

Tanárképzés Németországban

JÜRGEN VAN BUER

Ha a tanárképzésről és a tanárok képzéséről kívánunk szólni, beszélnünk kell a jelen társadalmi állapotokról is, mert e nélkül a téma szisztematikus leszűkítéséhez jutnánk el. Szerintem hasonlóképpen értelmetlen volna a tanárképzésről és a tanárok képzéséről beszélni az iskola, az oktatás megemlézése nélkül. Ezen okból kiindulva megpróbálok az 1. és 2. fejezetben metszetszerűen, s ígyvélhetőleg vázlatosan néhány központi összefüggést megmagyarázni, melyek a tanárképzés területét más társadalmi szegumentumokkal kapcsolják össze. A 3. fejezetben néhány lehetséges megoldási stratégiára utalok.

A vitapontok a következők:

1. Bár az 1. fejezetben az egész német tanárképzésre vonatkozó kiválasztott aktuális problémákat tematizálom, a tanárképzés és a tanárok képzésének lehetséges megoldási stratégiáit illetően a 3. fejezetben csak a II. szekunderterületre korlátozom a kutatásokat, ott is inkább a gimnáziumi tanárok és a szakiskolák tanárainak képzésére.

2. A téma iránti érdeklődésemet az a kérdés is befolyásolja, hogy melyek azok a tapasztalatok, amelyek Magyarországon, a magyar oktatási rendszerben, illetve a tanárok képzésében cselekvési relevanciát jelenthetnének az adott változások és innovációk számára.

3. A tanárképzés és a tanárok képzésének problémáját nem kizárólag a tanárképzés menetének curriculáris és szervezeti struktúrájának értelmében vett tartalmi-szisztematikus szempont alapján vizsgálom. Az innovációt tekintve az egész munkaerőpiac szerkezetét figyelembe véve vitatom probléma főként munkaerőpiac-politikai és oktatásökonómiai aspektusait, valamint a tanárok képzésének állami ellenőrzése és akadémiai-egyetemi önállósága közötti viszonyát.

Dolgozatomban világos helyzetekre utalok, emellett részben tudatosan redukálom a probléma helyzetének komplexitását, ezzel arra törekszem, hogy parciálisan provokáljak és az ún. „bevált” megoldási mintákat kétségbe vonjam. Gondolatmenetem kiindulópontját Kelemen Elemér azon kijelentése adja, melyet az 1986. I. 9-i új magyar oktatási törvény vitájában tett. A magyar oktatási rendszer szükséges innovációjának tekintetében különösen hangsúlyozta:

- az oktatás modernizációját;
- a tanítási-tanulási folyamat megújítását;
- e folyamat hatékonyságának mérését.

Végül további fejtegetéseimhez nyelvi magyarázatot szeretnék adni.

Tanárképzés alatt a következőkben én a tanárok szakmai vonatkozású kongitív struktúráit, szociális-emocionális beállítódásait és erkölcsi ítéletük szerkezetét értem, melyek mindenekelőtt az egyéni élet háttereként, a szakmai képzés és szakmai tapasztalatok eredményeként értelmezhetőek. A „képzés” német értelmezésben nemcsak az állapotot, hanem ezen struktúrafejlődésnek és változásnak a folyamatjellegét is jelenti.

Tanárok képzése alatt a képzés folyamatának olyan szervezeti és curriculáris megvalósítását értem, amely a tanármesterséghez vezet: ezt lehet – Németországban legalábbis lehet – államilag igazolt és részben államilag ellenőrzött egyetemeken által szervezett szakmai képzésként értelmezni.

Tanárok képzése a nyilvános viták vizsgálópadján

Néhány éve Németországban heves viták folynak mind a tanárképzésről, mind a tanárok képzéséről. A következőkben nagyvonalakban ezt a nyilvános vitát vázolom, különösen e problématerület olyan munkaerőpiaci-politikai aspektusait hangsúlyozom, melyekről korábban csak ritkán ejtettek szót.

A tanárképzés és a tanárok képzésének jelenlegi német vitája

A tanárképzés és a tanárok képzése ez idő tájt izgatja a kedélyeket Németországban – a tanulók és a szülők, a politikusok és a gazdaság, az ipar képviselőinek valamint a neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek kedélyét: az utóbbiakat viszont csak ritkán hallgatják meg nyilvános vitákon. Ha a publikációkban, a sajtóban megjelent kijelentéseket a hétköznapi iskolai és oktatási realitás valós leképezésének tekintjük, s hinnénk a médiák állásfoglalásának, a következő szigorú ítélethez jutnánk el a hétköznapi iskola- és oktatáskultúráját tekintve. Az iskola és az oktatás olyan, mint amilyenek a német mindennapok: „elavultak”, már semmi esetre sem idő- és jövőszerűek. mindez érvényes az oktatásra általában is, és a szakiskolákra is.

Ez a nyilvános vita nem újkeletű Németországban, rendszeres időközönként fel-felbukkan és messzeható társadalmi feszültségekre és átalakulási folyamatokra utal.

Az itt jelzett nyilvános vitákban a tanár gyakran a „nemzet bűnbakja”, akiről mindig rosszat mondanak, aki hagyja, hogy szakmáját a Szövetségi Köztársaság „legjobban fizetett félnapos munkájává” degradálják. (Idézet az egykori bajor kultuszminisztertől, aki mégiscsak egy szövetségi tartomány valamennyi tanárának legfőbb előjárója volt.) A következőkben három pontban fogalmazom meg a nyilvános viták központi kritikus pontjait.

„A német tanárok képzése nagyon drága”

Európai összehasonlítás szerint a német érettségizők egy évvel hosszabb ideig tanulnak (12 év helyett 13 évig), egy évvel tovább mint például a francia vagy a holland diákok, továbbá a német fiataloknak hosszabb az egyetemi tanulánya mint például a francia oktatási rendszerben. Ez a francia 3 vagy maximum 4 egyetemi év Németországban 5 évet jelent. Ez azt jelenti, hogy a német egyetemeken végzett hallgatók kb. 2-3 évvel később kerülnek a munkaerőpiacra mint például francia kollégáik.

A megszerzett kvalifikáció egyre gyorsuló értékcsökkenését, a szakmai képzés befejezése utáni továbbképzés növekvő jelentőségét, valamint a szakmai mobilitás és flexibilitás utáni növekvő követelményt figyelembe véve egy általános kérdés fogalmazódik meg, hogy kell-e és hogy hogyan újraszabályozni az oktatási és foglalkoztatási rendszer közötti kapcsolatot.

