

## KONTROLL ÉS AUTONÓMIA A TANÁRI SZAKMÁBAN

**Nagy Mária**

*Országos Közoktatási Intézet*

### **Szakmai autonómia az érdeklődés előterében**

Amikor a hetvenes évek végén, nyolcvanas évek elején a *szakmai autonómia* (vagy még inkább az akkori mozgalmibb jellegű szóhasználattal: szakmai önállóság) fogalma és gondolatköre megjelent a magyarországi neveléstudományban, és lassan átszivárgott az oktatáspolitikába, ez, a politikai-szakmai kontextus és tartalom lényegi eltérései mellett, valamiképpen illeszkedett a korabeli nemzetközi oktatáspolitikai szóhasználatba és gondolkodásba. Igaz ugyan, hogy az adott magyar feltételek között a tanári autonómia gondolata lényegében a szakma és a szakmaiság politikától való emancipálódására utalt, a tanári szabadság növekedését ígerte és várta, míg a nemzetközi szintéren (például a thatcheri angol oktatáspolitikában) a tanári autonómia radikális újraértelmezése gyakran a korábbi évtizedekre vonatkozólag túlzottnak minősített tanári szabadság visszavonását, korlátozását célozta. Mégis, sok szempontból rokonítható a kétféle történet. Egyrészt azt jelezte, hogy a tanári szerep, a tanári szabadság és felelősség problematikája a szaktudományos és az oktatáspolitikai figyelem és érdeklődés középpontjába került. Másként fogalmazva: erre az időszakra átfogó méretekben *megrendült a tanári autonómia hagyományos értelmezése*, és szükségesnek látszott a tanári szerepek, feladatok, felelősségi rendszerek újragondolására.

A hagyományos tanári autonómia, mint minden értelmiségi szakma esetében, speciális szakmai ismereteik, a szakma feltételeinek alakulására befolyást gyakorló szervezeteik, szakmai etikájuk és szakmai önképük általános társadalmi elfogadottságán alapult. Ennek alapján a szakma egyéni képviselőiről is feltételezhette a társadalom, hogy munkájukban autonóm módon járnak el, osztálytermi döntéseiket a szakmai normáknak megfelelően, autonóm módon hozzák meg. Ez persze nem zárta ki számos egyedi konfliktus kialakulását, akár tömeges méretekben is, nem zárta ki, sőt megkívánta a speciális szakmai ismeretek, az önszerveződési formák, a szakmai önkép és viselkedés folyamatos átalakulásait és változásait, ám az alapképletet – azt, hogy a társadalom többé-kevésbé *megbízott a szakmában, azaz rábízta a szakmai döntéseket* – mindez nem módosította. A hagyományos iskola lassú felbomlásával és mára általánossá váló válságának kialakulásával azonban, mint más hagyományos autoritások, a tanári autonómia, a tanári kompetenciába vetett általános társadalmi bizalom is megrendült.

E felbomlás néhány jól ismert jelére talán elég röviden utalni. Ilyen az iskolák el-tömegesedése és szelektivitásának felszámolódása, a legkülönbözőbb társadalmi rétegek, kulturális és etnikai kisebbségek egy osztályteremben, vagy akár egy tanítási csoportban való megjelenése. Ez ugyanis az iskolázással kapcsolatos legkülönbözőbb társadalmi elvárásokat tette egyszerre, egyidőben legitimé. Hiszen ezzel egyazon iskolatípusban (például a korábban egyértelműen továbbtanulásra felkészítő középiskolában), egyazon iskolában, sőt egyazon tanulói csoportban gyakran *egyszerre* várták el a különböző társadalmi háttérű szülők a továbbtanulásra vagy a munkába állásra való felkészítést, a tanulók tradicionális vagy modernebb szellemű nevelését, a nemzeti vagy éppen a kisebbségi nemzetiségi identitás kialakítását.

A felbomlás jele az is, hogy a számítógépes és video-kultúra terjedésével az iskola ismeretátadó szerepe egyre jobban háttérbe szorul, egyre nagyobb versenyre kényszerül más ismeretközlőkkel szemben, és ezzel – értelemszerűen – gyöngül a tanárok ismeretközlő és kultúraátadó pozíciója is. Ilyen az a jelenség, hogy a tanulók ismereteiket egyre szívesebben szerzik a kortárs csoportoktól, mint a felnőttektől (köztük a tanároktól). Közismert, hogy például az idegen nyelvtanulásban jóval erőteljesebb motivációt és gyakran hatékonyabb lehetőséget nyújt a fiatalok nemzetközi turizmusa, mint az iskola. Ilyen az iskolakerülő magatartás rohamos terjedése (nemcsak a tanulók, de a pályát elhagyó vagy éppen betegség vagy egyéb okok miatt egyre többet mulasztó tanárok esetében is), ami – kritikus esetben – annak az evidenciának a megrendüléséhez vezethet, hogy „a tanuló tanul” vagy „a tanár tanít”. Ilyen a hagyományosan a nemzetközi kultúrában gyökerező iskolák provincializálódása a globalizáció korszakában.

