

A pedagógus-pálya presztízse

„Az egyén csak letéteményese a felhalmozott tőkének, amely az emberi nem oszthatatlan tulajdona; nem rendelkezhet vele, csak haszonélvezője lehet; elidegenítése tehát lopás, visszaélés a bizzalombal, és senkinek sincs joga hozzá, hogy megsemmisítse.”

Vercors: Győzelem

A MA PEDAGÓGUSAI csak nosztalgiával gondolnak azokra a korszakokra, amelyekben a kor szellemóriásai között foglalhattak helyet pedagógusok is. Csak tallózva utalnék olyan nevekre, mint Comenius, Apáczai vagy Makarenko. Közös jellemzőjük volt, hogy *gyakorlatban végezték* a pedagógiai tevékenységeket, és mert valóban értettek hozzá, *az utókor* a pedagógia tudósainak ismerte el őket, bár nem volt tudományos fokozatuk, gyakran kortársi elismerésben sem bővelkedtek. Az emberiség oszthatatlan tulajdonát őrizték, és gyarapították tőlük telhetően. Kissé irigyledve emlékeznek a kortársak a nagykőrösi gimnázium aranykorára is, mert akkor Arany János és több akadémikus tanította benne az alföldi gyerekeket. Tanítónők, tanárnők néha ábrándoznak. Lehet-e belőlük valaha ezen a pályán Veres Pálné vagy Zirzen Janka? Jogosak ezek a nosztalgiák, de az irigységek és az ábrándok is, mert egy foglalkozási ágat *perspektívái* tehetnek csak vonzóvá; ha ezek beszűkülnek, elszűkülnek, vele szűkülnek képviselői is. Esetleg épp egy olyan korban, amelyben „kevés olyan hivatás van, amellyel szemben oly nagy követelményeket támasztanak, mint a pedagógusi” (L. Đurič: A pedagógus teljesítőképessége és fáradtsága. Tk. 1973. 9. 1.). Elvárások és eredmények csak akkor válhatnak adekváttá, ha pólusaitak *lehetőségek aranyhidja* kapcsolja össze. Mégpedig nem akármilyen, hanem a pálya tartalmának, jellegének megfelelő lehetőségeké; amilyenek *a mi szakmánkban* az önérvényesítés, önmegvalósítás és az alkotás lehetősége.

Pedagógusokkal beszélgetve joggal vetik fel a kollégák, hogy napjainkban valószínűbb, hogy egy huszadrangú költő, színész vagy labdarúgó életrajzát megírja valaki, mint az, hogy olyan pedagógusokét, akik nemcsak a gyerekek nevelésében, de egész környezetük formálásában kiemelkedő szerepet játszottak. A pedagógus nem számíthat arra, bár munkáját országosan ismerjék el, hogy ötvenedik, hatvanadik születésnapján megemlékezzenek róla, legfeljebb felettesei szőlítják fel: adja be az esedékes jubileumi jutalomra igényét. Hogy az egyoldalúság vádját elkerülhessük, meg kell említenünk, hogy az utóbbi években a televízió néhány nagyon jó filmriportot készített tanyai, falusi pedagógusok munkájáról. Ugyanakkor divattá vált, hogy elbeszélésekben, regényekben a negatív figurák elsősorban pedagógusok legyenek. Nem beszélve a sajtótermékekről, amelyek gyakran közlik igazgatók, nevelők fegyelmi problémáit, s mert még az egyensúly kedvéért sem méltatnak kiemelkedő dolgozókat erről a pályáról, *a közvéleményben* meggyökeresztetik a pályával szemben az elutasító, elítélő magatartást. Ettől csak azok képesek függetleníteni magukat, akik nem a pedagóguspályától, hanem *férjük* társadalmi rangjától várják elismerésüket.

A STÁTUS vonzása csökkent. Hamis összehasonlítás lenne, ha az alig fél évszázaddal ezelőtti ÁDOB-os pedagógustömeget a mai képesítés nélküliekkel vonnánk párhuzamba. A két számadat ugyanis társadalmi fejlődésünk tükré. Örülünk kell, hogy ma nincsenek pályánkon sem *állástalan diplomások*, ezzel szemben nem okozhat örömet, hogy épp a feladatok növekedésével egyidejűleg gyarapodik *a diploma nélküli állásosok* száma. Még akkor sem, ha közülük sokan példásan állják meg helyüket a pályán, s pótlólag megszerzik hozzá a diplomát is. Pálya-

lélektani szempontból ugyanis a pedagógusok valamennyi (képzős, főiskolás, egyetemest végzett és képesítés nélküli) kategóriájával szemben alapkérdés: *mi vonzotta őket, és mi kötötte le a pályára?! A kettő nem mindig esik egybe, mert akad példa,*

– hogy szenvedélyes hívatástudatból lett elszürkülés,

– de arra is, hogy kényszermegoldásból jutott el valaki a pálya művészi műveléséig.

