

Pedagógusképzés – axonometrikus ábrák tükrében

Az axonometrikus ábrázolás az alakzatok egy adott koordinátarendszerre való vonatkoztatásának vagy vetítésének egyik legegyszerűbb módja. A megjelenített képek arányosságai azonban több módon viszonyulhatnak egymáshoz. A teljes megfelelést az izometrikus axonometria jelöli. Ennek megkísérlését sem vállaljuk, de néhány anizometrikus ábra felvázolását szeretnénk elérni, a későbbi kiegészítés, »arányosítás«, azaz a korrekció reményében.

Az 1990-es évek első fele az oktatásügyben a szakterület törvényeinek előkészítése, vitája és elfogadása jegyében, az elfogadott törvények végrehajtásához szükséges alapdokumentumok kidolgozásával, átdolgozásával, szakmai vitáival telt. Ezek a munkálatok nem voltak minden esetben kellően összehangoltak, sokszor egymástól teljesen függetlenül, vagy egymás ellen szerveződtek. Leszámítva a politikai váltógazdálkodásból következő törvény- és alapdokumentum-változtatási törekvéseket, 1995 októberére – a Nemzeti Alaptanterv megjelenésével és elfogadásával, a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről szóló országgyűlési határozat megszavazásával – kialakult az a kontextus, amelyben az oktatásügy két nagy rendszere, a közoktatás és a felsőoktatás – e tanulmány keretein belül a szakképzés területét nem érintjük – az elkövetkező években (évtizedben?) mozoghat.

Az oktatásügy alapdokumentumainak kontextusa

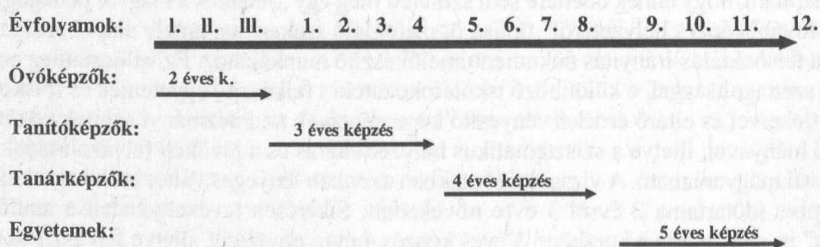
A törvények és alapdokumentumok által meghatározott kontextussal természetesen lehet egyetérteni és lehet vitába szállni is vele, hatásai alól azonban a két nagy rendszer klíensei nem vonhatják ki magukat.

A mára kialakult helyzet nem érte váratlanul a pedagógusképzés intézményhálózatát és rendszerét. A felsőoktatási törvény előkészítésének időszakában a helyzetfeltárás és -elemzés, valamint a tervezés terén a pedagógusképzés e feladatok elvégzésére vállalkozó szakembereit és felelőseit hipermotilitás jellemezte. Ennek eredményeként 1989-től tanácskozások, vitaülések, konferenciák, műhelytalálkozók sorozata foglalkozott a pedagógusképzés és -továbbképzés mindennapi gyakorlatával, szembetűnő problémáival, a várható jövő megtervezésével, az álláspontok tisztázásával és közelítésével, állásfoglalások megfogalmazásával vagy az érdekvényesítési technikák kidolgozásával. Mindezek eredményei, tapasztalatai dokumentumok sokaságában objektiválódtak. (1) Azt azonban sajnálattal kell megállapítani, hogy ennek ellenére sem született meg egy „Jelentés a magyar pedagógusképzés és továbbképzés helyzetéről” típusú összefoglaló szakanyag, amely alapul szolgálhatott volna a felsőoktatás-irányítás dokumentumelőkészítő munkájához. Ez valószínűleg az intézményi széttagoltsággal, a különböző iskolafokokozatokra felkészítő egyetemek és főiskolák eltérő érdekeivel és eltérő érdekvényesítő képességeivel, az intézményi szintek közötti párbeszéd hiányával, illetve a szisztematikus helyzetfeltárás és a jövőkép felvázolásának elmaradásával magyarázható. A vizsgált időszakban azonban lényeges változások is születtek. Az óvóképzés időtartama 2 évről 3 évre növekedett. Sikeresen tevékenykedett a tanítóképző „lobby” is, mert elérte a korábban 3 éves képzés 4 évre növelését, illetve felkészítési területét az 5-6. osztályos tanulói korcsoportra való nyitással jelentősen megnövelte. Egyetemek és

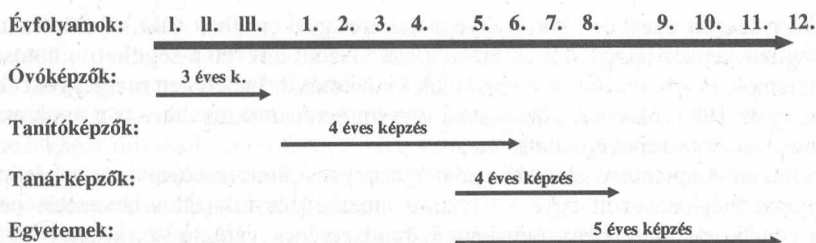
főiskolák között együttműködési megállapodások születtek a pedagógusképzés szerkezetének összehangolása érdekében – a lassan elfogadottá váló, majd a felsőoktatási törvényben kinyilvánított kétfokozatú pedagógusképzési rendszer általánossá tételének igénye ugyanis leginkább a tanárképző főiskolákat hozta nehéz helyzetbe. Ebből adódóan természetesen a főiskolák részéről volt erőteljesebb az együttműködés, és ez a jelenség ma is érzékelhető. (2)

A változások nemcsak a képzés szerkezetét, hanem tartalmát is érintették. Az egyetemi és főiskolai hallgatók stúdiumválasztási lehetőségei a kreditrendszer kidolgozásával és bevezetésével jelentősen megnöttek. Megjelentek, és egyre inkább általánossá válnak a kiscsoportos személyiségfejlesztő tréningek, az alternatív pedagógiákra felkészítő stúdiumok stb. Hosszú vitasorozat eredményként elkészültek a képesítési követelmények. A pedagógusképzés szakembereinek e viszonylag nagy energiabefektetése azonban nem hozta meg azt az eredményt, amit az intézményhálózatban dolgozók, vagy éppen a munkálatok aktív részesei – megalapozottan vagy alapok nélkül – vártak. Nagyon sok probléma maradt feltáratlan, megoldatlan, illetve halasztódott el a következő évekre. E problémáknak egy esszéisztikus számbavételét az Országos Közoktatási Intézet Pedagógusképzési és Fejlesztési Központjában 1995 tavaszán *Deme Tamás* kísérelte meg. (3) A jelenlegi helyzet ismeretében továbbra is időszerűnek tűnik a Magyar Rektori Konferencia által kiküldött bizottságnak a pedagógusképzési törvény előkészítésére tett javaslata, amely alkalmat nyújtana a szabályozatlan, vagy esetleg túlszabályzott rendszer működési problémáinak megoldására, vagy újragondolására. (4) Az elmúlt évek „sietős” törvényalkotási folyamatában akadtak olyan „köztes” területek, amelyek a közoktatási és a felsőoktatási törvényből is kimaradtak, vagy a két törvény jogharmonizációját sértik, illetve egy-egy területen két szabályozási rendszer is él. Ez utóbbira példa az egyetemi autonómia körébe utalja indítást, a másik az akkreditáció folyamatát teszi itt is kötelező érvényűvé.