Mindenekelőtt a későbbi munkábalépés lehetséges hátrányairól szólunk az európai versenyben. Az állam finansziális válságát tekintve, politikai síkon vitatják meg elsődlegesen az egyetemi képzés komplex kérdéseit. A kérdést oktatás-gazdasági-finansziális aspektusból tárgyalják, s csak másodlagosan szólnak az egyetemi curriculum korszerűsítésének és az egyetemi oktatás minőségi emelésének szemszögéből: ez utóbbit tekintve a sajtóban azonban a hallgatók és a tanulók szubjektív álláspontjának újságírói értékelése áll előtérben Németországban jelenleg nincsenek olyan tudományos tanulmányok, melyek sokrétű eszközként alkalmasak lennének az „egyetemek minőségének” megbízható és érvényes mérésére.

Ezen általánosabb vitának a keretei között a tanárok képzésénél kívánatos egy általános költségcsökkentés; a szakiskolai tanárok képzésénél pedig nehezen leplezhető az „oktatás gyakorlati orientáltságának emelése”. Ezeket a követelményeket elsődlegesen nem az egyetemi curriculum segítségével határozzák meg, hanem a tanulmányi idő le rövidítésével: így az egyetemi képzésnél egy általánosan elfogadott 8 féléves tanulmányi korlátozás bevezetését kérik, amibe a vizsgafélév is beletartozik. Ezt jogilag a tanulmányi és vizsgarend segítségével érvényesítik, illetve anyagilag a hallgatók támogatási időtartamának a korlátozásával érik el. Kifejezetten a tanárok képzését tekintve – mely szövetségi tartományonként más és más – azon gondolkodnak, hogy a gimnáziumi és szak-

iskolai tanároknál 7 félévre csökkentik a képzést, beleértve a vizsgafélévet is. Ezzel függ össze az az elgondolás, hogy az egyetemi tanárképzést helyezték át szakfőiskolákra.

„A német tanárok túl drágák”

Mint már említettem, Németország jelenleg már egy hosszabb ideje tartó állami anyagi krízist él meg, melyet többek között a német újraegyesítés, valamint a huzamosabb ideje tartó munkanélküliség idézett elő.

Követelmény a takarékoskodás, mindenekelőtt a személyi kiadásokban, mert ezek teszik ki a szövetségi, tartományi és közösségi rész költségvetés kb. 30%-át. Vita alakult ki Németországban továbbá azon kérdés körül is, hogy az államnak, a tartományoknak és a községeknek mennyi hivatalnokra van szüksége, és hogyan illeszthetők a közszolgálatba az életpálya struktúrája a megváltozott feltételek, az általános munkaerőpiachoz. Szó van továbbá a merev pályastruktúra feloldásáról is és a bérezés egyéni teljesítményhez való rugalmas alkalmazásáról, mely független a korábban megszerzett végzettségtől. A tanulmányi idő lerövidülésével és a tanárok képzésének részlegesen jelzett nem egyetemi szintű intézményekbe történő áthelyezésével mindenekelőtt azt érik el, hogy a II. szekunder-terület leendő tanárait, – kiknek már nem kell mint eddig 8 féléves egyetemi végzettséggel rendelkezniük – már nem sorolják az ún. „magasabb”, hanem csak egy alacsonyabb kategóriába. Ez tanáronként kb. 15000 DM átlagos évi megtakarítást jelent. Ezen a pénzügyminiszter számára minden bizonnyal vonzó megtakarításon túl egyéb területek vitája, például a tanári pálya vonzásának, az iskola és az oktatás minőségének témája a perifériára szorul.

„A német tanárok nem szakemberei az időszerű és jövőre orientált oktatásnak”

A fenti vélemény a nyilvános vitában elsősorban a következő általános társadalmi háttér ismeretébe fogalmazódik meg:

Németországban jelenleg egy erősen növekvő, elsősorban emberek elleni erőszaknak vagyunk tanúi. Ebben fontos szerepet játszik az idegengyűlölet és a meglévő antiszemitizmus. Sokat beszélnek „az általános társadalmi ridegség” érzékelhető növekedéséről. Mindez kifejeződik az iskolában, az oktatásban is: mert a tanárok – így hangzik a vélemény – semmit vagy csak keveset tettek az ilyen jelenségek ellen az oktatás területén. Így nem kell csodálkoznunk azon, hogy az iskolában is számolhatunk az agresszív cselekmények növekvő számával, mely egészen a súlyos testi sértésig terjedhet. Az oktatás láttán, mely még a gyerekek és a fiatalok érdeklődésének és igényeinek alig felel meg ez egyáltalán nem meglepő.

Vita tárgya továbbá az is, hogy Németország a világgazdaságban elveszítette csúcspozícióit, illetve éppen most veszti el az utolsókat. Ez jelentős részben visszavezethető arra, hogy a mindennapok oktatása:

- a) tananyagát tekintve már nem felel meg a társadalom jövőjét illető követelményeknek;
- b) egyre konkrétabb tartalmi formájában már nem illeszkedik a tanulók igényeihez;
- c) oktatásmódszertanilag elavult.

Az általános társadalmi keretfeltételek, a specifikus társadalmi csoportok szociális háttere, az egyének élettrajzi jellemzői és ezen egyéneknek az iskola és az oktatás által történő fejlesztése a nyilvános vitákban rendszeresen lerövidül.

Összességében véve nem állapítható meg didaktikai szempontból magasan fejlett mindennapi kultúra. Ehelyett didaktikai kulturátlanság uralkodik, mely elsődlegesen azt szolgálja, hogy a tanárok igényeit elégíti ki, de nem a tanulókét, a szülőkéét, a demokratikus közösségét.

- Többek között kíváncsú, hogy
 - a tanárok teljesítményét láthatóvá és ellenőrizhetővé tegyék;
 - a tanárokat ne életük végéig alkalmazzuk – lehetőleg csak a „jó” tanárokat –, mindig újra átgondolva, hogy mit értünk a „jó tanár” foglalom alatt.

A tanárok képzése és a tanárképzés költségei Németországban

Az előbb vázolt bonyolult problémát tekintve érdemes a jelenségterület mennyiségi tényezőit is feltárni, hogy később, ha a probléma expanzitása csökken egy elviselhető szélrohammá szelidüljön az egész. Az itt vitatott témánál a helyzet pont fordítva van. A következő számok bizonyítják, hogy az iskola, az oktatás valamint a tanárok mint szakmai csoport költségei és a német tanárok tételes, részletes képzési költsége milyen mértékeket ért el. A költségek felsorolása jelenleg nem lehetséges (az egyes szövetségi tartományok kulturális fennhatósága, az állam és a tartományok anyagi helyzete, az oktatási rendszer különböző szegmentumainak a különbözősége miatt.) Erről mégis van egy átfogó áttekintés: a Német Statisztikai Hivatal 14-es számú szakleirata. Néhány globális számadatot mutatok be a Szövetségi Köztársaság egészére és Berlinre vonatkozóan.

