

Látókör

Boreczky Ágnes

Menni vagy maradni?¹

– A tanárok iskolai konfliktusairól –

A nyolcvanas évekről szóló írásban vázolt iskolai konfliktusok következményei a mába nyúlnak. Nemcsak azért, mert ezekben a konfliktusokban testesültek meg azok a szerepkényszerek, melyek egyes társadalmi csoportok gyermekeit (például polgári értelmiség, városi új munkás polgárok, kisvállalkozók) a tanári pályától távol tartották, hanem azért is, mert ezek miatt nagyon sokan felhagytak a tanítással, s végeredményben részint ez a szelekciós folyamat vezetett ahhoz, hogy a tanárok közül nem kevesen a megújulásban ellenérdekeltek, az iskolai változásokat pedig kényszerűséggént élik át.

Az iskolarendszer kiépülésével egyidős konfliktus forrása a pályához való viszony: a *hivatás* és a *foglalkozás* szembeállítás. A hivatástudatba ágyazódott vállalás-ként megélt önfeláldozás felől a magasabb óradíjért vagy fizetésért történő *állás-változtatás* is hűtlenség, önzés, a helyben maradás, a kitartás erkölcsi parancsa szegeződik szembe a pálya mozgékonyabb, polgáriasultabb, foglalkozásszerű elfoglaltsával. Ez a különbség a 80-as években is él, és akárcsak a századfordulón vagy később, leggyakrabban generációs ellentétként fogalmazódik meg, sokszor a megpróbáltatások, nehézségek, pénztelenség ellenére is pályán maradó idősebbek „mi bezzeg...” heroizáló öniideológiájában felerősödve a pályakezdőkkel szemben támasztott elvárásként.

„Megválasztásom idején három kiváló, nem régen működő fiatal tanár meglepetésszerűen lemondott kollégiumi állásáról és más intézetbe ment át. Ennek oka – így magyarázták nekem – az volt, hogy a tanári fizetésükkel nem voltak megelégedve. Véleményük szerint a kollégium már volt olyan helyzetben, hogy a tanároknak az állami tanárokéval egyenlő fizetést adhatott volna... A fenntartó testület azonban csak a legidősebb tanárok fizetését rendezte, akik igen nehéz időben az intézetet mentették meg működésükkel. Ehhez járult, hogy maga Ludmann és Flórián is osztották ezt a nézetet, hiszen ők, akik úgyszólván éhbéért működtek, nem értették meg az idők változását, az igények növekedését, és szinte elvárták, hogy a fiatalabb tanári nemzedék hasonlóan, önzetlenül töltsse be hivatását.”²

¹ Az itt közölt írás, melynek alapját kb. 60 pedagógussal készült mélyinterjú, valamint tanári önéletrajzok, jubileumi évkönyvek képezik, a *Tanárok a nyolcvanas években* című kandidátusi disszertáció része.

² Az idézet Gömörly Jánostól való. *Ludmann és Flórián* a két legrégebben helyben tanító tanár volt. Gömörly János: *Emlékeim egy letűnt világról*. Szépirodalmi Kiadó, Bp., 1964. 87 o.

A hivatás–foglalkozás ellentétpárjában azonban már nem a rendesebb-polgárisultabb felfogás szembenállása tükröződik, maga a *hivatás* fogalma is eltérő érdekek ütközési pontja: rendre a hivatástudatra apellálnak az alulfizetettséget racionalizáló, a tanárok teherbírásával visszaélő tanügyi vezetők,³ de ez áll azoknak a követeléseknek a középpontjában is, amelyek a javuló élet- és munkakörülményeket a hivatásgyakorlás alapfeltételének tekintik.

Még ősbibb és hatalmas dinamikájú történet a politikai-ideológiai konfliktusoké. A századelőn a tanárok közötti rejtett nézeteltérésekben, de a nyilvános vitákban is, részben a *szabadgondolkodók* és a *buzgó hívők* évszázados indulatai, részben azonban az *új tudományok*, a modernizálódás naivan jóhiszemű és derülőtő elkötelezettjei és a *teológus-ideológusok* csatáztak egymással.

De az efféle ideológiai vonatkozású antipátiák, az esetleges nemzetiségi és felekezeti villongások iskolai becsapódásai csak szelíd előjátékai a majdani politikai viharoknak és sorsfordulóknak, amikor a konfliktusok jóval túllépnek az iskolán. Amikor az elhallgatás és az állástalanság között kell majd választani, amikor, bár nem tömeges, de *megettörténhet* már, hogy az egzisztenciális biztonság ára a személyiségsérülés, a meghasonlás. Vagy amikor még később a tét nem csupán az állástalanság: tanárok és nem tanárok valamennyien a humanitás–embertelenség, meg nem alkuvás–cinkosság, behódolás általánosabb morális dilemmáival⁴ kerülnek szembe, ha nem éppen a túlélés sorskérdéseivel. Amikor majd a kulturális-szellemi és fizikai fenyegetettség, a nemzetiségi és vallási türelmetlenség új korszakaiban a tudomány és a teológia ellentéte a „régis szép idők” jelképévé egyszerűsödik, és még a személyiség kisebb-nagyobb sebei is az egykor volt társadalmi béke – bár kényszerű – tartozékaivá szelídülnek. Majd harminc éve a régi tanárok közül már szinte senki sem tanít, amikor a politikai forgószeklek

³ Az 1989-es dombóvári felhívást követő levelek egy része is tartalmaz ilyen utalásokat: pl. „Az rendben van, hogy a pedagógusok zöme hivatástudatból, elkötelezettségből végzi munkáját, de igen jó lenne, ha ezzel nem élnének vissza felsőbb vezetők” vagy „Tarthatatlan az az évtizedek óta fennálló állapot, hogy a pedagógustársadalmat rendszeresen igénybe vesszük – túlnyomórészt társadalmi munkában – közigazgatási, államigazgatási és egyéb feladatokra, a pedagógusi hivatástudatra, helytállásra apellálva.” Hítel, II. évf. 1. sz. 1989. január 3. 11. o.