Az évtizedekig szilárd struktúrát mutató közoktatási és pedagógusképzési rendszer (1. ábra) egymásra vonatkoztatott „profiltszta” képe – amelyben egy közoktatási rendszerbeli egységre, azaz egy korcsoport tanítására egy pedagógusképzési intézménytípus készítette fel hallgatóit –, mára megváltozott. A korábban csak az általános iskola 1–4. osztályos tanulóinak tanítására felkészítő tanítóképző főiskolák az 5–6. osztályokat is képzési körükbe vették. Ugyanakkor az egyetemek lefelé „terjeszkedtek”, hallgatóikat az általános iskola 5. osztályától kezdődő szaktanári feladatokra készítették fel. (E törekvésben még a Nemzeti Alaptanterv megjelenése előtti, de már a kétszintű pedagógusképzés fokozatos bevezetésének kinyilvánítása utáni időszak tükröződik.) Mindezek eredményeként elsősorban az 5–6. osztályok körül „csúsznak össze” a különböző szintű pedagógusképzési intézményekben szerzett „kompetenciák” (2. ábra), természetesen az adott korcsoport oktatása területén pedagógustülkínálat következhet. Az azonban ebből a lehetőségéből még nem következik, hogy a különböző pedagógusképzési szinteken végzettek szakmai illetékessége, azaz életkor-pedagógiai felkészültsége az adott korosztályhoz azonos színvonalon igazodik. Előrelátó és felkészült iskolavezetést feltételezve, a lassan megjelenő „kínálati piac” valószínűleg itt alakítja ki először a közoktatás rendszerében a kompetenciák – a pedagógusok – versenyt.

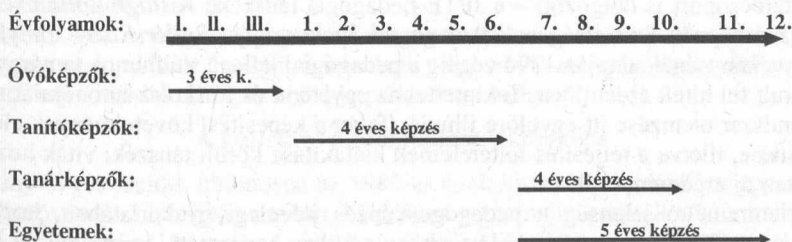


1. ábra. A pedagógusképzés szerkezete 1994-ig



2. ábra. A pedagógusképzés jelenlegi szerkezete

A Nemzeti Alaptanterv megjelenésével és elfogadásával, az abban megfogalmazott színtezett követelmények – a készítőik szándékától és az elhangzott kinyilatkoztatásoktól függetlenül is – hatnak a közoktatási rendszer szerkezetére, így közvetve a pedagógusképzés rendszerére is. (3. ábra) A 16 éves korig tartó tankötelezettségnek megfelelően a 10. osztály végén leteendő alapvizsga egyelőre nem összeférhető a hazai hagyományos iskolaszervezettel, de az 1985-ös közoktatási törvényt követő lassú, majd egyre gyorsuló szerkezetváltási folyamatokkal sem. (5) A közoktatási törvény 1995. októberi módosítása megerősítette a nyolcosztályos általános iskolát, de nem gondoskodott az innen kimaradókról, és érettségi vizsgát tenni nem szándékozókról. Egyelőre más lehetőség nem lévén, e tanulók a 4 éves középiskolákba „kényszerülnek”, és ezzel nehéz helyzetbe hozzák az itt tanítókat: a tanulók egy része minden bizonnyal csak az alapvizsgára készül – hiszen a szakképzés erre épül –, a másik részük az iskola eredeti szerepkörének megfelelően az érettségit választja. Ez a tény legalább kétféle beállítódást igényel az itt tanító pedagógusoktól. Talán kevésbé hat az alapdokumentumok által meghatározott helyzet a már működő nyolcosztályos és hatosztályos gimnáziumokra, ugyanis egyrészt az idővel való gazdálkodás viszonylag szabadabb volta, másrészt az ilyen iskolákat választók szociális háttérének iskolakonformabb magatartása egyszerűsíti a „két vizsgára figyelést”, azaz valószínűleg az érettségi kerül a középpontba. E várható helyzet az érettségire nem készülő tanulók számára megfelelő iskolatípus hiányát még inkább nyilvánvalóvá teszi.

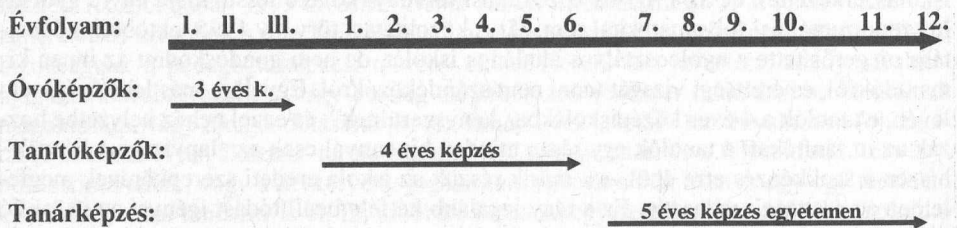


3. ábra. A pedagógusképzés Nemzeti Alaptanterv által sugallt szerkezete

A Nemzeti Alaptantervből – okkal, vagy megalapozatlanul – származtatott pedagógusképzési struktúra megszüntetheti az 5–6. osztályok körül kialakuló munkaerő-túlkínálatot, és a tanárképző főiskolákat arra ösztönözheti, hogy a tanítóképző főiskolákhoz hasonlóan felfelé, a még az alapiskoláztatáshoz tartozó 9–10. osztályos tanulói korcsort felé nyissanak. Természetesen a főiskolák és az egyetemek – mint önálló intézmények – sokféleképpen reagálhatnak a kialakult és folyamatosan alakuló helyzetre, az azonban valószínű, hogy az említett lehetőség pozitív végkifejlésű. Ez a tendencia kedvező lehet abból a szempontból, hogy a főiskolák fokozatosan egyetemi szintre emelkedhetnek, ugyanakkor segítheti a főiskolák és az egyetemek „egymásba épülését” is. Ez utóbbi folyamat szempontjából ígéretes tervezetnek, és egy lehetséges vállalkozásnak tűnik az a tanárképzési modell, amelyet Csapó Benő dolgozott ki és tett közzé. (6) (A dolgok jelen-

legi állása szerint Szegeden van esélye a tervezet gyakorlatban való kipróbálásának is.) A pedagógusképzés jelzett irányú átalakulása viszont közvetve segítheti a hatosztályos gimnáziumok és a tízosztályos alapiskolák kialakulását. Ismételten megjegyezzük azonban, hogy az 1995. októberi közoktatási törvénymódosítás továbbra is a nyolcosztályos általános iskola szerepét erősítette meg.