Mindez aláásta a tradicionális tanári autonómiát valamint az azt övező általános társadalmi bizalmat, megrendítette a hagyományos tanári tekintélyt, és ráirányította a figyelmet a tanári munka kontrolljának kérdéskörére. Azaz arra a kérdésre, ami legnyersebben talán a brit oktatáspolitikában fogalmazódott meg az utóbbi egy-két évtizedben, hogy helyes-e, ha a tanárok a saját szakmai kompetenciájukban olyan mértékű befolyást gyakorolnak az oktatás tartalmának, a tanárképzésnek és a szakmával kapcsolatos egyéb feltételeknek a befolyásolására, mint ami a korábbi évtizedekben megszokott volt. Más-ként fogalmazva arra, hogy miféle kontrollt kellene beépíteni az oktatáspolitikai folyamatokba a szakmai autonómia korlátozására.

A hetvenes évek végéig, nyolcvanas évek eleji hazai és nemzetközi történések másrészt abban is rokoníthatóak, hogy a tanári autonómia új értelmezései alapvetően *makropolitikai* összefüggésekben vetődtek fel, különböző oktatási reformtörekvések fontos, központi elemeként. Az azóta eltelt bő másfél évtizedben azonban a figyelem és érdeklődés egyre inkább áttérrelődött a tanári autonómia fogalmának *mikrokörnyezetére*, a tanári szerep és felelősség osztálytermi és iskolai szintű értelmezésére. A tanári autonómia szaktudományos és oktatáspolitikai problémakörén belül is jellemzővé vált az a jelenség, amit a posztmodern szaktudományosság egyre inkább költőivé váló nyelvhasználatában például *Andy Hargreaves a vízió* és a *hangok* dinamikus ellentétpárjával fest le (*Hargreaves*, 1994). Vagyis azzal az ellentmondással, ami transznacionális méretekben átmenetivé vált világunkban az elbizonytalanodó társadalmakat jellemzi. E társadalmak leírásában (*posztmodern, posztindusztrinális, posztliberális*) – mint erre *Andy Hargreaves* rámutat – sokkal

inkább az tükröződik, hogy mi *után* vannak, mit hagynak maguk mögött, mintsem az, hogy mi felé haladnak. Meglehetősen elbizonytalanodásban a századfordulók szokásos félelmei tükröződnek (esetünkben egyenesen ezredfordulóról van szó), ám ez az elbizonytalanodás aligha tagadható. És ez két, meglehetősen ellentétes tendencia felerősödését eredményezi: egyrészt a nagy világmagyarázatok és átfogó jövőképek (*víziók*) megjelenését az egységesülő Európáról, a globalizációról, új oktatásfejlesztési korszakokról, másrészt pedig az egyedi, korábban nem hallott vagy csak nem figyelt disszonáns *hangok* felerősödését: az etnikumokét, a kulturális kisebbségekét, a nőket vagy éppen a tanárokat. Nem a pedagógusokról mint szakmai testületről van itt szó, ami persze folyamatosan jelen van a történelem befolyásolásában, hanem az osztálytermi valóságban egyedi különbségeikben megjelenő egyes tanárokról.

Míg a hetvenes évek végi időszakra inkább a nagy világmagyarázatok, új oktatási reformok hirdetése volt a jellemző, ma sokkal inkább a különböző, egymással nehezen egyező hangokra figyel a szaktudomány és talán az oktatáspolitikai is. Ez a hangsúlyeltolódás ugyanakkor nem jelent kizárólagosságot. Mint *Andy Hargreaves* figyelmeztet: „*A vízió nélküli hangok világa kaotikus locsogássá süllyedhet, ha nincs megfelelő közvetítő eszköz, amely összehangolná vagy egységbe terelné a különböző hangokat.*” Ugyanakkor persze, „... *a hangok nélküli víziók világa hasonlóképpen problematikus. Ebben a világban, ahol a szándékokat ráerőltetik a különböző felekre, és a konszenzust kieroszakolják, nem marad hely a tanárok gyakorlatias értékítéletei és bölcsessége számára*” (*Hargreaves*, 1994). A következőkben úgy kísérek meg néhány gondolatot felvázolni a tanári autonómiával kapcsolatban, hogy azokban a víziókról és a hangokról is szó essen.