⁴ Valószínűleg ezeknek a változásoknak az előszele érződik azokban a jubileumi emlékkönyvekben, amelyeket – tragikomikus módon – saját dicsőítésére állít össze egy-egy tanár, hogy tökéletes konformitást és lojalitást bizonygatva, egész élettevékenységét igazolva elkerülje a megsemmisítést. Lásd pl. *Lévai Izor*: Egy pedagógus félévszázados működése. Bp., 1935. 144 o.

elülnek, az iskolai élet köznapivá csendesül, a napi ideológia – legalább a természettudományokból – visszavonul, és a reáltárgyakon belül „visszabilen” a tudomány és az ideológia eredeti kettőssége.⁵

A katalizmák idején azonban a pedagógustevékenység annyira átítatódik politikummal, hogy az ideológiai ellentétek az *oktató-nevelő* szerepekbe illeszkedve, illetve a nevelési ideológiákkal a *felismerhetelenségig* összeépülve polarizálódtak.

Az iskola legtöbb konfliktusa így szerepkonfliktus.⁶

Régiiek, újabbak, a társadalmi szerep visszaállításának igényéből fakadnak vagy sem, leginkább aszerint különíthetők el egymástól, hogy egyben személyiségkonfliktusok-e, és ekképp a kudarc a legmélyebb rétegekbe hatolva az érték közvetítést teszi lehetetlenné,⁷ vagy egyszerűen az iskola működési zavaraiából erednek.

Szerep- és személyiségkonfliktusok

Szellemi törekvések

Tiszta szerepkonfliktusból személyiségkonfliktussá változott a tudós-tanár dilemmája. A megismerés utáni vágy, a szellemi törekvés a századfordulón még a tanítómunka része, az önálló tudományos ambíció nem az iskolai viszonyoknál vagy a pálya természeténél fogva nem egyeztethető össze a tanítással, hanem a megelhetési gondok miatt.⁸ Ezért a tudományos munka feladása ez idő tájt még sosem eredményez kesernyés tudományellenességet, sosem torkollik a napi élet gyakorlatiasságának és az életidegen tudománynak a szembeállításába, a praktikum dicsőítésébe, a szellemi értékek leértékelődésébe.

A mai intellektuelek számára szintúgy az érték közvetítés természetes feltétele egyben; legmélyebb értelemben vett *személyes egzisztenciális kérdés a tudás, személyiségük elidegeníthetetlen része a felfedezőkedv, a kíváncsiság. Tevékenységükhöz a jogot nem a pozícióból, hanem a műveltségből származtatják, és így – jóllehet nem ez a céljuk – létük az eredeti tanári szerep visszaállításának irányába mutat.*

Az iskolán túlra tekintve vonatkoztatási csoportjuk nem elsőrangúan a tantestület. A szellemi felkészültség egyébként is *biztonságot ad, belső szabadságot és*

⁵ A társadalomtudományokban a vulgármarxista dogmatikusok, tantanárok, öhittörténeteszek sorakoznak a „hítes ideológia” kisebbségi képviselőivel, az „autentikus marxistákkal”, majd már a hetvenes években az újpozitivistákkal és a reformideológusokkal szemben. Lásd *Halász Gábor*: Adalékok az iskola környezetének vizsgálatához. *Pedagógiai Szemle*, 1981. 3. sz.; *Kozma Tamás*: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó, Bp., 1977 vagy *Garami László*: Falun a legmehezebb, Köznevelés, 1982. 8. sz.

⁶ A pedagóguspálya konfliktusai leglátványosabban a pálya elhagyásában, a pályakorrekcióban, illetve az iskola, a munkahely változtatásában nyilvánulnak meg. A változtatás iskolán belüli okait és motívumait elemezve a hazai kutatások nyomán számos probléma feltárult: 1. autokrata, improduktív, szociálisan érzéketlen iskolavezetés, 2. a hivatalnoki-szakemberi és nevelői pedagógusszerepek konfliktusa, 3. a képzett-kreatív és a megrekedt-elzárkult pedagógusok küzdelme, a formális és informális csoportok érdekütközése, az újjal szembeni idegenkedés, a „klikkes tantestület” stb.

⁷ Szociálpszichológiai közhely, hogy az elbizonytalanodó embert gyakran magánérzet és bűntudat kínozza. Márpedig az ilyen állapot a tudatos érték közvetítést nem segíti elő. Lásd pl. *E. Fromm*: *The Fear of Freedom*. Routledge & Kegan Paul, London, 1950.

⁸ Különösen a szegény családokból származó tanárok között volt jellegzetes ez a konfliktus. Saját erejükből egyszerre kellett egy teljesen új egzisztencia feltételeit megteremteni, saját családjukat eltartani, nagyobb családjukat pedig támogatni, és akik ezért arra kényszerültek, hogy túllárákat vállaljanak vagy több iskolában is tanítsanak. Időnként – újra csak kisebbségi helyzetben vagy szegénysorban felnőtt tanárok esetében – a *tanár és a tudós* szerepkonfliktusa *személyiségzavar*, takart, az önérvényesítést, melynek gyökerei ugyancsak az iskolán kívülre, a szocializációs hiányokból és a befogadó csoportok mervességéből is fakadó kívülállásba és bizonytalanságba nyúlhat.

függetlenséget, amely nehezen egyeztethető össze a tananyag szemléleti együgyűségével vagy tudományos elmaradottságával, az osztálykeretekkel, rutinokkal. A tantestületi egységre hivatkozva az iskolavezetés sokszor elmarasztalja őket, és az intellektuális törekvések elé is sorompót állít tanerőhiány, munkaerő-gazdálkodás és számos más ürügyén, pedig csak az iskola gyakran partikuláris, egymás és maguk státusát biztosító érdekcsoportjai számára elfogadhatatlanok.

