

A tanári szakma változásai

A tanári szakma problémái a nyolcvanas években számos országban az oktatáspolitikai viták középpontjába kerültek. A hetvenes években különböző gazdasági, társadalmi, demográfiai okok miatt az oktatás fejlődése megtorpant. A korábbi, a központi költségvetés bőséges ráfordításával működő "igényorientált" oktatáspolitikát felváltotta egy "költségorientált" politika. A változások a tanárpolitikában is megjelentek: átalakultak a tanárok foglalkoztatásával és értékelésével kapcsolatos elképzelések, s megváltozott a tanári szervezetekkel mint oktatáspolitikai szereplőkkel kapcsolatos kormányzati politika is. (1)

A szakmával kapcsolatos új elvárások a lehangzatosabban talán a tanári munkaerő *professzionalizálódásának* követelményében fogalmazódtak meg, amit egy, a huszonegyedik század oktatáspolitikájának alternatíváival foglalkozó szerző egyenesen a fejlődés négy legfontosabb tényezője egyikeként említ. (2)

A szakmának ez a változása az egységesülő Európában is megjelenik. A kormányzati költségvetésben gondolkodó angol oktatási minisztereknek a tanároktól nagyobb hatékonyságot, magasabb színvonalat és javuló teljesítményt követelő megnyilatkozásai például lényegükben, szellemükben, sőt megfogalmazásaikban is megegyeznek a jelentős oktatási költségnövekedéssel működő, a középiskolázás továbbbi kiterjesztését célzó francia oktatási kormányzat megnyilatkozásaival. (3)

Hasonló ideológiák jelentkeznek a dél-európai országok oktatáspolitikájában is, ahol az iskolázás kiterjesztése az ötvenes-hatvanas években korántsem volt olyan mértékű, mint Nyugat- és Észak-Európában. Ezekben az országokban (főként Portugáliában, de Olaszországban is) az iskolarendszer demokratizálásának és modernizálásának kényszere így ma egyidejűleg jelentkezik, bár az utóbbi főként külső kényszerként, a kialakuló európai gazdasági integráció szükséges következményeként. (4) Ezeknek az országoknak az oktatáspolitikája ezért korántsem olyan egynemű, mint az említett angol és amerikai konzervatív-liberális kormányzatoké, ám annak sok elemét tartalmazza, így a tanárok professzionalizációjával kapcsolatos elvárásokat is, gyakran a gyakorlati lépéseket is átvéve.

A tanári szakma változásai (elsősorban a professzionalizálódással kapcsolatos elvárások) az integrálódó Európában ma általánosan meghatározóak, még ha azok az egyéni jellegzetességek, melyek az egyes nemzetek történeti hagyományaiban és jelenlegi politikai-gazdasági helyzetükben gyökereznek, módosítják is az összképet.

A tanárok és az oktatás presztízse

Egy, a tanárszakszervezetek jövőjével foglalkozó tanulmány szerzője szerint a szervezetek befolyása alapvetően két tényezőtől függ: az oktatásügy társadalmi elismertségétől, valamint az arra fordított pénzforrás nagyságától.⁽⁵⁾ Valójában e két dolog sem teljesen független egymástól; nem véletlen, hogy éppen kedvezőtlen pénzügyi helyzetben merül fel a leggyakrabban a szakma részéről az a vád, hogy a társadalom nem ismeri el munkája fontosságát, és ilyenkor szeretnek olyan példákra hivatkozni, ahol a kettő együtt járásából jelentős társadalmi, gazdasági sikerek születtek. Mégis igaz, hogy két, az oktatásügyre arányában hasonló összeget fordító társadalomban is igen eltérően vélekedhetnek az oktatásügyről vagy a tanárról.

A szakma mai presztízisének megítélésekor nem feledkezhetünk meg kialakulásának körülményeiről. Az elemi iskolai tanítói munka a tizenkilencedik század elején-közepén mindenütt igen alacsony szakértelmet igénylő feladatnak számított (gyakorta még az írástudást sem követelték meg ellátójától), többnyire olyan emberek vállalták, akik más munkában használhatatlanok voltak. Az állami oktatási rendszerek kialakulásával, a tanítóképző iskolák kiépítésével ez a helyzet persze változott, ám például Amerikában, ahol a helyi laikus irányítás sokáig fennmaradt, a tanítók alkalmazásakor a maguk is kevésbé iskolázott iskolairányítók nem sok figyelmet fordítottak a formális végzettségi követelményekre. A tipikus tanítók a társadalom alsóbb rétegeiből származtak; a munkásosztályból kerültek ki vagy éppen "az eke szarva mellől" érkeztek a pályára. Ez a tendencia még a huszadik század folyamán is érvényesült, csak éppen maguk a társadalmak "középosztályosodtak" el, és most már e középosztály alsó és felső rétegeiből érkeztek e pályára nagyobb számban. A szakma "elndősődésével" is javult a rétegösszetétel; a nők mindenütt a férfiakénál magasabb társadalmi rétegekből érkeztek ide.⁽⁶⁾

Volt persze a szakmának egy másik vonulata is, a nagyobb megbecsültségnek örvendő, kezdetektől fogva egyetemi végzettséghez kötött, számarányában kisebb szaktanári réteg, amely – más diplomásokhoz hasonlóan – magasabb társadalmi szinteken is verbuválódott. A két réteg közti távolság azonban nem tette lehetővé, hogy olyan szakmai szervezeteket hozzanak létre, mint más diplomások. Míg például Angliában az orvosok már 1858-ban megalakították szakmai érdekvédő egyesületüket, amely a vizsgabizottságok színvonalán örködött es nyilvántartotta a szakmához tartozókat, a tanári szakmában csak jóval később, 1870-ben jött létre az első (és mindmáig legnagyobb) tanárszervezet, a *National Union of Teachers*, amely sokkal inkább hasonlított a munkásszakszervezetekhez, mint egy értelmiségi szakmai szerveződéshez, és amely főként az osztálytanítókra és nem a szaktanárokra épített.