A hagyományos tanári autonómia felbomlása és az új piaci modell víziója

Az oktatás fejlesztéséről és benne a tanári autonómia új értelmezéséről megfogalmazott korai víziók közül mindmáig leghatásosabb és leginkább kidolgozott modell a gazdasági hanyatlás rémével küszködő thatcheri Nagy-Britanniában fogalmazódott meg, de viharos gyorsasággal felbukkant és elterjedt a világ fejlettebb és fejletlenebb országaiban egyaránt. Ez az ún. piaci modell. Ez a modell egy súlyos gazdasági válság időszakában született, ami a háború utáni *baby boom* nemzedékének az iskolarendszertől történő kilépése nyomán egybeesett a tanulói létszámok radikális csökkenésével is. Mindez természetes módon vezetett a kormányzatok abbéli törekvéseihez, hogy a háború utáni évtizedek, a jóléti gazdaságok időszakában hatalmas méretűvé duzzadt oktatási költségvetési kiadásait csökkentésük (akár más kormányzati szolgáltatások például a növekvő létszámú időskorúak vagy munkanélküliek szociális-jóléti ellátásának javára is). Ebben a csökkentésben – érthető módon – nem számíthattak a jóléti oktatáspolitikai kialakításában oly nagy befolyással bíró, a kormányzatokkal partneri viszonyt kialakító tanári szakmára, annak kialakult szervezeteire, intézményeire. Sőt, éppen ez a szakma, ez a hagyományos szakmaiság tűnt a legfőbb akadálnak a poszt-jóléti oktatáspolitikai modell kialakíthatóságát illetően.

Az új modell, az új oktatáspolitikai vízió középpontjába a szakmai szolgáltatások *használója* került (a szülő és az oktatás „végtermékeit” fogyasztó gazdaság). Ebben az elképzelésben a hangsúly a hagyományos szakmai autonómia alapjait jelentő szakmai etalonokról, értékekről, etikáról és tudástartalmakról a szakma szolgáltatás jellegére te-

relődött át, és ebben is elsősorban a keresleti elemekre. Az új piaci ideológia leghatásosabb jelképe az *oktatási utalvány* lett, és a vele kapcsolatos viták elképesztő méretekben eluralták a hetvenes évek végi, nyolcvanas évek eleji szakmai sajtót, és megosztották a közvéleményt.<sup>1</sup> Az oktatási utalvány gondolata (a szülő kezébe adott csekk, amellyel gyermekének iskolai szolgáltatást vásárolhat) rendkívüli szemléletességgel és megvilágító erővel jelenítette meg azt az új víziót, amelynél átütőbbet a poszt-jóléti társadalmak egyikében sem sikerült mindmáig kialakítani. E szerint a csökkenő gazdasági lehetőségek és hanyatló gyereklétszámok korszakában a piaci keresletnek kell irányítania az oktatás fejlődését, és csak azok a szakmai meggyőződések és programok érvényesek és maradhatnak fenn, amelyeket a piaci kereslet visszaigazol. A szolgáltatás termelőjévé visszaminősített tanároknak pedig ehhez kell igazodniuk.

Ez, a szakmát és a szakma humanisztikus értelmezése iránt elkötelezett közvéleményt megrázó vízió többé-kevésbé koherens oktatáspolitikává állt össze a fejlett nyugati világ jónéhány társadalmában. A következőkben ennek néhány, a hagyományos tanári autonómiát érintő elemét említem.<sup>2</sup>