Németországban az 1992/93-as tanévben összesen kb. 11 600 000 diák tanult. Átlagosan tanulónként, évenként kb. 8000 – 9000 márka kiadás merült fel – tartományonként és iskolaformánként eltérően/így Berlinben egy alsófokú oktatásban részesülő tanuló kb. 7800 márkába „kerül”, egy gyógypedagógiai iskola tanulója kb. 19 500 márkába, egy gimnazista kb. 10000 márkába, egy szakmát tanuló diák 7500 márkába. Összességében a Szövetségi Köztársaságban ebben az évben a tanulókra kb. 100 milliárd márkát fordítottak. Németországban 1992/93-ban kb. 710 000 tanár dolgozott. A szövetségi tartományokban kb. 40 milliárd márkát fizettek ki bérként anélkül, hogy beszámolták volna az aktív szolgálatban már részt nem vevő kollégák nyugdíját. 1992/93-ban német egyetemeken kb. 1 800 000 hallgató tanult, ebből kb. 75 000 tanár szakos. Ez utóbbi hallgatói csoportnál ez kb. 35 milliárd márka költséget jelent.

Az állam már többször említett pénzügyi válságát tekintve a fentebb említett csökkenést célzó intézkedések segítségével a következő megtakarítások érhetők el: a 300000 érettségiző diáknál az iskolai idő 12 évre való redukálása kb. 2 milliárd márka költségcsökkentéshez vezetne. A tanár szakos hallgatók 8-9 féléves tanulmányi idejének 7 félévre való csökkentésével további 2 milliárd márka megtakarítás lenne elérhető. A leendő tanárok ennek kapcsán nem az ún. „magasabb”, hanem csak „megemelt kategóriába” lennének besorolva, ezzel a következő tíz év folyamán évente 6 milliárd márka megtakarítása lenne elérhető.

A tanárok képzésének munkaerőpiaci vonatkozásai

A szociális piacgazdaság modellje – legalább is idealizált formában – a következőképpen rajzolódik ki:

- a munkaerőpiac összességében nem monopolisztikusan szervezett, hanem versenyhelyzetek mentén strukturált;
- formálisan ugyanolyan mértékben nyitott a kereslet és kínálat számára valamennyi szakmában;
- nem léteznek magukban zárt rész-munkaerőpiacok.

Az állam ugyanakkor arra is ügyel, hogy a szociális szempontból gyengébbek és más hátrányos helyzetű csoportok továbbra is védettek maradjanak.

Ezen munkaerőpiaci feltételek háttérében – melyeket itt csak nagyvonalakban vázoltam fel – Németországban azonban létezik egy rész-munkaerőpiac, mely legmesszebbmenőkig monopolisztikusan szervezett és e piacra kerülés feltételeit az egyes szövetségi tartományok határozzák meg. Ez az izolált munkaerőpiac „az iskola és az oktatás” piaca.

Ez az állapot a következőkből adódik: a Német Szövetségi Köztársaság és a szövetségi tartományok alkotmányai rögzítették, hogy az iskola és az oktatás szervezéséért, valamint a tartalom megválasztásáért az állam a felelős.

A félreértések elkerülése végett: Ezt a szabályozást én elsődlegesen felnövekvő nemzedék érdekében elengedhetetlenül fontosnak tartom. Mert az állam és a szövetségi tartományok ezáltal garantálják az oktatási rendszer viszonylagos autonómiáját és a tanárok pedagógiai szabadságát. Enélkül az iskola és az oktatás állandóan ki lenne téve annak a veszélynek, hogy elsődlegesen nem pedagógiai elvek, hanem technikai-gazdasági racionalitások igazgatnák.

De még elkerülendő egy további félreértést is: Követem azt az alaptételt, hogy az iskola

és az oktatás gyakorlatilag Németországban nem kizárólag pedagógiai elvek, hanem bürokratikus-szervezési-technikai elgondolások alapján szervezett. Azonban – s ez az én álláspontom is – az oktatási rendszer viszonylagos autonómiájának és a tanárok pedagógiai szabadságának biztosítása teszi lehetővé, hogy egyrészt a bürokratikus ellenőrzési és szervezési opció, másrészt a pedagógiai realitás közötti feszültség újra meg újra ez utóbbi javára alakuljon. Ami azt is biztosítja, hogy az iskolát és az oktatást elsődlegesen a képzés neveléstudományi-pedagógiai koncepciója, nem pedig a kvalifikáció gazdasági-technikai elvei irányítják.

Képzés fogalma alatt én – vázlatosan fogalmazva – részben a felnövekvő egyének a cselekvés irányító normáinak önálló fejlesztésére és ésszerű, kritikai meghatározására vonatkozó jogos igények biztosítását értem, részben pedig egy nemzet illetve az Európai Közösség kultúrájába, civilizációjába beleszülető generációk együttműködésére való társadalmi igények biztosítását.

Az itt csak felvázolt „iskola és oktatás” rész-munkaerőpiacnak belső zártságát tekintve elsősorban pedagógiai szempontok alapján van jogosultsága. Azonban feltehető a kérdés, hogy erre a rész-munkaerőpiacra kerülésnek a feltételei hogyan definiálhatóak. A Német Szövetségi Köztársaságban ezeket a feltételeket az úgynevezett tanárképzési törvények határozzák meg. Ezekben rögzíti a mindenkori szövetségi tartomány a vizsgák általános struktúráját, azt, hogy az „első államvizsga” államilag ellenőrzött záróbizonyítványához milyen vizsgákat kell letenni a rész-munkaerőpiacra kikerülő keresletnek: ennek az általános struktúrának a konkretizálása azután szakok szerint az egyes vizsgarendekben megy végbe.

Az általános iskolai tanárképzés esetében az első államvizsga feltétele az ún. referendariatnak, a szakmai képzés második szakaszának. A szakmunkásképző iskoláknál bonyolultabb a helyzet: néhány szövetségi tartományban az akadémiai, tehát államilag nem, illetve csak csekély mértékben ellenőrizhető diplomát olyan bizonyítványként fogadják el, amely a végzett kérésére egyenjogosítható az első államvizsgával: így az egyetemi diploma a szakmai képzés második szakaszára egyenjogú bizonyítványként érvényes az itt tárgyalt rész-munkaerőpiacon.

