

FÁBIÁN (T.) LÁSZLÓ

Észrevételek és javaslatok a közoktatás rendszerének korrekciójához III.

tansarok



FÁBIÁN (T.) LÁSZLÓ (1978) Budapest

Kudarcainkból és sikereinkből megtanulhattuk az idők során, hogy nálunk szinte mindenki mindenhez ért – a klasszikussá vált vicc fordulatával élve, mindenhez is. Szinte nincs olyan ember, aki ne lenne tudatában annak, ki és miért alkalmas szövetségi kapitánynak, mi a pontos oka a válogatott aktuális eredménytelenségének, de valójában az is sokak számára evidens, miként orvosolhatóak hatékonyan és könnyedén a másoknak megoldhatatlannak tűnő problémák. Ilyen területnek számít a sport, az egészségügy és természetesen az oktatás világa is. Többek között ennek a „sokoldalúságnak” köszönhetően úti fel gyakorta a fejét az a közismert tévképzet, hogy a tanárokat a társadalom kellőképpen megbecsüli, a munkájukat tisztességesen megfizetik, ráadásul, egyfajta kiváltságként, nyaranta két-három hónapos monumentális szabadságot élvezhetnek. A sztereotípiákon túl, saját emlékeinek felidézésével bárki szívesen és „komoly hozzáértéssel” ad nekik tanácsot, fogalmaz meg elvárásokat a tananyag megtervezésével és megtanításával kapcsolatosan.

Valójában, a felelevenített reakciókkal és sugalmazásokkal ellentétben az oktatás és a nevelés területe, a pedagógia is komoly szakértelmet igénylő önálló mesterség, éppen ezért nem érthet hozzá mindenki. A létező gondolkodásmód megváltoztatásához mindenekelőtt erős társadalmi és szakmai kontrollra lenne szükség, valós problémák köré szerveződő és érdemi vitát generáló egyeztetésekre. Ahogy azt elemzésem bevezető szakaszában is megfogalmaztam, nem várható tovább magára egy konszenzuson alapuló, kormányzati ciklusokon átívelő célrendszer és egy valóban releváns, a kor kihívásaira válaszokat adó oktatási koncepció megalkotása, amely megnyugtatóan rendezi a méltatlan helyzetben lévő pedagógustársadalom problémáit. Annak érdekében, hogy társadalmi megrendeléseként megszülethessen az oktatás régóta áhított víziója, a döntéseket előkészítő, azokat alátámasztó, célzott kutatásokra lenne szükség, valamint a meglévő vizsgálatok nyilvános megvitatására és elemzésére.

Éppen ez az egyeztetés és konszenzus maradt el a sokat emlegetett életpályamoddal kapcsolatban, annak előkészítő és bevezető fázisában egyaránt. Úgy érzem, felvetéseim és javaslataim harmadik részében, a korábban már említett témákat kiegészítve, ideje kicsit megvizsgálunk ennek összefüggéseit is. A pedagógus-életpályamoddal története hosszú, több kormányzaton is átívelő múltra tekint vissza, a jelenleg is hatályos verzió gyökere a 2010-es évek elejére tehető. Ha ennek mibenlétére, filozófiájára kíváncsi az ember, viszonylag kevés elméleti alapvetést vagy magyarázatot talál ezzel összefüggésben. Maga a törvény kifejezetten gyakorlatias, úgy tűnik, főként az előmeneteli és a minősítési rendszer feltárása a feladata.

Az életpályamoddal jogszabályi háttérét és kereteit egyrészt a *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről*,¹ másrészt a *326/2013. (VIII. 30.) a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról*² című kormányrendelet határozza meg, amelyekben túlzottan bonyolult teoretikus fejtegetést vagy indoklást nem találunk.