Ez a kettősség máig többé-kevésbé megőrződött mindenütt. Van, ahol jobban, mint a német iskolarendszerben, ahol a gimnáziumi tanárok szervezete (*Deutscher Philologenverein – DPhV*) a magas presztízszű, jó fizetésű, egyetemi végzettségű felsőiskolai tanárok szakmai, gyakran szaktárgyi szervezete, amely jó kapcsolatot ápol a kereszténydemokrata politikai erővel, és tevékenységét alapvetően szakmai, módszertani kérdésekre irányítja, a szakma színvonalán örködik.⁽⁷⁾ Ezzel szemben az elemi iskolai tanárok szervezete (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – GEW*) a nem egyetemi diplomás, nem magas presztízszű tanítók szervezete, amely

gyakran politikai célokért is harcba indul, és a szociáldemokrata párttal van hagyományosan jó kapcsolatban. Emögött persze egy máig erősen hierarchizált iskolarendszer húzódik, amelyben az elitképzési célok megőrzése biztosítja az oktatásügy "általánosan" magas presztízsét, ami persze nem sugárzik át különösebben az alacsonyabb képzési formákra.

Jóval egységesebb a tanári réteg ott, ahol az iskolarendszer maga is egységesebbé vált. Egy 1974-es angol presztízsvizsgálat szerint az elemi és a középiskolai tanárok a rangskála egyazon fokára kerültek (valahová a műszaki alkalmazottak és a színészek, művészek, újságírók közé), és csak az iskolaigazgatók, -irányítók rétege különült el tőlük (került magasabbra a ranglétrán)(8). A tanárok egységesebb megítélése és foglalkozási presztízse nagyon hasonló volt a korabeli amerikai tanár megítéléshez is, míg a német tanárok (igaz, korábbi: 1955-ös) vizsgálata szerint a középiskolai tanár ott rangsorban az orvos után jön, az elemi iskolai tanárt nyolc-tíz helyvel megelőzve. Ugyanakkor persze az angol iskolarendszerben nagyon is megőrződtek a hagyományos elitképző intézmények (a *public school*-ok), és az egységes pedagógus-szakszervezet mellett a kisebb szakszervezetek. Köztük elitideológiával rendelkező és a harciasabb szervezeti viselkedést elutasító szakmai szervezetek is léteznek.

Sajátos példát jelentenek a skandináv országok, amelyekben maguk a társadalmak is nagyon jelentős homogenizálódási, demokratizálódási folyamatokon mentek át, és amelyekben az iskolarendszer egységesítése is a legmesszebre ment. Ezekben az országokban mára mindenütt általánossá vált a kilenc osztályos elemi iskola, amelyre rövid elitképző illetve szakmunkásképzés épül. Az oktatásügy ezekben a századfordulón még többnyire szegény országokban egyaránt jelenti az egyéni és a nemzeti boldogulás egyik legfontosabb eszközét, és ily módon – mint erre a kutatók is gyakran hivatkoznak – az iskolai eredmények nagymértékű tiszteletét.(9) Van, aki egyenesen ezzel magyarázza a svéd tanárok nemzetközi összehasonlításban is irigylésre méltó élet- és munkakörülményeit. Ezekben az országokban is elkülöníthető persze a kétféle nevelői réteg, ámde a szakszervezetek hagyományos ereje és az országok gazdasági lehetőségei folytán a szakma általánosan magas presztízse mindkettőre kisugárzik.

Sajátos a kelet-európai tanárok szakmai presztízse. Egy 1961-es lengyel presztízsvizsgálat szerint a tanárok egy 29 foglalkozást tartalmazó listán az igen előkelő harmadik helyre kerültek. Sajnos, csekély tudással rendelkezünk a kelet-európai tanárság oktatáspolitikai szerepéről, így inkább csak néhány feltételezést kockáztatunk meg. Fejlődésében ez a réteg sem eltérő a nyugat-európai tanárságtól. Ezekben a huszadik században is rendiesebbnek megmaradt társadalmakban ugyanakkor a magasabb presztízszű értelmiséghez tartozó egyetemi végzettségű tanárok talán még nagyobb távolságba kerültek a társadalmi megítélésben a tanítók rétegétől. Az 1945 után radikálisan egységesített és demokratizált iskolarendszerben az erősen központosított bérrendszer mellett radikális módon egységesült a szakma is. Ezt a tanárképzés változásai tovább erősítették. A hatvanas évek elején a nyugati kutatók meglepő magas presztízsz valószínűleg ezt az állapotot tükrözte. Ugyanakkor ma a biztonságos és összenyomott központi bérrendszer megszűnésével, az egységes iskolarendszer és tanárság illúzióinak összeomlása mellett valószínű, hogy az előző állapotokhoz viszonyítva mindenképpen (de más társadalmakhoz viszonyítva is)

inkább e mesterségesen egységesített szakma alacsonyabb társadalmi megbecsültsége érzékelhető e térségben. A szakma ugyanis itt sokkal inkább nivellálódott, míg a társadalmak valószínűleg sokkal kevésbé demokratizálódtak, homogenizálódtak.

A szakma presztízsét persze nemcsak a tanárok szociális eredete, az iskolarendszer és a társadalom megosztottsága befolyásolja, hanem sok egyéb tényező is. A más értelmiségi szakmáknál jóval kiterjedtebb tanári munkaerő-állomány nagysága is státuszcsökkentő tényező, legalábbis a kis létszámú elitcsoportokhoz mérten. De a nők más szakértelmiségi csoportokban megszokott arányánál jóval magasabb jelenléte is csökkenti a szakma presztízsét. A tanárképző intézeteknek, a tanárképzésnek a felsőfokú képzés ranglétráján elfoglalt helye sem egyértelmű: míg a szaktanárok képzése magas, egyetemi szinten történik általában, az osztálytanítók képzését végző intézmények sokhelyütt fél-felsőfokú intézményeknek számítanak. Végül, a szakma speciális klientúrája is presztízs-csökkentő hatású, kétféle értelemben is. Egyrészt amiatt, hogy gyerekekkel, nem felnőtt és érett személyekkel foglalkozik, másrészt pedig amiatt, hogy ezek a gyerekek döntő többségükben nem önkéntes, hanem kötelező formában kerülnek érintkezésbe a szakmával, és nem személyes, egyedi viszonyban állnak a tanárral, hanem csoportok, osztályok formájában. A tanári szakma több értelmiségi foglalkozástól abban is eltér, hogy kevesebb lehetőséget nyújt egyéni, alkotó jellegű munkavégzésre, mert sok rutinelemet és kollektívvisztikus vonást mutat.(10)

A tanárszakszervezetek története természetesen mindenütt a szakmai presztízs javítására irányuló harc története. A következőkben erről lesz szó.