A Nemzeti Alaptanterv „rejtett” pedagógusképzési koncepciójának és a felsőoktatási törvényben meghatározott egyetemi szintű tanárképzés fokozatos bevezetésének egymásra vonatkoztatása a pedagógusképzés rendszerének várható szerkezetét tovább árnyalja (4. ábra), bár az átmeneti időszak sem térben, sem időben, sem pedig megoldási formákban nem prognosztizálható pontosan. Azt azonban az elmúlt évek vitái érzékeltették, hogy az egyetemi szféra általában félti az oktatás színvonalát a főiskolák „egyetemesítésétől”, a főiskolák egy része viszont már több területen alkalmasnak ítéli önmagát az egyetemi szintű képzésre. A Nemzeti Alaptanterv 10. osztály végére helyezett alapvizsgálója mindenképpen ösztönzőleg hat a tanárképző főiskolákra, azok szerves fejlődését segítheti. Egyszerű „átkeresztelésük” azonban komoly károkat okozna.



4. ábra A pedagógusképzés szerkezete a NAT és az egyetemi szintű tanárképzés koncepciójának figyelembevételével

A pedagógusképzés intézményhálózatának strukturális sokszínűsége mellett annak tartalmi változatossága szinte alig követhető nyomon. Ezen a területen az elmúlt években több kutatócsoport is dolgozott – a JPTE pedagógia tanszéke *Vastagh Zoltán* vezetésével, a Tanárképzők Szövetségének Pedagógiai Szakosztálya *Ballér Endre* irányításával stb. –; tevékenységük alapján 1994 végéig a pedagógiai jellegű stúdiumok tantárgyi rendszere tárult fel hitelt érdemlően. Tekintettel az egyetemi és főiskolai autonómiára, a tananyagrendszer elemzése itt egyelőre illúzió. Talán a képesítési követelmények elemzése és teljesítése, illetve a teljesítés feltételeinek kialakítása körüli tanszéki viták hozhatnak e területen új eredményeket.

Figyelemreméltó jelenség a pedagógusképzés jelenlegi gyakorlatában, hogy több egyetemen és főiskolán megkezdődött a közelmúltban bevezetett kreditrendszer kritikája, illetve az annak módosításáért folyó „küzdelem”. A jelenség mögött az át nem gondolt rendszer gyors bevezetése, a „kreditvadászat” eredményeként felvett stúdiumok hiányos tudomány- vagy szakmaképe, illetve az alappontszámok, a képzési arányok, azaz az óraszámok újrafelosztásának igénye áll. Súlyosbítja a helyzetet, hogy több egyetemen szakalapítási kérelem nélkül indítottak be olyan szakokat, amelyek hallgatói még nem tudják, kapnak-e diplomát? E vonulatba illeszkedik a néhány egyetemen már a tervezés időszakán is túllépő szándék a tanárképző intézetek felállítására. Az említett törekvések mögött nem nehéz felismerni a tartalmi változtatás egyre sürgetőbb igényét és szándékát, ugyanakkor az is sajnálattal állapítható meg, hogy a megoldási javaslatok rendszerint a struktúrákra vonatkoznak.

A fentiekben röviden vázolt képet jelentősen befolyásolja a felsőoktatási intézményekben a nyár végén lezajlott létszámleépítés, amelynek eredményeiről és hatásairól egyelőre csupán benyomásaink vannak. Az azonban várható, hogy az 1996 tavaszára előre-

jelzett második leépítési hullám – noha ennek megtervezését és összehangolását a felsőoktatás tartalmi és szerkezeti modernizációja érdekében a Magyar Rektori Konferencia vállalata magára – újabb „kész helyzetet” teremt. Tekintettel arra, hogy a felsőoktatásban megtakarítandó összegek adottak, csupán ezek „leosztása” a kérdéses, valószínűleg a bekövetkező károk minimalizálása lehet az alapvető cél. Ennek jegyében született az az elgondolás, hogy nem minden főiskola és egyetem egyenlő százalékos arányban sérüljön – azaz váljon meg oktatói egy meghatározott részétől –, hanem intézmények összevonásával, az irányítási-gazdálkodási egységek munkájának optimalizálásával és néhány kisebb – máshol kiváltható vagy nélkülözhető – megteremtésével oldja meg a felsőoktatás ezt a helyzetet. (7) Mindez azt jelenti, hogy jelenleg még nem vehető számba kellő biztonsággal az az intézményhálózat, amelyre a pedagógusképzés egészének megújítása, a Nemzeti Alaptanterv bevezetésével egyre nagyobb számban igényelt új szakok alapítása, a posztgraduális képzési igények – tantervfejlesztő, taneszközfejlesztő, mérő-értékelő, szaktanácsadó stb. kompetenciák – kielégítése vár. Az említett feladatokra való felkészülés azonban nem lehet tekintettel a „kivárára”, mert a pedagógusképzés rendszere már is késésben van a Nemzeti Alaptanterv bevezetésének tervezett ütemezéséhez viszonyítottan. Az viszont már a jelen pillanatban is látható, hogy a pedagógusképzés átalakulási folyamataiban – bár közismerten a gazdasági kényszerek hatására –, ismét a strukturák felőli közelítés lesz a meghatározó, ezért a képzés tartalmi megújításával kapcsolatos megfontolások és elvárások valószínűen másodlagosakká válnak.

Néhány megfontolásra ajánlott szempont

A hazai közoktatási rendszerben konvertálható tudással rendelkező pedagógusok képzéséhez, illetve a képzés tartalmának és szerkezetének alakításához, kialakításához vagy megtervezéséhez nagyon sok tényezőt elemezni kell, amelyek közül itt csak az alábbiakat említjük:

- a szülőknek, illetve a klienseknek az iskolával és a benne működő pedagógusokkal szembeni elvárásai;
- a közoktatási rendszer új alapidokumentumainak a pedagógusképzésre hatást gyakoroló következményei;
- néhány olyan ország pedagógusképzési rendszerének elemzése, amelynek gyakorlata valamely szempontból hasonlít a jelenlegi, vagy tervezett hazai gyakorlathoz, illetve amelynek tapasztalatai eddig kevésbé kaptak itthon hangot.