A pedagógusi státus pillanatnyi jellemzője: a beszürkülés és az elszürkülés reális veszélye. Egy negyven munkában eltöltött évből álló pálya két pólusán gyakran találkozhatunk azzal, hogy a kezdő pedagógus a 8/a., a nyugdíj küszöbén álló pedig az 5/b. osztályfőnöke. Az ilyen *pályáivet* karriernek semmiképp sem nevezhetjük. Természetes tehát, hogy egy gyakorló pedagógust sohasem érheti a karrierizmus vádja. Ellentmondásosan mégis kialakultak pedagógiánkban a sajátos státuszjellemzők:

a) *a magas fokú lojalitás.* Igaz, hogy Mesterházi Lajos szerint ez egész társadalomra érvényes. Amint pedagógiai gyakorlatunkra is áll, hogy nyilatkozataiban többnyire mindenkivel szemben lojális, a törvényeket viszont minden lehetséges alkalmalmmal megszegi.

A gyakorlatban elvív vált a tanítási óra zárt szemlélete. Sokszor hallhatjuk, hogy igazgatók, felügyelők jönnek és elmennek. A pedagógusok maradnak. Elfogadják a bírálatokat, de a hétköznapi órákon azt csinálják, amit akarnak. Sajátos, hogy ez a pedagógus-magatartás pl. a dogmatizmus (és most elsősorban a pedagógiai dogmatizmusra gondolunk) korában haladó volt, pedagógiánk stabilitásának zálogát jelentette. Ma veszélyes! A múlt egyik beidegzett csökevénye. Ugyanez nyilatkozik meg abban, ha pedagógusok pl. vitákban azt az elvet képviselik: attól még senkinek sem lett baja, ha hallgatott. Ma már nemcsak lehetséges, de szükséges is a véleménynyilvánítás. Csak vélemények ütköztetésével juthatunk előbbre.

b) *az agyonirányítottság.* Ferge Zsuzsa szociológiai felmérése szerint pedagógiánk egyik legelőbb és legégetőbb problémája. Egyrészt abból fakad, hogy a pedagógus mindennapi munkájába *mindenki beleszól.* Az természetes, hogy véleményt alkot, az viszont igaz, hogy a leghatározottabban képviselt vélemény sem szakszerű azáltal, hogy határozottan mondják. Másrésztől érvényesül akkor, ha felügyelő nem azt elemzi, *amit látott.* A tanítási órákon stb. azt keresi, amit *látni szeretne;*

c) *a kispolgári bürokratizmus.* Ez nem pályánk természetéből, hanem rendszerint a tudóssá előléptetett „pedagógiai őrmesterek” gondolkodásából fakad. Király István szerint (A mindennapok forradalmisága. Kortárs, 1973. 11. sz. p. 1795.) a bürokrata mindig kiskorú marad. A Csehov által ábrázolt tokba bújt embert lehet felismerni benne, aki „hírből sem ismeri az önállóságot, a bátor cselekvést, s másoknak sem akarja megadni sohasem ezt a jogot”.

Megdöbentő, mennyire uralkodóvá vált ez a típus főként didaktikai, módszertani gondolkodásban, írásokban. Ezekben nagyon gyakran előírások, utasítások helyettesítik a gondolatokat. Mindent sémákba igyekeznek beszorítani a tanítási órák felépítésétől az irodalmi művek elemzéséig. Veszélye, hogy leszoktatja az embereket, köztük pedagógusokat is a dialektikus gondolkodásról, amely feltételezné, hogy egy-egy módszer nemcsak a kiválasztott és tantervileg előírt tananyag függvénye. Megválasztásában, alkalmazásában döntő tényező

a) *a pedagógus,* aki alkalmazza (meggyőződésből vagy kényszerből);

b) *a tanuló,* akin alkalmazzák (nagyon differenciált!).

Tulajdonképpen ezekre a jellemzőkre reagál spontán vagy tudatosan az a pedagógus, aki már mindenre *központi előírásokat* sürget, ti. egyedül azok nyújthatnak számára biztos védelmet mások önkényes beavatkozása ellen. Ez viszont akaratlannul is terjeszti „az ostobaság erényé válását”. A megvalósítót felmenti az önálló

gondolkodás alól, az irányítóban kialakítja az elvi csálhatatlanság hamis hiedelmét (Marx Károly). Végso soron elsőkélyesíti az egész pályát, mert képviselei nem gondolkodnak, csak jóváhagynak, továbbadnak. Nem változtat a helyzetben, ha az így kialakult magatartást szenvedélyesen bírálni kezdik akik létrehozták.