Tanári szervezetek: funkciók, eszközök és ideológiák

A tanárszervezeteknek háromféle, egymástól nem mindig világosan megkülönböztethető funkciója van: jóléti-érdekvédelmi, pedagógiai-szakmai és társadalmi-politikai. Hogy mikor, melyik funkció kerül előtérbe, az több tényezőtől függ. Előfordul az is, hogy a különböző szakszervezetek egy országon belül némiképp "szakosodnak"; az egyik inkább a szorosabban vett érdekvédelmi, a másik inkább a szakmai-pedagógiai funkciót teljesíti ki. Meghatározó az a nagypolitikai rendszer is, amelyen belül a szakszervezetek működnek. Olyan zárt politikai rendszerekben például, ahol a különböző társadalmi érdekek megjelenítése akadályba ütközik, ahol túlsúlyos politikai erőkkel áll szemben az alapvetően szakmai részérdekek kifejezésére hivatott szakszervezet, ott a normál alapfunkciók is súlyos terhekkel tétőzödnak; a szakmai érdekek megjelenítése is politikai értelmet kap. Jól látható ez a diktatúrából kibontakozó Spanyolországban vagy Portugáliában, ahol a hosszú ideig működésükben akadályozott szervezetek a demokratizálódás folyamatában elkerülhetetlenül nagyobb politikai szerepet vállalnak, ill. szakmai érdekvédelmi harcaik is politikai jelentőségűek. De a politikai rendszer centralizáltsága következtében a szakszervezetek működése jóval átpolitikizáltabb, még az olyan hagyományos polgári demokráciákban is, amilyen a francia, mint a decentralizáltabb rendszerekben.(11)

Bár minden szakszervezet rendelkezik *politikai funkciókkal*, és természetesen kialakít kapcsolatokat politikai pártokkal, ez a funkciója többnyire jóval észrevétle-

nebb a másik kettőnél. A nagyobb tanárszakszervezetek mindenütt hagyományosan inkább a szociáldemokrata típusú pártokhoz, a munkásmozgalmi hagyományokat őrző politikai erőkhöz állnak közelebb, azonban a szakszervezeti vezetés pártorientációja nagyon gyakran nem esik egybe a tagság választásokon tanúsított politikai szimpátiájával. Így például az angol tanárszakszervezet, a NUT erős munkáspárti kötődése ellenére az angol tanárok többségükben a konzervatív párt szavazótáborát gyarapították a legutóbbi választásokon. Mindez azt tükrözi, hogy a tanárok általában nem fűznek különösebb elvárásokat, nem támasztanak különösebb politikai-ideológiai követelményeket szakszervezeti vezetésükkel szemben. A túlságosan radikális politikai orientáció általában a tagság elidegenítésének a veszélyével jár.

Értelemszerűen hangsúlyosabb a szakszervezetek jóléti és szakmai érdekvédelmi funkciója. Gyakran szembeállítják egymással a professzionális és a "trade-unionista" szervezeteket, bár a kétféle viselkedés és ideológia mindig is egymás mellett, egymással párhuzamosan létezett a szakszervezetek működésében.

Fontos tényező a szakszervezeteknek a kormányzattal való kapcsolata. Általában megkülönböztethetünk alapvetően konszenzuson alapuló és alapvetően konfliktusos korszakokat. A konszenzuson alapuló oktatáspolitikai korszakokban erősebb a szakszervezetek professzionalizmust hirdető ön-ideológiája, míg a konfliktusos időszakok az érdekvédelmi tevékenységek militánsabb formáit állítják előtérbe. Ezek ellentmondásba kerülhetnek a professzionális szervezeti ideológiával, és jobban megosztják a tanárok szakszervezeteit, megbontva a szakmai – jóléti-érdekvédelmi tevékenységek egyensúlyát.

A jóléti-érdekvédelmi funkciók gyakorlásának legfőbb terepe a béralkuk rendszere.⁽¹²⁾ Azt, hogy milyen irányítási szinten folynak a bértárgyalások, nagymértékben meghatározza a tanárok alkalmazásának módja. Franciaországban például, ahol a tanár állami, közszolgálati alkalmazott, csak központi szintű bértárgyalások folynak, hiszen országos bércsúcsok vannak, amelyek a tanárság egyes kategóriáin belül egységesen érvényesek. Az Egyesült Államokban alapvetően helyi iskolakerületi szinten folynak a béralku-tárgyalások. Angliában, ahol a tanárok a helyi hatóságok alkalmazottai, a bérekről és a munkakörülményekről jóideig csak helyi szinteken tárgyaltak, az első világháborút követően alakult ki az a legutóbbi időkig élő gyakorlat, hogy a béreket országos szinten is tárgyalják. Az angolok 1944 óta egységes bérrendszerrel rendelkeznek, és a központi bérmegállapodások kötelezőek a helyi hatóságokra, akik azonban az alkalmazásban nagyfokú szabadsággal rendelkeznek és az országos szintű bérmegállapodások figyelembevételével kedvükre alakíthatják iskoláik tantestületeit. De egyéb szabályozástól is függhet a béralkuk színtere: a japán tanárszakszervezetek számára például törvény tiltja a kollektív béralkut, csupán korlátozott témakörű, helyi szintű bértárgyalásokra van lehetőségük.

Kik tárgyalnak? Természetesen a munkáltatók és a munkavállalók megbízottai. Ahol többféle szervezet létezik e csoportokon belül, ott különböző megoldások születnek. Amerikában például két nagy tanárszakszervezet működik, és az egyes iskolakerületekben tárgyalhatnak velük külön-külön, együtt vagy a tanárok által kiválasztott szakszervezet megbízottjával.

Angliában az első világháborút követően az országos szintű bértárgyalásokra létrehozott bizottságban a munkáltatók és a munkavállalók panelje működött, változó összetételben. A munkáltatók oldalán az angol bértárgyalásokon a helyi hatóságok

két nagy szövetsége vett részt (az inkább munkáspárti orientáltságú nagyvárosi és az inkább konzervatív vidéki megyék szövetségei), 1964 óta pedig a minisztérium képviselője is. A tanári panelben a legnagyobb szakszervezetek képviselői kaptak helyet, megfelelő arányban. (A szakszervezetek között egyébként nagy harc folyt a helyekért is.) A tárgyalások során gyakran több időt kell az egyes paneleken belüli viták rendezésére fordítani, mint a két panel közti vitákra. 1987-ben megszüntették az országos béralku bizottságot, amelynek működése alapvetően az oktatás folyamatos kiterjesztésére, a tanárok létszámának a növelésére és a fizetési skálák évenkénti kiigazítására volt alkalmas, de nem tudta kezelni a csökkenő tanulói létszámok, megszűnő tanári állások problémáját. A bértárgyalások súlypontja a helyi szintre tevődött át, megnőtt a helyi hatóságok és az iskolai szint jelentősége.