Ha mégis definitív magyarázatra, információra vágynánk, fontos forrásszöveggként egy, a törvény elfogadása előtti időkből való vitairatra tekinthetünk, amely még *A pedagógusok életpályamoddalje törvénykonceptió* címet viseli, és az alábbiakban foglalja össze a folyamat céljait: „Az életpályamoddal a pálya egészére ösztönzően hat; szavatolja a pedagógusi munka magas minőségét, a foglalkoztatási biztonságot, a megfelelő életszínvonalat, a szakmai fejlődést, lehetőséget teremt továbbá az alkalmatlanok kiszűrésére is.”³ A kormányzati tájékoztatáshoz köthető hivatalos forrásként ismert és elérhető még Thaisz Miklós előadásának kivonata, bemutatója, amelynek keletkezése szintén megelőzi a jogszabály hatályba lépésének idejét. Ez az írás az *Elkötelezettség és elhivatottság – Pedagógus életpálya*⁴ címet viseli. A szerző ebben a rendszer bevezetésének kiemelt céljaként



Macskaház, é. n.

Megkötve, é. n.



említi „a pálya vonzóvá tételét”, valamint „a jó pedagógusok megtartását”. Prognózisa szerint ettől többek között „emelkedhet a pedagógusoknak jelentkezők száma”, „a teljesítmény-elv érvényesülése növelheti a pálya presztízsét”, és a rendszer alkalmas lesz arra, hogy „motiválja a tanárokat”. Az idézetek alapján egyértelmű, hogy a törvény elfogadását megelőzően keletkezett szövegek az életpályamodell valós stratégiai mechanizmusként jelenítik meg, amely hosszú távú megoldást hivatott biztosítani a pedagógustársadalom számára.

A gondot, továbbá némi fejtörést ezzel együtt ismét az elmélet és az elmúlt öt-hat esztendőben megvalósult gyakorlat közötti eltérés okozza, ahogy azt a nemzeti köznevelésről szóló törvény koncepciója és mindennapos alkalmazása kapcsán is láttuk, hiszen a szlogenek, a választékosan megfogalmazott célok, valamint a praxis hatalmas kontrasztot mutat. Sajnos az életpályamodell a világban sokkal inkább a csúsztatott és az egyre értéktelenedőbb béremelés, továbbá a folyamatos szakmai ösztűz alatt álló, éppen ezért erősen vitatható színvonalú minősítések, mintsem a stratégiai és hosszú távú tervezés szimbólumává vált.

A biztonság és a korrektség kedvéért elsőként rögzítsünk néhány alapvetést a jelenségekkel kapcsolatban. Tény, hogy ritka pillanatnak és kifejezetten kegyelmi állapotnak számít, amikor az aktuális kormányzatot bármilyen formában és értelemben foglalkoztatja a pedagógusok helyzete (az egzisztencia, a társadalmi státusz, a szociális vagy éppen a szellemi és a lelki folyamatok összefüggésében), ugyanakkor a kifejezetten megalázó helyzet reparálgatása önmagában még nem feltétlenül jelent valós megoldást. Főként akkor nem, ha a 2013 szeptemberében elindított rendszer a korábbi ígéretekkel ellentétben fokozatosan, majd csak öt év múlva éri el (sajnos még e sorok leírásának pillanatában is indokolt a jövőre utalás) az egyébként 2010-ben kecsegtetően előrejelzett állapotot.⁵

A 2010-ben még komoly gesztusnak tűnő bérfejlesztés (legalábbis annak ígérete) valójában 2017. legvégén realizálódik majd, ráadásul úgy, hogy miközben a bevezetés sok-sok évre elnyújtott-ra, lépcsőzetesen sikerült, addig az ezzel járó negatívumok rögtön, a bevezetés pillanatában életbe léptek. Így például a rendszerben gyakorlatilag azonnal megszűnt az órakedvezmény és a túlóradíj fogalma, megtörtént a kötelező óraszámok burkolt, de tényszerű emelése, napirendre került a tanári szabadság korlátozása, mindez együtt járt többek között a tankönyvválasztási lehetőségek szűkítésével és a feleslegesen, indokolatlanul és valójában még értelmetlenül is burjánzó adminisztráció megnövekedésével.

