásokban vegyen részt. Van persze egy része a pedagógusoknak, akik ezt megteszik, de sajnos ők vannak kisebbségben.

LJ: Itt minden szereplőnek lenne feladata. Valóban nem lehet csak azt mondani, hogy a pedagógusok nem csinálják jól, érdemes átgondolni, hogy mi jól csináljuk-e. És szerintem itt is, ott is lenne még mit javítani. Mondjuk csinálhatnának az egyetemeken, neveléstudományi intézetekben fizetős továbbképzési kurzusokat, izgalmas témákkal, ahol például a legújabb pedagógiai és oktatáskutatásokat mutatnák be a pedagógusoknak. Érdemes lenne tesztelni egy ilyet. Már, ha tízen eljönnek, az is nyereség, van bevétel, és lehet, hogy továbbmondják másoknak, hogy volt egy nagyon izgalmas képzés, és utána még többen jelentkeznének.

HP: Az egyik fő probléma, hogy hiába olvasunk cikkeket az interneten, beszélgetünk egymással, hogy milyen érdekes, nem igazán használjuk ezeket az ismereteket, nem tudjuk annyira, hogy miként alkalmazhatnánk a pedagógiai gyakorlatban. A bezárkózásnak egy kicsit ez is az oka szerintem. Abban a mentalitásban, hogy 25 éve jó, amit csinállok, abban benne van az is, hogy már magabiztosnak érezzük magunkat benne, az már a mi terepünk. Váltani önbizalom nélkül nem lehet egy olyanba, amiről nem tudjuk pontosan, hogy mi is az, egy olyanba, ami lehet, hogy bejön, lehet, hogy nem, lehet, hogy jó, lehet, hogy nem. Ugye volt a nyolcvanas-kilencvenes évek elején több olyan módszer, amibe akarattuk ellenére belekényszerítették a pedagógusokat, amiben nem mozogtak otthonosan, melynek meg is lett a negatív eredménye. Tehát mindezekre jobban fel kell készülni, hogy a pedagógus magabiztosabban tudja csinálni, mert ha valamit a pedagógus bizonytalanul csinál, az a legrosszabb, akkor inkább ne is csinálja.

E: Ahhoz is szemléletváltásra lenne szükség, hogy a pedagógusok lépést tudjanak tartani azokkal a változásokkal, ami az oktatáson belül is végbement. A változásokhoz való alkalmaz-

kodáshoz szükség van a kísérletezésre, s azon keresztül a tévedések, kudarok felismerésére. De vajon egy közoktatási rendszer megengedheti-e magának, hogy a gyerekek tömegein kísérletezzenek a pedagógusok? Itt van egy nagyon erős belső ellentmondás.

LJ: Erre lenne megoldás az autonóm tanulószervezet, ahol közösen találnak ki valamit. Ha egy valaki talál ki valamit, az veszélyes lehet, de ha ez átmegy egy szűrőn, a tanulószervezet szűrőjén, az a jó megoldások felé viheti a rendszert. A jó az lenne, ha a kutatótanár például a különböző pedagógiai módszerek oktatásra gyakorolt hatásainak vizsgálatára fókuszálna, ilyen témájú doktori disszertációk kellenének, és akkor azt mondom, arra kaphatja is azt a magas bért. És akkor ezek az ismeretek vissza is csoroghatnának az iskola életébe.

NI: Van egy oktatási rendszer, ami erre épül bizonyos értelemben: a finn rendszer. A finn pedagógusokat eleve így képzik, hogy így viszonyuljanak a feladatukhoz. Egy darabig lehet azt csinálni, hogy a problémáinkat úgy akarjuk megoldani, hogy meghosszabbítjuk a közoktatást, de szerintem ennek véget kellene vetni. 18 éves koron túl ne terjeszkedjen már a közoktatás. Itt van az egész életen át tartó tanulás, s mi még mindig azt hisszük, hogy az iskolában minden tudást át kell adni, amit majd egész életükben használhatnak az emberek. Pedig nem, ez ma már nagyon nem így működik.

E: Sokszor hallani, hogy a pedagógus bemegy a terembe, magára csukja az ajtót, és utána úgyis azt csinál, amit akar. Ugyanakkor nem mindegy, hogy például egy kezdő pedagógus milyen iskolába kerül, ott milyen légkör, milyen kultúra érvényesül. Van, amikor az iskolai közeg például megfojtja a kezdő pedagógust, és van, amikor lehetőséget ad neki.

