



ERCSE KRISZTA

Mi a pedagógusok „dolga” – tudunk-e erről végre valamit?

Mennyit és mit dolgoznak a pedagógusok? – Várhegyi György 1972-es tanulmányához kapcsolódva, ötven év múltán¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Várhegyi György írása² tulajdonképpen tekinthető egy klasszikus pedagógusterhelés-vizsgálatnak, mely számos fontos és – történelmileg különösen – érdekes szociológiai sajátosságot is tartalmaz. Magyarországra fókuszálva; a pedagógusok megítélése és megbecsülése mindig is minimum ellentmondásos volt. Kérdés – mellyel ezen írás nem kíván foglalkozni, csupán felveti –, hogy bárhol a világon megvalósult-e vajon a hivatáshoz kapcsolódó, minden bizonnyal őszintén átélt patetikus gondolati elragadtatottság, és ennek gyakorlati manifesztációja. Jelesül: kiemelt, versenyképes jövedelem, a szerep és feladat különösen nagy felelősségére való tekintettel olyan munkakörülmények és -feltételek biztosítása, mely elemi előfeltétele annak a szakmai minőségnek, melyet a gyermekeinkkel kapcsolatban elvárunk. Van-e ország, ahol a pedagógusok olyan életszínvonalon és -minőségben élnek, melyben kiegyensúlyozottak, feltöltöttek,

tájékozottak, képzetek és műveltek tudnak maradni – fenntartható módon? Ha van is ilyen, ez ma bizonyosan nem Magyarország. Az alábbiakban egy ötvenéves, kiváló elemzés alapján vetjük össze az akkori idők és a jelen (kétezer-húszas évek) állapotait, pedagógusokhoz kapcsolódó vélekedéseit, oktatási adottságait. Reményeink szerint kiderül, mennyire lassan örölnék Isten malmait.

PÁRHUZAMOK

Várhegyi György tanulmánya azzal kezdődik, hogy egy vizsgálat alapján a pedagógusok nagy többsége túlterheltségről panaszkodik. Úgy tűnik, korszakokon és kormányokon átívelő, alapvetően koncepcionális probléma van Magyarországon a pedagógusok feladatáról való elképzelésekkel, amelyek nyilván meghatározzák a munkaszervezésüket és a munkaterhelésüket. Újra

¹ Várhegyi György oktatásszociológus születésének 100. évfordulójára korábbi munkatársai és a családtagok olyan emlékkönyvet állítanak össze, melyben mai oktatásszociológusok látják el kommentárokkal Várhegyi általuk kiválasztott, újraolvasott írásait. Az ennek a vállalkozásnak a keretében készült szöveget változatlan tartalommal, minimális szöveggondozás után közöljük. (*A szerk.*)

² Várhegyi, György (1972): *Mennyit és mit dolgoznak a pedagógusok?* *Valóság*. 15. 12. sz., 73–84.

és újra kibuggyanó problémák és elégedetlenségek, a kétezres években például: 2004. május, 2006. október, 2007. június, 2008. november, 2011. június, 2012. október, 2016 tavasza, 2019. november, 2022. januárjától napjainkig. A 2022-es évig jellemzően inkább a pedagógusok béremelési igénye, túlterheltsége uralta a közbeszédet, míg a szakmai és rendszerproblémák közül egy-egy jelent meg, nem összefüggéseiben, kritikusan említve például a tankönyvválaszték hiányát, a kötelező óraszámok nagyságát, a túlzott adminisztratív terhelést, a portfóliót... Ez tulajdonképpen érthető: az oktatási rendszer diszfunkcióiról a pedagógusok mindösszesen annyit tudnak mondani, amennyit ők maguk megtapasztalnak (miként más szereplők – szülők, diákok – is a saját tapasztalataikat ismerik), illetve az érdekvédő szervezetek papírforma szerint érdekvédelmi kérdésekben jogosultak fellépni a kormány felé.

Az oktatási rendszer egészségének kritikájára ezen írás nem vállalkozik, mégis ahhoz, hogy értsük a pedagógusok terhelésének krónikus problémáját, látnunk kell, hogy úgy a társadalom egészségének, mint az oktatási rendszer szereplőinek, illetve a döntéshozóknak a fejében egy korszerűtlen, elavult iskolakép van, ráadásul az iskola működtetéséhez tervezett struktúra, a rendszerelemek átgondoltsága és megvalósításuk minősége önmagában is alacsony színvonalú, gyenge. Így tehát két szinten is kódolt az oktatási rendszer diszfunkcionális működése – és ennek tapasztalata okán a különböző érintettek (iskola-használók: szülők, diákok, illetve pedagógusok stb.) növekvő elégedetlensége,

de legfőképpen a rendszerbe bekerülő gyermekek elégtelen minőségű ellátása.

PEDAGÓGUSPANASZ VS. KÖZVÉLEMÉNY

Nagyon érdekes megnézni, hogy ötven éve, harmincnegyzet éve, illetve mostanában milyen típusú mondatokat fogalmaznak meg a pedagógusok, ha a túlterheltségről van szó

1972: „Egyre romlik az iskolában a légkör, rettenetes a pedagógus ideg feszültsége a túlterhelés miatt. Egyre fegyelmetlenebbek, nem bírnak uralkodni magukon.”; „A túlterhelést a zaj, a felelősség és az idegmunka okozza.”; „Az agyonhajszoltságból

következik az, hogy ha a pedagógus szakmailag kiváló, mégsem tud közel kerülni a gyermekekhez”; „Más munkánál nem fordul elő, hogy akkor is dolgoznia kell, amikor ki-

a döntéshozóknak a fejében
egy korszerűtlen,
elavult iskolakép van

mondottan a családjával kellene foglalkoznia.”; „Sok a fáradt, kiábrándult, időős tanár — azt hiszem, nem szabadna nyugdíjig tanítani”. (Várhegyi, 1972, 1. o.)

1984: „Hihetetlen energiát vesznek el a pedagógustól a reménytelen felzárkóztatásra fordított időszakok, a korrepetálások, az erőltetetten differenciált foglalkozások.”; „Érthetőbb szövegű könyveket, a gyermek életkorának megfelelő szintű szemelvényeket kérünk.”; „A jól végzett napi szakmai tevékenység és a főlkészülés még nem túlterhelés. A túlterhelés a délutáni tanácsülés, a késő délutáni rajfoglalkozás, a tegnapi társadalmi munka, a holnapi próba a művészeti szemlére, a szombati karnevál, a klubdélután stb.”; „[...] a pedagógiai

munkát vállaló tanár nem tekinti az oktatással, neveléssel kapcsolatos munkát terhesnek. Csak az 'idegen' munkától kap idegsozkodot.” (Halász, 1984, 3–4. o.)