Ebből az állapotból ered a következő „nehéz” helyzet: a hallgatónak már a tanulmányai megkezdésekor döntenie kell arról, hogy az „iskola és oktatás” rész-munkaerőpiacán meg kíván-e jelenni, de csak 3-5 évvel később, a tanulmányok végeztével. Ha emellett a rész-munkaerőpiac mellett dönt, normál esetben döntenie kell a tanár szakosok „első államvizsgája” mellett is. Itt egy jelentős kockázattal is számolnia kell: Hiszen a bizonyítvány a többi rész-munkaerőpiacon alig használható, az akadémiai diploma révén a konkurensok szinte legyőzhetetlenül előnyösebb pozícióval rendelkeznek. Ez a keresletkínálat területén nehéz egyensúlyi helyzetet teremt. A tanárok képzésének történetébe való rövid bepillandás alátámasztja ezt.

Kb. a múlt század közepétől vannak Poroszországnak, a hannoveri királyságnak, aztán az egész német birodalomnak, majd 1949-től a Német Szövetségi Köztársaságnak pontos adatai az „iskola és oktatás” ma vitatott, államilag ellenőrzött rész-munkaerőpiacán levő munkahelyek keresletéről és kínálatáról. A statisztikai elemzések kimutatják, hogy soha nem sikerült a keresletet és a kínálatot hosszabb időre egyensúlyba hozni.

A német oktatási rendszert jellemezte és ma is jellemzi a túlképzés és a hiányválság. Túlképzés esetén a terhet az egyének vállára tették az „első államvizsga” bizonyítványával. Hiányválság idején – részben „heves” pályázati akciók segítségével – akadémiai bizonyítvánnyal alkalmaztak olyan kezdőket, akiket máskor különféle ürügyekkel távol tartottak ettől a rész-munkaerőpiactól például azzal, hogy a záróvizsga követelményei államilag nem ellenőrzöttek, s így a magasabb minőség nincs biztosítva.

Tanárképzés és iskolai oktatási átalakítás – rövid vázlat

Elég merész vállalkozás lenne, ha az iskola és az oktatás minőségére vonatkozó empirikus kutatások németországi eredményeit csupán egy mellékmondatban akarnánk felvázolni, hiszen a kutatás területe nagyon differenciált, az eredmények sok jelenségterületen nagyon ellentmondásosak és az empirikus pedagógiai kutatásokban aránylag nagy

hiányosságok vannak. Mindezek ellenére megpróbálok ezen cikk központi mozzanataira utalva „metszet-szerűen” rámutatni néhány tendenciára.

A hétköznapi didaktikája Németországban

Fentebb utaltam Kelemen Elemér kijelentésére, amellyel a magyar oktatásügy helyreállításánál és modernizálásánál többek között az oktatás modernizálásának, a tanítási-tanulási folyamat megújításának kívánalmait, s ezen folyamat hatékonyságának a mérését hangsúlyozta. Ezeket a kívánalmakat kritikai megjegyzésként alkalmazom a német tanárképzésre.

Sikerül-e Németországnak – nemzetközi összehasonlításban mérve – egy drága tanárképzést és nagyon drága tanárokat finanszírozni, és az oktatás modernizálási, a tanítási-tanulási folyamat megújítási és e folyamat hatásainak objektív kívánalmait az iskola és oktatás „normális” hétköznapi részévé tennie?

Ha hihetünk az iskoláról, az oktatásról szóló nyilvános viták jelentéseinek, akkor a rövid válaszunk: nem. A német tanárok nem szakemberei az oktatásnak. Az empirikus kutatás azonban a fentebb említett hiányok ellenére egy lényegesen differenciáltabb képet mutat. E sokszínű eredményhalmaznak három aspektusát röviden a következőkben mutatom be.

A mindennapi tanórák tanári tevékenységének eredményei

A Németországban meglévő kisebb-nagyobb tanulmányok a tanítási-tanulási folyamat oktatásmódszertani szervezéséhez, vagyis az oktatás „szintaxisához” jól kidomborított monokultúra képét rajzolják meg. Az úgynevezett kérdve-kifejtő oktatási módszer uralkodik. Ezt az oktatást a következőképpen lehet jellemezni:

- a tanár határozza meg a szóbeli tevékenység kb. 60%-át, a tanórai folyamat tempóját, ritmusát és a diákokra egy reaktív szerepet kényszerít rá;
- a tanár gyorsan korlátozza a tanóra kezdetén még meglévő tematikus nyitottságot, az ún. „tölcsér-mintával”;

A tanár szisztematikusan és kislépésekben szervezi a tanóra tartalmát.

- ez az oktatási eljárás elsősorban inkább az izolált és egymással kevésbé összekapcsolt tudáselemek közvetítését tűzi ki célul és nem annyira a komplex, egymásba kapcsolt kognitív struktúrák felépítését a kereskedelmi szakiskolák oktatásában a komplex tanítási-tanulási folyamatok mint tervjátékok, tanulói irodamunka, esettanulmány körüli viták stb. Ám ha az oktatás időbeli felosztását vizsgáljuk nagyfokú individualitás képét kapjuk. Ha viszont a diákok bemeneti feltételeinek a tanár és a diák szubjektív oktatáselméletének, tanórai cselekvésének és hatásainak okait vizsgáljuk, akkor egy nagyfokú osztályspecifikus individualitás képét kapjuk.

Az oktatás szemantikája vizsgáló empirikus eredmények nem állnak rendelkezésünkre. Az oktatás szemantikája azt jelenti, hogy a hétköznapi oktatásban hogyan szabályozza a tanár a tanítási tartalmakat a társadalmilag legitimált világképek konstrukciójának és rekonstrukciójának értelmében, és mennyiben őrződik meg ezen konstrukciókban a tanulói személyiség. Összességében a tanárok elég erős dominanciája érvényesül a hétköznapi német oktatásban – legalábbis az oktatás „szintaxisát” illetően. Ezt többek között a tanárok erős ellenőrzési igénye váltja ki, valamint saját szakmai önbecsülésük megerősítésének – többnyire jogos – igénye.