LJ: Ez egyrészt igaz, másrészt azonban az egy mítosz, hogy a kezdő pedagógus megtermékenyíti az iskolát, mivel Magyarországon a többi országgal ellentétben a kezdő pedagógusok sok tekintetben gyengébb felkészültséggel rendelkeznek, mint a nem kezdő pedagógusok. Az OECD által szervezett nemzetközi tanárvizsgálat¹ eredményei is azt mutatják, hogy főleg a mostani 50-esek, akik még átestek a 90-es és a 2000-es évek intenzív pedagógus-továbbképzéseiben, módszertanilag felkészültebbek, jobban értik a különféle módszereket, mint a fiatalabbak. A fiatalok nincsenek jól felkészítve, kontraszelektálják őket, pontosan a szervezetnek kellene még inkább továbbfejleszteni őket.

HP: Ugyanakkor valamilyen jó vagy rossz tantestület így vagy úgy, de integrálja azt, aki jön. Továbbá én azt gondolom, hogy jelen pillanatban az egyetemek sem tudják nagyon eredményesen megoldani a pedagógusképzést, hozzáteve, hogy erre korábban sem voltak képesek. A mi korunkban a diszciplína tökéletesen lenézte a módszertant, és addig, amíg ez a kettő nem együtt jelenik meg, addig ez mindig ilyen „ki a győztes” szituáció lesz. Szerintem az is idejétmúlt, hogy valaki csak gyakorlóiskolában végezze a gyakorlatát, hiszen a gyakorlóiskola azért nagyon különleges közeg, nyilván a pedagógusok, akik ott vannak, át tudják adni a tapasztalataikat, de maga a közeg, az kevesebb mint 1 százaléka a valóságnak.

NI: Azért az egyéni gyakorlattal sokat javult ez a helyzet. És véleményem szerint a pedagógusképzésben nem is kettő, hanem négy terület jelenik meg. Van a pedagógiai-

¹ Utalás az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, magyarul: Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) ötévente ismétlődő nemzetközi tanárvizsgálatára (TALIS: Teaching and Learning International Survey).

pszichológiai képzés, van a szakmai oktatás, van egy szakmódszertani képzés, és van egy gyakorlat. Olyan ez, mint négy ló, amely a négy égtáj felé szalad.

LJ: A fejlődéshez jó lenne egy olyan tanfelügyelet, amely látja, hogy milyen pedagógiai munka zajlik az iskolákban, amely nem feltétlenül az abszolút tanulói teljesítményekre koncentrálna, hiszen egy olyan iskolában, ahol többségében nagyon hátrányos helyzetűek tanulnak – akik az esetek túlnyomó többségében nem érnek el olyan eredményeket, mint például a gyakorlóiskolákban tanuló társaik –, ott is nagyon jó pedagógiai munka folyhat. A gyakorlóiskolákról lehet tudni, hogy oda az elit megy, ott nagyot nem lehet tévedni. És azt se felejtjük el, hogy a szülő is a rendszer része. Az előbb felmerült, hogy a pedagógus bemegy az osztályterembe, magára csukja az osztályterem ajtaját, s onnantól kezdve azt csinál, amit éppen akar. Olyan helyen azonban, ahol felvilágosult a társadalom, ott hiába zárja be az osztálytermet, a szülő rögtön jön, hogy ezt így ne. Tehát azt gondolom, hogy ez az oldal is nagyon hiányzik, az a tudatos fogyasztó, aki érti, hogy minek kellene az iskolában zajlania, és valamennyire tud partnere is lenni a pedagógusnak. És akkor visszatérhetünk arra, hogy a felvilágosult, tudatos fogyasztó nem illik bele a jelenlegi rendszerképbe, ami felé haladunk.

E: De ehhez is az kell, hogy az iskolán belüli kultúra változzon meg, hogy a szereplők közötti kommunikáció meg tudjon jelenni. Akár egy gyerek vagy egy szülő is el tudja mondani, hogy miért tart, illetve nem tart jónak egy bizonyos módszert, könyvet stb., vagyis képes reflektálni a pedagógiai módszerekre és azok eredményességére. Vajon a jelenlegi rendszerben ez hol tud megjelenni, és hogy tud ebből egy tanár profitálni?