Számos országban lényeges változások zajlottak le a tanárok fizetése és alkalmazása területén. A változások alapja a szakma munkaerő piaci helyzetének korábbi évtizedekhez mért gyökeres átalakulása. A hetvenes évek második felétől Európa északi és nyugati államaiban valamint az Egyesült Államokban mindenütt a gyereklétszámok rohamos csökkenése vált jellemzővé. Ráadásul megtorpant (befejeződött?) a korábbi évtizedek gazdasági növekedése által is táplált oktatási expanzió (a középfokú, sőt a felsőfokú képzés kiterjesztése a korábban e fokozatokra be nem iskolázott társadalmi rétegekre). A korábbi évtizedekben csaknem korlátlan tanári munkaerőpiaci kereslet jócskán beszűkült. Bár, mint az Európai Közösségben dolgozó tanárok helyzetét áttekintő *Guy Neave* jelzi, az általános gazdasági recesszió idején kevés szakma mutatkozott olyan sikeresnek pozíciói megőrzésében, mint éppen a hagyományosan erős szervezethez tartozó tanárság, a változások az ő munkaerőpiaci pozíciójukat sem hagyták érintetlenül (*Neave*, 1992). Nagyon megnehezedtek a pályára lépés feltételei: többnyire a tanárképzésben is csökkentek a felvételi lehetőségek, de még inkább problematikussá vált a fiatal végzősök elhelyezkedése. Az oktatás egyéb átalakulásai folytán viszont a csökkenés nem egyenlően érintette a szakmát. Az egyre inkább túlkínálattal jellemezhető tanári munkaerőpiacon bizonyos szakmákban (elsősorban az oktatáson kívüli versenyszférában is piacképes természettudományos tantárgyakat vagy matematikát tanító tanárok körében) hiány mutatkozik, és kialakulóban van egyfajta duális munkaerőpiac.

Ez átalakítja a korábbi, a szakirodalomban inkább centrálisnak és szabályozottnak leírt tanári munkaerőpiacot, ahol általában a formális képzettségi elvárások és az erős munkabiztonság volt a jellemző (ez testesült meg az európai országok többségében jellemző tanári közalkalmazotti státuszban). Az utóbbi évtizedek jelzett változásai a szakmán belül létrehozhatnak egyfajta nyitottabb piaci mozgást, amit csak felerősítenek az eu-

<sup>1</sup> Az oktatási utalványról szóló bőséges irodalomból izelítőt ad egy magyar nyelvű válogatás is (*Semjén és Lukács*, 1988).

<sup>2</sup> A változásokat áttekinti egy magyar nyelvű válogatás is (*Nagy*, 1991).

rópai (nemzetközi) integrációs mozgások, amelyek a tanárok legversenyképesebb rétegei számára lehetővé teszik, hogy a szakmán belül országosan vagy éppen nemzetközileg legelőnyösebb alkalmazási feltételeket megválasszák. A piaci modell terjedése, az új, versenyelvű ideológiák térhódítása megbontja a hagyományosan erős társadalmi szolidaritással és az iskolai munkában más értelmiségi pályáknál erőteljesebb kollektívizmussal jellemezhető tanári pályát.

A modell-országban, Angliában például megszűnt az országos bérskálákra alapozott központi béregyeztetés, és a tanárok *egyéni (piaci) béralkura* kényszerültek az egyes iskolafenntartókkal. Sőt, sok helyütt megnőtt az egyes iskolák irányító testületeinek (amolyan iskolaszékeknek) a szerepe az iskolai költségvetések, és bennük az egyes tanári fizetéseknek az alakításában. Amerikában feléledt a tanári munkaerőfelesleg korszakaiban rendszeresen előtérbe kerülő megoldási javaslat, a *teljesítmény szerinti bérezés* (merit pay) gondolata, ami az iskolai végzettségen és a munkában eltöltött időn alapuló egységes bértáblázatok tanári pályán kialakult általános gyakorlata helyett a szakmai kollegialitáson alapuló tanári autonómia gondolatával nehezen összeegyeztethető, a piaci szférára jellemző egyéni boldogulás és szakmai karrier lehetőségét ígérte. Ez az elképzelés, az oktatási utalványok gondolatához hasonlóan, jelképévé vált az új piaci gondolkodásnak, ám a valóságban sehol sem valósult meg. Még az olyan erőteljes szociális gondoskodással működő országokban is, mint Svédország érzékelhető a piaci modell hatása a tanári foglalkoztatásra. Az állam által alkalmazott tanárok a nyolcvanas évek végén a fenntartó *önkormányzatok alkalmazásába* kerültek, akik számottevő szabadságot nyertek a központi költségvetésből címkezés nélkül érkező oktatási költségek (bennük a tanári bérköltségek) felhasználásában.

Az iskolák közti piaci verseny erősödését eredményezték azok a pénzügytechnikai megoldások is, amelyekkel sok országban a csökkenő tanulói létszámok idején fejkvótás finanszírozást vezettek be, így a csökkenő pénzügyi forrásokért folyó harc a tanulók megszerzéséért indított küzdelmekben testesült meg. Ez jelenthette a fenntartók versenyét (egy időben jelentősen megnőtt a kereslet a magániskolák iránt), de legfőképpen a pedagógiai programok vagy a tantestületek versenyét hozta magával, az oktatási utalványok egyfajta szelídített változataként.