„Az én főnökömmek az az alapelve, hogy nem érdekl, mennyire jutott valaki szellemileg. Az érdekl, hogy az elsős nevelő az első, az ötödikes nevelő pedig az ötödik osztályt megtanítsa, amire kell. És az a fontos, hogy kívülről-felülről jól mutasson az órázskép. Csupán éppen azok a dolgok maradnak el, amivel példakép lehetne az értelmiség, a pedagógus. Az emberek látják, hogy a tanár alacsony szellemi színvonalon áll, és az életmódja sem különbözik az övéktől. Akkor miért tiszteljük? Én egy kicsit maximalista vagyok. Nem érdekel, hogy ki hol él, az érdekel, hogy mit produkál, hova jut el. Ezért egy kicsit szabadszájú voltam mindig. Nem piszkálódási szándékkal. Rám sütötték, hogy összeférhetetlen vagyok, hogy mindenhez van valami hozzáfűznivalóm. És hát nem ilyen az igazi pedagógusegységiség, amit a „közösség” elvárna. *De hogy a gyerekeknek mit adok, mit nyújtok, mert nekem ez az igazi feladatam, az mindegy.* Az nem érdekel senkit, hogy hatottam-e rájuk. Pedig nekem ez a dolgom, nem az, hogy családias puszupajtás légkörben éljek a kollégákkal. A mi testületünkben sokan elmennek. Én is készülök az újra. Ez a pár év *nyomot hagyott* bennem, bizonyos *kishitűséggel* indulok el emiatt. Ebben az iskolában belézszerűláják az emberbe, hogy itt élnie, hálnia kell, mert ha innen elmegy, *semmivé válik*, és nem tud megélni másutt. Hogy *senki* vagyok, és örüljek, hogy amit kaptam, megkaptam. Az embernek a normális *önbecsülése is tönkremegy*, kezd saját magában és a képességeiben is kételkedni.”⁹

Alkotás, teremtés, játék, öröm

Új, huszadik századi konfliktus. Megjelenéséhez gyerekközponitű nevelési elképzelések, reformpedagógiai mozgalmak, szaporodó óvodák kellettek, a múlt századi iskolában fel sem merült, hogy a tanulás játék vagy öröm is lehetne. A konfliktus hasonlít a művészekéhez, de a cél nem valamilyen objektívált mű létrehozása, hanem a *saját én*, a *saját élet megalkotása*, a közös élményben, játékokban, társas tevékenységekben realizálódó alkotó energiák felszabadítása és maga a *megismerés*. Forrása, hogy az alkotás, teremtés, egy esztétikusabb létforma lehetősége, intenzív-individualizált kapcsolatok nélkül a személyiség egyensúlya megbomlik, hogy az adott feltételek, az élménytelen, formalizált tekintélyelvű kapcsolatok között viszont mindez nem fér e pedagógusszerepbe.

„*Vagy én vagyok kutyautó, vagy valami differencia van.* Az én csoportomban soha nem láttam még, hogy mindenki fogja a tányért és csendben reggelizik. Nem azt mondom, hogy másutt a gyerekek kegyetlenül be vannak idomítva. De egyszerűen abszurdum, hogy ennyi idős gyerekek így viselkedjenek. Miért nem beszélnek reggeli közben? Azt meg lehet valósítani, hogy nem csinálnak olyan dolgokat, ami nem illik a *négy fal közé*. *De hogy egyformán viselkedjenek! Hogy érik ezt el, és miért? Aki azt meg tudja csinálni, annak mi öröme van?* Úgy szeretnék dolgozni, hogy bemegyek az óvodába, és ott marha jól érzem magam. Egész nap mindenféle töprengés és kételkedés nélkül, az lehetek, *ami vagyok*, úgy csinálom a dolgokat, ahogy jónak látom, és aszerint, ami fontos. *És ezért nincs problémám, sem a vezetővel, sem a gyerekekkel, sem magammal.* Kollégáim nem rosszak. Egyik sem rosszulindultú vagy annyira agresszív, hogy szöveg ellentétek lennének. Viszont *senki sem mondja el a másíknak, hogy hogyan boldogul.* Erről nem lehet beszélni.”

⁹ Az elvágyódás, vagy munkahely-változtatás oka nem más, mint az individuum védelme, a megbillent egyensúlyi helyzet visszaállításának természetes igénye. Lásd pl. A. Maslow: *Motivation & Personality*. Harper and Row. New York, 1954.