A szülők és a társadalom iskolaképe

Néhány évvel ezelőtt, különösen az 1980-as évek közepétől kezdődően egyre inkább érzékelhetővé vált a hazai társadalom, különösen a gyermekes szülők iskola iránti érdeklődésének erősödése. Az úgynevezett demokratikus iskola merev modellje – a minden tanulónak azonos tananyagot azonos időben és azonos szinten gyakorlata –, lassan lazulni kezdett, és a szülők keresni kezdték a jobb és változatosabb programokat nyújtó, a tanulói személyiségre és teljesítményekre jobban figyelő, a továbbtanulásra eredményesebben felkészítő pedagógusokat és iskolákat. Tekintettel arra, hogy a sikeres iskolai előmenetel nagy valószínűséggel „programozta be” a felsőoktatási esélyeket, és az ezzel gyakorlatilag egybejáró munkaerőpiaci karriert, a becsvágyóbb családok, illetve szülők érdekelték voltak a kiemelkedő teljesítményekben. Ezért sokan komoly anyagi terheket is vállaltak a különórák és iskolán kívüli elfoglaltságok várható előnyeinek érdekében. A jó hírű pedagógusokat elhalmazták a tanítványok, aminek eredményeként sokszor maguk a pedagógusok is e megoldás előnyeiről „tájékoztatták” a szülőket.

Az 1980-as évek végére és az 1990-es évek elején a gazdaságban fokozatosan bekövetkező hullámvölgy, illetve az ezzel együttjáró fokozatos elszegényedés a korábbi tendenciát megtörte, és egyre szűkül az a réteg, amely az iskolán kívüli, vagy az iskolán belül létreho-

zott „extra” szolgáltatások fizetőképes vásárlója lehet. Tovább árnyalja a képet az a tény is, hogy a munkanélküliség tömeges hazai megjelenése a sikeres iskolai karrier közvetlen és feltétlen munkaerőpiaci karrierre válását megkérdőjelezi. E jelenségek közül következően mára az iskoláztatásban érdekelt szülők túlnyomó többsége ismét az iskolára hagyja, vagy kényszerül hagyni az adott feladatok megoldását. 1993-ban egy 1000 fős, a hazai felnőtt lakosságot képviselni kívánó mintán végzett közvéleménykutatás az oktatással kapcsolatos véleményeket elemezte. (8) A válaszokból számszerűsíthető eredmények azt mutatják, hogy a szülők 82%-a az államot tartja az iskolaügy és az ezzel kapcsolatos feladatok legfőbb meghatározójának. Valószínűleg a korábbi évek tovább élő hatásaként, a megkérdezettek 72%-a teljesítményelvű iskolába íratná be gyermekét. A szülők 79%-a az egységes bánásmóddal szemben a differenciált oktatást választotta. Meglepően magas – 87% – azoknak a megkérdezetteknek az aránya, akik gyermekeiket olyan iskolába íratnák, ahol a mindennapi élet felmerülő problémáit a gyermekek és a pedagógusok közösen oldanák meg. Nagy arányt – 74%-ot – képviselnek azok is, akik a tanulók szabadidejének lekötését is az iskolára bízják.

A fenti adatokat elemző szerző – *Surányi Bálint* – a közvéleménykutatásból azt a következtetést vonja le, hogy a szülők – szemben a pedagógusok egy részével –, nem tekintik a közoktatást válságágnak, és az iskolával szembeni bizalmuk értelemszerűen a pedagógusokkal szembeni bizalom is. E vizsgálat szerint tehát a „szülők iskolája” a gyermek egész napját szervező, differenciált oktatást nyújtó, teljesítményelvű iskola. Ha a szülők mint állampolgárok ilyen elvárásokat fogalmazznak meg az iskolával kapcsolatban, várható, hogy az iskolavezetés, az iskolaszék és az önkormányzat is „átveszi” e törekvéseket, különösen akkor, amikor szinte minden iskolában fokozatosan megjelenik a „minőségi munkaerő” kiválasztásának lehetősége.

Az itt leírtak természetesen a pedagógusképző intézményekkel szemben is új elvárásokat fogalmazznak meg, amelyek egyszerre jelentenek új gyermek- és pedagógusképet, új pedagógiai technológiát és a szakma eredményes műveléséhez – a tanítási-tanulási folyamat irányításához – szükséges képességek birtoklását.

A közoktatás alapidokumentumai és a pedagógusképzés

A közoktatási rendszer alapidokumentumai – különösen a Nemzeti Alaptanterv – közvetlenül is hatással vannak a pedagógusképzés mindennapi gyakorlatára. E közvetlen hatás alatt itt már nem azt a struktúrameghatározottságot értjük, amelyet az első oldalakon több szempontból is elemeztünk, hanem azt az alapidokumentumok által teremtett világot, amelyet az alapos jogharmonizáció és a hazai közoktatási rendszer távlati fejlesztési tervének hiánya is jellemez. Természetesen továbbra is kérdéses a nyolcosztályos általános iskola megerősítése utána a 10. osztály végére tervezett és a Nemzeti Alaptanterv által előírt alapvizsgára készülők viszonya az iskolaszervezethez, de ugyanígy kérdéses a leendő pedagógusok képesítési követelményeinek viszonya tanítási „jogosítványaikhoz”, illetve az adott iskola életkor-pedagógiai szakaszolásához. Tekintettel azonban arra a tényre, hogy a jelenlegi közoktatási rendszer szerkezeti sokfélesége a pedagógusképzésben – különösen a felsőoktatási törvény megjelenése után – csak szakmai kihívásként, képzéspolitikai és tartalmi kérdésként vetődhet fel, a megoldás valószínűleg az életkor-pedagógiailag szélesebben alapozó, hosszabb iskolai szakaszokra felkészítő vagy előkészítő, hajlékonyabb képzésben van. Ez azt jelenti, hogy szükség esetén a bármely iskolafokon tanító pedagógus – előképzettségéből eredően is – képes iskolafokot, tanítandó korosztályt váltani. Ennek előfeltételei a szélesebb és mélyebb szaktárgyi ismeretek, a sokkal szélesebb életkor-pedagógiai alapozás és a több korosztályban való transzformációs pedagógiai gyakorlottság. A fentiekre példaként elképzelhetőnek tartjuk a képzés olyan kiszélesítését, amelyben a jelölt az 1–10. osztályok tanítására készül fel tanítóként és egyszakos tanérvként. Ez az elgondolás nem új a pedagógusképzés történetében: legutóbb *Ladányi Andor* vetette fel 1991-ben. (9) Ugyanez a megoldás „átvihető” a tanár-

képzésre is, amelyben a felkészítési terület a szaktárgyi tanítás teljes intervalluma – a 12–18 éves korosztály tanítása – lenne.