A *használói (alapvetően laikus) kontroll* megerősödése mellett, mintegy annak elensúlyaként az új modell másik kulcselemeként megjelent a szolgáltatás minősége iránti fokozott elvárás, és megerősödött a *szakmai kontroll*. Ezen azonban az új, technokratikus ideológiák hívei sokkal kevésbé értették magának a szakmának a kontrollját vagy befolyását az oktatási tartalmak, módszerek és segítő hálózatok kialakításában, mint inkább a bürokratikus ellenőrzés megerősödését. Mindenütt megnőtt a tanulói és tanári teljesítmények mérése iránti elvárás (láttuk, még a tanári fizetéseket is megkísérelték ehhez kapcsolni). Az ellenőrizhetőség iránti igény természetesen a meglehetősen komplex tanítási-nevelési folyamatoknak azon elemeire irányította a figyelmet, amelyek standardizálhatóak, mérhetőek. A tesztek és standardizált értékelések dömpingje megint csak aláásta a tanári autonómia hagyományos értelmezését, amely a tanár és tanulói osztálytermi elkülönülésén, a tanárnak az általános szakmai értékek figyelembe vételével kialakított, de mégis csak egyedi és egyszeri döntésein alapult. A teljesítmények mérése és összehason-

líthatósága iránti igény az olyan, hagyományosan központi tantervek nélkül működő országokban is mint Anglia vagy Hollandia, központi tantervek (kerettantervek) kialakulásához vezetett. De általában megerősödött az iskolavezetés szerepe is az oktatási folyamatok irányításában, az iskolai szintű menedzsment (school based management) általánosan terjedő gyakorlata az iskolát mint a minél több tanuló és minél jobb tanárok vonzására alkalmas, jól szervezett szolgáltató intézményt képzelte el, amelynek működése lényegében összehasonlítható bármely más jól szervezett termelő üzemével. A hagyományos szakmai autonómia hívei szemében a tanár, a központi tanterv és főként az állandósuló teszteredmény-elvárások „kényszerzubbonyában” értelmiségből technikussá minősül le (Elliott, 1994).

Az új, technokratikus-bürokratikus modellel szemben szinte megszületése pillanatától kezdve igen nagy ellenállás és kritika bontakozott ki az iskola humanisztikus értékei mellett elkötelezett neveléstudományi kutatók körében, ám nem csekély volt azon szakemberek száma sem (elsősorban Amerikában), akik a modell finomodásáról és alkalmazhatóságáról írtak, azokról a radikális változásokról, amelyek a tanári szerepek értelmezésében bekövetkeztek. A változások értékelésében mutatkozó eltérések ellenére aligha tagadható, hogy az utóbbi évek jelentős módosulásokat hoztak a tanári autonómia, tanári szakmaiság értelmezésében. Az utóbbi időkben megsokasodó, iskolai vagy éppen osztálytermi szintű empirikus vizsgálatok e változásokat a tanárok és az osztálytermi világ megközelítéséből is leírják, azaz tudósítanak a tanárok véleményéről, egyben fel is erősítvén azokat. Ugyanakkor ezek a beszámolók, közvetett módon, a tanári autonómia hagyományos mintáinak felbomlásáról és újfajta autonómiák kialakulásáról is szólnak.

