

A pedagógusok továbbképzése: az oktatásfejlesztés eszköze

A magyar közoktatásban dolgozó több mint százötvenezer pedagógus, az aktív hazai munkaerő több, mint 4%-át alkotja. Tudásuk, szakmai felkészültségük és motiváltságuk alapvetően meghatározza az oktatás eredményességét és hatékonyságát. Az elmúlt években ez a létszám több évtizedes folyamatos növekedés után – döntő részben a demográfiai csökkenés hatására – csökkenni kezdett. Új álláshely az elkövetkező években is kevés létesül majd, aminek következtében a rendszerbe belépő új pedagógusok száma a korábbi évekhez képest alacsony marad. Az oktatás szakmai megújulása, fejlődése ezért elsősorban azokon múlik majd, akik már az iskolákban tanítanak.

Az elkövetkező évek Magyarországon is várhatóan az oktatással szembeni igények növekedését hozza majd. A társadalmi és gazdasági környezet gyors változásai nyomán egyre több olyan elvárás fogalmazódik meg az iskoláinkkal szemben, amelyek csak akkor képesek megfelelni, ha maguk is változnak. Ez mindenekelőtt a pedagógusok szakmai fejlődésével kapcsolatban támaszt új igényeket. A pedagógusok szakmai fejlesztése mára az oktatás fejlesztésének egyik legfontosabb eszközévé vált. Nem véletlen, hogy ez – és ennek legfontosabb eleme, a pedagógusok munka melletti képzése – az elmúlt két évtizedben a fejlett államok oktatási törekvéseinek egyik kiemelt prioritásává vált. (1) Közismert lett és ma már szinte minden, az oktatás fejlődésével foglalkozó kiadványban megtalálható az erre utaló fogalom, illetve angol megfelelőjének rövidítése, az „INSET”.

Az oktatással szembeni igények változásai

Aligha érthető meg a pedagógus-továbbképzés jelentőségének a felértékelődése akkor, ha nem vetünk pillantást azokra az új igényekre, amelyek az elmúlt évtizedben az oktatással szemben megfogalmazódtak. Lehetetlenség lenne ezeket e cikk keretében bemutatni, mégis ki kell térnünk legalább azokra, amelyek a pedagógusok munkáját közvetlenül érintik, és amelyek emiatt a pedagógus munka szakmai fejlesztésére fordított növekvő figyelemnek is a középpontjába kerültek.

Mindenekelőtt a tanulói társadalom átalakulását szükséges hangsúlyoznunk. A pedagógusoknak ma – és a jövőben ez még inkább így lesz – a korábinál jóval heterogénabb, felkészültségét és motiváltságát tekintve jóval sokszínűbb tanulói társadalommal van dolguk. Az elmúlt évtizedben lezajlott társadalmi polarizálódás eredményeképpen megnőtt azoknak a tanulóknak a száma, akik szegény, nem egyszer egyetlen keresővel sem rendelkező családokban élnek és akiket magukat is fenyeget a többségi társadalomból való végleges kiszakadás veszélye. Alig van olyan iskolatípus vagy képzési program, ahol ne növekedne a kevésbé motivált, a jövőjével kapcsolatban bizonytalanabb és ezért a tanulás értelmét is kevésbé látó gyermekek és fiatalok száma. A tanulók felkészültségében és motiváltságában jelentkező nagyfokú szórás miatt egyre több intézményben csak azok a pedagógusok képe-

sek eredményes munkát végezni, akik rendelkeznek azokkal a szakmai készségekkel, amelyek a differenciálás, a motiválás, az önálló tanuláshoz nyújtott segítségadás kíván. Ez az egyik oka annak, hogy a tanulókat aktivizáló, valós problémák megoldására, és a megoldások közösen történő keresésére épülő módszereknek az iskolai oktatásban való tömeges elterjesztése mára kikerülhetetlen kényszerré vált. Jól tudjuk ugyanakkor, hogy ez milyen óriási nehézségekbe ütközik, hiszen valóban évszázados szakmai hagyományok, a pedagógus szerep mélyen rögződött mintáinak a meghaladását teszi szükségessé.

Ma még alig feltárt, alig elemzett annak a drámai kulturális átalakulásnak a pedagógus munkára gyakorolt hatása, amit leggyakrabban a globalizáció folyamatával szoktunk összefüggésbe hozni. E folyamat, amiről alig néhány éve, a vasfüggöny árnyékában még legfeljebb csak olvashattunk, mára elérte mindennapi életünket. Magyarország euro-atlanti integrációs törekvéseinek a sikerével ez most érzékelhetően felgyorsult. Miközben iskoláinkban sok helyen mintha még ma is a XIX. század ideáljai határoznák meg az oktatás szellemét, aközben a mindennapi életünket már a határok nélküli gazdaság, politika és kultúra alakítja. Ha azt akarjuk, hogy gyermekeink értelmes, hasznos és aktív életet élhessenek a kialakuló új világban, el kell érniük, hogy az iskolák és persze mindenekelőtt az ott dolgozó pedagógusok, megtanulják és meg tudják tanítani nekik, mit is jelent a dolgoknak ez a határok nélkülivé válása. Mit jelent az, hogy a Föld túlsó oldalán történő dolgok egyik napról a másikra meghatározhatják életünket, és hogyan élhetünk egy olyan világban, ahol az egymásra utaltság és az együttműködés kényszere és a kíméletlen és kifinomult verseny legkülönbözőbb formái egy időben vannak jelen. Ehhez olyan pedagógusokra van szükség, akik képesek hozzásegíteni gyermekeinket ahhoz, hogy egyszerre lehessenek saját kisebb közösségük és nemzetük elkötelezett tagjai, a közös ügyekért elkötelezett európai polgárok és a globális problémákra érzékeny világpolgárok, és mindeközben megőrizték identitásukat és magabiztosságukat.