2020-as évek: „A társadalmi megbecsültség patetikusan kifejezésnek hangzik, de az roppant fontos, hogy egy beszélgetés során ne kelljen vacillálnom azon, hogy mit mondhatok az iskoláról vagy a munkámról. Mert roppant megosztó ez a kérdés manapság, és nem is nagyon értik az emberek, nem is akarják érteni szerintem, hogy itt miről van szó. Mindenki azt hiszi, hogy a fizetésünkért nagy a harc. Nyilván az is nagyon fontos, de ez számomra messze nem csak arról szól.”; „Én eljutottam odáig, és biztos, hogy nem egyedül vagyok ezzel, hogy nem szívesen vallanám be mindig mindenhol azt, hogy én pedagógus vagyok, mert nem szeretném azt a fajta lenézettséget átélni, ami ezzel jár manapság.” (Galgóczi és Déri, 2023)

„A statisztikai adatszolgáltatásban nem szabad feltüntetni a helyettesítőket, ha valaki távol van, akkor a gyesen lévő szerepel, és nem jelenik meg külön emberként, aki ellátja helyettesítőként. Ez megint a statisztika egyfajta értelmzése.”; „Plusz feszültségforrást jelent a 22–26 óra közötti kötelező óraszám, mert vannak, akiknek ugyanannyi pénzért több órát kell tartania, és ennyi óra – 22–24 – fölött az a plusz két óra már általában plusz egy csoportot jelent, ami hatványozza a terhet: dolgozatok, tanulók egyéni dolgai stb. Ezt nagyon igazságtalannak érzik a pedagógusok.” (Lanert, 2021)

„Karbantartó hiányzik, pedagógiai munkát segítő munkatárs segítségre lenne, ha a

törvény adna rá lehetőséget.”; „Kevés a technikai személyzet száma (takarító, udvaros, karbantartó). Nem szerencsés, hogy a pedagógusok létszámához igazítják az ő számukat.” (Az idézetek a PDSz [2022] felmérés nem publikált kutatási háttéranyagából származnak.)

Az iskola a társadalomba mélyen beágyazott intézményrendszere – közhely. Mégsem vesszük komolyan, milyen elsöprő mértékben meghatározza az általános társadalmi állapot, vélekedés az iskola működését – például a vele szemben támasztott elvárásokkal. Elvárásokat pedig annak alapján fogalmazunk meg, hogy milyen elképzelések vannak a fejünkben: az iskolának, a pedagógusnak mi a feladata – és szerintünk mit csinál.

Az alábbiakban a '70-es évek eleje és a ma közvéleményébe hallgathatunk bele; hogyan gondolkoztak anno és gondolkoznak most a pedagógusokról, milyen kép van a fejekben az elvégzendő feladatról.

Ez nem csupán a pedagógushivatás presztízséről, és a vélt és valós feladatok mennyiségéről informál minket, hanem arról is képet kaphatunk, hogy a mindenkori társadalom a pedagógusok által végzett munkának a felelősségét, a mélységeit, a szakmai kihívásait milyen mértékben látja, érzékeli.

1972: „A pedagógusokról teljesen eltérő vélemények terjednek a közvéleményben. Egyesek szerint a pedagógusok terhelése az átlagosnál jóval kedvezőbb, hiszen nem kell napi 8 órát eltölteniük a munkahelyen (legfeljebb 4-5 órát tanítanak és egy kevés időt fordítanak a felkészülésre), sőt év közben

mégsem vesszük komolyan, milyen elsöprő mértékben meghatározza az általános társadalmi állapot, vélekedés az iskola működését

kétszer kapnak szünetet és emellett két hónap a nyári szabadságuk is” (Várhegyi, 1972, 1. o.)

2016 után: „Ha közbeszédet figyeljük, akkor úgy láthatjuk, hogy a pedagógusok egy hétköznapi, kényelmes munkát végeznek: bemegy az óra előtt pár perccel, leadja az anyagot és már végzett is. Kijavítja a dolgozatokat, lyukas órában kávézik, beszélget, majd haza megy kettőkor és kezdődik minden előről a következő nap. Hétvégén és a hosszú szünetek alatt pedig mindent maga mögött hagyva kipiheni magát, aztán újult erővel folytatja ugyanazt. Nyilván hallanak a túlórákról, helyettesítésekről, de ezt is fel tudjuk úgy fogni, hogy kinek nem kellett még túlóráznia, ez is csak egy hétköznapi munkahely. Külső szemlélőként a pedagógus munka ki is merül annyiban, hogy napközben tanítják a gyereket.” (Galgóczi és Déri, 2023, 5. o.)

Az eredmény: a társadalom által érzékelt iskolai – de még inkább pedagógus- – munka változatlan: igen egyszerű, különösebb energiabefektetést nem igényel, „csak” tanítanak, azt sem túl sokat, és mivel ez a feladat lényege, más dolguk alig van. Egyszerűen leírva egy napot: a gyermek bemegy az iskolába, leül, a tanár bemegy, fellép a katedrára, megmondja a

Tudást, a gyerek leírja, mindenki hazamegy, a gyerek otthon ezeket megtanulja, másnap ugyanez előlről. Ez a summázat nemcsak szomorú, hanem azt is kiolvashatjuk belőle, hogy a *tanulással* kapcsolatban mennyire végtelenül leegyszerűsített, és hihetetlenül elavult kép él bennünk. Ami, mint később látni fogjuk, meghatározó; meghatározza az elvárásainkat (iskolától és pedagógustól). „Tudjuk”, mikor lehetünk nyugodtak – ha ez és ez történik az iskolában, és az így és így történik (mert AZ a tanulás), illetve „tudjuk”, mikor kell gyanakodnunk, tanul-e eleget az a gyerek. Ez utóbbi annak az eddig számos alkalommal megtörtént esetnek a logikai leírása, amikor szülők ellenállásán bukott meg egy oktatási, iskolai innováció – amely természetesen eltért a mindenki által tapasztalt, 150 éves hagyományoktól.

A PEDAGÓGUS SZEREPÉRŐL ÉS FELADATÁRÓL VALÓ KORSZERŰ GONDOLKODÁS

Az iskola funkcióiról Halász Gábor (2001) leírása alapján nézzük az *1. ábrát*.

1. ÁBRA



FORRÁS: Halász (2001) alapján saját szerkesztés

Láthatóan egy komplex, többfunkciós intézményről van szó, ahol többségben vannak a társadalmi és gazdasági célú funkciók, míg az egyéni (tanulási, fejlődési) utak biztosítása nem túlhangsúlyos. Ahogyan *Halász* (2001) megjegyzi, a legismertebb és legfontosabb funkció a kulturális reprodukció, ami viszont azt kódolja, hogy a mindenkori társadalom jellege dönti el, hogy integratív, multikulturalista szemlélettel vagy exkluzív, etnokulturális megközelítéssel találkozik-e az egyén a társas viszonyok értelmezéséhez. Magyarországon e tekintetben egy alapvetően zárt, kirekesztő attitűd az uralkodó (*Csepeli és Praszák*, 2011), így az iskolával kapcsolatos elvárások (személyiség fejlesztése, értékek és normák képviselése stb.) is egy ilyen világszemléletnek és -érzékelésnek felelnek meg.