A francia oktatáspolitikai korporatív jellege a bértárgyalásokban is tettenérhető. Résztvevői a minisztériumi bürokrácia és a tanárszakszervezetek, s kettejük rutinosan működő, nagyfokú professzionalizmust mutató tárgyalásainak eredményei a különböző tanári bérek alapjául szolgáló pontrendszer változásai. A tárgyalások kizárják a külső résztvevőket, és mentesek a politikai pártok befolyásától is. A minisztériumban külön közszolgálati miniszter (vagy államtitkár) működik, aki a tárgyalások egyik állandó résztvevője.

Amerikában némelyik iskolakerületben a sajtó képviselői is jelen lehetnek a tárgyalásokon, sőt, van olyan iskolakerület is, ahol a tárgyalások teljesen nyilvánosak, a lakosság számára is látogathatók.

Miről folynak, mire terjednek ki a tárgyalások? Az angoloknál a központi béralkuk során kizárólag bérkérdésekről volt szó, a tanárok alkalmazásával és munkafeltételeivel kapcsolatos kérdéseket egy külön bizottság tárgyalta. A nyolcvanas évek változó gazdasági és oktatáspolitikai viszonyai közepette, amelyek végül is a központi béralku bizottság megszűnéséhez vezettek, a helyi hatóságok folyamatosan sürgették a kétféle bizottság egybeolvasztását, azaz a két téma együttes tárgyalását. A francia központi bértárgyalások sem foglalkoznak az alkalmazás kérdéseivel, ezeket jórészt a tanári vizsgák rendszerével szabályozzák.

Az amerikai iskolakerületekben, minthogy a tárgyalások a közvetlen gyakorlat-hoz közelebb folynak, nemcsak szigorúan vett bérkérdésekről van szó, hanem a munkavégzés egyéb feltételeiről is. Az iskolarendszer decentralizáltsága folytán ezen a szinten döntenek az iskolaév és a tanítási nap hosszáról is, a nem osztálytermi feladatokról (tantestületi vagy szülői értekezletek, sportesemények felügyelete, jelentések készítése stb.), sőt az osztálylétszámokról is. A hetvenes évek végétől, a csökkenő osztálylétszámok és a professzionalizmus ideológiájának térhódítása következtében, megnőtt az iskolán belüli előléptetések, valamint az elbocsátások körüli viták száma és jelentősége. Oktatáspolitikai kérdésekről általában nem folynak viták ezeken a tárgyalásokon, ezekre egyéb fórumok szolgálnak. A szakszervezetek munkájának változásaira vonatkozó javaslatokban és néhány új kísérletben azonban a szakszervezeti tárgyalásokon is megjelennek oktatáspolitikai témák (erről a későbbiekben még lesz szó).

Milyen gyakran vannak a tárgyalások? Ez mindenütt változó, sokszor a körülményektől is függ. A centralizáltabb rendszerekben többnyire éves nagy tárgyalások folynak, míg a decentralizáltabb béralkuk a helyi költségvetés készítésének idejéhez kötődnek, de előfordul, hogy meglehetősen rendszerességgel, akár hetente is folynak.

Van, ahol a tárgyalások időtartamát előre behatárolják, hogy hatékonyságukat biztosítsák.

Mi befolyásolja leginkább a tárgyalások eredményét? A tárgyalófelek általában rendkívül felkészültek, a tárgyalásra kerülő kérdések közgazdasági, jogi vonatkozásait jól ismerik, sőt a politikai körülményekkel is tisztában vannak. A tárgyalások többnyire politikamentesek, csak kivételes esetekben (ezekről a későbbiekben lesz szó) kerül sor külső felek bevonására vagy a tárgyalások politikai eszközökkel történő megoldására. A tárgyalásokat alapvetően pénzügyi feltételek határozzák meg.

Mi történik, ha holtpontra jutnak a tárgyalások? Ez igen gyakran megesik, sőt még a nagyobb prosperitással jellemezhető hatvanas években is többször előfordult. Feloldásukhoz azonban akkor kevésbé volt szükség a drasztikusabb eszközök használatára. A tárgyalófelek közti patthelyzet feloldásának legismertebb módjai a közvetítés, a tényfeltárás, a döntőbíráskodási eljárások és a sztrájkok. A közvetítés során a megakadt tárgyalásokat egy, a mindkét tárgyalófél által elfogadott, külső és semleges harmadik fél közvetítése lendíti előre, aki új szempontokat vagy új taktikai lépéseket kísérel meg alkalmazni. A közvetítők többnyire jól képzett szakértők, de az USA-ban például az állami és a szövetségi kormány is biztosít közvetítőket a megakadt helyi tárgyalásokhoz. A ténymegállapításra is semleges harmadik fél vállalkozik, aki a vitatott kérdésekből többletinformációt gyűjt és azokat frásos jelentés formájában teszi közzé. A jelentés ajánlásai természetesen nem kötelező érvényűek a felekre, de hozzásegíthetnek a holtpontról való elmozduláshoz. Hasonlóan szervezik a döntőbíráskodási eljárásokat, csak hogy az itt hozott döntéseket a feleknek el kell fogadniuk.

A patthelyzet feloldásának legdrasztikusabb eszköze a sztrájk. Ez az eszköz az ipari szakszervezetek kellektárában gazdasági jellegű, a munkáltató számára súlyos bevételi kieséssel járhat. A tanárszakszervezetek sztrájkjainak nem túl jelentősek a gazdasági kihatásai, egyértelműbb viszont a politikai szerepük. Minthogy klienseiket, a gyerekeket éppúgy sújtja, mint munkáltatóikat, különösen a professzionalizmus ideológiájának térhódítása mellett igen vitatott fegyver. Bár a legtöbb oktatási rendszerben rendelkeznek a tanárok sztrájkjoggal (nem mindenütt, Japánban például nem), maguk a szakszervezetek is megosztottak alkalmazásának kérdésében, s nem kevésbé megosztott a közvélemény.