A globalizálódó világ persze elsősorban nem a kultúra, hanem a kereskedelem és fogyasztás nemzetköziesedését jelenti. Ha azt akarjuk, hogy gyermekeink értelmes módon viszonyuljanak a fogyasztás világához, hogy képesek legyenek fogyasztói szokásaikat saját igényeik és lehetőségeik okos elemzésére építve alakítani, azaz igényeiket valóságos szükségleteik és ne az árukereskedelem egyre kifinomultabb manipulatív technikái alakítsák, akkor el kell várnunk az iskoláktól és az ott tanító pedagógusoktól, hogy megfelelőképpen és reális módon reflektáljanak a fogyasztás világára is.

A technológiai fejlődés, mindenekelőtt a kommunikációs és informatikai eszközök használatának fejlődése, és különösen mindezeknek a társadalmi viszonyokat és a munka világát átalakító hatásai talán a leggyakrabban emlegetett kihívásai korunknak. Sokan, sok helyen utaltak már arra az ellentmondásra, hogy gyermekeinket olyan felnőtteknek, olyan pedagógusoknak kell bevezetniük az információs társadalom világába, akik e társadalom technikai kultúrájáról keveset tudnak. Ha azt akarjuk, hogy gyermekeink a modern technológia értelmes használói, annak urai és ne rabjai legyenek, akkor nem tehetünk mást, mint magunk is megpróbáljuk megérteni, megtanulni és használni a modern technológiát. Ez állandó tanulást, a változások iránti nyitottságot, technológiai felkészültségünk folyamatos karbantartását igényli tőlünk. A mai pedagógusok számára az egyik legnagyobb és legnehezebben feldolgozható kihívást az jelenti, hogy tanulóik nemegyszer előrébb tartanak a modern kommunikációs és informatikai eszközök használatában, mint ők maguk. Állandó tanulás és az új tudás befogadására való szándék és hajlandóság nélkül ez a helyzet nem kezelhető.

A modern információs és telekommunikációs eszközök használatára épülő technológiai verseny mára elérte az oktatás világát is. A multimédiás és távoktatási eszközök használatának és ezzel együtt az ezekben az eszközökben akkumulálódó és könnyen terjedő módszertani tudásnak a terjedése várhatóan azzal jár majd, hogy óriási különbség alakul ki az oktatás azon szektorai között, amelyek képesek ezeket az eszközöket befogadni és azok között, amelyek

nem. A pedagógiai munka hatékonyságában és eredményességében megjelenő látványos különbségek e szakterületen is éles versenyhez fognak vezetni, amely éppúgy együtt jár majd intézmények és szakmai csoportok le- és felértékelődésével, ahogy ez a gazdaság világában történt. A tudás gazdasági hasznának látványos felértékelődése mind az egyén, mind a társadalom számára együtt jár azzal, hogy az oktatásra szánt egyéni források és közpénzek felett rendelkezők egyre gyakrabban felteszik a kérdést: melyik iskola és pedagógus képes e forrásokkal értékes tudást és kompetenciát létrehozni és melyik nem. E versenyben csak azok tudnak helyt állni, akik képesek folyamatosan megújítani szakmai tudásukat, gazdagítani módszertani kultúrájukat és – nem utolsósorban – másoknak átadni azt, amit megtanultak.

A globalizálódás – ami a számunkra elsősorban a Európai Unióba való közeli belépésünk formájában jelenik meg – együtt jár azzal is, hogy az értékes tudás megszerzésének és átadásának egyik legfontosabb eszközévé az idegen nyelveken való kommunikáció képessége válik. Ha erre nem vagyunk képesek, saját világunk elkerülhetetlenül leértékelődik és

bezáródik, és – ami a leginkább ijesztő – ezt észre sem vesszük. Elemi érdekünk az, hogy a gyermekeinket tanító pedagógusok körében egyre nagyobb legyen azok aránya, akik képesek idegen nyelven olvasni és kommunikálni, és akik képesek gyermekeinket is meggyőzni arról, hogy ez mennyire fontos a számukra. Az Európai Unióba való közeli belépésünk általában sokkal nagyobb kihívást jelent majd az iskolai oktatás számára, mint azt eddig sokan feltételezték. A nyelv csupán eszköze lesz annak, hogy aktív módon részt vehessünk abban a közeledési folyamatban, amely az elmúlt évtizedben látványosan felgyorsult, és amelynek nyomán az oktatás egyre inkább a közös európai érdeklődés és cselekvés tárgya lesz. A kapcsolatok erősödése, a közösségi akciók számának növekedése, az új versenyhelyzetek, a várhatóan egyre inkább nemzetközi kooperációban kifejlesztett multimédiás tananyagok terjedése és a közös információs rendszerek fejlődése nyomán leendő uniós tagságunk néhány éven belül az átlagos iskola átlagos pedagógusa szintjén is érzékelhető valósággá válhat.