Közösségteremtés, intézményi kontra társadalmi szerep

Azoknak a konfliktusa, akik számára – gyakran zártabb települési réteg, nagy családi vagy vallási közösség biztonságában felnőve – a *közösség a létszükséglet*. Az új közegben is az *együttes élmény*¹⁰ újratereztetésének vágya vezérli őket, nem pedig érvényesülési vagy egyéb szempontok, de a tantestület általában hitetlenséggel, gyanakodva-értetlenkedve szemléli tevékenységüket, amely egy tágabb társadalmi szerepelképzeléssel fonódik össze: a pedagógus szerepének *természetes* részeként éli át a közösségi érdekképviseletet, a saját kultúra és a „magasabb kultúra” egyesítésének kísérletét, de az „osztályos tudatot” is. Az elszigetelődés, a magára-hagyatottság felmorzsolja az eredeti elgondolásokat, a beilleszkedés feltétele éppen az ezekről való lemondás, visszavonulás. A társadalmi szerep illúziója szétfoszlik, és ami utána következik, „esetleges”: szaktudományos területbe való „belefeledkezés”, magánéletbe menekülés, a „realitások tudomásulvétele”, a „jobb, ha az ember nem ugrál” köznapi ideológiának a tapasztalatokon alapuló megfellebbezhetetlensége és valami olyan tevékenység választása, ami az adott lehetőségeken belül a legelfogadhatóbb, vagy mert lakással jár, vagy mert jobban fizet, vagy mert könnyebb előbbre jutni stb. Ritkább esetben a szerencse, a személyes képességek, szívósság függvényében olyan szellemi tevékenység és közegkeresés, mely pontosan a közösségvesztés és a közösségi azonosságtudat ellehetetlenülésének okait próbálja kipuhatolni, illetve emberi élménnyel kárpótolni.

„Lassan már nem emlékszem arra, miért jöttem ide. Azokra a problémákra sem, amelyek idehoztak. Ha emlékezni akarok, fel kell lapozni a kamaszkori naplóm. A szüleim is meghaltak közben, nem nagyon járok már haza. Az egyetemről is mást vártam. Tele voltam várákokozással, energiával. Bizonyítani akartam magamnak és a szüleimnek is, amiért nem szakmát tanultam. Az órák nem tudtak lekötni, a csoporttársaim hülyének néztek, amikor azt mondtam, hogy meg kellene próbálkoznunk ezzel vagy azzal. Végül is az egyik tanáromat nagyon megszerettem. Most már nagyon érdekel, szívesebben dolgoznék ezen a területen. Nem akarok már tanítani. Annak sincs értelme, hogy visszamenjek a falumba. Megvagyok, de egyedül érzem magam. *Szükségem van arra, hogy embereket érezek magam mögött. Szárnyakat kapok, és mindenre képes vagyok, ha szeretnek, elfogadnak, megbénuolok, ha nem érzem a támogatást. Lassan talán hozzászokom a hiányához.*”

Az iskola működési problémái

A konfliktusok egy része nem rendelhető szorosan és közvetlenül az individuális vagy a közösségi irányultságú személyiség *kirekesztődésének* a problémakörébe. A szabadabb kapcsolatok nem mindig illeszkednek a kapcsolatokon keresztül történő megismerésbe, a kitarukozás esztétikusabb létformába, az értékkonfliktusok az önálló törekvéseken alapuló szellemiségbe, gondolkodásmódba.¹¹

Azokról a nehézségekről van szó, amelyek bármelyik személyiségstípus konfliktusai között megjelenhetnek, de attól leválasztva, önmagukban együttesen és külön-külön is, anélkül, hogy szükségképpen konzisztens magatartás, vagy gondolkodásmódba integrálódna. Tulajdonképp a nyolcvanas évek iskolájának *beépített ütközési* pontjairól, működési zavarairól.

¹⁰ Mérei Ferenc: *Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken.* Officina, Bp., 1947.

¹¹ D. Riesman: *A magányos tömeg. Közgazdasági és Jogi Kiadó. Bp., 1973.*

Értékek, szerepek, látszat, valóság

Az értékzavarok gyökere szerteágazó. Az értékbizonytalanság¹² általános. A nevelési tervek, tantervi dokumentumok által deklarált követelmények: az értékek és a társadalmi folyamatok, rétegekultúrák, az iskola explicit és implicit funkciói között is egyre tágabbra nyílik a rés.¹³ A korábbi évtizedekben kultúrák tűntek el, vagy szivárogtak át más kultúrákba, új kultúrák keletkeztek.

Az iskolai célkitűzésekben, követelményekben ezek a folyamatok kevéssé tükröződnek. És az érték közvetítésnek ez az alapkonfliktusa nem egy pedagógus számára valódi gondot okoz. Korántsem olyan sokuknak azonban, mint az értékzavarok áttételezettebb formái, a *magatartás-deformációk*: az álszentség, hamisság, kettős erkölcs, cinizmus, közöny, a *látszat és a valóság kettészakíttottsága*.

A kétarcú értékvilág egyik kritikus pontja a gyerekekhez való viszony. Másik az az ideológia, amely a szűkebből, a *kényszerhelyzetek sokaságából erényt és célt kovácsolva* az aktuális, nemegyszer gyerekelles pedagógiai gyakorlatot szentesíti, intézményesíti, konzerválja. Sőt értékkel ruházva fel, a lehetséges tanári szerepköröket és magatartásokat beszűkíti.

Mindent a gyerekekért?!

Az óvodában, az iskolában elvileg és kinyilvánított formában minden a gyerekekért van. Sőt a gyerekek érdekében. Hogy személyiségük gazdagodva „kiteljesedjék”, hogy „szép képességeik formát öltsenek”, hogy ismereteikben gyarapodjanak.

De mit gondoljon és tegyen az az ép érzékű tanár, aki rendre tapasztalja, hogy kollégái számára a gyerekek az alakítótevékenység *tárgyai és eszközei*. Hogy a pedagógusok egy része fél a gyerekek minden olyan megnyilvánulásától, amely a központi elvárásoktól, a rendtartásoktól és az iskola mikronormáitól eltérő. Sőt maguktól a gyerekektől is. Hogy ritka az olyan magatartás, gesztus, szó, amely a gyerekek megbecsülésére, tiszteletére és szeretetére utalna.

A legfőbb nevelési eszköz a *büntetés*. A diákoknak nincsenek magától értetődő jogaik, a legcsekélyebb beleszólásuk sem lehet abba, hogy *mit, hogyan és kitől* tanulnak.