Ha nem is a jóléti érdekvédelmi funkció egészében, de direkt politikai eszközeinek használatára ellentmondásba kerülhet a tanárokról mint értelmiségi szakemberekről kialakított önképpel, illetve közvélekedéssel. Kevésbé ellentmondásos a harmadik szakszervezeti funkció, a *szakmai-pedagógiai* megítélése.

E funkció gyakorlásának legismertebb eszköze a képzettségi szint javítása. Látuk, hogy a szakma alacsonyabb presztízse nem kis mértékben a tanári diplomák más felsőoktatási végzettségekhez mért alacsonyabb értékéből is fakad, nem csodálkozhatunk hát, hogy a tanári szakma történetén végigvonul a képzettség elismertetéseért és a képzési szint emeléséért folytatott harc, különösen a tanítók esetében. A szakma huszadik századi története mindenütt a tanítóképzés szintje és képzési ideje emelésének története, bár korántsem egységes ez a történet. Portugáliában például 1936 és 1942 között bezárták a tanárképző főiskolákat, és diploma nélkülieket (akár négy éves iskolázás után is) a pályára engedtek. Hasonló (bár nem ilyen extrém) gyakorlatra magyar példát is találunk; az iskolarendszer demokratikus áta-

lakítása során inkább gazdasági, mintsem politikai okokból sok képesítés vagy megfelelő képzettség nélküli tanár került a pályára vagy a pályán belül magasabb munkakörbe. A szakmai szint emelésének ambíciója is magyarázza azt az általánosan ismert tényt, hogy az alsóbb iskolafokokon tanítók lelkes támogatói az oktatás kiterjesztését, demokratizálását és egységesítését célzó törekvéseknek.

Külön története van a sajátos pedagógiai képzettség és szakértelem elismertetéséért folytatott harcnak. Angliában például, ahol a középiskolákban általában egyetemi végzettségű, de nem feltétlenül pedagógiai képesítésű szaktanárok tanítanak, a szakma presztízsének a növelését célozta a diplomások számára indított pedagógiai továbbképzések bevezetése. Ma sokan, akik a szakmán kívülről a szakma professzionalizálódását sürgetik, elvetik ezt a képzési formát, és megkérdőjelezzik, hogy egyáltalán a pedagógiai képesítéseket kell-e feltétlenül a jövőben is a szakma utánpótlási forrásának tekinteni. De éppen az angol tanárság történetében fedezhetjük fel a sikeres szakmai érdekvédelem sok példáját is. Híresek a helyi tanár-továbbképző központok, amelyek a pedagógiai szakmai fejlesztés és továbbképzés helyi műhelyei. A tanári szakma a pedagógiai tartalom és eszközök meghatározásában rendkívül erős szerepet játszott, különösen az egyes kutatók által "a tanárok évtizedé"-nek nevezett hatvanas években. A korábbi időszak sikeres érdekvédelmi tevékenységét jelzi az is, hogy a tanárok számára elérhetővé vált egy bizonyos oktatásiügyi tudományos fokozat megszerzése, tanári munka révén.

A szakmai érdekvédelem sajátos területe a különböző oktatási érdekcsoportok, lobbyk kialakítása, ami persze a politikai funkciók gyakorlásának is egyik területe. A tanárszervezetek például speciális szakértelmet biztosíthatnak az iskolákat érintő törvényhozás számára. Sajátos érdekvédelmi eszköz (ismét a szakmai és a politikai funkciók határán) a más érdekcsoportokkal való kapcsolatok alakítása, a koalíciókötések területe. Itt nemcsak a politikai pártokkal való, már említett kapcsolatokra gondolhatunk, de olyan esetekre is, ahol – különösen a helyi irányítással, a helyi bürokráciával szemben – kialakul a tanárok és a szülők alkalmi vagy tartósabb szövetsége, mint például a legutóbbi évtizedekben a skót rendszerben. De magasabb szintű, meglehetősen befolyással rendelkező országos tanár–szülő szervezetek is léteznek sok oktatási rendszerben.

A tanári szakma professzionalizálódása: ideológiák és gyakorlat

Jóllehet a tanári professzionalizálódás a nyolcvanas évek jellegzetes témája, nem tekinthető új jelenségnek. Az angol tanárság és az állam viszonyában például a húszas években vált meghatározóvá az ún. "lojális professzionalizmus" eszméje. Ez a korábbi időszakokhoz képest romló gazdasági helyzet, a politikai baloldal viszonylagos visszaszorulása körülményei között a tanárság számára valamelyest romló életfeltételek mellett biztos és ellenőrizhető állami garanciákat, valamint fokozódó tantervi és osztálytermi autonómiát jelentett. A lojális professzionalizmus eszméje alapvetően a szakmai viselkedés depolitizálódását takarta, ami különösen a korábbi

évtized élénk, a munkásmozgalommal szoros kapcsolatban lévő tanárszakszervezeti mozgalommal való összevetésben értelmezhető.

Hasonló módon a professzionalizmus ideológiájára épült Angliában a kormányzat és a tanárság "társadalmi partner"-kapcsolata a második világháború utáni gazdasági (és oktatási) virágzás idején. A hatvanas évek végén a különböző gazdasági és politikai változások következtében a tanárszakszervezetek szakítottak korábbi viselkedésformájukkal, és militáns akciókba kezdtek; 1969-ben, hosszú idő óta először, országos sztrájkot hirdettek, a következő évben pedig csatlakoztak a munkáspárti orientációjú országos szakszervezeti szövetséghez. A professzionalizmus ideológiáját a konzervatív oktatási kormányzat elevenítette fel ismét, a nyolcvanas évek elején.