A globalizálódó világ persze elsősorban nem a kultúra, hanem a kereskedelem és fogyasztás nemzetköziesedését jelenti. Ha azt akarjuk, hogy gyermekeink értelmes módon viszonyuljanak a fogyasztás világához, hogy képesek legyenek fogyasztói szokásaikat saját igényeik és lehetőségeik okos elemzésére építve alakítani, azaz igényeiket valóságos szükségleteik és ne az árkereskedelem egyre kifinomultabb manipulatív technikái alakítsák, akkor el kell várnunk az iskoláktól és az ott tanító pedagógusoktól, hogy megfelelőképpen és reális módon reflektáljanak a fogyasztás világára is.

Magyarország lassan másfél évtizede elindult azon az úton, amelynek célja az iskolák szakmai önállóságának a megerősítése. A közoktatási fejlesztés, a programalkotás, a társadalmi igényekre való reagálás és a gazdálkodás súlypontjainak az intézményi szint felé való eltolása általános nemzetközi trend, mi ebben a vonatkozásban csupán azt tesszük, amit mások. E trend – ezzel kapcsolatban az elmúlt években jócskán lehettek tapasztalataink – alapvetően átalakítja a pedagógus munka tartalmát. A helyi szinten történő közös helyzetelemzés, az erre épülő célmeghatározás, az iskola használóival való egyeztetés, a közösen elfogadott céloknak a programok szintjén való érvényesítése, a minőség biztosítását szolgáló eszközök intézményi szintű kidolgozása, a folyamatos önértékelés, a program és képzési kínálat figyelése és okos felhasználása, az egyes program-elemek közötti kapcsolatok iskolai szintű megteremtése csupa olyan – az iskolai világban már ma is jelenlévő – feladat, amire a hagyományos tanárképzés nem készített

fel. Az ehhez szükséges tudás és információk megszerzése a hivatásukat végző pedagógusok mindennapi munkájának részévé kell, hogy váljon.

Az iskolákkal és a pedagógusokkal szembeni igények átalakulásának a felidézését hosszan folytathatnánk. Ezt lezárandó csupán még egyre kell mindenképpen utalni: azokra az igényekre amelyet a munka világának az átalakulásából fakadnak. Ha van az oktatásnak olyan célja, amelyek mindenki egyformán oszt, akkor az, hogy az iskolából kilépve minél több fiatal képes legyen értelmes munkát találni és az életben boldogulni, kétségtelenül ilyen. Mindazok az elemzések, amelyek az elmúlt években a munka világának a változásairól szóltak, egyértelműen azt jelzik, hogy ez alapvető változásokat kíván a fiatalok felkészítésében. Az iskolából kilépők növekvő hányada talál majd munkát olyan munkahelyeken – elsősorban a szolgáltatások világában – ahol alkalmazhatóságának és bevéltetésének alapvető feltétele a másik emberrel való együttműködés, a kommunikáció, a másik igényeire való odafigyelés, a közös feladatmegoldásban való részvétel képességének a megléte. A munkavállalóknak arra kell számítaniuk, hogy alkalmazásuk idején a munkahelyükön gyakran történik majd technológiai váltás, új munkaszervezési módszerek bevezetése, ami – ha a munkájukat meg akarják őrizni – tanulásra, alkalmazkodásra kényszeríti őket. Munkáltatójuk többek között aszerint fogja megítélni őket, vajon képesek-e a váltásra, az új technológiai és szervezeti körülmények között való munkavégzésre. A versenyképes munkahelyek egyre több helyen igénylik a munkavállaló aktív felelősségvállalását, kreativitását, önálló problémamegoldó képességét. Emellett – erre utal minden előrejelzés – egyre többen lesznek kénytelenek saját maguk önállóan gondoskodni munkájuk hatékony megszervezéséről az önfoglalkoztatás különböző formáiban mint vállalkozók, bedolgozók, a kommunikációs technikák jóvoltából otthoni munkát vállalók. Ha azt akarjuk, hogy iskoláink és pedagógusaink gyermekeinket mindegyre felkészítsék, azaz megtanítsák őket az önálló munkavégzésre, az önálló tanulásra, a csoportban történő munkára, a másik emberrel való kommunikációra épülő feladatvégzésre, hogy segítsék őket az önfoglalkoztatáshoz szükséges megannyi tudás és kompetencia megszerzésében, akkor nem tehetünk mást, mint rá kell vennünk magunkat a tanulásra. A szakmára való felkészülés során korábban elsajátított szakmai tudásunk ugyanis, bármilyen értékes és bármilyen magas színvonalú is, csak kevésbé tesz minket képessé arra, hogy mindezeknek megfelelhessünk.

Míndezek fényében csak megismételhetjük: nem véletlen, hogy az elmúlt két évtizedben az oktatás fejlesztésének valamennyi fejlett országban egyik meghatározó eszközévé vált a pedagógusok szakmai fejlesztése és ezen belül is a hivatásuk gyakorlása mellett történő képzésük.