Érdekes elemzést ad például *Martin Mac An Ghail* etnografikus módszerrel készült esettanulmánya, amelyet egy leromló belvárosi angol középiskolában készített (*Mac An Ghail*, 1992). Többek között megállapítja, hogy az új szakmai kultúrában háttérbe szorul a tanárok osztálytermi gyakorlatának a jelentősége, kialakul egy olyan vállalkozói és menedzseri kultúra, amelyben az iskolán kívüli kapcsolatok és a tanári teamekben való munkálkodás, sőt irányítói szerep jelentősége megnő. Mindez átalakítja a hagyományos tantestületi viszonyokat is. Az általa értelmiségi szakembereknek (Professionals) nevezett tanárok, a hagyományos tanári autonómia tipikus megtestesítői (többnyire a hagyományos akadémikus tárgyak tanítói és a tradicionális pedagógiai irányzatok hívei), valamint az általa Régi Kollektivistáknak nevezett (a tanári szakszervezetek szellemiségében és bajtársi kollegialitásban szocializált tanárok) az iskolai hierarchiában (előmenetel, fizetések, megbízatások) háttérbe szorulnak az Új Vállalkozóknak nevezett tanárokkal szemben. Ez utóbbiak többnyire szakmai jellegű tantárgyakat tanítanak, pragmatikus pedagógiai nézeteket vallanak, hívei az új értékelési rendszereknek és menedzsment kultúrának, nagy jelentőséget tulajdonítanak a tanulói választásnak és a tanulói autonómiának, tiszteletben tartják a különböző kulturális szokásokat és beidegződéseket, azaz nem ragaszkodnak azokhoz a hagyományos szakmai meggyőződésekhez, hagyományos, a tanár és diák között inkább hierarchikus mintsem kölcsönösségen alapuló viszonyt feltételező értékrendhez, mint Értelmiségi Szakember kollégáik. Az ő világuk nem korlátozódik az iskola hagyományos belső világára, külső szakmai és társadalmi kapcsolataik is meghatározóak a munkájukban.

## A tanári autonómia és kontroll változásai Magyarországon – víziók és/vagy hangok?

Bár a tanári autonómia fogalma és újraértelmezésének igénye, mint erről már volt szó Magyarországon is oktatáspolitikai koncepcióban tűnt fel a hetvenes évek végén, majd utána legerőteljesebben az 1985-ös Oktatási Törvényben fogalmazódott meg, korántsem jelent meg olyan átütő vízióban, mint a thatcheri Nagy-Britanniában. A felbomló, gazdasági összeomlás felé araszoló állampárti Magyarországon ez inkább azt a társadalmi illúziót fejezte ki, amelyet persze a nyugati oktatáspolitikai eseményeket követő-interpretáló társadalomtudósok erősítettek, hogy a központi tervezés és vizionálás korszakai után a tanárok egyedi, egyéni hangjának felerősödése (a tanári autonómia) támogatása megoldást hozhat az oktatás válságjelenségeinek felszámolásában. A politikai rendszer összeomlása után, az első demokratikusan választott kormány által jegyzett első oktatáspolitikai koncepcióban, amelyet a fejlődés és átmenet paradox jelenségeként nagyrészt az 1985-ös törvény előkészítői dolgoztak ki, és leginkább a kormánypártok oktatáspolitikusai utasítottak el, a *piaci modell* számos eleme feltűnt, és benne a tanár mint „szakalkalmazott” jelent meg, ami aztán a második változatban, a beérkezett vélemények (*tanári hangok*) hatására „szakértelmiség”-gé módosult,<sup>3</sup> jelezvén egy újfajta, technokratikusabb szemléletmód és egy, a tanárság humanisztikusabb értékeiben gyökerező hagyományosabb szemléletmód igazán ki sem bontakozó konfliktusát.

Még a politikai átmenet idején lényeges változások történtek a finanszírozás rendszerében. Nálunk is bevezették a tanulói alapú finanszírozást, ami az utóbbi években minden más eszköznél erőteljesebb szerepet játszott a gazdasági válság és a tanulói létszámok csökkenésének kezelésében, és ami logikájában nem állt távol a piaci modellt szimbolizáló oktatási utalvány rendszerétől.

A rendszer- és hatalmi elitváltás azonban háttérbe szorította ezt a talán nem is túl markánsan megjelenő, mérsékelt nyilvánosságot kapott víziót. Az új konzervatív kormánypolitikusokat egyáltalán nem vonzotta az új, kevésbé kifejtett technokratikus-bürokratikus piaci modell. Korai lenne még ennek okait elemeznünk, ám a közigazgatásban és államigazgatásban való – szükségszerű – tapasztalatlanságuk mellett nyilvánvalóan fontos tényező lehetett, hogy az oktatási kormányzat legmagasabb rangú vezetői maguk is csaknem kizárólag a tanári szakmából verbuválódtak, s valószínűleg annak is inkább a hagyományosabb, tradicionálisabb értékeket valló rétegeiből (az egyetemi és a középiskolai szférából). Az Európa egyéb tájain oly diadalmas piaci modell vízióját pedig sehol sem ez a réteg dolgozta ki vagy képviselte, hanem mindenütt inkább egyéb (pénzügyi, munkajogi, menedzseri) szférából szorgalmazták azt.