De nemcsak időben jelenthet mást és mást a professzionalizmus eszméje, és nemcsak különböző gazdasági-politikai körülmények között válhat uralkodó ideológiává egy-egy országon belül. Azt is tapasztalhatjuk, hogy ez a tanárság viselkedését vagy az oktatási kormányzatok elvárásait ma sok helyütt kifejtő eszme különböző országokban nagyon eltérő dolgokat jelent. A hetvenes évek végén a legtöbb helyen a szakmán kívülről fogalmazták meg először ezt a gondolatot, s a megfogalmazások igen kritikusak voltak. A társadalmi-gazdasági élet különböző jelenségeivel kapcsolatban (a gazdasági megtorpanás, az ifjúsági munkanélküliség, a munkába álló fiatalok tudásszintje) nyilvánították ki a politikusok, az üzleti körök vagy a közvélemény kétségeit a tanárok munkavégzésének hatékonyságával kapcsolatban. A kérdés, hogy megfelelő szakmai tudással rendelkeznek-e a tanárok, vagy hogy egyáltalán szakma-e a tanítás, sokszor igen éles és durva támadásban fogalmazódott meg. A nyolcvanas évek elejének egy amerikai sikerkönyve például: *Segítség! A tanárok nem tudnak tanítani!* címmel jelent meg.

Úgy tűnik, az angol oktatáspolitikában máig inkább kívülről-felülről szorgalmazták a professzionalizálódást, elsősorban a konzervatív oktatási kormányzat és az azt támogató szakértői körök, amelyek a "társadalmi partnerség" gondolatával szakítva újragondolták, és az 1988-as reformtörvénnyel újraszabályozták az oktatási rendszer működésének egészét, benne a tanárság szerepét is. A tanári szakma és a velük lojális oktatásügyi kutatók széles köre ma inkább elszenvedi ezeket a változásokat. A professzionalizmus gondolata itt a szakma korábbi, túlzottan nyilvánított oktatáspolitikai szerepének és hatalmának megnyirbálását jelenti, méghozzá két irányból. Egyrészt erősödik a központi szabályozás szerepe (központi tantervi előírásokkal, a tanári teljesítmény tesztelésével), másrészt pedig nő a szülői választás szerepe az iskoláztatásban (a felvételi körzetek eltörlésével). A helyi hatóságok irányítói szerepének csökkenésével, azzal a lehetőséggel, hogy az iskolák az iskoláirányító testületek döntése nyomán kikerülhetnek a helyi hatóságok irányítása alól, a tanári fizetések megállapításában is megnő az intézményi szintű irányító testületek hatalma.

Az amerikai oktatáspolitikában a professzionalizmus gondolata ma sokkal inkább tanárpárti. Az új ideológia éle az elburokratizált iskolai gyakorlat ellen irányul, és a szakma felszabadítását, önkiteljesedését célozza. A fő alapelv természetesen itt is a teljesítmény növelésének a kívánalma, ám ez – az angol helyzettel ellentétben – a tanári hatalom megerősítését, az iskolai szintű irányításban játszott szerepük, fizetésük és társadalmi presztízsük növelésének a szándékát jelenti. Az

újonnan demokratizálódó dél-európai rendszerekben (spanyol, portugál) a professzionizmus mint az oktatási rendszer modernizálódásának feltétele jelenik meg, és elsősorban a tanárok képzettségének, pedagógiai-módszertani jártasságának a növelését célozza.

Ahogy a professzionizmus ideológiája nem új a tanárok és az irányítók közti kapcsolatok történetében, ugyanúgy nem ismeretlenek azok az eszközök sem, amelyekkel a cél megvalósítását szolgálni kívánják. Ezek között a legutóbbi évtizedben azok kerültek inkább előtérbe, amelyek a tanárok értékelésének és jutalmazásának rendszerét kísérelték meg átalakítani. A változások azon a gondolon alapulnak, hogy a tanárok teljesítménye mérhető, az értékelési rendszernek az egyes tanárok közötti különbségek felismerésére kell épülnie, s hogy az alacsonyabb teljesítményűeknek a pályáról el kell kerülniük, a jól teljesítőknek pedig meg kell kapniuk a megfelelő előrejutási lehetőségeket – csakúgy, mint más értelmiségi szakmákban. Mindez gyökeresen szemben áll azzal a bérezési és előrejutási rendszerrel, ami a szakmában mára a világon mindenütt kialakult: az alapvetően a végzettséghez és a pályán eltöltött időhöz kapcsolódó egységes fizetési skálák rendszerével.

Nem ismeretlenek ugyanakkor az egyéni megkülönböztetésen alapuló fizetési rendszerek a tanárság régmúltjának történetében. A különböző "érdem szerinti fizetési" (merit pay) javaslatokat és kísérleteket elemző kutatók számos ilyen vagy hasonló kísérletekre bukkantak a szakma történetében. Az első merit pay javaslat az amerikai iskolarendszerben valószínűleg 1903-ban született, Chicago-ban, s a század huszas éveiben az amerikai iskolaterületek 40–50%-ában működtek ilyesféle rendszerek.⁽¹³⁾ Valójában történetileg sok helyen inkább az egységes fizetési skála kialakulása tekinthető a későbbi fejleménynek. Az érdem szerinti fizetési javaslatokat a tanárok a szabályozatlan ósállapothoz való visszatérésként értékelték, és a korábbi tapasztalatok még friss emlékével harcoltak ellene.

A hetvenes évek érdem szerinti fizetés-vitáit részben a kormányzati oktatáspolitikai elvek változásai, de nem kis részben a tanári munkaerőpiacon bekövetkező változások hívták életre. A tanulói létszámok csökkenésével és az oktatás kiterjesztésének megtorpanásával a korábbi évtizedek tanárhánya helyett a munkaerőpiacon mindenütt inkább felesleg mutatkozott. Ez azonban területenként és tanított tantárgyanként igen eltérő volt, tehát a tanárok különböző csoportjait különbözőképpen érintette. Egyes rétegeknél, amelyeknek a szaktudása konvertálható volt (elsősorban a természettudományos tantárgyakat tanítóknál, a matematikusoknál és az idegen nyelv tanároknál) továbbra is a tanárok megtartása illetve pályára vonzása maradt a munkáltatók célja, míg a tanárok többi, népesebb rétegénél létszámfölösleg mutatkozott. Ezekkel a rétegekkel kapcsolatban az a kérdés vetődött fel, hogy milyen szempontokat érvényesítsenek az elbocsájtásoknál illetve az esetleges új felvételeknél.

Ez a helyzet természetszerűleg fokozta a kormányzatok differenciálásra irányuló törekvéseit a tanárok alkalmazásában és jutalmazásában. A differenciálás természetes igénye kapcsolódott az új-konzervatív, új-liberális politikák ideológiai elemeivel: a minőség és az elszámoltathatóság igényével és a takarékosabb költségvetési politika kialakításának a gyakorlatával. Mindez az érdem szerinti fizetések gyakorlatának felelevenítéséhez vezetett, amely alkalmas arra, hogy magasabb fizetéseket nyújtson, ugyanakkor ne kelljen az összes fizetést felemelni.