Ha ez még mindig nem lenne elegendő, sajnos az összképhez az is hozzátartozik – amelyről valójában csak nagyon kevesen tudnak, hiszen egy „salátatörvényben” elbújtatott változtatás következménye –, hogy 2015 januárja óta példátlanul, más szakmák gyakorlatától eltérő módon a bértáblát nem a mindenkori minimálbérhez, hanem a 2015-ös állapothoz rögzítik, azaz a pedagógusok fizetését azóta abból a befagyasztott alapegységéből számolják minden évben. Talán nem szorul hosszas magyarázatra, hogy az említett példák egyike sem túl elegáns gesztus. Az eredetileg ígért, ám végül közel hét év alatt megvalósuló bérfejlesztés nem hozza, nem is hozhatja el a kívánt áttérést a megbecsülés terén. A megfelelő erőforrások és a stabil pénzügyi háttér biztosítása, amely csak és kizárólag politikai akarat és döntés függvénye, a sikeres működés alapvető feltétele kellene, hogy legyen. Egy rosszul működő szisztémában, a szinte törvényszerűen rosszul elosztott források semmivel sem jelentenek biztatóbb kilátást a forráshiányosnál. Ugyanakkor a releváns kimutatásokból azt is pontosan látni, hogy az oktatásra szánt költségek az elmúlt évtizedekben folyamatosan csökkennek.⁶

Emlékeznek még arra, hogy felvezető szövegemet a diákjaimtól kölcsönzött ideákkal zártam? Azt megelőzően ugyanis arról kérdeztem őket, hogy saját nézőpontjukból tekintve a közoktatás rendszerének milyen jelenségeire, problémáira fókuszálnak leginkább. Sok más szempont mellett a tanárok társadalmi megbecsültségének problematikáját is felvázolták, nemtetszésüket és elégedetlenségüket fejezték ki ezzel összefüggésben. Sőt, világosan látták a tanári pályát érintő nehézségek és a képzés során felmerülő konfliktusok közötti kapcsolatot is. És valóban, a jelenlegi feltételek mellett miért is lenne vonzó a pedagóguspálya a legtehetségesebb fiatalok számára?

Ahhoz ugyanis, hogy újra valós presztízse lehessen a pedagógusszakmának, olyan, amely külső és a belső szemlélő számára egyaránt megnyugtató helyzetet teremthet, a mindenkori oktatáspolitikának egyértelmű és hiteles üzeneteket kellene megfogalmaznia. A rendszer alapjaival kapcsolatosan mindenekelőtt a megbecsülést, a stabilitást és a szabadságot hangsúlyozva, az előmenetellel összefüggésben a jó előre megtervezhető és távlatos fejlődési folyamatokat, a fennálló al-

ternatívák állandó lehetőségét érzékeltetve. A tanári életpálya modelljének egyfelől azért kellene kiszámíthatónak lennie, hogy megfelelő biztonságot és inspirációt jelentsen a hivatástudatuk miatt még pályán lévő oktatóknak, másrészt pedig – éppen a diákjaim által felvetett szempontokhoz illeszkedve –, hogy kellő motivációt jelentsen a pályaválasztás előtt álló tehetséges fiatalok számára. Hiszen nekik a döntési folyamat során világosan látniuk kell, hogy amennyiben választásuk a tanári pályára esik, ahhoz a társadalom minden külső feltételt biztosít számukra, mindenben támogatja ezt a törekvésüket. Egyetemi tanulmányaik után végzettségüknek megfelelő állást kaphatnak majd a hazai munkaerőpiacon is, egzisztenciális biztonsággal, tervezhető jövővel, valós perspektívákkal, átjárható keretekkel.

De mit is jelent ez pontosan? Miként írható körül a régen vágyott és ideális körülményeket jelentő, társadalmi és pénzügyi tekintetben is megbecsült pedagógustársadalom? A teljesség igénye nélkül például az értelmiségi léthez alkalmas és méltó életszínvonallal.⁸ Jó lenne, ha nem a megélhetés előteremtése miatti kényszerűségből vállalna valaki másod- vagy harmadállást, szerezne magántanítványokat magának. A pedagógus ne pusztán a valós alternatívák hiánya miatt maradjon a pályán, ne azért legyen hűséges a diákjaihoz, a szakmájához és az intézményéhez, mert valójában semmiféle perspektívát sem lát maga előtt.