A tankötelezettség miatt a gyermekek 6-7 éves koruktól a tankötelezettségi korhatárig – nagyjából 30-40 százalékuk még tovább is – ebben az intézményi közegben **szocializálódnak**; megismerik a társas létezés, együttélés szabályait és gyakorlatait, zajlik a

személyiségfejlődésük, a szociális kompetenciáik fejlődése, megismerkednek a szűkebb-tágabb **kulturális kontextusukkal**. Természetesen a **tudásgyarapítás** (az akadémiai tanítástanulás) is az iskola feladata. Az első két funkciócsoport szorosabban látszik összefüggni: a kulturális kontextus az, ahová beszocializálódik a tanuló, és ahol az adott társadalmi, intézményi, társas működésekről kap mintát. A tudásgyarapítással összefüggésben is van e két területnek szerepe, de legelőször mindenképpen a korszerű szakmai gondolkodás az, ami eszünkbe kell, hogy jusson. Azaz: hogyan gondolkodik az iskola (azaz mit képviselnek a rendszer és szereplői) a *tanulással* kapcsolatban, annak folyamatáról. Ez azért is kardinalis kérdés, mert ehhez tud viszonyulni a *tanítás*, vagy ahogyan napjainkban használjuk: a *tanulástámogatás* tevékenysége. Mert milyen folyamatot is kell támogatni? És azt hogyan lehet? Tekintsük át röviden az ókortól napjainkig azonosítható tanulás- (de még inkább tanítás-)paradigmákat (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

Tanulás- (de még inkább tanítás-)paradigmák

	„szavak, könyvek pedagógiája” ókor/középkor	„a szemléltetés pedagógiája” a 17–18. század; empirizmus	„a cselekvés pedagógiája” a 20. század eleje; reformpedagógiák	konstruktivista pedagógia az 1950-es évektől
tanulásefelfogás	Gondolkodási rendszerek eljáratítása, egy interpretált, már létező valóság belsővé tétele	Az ismeret forrása az objektív valóság, a tanulás ennek érzékelése, külső viszonyok leképeződnek a tudatban.	A megismerés a cselekvésen keresztül történik. A valóság viszonyai belsővé válnak (interiorizálódnak).	A tudás egyéni konstrukciós folyamat során jön létre. A külső stimulusok értelmezése a belső, előzetes tudásrendszer és a külső referenciapontok alapján történik meg, ezek alapján alakul ki <i>hasznos, adaptív</i> tudás
tanítás-támogatás	Ismeretátadás, ismétlés, repetíció	Bemutatók, érzékszervi tapasztalat lehetőségeinek biztosítása	A tanulói aktivitás kiemelt szerepe, felfedeztetés, <i>learning by doing</i>	Az egyéni előzetes ismeretek, adekvát tudásrendszerek felmérése után a releváns tanulási környezet kialakítása. Kiemelt cél a saját tudáskonstrukciós folyamat menedzselésének képességét kialakítani.

FORRÁS: Nahalka (2002) alapján saját szerkesztés

Jól látni, hogy alapvetően kétféle – objektivista és konstruktivista – tanulásfelfogást azonosíthatunk itt. Az első három oszlop tanulásfelfogásai episztemológiai szempontból alapvetően mind objektivisták: a tudást egy külső létezőnek vallják, melynek kumulatív gyarapodását a különböző tudományos eredményeknek köszönhetjük. Megtanulásuk ennek megfelelően belsővé tétel (*interiorizáció*) jelent, amit a különböző időszakokban ugyan másként és másként képzeltek el, de a lényeg nem változott: objektív tudások elsajátításáról van szó – melyek mindenhol, minden körülmények között ugyanazok. Ha a tanulás elsajátítás, akkor a tanulás folyamatát támogató tevékenységek (tanítás) az *elsajátíttatás*, a *tudás átadása* (bizonyára ismerős fordulatok napjainkból is). Ami mégis változott, és természetesen igen nagy jelentősége is van, hiszen tekinthetjük az új, korszerű paradigma előfutárának, az a tanulói aktivitás meghatározó szerepének felismerése. Míg a szavak pedagógiája egy egészen passzív pozícióban a memorizálást várja el, a cselekedtetés maximálisan épít a tanulói aktivitásra. A konstruktivista paradigma pedig eleve abból indul ki, hogy maga a tanuló az, aki a tudásalkotást saját belső adottságai, folyamatai segítségével elvégzi.

E rövid kitekintésnek a tanulásparadigmákra kettős szerepe is volt. Az egyik, hogy világosan értsük: az iskola működését milyen módon befolyásolja az uralkodó tanulásfelfogás, hogyan változik (vagy kellene változzon) a pedagógusok szerepe és

feladata. A másik, hogy képesek legyünk végiggondolni a konstruktivista pedagógia működését, mely nagyjából így definiálható: az *egyéni* tanulási szükségletek felmérése után az ennek megfelelő *egyéni* tanulási-tanítási terv kialakítása (egy adott pedagógiai cél érdekében). Ha ezt valóban sikerül végiggondolni, akkor talán elképzelhető az az iskola, amely az egyéni tanulási szükségleteket képes és kész is kiszolgálni.

SZAKMAI FEJLŐDÉS

Teljes joggal és logikusan merülhet fel a kérdés, hogy ha a 21. században a fentebb ismertetett konstruktivizmust tekintjük a legkorszerűbb tanulásparadigmának – amely paradigma már az 1950-es években felütötte a fejét, és a világ boldogabbik felén a magyar viszonyokhoz képest messze nagyobb ismertséget szerzett –, akkor (hetven év alatt) miért nem érte el Magyarországon a pedagógia és neveléstudomány szakmai ingerküszöbét? Miért nem töltik azzal pedagógusaink ráérő idejüket, hogy konstruktivista írásokat böngésszenek?³ A képzések és továbbképzések miért nem a konstruktivista pedagógia didaktikai megfontolásait követik?⁴

Létezik persze bonyolult és hosszadalmas válasz, a rendszerváltást megelőző rezsim rendszerigazoló működéseivel kapcsolatos elvárásairól, ami természetesen rendben is van. De még mindig nem világos, hogy 1990 óta miért nem újult meg, miért *nem akart* megújulni a magyar iskoláztatás.

nem világos, hogy 1990 óta
miért *nem akart* megújulni a
magyar iskoláztatás

³ A kérdés költői, és szándékkal vonatkozik egy szakmai identitás képzelt buborékjára.

⁴ Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy például az ELTE kínál olyan képzést és továbbképzést is, mely folyamatba ágyazott komplex fejlesztés-tanulás, illetve fejlesztés-támogatás koncepción alapul.