Az érdem szerinti fizetés gondolata szorosan kapcsolódik a teljesítmények mérésének gondolatához, és sokan szorgalmazták is a kettő összekapcsolását. Ma már kiterjedt irodalma van annak a kérdésnek, hogy mérhető-e egyáltalán a tanári teljesítmény, és anyagi eszközökkel javítható-e. (14) A kutatók sokféle érvet hoztak fel a teljesítménymérés ellen (hogy a tanári munkának csak kis szeleteire terjed ki; hogy a tanárok figyelmét túlzottan a mért képességekre irányítja mások elhanyagolása árán; hogy az igazgató által végzett mérés a hierarchikus viszonyokat erősíti fel az iskolákban, a kollégák által végzett értékelés pedig a tantestületi szolidaritást bontja meg; hogy a tanári pályán az anyagi jutalmazás csak az egyik, és nem is a legfontosabb ösztönző erő stb.). Ennek ellenére a tanári teljesítmények mérésének gyakorlata (különböző formákban) egyre elterjedtebb, különösen az amerikai oktatási rendszerben. Igaz viszont, hogy a mérési eredmények és a fizetések mechanikus összekapcsolásával a gyakorlatban nemigen találkozunk. Az eredményesség, az ellenőrizhetőség, a munkával való elszámolás kívánalma azonban ma megkerülhetetlen téma a tanári pályán. Az érdem szerinti fizetés elvével szemben ma egyre elfogadottabbá válik az a tanárok által is támogatott értelmezés, hogy a tanári pályán is szükség van a teljesítmények elismerésére, ez azonban nem mehet a többiek rovására, és csak növekvő átlagfizetések mellett fogadható el.

Sokkal inkább beépül a gyakorlatba az egységes fizetési skálák uralmát és a senioritás alapelvét megkérdőjelező másik megoldás, az előrejutási létra (career ladder). Sokan érvelnek amellett, hogy a tanári pálya abban is különbözik az "igazi" értelmiségi szakmáktól, hogy nincs benne igazi karrier-lehetőség, nem lehet kiemelkedni, ezért sokan, talán épp a legtehetségesebbek, a pályán kívüli gyorsabb boldogulás reményében elhagyják. Másrészt viszont nincs lehetőség a nem a pályára való kiszűrésére sem. Ennek érdekében több helyütt különböző rangfokozatokat vezettek be. A pályára való alkalmasság megállapítása érdekében az angol rendszerben és néhány amerikai iskolakerületben is ún. gyakorló évet vagy időszakot vezetnek be (entry grade), amelyek végén értékelik a tanár munkáját, mielőtt állandó státust kapna. A kiemelkedő munka vagy a továbbtanulás jutalmazásául különböző fokozatokat is bevezettek, nemegyszer az egyetemi rangok mintájára. Az előrejutási létra elvét és gyakorlatát általában a tanárszakszervezetek is támogatják.

A szakma differenciálódására, az egyéni erőfeszítések ösztönzésére számos elképzelés született a szakmán belül és kívül egyaránt. Sokan a továbbképzést kívánják ösztönözni, néhányan a más értelmiségi szakmákból ismert tanulmányi szabadság bevezetését javasolják, mások a tanárok bekapcsolását sürgetik az oktatási kutatásokba. Olyan elképzelések is ismertek, amelyek relativizálnák a tanári képesítések jelentőségét, és a tantárgyak egy részénél nem tartanák szükségesnek szaktanári vagy pedagógiai végzettséggel rendelkezők alkalmazását, hanem lehetővé kívánnák tenni, hogy meghatározott iskolai gyakorlat révén is megszerezhető legyen a tanári státus. Ez, különösen a közeljövőre tanárhíányt mutató statisztikai előrejelzések ismeretében, megint meglehetősen fenyegetően hathat a tanárság számára. (15)

Jellemző törekvés az, hogy más értelmiségi szakmák (orvosok, ügyvédek) kamaráihoz hasonló professzionális szervezeteket hozzanak létre. Angliában gyakran hallani a *Tanárok Általános Tanácsa* (General Teachers' Council) felállítása mellett érveket, igen gyakran a militáns akciókra is vállalkozó szakszervezetekkel szemben javasolt, a tanárok szakmai státusát erősítendő alternatív megoldásként. A ta-

nárszakszervezet megosztott ebben a kérdésben: nem veti el a szakmai szerveződés ötletét, de csak a szakszervezeti mozgalom mellett létező formaként támogatja, és mindenképpen ellenzi a szakértőknek azt a megkötését, hogy csak az lehet e szervezetnek tagja, aki a sztrájk gondolatát elutasítja. A Tanárok Általános Tanácsa a javaslatok szerint, az ügyvédi és orvosi kamarákhoz hasonlóan, a tanárképzés színvonalán öröködné, tagjai számára szakmai érdekvédelmet nyújtana, akár a pályára nem valók eltanácsolása árán is.

Az amerikai oktatási rendszerben a gyakorlatban is működnek ilyesféle szakmai testületek. 1987-ben három állam kivételével mindenütt léteztek ilyen professzionális testületek, amelyek elsősorban a tanári diplomák színvonalának a megállapításával foglalkoztak. Tagjai főként az oktatásirányítók köréből kerültek ki. (16)