A pedagógus-továbbképzés stratégiai kérdései

A pedagógusok szakmai fejlesztésének és a pedagógus-továbbképzésnek a feladatait nem véletlenül hangsúlyozzuk egyszerre és egymás mellett. A modern közoktatási gondolkodás ugyanis a pedagógus-továbbképzést elsősorban a szakmai fejlesztés egyik meghatározó eszközének tekinti. Az alapvető cél valójában nem a továbbképzés, hanem a szakmai fejlesztés, aminek a munka melletti folyamatos képzés csupán egyik, igaz éppen a legfontosabb formája. Ez tükröződik a legfejlettebb országokat tömörítő Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) oktatásfejlesztési központjának (Oktatási Kutatások és Innovációk Központja – CERI) egyik nemrég lezárult programjában is, amely éppen ezzel a területtel foglalkozott. E program záró tanulmányának – amely nyolc ország tapasztalatainak alapján összegzi a terület jellegzetes trendjeit – a címe „Élen járni: a pedagógusok továbbképzése és szakmai fejlesztése”. E tanulmány magyarul is olvasható abban a könyvben, amely „Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe” címmel 1999 áprilisában jelent meg. (2)

Az OECD – melynek 1996 óta Magyarország is aktív tagja – két okból is fontosnak tartotta azt, hogy a pedagógusok továbbképzéséről átfogó nemzetközi elemzés készüljön. Egy-

felől amiatt, mert számos ország tapasztalata azt mutatta, hogy a pedagógusokra irányuló kormányzati politika és az oktatás fejlesztésének politikája gyakran egymás mellett futnak, anélkül, hogy ezek között szerves kapcsolat lenne. A pedagógusok foglalkoztatására, bérezésére, felkészítésére, szakmai fejlesztésére és munkafeltételeik alakítására irányuló lépések gyakran teljesen alárendelődnek a rövid távú költségvetési és foglalkoztatási kérdéseknek, és olyan célok, valamint eszközök jellemzik őket, amelyeket semmilyen módon nem próbálnak meg összhangba hozni az oktatásfejlesztés stratégiai céljaival. Az olyan célokkal, mint például a munka világában bekövetkező változásokra való felkészülés, a fiatalok alkalmazhatóságának erősítése, a globalizálódás és az információs társadalom kihívásainak megválaszolása, a társadalmi kettészakadás és az iskolai kudarc elleni küzdelem vagy a kulcskompetenciák hatékonyabb fejlesztésére való törekvés. Ezért a két cél- és eszközzrendszer nemcsak, hogy nem erősíti egymást, hanem gyakran éppen egymás ellen hatnak. Az a kérdés, amit emiatt az OECD szakértői egyre gyakrabban tesznek fel a nemzeti oktatásirányítóknak, így hangzik: „mennyiben tekinthető az önök pedagógus politikája oktatáspolitikájuk szerves részének”.

A másik ok az oktatási szektoron kívül, a gazdaság és foglalkoztatáspolitikai szférájában található. A nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején végzett átfogó stratégiai elemzések megmutatták, hogy a gazdaság és a munka világának az átalakulása kényszeríti a tanulás fogalmának és – amit külön hangsúlyozni kell – az oktatással kapcsolatos kormányzati politikának az átértelmezését oly módon, hogy a hangsúly az egész életen át tartó tanulásra helyeződik át. (3) Ezeknek az elemzéseknek a nyomán fogadták el a tagországok miniszterei 1996-ban az egész életen át tartó tanulás programját. (4) E program fényében kezdték el sokan érzékelni annak az abszurditását, hogy miközben minden szektorban elkezdődik a felnőttkori és munka melletti oktatás céljainak és kereteinek újragondolása, éppen az oktatási szektor az, amely e folyamatból gyakran kimarad, és ezáltal a folyamat katalizátorának a szerepe helyett a visszahúzó szerepét játssza.

A pedagógus-továbbképzés problémáinak és az e területre vonatkozó kormányzati politikának az OECD által történt áttekintése számos stratégiai kérdés megfogalmazásához vezetett. Ezek mindegyikének áttekintésére itt nincs mód, és erre a korábban említett kiadvány magyarországi közreadását követően talán nincs is szükség. A „Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe” c. könyv ugyanakkor nemcsak az OECD elemző tanulmányának magyar fordítását tartalmazza, hanem annak a szemináriumnak az előadásait és vitáinak szövegét is, amelyet 1998 tavaszán a magyar hatóságok az OECD-vel együttműködve a pedagógusok továbbképzésének a kérdéseiről szerveztek Budapesten. E szeminárium öt alapvető stratégiai kérdésre hívta fel a területtel foglalkozók figyelmét, amelyekről – elsősorban a kérdések horderejének az érzékeltetése és a róluk folyó reflexió bátorítása céljából – néhány szót mindenképpen érdemes szólni. Amint az látható lesz, e kérdések nagyon szorosan kapcsolódnak egymáshoz, egyikük megválaszolása sem lehetséges a másik alapos végiggondolása nélkül.

A közoktatásfejlesztés és továbbképzés összekapcsolása

A közoktatás-fejlesztés és a továbbképzés összekapcsolásáról és ennek stratégiai jelentőségéről a korábbiakban már beszéltünk. Itt legfeljebb annyit érdemes hozzátenni, hogy ezt az összekapcsolást nem elegendő makroszinten, a forrásokról, szervezeti formákról és szabályokról rendelkező kormánypolitika szintjén megtenni, hanem szükség van erre a képzés mindennapjaiban, a résztvevők kiválasztásában, a képzési tartalom alakításában, módszereinek a megválasztásában, az értékelésben, és így tovább.

E problémakörből csupán egyetlen példát említsünk: ha például valahol megjelenik oktatáspolitikai célként a kistelepülések iskoláinak kiemelt tartalmi fejlesztése vagy a közoktatás informatikai rendszerének a fejlesztése, akkor ennek rögtön a pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatos konzekvenciáit is le kell vonnunk. Gondoljuk csak meg: az előttünk

álló időszak egyik legnagyobb vállalkozása lesz a közoktatás információs és statisztikai rendszerének a modernizálása, amely óriási feladatokat rak majd az iskolavezetők vállára. Vajon gondolt-e valaki arra, hogy e feladatok megoldásában milyen szerepet játszhat az iskolavezetők felkészítését szolgáló képzés?