LJ: Korábban az intézményi önértékelés része volt a szülők megkérdezése. Amikor még szülőként részt vettem az iskolaszéken, ott előadták és grafikonokon is ábrázolták a szülők válaszait. A hozzáállás azonban nagyon tanulságos volt akkoriban, a kétezres évek végén is. Tudtam, hogy a gyerekeket is megkérdezték, és kíváncsi voltam arra, vajon ők mit mondtak, mire azt a választ kaptam, hogy: „Azt nem mondhatjuk el adatvédelmi okok miatt, csak annak szolgáltatathatunk adatot, aki nekünk szolgáltatott.” Szegény igazgató nem tudta, hogy oktatáskutatással foglalkozom, s tisztában vagyok azzal, hogy az adatvédelem nem erről szól, ráadásul én nem az egyes gyerekek véleményét akartam megtudni. De az igazán megdöbbentő nem ez volt, hanem az, hogy jelentkezett egy pedagógus, aki elmondta, hogy a tanulói visszajelzéseket a pedagógusok sem tudhatják meg. Tehát az igazgató felmérte a dolgokat, és szépen elraktározta magának. Muszáj volt megkérdeznem, hogy akkor mire jó ez az egész. Például lehet, hogy a gyerekek nagyon szeretnek az iskolába járni, és ezt a vezető nem mondja el a pedagógusoknak? Vajon ez nem motiválná a pedagógusokat? S ha nem mondja el, akkor mindenki azt gondolhatja, hogy valószínűleg nagyon rosszakat mondtak a gyerekek. Tehát így az egésznek semmi értelme.

HP: Én 1995-ben lettem igazgató a Révai Gimnáziumban, akkor 55 éves korban mentek a hölgyek nyugdíjba, a férfiak pedig 60 évesen, a kötelező óraszám 18 óra volt. Messze nem volt ilyen zilált a rendszer semmilyen értelemben, könnyebb volt kezelni a gyerekeket is, máshogy szocializálódtak. Szóval, nagy a kihívás a pedagógusok előtt, és tényleg sokkal többet is kellene segíteni nekik, meg kicsit maguknak is többet kellene tenniük. Másfelől viszont rendkívüli módon, ha csak a 24-es óráatlaggal számolunk, akkor több mint 30 százalékkal, azaz egyharmadával nőtt a terhelés. Ezt tetézi, hogy több esetben forrást is kivontak az oktatási rendszerből.

LJ: Igen, a politika folyton úgy látja, hogy itt lehet spórolni, meg forrásokat kivonni. Emlékszem, annak idején a Zöld könyvnél² is felmerült, hogy ne 20-ról 22-re, hanem mondjuk 26-ra emeljék az óraszámot. Az oktatási rendszer viszonylag nagy rendszer, ezért sokat visz el, így mindenki inkább kiszedne belőle, vagyis ez nem mostani történet. Az oktatásért felelős minisztérium korábban is azt gondolta, hogy a pedagógus nem dolgozik eleget, ami azzal orvosolható, hogy akkor jó sok órát írunk elő számukra, nehogy már túl jó legyen nekik. Tulajdonképpen valahogy így fest a mindenkori minisztérium pedagógusképe. Most az változott, hogy nagyon zseniálisan rájöttek arra, hogy oda kell tenni a mézes madzagot, az életpályát, közben meg szépen fölemeljük az óraszámokat.

NI: Éppen ez az, amit nagy bajnak tartok, hogy ezeken a kérdéseken kell nyűglódnunk, miközben ezek viszonylag könnyen megoldható kérdések lennének. Mi lenne, ha egyszer végre a fontos dolgokon kezdenénk gondolkozni, például azon, hogy az iskola a világban válságban van, hogy ez már nem működik úgy, ahogy működött régen, hogy abszolút fel kell bontani a hagyományos formákat, hogy el kellene felejteni a tanórát, a tantárgyakat, a vizsgát, és ezeket a formalításokat. Már régen ezekről kellene beszélni.

LJ: Ez sem véletlen, ugyanúgy, ahogy az atomizáltság felé haladunk, a problémák is tematizáltak, rágjuk a gumicsontot, csak nehogy valami más, előrevivő dologról legyen szó.

HP: A másik döbbenetes dolog szerintem, hogy ekkora mennyiségű tananyag esetében sokszor inkább csak tanítunk, és nem megtanítunk. Arra, hogy a gyerek ebből egyébként mit ért, milyen hatékony a tanulási folyamat, arra már kevesebb hangsúly kerül. Valahogy próbáljuk megnyugtatni magunkat, hogy: én nyugodt vagyok, hiszen elmondtam, végig ott álltam, végig én beszéltem, felírtam, a tanulók leírták, és kész. És itt kellene egy nagy paradigmaváltás a rendszerben, ugyanakkor valóban erről esik a legkevesebb szó.