A tanári szakszervezetek ma kétségtelenül nehéz helyzetben vannak, általában jellemző a taglétszám csökkenése. Az ipari modell szerint szerveződött tanárszakszervezetek munkája nem tükrözi igazán a tanári munka jellegét, nem fejezi ki és nem képes megfelelő módon védeni a szakma sajátos érdekeit. A kollektív béralku-rendszer ugyan biztosítja a tanárok szervezeti hatalmát, fizetésük emelkedését, és munkafeltételeik szabályozottságát, ám megerősíti a munkáltatóktól való függésüket, és nem teszi lehetővé, hogy a munkafolyamatok meghatározásában alkotó módon vegyenek részt. A kollektív béralku rendszere a munkafolyamatok standardizálhatóságán és a munkavégzés kívülről-felülről történő ellenőrzésén alapul, és ily módon ellentmondásba kerül a tanári munka alkotó jellegével. Az ipari szakszervezeti érdekvédelmi modell a munkabérek és a munkafeltételek területén egységesítésre és igazságosságra törekszik, holott a tanári munkában nagyfokú flexibilitása, adaptivitásra és improvizációra is szükség van. Míg az ipari szervezetekben a munkavégzés alapvetően a fegyelemre és az engedelmisségre épül, a tanári munkában ezek az elvárások a munka minőségéért vállalt felelősséget csökkentik. A profeszszionalizmuson alapuló érdekvédelem elképzelése arra a felismerésre épül, hogy az iskolai munkában eredményesség csak a tanárok elkötelezett és autonóm akcióiból származhat. A kollektív szerződések rendszerét a szakértők szerint tehát fel kell hogy váltsa – vagy legalább ki kell, hogy egészítse – az irányítók és a tanárok közös döntéshozatali felelősségén alapuló megegyezések rendszere. Mindezzel együtt jár az az igény, hogy a szakszervezeti tárgyalásokon a jóléti érdekvédelmi funkciók szakmai témákkal egészüljenek ki, és a tárgyalások a kliensek érdekvédelmére is terjedjenek ki. A követelések vitája helyett költségvetési vitákra lenne szükség, azaz a bérköveteléseket a rendelkezésre álló erőforrások áttekintésével, az oktatási célokról folytatandó vitákban kellene megtárgyalni. A tárgyalásoknak egyre inkább ki kellene terjedniük az értékelési, minősítési, előléptetési és elbocsájtási kérdésekre is. Ezzel összefüggésben változnia kell a megegyezések természetének is: a megegyezések betartásában nemcsak az irányítóknak kell felelősséget vállalniuk, és nemcsak a meghatározott lépések ellenőrzése a cél, hanem annak eldöntése is, hogy a megegyezések szerinti irányban folynak-e a területen az események. Megfogalmazódik az is, hogy változnia kell maguknak a tárgyaló egységeknek is: szükség van az iskola és a helyi közösségek szintjén zajló tárgyalásokra is. A szakszervezeti mozgalom ily módon reagálni tudna arra a változásra, hogy az oktatáspolitikai alakításában egyre fontosabb szerepet játszanak az egymástól eltérő kulturális, társadalmi, gazdasági meghatározottságú helyi közösségek.

Mindezek a változások kétségtelenül fokoznak a tanári munka szakmai jellegét és eredményességét, s ezzel együtt erősítenék a tanárok hatalmát is. Mindez azonban ennek az igen népes szakmának ma még inkább csak az elitjét érinti. A szakma "felülről" történő megerősítése a tanárok saját autonómiájuk szélesítésére irányuló törekvései nélkül nem vezethetnek eredményre. Hogy a tanári szakma professzionalizálódásának gyakorlata és a szakma minőségi átalakulása valóban a jövő század fontos oktatáspolitikai fejleménye lesz-e, azt az elkövetkező évtizedek eseményei mutatják majd meg, szerte a világon.

Jegyzetek

- 1) Az angol és az amerikai oktatáspolitikai változásokról, azon belül a tanárpolitika változásairól részletesebben lásd a Tanárok a nyolcvanas évek oktatáspolitikájában című fordításgyűjteményt, (Tájékoztató a közoktatási kutatásokról, 18; Közoktatási Kutatások Titkársága, 1991. augusztus)
- 2) Douglas E. Mitchell, Education Politics for the New Century: past issues and future directions. = Politics of Education Association Yearbook, 1989. Ed. by D. E. Mitchell, M. E. Goetz. Co-published as a special issue of the Journal of Education Policy, 4/5/, 1989. pp. 153–167.
- 3) John S. Ambler, Constraints on Policy Innovation in Education: Thatcher's Britain and Mitterand's France. Institute for Policy Analysis, Houston, Texas, 87/5.
- 4) L. az European Journal of Education, Vol. 23. No.3. 1988., a dél-európai oktatásüggyel foglalkozó célszámát.
- 5) Roy Adam, The Future of Teachers's Unions. = Comparative Education, Vol. 18. No.2. 1982. pp.197–203.
- 6) L. The Social Role and Evolution of the Teaching Profession in Historical Context. ISCHE Conference, 1988, Joensuu. Vol. 1–5.
- 7) Daniel P. Huden, The Case of the Federal Republic of Germany. = Western European Education, Vol. 10. No.1. 1978.
- 8) L. T. Husén, T.N. Postlethwaite (eds.) International encyclopedia of education: Research and studies. Oxford, Pergamon Press, 1985. következő címszavait: Teachers' Social Backgrounds, Teachers' Organizations, Collective Bargaining in Education.
- 9) Leon Boucher, Teacher Unions: some Swedish perspectives. In: M. Lawn /Ed./ The Politics of Teacher Unionism. International Perspectives. Croom Helm, London, Sydney etc., 1985. pp. 141–157
- 10) L. Kieron Wals, The Politics of Teacher Appraisal. In: M. Lawn, G. Grace /Eds./ Teachers: The Culture and Politics of Work. Falmer, London, New York, Philadelphia, 1987. pp. 147–167. Magyar fordítását l. az 1. sz. jegyzetben idézett kötetben.
- 11) L. az European Journal of Education 4. sz. jegyzetben említett célszámát és Roger Duclaud-Williams, Teacher Unions and Educational Policy in France című tanulmányát. In: M. Lawn /Ed./op.cit. pp. 73–102.
- 12) L. Bajomi Iván tanulmányát a francia és Pásztor György tanulmányát az angol béralku-rendszerről, In: Pedagógusok, bérek, érdekek. Szerk. Nagy Mária. Bp. Edukáció, 1990
- 13) W.J. Urban, Old Wine, New Bottles? In: H.C. Johnson, Jr. /Ed./ Merit, Money and Teachers' Careers. Univ. Press of America, Lanham, New York, London, 1985. /Magyar fordítását l. az 1. sz. jegyzetben idézett kötetben, valamint S.L. Jacobson, Merit Pay and Teaching as a Career., Kézirat.
- 14) V.ö. 1. sz. jegyzet
- 15) M.Merson, Teacher match and education policy. = Journal of Education Policy, Vol.4.No.2. 1989. pp. 171–184.
- 16) A.C. Ornstein, The Changing Status of the Teaching Profession. = Urban Education, Vol. 23.No.3. 1988. pp. 261–279.