Napjainkban az igazgatói önállóság kiszélesítése hasonló problémákat vet fel. Nem tisztázott, miben lehet reálisan önálló egy igazgató; egyáltalán mi a tartalma önállóságának. Így könnyen torzulhat a probléma, és csak a gazdálkodási, munkajogi ügyek adminisztrációjában szerez önállóságot. Ez viszont elvonja a fő feladattól: az intézmény pedagógiai irányításától. Elkerülhetetlen, hogy a tapasztalatok birtokában körvonalazzuk az önállóság tartalmát, mert ma önállóan alkalmazhat fűtőt, takarítót, a pedagógus kinevezését már egyeztetnie kell. Abba viszont beleszólása sincs, hogy a gyerekeknek milyen előírt módszerrel tanítsák valamelyik tantárgyat.

PÁLYÁNK sajátos ellenmondásai közé tartozik, hogy képviselei akkor kell egyre fokozódó igényeknek megfelelniük, amikor

a) lényegesen csökkent a pedagógusok státustekintélye,

b) a közvéleményben pedig egyre nagyobb szerepet játszanak a státusszerepek, tekintélyek.

Nem változtat ezen az a tény sem, hogy a státustekintély nem mindig esik egybe az elismertséggel. Riesmann A magányos tömeg c. szociológiai munkájában, E. Fischer pedig szociológiai elemzésében arra a következtetésre jutnak, hogy századunk emberi kapcsolatai nagyon sokszor funkcionálisak. Az emberek azért tulajdonítanak súlyt a státusoknak, mert csak azoktól várhatnak valami segítséget ügyei intézésében (a lakáskérdéstől gyermekük felvételéig), akiknek ehhez kellő státusuk van. Így vált kísérő jelenséggé a státusszimbólum (autómárka, kutyafajta, protokoll), amely megfelelő képességek, jellemvonások helyett hivatott dokumentálni valakinek társadalmi helyzetét, „értékeit”. A pedagógus egyetlen státusszimbóluma a kréta. Erre nem támaszkodhat. Veszélyessé válhat azonban, ha valahol a státus megerősítése érdekében a pedagógus „dörgölődzön vágyik úri kegyekre”. Nem mond ellen ennek az, hogy a nevelőtestületeknek társadalmi környezettel harmónikus együttműködésre kell törekedniük.

Szinte törvényszerű: ahol csökken a státusérték, növekedni törekszik a pozíció. Érdemes ilyen szempontból elemezni; hogy néha a szűk környezet meglehetősen lokális, sőt partikuláris eseményeit egyesek mindig országos jelentőségűvé szeretnék dagasztani; más szinten viszont az országos jelentőséget tévesztjük össze a világméretű eseményekkel. Figyeljük meg pl., ha labdarúgásunk kellő színvonalon áll, egyesek történelmi jelentőséget tulajdonítanak neki. Ha rosszul rúgják a labdát, rájövünk: csak játék, ha mindjárt tömegeket képes is mozgósítani. Móra Ferenc remekül karrikózta ezt a hamis attitűdöt A kirakat c. elbeszélésében.

Különbözőképp viselik pozíciójukat a pedagógusok is. Az elmélet már régóta kísérletezik azzal, hogy tipologizálja a pedagógusokat. Sok hamis összeállítás született meg az irodalomban.

Közismert pl. O. W. Döring (Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers) hat pedagógustípusa: az elméleti (ismereteket közöl, tantárgycentrikus), az ökonomiai (jó módszereket keres, eredményeit fokozza), az esztétikai (fantázia, érzelem, öröm uralkodik munkájában), a szociális (közösséggel foglalkozik, nem kivételez), a politikai (tanítványai fölött áll, hatalmát élvezeti feletti) és a vallásos (transzcendentális) típus. Fel- és beosztása teljesen önkényes, ugyanarról a töről fakad, mint a herbarti pedagógia. Vorwickel (Psychologie der Pädagogik, Berlin, 1921.) két alapvető típust különböztet meg: objektív (oktatáscentrikus) és szubjektív (neveléscentrikus) típust? Caselmann (Die Lehrerpersönlichkeit) tudományos-rendszerező (didaktikus), művészi és praktikus típus emleget. A lengyel Zaborvski szigorúan- és dolgozó autokratikus, liberális és demokratikus pedagógusokról beszél. A szovjet irodalom típusok helyett az eredményes pedagógiai tevékenységhez szükséges pedagógusi tulajdonságokról emlékezik meg (Kairov, Levitov, hatásukra a lengyel Pietrasinszki és a szlovák L. Ďurič tulajdonságlistái ismertek).