Várhegyi (1972, 75–76. o.) remek visszatekintésben írta le a pedagógusmunka szabályozásának történetét, ami azért is jelentős esetünkben, mert betekintést ad a pedagógusok munkájáról, feladatairól való gondolkodás változásába. Már a 20. század elején is érzékeny téma volt a közbeszédben a tanárok terhelése. Az akkori kormány a kötelező óraszámot kívánta 18-ról 20-ra emelni, mely szándék ellen 1910-ben a II. Országos Tanár Kongresszus többek között az alábbi módon érvelt (Várhegyi, 1972, 75. o.):

nincs összhangban az érzékelt szükséglettel

Miért szükséges a heti 18 tanítási óra változatlan fenntartása nemcsak a mostani, hanem a jövőendő tanárságra is? Mert azok az okok, amelyek alapján a középiskolai törvény (1883: XXX) parancsolólag kimondta, hogy a középiskolai tanár heti 18 óránál több tanításra nem kötelezhető, nemcsak fennállanak, hanem folyton szaporodnak. A tudományok fejlődése és a tanítás módszerének tökéletesedése mind intenzívebb önképző és tanító munkát kíván a tanártól.

Ez az idézet 2023-ban olvasva több szempontból figyelemre méltó.

(1) Igaz, hogy csak a középiskolai tanárookra vonatkozóan (ezt tudjuk be a közoktatásban érintettek arányának és az iskolázás korabeli struktúrájának és lehetőségeinek), de már 1883-ban volt egy nagyon is józan elképzelés a terhelhetőségről.

(2) Az idézett érv evidenciaként deklarálja a **folyamatos önképzés szükségszerűségét és feladatát (!) a pedagógusok számára**, rámutatva az örökérvényű (!) jelenségre, hogy a tudomány és a tanítás

módszerei is folyamatosan fejlődnek, ezeket tehát követni kell, illetve **e folyamatos tanulásra időt szükséges biztosítani** a tanárok számára – méghozzá **a munkaidejükben, az egyéb iskolai feladataik mellett!**

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, milyen fontos mérföldkő ez, milyen korszerű gondolat 1910-ből. 1936-ban még megjelenik a VKM 32 400/1930. V. 1. sz. rendeletben a következő: „a

tanítási órák megtartásán kívül a *tanár szolgálati kötelezettsége kiterjed* a nevelés-oktatással kapcsolatos egyéb teendők ellátása [...], *valamint tudományos továbbképzésre is a szaktárgyaiban és a neveléstudományba*” (Várhegyi, 1972, 75. o.) – *de az 1951-es rendelet már nem tartalmazza a pedagógusok továbbképzési kötelezettségét. Nem említi a szabályozás a szaktárgy és pedagógia tanulmányozását a pedagógus feladatai között, azaz az önképzés a munkaidőn kívülre szorul. A továbbképzés ugyanígy kimaradt az 1966-os rendeletről is (Uo., 76. o.).*

A folyamatos szakmai fejlődés kérdésének szempontjából fontos, hogy az 1951-es rendelet ugyanakkor a továbbképzési rendszert teljességgel centralizálta. Elmondható, hogy a folyamatos szakmai fejlődés belső igénye nagyjából itt halhatott el. Azóta is – különösen az utóbbi 12 év alapján – folyamatosan tanulhatjuk: a központosítás, a külső kényszer sosem hat jól a fejlődésre. Nincs összhangban az érzékelt szükséglettel, nem engedi meg annak a mentén megfogalmazni a személyes feladatokat, teendőket, ettől pedig a motiváció eltűnik. Ösztönzés helyett szankciókat használ. Pedagógiailag is alapvetően rossz válasz.

Fontos tisztázni egy általában elsikkadó, nagyon fontos különbséget: a tartalmak, tevékenységek központosítása egyértelműen

vakvágány, mert megfosztja a rendszert és szereplőit az alkalmazkodóképességtől, attól, hogy a mindenkori helyi igényekre legyen képes jó pedagógiai válaszokat adni, a helyi szükségletek, adottságok alapján legyen szert szükséges kompetenciákra. Ugyanakkor az oktatásirányításnak feladata és felelőssége volna, hogy *központilag biztosítson keretet és forrást* a helyi szükségletekhez való alkalmazkodásra (például a tantesület, pedagógus által szükségesnek ítélt továbbképzés finanszírozására). Amikor a keretekről beszélünk, arról a jelenleg is érvényes nonszenszről is szó van, hogy a pedagógusok továbbképzésének rendszere, a képzés-önképzés dinamikája nem csupán egészen életidegen, hanem azt a munkaidőn kívüli tevékenységként képzelel el. Ami, ha körülnézünk a munka világában, ismét csak érthetetlen: a Munka Törvénykönyve (Mt. 51. § (2) b)) arról rendelkezik, hogy a munkakör ellátásához elvárt speciális ismereteket biztosító képzések költsége a munkáltatót terheli, a képzés pedig a munkaidő terhére történik. Mi indokolja a pedagógusok esetében a munkájukhoz nélkülözhetetlen szakmai fejlődés valódi támogatásának elmaradását? A megoldás egy olyan ösztönző feltételrendszer kialakítása lenne, ami a pedagógusszakma számára lehetővé tenné a folyamatos szakmai (pedagógiai, pszichológiai, szaktárgyi) fejlődést, így a feltételek megteremtésével és biztosításával *az elvárhatóvá* is válna – és el is várnák. Sajnos nem csupán a mindenkori oktatásirányítás nélküli ezt a bölcseséget; maga a társadalom is az „ostor és cuzor” módszerhez tartozó hatalmi kényszerhez, nem pedig az önkéntes,

a képzés-önképzés dinamikája nem csupán egészen életidegen, hanem azt a munkaidőn kívüli tevékenységként képzelel el

autonóm felelősségvállalási működési módhoz, rendszerhez van szokva. Azaz ezt az egy problémakezelő módszert ismeri. Ez egy súlyos társadalmi deficit.

SAKMAI FELADATOK – A PEDAGÓGUSMUNKA SAJÁTOSÁGAI

Még egy gyors áttekintést annak alakulása is, hogy a közgondolkodásban – ideértve az oktatásirányítást is – mi az elképzelése a szakmai feladatokról. Ugyanis alapvető jelentősége van annak, hogy mit tekintenek és mit ismernek el a pedagógusok alaptevékenységének. Vajon azt, ami a hétköznapokból a laikusoknak látszik? Éppen itt volna a csapda? Az iskola és a szülők elidegenedett viszonyának, a szükséges partnerség fájó hiányának következménye, hogy a gyermekek minőségi professzionális nevelésének-oktatásának keretei, szempontjai, feltételei (!) valójában egyáltalán nem közismertek, így fogalma sincs nemcsak a laikus közvéleménynek, de maguknak a (sajnos szintén laikus) oktatásirányítóknak sem a pedagógusok nagyon komplex, felelősségteljes munkájáról.