A Nemzeti Alaptanterv úgynevezett műveltségi területekben fogalmazza meg azt a közös minimumot, amelyet minden tanulónak ismernie kellene. E műveltségi területek egyelőre még idegenül hangzanak a szaktárgyak, vagy tudományágak tanítására felkészítő egyetemeken és főiskolákon, ahol ezek a szaktudományok vagy tudományágak önálló tanszékekkel rendelkeznek, és a tudományos közélet is ezt a „felállást” erősíti. Valószínűleg lassú fejlődés eredményeként lehet majd oldani ezt a kettősséget a szomszédos szakmaterületekre – interdiszciplínákra – való kitekintéssel, filozófiai, antropológiai, tudományelméleti, művelődéstörténeti stb. alapozással, esetleg harmadik szaktárgy felvételi lehetőségével. A minden bizonnyal jelentkező átmeneti nehézségek oldására egyébként a részletes követelmények megfogalmazása során maga a Nemzeti Alaptanterv is felbontja műveltségterületeit.

A pedagógusképzés régi dilemmája, hogy elsősorban mire készítse fel a hallgatókat: a standard folyamatokra, vagy a választási lehetőségekben létező sokféleségre. Mindkét felfogásnak vannak támogatói és ellenzői, meggyőzőnek tűnő réveket felsorakoztatva pro és kontra. Leggyakrabban az az álláspont érvényesül, amely szerint az úgynevezett alapképzést kell megerősíteni. A Nemzeti Alaptanterv megjelenésével azonban új helyzet állt elő. Ez a dokumentum a készítők szándéka szerint a minden iskola számára közös minimumot tartalmazza, amely a helyi tantervek által megfogalmazott tananyagrészekkel egészül ki. Ez a helyi kiegészítés azonban a tervek szerint nem képezi, nem képezheti az alapvizsga anyagát, hiszen az is központilag készül. (Más kérdés az érettségi vizsga ügye, amelyben még nem tisztázódott a „minimum” és a „többlet” viszonya.) A pedagógusképzés számára a váratlan, és teljesen új feladatot: a helyi tantervek Nemzeti Alaptantervet kiegészítő részének elkészítésére vagy adaptálására felkészíteni a hallgatókat. Ez természetesen nemcsak a tananyagrendszer kiválasztását és „rendszerbe építését”, más területekkel való egyeztetését, taneszközeinek kiválasztását vagy elkészítését, tanulásirányítási folyamatok tervezését, szervezését stb. igényli, hanem azt az alapvető pedagógiaelméleti és gyakorlati felkészültséget is, hogy a jelölt az adott folyamatban ismerje a lehetséges alternatívákat, ezek metaszintű elemzésével és értékelésével tudjon saját belső értékeinek megfelelően választani, vagy újakat alkotni. A fentiekből adódóan természetesen az úgynevezett alapképzés megújítását és erősítését is rendkívül fontosnak ismerjük el, ugyanakkor az alternatív pedagógiákba való elméleti és gyakorlati bevezetést a pedagógiában is nélkülözhetetlen paradigmatis gondolkodás és a meta-szintű elemzés előkészítésének tartjuk. Ezzel a gondolatmenettel azt szándékoztuk jelezni, hogy a Nemzeti Alaptanterv mint keret-tanterv a pedagógusképzés szakmai, azaz pedagógiai stúdiumainak – a jelenlegi mindennapi gyakorlathoz viszonyított – teljes megújítását igényli. Nem azért, mert annyira jó az új tanterv, hanem azért, mert annyira más, „önreflexió” szinten is működő megoldási lehetőségeket, nagyfokú szakmai szabadságot kínál.

A fenti gondolatmenet két megjegyzést igényel. Az első: az alapképzés erősítését olyan stúdiumokkal tudjuk elképzelni, mint például a filozófiai propedeutika és filozófiatörténet, a filozófiai és kultúranropológia, embertan, művelődéstörténeti alapozottságú neveléstörténet, tudományelmélet, metapedagógia stb. A másik: fontosnak tartjuk a pedagógiai alternatívák és az alternatív pedagógiák szókapcsolatok közötti különbségtételt: felfogásunk szerint pedagógiai alternatívák az élet szinte minden területén nagy számban szülehetnek, az alternatív pedagógiák viszont önmagukat a közoktatási rendszer szintjén való terjeszthetőség állapotába hozták, tehát van saját tananyag- és taneszközrendszerük, sajátos pedagógiai technológiájuk, gyermek- és pedagógusképük, illetve saját írott és terjeszthető pedagógiájuk.

A Nemzeti Alaptanterv – szemben a korábbi évtizedek gyakorlatával –, nem szabja meg az egyes műveltségi területek feldolgozására fordítható órák számát, csupán száza-

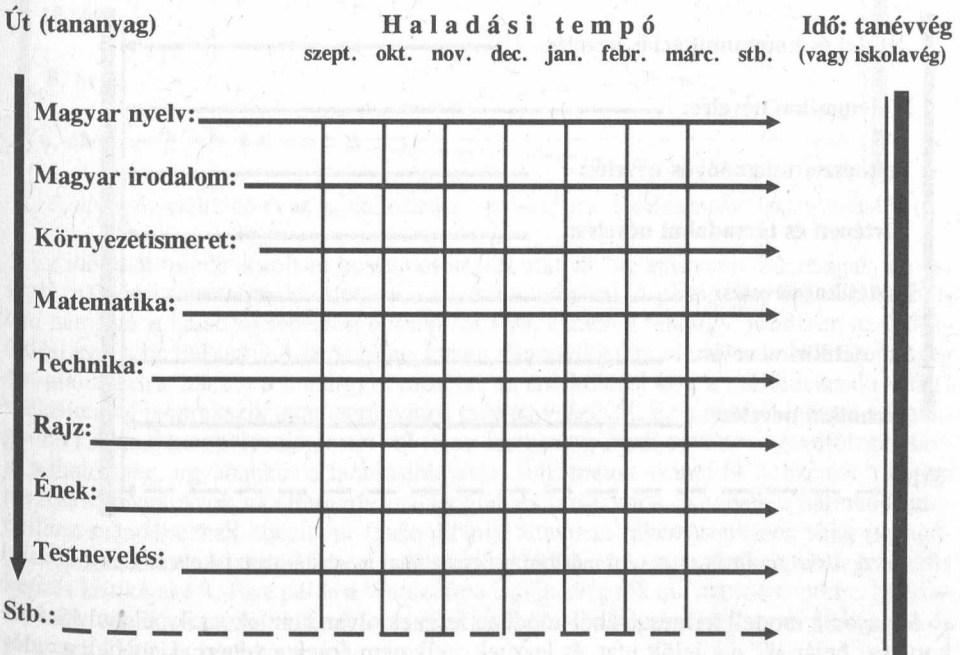
lékos arányokat ajánl. A részletes követelmények megfogalmazásánál még ez utóbbi megoldástól is eltekint, és ezzel az óratervek, tantárgyi óraszámok és a megadott arányok értelmezésének lehetőségeit az iskolák hatáskörébe utalja. Ebből adódóan még a tantárgyi rendszer sem szigorúan kötött. Tekintettel a közoktatási rendszerben jelzett munkaerő-feleslegre, az elkövetkező egy-két évre valószínűleg az óraszámokért indított harc lesz a helyi szintek jellemzője – természetesen iskolánként és településenként más-más hangsúllyal és eséllyel. A Nemzeti Alaptanterv bevezetésének évére, 1998-ra ez a harc az iskolákban már megszűnik, hiszen addigra elkészülnek – vagy adaptálódnak – a helyi tantervek, amelyek minden pedagógus óraszámát pontosan meghatározzák. Természetesen a több területen „hasznosítható” kollégáink lesznek nagyobb biztonságban. Az itt jelzett problémát – a több területen való felkészültségből származható előnyöket, illetve az egyszakos képzésből eredő lehetséges hátrányokat – a pedagógusképzés rendszere egyelőre még nem érzékeli. Az elmúlt évek vitáiban az egyszakos képzésnek sok támogatója volt, (10) különösen az egyetemeken. A tiszteletreméltó érvekkel hozzászólók a mai munkaerőpiaci helyzetben már valószínűen tévednek. Az egyszakos képzés a közeljövőben egzisztenciális veszélybe sodorhatja az azt vállalókat, ugyanakkor az egyetlen szakterületre koncentráció gátjává válhat a szakmaközi kommunikációnak, és az egy-szemponthuság, a „célszerszám” szindróma megjelenése sem lebecsülendő tünet. Ezért az egyszakos képzéssel szemben – legalább rövid távon – a 2-3, vagy a 2 + kiegészítő szakos képzést ajánljuk. Itt érdemes megemlíteni, hogy a jelzett probléma elsősorban a jelenleg tervezett felső középfok és a gimnáziumok „munkaerő-gazdálkodásában” jelentkezhet.