Meggyőződésem, hogy minden ilyen tipologizálási kísérlet tartalmaz tapasztalati és önkényes mozzanatot, mert bármelyik pálya képviseleit különböző szem-

pontból lehetne csoportokba besorolni. Először azt kell figyelembe vennünk, hogy egy-egy pedagógus

- milyen, mint ember (iskolán kívüli életében, általában), azután
- milyen, mint szakember (tudása, átadó képessége),
- milyen, mint szociális lény (közösségekbe illeszkedése, szerepe),
- milyen, mint egyéniség (szürke, kiemelkedő stb.).

Ha egyes pedagógusok vonatkozásában ezekre felelünk, a típusok felsorolhatatlan variánsait kapjuk. Nem téveszthetjük össze ezeket az irodalom tükrében elének állított típusokkal: Denizot tanár úrtól Kaffka Margit, Kosztolányi Dezső, Kodolányi János, Jókai Anna, Császár István stb. tanár-, *pedagógusfiguráival*.

Tipologizálástól és figuraalkotástól függetlenül olyan értelemben beszélhetünk pedagógusi pozíciókról, *abogyan* egyesek státushelyüket az iskolában, illetve egész életükben betöltik. Így is színes, differenciált képet kaphatunk. Általános azonban, hogy a pedagógus pozícióját rendszerint *iskolán kívüli szereplése* teremti meg. Társadalmilag környezete azt a pedagógust ismeri el, aki annak politikai, gazdasági, kulturális, tudományos, irodalmi stb. életében kisebb-nagyobb szerepet játszik. Ilyen szempontból kétségtelenül előnyt élvez a *közéleti pedagógus* azokkal szemben, akiknek élete, működése az iskola falai közé zárkózik. Önmagában ez még nem is hiba, de hibák forrásává válhat, mert megteremtheti a *nyüzsgők típusát*, amelynek képviselői mindenütt jelen vannak, és az iskolában pihenik ki közéleti fáradalmaikat. Arra számítanak, hogy kevesebb elismerés jár azért, ha valaki kiemelkedő szerepet tölt be száz, kétszáz diák eredményes világnézeti nevelésében, műveltségének szilárd megalapozásában, mintha helyett tanácstag és minden kis- és nagygyűlésen a „részt vettek még” között található. Félreértés ne essék! Nagyon sok esetben találkozunk a kettő. A pedagógus *közéleti szereplése* fokozhatja iskolai munkájáért érzett felelősségét, eredményesebbé teheti munkáját.

Az igazgatók ciklikus megbízásával, kinevezésével kapcsolatban épp ezért jogosan vetődik fel a kérdés: ki és milyen szempontok alapján lesz hivatott eldönteni: *ki a jó igazgató?* Esetenként könnyen torzulhat ui. a válasz, mert inkább arra ad feleletet: *kinek jó!* Pedagógusi, pedagógiai vezetői minősítésben egyetlen alapvető szempont érvényesülhet: merre, miben és milyen mértékben fejlődött a rábízott közösség tevékenysége hatására?! Ehhez járulékos elemként járulhat minden egyéb, pl. a tanácsban, a népfrontban betöltött szerepe, társadalmi egyesületekben betöltött tisztségei stb. Elvként szögezhetjük le: a közéleti szereplés senki számára sem lehet paraván, amely mögött észrevétlenül lapulhat meg a *közöny, a hanyagság*.

A kívülről bevitt pozíciók mellett sajátosan jelentkeznek a nevelőtestületekben az elnökesedéssel a *férfi pozíciók* hatásai is. A női egyenjogúság semmibe vételét és egy elavult szemlélet továbbélését jelenti, ha valahol egy tanítónő, tanárnő munkáját nem annak egyedi értékei, hanem férjének társadalmi állása alapján ítélik meg.