A továbbképzés tartalma

Mindaz, amit az oktatással kapcsolatban megfogalmazódó új társadalmi igényekről korábban elmondtunk, közvetlenül befolyásolja a válaszunkat arra a kérdésre: vajon milyen legyen a pedagógusok munka melletti továbbképzésének korszerű tartalma. A tartalommal kapcsolatban azonban további kérdéseket is meg kell fogalmaznunk. Így mindenekelőtt azt, vajon milyen mértékben befolyásolja a képzés tartalmát a kormányzat és milyen mértékben hagyja ezt a képzők és a képzést igénybe vevők közötti közvetlen megegyezésre. Egy másik fontos kérdés az, vajon – amennyiben a kormányzat felvállalja a képzés tartalmának a befolyásolását – melyek azok a tartalmak, amelyek megjelenését és terjedését mindenekelőtt támogatnia kell.

Az első nemcsak tartalmi, hanem szervezési és finanszírozási kérdés is, ami továbbviz minket a következő pontban említendő stratégiai probléma felé. Ami a tartalmi vonatkozását illeti, a válasz csak egyféle lehet: amennyiben az előző pontban jelzett fejlesztési és modernizációs célokat az állam komolyan veszi, akkor aktív módon törekednie kell arra, hogy segítse az ezeknek megfelelő tartalmak megjelenését és fejlődését a pedagógusok továbbképzésében. Ha például tudjuk azt, hogy a magyar gazdaság versenyképességét és élet-színvonalunkat a jövőben alapvetően meg fogja határozni az, hogy a magyar munkaerő milyen mértékben tud beilleszkedni a modern multinacionális gazdasági szervezetekbe, átveve az ezekre jellemző munkaszervezési és szervezeti kultúrát vagy az ügyfelekkel való viselkedés kultúráját, akkor nem mindegy a számunkra az, vajon pedagógusaink érzékelnek-e mindebből valamit, és az itt megjelenő új igényeket le tudják-e fordítani e az iskolai, osztálytermi gyakorlat mindennapjainak a nyelvére. Talán nem is túl durva megfogalmazás, ha azt mondjuk: az a társadalom és az a kormány, amely e területen nem törekszik aktív szerepvállalásra, saját átfogó céljait sem veszi komolyan. De említhetnénk olyan fejlesztési célokat is, amelyek az elmúlt időszakban az ágazati politikán belül fogalmazódtak meg. Ilyen például a leszakadók, az iskolai kudarcot szenvedők és ezen belül is kiemelten a roma népesség iskolázásának az eredményesebbé tétele, ami döntő mértékben a pedagógusok ilyen irányú felkészültségén múlik. Ugyancsak említhetjük a minőségbiztosítás napjainkban kibontakozó politikáján belül megfogalmazott célokat. Vajon megtörtént-e annak a végiggondolása, hogy e célok megvalósításában a pedagógus-továbbképzés mennyire nélkülözhetetlen és mennyire nagyhatású eszköz, és vajon elkezdődött-e annak a kitalálása, hogy miképpen lehet ezt az eszközt itt alkalmazni?

A képzés tartalmának a befolyásolására törekvő kormányokra persze nem kevés csapda leselkedik, amelyeket sokan nem is tudnak elkerülni. Az egyik ezek közül a saját elavult kínálatuk eladására képtelen intézmények és oktatói körök nyomása, amelyek a hagyományokra és az intézményi stabilitás értékeire hivatkozva gyakran sikerrel veszik rá a hatóságokat arra, adjon nekik kiemelt helyet, kiemelt időkereteket a képzési tartalom meghatározása során. A képzési tartalom befolyásolására és – ami ennek egyik legfontosabb eszköze – az időkeretek befolyásolására törekvő kormányok nemegyszer a fejlesztés átfogó stratégiai céljaival a zászlójukon kezdik el ezt a munkát, de a szabályozás részleteinek a kidolgozásakor elfeledkeznek e célokról és nem képesek – esetenként politikai megfontolásokból nem is igazán akarnak – ellenállni a stratégiai célok iránt közömbös vagy azokkal éppenséggel ellentétes dolgokat akaró szakmai érdekcsoportok nyomásának.

A továbbképzés szervezete és finanszírozása

A továbbképzés megszervezésére és finanszírozására vonatkozóan az eddig elmondottakból is számos közvetlen következtetés adódik. Az egyik alapkérdés, amit itt fel kell tennünk, vajon miképpen osszuk meg a felelősséget a finanszírozás és a szervezés területén az állam, a képzést kínáló és a képzést igénybe vevők között, és vajon a képzést kínáló között mekkora súlyt kapjanak az olyan hagyományos szolgáltatók, mint a felsőoktatás, ezen belül a tanárképzés vagy közvetlenül maga az oktatásirányítás. E kérdésekre csakis az eddigiekben elmondottak alapján adhatunk értelmes választ. Azaz olyan szervezeti és finanszírozási formákat kell találnunk, amelyek a leginkább szolgálják azt, hogy a képzés valóban alárendelődjék az alapvető stratégiai céloknak.