Ennek érdekében – ahogy az egyébként a 2010-es tervek között még szerepelt is – például hatnyolc évente biztosítani kellene minden tanárnak az értelmes és hasznos továbbképzés, önképzés lehetőségét, tehermentesítve őt a napi rutint jelentő feladatoktól.⁹ Nem a kötelezően elvégzendő, olykor megkérdőjelezhető színvonalú tréningekre gondolok, hanem egy „tanulmányi évré”, amely feltöltődést és regenerálódást biztosít a pedagógusnak, természetesen a szakmai fejlődés mellett.¹⁰ Részben a kiegészítő elkerülése érdekében, részben az elvárható magas szintű ismeretek miatt, hiszen a társadalom elemi érdeke, hogy a felnövekvő nemzedékeket boldog, elégedett, magabiztos, kiegyensúlyozott, mesterségbéli tudásukban megkérdőjelezhetetlen, minden tekintetben megbecsült, köztiszteltetben álló, felvállalható értékeket és mintákat közvetítő emberek neveljék.¹¹

Így már egyáltalán nem lenne felelőtlenség és inkorrekt egy kifejezetten szakmai alapelveken nyugvó minőségbiztosítási rendszer bevezetése és működtetése. Hiszen abban bizonyára szinte mindenki egyetért, hogy értelmes és színvonalas kontrollra szükség van, olyanra, amelynek nem a szuverenitás korlátozása a célja. Ami azonban a jelenlegi gyakorlatot illeti, a heti 24-26 – olykor akár még több – tanórás túlterhelést (ami valójában 48-52 órás munkahétnek számít), a folyamatos bizonytalanságot, az állandóan változó körülményeket és fenntartói elvárásokat, az ezekhez társuló társadalmi és politikai apátiát – de legalábbis a támogatás hiányát –, azt nem érdemes minősíteni. Ráadásul az életpályamodell minőségbiztosítási hiányosságai a szakmán belül kódoltan számos konfliktust és feszültséget generálnak (bérfeszültség, a valós és a portfólióban bemutatott minősítési kompetenciák közötti eltérések, a portfólió elkészítésének és védésének tantestületre háruló terhei stb.).

A kiszámíthatóság és a tervezhetőség miatt a logikusan felépülő és koherens új rendszer elvárásai természetesen azokra vonatkoznának, akik bevezetése után jelentkeznek felsőoktatási intézményekbe, azaz semmiképpen sem érintené hátrányosan a már pályán lévőket.

Az özszemosódó és számos ponton megkérdőjelezhető tanfelügyeleti és minősítési rendszer polémiáiról bizonyára mindenki hallott, hiszen bevezetése óta már több alkalommal módosították, ugyanakkor továbbra is számtalan kérdést hagy megválaszolatlanul. A minősítők és minősítettek kiválasztásának folyamatában számos ellentmondás rejlik, de a minősítés szakmai színvonala és eredményessége sem minden esetben meggyőző, az elvárható szakmai fejlődés tekintetében pedig elég kevésbé hasznosuló. Az egyes kategóriákba való besorolás folyamata kifejezetten lassú és nehézkés (egy-két év), a kategóriák közötti differenciálás és előrelépés viszont nem indokolja eléggé magát a folyamatot, hiszen a befektetett munkához képest aránytalanul kevésnek tűnik az átlagban nettó 15-20 ezer forintot jelentő béremelés, főként minden további előnyt nélkülözve. Az már csak a jéghegy csúcsa, hogy például egy januárban abszolvált „védés”, amelyet az előző naptári évben elkészített és benyújtott portfólióval lehet elérni, teljesen érthetetlen és abnormális módon csak a következő év januárjában „emelkedik jogerőre”. Azaz ebben az esetben az életpályamodell kategóriái között való előrelépés összességében legalább két tanéven átívelő projektnek számít, és nagyjából másfél-két év elteltével realizálódik.