Előrejelezhető azonban, hogy az alapfokú vizsga gyakorlattá válása a tanulók nagyobb részét – egyébként a távlati közoktatás-politikai elképzelésekkel, deklarált szándékokkal egyezően –, az érettségi vizsga megszerzésére ösztönzi, az ebben érdekelt iskolák passzív, vagy esetleg aktívvá váló készítésével is. Ez az előrevetített hatás – bekövetkezése esetén – a Nemzeti Alaptanterv által meghatározott alapvizsgát egy fokozatosan vékonyodó tanulói réteg útjává teszi, azaz az adott alapidokumentum jelentőségét fokozatosan csökkenti. (Az előző kijelentéssel nem szándékoztunk az elkészült Nemzeti Alaptanterv jelentőségét elvitatni, hiszen az iskolai gyakorlatból már „kikapott” 1978-as tanterv vákuumában nagy szükség volt a szemléletében, szerkezetében és szabadságában új dokumentumra.) Az így várhatóan előálló – vagy csupán remélt – helyzettel a fent érintett probléma kisugárzik a közoktatási rendszer egészére.

A pedagógusképzés mindennapi gyakorlata a közoktatási rendszer működését általában modellszerűen, annak eszményített normáival mutatja be, illetve írja le. Ezért szólnunk kell a közoktatási rendszeren való „átjutás” alapmodelljeiről (ezek az úgynevezett „szocialista iskola” modellje, a megeendő út vagy a műveltségkép által meghatározott modell, és az iskolában töltendő idő vagy a tankötelezettség időtartama által meghatározott modell), még akkor is, ha ezek nincsenek közvetlen viszonyban az új alapidokumentumokkal, sőt az első modell a Nemzeti Alaptanterv szellemiségével össze sem egyeztethető. Amiért mégis megkockáztatjuk e kérdéskör vázlatos bemutatását, az abból a sajnálatos tényből adódik, hogy a pedagógusképző intézmények egy része e modellekből rendszert csupán eget közvetít.

Az úgynevezett „szocialista iskola” modellje azokra a korábbi évtizedekben érvényes tantervekre épült – és a pedagógusképzés folyamatában helyenként épül ma is –, amelyek tantárgyanként határozták meg a megtanítandó tananyagot, megszabták a feldolgozásra fordítható időkeretet, sőt, a témakörökre fordítható óraszámok meghatározásával a haladás tempóját is ütemezték. Ebből adódóan egy adott osztály tanulói ugyanabban az időben mindig ugyanazt a tananyagot tanulták, függetlenül attól, hogy iskolájuk Vásárosnaményben vagy Lentiben volt. Ebben a modellben (5. ábra) meghatározott a megeendő út (a megtanulandó tananyag), a tananyagra fordítható időkeret és a haladási sebesség is. Ezzel a látszólag „beszabályozott” folyamattal a frontá-

lis osztálymunka az összhangban levő munkaforma. Bár az előírt haladási „sebesség” a tanulók egy részének túlságosan gyors, más részének túlságosan lassú, általában van – vagy legalábbis feltételezhető – egy olyan csoport is, amelynek megfelelő, esetleg optimális. A lemaradók korrekcióra szorulnak, az előrefutók, vagy adottságaik révén kiválóak tehetségfejlesztésre érdemesek. Ezek azonban eltérő pedagógiai technológiát, eltérő tanulásirányítási módszereket igényelnek. A pedagógusképzés mindennapi gyakorlatában a tantárgypedagógiák vagy szakmódszertanok tanulókkal való bánásmódra, az elsajátítási folyamat úgynevezett „királyi útjára”, a lineáris algoritmusú tevékenységekre készítik fel. Bár a másságot, az átlagostól való eltérést szóban ma már a tantárgypedagógiák is elismerik, az erre a területre kidolgozott technológiák, vagy az itt hasznosítható diagnosztizáló, programtervező és algoritmizáló képességek fejlesztésének lehetőségei a képzésből többnyire kimaradnak, illetve a perifériára szorulnak. Ennek eredményeként a közoktatás gyakorlatában a – pedagógiai módszerekkel módosítható – hátrányos helyzet állandósul a tehetség pedig elsikkad.