Pedagógiai szempontból kétségtelenül az a legizgalmasabb kérdés, milyen pozíciót foglal el a pedagógus a gyerekek előtt, vagy éppen velük szemben. Említsük meg néhány sajátos formáját! Vannak, akik

- *katedrapozíciót* foglalnak el; fentről-lefelé beszélnek diákjaikkal, önmagukat csalhatatlannak tartják; abszolút tiszteletet követelnek, a „véleményét mindenki megtarthatja magának”. Lehetnek köztük kiváló oktatók, de a diákok nevelésében szerepet nem töltenek be;

- *prédikátorok*, akik egész életük értelmét az ifjúság „megjavításában” látják; kinyilatkoztatnak, meghatározzák, hogyan kell élni, miképpen kell a férfiakkal vagy a nőkkel bánni. Állandóan saját kudarchelyzetüket kompenzálják a gyerekek előtt (Jókai Anna egy-egy figurája);

- *szürkék*, akik belefáradtak saját unalmukba és szinte állandósult kudarcukba, ön- és továbbképzésükre nem fordítanak gondot, oklevelük pecsétje lezárta fejlődésüket; csak vannak, maguknak sem tudnának felelni, ha valaki megkérdezné tőlük, hogy minek;

- *önámitók*, akik irreálisan túlértékelik saját jelentőségüket; véleményük szerint rajtuk áll vagy bukik az iskola hírneve; diákjaik rajonganak értük, bár ennek semmi nyoma sincsen;

- de velük szemben a *kultúra közvetítői*. Szalay Károly „soha nem fulladt bele az adatokba, a szavaiból mindig egy magasabb rendű filozófia sugárzott. Ő nagy hatással volt rám.” (Szentgyörgyi Albert.) Gondoljunk egyébként Móra Ferenc Szeptemberi emlékének tanárfigurájára!;

- a *bétköznapok hősei*, akik szenvedélyesen keresik az újat, a jobbat, mint pl. Gáspár László szentlőrinci iskolája;

- a *kiemelkedő egyéniségek*, akik nemzedékekre gyakorolnak hatást a maguk szűkebb-tágabb közösségében (Karácsony Imre Szombathelyen, Gööz Pál Borsodban és sokan mások).

A PEDAGÓGIA nem ismeri a *fent és lent* ellentétpárját. Ezen a területen semmi értelme nincs az ilyen irányjelzéseknek, amelyek sajátosan a bürokratikus hierarchia fogalmai. A *tanügyigazgatás* ismer felső, középső és alsó szinteket, de ezek kizárólag jogi helyzetet szabályoznak, pedagógiai értéket nem hordoznak magukban. A nevelés sajátos *szakterület*, bár az utóbbi években a sok illetéktelen közbeszólás igyekszik határait elmosni. Ezt a szakmát különböző *belyeken* (egyetemek, tanügyigazgatási apparátus, iskolák, mozgalmi funkciók) különböző *szinten* (az önmagával és munkájával szemben támasztott igényesség, és tevékenységének következményei alapján) lehet képviselni, művelni. Bármelyik helyen képviseljék azonban, a *pedagógiai tevékenység fókuszja mindig az intézmény, az iskola*. Ennek értelmében a legkülönbözőbb jellegű (irányító, vezető, elméleti, gyakorlati stb.) pedagógiai tevékenység tudományos, politikai, erkölcsi értékét az határozza meg:

- milyen gyakorlati problémák *elvi tisztázásához* vitt közelebb,

- *eredményesebbé* tette-e a nevelés gyakorlatát,

- vagy éppen *gátolta*, fejlődésében *visszavetette-e* azt.

Nem jelenti ez, hogy a pedagógiának *prakticistának* kell lennie, de jelenti, hogy a pedagógia legfőbb területe a *praxis*. Hamis dilemmák azok, amelyek pl. ugyanazon tantárgyon belül jó módszerekről és rossz eredményekről beszélnek, és igaztalan vádák, amelyek a kudarcokat mindig mindenben a gyakorló pedagógusok számlájára szeretnék írni. A pedagógia eredményeiben időnként arányossági eltérések is jelentkeznek. Előfordulhat pl., hogy az elmélet jóval a gyakorlat elé szalad, de a jó, igaz elmélet ilyenkor mindig maga mellé zárkóztatja a gyakorlatot. Jellemzőbb, hogy a kettő külön vágányokon fut, s mint a párhuzamosak általában, csak a végtelenben találkozik. Történelmi tény, hogy az elmúlt évtizedekben többször a gyakorlat járt előbbre, s csak lassan zárkózott fel hozzá az elmélet. Másképp úgy is megfogalmazhatjuk ezt a tényt: ha hibák mutatkoznak, azokat a gyakorlat *jelzi*, de forrásukat a tanügyigazgatásban és a szakma elméletében is *lehet és kell keresnünk*.