Még a legjobb nevelés is előbb „megregulázzák”, betörik az osztályt, aztán „lassan engednek a gyeplőn”. És a tanulók hálások az így kapott „jogokért”.

Valóban a gyerekek sorsáért érzett aggodalom hatja át ezt a nevelési gyakorlatot, amely egyébként személyiségromboló, tehát gyerekelles.¹⁴

A pedagógusok közötti konfliktusok részben a *felelősség, azonosság és konformitás* felfogásának konfliktusai. Mert elsőrangúan kiért és miért felelős a nevelő? Praxisától függetlenül, mindenki a gyerekekre hivatkozik. Azok is, akik számára az *alkalmazkodás, a megfelelés, a fegyelem, az önuralom* a legfőbb érték. A gyerekek meg kell tehát tanulnia alkalmazkodni a mindenkori körülményekhez, uralkodni az érzésein és ösztönein, fegyelméznie magát. Saját magáért, az iskoláért, a társadalomért. Mindenáron, bármi áron. Hasonlóan a nyíltan cinikus pedagógusokhoz. Mert szép az idea, de más a szó és más a valóság. Márpedig az

¹² Hankiss Elemér: *Diagnózisok*. Magvető Kiadó. Bp., 1982.

¹³ Ferge Zsuzsa: *Az iskola, a pedagógusok és a társadalom*. In: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Tankönyvkiadó. Bp., 1980.

¹⁴ Varga Zoltán: *Iskolai ártalmak*. Tankönyvkiadó. Bp., 1974.

iskola az életre nevel. A realitásokra. Kár lenne tehát a gyerekeket mindenféle bizonytalan kimenetelű tudással megfertőzni, magatartással megismertetni, mert védtelenek lesznek. És kiszolgáltatottak. Azután az eltökélt tudatlanság megtestesítői. Nem tudják, mit csinálnak, de tiszta a lelkiismeretük, mert szentül meg vannak győződve arról, hogy amit tesznek, rendjén való, sőt megfelel a demokráciának, az önállóság fokozatos elvének. Márcsak azért is, mert feljebbvalóik is jóváhagyják, sőt elismerik munkálkodásukat.

Valamennyien vélt vagy valós társadalmi értékekből és gyakorlatból, de *dedukálják* a gyerek érdekeit. Hogyan alkalmazkodna hozzájuk az a tanár, aki tanulóinak szociális-mentális-pszichikus sokféleségéből kiindulva *saját* lehetőségeik megismeréséhez és kibontakozásához rendeli tanári tevékenységét? Vagy az, aki csak egyszerűen gyerekpárti, esetleg berzenkedik a pedagógiai helyzet abszolutizálásától, a szerepek átideologizálásától? És kihez forduljon támogatásért? Netán a pedagógusok másik csoportjához, a felvilágosult közönyösökhöz? Akik a téveszmerendszert, a látszatot „okosan” fenntartják, szemhunyva és kacsintva megbocsátanak másnak és maguknak. Akik *négyszemközt* felvilágosultak, és időnként maguk is az elszemélytelenítő gyakorlat áldozatai, mégis úgy tanítanak és nevelnek, hogy ne hágják át a helyi kialakult intézményi szokásrendet, ne kerüljenek szembe a tantestület hatalmi csoportjaival, amelyek bírói és ítélői minden diák- és tanári mozdulatnak, gesztusnak, és amelyek a tanár tevékenységének értékét a hozzájuk fűződő *viszony* alapján értékelik. Minél fogva a pedagógus „hatékonyasága”, tanári munkája értékelésének a tanítás maga csak akkor képezi alapját, ha az a vezető csoportok számára is elsődlegesen fontos. És bárha ez természetesen lenne, csöppet sem az. Márcsak azért sem, mert az iskola szociális összetétele sokszor csakugyan olyan, hogy a központi követelményeket nem lehet elérni, elsajátíttatni. A lehetetlen helyzet formális teljesítménybe (pl. bukásmentesség), demoralizáló álca-dokumentálásba, bűnbakpszichózisba torkollik. A tantervek aligha lehetnek rosszak, a tanár is megteszi, ami tőle telik. Kiben van hát a hiba? A gyerekekben, aki érdektelen, trehány, lusta, faféjű stb.

„El tudom képzelni, hogy azt a gyereket, aki az autók vagy a lovak nevét és fajtáját meg tudja tanulni, másra is meg lehet tanítani. Csak nem ilyen feltételek között. A pedagógusnak tüzzel-vassal el kell érnie valamit a tanterven belül. És ha ezt nem tudja elérni, akkor rosszul dolgozott. Egy idő múlva a gyerek ellenséggé válik. Sokszor még én is pipás vagyok, hogy ezt vagy azt nem tudom megtanítani.”

„Itt ennek a klikkszellemnek semmi köze nincs a pedagógiához. Más érdekek fűzik őket össze. Gazdaságiak. Kétségtelen, hogy ezeket a gyerekeket nagyon nehéz nevelni. Mert olyan példát látnak maguk előtt. És sokszor persze látnak minket is. Na de hát *morálra, értékekre csak az tud nevelni, akinek magának is van*. Apám tanított. És ő például ott evett a gyerekekkel, hogy lássák, hogyan kell enni. Na igen. Amikor én napközis voltam, és megpróbáltam ezt a gyakorlatot követni, akkor elparancsoltak a gyerekek asztalától. Én teljesen kilátástalannak érzem, hogy valamit lehetne csinálni. A legjobb talán meghúzódni. Itt minden átértékelődik. *El kell menni ahhoz, hogy az ember saját értekeit találja újra értéknek. Ami számomra érték, az itt másoknak semmi.*”

Ha elmegyek valahová, rájövök, hogy az én értékítéletem is jogos. De itt sokszor teljesen megsemmisülök. Azt gondolom, hogy a mindenkinek az a véleménye, akkor biztosan úgy van. És önmagával hasonul meg az ember, mert ez állandóan ismétlődik.”