Az iskolázás makropolitikai, makrogazdaságtani összefüggései iránt kevés érzékenységet mutató és a régi humanisztikus értékeket, a tanári autonómia hagyományos értelmezését meg nem kérdőjelező hazai oktatáspolitikusok törekvéseiből (melyek leginkább az oktatási törvényekben és a közalkalmazotti törvényben valamint a Nemzeti

<sup>3</sup> Az első változat a Köznevelés 1991. 6–7. számában jelent meg, a másodikat pedig a bizottság egy kötetben adta közzé (*Gazsó, Halász és Mihály, 1992*).

Alaptanterv alapelveiben öltöttek testet) egy másfajta modell, másfajta vízió bontható ki (jóllehet e vízió sem jelent meg igazán markánsan). Ez a piaci modell használó/fogyasztó-központúságával szemben a nyugati társadalmak korábbi modelljére emlékeztetve, alapvetően az *állami felelősségvállaláson és kontrollon* alapul. A közalkalmazotti törvénnyel például a tanárok fizetési rendszerében egy olyan modell bevezetését támogatták, amelynek méltányossága aligha kérdőjelezhető meg akkor, ha a korábbi évtizedek állampárti politikájára, és benne a tanári érdekvédelmi tevékenység igen korlátozott lehetőségeire és eredményeire gondolunk. Ez a megoldás azonban az ország gazdasági mutatóinak ismeretében, a drasztikusan csökkenő tanulólétszámok, valamint az iskolák fenntartásában bekövetkezett változások mellett (és persze a nemzetközi tendenciák ismeretében) aligha tűnik modell-értékűnek (vagy akár reálisan végrehajthatónak). Ezek az ellentmondások (kivált a végrehajthatósággal kapcsolatos egészséges szkepszis) a tanárok nagy tömegeit sem állította a tulajdonképpen számukra előnyökkel kecsegtető kormányzati megoldás mellé (jóllehet a kormány, pénzügyi szempontból aligha igazolható módon, ebben az időszakban még a kötelező óraszámokat is csökkentette).

A kelet-közép-európai társadalmak (és bennük a tanárok) kormányzatokkal, politikai elitekkel szembeni rezerváltsága mellett az oktatási kormányzattal kapcsolatos nem túlságosan támogató tanári véleményeket, amelyeket az elmúlt négy év nyíltabbá váló és többé-kevésbé dokumentált oktatáspolitikai vitáiból megismerhettünk, valószínűleg a kormányzat azon intézkedései is táplálhatták, amelyek viszont jól illeszkednek a korábban vázolt nemzetközi trendekhez, a bürokratikus szakmai kontroll növelése érdekében tett lépésekhez.

Igazán e törekvések mögött sem találhatunk azonban átfogó víziót, kifejtett ideológiát vagy eszmerendszert, ez inkább csak a kormányintézkedésekből és az elfogadott dokumentumokból olvasható ki (az oktatási törvényekből és a Nemzeti Alaptantervből). A konzervatív kormányzat négy éve során nyilvánvalóvá vált az a tantervi folyamatok kontrollja iránti elkötelezettsége (ami a Területi Oktatási Központok felállításának szorgalmazásában nyilvánult meg leginkább, de megjelent a tantervi és tankönyvi csatározásokban is). Képviselői gyakran hangsúlyozták a háború előtti magyar hagyományokhoz való visszatérés szükségességét, de intézkedéseik és az általuk előkészített dokumentumok is alapvetően a tanári autonómia hagyományos, szilárd és megkérdőjelezhetetlen szakmaiságán és társadalmi elfogadottságán alapuló modelljét idézik. Ezek az értékek minden bizonnyal találkoznak a tanárság egy (szűkebb? tágabb?) rétegének értékeivel és érdekeivel, ám szinte semmi választ nem kínálnak korunk oktatási válságának a bevezetőben említett, és bizonyára a mai magyar iskolát sem teljesen elkerülő jelenségeire, a hagyományos szakmai autoritás megrendülésének tényére.

Másrészt e körvonalazódó vízióban új, „modern” jelenségként érzékelhetünk valamiféle bizalmatlanságot a tanári szakma egészével szemben. Az új kormányzat a szakmai ellenőrzés rendszerében nem a tanári szakma választott képviselőire, a meglévő szerveződésekre és intézményrendszerekre kívánt építeni, sőt e képviselőkkel, intézményekkel szembeni bizalmatlanságát gyakran ki is nyilvánította. A rendszerváltozás sajátos közép-európai viszonyainak megfelelően nem láthatjuk pontosan hogy ez alapvetően szakmai vagy politikai jellegű bizalmatlanság volt-e.