LJ: És éppen az a baj, hogy a politika is ezt gondolja, ezért emeli az óraszámokat. Közben, nem az órai munka a legmeghatározóbb, hanem az, ami előtte, és ami utána történik, az a valódi pedagógusmunka. Ráadásul a pedagógusok óraterhelésében is nagy különbségek vannak. A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelésének 2010-es vizsgálata egyértelműen rámutatott arra, hogy az általános iskolában és a szakiskolákban alacsonyabb a terhelés. Jól lehetett látni, hogy a szakiskolai képzés minősége nagyon erőteljesen összefüggött azzal, hogy ott bement a pedagógus órát tartani, majd kiment a teremből, és se előtte, se utána szinte semmit nem tett hozzá a pedagógiai tevékenységhez.

HP: És fontos látni azt is, hogy emiatt igazából kik a nagyobb nyertesei az életpályának: nem feltétlenül azok, akik a legtöbbet tesznek az iskoláért. Sokan azért lesznek pedagógusok, mert kiszámíthatónak, biztonságosnak tartják a pályát, a másik oldalról meg az is látszik, hogy a pedagóguspályára jelentkezőknek van a legkevesebb többletpontszáma, a legkevesebb nyelvvizsgálója stb., tehát eléggé kontraszelektált a pedagógus-társadalom.

LJ: És ebben azt gondolom, hogy van egyfajta politikai búra is. Mert nézzük meg, mit is csinált a politika? Lecövekelt a jelent meg a múltat, és nem látszik a jövő. Magyarországon egyszerűen megállt az idő. Pedig, hogyha a pedagógusok megismernék a vál-

² Utalás az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal munkájára és az annak eredményeit megjelenítő, 2008-ban megjelent Zöld könyvre. Lásd: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008. Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf> [Letöltve: 2018. 01. 05.]

tozásokból következő kihívásokat, a fiatalabb generáció eltérő igényeit, tanulási motivációit, és megtanulnák azokat az új technikákat, ahogy érdemes velük foglalkozni, hihetetlen sok időt spórolhatnának meg. Ettől azonban szoronganak, mivel a pedagógusok zöme egyáltalán nem kreatív. Ha kihúzzák alóluk, amit eddig csináltak, akkor lenne idejük másra, ugyanakkor nem igazán tudnák, hogy mit kezdjenek az így felszabaduló idővel, hiszen eddig ezt tanulták, ezt csinálták. Ezen kellene gondolkodni, hogy mi is valójában a probléma. Mert, ha a pedagógus például érti, hogy az a problémája, hogy nem elég kreatív, pedig lehetne az is, akkor el tud kezdeni gondolkodni azon, hogy ehhez mit kellene másként csinálnia.

NI: Akik értenek a matematikához és annak tanításához, tudják például, hogy a gimnáziumi matematika tananyag minimum felét el lehetne hagyni. Minek trigonometrikus egyenleteket megoldani gimnazista fiatalokkal, azt senki nem tudja megmagyarázni. Na most, ha ezt kivennénk a kötelező tananyagból, akkor felmerül a kérdés, hogy mi is legyen helyette? Ráadásul az se lenne baj, ha differenciáltan történné meg az ismeretek átadása. Ezen egyébként lehet segíteni, az oktatási programcsomagok jók erre.

HP: Igen, ha trigonometrikus vagy logaritmikus egyenletek megoldása helyett valódi problémákról beszélgetnénk kisebb vagy nagyobb tanulói csoportokban, akkor lehet, hogy a tanítás hatékonysága nem 5, hanem esetleg 55 százalékos lenne. Felmerül a kérdés, hogy a jelenlegi tananyagra miért mondjuk azt, hogy ez a kötelező minimum? Leérettségiznek a tanulók, de ha a kétharmaduk elfelejtí a tanultak többségét egy év múlva, akkor nem ez a kötelező minimum.

E: Látható, hogy tennivalóval bőven el vagyunk látva, sok jó ötlet, kritika és önkritika merült fel a beszélgetés folyamán. Nem véletlen, hogy szóba került a tanárképzés, a szervezetépítés, valamint a pedagógus mint gyakorlati szakember. Köszönjük a részvételüket és a tartalmas beszélgetést.

Az interjút Biró Zsuzsanna Hanna és Széll Krisztián készítette.

E-mail: birozszusannahanna@gmail.com,

szell.krisztian@ppk.elte.hu