A szükség erény

Az iskolai-óvodai infrastruktúra szűkössége közismert tény. Ebben a situációban a túlszervezés, az agyonfegyelmelés a helyzet következménye. (Ha egy osztálynak

10 perc áll rendelkezésére arra, hogy megebédeljen, természetes, hogy gyorsan, hangtalanul kell enni, úgy kell viselkedni, hogy az ebédeltetés „időrendje” ne boruljon fel, zökkenőmentes legyen. Ha 35-40 diák van az osztályban, kézenfekvő, hogy rendnek kell lennie, hiszen a zaj, a rendetlenség nemcsak a tanár munkáját veszélyezteti, de a gyerekek előrehaladásának is előbb-utóbb gátjává válik.) A feltételek hiányából, a szükség hozta pedagógiai gyakorlatból előbb-utóbb erény, cél és követelmény lesz. A rend, a viselkedés, a szófogadás¹⁵ mindenképp valóságos, és „nem azért fontos, hogy a gyerek hogyan ül a széken, mert az tényleg fontos, hanem azért, mert ilyen körülmények között nem mindegy, mennyire gépiesen tud egy dolgot csinálni. Én számtalan olyan bemutatón voltam, ahol félórát azzal tördtek, hogy a gyerekek hogyan ülnek a széken”.

Csakhogy a ritusok és a formalizált viselkedés egy részét nem a szertartás, a szokások és ünnepek kialakítása, a mindennapi érintkezések bensőségessé tétele, az ünnep élménye diktálja. Az ekképpen értelmezett rend, a napi tevékenységek ismétlődésének *monotóniája és unalma, a rendfenntartó tevékenységek dominanciája és normativitása* maga alá gyűri a gyereket és a pedagógust. Ha pedig nem, mindkettő konfliktushelyzetbe kerül. Többnyire azonban megszületik a kétes eredmény.

A tanár *feladatvégrehajtóvá* silányul, a gyerek pedig korán megtanulja, hogy hol a helye. A sikeres alkalmazkodás mindkét részről újra csak fel- és megerősíti a nevelés konzervatív tendenciáit. Hiszen, ha annyian képesek alkalmazkodni, diákok és tanárok egyaránt, miért nem képes rá az a néhány? Pedig nem mindig az alkalmazkodóképességgel van baj. Csak nehezen képzelhető, hogy egy más törvényszerű világban és környezetben „könnyedén” megtalálhatja a helyét az is, aki úgy tűnik, „beilleszkedésre képtelen”, „összeférhetetlen”, „antiszociális”, „deviáns”, „rebellis”.

És megint a kapcsolatok, szerepek

A tanítványánál alig néhány esztendővel idősebb tanár közvetlenebb, barátságosabb vagy pajtáskodóbb kapcsolatokat tud és akar kiépíteni, mint a fiatalságon és annak problémáin már túllévő idősebb kollégái. Ez a természetes érintkezési formája, amit még intézményi szerepek és tekintélyek nem alakítottak át, illetve gyűrtek maguk alá. A fiatal tanárok közül sokak számára még magától értetődő a lazább érintkezés, *idegen* – nem gondolatilag, hanem gyakorlatilag – a *távolságtartás* s a *tekintélyhordozás, illetve -megtettesítés, a fegyvelmezés és az utasítás-végrehajtás rendszerű tanítás*. És ez minden gesztusukban kifejeződik. Másként állnak, másként ülnek, másként öltözködnek, rosszul érzik magukat, ha intőt kell adni, ha elégtelent, és gyakran nem is értik pontosan, mi a baj. Miért titulálják őket népszerűség-hajhászoknak, és miért élnek vissza a gyerekek is „engedékenységükkel”, barátságukkal. Előtérbe kerülnek a módszertani problémák: nem tanultak meg fegyvelmezni, nem tanulták meg a tanítás technológiáját, holott problémáik nem módszertani vagy nem is elsőrangú pedagógiai jellegűek.

A konfliktus valójában szerepkonfliktus. Egyrészt a diák szerepét kell felváltani a tanáréval, a folytonos megmérettetésből a fiatal átmenet nélkül belepottyanni a *megmérő-megítéző* szerepkörbe.

„A csak magamért felelek, csak magamért, a magam teljesítményéért vagyok felelős” állapotot felváltja a mindenért felelős vagyok, azért is, amiről nem tehetek állapot. A felelősségvállalás átalakulása egy hierarchikus szervezetrendszeren belül megy végbe: a tanár egyszerre tekintélyhordozó (a diákok szemében) és „kezdő” (a tantestületben). A szerepkonfliktusoknak ez az egyik fajtája. A másik más természetű, és a kettős értékkel rokonítható.

A pedagógusok egy csoportja úgy tünteti fel szerepét, mint állandó mártíromságot. Másik hittérítőnek, misszionáriusnak látatja magát, a harmadik varázslónak, színésznek vagy a „magasabb” kultúra hivatott terjesztőjének, esetleg megváltónak.¹⁶ Vannak ilyenek is. A fiatalabb tanárok számára azonban ezek a szerepkörök különösek, távoliak, és egyébként is sokszor nem többek, mint az aktuális pedagógiai gyakorlattal és a tanárok egzisztenciális törekvéseivel szöge-szen szemben álló üres, fedezet és hitel nélküli, önáltató ideológiák.