Iskolai életünk sokat emlegetett demokratizmusa ilyen vonatkozásokban azt a következtetést is magában hordozza, hogy esetenként lehet egy tanár vagy igazgató *szakmai pozíciója* jelentősebb, mint egy kutatóintézet munkatársáé vagy az apparátus valamelyik tisztviselőéé. Az, amit Lenin a közoktatásügyi népbiztosság munkájával kapcsolatban mondott: „nem lesznek főnökök”, ezt is jelenti.

PRESZTÍZST személyiségével, személyiségének értékeivel szerezhet magának az ember. A személyiséget viszont csak *megnyilvánulásai*, magatartása és magaviselete útján ismerhetik meg mások. Ezért van döntő jelentőségük az emberek megítélésében szavaiknak és tetteiknek, szavaik és tetteik *összhangjának* vagy *diszharmoniójának*. Az emberi tevékenység jellemzője, hogy a cselekvő

- a külvilágból hozzáérkező ingerekre, impulzusokra *reagál*,
- de ugyanakkor ingereket, impulzusokat közvetít a külvilágra, hogy abból *reagálásokat váltson ki*.

Tekintve azonban, hogy az ember nemcsak *cselekvő*, hanem *gondolkodó* lény is, a különböző ingereket, impulzusokat nemcsak egyszerűen *tudomásul veszi*, hanem egyidejűleg értelmezi is. Valamit értelmezni annyit jelent, hogy *felfogjuk* egy szó, egy cselekedet, egy jelenség, egy folyamat stb. *valódi jelentését*; és jelentheti azt is, hogy ugyanezeknek olyan jelentést *tulajdonítunk*, amely eredetileg nincsen bennük. Mindebből következik, hogy értékelésünk sohasem csak attól függ, amit valóban mondunk, csinálunk, hanem attól is, hogy mások miképp fogadják, értelmezik szavainkat és cselekedeteinket. Az értelmezés az emberi tevékenység valamennyi egy- mást átszövő mozzanatához kapcsolódhat, tehát

- | | | |
|--------------------------|---|---|
| a belső tevékenységhez | } | különböző <i>motivációt</i> (szükséglet kielégítését, érdeket stb.) tulajdoníthatnak neki, |
| a külső tevékenységhez | | szabadon magyarázhatják <i>szándékait</i> , |
| és következményeihez is. | | és <i>elhatározásunk</i> közeli, távoli céljait is, a végrehajtáshoz, megvalósításhoz, (Az értelmezés segítheti a megvalósulást, de el is torzíthatja.) |

Az értelmezés változtathatja a segítő szándékú kritikát intrikává, de fordítva, az intrikát őszinte, baráti kritikává is. Ez teteti fel néha nevelőtestületekben épp a legjobban dolgozók számára vulgárisan a kérdést: miért töröd magad, több lesz azzal a fizetésed?! Az értelmezésben kiemelkedő szerepet tölthet be a *csoportminta*. Ha egy testületben pl. elvív és gyakorlattá vált, hogy tagjai kerüljék egymás köreinek zavarását, benne könnyen összeférhetetlenek, intrikusnak minősülhet az, aki a tevékenység társadalmi céljait tartja szem előtt, s őszintén jelzi a hibákat. Az ilyen együttesben szinte szükségszerűen alakul ki: a ne hallj, ne láss és ne szólj!, mindenki csak a maga dolgával törődjék *hamis szemlélete*. Az osztályfőnöknek pl. *szükség-szerűen* jeleznie kell, milyen problémák jelentkeznek osztályában a különböző szaktárgyi órákon; a csapatvezető akaratlanul is információkat szerez mások nevelési tevékenységéről; a napközis nevelő a gyerekeket túlterhelő feladatokról. Ahol ezeket a jelzéseket elfojtják, az egyes személyek a rossz csoportmintához fognak konformizálódni, vagy a „közösség” nehéz embereivé *válnak*.

Abból a tényből, hogy a külvilágra reagáló ember reagálásokat vált ki, következik, hogy szavaink, tetteink értelmezésével egyidejűleg környezetünk személyiségeiben *érzelmi viszonyulást* is kiváltunk. Személyünkkel, személyiségünk megnyilvánulásaiival igen széles skálán:

- *tiszteletet* kelthetünk magunk, elveink, nézeteink iránt;
- *csodálatra* kényszeríthetjük környezetünket;
- *megbecsülést* szerezhetünk;
- *szimpatikussá* válhatunk;
- és nem utolsósorban *tekintélyt* biztosíthatunk magunknak. Presztízszünk ezeknek az elemeknek variációiból tevődik össze. Mindjárt hozzá tehetjük azonban, hogy a valóságban mindez nem ilyen egyszerű. Az emberi érzelmek többnyire igen bonyolultak, éles ellentéteket is egységbe képesek fogni (jellemző példája a klasszikus költő verskezdése: Odi et amo. Szeretlek és gyűlöllek), ezért az előbbi reagálások helyett vagy velük egyidejűleg mások is jelentkezhetnek:

- tiszteletet érdemelnénk, de *irigységet* keltünk,
- csodálatunkat *ellenszennivel* szorítják ki,
- megbecsülés helyett *gyanakvást* váltunk ki másokból. Természetesen környezetünk tagjai ezt maguknak sem vallják be, *racionalizálják* (kitalált, de ésszerű indokokat találnak) reagálásukat. Ezért fordulhat elő, hogy egy testület tagjai szívesen rombolják egymás presztízst. Alapvető igazság ugyanis, hogy mások *emberi nagyságát*, értékeit csak azok képesek elismerni, akik maguk is hasonlóak.

A történelem számtalan példával igazolja állításunkat. A „nagy emberek” életrajza környezetük kicsinyességéről is vall. Semmelweis és Zrínyi, József Attila és Csontváry, Vajda és sokan mások életükkel példázták az emberi gyarlóság egyik legkeserűbb vonását: az igazi jellemet, a nagyszerű példát közvetlen környezetükben nehezen viselik el az emberek, mert azok mindig saját kicsinyességükre figyelmeztetik őket. Sajátosan épp pályánk státus- és pozícióértékének csökkenése miatt különösen a pedagógiában érvényesül mindez. Ha azt a kérdést tesszük fel: kik korunk legjelentősebb írói; kik legelismertebb színészei; kik a legjobb labdarúgók?, érhethetően igen széles körben kapunk megbízható választ. Szűkebb körben felelni tudnak arra is: kik legnagyobb tudósaink, mérnökeink, orvosaink, gazdasági szakembereink? Hol van az, aki felelhetne arra a kérdésre: *kik legjelentősebb pedagógus-kortársaink?!* Mit tettünk és teszünk annak érdekében, hogy munkájuk ismertebbé váljék?

Egy-egy ember presztízskének *bonyolult szerkezete* lehet. Ezt vizsgálhatjuk tartalmi elemei szerint, pl. milyen szerepet játszik kialakulásában tudása, embersége, magatartása, viselkedése; milyen képességei (átadó, kapcsolatteremtő, beleélő stb.) fontosak ebből a szempontból. Van-e ebben jelentősége anyagi, erkölcsi elismertségének, perspektíváinak? Egy pedagógus esetében nagyobb horderejű, ha azt elemezzük, kikben alakul ki vele kapcsolatban, más megfogalmazással: *kik előtt van presztízse?* Erre természetesen mindaddig, míg nem egy konkrét pedagógusról van szó, csak a lehetőségek körében kereshetünk választ.

Egy pedagógus presztízst képviselhet *a szűkebb, tágabb társadalmi környezet* előtt. Közülük elengedhetetlen, hogy a szülők tekintélynek fogadják el, akire épp ezért nyugodt lélekkel bízhatják gyermekük nevelését. A szülőknél – igen sajátosan – a pedagógus presztízse a gyermekek közvetítésével alakul ki. A gyermek odahaza mesél az iskoláról, elmondja, kiket szeret tanítói, tanárai közül; kiktől fél; kik azok, akiket csak azért képes elviselni, mert másokat nem kaphat helyettük. A gyermeki értékelési rend lassan interiorizálódik a szülőknél. Joggal elmondhatjuk ezért, hogy a szülők megbecsülése, szeretete *a pedagógus nevelői rangját* juttatja kifejezésre.

Elengedhetetlen, hogy a nagyobb közösség (község, kerület stb.) is elismerje a pedagógus értékeit. Ennek kialakulására időre van szükség, épp ezért nincs nagyobb akadály, mint *a fluktuáció*. Ha pl. egy igazgató vagy nevelő tekintélyének rugóit keressük, mindig köztük találjuk, hogy évtizedek óta azonos helyen, azonos közösségben fejt ki tevékenységét. A nagyobb közösségben élő presztízst elemzésekor nem közömbös az sem, vajon iskolán belüli vagy iskolán kívüli munkájával vívta-e ki magának, esetleg a kettő összhangjával.