Ez kicsivel több idő, mint egy doktori képzés fele...

JEGYZETEK

¹ https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

² https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor

³ <http://www.ujkatedra.hu/download.php?docID=2450>

⁴ http://www.kpszti.hu/med/eletut/eletpalya_modell.ppt

⁵ A kecsegtető állapotot elsősorban a korábbi tanulmányokban prognosztizált stratégiaalkotás, a rendszer-elvű megközelítés, valamint a versenyképes bérképzés jelentette (volna).

⁶ „Az oktatásra fordított államháztartási kiadások GDP-hez viszonyított aránya a 2012-es szinten maradt (2013-ban 4,7% volt), az oktatásra fordított teljes kormányzati kiadáshoz mérten viszont tovább csökkent (2010-ben 11,2%, 2013-ban 9,5% volt; uniós átlag: 10,3%). Mindkét mutatószám a legalacsonyabbak között van az Európai Unióban. Az iskola előtti nevelésre és alapfokú oktatásra fordított közkiadások GDP-hez viszonyított aránya mindössze 0,9% (uniós átlag: 1,6%).” http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-hungary_hu.pdf

⁷ „Az értelmiségyszociológiai írásokban az értelmiségiek több tipikus társadalmi szerepe is felbukkan. Az egyik legfontosabb a kultúra és a tudás létrehozása, közvetítése és terjesztése.” Kristóf Luca, *A magyar elitértelmiség reputációja*, PhD értekezés, BCE Szociológia Doktori Iskola, 2011, 17. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/573/1/Kristof_Luca.pdf

⁸ Az igazsághoz hozzátartozik, hogy nemzeti köznevelésről szóló törvény ismeri az alkotói szabadság fogalmát, azonban egyrészt azt csak tízévente és a legalább Pedagógus II. kategóriában lévő oktatók vehetik igénybe, másrészt (és sajnos ez a fontosabb) az alkotói szabadság tulajdonképpen egy év fizetés nélküli szabadság. Az alacsonyabb rendű jogszabály, a kormányrendelet kicsit részletesebben, négy pontba szedve szabályozza az alkotói szabadságot. Ebben új elemnek számít az „állami ösztöndíj” lehetősége, de a relativizáló szóhasználat, azaz a 4. pontban a „kaphat” kifejezés előfordulása nem túl megnyugtató. Arról, hogy ezt valójában hányan is vehették igénybe, nagyon elenyésző mértékű forrásunk lehet. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV; https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor

⁹ Ez mérhető és kontrollálható tevékenységet jelent, értelmesen és hasznosan teljesítendő kritériumokkal.

¹⁰ Az általam felvetett alkotói szabadság számos praktikus, humán erőforrást érintő és szervezeti kérdést is vonz, hiszen például meg kell oldani a kiesők helyettesítését, a felmerülő órarendi problémákat stb., vélhetően hozzárendelt források nélkül, csakis a közösség többletvállalásával. Nem túl merész vízió, hogy ennek bevezetése a jelenlegi rendszerben azért is teremt megoldhatatlan helyzetet, mert akarva-akaratlanul ellenérdekeltté teszi az érintetteket, magát a pedagógustársadalmat. Ez a jelenség ugyanakkor arra utal, hogy elsősorban a valóság ismeretében (azaz a társadalom megrendeléseire reagálva) kellene a meglévő problémákat orvosolni, mintsem szépen csengő, ám valójában kivitelezhetetlen és teljesíthetetlen ígéretekkel kecsegtetni. Megoldást a közös gondolkodás és egyeztetés jelenthet.

¹¹ Gondoljunk csak a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ körül kialakult állandó polémiaakra és bizonytalanságokra, az életpályamodell pedagógusokat minősítő folyamatának indikátorlistájának módosításaira stb.