„Mindenki úgy állítja be a dolgot, hogy mi a gyerekek áldozati bárányai vagyunk. Hogy borzalmasan szereti a gyereket, azért pedagógus. Meg hogy azért épült az iskola. Meg azért vettük a könyveket. És soha nem hallottam senkitől, hogy azért csinál valamit, mert avval valami elképzelése vagy célja lenne. Vagy mert neki magának az jó. Állandóan a gyerekekről van szó, meg a lelkivilágukról, meg a szülőkről. Minden erre van lefordítva. De ez nem igaz, mert a gyerekeknek annyi minden rossz.”

„Tudod, támogatni és segíteni kell a cigánygyerekeket. A kollégáim tudják, hogy ez a hivatalos elvárás. Hallanád, amikor egymás között beszélnek a cigányokról, vagy hogy bánik ezekkel a gyerekekkel az egyik kollégánóm! Mindennél jobban gyűlöli őket. De mikor év végén kiosztják a „fejpenzt”, akkor megy a szöveg és irigylik azt, aki többet kap, akinek az osztályában több a cigánygyerek.”

A tabuk

A generációs különbségek ütközési pontjai a tabuk. Az idősebb generációk eltérő neveltetése és ugyancsak sajátos társadalmi tapasztalatai a szexuális és a történeti tabuk kérdéseiben sűrűsödnek. Olyan kérdésekről, amelyekről fiatal kollégáik nyíltabban beszélnek, szívesebben hallgatnának. Ami a fiatal tanároknak természetes, vagy még éppen tolerálható, számukra tűrhetetlen. Az önmaguk és mások korlátozásainak sorompóit egyszerűen máshol állítják fel. Így például, amíg a fiatalabb tanár esetleg észre sem veszi, hogy tanulói a folyosón intimebb gesztusokat tesznek egymás felé, megsimogatják vagy kézen fogják egymást, idősebb kollégája illetlen, szemérmetlen, korai és iskolába nem való viselkedésről panaszkodik, felháborodottan fenyegetőzik. Vagy a világnézeti veszély rémét emlegeti, ha tudomására jut, hogy a gyerekek egymás között vagy ráadásul tanáraikkal olyan történeti és társadalmi dilemmákról vitakoznak, amelyek ugyan a nagyobb nyilvánosságban (cikkekben, riportokban stb.) már régen publicitást kaptak, de az iskolai tananyagból kirekesztették, vagy a tankönyvekben másként értelmeződnek.

„A gyerekeim teljesen a felvilágosítás időszakában vannak, szexuális forradalom dül a csoportban. Én jökat mulatok rajta, mert állati aranyosan csinálják. Megyek ki, és az előtérben szabályosan csókolozott az egyik fiú egy kislánnyal. Úgy tettem, mintha észre sem venném. Persze nézik a tévét, és érdekli őket már. Meglátta az idősebb kollégánóm, elmarta a gyereket, majdnem megverte, iszonyatosan kiabált vele. Borzasztó volt. Belegondoltam, mit fog ez a fiú most erről a dologról gondolni. Mert mindig az a legérdekesebb, ami tiltva van. Végül is ez

¹⁶ I. Adelson: A tanár mint modell. In: Pedagógiai szociálpszichológia. Szerk.: Pataki Ferenc.

természetes dolog, nem kell belőle akkora ügyet csinálni, annál rosszabb. De a kollégánómet nem okíthattam ki..."

A szakszerűség és a szakismeret

A szükség erény, átformálja a szakszerűségről alkotott képzeteket is. A tanerőhiány, az egyes tárgyak tanítói bősége, mások szűkössége folytán az lesz a jó pedagógus, aki könnyedén megbirkózik azzal a feladattal, hogy nem a szaktárgyát kell tanítania. Vagy aki – bár tudja, hogy például nyelvi tárgyában akkor lehet eredményes, ha kisebb csoportokkal foglalkozhat – jól-rosszul *elboldogul* az egész osztállyal is.

Pedig a szakismeret, a szakmai biztonság, a szellemi törekvésekhez hasonlóan túlmutat önmagán. A kompetencia biztonságot nyújt, az inkompetencia sérülékenységet, kishitúséget, bizalmatlanságot, féltékenységet, bizonytalanságot, kiszolgáltatottságot. Amikor a pedagógus elveszíti a szakmai biztonságát, önbecsülésében, önértékében rendül meg, és mozgásképtelenné válik. A függőség helyhez kötöttség, még akkor is, ha a pedagógus egyébként szakszerűen jár el. A szakszerűség ugyanis jelenleg nem több, mint a helyi, *intézményi szokásrend* vagy az adott iskolatípus követelményeinek, rutinrozott nevelési technikáinak a betartása.

„Én matematika szakot végeztem, az első évben azt is tanítottam. Aztán a következő évben letettek az alsós napközibe. Nem tudom, miért. Úgy látszott pedig, hogy meg vannak velem elégedve. Aztán év elején közölték, hogy vagy a napközi, vagy keressek más helyet. Rövidesen elfelejtettem, amit tanultam.”

„Év elején hivatott az igazgató és azt mondta, hogy ezentúl az egyik osztályban csak én tanítom a németet, és együtt az egész osztályt. Kérdeztem, hogy miért van ez így, ugyanis olyan kevés a nyelvóra, alig jut alkalom arra, hogy a gyerekek is beszélhessenek. Azt válaszolta, legfőbb ideje, hogy megtanuljak egész osztályt tanítani.”

„Mindig magyart szerettem volna tanítani, kezdettől fogva az irodalom, a művészetek érdekelték jobban. Azt hiszem, ezt igazán jól tudnám csinálni, de nincs magyaróráim. Csak orosz tanítók. Kértem, hogy legalább egy szakkört hadd vezessek. Együtt voltak a gyerekek is. Aztán mégsem hirdették meg. KRESZ-szakkör lett helyette. Mert hogy annak a tanárnak jobban kell a pénz, mint nekem. Mellesleg másfélszer több a fizetése, mint az anyém.”