A presztízst másik nagy köre *a szakmán belüli* elismertséget, tekintélyt feltételezi. Ez is szorítkozhat szűkebbre: egyetlen nevelőtestületre (jó pedagógus), egy községre, járásra, kerületre (pl. szakmai, munkaközösség-vezetői munkájával, bemutató tanításaival), de kiterjedhet tágabb területre is (pl. megszerezte, az egész fővárosban, esetleg az egész országban ismerik és elismerik a munkáját). Nagy hiba, ha a külső elismerések nem esnek egybe ezzel, s nem ebből a körből kapják a pedagógusok a kitüntetéseküket. Az ilyen hiba az egész szakmát rosszul motiválja.

Mindkét presztízst lehet egyéni, de élvezője lehet egy egész testület is. Ilyen esetben is kétségtelen, hogy kivívásában nem a testület valamennyi tagja játssza

ugyanazt a szerepet. Az már gyakoribb, hogy leginkább azok szeretnének haszonélvezői lenni, akik a legkevesebbet tették megszerzése érdekében. Jó jelzést ad erről egyes kiváló iskolák vagy tagozatos osztályok vonzereje gyengébb pedagógusokra.

LEGFONTOSABB, hogy a pedagógusnak, a nevelőtestületnek presztízse legyen az iskola ifjúsága előtt. Életkorilag ezt legkönnyebb az alsó tagozatban elérni. Természetesen a felső fok itt is csak viszonyítást jelent a felső tagozathoz képest. A felső tagozatos gyermek a kamaszkor viharáiban éli át önállósodásának, a régi tekintélyektől való elszakadásának folyamatát. Sokszor a legpozitívabb cselekedetre (szeretet, dicséret stb.) is daccal válaszol. Ebben az időszakban van a pedagógusnak a legtöbb türelemre, megértésre szüksége, s főleg arra, hogy idejében felismerje, és a maga céljaira fordítsa a gyermek és a gyermeki közösség sajátos szükségleteit, érdekeit, szándékait, köztük még az állandóan felszínre buggyanó *tréfacsináló kedvet* is. Ezt a presztízst csak az a pedagógus vívhatja ki magának, aki képes a katedréről leszállni, a gyerekek fejével, szívével gondolkodni anélkül, hogy maga gyerekesse válna; képes meghallgatni őket, és tartózkodni tud az állandó prédikálástól, dorgálástól.

Nem válthatja ki senki ezt a presztízst, ha elvtelenül hízeleg a gyerekeknek: majd én megvédelek titeket, közbejárok értetek... A tanulók ebben az életkorban nem a pedagógus nagyságát kívánják csodálni. Tanáruk szemében, mint tükörben *saját lehetőségeiket* szeretnék meglátni. Nyertes, aki ilyenkor egyenrangú félként tud beszélgetni, vitatkozni velük. Az egyenlőség, de nem az egyenlősítés talajáról. Még veszélyesebb, ha valaki elvtelenül pályázik a gyereki kegyekre. Ennél talán egyetlen rosszabb lehetőség kínálkozik, az, ha egy pedagógus a gondjaira bízott gyermek helyett, a serdülő nőt vagy férfit veszi *tudomásul* tanítványaiában. Készakarva kerültem az „észre” határozót, ez ti. nem elhatározás kérdése. Elengedhetetlen ezért, hogy a pedagógus a tőle független, önálló személyiséget vegye észre a gyerekekben, aki nem arra érzi magát hivatottnak, hogy egy felnőtt parancsait hajtsa végre. Presztízstünk alapelve, hogy segítségünkkel az iskolában és az életben önmagukat tudják kibontakoztatni, megvalósítani.



KELENDI GYULÁNÉ
Budapest

A gyermekek szabad ideje és az iskola

AZ ÉLET három nagy tevékenységi területe: a munka, a pihenés és a szórakozás. Sajátos, hogy az elmélet ugyanakkor, amikor elkülöníti őket egymástól, mindjárt össze is kapcsolja területeiket, mert pl. a korszerű szociológia álláspontja szerint nemcsak különbségek, de azonosságok is találhatók köztük. Vizsgálatok támasztják alá a gyakorlati tapasztalatot: nagyhírű orvosok akkor élvezik legjobban szabad idejüket, ha fizikai munkát végezhetnek, egy fizikai dolgozónak aktív pihenést nyújthat az olvasás, amint közismert Mikszáth tézise is. A nagy író mindig hangoztatta, hogy számára *az írás, a munka volt a legjobb szórakozás.*

Pedagógiai vonatkozásban még nem is olyan régen igen egyszerűen lehetett megfogalmazni a kérdést. A gyerek munkája *a tanulás.* Munkaidejét tehát a tanítási órákon eltöltött órák és az ezekre való felkészülés (feladatok elkészítése, leckék