De a szakmunkásképző iskolák területén is megállapítható egy sor oktatási innováció. A szakmunkásképzés duális rendszere azaz a szakmai képzés elsődlegessége, a szakmunkásképző iskola és az üzem együttműködésében valósul meg. Mindez jelenleg nagy nyomásnak van kitéve, többek között egy olyan oktatási innovációt követelnek, melyben elfordul az iskola a kérdve-kifejtő oktatástól, helyette tervjátékokat, esettanulmányokat, projektoktatást alkalmaz. Ezt a nyomást a gazdaságnak és az iparnak azon elvárásai idézik elő, melyek az oktatás tanítás-tanulási folyamatának korszerű oktatásszervezésére, illetve az üzemek képzési stratégiáinak a homogenizálására irányulnak. Az egyes szövetségi tartományokban ezeket a követelményeket az iskolagondnokság és az iskolafelügyelet és az általuk elindított innovációk támogatják – részben a tanterv módosításával

/pl. Alsó-Szászországban, ahol az egyéves kereskedői szakmunkásképző iskolában a „farmergyár” nevű tervjátékot tantervileg kötelezően bevezették az általános oktatástervezés területén a gratifikálással stb.

Kelemen Elemér a magyar oktatásügyre vonatkozóan megfogalmazta az oktatási innovációk mindennapi bevezetésének kérdését. Ha ezt a német iskolaügyre vonatkoztatjuk meg kell jegyeznünk, hogy az ilyen innovációk az oktatás során csak akkor válnak a tanári gondolkodás és cselekvés mindannapos részévé, ha az iskolára és az oktatásra nehezedő nyomás – pl. az ipar és a gazdaság részéről – jelentősen nő. Ha megvizsgáljuk a bevált, még ha csak szubjektíven is bevált oktatást és az arra vonatkozó innovációt, ezek nem látszanak olyannak, melyek maguktól értetődően létrejönnek, hanem „kiváltókat” igényelnek – gyakran külső kiváltókat – és másrésről belső támogató intézkedéseket.

Az oktatáscentrikus tanári gondolkodás vizsgálatának eredményei

Az „általános szabályokra”, törvényszerűségekre illetve statisztikai összefüggésekre elsősorban a kvantifikált adatokkal dolgozó empirikus pedagógiai kutatás tekintetében az általános orientálás egy jelenség-területen belül túlnyomó részt például a foglalkozási csoportok közösségi jellegét hangsúlyozza és háttérbe szorítja az egyéni lehetőségeket. Így első pillantásra az oktatásközpontú tanári gondolkodást tekintve az empirikus kutatás a foglalkoztatási csoportra jellemző kognitív struktúrák csekély belső megkülönböztethe-tőségének képét rajzolja meg. Példaként lehet említeni Németországban a tanárok diák-képének, azaz a tanárok implicit személyiség-elméletének differenciált kutatási helyze-tét. *Achtenhagen* kiemeli az ide vonatkozó kutatások központi eredményeit, melyeket eképpen foglal össze: „Az eredmények közötti azonosság (...) meglepő, annál is inkább, mivel különböző kérdezési eszközök kerültek felhasználásra. A faktorok rangsorát a kü-lönböző ítéletdimenziók fontossági mutatójának tekintjük:

- A tanulók munka során tanúsított viselkedése (a közös munka) fontos a tanár szá-mára, mert ezáltal a tanulók számára az óra örömforrás, és ezzel párhuzamosan a taní-tási cél is megvalósul.

- A tanulók teljesítmény-képessége (tehetsége) nélkülözhetetlen, hiszen az iskola ez-által tudja társadalmi feladatát teljesíteni.

Ezen központi eredmények mellett – melyeket az implicit személyiségelméleti kutató-sok figyelmen kívül hagytak – az egyéni variációk elég nagy számát is megállapíthatjuk. A tanári egyéniségekkel való összehasonlításban ezek a variációk egyrészt a központi ítélet-dimenziók kiválasztására, ezen dimenziók differenciálhatóságára, másrészt a kog-nitív struktúrák elemeinek összekapcsolására vonatkoznak. Buer nyomán abból indulha-tunk ki, hogy a tanárok között találhatóak olyan számbelileg jelentős csoportok „melyek tanulóikról differenciált ítélettel rendelkeznek, és olyanok is, melyek hajlamosan erősen sematizált ítéletek alkotására”.

A „tanárok szubjektív oktatáselméletének” ilyen eredményei mellett megfogalmazódik a tanárok általános innovációs készségével kapcsolatos kérdés.

Kelemen Elemér magyarországi vonatkozásban elsősorban az iskola és az oktatás megújításának és egy sor innováció megvalósításának szükségességét emelte ki s jog-gal mutatott rá, hogy a mindenkori innováció stabilitása az oktatás hétköznapijaiban mu-tatkozik meg. Ezért szükséges a tanárok innovációs készsége, olyan beállítódásuk, mely kész új oktatási és tanulási formák bevezetésére és amely szükség esetén megkérdő-jelezi a „bevált” tanítási rutint és ha úgy adódik erről le is tud mondani. Az idevonatkozó német irodalomból két példával magyarázom meg a következőkben a szerintem fontos központi eredményeket.

A hetvenes évek általános iskolaügyének reformjai

A Német Szövetségi Köztársaságban elsősorban a hetvenes években széleskörű vita és reformfolyamat bontakozott ki az iskolarendszerben – mindenekelőtt az általános is-kolák területén. Érttem ezalatt a „Gesamtschule”, a „klasszikus” német hármas tagolású iskolarendszerhez képest alternatív modellje körüli vitát. Ebben a „klasszikus” iskolarend-

szerben már nagyon korán – a 4. – 6. osztály után – hosszútávú döntéseket kell hozni a tanulók iskolai pályafutására vonatkozóan.

Ezek a reformok, és azok is, melyek az iskolák pedagógiai minőségének javítását helyezik előtérbe nem lettek volna megvalósíthatóak és ma sem lennének azok, ha a tanárok jelentős részénél hiányozna az innovációs készség és ha hetenként nem vállaltak volna kiegészítő munkát.

Az ún. „konstanzi völgykatlan”

A kutatási eredmények a tanárképzésből a szakmai tevékenységbe való átmenet örövendetes innovációs- és reformkészségéről tanuskodnak, összességében véve mégis problémás helyzetet festenek. E felmérések alapján a tanár szakos hallgatókat magas innovációs készség jellemzi, készek arra, hogy az oktatás hétköznapi kultúráját megváltoztassák és új oktatási formákat próbáljanak ki. A tanárképzés második szakaszában ezek a reformokra törekvő beállítódások viszonylag gyorsan összeomlanak és olyan biztonsági stratégiákká alakulnak át, melyek szubjektív módon biztosítják a tanárjelölt számára a „túlélést” egy eléggé komplex, ugyanakkor áttekinthetetlennek megélt oktatásban. Így az egyénileg „bevált” oktatási minták kerülnek újra előtérbe.