Érdekes megfigyelni, hogyan változik az idők során a pedagógusoktól elvárt feladatok összetétele. *Várhegyinek* (1972, 75–76. o.) köszönhetően világosan látszik, hogy a 19. században, a 20. század elején a szabályozás mindent, ami az iskola falai között, az iskola terében, idejében történt és az ott zajló tevékenységekkel volt kapcsolatban, vitán felül a pedagógusok részére dedikált. A század első harmadában válik el egymástól a

hivatalos/tanítási órák és a nevelés-oktatással kapcsolatos egyéb teendők köre. 1951-ben ezen egyéb előírt teendők közé az alábbiakat sorolták (Várhegyi, 1972, 75–76. o.):

[...] a tanítás előkészítése, a munka- és óratervek elkészítése, írásbeli dolgozatok – munkafüzetek –, rajzok és egyéb tanulói munkák felülvizsgálása, szemléltető eszközök, kísérleti eszközök készítése és javítása, ezeknek a tanítási órákra való előkészítése, szertárak és könyvtárak gondozása, a nevelő beosztásával kapcsolatos adminisztrációs munkák ellátása, testületi értekezletek, óráközi felügyelet, kirándulások, ünnepélyek, kiállítások előkészítése és megrendezése, kötelező hospitálás, családlátogatások, szülők fogadása tanulók tankönyvekkel és taneszközökkel való ellátása stb.

A hetvenes évek elején a halmozódó feladatokra – melyek mennyisége bizonyára összefüggésben volt a tanulói létszám erőteljes növekedésével – még ezt a választ adta a szerző (Várhegyi, 1972, 78. o.):

De a pedagógusoknak iskolaszervezési és munkaerő-gazdálkodási okokból is vállalniuk kell túlórát, különösen a dolgozók iskolájában való tanítást, mivel ezekben az iskolákban nagyon kevés a függetlenített tanárok száma, és valakinek meg kell tartani az órákat. Ezt a nagymértékű túlórát természetesen megsínyli az oktatás és a nevelés színvonala, valamint a pedagógus személyisége és egészsége.

Az iskolai feladatok sokféleségére kicsit később visszatérünk.

ötven évvel később már tudunk valamiről, ami gyökeresen kellene, hogy megváltoztassa az iskoláink működését

Várhegyi György emeli ki, hogy a pedagógusmunkának számos olyan sajátossága van (1972, 73. o, 76. o.), mellyel a közvélemény nincs tisztában. 1972-es szövegében például megfogalmazódik a pedagógusi autonómia; a tanórák felépítésében, a módszerekben, a nevelői munkában. Nagyon érdekes, hogy a szerző az egyes *pedagógusegység*-*niségek* (ld. *Uo.*, 73. o.) mozgásterét olyanként említi, mint ami a tanterv – tankönyv – tanmenet (mint abszolút prioritások) által korlátozott. Ötven évvel később már tudunk valamiről, ami gyökeresen kellene, hogy megváltoztassa az iskoláink működését, belső világát, a fejlesztési célokat és eszközöket... Ez pedig az iskola *szervezeti* jólműködésének jelentősége. Hogy az iskolának *tanuló szervezet*ként kell működnie (Halász, 1984; 2007; Lénárd és mtsai., 2022), mert a szükségszerűen belátott és el-

ismert adaptáció – és az erre való képesség fejlesztése – természetesen az intézmény számára is feladat. Halász Gábor már 1984-ben megfogalmazta az iskolai szint szükséges autonómiájának gondolatát – az eltérő feladatok

eltérő terhelése, de ugyanazon típusú feladat szituatív eltérő erőforrásigénye (például az osztályfőnöki munkánál) központilag előre nem látható, ezért központilag nem is szabályozható (1984, 22. o.). Az autonómián kívül az iskola demokratikus, transzparens szervezeti működése is előfeltétele az egyébként szakmailag indokolt, iskolán belül eltérő mértékű munkaterhelésnek – és természetesen az ezzel arányos juttatásoknak is. Nyilván nehezíti az organikus együttműködés kialakulását az a tény, hogy bár a releváns, korszerű szakmai ismeretek

egyértelműen a tanulás társas meghatározottságát hangsúlyozzák, magában a pedagógusképzésben sem jelenik meg ez a sokszorosan meghatározó mozzanat; a tanulás egyéni jellegén van a hangsúly (Szivák és mtsai., 2021).

TANULÁSI SZÜKSÉGLETEK ÉS ISKOLAI FELADATOK

A Tanár-Egylet 1880-as választmányi javaslata erről a következőt írta: „Hogy a tanár helyét mint *szakember* kellőleg betöltse, kell, hogy a hivatalos órákon kívül elsősorban szakmájával, illetőleg a szakcsoportjához tartozó tárgyakkal foglalkozzék, és amellet az általános műveltséghez tartozó tárgyakat sem hagyhatja figyelmen kívül. Ez azonban még korántsem elegendő arra, hogy a tanár állását, mint az ifjúság nevelője és tanítója kellőképpen betöltse. A tudományos anyag megszerzésén kívül a tanárnak a tanítási órán kívül még *sok időt* – legtöbb esetben sokkal többet, mint általában hiszik és hinni akarják – kell arra fordítania, hogy a továbbképzése miatt gyűjtött anyagból azt válassza ki, ami a tanításra legalkalmasabb, továbbá arra, hogy a kiválasztott anyagot felossza és azt kellő módon az egész osztály elé vigye, mégpedig, amennyire lehetséges, **az egyes tanulók egyediségének tekintetbevételével.**” (Várhegyi, 1972, 75. o.; kiemelések tőlem: E. K.)

A fentebbi idézet kiváló átvezetés a folyamatos szakmai fejlődés szükségszerűsége és a napjainkban sok helyütt nyilvánvaló adottság (bár Magyarországon erről nem

akarunk tudomást venni) – a tanulási szükségletek bő sokfélesége – között. A citátum nemcsak azt bizonyítja, hogy 143 (!) éve az akkori pedagógus szakemberek számára megkérdőjelezhetetlen feladat volt az, aminek a gondolata ma elemi felháborodást vált ki – nevezetesen a folyamatos képzés, a szakma (és nem csupán a szaktárgy, hanem a pedagógiaszakma) fejlődésének követése –, hanem megfogalmazták az egyénre szabott tanítás elvárását is.

Ahogy a gyermekek rengetegfélék, a tanulási szükségleteik is azok. A legtriviálisabb példákkal élve: van, aki csendben tud tanulni, van, aki csak zene mellett. Van, aki írásban jegyzetel, van, aki a szövegkiemelővel dolgozik, és van, aki hallás után képes sokkal hatékonyabban tanulni (és még ezerféle variáció csak ezen a területen).

a miénktől eltérő kognitív mintázatok megismerése

A tanulás társas meghatározottsága már napjainkban is közhelynek tűnik – ám sajnos csak bizonyos körökben; ott, ahol ismerik és elismerik az objektivista-tudásbefogadó paradigma elavultságát. A tanulási környezet társas jellegével kapcsolatban is számos különbözőséget állapíthatunk meg – ez is az aktuális tanulói szükséglet függvénye. Az bizonyos, hogy a társas közeg megkezdhetetlen feltétel az iskola bármely funkciója felől is nézve. Az akadémiai tanulás szempontjából pótolhatatlan értéke van a miénktől eltérő kognitív mintázatok megismerésének, a többféle megoldást legitimáló adaptitásnak. De ez kiterjed természetesen a szocializációs, kultúrákötött tér tapasztalataira is: a sokféleség értékessége a közös munkán, az összeadott tudásokon keresztül válik személyes tapasztalattá. Az értékluralitás ugyanilyen tapasztalatokon

alapul – és máris számos transzverzális és szociális kompetencia (problémamegoldás, interkulturális helyzetkezelés, együttműködés stb.) fejlődését tapasztalhatjuk, amely kompetenciák napjainkban közismerten a boldogulás zálogai úgy a munkaerőpiacon, mint a privát életben.