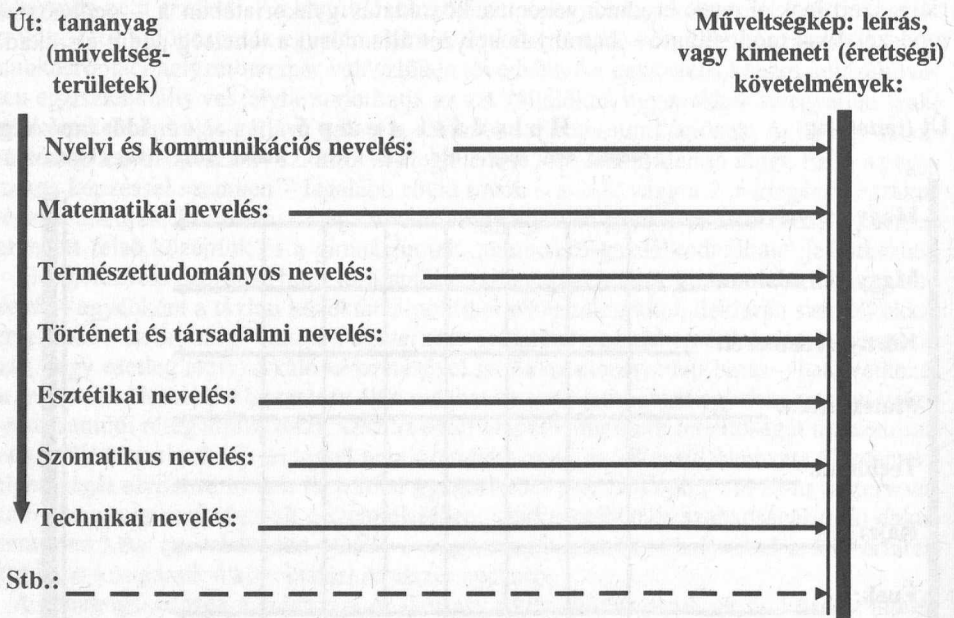


5. ábra. Az út, az idő és a sebesség által meghatározott iskola modellje

A Nemzeti Alaptanterv bevezetésével az első modellben felvázolt helyzet a hazai iskolarendszerben fokozatosan felszámolódik, hiszen a tantervben meghatározott minimum minden iskolában a helyi viszonyok ismeretében és figyelembevételével egészül ki, amelybe természetesen minden egyes gyermek ismerete is beleértendő. Ebből következően a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati vonatkozásaink szélessége és mélysége, illetve a jelöltek felkészültségéért viselt felelőssége jelentősen megnő.

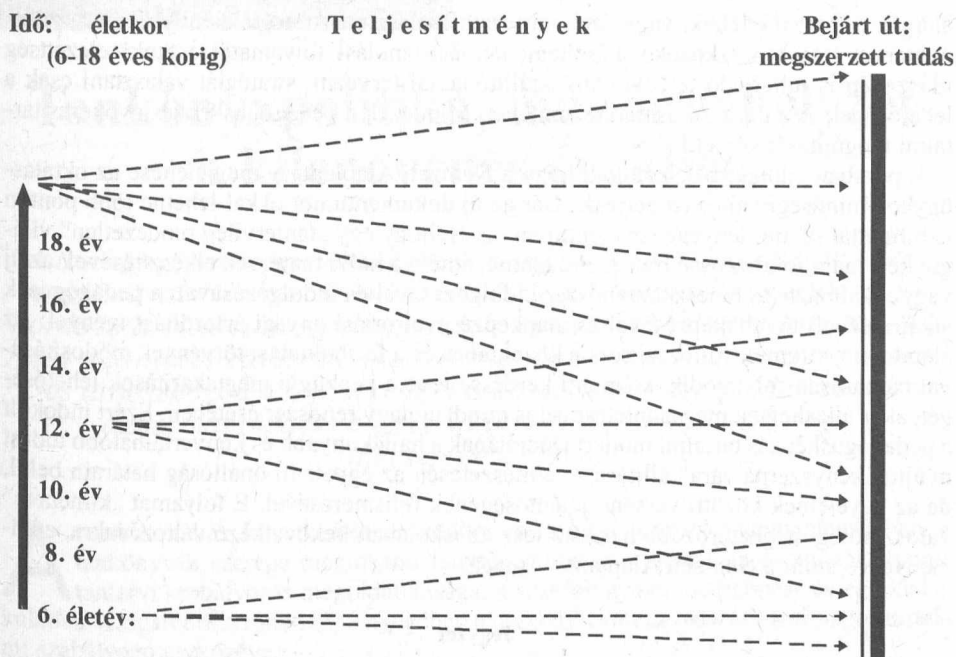
A második alapmodell abban különbözik az előzőtől, hogy a gyakorlatban kevésbé ismert – elsősorban reformpedagógiai törekvések sorában találnánk hozzá hasonlókat –, bár „elemei” az elmúlt években is újra és újra felbukkantak. E modellben (6. ábra) csupán a tananyag – a megteendő út – az adott, az arra fordítható idő és a haladási sebesség

nem. Ez pontosabban fogalmazva azt jelenti, hogy az adott rendszerben tanuló minden gyermek egyéni „sebessége”, elsajátítási üteme szerint halad, amelyet a pedagógus az adott gyermekhez igazított tanulásirányítási technikákkal optimalizálni igyekszik. Természetesen ebben a modellben sem lehet korlátlan az időtartam, amelyet a tanuló a folyamatban tölt – így például maximálható, hogy az „utat” valamilyen okból be nem járók a 16. vagy 18. életévük beöltése után lépjenek ki a rendszerből. Az út megfogalmazására példa a Magyar Tudományos Akadémia Köznevelési Elnökségi Bizottsága által összeállított *Műveltségkép az ezredfordulón* (11) című kötet, de hasonló törekvést tükröz *Zsolnai Józsefnék* a magyar közoktatás minőségi megújítását célzó szakmai programja, (12) vagy az 1994 őszi Budapesten és az 1995 tavaszán Pécsen megrendezett műveltségkonferenciák tanácskozássorozata (13).



6. ábra. Az út és az egyéni haladási sebesség által meghatározott iskola modellje

A második modell természetéből adódóan lesznek olyan tanulók, akik például 12 éves korukra „bejárják” a kijelölt utat, és lesznek, akik nem érnek a végére. E modell az előzőhöz viszonyítva optimalizáltabb tanulásirányítási, ezért hatékonyabb tanulási és elsajátítási folyamatot feltételez. Ezért a pedagógustól is alaposabb és szélesebb felkészültséget igényel, mint az előző modell, mert bár a „bejárando út” behatárolt, de a tanulásirányítási folyamatok száma, szintje és iránya a folyamatba bekapcsolódók számával azonos. Itt kitéüntetett szerepet kap a szakterület – anyanyelv, matematika, ökológia stb. – és forrásainak, integrációs lehetőségeinek magas szintű ismerete, a szempontváltás és a transzformációs pedagógiai képességek fejlettsége. Tekintettel arra, hogy e modell szerinti iskolák még nem működnek hazánkban, a pedagógusképzés rendszere sem érzett készletét ilyen típusú felkészítésre, például az iskolai szertárakkal, laboratóriumokkal, könyvtárakkal kapcsolatos építészeti, biztonságtechnikai, beszerzési, működtetési, gazdasági hasznosítási stb. ismerete tanítására. A harmadik modell (7. ábra) az iskola számára rendelkezésre álló időintervallumot határozza meg elsősorban. Például járjon minden gyermek 6 éves korától 18 éves koráig iskolába.