A legtöbb országban, így Magyarországon is az jelenti az egyik legnagyobb dilemmát, vajon miképpen biztosítható a képzés relevanciája, a közoktatás tényleges szükségleteihez

való hozzákapcsolása. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a legjelentősebb hagyományos szolgáltató, azaz a felsőoktatás elsősorban abban érdekelt, hogy saját meglévő képzési kapacitáit próbálja meg értékesíteni, függetlenül attól, hogy ezekre van-e igény vagy sem. Ezért olyan szervezeti és finanszírozási megoldásokra kell törekednünk, amelyek egyszerre képesek biztosítani egyfelől ennek a legjelentősebb – és gyakran valóban a legjobb minőség biztosítására képes – szereplőnek az aktivitását és motiváltságát, másfelől rákényszerítést arra, hogy kínálatát az igényeknek megfelelően alakítsa. A felsőoktatásnak a gyakorló pedagógusok továbbképzésébe való aktív bevonása olyan nagyhatású eszköz, amely magának a tanárképzési szférának a modernizálását is szolgálhatja. A kölcsönös alkalmazkodás persze elkerülhetetlenül konfliktusokkal is jár: ezt a pedagógus-továbbképzés hazai szereplői az elmúlt időszakban közvetlenül is megtapasztalhatták. A szervezeti és finanszírozási rendszert ezért oly módon kell alakítani, hogy képes legyen ezeket a konfliktusokat kezelni, azok konstruktív megoldását segíteni.

A másik ok az oktatási szektoron kívül, a gazdaság és foglalkoztatáspolitikai szférájában található.

A nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején végzett átfogó stratégiai elemzések megmutatták, hogy a gazdaság és a munka világának az átalakulása kikényszeríti a tanulás fogalmának és - amit külön hangsúlyozni kell - az oktatással kapcsolatos kormányzati politikának az átértelmezését oly módon, hogy a hangsúly az egész életen át tartó tanulásra helyeződik át. Ezeknek az elemzéseknek a nyomán fogadták el a tagországok miniszterei 1996-ban az egész életen át tartó tanulás programját.

A szervezettel és finanszírozással kapcsolatos kérdések gazdagságából emeljünk ki még kettőt. Az egyik – és ez az 1998 tavaszán szervezett szemináriumon kiemelt figyelmet kapott – a továbbképzésnek azokkal a formáival függ össze, amelyeket nem a hagyományos szolgáltatók vagy az új piaci szereplők nyújtanak, hanem amely az iskolák és a pedagógusok közvetlen együttműködésében, a horizontális iskolaközi és szakmaközi kapcsolatokban, a tapasztalatok közvetlen átadásában bontakozik ki. A továbbképzésnek erről a talán legnagyobb hatású és legnépszerűbb formájáról a szakterület irányítói gyakran megfeleledkeznek, holott a legnagyobb tartalékok talán éppen ebben rejlenek.

A másik kérdés a finanszírozás különböző formáinak hatékonyságával és ezek egymáshoz való viszonyával függ össze. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a leghatékonyabbak azok a képzési rendszerek, amelyek képesek a finanszírozás többféle formájának a kombinálására, azaz megtalálják a megfelelő egyensúlyt a fogyasztók és a szolgáltatók támo-

gatása vagy a szolgáltatói körön belül a hagyományos intézményi szereplők és az új – sok esetben az oktatási ágazaton kívülről érkező – piaci szereplők támogatása között. Az egyik legnagyobb kihívás éppen az, miképp biztosíthatjuk ennek az utóbbi, nélkülözhetetlen körnek az aktív szerepvállalását oly módon, hogy az egy időben garantálja e kör érdekeltségének a fennmaradását, ugyanakkor ne vezessen sem az erőforrásokkal való pazarláshoz, sem azoknak az oktatási ágazaton kívülre folyásához.

A képzés minőségének a biztosítása

Az igények sokfélesége, a képzés ezzel összefüggő sokszínűvé válása és mindenekelőtt a szolgáltatók körének a bővülése hatványozottan veti fel a képzés minősége biztosításának a kérdését. A pedagógus továbbképzésre fordított erőforrások növekedése – közpénzekről lévén szó – a korábbiaknál jóval nagyobb felelősséget ró azokra, akik e forrásokkal gazdálkodnak és akik felelnek azért, hogy a ráfordítások valóban jó minőségű eredményt produkáljanak. Az a tény, hogy a szolgáltatást a korábbiaknál nemcsak több szereplő, hanem intézményi pozíciójukat tekintve eltérő szereplők biztosítják, a minőség folyamatos garantálását a korábbiakhoz képest bonyolultabb feladattá teszi. A feladatot tovább bonyolítja az, hogy mint mindenütt, itt is megjelennek a minőség értelmezésével kapcsolatos viták, és az eltérő és egymással versengő minőségdefiníciók.

A minőség biztosításának e területen is két alapvető formáját érdemes megkülönböztetnünk: az egyik a képzési programokra, a másik a képzést nyújtó szolgáltatókra vonatkozik. A programok esetében a logikus megoldás – ez az, amit Magyarország is követ – a program-akkreditáció, amelynek hatékony működéséhez mindenekelőtt az kell, hogy rendelkezésre álljanak azok a világosan megfogalmazott standardok, amelyekhez a különböző programajánlatok hozzámérhetők (beleértve ebbe a képzés tartalmára és időkereteire vonatkozó alapvető követelményeket). Emellett lényeges, hogy az akkreditációt végző testület független legyen a szolgáltatóktól és képes legyen a felhasználói szempontok hatékony képviselésére. Jóval nehezebb a konkrét képzések, a képzési helyek minőségének biztosítása, különösen akkor, ha nem olyan hagyományos szolgáltatókról van szó, akik esetében a minőségnek hagyományos intézményi garanciái vannak.