Érdekes ellentmondásnak tűnik, kutatásra érdemes témának: a 20. és 21. század fordulójának generációiról folyóméternyi tanulmány jelent meg, rámutatva a változó világgal együtt változó gyermekiségre, gyermeki működésre, igényekre, amely változásokat a valóság lépten-nyomon vissza is igazol. A diákok és hallgatók bámulatra méltó átgondoltsággal érvelnek – melyre az utóbbi években zajló oktatási elégedetlenségi demonstrációk számos alkalmat biztosítanak – az oktatási rendszer rosszulműködésével kapcsolatban. Amit a személyes tapasztalat alapján hiányként említenek, megegyezik a korszerű pedagógiai (didaktikai) szempontokkal és követelményekkel; tanulói aktivitás, tanulás az adott témához való konkrét kapcsolódáson keresztül, partnerség (vs. a poroszos merev tekintélyelvű hierarchia), együttműködés, vitalehetőségek stb. Hogy az oktatás jövője szempontjából mégis mennyi munkára lenne itt szükség, azt egy 2021-es kutatásban (Lannert, 2021) megszólaló pedagógusképző szavaiból jól láthatjuk:

A megdöbbenő, hogy ugyanolyan tanármintákat hoznak, mint ami 10 éve volt. A változó kontextusnak nincs hatása erre, a hagyományos tanármintákat hozzák rendre. Nehezen mennek át olyan evidenciák, mint csoportmunka, interaktivitás, értékelés. Nincs sem ön-, sem

pályaismeretük. Az őket tanító pedagógusokból indulnak ki. Sajnos a tanárképzés sem segít abban, hogy eltolódjanak a tanári önismeret irányába, de fejlődnek, tehát fejleszthetőek, ezt fontos kihangsúlyozni.

Vagyis a sok innovatív gondolat és ambíció a gyakorlati tevékenységekben, a terpi tapasztalatok által is katalizálva igen gyakran elsüllyed abban a 150 éves pedagógiai lápban, melytől az atavisztikus vonzódású magyar oktatás képtelen szabadulni, és amely végső soron így biztosítja önnön fennmaradását.

A (sokféle) tanulási szükséglet kihívására való érvényes válaszok igen sokféle kompetenciát igényelnek. Nyilvánvaló példaként: a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókkal kapcsolatos szakmai tudások a gyógypedagógusoknál és a gyógypedagógiai asszisztenseknél vannak. Elengedhetetlenül szükséges részvételük az SNI tanuló tanulási folyamatában, akár úgy, hogy számára nyújtanak segítséget, akár úgy, hogy a többségi pedagógust támogatják. És ha csak arra gondolunk, hogy mi a jelenlegi, avitt gyakorlatban (a tananyag letanításában,

ha kell, „lenyomni a gyerek torkán”) gondolkodók első ellenvetése – „Hogyan is lenne idő egyénileg figyelemmel lenni minden gyerekre, és egyszerre kontrollálni az egyéni tanulási utakat?!” –, a válasz(ok) elég egyszerűek:

1. Nem kell a tanulás minden pillanatát kontrollálni. Éppen a kontroll az, amit végre el kell engedni.

2. Ha nem előre megszabott tudástartalmakat (egyjövőalapos objektív tudást) „várnunk vissza” a tanulóktól, hanem a

éppen a kontroll az,
amit végre el kell engedni

pedagógiai cél valóban *fejlesztési* cél, akkor máris kiléptünk a tantervi abúzus pszichózisából.

3. A sokféle feladat, a több típusú környezet mindegyike – bármilyen meglepő is – nem szükségszerűen igényel pedagógusdiplomát.

Nyilván itt akár ki is léptünk a 45 perces tanórák világából, és kinyitottuk az iskolát – szimbolikusan és a gyakorlatban is –, azaz igyekszünk kívül kerülni a falakon (lásd pl. *Nahalka*, 2004), illetve igyekszünk a valódi világot beengedni a falak közé. Együttműködünk olyan szervezetekkel, akik nem a formális oktatás részei (*Radó*, 2017), de akár szülőkkkel, vagy más ellátórendszerek tagjaival is.

Itt érdemes visszatérni röviden a többfunkciós iskolához; vannak bizonyos típusú tevékenységek, amelyek explicite elismertek az iskola világában, ott történnek meg, az iskola feladatává válnak. Bár szorosan nem kapcsolódnak az oktatás-nevelés feladatához, de a gyermek „ott van bennük”. Ilyenek például az egészségügyi ellátások (fogászati szűrővizsgálatok, oltások stb.), az étkeztetés, a kulturális vonatkozású tevékenységek (pl. múzeum, színházlátogatás), a kirándulások, nyári táborok stb. Nyilvánvalóan pedagógiai felkészítés és végzettség nélkül felelőtlenség lenne bárkire is gyermekeket bízni, azonban ilyen esetekben egyértelműen nincs szükség szaktanári diplomára. Az 1972-es terhelési vizsgálat egyik megállapítása a következő volt (*Várhegyi*, 1972, 81. o.):

ki is léptünk a 45 perces tanórák világából, és kinyitottuk az iskolát – szimbolikusan és a gyakorlatban is

A munkaidő szerkezeti megoszlása azt is mutatja, hogy a tanórán kívüli pedagógiai tevékenységek időtartama messze elmaradt azoknak az igényeknek a szintjétől, amelyet az iskola megváltozott társadalmi funkciói megkövetelnek. A tanórán kívüli folytatott tevékenységek időtartama – eléggé egyértelműen a hagyományos, a tevékenységét nagyjából a tanítási órákra redukáló iskolák képét tükrözi.

Halász Gábor 1984-es anyagában megfogalmazódik: „A »Köznevelés« -vita több résztvevője látta a túlterheltség egyik okát abban, hogy nincsenek u.n. [sic] pedagógiai közép-káderek, tehát olyan állandó iskolai személyzet, amely a nem közvetlenül szakmainak tekintett feladatokat elláthatná (oktatástechnikus, gyermekfelügyelő stb.)” (21. o.).