Az iskolák minősége Németországban

Kelemen joggal teszi fel azt a kérdést, hogy megvalósítsunk-e vagy ne oktatáspolitikai innovációkat. Ez a helyszínen dől el, azaz az iskolák pedagógiai „hétköznapi üzletében”. Utaltam már rá, hogy milyen fontos az oktatási rendszer viszonylagos autonómiájának és a tanárok pedagógiai szabadságának a biztosítása, hogy a különböző társadalmi csoportok iskolával, oktatással szemben támasztott jogtalan igényeit elháríthassa. Ez a viszonylagos autónia abban ölt konkrét formát, hogy mennyiben ad az oktatás és az iskolai élet formálásában szabad teret az iskolának.

Ezzel megfogalmazódik a kérdés, hogy miben különbözik a „jó” iskola a „rossz” iskolától és mi okozza az iskolák reform- és innovációs készségének elhalását? A differenciált és nem mindig egyértelmű kutatási területet itt nem kívánjuk közelebbről bemutatni, csupán három utalást szeretnék tenni:

- az iskolai innovációk akkor jönnek nagy valószínűség szerint létre, ha azokat a helyi tanügyi hatóság támogatja;
- az innovatív iskolákra jellemző, hogy innovációbarát vezetőik vannak, akiket a tantestület elfogad, s ahol az iskolák elsősorban nem „közigazgatási üzeletnek” hanem pedagógiai feladatnak tekintik;
- az iskolák innovációja akkor is előteljesebb, ha abban a szülők is részt vesznek „mert gyakran inkább a szülők állítják le a reformokat”, hiszen ők ragaszkodnak az iskola, az oktatás régi „bevált” modelljeihez.

Az eddigiek rövid összefoglalása

Mielőtt a következő fejezetben német szempontok alapján lehetséges megoldási stratégiákat adnék a tanárok képzésének jövőbeni fejlesztése érdekében, engedjenek meg egy rövid köztes összefoglalást Kelemen kérdéseire válaszolva:

1. Fontos feltételnek tartom egyrészt az oktatásügy viszonylagos autonómiájának, másrészt a tanárok pedagógiai szabadságának állami biztosítását és védelmét. Mindenekelőtt csak a demokratikus közösség illetve a tanároknak a gyerekek és fiatalok fejlesztéséért és segítségéért érzett felelőssége legitimizálhatja.

2. Az empirikus kutatások eredményei azt mutatják, hogy az iskola és az oktatás lebonyolítása valamennyi hagyományát tekintve jelentős innovációs képességekkel lehet számolni. Azonban ezek nem lesznek „automatikusan” cselekvésirányítók, és csak akkor kerülnek át a reform cselekvésekbe, ha szabad teret kapnak.

3. A jelzett folyamatok feltételeit nagyrészt a tanárok képzése teremtheti meg, mert az iskola és az oktatás magas színvonalának előfeltétele a tanárok képzésének a magas színvonala. Kiindulópont lehet az, hogy egy jól differenciált iskolarendszeren, melyben

az egyes iskolatípusoknak és oktatási folyamatoknak különféle érdekei és igényei jelennek meg, úgy lehet segíteni, hogy egy jól differenciált tanárképzési rendszer biztosítja a megfelelő minőséget. S így már – nézeteim szerint – nem tehető fel a kérdés az ún. „egységes”: mind tantervileg, mind strukturálisan egységes tanárképzésről.

Összességében nem szabad átsiklani afölött, hogy a tanárok egyetemi képzésének „hivatalos” tanterve mellett. A hallgatókra hatást gyakorol az egyetem oktatási formáinak „titkos” tanterve is, és ez szocializálja is őket. Vagyis a mostani hallgatók (a leendő tanárok) egy olyan iskolarendszerből kerülnek ki, ahol a tanárközpontú oktatás volt a mindennapi tapasztalatuk, s ez az oktatás nekik egy inkább csak reaktív szerepet szánt. Aztán az egyetemen újra ezt tapasztalják: az ottani oktatás nagyjából ugyancsak előadás: előadás az oktatók és hallgatók részéről, ahol a mindenkor szemináriumi anyagot referátumok segítségével dolgozzák fel. Ha maga az egyetemi oktatás nem realizálja a felsőoktatás-didaktikai innovációkat, ezzel nem csekély mértékben hozzájárul az iskolában folyó „hagyományos”, tanárközpontú oktatás stabilizálásához.

Megoldási lehetőségek egy jövőorientált tanárképzésben

A tanárképzés idevonatkozó német irodalma, különös tekintettel a reformokra, szerintem kifejezetten áttekinthetetlen. Két dolog jellemző rá:

1. Erősen elméleti jellegű és csak ritkán dolgozza fel szisztematikusan az oktatás és az iskolakutatás eredményeit. Az oktatás-gyakorlat és a szakdidaktikai képzés során az egyetemi képzésben mindenekelőtt azokra a meglévő szubjektív tapasztalatokra támaszkodnak, melyek jelenleg nincsenek szisztematikusan-empirikusan értékelve, és az „eredményeket” sem ellenőrizték.

2. Az idevonatkozó irodalom túlnyomórészt az általános iskolákra vonatkozik és ezzel útját állja a lehetséges záróbizonyítvány kérdésének: mert az általános iskolákban egyértelműen az „első államvizsga” letétele dominál. A szakmunkásképző iskolák, elsősorban a kereskedelmi iskolák számára történő tanárképzés tapasztalatait és modelljeit szinte még egyáltalán nem vitatták meg.

A következőkben három kérdést és egy opciót foglalmazok meg és lehetséges megoldási stratégiákat mutatok be.

Első kérdés: Munkaerőpiac és a rész-munkaerőpiacra kerülés – avagy: Van-e még jövője az államvizsgának?

Fentebb bemutattam azt a nehéz helyzetet melyet a monopolisztikusan szervezett, más munkaerőpiac-szegmentumokkal szemben zárt „iskola és oktatás” – rész-munkaerőpiac alakított ki, a szakirányú pályázók számára saját területükön. A rendszeres túlképzési válság miatt áthelyezi a költségeket a tanulmányok kezdetén fellépő, nem lebecsülendő hibás döntések miatt, egyrészt az egyén válára, másrészt az össz-munkaerőpiac egyes részterületein előforduló alacsony konkurencia-készségre. Ebből adódnak – így pl. az átképzésből – a többséget is sújtó többletköltségek.