A minőség biztosításának másik fontos eszköze olyan módszertani központok léte, amelyek modellt állíthatnak a képzésbe bekapcsolódók elé, és amelyek hozzásegíthetik a pedagógus-továbbképzés egész rendszerét ahhoz, hogy valóban korszerű mintákat közvetíthessen. Mivel a továbbképzés módszertani kultúrája meghatározó módon visszahat az iskolai oktatás módszertani kultúrájára, itt jelentős kockázattal kell szembenéznünk. Ha például pedagógusok a továbbképzések során döntően hagyományos ismeretközlő módszerekkel találkozhatnak, akkor hiába várjuk azt, hogy az iskolai gyakorlatban ők maguk aktív vizáló módszereket fognak alkalmazni. A továbbképzés adott esetben kifejezetten negatív hatást is gyakorolhat. Az a pedagógus, aki az informatikai továbbképzések során a számítógép tényleges használatát mellőző előadásokat hallgat, iskolájába visszatérve maga is kevésbé lesz érzékeny arra, hogy tanítványait minden esetben tényleges gyakorlati helyzetek teremtésével oktassa.

Végül még egy dolgot érdemes ezzel kapcsolatban megemlítenünk. Az Európai Unióhoz való csatlakozásunkat követően – amint azt a korábban csatlakozott országok példái jól mutatják – a felnőttek, ezen belül a pedagógusok munka melletti képzése olyan cél lesz, amelyre lehetséges közösségi támogatásokat igénybe venni. Ennek azonban alapvető feltétele az, hogy ezek a képzések megfelelő minőségűek legyenek, és hogy biztosítva legyen a minőség folyamatos monitorozása. A jövőbeni támogatásokhoz való tartós hozzáféréshez tehát nemcsak arra van szükség, hogy a pedagógus-továbbképzés hazai rendszere a gazdasági és társadalmi fejlődés szempontjából releváns tartalmak átadását biztosítsa, hanem arra is, hogy ezt hatékonyan és eredményesen tegye.

Az intézményi szint feladatai és felelőssége

A pedagógusok szakmai fejlesztésének, és ezen belül továbbképzésének a feladatai egyre nagyobb mértékben jelentkeznek az egyes iskolák szintjén. Ezért nem elég e terület feladatait országos szinten megfogalmazni, hanem arra is szükség van, hogy ezek a feladatok beépüljenek az egyes iskolák mindennapi gyakorlatába. Az iskoláknak nemcsak pedagógiai tevékenységük megszervezésére kell egyéni programot alkotniuk, hanem – ezen belül – a pedagógusokban rejlő szellemi tartalékok, az intézmény emberi erőforrásainak a fejlesztésére is. A legjobb intézményi program is csupán papír marad akkor, ha nem történik meg azoknak a feladatoknak a megfogalmazása és megvalósítása, amely az intézményben dolgozó embereket alkalmassá teszi a program végrehajtására.

Az intézményi szintű emberi erőforrások fejlesztése, különösen a képzési lehetőségeknek e cél érdekében való tudatos felhasználása a legfontosabb intézményvezetői feladatok egyike. Az iskolák vezetőinek az intézmény saját célkitűzései fényében kell végiggondolniuk a lehetséges képzési igényeket, ezen igények kielégítésének anyagi és szervezeti feltételeit, és mindezek tudatában kell törekedniük a rendelkezésre álló képzési kínálat megismerésére, a pedagógusok felé történő közvetítésére. A pedagógus-továbbképzés országos rendszerének és a mindennapos iskolai gyakorlatnak az összekapcsolásában az egyik legfontosabb pont az iskolai szintű menedzsment: ez az a szint, ahol ez az összekapcsolás a leghatékonyabban, a tényleges érdekek, motiváló tényezők, igények és lehetőségek ismeretében történhet.

Nem véletlen, hogy az emberi erőforrások fejlesztésére és ezen belül a képzésben rejlő lehetőségek kihasználására való felkészítés az iskolavezetők képzésének egyik kiemelkedően fontos elemévé vált. Ezért akkor, amikor az iskolai vezetőképzés képzési követelményeit meghatározzák, egyre több országban ügyelnek arra, hogy a követelmények között is ott legyen. Érdemes végül hangsúlyozni azt is, hogy a vezetők képzése maga is a pedagógus-továbbképzés egyik kiemelkedően fontos területe, amely sok szempontból modelletl alkothat a képzés többi területe számára. Modern szellemű pedagógus továbbképzés nemigen képezhető el akkor, ha ez a szellem nem hatja át magát a közoktatási vezetőképzést is.

A pedagógusok továbbképzésének politikája Magyarországon

A kilencvenes évek közepén a pedagógusok továbbképzése Magyarországon is az oktatáspolitikai kiemelt célkitűzései közé került. E területen nemcsak saját régióinkban, de sok fejlett országot tekintve is egyedülállóan koherens pedagógus-továbbképzési politika fogalmazódott meg, amely – szemben sok más országgal – nem maradt meg a deklarációk szintjén, hanem elkezdődött tényleges megvalósítása. E politika mögött hosszabb időre visszanyúló és alapos szakmai reflexió húzódik meg, amelyet nagymértékben alakított a nemzetközi folyamatok elemzése. A megtett lépések első eredményeiről és általában arról, vajon jó irányban haladunk-e, a már említett, 1998 tavaszán szervezett szemináriumon a terület vezető nemzetközi szakértőitől kaphattunk visszajelzéseket.