Napjainkban bizonyos szakmai fórumok és szereplők (pl. *Lannert*, 2021; 2022) számára már közhely, hogy a nem pedagógus végzettségű szakemberek jelenléte az iskolában létszükséglet (tantestületi együttműködés és tanulói támogatás szempontjából egyaránt), ugyanakkor ez a felismerés nem tud megszületni a szakpolitikai döntéshozatal szintjén. A jelenlegi, hagyományosan keretezett iskolai működés mellett is hangsúlyosan fogalmazódik meg az igény a nem pedagógus végzettségű szakemberek munkájára (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

Pedagógushiány az online intézményi adatfelvétel alapján, az adott státuszt intézményükben relevánsnak tartó intézményvezetői válaszok alapján

	Nincs hiány	Van ilyen státusz, de nincs feltöltve, vagy nem elég	Nincs rá státusz, de szükség lenne ilyen szolgáltatásra
Iskolapszichológus	35%	13%	52%
Ifjúság- és családvédelmi	40%	4%	57%
Szociálpedagógus	42%	4%	54%
Matematikatanár	52%	43%	5%
Pedagógiai asszisztens	53%	13%	34%
Gyógypedagógiai asszisztens	53%	3%	44%
Gyógypedagógus	54%	23%	23%
Gyógytestnevelő	56%	5%	39%
Szakmai elméleti tárgy oktatója	60%	39%	1%
Fejlesztőpedagógus	64%	14%	21%
Rendszergazda	65%	11%	24%
Természettudományos tanár	65%	29%	5%
Tanító	69%	28%	3%
Informatikatanár	69%	25%	5%
Szakmai alapozó tárgy oktatója	70%	30%	0%

FORRÁS: Lannert, 2022, 5. o.

Az is kétségtelen, hogy az oktatás jelenlegi alulfinanszírozottsága az olcsóságot mint kormányzati prioritást látszik jelezni (Lannert, 2022), mégis, ha szakpolitikáról, szükségletekről és minőségről beszélünk, határozottan fel kell lépni az oktatási szempontok és érdekek elsőbbségét hangsúlyozva. Az iskola funkciói mentén az azonosított feladatokat kompetenciák mentén kell differenciálni (Halász, 1984), és

ezen szükségleteknek megfelelően, a helyi igények alapján biztosítani az erőforrásokat. Bizonyos, hogy egy jól működő rendszer akkor tud magas minőséget kínálni, ha jól képzett szakembereket, szakmailag megalapozott struktúrában, versenyképes fizetéssel képes megtartani – és az többre kerül, mint amennyit napjainkban a kormány az oktatási költségekre szán (Erős és Váradi, 2022; lásd 3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT

NOKS dolgozók⁵ egy csoportjára vonatkozó szükséges létszám- és bérfejlesztéssel kapcsolatos scenáriók

	I. scenárió	II. scenárió	III. scenárió	IV. scenárió	V. scenárió	VI. scenárió	VII. scenárió	VIII. scenárió	IX. scenárió	X. scenárió
	Valós számok	Valós számok + Inflációs igazítás	Előírt számok	Előírt számok + Inflációs igazítás + SNI igazítás	Javasolt számok	Javasolt számok + Inflációs igazítás + SNI igazítás	Előírt számok + magasabb bérek**	Előírt számok + magasabb bérek** + Inflációs igazítás + SNI igazítás	Javasolt számok + magasabb bérek**	Javasolt számok + magasabb bérek** + Inflációs igazítás + SNI igazítás
Számok	~ 30 ezer	~ 30 ezer	44 ezer	44 ezer	~ 111,6 ezer	~ 112,7 ezer	44 ezer	44 ezer	~ 111,6 ezer	~ 112,7 ezer
Emelkedés*		-	1,5-szeres	1,5-szeres	> 3,5-szeres	> 3,5-szeres	1,5-szeres	1,5-szeres	> 3,5-szeres	> 3,5-szeres
Bérek	82-93 milliárd Ft.	93-105 milliárd Ft.	122-137 milliárd Ft.	139-157 milliárd Ft.	333-348 milliárd Ft.	384-401 milliárd Ft.	~ 171 milliárd Ft.	~ 196 milliárd Ft.	~ 460 milliárd Ft.	~ 528 milliárd Ft.
Emelkedés*		114%	148-150%	169-171%	376-408%	433-471%	185-210%	211-240%	494-562%	570-648%

* Jelenlegi helyzethez képest

** Felsőoktatási diplomával: általános iskolai tanár bér (ez 2021-ben 390 952 Ft.), Diploma nélkül: ennek a 80%-a (312 762 Ft.)

Budapesti Szakpolitikai Elemző Intézet • bpinst.eu

FORRÁS: Erős és Váradi, 2023, 8. o.

1972-ben az iskolán belüli feladatok fellelősei tehát egyértelműen a pedagógusok voltak. Ebből az értelmezési keretből logikusan következett az alábbi érvelés (*Várhegyi, 1972, 78. o.*):

De a pedagógusoknak iskolaszervezési és munkaerő-gazdálkodási okokból is vállalniuk kell túlórákat, különösen a dolgozók iskolájában való tanítást, mivel ezekben az iskolákban nagyon kevés a függetlenített tanárok száma, és valakinek meg kell tartani az órákat. Ezt a nagymértékű túlórázást természetesen megsínyli az oktatás és a nevelés színvonala, valamint a pedagógus személyisége és egészsége.

Napjainkban hiába vannak státuszok a pedagógusmunka segítésére – a működés, a

struktúra újragondolása nem tud megtörténni. Olyan szakemberek jelenléte, akik az iskolában adódó, de nem pedagógusi végzettséghez kötött feladatok ellátására nemcsak hogy alkalmasak, de kifejezetten szükségesek lennének, az iskolai működésről való (társadalmi és oktatásirányítói szinten is) mélyen elavult gondolkodás közegében egyszerűen nem biztosított.

TANÍTÁSI SZÜKSÉGLETEK

Egy jól működő iskolában evidens, hogy a *fókuszban* a tanulási szükségletek állnak. Ugyanakkor a jólműködésnek a *feltétele*, hogy azok, akik a tanulási szükségletekre a szakmai, pedagógiai választ megadják, akik a tanulástámogatást végzik, maguk is jól

⁵ Dajka, laboráns, pedagógiai asszisztens, gyógypedagógiai asszisztens, könyvtáros, szabadidő-szervező, pszichopedagógus, ápoló, rendszergazda.

tudjanak működni. Ők a pedagógusok – és természetesen az iskola többi dolgozója is. Korábban volt szó a munkakörhöz kapcsolódó feltételekről (feladatdifferenciálás, a képzés-önképzés költségének és munkaidő-jellegének elismerése), de muszáj kiemelten hangsúlyozni a személyes, pszichés, mentális jóllét feltételei biztosításának sürgős szükségletét.

Várhegyi (1972) ötven évvel ezelőtt is hangsúlyozta: „[...] a pedagógusok a munkaidő jelentős részében a tanulók között olyan munkát végeznek, amely nagyobb intenzitást igényel, és ennek megfelelően nagyobb fáradtságot okoz, mint sok más értelmiségi munka”. (Várhegyi, 1972, 77.).

Napjainkig a végzett munka minősége az, amit sem akkor nem vettek, sem most nem vesznek figyelembe. Az ember és ember közötti munka jóval megterhelőbb, és minden segítői munkakör (szociális munkás, orvos, ügyvéd stb.) nagy felelősség – de még annál is nagyobb a gyerekekkel végzett munka.

„[...] szellemi és emocionális fáradtságot okoznak, aminek hosszan tartó halmozódása idegi és pszichikai kimerültséget, feszültséget hozhat létre” (Várhegyi, 1972, 76. o.).