E forma az intenzív szaktudományos képzés mellett, mely az ösztanulmányok kb. kétharmadát foglalja magába, nagyfokú szakmai mozgást biztosít a munkaerőpiacon – és nem csak a túlképzés során. Mert a végzősök 30%-a „az iskola és oktatás” részmunkaerőpiacának keresleti – kínálati egyensúlya esetén is a munkaerőpiac más területén helyezkedik el, sikeresen versengve a főiskolai végzettségű kereskedelmi szakemberekkel, illetve közgazdászokkal.

Ez a modell más szempontból is nagy jelentőséggel bír, melyre itt csak utalni tudok: az iskolák állami és magántámogatásáról van szó, ami az Európai Közösség belső piacát tekintve, illetve az ebből eredő nemzeti oktatási rendszer „harmonizálására” irányuló nyomás miatt a következő években csak fokozódni fog. Így vehetik fel eredményesen a gazdaságpedagógiát végzetek más pályázókkal a versenyt magánbankoknál és biztosítási intézeteknél, míg az első államvizsgával rendelkezőknek csak kevés esélyük van ezeken a területeken. Kiélezve a szituációt összességében tehát arról van szó, hogy az állam, mint az iskola és az oktatás támogatója megengedheti e magának továbbra is, hogy erre

a részmunkaerőpiacra kerüléshez csak egy monopolhelyzetben lévő bizonyítvány-típust fogad el. Korszerűbbnek tűnik – mindenekelőtt az európai belső piac fejlődésének ismeretében – az egyetemi diploma. De csak azon feltételek között, ha az egyetem – minden egyetemi autonómia megőrzése mellett – az össz-munkaerőpiac különböző szegmenseinek szakmai munkájára készít fel. S még alaposabban meg kell fontolni, szükséges-e, hogy az állam, mint az oktatásügy autonómiájának garantálója és az oktatás pedagógiai minőségének ellenőre felügyeletet gyakoroljon és ha igen, milyen módon. Itt többek között két modell lehetséges:

- a főiskolai végzettségű kereskedelmi tanárok modellje, ahol a (szak)tudományos – egyetemi képzés esetében az állam lemond az ellenőrzésről és majd (a tanárképzés második szakaszában) gyakorol ellenőrzést elsősorban a leendő tanárok pedagógiai kvalitását szem előtt tartva;

- együttműködési modellek, melyben a tudományos vizsgabizottság állami hatóságként és az akadémiai vizsgabizottságok egyetemi és főiskolai hatóságként a tanárképzés első szakaszában együttes ellenőrzést gyakorolnak (a második szakaszban együttműködnek).

Sok szövetségi tartományban az első modell érvényesült a kereskedelmi iskolai tanárok képzésében. Úgy látom, hogy ezt a modellt nem lehet az oktatási rendszer valamennyi szintjén oktató tanárok képzésére problémamentesen átvinni, azonban néhány területen például gimnáziumi (II. szekundárterület) tanárok képzésében érdemes átgondolni.

Második kérdés: Szaktudomány és pedagógia a tanárképzés tantervében – avagy: Csak másodkézből kapott szaktudományi képzésre van szükségük a tanároknak?

Már többször jeleztem, hogy milyen drámai változások zajlanak a képesítési követelmények, illetve a megszerzett képesítés jelenlegi stabilitása tekintetében, figyelembe véve a nemzeti belső piacokon és az európai piacokon zajló verseny nemzetközivé tételét. Ha egy népgazdaság ebben a versenyhelyzetben tartósan lépést akar tartani, többek között szüksége van elsőosztályú iskolákra és oktatásra, illetve elsőosztályú tanárképzésre.

Az itt csak jelzett tendenciákat figyelembe véve a tanárképzés arra irányul, hogy biztosítsa a tanárok szaktudományi képzését. Nem arról van szó, hogy ezt a képzést – pl. „a tudás magasabb gyakorlat-orientáltsága” álérveléssel, áthelyezzük az egyetemről pl. szakfőiskolára, megkockáztatva a „másodosztályú” szaktudományos képzést. Ez általában a képzés elméleti tartalmának jelentős csökkenését jelenti. Helyette inkább „elsőosztályú” kvalifikáció biztosítására kell gondolnunk, hogy szaktudományi kompetenciával fel legyünk vértézve a következő évek követelményeivel szemben. Így módon éppen a magasfokú szaktudományos képzés biztosítja a leendő tanárok nagy mozgás lehetőségét a munkaerőpiacon, de csak abban az esetben, ha az egyetemek nem csak a tudós illetve a tanár szerepre készítik fel őket. A kereskedelmi iskolák tanárai esetében bevált az, hogy a képzési idő kétharmadát fordítják szaktudományi képzésre.

Adott tehát egy olyan alapstúdium, mely majdnem azonos a főiskolai végzettségű kereskedelmi hallgatók tanulmányával. Általában egy gazdaságtudományi főszakot (többnyire egy speciális üzemgazdaságtant) és egy általános második szakot lehet választani: főleg idegen nyelveket: angolt, franciát vagy spanyolt illetve németet, sportot, vallást stb. A kereskedelmi iskolákban különös kereslet van a (gazdaság) informatika és gazdaságjog iránt.

A tanulmányi idő maradék egyharmadát fordítják neveléstudományra, a gazdasági tudományok szakdidaktikájára és egy másik társadalomtudományra (vagy filozófiára): a képzés egyetemenként változó és speciális profilú képet mutat. Összességében azonban a kereskedelmi iskolai tanárok képzésében azt a hagyományt, hogy a tanterv nagy részét ezen a területen egy képzőből tudja adni, kifejezetten előremutató. Mert csak ez a szabályozás teszi lehetővé, hogy „az iskola és az oktatás” résztantervet szisztematizáljuk és az iskolai gyakorlatot szisztematikusan integráljuk.

Egyfázisú kontra kétfázisú tanárképzés – avagy: Hol tanulja a tanár a pedagógus mesterséget?

Németországban egy tartós és máig is csak „gyakorlatilag” eldöntött vita lobbant lángra arra vonatkozóan, hogy a tanárképzést egy- vagy kétfázisúvá tegyék-e. Az egyfázisú tanárképzés az egyetem és az iskola permanens és egymáshoz alkalmazkodó egyóttműködését jelenti, valamint (a szak- nevelés és oktatás) az elméleti tudás és az oktatás gyakorlati képességeinek készségeinek kapcsolatát is.