Miközben tehát bizvást elmondhatjuk, hogy az elmúlt években (évtizedben) nem alakult ki átfogó és egyértelmű vízió, oktatáspolitikai koncepció a magyar oktatás fejlődéséről és benne a tanári szakmaiság újraértelmezéséről, a gyakorlatban határozottan érzékelhető az iskolák közötti, a fogyatkozó létszámú tanulókért folyó verseny erősödése, és ezzel párhuzamosan – valószínűleg – jelentősen átalakul az iskolavezetés, kialakulnak újfajta menedzsment technikák, átértelmeződnek a tanári szerepek. Ha a piaci modell nem is, a piac maga betört az oktatásba. Ennek hétköznapijairól, a tanári szerepek és a tanári autonómia apróbb változásairól persze valójában igen keveset tudunk. A neveléstudományok, neveléstudósok ma sokkal inkább el vannak foglalva azzal, hogy víziókat követeljenek a politikusoktól, vagy éppen helyettük és számukra víziókat dolgozzanak ki, és igen kevéssé figyelnek az iskolák mindennapos életében elhangzó hangokra, jelzésekre. Nemigen tudunk empirikus vizsgálatokról, amelyek a makropolitikai összefüggések fényében, de iskolai vagy osztálytermi szinten vizsgálnák a tanári gyakorlat, a tanári autonómia, a tantestületi viszonyok átalakulásait. Ma, úgy tűnik egyaránt fenyeget minket a hangok vízió nélküli káosza, de a hangok figyelembe vétele, ismerete nélkül születő gépies elképzelések réme is. Optimistán megfogalmazva persze azt is mondhatnánk, hogy ma még nem lettünk olyan víziók foglyai, amelyek megakadályozhatnák, hogy értő módon figyeljünk a hangokra.

## Irodalom

- Elliott, J. (1994): The Teacher's Role in Curriculum Development: an unresolved issue in English attempts at curriculum reform. *Curriculum Studies*, 2. 1. sz. 43–69.
- Gazsó Ferenc, Halász Gábor és Mihály Ottó (1992, szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Hargreaves, A. (1994): Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change. *Journal of Education Policy*. 9. 1. sz. 47–65.
- Mac An Ghail, M. (1992): Teacher's Work: curriculum restructuring, culture, power and comprehensive schooling. *British Journal of Sociology of Education*. 13. 2. sz. 177–199.
- Nagy Mária (1991, szerk.): *Tanárok a nyolcvanas évek oktatáspolitikájában*. Közoktatási Kutatások Títokársága. Tájékoztató. 18. Budapest.
- Neave, G. (1992): The Teaching Nation. *Prospects for teachers in the European Community*. Pergamon Press, Oxford, New York etc.
- Semjén András és Lukács Péter (1988, szerk.): *Oktatásfinanszírozás*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

---

Az MTA Pedagógiai Bizottság és a KLTE Neveléstudományi Tanszéke felolvasóülésén (Debrecen, 1994. május 19.) elhangzott előadás.

Nagy Mária

## ABSTRACT

MÁRIA NAGY: AUTONOMY AND CONTROL OF THE TEACHING PROFESSION

Problems of teacher professionalism, changing responsibilities, control and autonomy has come to the forefront of educational research and also of educational policies since the mid-seventies, in different parts of the world. It reflects a general loss of confidence in the traditional concepts and practices of teacher professionalism and autonomy, and of traditional schooling itself. Radical changes of school constituencies, multiculturalism, fast spreading new techniques in media and video culture, growing importance of peer groups in the socialization of young people, growing rates of both pupil and teacher truancy are but some signs of the erosion of traditional teacher competencies. Recent years have brought about responses both on macro-level and micro-level. The author describes the most influential vision of new professionalism: that of the market model. In this vision teacher's competencies are legitimized by consumer choice what leads to growing competition within the profession, traditionally characterized by strong solidarity. At the same time, teaching processes are more and more controlled with the help of standardized evaluation techniques, that loosing some of the main interpersonal and individual characteristics of the profession. Researches on classroom practices, on the other hand report about different voices of teachers and about staff conflicts among Old Professionals, Old Collectivists and New Managers. The author assumes that the lack of clear visions of teachers professionalism in Hungarian educational policy-making may lead to the strengtenuing of chaotic voices but, on the longer run, might as well result in visions more listening to voices.

MAGYAR PEDAGÓGIA **94**. Number 1–2. 27–36. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Mária, Országos Közoktatási Intézet, H–1051 Budapest, Dorottya u. 8.