7. ábra. Az előírt idő és az egyéni haladási sebesség által meghatározott iskola modellje

Ez idő alatt mindenki olyan hosszú és széles utat jár be, amilyenre adottságai, képességei, haladási sebessége, késztetései alapján be tud járni. A pedagógus ebben a modellben nemcsak a haladási sebesség optimalizálására, hanem a tantárgyi rendszer, az érdeklődési kör, a be tud járni. A pedagógus ebben a modellben nem csak a haladási sebesség optimalizálására, hanem a tantárgyi rendszer, az érdeklődési kör, a „felfedezendő világ” szélesítésére is törekszik tanulásirányítási tevékenységével. Ez a modell igényli a legnagyobb szakmai kompetenciát, mert ebben az esetben az útnak csak a hozzávetőleges sávja adható meg, ugyanakkor a tanulásirányítási folyamatok száma itt is azonos a benne résztvevőkével. Azok az alternatív pedagógiák és programok, amelyek e harmadik modellhez szándékoznak közelíteni (hasonlítani), általában rákényszerülnek saját pedagógusképzési, illetve -továbbképzési rendszerük kiépítésére – tulajdonképpen a graduális képzés kritikájaként. Erre példa a Waldorf-pedagógusképzők ma már nemzetközi hálózata, vagy hazai viszonyaink között az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia és program 120 órás tanfolyamai.

A fentiekben vázlatosan bemutatott három modell „tisztá” formában szinte sohasem jelenik meg. Ha elvétele mégis, az rendszerint az úgynevezett kísérleti szakaszokat jellemzi, amelyek „elmúltával”, a kidolgozott programok és pedagógiák terjedésével vagy terjesztésével – egyelőre kiküszöbölhetetlenül – együttjáró mindennapi rutinpraxis módosító ereje e tiszta formákat jelentősen befolyásolja, „színesebbé” teszi. Ennek ellenére a modellek léteznek, és ezért a pedagógusképzésnek mindhárom tananyag-megközelítési módra, a mögöttük feltárható műveltségfelfogásra, illetve azokra a pedagógiai paradigmákra, amelyek egy modell mögött nagyobb számban is élhetnek, fel kellene készítenie a hallgatókat, miközben ma még csak az elsőben van gyakorlata. A Nemzeti Alaptanterv bevezetésével ez a gyakorlat azonban tarthatatlanná válik, mert az iskoláknak helyi tanterveik készítése közben – a minimumkövetelményeken kívül – figyelembe kell venniük tanulóik rekrutációs bázisát, az adott település szociális meghatározottságát, az iskola és környezete hagyományait, anyagi és szellemi adottságait és lehetőségeit stb., amelyek

alapján a fenti modellek, vagy ezek változatai választott stratégiákként jöhetnek szóba. Tantervet írni, taneszközöket készíteni, tanítási-tanulási folyamatot a tankötelezettség időszakán is túlterjedő teleologikus beállítódással tervezni, stratégiát választani csak a lehetőségek és a korlátok ismeretében lehet. Mindezek a pedagógusképzés gyökeres tartalmi megújítását sürgetik.

E pontban eddig arról szoltunk, hogy a Nemzeti Alaptanterv megjelenése az oktatásügyben minőségi változást gerjeszt. Bár az új dokumentumot okkal lehetne több ponton is bírálattal illetni, lényeges megemlíteni azt is, hogy egy „tantervileg rendezetlen” világot kell majd fokozatosan rendezetté tennie, amely a helyi tantervek elkészítésével, az új vagy alkalmazható taneszközrendszer kidolgozásával és átdolgozásával, a pedagógusok átképzésével, továbbképzésével és alapképzésével óriási anyagi árfordítást igényel. Az alapdokumentumok változási sora a közoktatási és a felsőoktatási törvények módosításával hamarosan folytatódik, központi kérdéssé téve a pénzügyi megtakarítások lehetőségét, akár álláshelyek megszüntetésével is mindkét nagy rendszer esetében. Ezért indokolt a pedagógusképzés tartalmi modernizációjának a hajlékonyabb és konvertálhatóbb tudást nyújtó „kényszerpályára” állítása – természetesen az egyetemi önállóság határain belül, de az egyetemek közötti verseny jelentőségének felismerésével. E folyamat „kimenete” valószínűleg meghatározóbb hatással lesz az iskolában bekövetkező változásokra, eredményekre, mint a Nemzeti Alaptanterv maga.

Jegyzet

(1) Lásd például: a Magyar Felsőoktatás című folyóirat adott időszakban megjelent számait; *Tanárképzésünk megújítása*. Szerk.: S. Faragó M. Felsőoktatási Koordinációs Iroda. Budapest, 1993, 224. p.; *A Magyar Rektori Konferencia által kiküldött bizottság jelentése a pedagógusok képzéséről és továbbképzéséről*. Szerk.: Szépe Gy. – Sipos L. – Zsolnai J.; *Problémavázlat a tanárképzés fejlesztésének időszzerű feladatai vitájához*. MTA Pedagógiai Bizottság pedagógusképzési albizottsága. Szerk.: Vastagh Z. Budapest, 1995.

(2) Daróczy M. – Venter Gy.: *Universitasok, főiskolai egyesületek*. Magyar Felsőoktatás, 1995. 5–6. sz., 12–16. p.

(3) Deme T.: *Hozzászólás a pedagógusképzés megújításához*. Magyar Felsőoktatás, 1995. 5–6. sz., 35–43. p.

(4) A Magyar Rektori Konferencia által kiküldött bizottság jelentése a pedagógusok képzéséről és továbbképzéséről. Szerk.: Szépe Gy. – Sipos L. – Zsolnai J.

(5) *Jelentés a magyar közoktatás helyzetéről*. Szerk.: Halász G. Kézirat, Országos Közoktatási Intézet, 1995. október, 63–67. p.

(6) Csapó B.: *A tanárképzés szerkezeti átalakítása*. In: *Tanárképzésünk megújítása*, i.m., 59–66. p.

(7) *A magyar felsőoktatás modernizálása*. Összeállította: FFT–FFOB ad hoc Bizottsága. Kézirat, MKM, Budapest, 1995, 25. p.

(8) Surányi B.: *Lakossági, szülői vélemények az iskolázás egyes kérdéseiről*. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 3. sz., 34–45. p.

(9) Ladányi A.: *Pedagógusképzés a felsőoktatás rendszerében*. In: *Tanárképzésünk megújítása*, i.m., 59–66. p.

(10) Például: Benkő L.: *A tanárképzés távlatai felsőoktatás-történeti összefüggésben*. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 1. sz., 11–21. p.

(11) *Műveltségkép az ezredfordulón*. Szerk.: Rét R. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1980, 238. p.

(12) Zsolnai J.: *A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja*. Iskolakultúra, 1992. 6–7. sz., 196. p.

(13) *Műveltségkép-konferenciák megjelent anyagai*: 1994. május 27., Budapest: Iskolakultúra, 1994. 22–23. sz., 3–66. p.; 1995. január 27–28., Pécs: Iskolakultúra, 1995. 8–9. sz., 3–78. p.