„Először napközis voltam. Nekem a szaktárgyam a biológia lenne és a kémia. Meg a gyakorlati foglalkozás. Most rajtot tanítok. Itt van egy egész paksaméta, mert tegnap azt tanultam, hogy hogyan kell rajtot tanítani. Tök, gyalu, alma, hagyma. Szóval ilyeneket rajzolgotok. Aztán testnevelést is tanítok. Olyasmit, amihez nem értek. Van olyan gyerek, aki jobban rajzol, mint én. Négyféle dolgot csinálók az iskolában. A rajz és a testnevelés mellett osztályfőnök vagyok, meg könyvtáros. Egyszerűen semmiben sem tudok elmélyülni. Mert jó, legyen a rajz. Talán két-három év alatt megtanulom, belerázódok, ha átállok erre. Vagy a testnevelésbe. De évről évre más. És pont azok a tárgyak, amelyek készségekhez kötöttek. Csak egyetlen egy óráért könyörgök én is, ami a szakmám. Egy órát, egyetlen osztályban. Biológiát. Legalább egy órán át érezhetném, hogy valamit jól tudok csinálni. De nem lehet, mert akkor a kollégánómetnek nem lenne ki az óraszámá, és itt az különben is presztízsvesztés, ha valaki lead az óráiból és helyette pl. néhány tanulószobát vállal. Képtelenség.”

Kitekintés

A 80-as évek iskolai konfliktusainak többsége nem vált publikussá, a konszolidációs évek csendes stabilitásában és kisszerű békéjében a pálya belső, intézményi és ebből eredő társadalomlélektani, illetve mentális problémái, a foglalkozásgyakorlás lehetetlen feltételei kevésbé tudatosultak.¹⁷ Akik elmentek, de akik jobb-rosszabb kompromisszumok árán, vagy akár helyi kötöttségek miatt is a pályán maradtak, egyéni problémaként élték meg nehézségeiket, sérüléseiket saját tehetetlenségüknek, (tehetetlenségüknek, erőtlenségüknek, ügyetlenségüknek) tulajdonították. Tapasztalataik így nem válhattak egy foglalkozási csoport közös tapasztalatává, nem befolyásolhatták helyzet tudatát, nem gyarapíthatták önismeretét. Részint ez a személyes oka, hogy a kilencvenes évekre minden optimista várakozással szemben nem az történt, hogy a szorító korlátoktól szabadulni kívánó, változtatásra törekvő, gazdag programokkal rendelkező tanárok tömege ostromolja az iskolákat. Sőt. Nagyon sok intézmény ritkán látott mértékű dezintegrációs tüneteket mutat.

Úgy gondolom, a kilencvenes évek iskolai problémái, konfliktusai nem csak egészen mások, mint a korábbiak, esetenként az előzményekből nem is érthetőek.

Az iskolák differenciálódása, az alternatív iskolák megjelenése következtében – legalábbis nagyobb városokban – ma könnyebb ugyan a saját szerepelképzelesekhez, és személyiséghez közelebb iskolát találni,¹⁸ de az évtized elejének ideológiai csatározásai, (például a néhány egyházi iskola, óvoda visszavétele során¹⁹) a napi politikai küzdelmek újra közvetlenül behatoltak az oktatásba, és – ha átmenetileg is – egy korábbi állapotba vetették vissza az intézmények egy részét, felelevenítve és ismét a pályához kapcsolva a gyanakvás szülte félelem és kiszolgáltatottság emlékképeit.

Az élelben maradás kényszere, a létbizonytalanság mind iskolai, mind egyéni szinten újrafogalmazza a foglalkozás versus hivatás fogalmait is. A nyersebb gazdasági körülmények között felerősödnek azok a tendenciák, melyek az iskolát elsődlegesen munkahelyként, a foglalkozást pedig egyre csupaszabban pusztán pénzkereseti forrásként látatják, ez utóbbiban ugyanakkor nem a polgárosultabb, és/vagy mégcsak nem is a korábbi hivatalnoki, hanem egyfajta bérmunkás mentalitás ölt testet.

A nyolcvanas évek iskoláit a bürokratikus elvárásokból, ideológiákból és önéleleológiaiából, látszatokból, kényszerhelyzetekből, szükségből erényt kovácsoló gyakorlatból, és ebből eredeztetett értékekből, tabukból, az intézményi szokásrendből stb. szövődő – hol lazább, hol fojtogatóbb – háló tartotta össze. Ez szétesett. Ami felváltja, az a túlélés kényszerén belül, illetve a pedagógiai divathullámokon túl a teljes esetlegesség.

¹⁷ Az iskola intézményi konfliktusai és ezek tágabb következményei még a kilencvenes évek írásaiban sem igazán szerepelnek. Hangulatosabbak a nagypolitikai tendenciák, az oktatáspolitikai, a politikai környezet változásai, a munkaerőpiaci összefüggések, a szokászerűbb kontraszelektáció-, és általában is a makrofolyamatok. Lásd pl. Pedagógusok, bérek, érdekek. Szerk.: Nagy Mária. Edukáció. Bp., 1990. vagy Pedagógusok. Educatio. 1993. Tél.

¹⁸ Ez hosszú távon megváltoztatja majd a pályáról való kizárásokat és ezen keresztül kiszélesíti a pályára törekvők társadalmi körét.

¹⁹ Újra előtérbe kerültek a világnézeti- ideológiai elvárások. (És ha még maradt egy kevés integráns személyiség a pályán, helyben maradásuk ára újra csak a meghasonlás lett.