A pedagógusok továbbképzésére irányuló hazai politikának hat, egymást kiegészítő és egymást erősítő stratégiai eleme van, amelyek mind nélkülözhetetlenek, és amelyek nagyon leegyszerűsítve a következőképpen fogalmazhatók meg:

1. Az állam a központi oktatási költségvetésből törvényben garantált módon és garantált mértékben jelentős forrásokat bocsát a pedagógus-továbbképzés rendelkezésére (ez a közoktatási törvény 1996-os módosítása értelmében az állam által az önkormányzatoknak juttatott oktatási támogatás mindenkor összegének 2%-a).

2. A források döntő részét maguk a felhasználók, azaz az iskolák kapják meg másra nem fordítható támogatás formájában.

3. Az iskolák a rendelkezésükre bocsátott forrásokot saját szakmai és intézményi fejlesztési stratégiájuk függvényében, tervezett módon kell, hogy felhasználják.

4. A pedagógusoknak a képzésben való részvételét az állam megfelelő ösztönzők alkalmazásával támogatja (a képzés kötelezővé tétele, illetve az egyéni előmenetel és díjazás hozzákapcsolása a képzésben való részvételhez).

5. Az állam olyan intézményi mechanizmust hoz létre (a pedagógus-továbbképzés akkreditációja), amely garantálja azt, hogy (5.1.) a források csak ellenőrzött minőségű képzési programokra legyenek fordíthatók, (5.2.) hogy a képzési kínálat megteremtésébe minden potenciális szolgáltató beléphessen, valamint (5.3.) hogy a képzés tartalmának az ellenőrzésében és minőségének a biztosításában meghatározó szerepet kapjanak a felhasználók és a szakmai és társadalmi partnerek (elsősorban maga a pedagógus szakma).

6. Az állam a pedagógus-továbbképzés fejlesztése, szakmai színvonalának az emelése és minőségének a biztosítása érdekében modern módszertani központot hoz létre és támogatja annak működését.

Könnyen megjósolható, hogy e hat stratégiai elem egyidejű alkalmazása néhány év távlatában látványos eredményekhez vezet majd Magyarországon a pedagógusok szakmai fejlődésében. Ezen elemek jelenlegi formájában kisebb-nagyobb változások természetesen nemcsak lehetségesek, hanem – a tapasztalatok elemzésének a tükrében – szükségesek is. Így például a pedagógusoknak a képzésben való részvételét célzó állami ösztönzők alkalmazásában egészen biztos, hogy kellene változások (ilyen a kötelezőség mértékének az enyhítése) és az akkreditációs mechanizmusban is lehetségesek olyan változások, amelyek tovább javítják annak hatékonyságát és elfogadottságát.

A hat elem bármelyikének a kiiktatása azonban magát a rendszert és a pedagógus-továbbképzési politika egészének az eredményességét veszélyeztetné.

Végül szükség van még egy alapvető feltétel megemlítésére. Mindazok a törekvések, amelyek a pedagógusok szakmai fejlesztését és – ezen belül – a hivatásuk gyakorlása mellett a képzésüket az oktatáspolitikai kiemelt célkitűzésévé teszik, önmagukban eredménytelenek maradnak akkor, ha ezt nem kíséri a pedagógus munka társadalmi elismerésének a javítása. Olyan országban, amely saját gazdasági teljesítőképességéhez képest jóval alacsonyabb jövedelmet biztosít pedagógusainak, mint más országok – tudjuk, hogy Magyarország az ilyen országok közé tartozik –, a pedagógusok szakmai fejlődésének az oktatás kiemelt céljai közé emelése nem lehet sikeres. Mindehhez persze hozzá kell fűzni azt is, hogy a pedagógus bérek alacsony volta Magyarországon alapvetően összefügg a közoktatási rendszernek, ezen belül a pedagógus munkaerő foglalkoztatásának a hatékonyságával. A magyar oktatási rendszer – a többi volt szovjet blokk-országhoz hasonlóan – jóval munkaerő-igényesebb, mint más oktatási rendszerek. Ezért hiába fordítjuk nemzeti jövedelmünk hasonló hányadát oktatásra, mint más országok, a pedagógusok fizetése nálunk alacsonyabb. Az elfogadhatatlanul alacsony pedagógus bérek jelentősebb emelése ezért csakis olyan, az oktatási rendszer egészét átfogó, alapvető reformok árán érhető el, amelyek nem hagyják érintetlenül a pedagógusok foglalkoztatását sem. A pedagógus-továbbképzés kiépülő rendszere e reformoknak is egyik fontos terepévé válhat.

Jegyzet

(1) L. pl.: *The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies*. OECD, Paris 1990; *In-Service Training of Teachers in the European Union and in the EFTA/EEA Countries*. Eurydice 1995.

(2) *Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe – Az OECD országok tapasztalatai*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő 1999.

(3) Ezeknek az OECD által végzett elemzéseknek összefoglaló neve a „Job study” (*The OECD Job Study*. OECD, Paris 1994.)

(4) *Lifelong Learning for All*. OECD, Paris 1996.