Kétfázisú tanárképzés esetében a képzést két egymástól jól elkülönített területre osztják – a különböző intézmények különböző hatáskörrel és bizonyítvánnyal rendelkeznek. Először a hallgató az egyetemen szerzi meg elméleti ismereteit: egyidejűleg három gyakorlat segítségével „belekóston” az iskolai életbe és az oktatásba, aztán leteszi a tudományos vizsgabizottság (mint állami bizottság) előtt első államvizsgáját. Ezután kerülhet a második szakaszba, ahol az oktatás gyakorlati képességeit és készségeit sajátítja el és szakmai képzését befejezve leteszi a második államvizsgát.

Mindkét modellnek sokéves hagyománya van. Németországban az egyfázisú tanárképzés gyökerei a pedagógiai intézményekben, majd később a főiskolákon folyó népiszkolai tanárképzéshez nyúlnak vissza. A „rég” Szövetségi Köztársaságban a kétfázisú modell „győzött”, néhány kisebb kísérlettől eltekintve. Az „egykor” NDK-ra az egyfázisú modell volt a jellemző. A két német állam egyesítése után a nyugatnémet modellre tértek át az új szövetségi tartományok, így ma a kétfázisú modell dominanciájáról beszélhetünk.

Mindkét modellel kapcsolatban vannak jó és rossz tapasztalatok. Itt egy olyan aspektust szeretnék kiemelni, amelyre különösen az 1.3. fejezetben nagy hangsúlyt fektettem: ez pedig a munkaerőpiac rugalmasságának és a költségeknek az aspektusa, mely költségeket éppen a flexibilitás hiánya eredményezheti. Az egyfázisú tanárképzés még erőteljesebben csak a tanári hivatásra készít elő, mint a kétfázisú tanárképzés a maga első államvizsga záróbizonyítványával: ezzel nagymértékben kiszorítja a végzeteket az „iskola és oktatás” rész-munkaerőpiac már említett már valamennyi egyenetlenségének – mindenekelőtt a rendszeresen fellépő túlképzési válságnak.

A munkaerőpiacon folyó nagymértékű rugalmasság alapján a következő rangsort állíthatjuk fel:

1. egyetemi diploma.
2. „első államvizsga” kétfázisú modellben.
3. államvizsga egyfázisú modellben.

A tanárképzés és a tanárok képzésének komplex problématerületét nem lehet tisztán munkaerőpiac-politikai aspektusokból vizsgálni. Az iskola és az oktatás pedagógiai minőségénél döntő valamennyi oktatás-gazdasági és munkaerőpiac-politikai megfontolások ellenére az a kérdés, hogy melyik modell produkálja a „jobb” tanárokat. Szerintem azonban jelenleg ez a kérdés nem válaszolható meg, legalábbis empirikusan nem. Így csak a korábban bemutatott munkaerőpiac-politikai érvek kapnak jelentős hangsúlyt.

Összefoglalás helyett: opció, költségek – avagy: Semmit nem kapunk ingyen!

E címszó alatt előadásom kezdeti megjegyzéseire utalok – azaz a Németországban zajló jelenlegi vitára, amely a tanárképzést és a tanárok képzését vizsgálja.

Összességében véve én a tanárképzés és a tanárok képzésének komplex problémáját erősen munkaerőpiac-politikai és oktatásgazdasági aspektusokból világítottam meg. Tettem ezt azért is, mert az idevonatkozó irodalomban korábban ez nem volt szokásos. De főként azért, mert pontosan ez a háttér erősíti meg a magas színvonalú szaktudományi és pedagógiai minőség kiemelt jelentőségét mind a tanárképzés, mind az „iskola és oktatás” rendszerében. Rövidlátó gondolkodásra és a társadalom jövőjének esélyeitől való elfordulásra utalna ha a tanárképzést csupán anyagi okokból megfosztanánk az „elsőosztályú” minőségtől és a tanárok fizetését csökkentenénk. Mert csak ez utóbbin keresztül módosulhatnak e rész-munkaerőpiac utáni kereslet kritériumai, és szenved például kárt hosszútávon az iskola és az oktatás pedagógiai és szakmai minősége – azért hosszútávon, mert a szakmai tevékenységben átlagosan 40 évvel számolhatunk.

Azonban a tanárok anyagi elismerése, amely felveszi a versenyt az össz-munkaerő-piac területeinek fizetéseiével és a magas színvonalú iskola és oktatás biztosítása azonban csak szükségszerű, de nem elégséges feltétele az iskola és az oktatás magas szintjének a biztosításához. Az oktatás – és iskolakutatások itt vázolt és általam értelmezett eredményei arra utalnak, hogy az iskolában és az oktatásban jelenlevő innovációk és reformok stabilitása és támogatása sok és különböző jellegű tényezőtől függ, melyek különböző szinten valósulnak meg, pl. az oktatási rendszer egészének és a társadalomban (népgazdaságban is) elfoglalt helyének szisztematikus szintjén, az oktatásügy különböző részrendszereinek (az általános iskolák, az első szakmai képzést nyújtó iskolák és szakmunkásképző iskolák) szintjén, az egyes iskolák és a felelősséggel gondolkodó és cselekvő egyének szintjén.

Ezen komplex keretek közül végül is kiemelhető öt olyan tényezőt sorolok fel, melyek biztosítják az iskola és az oktatás magas színvonalát:

1. az iskola viszonylagos autonómiájának és a tanárok pedagógiai szabadságának állami garantálása és biztosítása;

2. a pedagógiai szabadságnak az aktív támogatása és kiszélesítése az egyes iskolák szintjén az iskolagondnokság- és felügyelet által;

3. az oktatási innovációban a tanár személyét érintő kedvezmények pl. óraszámcsökkentés, órarendoptimalizálás, speciális továbbképzések stb. az egyes iskolák szintjén;

4. a pálya rendszerének flexibilitása a pedagógusi teljesítmény és a személyes díjazás szisztematikus összekapcsolása;

5. az iskola és az egyetem rendszeres együttműködése: az innováció és a reformok elméleti terveinek, ezek megvalósításának és megőrzésének a figyelembevétele az oktatás mindennapjaiban.

A tanárképzés a hétköznapi pedagógiai munkára készít elő – „elsőosztályú” kvalifikációval a képzésnek mind a szaktudományi, mind a neveléstudományi-pedagógiai részében.

Engedjék meg, hogy elmélkedésemet egy „eretnek” de komolyan gondolt kérdéssel fejezzem be, melyet „a tanárok képzőihez” intézek. Abban a helyzetben van-e a neveléstudomány és a pedagógia, olyannyira fejlett-e tudományosan és gyakorlatilag, hogy „elsőosztályú” képesítést tudjon biztosítani?