Azóta természetesen sokszor megfogalmazódott nagyon konkrétan a mentálhigiénés támogatás indokolt-

sága (pl. Lannert, 2021),

időről időre a pedagógus-szakszervezetek is megfogalmazták a mentálhigiénés támogatással, szupervízióval, a kötelező szünet

beiktatásával kapcsolatos követeléseket.

Nem megvárni kell, míg a pedagógus kiég, hanem támogatni őt a folyamatos, jó minőségű szakemberként való működést biztosító állapotában. A gyerekeinkkel foglalkoznak. Mindent meg kell nekik adni, amire

szükségük van – és a legjobbat, legkorszerűbbet kell elvárni cserébe.

ÖSSZEGZÉS

A két időszakot, melyeket alapvetően összehasonlítottunk, ötven év választja el egymástól. A pedagógusok szakmai feladatairól alkotott *szakmai és laikus* vélemények – és ez lehangoló – alig változtak ezen időszak alatt. Az 1957-es Szputnyik-sokkot követő időszak az oktatási rendszerre nézve a tervgazdálkodás – tantervgazdálkodás – időszakot hozta el, ami a mai napig szervült része a rendszernek, döntően határozza meg a szereplők (pedagógusok) viselkedését. A tantervet „le kell tanítani”, azzal végezni kell, legyen annak tartalma bármilyen sűrű vagy alacsony minőségű. Hiába, hogy a korszerű konstruktivista pedagógia mentén új világok nyíltak, még odáig sem jutott el a magyar oktatási rendszer, hogy világosan elismerje és kimondja: az iskola korszerű pedagógia mentén, csakis a személyre szabott, egyéni tanulási szükségletek alapján nyújtott pedagógiai támogatások, a tanulástámogatás végtelenül változatos módját várhatja a pedagógustól, hiszen alapvető köve-

telmény kell, hogy legyen az alkalmazkodás, tekintettel a tanulói sokféleségre, az egyéni tudásrendszerek sokféleségére.

Várhegyi György 1972-

ben élesen mutatott rá a

szakma és a terület kritikus pontjaira: mi is a pedagógus feladata, és az a feladat milyen – igenis megterhelő, amit messzemenőkig figyelembe kell venni. Kiemelte a szakmai képzés-önképzés problematikusságát, s hogy azt a munkáltató által támogatva, a

hiába, hogy a korszerű konstruktivista pedagógia mentén új világok nyíltak

munkaidőbe beépítve lehet jól megoldani. Jelezte az egyéni bánásmód és az autonómia megkerülhetetlenségét.

Érintett még sok jelentős tényezőt, ezek azonban kívül vannak ennek az írásnak a fókuszán. Annyit azonban e témákat illetően is megállapíthatunk, hogy Várhegyi György azon kevesek közé tartozott, akik az oktatásnak a korszerű és progresszív irányát képviselték.

Végül foglaljuk össze: mi minden lehet a minőségi oktatás biztosításának előfeltétele.

Fontos, hogy az oktatási rendszer ismerje és képviselje a korszerű pedagógiát – minden szintjén. A pedagógusnak biztosítson lehetőséget a folyamatos szakmai fejlődésre – de azt várja is el tőle. Ismerje el a pedagógusok mentálhigiénés szükségleteit és

gondoskodjon azokról. Az iskola terében szükséges feladatok kompetenciaalapú fel-

mérésére is szükség van. Összességében szükséges elismerni mind a tanulási, mind pedig a tanítási szükségleteket, és vállalni a szükségletekkel járó forrásigény kielégítését.

Ezek a tudások már ötven éve is rendelkezésre álltak – és azóta csak okosabbak lettünk, hiszen az érintett területek (pedagógia, neveléstudomány,

szervezetfejlesztés, mentálhigiénés gondozás stb.) nagyon sokat fejlődtek. A kérdés az, hogyan – és főleg mikor – lesz mindez képes olyan mértékben áttörni a szakmai és társadalmi konzervativizmust, hogy ösztönzött, támogatott és elvárt minőségkritériumok együttesévé váljon. Félő, hogy nem egy generációba még belekerül.

a kérdés az, hogyan – és főleg mikor – lesz mindez képes olyan mértékben áttörni a szakmai és társadalmi konzervativizmust, hogy ösztönzött, támogatott és elvárt minőségkritériumok együttesévé váljon

IRODALOM

- Csepeli Gy. és Prazsák G. (2011): Az el nem múltó feudalizmus. *Társadalomkutatás*. 29. 1. sz., 63–79.
- Erős H. és Váradai B. (2023): *NOKS bérek – mennyi az annyi?* (prezentáció). Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet.
- Galgóczi E. és Déri H. (2023): *Pedagógus utak Magyarországon* (kutatóelemzés). Forrás Társadalomkutatató Intézet. Letöltés: <https://forrasintezet.hu/nem-kartotek-adat/pedagogus-utak-magyarorszagon> (2023. 05. 04.).
- Halász G. (1984): *A pedagógusok túlterheltsége*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Halász G. (2001): Az oktatási rendszer. Műszaki, Budapest.
- Halász G. (2007): Tanulószerzet – eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. 3–4. sz., 37–45.
- Lannert J. (2021): *Zárótanulmány az emberierőforrások szükségleteiről a magyar közoktatásban*. T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt., Budapest.
- Lannert J. (2022): *Az emberierőforrás-szükségleteiről a magyar közoktatásban. Európai Bizottság Magyarországi Képviselete megbízásából készült kutatás eredményeinek összefoglalása*. T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt., Budapest.
- Lénárd S., Szivák J., Tóth-Pjeczka K., Urbán K. és Horváth L. (2022): Tanulószerzeti jellemzők és a pedagógusok tanulása a hazai köznevelési rendszerben. *Neveléstudomány*. 10. 1. sz., 37–52.
- Nahalka I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nahalka I. (2004): *Túl a falakon*. Gondolat Kiadói Kör Kft., Budapest.

PDSz (2022): A közoktatás vége: felmérésünk szerint brutális a szakemberhiány [„Munkatársak életkori megoszlása” – felmérés]. Letöltés: <https://nedolgozzingyen.hu/2022/05/23/a-kozoktatasa-vege-felmeresunk-szerint-brutalis-a-szakemberhiany> (2023. 05. 10.).

Radó P. (2017): *Az iskola jövője*. Budapest, 2017. Noran Libro Kiadó.

Szivák J. Fazekas, Á. Horváth L. N. Tóth, Á. és Salát M. (2020): A pedagógusok szakmai tanulásának támogatása a hazai szabályozást segítő dokumentumokban. *Pedagógusképzés*. 18. 46. sz., 25–45.

Várhegyi Gy. (1972): Mennyit és mit dolgoznak a pedagógusok? *Valóság*. 15. 12. sz., 73–84.



Szalai Panni: „Térből-kapott” – társasjáték

ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium,
Szombathely, 11. C osztály. Felkészítő: Németh József. OKTV
2023 (vizuális kultúra) – 6. helyezett alkotás